

Skólamálfraeði
Hver er hún og hver ætti hún að vera?

Um markmið og áhrif málfraeðikennslu
á unglíngastígi grunnskólans

Hanna Óladóttir

Ritgerð lögð fram til doktorsprófs

Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
Íslensku- og menningardeild
September 2017

Íslensku- og menningardeild Háskóla Íslands
hefur metið ritgerð þessa hæfa til varnar
við doktorspróf í íslenskri málfræði

Reykjavík, 18. maí 2017

Gunnþórunn Guðmundsdóttir
deildarforseti

Doktorsnefnd:

Höskuldur Þráinsson, leiðbeinandi

Ari Páll Kristinsson

Veturliði Óskarsson

*Skólamálfraði: Hver er hún og hver ætti hún að vera?
Um markmið og áhrif málfræðikennslu á unglingsstigi grunnskólans*

© Hanna Óladóttir
Reykjavík 2017

Doktorsritgerð við Háskóla Íslands. Allur réttur áskilinn.
Ritgerðina má ekki afrita, að hluta eða í heild, svo sem með
ljósmyndun, skönnun, prentun, hljóðritun, eða á annan
sambærilegan hátt, án skriflegs leyfis höfundar.

ISBN 978-9935-9367-3-8

Prentun: Háskólaprent

Ég tileinka ritgerðina foreldrum mínum, Ingu Teitsdóttur og Óla Jóhanni Ásmundssyni, sem ávallt hafa stutt mig með ráðum og dád.

Ágrip

Í rannsókninni er sjónum beint að þeim hugmyndafræðilega grunni sem málfræðikennsla í grunnskólum á Íslandi, skólamálfraeðin, byggist á til að leggja til umræðunnar um hvað eigi að kenna í málfræði og hvers vegna. Gengið er út frá að nemendur þurfi víðari sýn á tungumálið en hefðbundin málfræðikennsla býður upp á til að auka áhuga þeirra og ábyrgð á tungumálinu.

Spurt er hvaða hugmyndir um tungumálið koma fram í aðalnámskrám, samræmdum prófum og námsefni; hvaða hugmyndir íslenskukennarar á unglingastigi grunnskóla hafa um tungumálið og eigið hlutverk þegar kemur að málfræðikennslu; hvernig þessar hugmyndir endurspeglast í viðhorfi nemenda til tungumálsins og hvernig þessar hugmyndir samræmast nýlegum kenningum málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli? Loks er lagt mat á hvort svör við spurningunum gefi tilefni til að endurskoða markmið málfræðikennslu og þá hvernig eða á hvaða hátt best sé að nálgast málfræði í grunnskólakennslu.

Í rannsókninni er bæði beitt textarýni á skólaefni, þ.e. aðalnámskrár, samræmd próf og námsefni, og eigindlegri nálgun, en talað er við íslenskukennara og nemendur þeirra í 10. bekk. Helstu niðurstöður sýna að hefðbundin forskriftarmálfræði er nokkuð áberandi í skólaefninu og kennslunni og hefur haft veruleg áhrif á málhegðun nemenda og hvernig þeir hugsa um tungumálið. Mikil áhersla er á kennslu *rétts máls* í merkingunni *viðurkennt mál* eða *málstaðall*. Þetta tengist málvernd og málvöndun líkt og kemur fram í skólaefninu en kennarar líta bæði á það sem hlutverk sitt með kennslu rétts máls að vernda tungumálið og undirbúa nemendur fyrir lífið. Málkunnáttan og máltakan eru ekki þættir sem mikið ber á þó að einhver merki séu um að þeir séu á dagskrá í kennslu. Í skólaefninu eru sýnilegar hugmyndir um málbreytingar og mismunandi málvenjur, og nemendur og kennarar gera sér grein fyrir að mál breytist. Umfjöllun um málbreytingar er frekar á sögulegum nótum en samtímalegum en ekkert er fjallað um af hverju málið breytist. Margbreytileiki tungumálsins er helst nefndur í tengslum við kynslóðamun og misformlegt málsnið í ritun þar sem talmáls-einkenni eiga ekki við og gera nemendur sér grein fyrir þeim mun. Nokkuð vantar upp á skilning á því að kennslan felist bæði í að kenna **um** tungumálið, með hjálp hugtaka, og kenna **í** tungumáli, með kennslu rétts máls, og greina þar á milli.

Með niðurstöðum rannsóknarinnar eru færð rök fyrir að breytinga sé þörf í málfræðikennslu grunnskóla. Meiri og markvissari áhersla skuli lögð á kenningar um máltöku, málkunnáttu og þá málfélagslegu krafta sem eru að verki í málsamfélaginu, skerpa á því sem þegar er gert og efla annað. Slíkt myndi kalla á breytingar í menntun kennaraefna, kennslunni og skólaefninu sem hún byggist á.

Abstract

This study focuses on the ideological foundation for grammar instruction at the compulsory school level in Iceland, i.e., school grammar, and contributes to the discussion about what kind of grammar should be taught and why. It is argued that students need a broader view of language than traditional school grammar can provide to make them more interested and responsible language users.

The main questions are: Which ideas about the language are present in official school curricula, standard testing, and teaching material? Which ideas do teachers of Icelandic at the compulsory school level have about the language, language standards and their own roles when it comes to grammar instruction? How do the teachers' ideas reflect in students' view of the language, and how do these ideas conform to recent theories in linguistics about language acquisition, competence, change, and variation? Finally, the answers to these questions are discussed in light of whether they give reason to review the aims of grammar instruction, and if so, how, or in which way, it is best to approach grammar when teaching it at the compulsory level.

The research includes text analyses of school material, i.e. official curricula, standardized tests, and teaching material, along with a qualitative approach consisting of interviews with Icelandic teachers and their students from the 10th grade. The main conclusion shows that traditional prescriptivism is prominent in school material and teaching and has affected the students' language behaviour and how they view language. A strong emphasis is placed on the teaching of *correct language*, in the sense of accepted or standardized language. This is linked to language preservation and attention to language correctness, as can be seen in the school material, but teachers view their teaching of correct language as language preservation and as preparing students for life. Language competence and acquisition are not very visible, though they sometimes come up in class. Some ideas of language change and different language usage can be seen in the school material, and students and teachers are aware that language can change. Language change is discussed in historical terms rather than contemporary, but why it changes is never included. Language variation is mentioned, especially in relation to generational differences and different registers in writing where colloquial features are not accepted. Students are aware of that distinction. There is a lack of understanding that there are two aspects to teaching, frequently mixed up together, namely the teaching **about** language, through the terminology, and teaching **of** language, by teaching correct language.

The conclusions are used to argue for the need for change in grammar instruction. More emphasis should be placed on teaching about language acquisition, language competence, and the sociolinguistic forces at work in the society. That would call for changes in teacher education and school material, as well as in the teaching itself.

Efnisyfirlit

Ágrip.....	v
Abstract.....	vii
Efnisyfirlit.....	ix
Skrá yfir myndir.....	xii
Skrá yfir töflur.....	xiii
Formáli.....	xv
1 Inngangur og rannsóknarspurningar.....	1
2 Málið úr ýmsum áttum.....	7
2.1 Hugtökin <i>málfræði</i> og <i>málfræðikennsla</i>	7
2.2 Málið í einstaklingnum.....	9
2.2.1 Málkunnáttan og máltakan.....	9
2.2.2 Næmiskeið.....	11
2.2.3 Máltökuferlið.....	13
2.2.4 Upptök og útbreiðsla málbreytinga.....	17
2.3 Málið í samfélaginu.....	20
2.3.1 Tilbrigði í máli og málbreytingar.....	21
2.3.2 Málstöðlun og forskriftarmálfræði.....	28
2.3.3 Málstefna og málvernd.....	36
2.3.4 Almenn umræða og viðhorf.....	37
3 Málið í skólastofunni.....	41
3.1 Ýmis sjónarmið.....	41
3.2 Aðalnámskrár.....	56
3.2.1 Aðalnámskráin 1960.....	57
3.2.2 Aðalnámskráin 1976.....	59
3.2.3 Aðalnámskráin 1989.....	64
3.2.4 Aðalnámskráin 1999.....	67
3.2.5 Aðalnámskráin 2007.....	73
3.2.6 Aðalnámskráin 2011/2013.....	77
3.2.7 Samantekt.....	81
3.3 Samræmd próf.....	84
3.3.1 Inngangur.....	84
3.3.2 Afstaða kennara til samræmdra prófa.....	85
3.3.3 Samræmd könnunarpróf 2009–2014.....	88
3.3.4 Prófspurningar og markmið aðalnámskrár.....	90

3.3.5	Samræmd próf 2003–2008.....	103
3.3.6	Samantekt.....	108
3.4	Námsefni	109
3.4.1	Inngangur	109
3.4.2	Íslensk málfræði Björns Guðfinnssonar	111
3.4.3	Nýlegra námsefni	114
3.4.4	Til hvers málfræði?	116
3.4.5	Forskriftarmálfræði	120
3.4.6	Málvernd og málrækt	126
3.4.7	Málsnið og tilbrigði.....	130
3.4.8	Máltaka og málkunnátta.....	136
3.4.9	Gerð verkefna.....	139
3.4.9.1	Verkefnabækur í málfræði.....	140
3.4.9.2	Textabækur í málfræði.....	143
3.4.9.3	Textabækur í íslensku.....	146
3.4.10	Samantekt.....	156
3.5	Áhrifaþættir málfræðikennslunnar	159
4	Rannsóknaraðferð	165
4.1	Viðmælendurnir	166
4.2	Viðtölin	171
4.3	Greining og túlkun gagna	174
5	Niðurstöður og umræður	177
5.1	Hugmyndir um hvar og hvernig nemendur læra mál.....	177
5.1.1	Málkunnátta og kennsla: hugmyndir kennara	178
5.1.2	Máltakan og hlutverk skólans: hugmyndir nemenda	182
5.1.3	Svör við rannsóknarspurningum 1 og 2	192
5.2	Málsnið og staðalmál	195
5.2.1	Aðstæðubundið mál í kennslu.....	198
5.2.2	Unglingamál og ömmuorð	202
5.2.3	Leiðréttingar.....	210
5.2.4	Rétt mál og leyft mál.....	216
5.2.5	Svör við rannsóknarspurningum 3 og 4	226
5.3	Margbreytileiki og málbreytingar.....	229
5.3.1	Málbreytingar og þróun tungumálsins	231
5.3.2	Samtímalegar málbreytingar og þó aðallega sögnin <i>hlakka</i>	236
5.3.3	Svör við rannsóknarspurningum 5 og 6	254
5.4	Markmið málfræðikennslu	255
5.4.1	Markmiðin	257

5.4.1.1	Þekking og færni.....	257
5.4.1.2	Betri málnotendur	260
5.4.1.3	Viðræðuhæfir um mál og málfar	263
5.4.1.4	Að glæða áhuga á tungumálinu	265
5.4.1.5	Málfræði og erlend tungumál	267
5.4.1.6	Undirbúningur fyrir samræmd próf	271
5.4.1.7	Undirbúningur undir framhaldsskóla.....	274
5.4.1.8	Orðabækur og handbækur	275
5.4.1.9	Uppbygging íslensku og sérstaða tungumála.....	276
5.4.1.10	Samantekt	279
5.4.2	Hlutverk kennarans	280
5.4.3	Málkunnátta og/eða málnotkun.....	285
5.4.4	Hvað er málfræði og hvers vegna að læra hana?.....	293
5.4.5	Svör við rannsóknarspurningum 7, 8 og 9	308
5.5	Hugmyndir kennara og kenningar málvísindamanna	310
6	Lokaorð	315
	Viðaukar.....	325
	Viðauki I Bréf til foreldra	325
	Viðauki II Viðtalsrammi, kennarar	327
	Viðauki III Viðtalsrammi, nemendur	333
	Viðauki IV Kennslustund í málfræði	337
	English summary.....	339
	Heimildir	349

Skrá yfir myndir

Mynd 4.1: Aldursdreifing allra grunnskólakennara árið 2014 og aldursdreifing viðmælanda í rannsókninni.....	167
---	-----

Skrá yfir töflur

Tafla 3.1: Samanlagður fjöldi spurninga eftir efnisflokkum á samræmdum könnunarprófum í 10. bekk í íslensku árin 2009–2014.....	89
Tafla 3.2: Fjöldi spurninga í hverjum efnisflokki sýndur eftir árum.	90
Tafla 3.3: Fjöldi spurninga úr beygingarfræði árin 2009–2014 flokkaðar eftir gerð spurninga.	91
Tafla 3.4: Dreifing spurninga um orðflokka eftir árum og tegund spurninga.....	95
Tafla 3.5: Efni spurninga innan setningafræði á samræmdum prófum.	96
Tafla 3.6: Hlutfall hvers efnisflokks innan málfræði á samræmdum prófum í íslensku fyrir 10. bekk að meðaltali á tveimur sex ára tímabilum fyrir og eftir breytingu próffyrirkomulags, 2003–2008 og 2009–2014.....	105
Tafla 3.7: Bækur, höfundar þeirra og útgáfuár, sem koma inn á málfræði að öllu eða einhverju leyti og notaðar hafa verið í kennslu í unglingadeildum grunnskóla eftir síðustu aldamót.	115
Tafla 3.8: Markmið málfræðikennslu sem nefnd eru í tilteknu námsefni.	120
Tafla 3.9: Forskriftareinkenni námsefnis í grófum dráttum.....	125
Tafla 3.10: Birtingarmynd málverndar og málræktar í námsefninu.....	129
Tafla 3.11: Umfjöllun um margbreytileika tungumálsins í námsefninu.	135
Tafla 3.12: Umfjöllun í námsefni í málfræði um málkunnáttuna og máltökuna.....	138
Tafla 3.13: Gerð verkefna.....	155
Tafla 3.14: Markmið, hugmyndir og gerð verkefna í nógildandi aðalnámskrá, samræmdum prófum 2009–2014 og námsefni í málfræði sem nú er í boði á unglingastigi.	161
Tafla 4.1: Tilbúin nöfn allra viðmælenda í viðtalsrannsókninni.	170
Tafla 5.1: Ólík viðbrögð kennara við málbreytingum á fjórstigskiptum kvarða sem fylgir útbreiðslu og viðurkenningu máltilbrigðis.	291

Formáli

Ritgerð þessi er lögð fram til doktorsprófs í íslenskrí málfræði við Íslensku- og menningardeild Hugvísindsviðs Háskóla Íslands. Verkefnið hlaut tveggja ára styrk úr Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands 2014–2016. Mörgum ber að þakka að verklokum. Fyrstan skal þar nefna minn ágæta leiðbeinanda, Höskuld Þráinsson, prófessor í íslenskrí málfræði við Íslensku- og menningardeild, sem með uppbyggilegum athugasemdum og jákvæðum samræðum tókst alltaf að fylla mig nægilegum krafti til að verkinu miðaði áfram. Aðrir í doktorsnefndinni, Ari Páll Kristinsson, rannsóknaprófessor á málræktarsviði Stofnunar Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, og Veturliði Óskarsson, prófessor í norrænum málum við Uppsalaháskóla, fá líka sinn skerf af þökkum fyrir að vera ávallt til taks þegar til þeirra var leitað. Ég vil þakka sérstaklega yfirmönnum mínum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands fyrir liðlegheitin og stuðninginn, sviðsforsetunum Jóni Torfa Jónassyni og Jóhönnu Einarsdóttur og Gunnhildi Óskarsdóttur deildarforseta, enn fremur Kristínu Erlu Harðardóttur, forstöðumanni Menntavísindastofnunar, fyrir að veita mér aðgang að Atlasforritinu til að halda utan um og vinna með rannsóknargögnin. Þá vil ég þakka fjölskyldu minni fyrir að gera mér kleift að fara á sumarnámskeið Linguistic Society of America (LSA) við Michigan-háskóla í Ann Arbor í Bandaríkjunum sumarið 2013, sem og Málvísindastofnun Háskóla Íslands og Starfsmenntunarsjóði BHM sem styrktu mig fjárhagslega til fararinnar. Sumarnámskeið LSA var mér mikil uppspretta þekkingar og þá sérstaklega námskeið Anne Curzan *Standard English, Prescriptivism, and Language Ideology*. Margréti Guðmundsdóttur þakka ég samfylgdina í náminu, Önnu Sigríði Þráinsdóttur fyrir ótrúlega fórnfýsi við yfirlestur og Margréti Jónsdóttur Njarðvík fyrir ómetanlegan andlegan stuðning. Samstarfsfólki mínu á íslenskukjörsviði Menntavísindasviðs, fyrr og nú, þakka ég velvilja, áhuga og vináttu, sem og öllum mínum kæru vinum og ættingjum sem lögðu hver sitt lóð á vogarskálarnar til að þessu verki yrði lokið. Ekki má gleyma að þakka öllum þeim frábæru viðmælendum, kennurum og nemendum sem gáfu sér tíma til að taka þátt í rannsókninni með milligöngu skólastjórnenda en án þeirra hefði rannsóknin að sjálfsögðu aldrei orðið að veruleika — hvíllík gleði að eiga samskipti við þá. Að lokum vil ég svo þakka eiginmanni mínum, Haraldi Bernharðssyni, fyrir ómældan stuðning og börnunum mínum ástkæru, Hildigunni og Örnólfi, sem skilja vonandi núna hvað ég hef verið að bjástra síðustu árin.

1 Inngangur og rannsóknarspurningar

Sú tegund málfræði sem hefur verið hvað fyrirferðarmest í grunnskólakennslu í gegnum tíðina er **forskriftarmálfræði** (e. *prescriptive grammar*).¹ Í krafti hennar er nemendum kennt hvernig þeir eiga að haga máli sínu og er hún nátengd málstöðlun. Annars konar nálgun á málfræði sem kölluð er **lýsandi málfræði** (e. *descriptive grammar*), og tíðum hefur verið stillt upp sem andstæðu forskriftarinnar, fjallar um hvernig málið er notað í raun með öllum sínum tilbrigðum. Slík nálgun á málfræði er viðhöfð innan fræðigreinarinnar málfræði eða málvísinda og er helst kennd á háskólastigi. Árið 2011 skrifaði ég greinina *Málfræði fyrir unglinga: Forskriftarmálfræði og lýsandi málfræði* (Hanna Óladóttir, 2011) þar sem ég færði rök fyrir því að lýsandi málfræði væri betur til þess fallin en forskriftarmálfræði að uppfylla þrjú helstu markmið aðalnámskrár með málfræðikennslu. Síðan greinin var skrifuð hefur ný aðalnámskrá litið dagsins ljós en þar eru meginmarkmiðin ennþá námkvæmlega þau sömu: „að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á móðurmálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100). Í grein minni held ég því auk þess fram að lýsandi málfræði eigi fullt erindi við unglinga til að fræða þá um eðli og hlutverk tungumála almennt, bæði í félagslegum og menningarlegum skilningi, en án þess að forskriftinni sé kastað fyrir róða. Það má líka spyrja af hverju ætti að halda umfjöllun um tungumálið á þröngu sviði forskriftarinnar en ekki gera nemendur að upplýstum málnotendum. Það kom enda í ljós í rannsókninni, sem fyrrnefnd grein byggðist á, að nemendur eru ekki alltaf tilbúnir að kyngja forskriftarmálfræðinni umyrðalaust heldur krefja kennarana um að fjalla um tungumálið út frá víðara sjónarhorni en forskriftarmálfræðin býður upp á.

Greinin byggðist á rannsókn sem fram fór í fjórum skólum vorið 2010 og fólst í viðtölum við nokkra íslenskukennara á unglíngastigi grunnskóla og setu í málfræðitímum hjá þeim. Í einum slíkum málfræðitíma, sem ég hef þegar fjallað um (Hanna Óladóttir, 2010), varð ég vitni að samskiptum kennara og nemenda sem sýndu að nemendur kalla eftir og eru tilbúnir í umræðu um tungumálið á breiðum grundvelli. Þessi samskipti, sem hér fylgja í framhaldinu, draga vel upp á yfirborðið að það sem kennarinn er að kenna fellur ekki alltaf saman við málkunnáttu nemendanna.

¹ Einnig hefur hugtakið *vísandi málfræði* verið notað í sömu merkingu, til dæmis í *Beygingarlýsingu íslensks nútímamáls* (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, 2013), líklega til að forðast neikvæðar merkingartengingar sem hugsanlega fylgja hugtakinu *forskriftarmálfræði*. Ekki er þó talin ástæða til annars en að halda sig við eldra hugtakið í þessari ritgerð.

Nemendur mótmæla forskriftinni og halda fram sinni málkunnáttu en kennarinn reynir að verja kennsluna og færa rök fyrir henni.

- Kennari (skrifar á töfluna): „Athugið vel sagnirnar að *hlakka* til og *kvíða* fyrir. Þessar sagnir eru persónulegar en eru oft notaðar ópersónulega.“
- Lilja Hvað þýðir það?
- Kennari Það er rangt að hafa þær ópersónulegar. Þetta þurfið þið að læra utanbókar. Kemur ótal sinnum á prófi. Verða kannski orðnar ópersónulegar eftir 100 ár.
- Sindri Maður talar bara eins og maður talar.
- Nína Asnalegt að segja *Guðmundur hlakkar*.
- Sindri *Guðmund hlakkar* meikar meira sens.
- Kennari Gaman að heyra hvað ykkur finnst. Þetta skiptir máli þegar maður skrifar ritgerð.
- Hannes Þú getur ekki gefið okkur rangt á prófi þegar við segjum það sem við tölum.
- Nína Ef þú segir *Guðmundur kvíðir* þá halda allir að *kvíðir* sé eftirnafn.
- Dagný Það segir enginn svona nema einhverjir íslenskusérfræðingar.
- Kennari Munið bara eftir þessum tveimur sögnum.

Þessi samskipti lýsa ákaflega vel þeirri stöðu sem kennarar eru oft í þegar kemur að málfræðikennslunni. Þeir þurfa að takast á við þá staðreynd að mállýsingin sem þeir halda fram fellur ekki alltaf saman við mál nemendanna. Málið er nefnilega ekki alveg svo einfalt að í grunnskólum landsins sé aðeins kennd forskriftarmálfræði heldur er einnig kennt um tungumálið, meðal annars í gegnum lýsingu á því með hjálp málfræðihugtaka. Í gegnum tíðina hefur sú blanda af forskrift og mállýsingu jafnframt hefðbundnum kennsluaðferðum stundum verið kölluð **hefðbundin skóla-málfræði**.

Í þessari rannsókn sem hér um ræðir er markmiðið að ganga lengra og kafa dýpra í málin en í þeirri rannsókn sem ég átti þátt í að gera árið 2010. Meðal annars verður kannað hvernig kennarar bregðast almennt við slíkum aðstæðum sem hér var lýst, hvort lýsandi málfræði sé sinnt í kennslunni og hver þáttur forskriftarmálfræði er nú um stundir; það er að segja hvort gamalgrónar kennsluaðferðir og hugmyndir sem lengi hafa verið ríkjandi innan málfræðikennslunnar hafi að einhverju marki vikið fyrir öðrum aðferðum og sjónarmiðum. Tilgangurinn er því að varpa ljósi á það hvaða hugmyndir kennarar hafa um tungumálið og hlutverk sitt þegar kemur að málfræðikennslu en líka hvaða hugmyndir nemendur hafa í þessum efnum, ekki hvað síst með

hliðsjón af lýsandi málfræði eins og hún birtist í kenningum málkunnáttufræðinga og félagsmálfræðinga, sem fjallað verður um í kafla 2 hér á eftir.

Til að grafast fyrir um þetta verður annars vegar skoðað það efni sem kennarar nota og ætla má að hafi hvað mest áhrif á þá í kennslu, sem og hver sé hefðin í þeim efnum hér á landi sem núverandi áherslur eru sprottnar úr. Hins vegar verða tekin viðtöl við íslenskukennara í 10. bekk og nemendur þeirra. Meginmarkmiðið er því að komast að því hvert inntak skólamálfraðinnar er núna og úr hverju hún er sprottin svo að hægt sé að meta hvort breytinga sé þörf. Hugtakið **skólamálfraði**, vel ég því að nota einfaldlega yfir þá málfræði íslensku sem kennd er í íslenskum grunnskólum og er talin eiga erindi þar. Í því samhengi er unnið út frá eftirfarandi fimm meginrannsóknarspurningum:

- I. Hvaða hugmyndir um tungumálið koma fram í aðalnámskrám, samræmdum prófum og námsefni sem endurspeglar nýlegar kenningar málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli?
- II. Hvaða hugmyndir hafa íslenskukennarar á unglingsstigi grunnskóla um tungumálið, málstaðal og eigið hlutverk þegar kemur að málfræðikennslu?
- III. Hvernig endurspeglar þessar hugmyndir kennara í viðhorfi nemenda til tungumálsins?
- IV. Hvernig samræmast þessar hugmyndir nýlegum kenningum málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli?
- V. Gefa svörin við fyrrgreindum spurningum tilefni til þess að endurskoða markmið málfræðikennslunnar, og þá hvernig, eða á hvaða hátt best sé að nálgast málfræðina í grunnskólakennslu?

Spurningar II, III og IV eru svo greindar nánar niður í ellefu undirspurningar, sem eru þessar:

1. Hvaða hugmyndir hafa kennarar um málið og málkunnáttuna? Telja þeir að nemendur læri móturmálið aðallega í skólanum/af foreldrum/félögum/af bókum/fjölmíðlum ...?
2. Hvaða hugmyndir hafa nemendur um málið og eigin málkunnáttu? Telja þeir að þeir læri móturmálið aðallega í skólanum/af foreldrum/félögum/af bókum/fjölmíðlum ...?
3. Leggjja kennarar áherslu á að kröfur til máls eru ólíkar eftir því hvert málsniðið er? Eru kennararnir með staðalmál eða formlegt mál í huga í

- málfræðikennslunni og málfræðileiðbeiningum eða gera þeir ekki slíkan greinarmun?
4. Gera nemendur sér grein fyrir ólíkum kröfum til máls eftir því hvert málsniðið er, bæði í töluðu og rituðu máli? Sjást merki þess að hugmyndafræðin um málstaðal móti hugmyndir þeirra um tungumálið eða málhegðun þeirra á einhvern hátt?
 5. Hvernig fjalla kennarar um síbreytileika tungumálsins og samtímalegar málbreytingar?
 6. Hvaða viðhorf hafa nemendur til síbreytileika tungumálsins og samtímalegra málbreytinga?
 7. Hvað sjá kennarar sem meginmarkmið málfræðikennslunnar?
 8. Er markmið kennaranna að móta málkunnáttu nemenda eða er markmið þeirra frekar að reyna að móta málhegðun þeirra eða tiltekinn þátt af málnotkuninni?
 9. Hvaða augum líta nemendur hlutverk málfræðinnar og kennslu hennar, almennt og fyrir þá persónulega?
 10. Ef markmið kennara með málfræðikennslunni er að reyna að móta *málkunnáttu* nemenda er það þá raunhæft miðað við kenningar máltökufræðinga og félagsmálfræðinga?
 11. Ef markmið kennara með málfræðikennslunni er að reyna að móta *málhegðun* eða *málnotkun* nemenda er það þá raunhæft miðað við kenningar máltökufraeðinga og félagsmálfræðinga?

Varla er hægt að segja að á þessu sviði finnist íslenskar rannsóknir. Þó stendur yfir viðamikil sameiginleg rannsókn Háskólans á Akureyri og Menntavísindasviðs Háskóla Íslands sem ber heitið *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga*. Rannsókninni er ætlað að gefa skýra mynd af íslensku sem námsgrein og kennslutungu í grunn- og framhaldsskólum. Tvær lokaritgerðir um málfræðikennslu í grunnskóla, unnar upp úr gögnum rannsóknarinnar, hafa þegar litið dagsins ljós undir leiðsögn Finns Friðrikssonar. Önnur þeirra, B.Ed.-ritgerð Helgu Ólafar Pétursdóttur (2014), fjallar um viðhorf kennara og nemenda í 9. og 10. bekk tveggja grunnskóla til kennsluefnis og námsaðferða í íslenski málfræði. Þar kemur fram að nemendur eigi erfitt með að sjá tilgang með náminu, kennsluefnið höfði ekki sérstaklega til þeirra en þeim finnst umræður um efnið og endurtekningar hjálplegar og vilji að málfræðin sé kennd sérstaklega. Kennararnir tveir sem talað var við hafa misjafna skoðun á námsefni eftir kennslustíl en þeir kvarta báðir undan tímaskorti og annar nefnir að ekki gefist tími

til óhefðbundinna eða tímafrekra kennsluaðferða, án þess að nefna hvað gæti falist í slíku. Hin ritgerðin, M.Ed.-ritgerð Stefáns Smára Jónssonar (2015), fjallar um viðhorf nemenda og kennara til málfræðikennslu og um nýtingu nemenda á elsta stigi grunnskóla á málfræði. Þar kemur fram að nemendur eru frekar neikvæðir og sjá lítið gildi með náminu. Þeir sem telja sig hafa not af málfræði geri það helst til að leiðrétta málfar sitt og annarra. Því er velt upp hvort áhugaleysi nemenda megi rekja til kennsluaðferðanna eða þess að kennarar viti ekki alveg um hvað málfræðikennslan eigi að snúast.

Þeirri rannsókn sem hér er lögð fram er einmitt ætlað að leggja lóð á vogarskálarnar í þessari umræðu — um hvað málfræðikennslan eigi að snúast og hvert inntak skólamálfæðinnar ætti að vera. Byrjað verður á, í kafla 2 *Málið úr ýms-um áttum*, að fjalla um eðli tungumálsins, hvernig það lærist og hvernig það er notað í samfélaginu. Í kafla 2.2 *Málið í einstaklingnum*, er tekin fyrir máltakan, máltökuferlið og af hverju málið breytist. Í kafla 2.3 *Málið í samfélaginu* er umfjöllunarefnið af félagsmálfræðilegum toga þar sem fjallað er um margbreytileika tungumálsins, um hvernig reynt er að koma böndum á það með stöðlun og verndun og um hugmyndir almennings um tungumálið. Í kafla 3, *Málið í skólastofunni*, er fjallað um helstu áhrifaþætti kennslunnar, aðalnámskrá, samræmd próf og námsefni, og hvaða hugmyndafræði birtist þar, sérstaklega með hliðsjón af þeirri málvísindalegu þekkingu sem rakin er í köflunum á undan, auk þess sem reifuð verður umræðan í skólasamfélaginu undangengin ár um tilgang málfræðikennslunnar. Í kafla 4 er rannsóknaraðferðin tífundð en um eigindlega rannsókn er að ræða þar sem farið var í 10 skóla á landinu og rætt við 15 íslenskukennara í 10. bekk og 15 rýnihópa með nemendum þeirra, alls 88 talsins. Í kafla 5 eru settar fram niðurstöður og umræður í fimm undirköflum, 5.1 *Hvar og hvernig læra nemendur mál*, 5.2 *Málsnið og staðalmál*, 5.3 *Margbreytileiki og málbreytingar*, 5.4 *Markmið málfræðikennslu* og 5.5 *Hugmyndir kennara og kenningar málvísindamanna*. Í sjötta og síðasta kaflanum eru niðurstöður teknar saman og lagt mat á hvort ástæða sé til breytinga í málfræðikennslu unglingsdeilda grunnskólanna. Rannsóknarspurningu I er svarað í kafla 3, rannsóknarspurningu II, III og IV, og þá sérstaklega undirspurningunum ellefu, í kafla 5 og rannsóknarspurningu V er svarað í kafla 6.

2 Málið úr ýmsum áttum

Í þessum kafla er fjallað um eðli tungumálsins frá ýmsum hliðum. Farið verður í smiðju málkunnáttufræða og greint frá þeirri þekkingu sem við höfum um hvernig tungumál lærist og hvernig það er innbyggt í máltökuna að málið breytist á milli kynslóða; nokkuð sem hefur mikil áhrif á skólastarfið í grunnskólanum. Einnig verður fjallað um málið út frá félagsmálfræði, hvaða ómeðvituðu og meðvituðu kraftar hafa áhrif á margbreytileika málsins og tilbrigði þess og hvernig við hugsum um tungumálið. En í því sambandi leikur skólakerfið mikilvægt hlutverk. Áður en hugað verður að málkunnáttufræðum og félagsmálfræði skulum við þó fyrst skoða tvö mikilvæg hugtök nánar.

2.1 Hugtökin *málfræði* og *málfræðikennsla*

Þar sem viðfangsefni þeirrar rannsóknar sem hér er til umfjöllunar hverfist að miklu leyti um *málfræði* og *málfræðikennslu* er mikilvægt að setja niður fyrir sér áður en lengra er haldið hvað átt er við þegar þessi tvö hugtök eru nefnd. Það kemur nefnilega í ljós að þau geta haft mismunandi merkingu. Ef leitað er í smiðju Höskuldar Þráinssonar (2005:3–4) má sjá að hann bendir á að hugtakið **málfræði** geti haft fjórar ólíkar merkingar eftir því hvernig það er notað:

- (2-1) a. Ég las þetta í **málfræði** Björns Guðfinnssonar.
- b. Hann var nú aldrei góður í þýskri **málfræði** í menntaskóla.
- c. Ásta les **málfræði** í Háskólanum.
- d. Á máltökuskeiði ná börn tókum á **málfræði** móðurmáls síns í öllum meginatriðum.

Samkvæmt þessu getur hugtakið í fyrsta lagi, dæmi (2-1a), átt við um ákveðna málfraeðibók og virkar þá eins og stytting á því orði. Í öðru lagi, dæmi (2-1b), geti hugtakið náð yfir þær reglur máls sem kenndar eru í skóla. Undir þann lið félli því sú málfraeði sem í titli ritgerðar þessarar og kafla 1 er kölluð *skólamálfraeði*. Í þriðja lagi, dæmi (2-1c), geti hugtakið svo átt við fraeðigreininna. Í fjórða og síðasta lagi, dæmi (2-1d), nái hugtakið yfir þær reglur tungumálsins sem börn tileinka sér ómeðvitað á máltökuskeiði án formlegrar kennslu, eins og um framburð, beygingar, setningagerð og fleira. Það verður að teljast nokkuð óheppilegt að sama orðið sé notað í öllum þessum tilvikum. Reyndar hefur stundum verið notað orðið **málvísindi** yfir fraeðigreininna, sem merkir það sama og **málfræði** í dæmi (2-1c), sbr. *linguistics* í ensku. Hafa verður þó í huga að þessar fjórar merkingar skarast að einhverju leyti.

Í grunnskólum skipta allar þessar merkingar máli en það er hins vegar allur gangur á því hvort þær séu aðgreindar og því ekki endilega alltaf ljóst hvað átt er við. Slík aðgreining tengist óneitanlega þekkingu á eðli tungumálsins og því að málfræðileg kunnátta getur bæði verið ómeðvituð, merking (2-1d), og meðvituð, en það er sú sem kennd er í skóla, merking (2-1b), og fræðigreinin fjallar meðal annars um, merking (2-1c). Mikilvægt er — ekki síst fyrir kennara — að gera sér grein fyrir þeirri aðgreiningu.

Í undirköflunum hér á eftir eru ólíkar merkingar hugtaksins *málfræði* í brenni-depli. Í kafla 2.2 *Málið í einstaklingnum* er sérstaklega fjallað um hina ómeðvituðu málfræðiþekkingu sem börn tileinka sér á máltökuskeiði, samanber merkingu (2-1d), hvað þau kunna þegar skólagangan hefst og hvað tekur þá við. Í kafla 2.3 *Málið í samfélaginu* er meira komið inn á aðrar merkingar hugtaksins, helst merkingu (2-1b), þá málfræði sem kennd er í skóla. Fjallað er um eðli hennar, þ.e. þá málstyringu og málvernd sem þar kann að eiga sér stað, um hugsanlega málstöðlun og forskriftarmálfræði. Einnig er í kaflanum fjallað um málið út frá lýsandi málfræði með því að lýsa eðli tungumálsins í félagslegu samhengi, mismunandi málsniði, málvenjum og mállýskum, auk þess sem í kaflanum er rætt um hugmyndir almennings um málið. Í kafla 3, *Málið í skólastofunni*, er fjallað um málfræði sem fag eða þátt í íslenskukennslu eins og hún birtist í námskrám, samræmdum prófum og námsefni, en þar geta margir ólíkir hlutir fallið undir yfirskriftina *málfræði*. Má segja að í því sambandi sé hugtakið *málfræði* að einhverju leyti notað í merkingu (2-1a), þ.e. ákveðin málfræðibók, þó að frekar sé um að ræða málfræðikafla eða þætti en málfræðibók sem falla undir þá íslensku sem kenna á í skóla eða prófað er úr. Sú málfræði hefur í gegnum tíðina gengið undir heitinu *skólamálfræði*, sem heyrir þá undir merkingu (2-1b). Að lokum má geta þess að fræðigreinin málfræði eða málvísindi, merking (2-1c), nær að sjálfsögðu yfir alla umfjöllunina í kaflanum enda eru engin svið málfræðinnar henni óviðkomandi.

Hitt hugtakið sem nefnt var hér í upphafi kaflans og ástæða þykir að skýra nánar er hugtakið **málfræðikennsla**. Það kemur nefnilega í ljós þegar nánar er að gáð að í hugtakinu felst ákveðin tvíræðni því að það getur annars vegar náð yfir kennslu í máli eða málfræði og hins vegar **um** mál eða málfræði. Þetta er tvennt ólíkt en oft svo samtvinnað að erfitt reynist að greina þarna á milli, í báðum tilvikum koma enda málfræðihugtök mjög við sögu. Til að skýra þetta betur má taka dæmi af nafnorðabeygingu. Beyging orðsins *hestur* ætti ekki að vefjast fyrir neinum sem hefur íslensku að móðurmáli og því gott að nota það orð til að útskýra eðli fallakerfisins í íslensku, hvað föllin heita og hvernig orðið breytist, enda er mögulegt að treysta á máltilfinningu nemenda. Með slíkri nálgun er verið að kenna **um** mál, gera ómeðvitaða málfræðiþekkingu meðvitaða. Hins vegar er það stundum svo að skráttin og óregluleg beyging er notuð í dæmum þegar málfræðileg fyrirbæri eru útskýrð, til dæmis beyging orðsins *kýr* sem tilheyrir einum minnsta beygingarflokki íslenskra

nafnorða. En hversu lítill beygingarflokkurinn er og orðið tiltölulega sjaldgæft í nútímasamfélagi skýrir litla leikni margra málhafa við að tileinka sér aldagamla beygingu þess. Með slíku dæmavali er þess freistað að kenna tiltekna beygingu, sem sagt kennsla í máli, um leið og verið er að kenna **um** málið. Það má því segja að í aðra röndina felist slík kennsla í að kenna nemendum um málkerfi móðurmálsins, íslensku, sem telst þá einhvers konar lýsandi málfræði og hins vegar að fá þá til að breyta máli sínu í samræmi við ákveðið málviðmið eða málstaðal sem væri þá forskriftarmálfræðin en um hana verður sérstaklega fjallað í kafla 2.3.2 *Málstöðlun og forskriftarmálfræði*. Fyrst verður þó rætt um hina ómeðvituðu málfræðipækkingu sem einstaklingar öðlast á máltökuskeiði, hvernig þeir tileinka sér hana og hvernig hún þróast.

2.2 Málið í einstaklingnum

Með tilkomu **málkunnáttufræði** (e. *generative linguistics*) með Noam Chomsky í broddi fylkingar upp úr miðri síðustu öld fékk barnamál, eða öllu heldur máltökuskeiðið, sérstakt vægi. Það sýnir nefnilega hvernig við tileinkum okkur málkunnáttuna og getur því sagt okkur ýmislegt um eðli mannlegs máls eins og til dæmis um upptök málbreytinga en undirrót þeirra virðist oft mega finna í „mistökum“ sem verða í máltökunni (Höskuldur Þráinsson, 2009:14).² Í þessum kafla verður fjallað um þessa þætti, málkunnáttuna, máltökuna, næmiskeið hennar, máltökufærlíð og málbreytingar, og að einhverju leyti reynt að setja þá í samhengi við skólasterfið.

2.2.1 Málkunnáttan og máltakan

Í samræmi við hugmyndir Noams Chomskys halda málkunnáttufræðingar því fram að börn hafi ákveðna meðfædda þekkingu á mannlegu máli sem geri þeim kleift að tileinka sér mál (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2005:636). Rökin fyrir þessu eru þau helst að börn eru undrafljót að tileinka sér mál og eru fær um að gera það þó að ílagið sé uppfullt af ófullkomnum setningum, hiki og tafsi sem einkennir hið talaða mál. Auk þess læra börn málið á mjög reglubundinn hátt, þar sem þau fara í gegnum ákveðin stig í máltökunni. Öll börn ganga í gegnum þessi sömu stig, ekki bara börn sem hafa íslensku að móðurmáli heldur öll börn sem eru að læra móðurmál sitt. Máltakan er að mestu ómeðvitað ferli sem börn ganga í gegnum án beinnar kennslu, enda ber lítinn árangur að leiðrétta þau á þessu skeiði. Eina skilyrðið er að þau séu í eðlilegu

² Málkunnáttufræðingar fjalla aðallega um kerfislegar breytingar, þ.e. breytingar á málfræði málsins, sem hafa verið nefndar á ensku *internally motivated language change* og mætti þýða sem *innri málbreytingar* á íslensku. Félagsmálfræðingar hafa aðra nálgun á málbreytingar og tala einnig um *ytri málbreytingar* (e. *externally motivated language change*) en fjallað verður nánar um það í kafla 2.3.1 *Tilbrigði í máli og málbreytingar*.

málumhverfi sem kemur máltökunni af stað. Máltakan felst í að byggja upp málkerfi um leið og þau nota þau orð sem þau læra. Þau eru stöðugt að bæta málkerfið eftir því sem þau taka inn meiri upplýsingar með auknum þroska, þar til þau á endanum hafa svo til sama málkerfi á valdi sínu og fullorðnir málhafar. Talið er að þau nái þeim áfanga við 5–6 ára aldur (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2005:636) þó að þau haldi áfram að bæta og breyta orðaforða sínum, jafnvel allt til æviloka.

Á 7. áratug síðustu aldar hélt Carol Chomsky (1969) því fram að það væri málfræðilegur munur á málkunnáttu 5–6 ára barna og fullorðinna. Síðan þá hafa farið fram verulegar rannsóknir innan málsálarfræði á því hvað gerist eftir þetta fyrsta stig máltökunnar sem málkunnáttufræðin einblínir á (Tolchinsky, 2004:233). Eftir fimm ára aldur fara börn til dæmis að segja lengri og flóknari setningar og eiga auðveldara með að skilja og nota setningagerðir sem þau skildu eða notuðu ekki áður. Málþroskinn felst þó ekki í að tileinka sér ný málfræðiatríði (e. *linguistic forms*) heldur frekar að áður lærð atríði fá nýtt hlutverk og eldri hlutverk eru tjáð á stöðugt margbreytilegri hátt (Tolchinsky, 2004:234).

Margir fræðimenn, þar á meðal þeir sem eru hallir undir málkunnáttufræði, halda því fram að þessar breytingar eigi sér vitsmunalegar (e. *cognitive*) skýringar, að málkerfið og önnur vitsmunakerfi (e. *cognitive systems*) hafi víxlverkandi áhrif hvert á annað og að það séu vitsmunalegar hindranir fyrir því að ung börn séu fær um að uppgötva ákveðin málfræðimynstur (Tolchinsky, 2004:234). Þegar börn byrja í grunnskóla má því gera ráð fyrir að þau hafi náð öllum grunnreglum málsins, eða öllu heldur hafi byggt upp regluverk tungumálsins, þ.e. málkunnáttuna, eftir sínu höfði í orðsins fyllstu merkingu. Hún á svo eftir að þroskast og þróast eftir því sem vitsmunaprósni barnsins eykst.

Barn þarf að læra fleira en form málsins og orðaforða því að það þarf einnig að tileinka sér hvernig málið er notað í samhengi, það er **málnotkun** (e. *pragmatics*). Gass og Selinker (2001:11) taka sem dæmi af slíkri þekkingu að þegar hringt er og spurt „er Jón heima?“ þá sé nauðsynlegt að vita að í raun sé verið að biðja um að fá að tala við Jón en ekki bara verið að spyrja hvar hann sé. Margt fleira fellur hér undir, eins og hvað eigi við hverju sinni, hversu formlegt eða óformlegt mál eigi að nota, þ.e. hvaða málsnið á að velja í það og það skiptið. Þetta hafa félagsvísindamenn stundum viljað kalla **samskiptahæfni** (e. *communication competence*), því að það sé ekki nóg að vita hvernig eigi að mynda réttar setningar heldur líka hvernig eigi að nota þær á viðeigandi hátt (Wardhaugh og Fuller, 2015:5). Ari Páll Kristinsson (2009:17–21) notar hugtakið **málnotkunarhæfni** í þessu sambandi og **málhæðunartöku** þegar fólk tileinkar sér réttu málhæðunina í samræmi við aðstæður. Málhæðunartakan hefjist snemma og sé að mestu ómeðvitað ferli en ólíkt málkerfistöku sé að einhverju leyti hægt að kenna hana og hún getur staðið meira og minna alla ævi fólks. Fjallað verður um málnotkun í kafla 2.3 og þá sérstaklega málsnið í kafla 2.3.1.

Eins og áður segir eru forsendur þess að máltaka fari af stað þær að barn heyri, eða sjái í tilviki heyrnarlausra, mál talað í kringum sig; það þarf eitthvert ílag að vera til staðar. Það er því óhætt að segja að ef ílagið er ekkert fer engin máltaka fram. Þá liggur beinast við að spyrja sig hvort það skipti máli hversu snemma á ævinni einstaklingur kemst í snertingu við mál. Ýmislegt virðist nefnilega benda til þess að það hafi neikvæð áhrif á málkunnáttuna ef frestun verður á því að máltaka hefjist.

2.2.2 Næmiskeið

Innan máltökufraða er mikið rætt um markaldur til máltöku eða næmiskeið, eða allt frá því að Eric Lenneberg (1967) setti fram kenninguna um **markaldur til máltöku** (e. *critical period*). Hann hélt því fram að markaldur fyrir máltöku væri frá því snemma á bernskuárunum og fram til upphafs gelgjuskeiðsins (Newport, 1991:116). Út frá óbeinum sönnunum áleit hann að máltakan stýrðist að einhverju leyti af líf-fræðilegum þroska. Hann taldi að skeiðið næði frá tveggja ára aldri, þegar sérhæfing tungumálsins í vinstra heilahveli á kostnað þátttöku þess hægra hefst, til upphafs gelgjuskeiðs þegar sveigjanleiki heilans til að skipuleggja sig er ekki lengur fyrir hendi (Curtiss, 1985:98). Þó að ýmislegt sem Lenneberg hélt fram hafi verið dregið í efa með nýrri og nákvæmari rannsóknum lifir sjálf kenningin um markaldur til máltöku góðu lífi (Johnson og Newport, 1989:62).

Síðari tíma rannsóknir sýna til að mynda fram á að við máltöku eru ekki allir þættir málsins jafnmikið undir aldri komnir. Hið fræga dæmi af stúlkunni Genie sem var lokuð inni frá 20 mánaða aldri til 13 og hálfis árs aldurs sýnir fram á erfiðleika við að læra fyrsta mál svo seint á ævinni. Að lokinni meira en átta ára kennslu eftir að einangrun hennar var rofin hafði Genie ekki náð tókum á málfræði málsins að neinu marki, svo sem eins og beygingum og flókinni setningagerð, og ekki heldur hvernig nota ætti tungumálið í félagslegum tilgangi. Hún hafði hins vegar nokkuð góð tók á orðaforða og áttaði sig á merkingu fullyrðinga (Curtiss, 1988:97–98). Reyndar hefur verið dregið í efa hversu víðtækar ályktanir má draga af Genie vegna þess hversu aþbrigðilegar aðstæður hún bjó við. Hún var ekki aðeins án tungmáls heldur fékk hún ekki þá líkamlegu eða andlegu næringu sem hún þurfti (Johnson og Newport, 1989:62). Alvarlegasta gagnrýnin, sem Peter Jones setti fram (1995:261), snýr þó að misræmi í túlkun gagna. Eins og hann bendir á gerðu eldri túlkanir, fram til 1977, mun meira úr málgetu Geniear en þær yngri, eftir 1977, sem leggja áherslu á að hún hafi aldrei náð tókum á beygingar- og orðmyndunarreglum eða setningafræði. Þessar síðarnefndu túlkanir eru einmitt undirstaðan undir þær fræðilegu tilgátur sem síðan voru settar fram um máltöku og markaldur hennar.

Annað dæmi sem nefnt hefur verið til sögunnar, en þó ekki jafnmikið rannsakað, er af Chelsea. Hún var heyrnarskert kona sem ekki fór að læra sitt fyrsta mál fyrr en hún var komin yfir þrítugt. Ólíkt Genie hafði hún ekki verið lokuð inni heldur fengið

eðlilegt uppeldi, og virtist, þrátt fyrir mikla heyrnarskerðingu, hafa tekið út eðlilegan vitsmunalegan og félagslegan þroska, að málinu undanskildu. Próf sem hún tók sýndu að orðaforði hennar hafði vaxið hratt og örugglega og merkingarleg flokkun hans virtist eðlileg. Hins vegar átti hún í miklum erfiðleikum með að mynda rétt byggðar og skiljanlegar setningar. Ólíkt Genie notaði hún mikið af mismunandi málfræðiformum en óregluleg notkun þeirra myndaði málfræðilega ófullkomnar orðarunur sem erfitt var að skilja. Samskiptahæfni hennar var betri en Geniear og því er hún fær um að læra fasta frasa og nota þá í samskiptum (Curtiss, 1988:99–100). Séu dæmin um Genie og Chelsea borin saman virðist sem draga meg þá ályktun að málhegðunin eða samskiptahæfnin þurfi engu síður en sjálf máltakan að fá viðeigandi ílag frá unga aldri til að ná að þroskast eðlilega.

Þó að dæmin af Genie og Chelsea gefi sterkllega til kynna að margir kerfislegir þættir málsins lærist ekki ef máltökuskeiðið er ekki nýtt til fullnustu er ekki hægt að alhæfa út frá þeim; til þess þyrfti viðameiri rannsókn. Slík rannsókn hefur verið gerð meðal heyrnarlausra þar sem mismunandi hópar voru bornir saman eftir því hvenær þeir byrjuðu að læra sitt fyrsta mál, táknmál. Fram kemur í rannsókninni (Johnson og Newport, 1989:61–62) að ekki er nóg að hefja máltöku fyrir gelgjuskeiðið, því rannsóknin sýndi mun á hæfni þessara hópa í sagnbeygingum (e. *verb morphology*) eftir aldri. Þeir sem hófu máltöku við fæðingu komu best út, síðan þeir sem hófu hana á aldrinum 4–6 ára og að lokum þeir sem hófu máltöku 12 ára eða eldri. Þessi rannsókn sýnir að það er línuleg afturför í hæfni til máltöku fyrsta máls eftir því sem einstaklingur eldist, að minnsta kosti fram að gelgjuskeiði, en ekki skyndileg lokun við gelgjuskeið eins og halda mætti út frá kenningu Lennebergs. Og þó að þeir sem hófu máltöku eftir 12 ára aldur næðu ekki fullum tókum á málinu gátu þeir enn tileinkað sér málið að hluta, sem sýnir að varasamt er að oftúlka kenninguna um markaldur til máltöku (Johnson og Newport, 1989:62). Því hafa menn í seinni tíð frekar talað um **næmiskeið** (e. *sensitive period*) og verður það gert hér.

Það lítur því út fyrir að hæfnin til máltöku fjari smám saman út eftir því sem einstaklingur eldist. Það hefur hins vegar komið fram að þetta á ekki við um alla þætti málsins, því eins og dæmin af Genie og Chelsea staðfesta, sem og fleiri rannsóknir, á þetta ekki við um orðaforða og merkingarfræðilega úrvinnslu. Rannsóknir hafa auk þess sýnt að það er munur á því við hvaða aldur dregur úr sveigjanleika hvað viðkemur hljóðkerfinu annars vegar og setningaskipan hins vegar þó að það sé ekki eins afgerandi og munurinn á milli orðaforða og merkingar annars vegar og formbundnari þátta tungumálsins hins vegar (Newport, Bavelier og Neville, 2001:486). Þó hefur rannsókn á börnum sem þjáðust af alvarlegri eyrnabólgu á fyrsta aldursári sýnt að nokkrum árum seinna var hljóðkerfisvitund þeirra ekki alveg sú sama og annarra barna og hafa menn vilja túlka það svo að næmasta skeiði fyrir hljóðkerfið ljúki jafnvel strax við 12 mánaða aldur (Ruben, 1997:203). Rannsókn á máli mjög hæfra annars máls málhafa (e. *near-native speakers*) (Hyltenstam og Abrahamsson, 2007)

gefur síðan til kynna að einstaklingar sem hefja máltöku annars máls jafnvel svo snemma sem við fimm ára aldur nái ekki tókum á því til jafns við þá sem hafa málið að móðurmáli. Næmasta skeið til máltöku virðist því vera mjög stutt.

Ef þetta er sett í samhengi við skólakerfið má velja því fyrir sér hvort þau líffræðilegu skilyrði sem virðast valda því að ákveðnir þættir tungumálsins lærast best á ákveðnum aldri, þ.e. formlegir þættir eins og hljóðkerfið, beygingar- og orðmyndunarreglur og setningaskipun, komi í veg fyrir að hægt sé að hafa áhrif á þá síðar meir. Þetta er forvitnilegt í ljósi þess að skólinn sem fulltrúi málstöðlunar og málverndar (sjá nánar í kafla 2.3 hér á eftir) reynir í krafti þess að hafa áhrif á mál nemenda. Þar sem næmiskeiðið fjarar út má ímynda sér að það sé ennþá smuga til breytinga, meiri fyrst en síðan sífellt minni. Á hinn bóginn má halda því fram að það sem einu sinni er lært á næmasta skeiði verði ekki svo auðveldlega rekið aftur. Þó má líka velja því fyrir sér að það sama eigi ef til vill ekki við um alla þætti. Rannsóknir á næmiskeiði svara ekki þessum spurningum og því þarf að leita svara við þeim annars staðar. Í framhaldi af því má spyrja sig hvað það sé sem nemendur kunna þegar í skólann er komið og sem skólinn reynir að hafa áhrif á. Í næstu köflum er því farið nánar í saumana á máltökuferlinu og hvað veldur því að málið breytist með hverri kynslóð.

2.2.3 Máltökuferlið

Eins og kom fram hér á undan ná börn við lok máltöku valdi á svo til sama málkerfi og fullorðnir en ekki nákvæmlega því sama. Í þessum mun á málkerfi milli kynslóða liggja rætur málbreytinga að mati málkunnáttufræðinga. Til að átta sig á hvernig málbreytingar eiga sér stað milli kynslóða er rétt að líta aðeins nánar á hvernig mál berst frá einni kynslóð til annarrar, sem getur leitt til málbreytinga, og sjá hvar börn eru stödd í máltökuferlinu þegar skólaganga hefst. Skilningur á því getur nýst kennurum við máluppeldi nemenda sinna og til að ræða og skýra eðli tungumálsins. Eins og dæmið um kennslustundina í kafla 1 sýndi er full þörf á að kennarar séu vel undir slíkt búnir.

Þegar börn læra tungumál draga þau ályktanir byggðar á ílaginu sem þau heyra og nýta þær til að mynda málkerfi, þ.e. að koma sér upp regluverkinu að baki málinu. Þetta á við um framburð, beygingar og orðmyndun og setningagerð, þ.e. formlegan hluta málsins, málfræði þess. Á sama tíma byggja þau upp orðaforða og reyna að átta sig á umhverfinu og tjá hugsanir sínar. Ástæðan fyrir því að börn hafa ekki tók á því að tileinka sér nákvæmlega sömu málfræði eða málkunnáttu og fyrri kynslóðir er meðal annars sú að ílagið sem sérhver kynslóð dregur ályktanir sínar af getur aldrei verið alveg eins og hjá næstu kynslóð á undan. Þess vegna breytast tungumál, það er innbyggt í það hvernig við lærum móðurmálið, og þess vegna getum við sagt að það

sé hluti af eðli tungumála að breytast. Lítum nú aðeins nánar á ferlið sem máltakan fylgir.

Það sem börn þurfa að læra um málkerfið er misjafnlega reglulegt. Beygingarreglurnar eru til dæmis misjafnlega almennar. Í upphafi skipta há tíðni og einfaldleiki líklega mestu máli en síðan tileinka börn sér fleiri og þrængri reglur (Eiríkur Rögnvaldsson, 1990:43). Þau hafa mjög sterka tilhneigingu til að reglubinda þær upplýsingar sem þau afla sér um tungumálið úr ílaginu og alhæfa þess vegna út frá þeim reglum sem þau kunna, sem í upphafi eru, eins og fyrir segir, þær algengustu og almennustu. Gott er að taka dæmi úr íslenskri beygingu og er þátíð sagna oft nefnd til sögunnar í því sambandi. Þar læra börn algengustu og reglulegustu þátíðarmyndunina fyrst, viðskeytið *-aði*, sbr. *kallaði*, *talaði*, *litaði*, og alhæfa út frá því. Síðan læra þau önnur viðskeyti veikra sagna, *-ði*, *-di* og *-ti*, sbr. *horfði*, *kenndi* og *velti*, og yfirfæra þau á fleiri sagnir. Að lokum læra þau flóknari og sjaldgæfari þátíðarmyndun, sterkar sagnir og annan óregluleika (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2001). Þetta ferli skýrir af hverju barn sem hefur lært að nota sterku þátíðarmyndina *datt* af sögninni *detta* á unga aldri fer síðar að segja *dettaði* líkt og því fari aftur í máltökunni. En því er alls ekki svo farið. Íslensk börn læra sagnmyndina *datt* í tengslum við leik sem foreldrar leika tíðum við þau með því að láta eitthvað *detta* á gólfíð og segja um leið *datt* löngu áður en þau uppgötva að það sé munur á nútíð og þátíð. Síðar í máltökufuferlinu þegar þátíðarmerkingin verður þeim ljós nota þau algengustu og auðveldustu leiðina til að mynda þátíð með viðskeytinu *-aði* og segja *dettaði*. Foreldrar mega ekki örvænta og þurfa bara að vera þolinmóðir því að á endanum læra börnin sjaldgæfari þátíðarmyndun og fara aftur að segja *datt*. Þetta sýnir hins vegar að börnin hljóta að búa orðmyndina *dettaði* til sjálf með reglu; ómögulegt er að þau læri hana beint úr máli fullorðinna þar sem hún heyrir aldrei.

Reglubindingin er börnum svo eiginleg að þó að ílagið sé jafnvel tilviljanakennt að einhverju marki, til dæmis eins og þegar börn læra málið af mállhöfum sem hafa það sem annað mál, binda börnin málið engu að síður í reglur og tilviljanaleikinn úr ílaginu birtist ekki (Hudson Kam og Newport, 2009:31). Í rannsókn sem Carla L. Hudson Kam og Elissa L. Newport gerðu (2009:63) kom í ljós að þegar ílagi er stýrt, í þeirra tilviki í gegnum tilbúið tungumál, geta börn myndað málfræðilegt mynstur sem er dæmigert fyrir tungumál þó að það hafi ekki komið fram í ílaginu. Þegar börn voru borin saman við fullorðna kom í ljós að fullorðnir gera það sama en á mun minni skala og var í raun hægt að segja að munurinn lægi í því að fullorðnir mynduðu stakar reglur en börn reglakerfi (Hudson Kam og Newport, 2009:62).

Eins og dæmið um þátíðarmyndun í íslensku gaf til kynna skiptir tíðni upplýsinga úr ílagi máli við máltöku barna. Börn læra það algengasta og einfaldasta fyrst, eins og þátíðarviðskeytið *-aði*. En tíðni málfræðilegs ílags er einmitt talin ein ástæða þess að hægt sé að tileinka sér reglakerfi málsins, ef marka má þá nálgun sem nefna má **tölfræðilegt nám** (e. *statistical learning*) (Hudson Kam og Newport, 2009:62), það

skýrir til dæmis ástæðu þess að sögnin *vera* „kemst upp með“ að beygjast svo óreglulega sem raun ber vitni í fjölda mála þar sem hún er algengasta sögnin í málinu.³ Annað sem bent hefur verið á að ýti undir reglufestu í máli barna sérstaklega er takmörkun þeirra umfram fullorðna til að geyma og kalla fram málfræðiatríði, sér í lagi þar sem flókin tilbrigði koma við sögu (Hudson Kam og Newport, 2009:63). Elissa Newport (1991:126) hefur einmitt sett fram kenningu um þetta sem hún kallar **Mínna er meira** (e. *Less is more*) og gengur út á það að börn séu betri máltakendur en fullorðnir vegna þess að í upphafi séu þau aðeins fær um að taka við takmörkuðu magni upplýsinga úr málinu til greiningar. Það eykst síðan hægt og rólega með auknum þroska og námi. Fullorðnir, sem eru mun þroskaðri og hæfari, taka inn meira úr fláginu en lenda svo í vandræðum við að greina það allt á sama tíma. Í upphafi máltöku nota ung börn til dæmis bara nafnhátt sagna og nefnifall nafnorða og þau átta sig ekki fyrr en seinna á því að það sé þörf fyrir að tákna eitthvað flóknara og bæta þá við öðrum háttum, tíðum og föllum. Fullorðnir átta sig á öllum þessum mismunandi formum og hafa mun meiri þörf fyrir flókna tjáningu en börnin, en það er meira en að segja það að ætla að læra öll form sagna og nafnorða á sama tíma.

Ef við höldum okkur enn við þátíðartáknun sagna í íslensku er mun líklegra að sögn sem er sterk eða óregluleg í máli foreldris verði veik í máli barns heldur en öfugt. Það síðara hlýtur að teljast mun ólíklegra ef tekið er mið af hvernig börn virðast tileinka sér mál. Þó má ímynda sér að aðrir þættir, til dæmis merkingarfræðilegir, gætu spilað inn í í einstökum tilvikum með aðra útkomu og það verður að geta þess að þegar barn lærir nýja reglu, þótt sjaldgæf sé, hefur það tilhneigingu til að alhæfa hana að einhverju marki. Það gæti skýrt til að mynda hvers vegna barn myndi flokka sögnina *stríða* sem sterka en ekki veika og segði *streidd* í þátíð í stað *stríddi*. Þetta barn hefði dregið þá ályktun að sögnin beygðist eins og *bíða* og *skríða* en ekki *hlýða*.

Gerð hefur verið rannsókn á þátíðarbeygingu íslenskra barna (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998) þar sem rannsökuð var þátíðarmyndun 4, 6 og 8 ára gamalla barna. Þar kemur einmitt fram að „tíðni og regluleiki beygingarmynstra sem og tíðni einstakra sagna í málinu reyndust ótvíræðir áhrifavaldar í þróuninni“ (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998:271). Það kemur ekki á óvart að algengasta og gagnsæjasta (einfaldasta) beygingin lærðist fyrst, það er að skeyta *-aði* við sögn í þátíð, dæmi *baka* — *bakaði*, en um ¾ allra sagna í íslensku mynda þátíð á þennan hátt (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998:257). Átta ára gömlu börnin áttu hins vegar enn í vandræðum með nokkrar af flóknu sögnunum, sem tilheyra svokallaðri blandaðri beygingu veikra sagna, þ.e. sagna sem bæði fá þátíðarendingu eins og veikar sagnir og breytingu á stofni líkt og sterkar sagnir í þátíð; dæmi um slíkar sagnir eru *sækja* og

³ Tíðni í þessu sambandi getur snúist um tíðni mynsturs (e. *type*) eða tíðni orðs (e. *token*) en fjallað verður um það í kafla 2.2.4 *Upptök og útbreiðsla málbreytinga*.

telja, sem eru *sótti* og *taldi* í þátíð.⁴ Það var þó ekki bara flóknasti flokkurinn sem vafðist helst fyrir 8 ára börnunum heldur líka sjaldgæfar sagnir sem hljómuðu líkt og sagnir í öðrum flokkum sem höfðu þá áhrif á beyginguna (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998:271), sbr. sögnin *stríða* sem nefnd var hér á undan.

Eins og fram kemur í niðurstöðunum verða miklar framfarir í þátíðarbeygingu sagna hjá íslenskum börnum á aldrinum 4–8 ára, sérstaklega þó á aldrinum 4–6 ára (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998:271). Þar sem rannsóknin nær ekki til eldri barna er því ekki svarað hvort framfarirnar haldi áfram. Það væri til að mynda forvitnilegt að vita hver staðan er hjá 10 og 12 ára börnum, þ.e. hvort þróunin heldur áfram fram að gelgjuskeiði. Miðað við hvað tíðni skiptir miklu máli við máltöku hlýtur ílagið að skipta hér öllu máli og mætti því ætla að skólakerfið gæti haft þarna veruleg áhrif. Við 8 ára aldur virðist þetta þó ekki snúast um kerfislegan lærdóm heldur að setja sagnir í ákveðinn flokk miðað við viðurkennda málnotkun. Eftir því sem kemur fram í niðurstöðunum hafa 6 ára börn náð góðum tókum á veikri beygingu og nokkuð góðum á sterkri, hins vegar er mikil tilhneiging til að forðast blönduðu beyginguna (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998:271). Við 8 ára aldur er hins vegar blandaða beygingin greinilega búin að festa sig vel í sessi þó að ýmsar sagnir sem þar eiga heima séu beygðar öðruvísi. Þarna gæti skólinn greinilega haft áhrif þó að ætla megi að auðveldara reynist að hafa áhrif á mistök nemenda vegna ókunnugleika eða óreglu-leika heldur en ef þeir hafa tileinkað sér útbreidd frávík frá viðurkenndu máli.

Fleiri rannsóknir hafa verið gerðar á máli íslenskra barna sem veita enn frekari vísbendingar um þá málkunnáttu sem börn hafa yfir að ráða þegar skólaganga hefst. Á árunum 1980–1983 var safnað gögnum um framburð og myndun fleirtölu hjá 200 íslenskum börnum við fjögurra og sex ára aldur (Indriði Gíslason, Sigurður Konráðsson og Benedikt Jóhannesson, 1986). Hvað varðar framburðinn kemur kannski ekki á óvart að við sex ára aldur er hópurinn með að meðaltali 95,5% atriða rétt en þetta meðaltal var 83,4% við fjögurra ára aldur (Indriði Gíslason o.fl., 1986:47–48). Það sem helst vefst enn fyrir einstaka sex ára börnum er framburður á /r/ og /s/, sem líklega lagast ekki nema með aðstoð talmeinafræðings (Indriði Gíslason o.fl., 1986:53). Að öðru leyti má segja að við sex ára aldur sé framburður að fullu lærður.

Ef litið er á niðurstöður rannsóknarinnar varðandi fleirtölumyndun fjögurra og sex ára barna (Indriði Gíslason o.fl., 1986:140–141) kemur í ljós að framgangna hennar sýnir sambærilega þróun og rannsókn Hrafnhildar Ragnarsdóttur (1998) á þátíðar-myndun sagna, fyrst er algengasta og einfaldasta fleirtölumyndunin lærð og alhæfð og síðan sjaldgæfari og flóknari beyging. Fleirtala mynduð með *-ar* endingunni er til

⁴ Hér er hugtakið *blönduð beyging* notað í aðeins annarri merkingu en gert er í sumum handbókum, t.d. í *Íslenskri málfræði handa grunnskólum og framhaldsskólum* (Björn Guðfinnsson, 1958:75–76), þar sem það er notað um beygingu núþálegra sagna og *ri*-sagna.

að mynda ein fyrsta fleirtölumyndunin sem lærist, en líka *-ur* ending veikra kvenkynsorða. Síðar læra þau fleirtölumyndun sem útheimtir tvær aðgerðir, stofnbreytingu og endingu, sbr. *töng* → *tangir*, en litla leikni meðal fjögurra ára barna var að sjá í henni. Allra síðast læra börn svo sjaldgæfa beygingarflokka og óreglulega myndun, sbr. *mús* → *mýs*.

Tvö atriði vekja sérstaka athygli hvað viðkemur sex ára börnunum. Annað er að engar framfarir virðast verða á milli fimm og hálfis árs og sex og hálfis árs aldurs, sem höfundar velta fyrir sér hvort skýra megi með því að næmasta skeiði sé lokið á þeim aldri, og hitt atriðið er að hjá börnum á þessum aldri finnast enn frávik í myndun fleirtölu, en þó ekki ólík þeim sem fullorðnir gera (Indriði Gíslason o.fl., 1986:141–142). Verulegur munur er þó innan hópsins og mörg börn hafa alls ekki náð góðum tókum á fleirtölu við sex ára aldur, þau lökustu ná ekki sömu færni og bestu fjögurra ára börnin (Indriði Gíslason o.fl., 1986:171–172).

Umhugsunarefni er hvers vegna svo mikill munur virðist vera á milli einstaklinga. Slíkan persónulegan mun má einnig merkja í rannsókn Hrafnhildar Ragnarsdóttur (1998) sem getið var hér að framan þó að ekki væri sérstaklega rætt um einstaka börn heldur ávallt um allan hópinn í heild. Slíkan mun má hins vegar lesa út úr því viðmiði sem unnið er út frá í rannsókninni sem skilgreinir ákveðna sögn sem rétt beygða ef 75% hópsins geri það, sem þýðir að sjálfsögðu að 25% hafa hana ekki rétta. Í sambandi við slíkan persónulegan mun á frammistöðu barnanna má nefna að rannsóknir hafa sýnt að börn sem mikið er talað við hafa meiri orðaforða og ná fyrir valdi á ýmsum setningagerðum móðurmálsins (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2001) sem ætti þá líka að birtast í betra valdi á orðum sem hafa ófyrirsegjanlega beygingu. Slíkt bendir til að magn og eðli ílags skipti máli, sem ætti auðvitað ekki að koma á óvart ef rifjað er upp mikilvægi tíðni í venjulegri máltöku. Áriðandi er fyrir skólann að vera meðvitaður um þennan persónulega mun á máli barna og reyna að bregðast við honum á viðeigandi hátt.

Í báðum þessum íslensku þversniðsrannsóknum sem hér hefur verið fjallað um hefði verið áhugavert að fá samanburð við enn eldri börn. Hvort það verða til að mynda engar breytingar eftir ákveðinn aldur eða hvort það gerist bara hjá sumum börnum en öðrum ekki. Með þetta í huga er ekki laust við að sú spurning vakni hvenær sé þá hægt að tala um að málbreyting hafi átt sér stað. Skoðum það aðeins nánar.

2.2.4 Upptök og útbreiðsla málbreytinga

Í umfjöllun sinni um málbreytingar talar Mark Hale (2007:12–13) um að málfræði einstaklings sem fer í gegnum máltökufærli muni komast á lokastig eftir að málhafinn hefur farið í gegnum nokkur fyrri stig þar sem hann endurmetur málfræði sína í ljósi ílagsins. Til að meta hvort málbreyting hafi átt sér stað þurfi því að bera saman þetta

lokastig málfræðinnar við málfræði ílagsins (e. *primary linguistic data*) (Hale, 2007:28). Mark Hale nefnir þó aldrei á hvaða aldri málfari nái alla jafna þessu lokastigi málfræðinnar við hefðbundna máltöku fyrsta máls. Á einum stað (Hale, 2007:13) má skilja það svo að hann telji að 7 ára barn hafi náð þessu stigi því að hann notar orðin „hæfur málnotandi“ (e. *competent speaker*) um barn á þeim aldri. Annars staðar má skilja hann svo að 4 ára barn hafi jafnvel náð lokastigi málfræðinnar (Hale, 2007:14).

Sigríður Sigurjónsdóttir (2001) talar um að börn séu flest orðin altalandi 4–5 ára gömul. Skilgreiningin á *altalandi* er þá sú að barn hafi náð öllum aðalatriðum málkerfisins þó að enn vanti upp á að læra einstakar reglur málsins fyrir utan auðvitað að auka orðaforðann. Síðar talar hún þó um aldurinn 5–6 ára til að verða altalandi (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2005:636). Þetta er sem sagt svolítið óljóst með aldurinn. Ef barn er ekki búið að ná öllum reglum tungumálsins, þó að það hafi náð öllum meginreglum þess, er þá hægt að segja að lokastigi málfræði sé náð? Líklega ekki. Þá má líka velta því fyrir sér hvernig eigi að skilgreina reglu. Þó má gera því skóna, út frá þeim líffræðilegu takmörkunum sem næmiskeið ber vott um, að allar reglur séu lærðar þegar kynþroska er náð, flestar þó mun fyrir.

Meginkjarninn í hugmyndum Marks Hales varðandi lokastig málfræði er að þegar því er náð verði málfræðinni ekki breytt. Vissulega breyti fullorðnir frálagi sínu en það þýði ekki að málfræðin eða málkunnáttan hafi breyst. Hann telur þó að sumar breytingar sem fólk geri á málnotkun sinni eigi rætur í nýrri málfræði til hliðar við þá eldri, og er þar enginn munur á mállýsku eða erlendu máli í því sambandi (Hale, 2007:44–45). Áður en hægt er að tala um að viðkomandi hafi bætt við sig nýrri málfræði, sem hann gerir kannski aldrei, beitir hann þó því sem kalla mætti **eftirvinnslu** (e. *postprocessor*) á frálagið þegar honum hentar og breytir málnotkun sinni en ekki málkunnáttunni (Hale, 2007:44). Þessi eftirvinnsla er frekar óörugg og verður auðveldlega fyrir utanaðkomandi truflun ólíkt raunverulega nýrri málfræði (Hale, 2007:44, nmgr.). Þessar hugmyndir minna óneitanlega á það sem Henning Andersen (1973:773) kallar **aðlögunarreglur** (e. *adaptive rules*). Slíkum reglum beitir fólk á mál sitt af félagslegum ástæðum, fyrir áhrif frá umhverfinu, oft er það í tengslum við að fólk vill taka upp ríkjandi eða viðurkennda málnotkun, en þar hefur skólakerfið mikil áhrif.

Mark Hale, ásamt raunar öðrum fræðimönnum sem aðhyllast málkunnáttufræðina, skilgreinir málbreytingu á annan hátt en margir aðrir fræðimenn gera sem fjalla um mál. Þegar félagsmálfræðingar tala til að mynda um „að hljóðbreyting standi yfir“ eru þeir í raun að tala um útbreiðslu (e. *diffusion*) málbreytingar í málsamfélagi en ekki um breytinguna sjálfa sem varð þegar lokastigi málfræði var náð, en upptök málbreytinga heyra ekki undir fræðasvið félagslegra málvísinda (Hale, 2007:33–34). Viðfangsefni Hales er hins vegar ekki útbreiðsla málbreytinga og

afgreiðir hann hana með þeim orðum að allar málbreytingar sem geta á annað borð komið upp hafi möguleika á að breiðast út við rétt félagsleg skilyrði (Hale, 2007:39).

Í kafla 2.3 verður nánar vikið að því hvernig félagsmálfræðingar fjalla um málbreytingar út frá útbreiðslu þeirra um málsamfélagið. Eins og nærri má geta fjalla þeir helst um ýmsa félagslega þætti sem hafa almennt áhrif á hegðun fólks, en málfræðilegir þættir skipta líka máli. Til dæmis hlýtur eðli máltilbrigðis að hafa áhrif á dreifingu þess. Ef það hefur ekki áhrif á allt kerfið heldur felst til dæmis aðeins í breytingu á einu einstöku orði ætti að vera tiltölulega auðvelt að tileinka sér það. Þannig gæti það jafnvel breiðst út meðal eldri málhafa ólíkt flóknari máltilbrigðum sem hafa víðtækari áhrif á málkerfi einstaklings og dreifast því síður meðal eldri málhafa sem komnir eru af næmiskeiði (Sankoff, 2006:7–8). Þetta hlýtur að skipta máli þegar skólarnir reyna að sporna við breytingum í máli nemenda. Til dæmis má ætla að það sé auðveldara að venja barn á að beygja eina sögn sterkt eins og viðurkennd málnotkun býður (*hljóp* í stað *hlaup*) heldur en að venja það af þeirri kerfisbreytingu sem leyfir því að segja *það var barið mig* (nýja þolmyndin) í stað *ég var barin* (hefðbundin þolmynd).

Tíðni skiptir hér þó líka máli eins og umfjöllunin um sjálfa máltökuna gaf til kynna en í því sambandi er gerður greinarmunur á hvort beygingarflokkur (e. *type*) er stór eða lítill eða tiltekið orð (e. *token*) er algengt eða sjaldgæft. Sem dæmi má nefna orðin *ær* og *kýr* sem tilheyra svo litlum beygingarflokki að þau eru nánast einu orðin sem fylla þann flokk. Ástæðan fyrir því að flokkurinn hefur lifað af í gegnum aldirnar eru að orðin sjálf hafa verið svo algeng. Með breyttum lifnaðarháttum hafa orðin hins vegar orðið miklum mun sjaldgæfari í daglegu tali og því er það af þeirri ástæðu sem beygingarflokkurinn er að hverfa. Einfaldleikinn hefur líka áhrif; því flóknara og því sjaldgæfara sem mynstrið er því erfiðara að læra það. Auk þess getur verið erfitt að þrengja reglu sem er orðin víðari í máli manns en viðurkennd málnotkun gerir ráð fyrir. Þetta á til að mynda við um útvíkkun á notkun dvalarhorfsins í íslensku sem hefur breiðst ótrúlega hindrunarlítið um málsamfélagið (Höskuldur Þráinsson o.fl., 2013:67–68), þ.e. að segja *ég er ekki að skilja þetta* frekar en *ég skil þetta ekki*. Að sama skapi hlýtur að vera erfiðara að taka upp ákveðinn greinarmun, til dæmis í framburði, en að losa sig við hann. Þannig er hægt að ímynda sér að auðveldara sé að losa sig við *hv*-framburð og gera engan greinarmun á orðum sem hefjast á *hv*- og *kv*- heldur en að ætla að tileinka sér *hv*-framburð og þurfa að gera greinarmun á framburði orða sem byrja á *hv*- og *kv*-. Ekki má þó gera lítið úr þáttum sem ekki er hægt að tengja beint við málfræði, eins og virðingarstöðu málafríðis, annars vegar innan samfélagsins í heild og hins vegar í ákveðnum hópi. En virðing er væntanlega oft drifkraftur að baki þess hvort einstaklingur reynir að taka tilbrigði upp eða ekki, sem gæti þá farið eftir aðstæðum, en notkunin væri þá félagslega skilyrt. Það hefur einmitt verið bent á innan félagsmálfræðinnar að notkun tilbrigða í máli sé stýrt af bæði málfræðilegum og félagslegum hömlum (Sankoff, 2006:8).

Gillian Sankoff (2006:8) veltir því þó fyrir sér hvort það geti verið hluti af málkunnáttunni að víxla málafrögðum og það væri þá hvorki komið undir félagslegum né málfræðilegum hömlum hvort málafrögð er notað. Charles Yang (2006:206–209) er á svipuðum nótum þegar hann heldur því fram að ef barn heyrir tvö tilbrigði í fláginu í ákveðnum hlutföllum velur það ekki það algengara heldur tileinkar sér bæði tilbrigðin og notar þau í sömu hlutföllum. Slíkt væri ekki í samræmi við hugmyndir Marks Hales sem hér hafa verið reifaðar eða þá lýsingu á máltöku barna sem gengur út á mikla reglufestu. Ef til vill er við rannsóknaraðferðirnar að sakast, en gagnrýnt hefur verið að hefðbundin aðferðafræði málkunnáttufræðinga sem felst í að láta hóp málhafa dæma setningar missi af tilbrigðum í máli einstaklinganna sjálfra (Henry, 2005:109–110). Máltökufærlíð, upphaf og útbreiðsla málbreytinga er að sönnu flókið fyrirbrigði sem seint verður að fullu skýrt eða skilið enda koma þar margir og ólíkir þættir við sögu. Í næsta kafla er meðal annars litið til ýmissa málfélagslegra þátta sem geta haft áhrif á útbreiðslu málbreytinga og margbreytileikann í málinu almennt.

2.3 Málið í samfélaginu

Rannsóknir í félagsmálfræði eru önnur uppspretta þekkingar á eðli tungumála. Þær fjalla um hlutverk tungumálsins í samfélaginu, hvernig málnotkun er háttáð og hvaða félagslegu þættir ráða því að málhafar breyta máli sínu. Þar leikur skólakerfið mikilvægt hlutverk sem nauðsynlegt er að kennarar séu meðvitaðir um. Í samræmi við eðli tungumála taka þau breytingum eins og fram kom í kaflanum um máltökuna hér á undan. Mál breytist með tímanum en það gerist mishratt og á mismunandi hátt í málsamfélagi allt eftir því hvernig málbreytingar sem upp koma dreifast um málsamfélagið — þess vegna finnast tilbrigði í máli. Tilbrigðin birtast þó með mismunandi hætti. Þau geta komið fram sem tilbrigði í máli á milli einstaklinga, til dæmis mállýskur sem staðsetja þá í ákveðnum hópi og einstaklingsbundin tilbrigði (e. *idiolects*) sem gera viðkomandi einstakan. Hins vegar eru líka tilbrigði í máli hvers einstaklings, sem birtast meðal annars í notkun hans á mismunandi málsniði sem er aðstæðubundið þó að tilbrigðin í máli hans geti líka verið annars konar, svo sem eins og í framburði og beygingum óháð aðstæðum, sbr. tilvitnun í Sankoff og Yang í lok síðasta kafla. Í kafla 2.3.1 *Tilbrigði í máli og málbreytingar* er fjallað sérstaklega um mállýskur og málsnið auk málbreytinga og útbreiðslu þeirra um málsamfélagið. Ýmislegt hefur áhrif á útbreiðslu tilbrigða og málbreytinga, til dæmis má ætla að sú málstefna og málstýring sem yfirvöld fylgja geti skipt máli í því sambandi, en þær hafa veruleg áhrif á hvernig kennsla móðurmálsins fer fram í skólum. Undir málstýringu fellur málstöðlun en nátengd henni er forskriftarmálfræði sem á sér sterkar rætur í skólakerfinu og er fjallað um hvort tveggja í kafla 2.3.2 *Málstöðlun og forskriftarmálfræði*. Í kafla 2.3.3 *Málstefna og málvernd* er svo fjallað um hver

málstefnan er í íslensku málsamfélagi og tengsl hennar við málvernd og að lokum er í kafla 2.3.4 *Almenn umræða og viðhorf* komið inn á þær hugmyndir sem fólk hefur um tungumálið en þær fara ekki alltaf saman við fræðilega þekkingu á eðli tungumálsins og hvernig það hagar sér.

2.3.1 Tilbrigði í máli og málbreytingar

Tilbrigði í máli hafa verið nefnd sem meginviðfangsefni félagsmálfræðinnar (Wardhaugh og Fuller, 2015:6), en með tilbrigðum er hefðbundið að átt sé við hvers kyns málafríðni í framburði, beygingum, setningagerð og orðanotkun. Þau birtast til að mynda í mismunandi mállýskum ákveðinna hópa samfélagsins, en þeir geta verið staðbundnir eða félagslega takmarkaðir, til dæmis eftir aldri eða þjóðfélagsstétt. Á Íslandi fer ekki mikið fyrir mállýskum og hefur það reyndar verið tilefni til vangaveltna og greinaskrifa í gegnum tíðina af hverju staðbundinn mállýskumunur er eins líttill og raun ber vitni (Sbr. Helgi Guðmundsson, 1977; Hreinn Benediktsson, 1961–62). Fjölskrúðugar mállýskur eru enda frekar regla en hitt og er nóg að líta til nágrannalandanna Færeyja og Noregs til að sannfærast um það. Kristján Árnason (2005:366) telur að ekki sé nein einföld skýring á hversu einsleitt málið sé en nefnir þó að fornbókmenntirnar hafi líklega skipt töluverðu máli því að íslenska sé íhaldssamt mál. Því hefur verið haldið fram að læsi í málsamfélagi dragi úr hraða málbreytinga í talmáli þar sem ritmál breytist venjulega hægar en talmál (Bright, 1998:89). Hins vegar bendir Kristján Árnason líka á að þær breytingar sem orðið hafa í gegnum tíðina, til dæmis á sérhljóðakerfinu, hafi flestar gengið yfir allt málsvæðið eins og um einhvers konar „samstöðu“ í þeim efnum sé að ræða. Ef til vill skipti einhverju máli í því sambandi tvær staðreyndir um málbreytingar sem félagsmálfræðingar halda fram að séu oft í samkeppni sín í milli: annars vegar að málfarar vilji skilja hver annan og hins vegar að málnotkunin endurspegli félagslega sjálfsmýnd þeirra (Bright, 1998:84). Á Íslandi gæti þetta tvennt einfaldlega hafa farið saman, það er að segja að ekki hafi verið samkeppni þarna á milli því að þeir sem þurftu að eiga í samskiptum deildu sömu félagslegu sjálfsmýndinni.

Þau staðbundnu tilbrigði sem þó má finna í íslensku eru að mestu afmörkuð við framburð þó að munur á orðaforða hafi alltaf verið einhver á milli landshluta. Líklega má fullyrða að þau framburðareinkenni sem hvað þekktust eru og greina sig frá meirihlutaframburði séu harðmæli og raddaður framburður sem helst finnast á Norðurlandi. Harðmæli er þó mun útbreiddara og algengara en röddun (Kristján Árnason, 2005:372–374). Önnur staðbundin framburðareinkenni sem hægt er að nefna eru *ngl*-framburður á austanverðu Norðurlandi, *hv*-framburður víða á Suðurlandi, skafftellskur einhljóðaframburður og vestfirskur einhljóðaframburður. Ekkert af þessum atriðum veldur tiltakanlegum vandræðum í samskiptum landsmanna.

Ekki er sérstaklega amast við slíkum framburðartilbrigðum í málinu og í seinni tíð hefur frekar verið reynt að ýta undir umburðarlyndi gagnvart þeim í nýrri aðalnámskrám og kennsluefni. Sú var hins vegar ekki raunin gagnvart framburðareinkennum því sem yfirleitt hefur verið kallað *flámæli*. Kannski má leita skýringa á því að flámæli virðist ekki vera gamall framburður líkt og hin tilbrigðin heldur nýtt tilbrigði en elstu staðfestu dæmin eru frá 19. öld.⁵ Flámæli lýsti sér í því að hálfnálægu sérhljóðin /i/ og /u/ nálguðust hálfjarlægju hljóðin /e/ og /ö/. Það var sterkast á þremur svæðum, á Suðvesturlandi, í Húnavatnssýslum og á Austfjörðum, samkvæmt rannsókn Björns Guðfinnssonar (1946b) og (1964) á fimmta áratug síðustu aldar en hann rannsakaði framburð 6.520 barna á aldrinum 12–13 ára (Kristján Árnason, 2005:367). Fjörutíu árum síðar þegar önnur viðamikil rannsókn á íslenskum mállýskum (RÍN) var gerð undir stjórn Höskuldar Þráinssonar og Kristjáns Árnasonar, kom í ljós að flámælið var mjög á undanhaldi alls staðar á landinu (Kristján Árnason, 2005:402–405). Fordæming flámælis, bæði meðal almennings og innan skólakerfisins, hefur líkast til haft mikið um það að segja að flámælið hvarf svo hratt úr málinu, þó að fleira hafi hugsanlega líka komið til sem ekki endilega var af félagslegum toga. Ómögulegt er þó að staðhæfa nokkuð í þeim efnum núna enda ekki hægt að kortleggja hversu mikil eða útbreidd fordæmingin var á sínum tíma.

Eins og fyrr segir geta tilbrigði í máli einkennt hópa sem ekki eru staðbundnir heldur takmarkaðir af öðrum ástæðum, og hefur í gegnum tíðina verið stuðst við félagslegu breyturnar aldur, kyn, uppruna og stétt til að skýra slíkar takmarkanir. Er þá yfirleitt talað um félagslegar mállýskur en slíkt hefur miklu minna verið rannsakað í íslensku en staðbundið mál. Helst hefur komið fram munur eftir aldri, til dæmis í rannsókninni *Tilbrigði í íslenskri setningagerð*, en þar koma fram tölfræðilega marktæk tengsl á milli þágufallshneigðar (þ.e. þágufallssýki) og aldurs (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, Ásta Svavarsdóttir og Þórunn Blöndal, 2015:42–44). Þó að í mörgum rannsóknum sýni það sig tíðum að aukin íhaldssemi í málnokun helst í hendur við hækkandi aldur (Eckert, 1997:153) þá benda tölurnar í íslensku rannsókninni (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:43) að frekar sé um að ræða málbreytingu sem heldur áfram kynslóð eftir kynslóð en að þetta sé máltilbrigði sem eldist af mönnum; munur eftir kyni, menntun og búsetu reyndist mun veikari og sjaldnast marktækur (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:51–52).

Ákveðnir fræðimenn hafa hin allra síðustu ár dregið í efa að nóg sé að horfa til slíkra félagslegra breytna, eins og aldurs, kyns, menntunar og búsetu, því að þó að þær megi kannski tengja við ákveðnar meginlínur í dreifingu máltilbrigða séu þær eingöngu endurómur af því sem á sér nákvæmlega stað (Eckert, 2008:472). Ólíkt því

⁵ Reyndar benda rannsóknir á þessum elstu dæmum til að flámæli sé enn eldra (Sigrún María Ammendrup, 2007:62).

sem gengið er út frá í fyrri rannsóknum er í þeim nýjustu (Eckert, 2012:97–98) ekki litið svo á að málfarar séu óvirkir og óbreytanlegir fulltrúar ákveðinnar mállýsku heldur endurmeti þeir stöðugt málfar sitt í takt við sjálfsmynd sína og til að greina sig frá öðrum. **Stíll** (e. *style*), þar á meðal málfarslegur stíll, sé síðan birtingarmynd þeirrar sjálfsmyndar.

Þegar talið er farið að snúast um stíl í sambandi við félagslegar mállýskur rennur það óneitanlega saman við það sem kallað hefur verið **málsnið** á íslensku og ræðst af þeim aðstæðum sem mál er notað í. Fólk talar nefnilega ekki alltaf eins, eða eins og William Labov orðar það (Labov, 2006:234): „There are no single-style speakers“. Það sem ræður vali einstaklings á málsniði (e. *style*)⁶ er í fyrsta lagi samband hans við viðmælandann eða viðmælendurna, sér í lagi hvernig valdatengslum þeirra er háttað. Í öðru lagi skiptir víðara félagslegt samhengi eða umdæmi máli, eins og skóli, vinna, heimili, hverfi, kirkja. Í þriðja lagi ræður umræðuefnið miklu (Labov, 2006:234). Fólk skiptir á milli máltilbrigða, stundum án þess að taka eftir því, og notar tilbrigði í máli sem það hefur ekki hugmynd um að það hafi yfir að ráða, en hitt gerist líka að málnotkunin sé mjög meðvituð (Schilling-Estes, 2004:376). Mismunandi málsniði hefur verið líkt við það að klæðast misformlegum fötum allt eftir aðstæðum; stundum finnst mönnum viðeigandi að vera í sparifötum og stundum í annars konar fötum (Höskuldur Þráinsson, 1995:307).⁷ Þannig er hægt að tala um sama efnið en með misformlegum hætti allt eftir hversu formlegar eða óformlegar aðstæðurnar eru þó að sum umræðuefni kalli kannski eftir formlegra málsniði en önnur, til dæmis ef ræða þarf vandamál innan fjölskyldu, veikindi eða dauðsfall.

Meginmunur á málsniðum verður að teljast sá sem felst í ólíkri orðanotkun en líka í setningaskipan og í tali skiptir máli að vera því skýrmæltari sem málsniðið er formlegra. Þó hefur verið bent á (Ari Páll Kristinsson, 2009:74) að munur á málsniðum sé ekki endilega skýr heldur séu mörkin á milli meira flæðandi þar sem tíðni einkenna skipti máli þannig að sum þeirra séu meira áberandi við ákveðnar málaðstæður en aðrar en einskorðist ekki endilega við þær. Til glöggvunar má sjá í dæmi (2-2) þrjár mismunandi málsgreinar allar um sama efnið en sett fram á misformlegan hátt, án þess að útilokað sé að mun fleiri blæbrigði séu möguleg:

- (2-2) a. Ekið var á tvo gangandi vegfarendur á móts við
Þjóðleikhúsið í miðbæ Reykjavíkur í gær.
b. Það var keyrt á tvo menn sem voru að ganga rétt hjá

⁶ Í ensku virðist vera hægt að nota sama orðið *style* yfir það sem við köllum *stíl* og *málsnið* þó að hugtakið *register* sé líka notað og þá stundum í merkingunni *málsnið* en líka í merkingunni *fagmál* (Trudgill, 1999:121).

⁷ Í daglegu tali er *stíl* og *málsniði* oft ruglað saman í íslensku enda nátengd hugtök. Til að skýra muninn hefur verið haldið áfram með líkinguna við klæðaburð og sagt: „Stíllinn er það yfirbragð sem fólk velur þeim klæðnaði sem það kaupir en innan stílsins rúmast mismunandi klæðnaður sem samsvarar þá málsniði“ (Þórunn Blöndal, 2005:81).

Þjóðleikhúsinu niðri í bæ í gær.

- c. Það keyrði einhver vitleysingur á einhverja tvo gaura að labba þarna hjá leikhúsinu niðri í bæ í gær.

Fyrsta málsgreinin hefur óneitanlega yfir sér blæ fréttar eins og hún væri flutt eða skrifuð í fjölmiðli og því nokkuð formleg bæði í orðavali og setningaskipan. Notuð eru orðin *ekið*, *gangandi vegfarendur* og *á móts við* og setningin er í þolmynd. Málsgrein (2-2b) er nokkuð hlutlaus frásögn en aðeins óformlegri en sú á undan. Byrjað er á leppnum *það* þó að enn sé þolmynd notuð og svo er sögnin *keyra* notuð í stað *ekið*, nafnorðið *menn* og nafnháttur sagnarinnar *ganga* og *rétt hjá* í stað *á móts við*; allt hlutlausara og því óformlegra en í málsgrein (2-2a). Í stað tilvísunarsetningarinnar *sem voru að ganga* hefði mátt segja *sem voru á gangi* eða einfaldlega *á gangi* sem hefði gert málsgreinina ögn formlegri. Málsgrein (2-2c) verður að teljast sú óformlegasta af þessum þremur. Byrjað er á leppnum *það* en nú hefur verið skipt yfir í germynd, óákveðna fornafnið *einhver* er hluti af bæði frumlagi og andlagi málsgreinarinnar, staðaratviksorðinu *þarna* er skotið inn og slangurorðið *gaurar* og sögnin *labba*, sem hefur á sér talmálsblæ, sett í stað orðanna *menn* og *ganga*. Óneitanlega ber þessi síðasta málsgrein öll merki þess að vera talað mál og líklegri til að vera sögð af unglingi frekar en eldri einstaklingi og þá kannski einna helst við annan ungling.

Auðvelt er að draga þá ályktun af þessu að hægt sé að leggja að jöfnu, annars vegar formlegt mál og ritað mál og hins vegar óformlegt mál og talað mál. Þetta er þó ekki alveg svo einfalt því að bæði ritað mál og talað geta verið misformleg eða misóformleg. Þó er það svo að formlegasta ritað mál er alla jafna formlegra en formlegasta talað mál og óformlegasta talað mál er líklega óformlegra en óformlegasta ritað mál þó að ýmislegt sem skrifað er á Netið geti verið ansi nálægt töluðu máli eins og það gerist óformlegast. Líkt og kemur fram hjá Þórunni Böndal (2005:26, 28) hafa sumir talið muninn felast í því hvort málið sé undirbúið eða óundirbúið, og þar sem dæmigert ritað mál er undirbúið en dæmigert talað mál óundirbúið má skoða muninn þar á. Hafa verður þó um leið í huga að þetta er langt frá því algilt enda mörg þrep á milli undirbúins ritaðs máls og óundirbúins talaðs máls og einstaklingsbundinn munur geti verið töluverður hvað þetta varðar. Þrátt fyrir þetta hefur verið talið mögulegt að nefna helstu einkenni óundirbúins máls, líkt og í bókinni *Lifandi mál* (Þórunn Blöndal, 2005:28):

- stuttar klausur
- setningaliðir og setningabrot
- liðir tengdir með nánd eða með einföldum tengingum eins og og
- endurtekningar og viðgerðir algengar
- persónuleg einkenni með mikilli notkun orðanna *ég* og *þú*
- málnotkun háð umhverfi og aðstæðum og mikið vísað í slíkt með orðum eins og *hérna* og *þarna*
- hátt hlutfall kerfisorða.

Hátt hlutfall kerfisorða má skýra með því að talmálið er „gisnara“ eins og Þórunn Blöndal, (2005:34) kallar það því að upplýsingum er ekki komið fyrir í eins meitluðu og samþjöppuðu máli og því ritaða. Hún ræðir líka að texti geti verið mispersónulegur, því óundirbúnari því persónulegri (Þórunn Blöndal, 2005:29). Eitt slíkt einkenni, sem þegar er nefnt, sé mikil notkun persónufornafnanna *ég* og *þú* en önnur einkenni sem geri texta persónulegan séu notkun reynslusagna eins og *mér finnst* og *ég held*, áhersluorða, svo sem *mjög*, *gríðarlega*, og úrdráttarorða eins og *svona* og *frekar*; jafnframt tíðni *hv*-spurninga, orsakasetninga og orðræðuagna eins og *sko* og *hérna*. Eins og sjá má af þessum einkennum er óundirbúið talað mál töluvert ólíkt undirbúnu rituðu máli. Við þetta má svo bæta að yfirleitt er í óundirbúnu tali meira af slettum og óhefðbundnari málfræði, fyrirbrigðum sem telja má til málbreytinga.

Nátengdar tilbrigðum í máli eru því málbreytingar. Félagsmálfræðingar velta því ekkert sérstaklega fyrir sér af hverju málbreyting kemur upp, en fjallað var um það í kafla 2.2. Þeir fást aftur á móti mikið við að skýra hvernig þær breiðast út. Þeir líta yfirleitt svo á að til að hægt sé að tala um málbreytingu verði tilbrigði að hafa breiðst út og jafnvel að hafa náð til alls málsamfélagsins. Hvers vegna einstaklingur tekur upp nýtt tilbrigði í stað annars virðist helgast af ýmsum félagslegum þáttum eða hömlum eins og virðingarstöðu málafræðis, þó að málfræðilegar hömlur spili þar inn í líka eins og þegar hefur verið fjallað um í kafla 2.2.4. Nefnt hefur verið í því sambandi (Wardhaugh og Fuller, 2015:213) að einstaklingur breyti máli sínu því að hann vilji samsama sig hópi sem er ofar í þjóðfélagsstiganum eða greina sig frá hópi sem er neðar. Hann gæti viljað greina sig frá þeim sem eru utangarðs eða finna til samstöðu með öðrum og svo er til í dæminu að hann sé að láta undan þrýstingi frá hinu „mállega markaðstorgi“. Fjallað verður meira um það í kafla 2.3.2 *Málstöðlun og forskriftarmálfræði*. Í sambandi við virðingarstöðu málafræðis er mikilvægt að hafa í huga að málfarar eru alls ekki endilega meðvitaðir um það þegar þeir gera upp á milli málafræðis eins og kemur fram í viðhorfsrannsóknnum þar sem notuð eru svokölluð *grímupróf* (e. *matched-guise test*), (sjá til dæmis Kristiansen, 2006).

Innan félagsmálvísinda telst hugtakið **málbreyting** geta náð til framburðar, beygingar og orðmyndunar, setningagerðar, orðaforða og samtalsstíls (e. *discourse style*) (Bright, 1998:81). Gerður er greinarmunur á *innri* (e. *internally motivated*) *málbreytingum*, sem taka aðallega til málkerfisins, og *ytri* (e. *externally motivated*) *málbreytingum*, sem verða fyrir áhrif frá öðrum tungumálum eða mállýskum, aðallega á formi tökuorða, þó að í einhverjum tilvikum geti slíkar breytingar verið málkerfislegar (Wardhaugh og Fuller, 2015:197).⁸ Nánari skilgreining á þessum mun hefur verið orðuð þannig (Hickey, 2014:388) (mín þýðing):

⁸ Til eru þeir fræðimenn sem líta svo á að málbreytingar séu allar þegar til kastanna kemur ytri málbreytingar og afneita því jafnvel að til séu innri málbreytingar (Luraghi, 2010).

Sérhverja breytingu, sem rekja má til kerfislegra þátta í málinu og sem er óháð félagsmálfræðilegum áhrifum, er hægt að flokka sem innri málbreytingu. Breyting sem virðist kvikna og stýrast af félagslegum ástæðum flokkast sem ytri málbreyting.⁹

Innan félagsmálfræðinnar hefur verið gerður greinarmunur á breytingum að ofan (e. *changes from above (the level of consciousness)*) og breytingum að neðan (e. *changes from below (the level of consciousness)*). William Labov (1966:128) lýsir því svo í bók sinni *The Social Stratification of English in New York City* að hvort tveggja sé komið til vegna þrýstings samfélagsins á tungumálið. Þrýstingur að ofan sé í samhljómi við virðingarstiga þjóðfélagsins og birtist í opinberum athöfnum, viðhorfi kennara í skólum og meðvituðum viðbrögðum sumra málhafa í millistétt. Þrýstingur að neðan felst aftur á móti í breytingum í málhegðun kynslóðanna sem eru þeim algjörlega ómeðvitaðar og koma upp í ákveðnum hópi í þjóðfélaginu, yfirleitt neðarlega í samfélagstiganum, og breiðist hægt og rólega út til annarra hópa (Sankoff, 2006:7).

Labov (1990:210, 213, 215) komst að þeirri niðurstöðu að kynferði skipti miklu máli í þessu sambandi og hann dregur saman þrjár meginreglur: þegar málbreyting sé ekki í gangi noti karlmenn hærra hlutfall tilbrigða sem ekki teljast til staðalmálsins, þegar breyting komi að ofan taki konur frekar upp virðingarmeira máltilbrigðið en karlar og þegar breyting verði að neðan séu það oftast konur sem eigi frumkvæðið að þeim. Túlkun Peters Trudgills (1972) á því af hverju konur nota frekar stöðluð máltilbrigði en karlar hefur haft mikil áhrif ef marka má orð Jenny Cheshire (2002:426). Trudgill heldur því meðal annars fram að konur þurfi að marka sér félagslega stöðu með óbeinum hætti, þ.m.t. í gegnum tungumálið, en karlar geri það í gegnum störf sín og tekjur. Sú einfalda mynd sem dregin er upp með þessum hætti af ólíkri málnotkun kynjanna hefur verið gagnrýnd. Suzanne Romaine (2003) telur til dæmis mjög takmarkandi að líta á flokkunina karl og kona sem fasta en ekki breytilega, auk þess sem ýmsa fleiri þætti þurfi að taka með í reikninginn til að skýra af hverju konur hafi frekar tilhneigingu til að nota staðlað mál. Í sama streng tekur Penelope Eckert (1989:247) þegar hún heldur því fram að ekkert bendi til að hægt sé að segja að einföld, óbreytanleg tengsl séu milli kyns og tilbrigða í máli. Því til staðfestingar séu sífellt margbrotnari rannsóknargögn að koma fram en líkt og tíundað var fyrir í þessum kafla tengir hún málfar við sjálfsmynd einstaklinga sem sé breytingum háð.

Ef tvískipting Labovs á málbreytingum, í meðvitaðar og ómeðvitaðar málbreytingar, er sett í íslenskt samhengi má segja að meðvitaði þrýstingurinn að ofan komi til vegna ómeðvitaða þrýstingsins að neðan. Drifkrafturinn þar að baki er

⁹ Any change which can be traced to structural considerations in a language which is independent of sociolinguistic factors can be classified as internally-motivated. A change which would appear to be triggered and guided by social considerations can be labeled externally-motivated.

að láta þær breytingar ganga til baka sem verða þegar einstaklingar læra mál, færa málið til samræmis við viðurkennda málnotkun. Ef farið er í smiðju Marks Hales (2007), sem vitnað var til í kafla 2.2, eru hinar einu raunverulegu málbreytingar þær sem koma að neðan þó að þær þurfi ekki að hafa breiðst út. Breytingar sem verða vegna þrýstings að ofan valda ekki eiginlegum málbreytingum, nema þrýstingurinn hafi áhrif nógu snemma á tiltekinn einstakling, meðan málfræði hans hefur ekki enn náð lokastigi. En eins og fram hefur komið líta félagsmálfræðingar öðrum augum á málbreytingar; þær felast í útbreiðslu nýrra máltilbrigða um málsamfélagið.

Ein umtalaðasta málbreyting íslenskunnar hin síðari ár, sem vissulega kemur að neðan, er án efa svonefnd þágufallssýki, einnig kölluð þágufallshneigð. Miðað við skilgreiningar málfræðinga er hún notuð um þá tilhneigingu málhafa að nota þágufallsfrumlag með ópersónulegum sögnum sem annars eiga að taka þolfallsfrumlag. Þekktasta dæmið um það er án efa sögnin *langa* en aðrar sagnir eru til dæmis *vanta* og *gruna*. Tvær aðrar sagnir eru oft nefndar í sömu andrá sem ekki eru ópersónulegar en eru tíðum notaðar sem slíkar og þá ýmist með þolfalls- eða þágufallsfrumlagi. Þetta eru sagnirnar *hlakka til* og *kviða fyrir*. Færð hafa verið fyrir því rök að málbreytingin eigi sér merkingarfræðilega skýringu því að þar sem allmargar sagnir taka með sér skynjandafrumlag í þágufalli (t.d. *leiðast*, *líka* ...) alhæfi máltakandinn þá reglu yfir á merkingarlega skyldar sagnir eins og *langa* og *vanta* til dæmis (og *hlakka til* og *kviða fyrir*), enda sjaldgæfara að skynjandasagnir taki með sér þolfallsfrumlag (sjá t.d. Jóhannes Gísli Jónsson, 2005).

Útbreiðsla málbreytingarinnar hefur töluvert verið rannsökuð síðustu áratugi, en sú rannsóknarsaga nær aftur til upphafs níunda áratugar síðustu aldar þegar Ásta Svavarsdóttir (1982) kannaði málnotkun 202 ellefu ára barna í skólum landsins árin 1980–1981. Tuttugu árum síðar, árið 2001, rannsökuðu Jóhannes Gísli Jónsson og Þórhallur Eyþórsson (2003) notkun frumlagsfalls hjá 900 ellefu ára börnum. Ýmsar lokaritgerðir hafa síðan verið skrifaðar um málbreytinguna síðasta rúma áratuginn, Björn Gíslason (2001) skrifaði B.A.-ritgerð, Iris Edda Nowenstein skrifaði B.A.-ritgerð (2012) og M.A.-ritgerð (2014) og Finnur Friðriksson (2009) kemur inn á efnið í doktorsritgerð sinni frá 2008.

Nýjasta rannsóknin sem tekur þágufallssýki meðal annars fyrir er *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* sem Höskuldur Þráinsson stýrði árin 2005–2008 og nefnd var hér frammar í kaflanum. Í þeirri rannsókn er meðal annars könnuð útbreiðsla ýmissa tilbrigða meðal ólíkra aldurshópa. Aldurshóparnir eru fjórir, nemendur í 9. bekk grunnskóla (sem eru þá 14 og 15 ára), 20–25 ára, 40–45 ára og 65–70 ára. Eins og gefur að skilja vekja svör 9. bekkinga sérstakan áhuga þar sem þessi rannsókn snýr að viðhorfum nemenda á svipuðum aldri og þá sér í lagi um sögnina *hlakka til* þar sem hún er sérstaklega tekin fyrir meðal viðmælenda í rannsókninni. Þegar rýnt er í hvernig 9. bekkingar nota sögnina *hlakka til* kemur í ljós að ópersónuleg notkun hennar er mjög mikil eða 84,8% (þf. 38,6% og þgf. 46,2%) ef marka má eyðufyllingar

með persónufornafninu *hún* (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:44). Þegar fólk var beðið um að meta setningar kom í ljós að 32,5% 9. bekkinga þótti nefnifallsfrumlagið geta gengið, 66,2% fannst þolfallsfrumlagið gott og 63,8% þágufallsfrumlagið (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:42). Mat á setningum átti að kanna máltilfinningu umfram eyðufyllingar þar sem í eyðufyllingum var bara gefinn kostur á að velja einn möguleika (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:34).

Það má ljóst vera að ópersónuleg notkun sagnarinnar *hlakka til* er gömul í málinu, þó að ekki sé rúm hér til að rekja þá sögu, því að merki um notkunina má greina í öllum aldursflokkum eins og tilbrigðaverkefnið sýnir svo ekki verður um villst (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:42 og 44).¹⁰ Þar kemur meðal annars fram að ópersónuleg notkun sagnarinnar *hlakka til* er að eflast og hefur svo verið lengi þrátt fyrir að undanfarin ár hafi verið barist í skólum landsins gegn þessari málbreytingu. Þó að baráttan hafi ekki skilað þeim árangri sem stefnt var að, þ.e. að girða fyrir að sögnin *hlakka* væri notuð ópersónulega, má leiða að því líkum að baráttan hafi haft mikil áhrif á það ástand sem finna má meðal marga málhafa í dag. Þetta á sér í lagi við um þá yngri, sem geta hugsað sér að hafa sögnina *hlakka til* ýmist persónulega eða ópersónulega eða, vegna þess hversu meðvitaðir þeir eru um breytinguna, hafa sögnina nær alltaf persónulega. Í næsta kafla verður einmitt fjallað um hvernig hið opinbera reynir með fulltingi skólakerfisins að hafa áhrif á mál málhafanna.

2.3.2 Málstöðlun og forskriftarmálfræði

Hið opinbera mál sem yfirleitt er kennt í skólum tengist mjög náið ákveðinni málstöðlun. Málstöðlun fellur undir **málstýringu** (e. *language planning*) sem er „sá hluti málstefnu sem felst í sýnilegri viðleitni til að hafa áhrif á stöðu og form máls“ (Ari Páll Kristinsson, 2007:105). **Málstefna** (e. *language policy*) er svo skilgreind sem „ráðandi málfélagsleg vitund og dulin og sýnileg ferli í tilteknu málsamfélagi; varðar bæði stöðu og form máls“ (Ari Páll Kristinsson, 2007:103).

Hvatann að baki málstöðlun má upprunalega rekja til ýmissa félagslegra, pólitískra og viðskiptalegra þarfa, þar með talið notkunar ritkerfis, sem er frekar auðvelt að staðla, ólíkt talmáli sem næst aldrei fullkomlega að staðla (Milroy og Milroy, 1999:19). Þetta ætti öllum að vera ljóst sem kynnt hafa sér máltöku barna, en eins og kom fram í kafla 2.2 hér á undan er það hluti af eðli mannlegs máls að taka breytingum í tímans rás. Af þeim sökum telja Milroy og Milroy (1999:19) rétt að skilgreina málstöðlun á huglægan hátt sem hugmyndafræði og staðlað mál sem hugmynd frekar en staðreynd; með öðrum orðum safn viðmiða sem raunveruleg

¹⁰ Þetta kemur kannski ekki á óvart en finna má dæmi úr ritmáli um notkunina „mig hlakkar til“ sem er meira en 100 ára gamalt og kemur úr blaðinu *Þjóðólfi* (Gipting í Ameríku, 1892:76).

málnotkun samræmist að meira eða minna leyti. Þetta minnir á það sem Chomsky (1986:33) kallar *Platonic language* eða **P-mál** og hefur verið skilgreint sem hugsjón eða hugmynd (e. *idealization*) um tungumál sem raunverulegir málfarar eru aðeins færir um að ná ófullkomnum tókum á (Isac og Reiss, 2008:71). Sú hugmynd hljómar ef til vill ekki ókunnuglega í eyrum Íslendinga sem margir hafa alist upp við þá trú að íslenska sé afskaplega erfitt tungumál, jafnvel erfiðara en önnur mál.

Það þýðir þá væntanlega að **viðmiðið** (e. *norm*)¹¹ sem mál fólks er dæmt eftir finnist ekki í raunveruleikanum, því að það byggist á máli „fyrirmyndarmálhafans“ sem sé ekki til. Það er auk þess spurning hvernig gangi að ná utan um nefnt viðmið. Ýmsir fræðimenn sem vinna með ensku hafa til að mynda rætt hversu erfitt það er að koma sér niður á hvernig skilgreina skuli staðlaða ensku. Peter Trudgill (1999) nálgast viðfangsefnið út frá því sem stöðluð enska er ekki og nefnir í því sambandi að hún sé ekki tungumál, ekki málsnið og ekki fagmál heldur frekar félagsleg mállýska. Þar fyrir utan sé ekki til neinn sérstakur orðaforði sem aðeins er hluti af staðlaðri ensku. Staðhæfing hans um málsniðið er áhugaverð vegna þess að um leið og málið sem kennt er í skólum er málstaðallinn er það líka ákveðið málsnið, sér í lagi formlegt málsnið sem hæfir í þeirri ritunarkennslu sem að stórum hluta fer fram í skólum. Eins og kemur fram síðar í kaflanum getur verið flókið að greina þarna á milli, alveg sérstaklega í íslensku en líka í ensku.

Til að lýsa sjálfri málstöðluninni, þ.e. þegar málstaðall verður til, nefnir Einar Haugen (1972 [1966]:252) fjóra nauðsynlega þætti: val á málviðmiði (e. *selection of norm*), skráningu viðmiðsins (e. *codification of form*), þróun notagildis viðmiðsins (e. *elaboration of function*) og samþykki samfélagsins (e. *acceptance by the community*). Milroy og Milroy (1999:22–23) byggja síðan meðal annars á orðum Einars Haugens þegar þau lýsa því ferli sem fer af stað við málstöðlun. Þau tala um val á málafríðri, sem síðan er samþykkt af áhrifamiklum einstaklingum og stofnunum og breiðist í framhaldinu út, en festir sig svo almennilega í sessi þegar það hefur verið skráð. Hluti af ferlinu er síðan að viðhalda staðlinum (e. *maintenance*) en mikilvægt í því sambandi er þróun á notagildi staðalsins, þ.e. að hann sé hægt að nota á öllum sviðum tungumálsins og að hann njóti virðingar. Með skráningu staðalsins fær svo forskriftarmálfræðin byr undir báða vængi en hún felur í sér reglur um hvernig fólk eigi að haga máli sínu. Staðlað afbrigði tungumáls fær aukið vægi umfram önnur afbrigði þess og það verður eftirsóknarvert að tileinka sér það bæði af hagnýtum og táknrænum ástæðum. Eins og Pierre Bourdieu (1999 [1991]:502) heldur fram er mjög sjaldgæft í daglegum samskiptum að tungumál virki sem hreint samskiptatæki því að

¹¹ Hér er gengið út frá sömu aðgreiningu á viðmiði (e. *norm*) og staðli og kemur fram hjá Kristjáni Árnasyni (2002:162, nmgr.): „Norm hefur almennari merkingu en staðall. Sú merking sem tíðkast í félagsvísindum er að norm sé[u] hegðunarmynstur, sem menn geta valið á milli. Norm verður ekki að staðli fyrr en það hefur hlotið einhvers konar stimpil eða (meira eða minna opinbera) viðurkenningu.“

segð feli líka í sér auðmagn og vald sem viðkomandi vill, oft ómeðvitað, að tekið sé eftir. Þessu heldur hann fram á þeirri forsendu að þær aðstæður sem segð sé sögð við séu líkt og markaðstorg þar sem sumar vörur, það er máltilbrigði, hafa meira virði en aðrar.

Spyrja má hvernig þetta snúi við íslensku því að á Íslandi er ekki venjan meðal almennra málnotenda að tala um málstaðal heldur er hefð fyrir því að tala hreinlega um íslensku, þó helst þá sem birtist í réttu eða góðu máli, því sem „má segja“. Það þýðir auðvitað ekki að enginn sé málstaðallinn því að bent hefur verið á (Leonard og Kristján Árnason, 2011:94) að skilgreiningin á fyrirmyndarstaðli fyrir nútíma-íslensku sé augljóslega hrein íslenska með fyrirmynd í fornsögunum, með mjög sterk tengsl við málvernd. Hins vegar sé látið eins og óstöðluð útgáfa sé hreinlega ekki í notkun, sem virðist réttmætt sé borið saman við önnur lönd þar sem skýrt skilgreind málafrbrigði og mállýskur finnast. Aftur á móti sé gerður nokkuð skýr greinarmunur á góðu og vondu málfari á Íslandi. Leonard og Kristján Árnason (2011:94) benda svo á að ef til vill væri nær að tala um mismunandi *málsnið* frekar en mismunandi *málafbrigði* í umræðunni um íslensku. Slíkt væri þó ekki í samræmi við skilgreiningu Trudgills á staðalensku eins og fram kemur hér að framan því að samkvæmt henni ætti að skilgreina íslenska málstaðalinn sem félagslega mállýsku.

Í fljótu bragði virðist samt ekki ganga upp að skilgreina íslenskan málstaðal sem málsnið og er nóg að skoða dæmin í (2-2) hér að framan í kafla 2.3.1 til að sannfærast um það. Þar voru þrjár málsgreinar með mismunandi málsniði sem allar virðast góð og gild íslenska og því í samræmi við málstaðalinn, að minnsta kosti eru þær lausar við erlendar slettur og málvillur sem oftast eru teknar sem dæmi um það sem brjóti gegn staðlinum, þ.e. góðu eða réttu máli. Það er hins vegar annað mál hvort hægt sé að ganga svo langt að kalla málstaðalinn félagslega mállýsku, því að það kemur nefnilega í ljós að málstaðal og formlegt málsnið virðast tengjast nær órjúfanlegum böndum, en skoðum það aðeins betur síðar.

Forskriftarmálfræðin, þ.e. þær reglur sem segja til um hvernig fólk eigi að haga máli sínu, sem virðist vera ófrávíkjanlegur fylgifiskur málstöðlunar, snýst þó ekki bara um að stýra máli manna inn á notkun málstaðalsins ef marka má Anne Curzan (2014:24) sem færir rök fyrir því að greina megi fjóra flokka forskriftar sem þó tengist innbyrðis:o

1. Reglur sem miða að því að knýja fram staðlaða málnotkun (e. *standardizing prescriptivism*).
2. Reglur sem gera greinarmun á stílfraðilegum atriðum og taka til málsniðs innan staðlaðrar málnotkunar (e. *stylistic prescriptivism*).
3. Reglur sem fela í sér málfyrningu (e. *restorative prescriptivism*).
4. Reglur sem miða að því að stuðla að málnotkun sem er í samræmi við pólitíska rétt hugsun (e. *politically responsive prescriptivism*).

Ástæða er til að skoða nánar þessa skiptingu. Sér í lagi er gagnlegt að velta fyrir sér hvenær forskriftin snýst um málsnið og stíl (2. flokkur) frekar en sjálfan málstaðalinn (1. flokkur). Málþyrning (3. flokkur) skarast síðan að miklu leyti við bæði málsnið og málstaðalinn þó að Anne Curzan eigi sérstaklega við eldri merkingar orða sem haldið er á lofti eingöngu til að heiðra eldri málnotkun. Viðhald málstaðalsins gengur út á að koma í veg fyrir að nýjungar í máli, það er málbreytingar, nái fram að ganga á kostnað hefðbundnara (eldra) máls, en þær málbreytingar koma nær ávallt upp í óformlegu málsniði. Þannig má segja að staðalmál, formlegt málsnið og þyrning tengist. Hvað íslensku varðar á málstaðallinn auk þess rætur að rekja til forn málsins og ýmissa þyrninga sem því tengjast. Eitt gott dæmi er miðmyndarendingin *-umst* sem tekin var fram yfir yngra tilbrigðið *-ustum*, til dæmis *hittumst* í stað *hittustum*, og hefur verið ríkjandi í talmálinu síðan á 19. öld (Kjartan G. Ottósson, 1987:315).

En skoðum aðeins nánar hvað Anne Curzan (2014:33) segir um stíl eða málsnið. Hún telur margar notkunarreglur í ensku snúast um stíl, eða færni til að setja fram áhrifaríkt mál sem uppfylli fagurfræðilegar kröfur og hæfi aðstæðum, þ.e. formlegum aðstæðum. Hún nefnir að slíkar reglur séu réttlættar út frá viðmiði um rökhugsun, skýrleika, nauðsyn, nákvæmni eða einfaldleika og fagurfræði. Oft sé líka talað um „menntaða málnotendur“ (e. *educated speakers and writers*) sem eftirsóknarverðar málþyrningar. Hún leggur þó áherslu á að hafa beri í huga að slíkar reglur séu byggðar á huglægu mati þeirra sem setja þær fram (Curzan, 2014:34) þó að vissulega sé oft óglögg mörk á milli þess að vera talið hluti af eftirsóknarverðum stíl eða málstaðli. Málið virðist því flóknara en Peter Trudgill lætur í veðri vaka þegar hann heldur því fram að málstaðall sé félagsleg mállýska, líkt og þegar hefur verið nefnt.

Til að setja þetta í íslenskt samhengi er ekki úr vegi að rifja upp málsgreinarnar í kafla 2.3.1 sem sýna hvernig segja má sama hlutinn með mismunandi málsniði.

- (2-3) a. Ekið var á tvo gangandi vegfarendur á móts við Þjóðleikhúsið í miðbæ Reykjavíkur í gær.
- b. Það var keyrt á tvo menn sem voru að ganga rétt hjá Þjóðleikhúsinu niðri í bæ í gær.
- c. Það keyrði einhver vitleysingur á einhverja tvo gaura að labba þarna hjá leikhúsinu niðri í bæ í gær.

Einhver gæti fundið að setningu (2-3b) og alls ekki þótt þetta mál gott eða við hæfi og séð ástæðu til að lagfæra það; breyta til að mynda í: *Keyrt var á tvo menn á gangi við Þjóðleikhúsið í miðbænum í gær*. Slík lagfæring fæli þá í sér persónulegt mat á stíl og hugsanlega málsniði en snerist alls ekki um að færa málið nær íslenskum málstaðli en líklega í huga þess sem leiðréttir í átt að betri íslensku. Setning (2-3c) myndi sjálfsgagt í augum sama yfirlesara þykja enn verri. Hún er til dæmis því marki brennd líkt og (2-3b) að hefjast á leppnum *það*, sem lengi vel hefur verið amast við í rituðu máli, og svo er sögnin *labba* talin til talmáls og *gaurar* til unglingslangurs,

fyrir utan ýmis önnur einkenni sem flokka mætti sem óþörf eða stríða gegn skýrleika og fagurfræði.

En þá má velta því fyrir sér hvernig setning líti út sem ekki getur talist til staðlaðs máls. Í því samhengi mætti taka eftirfarandi setningu sem dæmi: *Kakkarnir sögðu að þau væru hætt að leika sér*. Hætt er við að mörgum þætti þessi setning ekki uppfylla kröfur forskriftarmálfræði því að nafnorðið *krakkar* er karlkyns og þó að yfirleitt sé verið að tala um börn af báðum kynjum ætti strangt til tekið að segja: „krakkarnir sögðu að þeir væru hættir að leika sér“. Með öðrum orðum þá skal málfræðilegt kyn tekið fram yfir eðliskyn þó að mörgum þyki slíkt ankannalegt. Hér er alls ekki augljóst hvort málið snýst um málsnið eða málstaðal en eins og Anne Curzan (2014:25) bendir á geta atriði eða reglur farið á milli og áherslur breyst með tímanum enda er málstaðallinn ekki óbreytanlegur.

Þó að einhverjir teldu setninguna *krakkarnir sögðu að þau væru hætt að leika sér* ranga er ekki hægt að horfa fram hjá því að hún er án efa hluti af máli mjög margra Íslendinga, jafnvel við allar aðstæður eða að minnsta kosti við óformlegri aðstæður, án þess að baki þeim fullyrðingum liggi neitt annað en tilfinning höfundar og fáeinna annarra sem höfundur hefur rætt við.¹² Ef sú er raunin væri varla hægt að segja að þetta sé rangt mál heldur frekar rétt mál miðað við þá skilgreiningu að **rétt mál** sé í samræmi við málvenju, og **rangt mál** sé ekki í samræmi við neina málvenju (Höskuldur Þráinsson, 1995:305), sjá einnig Indriða Gíslason o.fl. (1988:56). Dæmi um *rangt mál* samkvæmt þeirri skilgreiningu væri segð sem enginn með íslensku að móðurmáli gæti sagt; til dæmis *farðu í skólinn*. **Málvenja** er hins vegar, eins og orðið gefur til kynna, venja í máli einhverra. Til að hægt sé að tala um *málvenju* er þó ekki nóg að aðeins ein manneskja noti ákveðið máltilbrigði og ekki er átt við mál sem börn nota á meðan þau eru að tileinka sér málið (Indriði Gíslason o.fl., 1988:57). Nákvæmari skilgreiningu á *málvenju* virðist ekki vera að finna og því getur, eins og gefur að skilja, verið erfitt að ákvarða hvenær ákveðin málnotkun eða tilhneiging í málinu telst orðin málvenja og þar með rétt mál en ekki rangt.

Samkvæmt þessu er fræðileg skilgreining á *réttu máli* víðari og *röngu máli* þrengri en lengi vel hefur tíðkast. Það breytir því ekki að málfar telst misvel við hæfi og einhvern veginn þarf að vera hægt að tjá það. Á síðari árum hefur það orðið algengara meðal fræðimanna að tala um *gott mál* en ekki *rétt mál* í því sambandi og er þá **gott mál** skilgreint þannig að það sé viðeigandi, þjóni vel hlutverki sínu og sé smekklegt, en hvað sé viðeigandi eða óviðeigandi ráðist af málsniðinu — það sem er viðeigandi í einu málsniði getur verið óviðeigandi í öðru (Höskuldur Þráinsson, 1995:308). Gott mál er alltaf rétt en rétt mál þarf ekki alltaf að vera gott (Höskuldur Þráinsson, 1995:305). Skilgreiningin á góðu máli virðist þannig vera nokkuð hlutlaus

¹² Reyndar hafa verið færð málfræðileg rök fyrir því að eðliskyn eigi rétt á sér á stundum (Höskuldur Þráinsson, 2005:518 og 520).

og tengjast viðeigandi málsniði, sem er misformlegt, þannig að gott mál við formlegar aðstæður er annað en gott mál við óformlegri aðstæður. Þrátt fyrir þetta er það nú einu sinni svo oftast er fjallað um hvað telst gott mál við frekar formlegar aðstæður.

Það er tilfellið í *Handbók um íslensku* í kafla sem nefnist *Gott mál* en þar er tekið fram að leiðbeiningar um málnotkun sem finna má í kaflanum eigi við þá sem talin er „hæfa í hóflega formlegu rituðu máli“ (Ari Páll Kristinsson, 2011a:79) auk þess er svo annar kafli í bókinni sem heitir hreinlega *Leiðbeiningar um gott mál: hóflega formlegt ritað mál* (Ari Páll Kristinsson, 2011b). Það skal tekið fram að slík yfirlýsing um að ákveðið málsnið sé haft til viðmiðunar þegar leiðbeint er um málnotkun er harla óvenjuleg, til dæmis sé miðað við allt það skólaefni (aðalnámskrár, samræmd próf og námsefni) sem fjallað verður um í 3. kafla hér í framhaldinu. Í fyrrgreindri bók eru sett fram skilyrði sem slíkt gott mál þarf að uppfylla, þ.e. málnotkun í nytjateknum, en hún þarf að vera: „rétt, viðeigandi, skýr, rökrétt, í samræmi við varðveislusjónarmið íslenskrar málstefnu, heilsteypt, viðurkennd í kennslubókum, orðabókum og öðrum leiðbeiningum“ (Ari Páll Kristinsson, 2011a:79). Hér kennir ýmissa grasa. Þó má segja að tvennt sé hér haft að leiðarljósi: annars vegar rétt mál eða málvenjur sem samræmast íslenskri málstefnu og teljast viðurkenndar í kennslu- og handbókum og hins vegar krafa um hæfilega formlegt og hnitmiðað mál þar sem fyllsta samræmis er gætt. Ekki er laust við að þessi lýsing minni á að minnsta kosti tvo af fjórum þáttum forskriftar sem Anne Curzan hefur sett fram og vitnað var til hér fyrir í kaflanum, þ.e. reglur sem snúast um málstöðlun og reglur sem snúa að stíl eða málsniði. Það skal viðurkennt að þegar skoðaðar eru *Leiðbeiningar um gott mál* (Ari Páll Kristinsson, 2011b:122–136) í *Handbók um íslensku* kemur í ljós að langflestar leiðbeiningarnar snúast um viðurkennda málvenju og stafsetningu en færstar um atriði sem aðeins falla undir málsniðið sem um ræðir. Líkast til er það nú sjálfsagt þannig að þegar til að mynda kennari leiðréttir texta nemenda sinna eru þau atriði sem falla undir málsniðið og taka til þess sem telst viðeigandi, skýrt, rökrétt og heilsteypt of háð samhengi og heildarútliti textans til að hægt sé að setja það fram sem afmarkaða reglu í málarsleiðbeiningum.

Af framansögðu má ljóst vera að málstaðallinn fellur ekki alltaf saman við það sem telst *málvenja* og *rétt mál* eða það sem kallast *gott mál* og telst hæfa tilteknum aðstæðum. Réttast er líklega að segja að hann sé það sem oft er kallað *viðurkennt mál* því að það sem talið er við hæfi og gott við einar aðstæður er ekki talið það við aðrar en hvor tveggja málnotkunin viðurkennt mál. Það þýðir að ekki falla allar málvenjur undir málstaðalinn því að ekki eru þær allar viðurkenndar. Enn má spyrja hvernig það sé ákveðið hvenær málvenja getur talist viðurkennt mál, jafnvel gott við allar aðstæður og þar með við formlegar. Svárið við því er að það gerist að sjálfu sér samfara breyttri málnotkun, en ekki á sama tíma í hugum allra, því að málsamfélagið er margbrotið. Af þeim sökum völdu Milroy og Milroy, eins og vitnað var til í upphafi

kaflans, frekar að líta á málstöðlun á huglægán hátt sem hugmyndafræði og staðlað mál sem hugmynd frekar en staðreynd, með öðrum orðum safn viðmiða sem raunveruleg málnotkun samræmist að meira eða minna leyti. Kannski má segja að foreldrar og alveg sérstaklega skólakerfið komi þessari hugmynd um málstaðal inn hjá nemendum með leiðréttingum sínum en þar sem sjaldnast sé hægt að byggja mat sitt á rannsóknnum á málnotkun þurfa kennarar, og foreldrar, að treysta á eigin hugmynd um málstaðalinn sem gera má ráð fyrir að byggist á þeirra eigin máltilfinningu í bland við tillærð atriði sem hefð er komin á að amast við. Það sama á þá að miklu leyti við um höfunda kennslubóka í málfræði, orðabóka og handbóka um málfar, þar með talið höfunda *Handbókar um íslensku* sem vitnað var til hér að framan.

Hvað varðar þá spurningu hvort íslenski málstaðallinn geti talist málsnið eða félagsleg mállýska er hægt að halda því fram að svarið sé hvorugt. Líkt og sýnt hefur verið fram á rúmast innan málstaðalsins ólík og misformleg málsnið þannig að varla er hægt að tala um staðalinn sem sérstakt málsnið. Ef svarið er félagsleg mállýska myndi maður halda að aðrar mállýskur væru líka til, og þá félagslega skilyrtar, en ekki hefur verið sýnt fram á það. Því að þegar talað er um mállýsku ákveðins tungumáls er yfirleitt gert ráð fyrir að það tungumál hafi að minnsta kosti tvær mállýskur (Wardhaugh og Fuller, 2015:38). Samkvæmt öðru sjónarmiði er því þó haldið fram að ef tungumál er talað af svo fáum eða er svo einsleitt að aðeins er um eitt málafbrigði að ræða að þá séu hugtökin *tungumál* og *mállýska* í raun samheiti (Wardhaugh og Fuller, 2015:38). Samt er nú varla hægt að segja að málstaðallinn og íslenska séu eitt og hið sama því hvað væri þá verið að staðla? Stöðlunin felst í að halda málstaðlinum við, reyna að koma í veg fyrir að nýjar málvenjur sleppi þar inn, þ.e. einkum breytingar á málkerfinu og tökuorð, þó að það takist auðvitað ekki fullkomlega. Þessar nýju málvenjur eru sannarlega hluti af íslensku þó að þær teljist ekki hluti af staðlinum sem í hugum flestra málhafa er vönduð og rétt íslenska; *viðurkennd íslenska* er því rétta orðalagið. Og þá erum við komin enn og aftur að skilgreiningu Milroy og Milroy um að staðallinn sé hugmynd frekar en staðreynd — sú hugmynd um tungumálið að sumt sé réttara og betra en annað.

Þetta má reyna að draga saman í eftirfarandi skilgreiningu á íslenskum málstaðli. Íslenskur málstaðall er ekki félagsleg mállýska; hann er meira en eitt ákveðið málsnið en nær þó ekki yfir allar þær málvenjur sem tíðkast í málinu. Íslenskur málstaðall er safn ákveðinna málvenja, þeirra sem hafa hlotið viðurkenningu í málsamfélaginu og teljast rétt mál í hugum almennings. Því er við að bæta að slík viðurkenning getur verið flókin og ekki fá allar málvenjur viðurkenningu á sama hátt; það tekur mislangan tíma. Í grundvallaratriðum verður málvenja hluti af staðlinum þegar málsamfélagið tekur hana upp. Málvenja getur þannig öðlast viðurkenningu án þess

að neinn taki sérstaklega eftir því.¹³ Hins vegar geta nýjar málvenjur hlotið neikvæða athygli og þannig komist í sviðsljósið. Farið er að amast við þeim sem tefur fyrir viðurkenningu þeirra. Þannig er það ekki sjálfgefið að málvenja sem hefur breiðst út um allt málsamfélagið sé viðurkennd sem hluti af málstaðlinum.

Þetta er hluti af þeirri málstöðlun sem fram fer með milligöngu forskriftarinnar. Þrátt fyrir hana vitum við að tungumálið breytist og staðallinn sömuleiðis. Það má þó spyrja sig hvaða áhrif stöðlunin hafi. Málvísindamönnum hefur til dæmis ekki tekist að svara því hvort hún hafi einhver áhrif á þróun tungumálsins, en almennungur virðist telja að forskrift og málstöðlun seinni tíma hægi á málbreytingum (Curzan, 2014:7). Það er þó ekki neinum blöðum um það að fletta að málstöðlunin hefur í það minnsta áhrif á hvernig við hugsum um tungumálið, en áður hefur verið minnst á leiðréttingar foreldra og kennara sem tæki til að koma þeirri hugsun inn hjá nemendum að eitt sé réttara en annað í málfarsefnum. Áhrifum málstöðlunar hefur síðan verið lýst svo (Curzan, 2014:6) í tilviki ensku sem á í öllum aðalatriðum við um íslensku líka (þýðing mín):

... mælt er með eða á móti ákveðinni málnotkun, sérstaklega í formlegu samhengi; að ákveðnar málheimildir, orðbækur og málfarsleiðbeiningar, hafa orðið staðall menntunar flestra enskumælandi málhafa, jafnvel eðlilegur hluti af daglegu lífi þeirra, og loks að slík stefna ýti undir málfarsumræðu sem ætlað er að stjórna málnotkun annarra, allt frá því að segja til um hvað sé „leyfilegt“ í málfarsefnum til þess að ákvarða hvort ákveðið orð sé „raunverulegt orð“ eða ekki. En allt þetta getur orðið til þess að viðhalda stéttskiptingu og menntunarlegu stígveldi á grundvelli málnotkunar¹⁴

Það má því segja að ef markmið forskriftarinnar er að halda málinu óbreyttu hefur það vissulega mistekist, líkt og margir málfræðingar eru óþreytandi að benda á. Hins vegar hefur forskriftarhefðin haft gífurleg áhrif, þó að með öðrum hætti sé, eins og Anne Curzan lýsir hér.

Líkt og fram hefur kom í kaflanum tengist málstöðlunin mjög sterkt málvernd, en í báðum tilvikum er markmiðið að halda máli sem mest óbreyttu. Þannig að líkt og málstöðlunin fellur málvernd undir skilgreiningu á málstýringu, þ.e. þann hluta málstefnunnar sem er „sýnileg viðleitni til að hafa áhrif á stöðu og form máls“ (Ari Páll Kristinsson, 2007:105). Skoðum nánar hlut málverndar í málstefnu Íslendinga.

¹³ Eitt dæmi um slíkt er málvenja sem felst í að gera líkamsparta að eign og segja til dæmis *hárið mitt er blautt* en ekki *hárið á mér er blautt* eða *hár mitt er blautt*, en þær málvenjur virðast á hröðu undanhaldi.

¹⁴ „...the favoring and disfavoring of specific constructions, particularly in formal contexts; the creation of language resources that have become standard in the education of most English speakers, if not a routine part of their daily lives; and the fostering of meta-discourses that serve to regulate the language of others, from whether or not a construction is „allowed“ in formal writing to whether or not a word is „a real word“, all of which can perpetuate class and educational hierarchies based on language use.“

2.3.3 Málstefna og málvernd

Í bókinni *Mál og samfélag* (Indriði Gíslason o.fl., 1988), sem meðal annars er ætluð til notkunar í skólum, má finna lýsingu á þeirri málstefnu sem Íslendingar hafa sett sér að álitni höfunda, en umfjöllun þeirra kemur úr nefndarálitum sem þeir unnu fyrir Menntamálaráðuneytið tveimur árum fyrir um málvöndun og framburðarkennslu. Þar segir að „Íslendingar hafi sett sér það mark að varðveita tungu sína og efla hana“ (Indriði Gíslason o.fl., 1988:53). Síðan er talað um mikilvægi þess að varðveita tunguna sem felist í að halda samhenginu milli kynslóða og þeim tengslum sem enn megi finna við bókmenntir frá upphafi ritaldar en einnig til að halda í einsleitni tungunnar (Indriði Gíslason o.fl., 1988:53–54); með öðrum orðum: spornað skuli gegn málbreytingum hvað varðar beygingarkerfið, hljóðkerfið og grundvallarreglur um orðaröð og setningaskipan (Indriði Gíslason o.fl., 1988:62). Efling íslensku taki hins vegar til orðaforðans sem þurfi að vera í stöðugri sókn svo hægt sé að fjalla um allt á íslensku. Telja höfundar hins vegar mikilvægt, þegar amast er við málbreytingum sem virðast vera í uppsiglingu, að skýra það vel fyrir nemendum og gera þeim grein fyrir af hverju amast sé við þeim (Indriði Gíslason o.fl., 1988:62).

Árið 2009 voru samþykktar á Alþingi Íslendinga tillögur Íslenskrar málnefndar að íslenskri málstefnu (Íslensk málnefnd, 2009) en fram að því var ekki til nein slík opinber skrifleg stefna. Þar er tekið undir þá málstefnu sem birtist í bókinni *Mál og samfélag* og vitnað var til hér á undan þó að því sé síðan bætt við að vegna breytinga í þjóðfélaginu og aukinnar hnattvæðingar sé nauðsynlegt að líta til fleiri þátta samfélagsins til að vinna gegn umdæmistapi yfir til ensku (Íslensk málnefnd, 2009:14). Varðveisla formsins er því enn í fullu gildi en athyglinni er sérstaklega beint að stöðu tungumálsins gagnvart ensku. Líkt og kemur fram í inngangi (s. 11) er meginmarkmið þeirra „að tryggja að íslenska verði notuð á öllum sviðum íslensks samfélags“. Því er svo bætt við að sú íslenska eigi að vera vönduð og nýtast sem tjáningarmiðill við hvers kyns kringumstæður. Með öðrum orðum að þó að áherslan í tillöggunum sé á stöðu íslenskunnar en ekki form sé ekki verið að leggja til að formið skipti ekki máli.

Nú er spurning hversu mikil áhersla er lögð á þessar hugmyndir um málvernd í skólum landsins og hvernig þær eru settar fram. Inntakið um varðveislu tungumálsins fellur nokkuð vel saman við hugmyndafræði málstöðlunar ekki síst vegna þess að bæði varðveisla íslensku og málstöðlun leggja ritmálið til grundvallar og líta til þess að eitt sé réttara en annað í málfarsefnum, oftast það sem eldra er. Varðveisla tungunnar með tengingunni aftur til upphafs ritaldar gefur síðan málstöðluninni ákveðið sögulegt og menningarlegt gildi og jafnvel hagnýtt, en það er aftur spurning hversu miklu máli það skiptir nú fyrir Íslendinga og hvort, þegar kemur að enskum áhrifum, áherslan sé á form eða stöðu tungumálsins nema hvort tveggja sé. En það ætti þá að endurspeglast í þeim hugmyndum sem fram koma meðal kennara og nemenda.

2.3.4 Almenn umræða og viðhorf

Í fyrri köflum hefur verið rætt um máltilbrigði, mállýskur og málbreytingar og vissulega hafa verið gerðar rannsóknir á tilbrigðum í íslensku máli í gegnum tíðina, eins og af Höskuldi Þráinssyni og Kristjáni Árnasyni (1992), Finni Friðrikssyni (2009) og nú á allra síðustu árum hefur staðið yfir rannsóknin *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* (Höskuldur Þráinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson, 2015; Höskuldur Þráinsson o.fl., 2013). Sannarlega er minni munur á máli manna sem hafa íslensku sem móðurmál en málhafa flestra annarra tungumála en þessar rannsóknir sýna þó að hann er til staðar. Hins vegar, líkt og Leonard og Kristján Árnason (2011:93) benda á, er sterk tilhneiging í almennri umræðu á Íslandi til að gera mikið úr einsleitni tungumálsins og horfa algjörlega fram hjá þessum mun. Með slíkri nálgun er horft fram hjá mikilvægu og eðlislægu einkenni hvers tungumáls, margbreytileika þess.

Slíkt almennt viðhorf er alls ekki einsdæmi og í raun virðist það tengjast málstöðlun og forskrift. Líkt og er hluti allrar stöðlunar hefur málstöðlun það að markmiði að lágmarka breytileika innan málstaðalsins, helst þannig að allir noti sömu tilbrigðin, og fá þau þannig sérstakt vægi. Því virðist tilhneiging í almennri umræðu til að líta á forskriftarreglur sem rétt mál og þannig, hvað ensku varðar, leggja að jöfnu staðlaða ensku og tungumálið ensku (Curzan, 2014:30) enda sé aðeins eitt afbrigði rétt mál (Milroy og Milroy, 1999:30). Hugmyndafræði staðalmálsins fær fólk því til að líta á tungumálið sem tiltölulega óhagganlegt, tilbrigðalaust og óbreytanlegt fyrirbæri (Milroy og Milroy, 1999:21). Með hjálp útgefins prentmáls, sem er á samræmdara máli en nokkuð annað sem fólk kemst í tæri við, fær fólk á tilfinninguna að samræmt mál sé eðlilegt ástand en tilbrigði afbrigðileg. Þau séu ónauðsynleg og aumkunarverð málnotkun kærulausra, latra eða óhæfra málhafa (Cameron, 1995:39). Það er því óhætt að segja að umburðarlyndi sé ekki innbyggt í málstöðlun, þvert á móti virðist fyrirbærið ýta undir fordóma. Deborah Cameron (1995:5) vill þó halda því fram að forskrift eigi sér stað í öllum málsamfélögum því að þó að opinber málstöðlun eigi sér ekki stað alls staðar verði alltaf til eitthvert málviðmið sem hægt er að hafa skoðun á.

Almenningur á það enda til að bregðast ókvæða við þegar málfræðingar eða aðrir sem kynnt hafa sér eðli tungumála halda því fram að það sé eðlileg þróun að málið breytist. Þetta gerist helst þegar þeir tjá sig um ákveðna málbreytingu sem aðrir líta á sem málvillu enda var hún leiðrétt í skólaverkefnum þeirra. Ástæðan fyrir þessu er sú að fólk dregur þá ályktun að með slíkum málvísindalegum athugasemdum sé viðkomandi að lýsa því yfir að þeir séu á móti réttu máli og forskriftinni og að allir megi bara tala eins og þeim sýnist. Það er að sjálfsögðu ekki svo því eins og Steven Pinker (2012) bendir á þá „skyldi þeirri réttmætu staðhæfingu að það sé ekkert athugavert við *ain* 't ekki vera ruglað saman við þá óréttmætu ályktun að *ain* 't sé hluti

af staðlaðri ensku“ (mín þýðing).¹⁵ Með öðrum orðum þá felur það ekki í sér að stöðluðu máli sé hafnað þó að viðurkennd sé tilvist tilbrigða í tungumálinu enda sést ekki annað á opinberum skrifum málfræðinga en að þeir séu færir um að beita fyrir sig málstaðlinum.

Það sem enn frekar gæti ýtt undir þá tilfinningu almennings á Íslandi að ekki megi haggja við staðlinum er hver uppruni hans er. Það er vissulega hægt að vera sammála Steven Pinker (2012) þegar hann segir (mín þýðing):

Reglur sem gilda um viðurkennda málnotkun eru óyrtar venjur. Venjur eru þögult samkomulag innan samfélags um að gera hlutina á einn ákveðinn hátt — ekki af því að það val sé í sjálfu sér best, heldur vegna þess að það er best að allir velji það sama.¹⁶

Það má ímynda sér að þetta sé einmitt ástæðan fyrir því að málstaðli er viðhaldið, hagkvæmnin sem felst í því að allir geti beitt fyrir sig sameiginlegu máli, líkt og það er hagkvæmt að hafa staðla um ýmsa aðra hluti, eins og til dæmis mælikvarða margskonar Hins vegar í tilviki íslenska málstaðalsins, sem við köllum viðurkennt mál eða rétta og góða íslensku, á hann rætur að rekja til forn málsins sem birtist í forn bókmenntunum. Með því er alls ekki átt við að það sé fullkomin samsvörun milli forn málsins og nútíma íslensku, hvorki er varðar beygingar né setningagerð og sérstaklega ekki framburð. Þetta vita málfræðingar auðvitað en almenningur heldur samt kannski að allt sem var sagt og skrifað í forn máli hljóti að teljast rétt íslenska enda haldi hann að tengslin séu meiri en þau í raun eru. Því er það þannig að verndun málstaðalsins felur í sér verndun bókmenntalegs samhengis, sem sögulega gefur okkur tengingu við uppruna okkar sem þjóðar og hefur verið okkur mikilvægt frá því í sjálfstæðisbaráttu 19. og 20. aldar. Staðallinn er tungumálið og tungumálið með tengslum sínum við forn bókmenntirnar er helsta einkenni okkar sem þjóðar. Staðallinn hefur því sögulega mjög sterk tengsl við íslenskt þjóðerni sem festir hann óneitanlega í sessi eða hefur gert hingað til. Hversu sterkt kennarar og nemendur skynja þessi tengsl og hvort þau koma til tals í skólastofunni, og þá hvernig, munum við sjá í niðurstöðukaflanum, kafla 5.

Nú er spurning hvað af þeim málvísindum sem hér hafa verið til umræðu menntayfirvöld telja að eigi erindi við nemendur og þá sem láta menntun grunnskólánemenda sig varða. Í næsta kafla, kafla 3, verður því fjallað um hver umræðan hefur verið um málfræðikennslu í gegnum tíðina, hvernig aðalnámskrár og samræmd próf nálgast efnið og að lokum hvað hugmyndir birtast í námsefni í málfræði sem er í boði

¹⁵ „But the valid observation that there is nothing inherently wrong with *ain't* should not be confused with the invalid inference that *ain't* is one of the conventions of standard English.“ *Ain't* er að sjálfsgöngu eitt af þeim atriðum sem teljast almennt ekki tæk í staðlaðri ensku.

¹⁶ „Rules of proper usage are tacit conventions. Conventions are unstated agreements within a community to abide by a single way of doing things—not because there is any inherent advantage to the choice, but because there is an advantage to everyone making the same choice.“

nú um stundir. Telja má að þetta sé mikilvæg uppspretta þess hugmyndafræðilega umhverfis sem kennarar eru í við kennslu sína og hefur veruleg áhrif á hvernig þeir takast á við málfræðina innan kennslustofunnar. Það er því ekki óeðlilegt að halda því fram að ef eitthvað af þeim málvísindum sem hafa verið til umfjöllunar hér á undan hefur ratað í fyrrgreint efni ætti það að geta skilað sér til kennara og nemenda. Það er þó að sjálfsögðu ekki einhlítt.

3 Málið í skólastofunni

Fjölmargt hefur áhrif á hvernig málfræði er kennd í grunnskólum. Með því er ekki eingöngu átt við kennsluáðferðir heldur ekki síður, og kannski frekar, á hvaða hugmyndalega grunni sú kennsla fari fram. Umræða sem átt hefur sér stað hér á landi á meðal skólamanna í gegnum tíðina getur varpað nokkru ljósi á hvaða áhrifaþættir koma þar við sögu, hvaðan þeir koma og úr hverju þeir spretta. Beint liggur við að rýna í markmið málfræðikennslunnar og verður það gert í kafla 3.1 *Ýmis sjónarmið*. Sú umræða kallast á við þá formlegu áhrifavalda sem telja má að eigi þátt í að móta þann ramma sem kennarar vinna innan við málfræðikennslu. Þessir formlegu áhrifa-valdar eru **aðalnámskrár**, þar sem sýn menntayfirvalda hvers tíma birtist, **samræmd próf** sem eiga meðal annars að prófa hvort nemendur uppfylli markmið aðalnámskrár, og svo **námsefni**, sem ætti að vera frekari útfærsla á því sem ætlast er til að kennt sé samkvæmt aðalnámskrá. Það þýðir þó ekki endilega að fullkominn samhljómur sé þarna á milli og því ástæða til að skoða alla þessa þrjá stóru áhrifavalda sérstaklega. Það verður gert í köflum 3.2 *Aðalnámskrár*, 3.3 *Samræmd próf* og 3.4 *Námsefni*. Í kafla 3.5 *Áhrifaþættir málfræðikennslunnar* verða þræðir síðan teknir saman og reynt að draga upp sem skýrasta mynd af því hugmyndalega landslagi sem kennarar finna sig í og hefur áhrif á hvað þeir fjalla um og hvernig í málfræðikennslu. Hvort forskriftarmálfræðin sé fyrst og fremst leiðarljósið eða hvort lýsandi málfræði komi eitthvað við sögu og þá alveg sérstaklega hver þáttur félagsmálfræði og málkunnáttufræða sé en markmiðið kaflans er einmitt að fá svar við þeirri meginrannsóknarspurningu sem hljóðar svo:

- I. Hvaða hugmyndir um tungumálið koma fram í aðalnámskrám, samræmdum prófum og námsefni með hliðsjón af nýlegum kenningum málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli?

En byrjum á að líta til þess hvernig skólamenn hafa tjáð sig í gegnum tíðina um markmið og innihald málfræðikennslunnar.

3.1 Ýmis sjónarmið

Í almennri umræðu um tungumálið er oft fundið að hnignandi málfari, sér í lagi meðal ungs fólks. Þá er spjótum beint að skólunum og þeim álasað fyrir að sinna starfi sínu ekki sem skyldi og jafnvel spurt hvort ekki sé lengur kennd nein málfræði í anda

Björns Guðfinnssonar. En er það markmið með málfræðikennslu að hafa áhrif á mál-
far nemenda og er það hægt? Engar íslenskar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvort
og þá hvernig hefðbundin málfræðikennsla hefur áhrif á málnotkun nemenda. Með
hefðbundinni málfræðikennslu er átt við málfræðilegar greiningar ýmiss konar, svo
sem eins og orðflokkgreiningu, og beygingar fallorða eftir föllum, tölum og kynjum
og sagna í kennimyndum. Kennarar hafa hins vegar mjög sterkar skoðanir á gagnsemi
slíkra aðferða sem þeir byggja líklega mest á eigin reynslu af kennslu en kannski ekki
síður á ákveðinni sannfæringu. Hér á eftir verður fjallað um hver umræðan hefur verið
í gegnum tíðina meðal skólafólks um hvert markmiðið með málfræðikennslu í grunn-
skóla sé og hvert það ætti að vera. Skólafólkið sem um ræðir eru aðallega móður-
málskennarar á öllum skólastigum, grunnskóla, framhaldsskóla og háskóla. Svólítið
verður líka komið inn á hvernig rætt hefur verið um aðferðir við kennsluna en á
áttunda áratug síðustu aldar fóru að blandast inn í umræðuna hugmyndir um máltöku
og víðari sýn á hugtakið *málfræði*, auk þess sem niðurstöður erlendra rannsóknar
höfðu veruleg áhrif á umræðuna en þær þóttu sýna takmarkaðan árangur af hefðbund-
inni málfræðikennslu, sérstaklega þegar litið var til ritunarhæfni nemenda. Áður en
farið er nær í tíma er þó rétt að byrja á byrjuninni þegar hefðbundin skólamálfraði
kom til sögunnar hér á landi.

Upphafið að málfræðikennslu þar sem orðflokkgreining, beygingarfræði og
setningafræðihugtök eru í forgrunni má rekja til kennslu í latínu og grísku á fyrri
öldum að talið er. Málfræði, ekki síst beygingarfræði, er þar mjög fyrirferðarmikil
eins og allir vita sem eitthvað hafa kynnt sér þá málakennslu. Ef litið er til Íslands og
farið aftur til áronna 1846 og 1850, þegar út voru gefnar reglugerðir um kennslu og
próffyrirkomulag í hinum lærða skóla í Reykjavík, virðist málfræði móðurmálsins
fyrst þá komast á dagskrá. Í reglugerðinni frá 1850 stendur þetta um málfræði-
kennsluna: „Í allri túngumálakennslu skal hafa íslenskuna til að gjöra piltum skýrar
og skiljanlegar hinar almennu málfræðislegu hugmyndir, og þessar málfræðislegu
hugmyndir á að heimfæra upp á íslenskuna“ (sbr. Alda Bryndís Möller, 2014:18–19).
Þetta má teljast nokkuð merkilegt að kenna, að því er virðist, almenn málvísindi með
hjálp íslensku, þó að fræðigreinin almenn málvísindi í nútímaskilningi hafi ekki
þekkt á þessum tíma nema þá sem málfræði latínu og grísku. Það skal tekið fram að
þessar hugmyndir voru ekki séríslenskar á þessum tíma vegna þess að reglugerðin
var bein þýðing á þeirri sem gildi um móðurmálsnám í dönskum skólum (sbr. Alda
Bryndís Möller, 2014:18).

En það átti að kenna fleira samkvæmt reglugerðinni, því að það átti líka að haga
kennslu í íslensku þannig: „að piltum lærist að tala hana og rita hreint, rétt og lipurt“
(sbr. Alda Bryndís Möller, 2014:18). Þó að bæði sé nefnt hér að tala og rita var
áherslan á hið ritaða mál en próf í íslensku á þessum tíma fólst í ritgerðarsmíð eins
og kemur líka fram í fyrrnefndri reglugerð. Hugmyndir um hvað fælist í að rita rétt
og hvað var í húfi má lesa um hjá Halldóri Kr. Friðrikssyni en hann kenndi íslensku

Í nær hálfa öld við Lærða skólann (Guðrún Kvaran, 1996:139). Í formála bókarinnar *Íslenzkar rjettritunarreglur frá 1859* byrjar hann til að mynda á að hvetja menn til að vanda mál sitt og höfðar svo til málverndarsjónarmiða (mínar leturbreytingar):

Mjer kemur það alls eigi óvart, þótt sumir kunni þeir enn að verða á voru landi, eins og á dögum Eggerts lögmanns Ólafssonar, er eigi þyki það mikils-varðandi, að samdar sjeu reglur fyrir íslenzkri rjettritun; þeir munu margir enn, er láta sig lítils varða, hvernig orðin eru rituð, eða hvaða búnað þeir velja hugsunum sínum, hvort orðin og orðmyndirnar eru rjettar eða rangar; þeir láta sem allt sje undir efninu komið; en þeir hinir sömu gá eigi þess, að hvert það smíði, sem vel er frá gengið í hverju einu, verðskuldar meira lof, en það, sem óvandaður er frágangurinn á, þótt efnið sje hið sama í báðum smíðisgripunum; þeir gá eigi þess, að sje óvandaður frágangurinn á orðum og orðmyndum, er mjög svo hætt við, að efnið og niðurskipun þess sje eigi svo vandað, sem vera bæri, því að sá, sem er hirðulaus að sumu leyti í verkum sínum, hann mun naumast vandvirkur í sumu; **þeir gá eigi þess, að vilji þeir eigi fella niður tungu sína, sem nú hefur gengið hjer á landi, að öllu eðli sínu óbreytt, í því nær þúsund ár, og sem mörgum hefur þótt svo fögur og fullkomin, verða þeir að gefa gaum að hverju einu atriði hennar, eigi einungis að setningunum og setningarlaginu, heldur og að orðunum og orðmyndunum, og þá líka rithættinum; því að orðin, orðmyndirnar og rithátturinn er hvað öðru svo nátengt, að sje eitt af því aflagað, þá aflagast hitt með** (Halldór Kr. Friðriksson, 1859:iii).

Eins og sjá má telur Halldór umbúðir og innihald texta fara saman, að vandaður frágangur sé til marks um vandað innihald og vel fram sett. Forvitnilegt er hvernig hann tengir rithátt málvernd vegna þess að orðin og orðmyndirnar séu svo nátengd rithættinum en sem endurspeglar líka þá staðreynd að íslenska er mjög rík af beygingum og íslensk stafsetning tekur frekar mið af uppruna orða, beygingum og orðmyndun en framburði þeirra (er það sem kallað er morfófónemísk). Nokkru síðar í formála sínum greinir hann frá mikilvægi þess að kenna unglungum réttitritun þegar á námsárunum svo að þeir þurfi ekki að búa sér til sína eigin. Í framhaldinu fjallar hann svo um mikilvægi samræmingar á þessu sviði (mínar leturbreytingar).

Aðalorsökina til þess, að vjer Íslendingar eigi höfum allir einn ritháttinn, tel eg þá, að unglungunum á námsárunum eigi hefur verið kennd nein rjettritun, svo að þeir hafa orðið að smíða sjer hana sjálfir, annaðhvort fyr eða síðar. Jeg hræðist alls eigi þá mótbárana, að rithátturinn sje svo lítils varðandi, að eigi sje tíma til þess verjandi, að semja reglur um hann; því að **allir skynsamir menn, er láta að nokkru til sín taka, hvernig fer um tungu vora, hvort hún er svívirt og aflöguð eða ekki, þeir munu játa og verða að játa, að það sje í raun rjettri áriðandi atriði, að einn sje rithátturinn hafður af öllum Íslendingum, og hann sem samkvæmastur eðli tungunnar;** og hví mundi hann vera minna metandi hjá oss Íslendingum, en t.a.m. hjá Frökkum eða Englendingum? (Halldór Kr. Friðriksson, 1859:vi)

Hann rökstyður samræmingu ritháttar með málverndarrökum, því að um leið og hann leggur til samræmdan rithátt er hann líka að leggja til rithátt sem hann telur sem næst eðli tungunnar. Það sem þó vekur hvað mesta eftirtekt er hvaða augum Halldór lítur hlutverk málfræðinnar í þessu sambandi og sjálfstætt gildi hennar (mínar leturbreytingar).

Það eru að eins fáein atriði í bók þessari, sem mjer þykir þörf á um að ræða, og er þá fyrst að geta þess, að **jeg læt hjer fylgja með úskýringu hinna almennu hugmynda málfræðinnar, og hef reynt til, að skýra þær með dæmum úr íslenzkunni sjálfri**; en enginn skyldi ímynda sjer, að jeg ætlist til, að þetta skuli vera eiginleg málmyndalýsing; en því gjörði jeg það, að **eigi varð hjá því komizt, að hafa málfræðisleg orð í rjettritunarreglunum sjálfum, og þau hefðu almúgamenn alls eigi skilið, og bókin þeim því orðið gagnslaus, ef skýring þeirra orða eigi hefði fylgt með**; en nú ímynda jeg mjer, að skynsamir almúgamenn geti að minnsta kosti haft töluverð not af bókinni, ef þeir vilja. Þá þóttist jeg og geta bætt úr skorti þeim, sem **hjer hefur verið á haganlegri skýringu hinna málfræðislegu hugmynda, bæði fyrir þá unglunga, sem í skóla eiga að fara, og aðra, er nema eiga aðrar tungur, og er jeg sannfærður um, að skýring þessi greiðir eigi alllitið fyrir náminu síðar**; því hversu vel sem þessar hugmyndir eru skýrðar fyrir unglingum með útlendum tungum, verða þær þeim næsta torskildar; en jeg tel það víst, að þær verði þeim miklu auðskildari við þessi dæmi úr íslenzkunni sjálfri (Halldór Kr. Friðriksson, 1859:vi–vii).

Eins og hér má lesa telur Halldór ekki hægt að lýsa réttitunarreglum án þess að styðjast við málfræði og málfræðihugtök. Hann finnur sig því knúinn til að hafa svolítinn málfræðikafla á undan réttitunarreglunum til að bókin gagnist sem flestum. Auk þess telur hann mikla gagnsemi af því að læra málfræði móðurmálsins fyrir þá sem læra síðar önnur tungumál enda verði málfræðin mun skiljanlegri sé hún skýrð með íslenskum dæmum. Þessi tvö atriði, stafsetning og nám í erlendum málum, hafa verið lifandi í umræðunni alla tíð síðan þegar rétt hefur verið um gagnsemi málfræðikennslu, eins og fram mun koma síðar í þessum kafla.

Af þessu má ljóst vera að Halldór taldi tengsl vera á milli meðvitaðrar málfræðipækkingar og rétttrar málnotkunar, sem ekki hvað síst spratt af málverndarsjónarmiðum þó að samræmi (stöðlun) og vandað mál kæmi þar líka við sögu. Tengsl málnotkunar og málfræðiiðkunar voru þó enn ákveðnari í formála annarrar bókar sem nemandi Halldórs skrifaði og kom út rúmum þremur áratugum síðar eða árið 1891. Þetta var bókin *Stutt ágrip af íslenskri mállýsingu handa alþýðuskólum* og höfundurinn var Halldór Briem sem kenndi í Möðruvallaskóla í Hörgárdal í tvo áratugi (Heimir Pálsson, 1998:23) (mínar leturbreytingar).

Auk þess er það auðskilið, að **til þess að geta komið sæmilega fyrir sig orði í ræðu og riti, það er að segja, til þess að geta talað og skrifað sitt eigið mál lýtalaust, þarf að hafa nokkurn veginn almenna þekkingu á eðli málsins, beygingum þess og orðaskipun**, og ætti því slík þekking að vera eitt með því fyrsta, er hver maður, sem áhuga hefur á því að menntast, ætti að afla sjer; sjer í lagi er það eitthvað óeðlilegt, að læra svo og svo mikið í útlendum tungum, en sleppa sínu eigin máli, þeirri tungu sem liggur næst (Halldór Briem, 1891:iii–iv).

Hér fer það ekki á milli mála hvað höfundur á við: Til að geta talað og skrifað rétt mál þarf að hafa lært (í skóla) málfræði málsins, beygingar og setningaskipan. Slík afstaða á eftir að vera ríkjandi í umræðunni um markmið málfræðikennslu í grunnskóla langt fram eftir 20. öldinni og lifir enn á þeirri 21. Í lokin rökstyður hann líka málfræðikennsluna á nokkuð þjóðernislegum nótum, að það gangi ekki að leggja

minni áherslu á málfræði móðurmálsins en málfræði erlendra mála. Báðir þessir menn, Halldór Kr. Friðriksson og Halldór Briem, voru ákaflega áhrifamiklir í þessum efnum og þá alveg sérstaklega Halldór Kr. Friðriksson en eins og Guðrún Kvaran bendir á (1996:139) á hann að hafa kennt öllum embættismönnum á Íslandi nema einum í þau nær 50 ár sem hann kenndi íslensku við Lærða skólann, þar af sá hann alfarið um íslenskukennsluna í 30 ár (Kjartan G. Ottósson, 1990:95). Bók Halldórs Briem var mikið notuð og lengi en hún kom út í fjórum útgáfum, sú síðasta kom 1921 (Guðrún Kvaran, 1990:91), og segir það nokkuð um vinsældir hennar.

Þessi áhrif meðvitaðrar málfræðikunnáttu á viðurkennda málnotkun hafa síðan verið dregin í efa eins og greint verður frá síðar í kaflanum. Sérstaklega er fundið að því þegar sá háttur er hafður á málfræðikennslunni að kenna hana úr tengslum við málnotkunina sjálfa þar sem uppstaða kennslunnar er greining í orðflokka og æfingar í beygingum, en lengi hefur verið sett samasemmerki á milli málfræðikennslu og þess konar aðferða. Það sem kemur kannski á óvart er að slíkar efasemdirnar eru alls ekki nýjar af nálinni heldur komu fram strax árið 1903. Það ár kom út bókin *Lýðmenntun* eftir Guðmund Finnbogason en hann hafði verið fenginn til starfa við undirbúning þess að sett yrðu fræðslulög 1907 þegar skólaskylda 10–14 ára barna var meðal annars innleidd (Heimir Pálsson, 1998:23).

Guðmundur Finnbogason hafði ákveðnar skoðanir á því hvert meginhlutverk móðurmálskunnáttunnar ætti að vera: „að skilja málið, talað og ritað, og að geta talað það og ritað sjálfur, komið orðum að hugsunum sínum og tilfinningum í ræðu og riti“ (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994:68). Þetta telur hann reyndar óumdeilt en hins vegar séu menn ekki eins sammála um hvernig farið skuli að því. Hans tillaga hljóðar upp á að lesa og skrifa sem mest og án þess að hann vilji fara út í nákvæmar kennslu-aðferðir ritunar segir hann:

Aðeins skal bent á að hér eins og annars staðar á það við, að vér lærum að vinna við að vinna, lærum að tala og rita málið við að tala það og rita. Að heyra og lesa fagurt mál er bezti undirbúningurinn, en auk þess þarf iðkunina og hana mikla (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994:75).

Guðmundur Finnbogason var ekki hrifinn af hefðbundinni málfræðikennslu sem hann lýsir svo: „mest áherzla [hafi] verið lögð á orðmyndunarfræðina,¹⁷ að kenna að skipa orðum niður í flokka og beygja þau, eftir kyni, tölu, föllum, stigum, tíðum, persónum, háttum, myndum o.s.frv., og eflaust má leika sér að þessu, ef ekki er annað þarfara að nota tímann til“ (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994:75–76). Ástæðuna fyrir þessari skoðun sinni orðar hann svo: „sá sem er stálsleginn í því að heimfæra hvert orð undir tiltekinn flokk í orðmyndunarfræðinni, hefur ekki með því lært að nota orðin“ (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994:76). Um bók Guðmundar og áhrif

¹⁷ Guðmundur Finnbogason notar orðið yfir beygingarfræði.

hennar hefur Heimir Pálsson þetta að segja: „Þrátt fyrir vel grundaða stefnu og góðan hug er ekki að sjá að framtak Guðmundar Finnbogasonar hafi leitt til mikilla breytinga í íslenskukennslu“ (1998:25).

Rétt rúnum þremur áratugum síðar, eða (1937), kom út fyrsta útgáfa kennslubókar Björns Guðfinnssonar, *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi*, sem oft er nefnd þegar hefðbundin málfræði er til umræðu en hún var allsráðandi í kennslu málfræði í íslenskum skólum um langt árabil. Í forvera hennar, *Íslensku I* sem kom út tveimur árum áður og ætluð var útvarpshlustendum, kemur fram í inngangi hvers vegna Björn taldi mikilvægt að læra íslenska málfræði.

Bók þessi á að veita mönnum þá fræðslu í íslenzkri málfræði, sem þeir þarfnast til þess að geta talað og ritað íslenskt nútímamál sæmilega rétt. Málfræði er undirstaða alls málanáms, og hvorki íslenska né önnur mál verða lærð til neinnar hlítar án hennar. Frumatriði málfræðinnar verða menn að læra mjög rækilega — miklu rækilegar en venjulega er gert (Björn Guðfinnsson, 1935:iii).

Björn taldi málfræðináms móðurmálsins forsendu þess að geta tjáð sig svo vel væri í ræðu og riti og hvatti hann til rækilegra náms á því sviði en fyrir hafði tíðkast. Málfræði móðurmálsins þótti honum þó líka nauðsynleg til að læra önnur tungumál og hér má sjá enduróm af því markmiði sem sett var fyrir málfræðikennslunni nærri 90 árum áður í Bessastaðaskóla.

Íslenska er ólík öðrum málum. Við Íslendingar verðum því að eyða miklum tíma og orku í nám erlendra mála. Nú liggur í augum uppi að sæmileg þekking í frumatriðum íslenzkrar málfræði er nauðsynleg við slíkt nám. Sú aðferð, sem mjög tíðkast, að byrja á að kenna mönnum málfræði erlends máls, áður en þeir hafa lært íslenska málfræði, er með öllu óverjandi, enda mun hún reynast flestum örðug. Sannleikurinn er sá, að örðugleikar nemenda við nám erlendra mála stafa að verulegu leyti af ónógri þekkingu í íslenzkri málfræði (Björn Guðfinnsson, 1935:iii).

Bók Björns var mikið notuð í bæði grunn- og framhaldsskólum eða allt fram til síðustu aldamóta og jafnvel lengur einhvers staðar. Eftir að *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi* kom út 1937 var hún endurútgefin þrisvar á næstu árum undir því nafni, 1939, 1944 og 1946. Sú gerð bókarinnar sem líklega er þó þekktust er 5. útgáfan sem Eiríkur Hreinn Finnbogason endurskoðaði og kom út árið 1958 undir nafninu *Íslensk málfræði handa framhaldsskólum*. Seinna meir, eða frá 1979, var bókin prentuð undir titlinum *Íslensk málfræði handa grunnskólum og framhaldsskólum* og nú síðast 1999 undir nafninu *Íslensk málfræði fyrir grunnskóla og framhaldsskóla*. Fimmta útgáfan er nokkuð breytt frá næstu útgáfu á undan, en Jóhannes B. Sigtryggsson (2006) hefur gert úttekt á þessum breytingum Eiríks Hreins Finnbogasonar. Þar kemur fram að Eiríkur Hreinn hafi stýtt bók Björns verulega og bendir Jóhannes á að við breytingarnar hafi stíllinn orðið „hörkulegri og minna um skýringar“ því að Björn var „viljugri til að fjalla almennt um málfræðihugtök“

(2006:50) en Erikur Hreinn. Jóhannes leiðir að því líkum að þetta hafi jafnvel átt þátt í vinsældum bókarinnar. Án efa hefur bókin haft mikil áhrif á hvernig móðurmálskennarar túlkuðu markmið málfræðikennslunnar en nánar verður fjallað um það í kafla 3.4.2 hér á eftir þar sem þessi 5. útgáfa bókarinnar verður rædd nánar.

Ekki gengu allir kennarar gagnrýnislaust inn í þá hefð sem skapast hafði í málfræðikennslu og bók Björns Guðfinnssonar var fulltrúi fyrir. Þann 5. apríl 1959 hélt Halldór Halldórsson, prófessor í íslensku við Háskóla Íslands, fyrirlestur um stafsetningu og stafsetningarkennslu á fræðslufundi Stéttarfélags barnakennara í Melaskóla og síðar sama ár birtist fyrirlesturinn í greinarformi í tímaritinu *Menntamáll*. Þar lýsir hann meðal annars hvernig hann hagaði stafsetningar- og málfræðikennslu sinni í gagnfræðadeild og er það nokkuð á annan veg en venjan var á þessum tíma sem honum þótti ekki við hæfi barna og unglunga. Hann lýsir aðferðinni svo: „[A]ðferðin, að byrja á því að læra regluna og safna síðan dæmum um hana, er ágæt fyrir fullorðið fólk, en hún á áreiðanlega ekki við börn og tæpast nema við suma unglunga á gagnfræðastigi“ (Halldór Halldórsson, 1959:136). Sinni eigin aðferð lýsir hann með eftirfarandi hætti:

Kynni mín af börnum og unglungum, sem nám stunda, hafa einnig sannfært mig um, að rétta aðferðin við að kenna málfræði og stafsetningu á barna- og unglungastiginu sé að láta þau lesa sem minnst af „teóretiskum“ fróðleik. Þau læra t.d. ekki orðflokkana af skilgreiningum, meira eða minna vafasömum, á því, hvað sé nafnorð, lýsingarorð o.s.frv. Þau læra af dæmum. Og hið sama á við um stafsetningu. Þegar nemandi hefir fengið nóg dæmi um rithátt orða eins og nýr og bær í ýmsum föllum, „uppgötvar“ hann j-reglurnar. Það, sem ég á við, er, að rétt sé að kenna hið einstaka fyrst, reglan komi á eftir. Þá verður reglan ekki leiðinleg. Þá er hún uppgötvun. Og þá á kennarinn að segja nemandanum hana (Halldór Halldórsson, 1959:136).

Halldór Halldórsson er hér ekki að gagnrýna hvað er kennt í málfræði og stafsetningu heldur einvörðungu aðferðina við að kenna. Hann vill að nemandinn uppgötvu regluna út frá dæmum en sé ekki látinn læra regluna og safna síðan dæmum um hana. Hann notar aðferð málfræðingsins til uppgötvunar á reglum og eðli tungumálsins sem er alveg örugglega skemmtilegra. Halldór virðist vera algjör frumkvöðull slíkrar nálgunar sem farið var að hvetja meira til er fram liðu stundir. Um notkun kennslubóka og þá sér í lagi bókar Björns Guðfinnssonar hefur hann þetta að segja:

Ég notaði aldrei kennslubækur í málfræði í gagnfræðadeild, fyrr en ég neyddist til þess, þegar landsprófsfyrirkomulagið var upp tekið. Og mér gafst þessi kennsluáðferð vel. Ég lét nemendurna að vísu kaupa sér Málfræði Björns Guðfinnssonar og sagði þeim, hvar þeir gætu lesið um það efni, sem um var rætt hverju sinni, en ég hlýddi þeim aldrei yfir bókina. Ég gerði þetta vegna þess, að mér virtist námið mundu verða skemmtilegra með þessum hætti, að minni hætta væri á, að áhugi nemandans dofnaði. En ég hefi enga trú á, að ég hafi gert minni kröfur til málfræði- og stafsetningarþekkingar en aðrir kennarar. Ég hefi að minnsta kosti ekki heyrt það (Halldór Halldórsson, 1959:135–136).

Eins og fyrr segir er Halldór Halldórsson ekki að gagnrýna málfræðina efnislega og markmið hennar eru ekki sérstaklega til umræðu. Það eru reglurnar í kennslubókunum sem hann forðast að hafa sem útgangspunkt og leitar í málið sjálf; reynir með öðrum orðum að gera námið ekki eins óhlutbundið eða fræðilegt svo að það sé meira við hæfi barna og unglinga. Hann tengir hins vegar kennsluna ekki sérstaklega við ritun eða mál nemendanna því að hann virðist sjálfur gefa þeim upp dæmin sem eiga að sýna þeim fram á regluna sem til umfjöllunar er hverju sinni. Merkilegt má telja að Halldór segist þó hafa farið að nota kennslubækur þegar hann neyddist til þess sökum landsprófsfyrirkomulagsins. Þetta er athyglisvert í ljósi þeirra áhrifa sem sýnt hefur verið fram á að samræmd próf hafi á kennslu og val á námsefni og fjallað verður um í kafla 3.3; það hafði það greinilega hjá Halldóri Halldórssyni.

Gagnrýni sem var meira í ætt við þá sem kom fram hjá Guðmundi Finnbogasyni fór að verða háværi um 1970 og upp úr því, en Guðmundur gagnrýndi mikið vægi hugtaka á kostnað eiginlegrar málnotkunar. Framhaldsskólakennarinn Hörður Bergmann (1970) var einn af þeim sem var alfarið á móti hefðbundinni málfræðikennslu. Hann vildi að kennslan snerist meira um málskilning og málnotkun og að málfræðihugtök væru einvörðungu notuð í tengslum við mál nemendanna sjálfra og ekki einangruð frá því. Hann vitnar í bandarískar sem sænskar rannsóknir máli sínu til stuðnings til að sýna fram á gagnsleysi hefðbundinnar málfræðikennslu við málnotkun, stafsetningu og nám í erlendum málum, en það voru helstu rökin fyrir því að málfræði var kennd með þeim hefðbundna hætti sem hann gagnrýnir. Dönsk kennslubók í móðurmáli, *Dansk er mange ting*, frá 1968, er Herði Bergmann hugleikin en í kennarahandbók sem fylgir kennslubókinni lýsa höfundar (málfræðingarnir Erik Hansen og H.J. Steensig) þeirri skoðun sinni að þeir sjái engan tilgang í að nemendur sem beiti málfræði ómeðvitað við upphaf skólagöngu hafi meðvitaða þekkingu á henni og að þeirra mati sé það ekki brot á byggingu málsins að verða uppvís að málvillu (d. *sprogfejl*) (Hörður Bergmann, 1970:75).

Hörður vill ekki sleppa hendinni af málfræðikennslunni, en vill sjá tengingu við málnotkun en ekki greiningu málfræðihugtaka og í því sambandi sér hann hlutverk málfræðihugtaka með þessum hætti: „Málfræðileg hugtök mætti svo uppgötva í þessu starfi og nota þau í umræðum um leið og þörf er fyrir þau og þroski nemendanna leyfir. Slík hugtök ætti þó alls ekki að nota fyrst og fremst til greiningar, heldur til notkunar málsins“ (Hörður Bergmann, 1970:77). Hann tekur síðan dæmi af vinnu með lýsingarorð, að í stað þess að finna lýsingarorð í meiningarlausum og samhengislausum texta til þess einvörðungu að greina þau megi vinna með þau í mismunandi textum, finna út hvaða hlutverki þau gegna og hver merking þeirra er fyrir ákveðinn texta.

Nokkrum árum síðar kemur fram enn meiri gagnrýni á hefðbundna málfræðikennslu í grunnskólum sem ætla má að hafi haft afgerandi áhrif þar sem hún átti rætur sínar að rekja í Menntamálaráðuneytið. Gagnrýni þessi er sett fram af Baldri

Ragnarssyni í bókinni *Móðurmál. Leiðarvísir handa kennurum og kennaraefnum* sem út kom árið 1977. Eins og kemur fram á baksíðu bókarinnar er hún að stofni til álitgerð sem höfundur samdi á vegum Skólarannsóknadeildar Menntamálaráðuneytisins nokkru áður eða 1971–1972. Í framhaldi af því fór fram endurskoðun á kennslu og námsefni í móðurmáli sem Baldur leiddi og ný námskrá kom út 1976. Má því ætla að bókin hafi haft veruleg áhrif á móðurmálskennslu grunnskólanna í framhaldinu og þar með talið málfræði.

Baldur Ragnarsson einblínir á hagnýt markmið málfræðikennslu og þá staðreynd að nemendur eru að læra að nota málið. Þess vegna horfir hann til þess sem gagnast nemendum við ritun. Hann er mjög gagnrýninn á þá málfræðikennslu sem tíðkaðist á þessum tíma eins og sjá má í eftirfarandi tilvitnun:

Mál er atferli sem er undirstaða allra félagslegra samskipta og persónulegs þroska. Allbreitt er bilið á milli þessa viðhorfs til málsins og þess sem enn er að verulegu leyti grundvöllur málfræðináms skólanna: að sundurgreining máls í einingar geti aukið málskilning og málfærni nemenda og þar með þroska þeirra. Hér við bætist að löngum hafa próf og prófkröfur haft bein áhrif á málfræðikennsluna, þannig að námsefni og kennsluhættir hafa lagað sig að mælistikuvíðhorfi sem lítið á skylt við skilgreiningu máls sem atferlis (Baldur Ragnarsson, 1977:44–45).

Baldur talar hér um málið í anda atferlissinna sem líta á málið sem atferli (e. *behavior*) og því lítil ástæða til að hugsa um málfræði sem lýsingu á eðli mannlegs máls og hvað tungumál er; það muni ekki bæta málnotkun nemenda. Það vekur athygli að hann telur próf hafa neikvæð áhrif á kennsluna en minna má í því sambandi á orð Halldórs Halldórssonar hér að framan um hvaða áhrif tilkoma landsprófa hafði á hans kennslu; þau stýrðu honum frá uppgötvunarnáminu. Baldur talar um einangrunarsjónarmið sem fylgt er við málfræðikennsluna; það komi vel í ljós í námskránni frá 1960 en einnig í þeim námsbókum sem ætlaðar eru grunnskólanemendum. Þar eru bækur Björns Guðfinnssonar í fararbroddi, *Íslensk málfræði* og *Íslensk setningafræði*, og ríkjandi í kennslu málfræði á unglingsstigi (Baldur Ragnarsson, 1977:45).

Máli sínu til stuðnings vísar Baldur í erlendar rannsóknir sem sýni fram á að það séu engin tengsl á milli málfræðikennslu og ritunar. Jafnvel getur sá tími sem fer í hefðbundna málfræðikennslu komið niður á ritfærni nemenda því að þá er tekið af tíma þeirra sem annars gæti farið í annars konar móðurmálsþjálfun (Baldur Ragnarsson, 1977:47–49). Þessi orð Baldurs virðast hafa verið vatn á myllu þeirra grunnskólakennara sem ekki hafa verið hrifnir af að kenna málfræði ef marka má Höskuld Þráinsson (1983:26).

Baldur er þó alls ekki að leggja til að málfræðikennslu sé hætt heldur bara á því formi sem hún hefur verið og leggur hann til aðferð aðleiðslu sem mætti líka kalla *uppgötvunarnám* og er ekki ósvipað þeirri aðferð sem Halldór Halldórsson virðist hafa beitt og lýst var hér að framan. Líkt og aðferð Halldórs gengur aðleiðsluáðferð Baldurs út á að finna regluna út frá dæmum en læra ekki reglur og skilgreiningar fyrst

og dæmin síðan látin fylgja á eftir, sem hann segir vera þá aðferð sem oftast sé notuð (Baldur Ragnarsson, 1977:170).

Baldur viðurkennir nefnilega að málfræði sé íslenskum nemendum að einhverju leyti gagnleg: „T.d. er augljóst að nemendum er nauðsynlegt að kunna eitthvað í málfræði ef þeir eiga að stafsetja íslenskt mál svo að skammlaust sé. Ekki má heldur gleyma að íslensk tunga er mikið beygingarmál og því vandmeðfarnari en ella; málfræðileg þekking á beygingum orða getur því eflaust komið að nokkrum notum“ (Baldur Ragnarsson, 1977:49). Hins vegar nefnir hann að málfræðiþekking komi ekki að gagni við nám í erlendum málum nema því aðeins að málfræðilegri aðferð sé beitt við nám hins erlenda máls (1977:48).

Baldur leggur til kennslu ákveðinna grunnhugtaka með aðleiðsluáðferðinni, hugtaka sem skipta máli við stafsetningu, greinarmerkjasetningu og stílfræðilegar skýringar og lætur fylgja með lista málfræðihugtaka; þau eru flest úr beygingar- og orðmyndunarfræði, nokkur úr setningafræði og örfá úr hljóðfræði. Þetta segir hann eiga erindi til allra nemenda en síðan leggur hann til að undirstöðuatriði í málfræði sem sjálfstæðri fræðigrein séu kennd efnilegum nemendum á unglingastigi, en skýrir það síðan ekki nánar (Baldur Ragnarsson, 1977:168–169). Í þessu felst markviss kennsla hugtaka engu að síður og er til að mynda ekki í anda Harðar Bergmanns sem vill kenna hugtökin þegar not eru fyrir þau í tengslum við ritun og stíl — við textarýni. Þó segir Baldur annars staðar í bók sinni „að málfræði beri því aðeins að kenna í lægri skólum, að hún geti orðið samferða æfingum og námi í málnotkun, merkingum orða og tjáningu í ræðu og riti“ (Baldur Ragnarsson, 1977:52). Baldur Ragnarsson virðist í bók sinni ganga gegn ríkjandi hefðum í málfræðikennslu en síðan dregur hann í raun nógu mikið í land til að hægt sé að verja eldri kennsluhætti fyrir þá sem það vilja, en það er alveg ljóst þeim sem les bókina að hann er ekki að leggja til að málfræðikennslu sé hætt.

Mikilvægt innlegg í umræðuna í anda lýsandi málfræði kom ekki löngu síðar frá Höskuldi Þráinssyni, síðar prófessor í íslenskri málfræði við Háskóla Íslands (1979), þegar hann bendir á að með því að hjálpa nemendum að koma auga á reglur málsins séu kennarar í raun að gera ómeðvitaða þekkingu þeirra meðvitaða sem er meira í anda hugfræðinnar en atferlissálfræðinnar sem Baldur Ragnarsson aðhyllist. Þetta eigi til dæmis við um orðflokkgreiningu og einkenni orðflokka. Munurinn á þessari nálgun ef miðað er við aðferð Baldurs Ragnarssonar og Halldórs Halldórssonar er sú staðreynd að nemendum er gert ljóst að reglur málsins er ekki aðeins að finna í einhverjum texta sem þeir skoða eða dæmum sem lögð eru fyrir þá heldur líka í þeirra eigin máli og texta sem þeir sjálfir hafa skrifað. Með öðrum orðum kunna nemendur reglurnar og beita þeim ómeðvitað, alltaf þegar þeir nota málið bæði í ræðu og riti. Höskuldur virðist hafa verið fyrstur til að draga þessa staðreynd inn í umræðuna (Baldur Sigurðsson, 1992:33). Höskuldur er hallur undir uppgötvunarnám til að færa nemendum heim sanninn um hversu mikið þeir kunni og leggur til að kennari skoði

tilbúin orð inni í setningum og sýni þannig nemendum fram á hvað þeir viti mikið um orðin án þess að vita hvað þau þýði. Hann leggur til í þeim tilgangi setninguna *Sáturinn toraði gúlið núrlega með læru kfunni* (Höskuldur Þráinsson, 1979:5) og lýsir hvernig vinna mætti með hana. Hann bendir auk þess á og rökstyður mikilvægi þess að nýjustu málfræðirannsóknir séu hafðar til hliðsjónar við málfræðikennsluna.

Nokkrum árum síðar er Höskuldur Þráinsson (1983) á sömu slóðum og leggur áherslu á að málfræði megi ekki kenna líkt og um erlent mál sé að ræða, auk þess sem hann gagnrýnir kennslu þess „afbrigðilega og skrýtna“ (1983:27) og vill að heldur sé lögð áhersla á aðalatriðin og það reglulega í málkerfinu. Hann leggur áherslu á hagnýtt gildi þess að læra málfræðihugtök til að geta talað um málið sem hann segir að við gerum miklu oftar en við gerum okkur grein fyrir. Helst treystir hann á orðabókarnotkun og tengingu við nám í erlendum tungumálum til að gera nemendum þetta ljóst. Þó að hann telji að meðvitund um málkerfið sé aðallega mikilvægur þáttur í almennri menntun þá sé ekki loku fyrir það skotið að það „geti skapað góðan grunn til að byggja á þá málþjálfun sem er til að menn verði „betri málnotendur“ eins og það er kallað“ (1983:30).

Baldur Sigurðsson (1992), dósent í íslensku við Kennaraháskóla Íslands, tekur upp þráðinn frá Höskuldi Þráinssyni og talar um að nemendur kunni málfræðina þegar þeir komi í skóla; það þurfi einfaldlega að gera þessa kunnáttu meðvitaða, setja hana í orð. Vanda umræðunnar um málfræði á efri skólastigum telur hann vera að málfræði sé skilgreind alltof þröngt og að „mikilvægt sé að skilgreina inntak og eðli málfræðikennslunnar í ljósi þeirrar gríðarlegu þekkingar sem safnast hefur á undanfórnum árum um málkunnáttu, málbeitingu, máltöku og um lögmál tungumála yfirleitt“ (Baldur Sigurðsson, 1992:32). Hann talar hér fyrir kennslu í almennum málvísindum að einhverju marki, að nemendur læri ekki bara um íslensku heldur ef til vill um íslensku í samhengi við önnur mál og út frá því sem best er vitað um eðli tungumála.

Baldur Sigurðsson telur mestu máli skipta að festast ekki í hugtökunum eins og þau séu aðalatriðið heldur byrja á réttum enda, máli barnanna sjálfra en ekki reglum og hugtökum í bókunum. Hann leggur til að unnið sé út frá málfræðikennnd nemendanna en ekki farið gegn henni. Sú ofuráhersla sem lögð er á orðflokkgreiningu í skólum hefur að hans mati orðið til þess að við lítum á einingar málsins sem orðflokka en ekki orð. Hann telur því brýnt að skilgreina markmið málfræðikennslunnar upp á á nýtt. Þau eiga ekki að snúast um að þekkja ákveðin hugtök heldur að nemendur geti leyst ákveðin verkefni með málið sjálft sem byggjast á þeim grunni sem fékkst í lestrarnáminu (Baldur Sigurðsson, 1992:35). Baldri svipar nokkuð í hugsun til þess sem Hörður Bergmann lagði til og vitnað var í hér að framan.

Baldur Ragnarsson talaði um að aðeins efnilegustu nemendurnir á unglíngastigi ættu að fá kennslu í fræðigreininni málfræði en hann útskýrði ekki hvað það væri í málfræðinni sem ætti erindi til þeirra. Á öndverðri skoðun eru til dæmis Höskuldur

Þráinsson og Baldur Sigurðsson því að þeir telja mikilvægt að allir nemendur fái kennslu í því hvernig tungumálið er byggt upp og hvernig það lærist vegna þess að það séu mikilvægar upplýsingar og hluti af því að læra um sjálfan sig og eðli mannlægs máls.

Í grein frá árinu 1987 sem nefnist *Málfræðin — fræðin um manninn* heldur Baldur Sigurðsson því síðan fram að þau hefðbundnu sjónarmið að málfræði gagnist annars vegar við nám í erlendum tungumálum og við stafsetningarnám standist ekki skoðun. Baldur vill færa kennslu í málfræði til vegs og virðingar á öðrum forsendum sem gera ráð fyrir að málfræðin sé gagnleg í sjálfu sér, hún sé hluti af því að skilja starfsemi hugans og ná valdi á máli sínu. Baldur telur þó að þetta gangi ekki upp miðað við hefðbundna kennsluhætti því að: „[m]álfræðin er nefnilega bara kennd en ekki notuð“ (Baldur Sigurðsson, 1987:7). Hann segir að „til að fræðin um manninn og mál hans, fái eitthvað að glíma við verða nemendur að fá tækifæri til að tala og skrifa í skólunum“ (Baldur Sigurðsson, 1987:7) og vill að þjálfun og kennsla í mæltu máli og rituðu verði stóraukin og málfræðin eigi að fjalla um það sem gerist í ritgerðartímunum og ræðutímunum. Eins og fleiri hafa rætt um virðist hann eiga hér við að mál nemendanna í ræðu og riti sé í forgrunni og málfræðin notuð til að dýpka skilning nemendanna á málnotkun sinni með það að markmiði að bæta hana — til að nemandinn verði betri málnotandi.

Höskuldur Þráinsson (1998) vill ganga enn lengra en Baldur Sigurðsson í að fjalla um málfræði málfræðinnar sjálfra vegna. Hann telur nefnilega að „það sé nokkurs virði frá sjónarmiði almennrar menntunar að kunna nokkur skil á eðli og gerð móðurmálsins (og tungumála almennt) rétt eins og það þykir nauðsynlegt að hafa lágmarksþekkingu á eðli og gerð mannlíkamans, vita eitthvað um landið, sjóinn, dýrin, söguna o.s.frv.“ (1998:132). Þetta markmið er honum hugleikið og vildi hann sjá meiri umræðu um það þó að aðalumfjöllunarefni greinarinnar sem hér er vitnað til sé mikilvægi þess að læra málfræðihugtök til að geta talað um málið.

Í greininni tekur Höskuldur ekki afgerandi afstöðu til þess markmiðs, sem hann telur að móðurmálskennarar hafi lengst af litið til þegar kemur að málfræðikennslunni, en það sé að fá þjálfun í málbeitingu og málnotkun og gera nemendur þannig að betri málnotendum (1998:132). Hins vegar er ljóst að Höskuldur er ekki sérstaklega hrifinn af þeirri þröngu sýn á málfræði sem birtist í hefðbundinni kennslu og áherslunni á að kenna reglur og undantekningar úr tengslum við mál nemendanna sjálfra; það stríði gegn þekkingu okkar á því hvernig mál virkar. Það er aftur á móti augljóst af því sem fram hefur komið um skoðanir hans að hann hefur trú á því að málfræðiþekking gagnist nemendum á ýmsa lund, jafnvel til að verða betri málnotendur. Það vill hann greinilega ekki útiloka án óyggjandi sannana, þó að hann virðist ekki líta á það sem aðalmarkmið málfræðikennslunnar. Nokkrum árum síðar (Höskuldur Þráinsson, 2014) færir hann svo sannfærandi rök fyrir því að til að hafa áhrif á málkunnáttu nemenda, ómeðvitaða málfræðiþekkingu þeirra, eða *máleyrað*

eins og hann velur að kalla það, séu hefðbundnar kennsluaðferðir málfræðinnar gagnslitlar og mælir frekar með því að láta nemendur endursegja texta eftir upplestri. Hann gengur reyndar svo langt að segja að þær leiðréttingar sem fylgja hefðbundnum aðferðum forskriftarmálfræðinnar séu ekki bara áhrifalausar í langflestum tilvikum heldur geti gert nemanda „öruggan, valdið því að hann hættir að treysta málkennd sinni og jafnvel eyðilagt regluna í máli hans og þannig í raun valdið málsþjöllum“ (Höskuldur Þráinsson, 2014:159)

Það markmið málfræðikennslunnar sem Halldór Kr. Friðriksson nefndi í formála kennslubókar sinnar upp úr miðri 19. öld að málfræðikennsla væri mikilvægur liður í því að vernda tungumálið er lítið nefnt í þeirri umræðu sem hér hefur verið vitnað til. Það sjónarmið er þó áberandi í grein grunnskólakennarans Árna Péturssonar (1983:20) þegar hann segir: „Að mínu mati er útilokað að kenna rétta og góða íslensku án málfræði. Ég efast ekki um að allir Íslendingar vilja halda málinu hreinu og óflekkuðu og með sem minnstum breytingum um ókomna framtíð. Það er ekki síst í höndum okkar íslenskukennaranna að svo megi verða.“ Að hans mati felst það í hefðbundinni málfræðikennslu og hann spyr: „Hvernig er hægt að kenna rétt og vandað mál án þess að nemendur þekki málfræðiheiti, kyn orða, tölu og föll, stigbreytingu lýsingarorða, notkun fornafta og sagna svo eitthvað sé nefnt?“ (1983:20). Í hans huga er slík málvernd einnig ástæða þess að mállýskur eru jafnfyrirferðarlitlar í íslensku málsamfélagi og raun ber vitni, enda taki allir nemendur vel við: „Reynsla mín er sú að málfræðin sé fyrir alla, háa og lága, og að henni sé það ekki síst að þakka að allir Íslendingar tala og skrifa svipað mál“ (1983:20). Árni hefur greinilega mikla sannfæringu fyrir því hverju málfræðikennslan gæti áorkað. Hann telur líka ómögulegt að kenna stafsetningu svo vel sé án málfræðipekkingar og grundvöllur þess að læra málfræði erlendra mála er að hans mati kunnátta í málfræði eigin máls (1983:20–21). Þó að mismunandi aðferðir kennara séu staðreynd telur hann það ekki vafamál að „öll stefnum við að sama marki, velferð og framtíðarheill nemandans“ (1983:21). Þrátt fyrir þennan opna hug fyrir ólíkum kennsluháttum endar hann grein sína á miklum varnaðarorðum: „Ég vara stórlega við öllum meiriháttar breytingum í málfræðikennslunni“ (1983:21) og nefnir síðan misheppnaða tilraun til breytinga á stærðfræðikennslu sem víti til varnaðar. Hér er bæði talað um málvernd og velferð og framtíðarheill nemandans og að slíku megi vinna að með hefðbundinni málfræðikennslu og því sé ábyrgð íslenskukennaranna mikil.

Fleiri verða til þess að nefna málvernd sem markmið málfræðikennslunnar og mikilvægi hefðbundinnar málfræðikennslu í því augnamiði. Það gerir Jón Árni Friðjónsson framhaldsskólakennari (1998) þegar hann hvetur til markvissrar þjálfunar í meðferð beygingarkerfisins vegna þess „að almenn þekking nemenda á beygingarkerfi íslenskunnar sé á hægu en öruggu undanhaldi“ (1998:26), meðal annars sökum minni áherslu á kennslu í „Björns Guðfinnssonarfræðum“, sem hann nefnir svo. Þetta

telur hann mikilvægt vilji menn á annað borð viðhalda fornlegu beygingarkerfi, þrátt fyrir, segir hann, að hægt væri að halda því fram að það sé ekki sérlega „hagkvæmt“.

Ragnheiður Briem (1984) þáverandi lektor í ensku, síðar íslenskukennari í framhaldsskóla, leitar til kennslufræði í erlendum tungumálum þegar hún talar um málvöndun og vill sjá þjálfun nemenda í réttri málnotkun með svokölluðum mynsturæfingum til að uppræta óæskilegar málvenjur og mynda nýjar. Nemendur hennar í íslensku í Menntaskólanum í Reykjavík lýsa þessari aðferð hennar svo 16 árum síðar: „Okkur er það mjög minnisstætt þegar við vorum að læra beygingar, tölu og kyn á orðum sem oft er farið rangt með. Þá lærðum við fyrst heima, þuldu svo upp í tímunum í kór, fórum því næst upp á Sal, sátum þar tvær og tvær og hlýddum hvor annarri yfir. Eftir það vorum við komnar með það alveg á hreint hvernig beygja skyldi aldna brúði, tuggna banana og ofalinn kálf“ (Stelpurnar þínar í 3. A veturinn 1998–1999, 2000).

Ragnheiður (1984) telur ekki að með slíkum æfingum sé verið að kenna nemendum móðurmálið enda kunni þeir móðurmálið þegar þeir koma í skóla heldur séu mynsturæfingarnar ætlaðar til að veita nemendum þjálfun í beitingu móðurmálsins, með þessum orðum telur hún sig vera að svara gagnrýni Höskuldar Þráinssonar þegar hann segir að móðurmálið lærist á annan hátt en erlend mál síðar á ævinni. Það skiptir þó ekki máli hvort hún álitur að hún sé að móta djúperð málsins hjá nemendum eða aðeins yfirborðið. Hún er þeirrar skoðunar að aðeins það sem teljist rétt mál eigi heima í munni nemenda. Hún vill að þeir beygi og beiti málinu alltaf eins; annað er ekki hægt að skilja af máli hennar. Hvergi kemur fram að hún sé að fjalla um formlegt tal- og ritmál, og þegar hún virðist vera að kalla eftir málstaðli er hún í raun að tala um íslensku almennt — rétt mál, sem snúist um málfræðileg atriði, og gott mál, sem snúist um smekksatriði.

Þó að margir hafi verið á móti þeirri hefðbundnu kennslu sem Árni Pétursson og fleiri mæla bót eru menn ekki alltaf eins vissir um hvað koma eigi í staðinn. Þetta kemur fram hjá Indriða Gíslasyni, prófessor í íslensku við Kennaraháskóla Íslands (1983), en hann sér ekki neinn tilgang með kennslu í orðfloknum, beygingum, mál-sögu og setningafræði sem hann kallar „gömlu góðu skólamálfræðina“ (1983:23). Í hans huga er markmið móðurmálskennslu eftirfarandi: „Stefna ber að því að gera nemendur að sem hæfustum málnotendum í ræðu og riti“ (1983:22); það þurfi með öðrum orðum að þjálfna þá í beitingu máls og til þess gagnist hefðbundin skólamálfræði engan veginn. Hann á þó engin svör við því hvað eigi að koma í staðinn en bendir á mikilvægi þess að vita hvað það eigi að vera svo að ekki skapist tómarúm. Til að svo geti orðið þurfi mikinn og góðan undirbúning þar sem hugað er að markmiðum og leiðum. Í lokaorðum hans kemur fram sú skoðun hans að eftir slíka endurskoðun muni einhvers konar málfræði koma við sögu (1983:24).

Eins og fram hefur komið verður æ algengara þegar nær dregur í tíma að nefnt sé mikilvægi þess að kenna ekki málfræði sem einangrað fyrirbæri heldur í tengslum

við málið sjálft og notkun þess. Þórunn Blöndal, dósent í íslensku við Mennta-
vísindasvið Háskóla Íslands, er á þessum nótum í grein sinni „Textar og nýting þeirra
í kennslu“ sem birtist árið 2010 í *Skímu*. Þar leggur hún áherslu á virkni eða hlutverk
orða í málsgrein eða málsgreina í texta og ólíkt hefðbundinni málfræðikennslu þar
sem formleg greining er þungamiðjan er málið sjálft í öndvegi þar sem málnotkun í
textanum er aðalatriðið en formleg greining fær minna vægi (Þórunn Blöndal,
2010:12). Markmiðið er að þjálfar nemendur í textalæsi en það skilgreinir hún sem
haldgóða þekkingu á einkennum ólíkra textategunda og færni í að ráða í orð og
setningar í texta en það gagnist bæði við lestur ólíkra texta og eigin skrif (Þórunn
Blöndal, 2010:12). Má því segja að markmiðið hér sé að gera nemanda að betri mál-
notanda. Sú málfræðikenning sem liggur að baki slíkum hugmyndum hefur verið
nefnd **virknimálfræði** eða **virknihyggja** (e. *funktionalism*). Hún leitar að skilningi á
tali og textum og hlutverki þeirra í boðskiptum en á því sviði eru kenningar M.A.K.
Hallidays mjög fyrirferðarmiklar (Kristján Árnason, 2013:228). Sú málfræði hefur
þó ekki átt mjög upp á pallborðið hérlendis, ekki eins og til dæmis sums staðar í
hinum enskumælandi heimi. En þar má finna fræðimenn sem fást við rannsóknir á
móðurmálskennslu og kennaramenntun er vilja líta í auknum mæli til virknimál-
fræðinnar sem og lýsandi málfræði með áherslu á merkingu til að þjálfar nemendur í
að öðlast meðvitaða málfræðiþekkingu sem nýtist þeim einkum og sér í lagi við ritun
(Myhill og Watson, 2014).

Hér verður numið staðar í umræðu um markmið málfræðikennslu í gegnum
tíðina og rétt að draga saman nokkur meginatriði. Í upphafi, þegar móðurmál varð
sérstök námsgrein í Lærða skólanum, var talið að hún byggji nemendur undir nám í
erlendum málum, einna helst latínu og grísku. Það þótti auðveldara að kenna þeim
um málfræðileg fyrirbæri á móðurmálinu og yfirfæra þá þekkingu svo á hin erlendu
tungumál enda er form þeirrar málfræði sem hefðbundið hefur verið að kenna byggt
á hinum fornu tungum (sbr. Halldór Briem, 1891). Þó var gagnsemi hennar einnig
talin felast í því að auka færni nemenda við að skrifa og tala málið rétt og vera grunnur
undir stafsetningu (sbr. Halldór Kr. Friðriksson, 1859). Nátengd því var svo verndun
tungumálsins en með því að tileinka sér „rétt mál“ var verndun tungumálsins einnig
tryggt. Eftir því sem frá líður hefur áherslan á gagnsemi málfræði við að gera nem-
endur að betri málnotendum orðið mest áberandi, nokkuð er minnst á að hún gæti
gagnast við að læra erlend mál og hugsanlega nýst við stafsetningu. Einnig hafa verið
uppi raddir um að málfræði og þá helst málfræðihugtök þurfi að kunna til að geta tjáð
sig um málið (Höskuldur Þráinsson, 1998) og að málfræði sé áhugaverð og mikilvæg
í sjálfu sér líkt og önnur þekking um manninn (Baldur Sigurðsson, 1987; Höskuldur
Þráinsson, 1998); þær raddir virðist þó eiga erfitt með að hljóta athygli. Sjaldgæft er
að málvernd sé blandað í málið, ef tekið er mið af því sem fræðimenn á sviðinu segja;
það er frekar að grunn- og framhaldsskólakennarar sjálfir hafi nefnt þátt málfræði í

málvernd (Árni Pétursson, 1983; Jón Árni Friðjónsson, 1998). Krafan um að málfræðin sé kennd í samhengi við raunverulegan texta og í raun kennd sem mest í tengslum við ritun hefur verið lífseig og með árunum hefur hún fengið fleiri stuðningsmenn (Baldur Sigurðsson, 1992; Hörður Bergmann, 1970; Þórunn Blöndal, 2010) sem tala gegn því að málfræðihugtök séu kennd úr tengslum við notkun fyrirbæranna sem þau eiga að lýsa. Enda hefur það verið ein helsta gagnrýnin á málfræðikennslu í gegnum tíðina ásamt því að of þröngu sjónarhorni sé beint að málfræði með ofuráherslu á beygingarfræði og orðflokkgreiningu. Mikið er rætt um slíka nálgun en ekki hefur farið mikið fyrir nánari útfærslu sem nýtist í kennslustofunni.

Eins og fram hefur komið hafa einkum þeir sem kenna íslensku á öllum skólastigum, grunn-, framhalds- og háskólastigi látið í ljós skoðanir sínar á markmiðum og nálgun í málfræðikennslu grunnskólans, en einnig hafa blandað sér í umræðuna fulltrúar yfirvalda. Sýn yfirvalda birtist þó ekki hvað síst í þeim aðalnámsskrám sem gefnar eru út á þeirra vegum, þ.e. menntayfirvalda, sem skólum og kennurum er lögum samkvæmt ætlað að fara eftir. Það þykir því ástæða til að skoða nánar í næsta kafla þá sýn yfirvalda sem þar birtist um málfræðikennslu, markmið hennar og nálgun.

3.2 Aðalnámsskrár

Í inngangi að aðalnámsskrá fyrir grunnskóla sem kom út árið 1976 er talað um inntak og hlutverk námskrár, meðal annars með þessum orðum: „Námsskrá fyrir grunnskóla lýsir markmiðum skólastarfsins bæði almennt og í einstökum greinum, gerir grein fyrir forsendum þeirra og gefur leiðbeiningar um leiðir til að ná þeim“ (Menntamálaráðuneytið, 1976a:5). Það eru einmitt helst markmið og forsendur sem verða til umræðu í þessum kafla, og líka eitthvað komið inn á leiðir, nánar tiltekið hvað viðkemur móðurmálinu eða íslensku og þá sér í lagi þeim hluta sem snýr að málfræði. Skoðað verður hver þróunin hefur verið frá því fyrsta aðalnámsskráin leit dagsins ljós árið 1960¹⁸ og þar til sú nýjasta kom út 2013, en þær eru nú orðnar sex talsins.

Til að skýra aðeins nánar hvað gæti heyrt undir forsendur málfræðinámsins má líta til eftirfarandi lýsingar úr *Encyclopedia of Curriculum Studies* á hvað aðalnámsskrá er (mín þýðing):

Aðalnámsskrá er opinbert skjal þar sem sett eru fram það sem talin eru vera markmið menntunar á landsvísu. Hún gildir sem leiðarvísir yfir þær kenningar, almenn viðhorf og hugmyndir um menntun, nám og kennslu, og þekkingu sem eru forsendurnar fyrir fullmótuðu námsefni (Kridel, 2010:600).¹⁹

¹⁸ Ekki var talað um aðalnámsskrá grunnskóla fyrr en með þeirri sem kom út 1976, sú frá 1960 hét *Námsskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldaldri*.

¹⁹ National curriculum is a public representation of what are considered the purposes of education at a national level, and it serves as a documented map of theories, common beliefs,

Vonir standa til að finna megi eitthvað af þeim kenningum, almennum viðhorfum, hugmyndum og þekkingu sem eru forsendur málfræðinámsins auk þeirra markmiða sem sett eru fram í aðalnámsskrám sem verða þó aðalinntak þessa kafla.

3.2.1 Aðalnámsskráin 1960

Eins og áður segir leit fyrsta aðalnámsskrá fyrir kennslu barna og unglinga dagsins ljós árið 1960 og bar hún heitið *Námsskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldaldri* (Menntamálaráðuneytið, 1960). Hún var unnin á grundvelli tillagna frá námskrárnefnd sem menntamálaráðherra skipaði 1955 (Helgi Skúli Kjartansson, 2008b:66–67) og í sátu Helgi Elíasson fræðslumálastjóri, Aðalsteinn Eiríksson námstjóri, Magnús Gíslason námstjóri og Pálmi Jósefsson skólustjóri (Sitt af hverju tæi, 1956:89). Áður hafði fræðslustjóri gefið út drög að námsskrám barnaskóla og gagnfræðaskóla árið 1948, í framhaldi af fræðslulögunum 1946, sem skyldu aðeins vera til leiðbeiningar (Helgi Skúli Kjartansson, 2008a:54) þó að þeim væri fylgt að mestu (Helgi Skúli Kjartansson, 2008b:66).

Í þessari fyrstu eiginlegu aðalnámsskrá má finna níu blaðsíðna kafla undir heitinu *Móðurmálið*. Þar eru í upphafi tilgreind markmið móðurmálskennslunnar og eru þau tvískipt, annars vegar er markmiðið að hafa áhrif á viðhorf nemendanna og hins vegar á færni þeirra. Þar sem fjallað er um viðhorf stendur meðal annars: „Stefnt skal að því að vekja virðingu og ást nemenda á móðurmálinu, glæða skilning þeirra á gildi tungunnar fyrir menningarlíf þjóðarinnar og þroska einstaklingsins“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:7). Hér er vissulega talað um tengsl málsins við þroska einstaklingsins en aðaláherslan hins vegar lögð á virðingu, ást og skilning á menningarlegt gildi málsins, með öðrum orðum stöðu þess utan við einstaklinginn. Hvað færni varðar er greinilega talið nauðsynlegt að þjálfa framburð og beygingar nemenda því að þar segir: „Nemendur eiga að læra að tala móðurmál sitt skýrt og áheyrilega með góðum framburði og réttum beygingum“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:7).

Í öðrum hluta kaflans um móðurmálið er fjallað um námsefnið og tilgreint fyrir hvern árgang hvað tekið skuli fyrir. Strax í 9 ára bekk er ætlast til svolíttlar málfræðikennslu en þar stendur meðal annars í f-lið undir yfirskriftinni *Skriflegar æfingar*: „Nafnorð (með greini í nf.), kyn þeirra og tala. Lært um sérhljóða“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:8). Í 10 ára bekk stendur undir yfirskriftinni *Stafsetning og stílagarð* að kenna skuli einföldustu atriði málfræðinnar og þau talin upp: „að þekkja nafnorð (með og án greinis), mun á sérnafni og samnafni, kyn og tölu“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:8). Undir sömu yfirskrift stendur að 11 ára börnum skuli kennd fallbeyging og stigbreyting lýsingarorða, sem og nafnháttur sagna, en einnig einföldustu *n*-reglur lærðar (nafnorð með greini og lýsingarorð), og 12 ára börn læri

and ideas about schooling, teaching and learning, and knowledge — evidence in the development of teacher-proof curriculum (Kridel, 2010:600).

lítillga um málsgrein og setningu og svo stofn sagna, nútíð og þátíð (Menntamálaráðuneytið, 1960:9).

Það er svo ekki fyrr en fjallað er um hvaða námsefni skuli kennt 13 ára börnum sem orðið *málfræði* er haft í yfirskrift. Reyndar er ekki mikið talið upp undir þeim lið hjá þeim börnum sem ljúka skólaskyldu við 14 ára aldur eða aðeins að kennd séu einföldustu atriði sagnbeyginga, fallbeyging, greining, um málsgrein, aðalsetningu og aukasetningu (Menntamálaráðuneytið, 1960:10). Þeim börnum sem ljúka skólaskyldu við 15 ára aldur í unglingadeild er ætlað að læra mun meiri málfræði. Í fyrsta bekk unglingadeildar er eftirfarandi upptalning:

Málfræði. Stafrófið, skipting í samhljóða og sérhljóða, reglur um atkvæðaskiptingu, greinir (laus og viðskeyttur), nafnorð (ýtarlegt yfirlit, þar sem æfð sé beyging algengra, vandbeygðra orða). Nemendur séu æfðir í því að þekkja fall orða, þótt orðmynd sýni ekki fall. Lýsingarorð (helztu beygingaratriði). Töluorð og ritháttur þeirra með bókstöfum, fornöfn, sagnir (persónur, tölur, hættir, tíðir. Enn fremur skal æfð meðferð 1. p. flt. í miðmynd og rétt notkun sagna, er oft taka með sér röng föll) (Menntamálaráðuneytið, 1960:10).

Hér er augljóslega mikil áhersla lögð á að þekkja orðflokka og beygingarformdeildir, auk þess sem „rétt“ beyging nafnorða skal æfð. Hvað sagnorðin áhrærir er sérstaklega talað um að æfa meðferð 1. persónu fleirtölu sagna í miðmynd, en þar er átt við að æfa myndir á borð við *hittumst* í stað *hittustum*, og með „rétttri“ notkun sagna sem „oft taka með sér röng föll“ er án efa vísað til notkunar sagna á borð við *langa*, *vanta* og *hlakka* en lengi hefur verið tilhneiging til að nota þágufallsfrumlag með *langa* og *vanta* í stað þolfallsfrumslags og ýmist þolfalls- eða þágufallsfrumlag með *hlakka* í stað frumlags í nefnifalli. Slík lýsing á hvað æfa skuli í „réttu“ máli er óvenjulegt að sjá í aðalnámskrá í samanburði við nýrri námskrárnar sem fjallað verður um hér í framhaldinu.

Málfræði skal einnig kenna í öðrum bekk unglingadeildar. Nefnd er þar upprifjun á fyrra námsefni, að nánar skuli fara í ákveðin atriði en síðan er ný umfjöllunarefni talin upp.

Málfræði. Upprifjun á fyrra námsefni. Nánari kennsla um sagnir og smáorðum bætt við. Almenn greining. Kennt um föll og fallstjórn. Hljóðskipti. Rækileg kennsla um hljóðvörp, einkum þau, er mynda y, ý og ey. Klofning. Samlögun (Menntamálaráðuneytið, 1960:11).

Enn sem fyrr er beygingarfræðin í aðalhlutverki og nú er auk þess farið út í orðmyndun að einhverju marki og sérstaklega nefnd hljóðvörp sem tengjast við stafsetningu y, ý og ey. Í þriðja hluta kaflans um móðurmálið eru tilgreind atriði til athugunar og þar er fróðlegt að staldra við það sem sagt er um framburð því að hér eru settar fram óskir um samræmdan framburð, en þar segir: „Æskilegt er, að lín-mæltum nemendum sé kenndur harðmælisframburður og hv-framburður sé æfður í stað kv-framburðar“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:11). Hér er aðeins talað um hvað

sé „æskilegt“ en ekki „rétt“ líkt og þegar talað var um meðferð sagna. Þetta eru greinilegir samræmingartilburðir undir áhrifum frá tillögum Björns Guðfinnssonar (1947:57–58) sem sjá má líka að nokkru leyti í næstu aðalnámskrá en síðan ekki söguna meir. Nokkur atriði um málfræði sérstaklega eru síðan talin upp sem hafa beri almennt í huga. Á barnafræðsluviði ætti ekki að kenna mikla málfræði eða of hratt og helst að leggja áherslu á atriði sem nýtast við stafsetningu og rétta beygingu málsins enda skuli tenging vera við stafsetningu og stúlagerð í náminu. Þó er talið að nemendur geti lært helstu einkenni orðflokka og stofn fallorða. Á unglíngastiginu er aðalatriðið að gera nemendur færari í réttu máli, bæði í ræðu og riti, það sem hefur ekki hagnýtt heldur fræðilegt gildi má kenna greindum nemendum (Menntamálaráðuneytið, 1960:11–12).

Til að draga saman er óhætt að segja að hér sé sett á oddinn hagnýtt gildi málfræði sem snýst um að styðja við rétta stafsetningu og að þjálfa réttar beygingar, eða eins og það er orðað fyrir unglíngastigið að „gera nemendur færari um að fara rétt með málið bæði skriflega og munnlega“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:12). Hugmyndir um margbreytileika tungumálsins eru hér hvergi nærri af því að aðeins er gefið rúm fyrir eitt rétt form tungumáls sem jafnvel er talið geta náð til framburðar líka. Hagnýtt gildi þess fyrir málnotkun að læra málfræðihugtök er hvergi dregið í efa en varað við því að fara of hratt í slíkt eða of djúpt, nema með greinda nemendur. Ekki er gerður greinarmunur á því að kenna málið og kenna um það, sbr. að þjálfa beygingu orða og kenna beygingarformdeildir. Er enda oft ekki alltaf ljóst hvar annað hættir og hitt tekur við, eins og þegar sagt er um efni fyrir fyrsta bekk á unglíngastigi: „nafnorð (ýtarlegt yfirlit, þar sem æfð sé beyging algengra, vandbeygðra orða)“ (Menntamálaráðuneytið, 1960:10). Þó er sérstaklega lagt upp úr þekkingu á máli, ásamt bókmenntum, til að nemendur kynnist þjóð sinni og menningu hennar en talað er um tunguna sem dýrasta arf þjóðarinnar (Menntamálaráðuneytið, 1960:11). Hvernig þekkingu á því menningarhlutverki tungunnar er komið til skila til nemenda er ekki alveg augljóst nema að það komi einhvern veginn af sjálfu sér þegar lært er um tungumálið, byggingu þess og samsetningu.

3.2.2 Aðalnámskráin 1976

Sextán ár liðu þar til næsta aðalnámskrá fyrir grunnskóla leit dagsins ljós en hana gaf Menntamálaráðuneytið út árið 1976. Grunnurinn undir hana var lagður í úttekt Baldurs Ragnarssonar á móðurmálskenndu í íslenskum skólum og tilraun hans til að marka heildarstefnu á því sviði sem birtist í skýrslu árið 1972 á vegum Skólarannsóknardeildar Menntamálaráðuneytisins (Baldur Ragnarsson, 1977:7). En bók hans *Móðurmál. Leiðarvísir handa kennurum og kennaraefnum* sem fjallað var um í kafla 3.1 er einmitt byggð á henni. Þessi námskrá er mun meiri að vöxtum en sú frá 1960 og er móðurmálið, líkt og aðrar greinar, gefið út í sér hefti sem er 45 blaðsíður að

lengd. Efnisskipan er þannig háttað að á eftir stuttum inngangi skiptist aðalnámskráin í þrjá hluta: *Markmið*, *Leiðbeiningar um kennslu* og *Námsefni og kennslubækur* þar sem tilgreint er efni sem sérstaklega er mælt með fyrir hvern bekk. Móðurmáli er skipt í fjóra námsþætti: í fyrsta lagi *hlustun, tal og leikræn tjáning*, í öðru lagi *lestur*, í þriðja lagi *skrift og ritleikni* og í fjórða og síðasta lagi *málvísi*. Sú breyting er hér orðin á að *hlustun* og *leikræn tjáning* hafa bæst við *talið* frá fyrri námskrá, *lestur* stendur án *bókmennta* þó að ekki séu þær horfnar, *stafsetning* hefur verið færð frá *stílagarð* og felld undir *málvísi* sem kemur í stað *málfræði* áður. Hér er málvísinni gefinn sérstakur gaumur og því hver markmið hennar eru talin vera.

Í upphafi kaflans um markmið **málvísi** er hugtakið skilgreint svo: að það taki „til hvers konar kunnáttu um eðli málsins, sögu þess, formgerð og hlutverk“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:11). Ástæða þess að ekki er notað heitið *málfræði* hér líkt og í fyrri námskrá er án ef sú að ekki hefur verið talið að það næði yfir alla þá þætti sem námskrárhöfundur vildi fella þar undir, meðal annars rökfræði og stafsetningu. En hugsanlega líka til að undirstrika að bæði umfjöllunarefnið og nálgunin á málið væri önnur en hafði tíðkast fram að þessu og vissulega er lagt upp með það. Reynt er að skýra mikilvægi þess að þekkja og skilja tungumálið til að geta notað það sem best og síðan er aðalmarkmið málvísikennslu orðað þannig að það „ætti að vera að fræða nemendur um form málsins, samhengi þess, merkingar og sögu og dýpka skilning þeirra á tengslum málþekkingar og málnotkunar“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:11). Hér er lögð sérstök áhersla á málnotkunina enda er það yfirlýst markmið námskrárinnar að gera hlut hennar meiri en áður hefur verið gert að mati höfunda hennar. Þetta er sérstaklega tekið fram í kaflanum *Leiðbeiningar um kennslu* en þar stendur auk þess að stefnt sé að því að „draga úr einangraðri fræðslu, þ.e. þess konar fræðslu sem lítt eða ekki tekur mið af samhengi og merkingu“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:32). Þó er líka tekið fram að slík kennsla geti stundum átt við, aðalatriðið sé hins vegar að nemendur fái sem flest tækifæri til að þjálfa málnotkun sína og máltjáningu.

Að þessu loknu eru helstu inntaksþættir taldir upp, en þeir eru þrír: Form málsins, saga málsins og þróun og loks tengsl máls og hugsunar. Síðasti þátturinn er nýr og inniheldur merkingarfræði og rök hugsun. Undir form málsins eru svo talin upp atriði sem taka til málkerfisins (hljóð, orð og setningar) og svo stafsetning og greinarmerkjasetning. Það er áhugavert að setja þetta undir sama hatt, annars vegar fræðin um byggingu málsins og hins vegar þann samræmda búning sem málið skal sett í þegar það er ritað. Að mörgu leyti má segja að það endurspegli hvernig litið er á málið innan skólakerfisins á þessum tíma og lengi síðan, nefnilega að eitt afbrigði málsins sé rétt og það þurfi að einhverju leyti að kenna. Auk þess sem það sýnir hversu sterkt ritmálið er í þessu samhengi.

Í nánari umræðum um inntak þess náms sem tekur til forms málsins er notast við hugtakið *málfræði* í merkingunni „íslenskt málkerfi“ en því er lýst svo: „ummyndunarreglur sem liggja til grundvallar allri setningagerð á málinu og nefna má einu nafni málfræði þess“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:32). Þó að orðið *ummyndunarreglur* bendi til að hugmyndir Chomskys liggi þarna að baki er það hvergi tekið fram með óyggjandi hætti. Auk þess virðist vera horft á málkerfið sem fasta sem allir sem eru vel máli farnir hafi tileinkað sér, málkerfi fyrirmyndarmálhafans, því að á sömu síðu segir: „enginn hefur vandað íslenskt tungutak nema hann hafi íslenskt málkerfi fullkomlega á valdi sínu“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:32). Í námskránni kemur fram sú skoðun að fræðileg málfræðiþekking sé ekki forsenda góðrar málnotkunar, hins vegar er málfræðiþekkingin ekki afgreidd sem gagnslaus þó að því sé haldið opnu hve „langt skuli ganga í því að kenna nemendum að tala **um** málfræði, læra málfræðileg hugtök og fjalla með aðstoð þeirra meðvitað um málið“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:32). Færð eru tvenns konar rök fyrir málfræðikennslunni, annars vegar lágmarkskennslu sem allir þurfi að fá til að geta lært stafsetningu og greinarmerkjasetningu almennilega og hins þau að málfræði er sjálfstæð fræðigrein sem æskilegt er að efnilegustu nemendur, sem áhuga hafa, fái traustan grunn í, að því gefnu að þeir fái áframhaldandi kennslu í framhaldsnámi (Menntamálaráðuneytið, 1976b:33). Hér virðist því gerður greinarmunur á þeim sem ætla sér að fara í áframhaldandi bóklegt nám í menntaskóla og hinum sem gera það ekki. Slíkt lítur ekki út fyrir að samræmast því sem kemur fram í almennum hluta aðalnámskrár, en þar stendur: „Það er hlutverk skólans að leitast við að jafna metin og stuðla markvisst að því að veita hverjum nemanda reynslu sem samræmist þroska hans og eykur hann. Þeim sem dregist hafa aftur úr þarf að veita sérstaka athygli og örvun“ (Menntamálaráðuneytið, 1976a:10).

Lítum aðeins nánar á útfærslu aðalmarkmiðs málvísikennslunnar sem finna má í markmiðskaflanum. Eftir að skilgreining á hugtakinu *málvísi* (sjá hér að framan) er sett fram og aðalmarkmið kennslunnar kemur svonefndur *markmiðastigi*. Þar er lýst þjálfunarmarkmiðum fyrir hvern bekk skólastigsins, þó að fjallað sé um þrjá bekki saman, 1.–3. bekk, 4.–6. bekk og 7.–9. bekk. Mörg markmiðanna fjalla um kennslu í beygingum. Ólíkt námskránni frá 1960 er ekki talað um að kenna réttar beygingar en hins vegar er talað um að þjálfá skuli nemendur í 4., 5. og 6. bekk í að beygja greininn, í öllum föllum, kynjum og báðum tölum, algeng nafnorð í eintölu og fleirtölu, með og án greinis, og lýsingarorð, eftir kynjum, tölum, föllum og stigum (Menntamálaráðuneytið, 1976b:12–13). Slík þjálfun í beygingum er mjög í anda þeirra eldri hugmynda um hlutverk málfræðikennslunnar sem höfundar aðalnámskrárinnar virðist vilja hverfa frá, þ.e. að þjálfá einstök atriði úr tengslum við málnotkunina sjálfa. Ástæða er til að velta fyrir sér hvað námskrárhöfundar álíta að verið sé að þjálfá þegar beygja á algeng orð eftir mynstrinu: *hér er X, um X, frá X, til X*. Hæpið

er að telja slíkar þulur þjálfun í málnotkun eða málbeitingu, þótt kennarar og nemendur haldi kannski oft að svo sé.

Þó að ekki hafi verið talað um rétt mál í þessu sambandi er það nefnt í annarri grein því að nemenur í 4. bekk skulu þjálfaðir í að „átta sig á hvað átt er við með **réttu máli** og **málvillum** samkvæmt almennum skilningi og viðurkenna nauðsyn þess að vanda mál sitt sem best“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:12). Annars staðar þar sem fjallað er um óæskilegar talvenjur í *Leiðbeiningum um kennslu* eru kennarar hvattir til að gefa gaum að notkun rangra orðmynda og ofnotkunar erlendra orða í tali og reyna að færa til betri vegar. Slíkar ábendingar eru saman við og innan um ýmislegt sem telja má til framsagnar og svo er flámæli sérstaklega nefnt (Menntamálaráðuneytið, 1976b:21) en merkilegt nokk var það ekki gert í námskránni 1960 og heldur ekki síðar. Því er svo við að bæta að þar sem fjallað er um framburðaræfingar í leiðbeiningum er talað um að til að „glæða hljóðnæmi og styrkja tungutak nemenda“ megi meðal annars æfa *hv-framburð* (Menntamálaráðuneytið, 1976b:20). Þetta verður að teljast merkileg leif af tillögum um samræmdan framburð því að ekki er gerð sama krafa um harðmæli eins og kemur fram í aðalnámskránni frá 1960 og fjallað var um hér að framan.

Ef farið er í gegnum markmiðastigann fer ekki á milli mála að mikið er lagt upp úr greiningarvinnu ýmiss konar undir hatti málvísinnar og rúmast þar fjölmörg málfræðileg hugtök sem bæði falla undir beygingar- og orðmyndunarfræði sem og setningafræði, aðallega þó það fyrrnefnda. Þetta eru hugtök yfir alla orðflokka og nokkuð nákvæm greining á þeim, til dæmis á sögnum, hugtök eins og *ópersónuleg sögn, áhrifslaus sögn og áhrifssögn, aðalsögn og hjálparsögn, sterk sögn og veik sögn, kennimyndir, hættir, myndir, tíðir, persónur, afleiddar myndir sagna*. Allt er þetta á mjög hefðbundnum nótum en á unglíngastigi er fyrirferð slíkra markmiða rúmur helmingur eða 17 af 32 markmiðum. Þrjú markmið snúa að stafsetningu og flest hinna taka til merkingarfræði, rökfræði og málnotkunar.

Rétt er að staldra við nokkur markmið vegna þess að þau draga fram ákveðna eiginleika og staðreyndir um eðli tungumála sem telja má ný af nálinni í því sambengi sem hér er til umræðu. Þetta eru sex markmið, eitt fyrir 4. bekk, eitt fyrir 6. bekk, eitt fyrir 8. bekk og þrjú fyrir 9. bekk. Eitt markmiðanna sem miðar að þjálfun nemenda í 8. bekk fjallar um málnotkun en þar segir að þjálfari skuli „nemendur í að átta sig á að viðhlítandi orðaval og stíll eftir aðstæðum og tilgangi málnotkunar hverju sinni ræður miklu um tjáningargildi hennar [tungunnar]“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:16). Með öðrum orðum maður talar eða skrifar málið ekki alltaf með sama hætti. Nátegt þessu markmiði er annað sem ætlað er til að þjálfari nemendur í 9. bekk „í að átta sig á því að málið er félagslegur hugsunarmiðill og samskiptatæki og að notkun þess, t.d. orðaval, er háð sambandi notenda þess, afstöðu þeirra hvers til annars“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:17). Hér er málnotkunin sett í félagslegt sambengi og aftur er hún talin breytileg eftir aðstæðum. Slík nálgun leiðir hugann að

málsniði og mállýskum þó að hvorugt sé nefnt á nafn. Munurinn á talmáli og ritmáli er einnig dreginn fram í dagsljósið, það er að segja munur á orðafari og málnotkun sem sjaldgæft er að sjá í umræðunni, hvort sem er í aðalnámskrám eða námsefni. Yfirleitt er einblínt á framburð og framsögn þegar fjallað er um talað mál og er það yfirleitt sérstakur þáttur sem taka á fyrir í móðurmálskennslunni, til dæmis undir heitinu *Tal* í aðalnámskránni 1976 (sjá s. 3–5). Í þjálfunarmarkmiði fyrir 4. bekk undir *Málvísinni* skal hins vegar þjálfna „nemendur í að átta sig að nokkru á þeim mun sem er á talmáli og ritmáli (orðavali, orðaröð) og að yfirfæra tiltekna málsgreinar í ritmáli á orðafar sem stendur nær talmáli, þannig að meginmerking haldist óbreytt“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:12). Hér virðist aðalmarkmiðið vera að sýna fram á ólíka málnotkun en talmálið ekki notað sem eitthvað til að varast þegar ritmálið er annars vegar. Það verður að teljast nýlunda og reyndar einsdæmi þegar allar aðalnámskrár eru skoðaðar.

Þrjú markmið tengjast ekki málnotkun en hafa öll að gera með ákveðna sýn á tungumálið eða sannindi um það. Eitt þeirra leggur til að svolitil samanburðarmálfræði sé kynnt fyrir nemendum í 6. bekk en þar er mælt til að þeir séu þjálfaðir til að „átta sig á flokkaskiptingu indóevrópskra mála í Evrópu og stöðu íslenskunnar innan þeirrar flokkunar, svo og afstöðu íslenskunnar til annarra norrænna mála“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:14). Hin tvö markmiðin eru ætluð 9. bekk og hljóðar annað upp á að nemendur átti sig á því að málið er kerfi tákna (hljóða, rittákna, orða) og hitt að þeir átti sig á því að málið er undirorpið margs konar áhrifum sem geta valdið á því breytingum (Menntamálaráðuneytið, 1976b:17). Hið fyrra veldur svolitlum heilabrotum því að aftur virðist hér blandað saman málinu sjálfu og því kerfi sem notað er til að skrá það (rittáknum) og því ekki alveg ljóst hvað vakir fyrir höfundum; þetta markmið á þó eftir að sjást oftast í yngri aðalnámskrám. Hið síðara kemur inn á mjög mikilvæg sannindi um eðli tungumála, það er að segja að öll lifandi mál breytast. Þó er það ekki afgerandi í orðalaginu því að þar stendur að „málið sé undirorpið margs konar áhrifum sem geta valdið á því breytingum“ en ekki *sem valda á því breytingum*. Þarna er grundvallarmunur á sem veldur því að hægt er að skilja það svo að það sé í mannlegu valdi að koma í veg fyrir slíkar breytingar sem væri að sjálfsögðu í samræmi við hefðbundnar hugmyndir um ófrávíkjanlega forskriftarmálfræði, sbr. umfjöllun í kafla 2.3.2.

Það er ekki hægt að segja annað en að aðalnámskráin frá 1976 sé allnokkuð breytt frá þeirri sem kom út 16 árum áður. Hún fer inn á aðrar brautir þegar kemur að kennslu tungumálsins og leggur til víðari umfjöllun um tungumálið en gert var þó að enn sé málnotkun lögð til grundvallar sem eitt helsta markmið kennslunnar. Lagt er til að ekki eingöngu sé kennd málfræði (aðallega beygingar- og orðmyndunarfræði) heldur líka merkingarfræði og rökfræði. Samt er það svo að hin hefðbundna málfræðikennsla með þjálfun í beygingum, hugtakakennslu og greiningum er nokkuð fyrirferðarmikil og það þrátt fyrir að í almennri umfjöllun um inntak kennslunnar

komi fram efasemdir um gagnsemi hennar fyrir bættri málnotkun. Reyndar kemur líka fram að kenna þurfi einhverja slíka málfræði til að nemendur geti að fullu lært stafsetningu og greinarmerkjasetningu. Fræðileg málfræðiumfjöllun er þó talin eiga erindi við efnilega nemendum og þar má sjá glitta í hugmyndir um skyldleika mála, breytileika tungumálsins og hlutverk þess sem samskiptatæki og félagslegur hugsunarmiðill. Minna er gert úr réttu máli en í eldri námskránni og menningarleg og söguleg verðmæti tungumálsins eru ekki tíunduð né neitt sem mætti túlka sem málvernd eða virðing fyrir tungumálinu sem sjálfstæðu fyrirbæri.

3.2.3 Aðalnámskráin 1989

Þrettán árum síðar, árið 1989, kom þriðja aðalnámskrá fyrir grunnskóla út. Hún var öll gefin út í einu bindi þar sem umfjöllun um móðurmálskenndluna var aðeins einn kafli. Sá kafli ber ekki heitið *Móðurmál(ið)* eins og í fyrri námskrám heldur *Íslenska* þó að í texta kafans sé vissulega enn notað orðið *móðurmál*. Kafllinn er ekki nema 14 síður, sem verður að teljast frekar stutt miðað við þær 45 síður sem fjölluðu um móðurmálið í aðalnámskránni 1976. Þar munar mest um að ekki er farið nákvæmlega út í einstök atriði og hugtök sem kenna skuli í hverjum árgangi eins og fjallað er um í markmiðastigunum þrettán árum áður.

Í upphafi kafans um íslensku eru sett fram sex meginmarkmið um að hverju skuli stefnt. Það sem lýtur að tungumálinu og tengja má sérstaklega við málfræði er eftirfarandi: „að nemendur nái valdi á frumþáttum móðurmálsins, þ.e. töluðu máli og hlustun, lestri og ritun, og rækti með sér virðingu fyrir málinu, öðlist skilning á sögulegu, menningarlegu og félagslegu gildi íslenskrar tungu, auki þekkingu sína á eðli málsins og lögmálum þess, þ.e. íslensku málkerfi, og geri sér grein fyrir margbrotnu hlutverki móðurmálsins í daglegu lífi og notkun þess við ólíkar aðstæður“ (Menntamálaráðuneytið, 1989:61). Í framhaldinu eru svo nánari skýringar en þar er talað um þrjú megin svið móðurmálsnámsins: *Mál og menningu*, *Mál og samfélag* og *Mál og einstakling*. Í menningarlegu tilliti er talið hollt fyrir hvern einstakling að meðal annars kynnast þróun málsamfélagsins, auk þess sem það er eitt af hlutverkum skólans að viðhalda tungunni. Hvað einstaklingnum viðkemur sérstaklega er það nefnt sem hluti af þroska hans að ná sem bestum tókum á málinu svo að hann geti tjáð sig á sem árangursríkastan hátt, bæði til að efla samskipti við aðra og eigin sjálfsmynd. Hér er augljóslega sem fyrr áhersla á að nemendur þjálfist í að tjá sig, eða nota málið, við sem fjölbreyttastar aðstæður. Um mál og samfélag hefur aðalnámskráin þetta að segja (Menntamálaráðuneytið, 1989:61–62):

Leggja ber áherslu á hvernig málið mótar félagsleg tengsl manna. Í skólastarfi skal stuðlað að aukinni víðsýni nemenda með því að fjalla um mismunandi málumhverfi, breytilegar málaaðstæður og uppbyggingu málkerfisins og stuðla að einingu málsamfélagsins. Treysta þarf skilning nemenda á margbreytileik málsins.

Hinn félagslegi þáttur fær hér enn meira vægi en í næstu aðalnámskrá á undan. Bent er á að málið móti félagsleg tengsl manna, sem verður að teljast óvenjulegt því að oftast er talað um að málið verði fyrir áhrifum af því félagslega enda er og ætlast til að fjallað sé um mismunandi málumhverfi og breytilegar málaðstæður. Markmiðið með því að fjalla um margbreytileika málsins og treysta skilning nemenda á honum virðist vera að auka víðsýni þeirra en líka með því að fjalla um uppbyggingu málkerfisins. Samkvæmt þessu virðist ekki bara eiga að fjalla um rétt mál og eina sanna íslensku. Þó er því bætt við að það eigi líka að stuðla að einingu málsamfélagsins sem er í samræmi við það hlutverk skólans sem áður var nefnt að viðhalda tungunni og einsleitni hennar. Þetta virðist í mótsögn við annað í efnisgreininni og þarfnast nánari skýringa. Þær skýringar fást að einhverju leyti þegar lesið er áfram:

Fyrstu ár ævinnar lærir barn móðurmál sitt, þ.e. beygingar, skipun orða í setningar og framburð, merkingu og annað það sem þarf til að tjá hug sinn og skilja aðra. Málþroski barna við upphaf skólagöngu er þó misjafn, enda koma nemendur úr sundurleitu málumhverfi. Í kennslu verður að taka mið af þessu (Menntamálaráðuneytið, 1989:62).

Það er ekki annað að sjá en litið sé svo á að hlutverk skólans sé meðal annars að hafa áhrif á málkerfi nemendanna og kannski færa það nær „réttu“ máli. Síðar segir:

Íslensk tunga er sameign þjóðarinnar. Íslendingar hafa sett sér það mark að halda órofnu samhengi frá kynslóð til kynslóðar, einkum að gæta þess að ekki rofni tengsl milli lifandi máls og bókmennta allt frá upphafi ritaldar. Því ber að rækta, styrkja og varðveita málið, og varast miklar breytingar á málkerfinu. Með eflingu tungunnar er einkum átt við að auðga orðaforðann svo að ávallt verði unnt að tala og skrifa á íslensku um hvað sem er, enn fremur að treysta kunnáttu í meðferð tungunnar og skilning á gildi hennar. Í skólum ber að stuðla að réttu, skýru og auðugu máli (Menntamálaráðuneytið, 1989:62).

Þessi orð eru nær samhljóma álitsgerð um málvöndun og framburðarkennslu í grunn-skóla sem unnin var af nefnd á vegum Menntamálaráðuneytisins og birtist í bókinni *Mál og samfélag* (Indriði Gíslason o.fl., 1988:53) undir yfirskriftinni *Meginatriði íslenskrar málstefnu*. Um hana var fjallað í kafla 2.3.3. Í þessari tilvitnun í aðalnámskrána er talað um að það eigi að „varðveita málið“ en það á líka að „varast miklar breytingar á málkerfinu“. Í öðru orðinu er talað um að koma í veg fyrir breytingar og í hinu að leyfa fáar breytingar. Síðan er farið út í að skilgreina „rétt mál“, að það sé í samræmi við málvenju sem geti stundum verið tvenns konar, það geti verið staðbundin venja eða tímabundin, en málvenja á þó ekki við um einstaklingsbundin tilbrigði í máli. Svo virðist sem mælst sé til þess að barist sé gegn öllum slíkum breytingum því að þar segir: „Það er kostur, bæði í skólastarfi og samskiptum, að orðaforði í íslensku er af líkum stofni, mállýskumunur er lítill og málbreytingar hafa verið tiltölulega litlar. Því er æskilegt að málið haldi þessum einkennum sínum og reynt sé að vera vakandi andspænis nýjum málsiðum“ (Menntamálaráðuneytið, 1989:62). Þó er sá varnagli sleginn að málið breytist og málfraeðin

sem kennd er sé ekki óhagganleg. Reynt skuli að gera nemendum ljóst að staðbundinn framburður og merking sé jafnréttá, auk þess skuli ekki fordæma ýmsar málbreytingar skilyrðislaust heldur skoða hvort þær eigi ekki bara við í ólíku samhengi eða stíl því að mikilvægt er að draga ekki kjarkinn úr nemendum eða áhugann á að nota málið (Menntamálaráðuneytið, 1989:63), með öðrum orðum að reyna að vinna gegn málótta. Athygli vekur að þó að námskráin sé greinilega undir sterkum áhrifum frá fyrrnefndri álitserð og styðjist við þá skilgreiningu þaðan að rétt mál sé í samræmi við málvenju er hins vegar ekki minnst á mismunandi málsnið, það er misformlegt mál, og að munur geti verið á góðu máli og réttu eins og rætt er í skýrslunni (Indriði Gíslason o.fl., 1988:58–61).

Þarna er nýmæli ef miðað er við fyrri aðalnámskrár. Þó að vissulega segi að kenna beri rétta málnotkun og vinna gegn breytingum í málinu þá skal reynt að gera það án fordæminga. Þó má spyrja hvernig það er hugsað, ef eins og segir að málvenja eigi ekki við um einstaklingsbundin tilbrigði í máli. Þá er eðlilegt að spyrja hvaða skilyrði tilbrigði þurfi að uppfylla til að geta talist málvenja. Hér hlýtur kennari alltaf að þurfa að leggja mat á tilbrigðið. Því virðist sem túlka megi það sem svo að kennslan eigi að vera blanda af hvatningu til nemenda til að breyta málkerfi sínu varanlega, og losa sig við einstaklingbundin tilbrigði, og tilmælum um að breyta málnotkun sinni við formlegar aðstæður, ef tilbrigði er orðið það útbreitt að það geti talist málvenja.

Undir yfirskriftinni *Megininntak* er fjallað um viðfangsefni íslenskunnar. Til hagræðingar er efninu skipt í þrjú svið: *talað mál og hlustun, lestur og bókmenntir og ritun*. Í 7.–9. bekk bætist *málfræði* við sem sérstakt svið. Þau hugtök sem kenna ber eiga að miðast við þau sem nauðsynleg eru til að geta fjallað um mál og málnotkun í ræðu og riti. Þetta er býsna vítt en talað er um að þetta séu hugtök sem snerti beygingar og orðflokka, stíl, setningar og málnotkun. Þekking á eðli málsins sé hluti af því að vera menntaður og meðvitað þekking á málkerfinu sem nemendur nota ómeðvitað sé nauðsynleg undirstaða viðhorfs þeirra til málsins og málbreytinga (Menntamálaráðuneytið, 1989:66–67). Ef marka má það sem fyrr er sagt má ætla að stefnt sé að því að nemendur vilji vernda málið og forðast allar málbreytingar en án allra fordæminga og að í því felist menntunargildið. Vissulega er þó líka hægt að túlka orðin svo að í þeim felist sú skoðun að þekking á eðli tungumálsins hafi menntunargildi í sjálfu sér. En það viðhorf var þegar komið inn í umræðuna á þessum tíma eins og kemur fram í kafla 3.1.

Þegar teknir eru sérstaklega fyrir þeir þættir málfræði sem fjallað skuli um í 7.–9. bekk er ekki lengur talað um *málvísi* líkt og í fyrri námskrá heldur er hugtakið *málfræði* notað og það látið ná til allra þátta málfræði líkt og sérstaklega er tekið fram. Þessir þættir eru merkingarfræði og orðmyndunarfræði, beygingarfræði, hljóðfræði, setningafræði og stílfræði (Menntamálaráðuneytið, 1989:66); rökfræðin sem kom inn ný 1976 virðist heyra sögunni til. Tveir þæðir tvinnast saman í umfjöllun

um inntak hvers þáttar, en það er annars vegar þjálfun í málnotkun, þráður sem snýr að nemandanum sjálfum, og hins vegar málrækt sem snýr meira að tungumálinu sem fyrirbæri og tæki. Þegar fjallað er um merkingarfræði og orðmyndunarfræði er málbeiting ekki hvað síst til umræðu en stuðlað skal að því að hún verði blæbrigðaríkari og markvissari. Hins vegar skal líka kynna nýyrðastefnuna, einn af hornsteinum íslenskrar málræktar (Menntamálaráðuneytið, 1989:72). Umfjöllun um beygingarfræðina er öll í anda málverndar því beygingarkerfið er nefnt sem eitt helsta einkenni íslenskrar tungu sem beri að hlúa að (Menntamálaráðuneytið, 1989:72–73). Hljóðfræðina má nýta í tengslum við þjálfun í framburði og framsögn, en sporna þarf við breytingum á hljóðkerfinu. Hvað setningafræði og stílfræði varðar þá getur „nokkur þekking á setningafræði og góðum fyrirmyndum í stíl stuðlað að betri vitund um uppbyggingu málsins og verið stoð undir málrækt og málvöndun“ (Menntamálaráðuneytið, 1989:73).

Í þessari námskrá er bæði talað um umburðarlyndi fyrir breytileika í máli og mikilvægi þess að stuðla að varðveislu tungumálsins. Það er talað um margbreytileika en um leið einsleitni, þ.e. einingu málsamfélagsins. Það er talað um mikilvægi þess að þjálfar nemendur í málbeitingu við fjölbreyttar aðstæður en líka í réttu máli. Skólinn skal stuðla að réttu, skýru og auðugu máli, eins og það er orðað. Rétt mál og ekki síst réttar beygingar eru aftur í brennidepli eftir að þær voru hafðar meira í bakgrunninum í aðalnámskránni frá 1976 en líkt og þar, og í raun enn frekar, eru dregnir fram félagslegir eiginleikar tungumálsins. Lögð er áhersla á meðvitund um eigið mál og uppbyggingu málkerfisins og það talið grundvöllur þess að geta tekið afstöðu til tungumálsins og málbreytinga en einnig til að geta beitt tungumálinu enn betur. Það má kannski segja að hugtökin séu aftur komin í forgrunn eftir að málnotkunin hafi verið gerð að upphafspunkti í námskránni á undan, þó að í raun hafi hugtökin verið nokkuð fyrirferðarmikil þar líka þegar að var gáð sem og áhersla á réttar beygingar. Auk þess virðist sem í þessari námskrá megi finna meiri trú á að meðvituð málfræðiþekking stuðli að bættri málnotkun.

3.2.4 Aðalnámskráin 1999

Árið 1999 kom fjórða aðalnámskrá fyrir grunnskóla út. Nú var aftur gefið út sérhefti fyrir íslensku, sem og aðrar greinar, og það upp á 159 síður. Nokkrar ástæður liggja að baki því að heftið um íslensku er svo efnismikið. Í fyrsta lagi bætast við kaflar um íslensku sem annað tungumál, íslensku fyrir heyrnarlauslausa og táknmál fyrir heyrnarlauslausa. Meginkaflinn um íslensku er þó 75 síður og munar þar mest um að tilgreind eru sérstaklega áfangamarkmið við lok 4., 7. og 10. bekkjar auk þrepamarkmiða fyrir hvern bekk grunnskólans.

Í inngangi heftisins (Menntamálaráðuneytið, 1999:8) er dregið saman hvað talið er mikilvægt að nemendur tileinki sér í íslenskunáminu:

Mikilvægt er að grunnskólanemendur öðlist skilning á sögulegu, menningarlegu og félagslegu gildi máls og bókmennta, átti sig á eðli móðurmálsins og lögmálum þess og fræðist um málnotkun í fjölmíðlum. Mikilvægt er að nemendur nái góðri færni á öllum sviðum málnotkunar bæði í ræðu og riti, geti tjáð skoðanir, hugmyndir og tilfinningar og öðlist traust á eigin málnotkun. Þá er einnig mikilvægt að þeir læri að virða og meta móðurmálið og temji sér umburðarlyndi gagnvart málnotkun annarra.

Samkvæmt þessu eiga nemendur að ná góðri færni í málnotkun á sem flestum sviðum en þeir eiga líka að læra sitthvað um tungumálið, eðli þess, byggingu og gildi. Hvað viðhorf varðar eiga þeir að tileinka sér bæði virðingu fyrir tungumálinu og umburðarlyndi gagnvart máli annarra. Lítum nú aðeins betur á hvernig markmið málfræðikennslunnar eru útfærð.

Í næsta kafla, sem ber heitið *Nám og kennsla*, er fjallað um mismunandi þætti íslenskunnar þó að lögð sé áhersla á að íslenskukennsla í grunnskóla eigi að vera heildstæð. Þessir þættir eru sex talsins: *lestur, talað mál og framsögn, hlustun og áhorf, ritun, bókmenntir og málfræði*. Hér bætast við tveir þættir sem ekki voru í fyrri námskrá, framsögn og áhorf. Í kaflanum um málfræði (Menntamálaráðuneytið, 1999:14–15) eru markmið kennslunnar talin tvö, annars vegar að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar og hins vegar að gera nemendur að betri málnotendum. Þessi atriði eru í fyrsta sinn sett fram með þessum hætti — sem tvö aðalmarkmiðin — í þessari námskrá og hafa þau haldist inni í þeim tveimur aðalnámskrám sem síðan hafa verið gefnar út þó að í næstu námskrám á undan hafi vissulega örlað á þessum hugmyndum.

Síðan er farið nokkrum orðum um það hvernig þessi markmið ættu að nást. Það er augljóst að megináherslan er lögð á málfræðihugtök og kennsla þeirra vel rökstudd. Þau eru sögð nauðsynleg til að geta nýtt sér hjálpargögn ýmiss konar, eins og handbækur, orðabækur og gagnasöfn, vegna þess að málfræðihugtök eru notuð til að fjalla um móðurmálið og önnur tungumál í skólanum, til dæmis í stafsetningu og stílfræði. Sú þekking getur hjálpað nemendum að ræða um mál, málfar, stíl, málnotkun, málbreytingar, texta og mállýskur og jafnvel til að tengja íslensku við nám í erlendum tungumálum. Megintexta þessa rökstuðnings má rekja til skýrslu forvinnuhóps að undirbúningi nýrrar námskrár í móðurmáli fyrir grunnskóla og framhaldsskóla (Höskuldur Þráinsson o.fl., 1997:32)²⁰ en í henni eru sett fram þrenns konar rök fyrir málfræðikennslu og málfræðinámi, það eru nytsemdarrök, námsrök og menntunar- og menningarrök. Það vekur athygli að nytsemdarrökin og námsrökin eru felld orðrétt inn í texta námskrárinnar en ekki eru nein merki um menntunar- og menningarrökin, en samkvæmt þeim er þekking á móðurmálinu nauðsynlegur þáttur í almennri

²⁰ Forvinnuhópurinn samanstóð af íslenskukennurum af öllum skólastigum, grunnskóla, framhaldsskóla og háskóla. Þetta mun hafa verið nýjung enda var hugmyndin að reyna að skapa grunn fyrir heildstæða námskrá grunn- og framhaldsskóla og samfellu í henni eins og formaður hópsins hefur tjáð höfundu.

menntun, sem hluti af því að þekkja sjálfan sig og menningararfinn. Gott vald á málinu er hluti af því að vera menntaður: það að geta beitt málinu af listfengi og kunna að meta gott mál. Það má kannski segja að í innganginum að íslenskukaflanum, sem vitnað var til hér aðeins framar, sé hluti af þessu fléttuður innan um og saman við en það er enginn vafi á að þessi rök fyrir málfræðinni hafa ekki þótt eiga eins mikið erindi og nytsemdar- og námsrökin þegar kom að því að semja námskrána.

Þekking á málfræðihugtökum er síðan einnig tengd beint við málnotkun því „að þau gera nemendum kleift að fjalla um móðurmálið og tengja það málþjálfun og leiðbeiningum um málfar“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:15). Þetta er alveg sérstaklega nefnt í sambandi við neðri bekkina. Í efstu bekkjunum er hins vegar talið orðið tímabært að gefa yfirlit yfir málkerfið og sérkenni málsins. Síðan er minnst á að bein málfræðikennsla geti verið hluti af móðurmálþjálfun þegar kemur að beygingum sjaldgæfra orða og nafna en jafnframt er varað við því að málfræðileg greining verði íþrótt í sjálfri sér. Með beinni málfræðikennslu er átt við að markmiðið sé að hafa bein áhrif á málnotkun nemendanna, fá þá til dæmis til að beygja „rétt“ eða í samræmi við íslenskan málstaðal.

Áður en tekið er til við að fjalla um áfangamarkmið og þrepamarkmið hvers bekkjar eru lokamarkmið hvers námsþáttar tíunduð. Tvö þeirra snúa beint að þeirri hugtakaþekkingu sem þegar hefur verið minnst á en að auki er talað um fjölbreyttan orðaforða, áhuga á móðurmálinu og málnotkun, sem var tengd hugtakaþekkingu, en samkvæmt lokamarkmiðunum (Menntamálaráðuneytið, 1999:24) er ætlast til að nemandi:

- þekki og hafi á valdi sínu fjölbreyttan orðaforða
- rækti með sér áhuga á móðurmálinu
- öðlist trú á eigin málhæfni, læri að leggja metnað sinn í góða málnotkun og geti beitt málinu sem best við ólíkar aðstæður
- kynnist málfræðiatríðum sem koma við sögu t.d. við notkun orðabóka, handbóka, gagnasafna og námsefnis, í umræðu um málfar, málsnið, málvöndun, talmál og ritmál, bókmenntir, stíl og stafsetningu
- kunni skil á helstu málfræðihugtökum sem nýtast í umræðum um mál, málbeitingu og skoðun á textum

Hér er meðal annars talað um áhuga á móðurmálinu, metnað fyrir góðri málnotkun, málvöndun og málsnið. Í þrepamarkmiðunum fyrir 10. bekk segir að auki: „Nemandi geti útskýrt hugtökin gott mál og vont, viðeigandi og óviðeigandi, formlegt og óformlegt“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82). Aftur á móti eru ekki notuð hugtökin *rétt mál* og *rangt, málvenja* eða *málvernd* eins og áður var gert og ekki talað um hlutverk skólans eða kennara heldur eingöngu einblínt á hvaða markmiðum nemandinn á að ná. Hér eru nefnd til sögunnar hugtök sem ekki hafa sést mikið áður í aðalnámskrám, sér í lagi hugtakið *málsnið* og *gott mál* og *vont*. Þessi hugtök komu við sögu í bókinni *Mál og samfélag* (Indriði Gíslason o.fl., 1988) sem áður var nefnd en

áhrifa hennar gætti greinilega í aðalnámskránni 1989 eins og greint hefur verið frá, þó með öðrum og beinni hætti en hér.

Minnst var á hér að framan að meginmarkmiðið með kennslu málfræðihugtaka væri að gera nemendum kleift að tala um tungumálið og tengja það þjálfun í máli og málfarsleiðbeiningum. Þegar komi á unglíngastig sé hins vegar tímabært að fjalla um málkerfið, veita yfirlit yfir það og sérkenni málsins. Þegar markmiðin eru skoðuð, bæði áfangamarkmiðin og ekki hvað síst þrepamarkmið hvers bekkjar, er erfitt að koma auga á þann mun sem á að vera á hugtakakennslunni þegar kemur í elstu bekkina. Í þeim þrepamarkmiðum unglíngastigsins sem snúa að málfræði sérstaklega eru hugtökin nefnilega nær ávallt tengd málnotkun með einhverjum hætti eða umfjöllun um tungumálið. Hvað umfjöllun um málkerfið sérstaklega varðar má segja að ákveðið yfirlit eigi að hafa fengist þegar „[n]emandi skilji hvernig orðum er skipt eftir merkingarlegum og formlegum einkennum í fallorð, sagnorð og óbeygjanleg orð“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:81) — það er að segja yfirlit yfir orðflokkana. Setningafræðileg nálgun á þá er ekki nefnd til sögunnar. Líklega má svo líka segja að markmiðið með því að „[n]emandi átti sig á því hvað er reglulegt og hvað er óreglulegt í beygingu fallorða og sagnorða“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:81) sé að fá einhvers konar yfirlit yfir beygingu málsins. Hvergi er hins vegar minnst á málkerfið í heild þar sem farið er frá hinu smáa til hins stóra, eða öfugt, svo að nemandi fái einhvers konar hugmynd eða yfirlit yfir allt málkerfið.

Sú setningafræði, orðmyndunarfræði og hljóðfræði sem ætlast er til að sé kennd er ávallt tengd við málnotkun en virðist ekki eiga rétt á sér á eigin forsendum. Undantekning frá þessu er reyndar þekking á mállýskum, en í þrepamarkmiðum fyrir 10. bekk er bæði minnst á hljóðfræði og mállýskur undir málfræði: „Nemandi þekki mun einhljóða og tvíhljóða og geti notfært sér þá þekkingu í leiðbeiningum um framburð og í umfjöllun um málfar og mállýskur“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82) og undir töluðu máli og framsögn: „Nemandi geti notfært sér þekkingu á máhljóðum við umræður um skýrmæli og góða framsögn“ og „kannist við helstu framburðarmállýskur á Íslandi“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:77).

Í tengslum við þá umfjöllun um málkerfið og yfirlit sem fjalla átti um í eldri bekkjum var einnig talað um sérkenni málkerfisins. Út frá þeirri miklu áherslu sem lögð er á beygingarfræðina má ætla að hún sé helsta sérkenni þess. Þó má kannski túlka sérkenni út frá því þrepamarkmiði sem kveður á um að nemandi „þekki nokkur atriði sem greina íslensku frá helstu nágrannamálum“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:81). Í þrepamarkmiðum í málfræði fyrir 9. bekk er auk þess gert ráð fyrir að nemandi „geti notað nokkur málfræðihugtök til að lýsa mun á íslensku máli og erlendu, t.d. orðaröð“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:75). Hér er ekki ætlast til að málfræðiþekking á móðurmálinu sé nýtt til að auðvelda nám í erlendu máli (sjá þó hér rétt á eftir) heldur frekar til að nemendur átti sig á hvernig íslenskan getur hugsanlega skilið sig frá öðru erlendu máli, skyldu eða óskyldu.

Þó að hagnýt markmið málfræðinnar snúi aðallega að því hvernig sú þekking nýtist við ritun og eflingu orðaforða er líka sérstaklega nefnt mikilvægi þeirra til að geta nýtt sér ýmsar handbækur, einkum orðabækur og námsbækur í málfræði, og þá einnig við nám í erlendum málum: „Nemandi geti nýtt sér málfræðilegar leiðbeiningar í námsgögnum, þar með talið í erlendum málum sem kennd eru í grunnskóla“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82). Þetta markmið virðist ganga út frá því að málfræðiþekkingin geti nýst nemendum við nám í erlendu máli.

Eins og fyrr segir ber töluvert á félagslegri sýn á tungumálið og margbreytileika þess. Talað er um að nemendur þurfi að geta „útskýrt hugtökin gott mál og vont, viðeigandi og óviðeigandi, formlegt og óformlegt“, „átti sig á því að gerðar eru ólíkar kröfur til máls eftir aðstæðum og málsniði“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82) en þó greinilega með það að markmiði „að öðlast áhuga á að vanda mál sitt sem best og láta það hæfa aðstæðum hverju sinni“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82). Jafnframt eiga nemendur að leika sér með sitt eigið mál, eins og kemur fram í einu þrepamarkmiðinu fyrir 10. bekk sem hljómar svo: „Nemandi fái ríkuleg tækifæri til að leika sér með tungumálið á fjölbreyttan hátt, t.d. með myndagátum, krossgátum, þrautum, ýmiss konar orða- og málleikjum, nýyrðasmíð og máli unglunga“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:81). Það er merkilegt í sjálfu sér að nýyrðasmíð, sem er grundvöllur í málræktarstefnu Íslendinga, skuli ekki gert hærra undir höfði líkt og tilraun var gerð til í aðalnámskránni 1989, og það sama má segja um mál unglunganna sjálfra, sem virðist ekki eiga skilið meiri umfjöllun en að leikið sé með það. Á hinn bóginn er með þessu vissulega minnst á unglingamál sem ekki hafði verið gert áður og með því að draga inn leik með tungumálið og nýyrðasmíð í því sambandi má segja að reynt sé að færa tungumálið nær nemendum og hvetja til annarrar nálgunar en í gegnum hefðbundna greiningarvinnu, eitthvað sem gæti hugsanlega vakið meiri áhuga á málfræði og tungumálinu yfirleitt sem er ekki síst mikilvægt frá sjónarhóli málverndar. Það sjónarmið er þó aldrei orðað í námskránni.

Síðasta þrepamarkmið í málfræði fyrir 10. bekk er umhugsunarvert, en það hljóðar svo: „Nemandi öðlist trú á eigin málkunnáttu og málhæfni“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82) og reyndar er það líka síðasta þrepamarkmiðið í málfræði fyrir 9. bekk (s. 76). Spyrja má hvað hugtökin *málkunnáttu* og *málhæfni* merki í þessu hengi. Hugsast getur að þau séu hér í merkingu málkunnáttufræða Chomskys, sem rædd var í kafla 2.2, og merki að nemandinn eigi að öðlast trú á þeirri kunnáttu á málkerfinu sem hann tileinkaði sér við máltöku. Það sé því hlutverk skólans að gera honum það ljóst að hann kuni mjög mikið í málfræði og að málfræðikennsla skólans eigi að gera hann meðvitaðan um þessa ómeðvituðu þekkingu sína á málinu sem hann notar í hvert sinn sem hann beitir því. Sú staðreynd að ekki er ætlast til að nemandinn nái markmiðinu fyrr en í 9. og 10. bekk hlýtur að kalla á aðra túlkun á því en hér hefur verið nefnd þar sem hin ómeðvitaða þekking er eitthvað sem nemandi kemur með í upphafi skólagöngu og það væri því eðlilegt að gera honum grein fyrir þessu áður en

markviss málfræðikennsla hefst eða í það minnsta samhliða. Það er auk þess ekki hægt að finna neitt annars staðar í námskránni sem styður þessa túlkun á hugtökunum *málkunnátta* og *málhæfni*. Miklu líklegra er að annað búi hér að baki.

Á tveimur öðrum stöðum í námskránni er minnst á traust eða trú og þá í nánú sambandi við málnotkun. Þetta kemur annars vegar fram í inngangi en þar stendur: „Mikilvægt er að nemendur nái góðri færni á öllum sviðum málnotkunar bæði í ræðu og riti, geti tjáð skoðanir, hugmyndir og tilfinningar og öðlist traust á eigin málnotkun“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:8). Í lokamarkmiðunum fyrir málfræði má aftur á móti sjá orðið í sambandi við málhæfni þó að málnotkun sé ekki langt undan: „Nemandi öðlist trú á eigin málhæfni, læri að leggja metnað sinn í góða málnotkun og geti beitt málinu sem best við ólíkar aðstæður“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:24). Þau nánú tengsl sem hér má sjá gerð milli trausts eða trúar annars vegar og málnotkunar hins vegar leiða hugann að málótta, sem nefndur hefur verið sem mögulegur fylgifiskur hefðbundinnar málfræðikennslu (Gísli Pálsson, 1979; Stefán Karlsson, 1971), og hvort með þessum orðum sé í raun verið að tala gegn hugsanlegum málótta sem nemendur gætu fundið til vegna athugasemda um málnotkun þeirra en varnaðarorð gagnvart slíku mátti einmitt finna í aðalnámskránni 1989 eins og minnst var á í umfjöllun um hana hér á undan. Af sama meidi er líkast til það markmið íslenskunnar sem nefnt er í innganginum að nemendur „temji sér umburðarlyndi gagnvart málnotkun annarra“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:8) og venji sig sem sagt ekki á að dæma fólk opinskátt fyrir málnotkun og taki þannig þátt í að ýta undir málótta.

Til að draga saman má segja að samkvæmt aðalnámskránni 1999 eigi málfræðinámið leynt og ljóst að miða að því að gera nemendur færari í ritmálinu, eða að betri málnotendum eins og það er orðað, en þekking á málfræðihugtökum á með einum eða öðrum hætti að stuðla að því. Yfirlit eða þekking á málkerfinu sem slíku snýst að miklu leyti um þekkingu á beygingarkerfinu og sérkennum þess, lítillega er þó minnst á mállýskur og hvernig málið greinir sig frá öðrum málum. Aðeins er minnst á gagnsemi málfræðiþekkingar við nám í erlendum málum. Margbreytileiki tungumálsins er líka settur fram í tengslum við ritmálsfærni og persónulegt mál hvers og eins en talað er um að ávallt þurfi að haga máli sínu í samræmi við aðstæður hverju sinni. Í því sambandi þurfa nemendur að kunna skil á hugtökum eins og *gott mál* og *vont, viðeigandi mál* og *óviðeigandi* og *formlegt mál* og *óformlegt*, auk hugtaksins *málsnið*. Ekki er sérstaklega minnst á að vernda beri tungumálið en að nemandi þurfi að vanda mál sitt og átti sig á sögulegu og menningarlegu gildi málsins, auk félagslega þáttarins. Minna fer þó fyrir sögulega og menningarlega þættinum heldur en þeim félagslega þegar nánari grein er gerð fyrir markmiðum námsins undir áfanga- og þrepamarkmiðum.

3.2.5 Aðalnámsskráin 2007

Árið 2007 var gefin út aðalnámsskrá í íslensku fyrir grunnskóla sem átti að taka gildi að fullu árið 2010. Hún var í raun ekki lengi í gildi því að 2013 kom sú nýjasta út, þ.e. greinasviðið, en almennur hluti kom út þegar árið 2011. Sú regla virðist vera komin á í útgáfu aðalnámsskráa að umfang þeirra þenst út og dregst saman á víxl hverju sem það sætir. Í anda þess er aðalnámsskráin frá 2007 mun minni að umfangi en sú sem kom næst á undan, eða rétt um þriðjungur hennar. Eins og þar eru sérstakir kaflar um íslensku sem annað tungumál og tvítyngi íslensks táknmáls og íslensku. Kaflinn sem snýr að íslensku sem fyrsta máli er ekki nema 12 blaðsíður en var 75 í þeirri sem kom út 1999 eins og áður hefur komið fram. Munurinn liggur fyrst og fremst í því að ekki eru lengur tilgreind þrepamarkmið fyrir hvern bekk grunnskólans heldur aðeins lokamarkmið og síðan áfangamarkmið við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Námsgreininni er nú skipt í fjóra námsþætti en ekki sex eins og áður: *talað mál og hlustun, lestur og bókmenntir, ritun* og svo *málfræði*. Framsögn og áhorf sem komu ný inn 1999 eru ekki lengur höfð með. Líkt og fyrr verður aðallega skoðað hvað segir um markmið og umfjöllunarefni málfræðinnar.

Þrjú atriði eru nefnd sérstaklega þegar fyrst er minnst á markmið málfræðikennslu í grunnskólum: „að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á móturmálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:10). Þess skal þó getið að markmiðin eru sett fram í beinu framhaldi af setningunni: „Færni í notkun tungumáls, bæði móturmáls og annarra mála, er grundvallaratriði í mannlegum samskiptum“. Má því ætla að þessi þrjú markmið málfræði skuli sérstaklega skoða í því ljósi, þ.e. út frá málnotkun.

Fyrsta markmiðið, að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, verður skiljanlegra ef litið er til þess sem sagt er í upphafi kaflans en þar stendur: „Málfræðihugtök má nota í umræðum um málfar og málnotkun, svo sem þegar leiðbeint er um innra samræmi beyginga í texta“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:9). Síðar stendur í áfangamarkmiðum fyrir 10. bekk í málfræði að nemandi eigi að: „hafa náð nokkurri leikni í að beita málfræðihugtökum í umræðum um notkun málsins og þróun þess“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:19). Þó að hér sé minnst á þróun máls er þó augljóst að aðaláherslan er lögð á að hægt sé að nota hugtökin til að leiðbeina um notkun máls.

Annað markmiðið, sem snýr að því að gera nemendur að betri málnotendum, skýrist ef til vill betur þegar litið er til lokamarkmiða í málfræði en þar stendur meðal annars: „Nemandi hafi gott vald á íslensku máli í ræðu og riti og ríkulegan orðaforða“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:13). Þetta er reyndar mjög almennt orðað, að hafa gott vald á íslensku máli, en hér er ríkulegur orðaforði sérstaklega nefndur, kannski til að taka af allan vafa um að ekki sé nóg að beygingar og setningaskipan sé í samræmi við hefðbundna málnotkun sem kennd er í skólum.

Þriðja markmiðið, sem fjallar um að glæða áhuga nemenda á tungumálinu, fær líka sinn fulltrúa meðal lokamarkmiðanna sem hljóðar svo: „Nemandi trúi á eigin málkunnáttu og rækti með sér áhuga á móðurmálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:13). Hvernig sá áhugi á að vakna er orðað þannig í áfangamarkmiði fyrir fjórða bekk í málfræði: „Við lok 4. námsárs á nemandi að hafa öðlast jákvætt viðhorf til móðurmálsins með því að leika sér með það og nota tungumálið á margvíslegan hátt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:14). Hér er leikurinn með tungumálið aftur nefndur eins og í námskránni 1999 en ólíkt því sem þar var gert er hann sérstaklega tengdur við jákvætt viðhorf og aftur má velta því fyrir sér hvort þetta sé sérstaklega nefnt til höfuðs hefðbundinni málfræðilegri greiningu sem ýmsir hafa talað gegn líkt og farið var yfir í kafla 3.1.

Forvitnilegt er að skoða aðeins nánar fyrrgreint lokamarkmið vegna þess að þar er líka talað um að nemandi trúi á eigin málkunnáttu. Í áfangamarkmiðunum fyrir 7. námsár er talað um að nemandi hafi ræktað með sér vitund um eigin málkunnáttu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:17) og í áfangamarkmiðinu fyrir 10. námsár er það orðað svo að nemandi hafi öðlast trú á eigin málkunnáttu. Þetta hljómar mjög svipað og markmið í aðalnámskránni frá 1999, líkt og fjallað var um hér að framan, en þó eru tengslin við málnotkun og vandað mál ekki til staðar hér líkt og í eldri námskránni. Annars staðar, í undirkaflanum *Nám og kennsla*, er þó talað um *málkunnáttu og færni*: „Mikilvægt er að umfjöllun um málfræði styðjist við málkunnáttu nemenda til að efla sjálfstraust þeirra og vitund um eigin færni“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:11). Hér væri hægt að tengja að einhverju leyti við hugmyndir málkunnáttufræðinga um muninn á *málkunnáttunni* (e. *competence*), þ.e. þeirri ómeðvituðu þekkingu sem nemendur hafa á málkerfinu, og *málfærni* eða *málbeitingunni* (e. *performance*). Að þannig sé verið að tala um að gera nemendum ljóst hvað þeir kunna ómeðvitað í málfræði þegar þeir komi í skólann enda noti þeir hana ávallt þegar þeir beiti málinu. En slík túlkun hefði kallað á að í aðalnámskránni væri að finna nánari skýringar á hugtökunum og því er mun líklegra að hér sé verið að hvetja til þess að nálgast viðfangsefnið þannig að nemendur fyllist ekki málótta áður en málnotkun þeirra er þjálfuð, samanber túlkun mína á aðalnámskránni 1999.

Sú túlkun er auk þess í samræmi við það sem sagt er nokkrum síðum fyrr um sjálfstraust í tengslum við málnotkun: „Þekking á móðurmálinu og trú á eigin málnotkun gefur þeim [nemendum] færi á að beita íslenskunni á áhrifaríkan hátt. Góð þekking og sjálfstraust fæst með æfingu og glímu við margvísleg viðfangsefni“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:8). Hér fer ekki á milli mála að aukið sjálfstraust fæst með því að æfa sig og bæta málnotkun sína, þ.e. verða betri málnotandi að öllum líkindum. Í samræmi við það má ætla að hugtakið *málkunnáttu* sé notað. Slík einstaklingsmiðun endurspeglar enn frekar í eftirfarandi orðum sem sett eru fram sem hluti af umfjöllunarefni móðurmálskennslunnar: „Einnig er fjallað um persónulegt málfar sem er eitt megineinkenni hvers einstaklings og sjálfsmyndar

hans“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:8). Og svo til að staðfesta enn frekar að hugmyndir málkunnáttufræðinga eru hér ekki lagðar til grundvallar er í sömu málsgrein lögð áhersla á að málið sé félagslegt fyrirbæri þegar fjallað er um breytileika í máli.

Lokamarkmiðin í málfræði eru sjö. Þrjú þeirra tengjast beint þeim aðalmarkmiðum málfræðikennslunnar sem þegar hafa verið nefnd, þ.e. að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á mórðurmálinu. Önnur þrjú hafa sést áður í námskrám, að nemandi kunnir að nýta sér upplýsingar um tungumál í ýmiss konar gagnasöfnum, sem kom inn í námskrána 1999, geti nýtt sér málfræðipækkingu við nám í erlendum málum og geri sér grein fyrir þróun íslensku og skyldleika við önnur tungumál (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:13). Sjöunda markmiðið er aftur á móti nokkur nýlunda vegna þess að það tekur til þess eðlis tungumála, þar á meðal íslensku, að vera sífellt að breytast, og þess er getið að íslenskan sé ennþá að breytast. Markmiðið hjómar svona: „Nemandi geri sér grein fyrir að tungumál eru síbreytileg og þekki til nokkurra breytinga á íslensku sem nú eiga sér stað“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:13). Ekki hefur verið vaninn að bera slíkar staðreyndir á borð fyrir grunnskólanemendur á þann hlutlaus hátt sem hér virðist lagt til. Miklu frekar hafa málbreytingar verið til umfjöllunar á sögulegum forsendum, breytingar sem þegar hafa orðið á tungumálinu, og greinilegt er að ætlast er til að nemendum sé kennt eitthvað um þær. Ekki er venjan að fjalla um samtímalegar breytingar á málinu eins og staðreyndir heldur eitthvað sem þarf að losna við eða varast. Frekari útfærslu á þessu lokamarkmiði er hins vegar ekki að sjá í áfangamarkmiðunum en þó má greina enduróm af því í síðasta áfangamarkmiðinu fyrir 10. bekk í málfræði þar sem meðal annars stendur að nemandi eigi að hafa áttað sig á að tungumál breytast sífellt (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:19) en án frekari skýringa.

Breytileiki í máli hefur áður verið til umfjöllunar í grunnskólum eins og fram kemur í fyrri aðalnámskrám en þá yfirleitt aðeins í formi staðbundinna framburðarmállýskna. Þessi námskrá er þar engin undantekning en þar stendur í upphafi þegar fjallað er um viðfangsefni málsgreinarinnar: „lögð er áhersla á mál sem félagslegt fyrirbæri, mikilvægi þess að átta sig á breytileika í máli, til dæmis eftir landshlutum og kynslóðum, og nauðsyn þess að temja sér umburðarlyndi í þessum efnum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:8). Í áfangamarkmiðum fyrir 10. bekk stendur svo auk þess þetta: „Við lok 10. námsárs á nemandi að hafa kynnst staðbundnum og aldurstengdum tilbrigðum í orðaforða og málnotkun“ og „þekki til helstu framburðarmállýskna og þróunar þeirra“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:19). Hér er ætlast til meiri kennslu en aðeins um framburðarmállýskur; tilbrigði í orðaforða og málfar eru líka undir, bæði staðbundin og aldurstengd. Með því að leggja sérstaka áherslu á umfjöllun um mál sem félagslegt fyrirbæri er leynt og ljóst verið að segja að það sé ekki til utan og ofan við samfélag manna eins og

hefðbundin málfræðikennsla gefur í skyn. Auk þess eru þau orð að í málinu megi finna breytileika sem beri að sýna umburðarlyndi. Líkast til eru þau sett til höfuðs ákveðnum einstrengingshætti sem getur fylgt því að líta svo á að aðeins eitt sé rétt og allt annað rangt í málfræðinum, sem og þeirri hugmynd að íslenskan sé einsleit og eigi að vera það sama hvað tautar og raular.

Ekki fer mikið fyrir því að rætt sé um margbreytileika málsins á einstaklingsgrundvelli þó að minnst hafi verið á persónulegt málfræði. Hvergi er minnst á formlegt og óformlegt mál, viðeigandi og óviðeigandi, og gott og vont, og hugtakið *málsnið* kemur hvergi fyrir, sem verður að teljast athyglisverð breyting frá aðalnámskránni á undan. Þó helgast það kannski af mismunandi lengd námskráanna því að eitt af áfangamarkmiðum í málfræði fyrir 10. bekk kemur vissulega inn á þetta en þar segir: „Við lok 10. námsárs á nemandi að gera sér grein fyrir að málnotkun er mismunandi eftir aðstæðum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:19).

Ekki er minnst á málvernd eða málrækt og ekki er heldur haft orð á því að vanda mál sitt líkt og gert er í fyrri aðalnámskrá frá 1999. Þar er málvöndun meðal annars tengd við að rækta með sér áhuga á tungumálinu. Í aðalnámskránni 2007 er slíkur áhugi á tungumálinu í tengslum við trú á eigin málkunnáttu og leik með málið. Það má kannski segja að hér sé munurinn sá að í aðalnámskránni 1999 er horft til tungumálsins og að vanda skuli meðferð þess en í aðalnámskránni 2007 er nemandinn sjálfur í aðalhlutverki og markmiðið að efla hann sem málnotanda svo tungumálið megi þjóna honum sem best. Þó er talað um að námsgreinin íslenska fjalli meðal annars um þau menningarlegu verðmæti sem felast í tungumálinu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:8) eins og gert er í námskránni 1999. Alveg er þó látið vera að minnst á það hlutverk tungunnar að efla þjóðernislega samkennd líkt og gert er í þeirri eldri (Menntamálaráðuneytið, 1999:7).

Mun minna er sagt til um en í næstu námskrá á undan hvaða hugtök eigi beinlínis að kenna en séu áfangamarkmiðin könnuð (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:14–15, 17, 19) kemur í ljós að orðflokkar og beygingarfræði eru töluvert fyrirferðarmikil, sem er algjörlega í takt við fyrri námskrár. Eingöngu er þó minnst á helstu beygingareinkenni fallorða og sagnorða og ætlast til að nemendur þekki beygingarleg og merkingarleg einkenni allra orðflokka og hlutverk þeirra í texta. Hvað orðmyndun varðar er aðeins nefnt að nemendur þurfi að gera sér grein fyrir orðmyndun og orðeiningum, sem helst gagnist við stafsetningu, og nýyrðasmíð sé hluti af sköpunarmætti tungumálsins. Setningafræði er nær algjörlega döttin út og einu hugtökin sem minnst er á innan hennar eru *málsgrein* og *efnisgrein*. Hljóðfræði er mjög fyrirferðarlítill ef frá er talin þekking á muninum á *sérhljóði* og *samhljóði*, hvernig orð skiptast í atkvæði og svo á framburðarmállýskum og þróun þeirra. Þó að vissulega megi segja að til að fjalla um þær svo vel sé þurfi að styðjast við ákveðin hljóðfræðihugtök þá er ekki talað um að kenna hljóðfræði sem slíka. Það vekur athygli að í áfangamarkmiði 4. bekkjar í málfræði þar sem talað er um að nemandi

Þekki helstu einingar tungumálsins eru bókstafir taldir þar upp við hlið hljóða, en bókstafir geta varla talist til eininga tungumálsins heldur hluti af kerfi til að skrá tungumálið. Minnt skal á að þetta var nefnt í elstu námskrám frá 1960 og 1976 en ekki 1989 og 1999. Reyndar kemur svo fram í áfangamarkmiði fyrir 7. bekk að nemendur eiga að átta sig á muninum á hljóði og bókstaf en í því felst einmitt að skilja að bókstafir eru ófullkomin atferð við að skrasetja það sem við segjum en ekki eining tungumálsins.

Til að draga saman er óhætt að segja að aðalnámskráin 2007 sé mun minni í sniðum en sú næsta á undan. Að stærstum hluta má skýra það með því að þrepamarkmiðum fyrir hvern árgang er sleppt og látið nægja að tilgreina þrepa- og lokamarkmið, en einnig er í námskránni frá 2007 meira um að hlutirnir séu almennt orðaðir og ekki eins mikið um að nefnd séu ákveðin hugtök sem nemendum ber að læra. Setningafræði er nær alveg horfin og hljóðfræði er orðin að nær engu, þó skal kennt um staðbundnar framburðarmállýskur, eitthvað er minnst á orðmyndun en aðallega á orðflokka og beygingafræði. Málvernd er ekki nefnd en sérstök áhersla lögð á að glæða áhuga nemenda á móðurmálinu í málfræðikennslunni. Þetta atriði er hér í fyrsta sinn sérstaklega dregið fram sem eitt af þremur aðalmarkmiðum málfræðikennslunnar. Hin tvö aðalmarkmiðin, að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar og gera þá að betri málnotendum, mátti einnig finna í námskránni frá 1999. Hið félagslega fær nokkurt gildi, minna er rætt um mun á málnotkun hvers einstaklings eftir aðstæðum, en meira rætt um breytileika í máli á milli einstaklinga, bæði staðbundinn og aldurstengdan. Hvað eðli tungumálsins viðkemur má ef til vill segja að helsta nýjungin í þessari aðalnámskrá sé lokamarkmiðið þar sem nemandi er gert að þekkja til nokkurra samtímalegra málbreytinga. Sífbreytileika tungumáls á sem sagt ekki einvörðungu að kenna sögulega heldur jafnvel frekar samtímalega. Í þessari námskrá fær nemandinn að vera meira í aðalhlutverki en líkast til hefur þekkt áður á slíkum vettvangi. Þetta birtist meðal annars í því að talað er um að ræða þurfi tilgang íslenskunámsins við nemendur og fá þá til að setja sér markmið, að skýra gildi góðrar íslenskukunnáttu og setja í samhengi við nám og málnotkun nemenda, ekki hvað síst á unglingsstigi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:8–9).

3.2.6 Aðalnámskráin 2011/2013

Þá er komið að nágildandi aðalnámskrá, en almennur hluti hennar kom út 2011 og greinasvið 2013. Kaflinn um íslensku er svipaður að lengd og í aðalnámskránni frá 2007, þó ívið efnisminni ef eitthvað er, sem gefur skólum óneitanlega meira svigrúm til að útfæra kennsluna sem líklega er markmiðið. Þó að almennt sé talað um markmið kennslunnar er nákvæmari lýsing ekki sett fram í loka-, áfanga- eða þrepamarkmiðum, líkt og gert var í síðustu tveimur aðalnámskrám á undan, heldur eru sett fram sérstök *hæfniviðmið* fyrir 4., 7. og 10. bekk og síðan *matsviðmið* fyrir 10. bekk, þ.e.

mat á hæfni nemenda við lok grunnskóla, sem einnig er nýtt. Námsgreininni er skipt upp í námsþætti líkt og áður. Þeir eru áfram fjórir og nær óbreyttir frá 2007 ef frá er talið að aftur er komið áhorf sem kom nýtt inn 1999 en datt út 2007. Þættirnir eru því: *talað mál, hlustun og áhorf, lestur og bókmenntir, ritun og svo málfræði*. Sem fyrr er það málfræðin sem hér verður til umræðu.

Áður en hæfniviðmiðin eru sett fram er talað almennt um námsþættina sjálfa undir yfirskriftinni *Menntagildi og megintilgangur íslensku* en þar stendur um markmið málfræði: „Markmið málfræðikennslu í grunnskóla er að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á móðurmálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100). Þessi þrjú markmið hljóma kunnuglega enda eru þau nákvæmlega þau sömu og í aðalnámsskránni frá 2007 og líkt og þar koma þau í kjölfar setningarinnar: „færni í notkun tungumáls, bæði móðurmáls og annarra mála, er grundvallaratriði í mannlegum samskiptum“ og því má gera því skóna að áherslan í málfræðikennslunni eigi fyrst og fremst að snúa að því sem tengir hana við málnokun. Sérstaklega er síðan tekið fram hvernig málfræðihugtök koma að gagni, en það er „þegar rætt er um mál og málnotkun“ en auk þess eru þau „nauðsynleg til þess að hafa full not af orðabókum, handbókum og öðrum gagnabrunnum um mál“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100). Þó skal bent á að í hæfniviðmiðunum segir: „Við lok 10. bekkjar getur nemandi beitt helstu málfræðihugtökum í umræðum um notkun málsins og þróun þess“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:104). Það er sem sagt minnst á þróun málsins auk notkunar, sem bendir til að ætlast sé til kennslu um tungumálið frá sögulegu sjónarhorni eins og var í aðalnámsskránni 2007. Vissulega geta samtímaleg þróun heyrt hér undir líka þó að það sé ekki nefnt sérstaklega líkt og gert var 2007.

Nokkur nýlunda er í nálgun á málrækt. Vissulega er talað um að mál og bókmenntir séu „menningararfur sem ber að rækta, virða, njóta og þróa“ en síðan er rætt um ábyrgð nemandans sem málnotanda: „Við lok grunnskóla á nemandi að geta gert sér grein fyrir stöðu sinni og ábyrgð sem málnotanda. Hann á að átta sig á því að þegar skóla sleppir er það á hans ábyrgð að rækta og nýta málið sem tæki til náms, samskipta og þátttöku í lýðræðissamfélagi“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:97). Síðan er það sett í hendur skólanna að setja sér málstefnu á grundvelli aðalnámsskrár og íslenskrar málstefnu sem Alþingi hefur samþykkt og gilda eigi á öllum námssviðum því að máluppeldi er ekki bara á hendi íslenskukennarans heldur kallar á samstöðu og samstarf innan skóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:97). Þetta er eftirtektarverð viðbót þar sem kallað er beint eftir ábyrgð allra á tungumálinu, allra kennara og nemenda, og kennaranna ekki síst til að skapa það umhverfi sem best nýtist nemendunum til að geta ræktað og notað tungumálið sem það áhrifamikla tæki sem það getur verið. Hér er einblínt á notagildi tungumálsins en ekki tákngildi þess.

Í þessari námskrá, ólíkt námskránni 2007, er ekki talað um tungumálið sem félagslegt fyrirbæri og það tengt við breytileika í máli sem þurfi að sýna umburðarlyndi. Umburðarlyndi í málfarsefnum er þó nefnt, eins og í námskránni 2007, í tengslum við hin fjölmörgu móðurmál sem finnast í íslenskum skólum: „Með umfjöllun um fjölbreytileika tungumála og tvítýngi má auka skilning nemenda á því hve móðurmálin eru mörg í íslenskum skólum og stuðla þannig að umburðarlyndi“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100). Þó er minnst á margbreytileika og síbreytileika tungumálsins í sjálfum hæfniviðmiðunum fyrir 10. bekk en þar stendur að nemandi geti:

gert sér grein fyrir mismunandi málnotkun og málsniði eftir efni og tilefni. Áttar sig á staðbundnum, starfstengdum og aldurstengdum tilbrigðum í orðaforða og málnotkun og þekki til helstu framburðarmállyskna

áttað sig á skyldleika íslensku við önnur mál og að tungumál, þar á meðal íslenska, breytast sífellt (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:104)

Hér er hugtakið *málsnið* tekið upp aftur. Það birtist fyrst í námskránni 1999 en var ekki sjáanlegt í þeirri frá 2007. Nýlunda er hér að tilbrigði skuli geta verið starfstengd engu síður en staðbundin og aldurstengd. Hér er sem sagt í sama hæfniviðmiðinu talað um breytileika tungumálsins innra með sérhverjum einstaklingi og á milli einstaklinga. Eins og áður er svo talað um skyldleika við önnur mál og síbreytileika tungumála, sem fær þó minna vægi hér en í aðalnámskránni frá 2007.

Líkt og í næstu tveimur námskrám á undan er talað um mikilvægi þess að efla sjálfstraust nemenda. Hér er þetta orðað mjög líkt og áður, þó að hugtakið *málkunnátta* sé horfið og hugtakið *færni* tvítekið: „Mikilvægt er að umfjöllun um málfræði styðjist við færni nemenda í máli og miði að því að efla sjálfstraust þeirra og vitund um eigin færni“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100). Hér má leiða að því líkum, líkt og í námskránum frá 1999 og 2007, að vinna eigi gegn málóttu, og að ekki liggi endilega að baki hugmyndir málkunnáttufræðinga um muninn á *málkunnáttu* og *málfærni*. En næsta málsgrein á undan hljómar svona: „Í yngstu bekkjum grunnskóla er áhersla einkum lögð á orðaforða og að móta málbeitingu og máltilfinningu“. Í slíkri mótun felast án efa leiðréttingar og leiðbeiningar sem mikilvægt er að dragi ekki úr kjarki nemenda og sjálfsöryggi þegar kemur að málnotkun. Það vekur athygli að orðið *máltilfinning* skuli notað í þessu samhengi en það hefur ekki verið gert áður í námskrám. Orðið *málbeiting* vísar beint til málnotkunar, hvernig maður beitir málinu, hvernig maður segir eða skrifar hlutina, en *máltilfinning* virðist hér vera meira í ætt við þá tilfinningu sem maður hefur innra með sér fyrir því hvernig málið hljómar. Hér væri hugsanlegt að tengja við hugmyndir málkunnáttufræðinga um muninn á *málkunnáttu* (e. *competence*) og *málbeitingu* (e. *performance*). Lítum aðeins nánar á hvað *máltilfinning* gæti merkt.

Höskuldur Þráinsson (2000) hefur bent á að orðið **máltilfinning** sé mögulega notað í þremur ólíkum merkingum og er ekki endilega ljóst hver þeirra á við hér. Í fyrsta lagi talar Höskuldur um máltilfinningu sem felst í því að hafa tilfinningu fyrir því hvað er í samræmi við reglur íslensks máls, til dæmis um setningagerð og að sú tilfinning verði í aðalatriðum til hjá börnum löngu áður en þau verða læs og að mestu án nokkurrar beinnar tilsagnar (Höskuldur Þráinsson, 2000:141). Hér á hann við ómeðvitaða málfræðipækkingu í anda málkunnáttufræðinnar. Í öðru lagi getur máltilfinning átt við þá tilfinningu sem felst í því að gera sér grein fyrir hvað fer vel í ákveðnu málsniði, hvað þykir lipurt mál og góður stíll; slíkt verður til á löngum tíma við markvissa þjálfun. Þeir sem ná góðum tókum á þessum atriðum eru taldir „góðir málnotendur“ líkt og Höskuldur Þráinsson orðar það (s. 141). Í þriðja lagi nefnir svo Höskuldur að máltilfinning geti líka falist í að gera sér grein fyrir blæbrigðum í merkingu orða, átta sig á merkingu sjaldgæfra orða og hafa vald á föstum orðatiltækjum en þessi þáttur felist líka í að vera góður málnotandi (s. 142). Það er enginn vafi að skólinn hefur það hlutverk að þjálfna þá máltilfinningu sem Höskuldur lýsir hér í annarri og þriðju merkingu. Tengingin við orðin „góður málnotandi“ eru líkast til ekki tilviljun. Hvað fyrstu merkinguna varðar er umhugsunarefni hvort skólanum er ætlað að hafa einhverju hlutverki þar að gegna. Höskuldur nefnir setningafræði sérstaklega en það má spyrja hvort það sama eigi við um beygingar og hvort það sé að einhverju leyti í höndum skólans að kenna þær. Í nýlegri grein heldur Höskuldur Þráinsson (2014:177–178) því reyndar fram að það sé möguleiki með því að láta nemendur endursegja texta eftir upplestri. Í því sambandi talar hann um þjálfun máleyra nemandans sem hægt sé að þjálfna á máltökuskeiði og eitthvað fram eftir aldri.

Séu hæfniviðmiðin fyrir málfræði skoðuð í þessu ljósi, þ.e. til að komast að því hver merking orðsins *máltilfinning* gæti verið, er allt sem gæti átt við mjög almennt orðað, til dæmis stendur: „Við lok 4. bekkjar getur nemandi beitt töluðu máli og rituðu af nokkru öryggi og ræður yfir orðaforða og málskilningi sem hæfir þroska, við lok 7. bekkjar getur nemandi gert sér nokkra grein fyrir eigin máli og hefur skilning á gildi þess að bæta það og við lok 10. bekkjar getur nemandi gert sér grein fyrir mikilvægi góðrar færni í máli, ábyrgð sinni við að bæta mál sitt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:104–105). Spyrja má hvað það sé nákvæmlega sem nemandinn á að bæta í máli sínu með hjálp málfræðikennslunnar þar sem þessi hæfniviðmið eru vissulega flokkuð undir málfræði. Ekkert er minnst á beygingar í þessu samhengi en aðeins á setningafræði í einu af hæfniviðmiðunum sem gilda eiga fyrir lok 7. bekkjar en þá „getur nemandi beitt þekkingu sinni á málfræði við að búa til setningar, málsgreinar og efnisgreinar og gert sér grein fyrir fjölbreytni málsins“ (s. 104). Rétt er að spyrja sig hvað átt sé við með *málfræði* í þessu sambandi. Er verið að tala um innri málfræðina og þá sem tengist máltilfinningu manna samkvæmt fyrstu merkingu Höskuldar hér að framan eða snýst þetta um stíl og lipurt mál sem hæfir ákveðnum aðstæðum, helst í ritmáli? Hvort tveggja virðist geta rúmast þarna undir.

Þegar lítið er yfir öll hæfniviðmiðin í málfræði (s. 104–105), en þau eru nú fyrir hvern hinna þriggja árganga, kemur í ljós að reynt er að tengja þau sem mest við sjálfa málnotkunina. Það vekur líka athygli að þau eru mjög almennt orðuð og lítið til dæmis nefnt af ákveðnum hugtökum sem er ólíkt nálguninni 1999 en í samræmi við nálgunina 2007. Enn sem fyrr er ætlast til að nemendur þekki orðflokkana og merkingarleg og beygingarleg einkenni þeirra. Nemendur þurfa að vita eitthvað um orðmyndun og einingar orða sem nýtist þeim við ritun og geta skapað ný orð út frá orðaforðanum. Setningafræðihugtök eru *setning*, *málsgrein* og *efnisgrein* og hljóðfræði birtist í því hæfniviðmiði að nemendur þekki til helstu framburðarmállýskna. Reyndar er ætlast til þess við lok 4. bekkjar að nemandi þekki og geti fundið helstu einingar málsins, bókstafi, hljóð, orð, samsett orð og málsgrein. Í aðalnámskránni 2007 var aðeins gerð krafa um að 4. bekkingar gætu þekkt þessar einingar. Það sem vekur athygli hér, líkt og í námskránni 2007, er að telja bókstafi til helstu eininga málsins. Í aðalnámskránni 2007 var síðan lagt upp úr því að 7. bekkingar gerðu sér grein fyrir muninum á hljóði og bókstaf en ekki er lengur ætlast til slíks af nemendum 2013.

Að lokum, til að draga saman, skal nefnt að helsta nýlunda aðalnámskrárinnar 2011/2013 er framsetning í formi hæfniviðmiða í stað þrepa-, áfanga- eða lokamarkmiða. Efnislega eru sömu aðalmarkmið og í aðalnámskránni 2007 og er útgangspunkturinn málnotkun. Ekki er talað um málvernd en í málræktarskygni er rætt um ábyrgð einstaklingsins á að rækta og nýta málið í framtíðinni. Skólinn hefur vissulega ábyrgð líka en honum ber að setja sér málstefnu. Orðalag um máltilfinningu og málfræði er nokkuð óljóst þannig að ekki er ljóst hvort skólanum er ætlað að móta innri málfræði nemenda eða aðeins málnotkun. Með öðrum orðum eru skilaboð til skólanna að þessu leyti óskýr og er mikilvægt að hafa það í huga þegar farið verður að fjalla um hugmyndir kennara í kafla 5. Félagslegir þættir tungumálsins eru til umræðu og breytileiki málsins bæði hjá hverjum einstaklingi og milli þeirra og síbreytileiki tungumálsins er líka nefndur þó að hann fái ekki þá sömu samtímalegu áherslu og hann fékk í námskránni frá 2007. Setningafræðin fær aðeins meira vægi en áður en aðrir þættir eru á svipuðum nótum og í fyrri námskrá þar sem orðflokkar og beygingarfræði eru alltaf mest áberandi.

3.2.7 Samantekt

Líkt og fram kom í þeim umræðum sem tífundaðar voru hér í kaflanum á undan hefur áhersla greinilega verið aukin á það í gegnum tíðina að málfræðin sé ekki kennd eins og einangrað fyrirbæri heldur beri að tengja hana við aðra þætti móðurmáls. Þetta sést í námskránum 1989, 1999 og 2011/2013. Í námskránni 1989 var talað alveg sérstaklega um að líta ekki á beygingarfræðina sem einangraðan þátt „heldur [skyldi] fjalla um hann í nánú samhengi við aðra þætti móðurmáls“ (Menntamálaráðuneytið, 1989:73), árið 1999 var sagt að „tæknilegar aðferðir við málfræðilega greiningu

meg[í] ekki verða íþrótt í sjálfu sér“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:15) og í nágildandi námskrá (2011/2013:100) stendur: „Málfræði og kennsla hennar má ekki verða einangrað fyrirbæri heldur virk í athugun á texta og töluðu máli, ekki síst í umfjöllun um texta nemendanna sjálfra.“ Auk þess er trúin á að formleg málfræðikennsla sé beintengd bættri málnotkun strax lítil í námskránni 1976 því að þar segir: „fræðileg kunnátta í málfræði og setningafræði hvorki tryggir aukna málfærni né er nauðsynlegt skilyrði hennar“ (Menntamálaráðuneytið, 1976b:32). Hins vegar sé umræða um mál og málfar sem nemendur öðlast færni í með skilningi á eðli og byggingu tungumálsins það sem getur meðal annars gert nemendur að betri málnotendum (2007:15).

Til að gera sér betur grein fyrir þróun markmiða í aðalnámskránum og forsendna þeirra er gagnlegt að ganga út frá viðmiðum um þekkingu, færni og viðhorf en í undirbúningsnefnd fyrir námskrárgerðina 1999 voru þau lögð til grundvallar eins og kemur fram í skýrslu frá nefndinni (Höskuldur Þráinsson o.fl., 1997). Þau viðmið eru líka notuð í aðalnámskránni frá 2007 við framsetningu lokamarkmiða í íslensku (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:11). Þó að í öðrum námskrám séu viðmiðin ekki eins augljós má samt greina hvaða þekkingu, færni og viðhorf ætlast er til að nemendur tileinki sér.

Þegar þekkingarmarkmiðin í aðalnámskránum sex eru skoðuð kemur í ljós að ávallt hefur verið lögð áhersla á beygingarfræði og að einhverju marki á orðmyndun og setningafræði. Í námskránum 1976 og 1989 voru ýmsir nýir þekkingarþættir kynntir til sögunnar en þeir hafa enst misvel. 1976 eru það merkingarfræði, rökfræði og málfélagslegir þættir. Sú fræðilega nálgun á merkingarfræði sem þar er sett fram hefur ekki átt uppi á pallborðið síðan og rökfræðin sást ekki aftur í nýrri námskrám. Málfélagsleg þekking hefur hins vegar verið hluti af námskránum allar götur síðan, með mismunandi hætti; alltaf hafa þó verið þar einhverjir þættir margbreytileikans og síbreytileikans. Stafsetning og greinarmerkjasetning laumuðu sér inn í málfræðina 1976 en hafa bæði fyrir og síðar verið flokkuð með ritun. Stílfraði var sérstakur þáttur málfræðinnar í námskránni 1989 en birtist ekki aftur og síðan þá hefur mjög dregið úr áherslu á setningafræði og hljóðfræði, sem og sögulega þekkingu á þróun tungumálsins. Hvað hljóðfræðina varðar hefur ekki verið ætlast til þekkingar á henni síðan 1999 umfram staðbundnar framburðarmállýskur og frá 2007 ber nemendum helst að þekkja grunnhugtök in í setningafræði. Einhvers konar þekking á skyldleika íslensku við önnur tungumál hefur stundum verið sjáanleg, hún kom inn 1976, datt út 1989 en hefur verið inni síðan 1999. Frá 1989 hefur fjölbreyttur og blæbrigðaríkur orðaforði verið hluti af málfræðiþætti aðalnámskráanna og hluti af því er meðferð málshátta og orðtaka. Líklega má segja, til að draga saman, að frekar hafi dregið úr áherslu á hina formlegu þætti tungumálsins í síðustu tveimur aðalnámskrám þó að kjarni þeirra, beygingarfræði og orðflokkgreining, standi styrkum fótum. Setningafræði og hljóðfræði sem og sögulegur fróðleikur um þróun tungumálsins eru í lágmarki, stílfraði og rökfræði eru horfin og merkingarfræði er lítil. Áhersla á eflingu orðaforðans hefur

verið sett undir málfræðina og margbreytileiki og sýnbreytileiki tungumálsins fyrir áhrif félagslegra þátta hafa átt sinn fasta sess allt frá 1976 með nokkrum tilbrigðum þó.

Málfræðin hefur óneitanlega frá upphafi tengst málnotkun sterkum böndum, en það er helst sú færni sem kennslan og þá námið eiga að skila, bætt málnotkun, og hefur svo verið alveg frá fyrstu aðalnámskránni 1960. Í henni er áherslan þó öll á rétta málnotkun, réttar beygingar og réttan framburð, önnur þekking á svo að hjálpa til við rétta stafsetningu. Strax í námskránni 1976 og æ síðan er lítið á málnotkunina frá víðara sjónarhorni og talað um að hún helgist af aðstæðum og sambandi málnotenda þegar kemur að orðavali og stíl, hugtakið *málsnið* er notað í þessum tilgangi í námskránum 1999 og 2011/2013. Beiting blæbrigðaríks orðaforða sem og málshátta og orðtaka verður síðan hluti af þeirri færni sem stefnt skal að með málfræðikennslunni, að einhverju leyti 1989 en síðan fullum fetum í aðalnámskránni 1999 sem og í þeim aðalnámskrám sem komið hafa út síðan. Frá 1999 er talað um að málfræðinámið eigi að gera nemendur að betri málnotendum. Allt frá 1976 er líka talað um færni nemenda til að geta notað málfræðihugtök til að tala um málið en frá 1999 er það eitt af yfirmarkmiðum málfræðikennslunnar. Slíkt markmið byggist á því að nemendur hafi meðvitaða málfræðiþekkingu sem fæst með því læra nokkuð af málfræðihugtökum sem gera þeim fært að ræða um málið frá ýmsum hliðum. Í námskránni 1999 er aukin áhersla á málfræðihugtökin og bent á gagnsemi þeirra til að geta nýtt sér orðabækur og aðrar handbækur til fullnustu en einnig við nám í erlendum málum en fram að því fór lítið fyrir áherslu á þau atriði í aðalnámskránum. Tengsl meðvitaðrar málfræðiþekkingar, sem fæst með því málfræðilega hugtakakerfi er kennt hefur verið í skólum, og málnotkunar eru þó fremur óljós sem má kannski segja að sé ástæðan fyrir því að önnur rök fyrir kennslu þeirra séu sérstaklega dregin fram í aðalnámskránni 1999.

Þegar kemur að viðhorfum til tungumálsins og verndun þess er óhætt að segja að orðræðan hafi breyst í gegnum tíðina. Í námskránni 1960 er talað um skyldu gagnvart tungumálinu og fortíðinni, þar sem áherslan er á tungumálið sem sjálfstætt fyrirbæri sem nemandinn á að sýna ást og virðingu, líkt og dýrgrip. Aftur á móti er í núgildandi námskrá talað beint til nemandans um ábyrgð hans gagnvart tungumálinu, þar sem það sé hluti af honum sjálfum, mikilvægt tæki til að koma honum til manns og þroska, og að þegar skóla sleppi sé það undir honum komið að rækta og nýta tungumálið á öllum sviðum. Ekki er lengur talað um virðingu fyrir tungumálinu (síðast sást það 1999) heldur er áherslan á að glæða áhuga nemenda á málinu (1999 og allar götur síðan). Umburðarlyndi var kynnt til sögunnar í aðalnámskránni 1999 og skyldi sýna það gagnvart breytileika í máli og málnotkun annarra. Árið 2007 var umburðarlyndinu einnig snúið í átt til annarra móðurmála sem finnast í íslenskum grunnskólum en í núgildandi námskrá á umburðarlyndið aðeins að beinast að fjölda móðurmála. Um leið og sýna á umburðarlyndi gagnvart máli annarra eiga nemendur að hafa traust

og trú á eigin máli og bera virðingu fyrir því til að styrkja sjálftraust sitt og vinna þannig gegn málóttu.

Hér hafa verið tíunduð markmið og helstu áherslur í málfræði þeirra sex aðalnámskráa sem Menntamálaráðuneytið, nú Mennta- og menningarmálaráðuneyti, hefur gefið út frá því 1960 er það hóf slíka útgáfu. Auk þess að fjalla um hver markmið málfræðikennslunnar hafa verið í gegnum tíðina var líka varpað ljósi á ýmis merki þróunar í almennum viðhorfum, hugmyndum og hugmyndafræði þegar kemur að málfræðikennslunni. Slík þróun í námskrám hefur þó lítið að segja ef hún ratar ekki í skólastofuna og því hefur lengi viðgengist að prófa nemendur með samræmdum hætti, meðal annars til að kanna hversu vel þeir eru heima í námsþáttum aðalnámskrár. Í næsta kafla verður sérstaklega skoðað hvernig það hefur verið gert síðustu árin enda má ætla að slík próf hafi veruleg áhrif á hvað tekið er fyrir í kennslustofunni, það er nefnilega ekki endilega samhljómur með samræmdum prófum og gildandi aðalnámskrá.

3.3 Samræmd próf

3.3.1 Inngangur

Samræming í prófun hefur lengi verið viðhöfð í íslensku skólakerfi eins og kemur fram hjá Ólafi Proppé (1999) sem rekur þróun samræmdra prófa allt aftur til setningar fræðslulaga 1907 þegar öll 10–14 ára börn skyldu prófuð árlega. Hann greinir svo frá því þegar eiginlegum samræmdum prófum var komið á árið 1929 í barnaskólum landsins, og þegar staðfest voru með fræðslulögum 1946 samræmd próf fyrir 12 og 13 ára nemendur og komið á samræmdu unglingaprófi, hinu svokallaða landsprófi. En landspróf var bæði lokapróf skólaskyldunnar og inntökupróf í framhaldsskóla. Árið 1969 var gagnfræðapróf samræmt og þremur árum síðar var það sameinað landsprófi, þannig að sama prófið var lagt fyrir bæði nemendur í þriðja og fjórða bekk gagnfræðaskólans. Það er svo árið 1977 sem samræmt grunnskólapróf leysir landsprófið af hólmi og önnur samræmd próf eru úr sögunni í framhaldi af setningu grunnskólalaga árið 1974.

Prófin hafa tekið breytingum frá þeim tíma en mestar voru þær án efa 2009 þegar prófin voru ekki lengur að vori í lok grunnskóla heldur að hausti í 10. bekk og þá á formi könnunarprófa líkt og hefur verið í 4. og 7. bekk frá 1996.²¹ Með þessari breytingu hættu prófin að vera inntökupróf inn í framhaldsskólana en áttu hins vegar að gefa svigrúm til að laga kennsluna að einstökum nemendum og nemendahópum síðasta ár þeirra í grunnskóla. Samkvæmt reglugerð um framkvæmd samræmdra

²¹ Frá og með árinu 2017 verður prófað að vori í 9. bekk.

könnunarprófa í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla (Reglugerð um fyrirkomulag og framkvæmd samræmdra könnunarprófa í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla nr. 435/2009) er þeim ætlað margþætt hlutverk en þar segir að tilgangur þeirra sé að:

- a. athuga eftir því sem kostur er, að hvaða marki námsmarkmiðum aðalnámskrár í viðkomandi námsgrein eða námsþáttum hafi verið náð,
- b. vera leiðbeinandi um áherslur í kennslu fyrir einstaka nemendur,
- c. veita nemendum, foreldrum og skólum upplýsingar um námsárangur og námsstöðu nemenda,
- d. veita upplýsingar um hvernig skólar standa í þeim námsgreinum sem prófað er úr, miðað við aðra skóla landsins.

Eins og sést á a-lið er einn megintilgangur samræmdu könnunarprófanna að athuga hvort námsmarkmiðum aðalnámskrár hafi verið náð. Annars vegar er það gagnvart einstaka nemendum, svo sníða megi kennsluna að þörfum hvers og eins miðað við hvar viðkomandi stendur í efninu (b-liður) en til þess að það sé hægt eru þær upplýsingar mikilvægar fyrir nemandann sjálfan, foreldra og skólann (c-liður). Hins vegar er það svo gagnvart skólanum í heild svo meta megi hvar hann stendur miðað við aðra skóla (d-liður). Hér er að sjálfsögðu gengið út frá því að prófin endurspegli aðalnámskrána en það er ekki sjálfsgengt mál. Reyndar stendur í a-lið að í samræmdu könnunarprófunum eigi að „athuga **eftir því sem kostur er** (mín leturbreyting), að hvaða marki námsmarkmiðum aðalnámskrár í viðkomandi námsgrein eða námsþáttum hafi verið náð“ og þar með viðurkennt að ekki sé víst að takist að prófa alla þætti námskrár. Þetta hefur einmitt verið annað þeirra tveggja atriða sem prófin eru helst gagnrýnd fyrir, að þau endurspegli ekki aðalnámskrána nægilega vel og mikið. Hitt gagnrýnisatriðið er nátengt því fyrra, þar sem fundið hefur verið að því að prófin séu of stýrandi í kennslu, sem þarf auðvitað ekki að vera slæmt nema einmitt ef prófin endurspeгла ekki markmið aðalnámskrár nægilega vel. Gagnrýni á þetta tvennt hefur ekki síst komið frá kennurum sjálfum, sem sjá má í skrifum þeirra (Anna Steinunn Valdimarsdóttir, 2009; Guðný Ýr Jónsdóttir, 2001) og í rannsóknum á viðhorfum þeirra og starfsháttum (Anna S. Práinsdóttir, 2010; Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2002; Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006; Rúnar Sigþórsson, 2008). Vert er að líta nánar á þær rannsóknir.

3.3.2 Afstaða kennara til samræmdra prófa

Árið 2001 gerði Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2002) könnun meðal íslenskukennara í unglingadeildum og spurði meðal annars um hver afstaða þeirra væri til samræmdra prófa. Svörin komu frá 63 kennurum úr jafnmörgum skólum, sem voru 47% allra skóla landsins. Mikill meirihluti kennaranna vildi halda í samræmdu prófin í 10. bekk

eða 50 þeirra. Einhverjir voru þó þeirrar skoðunar að prófið væri of stýrandi í kennslu. Helstu kostir voru hins vegar taldir að prófið veitti aðhald, nemendur tækju það alvarlega og það sameinaði kennara og nemendur. Ragnar Ingi bendir einmitt á það sem aðalskýringu þess hversu lítið neikvæðir kennarar voru gagnvart prófunum, sem reyndar kom honum á óvart, að kennarar notuðu prófin til að halda uppi aga. Þau séu lokamarkmið námsins en ekki á ábyrgð kennaranna og því notuð sem „réttlætning fyrir mörgum erfiðum ákvörðunum sem kennarinn þarf að taka“ (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2002:16). Þetta er eftirtektarverður punktur. Það má gera sér í hugarlund að þannig séu prófin notuð sem réttlætning fyrir því hvað sé kennt og hvernig. Markmið kennslunnar verður þá að búa nemendur undir prófin og því ekki mikil ástæða til að velta því fyrir sér hvert markmiðið sé að öðru leyti ef það skyldi eitthvað vefjast fyrir nemendum og kennurum. Hvað hefur síðan gerst eftir að könnunarprófin voru tekin upp er því forvitnilegt í ljósi þess hversu stýrandi lokaprófin virðast hafa verið.

Fimm árum síðar, árið 2006, gerði Ragnar Ingi Aðalsteinsson aðra rannsókn og nú í samstarfi við Sigurð Konráðsson. Aftur voru kennarar spurðir en nú eingöngu um samræmdu prófin og viðhorf sín til þeirra. Talað var við 19 kennara sem kenna íslensku í efstu bekkjum grunnskóla og í þetta skiptið voru kennarar mun óánægðari með prófin en þeir sem spurðir voru fimm árum áður. Flestir voru ekki ánægðir með prófin og meirihluti aðspurðra vildi losna við þau (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006:145). Líklega er þó ekki ástæða til að gera mikið úr þessum mun á niðurstöðum þar sem um mjög ólíkar rannsóknir var að ræða og spurningin um samræmdu prófin var í raun aukaatriði í rannsókninni 2001.

Hvað viðkemur spurningunni um hvort samræmdu prófin séu stýrandi (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006:147–148) töldu allir kennararnir, með einni undantekningu svo vera. Að mati flestra hæfist stýringin í 8. bekk og væri ekki af hinu góða. Ýmsir námsþættir sem ekki væri prófað úr kæmust nefnilega ekki á dagskrá, eins og framsögn og tjáning. Að mati sumra kennara þyrfti meiri tíma í bókmenntir, ritun og ljóðagerð og margir nefndu að málfræðin væri of fyrirferðarmikil í kennslunni vegna prófanna. Stýringuna töldu kennarar líka felast í námsefnisvali því að þar réði prófið meiru en aðalnámskrá. Rannsakendur velta því fyrir sér (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006:150) hvort námsefnisval myndi breytast við breytt fyrirkomulag prófanna og efni sem þótti hæfa illa til undirbúnings samræmdra prófa myndi þá frekar vera notað. Þeir nefna *Mályrkju* sérstaklega í því sambandi en eins og dúxinn á samræmda grunnskólaprófinu 2001 lýsti efni hennar í *Morgunblaðinu* þá er þar: „mikill óþarfi sem við erum að læra í þeirri bók“ (Höskuldur Pétur Halldórsson, 2001). Mátti skilja það sem svo að margt í bókinni nýttist ekki í prófundirbúningnum. Hann tekur svo sérstaklega fram að það sem hafi hjálpað honum við að ná svo góðum árangri væri að hann hafi alltaf reynt að tala rétt og eigi frekar auðvelt með að læra málfræði, sem sýnir auðvitað hversu þungt málfræðin vegur á prófinu.

Ein viðamesta rannsóknin á áhrifum samræmdra prófa er doktorsrannsókn Rúnars Sigþórssonar (2008) en hann kannaði hvaða mark samræmd próf í náttúrufræði í 10. bekk og íslensku í 7. og 10. bekk setja á kennsluhugmyndir kennara, tilhögun kennslu og nám nemenda í fjórum íslenskum grunnskólum. Meginniðurstöður Rúnars eru þær að kennurum á unglingastigi finnist samræmd próf mikilvæg og að það verði til þess að megináherslan sé á að undirbúa nemendur sem best fyrir prófin frekar en að fylgja aðalnámskrá eða eigin hugmyndum. Þar sem prófin endurspeglu ekki markmið og námsþætti aðalnámskrár að þeirra viti verði bæði inntak og náms-tilhögun ekki að fullu í samræmi við aðalnámskrá (Rúnar Sigþórsson, 2008:iii). Hann telur þó ekki að hægt sé að skýra fyrirkomulag náms og kennslu eingöngu út frá áhrifum samræmdu prófanna, fleira spilaði þar inn í svo sem eins og hefð sem hafi á hinn bóginn skapast af tilvist samræmdra prófa í gegnum tíðina. Með þessu á hann líklega við að ekki sé víst að kennsluhættir breyttust mikið við að fella brott samræmdu prófin, sem er að sjálfsögðu áhugavert í ljósi þeirra breytinga sem orðið hafa á próffyrirkomulaginu síðan Rúnar gerði rannsókn sína.

Rannsókn Önnu Sigríðar Þráinsdóttur (2010) fjallar einmitt um viðhorf og starfs-hætti kennara þegar fyrstu könnunarprófin voru að baki, en þau voru haldin í október 2009. Þá var ekki komin raunveruleg reynsla á breytt fyrirkomulag en kennarar nefndu allir að ekki væri ástæða til að leggja eins mikla áherslu á málfræði í 10. bekk og áður, til dæmis hafði helmingur tímans að vori í 10. bekk fram að því farið í að kenna málfræði sem þó hafði ekki vegið nema 35% á prófinu, og að auki sé vægi málfræðinnar í könnunarprófinu minna eða 25%. Anna Sigríður Þráinsdóttir veltir því fyrir sér hvort þróunin verði sú að málfræðin verði út undan í 10. bekk þar sem kennarar eiga erfitt með að samþætta hana öðrum þáttum íslenskunnar og af því að áhrifa samræmdra prófa virðist ekki njóta lengur við sé ekki ástæða til að kenna hana. Þungi málfræðikennslunnar gæti hins vegar flust niður í 9. bekk.

Það er greinilegt að fram að því að könnunarprófin voru tekin upp og jafnvel lengur hefur gætt töluvert mikilla áhrifa frá samræmdu prófunum á kennslu í málfræði, bæði hvað varðar kennsluáherslur og val á kennsluefni. Full ástæða er því til að skoða úr hverju hefur verið prófað í málfræði undanfarin ár en ekki síður úr hverju hefur ekki verið prófað. Það verður gert með hliðsjón af markmiðum aðalnámskrár sem skipta má í þekkingar-, kunnáttu- og viðhorfsmarkmið, líkt og fram hefur komið, en einnig verður litið til málkunnáttu og félagsmálfræði. Sé tekið mið af umfjölluninni hér að framan um aðalnámskrá er ekki við því að búast að neitt rati inn í samræmd próf sem rekja má til málkunnáttufræði en félagsmálfræði hefur lengi verið hluti af aðalnámskrá og því ekki óhugsandi að þess sjáist einhver merki í samræmdu prófunum. Auk þess verður athugað hvort forskriftarmálfræði og lýsandi málfræði komi við sögu ef prófað er úr málnotkun.

Megináherslan er að sjálfsögðu á það hvernig prófað er nú um stundir og því sérstaklega skoðuð prófin síðan 2009 þegar farið var að leggja fyrir könnunarpróf að

hausti 10. bekkjar. Þó er vert að skoða líka hvernig þróunin hefur verið eitthvað aftur í tímann þar sem gagnrýnin á stýringarmátt prófanna var helst á þeim tíma áður en könnunarprófin voru tekin upp en einnig til að sjá hvort einhver efnisleg breyting hafi orðið á prófunum við þessa eðlisbreytingu þeirra. Því verða prófin frá árunum 2003–2008 skoðuð til samanburðar og auk þess eitthvað litið til eldri prófa. Samræmdu prófin fengust flest á rafrænu formi frá Námsmatsstofnun (nú hluti af Menntamálastofnun) en þau elstu, frá 1977 og 1984, af skjalasafni Mennta- og menningar- málaráðuneytisins. Landsprófin frá 1960 og 1971 eru hins vegar í vörslu Þjóðskjalasafns Íslands (Fræðslumálaskrifstofan 1986, BA/62. Landspróf).

3.3.3 Samræmd könnunarpróf 2009–2014

Könnunarprófin sex sem lögð voru fyrir haustin 2009–2014 eru keimlík. Prófin eru þrískipt. Stærsti hlutinn er nefndur *Bókmenntir og lestur*. Hann var helmingur prófsins fyrstu tvö árin, 2009 og 2010, en jókst eftir það upp í 55% árið 2011. Í þessum hluta eru spurningar úr ólesnum textum sem nemendur fá til lestrar og snúast um lesskilning, merkingu orða og hugtök í bókmenntum og bragfræði, allt fjölvalsspurningar. Annar hluti er *Ritun* sem fyrstu tvö árin hafði 26% vægi en frá 2011 hefur hann vegið 20% af prófseinkunn. Við þá breytingu var ritunarverkefnum fækkað úr tveimur í eitt. Vægi málfræðihlutans breyttist ekki mikið eftir 2010, aðeins um eitt prósentustig, eða úr 24% árin 2009 og 2010 í 25% eftir það. Allt tímabilið er málfræðihlutinn á formi fjölvalsspurninga með þrjá til fjóra svarmöguleika, oftast þó fjóra þar sem því verður við komið. Fjöldi þeirra spurninga sem flokkast sem málfræði í hverju prófi á árunum 2009–2014 fellur algjörlega saman við vægið. Þegar það var 24% voru spurningarnar 24 og síðan 25 eftir að vægið jókst um eitt prósentustig — samtals 148 málfræðispurningar á tímabilinu.

Við efnisgreiningu málfræðihluta prófanna kemur í ljós að þau eru öll á svipuðum slóðum, en efnisflokkarnir reyndust vera átta:

- beygingarfræði
- orðflokkagreining
- setningafræði
- málnotkun
- merkingarfræði
- stafsetning og greinarmerki
- orðmyndun
- hljóðfræði

Efnisflokkunin endurspeglar þá nálgun á fagið sem notuð er í grunnskólunum og hefur tíðkast lengi. Þess vegna telst orðflokkagreining sérflokkur. Spurningarnar dreifast mjög misjafnlega á flokkana en í töflu 3.1 má einmitt sjá hver fjöldi spurninga

er í hverjum efnisflokki í prófunum sex. Fram kemur heildarfjöldi spurninga yfir allt tímabilið í hverjum flokki, meðalfjöldi spurninga í hverjum flokki og loks minnsti og mesti fjöldi spurninga í hverjum flokki yfir tímabilið, undir heitinu meðaltalsfrávik. Yfirleitt var nokkuð augljóst hvernig flokka skyldi hverja spurningu fyrir sig en stundum var efnislega spurt um atriði sem átti heima í tveimur flokkum og var spurningu í slíkum tilvikum skipt jafnt á milli efnisflokka, hálf spurning var þá talin í hvorum flokki. Þess vegna er til að mynda heildarfjöldi spurninga í merkingarfræði 10,5 í töflu 3.1 og 9,5 í stafsetningu og greinarmerkjum (stafsetn. og grein.).

Efnisflokkar spurninga	Heildar-fj. sp.	Meðalfj. spurn.	Meðalfj. í prósentum	Meðaltals-frávik sp.	Frávik í prósentum
beygingarfræði	51 sp.	8,5 sp.	34,4%	5–12 sp.	20–48%
orðflokkgreining	39 sp.	6,5 sp.	26,4%	5–7,5 sp.	20–31,2%
setningafræði	15 sp.	2,5 sp.	10,2%	1–4,5 sp.	4–18,8%
málnotkun	13 sp.	2,2 sp.	8,8%	0–5 sp.	0–20%
merkingarfræði	10,5 sp.	1,8 sp.	7,2%	0–3 sp.	0–12,5%
stafsetn. og grein.	9,5 sp.	1,6 sp.	6,4%	1–2,5 sp.	4–10%
orðmyndun	9 sp.	1,5 sp.	6,1%	0,5–3 sp.	2–12%
hljóðfræði	1 sp.	0,2 sp.	0,7%	0–1 sp.	0–4,2%

Tafla 3.1: Samanlagður fjöldi spurninga eftir efnisflokkum á samræmdum könnunarprófum í 10. bekk í íslensku árin 2009–2014.

Líkt og sést í töflu 3.1 eru flestar spurningarnar úr beygingarfræði eða 8,5 að meðaltali sem gerir 34,4% spurninga að jafnaði innan málfræðihlutans. Nokkru færri falla undir orðflokkgreiningu eða að meðaltali 6,5 spurningar, sem eru 26,4%. Samanlagt fylla spurningarnar úr þessum tveimur stærstu flokkum rétt tæplega 61% málfræðis-purninga að meðaltali. Annars konar spurningar eru mun færri. Úr setningafræði eru þær 2,5 að jafnaði (10,2%), málnotkunarspurningar 2,2 (8,8%), úr merkingarfræði 1,8 (7,2%), orðmyndun 1,5 (6,1%), stafsetningu og greinarmerkjum 1,4 (5,7%) og hljóðfræði 0,2 (0,7%), en úr þeim flokki var aðeins ein spurning þessi sex ár. Eins og sést í töflunni er nokkur munur á hæsta og lágsta gildi hvers flokks þannig að fjöldi spurninga úr hverjum flokki getur verið nokkuð breytilegur á milli ára.

Í ljósi þessa er ástæða til að brjóta prófin enn meira niður og skoða einstök próf til sjá hvort hugsanlega séu merki um einhverja þróun á tímabilinu eftir efnisflokkum. Rífja má upp að árið 2013 kom út ný aðalnámskrá í íslensku en annars var sú á undan í gildi frá 2007. Hún tók þó ekki að fullu gildi fyrir en 2010 og því gæti verið að merkja mætti einhver áhrif frá aðalnámskránni þar á undan sem kom út árið 1999. Í töflu 3.2 má sjá fjölda spurninga frá árunum 2009–2014 flokkaðar bæði eftir árum og efnisflokkunum átta.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
beygingarfræði	8 (33%)	6 (25%)	9 (36%)	12 (48%)	11 (44%)	5 (20%)
orðflokkgreinin.	5,5 (23%)	8 (31%)	7,5 (30%)	6,5 (26%)	7 (28%)	5 (20%)
setningafræði	2,5 (10,5%)	4,5 (19%)	4 (16%)	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)
málnotkun	2 (8%)	1 (4%)	0	3 (12%)	2 (8%)	5 (20%)
merkingarfræði	2,5 (10,5%)	3 (13%)	0	1 (4%)	1 (4%)	3 (12%)
stafsetn. / grein.	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)	1 (4%)	2,5 (10%)	2 (8%)
orðmyndun	1,5 (6%)	1 (4%)	2,5 (10%)	0,5 (2%)	0,5 (2%)	3 (12%)
hljóðfræði	1 (4%)	0	0	0	0	0

Tafla 3.2: Fjöldi spurninga í hverjum efnisflokkum sýndur eftir árum. Einnig sýnt sem hlutfall af málfræðispurningum viðkomandi árs.

Það sem helst má lesa út úr þessum tölum er að árið 2014 fækkar verulega spurningum úr tveimur stærstu efnisflokkunum, beygingarfræði og orðflokkgreiningu, eða niður í samtals 40% (20+20%). Fram að því er samanlagður spurningafjöldi úr þessum tveimur flokkum ávallt vel yfir helmingur eða frá 56% (25+31%) árið 2010 og allt upp í 74% (48+26%) árið 2012. Á sama tíma fjölga spurningum í öðrum efnisflokkum. Þar ber mest á spurningum um málnotkun, því að árið 2014 stökkva þær upp í fimm en höfðu mest verið þrjár fram að því, eða árið 2012, og árið 2011 var engin slík spurning. Í öðrum efnisflokkum sker fjöldi spurninga árið 2014 sig ekki svo mjög frá öðrum árum þó að ef til vill megi segja að prófið 2014 eigi meira sameiginlegt með prófunum 2009 og 2010 en prófum nær í tíma þegar kemur að merkingarfræði. Annað sem kannski má lesa út úr töflunni er að spurningum um setningafræði virðist fara fækkandi eftir því sem líður á tímabilið, þó að vissulega fjölgi slíkum spurningum um eina 2014 miðað við tvö árin þar á undan. Ef til vill tengist þetta miklu minni áherslu á setningafræði í aðalnámskránni 2007 sem að fullu tók gildi 2010 en verið hafði í aðalnámskránni 1999. Þá er ráð fyrir því gert að prófin séu svolítið á eftir því að setningafræðispurningum fækkar ekki verulega fyrir en 2012 þegar þær fara úr fjórum í eina. Til að geta tengt þessar tölur enn betur við markmið aðalnámskráa er þó nauðsynlegt að skoða nánar hvers konar spurningar eru lagðar fyrir á prófunum.

3.3.4 Prófspurningar og markmið aðalnámskrár

Ef horft er á þær 148 málfræðispurningar í heild sem lagðar voru fyrir á prófunum 2009–2014 er þekking á ákveðnum málfræðihugtökum og skilningur á þeim mjög fyrirferðarmikill í flestum efnisflokkum. Eins og fram hefur komið eru þetta allt fjölvalsspurningar. Ýmist þarf þá að velja hvað af einhverjum fjórum hugtökum á við um orð eða hvað af einhverjum fjórum orðum eða orðmyndum fellur undir tiltekið hugtak. Einnig kemur fyrir að spurningar snúist um skilgreiningu á ákveðnu hugtaki.

Annars konar spurningar snúast um ákjósanlega málnotkun og rétta stafsetningu, en þær eru þó mun færri. Fljótt á lítið virðist mega segja að snúist spurningar um hugtök flokkist þær undir þekkingarmarkmið en málnotkun undir færnimarkmið. Lítum nánar á hvers konar spurningar þetta eru til að reyna að greina hvers konar markmið er verið að prófa.

Hugum fyrst að stærsta flokksnum, beygingarfræði, og fikrum okkur svo niður listann. Í þann flokk fellur 51 spurning. Oftast er spurt um sagnorð, eða í 22 skipti, næst koma spurningar um nafnorð, eða 17 talsins, fimm spurningar snúast um lýsingarorð, fimm um sambeygingu lýsingarorðs og nafnorða, ein um fornöfn og ein um fallorðabeygingu almennt. Í töflu 3.3 má síðan sjá dreifingu spurninga árin sex eftir gerð spurninga.

Beygingarfræði	2009	2010	2011	2012	2013	2014	samtals
beðið um orðmynd	4,5	4	5	5	5	1	24,5
beðið um hugtak	3,5	1	3	7	4	2	20,5
einkenni hugtaks	0	0	0	0	1	2	3
eyðufylling	0	1	0	0	1	0	2
orðabókarskýring	0	0	1	0	0	0	1
fjöldi spurninga	8	6	9	12	11	5	51

Tafla 3.3: Fjöldi spurninga úr beygingarfræði árin 2009–2014 flokkaðar eftir gerð spurninga.

Þær fimm tegundir spurninga sem eru tilgreindar í töflu 3.3 þarfnast nánari skýringa. Algengast er að **beðið sé um orðmynd** en þá er spurt um hugtak eða hugtök og síðan stendur valið á milli fjögurra orðmynda eða orða. Það er gert í rétt tæplega helmingi spurninganna, eða 24,5 talsins. Sem dæmi um slíka spurningu má taka eina úr prófinu frá 2009:

9. *Hjalar kul í háu röku sefi.*
Hvernig er feitletraða orðið í efsta stigi, kvk. ft. nf.?
 P hæst
 R hæstar
 S hæstir
 T hæstum

Hér þarf nemandinn að lesa út úr skammstöfunum að hluta til og finna út hvaða orðmynd á við hugtökin í spurningunni. Annað dæmi um þessa gerð spurninga er eftirfarandi spurning frá 2013.

48. Hvar er að finna sögn í lýsingarhætti nútíðar?
K Ég færi á ballið ef ég mætti.
L Hann kom gangandi yfir heiðina.
M Það er stígandi í leik liðsins.
N Þær voru hafðar fyrir rangri sök.

Hugtakið sem spurt er út í er lýsingarháttur nútíðar. Í þessari spurningu eru ekki gefnar upp fjórar mismunandi orðmyndir til að velja úr heldur þarf nemandinn sjálfur að finna sagnirnar í setningunum og greina þær áður en hann getur svarað spurningunni. Hún er því aðeins snúnari en ef eingöngu hefðu verið gefnar upp fjórar sagnmyndir til að velja á milli. Í báðum dæmunum og í öðrum spurningum sem falla í þennan flokk er gerð krafa um þekkingu og skilning á ákveðnum hugtökum til að geta svarað. Nemendur þurfa að þekkja hugtökin til að geta greint orðin eða orðmyndirnar í samræmi við það.

Ekki ósvipaðar eru spurningarnar af næstalgengustu gerðinni í töflu 3.3 (**beðið um hugtak**) eða 20,5 talsins. Þar er spurningu og svári snúið við sé miðað við spurningategundina hér á undan; það er að segja að spurt er út í orð eða orðmynd sem eitt af fjórum hugtökum á við. Ein slík spurning er frá árinu 2011 þar sem sýnd er lína úr ljóði sem notað er framan í prófinu:

35. *og boðar norðurljósa.*
Undirstrikaða orðið er í
V nefnifalli.
X þolfalli.
P þágufalli.
Æ eignarfalli.

Nemandinn þarf að kunna fallaheitin en þau eru hér sett fram í hefðbundinni röð og ætti það að hjálpa ef hann á annað borð kann að beygja orð eftir því hefðbundna mynstri. Annað dæmi ekki ósvipað er frá 2012.

42. „Straumur í fjarlægð kvað“.
Sögnin er í
F boðhætti.
G framsöguhætti.
H lýsingarhætti þátíðar.
I viðtengingarhætti.

Eins og sést þarf nemandinn sjálfur að finna sögnina í setningunni og greina hana til að geta svarað spurningunni en ekki er strikað undir hana til hægðarauka líkt og gert var í spurningunni á undan. Slík spurning reynir því aðeins meira á þekkingu og skilning nemandans.

Þriðja tegund spurninga er **einkenni hugtaks** en samkvæmt töflu 3.3 voru þrjár slíkar spurningar lagðar fyrir á tímabilinu, nánar tiltekið árin 2013 og 2014. Þessar spurningar fjalla almennt um hvað einkenni hugtökin, líkt og í þessari spurningu frá árinu 2014:

49. Hvað einkennir nafnorð sem hafa veika beygingu?

- P Beyging þeirra er óregluleg.
 R Þau enda á „s“ í eignarfalli.
 S Þau enda á samhljóða í aukaföllum.
 T Þau enda á sérhljóða í öllum föllum.²²

Það vekur athygli að árið 2014 þegar spurningum úr beygingarfræði snarfækkar, um meira en 50% frá árinu áður, skuli tvær af fimm spurningum snúast um einkenni ákveðinna málfræðihugtaka. Slíkar spurningar gera óneitanlega meiri kröfur til nemandans en flestar hinna þar sem tengja má hugtak og orðmynd saman. Bara í þessari spurningu 49 þarf nemandi að vita deili á átta málfræðihugtökum: *nafnorð*, *veik beyging*, *óregluleg beyging*, *eignarfall*, *samhljóði*, *aukafall*, *sérhljóði* og *fall*.

Í næsta flokk spurninga úr beygingarfræði, **eyðufyllingar**, falla aðeins tvær spurningar. Í þessum spurningum er áherslan ekki á hugtök og skilning á þeim nema að mjög litlu leyti heldur á hefðbundna beygingu. Þessar spurningar skera sig því nokkuð frá þeim sem fjallað hefur verið um hingað til. Önnur þeirra, sem er frá 2010, hljóðar svona:

66. Slæmar samgöngur hafa oft?.... töfum. Hvaða sagnorð²³ á að vera í eyðunni?

- A ollað
 B ollið
 C valdað
 D valdið

Spurt er um beygingu á lýsingarhætti þátíðar af sögninni *valda* sem virðist vera til í öllum þessum útgáfum sem gefnar eru upp sem möguleg svör; líklega er þó myndin *ollið* algengust við hlið þeirrar hefðbundnu *valdið*. Hér hefur áherslan færst yfir á hefðbundna málnotkun sem kannski mætti kalla fyrirmyndarmálnotkun en í spurningunni er talað um hvernig sagnmyndin „á“ að vera án þess að minnst sé á aðstæður eða ákveðið málsnið til viðmiðunar. Um leið og svarkostirnir fjórir eru í raun fulltrúar lýsandi málfræði, því að allt virðast þetta vera útgáfur sem heyrast í málsamfélaginu, er spurningin sjálf vel skorðuð í forskriftarmálfræði sem tiltekur hvernig á að tala.

Nokkrar aðrar spurningar í beygingarfræði, mikill minnihluti þó, sem virðist ætlað að prófa hugtakþekkingu nemenda, koma líka inn á fyrirmyndarmálnotkun þar sem nemendur þurfa að velja á milli ólíkra málvenja. Fyrir kemur að prófhöfundur sé jafnvel íhaldssamari en ástæða er til. Etirfarandi spurningu frá 2012 er dæmi um það:

²² Til að liður T geti talist réttur er átt við eintölu. Strangt til tekið er því enginn liður réttur í þessari spurningu.

²³ Spurningin er orðuð á þennan hátt þó að eðlilegra hefði verið að tala um orðmynd í þessu sambandi en sagnorð.

41. „og hann var fagur og stór“.
Hvernig hljómar setningin ef lýsingarorðin eru í miðstigi?
A og hann var fegri og stærri
B og hann var fegurri og stærstur
C og hann var fegurri og stærri
D og hann var fegurri og stærstur

Alveg er ljóst að orðmyndin *stærri* er miðstig og *stærstur* er efsta stig af lýsingarorðinu *stór* og því ekki vafamál að rétt svar er annaðhvort að finna í lið A eða C. Hins vegar er ekki eins augljóst hvort velja beri lið A eða C því að í lið A er miðstig hins lýsingarorðsins, *fagur*, orðmyndin *fegri* en í lið C orðmyndin *fegurri*. Báðar þessar myndir teljast gjaldgengar sem miðmynd lýsingarorðsins í málinu og eru meira að segja báðar nefndar í Íslenskri orðabók (*Íslensk orðabók*, 2002:294) sem og í *Mál-farsbankanum* (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, 2002). Líkast til hefur *fegurri* verið álitin eldri mynd en *fegri* (sem reyndar er ekki alls kostar rétt ef kafað er í málsöguna) og það virðist ráða því að hún er eina myndin sem gefin er til dæmis upp í *Beygingarlýsingu íslensks nútímamáls* (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, 2013). Þar sem ekki eru sett nein skilyrði fyrir öðru en að orðmyndirnar þurfi að vera í miðstigi má því ætla að tveir kostir séu í raun réttir.

Síðasti flokkur spurninga úr beygingarfræði er **orðabókarskýring** sem inniheldur aðeins eina spurningu frá 2011:

55. Í Íslenskri orðabók (2002) stendur: liður -s/-ar, -ir kk.
Af þessu má lesa að orðið liður
V beygist ýmist sterkt eða veikt.
X hefur tvenns konar eignarfall.
Þ hefur tvenns konar fleirtölu.
Æ hefur tvenns konar nefnifall.

Þessi spurning sker sig úr vegna þess að hún prófar getu nemenda til að beita hugtakaþekkinguna á hagnýtan hátt sem er eitt af færnimarkmiðum aðalnámskrár. Flestar spurningarnar falla þó undir þekkingarmarkmið aðalnámskrár þar sem krafist er þekkingar og skilnings á nokkrum fjölda hugtaka sem tengjast fallorðum og sagnorðum. Mikill minnihluti spurninga prófar síðan líka, sjaldnast eingöngu, beygingar og málnotkun sem telst hefðbundin og er ekki undir áhrifum frá yngri málvenjum án þess að þær spurningar séu kynntar þannig til sögunnar. Líkast til er hægt að túlka þær þannig að þær prófi það færnimarkmið aðalnámskrár að gera nemendur að betri málnotendum.

Sú þekking sem prófuð er á samræmdum prófum fjallar þó um fleira en hugtök beygingarfræðinnar því að í næstalgengasta flokki málfræðispyrninga er spurt um orðflokka, einkenni þeirra og heiti. Orðflokkarnir sem nemendum er ætlað að þekkja eru *nafnorð*, *lýsingarorð*, *fornöfn*, *greinir*, *töluorð*, *sagnorð*, *atviksorð*, *samtengingar* og *forsetningar*. Ekki fer mikið fyrir nánari flokkun orðflokka en þó snerust tvær

spurningar um samnöfn og sérnöfn, ein um undirflokkana fornafna og ein um raðtölur. Í töflu 3.4 má sjá hvaða gerðir spurninga voru í prófunum sex.

Orðflokkar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	samtals
setning með undirstrikun	5,5	5	5,5	2	2	2	22
setning án undirstrikunar	0	0	1	2,5	2	2	7,5
hugtak í setningu	0	1	0	1	2	1	5
einkenni hugtaks	0	1,5	1	1	1	0	4,5
fjöldi spurninga	5,5	7,5	7,5	6,5	7	5	39

Tafla 3.4: Dreifing spurninga um orðflokka eftir árum og tegund spurninga.

Líkt og sjá má í töflunni eru spurningar um orðflokka 39 talsins þessi sex ár. Fæstar árið 2014, eða 5, en mest 7,5 árin 2010 og 2011. Fjórar gerðir spurninga koma við sögu þegar spurt er út í orðflokka líkt og tafla 3.4 sýnir. Sú langalgengasta, sem notuð er í 22 af 39 spurningum, er **setning með undirstrikun**. Þá er strikað undir orð í setningu, yfirleitt aðeins eitt en stundum fleiri, og gefnir upp fjórir greiningarkostir. Spurning númer 55 frá 2013 er dæmi um slíka spurningagerð:

55. *Hann fór norður á Akureyri.*
Undirstrikaða orðið er
 V atviksorð.
 X fornafn.
 Þ lýsingarorð.
 Æ nafnorð.

Annar kostur, **setning án undirstrikunar**, er notaður í 7,5 spurningum. En þá er valið að strika ekki undir orð í setningu heldur spyrja hvern af eftirtöldum fjórum orðflokkum megi finna í setningunni, eins og gert er í spurningu 31 frá 2013:

31. *Hvert ætlar þú að fara drengur?*
Í setningunni er að finna
 A forsetningu.
 B lýsingarorð.
 C samtengingu.
 D persónufornafn.

Slíkar spurningar útheimta að nemendur greini meira og minna alla setninguna til að geta svarað spurningunni. Þriðja spurningagerðin, **hugtak í setningu**, sést í fimm spurningum en þar er spurt í hverri af fjórum eftirfarandi setningum einhver ákveðinn eða ákveðnir orðflokkar eru. Dæmi um slíka spurningu er þessi frá 2013:

- 78. Í hvaða setningu er laus greinir?**
 K Bræðurnir hafa marga hildi háð.
 L Fram vann hið geysisterka lið Hauka.
 M Í fjarska sást grilla í himininn.
 N Skúli fór með hinum strákunum til veiða.

Að síðustu eru svo nokkrar spurningar, eða 4,5 talsins, þar sem spurt er út í skilgreiningar á ákveðnum orðflokki með einhverjum hætti sem í töflu 3.4 nefnist **einkenni hugtaks**. Dæmi um þá gerð er spurning 73 frá 2013:

- 73. Hvað einkennir lýsingarorð?**
 K Þau beygjast ekki eftir kyni, tölu eða falli.
 L Þau bæta oftast við sig greini.
 M Þau eru einu fallorðin sem geta stigbreyst.
 N Þau geta ekki staðið með nafnorðum.

Þessar spurningar prófa þekkingu nemenda á skilgreiningum hugtakanna sjálfra án þess að orðmyndir komi þar við sögu en eins og greint var frá áður féllu þrjár slíkar spurningar undir beygingarfræðina. Óhætt er að segja að spurningar um orðflokka falli undir þekkingarmarkmið aðalnámskrár.

Eins og greint hefur verið frá eru málfræðispurningar úr öðrum efnisflokkum mun færri. Heildarfjöldi spurninga um beygingar árin sex er rúmlega 50 og tæplega 40 um orðflokka en ekki nema 15 úr næsta flokki sem er setningafræði. Slíkar spurningar eru af ýmsum toga en greina má átta undirflokkum sem sjá má í töflu 3.5 hér á eftir.

Setningafræði	2009	2010	2011	2012	2013	2014	samtals
setningar og málsgreinar	1	1,5	1	0	0	1	4,5
fallstjórn	1,5	1	1	0	0	0	3,5
Frumlag	0	1	0	1	0	0	2
bein og óbein ræða	0	0	0	0	0	1	1
aðaltengingar	0	0	0	0	1	0	1
Úmsögn	0	0	1	0	0	0	1
áhrifssögn og áhrifslaus	0	0	1	0	0	0	1
aðal- og aukasetningar	0	1	0	0	0	0	1
fjöldi spurninga	2,5	4,5	4	1	1	2	15

Tafla 3.5: Efni spurninga innan setningafræði á samræmdum prófum.

Algengast er að spurt sé um setningar og málsgreinar og kemur þá tvennt til greina, að spurt sé um fjölda málsgreina og setninga í textabroti eða um einkenni málsgreinar eða setningar. Spurning 73 frá 2011 er af fyrri gerðinni:

73. Hann var kvongaður maður og átti tvo sonu við sinni konu.
Textabrotið er
 K ein efnisgrein.
 L ein málsgrein og ein setning.
 M ein málsgrein og tvær setningar.
 N tvær málsgreinar.

Næstalgengast er að spurt sé um fallstjórn og er þá beðið um að bent sé á fallstjórnandann í málsgrein eða tilgreint hvaða falli hann stýri. Í spurningu 36 frá 2011 er beðið um að fallstjórnandi sé fundinn:

36. Og bylgjuföxin rísa sem beðir hvíttra rósa.
Merktu við orðið sem stýrir falli undirstrikuðu orðanna.
 A beðir
 B bylgjuföxin
 C rísa
 D sem

Aðrar setningafræðispurningar eru settar fram með sama hætti. Yfirleitt er gefið textabrot eða málsgrein og nemandi er beðinn um að velja þann kost sem á við tiltekið hugtak, líkt og hugtökin *óbein ræða*, *frumlag*, *umsögn* eða *áðaltenging*. Aðeins í tilviki áhrifslausra sagna er fjallað um einkenni hugtaksins. Heilt á litið er ætlast til þekkingar á nokkrum setningafræðihugtökum, með mestri áherslu á að nemendur geti greint hvað er málsgrein og hvað setning auk þess sem þeir þurfa að þekkja fyrirbærið fallstjórn.

Líkt og kemur fram í töflu 3.2 er fjöldi spurninga úr öðrum flokkum eins og orðmyndun, merkingarfræði, stafsetningu og greinarmerkjasetningu og hljóðfræði miklum mun minni. Merkingarfræðispurningarnar snúast að mestu leyti um máls-hætti og orðtök eða 6 af 10,5 spurningum í prófunum sex. Spurningarnar snúast þá um merkingu málsháttar eða orðtaks, um skilgreiningu þeirra eða uppruna, dæmi er spurning 68 frá 2010:

68. **Orðtakið að draga í dilka er komið úr**
 K hernaði.
 L íþróttum.
 M landbúnaði.
 N sjómennsku.

Aðrar merkingarfræðispurningar fjalla um orð sem felur í sér líkingu, um víðtæka og sértæka merkingu, um andheiti og orð huglægrar merkingar.

Sé litið til orðmyndarspurninganna fjalla flestar, eða 6,5 af 9, um stofn orða með einum eða öðrum hætti; afgangurinn, 2,5 spurningar, snýst um samsett orð. Margar af þeim spurningum sem fjalla um stofn koma líka inn á stafsetningu og því eru þær, fimm talsins, flokkaðar til hálfis þar. Dæmi um slíka spurningu er frá 2011:

42. Til að sjá hversu mörg n eru í þolfalli orðsins *morgunn* er rétt að athuga

- F forskeytið.
- G rótina.
- H stofninn.
- I viðskeytið.

Það eru því aðeins fjórar spurningar sem eingöngu fjalla um stofn orða, líkt og þessi spurning frá 2014:

31. Stofn sagna finnst í

- A boðhætti.
- B framsöguhætti.
- C nafnhætti.
- D viðtengingarhætti.

Lítum því næst á spurningar um stafsetningu og greinarmerki en þær flokkast sem málfræðispurningar í prófunum. Sjö spurningar sem koma inn á stafsetningu fjalla um önnur efni líka, oftast orðmyndun en líka orðflokkgreiningu og beygingu; þær teljast því aðeins til hálf. Stafsetningarspurningarnar teljast því átta og hálf og síðan er ein um greinarmerki. Þessi tengsl stafsetningar við málfræði eru líkast til ástæðan fyrir því að hún er flokkuð undir merkjum málfræði á prófinu. Það hefur enda verið rökstuðningur fyrir málfræðikennslu allt frá fyrstu tíð, líkt og kom fram í umræðunum í kafla 3.1. Hins vegar hefði hæglega verið hægt að hafa yfirskriftina aðra á prófunum, til dæmis „málfræði og stafsetning“, en höfundar prófanna velja að gera það ekki. Hreinræktaðar stafsetningarspurningar, sem eru fimm talsins, eru yfirleitt með þeim hætti að spurt er hver af fjórum uppgefnum möguleikum sé rétt eða rangt stafsettur. Dæmi um slíkt er spurning 23 frá 2012.

23. Hvar er rétt stafsett?

- K Hvert er förlin heitið, ljúfan mín?
- L Íslenska liðið náði að jafna rétt í lokinn.
- M Sjaldan hef ég séð lækinn jafn stíflaðann.
- N Skúli veiddi fallegan fisk neðst í kvíslinni.

Í þessari spurningu er greinilega verið að prófa nemendur í hversu vel þeir þekkja n - og nn -reglurnar í stafsetningu. Í öðrum spurningum eru stór og lítill stafur undir, reglur um j og ufsilonreglur. Spurningar um stafsetningu og greinarmerki prófa færni í ritun og eiga af þeim sökum frekar heima með henni en málfræði; í aðalnámsskrám er stafsetning flokkuð með ritun en ekki málfræði í seinni tíð.

Í stafsetningu er hugsunin um eitt rétt alltumlykjandi því að frekar sjaldgæft verður að teljast að hægt sé að skrifa orð á fleiri en einn máta. Með öðrum orðum þá er stafsetningin stöðluð og staðalinn má finna í auglýsingum um greinarmerkjasetningu og íslenska stafsetningu frá Menntamálaráðuneytinu frá 1974 og 1977, og núna síðast í nýrri auglýsingu frá 16. júní 2016 (Auglýsing um setningu íslenskra ritreglna

nr. 695/2016). Stafsetning er tilbúið kerfi til að skrá málið sem þarf að læra sérstaklega samhliða lestri, og þá yfirleitt ekki fyrr en komið er í skóla. Því er auðvelt að halda því í föstum skorðum. Náteingt rétttri og rangri stafsetningu er rétt mál og rangt sem fjallað var um í kafla 2.3.2 og er hluti af því verkefni í grunnskólanum að kenna nemendum ritað mál. Erfiðara er þó að staðla málið sjálfst en stafsetninguna en stöðugt er þó unnið að því í gegnum forskriftarmálfræðina, sbr. kafla 2.3.2. Málnotkunin, töluð sem rituð, tengist nefnilega málkerfi einstaklingsins sem er breytingum háð eins og lýst var í kafla 2.2. Hluti af því að reyna að staðla tungumálið og halda því óbreyttu er að prófa með samræmdum hætti atriði sem hafa verið að breytast í meðförum kynslóðanna og teljast til nýrra málvenja. Eins og fram hefur komið eru nokkrar spurningar um beygingar til marks um slíkt. Var þá jafnan spurt hvernig ákveðin beyging „væri“ án þess að tilgreint væri hvað miðað skyldi við.

Í 13 spurningum eru prófuð álíka atriði en þó er framsetningin aðeins önnur því að yfirleitt, eða í 10 spurningum, er talað um *gott mál* eða *ekki gott mál* en í þremur tilvikum um að *ekki sé rétt farið með*, eitthvað *sé rangt* eða *hreinlega villa*. Slíkar spurningar eru hér flokkaðar undir heitinu *málnotkun* til að tengja þær alveg sérstaklega því færnimarkmiði aðalnámskrár að gera nemendur að betri málnotendum. Ástæða er til að skoða þessar spurningar nánar, ekki síst til að athuga hver sé merking þess að tala um *gott mál* og *ekki gott mál* og hvort það sé eitthvað öðruvísi en að tala um *rétt mál* og *rangt mál*. Felst í því meira umburðarlyndi gagnvart öðrum en hefðbundnum málvenjum og er slíkt orðalag viðurkenning á að það séu fleiri málsnið til en formlegt ritmál sem eru gjaldgeng við óformlegri aðstæður?

Líkt og þegar hefur verið fjallað um í kafla 2.3.2 hafa verið færð rök fyrir því að það sé eðlilegt að gera greinarmun á góðu og réttu máli og vondu og röngu máli, **rétt mál** sé það sem er í samræmi við málvenju en **gott mál** það sem er í samræmi við viðeigandi málsnið (Höskuldur Þráinsson, 1995:305), rétt mál geti því verið vont við ákveðnar aðstæður en gott mál sé alltaf rétt. Með slíkri aðgreiningu á réttu máli og góðu máli er verið að viðurkenna að tungumál er margbreytilegt og það geti breyst, að nýjar málvenjur geti þróast þannig með tímanum að þær verði hluti af vönduðu máli sem hæfir við formlegar aðstæður. Fram að því séu þær góðar og gildar við minna formlegar aðstæður; aftur á móti séu þær ekki rangt mál. Slík notkun á hugtökunum *rétt mál* og *gott mál* er mjög í takt við lýsandi málfræði. Hins vegar verður að segjast að þegar hugtakið *gott mál* er notað og gert ráð fyrir að málsniðið sé hefðbundin málnotkun sem hæfir við formlegar og/eða opinberar aðstæður án þess að það sé sérstaklega tekið fram er auðvelt að afgangið allar aðrar málvenjur sem vöndar og þá er stutt í að skilja *gott* og *vont mál* með sama hætti og *rétt* og *rangt mál*. Það er að sjálfsögðu ekki í samræmi við lýsandi málfræði heldur miklu frekar hefðbundna forskriftarmálfræði með sínum boðum og bönnum.

Lítum nú á hvernig framsetningu er háttáð í málnotkunarspurningunum þrettán. Í stuttu máli er í engri þeirra tíu spurninga sem nota orðalagið *gott mál* minnst á

málsnið. Í flestum tilvikum var samt verið að spyrja út í málvenjur sem hæfa við formlegar aðstæður, eru viðurkenndar og því hluti af málstaðlinum. Eitt slíkt dæmi er úr prófinu 2009 þar sem teknar eru fyrir algengar málvenjur:

46. Hvaða málsgrein telst gott íslenskt mál?

- A Hjördís hlakkar til að hitta móðir sína.
- B Hjördís hlakkar til að hitta móður sína.
- C Hjördísi hlakkar til að hitta móðir sína.
- D Hjördísi hlakkar til að hitta móður sína.

Svarið sem kallað er eftir finnst í B-lið: *Hjördís hlakkar til að hitta móður sína*. Annars vegar snýst spurningin um fall frumlagsins með sögninni *hlakka* og hins vegar beygingarmynd nafnorðsins *móðir* í þf.et. Það er ekki nokkur vafi á því að í báðum tilvikum finnast fleiri en ein málvenja í málsamfélaginu og því hefði ekki gengið að spyrja um rétt mál því að þá hefðu allir svarliðirnir geta talist réttir miðað við þá skilgreiningu sem áður var lýst. Hins vegar er ekki hægt að horfa fram hjá því að ópersónuleg notkun sagnarinnar *hlakka* og beygingarmyndin *móðir* í aukaföllum eintölu kemur oft fyrir við óformlegar aðstæður. Þess vegna má færa rök fyrir því að slík málnotkun sé við hæfi við slíkar aðstæður því að hún teldist þá gott mál þar samkvæmt skilgreiningunni. Þess vegna er ekki nægilegt að tala um gott mál hér án frekari skýringa. Það er því óhætt að segja að aðeins sé farið hálf leið í átt að lýsandi málfræði nema forskriftin sé hér allsráðandi og þá er ekki gerður greinarmunur á góðu og réttu máli.

Aðrar spurningar eru fullvarfærnar í orðavali og má segja að þar hefði jafnvel verið ástæða til að tala um rétt mál frekar en gott; það er að segja sé miðað við að lýsandi málfræði ráði för. Til dæmis má velta því fyrir sér í eftirfarandi spurningu frá 2012:

25. Hvaða málsgrein telst ekki gott mál?

- V Grettir var svo sterkur að þess var víða getið.
- X Gömlu félagarnir veltust um af hlátri.
- Þ Skrítnastur er maður sjálfur, sagði Halldór.
- Æ Ökumaðurinn valt bílnum efst í heiðinni.

Svarið sem leitað er eftir má finna í lið Æ. Í setningunni er sögnin *velta* beygð sterkt, eins og áhrifslausa tilbrigðið (*velta — valt — ultum — oltið: glasið valt á hliðina*), en ekki veikt (*velta — velti — veltr: Ökumaðurinn velti bílnum efst í heiðinni*). Setningin telst svo sannarlega ekki gott mál en það má alveg velta því fyrir sér hvort hún teljist rétt mál. Er þetta bara barnamál, klaufavilla eða útbreidd málvenja í tungumálinu? Í spurningu 30 frá 2012 er hins vegar ekki gefið neitt svigrúm til óhefðbundinnar málnotkunar og talað um að fara rétt með, í þessu tilviki málshætti:

30. Ekki er farið rétt með einn málsháttanna.

Hvern þeirra?

- V Árinna kennir illur ræðari.
- X Oft má satt kyrrt liggja.
- Þ Vandratað er meðalhófið.
- Æ Öll él birtir upp að lokum.

Það er spurning hvort ekki megi telja Æ-lið málvenju og segja því frekar að hann sé ekki á góðu máli. En ef til vill er svigrúm til breytinga minna í málsháttum en öðrum talsmáta. Framsetningin í spurningu 75 frá árinu 2013 er til að mynda ekki eins afdráttarlaus varðandi orðtök og föst orðasambönd því þar er talað um gott mál en ekki að farið sé rétt með.

75. **Hvaða málsgrein telst gott mál?**

- V Framtíðarvonir hennar runnu út í sandinn þegar Björn var ráðinn.
- X Honum fannst nokkuð djúpt í bárana tekið.
- Þ Í ljós kom að það var víða í pottinn brotið.
- Æ Lögreglan sagði að skipulögð glæpastarfsemi hefði náð að skjóta niður fótum á Íslandi.

Aðeins í lið V er rétt farið með fast orðasamband, þ.e. *að renna út í sandinn*. Hins vegar mætti alveg segja sem svo að það sé nú ekki sérstaklega „gott mál“ eða góð líking að tala um að *vonir renni út í sandinn*. Það er því varla hægt að segja að neinn svarliður komið til greina sem rétt svar.

Hvort betur færi á að tala um *rétt mál* en *gott mál* í þeim málnotkunarspurningum sem hér hafa verið til umræðu hefur enga merkingu ef prófhöfundar leggja sama skilning í hugtökin. Þeir virðast nota þau á sama hátt því að þegar *gott mál* er nefnt á nafn er ekki minnst á málsnið eða við hvað eigi að miða líkt og nauðsynlegt má teljast ef orðalagið *gott mál* á að vísa til þess að tiltekin málnotkun sé við hæfi í ákveðnu málsniði. Það virðist því vera að skilgreiningin í anda lýsandi málfræði — sem gerir ráð fyrir að málvenja geti talist rétt mál þó að hún sé ekki endilega alltaf gott mál — hafi ekki ratað inn í prófin. Þó má geta þess að í þau fáu skipti sem spurningar eru með neikvæðum formerkjum er ekki talað um *rangt mál* eða *vont* heldur *ekki rétt* og *ekki gott*, sem ber nokkurn vott um einhverja viðkvæmni gagnvart ósveigjanlegri forskriftarmálfræði og tilhneigingu til að milda orðalag sitt. Frá þessu eru þó tvær undantekningar, báðar úr prófinu 2014. Þar er annars vegar talað um hver sé villan og hvað sé rangt. Skoðum þær spurningar aðeins nánar:

32. Samkvæmt öfgasinnum stendur menningu og efnahags Noregs ógn af straumi fólks til landsins. **Hver er villan í málsgreininni?**

- F Eitt orðanna er í röngu falli.
- G Eitt orðanna er í röngu kyni.
- H Eitt orðanna er í röngum hætti.
- I Eitt orðanna er rangt stafsett.

Liður F er rétt svar því orðið *efnahagur* er í röngu falli, í eignarfalli í stað þágufalls, þ.e. *efnahags* í stað *efnahag*. Ekki er hægt að verja það að eignarfall orðsins geti talist málvenja í þessu sambandi enda lítur þetta meira út sem innsláttarvilla en nokkuð annað og því er algjörlega verjandi að tala um villu. Þessi spurning snýst þó ekki síður um hugtakaþekkingu en rétt mál enda þarf að skilja hugtök eins og *fall*, *kyn* og *hátt* í mögulegum svörum og tengja eitt af því við ofaukna *s-ið* í málsgreininni. Í spurningu 69 þarf nemandi að sama skapi að hafa nokkra hugtakaþekkingu til að geta svarað.

69. Íbúar hafa mótmælt harðlega fyrirhuguðum breytingum sem leiða til þrenginga á aðkeyrslu að bílastæðum á suðurhlíð hússins.
Hvað er rangt hér?
P Röng forsetning er á einum stað.
R Ekki er rétt samtenging á einum stað.
S Lýsingarorð er rangt fallbeygt.
T Nafnorð er rangt fallbeygt.

Rétta svarið er liður P, það er röng forsetning á einum stað. Það gengur ekki merkingarlega að segja að *bílastæðin séu á suðurhlíð hússins*, nær er að segja að þau séu *við suðurhlíðina*. Forsetningarnotkunin er því ekki bara vond heldur líka röng enda er slík notkun ekki í samræmi við neina málvenju. Niðurstaðan er því sú að í þessum tveimur spurningum frá 2014 á orðanotkunin „villa“ og „rangt“ fullkomlega rétt á sér. Spurningarnar snúast kannski meira um hugtakaskilning en málnotkun og eru ef til vill tilraun til að prófa nemendur í samræmi við aðalnámskrá þar sem segir að eitt af markmiðum málfræðikennslu í grunnskóla sé að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100).

Niðurstaðan úr þessari umfjöllun um málfræðilegt innihald samræmdra könnunarprófa 10. bekkjar í íslensku árin 2009–2014 er eftirfarandi. Mikill meirihluti spurninga fjallar um þekkingu og skilning á hugtökum, aðallega úr beygingarfræði og í tengslum við orðflokka. Nokkrar spurningar, en þó mun færri, taka til hugtaka sem koma úr setningafræði, orðmyndun og merkingarfræði, og aðeins ein spurning var úr hljóðfræði. Spurningarnar falla því að mestu leyti undir þekkingarmarkmið aðalnámskrár. Að auki eru svo fáeinar spurningar um stafsetningu og greinarmerki sem í prófunum eru flokkaðar með málfræðinni. Þrettán spurningar af þeim 148 sem féllu undir málfræði í prófunum hafa með málnotkun að gera, þrjár um ranga málnotkun en tíu um góða eða ekki góða málnotkun. Auk nokkurra spurninga um beygingar má segja að málnotkunarspurningarnar falli undir færnimarkmið aðalnámskrár að gera nemendur að betri málnotendum og tvær spurninganna virðast jafnvel frekar miða að því að prófa færni nemenda í að vera viðræðuhæfir um mál og málfar með hjálp málfræðihugtaka.

Líkt og nefnt var í upphafi umfjöllunar um málnotkunarspurningarnar má draga í efa að það að tala um gott mál og vont frekar en rétt og rangt sé merkingarlega

aðgreinandi í anda lýsandi málfræði ef ekki er tiltekið hvaða málsnið skal haft til viðmiðunar, en eins og fram kemur í umfjölluninni er það aldrei nefnt. Í nokkrum spurningum innan beygingarfræðinnar sem snúast um beygingar frekar en hugtakagreiningu hefði auk þess verið ástæða til að bregða slíku orðalagi fyrir sig. Þar er orðalag spurninganna hins vegar þannig að algjörlega er horft fram hjá þeirri staðreynd að fleiri en ein málvenja séu í umferð. Í raun er útgangspunkturinn í prófunum málstaðallinn eða viðurkennt mál, góð og vönduð íslenska svo notuð séu orð sem oft heyrast í þessu sambandi. Eins og sýndi sig í umfjöllun um málstaðallinn og forskriftarmálfræðina í kafla 2.3.2 virðist breytileiki málsins, svo sem eins og fleiri en ein málvenja, illa rúmast þar því að gengið er út frá því að eitt umfram annað sé rétt og gott. Það er því ekki óeðlilegt líkt og gert er í prófunum að gera ekki greinarmun á hugtökunum *rétt mál* og *gott mál*. Þó má merkja líkt og stigsmun á orðalaginu *gott* og *rétt mál*, *ekki gott* og *ekki rétt mál* og svo hreinlega *vont* og *rangt mál*.

Þó að segja megi að örlítið sé reynt að taka mið af fjölbreytileika tungumálsins í spurningunum um málnotkun þá eru engar beinar spurningar á því sviði, hvergi er minnst á málvenju, málsnið eða tilbrigði í orðaforða, hvorki starfstengd, staðbundin né aldurstengd. Það fer því ekki mikið fyrir félagsmálfræði í prófunum. Eins og búast mátti við bar ekkert á spurningum sem rekja má til málkunnáttufræði. Og ef áhrifamáttur prófanna er sá sem rannsóknir gefa vísbendingar um má búast við að mikil áhersla sé lögð á beygingarfræði, bæði hugtök og „réttar“ beygingar, orðflokka greiningu og gott mál í málfræðikennslunni.

Þau samræmdu próf sem hér hafa verið skoðuð eiga það öll sammerkt að vera könnunarpróf haldin í upphafi 10. bekkjar með það meðal annars að markmiði að veita svigrúm fyrir eftirfylgni í kennslu ef greina má að upp á vantar hjá nemendum á einhverju sviði. Það verður þó að segjast eins og er að sú málfræði sem prófað er úr til að byggja slíka eftirfylgni á er á mjög þröngu sviði.

3.3.5 Samræmd próf 2003–2008

Allar götur síðan 1977 fram til ársins 2009 voru samræmd próf haldin við lok grunnskóla og voru þá ekki síst notuð sem inntökupróf fyrir framhaldsskólana. Til samanburðar við könnunarprófin verða hér á eftir skoðuð eldri próf til að greina hvort einhver breyting hafi orðið á prófunum frá og með 2009, bæði í efni og nálgun. En líka hvort rekja megi hugsanlegar breytingar ef einhverjar eru til nýrrar aðalnámskrár sem kom út árið 2007. Aðalsamanburðurinn verður við þau próf sem haldin voru næstu sex árin á undan núverandi fyrirkomulagi eða árin 2003–2008 en eldri próf dregin inn í umræðuna eftir því sem ástæða þykir.

Öll þessi sex ár, frá 2003–2008, var málfræðihlutinn 35% af prófinu en eins og nefnt hefur verið var hann 24% fyrst eftir breytinguna 2009 en hefur verið 25% síðan 2011. Ef teknar eru stikkprufur á nokkrum eldri prófum má sjá að vægi málfræðinnar

hefur sveiflast nokkuð í gegnum árin. Þegar samræmd próf voru fyrst lögð fyrir árið 1977 var vægi málfræðinnar hvað mest eða 50% og birtist þá undir yfirskriftinni *Málfræði, setningafræði og merkingarfræðsla*.²⁴ Árið 1984 var hún hins vegar komin niður í 30% og hét þá *Beygingar, orðmyndun og setningafræði*. Árið 1990 var vægi málfræðinnar 25% undir heitinu *Málfræði*, fimm árum síðar, árið 1995 var það orðið 35% með yfirskriftina *Beygingafræði, málnotkun og hljóðfræði* og árið 2000 var vægið 30% og hét þá einfaldlega *Málfræði* líkt og allar götur síðan.

Eins og fram hefur komið var vægi málfræði árin 2003 til 2008 35%, aðrir þættir prófsins voru stafsetning 15%, ritun 15% og bókmenntir og lestur 35%. Efnislegar breytingar urðu því þó nokkrar í prófinu 2009 þar sem stafsetning er ekki lengur sérstaklega til prófs, og bæði ritun og bókmenntir og lestur gilda meira um leið og málfræðin dregst saman. Þessar mismunandi áherslur á tímabilunum tveimur endurspeglast í efnistökom málfræðispurninganna, þó að líka megi gera því skóna að færsla prófsins hafi einhver áhrif á hvað er tekið fyrir enda einu skólaári minna undir en áður var. Lítum nánar á efnistökin á tímabilinu 2003–2008 til að glöggva okkur betur á þessu.

Ólíkt því sem gerist í könnunarprófunum fer fjöldi spurninga í málfræðihlutanum ekki saman við vægi hans á prófinu. Þannig að þó að vægi málfræðinnar haldist það sama allt tímabilið eða 35% er fjöldi spurninganna mjög misjafn, eða á bilinu 25 til 34 spurningar, sem gera að meðaltali 30 spurningar á ári. Líkt og í könnunarprófunum eru málfræðispurningarnar á formi fjölvalsspurninga þar sem valið stendur oftast á milli fjögurra en líka stundum þriggja eða fimm svarmöguleika. Skipta má málfræðispurningunum á tímabilinu í sömu efnisflokka og gert var í könnunarprófunum. Í töflu 3.6 má sjá hlutföll hvers efnisflokks á tímabilunum tveimur en þeir eru *beygingarfræði* (*beyg.*), *orðflokka greining* (*orðfl.*), *setningafræði* (*setn.*), *merkingarfræði* (*merk.*), *orðmyndun* (*orðm.*), *málnotkun* (*málnot.*), *hljóðfræði* (*hljóð.*), *stafsetning og greinarmerki* (*staf./grein.*). Tölurnar sem sýndar eru í töflunni miðast við vægi hvers efnisflokks innan málfræðinnar en ekki innan prófanna í heild. Þannig er í raun horft fram hjá því að á fyrra tímabilinu gildi málfræðin 10–11 prósentustigum meira en á seinna tímabilinu. Dekkri reitirnir undirstrika það gildi af tveimur sem er hærra innan hvers efnisflokks.

²⁴ Ekki er gott að segja hvers vegna þetta heiti er notað en ekki hreinlega orðið merkingarfræði.

%	beyg.	orðfl.	setn.	málnot.	merk.	staf./grein.	orðm.	hljóð.
2003– 2008	30,4	22,2	20,3	3,2	9,1	1	9,7	4,4
2009– 2014	34,4	26,4	10,2	8,8	7,1	6,4	6,1	0,7

Tafla 3.6: Hlutfall hvers efnisflokks innan málfraði á samræmdum prófum í íslensku fyrir 10. bekk að meðaltali á tveimur sex ára tímabilum fyrir og eftir breytingu próf-fyrirkomulags, 2003–2008 og 2009–2014.

Líkt og sést á töflunni breytist vægi flestra efnisflokka eftir 2008. Beygingarfræði og orðflokkgreining verða aðeins fyrirferðarmeiri þó að munurinn sé kannski ekki ýkja mikill, en málnotkun og stafsetning aukast hins vegar hlutfallslega mun meira. Þessu er öfugt farið hvað varðar setningafræði, merkingarfræði, orðmyndun og hljóðfræði því að þeir efnisflokkar eru fyrirferðarmeiri á fyrra tímabilinu. Það er þó misjafnt eftir flokkum hversu mikil breytingin er. Samdrátturinn er ekki mikill í merkingarfræði en setningafræðin dregst saman um helming og svo er líkt og það hafi hreinlega verið hætt að prófa úr hljóðfræði. Verulegur samdráttur verður líka í spurningum úr orðmyndun þó að hann sé ekki jafnmikill og í setningafræði og hljóðfræði.

Skýringin á því hvers vegna nær engin hljóðfræði er prófuð eftir 2008 virðist koma til af tveimur ástæðum sem hvor um sig hefur áhrif á tvær ólíkar tegundir hljóðfræðispurninga: ný aðalnámskrá 2007 og svo sú staðreynd að könnunarprófin eru lögð fyrir nær ári fyrir en gömlu samræmdu prófin sem kallar á efnislegan samdrátt. Þær hljóðfræðispurningar sem virðast detta út fyrir tilstilli nýrrar aðalnámskrár fjalla um einhljóð og tvíhljóð, fjórar talsins. Í aðalnámskránni 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999:82) er ætlast til að nemendur þekki muninn þar á en engin merki um slíkt er að finna í námskránni 2007. Hin tegund spurninga sem dettur út, samtals þrjár spurningar, fjallar um mállýskur. En brottfall slíkra spurninga er ekki hægt að skýra með tilkomu nýrrar námskrár því að í aðalnámskránni 2007 er ætlast til að nemendur í 10. bekk þekki til þeirra og því nærtækast að telja brotthvarf þeirra skýrast af tíma-setningu prófanna að hausti í stað að vori.

Séu setningafræðispurningarnar bornar saman — en þeim fækkaði um helming við breytinguna á próffyrirkomulaginu — kemur fram að efnislega eru prófin fyrir og eftir breytingu samhljóma með tveimur undantekningum. Í eldri prófunum er rúmlega helmingur spurninganna greining í setningarhluta, eitthvað sem alls ekki finnst í yngri prófunum. Vissulega eru nokkrar spurningar þar sem nemendur eiga að finna *frumlag* eða *umsögn* en setningahlutagreining þar sem að auki er krafist þekkingar á hugtökum eins og *andlagi*, *sagnfyllingu*, *einkunn* og *forsetningarlið* finnast ekki í yngri prófunum. Hér er hægt að skýra breytinguna með breyttri tímasetningu en þó má merkja þverrandi áherslu á setningafræði í námskránni 2007 frá því sem var 1999.

Hina efnislegu breytinguna á milli próftímabilanna er líka hægt að skýra með minni áherslu á setningafræði í aðalnámskrá því að í eldri prófunum er prófuð geta nemenda til að greina í sundur aðal- og aukasetningar en í yngri prófunum er eingöngu ætlast til að þeir geti greint á milli málsgreinar og setningar.

Ekki er ástæða til að hafa mörg orð um merkingarfræðina þar sem samdrátturinn er svo lítill enda eru þetta sams konar spurningar sem lagðar eru fyrir öll árin, bara aðeins færri seinni árin. Orðmyndunin þarfnast hins vegar nánari skoðunar enda kemur ýmislegt í ljós þar sem vert er að tunda. Í eldri prófunum er greinilega meira efni undir því að þrjár tegundir spurninga koma þar fyrir sem ekki sjást í yngri prófunum. Þetta eru spurningar sem snúast um hugtök á borð við *tökuorð* og *nýyrði*, um orðhluta eins og *forskeyti*, *viðskeyti* og *rót* og loks hljóðmyndun, þ.e. *klofningu*, *hljóðskipti* og *hljóðvörp*, sem ég hef valið að flokka með hér þó að einnig hefði komið til greina að flokka hana með hljóðfræði. Ástæðan fyrir því að slíkar spurningar eru ekki hafðar með má ætla að skýrist af tímasetningu prófanna. Þær tvær tegundir orðmyndunarspurninga sem eru sameiginlegar fyrri og seinni prófunum eru hins vegar samsett orð og stofn orða. Það sem vekur þó athygli í því sambandi er að í yngri prófunum fjölgar mjög spurningum sem snúast um stofn orða. Aðeins hálf spurning í eldri prófunum kemur inn á þetta atriði en sex og hálf í þeim yngri. Ég tel að ástæðan fyrir þessu sé stafsetning og skýringin á því er sem hér segir.

Þegar könnunarprófin voru tekin upp var hætt að prófa stafsetningu sérstaklega líkt og áður var gert með upplestri. Á sama tíma fjölgaði spurningum í málfræðihlutanum um stafsetningu úr 1,5 á árunum 2003–2008 í 9,5 frá 2009–2014. Mjög oft fjalla stafsetningarspurningarnar um stofn og hvernig maður finnur hann til að hjálpa sér við réttitun. Það er því engin tilviljun að samfara fjölgun spurninga um stafsetningu fjölgar um leið spurningum um stofn orða. Enda er eina spurningin sem að hálfu leyti fjallaði um stafsetningu í eldri prófunum líka um stofn.

Annar efnisflokkur en stafsetning blæs verulega út í yngri prófunum í samanburði við þau eldri en það eru málnotkunarspurningar. Í yngri prófunum eru þetta 8,8% spurninga að meðaltali í hverju prófi en í þeim eldri ekki nema 3,2% spurninga að meðaltali. Að baki þessum tölum eru ekki mjög margar spurningar, rúmlega tvær að meðaltali í yngri prófunum, eða samtals 13 spurningar, en ein spurning að meðaltali í eldri prófunum eða sex spurningar í allt. Aðalástæðan fyrir þessum mun er að árið 2014 voru spurningar í þessum flokki skyndilega fimm en höfðu annars verið á bilinu 0–2 á ári. Minna má á þær tvær spurningar sem skáru sig frá í þessum flokki og eru frá 2014 en þær fjölluðu ekki síður um hugtakanotkun en málnotkun. Þegar málnotkunarspurningarnar frá 2003–2008 eru skoðaðar nánar kemur ekki í ljós mikill munur frá flestum spurninganna í könnunarprófunum. Yfirleitt er talað um gott mál, gott íslenskt mál eða vandað mál, en það má heita sömu merkingar og gott mál ef marka má Indriða Gíslason o.fl (1988:60). Þetta á við um í fjórum spurningum af sex. Í tveimur spurninganna er orðalagið hins vegar annað og full ástæða til að dvelja

við þær. Fyrri spurningin sem hér verður fjallað um er frá 2007 en í henni er nálgunin allt önnur og kannski ekki rétt að flokka hana sem málnotkun því talað er um málþróun og hefðbundið mál.

33. *Það var aldrei strítt mér.* Þessi málsgrein er dæmigerð fyrir ákveðna þróun í íslensku nútímamáli. **Hverju væri hægt að breyta til að nota hefðbundna setningagerð?**
- K Flytja atviksorðið fremst í málsgreinina.
 - L Flytja sagnorðið *strítt* fremst og sleppa 3. pfn.
 - M Flytja sagnorðið *var* framár í málsgreinina.
 - N Flytja 1. pfn. fremst og sleppa 3. pfn.

Orðalag hér er fræðilegra og hlutlausara en vaninn er í sambærilegum spurningum á samræmdu prófi og sker sig því verulega frá öllum öðrum spurningum á samræmdu prófunum á því tólf ára tímabili sem hér er sérstaklega til umfjöllunar. Með því að tala um þróun í íslensku nútímamáli og hefðbundna setningagerð er stýrt fram hjá orðalagi forskriftarmálfræði og því frekar hægt að segja að þessi spurning sé fulltrúi lýsandi málfræði. Að auki eru svarmöguleikarnir ekki málsgreinar sem gætu komið í stað þeirrar upphaflegu heldur þarf nemandinn að lesa út úr hugtökum sem lýsa ýmsum mögulegum breytingum og para við þá breytingu sem hann telur endurspegla hefðbundna setningagerð, þ.e. hefðbundna þolmynd í stað svokallaðrar nýrrar þolmyndar. Með þessari framsetningu er þó líka komist hjá því að taka afstöðu til málbreytingarinnar sem er tiltölulega nýkomin inn í málið sem hugsanlega fullgildir málvenju. Þessi spurning er mjög í anda þeirrar nýjungar sem kom inn með nýrri aðalnámskrá 2007 að: „Nemandi geri sér grein fyrir að tungumál eru síbreytileg og þekki til nokkurra breytinga á íslensku sem nú eiga sér stað“ (Mennta- og menningar- málaráðuneyti, 2007:13). Auk þess má kannski segja að þar sem það krefst talsverðrar málfræðiþekkingar að átta sig á því hvað verið er að tala um í hverjum kosti tengist spurning því markmiði aðalnámskrár að geta notað málfræðihugtökin til að tala um mál eins langt og hægt er að komast með það í fjölvalsspurningu.

Hin málnotkunarspurningin sem dregin verður sérstaklega fram er frá 2003 en í henni er ekki talað um *gott* eða *ekki gott mál* heldur *ekki rétt og eðlilegt mál*.

26. **Hvað af þessu telst *ekki vera rétt og eðlilegt mál*?**
- A Ég geri alltaf eins og ég vill.
 - B Guðmundi finnst Sigrún falleg.
 - C Hallgrímur hlakkar til vorsins.
 - D Jóhannes vantar hákarl.

Í ljósi skilgreininga á *réttu* og *góðu máli*, sem tíundaðar voru hér fyrr í kaflanun, hefði verið nær að í spurningunni hefði staðið *ekki gott mál* í stað *ekki rétt og eðlilegt mál* en enn og aftur væri þá undanskilið hvert málsniðið ætti að vera þar sem slík málnotkun teldist ekki gott mál. Í öllum svarliðum er rétt mál miðað við skilgreiningu lýsandi málfræði en hins vegar er ekki gott mál í einum þeirra, lið A, sem er hið rétta

svar við spurningunni. Að segja *ég vill* er útbreidd málvenja og getur því ekki talist rangt mál eða óeðlilegt samkvæmt þeirri skilgreiningu sem hér er til umræðu. Í þessari elstu spurningu af þeim sem hér hafa verið skoðaðar kveður því við svolítið annan tón en síðar fer að gera í slíkum spurningum um málnotkun þegar lýsandi málfræði er farin að hafa nokkur áhrif. Ef farið er enn lengra aftur í tímann til ársins 2000 sést svipað orðfæri.

17. Hver eftirtalinna möguleika telst málfarslega réttur samkvæmt því sem málvöndunarmenn segja?

- _ Mig hlakkar til jólanna. Ég er þriggja ára.
- _ Sigga litla hlakkar til jólanna. Hann er þriggja ára.
- _ Siggu litlu hlakkar til jólanna. Hún er þriggja ára.
- _ Sigga litla hlakkar til jólanna. Hún er þriggja ára.

Hér er talað um rétt mál, reyndar málfarslega rétt, en líka að dómi málvöndunarmanna. Ef skoðuð eru próf enn lengra aftur frá árunum 1995, 1990, 1984 og 1977 er hreinlega ekki um slíkar málnotkunarspurningar að ræða, hverju sem það sætir. Ef til vill eru þær afsprengi fjölvalsspurninga því að í eldri prófum þar sem spurningarnar takmarkast ekki við fjölvalsspurningar líkt og prófin á þessari öld er þó nokkuð um eyðufyllingarverkefni sem flokkuð eru sem málnotkun.

Með þessari skoðun á eldri prófum virðist sem upp úr síðustu aldamótum sé að vakna einhvers konar meðvitund um að það geti fleira en eitt verið rétt, í anda lýsandi málfræði, þó að ekki sé það endilega allt jafngott, þ.e. við formlegar aðstæður sem virðast vera sjálfgefnar í prófspurningunum. Slík hugsun er þó ekki sýnileg í spurningum þar sem nemendur eru beðnir um að velja beygingu orðs sem beygt er á fleiri en einn veg úti í málsamfélaginu, þ.e. skapast hafa fleiri en ein málvenja um beyginguna. Finna má eina slíka spurningu í hverju prófi á tímabilinu. Dæmi um eina þess háttar spurningu er frá 2007 en hún snerist um stigbreytingu lýsingarorðs.

37. Hvernig stigbreytist orðið *fagurt*?

- F fagurt — fagrara — fagrastr
- G fagurt — fagurra — fegurstr
- H fagurt — fegurra — fegrastr
- I fagurt — fegurra — fegurstr

Af þessari yfirferð má sjá að líkt og í yngri prófum er almennt ekki tilgreint það viðmið sem prófað er út frá og gott mál er einna helst nefnt til sögunnar þegar spurningin felur í sér máltilbrigði sem nemandi er beðinn um að leiðrétta en ekki þegar hann er beðinn að velja á milli beygingarmynda.

3.3.6 Samantekt

Það má með sanni segja að þáttur málfræðilegrar greiningar sé mjög ríkjandi í samræmdum prófum á því tólf ára tímabili sem hér hefur sérstaklega verið tekið fyrir en

Í því sambandi eru orðflokkar og beygingarfræðihugtök langfyrirferðarmestu efnisflokkarnir. Aðrir fyrirferðarminni efnisflokkar eru setningafræði, orðmyndun, merkingarfræði og hljóðfræði. Slíkar spurningar falla undir þekkingarmarkmið aðalnámsskrár. Önnur þekking sem ætlast er til í aðalnámsskrá eins og skyldleiki við önnur mál og málsaga sést ekki. Færnimarkmiðin að gera nemendur að betri málnotendum og viðræðuhæfa um mál og málfar eru helst uppfyllt í gegnum málnotkunarspurningarnar en þó að mjög takmörkuðu leyti. Ein spurning tekur á færni nemenda til að færa sér orðabók í nyt en hvergi reynir á færni í að yfirfæra málfræðiþekkingu sína á erlent mál. Ekki ber neitt á spurningum sem geta fallið undir viðhorfsmarkmiðin en við því er líklega ekki að búast miðað við hvernig prófað er, þ.e. með fjölvalsspurningum.

Málstaðallinn, hið viðurkennda mál, er allsráðandi og alltumlykjandi í prófunum og þegar prófhöfundar virðast reyna að taka tillit til eðlis tungumálsins og margbreytileika þess tekst það alls ekki nægilega vel. Forskriftn er mjög sterkt afl í prófunum og þó að málfræðihugtökunum sé ætlað að hjálpa nemendum að skilja hvernig tungumálið er byggt upp og fá þeim þannig í hendur ákveðna mállýsingu er það alltaf á forsendum málvöndunar og þess málsniðs sem hæfir í formlegu ritmáli og kennt er alveg sérstaklega í skólum. Sú sýn sem unnið er út frá í samræmdu prófunum er því mun þrengri en ætlast er til samkvæmt námskrám þar sem nokkur áhersla er á margbreytileikann sem helgast af félagslegum þáttum. Ekki ber neitt á spurningum um málkunnáttu og máltöku sem kemur að sjálfsögðu ekki á óvart þar sem ekki er minnst á þá þætti í aðalnámsskrám.

Sérstök ástæða er til að nefna að sú prófaðferð að notast einvörðungu við fjölvalsspurningar, þ.e. krossapróf, kallar óeitanlega á að hugtökin og greining þeirra verði séð sem tiltölulega einangruð fyrirbæri með frekar veik tengsl við málið sjálft og notkun þess en við því hefur verið alveg sérstaklega varað í aðalnámsskrám allar götur síðan í námskránni 1989. Miðað við þau áhrif sem rannsóknir sýna að prófin hafi á kennslu er ekki hægt að horfa fram hjá því að það hlýtur að kalla á að kennslan verði þessu marki brennd. Í næsta kafla verður sérstaklega skoðað hvernig þetta birtist í því námsefni sem notað hefur verið í grunnskólum en auðvitað með sérstakri áherslu á það námsefni sem er í notkun núna.

3.4 Námsefni

3.4.1 Inngangur

Líkt og fram kemur í kaflanum um samræmdu prófin hefur fyrirferð orðflokkgreiningar og annars konar greiningar málfræðihugtaka verið mjög mikil í prófunum í gegnum tíðina og er það enn. Í upphafi kaflans kom svo fram að áhrif samræmdra prófa á námsefnisval í unglingadeild hafa verið töluverð ekki síst í málfræði. Því má

gera því skóna að það námsefni sem sérstaklega æfir slíka greiningu verði frekar fyrir valinu til kennslu. Rúnar Sigþórsson (2008) minnst líka á hefð í þessum efnum sem mikilvægt afl. Þar gæti Þórunn Blöndal tekið undir því að í upphafi aldarinnar (2001) finnur hún mjög að fyrirferð málfræðigreiningar í skólastarfinu sem hún telur byggða á 160 ára gamalli hefð, hefð sem skapaðist með kennslubók Halldórs Kr. Friðriks-sonar *Íslensk málmyndalýsing* frá árinu 1861 og sem bók Björns Guðfinnssonar *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi* hafi haldið við. Þessari hefð — sem Þórunn Blöndal kallar *íslensku hefðina* eða *íslenska skólann* í ritun málfræðibóka — lýsir hún á eftirfarandi hátt (2001:206):

Skyldubundið virðist að fjalla ítarlega um orðflokkana og þá helst formleg einkenni þeirra; þeir eru 9, 10 eða 11 talsins eftir því hvort töluorð og nafnháttarmerki eru talin með. Hefðin segir líka að stuttlega verði að fjalla um orðmyndun og hljóðfræði en að auki er valfrjálst að láta fylgja ágríp af setningafræði, bragfræði, greinamerkjasetningu og stafsetningu.

Líklega er því samband málfræðikennslu og samræmdra prófa aðeins flóknara en svo að málfræðikennslan stýrist aðallega af efnistökom samræmdra prófa því að ef málfræðinálgunin byggist á hefð hlýtur sú hefð að hafa áhrif bæði á kennsluna og samræmdu prófin því að varla spretta þau úr engu. Þannig má kannski segja að hvort styðji annað og viðhaldi ástandinu.

Þá hefð sem Þórunn Blöndal nefnir að skapast hafi í málfræðibókum tengir hún við kennslubækur í málfræði en áhrif kennslubóka á kennslu í íslenskum skólum eru mjög mikil. Í rannsókn Rúnar Sigþórssonar (2008:253) kemur einmitt fram að kennarar virðast hafa sérstaka tilhneigingu til að fylgja kennslubókum mjög nákvæmlega þegar kemur að málfræðikennslunni. Þá kemur fram í rannsókn Svanhildar Kr. Sverrisdóttur (2014a:113) á íslenskukennslu í unglingadeildum grunnskóla og fyrstu áföngum í framhaldsskóla að námsbækur séu í öllum tilvikum aðalnámsgögnin en minna fari fyrir öðru efni, til dæmis prentuðu efni af ýmsu tagi eða mynd- og hljóðefni ýmiskonar. Þó kom fram að örlítið var notast við tölvur og upplýsingatækni.

Í þessum kafla verður því sjónum beint að því námsefni sem nú er notað í grunnskólunum og allar götur frá síðustu aldamótum. Það verður sérstaklega skoðað út frá spurningunni um hvers vegna kenna ætti málfræði, hversu sterk einkenni forskriftarmálfræði og lýsandi málfræði birtast í námsefninu, hvort eitthvað er minnst á málkunnáttufræði eða félagsmálfræði og hvort stefnt sé að breyttri málkunnáttu nemenda eða einungis breyttri málnotkun við formlegar aðstæður. Verkefni sem finna má í flestum bókanna verða sérstaklega rannsökuð með hliðsjón af markmiðum aðalnámsskrár og samræmdum prófum. Til að gera yfirferðina sem skýrasta verða settar fram töflur í lok hvers undirkafla þar sem dregið er saman hvar og hvernig þeir þættir sem til umfjöllunar eru birtist í námsefninu. Töflunum verður þó að taka með ákveðnum fyrirvara því að framsetningin er mismunandi í bókunum og ekki alltaf

jafn ljós. Flokkunin byggist þar af leiðandi ávallt á ákveðnu persónulegu mati mínu. Áður en lengra er haldið verður þó fyrst fjallað um málfræði Björns Guðfinnssonar sem hægt væri að kalla formóður íslenskra málfræðinámsbóka síðastliðna áratugi vegna þeirra gífurlegu áhrifa sem hún hefur haft á málfræðikennslu og hvernig við hugsum um hana.

3.4.2 Íslensk málfræði Björns Guðfinnssonar

Sú útgáfa bókar Björns Guðfinnssonar sem er hvað þekktust er sú fimmta í röðinni og kom upphaflega út árið 1958 og hét þá *Íslensk málfræði handa framhaldsskólum* en hefur verið endurprentuð ótal sinnum síðan og þá undir nokkrum nöfnum líkt og greint var frá í kafla 3.1. Það var Eiríkur Hreinn Finnbogason sem sá um fimmtu útgáfuna og breytti bókinni töluvert eins og hann getur sjálfur um í inngangi. Má skilja það svo að hann hafi með þeim breytingum ætlað að bókin myndi henta betur skólanemendum því að verkefni hafi verið gerð misþung og greinum breytt; meðal annars höfðu voru sumar greinar verið með smáu letri sem aðeins voru fyrir þá sem ætluðu í langt bóknám (Björn Guðfinnsson, 1958:3). Jóhannes B. Sigtryggsson (2006) hefur gert úttekt á þeim breytingum sem Eiríkur Hreinn Finnbogason gerði og kemst að þeirri niðurstöðu að þær séu svo viðamiklar að nær sé að tala um nýja bók „Íslenska málfræði Björns Guðfinnssonar og Eiríks Hreins Finnbogasonar“ (Jóhannes B. Sigtryggsson, 2006:50).

Ekki er ætlunin hér að fara í gegnum þær breytingar sem Eiríkur Hreinn gerði á bók Björns heldur skoða efnistökin og nálgunina á tungumálið í þessari 5. útgáfu frá 1958 enda er það sú útgáfa sem lengst hefur verið notuð og hefur haft hvað mest áhrif í seinni tíð. Bókin var ætluð bæði til kennslu á grunn- og framhaldsskólastigi og var hún notuð þar lengi fram eftir síðustu öld. Um aldamótin síðustu var hins vegar svo komið að ekki sáust mikil merki um að hún væri lengur notuð í grunnskólum landsins ef marka má úttekt Ragnars Inga Aðalsteinssonar frá 2001 (2002).

Hvað efnistökin bókanna áhrærir er fyrirferð orðflokka og beyginga langmest, enda sver hún sig í hefðina sem áður var lýst, því að í rétt tæplega 120 síðna bók fara hátt í 100 síður í það efni. Afgangur bókarinnar skiptist svo á milli hljóðfræði og orðmyndunar. Þessi gífurlega mikla áhersla á beygingarfræðina auk orðflokkgreiningar undir merkjum málfræði ætti að skýra hvers vegna svo algengt er að fátt annað, og helst ekkert, teljist til málfræði. Það er aftur á móti til vitnis um hversu áhrifamikil bók Björns Guðfinnssonar hefur verið og er líklega að einhverju leyti enn.

Framsetning efnisins er mjög í handbókarstíl enda talar Jóhannes B. Sigtryggsson (2006:46) um að við endurskoðun Eiríks Hreins Finnbogasonar hafi yfirbragð bókunnar leiðst í þá átt með styttingum greina og minna hafi því orðið um samfelldan texta og nánari útskýringar. Auk þess hefur málfræðigreinum fækkaði verulega eða úr 307 í 213 en við það styttist bókin úr 160 síðum í 118. Þó má ekki gleyma að mikið

er um æfingar. Þær eru þó allar keimlíkar, ætlast er til að ákveðið málfræðilegt fyrirbrigði sé fundið í texta og það greint, til dæmis líkt og í æfingu 54, sem hljóðar svona: „*Finnið persónufornöfn í eftirfarandi kafla og greinið þau í 1., 2. og 3. pfn.*“ (Björn Guðfinnsson, 1958:50). Síðan fylgja átta línur af tvískiptum miserfiðum texta til greiningar, í a-hluta eru persónufornöfnin skáletruð en í b-hluta ekki.

Segja má að bókin miði að því leynt og ljóst að þjálfar nemendur í fullgreiningu, því að fyrir utan kennsluna í öllum hugtökunum sem nota á við greininguna eru á nokkrum stöðum leiðbeiningar til að auðvelda nemendum greininguna. Til dæmis er í upphafi þriðja kafla, sem ber heitið *Föll* (Björn Guðfinnsson, 1958:98), fjallað um vandann sem kemur upp þegar greina þarf fall orðs sem er eins í fleiri en einu falli:

§ 175. Nauðsynlegt er að geta ávallt séð í hvaða falli fallorð stendur. Hafi orðið *sérstaka mynd fyrir hvert fall* er vandalaust að ákveða fallið. En fallorð eru oft eins að myndinni til í tveimur eða fleiri föllum. Auðveldast er að finna fall slíks orðs með því að skipta um orð, þ.e. **setja í stað vafaorðsins annað orð sem hefur mismunandi fallmyndir. Stendur þá nýja orðið í sama falli og orð það sem fyrir var og sýnir þannig fall þess.**

Af þessu að dæma virðist þar að auki ekki vera neinn annar tilgangur með því að vita ávallt í hvaða falli fallorð stendur en að geta greint það. Slík greining greiningarinnar vegna má þó segja að gangi sýnu lengst þegar kemur að því að finna fall nafnháttar, fallsetningar og tilvísunarfornafns (nú frekar skilgreint sem tilvísunartenging, (Höskuldur Þráinsson, 1980)). Þar þarf töluverða útsjónarsemi til að geta leyst verkefnið og er það talið hvað erfiðast í fallgreiningunni (Björn Guðfinnsson, 1958: 98).

Annað markmið bókarinnar virðist vera að gefa nákvæmt yfirlit yfir málkerfi málsins. Grunnurinn þar er heildstæð mynd af orðflokkum sem gerir nemendum kleift að greina öll orð málsins ef miðað er við fremur formlegt málsnið ritmálsins og svo nákvæm útlistun og flokkun, sérstaklega nafnorða og sagnorða, í undirflokkka, nafnorða út frá beygingum og sagnorða út frá beygingum og ákveðnum setningafræðilegum einkennum.

Stór hluti af umfjölluninni um fallorð fer auk þess í að sýna beygingar orða, algengra sem sjaldgæfra, og í kjölfarið að láta svo nemendur beygja slík orð, sér í lagi nafnorð og lýsingarorð. Það leiðir okkur að þriðja sýnilega markmiði bókarinnar sem er að viðhalda og/eða festa í sessi beygingarkerfi íslensku, en í því felst sú trú að þetta sé rétta leiðin til þess, þ.e. að beygja orð í föllum óháð allri málnotkun. Slík nálgun ber öll merki kennslu erlendra tungumála eins og latínu og grísku.

Ef litnið er á bókina í leit að merkjum forskriftarmálfræði birtist hún einna helst í mállýsingunni sjálfri því að þar greinir nær eingöngu frá einni málvenju án þess að aðrar séu nefndar til sögunnar. Ómögulegt er að segja til um hvort það sé sú algengasta en alveg örugglega sú sem telst viðurkennd við allar aðstæður. Þetta á til dæmis við um orðin sem nefnd eru í grein 74 (s. 34), *hönd, kýr, mús, móðir og mæir*, en

beyging þeirra allra er sýnd þau orð eru öll beygð með því fororði að beygingin sé óregluleg. Síðan eru talin upp orð sem beygjast eins, þ.e. *ær, sýr, lús, dóttir* og *systir*. Þó er þess getið að *mær* sé stundum *mey* í nf. et. og beygist stundum veikt, þ.e. *meyja*. Ekki er minnst á önnur beygingartilbrigði orðsins *mær* eða að hin orðin geti verið beygð með ólíkum hætti enda slíkt líklega ekki nægilega fast í málinu. Það virðist nefnilega vera þannig að þau tilbrigði sem gefin eru upp eigi það sammerkt að vera gömul í málinu, til dæmis þessi athugasgrein við beygingu fornafnsins *enginn* (s. 56):

Athgr. 1. Fleiri beygingarmyndir eru til af þessu fornafni, t.d. þær er hafa *ö* að *stofnsérhljóða* eru víða notaðar, einkum í talmáli: *öngvan, öngvum, öngvir, öngvar, öngra* o.s.frv.

Sterkustu forskriftareinkennin birtast þó í þeim málvöndunargreinum sem finna má á 15 stöðum í bókinni. Greinarnar fjalla um ólík atriði, stafsetningu, beygingu, erlend áhrif, ópersónulegar sagnir og viðtengingarhátt. Segja má að nóg hefði verið að styðjast við mállýsinguna sem hlutlaus forskrift eins og gert er annars staðar í bókinni en í þessum 15 tilvikum var greinilega talin ástæða til að ganga lengra og benda lesendum sérstaklega á að forðast eða varast ákveðna ranga eða jafnvel alranga málnotkun. Þó að hægt sé að segja að þau atriði sem málvöndunin snýst um endurspegli líkast til það sem mikilvægast þykir að berjast gegn á hverjum tíma (Jóhannes B. Sigtryggsson, 2006:49) þá er það án efa líka komið undir sérvisku eða skoðun þess sem skrifar hvað verður fyrir valinu. Til dæmis má ætla að það eigi við um eftirfarandi grein (Björn Guðfinnsson, 1958:63):

§ 124 [...] Sögnin *ske* er útlendur slæðingur og vart rithæf.

Þessi grein er komin frá Eiríki Hreini Finnbogasyni (Jóhannes B. Sigtryggsson, 2006:49) og þar sem sögnin *ske* var langt frá því nýkomin inn í málið 1958 (heimildir eru um notkun hennar í íslensku þegar á 14. öld (Veturliði Óskarsson, 1997–98:190)), má ætla að hún sé hér höfð með vegna sérstaks áhuga Eiríks Hreins sjálfs á að gera hana afturreka úr málinu. Það er þó alls ekki hægt að segja að bent sé markvisst á allt sem þurfi að varast; greinarnar eru allt of fáar til að ætla að svo sé. Annars bætti Eiríkur Hreinn Finnbogason aðeins við fjórum málvöndunargreinum í útgáfu sinni en sleppir fimm málvöndunargreinum sem ættaðar eru frá Birni (Jóhannes B. Sigtryggsson, 2006:49).

Í leit að merkjum lýsandi málfræði má ljóst vera að sú nálgun á ekki sérstaklega upp á pallborðið enda væri það líklega ekki í samræmi við markmið bókarinnar eða þá hefð sem hún er sprottin upp úr. Margbreytileiki tungumálsins er ekki til umræðu nema á formi leyfðra sjaldséðra tilbrigða sem eru gömul í málinu eða þegar nefnt er hvaða málnotkun eigi að varast. Oftast er eingöngu algengasta eða viðurkennda málvenjan nefnd til sögunnar og látið eins og ekkert annað viðgangist meðal málhafanna.

Þegar talið berst að talmáli er það til að nefna eitthvað sem ekki er í lagi eða viðgengst bara þar. Hvorki málnotandinn né málnotkun eru útgangspunkturinn heldur málkerfið sjálft eins og það eigi sér sjálfstætt líf utan og ofan við málhafana. Þetta kemur meira að segja fram þegar ástæða er talin til að ræða um eðli máls og að mál geti breyst, sbr. í grein 38 (Björn Guðfinnsson, 1958:25):

Sama nafnorðið hefur í eðli sínu aðeins *eitt* kyn. Hins vegar getur komið fyrir að nafnorð *skipti um* kyn. Við það geta orðið til tvær kynmyndir af sama orði. Oftast sigrar þó önnur hvor myndin en hin týnist. Sem dæmi þessa má nefna orðin (*regn*)skúur (kk. og kvk.), *saft* (kvk. og hk.), *dys* (kvk. og hk.), *ben* (kvk. og hk.).

Slík orðræða ýtir undir hugmyndir um að málhafarnir ráði engu um hvernig málið sé eða þróist, og að það eigi að vera á einhvern ákveðinn hátt sem námsbókarhöfundur hefur umboð til að setja fram í bók sinni. Því má auðvitað ekki gleyma að þessi útgáfa bókarinnar er frá árinu 1958 og að stofni til er hún enn eldri og þess því kannski ekki að vænta að nálgunin á tungumálið sé með öðrum hætti. Þó má ekki horfa fram hjá því að ef markmið málfræðikennslu er eingöngu að geta haft áhrif á málfar nemendanna með því að gera þá meðvitaða um uppbyggingu málkerfisins og beygingar flestra orða þá er bók Björns Guðfinnssonar góðra gjalda verð. Bókin er að sjálfsögðu ekki sprottin upp úr engu heldur úr viðhorfi til þess hvert sé aðalmarkmið málfræðikennslunnar og að slík nálgun beri árangur. Það skýrir auðvitað vinsældir hennar og áhrif á þær bækur sem á eftir koma, og mögulega hvers vegna þær málfræðibækur sem síðar meir fóru aðrar leiðir náðu minni fótfestu en efni stóðu til, þó að fleira spili þar án efa inn í. En lítum nánar á hvernig þessu háttar í þeim bókum sem á eftir hafa komið og þeim sem standa unglíngakennurum og nemendum þeirra til boða núna.

3.4.3 Nýlegra námsefni

Það námsefni sem lagt verður til grundvallar í þeirri umfjöllun sem hér birtist í framhaldinu má sjá í töflu 3.7. Þar koma annars vegar fyrir bækur úr úttekt Ragnars Inga Aðalsteinssonar (2002) á námsefni sem var í notkun í unglíngadeildum í um helmingi grunnskóla landsins árið 2001 og hins vegar bækur sem síðan hafa komið út. Þó að þarna innan um sé efni sem ekki standi kennurum og nemendum þeirra til boða vegna þess að það er ekki lengur gefið út sýnir það ákveðna þróun sem vert er að gefa gaum. Auk þess er útgáfa kennsluefnis alltaf að einhverju marki viðbrögð við því efni sem fyrir er, ný nálgun eða til að fylla á upp í ákveðið tómarúm.

Námsefni	Höfundar	Útgáfur
<i>Málvísi 1–3</i>	Indriði Gíslason	tilr. 74–6, 1. útg. 1983–6, 2. útg. 1989– 92, 3. útg. 1993
<i>Orðhákur 1 og 2</i> <i>Fallorð, Sagnorð, Smáorð</i>	Magnús Jón Árnason	1987–1988 1988–1990
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>	Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr	1985, 1988, 1989, 1992, 1997, 2014
<i>Íslenska 10; 10x10</i>	Bjarnveig Ingvarsdóttir; Páll Ólafsson	1995
<i>Mályrkja 1–3</i>	Þórunn Blöndal; Silja Aðalsteinsdóttir og Höskuldur Þráinsson	1994; 1996; 1998
<i>Handbók um málfræði</i>	Höskuldur Þráinsson	1995
<i>Finnur 1–3,</i> <i>Málfinnur</i>	Svanhildur Kr. Sverrisdóttir	2003–2005; 2001, 2003, 2014
<i>Gullvör 1–3</i> <i>Gullvör 1–3, verkefni</i>	Ragnar Ingi Aðalsteinsson Gunnar Finnsson	2001 2008
<i>Skerpa 1–3</i>	Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir, Kristjana Hallgrímsdóttir	1. útg. 2008–9; 2. útg. 2009, 2012, 2013
<i>Tungutak 1–3</i>	Baldur Hafstað, Ingólfur B. Kristjánsson og Sigurður Konráðsson	2013
<i>Málvísir</i>	Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir	2014
<i>Kveikjur, Neistar og Logar</i> ²⁵	Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir	2013, 2014 og 2015
<i>Málið í mark 1–3</i>	Ása Marin Hafsteinsdóttir	2014 og 2015

Tafla 3.7: Bækur, höfundar þeirra og útgáfuár, sem koma inn á málfræði að öllu eða einhverju leyti og notaðar hafa verið í kennslu í unglingsdeildum grunnskóla eftir síðustu aldamót.

Bækurnar sem unglingskennurum hafa staðið til boða til kennslu í málfræði frá síðustu aldamótum eru af tvennum toga. Annars vegar eru það námsbækur sem ýmist fjalla eingöngu um málfræði, en flestar eru þannig, eða þær koma inn á fleiri þætti íslenskukennslunnar, þar á meðal málfræði. Þetta eru **textabækur** sem eru yfirleitt með eitthvað af verkefnum. Í þennan flokk falla eftirfarandi bækur: *Málvísi 1–3*,

²⁵ Eins og fram hefur komið er rætt við nemendur og kennara í rannsókninni (sjá niðurstöður í kafla 5). Bækurnar *Kveikjur, Neistar og Logar* hafa ekki komið við sögu í námi neinna þeirra nemenda vegna þess hversu nýjar þær eru og komu þá heldur ekki til tals við val á námsefni meðal kennara. Umfjöllun um þær er þó höfð með til að varpa ljósi á þær hugmyndir sem eru uppi um hvað eigi erindi til nemenda.

Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist, Íslenska 10, Mályrkja 1–3, Gullvör 1–3, Skerpa 1–3, Tungutak 1–3, Kveikjur, Neistar og Logar. Af þeim koma ekki lengur út bækurnar *Málvísi 1–3, Íslenska 10 og Mályrkja 1–3*, en sú síðasta fæst reyndar á hljóðbókarformi. Hins vegar hefur líka verið gefið út nokkuð af bókum sem nær eingöngu eru ætlaðar til að hjálfa einstaka þætti málfræðinnar og eru mikið til **vinnubækur** með svolitlu af útskýringum. Þessar bækur koma oft í kjölfar textabókanna og er ætlað að fylgja þeim. Þetta eru bækur Magnúsar Jóns Árnasonar, *Fallorð, Sagnorð og Smáorð*, sem voru hugsaðar sem vinnubækur með *Málvísi*-bókunum, *10x10* sem fylgir *Íslensku 10, Finnur 1–3* sem voru samdar í kjölfar *Mályrkju*-bókanna, *Gullvör 1–3, verkefnabækur* sem komu sem viðbót við samnefndar bækur og loks *Málið í mark* sem leysa af hólmi bækurnar *Fallorð, Sagnorð og Smáorð* sem koma ekki lengur út. Til viðbótar við þetta efni eru misítarleg uppflettirit eða **handbækur** um málfræði fyrir nemendur og kennara. Ítarlegust af þeim er *Handbók um málfræði*, aðrar eru síðan *Málfinnur og Málvísir*. En snúum okkur nú að úttektinni sjálfri.

3.4.4 Til hvers málfræði?

Lýsingu á markmiðum málfræðikennslunnar er að finna í mörgum námsbókanna, sem segir að sjálfsögðu nokkuð um út frá hvaða meginhugsun unnið er. Þó er það auðvitað svo að slík markmið eru yfirleitt það almenn og víð að mjög margt rúmast innan þeirra og því nauðsynlegt að skoða nánar umfjöllun og verkefni til að gera sér fulla grein fyrir út á hvað tiltekið námsefni gengur, en það verður gert í næstu köflum. Hin yfirlýstu markmið fá mjög mismikið pláss eða ígrundun eftir því hvert námsefnið er. Stundum er vitnað beint í aðalnámskrá en stundum ekki þó að markmið hennar liggja þar augljóslega að baki.

Í *Málvísi*-bókunum er ekki vitnað beint í aðalnámskrá en spurningunni „Til hvers málfræði?“ nokkrum sinnum velt upp. Hún virðist vera höfundinum, Indriða Gíslasyni, nokkuð hugleikin því að í *Málvísi 3* heita tveir kaflar þessu nafni, kaflar 2.2 og 8.1 (s. 19 og 85). Þar kemur annars vegar fram að málfræðin sem lærð er í skóla geri okkur kleift að tala um málið og auðveldi nám í erlendum málum. Enn fremur geti þekkingin hjálpað við að lýsa textum og finna megineinkenni þeirra. Í *Málvísi 1*, þegar greint hefur verið frá því að nemendur kunni heilmikla málfræði og að þeir spyrji þá til hvers verið sé að kenna þeim málfræði fyrst þeir kunni hana, spyr höfundurinn á móti hvort það gæti ekki verið skemmtilegt og fróðlegt að kanna hvað við vitum um móðurmálið. Enda sé það helsta viðfangsefni málfræðinnar að lýsa þeim reglum sem við beitum til að mynda réttar setningar (Indriði Gíslason, 1989:28); með öðrum orðum að málfræðin sé áhugaverð í sjálfu sér. Með *Málvísi 1–3* fylgir handbók kennara eftir sama höfund og þar spyr hann um markmið málfræðikennslunnar (Indriði Gíslason, 1993:8). Þó að honum finnist augljóst að málfræði eigi að geta verið tæki til að hjálpa nemendum að ná sem bestu valdi á móðurmálinu í ræðu og

riti þá finnst honum ekki augljóst hvers konar málfræði það ætti að vera og virðist þannig ekki sannfærður um þá nálgun sem hann fylgir í námsbókunum. Þetta er endurómur af orðum hans frá því tíu árum áður þegar hann segir að ígrunda þyrfti hvaða málfræði ætti að kenna í stað hinnar hefðbundnu skólamálfraði til að gera nemendur að sem bestum málnotendum (Indriði Gíslason, 1983:23) og vitnað var til í kafla 3.1. Markmiðin eru þó ljós: málfræði er kennd til að gera nemendum unnt að tala um málið, til að auðvelda nám í erlendum málum, til að verða betri málnotandi og til að fræðast um hvað við kunnum í málinu.

Í annarri bók, *Mályrkju 3*, er einnig töluvert pláss lagt undir að gera nemendum ljóst hvert gagn sé af því að læra málfræði. Það er gert undir yfirskriftinni *Hvað þarf ég að kunna í málfræði og af hverju?* (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998:14–16). Þar segir að:

- í fyrsta lagi veiti málfræðikennslan þjálfun í málbeitingu og málnotkun og betri tókum á beygingu orða;
- í öðru lagi kynni hún nemendur fyrir eðli mannlegs máls;
- í þriðja lagi kenni hún málfræðihugtökin til að hægt sé að tala um mál.

Síðan er allnokkuð lagt upp úr því að sýna lesendum fram á hversu víða sé þörf á málfræðihugtökum, í orðabókum, handbókum, kennslubókum í erlendum málum, í umfjöllun um bókmenntir og stíl, málþroska barna og máltöku og tal- og málgalla. Fyrsta og síðasta markmiðið eru í samhljómi með þeim markmiðum sem koma fram í aðalnámskrá allt frá árinu 1999 þar sem segir að markmið málfræðikennslu sé bæði að gera nemendur viðuræðuhæfa um mál og málfar og að betri málnotendum (Menntamálaráðuneytið, 1999:14). Annað markmiðið sem hér er nefnt á sér hins vegar ekki eins sterka stoð í aðalnámskrá og sést ekki í öðrum námsbókum. En í aðalnámskránni 1999 fór enda meira fyrir nytsemdar- og námsrökum en menntunar- og menningar- rökum eins og lýst var í kafla 3.2.4. Markmiðið beinir sjónum að tungumálinu sem slíku og mikilvægi þess að þekkja eðli þess. Að einhverju marki hefur þetta markmið snertiflöt við þau orð Indriða Gíslasonar í *Málvísi* að það geti verið skemmtilegt og fróðlegt að kanna hvað við vitum um móðurmálið. Þó ekki alveg því að í *Mályrkju* er ekki verið að tala um íslensku einvörðungu eins og Indriði gerir heldur fyrirbærið *mannlegt mál* en það er nokkuð sem höfundurinn Höskuldur Þráinsson hefur talað fyrir annars staðar, líkt og þegar hefur komið fram í kafla 3.1 *Ýmis sjónarmið*. Nefna má að í núgildandi aðalnámskrá er hluti af einu hæfniviðmiðinu svohljóðandi: „við lok 10. bekkjar getur nemandi áttað sig á að tungumál, þar á meðal íslenska, breytast sífellt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:104) sem myndi falla undir téð markmið.

Í *Gullvöru 2* (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2001b:42–43) er vitnað beint í fyrrnefnd tvö markmið aðalnámskrár frá 1999 og þau notuð sem rökstuðningur fyrir málfræðikennslu og sérstaklega dregið fram mikilvægi málfræðihugtaka til að geta

rætt um málið frá ýmsum hliðum og til að geta nýtt sér orðabækur sem gagnast við málnotkun. Í viðtali rúmum áratug síðar (2013:23) greinir Ragnar Ingi Aðalsteinsson svo frá því að í bókunum hafi verið höfð eins fá orð um hlutina og hægt væri og öllu því sleppt sem gæti verið skemmtilegt eða gott fyrir nemendur að kunna því að bækurnar hafi haft það eitt að markmiði þegar þær komu út að búa nemendur sem best undir málfræðihluta samræmdra prófa. Hvergi er tengingin við samræmdu prófin svo skýlaus og um leið sá vitnisburður að þegar einblínt er á prófin sem markmið kennslu er hætt við að ýmislegt annað sem er „skemmtilegt og gott fyrir nemendur“ verði út undan. Slík nálgun virðist samt rúmast innan aðalmarkmiða aðalnámskrár á þeim tíma.

Beina tengingu við meginmarkmið aðalnámskrár er einnig að finna í formála *Tungutaks I* (Baldur Hafstað, Ingólfur B. Kristjánsson og Sigurður Konráðsson, 2014a:5). Þar segir að markmið efnisins sé að vekja áhuga nemenda á íslensku máli og menningu og með hjálp lykilhugtaka í málfræði að styrkja þá í umræðum um tungumál og texta. Þannig megi finna tengingar við öll þrjú meginmarkmið málfræðinnar samkvæmt aðalnámskrá, „að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á móðurmálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100).

Í öðru námsefni er ekki vísað í aðalnámskrá til stuðnings markmiðum kennslunnar þó að hægt sé að tengja við þau. Í inngangi bókarinnar *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* (Jón Norland, 2014; Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997) er lögð áhersla á að rannsóknir á tungumálinu auki þekkingu nemandans á því og geri hann að hæfari málnotanda. Þekking á málfræðihugtökum ætti síðan að gera honum léttara að tala um málið og takast á við nám í erlendum tungumálum, ekki bara ensku. Allt hljómar þetta kunnuglega sé tekið mið af aðalnámskrá, en síðan leggur höfundur einnig áherslu á að málfræðileg þekking á tungunni sé nauðsynleg í málræktarlegu skyni því að hún „eflir hana og styrkir“. Slík bein tenging á milli málfræðikennslu og málræktar er ekki að finna í aðalnámskrá eða öðru námsefni þó að hún finnist nú víða í umfjöllun bókanna um málið þegar betur er að gáð.

Í *Kveikjum — textabók* má finna nokkra umræðu um tilgang málfræðikennslunnar undir yfirskriftinni: *Þú vilt vanda stafsetningu og skilja málfræði ... en af hverju?* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013a:29). Þar kemur fram að málfræði snúist um að kortleggja grunnlögmál tungumálsins og skilja þau betur. Síðan má skilja það svo að nám í málfræði sé aðallega til að nemendur tali rétt því að spurt er af hverju einhver ætti að vilja læra málfræði og tala með réttum hætti. Svartið er að það sé til að aðrir taki mark á manni. Í kennsluleiðbeiningunum með *Neistum* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014b:7) er auk þess talað um að með því að þekkja grunnhugtökin í málinu nái nemendur betra valdi á tungumálinu. Annars staðar er svo bent á gagnsemi málfræðiþekkingar við nám í öðrum tungumálum (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013b:19). Megináherslan hér

virðist vera á það meginmarkmið aðalnámskrár að gera nemendur að betri málnotendum og þó er líka talið mikilvægt að nemendur öðlist skilning á grunnlögmálum tungumálsins.

Í öðru námsefni er markmið málfræðikennslunnar lítið rætt. Helst er það talið vera að gera nemendur færari í málnotkun eins og í verkefnaheftinu *Málið í mark — sagnorð* en á baksíðu þess stendur að í því séu „verkefni sem ætlað er að auka færni nemenda í að beita málinu“ (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2014b). Sömuleiðis í *Skerpu* er ekki sérstaklega rætt um markmið málfræðikennslunnar en á vef námsefnisins er rætt um hugmyndafræði efnisins í heild og þar segir: „Síðan fylgja ýmiskonar verkefni úr öllum þáttum íslenskunnar sem gera nemendur að betri málnotendum á tímum tölvumálfars og hnignandi málvitundar“ (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2011a). Íslenskukennslunni er sem sagt ætlað að vinna gegn enskum áhrifum, orðfátækt og málbreytingum; þar liggur aðalverkefnið við að gera nemendur að betri málnotendum. Hér virðist því áherslan vera á málrækt frekar en málnotkun.

Að lokum má nefna að handbókin *Málvísir* fjallar ekki berum orðum um markmið málfræðikennslunnar en þar er þó rætt um tilgang orðflokkgreiningar og hann sagður vera „meðal annars að sýna fram á samhengi og hlutverk orða í texta“ (s. 28) án þess að það sé skýrt nánar. Að öðru leyti má ráða af bókinni að markmið málfræðikennslunnar sé annars vegar að auðvelda nemendum stafsetningu og greinarmerkjasetningu, en í kaflanum *Málfræði styður stafsetningu* (s. 30–33) eru sýnd nokkur dæmi um slíkt, og hins vegar að hjálpa nemendum við rétta málnotkun, almennt og í riti. Leiðbeiningar um viðurkennda málnotkun eru nefnilega töluvert fyrirferðarmiklar, bæði í sérköflum og innan um og saman við mállýsinguna. Virðist því megináherslan vera á það markmið að gera nemendur að betri málnotendum sem samofið er umfjöllun um málkerfið og þeim hugtökum sem því fylgja. Í öðru námsefni er ekki fjallað sérstaklega um markmið kennslunnar, eins og í *Íslensku 10*, verkefnabókunum *10x10*, *Fallorð*, *Sagnorð*, *Smáorð* og *Finni 1–3* eða uppfléttiritunum *Málfinni* og *Handbók um málfræði*. Í töflu 3.8 má sjá yfirlit yfir markmið málfræðikennslunnar í því námsefni sem nefnir það sérstaklega.

	Betri málnotandi	Tala um mál	Vekja áhuga	Nám í erl. málum	Handbækur	Stafsetning	Málrækt	Meðvituð málfr.þekk.	Fræðast um eðli málsins
<i>Málvísi 1–3</i>	X	X		X				X	
<i>Fall-, Sagn- og Smáorð</i>									
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>	X	X		X			X		
<i>Íslenska 10; 10x10</i>									
<i>Mályrkja 1–3</i>	X	X		X	X				X
<i>Handbók um málfræði</i>									
<i>Finnur 1–3, Málfinnur</i>									
<i>Gullvör 1–3</i>	X	X			X				
<i>Skerpa 1–3</i>	X								
<i>Tungutak 1–3</i>	X	X	X						
<i>Málvísir</i>	X					X			
<i>Kveikjur/Neistar/Logar</i>	X			X		X			
<i>Málið í mark 1–3</i>	X								

Tafla 3.8: Markmið málfræðikennslu sem nefnd eru í tilteknu námsefni.

Líkt og sjá má í töflu 3.8 er það markmið málfræðikennslunnar að gera nemendur að betri málnotendum alltaf nefnt, það er að segja ef markmið eru nefnd á annað borð. Í töflunni er það efni haft dekkra að lit til aðgreiningar. Helst er það látið ógert í handbókum og verkefnabókum. Næstoftast er markmiðið að tala um mál nefnt til sögunnar. Þetta kemur auðvitað ekki á óvart því að þetta eru þau tvö meginmarkmið málfræðikennslunnar sem hafa verið í aðalnámskrá allar götur frá 1999. Árið 2007 bættist svo þriðja meginmarkmiðið við, að vekja áhuga nemenda á tungumálinu, en það er aðeins nefnt sérstaklega í *Tungutaki*. Svo er í nokkrum bókum nefnd *færni í stafsetningu, not af handbókum og auðveldara nám í erlendum málum*, allt markmið sem finna má í aðalnámskrám. Það eru einvörðungu tvö markmið sem ekki eiga sér stoð í aðalnámskrá en það eru *meðvituð málfræðiþekking* og *að fræðast um eðli máls*. Lítum nú nánar á hver nálgunin er í námsefninu.

3.4.5 Forskriftarmálfræði

Líkt og kom fram í umfjöllun um málfræði Björns Guðfinnssonar hér að framan eru nokkuð áberandi forskriftareinkenni á þeirri bókinni. Þau felast annars vegar í mállysingunni sjálfri sem ekki gefur mikið rúm fyrir tilbrigði og ef það er gert er um

gömul tilbrigði í málinu að ræða. Hins vegar felast forskriftareinkenni í þeim málvöndunarathugasemdum sem finna má í bókinni. Það námsefni sem hér er til umfjöllunar er allt undir áhrifum forskriftarmálfræði, þó í mismiklum og misáberandi mæli. Málvöndunarathugasemdir að hætti málfræði Björns Guðfinnssonar, sem kalla mætti bein forskriftarleg einkenni, er alls ekki alltaf að finna. Hins vegar eru mállýsingarnar án undantekninga settar þannig fram að ekki er gert ráð fyrir nema einu tilbrigði, án þess að það sé endilega rætt og þó væri full ástæða til þess í ákveðnum tilvikum.

Í engu námsefni er forskriftin eins afdráttarlaus og í bókinni *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* en þar er fullum fetum talað um *rangt mál* og *rétt* í þessu sambandi. Þetta má til að mynda sjá í umfjöllun um ópersónulegar sagnir þar sem ópersónuleg notkun sagnanna *kviða* og *hlakka* er sögð röng og ekki eigi að nota þágufall með sumum ópersónulegum sögnum eins og *langa* og *vanta* (Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997:46). Höfundar eru þeirrar skoðunar að kenna þurfi nemendum reglur um rétt mál vegna þess að ekki aðeins börn brjóti reglur tungumálsins, „greinilegt er að málnotkun fullorðinna brýtur ósjaldan í bága við reglur um rétt mál“ (s. 134).

Bein forskriftarleg tilmæli má finna hér og þar í öðru námsefni þó að orðalagið sé allt með mildari hætti en í bók Jóns og Gunnlaugs. Í *Málvísi*-bókunum má á nokkrum stöðum finna hrein forskriftarleg verkefni og athugasemdir í þá átt. Til dæmis er í *Málvísi 2* sérstaklega fjallað um hvernig beygja eigi orðið *læknir* sem nefnt er sem „gott dæmi um nafnorð sem eru óþekk í meðförum“ og í kjölfarið er eyðufyllingarverkefni með slíkum orðum (Indriði Gíslason, 1990:52–53). Í bókum Magnúsar Jóns Árnasonar er aðeins á einum stað að finna slíkar athugasemdir og það er í bókinni *Sagnorð* í framhaldi af umfjöllun um ópersónulegar sagnir: „Sagnirnar að **hlakka** til, að **kviða** fyrir og að **finna** til eru persónulegar“ og síðan eru sýnd notkunar-dæmi sem mælt er til að lesendur leggi á minnið (Magnús Jón Árnason, 1989:29). Í öðru verkefni á að skrifa rétta mynd af orði í eyðu, til dæmis af frumlagi fyrir framan sagnirnar *langa* og *vanta* og eignarfall eintölu af *bróðir* og *faðir* (Magnús Jón Árnason, 1989:22). Í bókinni *Íslenska 10* eru engin bein forskriftarleg tilmæli en nokkur verkefni í verkefnabókinni sem fylgir, *10x10*, bera augljós forskriftarleg merki, til dæmis verkefni 26 (Páll Ólafsson, 1995:14) þar sem nemendur eiga að lagfæra mál.

Ekki fer mjög mikið fyrir beinni forskrift í *Mályrkju*, til dæmis í umfjöllun um það þegar merkingarlegt kyn er tekið fram yfir málfræðilegt kyn er það afgreitt með þessum orðum: „Þetta er algengt í daglegu tali en sjaldgæfara á prenti“ (Þórunn Blöndal, 1994a:98). Hins vegar er ekki tekið annað í mál en að sagnirnar *hlakka* og *kviða* séu notaðar persónulega: „Ruglingurinn felst í því að gerandinn er hafður í þolfalli eða þágufalli í stað nefnifalls eins og rétt er talið“ (s. 221). Í *Mályrkju 2* má finna beina forskrift í umfjöllun um orðið *maður* sem fornafn (Þórunn Blöndal,

1996a:71), sögnina *valda* (s. 117) og notkun fornafnanna *einhver* og *nokkur* (s. 118). Slíka beina forskrift er alls ekki að finna í *Mályrkju 3*.

Í *Finns*-bókunum birtist forskriftin helst í verkefnum sem ganga út á að færa mál til betri vegar. Í verkefni 42 í *Finni 1* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2005a:34) eru til dæmis gefnar upp 23 málsgreinar undir yfirskriftinni: *Í hverri málsgrein er málvilla. Færðu þær allar til betri vegar*. Í verkefni 20 í *Finni 2* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2005b:24) er orðalagið hins vegar mildara. Þar birtast 16 málsgreinar undir yfirskriftinni *Vont mál* og ætlast til að þær séu færðar til betri vegar undir yfirskriftinni *Gott mál*. Þar eru mörg atriði talin vont mál sem í verkefninu í *Finni 1* voru talin málvillur, eins og til dæmis *það verður sækt mig, ég er ekki að fatta/skilja þetta, ég vill, Eyrínu/Guðmund hlakkar til*. Í handbók eftir sama höfund ætlaðri grunnskólá-nemendum, *Málfinni, lítilli málfræðibók* sem hefur að geyma mjög hefðbundna mál-lýsingu íslenskunnar má víða bein forskriftarleg tilmæli undir yfirskriftinni *Gætum tungu okkar!* Þar eru leiðbeiningar um hvernig „rétt“ er að fara með tungumálið ávallt höfð á eftirfarandi formi (s. 10):

Heyrst hefur: Lokaðu *hurðinni* á eftir þér.

Rétt er: Lokaðu *dyrunum* á eftir þér.

Í nýjstu útgáfu *Málfinns* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014b) er öllum málfars-leiðbeiningum hins vegar sleppt og er því aðeins mállýsingu til að dreifa. Þó má sjá glitta í forskriftina út frá þeim dæmum sem nefnd eru; sögnin *hlakka* er til dæmis aðeins höfð persónuleg án skýringa og sagnirnar *langa* og *vanta* með þolfallsfrumlagi (s. 16–17).

Ekki er hægt að segja að í *Gullvöru 1–3* séu bein forskriftareinkenni fyrirferðar-mikil. Þó má nefna að undir yfirskriftinni *Óregluleg beyging nafnorða* er sýnd beyging nafnorðanna *faðir, bróðir, vetur, fótur, fingur, maður, hönd, kýr, mús, móðir, mæir* og mælt með því við nemendur að þeir læri beygingu þessara orða sérstaklega (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2001b:10). Einnig eru í sömu bók beygð nokkur fornöfn og athygli vakin á þeim beygingarmyndum sem vefjast hvað mest fyrir fólki (s. 18).

Í *Skerpu* og efni sem fylgir með henni á áskriftarvef (<http://skerpa.forlagid.is>) er ekki að finna beina forskrift með einni áberandi undantekningu í *Kennslukveri í málfræði*. Í því er auk rétttrar notkunar sagnanna *hlakka* og *kvíða* rætt um mikilvægi þess að nota þolfallsfrumlag og þágufallsfrumlag rétt. En þar stendur (Guðbjörg Gríms-dóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2011c:13):

Mjög margir eiga erfitt með að nota ópersónulegu sagnirnar rétt og hættir til að nota frumlag í þágufalli í stað frumlags í þolfalli. Talað er um þágufallssýki í því tilviki. Mig dreymir verður þá mér dreymir og mig langar verður mér langar.

Síðan eru nemendur hvattir til að þjálfa sig í réttri málnotkun (s. 13–14):

Skoðaðu vel listann yfir sagnirnar sem hér eru og prófaðu jafnvel að nota tvenns konar frumlag með þeim, persónufornafn (mig, mér; þig, þér) og nöfnin Guðmundur eða Páll ásamt þínu eigin nafni. Á þann hátt öðlast þú ákveðna færni í að nota sagnorðin rétt.

Á einum stað í bókinni *Tungutak 1* kemur forskriftarmálfræðin upp á yfirborðið í lið sem kallast *Málfarshornið* (Baldur Hafstað o.fl., 2014a:85), en þar er fjallað um hvernig gera skuli greinarmun á notkun *mikið af* og *margt* og í framhaldinu verkefni um það atriði. Á næstu síðu er síðan lagt fyrir verkefni þar sem málfræðilegu og náttúrulegu kyni er blandað saman og nemendur spurðir hvað þeim finnist athugasvert við dæmin. Í báðum verkefnum er verið að fjalla um tvær mismunandi málvenjur og önnur tekin fram yfir hina án þess að það sé rætt sérstaklega út frá mismunandi málnotkun. Það fer því ekki milli mála að hér er markmiðið forskriftarlegs eðlis. Í *Tungutaki 2* (Baldur Hafstað, Ingólfur B. Kristjánsson og Sigurður Konráðsson, 2014b) má einnig finna álfka dæmi um forskriftarlega nálgun á efnið í umfjöllun um ópersónulegar sagnir. Ekki eru þó nýrri tilbrigðin fordæmd heldur frekar mildlega bent á það sem nemendur ættu helst að nota:

Ákveðin tilhneiging er að frumlag ópersónulegra sagna sé alltaf í þágufalli. Þá er sagt: *Mér* og *konunni* vantar. Þetta er málbreyting, að vísu nokkuð gömul en þykir ekki eftirsóknarverð (s. 114).

Sama nálgun birtist í umfjöllun um sögnina *vilja* og „rétt“ notkun æfð:

Margir eiga í vandræðum með 1. persónu sagnarinnar að vilja í frsh. et. nt. Skrifaðu frsh. þessarar sagnar í a) 1.p. et. frsh. nt. b) 3. p. et. frsh. nt. (s. 83)

Síðasti kaflinn í *Tungutaki 3*, kafla 6.6 *Um málfar og „málvillur“* (s. 163–174), fjallar síðan um það sem varast ber í viðurkenndu máli og má því segja að hann sé helgaður forskriftarmálfræði. Talað er um mun á röngu máli (*ég sá hestur*) og viðurkenndu máli sem er við hæfi. Þó er því ekki haldið fram að *mér hlakkar* til sé rétt mál heldur sagt að það sé tæplega rangt.

Handbókin *Málvísir* inniheldur leiðbeiningar um viðurkennda málnotkun og eru þær töluvert fyrirferðarmiklar, bæði í sérköflum og innan um og saman við þá mál lýsingu sem þar er að finna. Sumar leiðbeiningarnar virðast algildar, til dæmis ábendingar um beygingu í samnefndum kafla (Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir, 2014:34–35). Annað telst ekki gott mál eða ekki við hæfi í vönduðu ritmáli, til dæmis að segja *loka hurðinni* í stað *loka dyrunum* og nota sagnirnar *hlakka* og *kvíða* ópersónulega (s. 54). Einnig eru nokkrar ábendingar sem telja má til stílfræði og beinast sérstaklega að formlegum ritmálstexta. Af þessum leiðbeiningum má ljóst vera að forskriftarmálfræðin er áberandi og ekkert er farið í felur með það.

Í bókinni *Neistar* er í undirkaflanum *Málsnið og málnotkun* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:150) fjallað um rétt mál og rangt og vandað og

óvandað málsnið. Þar er rétt mál skilgreint sem það að fylgja málfræðireglum og málvenjum, en málfræðireglur eru skýrðar sem lýsingar á málvenjum. Höfundar leggja því að jöfnu gott og rétt mál og vont og rangt mál. Þetta er ekki í samræmi við það sem fram kemur í *Handbók um málfræði* (Höskuldur Þráinsson, 1995:305) sem fjallað var um í kafla 2.3.2. Þar er einmitt talað um að málvenja þurfi ekki endilega að falla saman við vandað eða viðurkennt mál vegna þess að útbreidd málvenja getur þess vegna verið talin óvandað mál við formlegar eða opinberar aðstæður. Í samræmi við nálgun höfunda er verkefni 13 á bls. 152 þar sem ýmsar málvenjur, sem vissulega teljast ekki til vandaðs máls, eru taldar rangt mál, til dæmis orðmyndunin að *frosna* í stað *frjósa* og *ad spá* í með þágufalli fremur en þolfall. Því má segja að tónn forskriftar sé mjög sterkur í þessum kafla og jaðri við fordæmingu. Samt er mikið rætt um ólík málsnið og mikið fjallað um mismunandi texta og verkefni til að æfa mismunandi textategundir. Bækurnar ganga enda mikið út á að skoða mismunandi textagerðir með hvatningu til nemenda um að nota sköpun við málnotkun sína og láta rödd sína heyrast. Hinar ósveigjanlegu skoðanir í málfræðikaflanum eru því í nokkru ósamræmi við þann boðskap. Þó skal tekið fram að í kennsluleiðbeiningum sem nálgast má á Netinu (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014b:38) eru kennarar hvattir til að fá nemendur til að slaka á, þó að þeir eigi líka að vanda mál sitt. Mikilvægara sé að rödd þeirra heyrst en að þeir noti tungumálið alltaf kórrétt, sem höfundar viðurkenna að virðist mótsagnakennt. Þar er því öllu mildari og sveigjanlegri tónn en í sjálfri kennslubókinni.

Í bókunum *Málið í mark* er forskriftarmálfræðin mjög ríkjandi. Gott dæmi um nálgunina í bókunum eru verkefni sem koma í kjölfar umfjöllunar um ópersónulegar sagnir og verkefni þar sem gengið er úr skugga um að nemendur átti sig á hvað sé persónuleg sögn og hvað ópersónuleg. Í þessum verkefnum eru nemendur beðnir um að velja setningar sem þykja réttar samkvæmt málfræðireglum og síðan stendur valið til dæmis á milli setninganna: *Mig langar að komast á sjó í sumar* og *mér langar að komast á sjó í sumar* (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2014b:19–20). Undir kaflanum *Vandað mál* í bókinni *Óbeygjanleg orð* er svo verkefni þar sem færa á setningar til betri vegar sem „teljast ekki réttar samkvæmt þeim málfræðireglum sem gilda“ (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2015:59). Í þessum orðum fer ekki á milli mála að ekki er gerður greinarmunur á málnotkun sem telst röng í hugum allra sem hafa íslensku að móðurmáli og málnotkun sem sannarlega er útbreidd í málinu en telst ekki gjaldgeng í formlegu eða opinberu málsniði. Í bókunum virðist því gengið út frá því að setningarnar *Guðmund hlakkar til* og *Guðmunds hlakkar til* séu báðar málfræðilega jafnrangar.

Í töflu 3.9 má svo sjá í grófum dráttum hvernig forskriftarleg einkenni birtast í námsefninu.

	Mállýsing	Bein forskriftartilmæli (misharðorð)	„Færa mál til betri vegar“
<i>Málvísi 1–3</i>	X	X	
<i>Fallorð, Sagnorð og Smáorð</i>	X	(X)	
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>	X	X	X
<i>Íslenska 10; 10x10</i>	X		X
<i>Mályrkja 1–3</i>	X	X	
<i>Handbók um málfræði</i>	X		
<i>Finnur 1–3</i>	X		X
<i>Málfinnur</i>	X	X (1. útg.)	
<i>Gullvör 1–3</i>	X	(X)	
<i>Skerpa 1–3</i>	X	(X)	X
<i>Tungutak 1–3</i>	X	X	X
<i>Málvísir</i>	X	X	
<i>Kveikjur, Neistar og Logar</i>	X	X	X
<i>Málið í mark 1–3</i>	X		X

Tafla 3.9: Forskriftareinkenni námsefnis í grófum dráttum. Svigi merkir að aðeins eitt dæmi er að finna í viðkomandi námsefni.

Engin af þeim bókum sem kennurum stendur til boða til kennslu í málfræði er algjörlega án beinna forskriftareinkenna. Þó má ekki horfa fram hjá *Handbók um málfræði* í þessu sambandi, en hún er reyndar hvorki kennslu- né verkefnabók en mikilvægt uppflettirit. Í bókinni eru ekki felldir dómar um hvað teljist rétt mál og rangt, eða hvernig fólk eigi að tala vilji það halda sig við viðurkennda málnotkun. Hún er því ekki forskriftarlegs eðlis með beinum hætti en hins vegar má sjá af notkunardæmunum að viðurkennd málnotkun liggur til grundvallar ef á það reynir. Í umfjölluninni um ópersónulegar sagnir er til dæmis notað greinilegt þolfall með sögninni *vanta* (Höskuldur Þráinsson, 1995:268). Þess skal þó getið að í fyrri hluta bókarinnar þegar flett er upp hugtakinu *ópersónuleg sögn* bera notkunardæmin engin merki forskriftar því að með sögnunum *vanta* og *langa* er valið frumlag sem gæti hæglega verið hvort sem er í þolfalli eða þágufalli, „okkur langar til Parísar“ og „ykkur vantar ekki meiri sósu“ (Höskuldur Þráinsson, 1995:118). Allar aðrar bækur eiga það sammerkt með *Handbók um málfræði* að nota viðurkennda málnotkun í notkunardæmin og verkefnin án þess að það sé nefnt sérstaklega hvert viðmið mállýsingarinnar er. Kannski má segja að mál fyrirmyndarmálhafans sé lagt til grundvallar, það mál sem allir ættu leynt og ljóst að keppa að. Það sem liggur þar að baki virðist í einhverjum tilfellum

tengjast málvernd nokkuð sterkum böndum og því er rétt að skoða hvort málvernd komi við sögu í námsefninu.

3.4.6 Málvernd og málrækt

Líkt og gefur að skilja er þess helst að vænta að fyrirbæri eins og málvernd sé rætt í textabókunum en síður í verkefnabókunum og er það raunin. Það sýnir sig þar að auki að það er einna helst í eldri bókunum sem slík sjónarmið koma til tals, í *Málvísi*-bókunum, *Íslensku: kennslubók í málvísi og ljóðlist* og *Mályrkju*.

Í *Málvísi*-bókunum er að finna mjög sterk málverndarsjónarmið sem koma strax fram í fyrstu bókinni (Indriði Gíslason, 1989:12–13). Í framhaldi af umfjöllun höfundar um ólík málsnið málsins sem fari eftir aðstæðum hverju sinni fer hann að tala um einsleitni tungumálsins og táknrænt gildi þess. Hann nefnir að málið sem við notum í daglegu lífi, í fjölmiðlum og í skólum, sé sameign okkar, almennt, formlegt mál sem við skiljum öll og getum gert okkur skiljanleg á. Þetta sé eitt tungumál og eitt okkar helsta sérkenni sem þjóðar. Í *Málvísi 2* (Indriði Gíslason, 1990:6–7) talar höfundur svo um málstefnuna, en sú lýsing á uppruna sinn í álitserð um málvöndun og framburðarkennslu sem Indriði Gíslason var sjálfur meðal annarra höfundur að og birtist í bókinni *Mál og samfélag* (Indriði Gíslason o.fl., 1988) en fjallað var um hana í kafla 2.3.3. Líkt og fram kemur í *Málvísi 2* felst í stefnunni að tungunni sé haldið svipaðri og hún hefur verið, þ.e. að hún breytist ekki of ört svo að tengslin milli kynslóða og við fornritin glatist ekki; í því sambandi nefnir hann sérstaklega beygingar og erlend áhrif. Þó bendir hann líka á að málstefnan felist í að efla og rækta sem þýði að „auðga orðaforðann, treysta kunnáttu í meðferð tungunnar og styrkja trú á gildi hennar“ (Indriði Gíslason, 1990:7) sem er orðrétt upp úr bókinni *Mál og samfélag* (Indriði Gíslason o.fl., 1988:53). Þjóðernishyggjan svífur sannarlega yfir vötnum en þó líklega hvergi eins ákveðið og í eftirfarandi orðum:

Á þessari öld fengum við svo fullt sjálfstæði og lagði það okkur auknar skyldur á herðar. Sjálfstæð þjóð verður að rækta móðurmál sitt, sýna því virðingu og sóma í hvívetna. Hér hafa skólarnir auðvitað miklu hlutverki að gegna. Þeir fræða nemendur sína um móðurmálið og notkun þess (Indriði Gíslason, 1990:9).

Í bókinni *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* er málverndin mjög tengd verndun menningarverðmæta og sett fram í ákveðnum heimsendastíl. Í umfjöllun um sagnorð eru nemendur hvattir til að vernda viðtengingarháttinn líkt og önnur menningarverðmæti því að hlúa þarf að honum á tímum örra breytinga og upplausnar (Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997:51). Tengslin við menninguna og tenging við forn-bókmenntirnar eru höfundum hugleikin þegar lesendur eru hvattir til að vinna gegn hnignun tungunnar. Í kaflanum *Rétt og rangt mál* (s. 134–140), sem í 6. útgáfu heitir *Málvöndun* (Jón Norland, 2014:154–163), er hnykkt á því að öll frávik frá viðurkenndu máli skuli forðast. Þar segir að þó að nokkurt umburðarlyndi í mállegum

efnum sé sjálfsagt veiti reglurnar nauðsynlegt aðhald því að ef látið er reka á reið-anum er hætt við að tungunni hnigni mjög hratt. Síðan er spurt hvort það væri æskilegt fyrir bókmenntaþjóðina sem samdi heimsbókmenntir að gera eftirfarandi málsgrein að löggiltri íslensku, án þess að hugtakið löggilt íslenska sé útskýrt sérstaklega: „Mér hlakkar til að sjá Reynir og Ýr, systir mína, labba inn kirkjugólfið án þess að kíkja á gestina og draga síðan hringa á puttana á hvoru öðru og kyssa síðan hvert annað“ (Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997:135). Þó að ekki sé minnst á þjóðernið í tengslum við verndun tungunnar þá er það greinilega undirliggjandi þegar minnst er á menningarverðmæti og fornþókmenntirnar.

Í *Mályrkju* er farin önnur leið, horfið frá þeim hræðsluáróðri sem merkja má hér á undan og farið meira yfir í hvatningu. Í bókunum er rætt beint um íslensku og varðveislunna á nokkrum stöðum. Málstefnunni er lýst og hversu einsleitt tungumálið er og undir yfirskriftinni *Áfram Ísland* eru nemendur hvattir til að leggja sitt af mörkum til að varðveita og efla tungumálið (Þórunn Blöndal, 1994a:190–192). Í *Mályrkju 2* (Þórunn Blöndal, 1996a:74) og *Mályrkju 3* (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998:27) eru nemendur svo látnir velta fyrir sér kostum og göllum málstefnunnar og yfirleitt því að tala íslensku frekar en dönsku eða ensku. Reynt er að koma inn ábyrgðartilfinningu hjá nemendum og fá þá til að vera meðvitaðir og upplýstir um stöðu tungunnar.

Í nýrri námsefninu er ekki mikið rætt um málvernd með beinum hætti eða málstefnuna. Í *Tungutaki 3* er svolítið farið inn á þessar slóðir því í spurningum í kjölfar leskafla um tungumál í útrýmingarhættu eru nemendur meðal annars beðnir um að svara eftirfarandi spurningum (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:91):

7. Er íslenskan í útrýmingarhættu ef tekið er mið af þessari grein?

8. Þurfa Íslendingar að fara að huga að verndun íslenskunnar? (Af hverju?/Af hverju ekki?)

Í lok þessarar bókar kemur kafli 6.6. *Um málfar og „málvillur“* sem óneitanlega er mjög forskriftarlegur. Útgangspunkturinn er formlegt mál og viðurkennt mál og varðað við málfarsumræðu í skólum þar sem hamrað er á röngu máli og réttu. Þar örlar á þjóðernislegum tengingum sem ekki eru sjáanlegar í öðru nýju námsefni þegar nemendur eru beðnir um að breyta tólf setningum á borð við „Mamma þín var að deita hann Jón“ undir yfirskriftinni: „Gerið eftirfarandi setningar þjóðlegri/formlegri“ (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:166). Á næstu blaðsíðu er í samsvarandi verkefni þetta orðalag: „Umritið eftirfarandi setningar og beitið „vel ættuðum“ íslenskum orðum!“ (s. 167)

Í öðru nýlegu námsefni, *Skerpu*, er áherslan á verndun beygingarkerfisins. Þó að það sé ekki sagt berum orðum má vel sjá hversu höfundunum er það hugleikið því að

Það gengur eins og rauður þráður í gegnum allt efnið að réttar beygingar séu mikilvægar til að málfar geti talist gott. Þetta á bæði við um beygingu fallorða og sagnorða og að leiðin til þess sé meðal annars að fallbeygja og beygja sagnir í kennimyndum. Þessi skoðun kemur fram í kennsluleiðbeiningunum en í leiðbeiningum sem fylgja *Skerpu 1* stendur: „Mikilvægi kennimyndabeygingar verður aldrei ofmetið þar sem kennimyndirnar hjálpa okkur á svo margvíslegan hátt, s.s. með stafsetningu,“ (2012a:9). Og í leiðbeiningunum sem fylgja *Skerpu 2* stendur: „Beyging orða er lykilaatriði í góðu málfari og unnið með það hér“ (2012b:15). Á öðrum stað stendur síðan: „Kennari ætti að fjalla mjög vel um viðtengingarhátt þar sem hann er á undanhaldi í málinu“ (s. 13). Og með *Skerpu 3* stendur: „Með góðum skilningi á fjölmörgum beygingaratriðum sagna aukast líkurnar á góðri málnotkun“ (2013a:8). Það fer ekki á milli mála að námsefnishöfundar hafa fulla trú á því að vinnan með málfræðihugtökin og beygingar skipti máli til að vinna gegn málbreytingum og viðhalda málkerfinu.

Í nýjstu textabókunum, *Neistum* og *Logum*, koma málvernd, málrækt og málstefna við sögu. Í *Neistum* vara höfundar við því að leyfa málbreytingum að hafa áhrif á ritmálið: „Hins vegar er varasamt að láta þessa tilhneigingu leka inn í ritmálið okkar“ (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:154). Með því hvetja þeir til ákveðinnar málverndar án þess að það sé kallað því nafni. *Að standa vörð um* er orðalagið sem höfundarnir nota í beinu framhaldi á sömu blaðsíðu þegar þeir tala gegn enskum áhrifum: „En svo er annað sem við viljum standa vörð um, við viljum ekki að sérkenni íslenskunnar tapist.“ Og þó að höfundarnir viðurkenni að mikilvægt sé að kunna ensku vel að þá megi það ekki koma niður á íslenskunni því að hún „geymir sjálfmynd þína og tengsl við samfélagið, menningararfinn og allt nærumhverfið“. Án þess að málstefna sé nefnd á nafn hljómar þetta kunnuglega, því að hér er hvatt til þess að halda málinu sem næst óbreyttu, að minnsta kosti ritmálinu, og berjast bæði gegn innri og ytri breytingum. Í 5. kafla í *Logum* (Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir, 2015:70–89) eru nokkur verkefni þar sem nemendur eiga að velta fyrir sér stöðu íslenskrar tungu gagnvart ensku. Undir yfirskriftinni *Er þörf á að vernda íslenska tungu?* eiga þeir síðan að ræða í hópum um Íslenska málnefnd og ályktun hennar um stöðu málsins, Mannanafnanefnd og störf hennar og um málstefnu Ríkisútvarpsins. Hér er nálgunin að nemendur kynni sér málstefnuna fordómalaust án þess að þeir séu hvattir til að hugsa á ákveðinn hátt. Þó eru greinilega líka undirliggjandi sömu hugmyndir um verndun íslensku gagnvart ensku og nefndar eru í *Neistum*. Þetta er hvergi eins áberandi og í verkefni 8 þar sem í lið 1 er hvatt til umhugsunar um ensk áhrif en í lið 2 er hvatt til þess að fordást þau þegar texti úr ensku er þýddur:

8. Ensku áhrifin

1. Hvaða ensku áhrifa gætir gjarnan í ritmáli? Skiptir máli að huga að íslenskri orðaröð, ef önnur orðaröð skilst?

2. Þýðið þessa frétt úr Sunday Times. Þið verðið að gæta að íslenskri orðaröð og nota eins vandað mál og þið getið.

Til frekari glöggvunar, má sjá í töflu 3.10 hvaða bækur fjalla um málvernd, málrækt og málstefnu og hvernig þær gera það. Þær sem ekki gera það eru dekkar.

	Málvernd	Málrækt, málstefna (að efla og rækta)	Þjóðerni, menning og/eða fornbókmenntir	Hvatning, upplýst umræða
<i>Málvísi 1–3</i>	X	X	X	
<i>Fallorð, Sagnorð og Smáorð</i>				
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>	X		X	
<i>Íslenska 10; 10x10</i>				
<i>Mályrkja 1–3</i>		X		X
<i>Handbók um málfræði</i>				
<i>Finnur 1–3, Málfinnur</i>				
<i>Gullvör 1–3</i>				
<i>Skerpa 1–3</i>	(X)			
<i>Tungutak 1–3</i>			(X)	X
<i>Málvísir</i>				
<i>Kveikjur, Neistar og Logar</i>	X	X	X	X
<i>Málið í mark 1–3</i>				

Tafla 3.10: Birtingarmynd málverndar og málræktar í námsefninu. Svigi merkir að einkenni birtast óbeint.

Líkt og sést í töflu 3.10 er ekki síður rætt um málrækt og málvernd í nýrra efninu en því eldra. Hins vegar, líkt og taflan sýnir líka, er ekki fjallað um málvernd eða málrækt í verkefnabókum og handbókum og alls ekki í öllum textabókum. Hvað handbækurnar varðar er vert að líta aðeins til þess hvernig nálgunin er í *Handbók um málfræði*. Þar er hugtakið *málvernd* ekki uppflettiorð en hins vegar *málrækt*, *málvöndun* og *málstefna*. Það vekur athygli að þegar **málstefna** er skilgreind, þ.e. sú stefna „sem fylgt er í skólum og opinberum stofnunum varðandi málnotkun“ (Höskuldur Þráinsson, 1995:93–94) er aðeins minnst á þann hluta sem felst í að búa til ný orð í stað erlendra sem koma inn í málið og kallað hefur verið **málrækt** (s. 92; 310–311). Ekkert er minnst á beygingarkerfið eða að varðveita málkerfið í sem næst óbreyttri mynd. Aftur á móti er hægt að fletta upp hugtakinu *málvöndun* og lesa sér til um hvað felst í henni. Í handbókinni kemur fram (Höskuldur Þráinsson, 1995:95, 311) að með

málvöndun er átt við að mál hæfi því málsniði sem við á, sé lipurt og smekklegt og orðalag og orðmyndir séu viðeigandi. Síðan eru tekin dæmi af því að slettur eigi ekki við í formlegu málsniði; þar eigi frekar að nota orðalagið „ég var bara að gera að gamni mínu“ heldur en „ég var bara að djóka“. Þó að hér sé reynt að fjalla um málið á hlutlægan hátt og tala um málsnið líkt og þau séu jafngild hvert við sínar aðstæður þá verður að viðurkennast að fáir myndu halda því fram að sá sem segir „ég var bara að djóka“ tali vandað mál jafnvel þó að ummælin hafi fallið meðal góðra vina í óformlegu spjalli og því fullkomlega við hæfi miðað við aðstæður.

Hið tiltölulega formlega mál sem ætlast er til að nemendur tileinki sér fyrir skóla-verkefni og við flutning munnlegra verkefna er réttþærra en önnur málsnið, ekki síst vegna þess að í því málsniði eru gerðar hvað ýtrastar kröfur um verndun og ræktun tungumálsins. Hins vegar þegar farið er að tala um ólík málsnið í sambandi við misformlegar aðstæður og mun á töluðu máli og rituðu þá ætti að losna um þá spennitreyju sem krafan um rétta íslensku við allar aðstæður hefur sett fólk í og birtist í málótta og málhroka. Það er því nauðsynlegt að skoða hvernig þetta er sett fram í námsefninu og hvort talað er um *málsnið* og *máltilbrigði* og jafnvel *málbreytingar*, en það er einmitt í eðli lifandi tungumála að breytast líkt og margoft hefur komið fram.

3.4.7 Málsnið og tilbrigði

Líkt og á fleiri sviðum er bókin *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* íhaldssöm þegar kemur að umfjöllun um málbreytingar en í henni kemur fram sú skoðun að breytingar leiði af sér upplausn. Slík afstaða ber óneitanlega með sér ákveðna afneitun á þeirri staðreynd að tungumál breytist og að slíkum breytingum fylgi aðrar reglur en þær sem fyrir eru. Hugtökin *löggilt íslenska*,²⁶ *viðurkennt mál* og *rétt mál* virðast notuð sem samheiti í bókinni, án þess að þau séu sérstaklega skilgreind, og endurspeglar þá skoðun að ekkert annað sé tæk íslenska. Þetta er hvergi ljósara en þegar rætt er um *rétt mál* og *málvenjur*, en í bókinni er því haldið fram (Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997:135) að það sé ekki málvenja að segja *læknirar*, *tala við Þórir* eða *mér hlakkar* þó að ýmsir geri það og þess vegna sé það ekki rétt mál. Að auki eru allar þessar segðir stjórnumerktar og það þannig undirstrikað að um ótækt mál sé að ræða. Það er því ljóst að skilningur bókarhöfunda á hugtakinu *málvenja* og *rétt mál* fellur ekki að öllu leyti saman við þann sem settur er fram til dæmis í *Handbók um málfræði* (Höskuldur Þráinsson, 1995:310). Til upprifjunar stendur þar að það sé ekki það sama að tala um *rétt mál* og *viðurkennt mál*; undir rétt mál falli tilbrigði í máli sem notuð eru af íslenskum málhöfum, að minnsta kosti einhverjum hluta þeirra, og teljast því málvenja, þó að tilbrigðin séu ekki gjaldgeng í formlegu

²⁶ Hugtakið *löggilt íslenska* er ekki að finna neins staðar annars staðar í þeim göngum sem hér hafa verið könnuð.

málsniði eða á opinberum vettvangi. Hugtakið *málsnið* er reyndar til umræðu hjá Jóni Norland og Gunnlaugi V. Snævarr og fær til þess sérkafla (1997:164) en er eingöngu rætt í tengslum við ólíka orðanotkun, ekki málfræði. Það er óhætt að segja að höfundar velji hér auðveldu leiðina ef svo má segja. Því að í stað þess að reyna að takast á við þá mótsögn sem óneitanlega felst í að viðurkenna margbreytileikann og þá staðreynd að mál breytast um leið og hvatt er til þess að berjast í raun á móti málbreytingum einblína þeir á rétta og „löggilta“ íslensku sem raunhæft markmið. Tilbrigði eru því eðlilega ekki rædd nema sem málvillur sem beri að varast.

Í ýmsu öðru námsefni er nálgunin í grunninn sú sama þó að ekki séu neinar forðæmingar í garð málbreytinga eða nýrra tilbrigða í málinu. Sett er fram mállýsing sem byggist á máli fyrirmyndarmálhafans en sjaldnast minnst á önnur tilbrigði nema til að benda á að þau eigi ekki við. Þetta er sérstaklega áberandi í verkefnabókum þar sem lítið rúm er fyrir umræður, eins og í bókum Magnúsar Jóns Árnasonar, *Orðháki 1 og 2*, *Fallorðum*, *Sagnorðum* og *Smáorðum*. Það sama er uppi á teningnum í bókum Svanhildar Kr. Sverrisdóttur *Málfinni* og *Finni 1–3* og í *Málið í mark*, bókunum þremur eftir Ásu Marin Hafsteinsdóttur. Ekkert rúm er heldur gefið fyrir slíka umræðu um málbreytingar, tilbrigði og málsnið í *Gullvöru 1–3*.

Í bókinni *Málvísir: Handbók um málfræði handa grunnskólum* (Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir, 2014) er rætt um muninn á réttu máli og röngu, góðu og vondu, málvenjur, málrækt og málsnið en útgangspunkturinn er þó greinilega formlegt málsnið. Það kemur svolítið á óvart að það skuli ekki vera nefnt þar sem rætt er um málsnið, en það er heldur ekki fjallað um málbreytingar og tilbrigði í máli eða það eðli máls að breytast. Bókin tekur á þeim atriðum sem koma nemendum að gagni við málfræðilega greiningu og ritun á viðurkenndu máli. Önnur málfræðihandbók, *Handbók um málfræði*, hefur aðeins aðra og hlutlausari nálgun, en hún er líka mun ítarlegri og fræðilegri. Þar er fjallað um margbreytileika tungumálsins þegar til umræðu er *málsnið*, *málvenjur* og *mállýskur* í kafla 6 (Höskuldur Þráinsson, 1995:305–311). Frirbærin *viðurkennt mál*, *rétt mál* og *rangt og gott mál* og *vont* eru útskýrð og meðal annars tekið dæmi af þágufallssýki sem ekki er talin nothæf á opinberum vettvangi án þess að sá sem það gerir verði að athlægi (s. 310). Aðeins er minnst á talmál og ritmál. Um málbreytingar er að mestu leyti fjallað sögulega með yfirliti yfir helstu breytingar sem orðið hafa á íslensku frá landnámi til vorra daga í kafla 7.1 (Höskuldur Þráinsson, 1995:312–324). Þó er skýrt hvernig málbreytingar koma upp í máli barna og tekið dæmi af samtímalegri málbreytingu sem nefnd hefur verið nýja þolmyndin, þ.e. þegar sagt er *það var hrint mér* fyrir eldra *mér var hrint* (s. 325–326).

Í *Íslensku 10* eru tilbrigði í máli ekki tilgreind nema í umfjöllun um staðbundinn framburð (Bjarnveig Ingvarsdóttir, 1995:72–73). Rætt er sérstaklega um talað mál og ritað og komið þar inn á málsnið og að haga þurfi máli sínu eftir aðstæðum; sú um-

ræða er þó öll mjög almenns eðlis (Bjarnveig Ingvarsdóttir, 1995:75 og 81). Í meðfylgjandi verkefnahefti, *10x10*, er síðan verkefni þar sem nemendur eiga að rannsaka talmál í útvarpi (Páll Ólafsson, 1995:3). Í *Skerpu* eru engar slíkar umræður, hvorki almennar né sértækar. Það er í raun ekki komið inn á margbreytileikann fyrr en í *Skerpu 3* þegar við bætist nýr liður, sem ekki var í tilraunaútgáfunni, en hann ber heitið *Málfarshornið* og er innihaldi hans lýst svona í kennsluleiðbeiningunum: „Í málfarshorninu eru tekin fyrir ýmis atriði sem auðgað geta mál nemenda eða bætt skilning þeirra á málinu á einhvern hátt. Þetta er gert til að kalla fram samræðu nemenda og kennara.“ (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2013a:4). Málfarshornin í *Skerpu 3* eru átta, eitt í hverri lotu. Af þeim er eitt helgað forskriftarmálfræði (númer 4) en hin sjö lýsandi málfræði þó að það sé að sjálfsögðu undir kennaranum komið hvernig hann vill nálgast umræðuefnin. Þessi átta atriði eru eftirfarandi: (1) orð yfir skyldleika fólks; (2) umræður um breytinguna *spá í eitthvað* yfir í *spá í einhverju*; (3) umræða um hikorð og hvort þau séu nauðsynleg, notkun á orðinu *heyrdur* sérstaklega tekið fyrir; (4) æfing í sambeygingu mannanafna (5) málfar fjölmiðla kannað og það sem telst sérkennilegt þar og rangt; (6) þágufallshneigð könnuð meðal nemenda og rædd; (7) ólík orðanotkun unglunga og eldri kynslóða könnuð; (8) rætt um hvernig gera megi orð áhrifaríkari í tali. Líkt og sjá má á þessum efnum þarf kennarinn að undirbúa sig vel fyrir þessar umræður, ekki síst undir efni (6), sem fjallar um ópersónulegar sagnir, vegna þess að annars staðar í námsefninu er mjög amast við rangri málnotkun í því sambandi. Ekki er gerð tilraun til að hjálpa kennurum að tengja þarna á milli og þeir eru því á eigin vegum í þessum efnum. Hins vegar er þarna búinn til vettvangur fyrir kennara að ræða við nemendur um tilbrigði í máli, málsnið, mun á talmáli og ritmáli og þá staðreynd að tungumál breytast.

Líkt og þegar hefur komið fram er nokkur umræða í *Málvísi 1* (Indriði Gíslason, 1989:12–13) um mismunandi málsnið. Þau segir Indriði að fari eftir aðstæðum hverju sinni en aftur á móti sé málið sem við notum í daglegu lífi, í fjölmiðlum og í skólum sameign okkar, svokallað *almennt, formlegt mál* sem við skiljum öll og getum gert okkur skiljanleg á. Þetta hljómar bæði eins og lýsing á málstaðli og formlegu málsniði, en það tvennt hefur tilhneigingu til að skarast eða renna saman eins og kom fram í umfjöllun í kafla 2.3.2. í framhaldi kemur svo verkefni (nr. 6) þar sem nemendur eiga að velta fyrir sér spurningum um eigið mál og ræða það: „Notið þið oft sérstakt unglíngamál? Að hvaða leyti er það frábrugðið máli fullorðinna? Hvers vegna nota táníngar sérstakt mál? Vilduð þið að kennarar eða foreldrar ykkar töluðu unglíngamál?“ (s. 13) Málbreytingar eru helst ræddar út frá sögulegum breytingum sem orðið hafa á íslensku í gegnum tíðina (Indriði Gíslason, 1990:kafla 9) og fjölbreytileiki tungumálsins birtist helst í dæmum af staðbundnum framburðarmállýskum (Indriði Gíslason, 1992:kafla 3.9); önnur tilbrigði úr nútímamáli eru ekki rædd.

Í *Mályrkju 1* (Þórunn Blöndal, 1994a:61) er rætt almennt um mun á ritmáli og talmáli og um málaðstæður og mismunandi hlutverk nemenda sem birtist í málbeitingu þeirra. Í *Mályrkju 2* (Þórunn Blöndal, 1996a:99) er rætt um málsnið og það skilgreint út frá misformlegu máli og dæmi tekin af orðanotkun. Í *Mályrkju 3* er fjallað nokkuð ítarlega um framburðarmállýskur og mállýskuorð (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998:188–190) en annar margbreytileiki er ekki tífundaður. Ekki er — frekar en í hinum bókunum tveimur — fjallað um það eðli tungumáls að breytast og hvernig slíkar breytingar geti átt sér stað með vísan í yfirstandandi málbreytingar. Aftur á móti er svolítið sögulegt yfirlit gefið yfir breytingar sem hafa orðið á málinu frá forn máli til nútímamáls í *Mályrkju 3* (s. 193–194 og 200–201). Fjölbreytileikinn sem felst í mismunandi málsniði og fjallað var um í fyrri bókunum fær nokkurt pláss.

Í *Tungutaki 3* er, í kafla 6.6 *Um málfar og „málvillur“* (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:163–174), talað um mikilvægi þess að vanda mál sitt við ákveðnar aðstæður sem eru langt frá óformlegu spjalli þar sem við leyfum okkur slettur og slangur og óformlega orðanotkun. Nemendur eru svo látnir breyta óformlegu máli í formlegt og er þar ýmislegt tekið fyrir sem ekki telst vandað mál, meðal annars nokkur vinsæl málfarsatriði. Segja má að í umfjölluninni megi greina nokkurt umburðarlyndi eða að minnsta kosti skilning á því að það sem kallað er vandað og viðurkennt mál sé ekki alltaf viðhaft. Hér er hins vegar leynt og ljóst verið að kenna hvernig fara eigi með ritað mál og því meginstrengurinn forskriftarlegs eðlis. Í kennaraefninu (Skóla-vefurinn, e.d.-c:32) sem fylgir þessum kafla er hvatt til málfarsumræðu sem sé skemmtileg og hvetjandi og dragi úr fordómum gagnvart máli annarra. Kennarar eru hvattir til að leyfa nemendum að viðra sínar skoðanir þannig að þeir verði þátttakendur í málfarsumræðunni. Í *Tungutaki 2* (Baldur Hafstað o.fl., 2014b:131), undir yfirskriftinni *Sagnir og breytingar*, er fjallað um sögnina *vilja* og breytingar á beygingu hennar. Hér er verkefnið ekki að æfa eldra tilbrigðið, sem var annað verkefni fyrr í bókinni, heldur að velta fyrir sér af hverju nýja tilbrigðið kemur upp.

Nokkrar breytingar hafa orðið í tímans rás á beygingu sagna. Nú á tímum er algengt að heyra dæmi á borð við þetta. Ég *vill* ekki fara þangað í stað þess sem eldra er: Ég *vil* ekki fara þangað. Þetta kallast málbreyting.

Skýrðu hvers vegna sumir segja Ég *vill* í staðinn fyrir Ég *vil*. (Vísbinding: Gæti verið um áhrif frá annarri beygingarmynd sagnarinnar að ræða (áhrifsbreyting)?)

Hér er reynt að skýra málbreytingu en ekki amast við henni sem verður að teljast óvenjulegt í efni fyrir grunnskólanemendur. Þó er ekki reynt að setja þá skýringu í samband við fyrri umfjöllun um sögnina þar sem „rétt“ notkun er æfð. Þar er orðalagið ekki „sumir segja Ég *vill* í stað þess eldra Ég *vil*“ heldur „margir eiga í vandræðum með 1. persónu sagnarinnar að vilja í frsh. et.nt.“ (Baldur Hafstað o.fl., 2014b:

83). Þetta verður að teljast nokkuð mótsagnakennt. Í aðra röndina er amast við málbreytingunni og reynt að fá nemendur til að vinna gegn henni ef hún er hluti af máli þeirra en á hinn bóginn er einnig rætt um hana sem orðinn hlut sem ekki er hægt eða ástæða til að gera neitt við.

Í *Neistum* er fjallað um muninn á töluðu máli og rituðu og um mismunandi málsnið. Um einkenni talmáls og ritmáls er fjallað í 2. kafla (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:29) og talað um málsnið undir yfirskriftinni *Málsnið og málnotkun* (s. 150). Annars vegar er þar fjallað um vandað málsnið og hins vegar óvandað eða kæruleysislegt málsnið og mikilvægi þess að nota vandað málsnið þar sem það á við. Því fylgir að tala verður mál sem er í samræmi við málvenju og málfræðireglur og telst það rétt mál. Af umfjölluninni að dæma og þeim notkunardæmum sem tekin eru virðast *rétt mál* og *málvenja* vera skilgreind frekar þröngt, þrengra en málfræðingar mæla með, til dæmis í *Handbók um málfræði* (Höskuldur Þráinsson, 1995). Á næstu blaðsíðu (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:151) velja höfundar að kalla *málbreytingar ambögur* og *misskilning* sem skiptar skoðanir séu um og því er varla hægt að segja að nokkur umræða sé um málbreytingar. Í framhaldinu eru nemendur beðnir um að velta fyrir sér ýmsum spurningum út frá dæminu *það var hrint mér*. Svólítið ruglandi er að í þeim spurningum, sem hér fylgja í kjölfarið, virðast höfundar nota orðið *málvenja* í tveimur mismunandi merkingum. Annars vegar að málvenja sé einfaldlega málnotkun sem sé útbreiddari en svo að hún geti talist einstaklingsbundin, óháð því hvort hún er viðurkennd í formlegu málsniði eða ekki (sbr. umfjöllun í kafla 2.3.2). Hins vegar virðist orðið líka vera notað yfir viðurkennda málnotkun. Þó er það vissulega komið undir nálgun kennarans hvaða merking verður ofan á.

- Er hægt að tala um málvenju ef orðanotkunin er umdeilanleg og hún er ekki samþykkt af öllum málnotendum?
- Getur orðanotkun orðið að málvenju ef meirihluti þeirra sem nota hana eru börn og unglingar?
- Geturðu nefnt dæmi um orðanotkun sem unglingar nota og er viðurkennd málvenja?
- Getur ein og sama orðanotkunin verið viðurkennd málvenja í talmáli en ekki í ritmáli?

Í framhaldi af þessari umræðu eru verkefni um muninn á réttu og röngu máli og þá renna hreinlega saman *vandað málsnið*, *málvenja* og *rétt mál* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:152). Í *Logum* (Davíð A. Stefánsson o.fl., 2015:72–85) er fjallað um tilbrigði í orðanotkun, eftir aldri, starfi og búsetu og nemendur hvattir til að velta slíku fyrir sér með athugunum. Það vekur athygli að bæði hvað varðar aldurstengdan og starfstengdan orðaforða er áherslan á slettur. Einnig er fjallað um helstu framburðarmállýskur án þess að hljóðfræðihugtök komi þar við sögu og nemendur hvattir til að velta því fyrir sér hvort slík tilbrigði eigi rétt

á sér. Nýlunda er að fjalla um starfstengd tilbrigði en það eru greinilega undir áhrifum frá nágildandi aðalnámskrá en sú nýjung kemur þar inn sem hluti af einu hæfni-viðmiðinu í málfræði við lok 10. bekkjar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:104).

Í töflu 3.11 er til glöggvunar gefið yfirlit yfir hvernig rætt er um margbreytileika tungumálsins í námsefninu.

	Málsnið og mál-venjur	Formlegt málsnið	Rit- og talmál	Málbr. afneitað	Málbr. sniðgengnar	Samtímalegar málbreytingar	Sögulegar málbr.	Aldurstengd tilbr.	Starfstengd tilbr.	Mállýskur
<i>Málvísi 1–3</i>	X						X	X		X
<i>Fallorð, Sagnorð og Smáorð</i>					X					
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>	X		X	X						X
<i>Íslenska 10; 10x10</i>	X		X							X
<i>Mályrkja 1–3</i>	X		X				X			X
<i>Handbók um málfræði</i>	X		(X)			X	X			X
<i>Finnur 1–3, Málfinnur</i>					X					X
<i>Gullvör 1–3</i>					X					X
<i>Skerpa 1–3</i>		X	X			X		X		(X)
<i>Tungutak 1–3</i>		X				X				X
<i>Málvísir</i>		X								X
<i>Kveikjur, Neistar og Logar</i>	X	X	X					X	X	X
<i>Málið í mark 1–3</i>					X					

Tafla 3.11: Umfjöllun um margbreytileika tungumálsins í námsefninu. Svigi táknar að lítil merki séu en þó einhver.

Líkt og sést í töflunni er greinilegt að í textabókunum er málsnið töluvert til umfjöllunar en oft er það þó til að undirbyggja umfjöllun um vandað mál og viðurkennda málnotkun í formlegu málsniði. Í flestum textabókanna er að auki fjallað um muninn á töluðu máli og rituðu. Tilbrigði í máli og málbreytingar eru svolítið ræddar. Í einni bók, *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist*, er því nánast afneitað að tungumál þurfi að breytast. Í verkefnabókunum alveg sérstaklega er aðeins verið að lýsa máli fyrirmyndarmálhafans og því horft fram hjá málbreytingum og máltilbrigðum í málinu; þau eru sniðgengin. Í þremur bókum, *Handbók um málfræði*, *Skerpu* og *Tungutaki*, er fjallað um yfirstandandi (þ.e. samtímalegar) málbreytingar að hætti

lýsandi málfræði. Þetta er gert án tengingar við málnotkunina og því er ekki reynt að svara þeirri spurningu hvernig bæði er hægt að hvetja til þess að máltilbrigði sé ekki notað og tilvist þess skýrð sem eðlileg þróun málsins. Í þremur bókum, *Málvísi*, *Mál-yrkju* og *Handbók um málfræði*, er umfjöllun um málbreytingar á sögulegum nótum, þ.e. hvernig málið hefur breyst í aldanna rás. Umfjöllun um mismunandi málnotkun eftir aldri er að finna í þremur bókum, *Málvísi*, *Skerpu* og *Logum*, og starfstengd tilbrigði í *Logum*. Staðbundin tilbrigði í framburði, svokallaðar framburðarmállýskur, sem ekki tengjast ákveðnu málsniði líkt og flest ef ekki öll önnur tilbrigði, fá umfjöllun í nokkrum bókanna, auk þess sem mállýskuorð koma tvisvar fyrir.

3.4.8 Máltaka og málkunnátta

Eins og fram hefur komið er töluvert fjallað um málið út frá félagsmálvísindalegu sjónarhorni í því námsefni sem hefur verið gefið út síðustu 20 árin. Hvað varðar máltökuna og málkunnáttuna má fyrirfram ætla að þau atriði fái hins vegar mun minna pláss í ljósi þeirrar litlu áherslu sem lögð er á þau í aðalnámskrám og samræmdum prófum. Það sýnir sig líka að máltakan og málkunnáttan komast ekki mikið á dagskrá í námsefni í málfræði og sér í lagi fer mjög lítið fyrir þeim í verkefnum sem lögð eru fyrir nemendur. Það kemur því kannski ekki á óvart að það sé helst í textabókum sem fjallað er um þetta og virðist það ekki aukast með nýrra efni; það dregur frekar úr en hitt.

Fyrst ber að nefna *Málvísi*-bækurnar í þessu sambandi en í raun er málkunnáttufræðin mjög sterkur þáttur í bókunum því að hún segir okkur að börn læri málfræði málsins þegar á barnsaldri. Þó að slíkar hugmyndir séu undirliggjandi í fyrri bókunum er það í *Málvísi 3* sem höfundur tekur þetta sérstaklega fyrir (Indriði Gíslason, 1992:17–18). Þar leggur hann áherslu á að þegar barn hefur skólagöngu hafi það ómeðvitaða þekkingu á málfræði málsins. Til að útskýra þetta enn frekar fyrir nemendum notar hann svo bullsetningu²⁷ í anda Höskuldar Þráinssonar (1979) sem var fyrstur til að benda á gagnsemi slíkra verkefna til að gera nemendum ljóst hvað þeir kunna ómeðvitað mikið í málfræði án sérstakrar málfræðikennslu, sbr. kafla 3.1. Auk þess útskýrir höfundurinn slíka nálgun á málfræðikennsluna fyrir kennurum í handbókinni (Indriði Gíslason, 1993:5 o.áfr.).

Í kennslubókinni *Íslenska 10* er gert ráð fyrir að nemendur kunnir skil á helstu hugtökum beygingarfræðinnar í upphafi 10. bekkjar en engin undirstöðuþekking í orðmyndunarfræði, hljóðfræði eða setningafræði sé nauðsynleg „fyrir utan þá áunnu kunnáttu í móðurmáli sínu sem þeir þegar búa yfir,“ eins og stendur í inngangi til kennara (Bjarnveig Ingvarsdóttir, 1995:6). Í samræmi við þessi orð er rætt í fyrsta kafla (s. 7), sem fjallar um orð og orðflokka, um ómeðvitaða málfræðiþekkingu sem við höfum öll yfir að ráða og að börn kunnir mikið í málfræði þegar við þriggja ára aldur. Þegar málfræðinámið hefst síðan í grunnskóla er verið að kenna börnum að skilgreina það sem þau þegar vita, meðal annars með því að flokka orðin sem þau

²⁷ Þekktust er setningin *súturinn toraði gúlið núrlega með læru kífunni*.

hafa tileinkað sér og nefna flokkana ákveðnum nöfnun til aðgreiningar. Í upphafi kafla um setningafræði (Bjarnveig Ingvarsdóttir, 1995:52) segir síðan: „Málkennd okkar gefur okkur skýr svör við því hvernig setningar mega vera og hvernig ekki“.

Þrátt fyrir að nemendum sé þannig gerð grein fyrir að þeir kunnir málfræði tungumálsins ómeðvitað og sýni þekkingu sína á hverjum degi þegar þeir nota tungumálið er ekki hægt að segja að mállýsingin í bókinni litist af þessum upplýsingum. Þó er að finna mikilvæga undantekningu frá þessu en það er eitt af fjórum upphafsverkefnum í verkefnaheftinu *10x10* sem hafa þann tilgang að þjálfa nemendur í að rannsaka málið og tala um það, beita hugtökum og hjálpa þeim við að átta sig á því hvað felst í góðri málnotkun (Páll Ólafsson, 1995:3). Eitt þessara verkefna er um einkenni máls barna á máltökuskeiði. Verkefnið hljóðar svona:

Rannsakið sjálf mál barna á aldrinum 2–6 ára. Takið upp á segulband stutt viðtal við þau og skrifið síðan upp nákvæmlega það sem þau segja. Skoðið sérstaklega myndun þátíðar. Athugið röð orða í setningum. Kannið fallbeygingu og fallstjórn. Sleppa börnin einhverjum orðum og setningarhlutum? Berið saman mismunandi aldurs hópa og kynnið niðurstöður með dæmum í stuttri skýrslu.

Máltaka barna fær sitt pláss í *Mályrkju 1* (Þórunn Blöndal, 1994a:188–190) en þar er fjallað um hvernig börn læra málið og draga sínar eigin ályktanir. Þetta er þó ekki sett beint í samband við þá kennslu í málfræði sem nemendur fá í bókunum. Í *Handbók um málfræði* sem mjög er vísað til, sérstaklega í *Mályrkju 3*, er útskýrt hvernig málbreyting kemur upp með vísan í barnamál og nýja þolmyndin tekin sem dæmi (Höskuldur Þráinsson, 1995:325–326). Ekki er að öðru leyti fjallað um máltökuna eða málkunnáttuna í þeirri bók.

Að handbókinni undanskilinni eru þessar bækur sem hér hafa verið nefndar ekki lengur kenndar enda ekki gefnar lengur út. Þá má spyrja sig hvernig staðan sé í því námsefni sem enn kemur út eða er nýrra af nálinni. Einhver merki eru um máltökuna í þremur textabókum, í *Skerpu*, *Tungutaki* og *Kveikjum*, *Neistum* og *Logum*. Hvað *Skerpu* viðkemur er lítil umfjöllun um málkunnáttu og máltöku. Þó eru lögð fyrir nokkur bullorðaverkefni í anda Höskuldur Þráinssonar (1979:4–5), fjögur talsins í *Skerpu 2* (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2012c:106, 120, 121) og *Skerpu 3* (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2013b:12). Verkefnin fjalla vissulega um að sýna nemendum fram á hvað þeir kunnir í málfræði en þó með hjálp málfræðihugtaka og er því ekki síður, og kannski miklu frekar, til þess gerð að sýna nemendum fram á hvað þeir hafi lært mikið af hugtökum og um þau málfræðilegu fyrirbæri sem þau standa fyrir.

Í *Tungutaki* eru ekki neinar almennar umræður um hvernig mál lærist en öðru hverju má þó sjá athugasemdir um að hitt og þetta viti allir þeir sem kunnir íslensku þó að ekki sé það beint tengt við máltökuna. Þess má þó geta að í umfjöllun um þátíð sagna í *Tungutaki 2* (Baldur Hafstað o.fl., 2014b:79–80) er vísað í hvers vegna börn hafa tilhneigingu til að bæta við veikum þátíðarviðskeytum á sterkar sagnir þegar þau

eru að tileinka sér þáttina. Að lokum má geta þess að bæði í *Kveikjum* — *textabók* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013a:6) og *Neistum* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:174) er talað almennt um að tungumálið búi í okkur og að ekki þurfi að setjast á skólabeck til að læra að tala. Hvergi er hins vegar talað neitt um máltökuna sjálfa eða tengt við hana og málkunnáttuna þegar fjallað er um málkerfið frekar en í öðrum bókum. Til frekari glöggvunar má skoða töflu 3.12 hér í beinu framhaldi.

	Málkunn- áttan ómeðvituð málfræði- þekking	Bull- orða- verkefni	Máltakan útskýrð	Máltakan málbreyt- ingar	Máltakan verkefni
<i>Málvísi 1–3</i>	X	X			
<i>Fallorð, Sagnorð og Smáorð</i>					
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>					
<i>Íslenska 10; 10x10</i>	X				X
<i>Mályrkja 1–3</i>			X		
<i>Handbók um málfræði</i>				X	
<i>Finnur 1–3, Málfinnur</i>					
<i>Gullvör 1–3</i>					
<i>Skerpa 1–3</i>		X			
<i>Tungutak 1–3</i>	(X)		(X)		
<i>Málvísir</i>					
<i>Kveikjur, Neistar og Logar</i>	X				
<i>Málið í mark 1–3</i>					

Tafla 3.12: Umfjöllun í námsefni í málfræði um málkunnáttuna og máltökuna. Svigarnir gefa til kynna svolitla umfjöllun.

Þegar horft er yfir þá umfjöllun sem verið hefur um máltökuna og málkunnáttuna allt frá því bækur Indriða Gíslasonar komu út má ljóst vera að minna hefur orðið úr þeirri umfjöllun með árunum en efni standa til. En í *Handbók kennarans* með *Málvísi 1–3* lagði Indriði Gíslason (1993:7) til að í stað þess að leggja áherslu á utanbókarlærdóm mætti rannsaka málið með útgangspunkt í því sem nemendur kunna um málið. Þó að vissulega sé minnst á og stundum unnið með þá vitneskju að nemendur kunna sína málfræði en hafa bara ekki meðvitaða þekkingu á henni hefur orðið lítil sem engin þróun í verkefnum á tímabilinu sem byggjast á þeirri staðreynd. Auk þess virðist sjálf

máltakan sem fyrirbæri lítið hafa komist á dagskrá. Það er enda vannýtt að nota máltökuna sem útgangspunkt við að kenna nemendum um málkerfið þar sem farið er frá hinu einfalda til hins flókna, til dæmis þegar teknir eru fyrir orðflokkar, setningarhlutar og uppbygging setninga þar sem um leið má vekja áhuga nemenda á hvílíkt undur máltakan er.

3.4.9 Gerð verkefna

Eins og fram hefur komið er mismikil umræða um tungumálið í námsefninu og að sjálfsgöðu meiri í textabókunum. Í þeim eru þó fjölmörg verkefni og auðvitað enn fleiri í verkefnabókunum eins og við er að búast. Ýmislegt má lesa út úr þeim verkefnum sem sett eru fyrir varðandi afstöðu höfunda til tungumálsins og til hvers málfræðikennslan er. Því er nauðsynlegt að skoða þau betur og kerfisbundnar en gert hefur verið fram að þessu. Viðbúíð er að einhver skörun verði við umfjöllun í fyrri köflum.

Það eru einna helst málfræðiverkefni sem koma upp í hugann þegar málfræðikennslu grunnskóla ber á góma og þá ekki síst það sem kalla má hefðbundin verkefni, en mörg slík má finna í málfræði Björns Guðfinnssonar. Slík verkefni eru af tvennum toga, greiningarverkefni og beygingarverkefni. **Greiningarverkefnunum** er ætlað að þjálfar nemendur í hugtakþekkingu. Í því sambandi ber hæst **orðflokkagreininguna** þar sem setningar, hver á fætur annarri, eru skrifaðar lóðrétt niður blaðsíðuna og ætlast er til að sérhvert orð sé greint í tilheyrandi orðflokk, jafnvel einnig eftir beygingarformdeildum þar sem það á við. Sama aðferð er auk þess stundum notuð í **setningarhlutagreiningu** ef hún er yfirleitt kennd. Önnur tegund greiningarverkefna eru síðan **undirstrikunarverkefni**, þar sem strika á undir orð í texta sem tiltekið hugtak á við og spurt er um eða greina undirstrikuð orð. Hin tegundin, **beygingarverkefni**, miðar að því að þjálfar „réttar“ beygingar fallorða og sagnorða, einkum þeirra sem teljast vandbeygd. Það er gert með því að láta nemendur beygja sagnorð í kennimyndum, fallorð í öllum föllum og báðum tölum og nafnorð og lýsingarorð saman, kölluð sambeyging. Slíkar beygingar kallaði Ragnheiður Briem (1984) **munsturæfingar** eins og minnst var á í kafla 3.1, en sú leið á uppruna sinn í námi erlendra tungumála og er því dæmi um að lítið sé á móðurmálskennsluna með svipuðum hætti. Önnur leið við beygingar eru **eyðufyllingar**, þar sem fella á orð inn í texta í rétttri mynd. Náskyld beygingarverkefnunum eru svo þau sem kalla mætti **mál fært til betri vegar**, þar sem leiðrétt á mál sem á einhvern hátt er ekki talið samræmast vönduðu eða „réttu“ máli, þar með taldar beygingar en einnig ýmis önnur atriði.

Líkt og kom fram í umfjöllun um bók Björns Guðfinnssonar í kafla 3.4.2 hér að framan varð hugtakagreiningin markmið í sjálfu sér, með orðflokkagreininguna fremsta í flokki. Síðan þá hefur komið fram gagnrýni á slíka nálgun, ekki hvað síst í

aðalnámsskrám, þar sem varað er við því að málfræðigreiningin verði íþrótt í sjálfu sér (Menntamálaráðuneytið, 1999:15) eða sé einangrað fyrirbæri í kennslunni (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013). Það er því vert að velta því fyrir sér hvert markmið orðflokkgreiningarinnar ætti að vera. Í málfræðihandbókinni *Málvísir* er rætt um tilgang orðflokkgreiningar sem sagður er vera „meðal annars að sýna fram á samhengi og hlutverk orða í texta“ (Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir, 2014:28). Það verður þó að segjast að hefðbundin orðflokkgreining og fullgreining uppfyllir alls ekki þetta markmið. Á þessari sömu blaðsíðu eru einmitt gefin dæmi um orðflokkgreiningu sem sýna að ekki er verið að vísa í neina nýja útgáfu af orðflokkgreiningu með þessum orðum. Hún sýnir hvorki samhengi né hlutverk orða; hún sýnir hvaða orðflokkir orð tilheyrir og beygingarfræðileg einkenni fall- og sagnorða. Hins vegar er full ástæða til að vinna með samhengi og hlutverk orða í texta og orðflokkgreining er ágætisgrunnur til að byggja á til þess. Það er spurning hvernig unnið er með þá þætti í nýrra námsefninu.

Í málfræði Björns Guðfinnssonar er nokkuð mikið um að sýnd sé beyging orða, algengra sem sjaldgæfra, og í kjölfarið eru svo nemendur látnir beygja sambærileg orð, sér í lagi nafnorð og lýsingarorð. Í slíkum verkefnum felst sú trú að kenna þurfi beygingar og að þetta sé rétta leiðin til þess, að beygja orð í föllum óháð allri málnotkun. Spyrja má hversu rík þessi trú er í því námsefni sem hér er til umfjöllunar. Það ætti að sjást á því hvort slík verkefni finnast yfirhöfuð. Lítum annars nánar á hvernig verkefni eru lögð fyrir nemendur í því námsefni sem hér er til umfjöllunar. Við hefjum leikinn á verkefnabókunum, færum okkur síðan yfir í textabækur sem fjalla að mestu einvörðungu um málfræði og loks bækur þar sem fleiri ef ekki allir þættir íslenskukennslunnar eru teknir fyrir.

3.4.9.1 Verkefnabækur í málfræði

Ef við byrjum á að skoða verkefnabækurnar eru þær elstu eftir Magnús Jón Árnason en þær komu út á árunum 1988–1990 undir heitunum *Fallorð*, *Sagnorð* og *Smáorð*. Þær sýna mjög hefðbundin greiningarverkefni, undirstrikanir og beygingar. Til dæmis á í verkefni 21 í *Fallorðum* (Magnús Jón Árnason, 1988:18) að beygja 15 nafnorð í öllum föllum eintölu, flest orð sem teljast til óreglulegrar beygingar og því líklegt að æfa þurfi þau sérstaklega. Þetta eru eftirfarandi orð: *læknir*, *finger*, *fjörður*, *faðir*, *móðir*, *systir*, *fótur*, *skjöldur*, *vetur*, *dóttir*, *farangur*, *fögnuður*, *töng*, *bróðir* og *böggull*. Þessi æfing sýnir svo ekki verður um villst að sú aðferð að beygja vandmeðfarið orð í öllum föllum utan samhengis er talin árangursrík til að innprenta hið hefðbundna og eftirsóknarverða beygingarmynstur. Einnig má finna verkefni þar sem reynir á viðurkennda málnotkun, ekki bara beygingar, eins og til dæmis í eftirfarandi eyðufyllingarverkefni (Magnús Jón Árnason, 1989:22):

8. Skrifðu feitletruðu orðin í eyðurnar í réttri mynd.

faðir Hún kom til _____ síns.

Grímur _____ langar til Færeyja

bróðirinn Tillaga elsta _____ var felld í þinginu.

Kjölur Enn mun þó reimt á _____.

einkunn Margir fengu háar _____ á prófinu.

Ólafur _____ vantar vinnu.

Skoðum næst málfræðiverkefni í *Finni 1–3* sem komu út á árunum 2003–2005. Mörg verkefnanna ganga út á ýmiss konar greiningarvinnu þar sem unnið er með hugtök. Ýmist á þá að greina orð, strika undir í texta eða koma með orðmynd eftir ákveðnum fyrirmælum. Dæmi um síkt eru verkefni 13 og 14 í *Finni 2* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2005b:16–17). Verkefni 13 er eftirfarandi:

Strikaðu undir fjórar áhrifssagnir í textanum.

Maðurinn heitir Jónas. Hann á stóran kött sem heitir Tumi. Tumi veiðir aldrei mýs. Hann borðar alltaf fisk og kjöt. Tumi sefur í litlu rúmi við hliðina á Jónasi. Rúmið er mjög mjúkt. Tumi elskar rúmið sitt. Stundum sefur Tumi í rúminu hans Jónasar. Rúmið hans er stórt.

Verkefni 14 er tvískipt:

a) Breyttu germyndarsetningunum í a) þolmynd b) miðmynd

Ég bakaði köku í ofninum

Við breyttum textanum

b) Greindu mynd sagnanna í textanum.

Ég skrifa _____. Þú skrifar _____. Ég les _____ bók. Þú lest _____ bók.²⁸

Önnur tegund verkefna sem einnig er nokkuð fyrirferðarmikil í bókunum gengur út á „rétta“ meðferð tungumálsins. Slík verkefni geta falist í því að setja rétta orðmynd inn í setningu og þá eru iðulega valin orð sem finnast í tveimur eða fleiri tilbrigðum í málsamfélaginu og þó að það sé ekki nefnt sérstaklega er það viðurkennd málnotkun sem kallað er eftir. Dæmi um slíkt verkefni er um ópersónulegar sagnir í *Finni 2* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2005b:16):

Skrifðu setningar með sögninni langa. Notaðu fornöfnin a) hún, b) þú, og c) hann.

²⁸ Í þessum lið verkefnisins eru 26 setningar en hér eru aðeins sýndar fyrstu fjórar.

Annað dæmi er um fallorðabeygingu í *Finni 3* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2005c:40) sem er eyðufyllingarverkefni. Orðin sem setja á í rétttri mynd inn í textann eru: *móðir, kælir, lítri, einkunn, vetur, þyrla, bróðir, morgunn, skemmtun, mælir, vöndur, kýr, fé, huggun, fótur, bátur* (á undan sögninni *rak*) og *Sauðárkrókur*. Reyndar er mjög mikið lagt upp úr beygingum, einkum í *Finni 1* þar sem fallorð og sagnorð eru sérstaklega tekin fyrir og er það þá fallbeyging og beyging sagna í kennimyndum sem unnið er með. Þegar fallbeyging er kynnt til sögunnar er formið sýnt með heitum falla og hjálparorðum og sýnd beyging nokkurra orða. Síðan er ætlast til að nemendur beygi ýmis orð, langflest óreglulegrar beygingar eða orð sem líklegt má teljast að nemendur beygi ekki á hefðbundinn hátt, þar með talin sérnöfn, bæði mannanöfn og staðarheiti.

Síðustu verkefnabækurnar í málfræði sem hér verður fjallað um eru bækurnar þrjár undir heitinu *Málið í mark*, með undirheitin *Fallorð*, *Sagnorð* og *Óbeygjanleg orð* sem komu út 2014 og 2015. Af verkefnunum að dæma er nálgunin mjög hefðbundin. Tekin eru fyrir ákveðin málfræðileg fyrirbæri og greining þeirra þjálfuð samhliða rétttri málnotkun þegar svo ber undir. Auk þess er töluvert um að nemendur séu látnir beygja orð, líka þau sem ekki teljast vandbeygd. Nemendur eiga þá annars vegar að beygja stök orð í öllum föllum og hins vegar að setja rétta orðmynd inn í texta, sem sagt hefðbundið eyðufyllingarverkefni. Sem dæmi má taka eftirfarandi fjórðung úr verkefni (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2014a:12):

Skrifaðu orðin í sviganum í réttu falli inn í eyðurnar.

Allir voru spenntir fyrir ____ (kvöldið) því að ____ (Katla Sif) ætlaði að halda upp á ____ (afmælið) sitt. Fyrst fór ____ (Lára) til ____ (Ósk) og svo komu þær við hjá ____ (Vigdís Unnur). Þegar ____ (stelpur) komu að ____ (hús) ____ (Katla Sif) var allt slökkt. Gat verið að þær væru í vitlausri ____ (gata)? Ein hljóp til baka en sá að þær voru á réttum ____ (staður).

Í bókunum er reynt að fá nemendur til að tileinka sér „réttá“ málnotkun og má nefna nokkur dæmi um verkefni sem eiga að vinna að því. Það á til að mynda við um verkefni sem koma í kjölfar umfjöllunar um ópersónulegar sagnir og verkefni þar sem gengið er úr skugga um að nemendur átti sig á hvað sé persónuleg sögn og hvað ópersónuleg. Í þessum verkefnum eru nemendur beðnir um að velja setningar sem þykja réttar samkvæmt málfræðireglum og síðan stendur valið til dæmis á milli setninganna: *Mig langar að komast á sjó í sumar* og *mér langar að komast á sjó í sumar* (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2014b:19–20). Undir kaflanum *Vandað mál* í bókinni um óbeygjanleg orð er svo verkefni þar sem færa á setningar til betri vegar sem „teljast ekki réttar samkvæmt þeim málfræðireglum sem gilda“ (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2015:59). Það er óhætt að segja að hefðbundin greiningarvinna, beygingar, eyðufyllingar og rétt mál séu mjög ríkjandi í verkefnabókunum sem komið hafa út síðustu 25 árin og allt fram á þennan dag en þar virðist þjálfun vera lykilatriði.

3.4.9.2 Textabækur í málfræði

Næst skulum við líta á textabækur sem fjalla nær eingöngu um málfræði en ekki aðra kennsluþætti íslenskunnar. Fyrst skal þar nefna bækur frá 2001 eftir Ragnar Inga Aðalsteinsson, *Gullvöru 1* sem ætluð er 8. bekk, *Gullvöru 2* fyrir 9. bekk og *Gullvöru 3* fyrir 10. bekk. Um er að ræða stuttar bækur með nokkrum fjölda verkefna ásamt svolitlum útskýringum. Verkefnin eru þó ekki mjög mörg og því hefur þótt ástæða til að útbúa sérstök verkefnahefti undir sama heiti. Það gerði Gunnar Finnsson árið 2008, og í þeim eru fleiri verkefni af sama toga og í bókum Ragnars Inga og því verður ekki fjallað um þau sérstaklega. Verkefnin í *Gullvöru* eru yfirleitt frekar hefðbundin, greiningarverkefni, undirstrikanir, beygingar og eyðufyllingar og eiga því margt sameiginlegt með verkefnabókunum sem fjallað var um hér á undan. Uppsetning bókanna ber svip af handbókum og er ekki ólík málfræðibók Björns Guðfinnssonar að því leyti. Sem dæmi má taka að eftir tæplega hálfra síðu innlegg um nafnhátt og boðhátt sagna kemur eftirfarandi verkefni úr uppgefnum texta (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2001a:14):

Verkefni 4G

Finnið sagnorðin (undirstrikuð) í eftirfarandi texta og sýnið nafnhátt og boðhátt (bh. á að sýna í eintölu og fleirtölu) af þeim:

Áherslan í bókunum er öll á að kenna hugtök og þau málfræðilegu fyrirbæri sem liggja þeim að baki. Þó að lítil sem engin áhersla sé á málnotkun og lítið um sérstaka þjálfun atriða sem fólk á í erfiðleikum með til dæmis í hefðbundinni beygingu orða má nefna að undir yfirskriftinni *Óregluleg beyging nafnorða* er sýnd beyging nafnorðanna *faðir, bróðir, vetur, fótur, fingur, maður, hönd, kýr, mús, móðir, mæð* og mælt með því við nemendur að þeir læri þessa beygingu sérstaklega (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2001b:10). Einnig eru í sömu bók beygð nokkur fornöfn og athygli vakin á þeim beygingarmyndum sem vefjast hvað mest fyrir fólki (s. 18).

Skoðum næst hvernig verkefnin eru í bókinni *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* sem fyrst kom út í tilraunaútgáfu árið 1985. Eins og nafnið bendir til fjallar hún líka um ljóðlist án þess að þar sé nein tenging á milli. Verkefnin eru í hefðbundnari kantinum. Mikið er um beygingarverkefni í umfjöllun um fallorð og sagnorð þar sem fylla á í eyður orð í réttir mynd eða hreinlega beðið um að orð séu beygð í öllum föllum eða kennimyndum, sér í lagi vandbeygð orð. Gefið er yfirlit yfir beygingarkerfið og regluleika þess í gegnum verkefni. Greiningarverkefni ýmiss konar eru líka algeng eins og undirstrikanir. Í verkefni 57 (Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997:57) (verkefni 55 á síðu 62 í 6. útg.) þurfa nemendur til dæmis að finna sagnir í ákveðnum texta og greina myndir þeirra og á sama hátt á að finna aðra orðflokka í textum í öðrum verkefnum. Í lokin er svo hefðbundin orðflokkgreining þjálfuð í nokkrum verkefnum þar sem orðin eru skrifuð niður eftir blaðsíðunni í eindálki. Sams

konar verkefni eru svo í öðrum efnisflokkum eins og til dæmis setningafræði og orðmyndun. Í kaflanum um málnotkun eru fjölmörg verkefni sem fjalla um að færa texta til betri vegar. Fyrir utan slík hefðbundin verkefni finnast líka einstaka önnur þar sem nemendur eiga að velta fyrir sér málinu og/eða rannsaka það. Yfirleitt snúast þau um málvernd. Til dæmis þetta rannsóknarverkefni 139 (Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997:133) (verkefni 136 á síðu 152 í 6. útg.):

Enskuslettur verða því miður æ algengari eftir því sem þessari engilsaxnesku tungu vex ásmegin hérlendis. Jafnvel ensk blótsyrði og áhersluorð hrjóta stöðugt oftar af vörum landsmanna. Horfið nú í eigin barm. Hvaða enskuslettur notið þið? Hvaða íslensk orð geta komið í staðinn fyrir þær? Skráið þetta hjá ykkur og síðan allar slettur bekkjarins á töfluna. Væri ekki rétt að útrýma þeim?

Annað námsefni sem snýst nær eingöngu um málfræði er *Málvísi 1–3*, sem fyrst var gefið út í tilraunaútgáfu á árunum 1974–76. Í bókunum má þó finna umfjöllun um ýmislegt fleira eins og framsögn, ritun, bragfræði og greinarmerkjasetningu. Umfjöllun um markmið máls og merkingarfræði er nokkuð fyrirferðarmeiri í *Málvísi*-bókunum en í öðru námsefni. Að öðru leyti eru umfjöllunarefnið hefðbundin. Í bókunum er nokkuð um hefðbundin greiningarverkefni í málfræði líkt og verkefni 23 í *Málvísi 1* (Indriði Gíslason, 1989:38) þar sem meðal annars á að finna öll nafnorð í frásögn og greina kyn þeirra, tölu og fall (liður A). Síðan á að athuga hvort sérnöfnin í frásögninni geti líka verið samnöfn (liður B). Næst skal tilgreint hvaða samsettu orð eru í frásögninni og úr hvaða orðum þau eru samsett (liður C). Þvínæst að að finna öll nafnorð í frásögninni sem aðeins eru notuð í eintölu (liður D). Og loks (liður E) á að fallbeygja nokkur nafnorð sem eru á reiki og við förum ekki alltaf með eins og til er ætlast, en þau eru *læknir*, *bróðir* og *systir*.

Nokkur hefðbundin eyðufyllingarverkefni er að finna í bókunum en einnig bregður fyrir öðrum sem ganga út á það sama, að æfa beygingar, en eru mun nær almennri málnotkun en slík verkefni. Þau finnast á nokkrum stöðum í *Málvísi 2* líkt og þetta hér (Indriði Gíslason, 1990:56):

Skrifaðu stutta sögu (eða skríttlu) (100–200 orð). Persónur sögunnar eiga að heita Ægir og Signý Björk. Nöfnin verða að koma fyrir í aukafalli (þf., þgf. eða ef.) Önnur nafnorð sem verða að koma fyrir í sögunni: læknir, kerling, kvöl, fjörður, bróðir, móðir, tölva. Þegar þú hefur gengið frá textanum skaltu lesa hann fyrir bekkinn. Gerðu þér fyrst glögga grein fyrir því hvar þú ætlar að hafa áherslur, hvar þagnir.

Töluvert er um að nemendur eigi að velta fyrir sér máli á einhvern hátt og ræða. Eitt slíkt verkefni er að finna í *Málvísi 1* sem fjallar um málsnið: Notið þið oft sérstakt unglingamál? Að hvaða leyti er það frábrugðið máli fullorðinna? Hvers vegna nota táningar sérstakt mál? Vilduð þið að kennarar eða foreldrar ykkar töluðu unglingamál? (Indriði Gíslason, 1989:13). Slík umræðuverkefni má finna nokkuð víða í bókunum. Á öðrum stað í *Málvísi 1* (s. 28) er verkefni þar sem nemendur eiga að skýra

hvað sé að fimm setningum með hjálp málfræðihugtaka en allar setningarnar eru málfræðilega rangar, eins og setning eitt: *Strákur stíll langur skrifa*. Um leið og nemendur eiga að nota hugtökin eru þeir að skoða og uppgötva hvernig málkerfið virkar og setningar eru byggðar upp en svolítið er um verkefni sem ganga út á að nemendur velti fyrir sér einkennum beygingarkerfisins. Mikið er lagt upp úr að nemendur geti nýtt sér upplýsingar í orðabókum og er því nokkuð um slík verkefni. Bull-orðaverkefni koma fyrir sem miða að því að gera nemendum ljóst hvað þeir kunna í málfræði, bæði í *Málvísi 2* (Indriði Gíslason, 1990:48) og *Málvísi 3* (Indriði Gíslason, 1992:18). Þó að svolítið sé um textagerð í bókunum er ekki að sjá að nein bein tenging sé þar við málfræðihugtökin.

Málfræðikennslubókin *Íslenska 10* frá árinu 1995 er ekki á neinn hátt óhefðbundin heldur eru skilgreiningar á hugtökum settar fram og síðan tekin notkunardæmi sem byggjast á viðurkenndri málnotkun. Verkefnin sem finna má í bókinni eru líka hefðbundin. Finna á tiltekin fyrirbæri í texta og greina hann, eins og til dæmis í eftirfarandi verkefni (Bjarnveig Ingvarsdóttir, 1995:40):

Verkefni 10

Finndu áhrifssagnir í eftirfarandi texta og segðu hvaða föllum þær stýra. Athugaðu að sumar sagnir geta stýrt tveimur föllum.

Hver á þessa bók? Er Signý heima? Brjóttu ekki rúðuna! Herranótt sýnir bráðskemmtilegt leikrit. Hver þýddi leikritið? Ég man það ekki. Ég spyr Óskar, hann veit það örugglega því að hann stýrir verkinu. Lóan flaug um loftin blá. Gamla konan gefur öndunum braud á hverjum degi.

Verkefnin í verkefnabókinni *10x10* sem fylgir textabókinni eru af hefðbundnara taginu. Finna má allnokkur verkefni til eyðufyllingar þar sem ýmiss konar málfræðileg greining er markmiðið. Þó eru nokkrar eftirtektarverðar undantekningar frá þessu. Til að mynda eru upphafsverkefnin, númer 1–4, skapandi og skemmtileg um barnamál og talmál í útvarpi, en eins og segir þar er tilgangur þeirra að þjálfa nemendur í að rannsaka málið og tala um það, beita hugtökum og hjálpa þeim við að átta sig á því hvað felst í góðri málnotkun (Páll Ólafsson, 1995:3). Eitt af þessum verkefnum, nr. 2 um barnamál var birt í kafla 3.4.8 hér á undan. Einnig má finna verkefni þar sem markmiðið er að fá nemendur til að hugsa um og hafa skoðun á ákveðnum tilbrigðum í tungumálinu, til dæmis hvað gera eigi þegar eðliskyn og málfræðikyn orða falla ekki saman, verkefni 11 (s. 7), og í hvaða kyni frumlagið með sögninni *hlakka* megi vera, verkefni 55 (s. 27). Þó má ljóst vera að skoðun höfundar er hefðbundin, eins og fram kemur í verkefni 26 (s. 14) þar sem nemendum er boðið að lagfæra málið í ellefu málsgreinum en þó einnig að útskýra með eigin orðum og málfræðihugtökum hvað er athugavert við þær, til dæmis f) *Unglingarnir stóðu sig vel í sundinu en þau voru ekki eins öflug í frjálsum*.

3.4.9.3 *Textabækur í íslensku*

Að lokum skulum við skoða það námsefni sem auk málfræði fjallar um flesta aðra þætti kennslugreinarinnar, en þetta efni er *Skerpa 1–3*, *Tungutak 1–3*, *Mályrkja 1–3* og þrífleikurinn *Kveikjur*, *Neistar* og *Logar*. Náms efnið verður tekið fyrir í þessari röð og ræðst röðin að miklu leyti af því hvert hlutfall verkefna og efnislegrar umfjöllunar er. Fyrst verður fjallað um það efni þar sem verkefni eru hlutfallslega flest miðað við textaumfjöllun og síðan færum við okkur yfir í efni þar sem textaumfjöllun verður sífellt meiri og að sama skapi færri verkefni.

Náms efnið *Skerpa 1–3* eða *Vallaskólaleiðin* kom upphaflega út á árunum 2008–2009 en hefur síðan verið endurútféið. Þetta eru í raun vinnubækur í íslensku, en auk málfræði er þar að finna verkefni í stafsetningu, framsögn, ritun og bókmenntum. Bókunum er skipt í 8–9 lotur sem unnið skal í yfir veturinn. Þar eru tilgreind markmið í upphafi hverrar lotu og gefnar svonefndar glósur sem eru skilgreiningar á hugtökum og ýmsar upplýsingar um þau fyrirbæri sem tekin eru fyrir og æfð í verkefnum lotunnar. Ekki er að sjá að mikil skörun sé á milli efnisþáttanna í verkefnum þó að þeir séu allir teknir fyrir í hverri lotu. Samt má nefna að undir stafsetningu eru stundum verkefni sem eru ekki síður málfræðilegs eðlis, eins og beyging mannanafna og greining á stofni orða. Bókunum fylgir auk þess ýmislegt stuðningsefni á lokaðri vefsíðu (<http://skerpa.forlagid.is/>). Meðal þess eru *Kennsluleiðbeiningar* en einnig málfræðiefni eins og *Kennslukver í málfræði* og *Glærur* með hugtökum og skýringum á þeim sem ætlaðar er kennurum til að nota í kennslu.

Þegar kennsluleiðbeiningarnar og vinnubækurnar eru skoðaðar fer ekki á milli mála að greining hugtaka og málfræðilegra fyrirbæra er þungamiðjan í málfræðinni án mikilla tengsla við málnotkun. Til umfjöllunar eru mestmegnis orðflokarnir, einkenni þeirra og þau hugtök sem tengjast þeim, meðal annars beygingarformdeildir þar sem það á við. Orðmyndun er líka tekin fyrir, setningafræði og örlítill hljóðfræði. Á meðal greiningarverkefnanna er töluvert um undirstrikanir orða í textabrotum en einnig beina greiningu orða. Nokkuð oft er beðið um að finna orð af ákveðnum orðflokki í textabroti og greina það síðan nánar, til dæmis í verkefni 3 í *Skerpu 3* (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2013b:37) en þar á að strika undir sagnir og segja hvort þær eru áhrifssagnir eða áhrifslausar. Í nokkuð sjaldgæfari tegund verkefna er ætlast til að nemendur skrifi orð eða setningar eftir forskrift með hjálp hugtaka. Til dæmis í verkefni 7 (s. 68) eru fyrirmælin þau að búa eigi til þrjár setningar, eina sem inniheldur frumlag, umsögn og andlag, aðra sem samanstendur af frumlagi, umsögn, einkunn og sagnfyllingu og loks þá þriðju sem er með frumlag, umsögn, einkunn og tvö andlög. Álíka algengt er síðan að biðja um að nemendur breyti orðmynd í aðra, ekki síst nútíð texta í þátíð eða öfugt, sbr. verkefni 2 (s. 37).

Mikið er lagt upp úr því að nemendur læri ekki bara að greina heldur að velta skilgreiningum hugtaka fyrir sér og er þá kallað eftir að nemendur komi með skil-

greiningu hugtaks eða sé beðinn um að segja til um mun tveggja málfræðilegra fyrirbæra en þannig má segja að reynt sé að gera þekkingu nemenda virkari. Ekki er þó endilega ætlast til að nemendur noti hugtök í svörum sínum. Í *Skerpu 2* eru til að mynda nokkur slík verkefni, líkt og verkefni 7 og 15 (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2012c:4 og 5):

7. Hvað einkennir endingar lýsingarorða og nafnorða með sterka beygingu? Útskýrðu og sýndu dæmi.

15. Útskýrðu muninn á eintöluorði og fleirtöluorði.

Mikið er um að ætlast sé til að nemendur beygi, bæði fallorð í föllum og stigum, þar sem það á við, og sagnorð í kennimyndum. Sambeyging nafnorðs og lýsingarorðs er nokkuð iðkuð og að beygja tvö mannanöfn saman. Ekki er spurning að markmiðið með þessu er tvíþætt, annars vegar að leggja grunninn að fullgreiningu en einnig að kenna viðurkennda beygingu. Notuð er sama leiðin að þessum markmiðum, að beygja eftir ákveðnu mynstri. Finna má fjöldann allan af slíkum verkefnum og ekki ástæða til að taka dæmi af slíku enda með því hefðbundnasta, við hlið orðflokkgreiningar, sem nemendur grunnskólans hafa verið látnir gera í málfræðitímum.

Í *Skerpu* er mikið lagt upp úr að nemendur læri að vinna með orðabækur og átti sig á beygingum orða út frá kennimyndum þeirra. Til að mynda eru strax í fyrstu lotu í *Skerpu 1* (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2009:1) tilgreind eftirfarandi markmið:

- Kunna að að fletta upp í orðabók og sækja upplýsingar um beygingu orða.
- Vita hver kenniföll nafnorða eru.

Og eru verkefnin í samræmi við þetta (s. 5):

13. Beygðu nú orðin *vinur* og *heimur* með hjálp orðabókar. Gerðu hring um kenniföll orðanna.

14. Flettu orðunum [fótur, fingur, hönd og ær] upp í orðabók og skoðaðu hvað hún segir um beygingu þeirra. Beygðu orðin með hliðsjón af því sem hún segir.

Á örfáum stöðum má finna verkefni þar sem nemendur eiga að færa mál til betri vegar eða meta hvort mál er gott eða vont, en um er að ræða tvö verkefni sem bæði er að finna í *Skerpu 2* (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2012c:106–107). Bein forskriftarleg verkefni eru því ekki mjög sýnileg í námsefninu.

Nokkur óhefðbundin verkefni þar sem hvatt er til umræðna og rannsókna á málinu er að finna í *Skerpu 3* undir liðnum *Málfarshornið*, eitt slíkt í hverri lotu, og er innihaldi þess lýst svona í kennsluleiðbeiningunum, eins og áður var getið (sjá

kafla 3.4.7): „Í málfarshorninu eru tekin fyrir ýmis atriði sem auðgað geta mál nemenda eða bætt skilning þeirra á málinu á einhvern hátt. Þetta er gert til að kalla fram samræðu nemenda og kennara“ (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2013a:4). Önnur verkefni sem telja verður nokkuð óhefðbundin eru nokkur bullorðaverkefni í anda Höskuldar Þráníssonar (1979:4–5) til að gera nemendum ljóst hvað þeir kunna ómeðvitað mikið í málfræði án sérstakrar málfræðikennslu þó að, eins og nefnt hefur verið áður, þau sýni ef til vill fyrst og fremst fram á hvað nemandinn hefur tileinkað sér af hugtökum, sbr. verkefni í 8. lotu í *Skerpu 2* (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2012c:120–121).

Heilt á lítið eru hefðbundin greiningar- og beygingarverkefni mjög fyrirferðarmikil þó að ætlast sé til að nemendur geti líka gefið skilgreiningar á hugtökum og vinna með orðabækur sé nokkuð markviss. Lítið er um að ætlast sé til að nemendur færi mál til betri vegar. Nokkur bullorðaverkefni má finna, sem og umræðuverkefni. Engin verkefni er að finna þar sem málfræðihugtökin eru tengd við texta.

Næst skal lítið á *Tungutak 1–3* frá 2014 en það er námsefni sem auk málfræði fjallar um málnotkun, stafsetningu og framsetningu texta, ræðir stílfraðileg atriði ásamt hugtökum í bókmenntafræði og bragfræði (Baldur Hafstað o.fl., 2014a:5). Er þar töluvert meiri efnisleg umfjöllun en í *Skerpu* þó að verkefni séu í aðalhlutverki. *Tungutaki* fylgir margvíslegt stuðningsefni á Netinu, kennsluleiðbeiningar með hverri bókanna þriggja, og auk þess ýmiss konar efni sem þjálfa málfræðilega greiningu. *Málfræði Ragnars Inga* (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, e.d.), sem enn er í vinnslu, tekur fyrir fallorð og sagnorð, skýrir hugtök sem þeim tengjast og leggur fyrir nokkur verkefni til æfingar. *Gagnvirkar æfingar í málfræði* (Skólavefurinn, e.d.-a) og *Málfræðiklökk* (Skólavefurinn, e.d.-b) eru gagnvirkar æfingar í beygingum og greiningu orðflokka og annarra málfræðiformdeilda, allt mjög hefðbundið.

Í grunninn er mjög mikið af greiningarverkefnum í *Tungutaki* sem eru á hefðbundnari nótum. Verkefni sem eru í því fólgin að strika undir eða að finna orðmynd í texta eru mjög áberandi en einnig að greina fallorð og sagnorð nákvæmar. Í *Tungutaki 1* þar sem málfræðileg umfjöllunarefni eru aðallega fallorðin á til dæmis í verkefni 4.12 að greina lýsingarorð í texta eftir kyni, tölu, falli, stigi og stöðu (Baldur Hafstað o.fl., 2014a:95). Einnig er unnið með tilfinningu nemenda fyrir orðflokkum í ákveðinni tegund eyðufyllinga. Þau eru þannig að búið er að taka út orð í þeim orðflokki sem verið er að vinna með og nemendur beðnir um að setja inn til dæmis nafnorð að eigin vali, sbr. í 2.4 (s. 44). Töluvert er um að nemendur eigi að beygja, þá sérstaklega orð óreglulegrar beygingar. Þetta eru einstök fallorð sem beygja á í öllum föllum, sambeyging nafnorðs og lýsingarorðs og beyging sagna í kennimyndum. Í tengslum við þá vinnu eru nokkur orðabókarverkefni. Einnig eru beygingar æfðar með því að fylla í eyður, þ.e. setja orð í rétttri mynd inn í texta, eins og í þessu verkefni í lið 2.2 (s. 43), en þá hafa nemendur þegar verið beðnir að beygja tú orð, meðal annars öll orðin sem á að setja í eyðurnar:

Fylltu í eyðurnar.

Konan fór að leita ____ (kýr m.gr.). Síðan spurði hún ____ (dóttir) sína hvort hún hefði séð ____ (læknir m.gr.). Stúlkan giftist til ____ (fé).

Mikil áhersla er lögð á að vinna með orðmyndir sem greina má á mismunandi hátt, allt eftir stöðu þeirra í setningu. Til dæmis þetta verkefni í *Tungutaki 2* í kaflanum um atviksorð (Baldur Hafstað o.fl., 2014b):

Hvaða orðflokki tilheyrir orðin á undan svigunum í eftirfarandi málsgrein?

Ég vil minna () á að minna () barnið er minna () veikt en hin barna minna ().

Þessi áhersla er frekar kerfisbundin og ætti því að auðvelda nemendum greiningarvinnuna og gera þeim betur kleift að fá góða yfirsýn. Kannski á það aðeins við um þetta verkefni en það ber öll merki ákveðinnar hugarleikfimi sem ýtir undir hugmyndir um málkerfið sem einangrað fyrirbæri, úr tengslum við almenna málnotkun þó að án efa fái þau nemandann til að hugsa meira en við hefðbundnari útgáfu af slíkum verkefnum. Sama tilfinning er nokkuð sterk í umfjöllun um setningafræði, sem er meginviðfangsefni málfræðinnar í *Tungutaki 3*. Í upphafi umfjöllunarinnar eru færð rök fyrir því af hverju ætti að kenna setningafræði, en þau eru að hún „auðveldar alla umræðu um mál og stíl; við glöggvum okkur á ýmsum leyndardómum tungumálanna, til dæmis því hvernig orðin raðast saman á fjölbreytilegan hátt eftir lögmaðlum sem við höfum kannski aldrei velt fyrir okkur. Við getum lýst innri gerð setninganna með hjálp hugtaka úr setningafræði“ (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:94). Lítið fer hins vegar fyrir því að hugtökin séu notuð til að ræða um mál og stíl þrátt fyrir orðin hér að framan, verkefnið snúast fyrst og fremst um að kenna hugtökin og æfa greiningu þeirra. Aftur eru verkefnið ekki alveg hefðbundin heldur hafa sum á sér blæ hugarleikfimi eins og þegar nemendur eru beðnir um að búa til setningar af ákveðinni gerð, sbr. verkefni í kafla 4.4 (s. 99):

Myndið setningu með:

- nafnorð og umsögn þar sem umsögnin er ein sögn (aðalsögn).
- fornafni og umsögn þar sem umsögnin er samsett úr hjálparsögninni *hafa* og aðalsögninni *syngja*.
- nafnorði með greini + umsögn + nafnorði í þágufalli.
- lýsingarorði + nafnorði + umsögn + nafnorði í þolfalli.
- nafnorð + umsögn þar sem umsögnin er hjálparsögnin *hafa* + aðalsögn.

Það fer ekki mikið fyrir verkefnum í bókunum þar sem reynt er að tengja hugtökin við hlutverk þeirra í texta eða ætlast er til að þau séu notuð til að fjalla um texta eða málfræðileg fyrirbæri. Frá því eru samt nokkrar undantekningar. Í umfjöllun um sagnorð í *Tungutaki 2* er verkefni þar sem nemendur eiga að lesa þjóðsögu og velta

fyrir sér hvernig tíð er notuð sem stílbragð (Baldur Hafstað o.fl., 2014b:117). Reyndar eiga þeir síðan bara að flokka nútíðarmyndirnar í sögulega nútíð, nútíð sem notuð er í beinni ræðu og loks í almennum athugasemdum eða fróðleik. Þó að ekki sé farið mjög djúpt hér er þetta augljóslega tenging hugtaka við málnotkun, nánar tiltekið stíl. Finna má verkefni þar sem ætlast er til að hugtökin séu notuð til að tala um mál, til dæmis í *Tungutaki 3* þar sem nemendur eru beðnir um að lýsa setningafræðilegum mun á framsetningu tveggja texta með aðstoð hugtaka á borð við *málsgrein*, *setning*, *aðalsetning* og *aukasetning*. Textarnir sem um ræðir eru eftirfarandi (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:142):

1. Guðmundur fór ekki í leikhúsið. Hann var blankur. Það var nú ekki algengt.
2. Guðmundur fór ekki í leikhúsið af því að hann var blankur sem var ekki algengt.

Verkefni þar sem ætlast er til umræðna meðal nemenda eða rannsókna á málinu eru hverfandi. Eitt dæmi má þó nefna um umræðuverkefni en í *Tungutaki 3* eru nemendur beðnir um að bera saman lista yfir „tökuorð og íslensku hliðstæðuna“ og ræða hvort tökuorðið eigi rétt á sér og ef þeim finnst það þá ræða hvers vegna (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:167).

Líkt og kom fram hér að framan eru hefðbundin verkefni mjög áberandi og að auki bætast svo við fjölmörg verkefni í almennri orðflokkgreiningu þegar á líður. Nokkur fjöldi verkefna finnst síðan þar sem færa á mál til betri vegar, sér í lagi í kafla 6.6 *Um málfar og „málvillur“ í Tungutaki 3* (Baldur Hafstað o.fl., 2014c:163–174). Eitt slíkt má sjá hér:

Breytið til batnaðar:

Stelpunum langar í ís en þeim vantar peninga.

Nokkuð er um upprifjunarverkefni í bókunum og alveg sérstaklega í *Tungutaki 3*. Í því sambandi má sjá nokkuð forvitnilega tengingu við samræmdu prófin, sem getur ekki verið tilviljun, því að í öllum þeim átta sérmerktu upprifjunarverkefnum sem finna má í fyrri hluta bókarinnar eru verkefnin fjölvalsspurningar að hætti samræmdra prófa. Til dæmis spurning 12 af 13 úr fyrsta upprifjunarverkefninu (s. 10–12), en hún er svona:

12. Hvernig er orðið *kaldur vetur* í ef. ft.?
-] kaldra vetra
 -] köldum vetrum
 -] kalda vetur
 -] kaldir vetur

Í heildina má segja að verkefnin séu tiltölulega hefðbundin en þó frekar stutt og fjölbreytt. Mikið er lagt upp úr að nemendur nái að læra hugtökin og tileinka sér þau ásamt viðurkenndum beygingum og málfari. Ekki er mikið um að tengja umfjöllunina

við texta eða mál nemendanna sjálfra en eitt af markmiðunum er greinilega að búa nemendur undir samræmd próf.

Í *Mályrkju 1–3*, sem kom út á árunum 1994–1998, er tekist á við heildstæða móðurmálskennslu þar sem allir þættir námsgreinarinnar íslensku eru fléttaðir saman. Þó að ekki sé ætlunin að leggja mat á þá nálgun hér heldur fjalla um málfræðina og hvernig hún er sett fram, litast hún óneitanlega af nálguninni sem sér helst merki í verkefnum bókanna. Málfræðiverkefni eru með ýmsu móti en ekki er mikið um hefðbundna nálgun í þeim efnum í textabókunum. Í vinnubókunum sem komu út með *Mályrkju 1* (Þórunn Blöndal, 1994b) og *2* (Þórunn Blöndal, 1996b) og ætlað er að auka við margt sem bent er á í textabókunum, meðal annars málfræði, eru verkefni mun hefðbundnari, eyðufyllingar, greiningarverkefni og beygingaræfingar. Í vinnubókinni sem fylgir *Mályrkju 2* eru að auki upprifjunarverkefni sem minna óneitanlega á fjölvalsspurningar samræmdra prófa.

Í textabókunum fer hins vegar mjög lítið fyrir hefðbundinni nálgun á tungumálið. Mikið er um hópverkefni, umræðuverkefni eða einstaklingsverkefni þar sem nemendur bera saman niðurstöður sínar í lokin. Mikið er lagt upp úr því að nemendur velti fyrir sér fyrirbærinu tungumál frá ýmsum hliðum, tengslum íslensku við önnur mál, sér í lagi Norðurlandamálin, og skoði eigin málnotkun og annarra. Dæmi um það síðastalda er eftirfarandi verkefni úr *Mályrkju 1* (Þórunn Blöndal, 1994a:85):

Safnaðu upplýsingum í bekknum eða skólanum þínum um kyn orðanna *djús*, *jólagögg*, *kók*, *hor*, *mör*. Ræðið niðurstöðuna.

Og úr *Mályrkju 3* (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998:27) má nefna verkefni þar sem nemendur eru látnir velta fyrir sér kostum og göllum málverndarstefnunnar og yfirleitt því að tala íslensku frekar en dönsku eða ensku.

Í *Mályrkju 2* er sérstaklega lagt upp úr að tengja málfræði við textana sem unnið er með og er það án efa hluti af þeirri heildstæðu nálgun sem unnið er eftir. Tvennt er þar til í dæminu. Annars vegar að notaður er bókmenntatexti sem verið er að vinna með frá ýmsum hliðum frekar en sérútbúinn málfræðitexti, sem leitarsvæði fyrir ákveðin málfræðileg fyrirbæri. Dæmi um það er eftirfarandi verkefni (Þórunn Blöndal, 1996a:145):

Athugaðu lýsingarorð og lýsingarhætti sagna þar sem þeir eru notaðir, líkt og lýsingarorð í frásögninni. Skráðu niður 10 lýsingarorð og 10 lýsingarhætti sagna. Sjá dálk um lýsingarhátt sagna.

Líklega má segja að þetta verkefni sé nokkuð hefðbundið undirstrikunarverkefni þó að notaður sé bókmenntatexti því að athugunin varpar ekki nýju ljósi á textann sem til athugunar er heldur er markmiðið eingöngu að finna ákveðin málfræðifyrirkæri í textanum. Annars konar verkefni koma þó ekki síður fyrir þar sem málfræðin tengist

vinnu með textann, merkingu og túlkun hans, ekki síst stílfræðilega. Dæmi um slíkt er að finna á sömu blaðsíðu og fyrra verkefnið þar sem viðfangsefnið er ljóð og síðan koma meðal annars þessar spurningar:

- b. Hvaða tvö nafnorð gegna lykilhlutverki í ljóðinu? Er e.t.v. hægt að segja að þessi orð tákni eitthvað sérstakt?
- c. Hvaða orðflokkar gegna mikilvægum hlutverkum í ljóðinu?
- d. Hvaða tilfinningu vekur ljóðið með þér? Skrifaðu 3–5 lýsingarorð sem þér finnst að lýsi vel ljóðinu.

Í ýmsum verkefnum er líka reynt að fá nemendur til að vinna með málkerfið og hvernig það hagar sér um leið og unnið er með hugtök að einhverju marki, reynt að fara aðeins lengra en gert er í hefðbundnum greiningarverkefnum. Þetta á til dæmis við í eftirfarandi verkefni úr *Mályrkju 1* (Þórunn Blöndal, 1994a:86) en þar eiga nemendur að breyta öllum nafnorðum í texta úr eintölu í fleirtölu og breyta öðrum orðum til samræmis; síðan er ætlast til að þeir svari þremur eftirfarandi spurningum:

- Hvaða orðflokkum tilheyra orðin sem breyttust?
- Hvernig breyttust þau?
- Hvers vegna varð að breyta þeim?

Í *Mályrkju 3* er sjónarhornið enn frekar á málkerfið og hvernig það er uppbyggt, þar sem fleiri hugtök eru undir, og mörg verkefni því í samræmi við það. Til dæmis verkefni 1 (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998:127):

Athugaðu hvar í setningu eftirfarandi atviksorð geta staðið. Notaðu setninguna *Haraldur hafði lesið bókina* (eða aðra sams konar) og prófaðu eins og sýnt er hér á undan hvar hægt er að koma atviksorðunum fyrir. Reyndu svo að draga saman niðurstöður af tilrauninni með því að segja eitthvað á þessa leið til dæmis: „Háttaratviksorð geta ekki staðið ... og fara best ...“ „Spurnaratviksorð standa yfirleitt ...“ o.s.frv. (þar sem þú myndir setja lýsingu á stöðu atviksorða af hverjum flokki í stað punktalínunnar): *illa, þarna, vandlega, síðar, þá, hvernig, eigi, samilega, hvenær, aldrei*.

Athuganir sem þessar í *Mályrkju 3* eru ekki alltaf tengdar texta eða ritun en eru þess eðlis að þær eiga vissulega að nýtast þar; sjá þó til dæmis lýsingarorðaverkefni úr ljóðum Steins Steinars (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998:102). Auk þess sem verkefnið af bls. 127 setur nemandann í hlutverk málfræðingsins sem þarf sjálfur að finna regluna sem gildir í málinu, þ.e. uppgötva hana, og er því dæmi um hvernig gera má nemanda ljóst hvað hann veit og kann mikið í málfræði en nokkuð er um slík verkefni í bókinni. Ekki má heldur horfa fram hjá því að í verkefnum er gerð krafa um að nemandinn noti hugtök til að lýsa athugun sinni og þjálfist þannig í að tala um málið.

Líkt og fyrr segir eru hefðbundin verkefni hverfandi í textabókunum, örlítið um að nemendur eigi að finna ákveðin málfræðileg fyrirbæri í texta, sbr. dæmi úr *Mályrkju 2*, en oftar eru nemendur beðnir um að koma með slík dæmi úr eigin máli eða texta að eigin vali. Töluvert er um að hvatt sé til notkunar orðabóka af ýmsum toga í tengslum við verkefni og á það sérstaklega við um *Mályrkju 3*, auk þess sem í henni er víða vísað í *Handbók um málfræði* bæði til upprifjunar og nánari skýringa. Segja má að *Mályrkju*-bækurnar bjóði nemendum upp á víðari sýn á tungumálið en áður þekktist, með því að fjalla um tungumál almennt og íslensku í tengslum við önnur tungumál, en einnig með því að tengja málfræði við texta og ritun og með fjölbreyttari athugunum á tungumálinu en þekktist í sambærilegum bókum.

Að síðustu skal fjallað um bækurnar *Kveikjur*, *Neistar* og *Logar* sem komu út á árunum 2013–2015, en þær taka fyrir alla kennsluþætti íslenskunnar líkt og *Mályrkju*-bækurnar, þó með alveg sérstaka áherslu á ritun og lestur. Hefðbundnar eyðufyllingar sjást ekki en beygingarverkefni koma fyrir á nokkrum stöðum í *Kveikjum*. Greiningarverkefni eru nokkuð áberandi, bæði hefðbundin og óhefðbundin. Dæmi um eitt hefðbundið er verkefni 11 í *Neistum* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:149) en þar á að finna sagnir í texta og greina þær í hætti. Annað verkefni sem sannarlega má telja hefðbundið er verkefni 13 í *Neistum* (s. 152) þar sem nemendur eiga að færa ellefu setningar til betri vegar því að eitthvað sé rangt í þeim, meðal annars setningarnar: *tölvan frosnar alltaf, hún hengur alltaf í tölvunni, ég var að spá í þessu, ef það sé í lagi* (það sem lagfæra á er feitletrað í verkefninu).

Oftar en ekki eru þó verkefnin af óhefðbundnara taginu. Til dæmis er nokkuð dæmigert fyrir verkefnin í bókinni að kynna orðflokkan til sögunnar líkt og hér er gert í tilviki nafnorða; það er að láta nemendur sleppa tilteknum orðflokki úr texta og velta þannig fyrir sér hlutverki hans (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013b:17):

6. Ef þú mætti ekki nota nafnorð á innkaupalistanum, hvernig myndir þú skrá niður það sem þú ætlar að kaupa? Skrifðu listann aftur upp og nú án nafnorða.²⁹ Auðvelda nafnorðin þér að gera innkaupalista? Eru nafnorðin nauðsynleg? Af hverju?

Greiningarverkefnin eru síðan þannig að finna á og/eða greina ákveðin atriði í texta sem nær aldrei er sérstaklega saminn í þeim tilgangi, jafnvel texta nemendanna sjálfra. Í framhaldinu eiga nemendur stundum að velta fyrir sér notkun þeirra atriða sem greind voru. Dæmi um eitt slíkt verkefni er undir yfirskriftinni *Bla bla og ble ble* í *Neistum* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:30) en þar eiga nemendur að taka upp eigið samtal í þriggja til fjögurra manna hópi, skrá það síðan orðrétt niður og greina það í flokkana: nafnorð, sagnorð, lýsingarorð, hikorð, áhersluorð, upphrópanir og önnur orð. Í framhaldinu er verkefnið þetta:

²⁹ Nemendur áttu að skrifa innkaupalista í næsta verkefni á undan.

Hvað kemur í ljós? Hvaða orð notið þið helst? Er einhver flokkur eða flokkar algengari en aðrir? Af hverju ætli það sé?

Nokkuð er um að nemendum sé líka ætlað að velta fyrir sér málinu almennt eða málkerfinu sérstaklega og dæmi er um að þeir eigi að rannsaka ákveðið fyrirbæri í eigin máli eða annarra. Til dæmis eiga nemendur í *Neistum* að rannsaka bæði í eigin máli, með hjálp samnemenda, og máli kennara notkun hikorða, upphrópana, slangurs, slettna og áhersluorða. Í framhaldinu er þeim svo ætlað að ræða hversu meðvitaðir þeir eru um eigin notkun (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:29). Leikur að merkingu, margræðni og blæbrigðum tungumálsins eru höfundum hugleikin sem birtist til dæmis í nokkrum verkefnum um nýyrðasmíð. Hér er eitt úr *Kveikjum* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013b:44):

Finndu orð eða búðu til sagnorð eða lýsingarorð sem eru skyld nafnorðunum hér og semdu nýja merkingu fyrir þau.

Dæmi:

- | | |
|-------|--|
| kaffi | – að kaffa yfir sig (að drekka of mikið kaffi) |
| | – að vera mjög kaffaður (að hafa drukkit mjög mikið kaffi) |
| hor | – að vera mjög horaður (að vera kvefaður) |
| | – að horast (að kvefast) |

fjall slím mjólk ást foss valhopp

Tengsl málfræði og ritunar, þ.e. stílbrigði, verða að teljast fremur lítil þó að mikið sé fjallað um ólíkar textagerðir og misformlegt málsnið. Örlítið er talað um mun á talmáli og ritmáli en umfjöllun um málfræðina er ekki nema að litlu leyti tengd þar við sem endurspeglast í verkefnum. Slík tengsl birtast engu að síður í nokkrum verkefnum þar sem nemendur eru beðnir um að velta ýmsu fyrir sér í gegnum texta, til dæmis hvernig tiltekið atriði eins og viðtengingarháttur virkar á merkingu í texta, sjá verkefni 7 í *Neistum* (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014a:145) þar sem nemendur eru beðnir um að velta því fyrir sér hvaða áhrif það hafi á texta að breyta viðtengingarhætti yfir í framsöguhátt. Í lokin má svo nefna að í nokkrum verkefnum er hvatt til notkunar orðabóka og annarra handbóka. Ekki eru hins vegar nein verkefni þar sem ætlast er til að nemendur fjalli um málið eða fyrirbæri tengd því með hjálp hugtaka.

Í þessari umfjöllun um gerð verkefna var námsefninu skipt í þrennt, í verkefnabækur, texta- og verkefnabækur sem nær eingöngu fjalla um málfræðiþáttinn og síðan bækur sem fjalla um málfræði en líka aðra þætti íslenskukennslunnar. Til að átta sig betur á muninum á bókunum og hvers konar verkefni þar er að finna má skoða töflu 3.13.

	Hefðb. grein- ingar og beyg- ingarverkefni	Færa til betri vegar	Umræðu- verkefni	Rannsóknar- verkefni	Oðrabókar- verkefni	Tala um mál	Hugtök tengd við texta	Bullorða- verkefni
<i>Fallorð, Sagnorð og Smáorð</i>	X							
<i>Finnur 1–3, Málfinnur</i>	X	X						
<i>Málið í mark 1–3</i>	X	X						
<i>Gullvör 1–3</i>	X				X			
<i>Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>	X	X	(X)	(X)				
<i>Málvísi 1–3</i>	X		X		X	(X)		X
<i>Íslenska 10; 10x10</i>	X	X	X	X		X		
<i>Skerpa 1–3</i>	X	X	X	X	X	(X)		X
<i>Tungutak 1–3</i>	X	X	(X)	(X)	X	(X)	(X)	
<i>Mályrkja 1–3</i>	X		X	X	X	X	X	
<i>Kveikjur, Neistar og Logar</i>	X	X	X	X	X		X	

Tafla 3.13: Gerð verkefna. Svigar merkja að lítið sé um slík verkefni þó að þau finnist.

Líkt og sjá má í töflunni eru hefðbundin verkefni í öllu námsefninu, þó að í mismiklum mæli sé. Með hefðbundnum verkefnum er að sjálfsögðu átt við greiningarverkefni ýmiss konar, beygingar vandbeygðra orða og að færa mál til betri vegar. Slík verkefni eru hlutfallslega flest í verkefnabókunum, *Fallorð, Sagnorð og Smáorð, Finnur 1–3* og *Málið í mark 1–3* og reyndar má segja að öll verkefni í þessum bókum séu af hinni hefðbundnari gerð. Af þeim bókum sem nær eingöngu fjalla um málfræði er mest um hefðbundin verkefni í *Gullvöru 1–3* sem er að sjálfsögðu eftirtektarvert því að hún var alveg sérstaklega stíluð inn á undirbúning fyrir samræmd próf. Freistandi er því að telja að samræmdu prófin ýti undir útgáfu á námsefni með hefðbundnum verkefnum.

Önnur tegund verkefna sem ekki fannst í þessum bókum en voru í öllum hinum voru umræðu- og/eða rannsóknarverkefni ýmiss konar. Þó fór ekki mikið fyrir slíku í bókinni *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* sem mestmegnis var í hefðbundnari verkefnunum eða í *Tungutaki 1–3*. Í öðru efni sem hefur slík verkefni voru þau mest áberandi í *Málvísi*-bókunum (reyndar engin rannsóknarverkefni þar) og *Mályrkju*; aðeins minna var af þeim í *Kveikjum, Neistum og Logum* og allnokkru minna í *Skerpu* og *Íslensku 10*. Helst var það að umræðuverkefni eða verkefni þar sem

nemendur áttu að velta einhverju fyrir sér tækju til íslensku en í *Mályrkju* voru viðfangsefnið mun víðfeðmari því að þar var tungumálið og eðli þess oft til umræðu; að einhverju leyti á það líka við um verkefnið í *Málvísi*-bókunum.

Í meirihluta námsefnisins koma orðabækur og jafnvel handbækur við sögu, ýmist sem beinn hluti af verkefnum, líkt og helst er markvisst gert í *Skerpu*, eða hvatt er til notkunar þeirra. Verkefni þar sem nemendur eiga að nota hugtök til að fjalla um mál á einhvern hátt, sem nefnt er *tala um mál* í töflu 3.13, er einna helst að finna í *Mályrkju*, nokkur í *Íslensku 10* og svo í mun minna mæli í *Málvísi*-bókunum, *Skerpu* og *Tungutaki*. Eðlilega er ekki nein tenging við aðra þætti íslenskunnar í þeim bókum sem fjölluðu nær eingöngu um málfræði en í þeim fjórum sem tóku fleiri þætti fyrir var einna helst að finna slíka tengingu í *Mályrkju* og *Kveikjum*, *Neistum* og *Logum*. Í *Skerpu* er því ekki að heilsa og að mjög litlu leyti í *Tungutaki*. Að lokum má nefna að bullorðaverkefni voru lögð fyrir í tveimur námsbókum, *Málvísi*-bókunum og *Skerpu*. Markmiðið með slíku er að sjálfsögðu að gera nemendum grein fyrir að í gegnum málnotkun sína beiti þeir heilmikilli málfræði ómeðvitað. Í málfræðikennslu grunnskólans er meðal annars stefnt að því að nemendur geti útskýrt þá þekkingu sína. Þó að slík verkefni séu ekki í *Mályrkju* þá er í þriðja bindinu alveg sérstaklega reynt að fá nemendur í nokkrum tilvikum til að uppgötva upp á eigin spýtur tilteknar málfræðireglur sem er að líkindum markvissari leið til að nemendur átti sig á innbyggðri málfræðihæfni sinni en einstök bullorðaverkefni. Verkefnið eru þó ekki sett fram sem slík.

3.4.10 Samantekt

Eftir að hafa farið í gegnum námsefnið er óhætt að segja að þar sem sérstaklega er rætt um markmið málfræðikennslunnar ber mest á því markmiði að gera nemendur að betri málnotendum. Það er markmiðið sem alls staðar er nefnt. Stundum dregst rétt mál og stafsetning þar inn í, og einu sinni viðspyrna við ensk áhrif. Að gera nemendur færa um að tala um mál og málfar er líka áberandi en ef skoðað er sérstaklega það námsefni sem fjallar mest um þann þátt, þ.e. *Mályrkju*, má ljóst vera að í raun snýst það markmið mun meira um að nemendur séu læsir á málfræðihugtök til að geta nýtt sér margs konar lesefni, til dæmis orðabækur og námsefni í erlendum málum sem eru þau tvö atriði sem helst eru nefnd í því sambandi. Önnur markmið eru sjaldnar nefnd, líkt og þekking á eigin tungumáli eða tungumálum almennt, þ.e. að það hafi menntunargildi í sjálfu sér að hafa slíka þekkingu, án þess að gera slíka þekkingu að grunni undir eitthvað annað, þá helst málbeitingu eða málvernd. En málvernd er reyndar aðeins einu sinni nefnd sérstaklega til sögunnar sem meginmarkmið málfræðikennslunnar.

Mállýsingarnar sem settar eru fram í öllu námsefninu og lýsa málkerfinu eiga það sammerkt að vera lýsingar á máli fyrirmyndarmálhafa. Þetta verður augljóst

Þegar tekin eru notkunardæmi því að þegar á reynir er það algengasta eða viðurkennda málvenjan sem er tilgreind og oft eru dæmin sérstaklega valin til að koma að slíkri málvenju ef uppi eru tvö eða fleiri tilbrigði af sama fyrirbærinu í málsamfélaginu. Þannig er líklegra að þegar tekið er dæmi af ópersónulegri sögn að sögnin *langa* verði fyrir valinu, og þá með hinu hefðbundnara þolfallsfrumlagi án þess að þágufallsfrumlagið sé nefnt til sögunnar, frekar en sögnin *finnast* sem allir nota eins. Á þann hátt eru allar þessar mállýsingar í raun skrifaðar út frá forskriftarmálfræði. Sömu sögu er að segja af þeim verkefnum sem fylgja ef þeim er til að dreifa; þar sem á reynir er viðmiðið ávallt viðurkennd eða hefðbundin málnotkun. Í sumum bókanna eru merki forskriftar enn meira áberandi því að í þeim má finna leiðbeiningar um æskilega málnotkun og jafnvel fordæmingu á þeirri óæskilegu. Nokkrar af þeim bókum sem hér hefur verið fjallað um teljast hreinar forskriftarbækur þó að forskriftin komi mjög missterkt fram í þeim.

Forskriftina virðist oft mega tengja við málverndarsjónarmið sem í eldri textabókunum (þar sem málvernd er ekki til umræðu í verkefnabókunum) má frekar finna með þjóðernislegu ívaði en í yngri bókunum. Sjálf málverndin hverfur þó ekki og er áfram viðloðandi í yngri bókunum en þá ef til vill frekar á formi málvöndunar og málræktar en beinnar verndar.

Áherslan í sumum bókanna hefur verið að færast að einhverju leyti frá því að tala bara um eina rétta íslensku, og allt annað sem rangt, og yfir í það að ræða frekar um mismunandi málsnið hennar. Allir málhafar þurfi að tileinka sér ólík málsnið með sérstakri áherslu á formlegt málsnið sem kennt er í skóla. Í því sambandi er farið að ræða um muninn á talmáli og ritmáli og að ólíkar málvenjur geti viðgengist í málinu sem allar teljast réttar þó að oftast sé aðeins ein viðurkennd í formlegu málsniði og talin gott mál. Lítið er hins vegar rætt um það eðli máls að breytast og um samtímalagar málbreytingar öðruvísi en til að fordæma þær; enga almenna umræðu er að finna um hvernig standi á því að mál breytist utan smáræði í *Handbók um málfræði* (Höskuldur Þráinsson, 1995:325).

Í ýmsum kennslubókum, líklega ákveðnast í *Íslensku 10* og *Málvísi*-bókunum, kemur síðan fram sá skilningur að nemendur kunni heilmikla málfræði ómeðvitað og er reynt í sumum þeirra að gera þeim það ljóst til dæmis með hjálp bullsetninga í *Skerpu* og *Málvísi*-bókunum. Kennslan ætti því meðal annars að felast í því að gera þessa þekkingu meðvitaða og setja nöfn á hana. Engin merki eru hins vegar um slíka nálgun í þessum bókum þegar málfræðihugtökin eru síðan kennd eða kynnt til sögunnar í kennslubókunum; þá er allt með hefðbundnum hætti. Það er helst að merkja megi slíka nálgun í *Mállyrkju* þar sem nemendur eru látnir uppgötva sjálfir ákveðnar málfræðireglur sem gilda í málinu.

Þó að margt sé líkt með elstu og yngstu bókunum hefur orðið ákveðin þróun í málfræðilegri nálgun á efnið. Þó að bók Björns Guðfinnssonar hafi haft mikil áhrif hafa orðið töluverðar breytingar frá því að nýjasta útgáfa hennar kom út árið 1958.

Þær breytingar eru þó misáberandi eftir bókum. Það markmið í bók Björns að hafa áhrif á málfar nemenda með því að gera þá meðvitaða um uppbyggingu málkerfisins og beygingu flestra orða er mjög lífsseigt en þó er nú miklu minna um að ætlast sé til að nemendur beygi orð sem teljast regluleg og frekar lögð áhersla á að þjálfa óreglulegar beygingar auk þess sem ýmislegt hefur einfaldast í mállýsingunum. Hefðbundin verkefni sem flest má tengja við málfræði Björns Guðfinnssonar fyrirfinnast annars í öllum bókunum og í öllum hreinum verkefnabókum finnst engin önnur tegund verkefna. Í öðru námsefni má í mismiklum mæli líka sjá óhefðbundnari verkefni þar sem hvatt er til umræðu og rannsókna á tungumálinu og málkerfinu með ýmsum hætti. Tengingu við texta eða bókmenntir er helst að finna í *Mályrkju* og í *Kveikjum, Neistum og Logum*.

Samkvæmt hefðinni er talið mikilvægt að kenna nemendum um málkerfið og þjálfa þá í beygingum og málfræðilegri greiningu með sterku forskriftarlegu ívafi sem er úr tengslum við raunverulega málnotkun. Til að sýna fram á hversu mikilvæg hefðin er enn má skoða útgáfusögu þess námsefnis sem hér hefur verið til umfjöllunar, og þá alveg sérstaklega verkefnabókanna sem eru hin miklu þjálfunarrit. En eins og mun koma í ljós er hvatinn fyrir útgáfu þeirra ákveðin þörf fyrir aukna þjálfun nemendanna. Líkt og áður hefur komið fram er mikið af verkefnum til slíkrar þjálfunar í bók Björns Guðfinnssonar. Ekki leikur vafi á að minna er af slíkum verkefnum í ýmsum textabókum sem gefnar hafa verið út á seinni árum. Sú breyting virðist ekki hafa hugnast skólasamfélaginu vel því að hreinar verkefnabækur til að nota samhliða kennslubókunum hafa litið dagsins ljós. Það má örugglega að einhverju leyti skýra með því hvernig prófað er á samræmdum prófum. Verkefnabækur Magnúsar Jóns Árnasonar voru til að mynda gefnar út til að nota með *Málvísi*-bókum Indriða Gíslasonar en héldu áfram að koma út löngu eftir að hætt var að nota *Málvísi*-bækurnar í kennslu. Þegar Námsgagnastofnun hætti síðan nýlega útgáfu bóka Magnúsar Jóns komu út verkefnabækurnar *Málið í mark* um svipað leyti. Það sýnir svo ekki verður um villst að slík aukin þjálfun umfram það sem textabækurnar standa undir á enn upp á pallborðið í kennslu á unglingastigi. Hvað aðrar verkefnabækur varðar þá voru *Finns*-bækur Svanhildar Kr. Sverrisdóttur upphaflega ætlaðar með *Mályrkju*-bókunum og nokkrum árum eftir útkomu *Gullvarar* voru gefnar út vinnubækur með sama nafni. Síðan má nefna að með *Tungutaks*-bókunum fylgja sérstök þjálfunarverkefni, *Málfræðiklikkið*.

Niðurstaða umfjöllunar um námsbækur í málfræði fyrir unglingastig grunnskólans sýnir að hugmyndir málvísindanna um eðli tungumála, hvernig það lærist og breytist og hversu margbrotið það er, sér í lagi hvað viðkemur mismunandi málsniði og mismun á tal- og ritmáli, hafa vissulega ratað inn í þær þó í mismiklum mæli. Hins vegar hafa þær ekki umbylt framsetningu efnisins eða breytt því í grundvallaratriðum. Enda þótt fram hafi komið nýstárleg verkefni sem ganga út á umræður, rannsóknir,

sköpun og leik virðist þegar á reynir gamli kjarninn eiga sterk ítök enn í dag. Vita-skuld má ætla að það helgist af ákveðinni hefð í þessum efnum, sem samræmdu prófin hjálpa til við að viðhalda, en hvað varðar beygingarverkefni sérstaklega getur ekki annað verið en að námsefnishöfundar hafi enn trú á aðferðinni til að hafa áhrif á mál nemendanna, nema að þeir líti svo á að engin önnur betri finnist.

3.5 Áhrifaþættir málfræðikennslunnar

Í inngangi kafla 3 var boðað að í honum yrði farið yfir þá almennu grunnþætti sem eiga hvað mestan þátt í að móta málfræðikennslu unglíngakennarans; það er að segja þætti sem allir kennarar standa frammi fyrir til jafns, sama hvaða bakgrunn þeir hafa og hvaða skóla þeir starfa við. Þessir þættir eru, líkt og áður hefur komið fram, **aðalnámskrá, samræmd próf og námsefni í málfræði**. Þó að vissulega sé misjafnt hvaða námsefni verður fyrir valinu þá hafa allir skólar aðgang að sama námsefninu. Nú hefur verið fjallað um alla þessa þætti sérstaklega, bæði þróun þeirra og stöðu, en í þessum kafla verður hins vegar reynt að setja fram heildstæða mynd af því hugmyndafræðilega umhverfi sem kennarar eru í nú um stundir fyrir tilstuðlan fyrrgreindra þátta. Þess vegna verður kastljósinu beint að núgildandi aðalnámskrá, samræmdum könnunarprófum síðastliðinna ára og því námsefni sem stendur kennurum og nemendum þeirra til boða nú um stundir. Reynt verður að máta þetta allt saman og um leið að svara rannsóknarspurningunni:

- I. Hvaða hugmyndir um tungumálið koma fram í aðalnámskrám, samræmdum prófum og námsefni með hliðsjón af nýlegum kenningum málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli?

Í töflu 3.14 hér á eftir er gerð tilraun til að máta sem flesta þáttanna saman. Til grundvallar eru lagðar töflur 3.8–3.13 sem birtust í köflum 3.4.4–3.4.9.³⁰ Taflan sýnir í grófum dráttum hvaða markmið með málfræðikennslunni eru nefnd í skólaefninu (aðalnámskrá, samræmdum prófum og námsefni), hvaða hugmyndir liggja að baki kennslunni og gerð málfræðiverkefna í því námsefni sem stendur skólum til boða á unglíngastigi og hvernig það kemur út þegar það er borið saman við núgildandi aðalnámskrá og samræmd próf sem lögð voru fyrir á árunum 2009–2014.

Áður en fjallað verður nánar um efni töflu 3.14 er rétt að skýra þann grátónamun sem sjá má í töflunni. Efstu sjö línurnar sýna þau markmið sem sérstaklega voru nefnd í námsefninu sem markmið málfræðikennslunnar, þar sem slík markmið voru

³⁰ Ekki er tekið með það sem þar kemur fram um eldra námsefnið sem hætt er að gefa út: *Málvísi 1–3* eftir Indriða Gíslason, *Fallorð, Sagnorð og Smáorð* eftir Magnús Jón Árnason, *Mályrkju 1–3* eftir Þórunni Blöndal, Höskuld Þráinsson og Silju Aðalsteinsdóttur, *Íslensku 10* eftir Bjarnveigu Ingvarsdóttur og *10x10* eftir Pál Ólafsson.

yfirleitt nefnd. Næsti tónn, sem tekur til fimm lína, tiltekur nokkur mismunandi viðhorf til tungumálsins, síðan er forskriftareinkennið dregið sérstaklega fram; því næst eru nefnd atriði sem taka til tilbrigða og breytileika máls, eða næstu fimm línur. Að því búnu koma atriði er varða málkunnáttu og máltöku, tvær línur, og loks sýna neðstu sex línurnar mismunandi gerðir verkefna. Ekki verður farið í gegnum hvert einasta atriði með nákvæmum hætti heldur bent á nokkur valda þætti sem telja má að skipti meginmáli en þá helst þar sem eitthvað ber í milli aðalnámskrár, samræmdra prófa og námsefnis; fleira verður þó líka tínt til.

Efst á blaði er atriðið *betri málnotandi* en þar að baki er það markmið málfræðikennslunnar sem hljóðar þannig: að gera eigi nemendur að betri málnotendum. Lengi hefur verið deilt um gagnsemi málfræðikennslunnar í því sambandi eins og fjallað hefur verið um í kafla 3.1, sér í lagi gagnsemi hefðbundinnar málfræðikennslu sem hefur tilhneigingu til að einangra umfjöllunina frá eiginlegri málnotkun. Það skýtur því skökku við að námsefnið *Málið í mark* sem eingöngu er með hefðbundin verkefni af slíku tagi skuli líta á það sem markmið sitt að gera nemendur að betri málnotendum. Það sama á við um námsefnið *Gullvöru*, sem hefur sömu tegund verkefna, en nefnir að auki sem markmið að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar (kallað *tala um mál* í töflunni). Engin verkefni í téðu námsefni láta beint reyna á þau markmið, til dæmis að tengja málfræðina við ritun eða láta nemendur fjalla um mál með aðstoð hugtaka, en slík verkefni má sjá sums staðar í öðru námsefni, þó að ekki séu þau algeng. Það virðist því sem ekki sé unnið mjög markvisst að þessum markmiðum í námsefninu en bæði eru þau aðalmarkmið aðalnámskrár. Hins vegar er ekki hægt að segja annað en að þetta tiltekna námsefni, *Málið í mark* og *Gullvör*, séu verðugir fulltrúar hinna hefðbundnu viðhorfa og nálgunar á málfræðikennsluna sem *Íslensk málfræði* Björns Guðfinnssonar er hvað þekktust fyrir.

	Aðalnámsskrá	Samræmd próf	Námsefni ³¹								
			Íkímol	Handbók	Finnur/ Málf.	Gullvör	Skerpa	Tungutak	Málvisir	KNL	Málið í mark
Betri málnotandi	X		X			X	X	X	X	X	X
Tala um mál	X		X				X		X		
Vekja áhuga á málinu	X							X			
Orða- og handbækur	X					X					
Nám í erlendum málum	X		X							X	
Stafsetning	X								X	X	
Málrækt	X		X					(X)		(X)	
Málvernd			X					X		X	
Menning, þjóðerni	X		X					(X)		X	
Upplýst umræða								X		X	
Umburðarl. f. máli annarra	X										
Trú á eigin mál	X										
Forskriftareinkenni		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Málsnið	X		X	X				X	X	X	
Tal- og ritmál			X	(X)				X		X	
Um málbreytingar	X			X				X	X		
Aldurs-/starfst. tilbrigði	X							X		X	
Mállýskur	X		X	X	X	X	(X)	X	X	X	
Málkunnáttan								(X)		X	
Máltakan				X				(X)			
Hefðbundin verkefni		X	X		X	X	X	X		X	X
Umræðu- og ranns. verk.			(X)					X	(X)	X	
Orðabókarverkefni		(X)				X	X	X		X	
Hugtök til að tala um mál		(X)						(X)	(X)		
Hugtök tengd við texta								(X)		X	
Bullorðaverkefni								X			

Tafla 3.14: Markmið, hugmyndir og gerð verkefna í núgildandi aðalnámsskrá, samræmdum prófum 2009–2014 og námsefni í málfræði sem nú er í boði á unglíngastigi. Svigar merkja að einkenni finnast en í litlum mæli.

³¹ Til skýringar á skammstöfumum: *Íkímol* stendur fyrir *Íslenska: kennslubók í málfræði og ljóðlist* og *KNL* fyrir *Kveikjur, Neistar, Logar*.

Það vekur athygli að forskriftarmálfræði er ekki einn af þeim þáttum sem birtast í aðalnámskrá með beinum eða augljósum hætti. Slíkt er þó að finna í öllu námsefninu og samræmdum prófum, með missterkum hætti þó. Kannski er þetta þó túlkunaratriði út frá því sem sagt er í aðalnámskrá um málrækt, menningarlegt gildi máls og mikilvægi þess að haga máli eftir aðstæðum. Það skal nefnt að á hinn bóginn ber töluvert á beinum markmiðum í aðalnámskrá sem varða umburðarlyndi fyrir máli annarra, það er öðrum móðurmálum, og trú á eigin mál. Það síðarnefnda er tekið fyrir í ýmsu námsefni, líkast til einna helst í þeim umræðu- og rannsóknarverkefnum sem þar eru og á það við um *Tungutak*, *Skerpu* og *Kveikjur*, *Neista* og *Loga (KNL)* eins og sést í töflu 3.14. Annað námsefni fer alls ekki inn á slíkar brautir.

Í aðalnámskrá er töluvert komið inn á tilbrigði og breytileika í máli án þess að það sé beint tengt umburðarlyndi en sýnir hins vegar að lýsandi málfræði á þar upp á pallborðið. Í námsefninu er það helst málsnið sem fjallað er um og sums staðar er minnst á málbreytingar. Að auki er svo víða fjallað sérstaklega um mun á einkennum talmáls og ritmáls sem aftur á móti er ekki minnst á í aðalnámskrá. Í aðalnámskrá er getið um mikilvægi þess að þekkja framburðarmállýskur og vissulega er minnst á þær víða í námsefninu, eins og sýnt er í töflunni. Hins vegar er það helst í *Handbók um málfræði* sem fjallað er um framburðarmállýskurnar sem tilbrigði í máli.

Í einu atriði er hluti námsefnisins kominn fram úr aðalnámskrá en það er varðandi málkunnáttuna og máltökuna. Reyndar er umfjöllunin ekki mikil. Líklega er mest um máltökuna í *Handbók um málfræði*, en í *Tungutaki* og *Kveikjum* og *Neistum* er aðeins minnst á hana, auk þess sem bullorðaverkefni í *Skerpu* eru byggð á sama grunni. Líklega myndi slík umfjöllun án efa vera meiri og markvissari ef þessi atriði væru hluti af markmiðum aðalnámskrár og þá myndu þau kannski rata inn í samræmd próf, þó að það sé engin trygging fyrir því. En sú staðreynd að í aðalnámskrá er talað um málsnið og breytileika í máli hefur til að mynda ekki haft áhrif á efnistösk samræmdra prófa undanfarin ár.

Til að ljúka umfjöllun um töfluna er rétt að minnst sérstaklega á samræmd próf en eins og kemur fram í töflunni eru þau mjög hefðbundin, bæði efnislega og hvað gerð verkefna áhrærir. Ekkert ber til að mynda á því að nemendur eigi að velta hlutum fyrir sér, heldur mest beygja og greina, og aðeins ein spurning á árunum 2009–2014 tengdist notkun orðabóka (þess vegna er X haft innan sviga í þeirri línu). Í þessu sambandi er rétt að minna á það sem einnig var bent á í lok kafla 3.3.6 að sú stefna að hafa aðeins fjölvalsspurningar setur töluverðar skorður við hvernig verkefni eru lögð fyrir. Það vinnur líkast til gegn vangaveltu- og umræðuverkefnum. Verkefni þar sem nota á hugtök til að tala um mál eru ekki augljós frekar en í námsefninu; helst er í samræmdu prófunum einstaka verkefni þar sem nemandi þarf að lesa úr hugtökum í umfjöllun um málnotkun. Það er auðvitað umhugsunarefni hvers vegna þessum þætti er svo lítið sinnt í verkefnavinnu námsefnisins þar sem það er eitt af þremur

aðalmarkmiðum aðalnámskrár í málfræði en kannski er ekki ljóst hvert verið er að fara í aðalnámskrá með þessu markmiði.

Almennt má segja að sá rammi sem hér hefur verið dreginn upp og myndaður er með hjálp aðalnámskrár, samræmdra prófa og þess námsefnis sem stendur til boða til málfræðikennslu sýni að hin hefðbundna skólamálfraði með tilheyrandi þjálfun í málfræðilegri greiningu og forskrift er vel sýnileg og eru sérstakir fulltrúar hennar samræmd próf ásamt verkefnabókum á borð við *Finn* og *Málið í mark*, auk *Gullvarar* og *Íslensku: kennslubókar í málvísi og ljóðlist (Íkímol í töflu)*. Hins vegar er ljóst að raddir umburðarlyndis fyrir máli nemenda sjálfra og annarra hafa átt sífellt greiðari aðgang inn í námsefnið ekki síður en aðalnámskrár. Til að svara rannsóknarspurningu I, sem nefnd var hér í upphafi kaflans, má segja að málvísindalegar hugmyndir um málið og eðli þess sjáist hér og þar. Mest áberandi eru þær sem taka til mismunandi málsniðs en einnig eru sýnilegar hugmyndir um málbreytingar og mismunandi málvenjur og að nemendur hafi allir ómeðvitaða málfræðilegkingu sem þeir koma með í skólann. Hins vegar er hvergi að sjá markvissa umfjöllun um málbreytingar og máltöku. Málvöndun er síðan ríkur þáttur alls staðar en málverndin misáberandi. Því ósveigjanlegri sem málverndarstefnan í námsefninu er þeim mun líklegra er að litið sé svo á að nemendur þurfi að breyta málkunnáttu sinni. Þar sem sveigjanleikinn í málfarsefnum er meiri eru aftur á móti meiri líkur á að ætlast sé til breyttrar málnotkunar nemenda og þá helst við formlegri aðstæður. Í slíku námsefni er áherslan frekar á málvöndun en málvernd, umburðarlyndi er fyrir mismunandi málfari í samræmi við viðeigandi málsnið og litið er á málbreytingar sem eðlilega þróun. Eldra námsefni er líklegra til að aðhyllast ósveigjanlegri málverndarstefnu en yngra efni. Það er einmitt tilfellið með bókina *Íslenska: námsefni í málvísi og ljóðlist*; í hinu námsefninu, *Skerpu, Tungutaki, Kveikjum, Neistum* og *Logum*, hefur slaknað verulega á en þó mismikið og segja má að finna megi blöndu af eldri og yngri hugmyndum í því öllu.

Misjafnt er svo auðvitað eftir skólum hvaða námsefni verður fyrir valinu. Stundum er það val í höndum kennaranna, en þó alls ekki alltaf. Það er þó undir þeim komið hversu mikið málfarslegt umburðarlyndi þeir kjósa að innræta nemendum sínum og hvernig þeir fara að því. Næsta skref er því að kanna hug bæði kennara og nemenda og fá svör við eftirfarandi rannsóknarspurningum og tilheyrandi 11 undirspurningum:

- II. Hvaða hugmyndir hafa íslenskukennarar á unglingastigi grunnskóla um tungumálið, málstaðal og eigið hlutverk þegar kemur að málfræðikennslu?
- III. Hvernig endurspeglast þessar hugmyndir kennara í viðhorfi nemenda til tungumálsins?

- IV. Hvernig samræmast þessar hugmyndir nýlegum kenningum málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli?

Svara við þessum spurningum verður leitað með hjálp eiginlegrar rannsóknaraðferðar, það er viðtölum, einstaklingsviðtölum við kennara og hópviðtölum við nemendur þeirra. Áður en greint verður frá niðurstöðunum úr þeim, í kafla 5, verður farið nákvæmlega í gegnum hvernig staðið var að viðtölunum, við hverja var talað, um hvað var spurt og hvernig greining viðtalanna fór fram. Það er efni næsta kafla.

4 Rannsóknaraðferð

Til að rannsaka hvaða hugmyndir kennarar og nemendur hafa um tungumálið og málfræði varð eigindleg rannsóknaraðferð fyrir valinu. Ástæða þess að sú aðferð varð frekar valin en meginleg er að upplýsingarnar sem ég vildi safnað gætu aldrei náðst með aðferðum meginlegra aðferða, þ.e. með því að leggja fyrir spurningalista, því að markmiðið var að ná dýpri skilningi á viðfangsefnið sem er ekki möglegt nema að fylgja eftir svörum og ræða málin við fólk. Auk þess er reynsla mín af eigindlegum rannsóknum þó nokkur. Meistararitgerð mín (Hanna Óladóttir, 2005) byggðist á eigindlegri rannsókn með tilheyrandi viðtölum sem og sú rannsókn sem þegar hefur verið nefnd frá 2010 og fjallað er um í þremur greinum (Anna S. Þráinsdóttir, 2010; Hanna Óladóttir, 2010, 2011). Kostirnir við eigindlega rannsókn eru ótvíræðir því að þó að ég setji fram ákveðnar rannsóknarspurningar hef ég ekki gefið mér niðurstöðuna fyrir fram. Ókostirnir eru að sjálfsögðu þeir sem fylgja öllum slíkum rannsóknum að ekki er hægt að yfirfæra niðurstöðurnar á aðra hópa eða aðrar aðstæður en lesandinn er látinn dæma um hvort þær eigi við um hann eða aðstæður sem hann þekkir til (Sigurlína Davíðsdóttir, 2003:233).

Fyrir valinu varð að taka viðtöl við bæði kennara og nemendur enda viðfangsefnið hugmyndir kennara og nemenda. Ákveðið var að taka fyrir unglíngastig grunnskóla vegna þess að þar fer megnið af málfræðikennslunni fram. Til að viðtölin við nemendurna yrðu sem árangursríkust urðu elstu nemendur grunnskólans fyrir valinu, þ.e. nemendur í 10. bekk. Til greina kom að gera auk viðtalanna vettvangsrannsókn og fylgjast með kennslu — þrátt fyrir að markmiðið væri ekki að rannsaka kennsluaðferðir í sjálfu sér — en þá hefði verið hægt að horfa eftir birtingarmynd hugmynda kennara og nemenda í kennslustofunni. Ég valdi þó frekar að draga inn í umræður við alla kennara og nemendur ákveðna kennslustund (sjá Viðauka IV) sem þegar hefur verið fjallað um í inngangi ritgerðarinnar og á rætur sínar að rekja til rannsóknarinnar 2010 (Hanna Óladóttir, 2010). Það var ekki tilviljun að einmitt þessi kennslustund varð fyrir valinu vegna þess að hún er mjög lærdómsrík. Umræðuefnið í henni er viðfangsefni sem oft kemur fyrir á samræmdum prófum og í námsefni, þ.e. „rétt notkun“ ópersónulegra sagna. Í kennslustundinni draga nemendurnir í efa tilgang kennslunnar og finnst vegið að eigin máltilfinningu. Hugmyndir nemenda um tungumálið virðast því vera ósamrýmanlegar markmiði kennarans sem er að kenna viðurkennda málnotkun. Þetta er mikilvægt atriði að draga fram í rannsókninni því að það er nokkuð sem yfirleitt er frekar undir yfirborðinu í kennslu. Því er ekki líklegt að slíkt hefði komið fram við vettvangsrannsókn nema þá með því að sitja í mjög mörgum tímum; það hefði þó ekki verið nein trygging fyrir árangri. Með því að taka

Þessa mikilvægu kennslustund sérstaklega fyrir í viðtölunum var því betur hægt að stýra umræðunni um kennsluna og meira samræmi myndaðist á milli viðtalanna heldur en ef umræðan hefði stýrst af því sem tekið var fyrir í einstökum kennslustundum tiltekins kennara sem ég hefði fengið að sitja í.

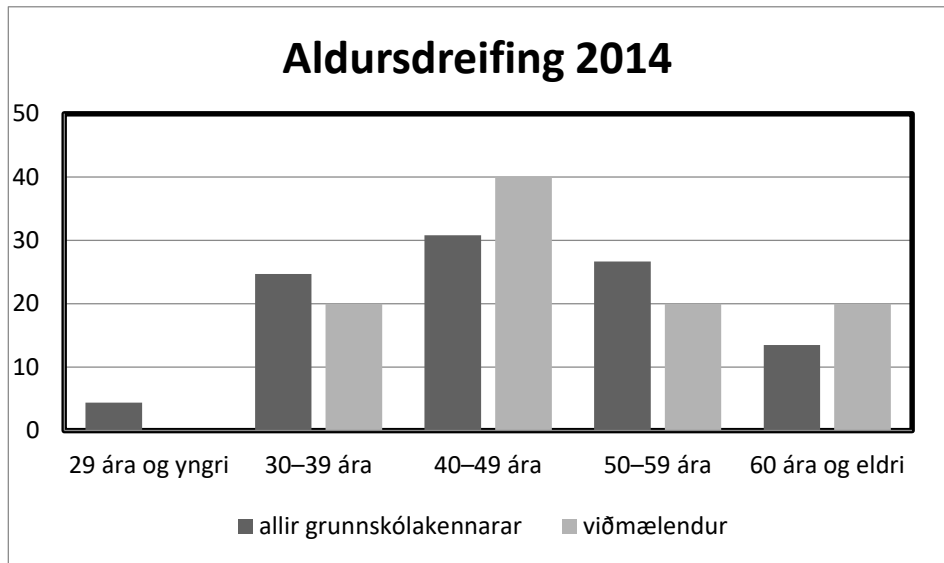
Viðtalsrannsóknin, sem lýst verður í þessum kafla, nær bæði til einstaklingsviðtala við kennara og rýnihópaviðtala við nemendur þeirra. Í kafla 4.1 verður farið í gegnum val á viðmælendum, hvernig það fór fram og hvernig viðmælendur völdust í rannsóknina. Í kafla 4.2 verður svo fjallað um viðtölin sjálf, hvernig þau eru byggð upp og hvernig þau gengu. Að lokum er svo fjallað í kafla 4.3 um hvernig staðið var að því að greina og túlka gögnin sem niðurstöðurnar í næsta kafla, kafla 5, byggjast á.

4.1 Viðmælendurnir

Við val á kennurum var markmiðið að tala við sem breiðastan hóp, fólk af báðum kynjum, með mismunandi menntun og mismikla starfsreynslu, til að fá sem ríkulegastar upplýsingar þar sem flest sjónarhorn á viðfangsefnið koma fram. Talað er um **markvisst úrtak** (e. *purposive* eða *judgemental sampling*) í því sambandi; það er að segja viðmælendur eru valdir vegna þess að þeir hafa ákveðinn bakgrunn (Esterberg, 2002:93). Til að komast í samband við viðmælendur byrjaði ég þó á að nota mér persónuleg sambönd þannig að úrtakið varð að einhverju marki **hentugleikaúrtak** (e. *convenience sampling*); það er að segja tekin viðtöl við þá sem komist er í samband við óháð bakgrunni þeirra (Berg, 2009:50). Í örfáum tilvikum gat ég svo nýtt mér svonefnt **veltiúrtak** (e. *snowball sampling*); það er að segja viðmælendur eru beðnir að benda á aðra hugsanlega viðmælendur (Esterberg, 2002:93). Á endanum fór ég í 10 skóla og tók 15 kennara tali. Sex skólanna voru á höfuðborgarsvæðinu, þar af tveir í Reykjavík og fjórir í nágrennasveitarfélögunum. Fjórir skólanna voru utan höfuðborgarsvæðisins, á Suður- og Vesturlandi, þar af þrír í stærri bæjarfélögum og einn sveitaskóli.

Ég lagði nokkuð upp úr því að fá karlkyns kennara með í rannsóknina og urðu þeir á endanum þrír á móti tólf konum. Hlutfallið á milli kynjanna er því 20:80% sem er nokkuð nærri því hlutfalli sem er á milli kynjanna við grunnskólakennslu almennt á landinu um þessar mundir, en árið 2015 voru 17,3% félagsmanna í Félagi grunnskólakennara karlar og 82,7% konur (Aðalbjörn Sigurðsson og Arndís Þorgeirsdóttir (ritstj.), 2015:9). Ef gert er ráð fyrir að hlutfall karlmanna í unglingsátt sé hærra en á mið- og yngsta stigi, eins og allar líkur eru á, er hlutfallið 20:80% enn nær raunveruleikanum. Aldursdreifing í kennarahópnum fór að sama skapi nokkuð nærri því sem gerist almennt. Meðalaldur viðmælendanna var þó ívið hærri en það sem gerist almennt meðal grunnskólakennara, eða 48,3 ár meðal viðmælendanna á móti 46,4 árum almennt í kennarastéttinni (Hagstofa Íslands, e.d.-a) en slíkt verður að teljast

innan skekkjumarka. Á mynd 4.1 má svo sjá aldursdreifingu meðal viðmælendanna borna saman við aldursdreifingu almennt meðal grunnskólakennara eins og hún var árið 2014 (Hagstofa Íslands, e.d.-b).



Mynd 4.1: Aldursdreifing allra grunnskólakennara árið 2014 og aldursdreifing viðmælenda í rannsókninni. Tölur sýndar sem hlutfall af hundraði (%).

Samanburðurinn, sem sjá má á mynd 4.1, á milli aldursdreifingar viðmælendanna 15 og aldursdreifingar grunnskólakennara almennt, eins og hún leit út árið 2014, leiðir í ljós heilmikinn samhljóm. Aldursdreifing viðmælendanna verður að teljast ásættanleg þar sem þeir koma úr öllum aldurshópum að frátöldum þeim yngsta, en hann er líka mjög lítil og ekkert endilega líklegt að tekist hefði að finna viljugan viðmælenda úr þeim hópi. Sjónarmið sem flestra aldurshópa ættu því að koma fram.

Hvað menntun áhrærir má gróft séð skipta hópnum í þrennt. Í fyrsta lagi eru það þeir sem hafa B.A.-próf í íslensku og kennsluréttindi til viðbótar. Þeir urðu þrír á endanum en ég þurfti sérstaklega að leita þá uppi. Í öðru lagi eru þeir sem hafa B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskólanum, nú Menntavísindasvið Háskóla Íslands, og höfðu íslensku sem kjörsvið. Þann flokk fylla sjö kennarar, tveir með íslensku sem sitt eina kjörsvið en hinir með það sem annað af tveimur. Sá munur helgast af því hvernig námið var skipulagt á þeim tíma sem þeir voru við skólann. Í þriðja og síðasta lagi eru svo þeir fimm sem ekki höfðu lagt sérstaka áherslu á íslensku í námi sínu áður en þeir hófu kennslu. Einn viðmælendi var með aðra háskólamenntun og kennsluréttindi

Þar ofan á, þrír voru með B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands með annað kjörsvið en íslensku og einn kennari var svo með gamalt kennarapróf þar sem ekki var boðið upp á neina sérhæfingu. Af þessum fimm höfðu allir, að þeim síðastnefnda frátöldum, bætt við sig íslensku eftir að starfsferill hófst, en í mjög mismiklum mæli; allt frá því að sækja stutt námskeið upp í að ljúka einingum í íslensku á B.A.- eða meistarastigi. Hvað aðra menntun hópsins varðar höfðu nokkrir bætt við sig námi á meistarastigi, þá helst í stjórnun eða þrír talsins og sá fjórði hafði lokið meistaragráðu í náms- og kennslufræðum. Það hefur sýnt sig (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, Ingibjörg B. Frímannsdóttir og Sigurður Konráðsson, 2014:546) að nokkuð algengt er að fleiri en þeir sem hafa sérhæft sig í íslenskukennslu hafi einhvern tíma tekið að sér að kenna íslensku á unglingastigi, þó að ekki sé hægt að segja til um hversu stórt hlutfallið sé á hverjum tíma. Það er því síst of hátt hlutfall að einn þriðji viðmælenda hafi ekki haft sérhæfingu í íslensku þegar þeir tóku að sér að kenna fagið á unglingastigi líkt og er tilfellið með viðmælendahóp þessarar rannsóknar.

Sú reynsla sem viðmælendahópurinn hafði af að kenna íslensku á unglingastigi var mismikil, eða allt frá þremur árum upp í rúm 30 og allt þar á milli, en að meðaltali á milli 12 og 13 ár. Meðaltal heildarkennslureynslu var þó mun hærra þar sem níu af kennurunum höfðu hafði kennarastarfið á öðru aldurstigi en unglingastiginu, yfirleitt miðstigi við bekkjarkennslu en einstaka á yngsta stigi. Nokkuð hátt hlutfall viðmælendanna hafði eitthvað komið að skólastjórnun og þá yfirleitt dregið úr kennslu á meðan í einhver ár eða hætt kennslu á meðan. Þetta átti við um fimm viðmælendur, það er einn þriðja hópsins, sem höfðu verið eða voru í stöðu skólastjóra eða aðstoðar-skólastjóra. Meðalstarfsaldur við grunnskóla meðal viðmælendanna taldist tæp 20 ár.

Þegar allt er dregið saman er óhætt að segja að kennarahópurinn sé á ólíkum aldri, með nokkuð mismunandi menntun og starfsaldur að baki. Bakgrunnur hvers og eins verður ekki sérstaklega tíundaður og tengdur ákveðinni rödd enda er ekki ætlunin að fjalla um skoðanir þeirra hvers og eins með slíkri tengingu heldur draga fram þær hugmyndir sem hópurinn á sameiginlegar, sem og aðrar hugmyndir þar sem þá gæti greint á. Þó tel ég mikilvægt að tíunda, líkt og hér hefur verið gert, hvernig viðmælendahópurinn er saman settur svo að færa megi rök fyrir því að sem flestar raddir sem finnast meðal íslenskukennara í unglingadeildum grunnskóla eigi sér fulltrúa. Þrátt fyrir þetta fá allir tilbúið nafn sem notað verður þegar vitnað verður til þeirra. Þau má sjá í töflu 4.1 hér aðeins síðar.

Líkt og þegar hefur komið fram var einnig talað við nemendur fyrrnefndra kennara. Kennararnir veittu aðgang að nemendum sínum til að taka þátt í hópviðtali, að sjálfsögðu að fengnu samþykki foreldra eða forráðamanna (sjá Viðauka I). Hver kennari sem talað var við fékk þannig það verkefni að finna sex nemendur úr þeim 10. bekk sem kennarinn kenndi, helst þrjár stelpur og þrjá stráka. Þeir voru beðnir um að reyna að velja nemendur með ólíka námsgetu eða frammistöðu í íslensku og tvítýngdan nemanda ef kostur var á því. Upplýsingar um námsgetu voru ekki látnar

mér í té. Með því að hafa hópinn eins fjölbreyttan og mögulegt væri var reynt að tryggja að skoðanaskiptin yrðu ekki of einsleit og mismunandi sýn á viðfangsefnið fengist frekar fram. Ekki var talið ráðlegt að hafa hvern hóp miklu stærri en sex manna svo að ekki skapaðist hættu á að stjórn hans færi úr böndunum. Auk þess eru meiri líkur á **hóplyndi** (e. *groupthink*) í stærri hópum; það er að ein ákveðin skoðun verði ríkjandi í hópnum fyrir tilstilli ákveðins þrýstings innan hópsins (Berg, 2009:159).

Þó að því fylgi ákveðnir ókostir að taka hópviðtöl, einnig nefnd rýnihópaviðtöl, tel ég kostina svo yfirgnæfandi mikla að ekkert annað komi í raun til greina þegar rætt er við nemendurna. Hópviðtöl henta nefnilega einstaklega vel þegar talað er við börn og unglunga (Berg, 2009:159) af þeirri einföldu ástæðu að þegar rætt er saman í hóp verður andrúmsloftið óformlegra en í einstaklingsviðtölum sem ýtir undir að viðmælendur tjái sig óhindrað um umræðuefnið og jafnvel hver við annan án íhlutunar spyrils. Valdaójafnvægið milli spyrils og viðmælanda verður heldur ekki eins áberandi við slíkar aðstæður. Unglingar eru líka meðal þeirra hópa sem eru vanir að eiga í samskiptum sín í milli og henta því einstaklega vel í rýnihópaviðtöl (Macnaghten og Myers, 2007:69). Auk þessa má safna miklum upplýsingum á skömmum tíma með því að tala við marga nemendur í einu, enda er tiltölulega auðvelt að ná saman hópi nemenda, ólíkt til að mynda hópi kennara af sömu stærð.

Helstu gallar við rýnihópaviðtöl eru þeir að samspil innan hópsins og þau áhrif sem meðlimir hópsins hafa hver á annan hafa tilhneigingu til að stýra því hvaða upplýsingar koma fram í viðtalinu (Berg, 2009:159). Það reynir því mikið á rannsakandann í þeim efnum. Til að auðvelda úrvinnslu sem mest var kappkostað að geta greint hver talar hverju sinni, þó að niðurstöðurnar byggist á því sem kemur út úr viðtalinu í heild en ekki því sem hver og einn segir. Líkt og með kennarana fá allir nemendur tilbúið nafn sem notað er þegar vitnað er í þá í niðurstöðukaflanum. Í töflu 4.1 má sjá nöfnin sem kennarar og nemendur þeirra fengu. Kennarar sem bera nafn með sama upphafsstaf kenna við sama skóla.

Kennarar	Nemendur					
Alma	Eik	Nótt	Rós	Högni	Ingi	Nói
Ari	Inga	Júlfa	Sif	Jón	Óli	Rafn
Arna	Brá	Eir	Líf	Rut	Kári	Þór
Bára	Ella	Mána	Sara	Áki	Snær	Ægir
Birna	Esja	Vala	Vera	Dóri	Freyr	Örn
Dögg	Elsa	Saga	Ýr	Björn	Már	Rúrik
Geir	Anna	Fjóla	Ósk	Árni	Skúli	
Gyða	Ása	Ída	Kara	Addi	Karl	Páll
Jóna	Elva	Sirry	Þóra	Leó	Orri	Torfi
Lára	Erla	Edda	Rún	Egill	Hrói	Jens
Lilja	Fríða	Hilda	Mist	Aron	Emil	Ísak
Pétur	Alda	Dóra	Hera	Arnar	Daði	Gísli
Sjöfn	Elín	Lóa	Bessi	Darri	Hans	Þorri
Una	Dís	Erna	Halla	Silja	Þyri	
Vény	Diljá	Sól	Æsa	Búi	Logi	Tumi

Tafla 4.1: Tilbúin nöfn allra viðmælenda í viðtalsrannsókninni.

Yfirleitt voru hóparnir eins og lagt var upp með, sérvaldir af kennurum þar sem helmingurinn var stelpur og helmingurinn strákar. Í fjórum hópum gekk það þó ekki alveg eftir. Í hópi frá Örnun voru fjórar stelpur og tveir strákar en í hópi Sjanar var þessu öfugt farið, fjórar strákar og tvær stelpur. Í hópi Geirs forfallaðist einn strákur þannig að í því viðtali voru viðmælendur aðeins fimm í stað sex. Það sama gerðist í hópi Unu en þó varð líka sá misskilningur að kennarinn valdi ekki sjálfur viðmælendur heldur spurði út í bekkinn hver væri til í að taka þátt í viðtali. Það reyndust á endanum vera fimm stelpur. Í því tilviki hafði ég svolitlar áhyggjur af því að aðeins hefðu valist góðir nemendur sem voru áhugasamir um íslensku. Þegar ég spurði þær áður en viðtalið hófst af hverju þær hefðu viljað taka þátt í viðtalinu voru svörin ekki bara á þá leið að þær hefðu áhuga á efninu heldur voru tvær líka þarna til að losna við að sitja í íslenskutíma. Það virtist því hafa valist ágætlega í hópinn og svo kom á daginn að í þessum hópi blönduðu allir nemendurnir sér vel í umræðurnar, ólíkt hinum hópunum þar sem oft voru einn eða tveir sem lögðu lítið til málanna að fyrra bragði. Samtals var því rætt við 88 nemendur, 47 stelpur og 41 strákar.

Viðtölin tók ég í skólunum tíu á þremur tímabilum. Fyrst fór ég vorið 2013 í tvo af skólunum og talaði við fimm kennara og jafnmarga hópa 10. bekkinga, sem voru þá nemendur fæddir 1997. Næst fór ég þá um haustið í fjóra skóla og talaði við sex kennara og nemendur þeirra í 10. bekk úr árgangi 1998. Að síðustu fór ég svo haustið 2014 og tók viðtöl í fjórum skólum við fjóra kennara og fjóra nemendahópa úr 10. bekk sem komu úr árgangi 1999.

4.2 Viðtölin

Viðtölin teljast hálfformleg þar sem gengið er út frá ákveðnum spurningum en gefið rúm fyrir frjálssar umræður þannig að viðmælendurnir fái tækifæri til að koma viðhorfum sínum og skoðunum á framfæri með eigin orðum (Esterberg, 2002:87). Eins og fram hefur komið voru þetta annars vegar einstaklingsviðtöl við kennara og svo rýnihópaviðtöl við nemendur og voru þau viðtöl jafnmörg eða 15 af hvorri tegund, samtals 30 viðtöl. Til að byrja með hafði ég þann háttinn á að taka viðtal við kennarann og síðan nemendur hans viku síðar. Í þriðjungi tilvika, þar með talið í þeim skólum sem voru utan höfuðborgarsvæðisins, voru viðtölin við kennarann og nemendurna tekin samdægurs. Viðtölin voru öll tekin í viðkomandi skólum, yfirleitt í fundarherbergjum eða kennslustofum sem ekki voru í notkun. Hljóðupptaka var gerð af öllum viðtölunum og auk þess myndband með hljóði af hópviðtölunum. Það var nauðsynlegt til að geta betur áttað sig á hver talaði hverju sinni.

Líkt og kom fram í upphafi kaflans sprettur rannsóknin upp úr annarri rannsókn sem ég tók þátt í vorið 2010 þar sem tekin voru viðtöl við kennara og setið í nokkrum kennslustundum í málfræði. Mótaði sú rannsókn mjög þá viðtalsramma sem lagðir voru til grundvallar í rannsókninni sem hér er til umræðu. Áður en farið var af stað með sjálfa rannsóknina voru rammarnir forprófaðir í viðtali við einn íslenskukennara og einn nemendahóp úr 10. bekk sem hann valdi til þátttöku. Í framhaldi af því voru gerðar víðeigandi breytingar á viðtalsrömmunum. Lengd viðtalanna var nokkuð mismunandi, þó sérstaklega við kennarana. Það stysta, sem reyndar var tekið undir mikilli tímapressu, tók aðeins klukku tíma og sextán mínútur en þau þrjú lengstu fóru upp í tvo og hálfan tíma. Að meðaltali var lengd viðtalanna annars rétt undir tveimur tímum eða klukku tími og fimmtíu og þrjár mínútur. Rýnihópaviðtölin við nemendurna tóku að jafnaði um klukku tíma en yfirleitt gafst ekki lengri tími til að ræða málin þar sem nemendur fengu frí í tíma á meðan á viðtalinu stóð. Það stysta tók 49 mínútur og það lengsta 69 mínútur, en að meðaltali tóku hópviðtölin 66 mínútur.

Viðtalsrammarnir, sem finna má aftan við ritgerðina í Viðauka II og III, innihalda nokkuð margar spurningar sem ekki verður farið í lið fyrir lið enda voru þær hafðar til hliðsjónar í viðtölunum, sér í lagi í rýnihópaviðtölunum. Hins vegar verður hér stiklað á stóru um efnið sem spurt var um. Fyrst verður rætt um viðtalsrammann sem hafður var til hliðsjónar þegar rætt var við kennarana og hvernig viðtölin gengu almennt og síðan á sama hátt rætt um rýnihópaviðtölin.

Í upphafi hvers kennaraviðtals var fengið samþykki kennarans fyrir þátttöku í rannsókninni. Það var ekki fengið með undirskrift undir yfirlýsingu á blaði heldur var yfirlýsing lesin upp og samþykkið fengið á hljóðupptöku. Yfirlýsinguna sem lesin var má sjá í Viðauka II framan við viðtalsrammann. Efnislega var viðtalinu skipt upp í níu hluta þó að ekki væri endilega fylgt þeirri röð; það fór allt eftir því hvernig viðtalið þróaðist:

1. Upphaf, bakgrunnsspurningar.
2. Innihald málfræðikennslu.
3. Kennsluaðferðir, námsefni og námsmat.
4. Markmið málfræðikennslu.
5. Áhugi nemenda og árangur af kennslunni.
6. Námskrá o.fl.
7. Viðbrögð við kennslustund.
8. Menntun og endurmenntun kennara.
9. Lokaspurning.

Í upphafi sjálfs viðtalsins var ávallt spurt út í bakgrunn, það er þau atriði sem meðal annars var fjallað um í kafla 4.1 hér á undan. Ágætt reyndist að byrja á þessu til að koma viðtalinu af stað þó að kennararnir væru reyndar almennt mjög ræðnir, enda yfirleitt að tala um það sem þeir eru vel heima í, þ.e. starf sitt. Þó snerust spurningarnar vissulega á stundum um atriði sem kennarar höfðu ekki mikið velt fyrir sér eins og markmið kennslunnar, viðfangsefni hennar og ýmislegt er varðar eðli tungumálsins. Margir þeirra höfðu orð á því að þeim hefði fundist gagn að því að ræða þannig um starf sitt.

Liður tvö, *Innihald málfræðikennslu*, var mikilvægur til að komast að því hvað kennurum fyndist að þyrfti að kenna og hvað þeir væru að kenna, hver þekking nemenda væri og hvort þeir væru meðvitaðir um málkunnáttuna. Það eru þættir sem síðan er fjallað um í niðurstöðukafla 5.1. Þó að ekki væri markmiðið að fjalla um kennslufræði málfræðinnar var í lið þrjú, *Kennsluaðferðir, námsefni og námsmat*, talin ástæða til að koma inn á það hvaða bækur væru notaðar og hvernig kennslan gengi almennt fyrir sig til að fá sem besta mynd af kennslunni. Í lið fjögur, *Markmið málfræðikennslu*, var, eins og nafnið gefur til kynna, farið í gegnum ýmis markmið málfræðikennslunnar sem verið hafa í umræðunni meðal skólamanna í gegnum tíðina. Það varð stór hluti af kafla 5.4 í niðurstöðunum. Undir lið fimm, *Áhugi nemenda og árangur af kennslunni*, var svo komið inn á hlutverk kennarans, sem einnig rataði í kafla 5.4. Í lið sex, *Námskrá o.fl.*, var rætt um félagslega hlið málsins eins og málsnið og mállýskur, en einnig samtímalegar málbreytingar; þætti sem helst er svo fjallað um í kafla 5.2. Liður sjö, *Viðbrögð við kennslustund*, fólst í því að bera undir kennarana ákveðin samskipti kennara við nemendur sína í kennslustund sem snerist um ópersónulegar sagnir (sjá Viðauka IV). Þetta var kennslustund í 9. bekk sem ég varð vitni að vorið 2010 og tengdist rannsókn minni sem nefnd var hér í inngangi kaflans. Viðbrögð kennaranna eru hluti af því sem síðan er tekið til umfjöllunar í kafla 5.3, þar sem sögnin *hlakka* var mikill miðpunktur umræðunnar og snertir þannig bæði málbreytingar og áhrif forskriftar og málstaðals. Í áttunda lið, *Menntun og endurmenntun kennara*, var svo farið aftur, líkt og í upphafi, til hins persónulega og rætt sérstaklega um undirbúning kennaranna og viðhorf til endurmenntunar. Að

síðustu var svo gefinn kostur á lokaorðum. Ekki var allt sem kom fram í viðtölunum nýtt í niðurstöðunum eins og gengur þó að vissulega væri það stór hluti.

Rýnihópaviðtölin við nemendur voru eins og gefur að skilja af öðrum toga en einstaklingsviðtölin en líkt og með þau var stuðst við viðtalsramma (sjá Viðauka III). Þar er umræðuefnum skipt í sex hluta.

1. Kynning.
2. Aðferðir og innihald — viðhorf.
3. Markmið — viðhorf.
4. Rétt mál og rangt.
5. Kennslustundin í málfræði lesin saman.
6. Lokaorð.

Í upphafi hvers viðtals, undir lið eitt, eftir að hafa kynnt mig með nafni, las ég álíka kynningu á rannsókninni fyrir nemendur og ég hafði lesið fyrir kennara. Og líkt og með kennarana leitaði ég eftir samþykki nemendanna fyrir þátttöku að því loknu. Strangt til tekið var það ekki nauðsynlegt þar sem samþykki fyrir þátttöku þeirra hafði þegar verið fengið hjá foreldrum eða forráðamönnum. Mér þótti þetta þó mikilvægt til að skapa rétta andrúmsloftið þar sem nemendurnir gerðu sér einhverja hugmynd um út í hvað þeir væru að fara, að skoðun þeirra skipti máli og að þeir tækju þátt af fúsum og frjálsum vilja. Með þessu vildi ég að sjálfsögðu gera þeim grein fyrir að þetta væri eitthvað sem ég vildi að þeir tækju alvarlega en um leið að ég legði traust mitt á þá, þannig að þeir fengju að vita að það sem þeir segðu skipti mig máli. Þetta var ein leið til að jafna valdahlutföllin í viðtalinu, til að nemendurnir töluðu frjállega og segðu skoðun sína sem mest óhindrað, að minnsta kosti gagnvart mér. Ég vildi alls ekki að þeir litu á mig eins og kennarann sinn þó að vissulega væri ég á aldur við kennarana þeirra, viðfangsefnið væri skólalegs eðlis og viðtalið ætti sér stað innan skólans, jafnvel í skólastofu. Ég gerði mér síðan far um að vera eins hlutlaus og mér var framast unnt og reyndi að halda mig til hlés þegar þeir byrjuðu að tala um málfræði sín á milli. Nemendurnir voru oft nokkuð sjálfsöruggir og kom mér á óvart að þeir skyldu ekki oftara draga mig inn í umræðuna þegar málfræðileg álitamál komu til umræðu, þó að það gerðist vissulega stundum, en mun sjaldnar en tilefni gafst til. Það má hafa til marks um að þeir hafi ekki litið mig sömu augum og kennara og verið nokkuð afslappaðir í viðtölunum.

Eftir að kynningin var afstaðin snerist umræðan oftast um innihald málfræðikennslunnar og hvað málfræði væri eiginlega og hvað þeim fyndist um málfræðikennsluna og málfræðibækurnar, *Aðferðir og innihald — viðhorf*. Í lið þrjú, *Markmið — viðhorf*, var áherslan á markmið kennslunnar, sem rætt verður í kafla 5.4 í niðurstöðunum. Rætt var við nemendur hvernig þeir lærðu tungumál, hvað þeir kynnu þegar þeir kæmu í skólann og hvað verið væri að kenna þeim í skólanum; allt efni sem

fellur undir kafla 5.1 í niðurstöðunum. Undir fjórða liðnum, *Rétt mál og rangt*, snerist umræðan um það sem fellur undir málsnið, það er mismunandi málnotkun eftir aðstæðum og leiðréttingar, sem rætt er í kafla 5.2. Þarna má telja að umræðurnar hafi orðið hvað líflegastar í öllum viðtölum, ekki hvað síst þegar umræðan snerist um leiðréttingar; þar kom maður aldrei að tómun kofanum, en fjallað verður um þær umræður í kafla 5.2.3. Undir lið fimm las ég fyrir nemendur kennslustundina í málfræði sem einnig var borin undir kennarana og fékk viðbrögð þeirra við henni auk þess sem ég reyndi að fá fram hjá öllum nemendunum hvort þeir notuðu sögnina *hlakka* ópersónulega eða persónulega. Niðurstöðurnar úr þeirri umræðu eru tundaðar í kafla 5.3.

Hóparnir voru misræðnir, ekki er hægt að horfa fram hjá því, en þeir voru þó oft mjög áhugasamir um viðfangsefnið og komu tíðum með skynsamlegar athugasemdir sem komu skemmtilega á óvart og sýndu ekki síst hversu mikið nemendurnir velta málinu fyrir sér og eru tilbúnir til þess ef nálgunin vekur nægilegan áhuga þeirra. Innan hópanna voru nemendur einnig misræðnir og sumir tjáðu sig lítið að eigin frumkvæði. Af þeim sökum var oft nauðsynlegt að ganga á línuna með sömu spurninguna þó að oft færi ég þá leið að kasta einhverju fram sem nemendurnir gripu á lofti og ræddu en reyndi þá að draga hina sem ekki tjáðu sig inn í umræðuna, sem gekk misjafnlega. Heilt yfir tel ég þó að viðtölin við nemendur hafi gengið mjög vel og að þeir hafi yfirleitt haft áhuga á viðfangsefninu, mismikinn að sjálfsögðu.

4.3 Greining og túlkun gagna

Áður en hægt var að greina gögnin var að sjálfsögðu nauðsynlegt að skrá þau og halda á einhvern hátt utan um þau en það var gert með því að nýta tölvuforritið *Atlas*.³² Öll skráð viðtöl voru sett inn í forritið þar sem ég síðan kóðaði þau, þ.e. gaf tilsvörum og skoðunum viðmælendanna ákveðin lýsandi nöfn. Þegar öll viðtölin höfðu verið kóðuð, flokkaði ég kóðana í efnisflokka, sem kallast „fjölskyldur“ í forritinu, og vann niðurstöðurnar úr þeim. Efnisflokkarnir báru yfirskriftir á borð við *Áhrif forskriftar*, *Hlutverk skóla og kennara*, *Málbreytingar*, *Málsnið*, *Máltaka og málkunnátta* og *Tilbrigði í máli*, svo nokkrir séu nefndir. Til að gefa mynd af kóðunum má nefna sem dæmi að undir efnisflokkinn *Áhrif forskriftar* féllu 147 kóðar, en að baki hverjum kóða gátu verið mismargar tilvitnanir í viðmælendur. Kóðinn *Leiðrétting foreldra góð tilfinning* var til dæmis yfirskrift fjögurra tilvitnana en kóðinn *Leiðrétting foreldra* yfirskrift 21 tilvitnunar. Efnisflokkarnir, sem auðkenndu tilheyrandi kóða sem aftur auðkenndu tilheyrandi tilvitnanir, voru svo grunnurinn undir þá vinnu sem birtist í niðurstöðurköflunum. Þrátt fyrir að forritið *Atlas* sparaði vinnu og auðveldaði

³² Aðgang að atlas.ti 7 fékk ég góðfúslega í gegnum Menntavísindastofnun Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

utanumhald kom það þó ekki í staðinn fyrir að skoða þyrfti frumgögnin áfram við úrvinnsluna.

Líkt og þegar hefur verið getið í kafla 4.1 er ekki ætlunin að tengja sérstaklega hugmyndir einstakra kennara við bakgrunn þeirra heldur vel ég að fjalla um hugmyndir þeirra sem hóps. Þetta er gert í þeirri trú að bakgrunnur þeirra sé nægilega fjölbreyttur til að sem flest sjónarmið íslenskukennara á unglingsstigi komi fram. Á sama hátt má segja að hugmyndir nemenda séu settar fram án tengingar við námslegan bakgrunn þeirra sem, eins og lýst hefur verið, var reynt að tryggja að yrði sem fjölbreyttastur. Þó skal tekið fram að þegar unnið er úr gögnum frá rýnihópum er ekki hægt að fullyrða um skoðanir einstaklinga innan hans heldur er niðurstaðan ávallt sameiginleg fyrir hópinn enda hafa einstaklingar innan hans áhrif hver á annan líkt og áður er getið. Að sama skapi tengi ég ekki hugmyndir einstakra kennara sérstaklega við hugmyndir nemendanna sem þeir völdu úr bekkjum sínum heldur stilli ég frekar kennurum í heild upp gagnvart nemendum í heild. Ástæðurnar fyrir þessu eru þær helstar að nemendurnir hafa þegar hér er komið sögu í námi sínu haft marga kennara og alveg undir hælinn lagt hversu lengi kennarinn sem ég tek viðtalið við hefur kennt þeim íslensku. Áhrifavaldarnir í lífi nemendanna eru líka foreldrar og samferðafólk í lífinu almennt sem getur haft áhrif á viðhorf þeirra til tungumálsins. Það væri því dæmi um oftúlkun að tengja allt sem nemendurnir segja um tungumálið og málfræðikennsluna við þennan tiltekna kennara. Í raun má segja að ég gangi út frá því að hefð skipti hér verulega miklu máli, bæði um það hvernig kennarar kenna málfræði og fjalla um tungumálið og hvernig nemendur hugsa um þessa hluti. Það er því í grunninn markmið mitt að greina þá hefð og reyna að átta mig á hvað litar hana og ræður henni, hvaða kraftar eru hér að verki. Þetta markmið hefur óneitanlega áhrif á uppbyggingu rannsóknarinnar og framsetningu og túlkun gagnanna.

Þrátt fyrir að ætla ekki að einblína á einstaklingana sérstaklega valdi ég að gefa öllum viðmælendum tilbúin nöfn sem notuð eru þegar vitnað er í þá í ritgerðinni (sjá töflu 4.1 í kafla 4.1), ekki síst til að gera umfjöllunina persónulegri og læsilegri. Þegar nauðsynlegt er að geta míns framlags í viðtali er það táknað með stóru r-i (R) fyrir *rannsakandi*. Auk þess legg ég mikið upp úr beinum tilvitnunum í viðmælendum sem eykur enn á tengingu við gögnin og að það standi raunverulegar persónur á bak við hugmyndirnar. Þar fyrir utan tel ég það styrkja niðurstöðurnar að sýna þetta mikið af beinum tilvitnunum í ritgerðinni sem ég byggi greiningu og túlkun mína á. Það er nokkurt matsatriði hversu nákvæm skráningin skuli vera en ég hef valið að sýna viðtölin því sem næst orðrétt, með öllum þeim hikorðum, endurtekingum og ófullgerðu setningum sem talmáli fylgja. Þó eru notuð greinarmerki til að gera þau eilítið læsilegri. Ástæðan fyrir svo nákvæmri skráningu er sú að halda talmálsseinkenninum sem gerir viðtölin raunverulegri en sýnir líka hversu mikið viðmælendurnir þurfa að hugsa sig um. Tekið skal fram að ekki er gerð nein tilraun til orðræðu- og samtalsgreiningar heldur er áherslan algjörlega á efnislega greiningu. Örfá tákni sem sýnd eru við skráninguna þarfnast nánari skýringar:

- ... Þrípunktur er sýndur þegar viðmælandi hættir að tala án þess að ljúka máli sínu, og þá í miðri setningu. Þetta getur verið í lok svars eða inni í því miðju, en þá tákna þau nokkurt hik eða þögn.
- Þankastrik er notað ef viðmælandi nær ekki að klára að tala vegna þess að gripið er fram í fyrir honum. Það er einnig stundum notað þegar viðmælandi skiptir snögglega um umræðuefni í miðri setningu eða jafnvel í miðju orði.
- ORÐ Hástafir eru einstaka sinnum notaðir til að tákna að viðkomandi leggur sérstaka áherslu á tiltekið orð.
- [...] Þrípunktur í hornklofa merkir að einhverju er sleppt úr samtalinu.
- [xxx] Þrjú x í hornklofa merkir að viðmælandi segir eitthvað sem ekki heyrast í upptökunni.
- [x orð x] Ef eitthvað heyrast illa er því smeygt á milli tveggja x-a.
- [Skýring] Hornklofar eru notaðir utan um nánari skýringar á því sem sagt er sem að öðrum kosti yrði illskiljanlegt, yfirleitt stökum orðum, til dæmis „hún [málfræðin] er ekki svo erfið“, eða til að skýra frá einhverju öðru, til dæmis [Hlátur], [Talað með breyttri rödd].
- eee Hikhljóð.
- sum Stundum eru það fleiri en einn sem segja það sama í einu, þetta merkir að þeir eru 2–3.
- mörg Stundum eru það fleiri en einn sem segja það sama í einu, þetta merkir að þeir eru 4–5.
- stelpa Þegar ekki er hægt að greina nánar hver viðmælandinn er en kyn hans verður það að duga.
- strákur Þegar ekki er hægt að greina nánar hver viðmælandinn er en kyn hans verður það að duga.
- Inga+Júlfa Ef fleiri en einn segja það sama í einu og hægt er að greina hverjir það eru er það gert með þessum hætti
- R rannsakandi (Hanna Óladóttir).

Í kafla 5. *Niðurstöður og umræður* má sjá afrakstur rannsóknarvinnunnar.

5 Niðurstöður og umræður

5.1 Hugmyndir um hvar og hvernig nemendur læra mál

Líkt og tíundað er í kafla 2.2.1 færði málkunnáttufræðin okkur sterk rök fyrir því að mannskepnan hafi ákveðna meðfædda þekkingu á mannlegu máli sem geri henni máltökuna mögulega enda taki það hana ótrúlega skamman tíma og það þó að ílagið sé allt fullt af hiki, tafsi og ófullgerðum setningum. Þetta takist henni algjörlega án allrar utanaðkomandi kennslu því að máltaka sérhvers einstaklings sé að mestu ómeðvitað en mjög reglubundið ferli þar sem hann fer í gegnum ákveðin stig í máltökunni og því beri leiðréttingar takmarkaðan árangur. Það skilyrði þarf þó að vera fyrir hendi að börn séu í eðlilegu málumhverfi sem komi máltökunni af stað og haldi henni gangandi. Þegar barn byrjar skólagöngu hefur það um nokkurt skeið verið fært um að mynda setningar með orðum úr öllum orðflokkum með góðum árangri án þess að vera meðvitað um það og getur því orðflokkgreint og fall- og tíðbeygt umhugsunarlaust um leið og það tjáir sig. Að baki slíkri getu býr mikil málfræðiþekking sem er hins vegar algjörlega ómeðvituð.

Þessi þekking um máltöku og eðli tungumáls hefur lengi verið kunn innan skólansamfélagsins. Eins og þegar hefur verið nefnt kom það fram í bók Indriða Gíslasonar (1993:7), prófessors við Kennaraháskóla Íslands, að málkunnáttufræðin sýndi fram á að ekki þurfti að kenna nemendum málfræði móðurmálsins eins og um erlent tungumál væri að ræða. Hann lagði til að frekar skyldi gera þessa þekkingu meðvitaða og einblína á hversu merkilegt fyrirbæri tungumálið væri og að í stað utanbókarlærdóms ætti að rannsaka málið út frá þeirri þekkingu sem nemendur hafa á málinu. Ekki sjást bein merki um slíka nálgun í núgildandi aðalnámskrá og hvað viðkemur sjálfri máltökunni er hún ekki nefnd þar á nafn. Enn síður er hægt að sjá nokkur merki um þessi áhrif í samræmdum prófum. Aðeins öðru máli gegnir um námsefnið sem nú stendur skólum til boða þó að umfjöllunin um málkunnáttuna og máltökuna geti ekki talist mikil. Líkt og kom fram í kafla 3.4.8 er mest talað um máltökuna í *Handbók um málfræði* en allmiklu minna í *Tungutaki*. Málkunnáttan fær svolítið pláss í *Kveikjum* og *Neistum* en minna í *Tungutaki*, auk bullorðaverkefna *Skerpu*. Ekki er hægt að segja að í neinni af þessum bókum sé málkunnáttan sem slík lögð til grundvallar kennslunni eða að máltakan sjálf sé nýtt markvisst í kennslufræðilegu skyni.

Forvitnilegt er að skoða afstöðu kennara til tungumálsins og hvernig þeir kenna nemendum sínum í ljósi þessara grundvallarhugmynda um málið og eðli þess, hugmynda sem birtast fjarska lítið í aðalnámskrá, samræmdum prófum og námsefni. Að sama skapi er forvitnilegt að sjá hvað nemendur hafa að segja. Í þessum kafla verður því reynt að fá svar við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Hvaða hugmyndir hafa kennarar um málið og málkunnáttuna? Telja þeir að nemendur læri móðurmálið aðallega í skólanum/af foreldrum/félögum/af bókum/fjölmiðlum...?
2. Hvaða hugmyndir hafa nemendur um málið og eigin málkunnáttu? Telja þeir að þeir læri móðurmálið aðallega í skólanum/af foreldrum/félögum/af bókum/fjölmiðlum...?

5.1.1 Málkunnáttan og kennsla: hugmyndir kennara

Málkunnáttan og máltakan komust mismikið á dagskrá í viðtölunum við kennarana 15. Stundum voru kennararnir ekki móttækilegir fyrir þeirri umræðu eða hún varð hreinlega út undan. Mjög virk umræða um málkunnáttuna skapaðist við sjö kennara, aldrei þó að þeirra frumkvæði heldur sem viðbrögð við spurningu um hvort þeir nefndu málkunnáttuna við nemendur. Allir þessir sjö kennarar töluðu um að nemendur kynnu vissulega málfræðina, eins og til að mynda Alma:

Alma Ég segi nú krökkunum stundum líka að þau séu ekki að læra þessa málfræði, vegna þess að þau kunni hana. Bendi þeim jafnvel á að: „Það er langt síðan að þið hættuð að segja *ég hlaupti*, hvenær lærðuð þið það? Það var ekkert ég sem sagði ykkur það, þið lærðuð það ekkert í skólanum að segja *ég hljóp*. Venjan er að segja *ég hljóp* en ekki *ég hlaupti*.“

Í fjórum tilvikum sögðust kennararnir auk þess útskýra fyrir nemendum sínum að þeir væru að láta þá fá merkimiða eða hugtökin yfir þá málfræði sem þeir kynnu, en það gerðu kennararnir Arna, Birna, Dögg og Gyða:

Arna Bara þegar þau tala við mig og þegar þau skrifa þá eru þau að nota þekkinguna sína. Svo þurfa þau bara að vita hvaða þekking þetta er, þú veist, að þau séu með.

Birna Já, sko, ég, hérna held sko, hef mjög mikið rætt það við krakka að sérstaklega það sem við erum að læra að þau raun og veru þau kunni hlutina, að við séum kannski fyrst og fremst að setja á það hugtök. Að við vitum alveg að barn veit hvað er nafnorð en það er kannski ekkert alveg með það á hreinu þegar það á að fara að finna það í einhverjum texta.

Dögg Ég segi það líka: „Þú kannt þetta ég skal láta þig hafa orð svo við getum talað um það.“

Gyða Eins og ég segi við krakkana þegar þau eru að drepast í málfræðinni, ég segi við þau: „Ég er ekki að kenna ykkur neitt sem þið kunnið ekki nú þegar, þið eruð bara að fá merkimiðana á þetta, þið eruð snillingar í þessu. Ég heyri aldrei *ég ætla að fara til Guðmundur á eftir*, ég heyri það aldrei, eða *Guðmundur ætla ég til*, ég heyri það aldrei af því að þið kunnið þetta. Núna þurfið þið að fá merkimiðana á þetta af því að það er ætlast til að þið kunnið það, en þið getið notað þetta.“

Hér eru kennarar augljóslega að tala um að vinna með ómeðvitaða þekkingu nemenda á móðurmálinu, sem fylgir því að vera altalandi á það. Þannig kenna þeir nemendum hugtök yfir þá mismunandi flokka orða sem þeir nota á hverjum degi en einnig yfir ýmsa orðhluta og heilu orðastrengina og svo hugtök sem notuð eru yfir mismunandi hlutverk orða og orðhluta. Þetta er hægt að gera vegna þess að nemendur hafa tilfinningu fyrir þessum fyrirbærum sem þeir þekkja og nota; þeir hafa máltilfinningu. En allt er þetta á almennum nótum. Það virðist nefnilega vera að þegar komið er út í að kenna einstök hugtök sé ekki endilega treyst á slíka tilfinningu eða því haldið á lofti að nemendur kunni tiltekið málfræðilegt atriði. Dæmi sem mig langar að benda á í því sambandi er þegar kenna á muninn á *sagnfyllingu* og *andlagi*, en Alma nefnir slíka kennslu til sögunnar:

Alma Jú, hvað sagði hann þarna, já það var í setningafræðinni um daginn það var andlag og sagnfylling: „Af hverju getur ekki verið andlag og sagnfylling eftir sömu sögn?“ Við fórum bara í að ræða um áhrifssagnir og áhrifslausar sagnir og finna alls kyns sagnir og bara í stofunni, hver er áhrifslaus og hver er munurinn.

Svarið við spurningunni um hvers vegna sama sögn getur ekki tekið andlag og sagnfyllingu liggur ekki í því að fara að tala um fleiri hugtök, þ.e. áhrifslausar sagnir og áhrifssagnir eins og vanalega er gert, heldur einfaldlega þá staðreynd að máltilfinningin segir nemendum hvað gengur. Þeirra eigið málkerfi er til að mynda þannig upp byggt að á eftir sögninni *heita* kemur orð í nefnifalli og á eftir sögninni *elska* kemur orð í þolfalli og í málsamfélaginu er enginn ágreiningur um þetta; síðan má velta því fyrir sér af hverju þessi munur er á sögnunum. Það má því segja að þó að kennarar geri sér alla jafna grein fyrir að nemendur búi yfir heilmikilli málfræðiþekkingu nýta þeir það yfirleitt ekki nema í almennum yfirlýsingum. Það kemur til dæmis fram í viðtalinu við Vénýju þegar hún bregst við því hvort hún fjalli eitthvað um tungumálið sem fyrirbæri í kennslu sinni:

Véný Nei, ég geri það ekki en samt segi ég við þau: „Þið vitið, þið eruð komin á veg, langt á veg þegar þið eruð komin í skólann, þá eruð þið komin mjög langt á veg í málfræði þó að —“

R En þú fjallar samt ekkert um hvað það er sem þau kunna?

Véný Nei, ekki beint, en samt segi ég sko: „Þið eruð komin með alveg og þið eruð farin að tala og þið eruð farin að beita tungumálinu án þess að hugsa.“

Þrátt fyrir að kennararnir séu almennt á því að nemendur kunni málfræði ómeðvitað þegar þeir hefja skólagöngu, líkt og hér hefur verið tíundað, eru þeir þó ekki á því að sú ómeðvitaða málfræðiþekking sé endilega fullnægjandi. Það kemur fram í máli þessara tveggja kennara:

- Dögg Veistu, þau geta ekki beygt núna nema kannski 50% af þeim sögnum sem ég er með, þeim hrakar alveg rosalega.
- Gyða Já, mér finnst það vegna þess að hérna, þar er reyndar, verð ég að segja, sem er náttúrliga í mótsögn við það sem ég sagði áðan [um ómeðvitaða málkunnáttu þeirra], að þau eru svolítið slöpp í fallbeygingu. Ja sko, já, já, ég meina, en eh, en þau eru rosalega, þau þurfa samt ekkert að sjá nema einu sinni flest hvernig þetta er rétt sagt af því að þau hafa kannski ekki heyr.

Reyndar virðast báðir þessir kennarar vera að tala um útkomu úr hefðbundnum málfraeðiæfingum en ekki eiginlegri málnotkun. Dögg er að tala um beygingu sagna í kennimyndum og Gyða er með hugann við sambeygingu og tekur dæmi af orðunum *nýtt net* sem nemendur eigi sérstaklega erfitt með í eignarfalli, þ.e. myndirnar *nýs nets*. Þær nefna báðar ókunnugleika í svörum sínum. Í tilviki Daggar er þetta spurning um orðaforða, að nemendur þekki hreinlega ekki tilteknað sagnir, og kvartar hún mjög undan því. Í tilviki Gyðu er það ókunnugleiki nemendanna gagnvart eignarfallinu *nýs nets*. Þetta snýst þá um að kynna þetta fyrir nemendum svo þeir geti sett orðin eða einstakar orðmyndir inn á réttan stað í málkerfi sitt. Þó er ekki loku fyrir það skotið að ókunnugleikinn snúist, líka eða jafnvel eingöngu, um framsetninguna sem er þessi hefðbundna, úr tengslum við raunverulega málnotkun. Nemendur ættu á hinn bóginn ekki í nokkrum vandræðum í samfelldu máli með þær beygingarmyndir sem um ræðir. Það virðist reyndar sem kennarar geti helst fundið að beygingum nemendanna sem þá þarf að kenna í skólanum, eins og er áberandi í máli þessara kennara:

- Bára Við erum að kenna þeim að fallbeygja og mér finnst, mér finnst við þurfa virkilega að halda því við því að mér finnst allt of mikið um það að þau beygi ekki rétt og þau beygja ekki stundum.
- Geir Já, ég segi, og þess vegna held ég að málfraeðin geti hjálpað okkur í því að tala rétt mál og náttúrliga oft eru þetta sagnir og þá fallbeygingar og annað slíkt sem við erum að koma með inn í þessu.
- Lilja Það þarf að kenna þeim að tala rétt, að fallbeygja rétt, að stigbreyta, allar þessar beygingar. Þau eru með það svolítið vitlaust. Að stórum hluta held ég af því að þau heyra það vitlaust í kringum sig og það er fast í þeim. Og það þarf til dæmis að passa upp á þágufallssýkina að kenna þeim á þágufall og ópersónulegar sagnir: „Maður segir *mig dreymir* en ekki *ég dreymdi*“ og svona þetta. Og já, þetta er svona aðallega beygingarnar.

Þessir kennarar eru að tala um almenna málnotkun, að henni sé ábótavant, því að notast er við orðalagið „tala rétt“ þó að líklega noti þeir hefðbundnar aðferðir — að beygja í föllum, sambeygingu og að beygja sagnir í kennimyndum — til að hafa áhrif á nemendur. Líkast til er það útbreitt, líkt og Lilja gerir hér, að flokka þágufallssýki og ópersónulegar sagnir sem beygingarfræðilegt atriði en ekki setningafræðilegt.

Lilja hefur líka orð á því að ástæðan fyrir því að nemendur tali vitlaust sé „af því þau heyra það vitlaust í kringum sig“ og tengja sumir kennarar það við máluppeldið á heimilum nemenda, til dæmis Bára og Pétur.

- Bára Eins og við vorum að tala um áðan: hvernig læra börn tungumál? Að hérana að það náttúrulega eru svo misjöfn heimili, hvernig tungumál er talað á hverju heimili fyrir sig. Hvaða orðaforða hafa foreldrarinn? Hvaða orðaforði er hafður fyrir barninu? Sko það er ...
- Pétur Svo held ég að þetta líka hljóti að hafa áhrif, þú veist svona, heimilisaðstæður, þú veist. Það búa ekkert allir við sama borð, þú veist með það. Og ef að samskiptin eru lítil heima fyrir að þá náttúrulega þjálfastu ekkert í að nota málið þitt eins mikið og ef þú ert kannski á heimili þar sem eru — það er bara ákveðin regla við matarborðið, bara „segðu frá deginum“, eitthvað svoleiðis. Þá ertu alltaf að þjálf þig í að tala og segja frá, og hérana, og ég held að það sé hlutur sem skiptir rosalega miklu máli.

Almennt talað virðast þó kennarar telja að skólinn, og um leið þeir sjálfir, hafi hlutverki að gegna í máluppeldi barnanna, sama hvernig máluppeldi þeirra fram að skólagöngu hefur verið háttað.

- Birna Nei, að sjálfsgöðu [eru þau] ekki [fullnuma í málinu 6 ára]. Þau náttúrulega læra auðvitað það sem fyrir þeim er haft, börn gera það. Og auðvitað er kannski fyrst og fremst verkefni kennarans að tala rétt og gott tungumál og þá náttúrulega smám saman verða börnin betri í íslensku og við þurfum auðvitað að halda að þeim góðu tungumáli en það einhvern veginn það sem snýr að mér á loka-stigum þá náttúrulega smám saman verða börnin betri í íslensku.
- Sjöfn En auðvitað, við tökum náttúrulega rosalega snemma við þeim þannig að við ættum nú að geta haft áhrif. Ég meina, þau koma til okkar sex ára gömul þannig að manni finnst nú að við ættum að geta haft áhrif á þau í átt að því að tala rétt, og hérana þú veist, og laga kannski einhverja svona vitleysur sem þau koma inn með, en við þurfum kannski öll að vera rosa einbeitt þá í því.

Greinilegt er að kennararnir telja að allt frá því börn hefja máltökufærlið sé endamarkið rétt mál og það sé hlutverk þeirra að hjálpa börnunum að ná því endamarki. Sér í lagi ef máltakan hefur ekki verið fullnægjandi fram að skólagöngu en líka eftir að skólagangan hefst því að hér er verið að tala við unglíngakennara. Hér er ekki gerður greinarmunur á því málkerfi sem nemendur hafa tileinkað sér og málstaðlinum sem skólinn kennir fyrst og fremst í gegnum ritmálið. Kennarar virðast með öðrum orðum telja að þeir geti haft áhrif á mál nemendanna og að það sé hlutverk þeirra, en fjallað verður í kafla 5.5. hvort slíkt er raunhæft miðað við fræðilegar kenningar.

Sjálf máltakan er svolítið rædd í kennslu en ekki markvisst, helst til að sýna nemendum fram á hversu skemmtilegt eða merkilegt fyrirbæri máltakan er.

- Lilja Ég hef stundum gert það [fjallað um máltökuna og barnamál] svona þegar að það kemur þarna tækifæri. [...] Nei, þetta er ekki markvisst, þetta er svona

meira viðbót, eitthvað skemmtilegt sem ég kem með, viðbótarfræðsluefni svona.

Alma Ekki markvisst [hvernig mál verður til], nei. En sko þegar við tölum um þessa málfræði og hvernig við lærum tungumál og þegar ég tala um það: „þið eruð ekkert að læra íslensku, þið hafið talað hana frá tveggja ára aldri“ og tölum, kannski hvernig við tölum, eee hvernig þau töluðu, hvernig þeirra tungumál hefur breyst.

Einn kennari nefndi að hann ætti það til að útskýra þróun sem verður í málinu á máltökuskeiði til að skýra ákveðin málfræðileg fyrirbæri, til dæmis notkun fornafna.

Dögg Ég tala oft um þetta við þau, ég þarf nefnilega að grafa skilurðu, þegar ég tala um lítil börn og ég tala um þetta þegar ég kenni þeim fornöfn. Ég segi: „Hvað er fornafn? Það er FYRIR nafnorð“. Ég tala um lítil börn sem nota *Sigg[il]*. Ég segi „penni, penni Þórdísar“ og svo þróunina yfir í að fara yfir í *ég á þennan penna* „það er FYRIR nafnorð“ og ég segi „svona tala ég“. Ef það er eitthvað svoleiðis sem þú ert að tala um. Og ég segi: „í staðinn fyrir að tala um Gunnar, Nonni, Páll, Sigurður, ég segi *þið og við*“ og tengi svona.

Nokkrir kennarar sem ekki minnst neitt á máltökuna við nemendur sína eru áhugasamir um að gera það þegar þeir eru spurðir því að þeim þykir sjálfum máltakan merkileg og finnst hún eiga erindi við nemendur. Þó ekki allveg allir.

Arna Nei, ég hugsa, eee það kemur aðeins seinna, þau geti fari að, jú við náttúrlega kannski, ég bara tala um algjörlega bara út í bláinn, þegar smábörn eru að byrja að tala og hvernig þau mynda, byrja að mynda setningar og þegar þau beygja og segja *kunnti* og allt þetta. Ég hef kannski, það er bara af því að ég hef áhuga á því en ég held, ég held þau þurfi aðeins að vera eldri. Já, þú hefur ekki áhuga á þessu þegar þú ert á þessum aldri, það er einhvern veginn ...

Segja má að niðurstaðan hér komi ekki á óvart. Þar sem lítið er minnst á málkunnáttuna og máltökuna í því efni sem kennarar styðjast við og leggja til grundvallar kennslu sinni, aðalnámskrá, samræmdum prófum og námsefni, er þess ekki að vænta að mikið fari fyrir umfjöllun um þau atriði í kennslu, hvað þá að þau á einhvern hátt séu lögð til grundavallar kennslunnar. Hins vegar má ljóst vera að kennarar eru áhugasamir um að draga til að mynda máltökuna meira inn í kennsluna og málkunnáttan á greinilega erindi við grunnskólanemendur miðað við það sem þó er minnst á hana í kennslu. Þetta eru fyrirbæri sem kennarar þekkja til en þyrfti án efa að fræða þá meira um og finna út hvernig má setja það meira í samhengi við sjálfa kennsluna.

5.1.2 Máltakan og hlutverk skólans: hugmyndir nemenda

Þegar nemendur eru spurðir um hvernig móðurmálið lærist þá er ýmislegt tínt til. Langoftast þó, eða í 12 hópum af 15, nefna þeir að það geri maður af foreldrum sínum. Sumir nefna líka að það lærist af umhverfinu, en það svar kom upp í fimm

hópum. Stundum tilgreina nemendur hvernig það er gert og nefna þá að það gerist með því að hlusta, eða í fimm hópum, að lesa var einnig nefnt í fimm hópum, og að tala og/eða skrifa, sem var nefnt í tveimur hópum. Í einstökum hópum var síðan nefnt að þýða, herma eða endurtaka. Hvar móðurmálið lærist kom líka til tals. Í þremur hópum var nefnt að það gerðist í leikskóla, í tveimur í skóla og í einum hópi að það gerðist heima.

Af þessari upptalningu má sjá að nemendur telja foreldrana vera í aðalhlutverki þegar börn læra móðurmálið, sem kemur kannski ekki á óvart. Í einhverjum tilvikum velja nemendur að telja skólann með og lestur og skrift sem lærast í skóla sem hluta af því að læra móðurmálið. Þetta kemur fram í fimm hópum og hugsanlega hafa nemendur erlend tungumál í huga en ekki endilega bara móðurmálið. Hvað móðurmálið áhrærir greina nemendurnir yfirleitt á milli þess, það er að segja á milli þess sem þeir læra fyrir skólagöngu og þess sem lærist í skólanum. Skoðum nánar þessa aðgreiningu, ekki síst til að reyna að sjá betur hvaða hugmyndir nemendurnir hafa um máltökuna og hvernig mál lærist.

Almennt talað kom fram sú trú í öllum hópunum 15 að í skólanum lærðu nemendur rétt mál. Lítum á umræður úr fjórum hópum því til staðfestingar, fyrst meðal nokkurra nemenda Örnú:

- | | |
|-----|---|
| Eir | Og hvernig á að skrifa, læra meira svona hvernig bara á að tala heima og koma orðunum út úr sér, en í skólanum þá meira, já, „þetta er ekki skrifað svona“. |
| Rut | Svona leiðréttingar. |
| Líf | [Vel] sagt. |

Næsta dæmi eru umræður sem eiga sér stað meðal nemenda Báru:

- | | |
|---------|---|
| Sara | Já, fallbeygja og stigbreyta og skilurðu, þannig að þú sért ekki að segja bara eitthvað bull bara. |
| R | Já, kunnud þið það ekki áður en þið fóruð í tíma? |
| strákur | Jú. |
| Sara | Þú veist, jú, gegnum skólann skilurðu, vegna þess að ég kunni það ekki, þegar þú varst fimm ára. En maður er bara búinn að læra þetta í skólanum. |
| Mána | Maður fór ekkert að pæla í þessu fyrir en maður fór að læra þetta. |

Þetta höfðu nemendur Gyðu að segja:

- | | |
|-----|--------------------------------------|
| Ída | Tala rétt, eins og fallbeygja. |
| R | Og þið finnið að það er gagn að því? |

- Ída Já.
- Addi Já.
- R Er sem sagt, þið finnið að málfræðikennslan hefur haft áhrif á mál ykkar?
- Ída Já, eða svona sumt en sumt ekki.
- Páll Það er nú aðallega fallbeygingin sem hefur bætt svona mest.

Meðal nemenda Láru áttu síðan þessar umræður sér stað:

- Egill Það sem skiptir mestu máli er að geta talað íslensku í daglegu lífi, sko þegar þú ert að spjalla bara.
- Jens Og geta fallbeygt orð rétt.
- sum Já.
- Egill Já, nákvæmlega.
- R Er það eitthvað sem þið lærið í skólanum?
- mörg Já, já.

Þessi dæmi sýna að nemendur telja greinilega að það séu sterk tengsl á milli kennslunnar í skólunum og þess að nota málið rétt, oft einna helst að beygja rétt. Í næsta dæmi, sem er frá nemendum Ölmú, kemur einnig fram að kennslan gengur út á að kenna þeim rétt mál en þar kemur líka fram að það felur í sér fleira:

- Rós Nei, þegar maður er yngri þá náttúrulega heldur maður eins og þú segir *sækja*, þá sagðirðu kannski *ég sækti þetta*, en maður vissi ekki að maður ætti að segja *sótti* af því að það breytist, hljóðbreytist [...] Þá er maður búinn að gera regluna sjálfur en síðan þú veist, æ ég kann ekki alveg að útskýra það.
- Eik Síðan fer maður í skólann og lærir það.
- Högni Þú ert búinn að byggja þetta upp á því hvað þú ert búinn að heyra og ert endilega búinn að heyra eitthvað allt annað þú veist. En þú ert ekki búinn að læra regluna þannig að þú myndar hana svona lítið fyrir lítið í huganum á þér og þá er hún svona fest í minni og síðan skólinn breytir því.
- R Já, já og skólinn breytir því til þess að ... ?
- Högni Til þess að bara tala rétta íslensku.
- 2 stelpur Já [hlátur]

- R Mhm, þannig að það er, það sem skólinn bætir við, hann svona lætur ykkur tala rétta —
- stelpa Leiðréttir.
- R Leiðréttir?
- Högni Já, svona slípar hlutina.
- stelpa Mhm.
- Eik Lætur okkur ekki tala barnalega, haha.

Þetta er afskaplega þroskuð umræða. Nemendurnir virðast vera að reyna að segja að börn tileinki sér sínar reglur sem skólinn síðan leiðrétti þegar þær eru ekki í samræmi við við rétt mál — slípar reglurnar til, líkt og þeir orða það — þannig að einkenni barnamálsins hverfi. Að þeirra mati leikur skólinn hlutverk í máltökufurlinu eða málþroskaferlinu í áttina að því að gera nemendur fullnuma í málinu og hætta að tala barnalega. Þessir nemendur höfðu greinilega fengið einhvern pata af því hvernig máltakan gengur fyrir sig þó að þeir átti sig skiljanlega ekki á því að það sé innbyggt í máltökufurlið að mál breytist á milli kynslóða. Vegna þess að hver einstaklingur sé í raun með einstakt málkerfi sem hann hefur byggt upp út frá þeim upplýsingum sem hann hefur fengið úr umhverfinu, brotakerndar sem þær geta verið.

Í þessu samtali við nemendur Ölmur er, ólíkt í öðrum viðtölum, talað um að börn byggji upp sínar eigin málfræðireglur sem stundum eru ekki fulllærðar og þurfi því að læra til fullnustu í skólanum. Í öðrum viðtölum er frekar talað þannig að nemendurnir þurfi að læra mál foreldranna sem þeir hafi fyrir þeim. Lítum á tvö dæmi sem sýna þetta hvað best, fyrst frá tveimur nemendum Örnur:

- Rut Maður talar svolítið bara eins og foreldrar manns tala.
- Kári Já, og ef foreldranir tala vitlaust, þá bara „æ, fucked“ [hlátur].

Hitt dæmið kemur frá nemanda Báru:

- Ella Þau læra þetta náttúrulega bara frá foreldrum og eða málið.
- R Já, sem sagt áður en þau koma í skólann.
- Ella Þannig að ef þau fallbeygja rétt skilurðu þá fallbeygir barnið örugglega rétt sko.

Í fyrra dæminu er áherslan öllu neikvæðari en í því síðara. Bæði eru dæmin hins vegar til vitnis um áhrifamátt foreldranna við máltökuna að mati nemendanna. Aðrir nemendur Báru ræða síðan um leiðréttingar foreldra og hlutverk þeirra í máltökunni.

- Sara Heima, ef ég segi eitthvað vitlaust heima þá er alveg leiðrétt mig skilurðu. Já, þannig að þau eru að kenna þannig skilurðu og þú lærir að tala frá þeim.
- R En myndi maður læra að tala ef maður væri ekkert leiðréttur?
- Mána Nei, þá myndi maður náttúrulega halda áfram bara að segja þetta eins.
- Sara Maður myndi [ekki] læra af því.
- R Nei, þannig að haldið þið, tala börn vitlaust nema þau séu leiðrétt?
- Mán+Sar Jáá.
- Sara Eða þú veist, allavega í stigbreytingu eða þannig, í *stórustur* og svona þannig dæmi, held ég eee ...

Sara lítur greinilega á leiðréttingarnar sem vitnisburð um mikilvægan þátt foreldranna í máltökunni, þeirra leið til að kenna málið. Sjálfsagt telja foreldrarnir sjálfir að það sé það sem þeir eru að gera þó að leiðréttingar megi sín lítils á máltökuskeiði (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2005:636), eins og rætt var í kafla 2.2. Síðan tekur skólinn við leiðréttingarhlutverkinu ef marka má nemendur Ölmú og Örnú í dæmunum hér að framan. Eins og fjallað verður um síðar, í kafla 5.2.3, eru leiðréttingar veruleiki sem flestir viðmælendurnir í nemendahópnum kannast við, yfirleitt af hendi foreldranna. Þeir fara síðan margir hverjir sjálfir að leiðrétta, einna helst hver annan en einnig foreldra sína og systkini.

Til að halda áfram með þráðinn frá nemendum Ölmú, þegar þeir töluðu um að skólinn vendi nemendur af barnamáli, má vitna í nemendur Birnu sem velta fyrir sér hvað myndi gerast ef engin málfræði yrði kennd.

- R Þið sögðuð hérna áðan að — þið virtust vera nokkuð sammála um það að ef það væri hætt að kenna málfræði að þá myndi tungumálið breytast.
- Dóri Já.
- R Og, en lærir maður þá tungumálið í skólanum?
- 2 stelpur Neei.
- Dóri Þá myndu allir byrja að tala svona eins og sjöttubekkingar, svo myndi það alltaf fara neðar og neðar.
- [...]
- Dóri Ég held að það myndi breytast, tungumálið allvegana, ef við myndum hætta að kenna málfræði yfirhöfuð þá myndi það breytast, allavega eitthvað.
- R Já.

- Freyr Þá myndu allir tala vitlaust.
- R Já, þá myndu allir tala vitlaust?
- Freyr Já.
- Dóri Já, en ekki samt strax, því að það er enn þá eldra fólk, en þegar það er dautt þá er talað vitlaust.
- stelpa Já.

Hér er ljóst að skólinn kennir rétt mál og ef hann hættir því fara á endanum allir að tala rangt mál. Barnamálið tekur þá við, barnalegra og barnalegra eftir því sem fram líða stundir. Nemendur Geirs nefna nokkur dæmi um þetta barnamál sem nemendurnir þurfa að venja sig af:

- Anna En sumt segja þau vitlaust.
- Árni Sumt.
- Fjóla Já.
- Birna Það er, kemur svona orð, svona erfið orð.
- Fjóla Já.
- Birna Sem sjö, sex ára krakkar.
- Fjóla Eins og *kunntum ekki*.
- Birna Já.
- Árni Mm.
- Fjóla Og eitthvað *sótti mig* eða eitthvað *sækti mig*.
- Skúli Það er talað um *að frosna*.
- Fjóla Sem maður segir svona, já.
- [...]
- R Það er verið að kenna krökkum að hvað, hætta að segja þetta?
- Árni Já, eða, þú veist, tala rétt bara.

Enn og aftur er þetta spurning um að læra rétt mál þegar nemendurnir koma í skóla. Eins og fram hefur komið er fallbeyging oft nefnd þegar rétt mál ber á góma en hér,

Þegar einstök dæmi eru nefnd, virðast sagnir vera nemendum ofar í huga. Lítum á dæmi um fallbeygingu sem komu upp í umræðum við nemendur Lilju, svona til að átta okkur aðeins betur á því um hvað þetta snýst.

Hilda Ég mundi segja fallbeygingin [að hún væri mikilvæg] því annars mundu örugglega margir bara vera að tala vitlaust. Mér finnst ég hafa lært mest af fallbeygingu en ekkert rosalega mikið af hinu.

strákur Já.

[...]

R Já, hefur þá málfræðikennslan, hvað þá, fallbeygingin, haft einhver áhrif á ykkur? Eruð þið farin að fallbeygja öðruvísi?

Emil Bara betur.

Ísak Já.

Hilda Já.

Ísak Bara svona þróast með.

R Getið þið nefnt einhver dæmi?

Emil Hér er Baldur, um Baldur, frá Baldri, til Baldurs.

R Já.

Emil Það er ekki *um Bald*, frá *Baldi*.

stelpa Ísak, um Ísak, frá Ísak, til Ísaks.

R Já, eru það helst nöfnin sem...?

[...]

Hilda Það er kannski helst það sem er vitlaust.

[...]

R Já, hvað kunnuð þið þá ekkert áður, eða hvað var það sem þið ...?

Hilda Við [höfðum] þetta svolítið rangt.

mörg Já.

Þetta er nokkuð dæmigert fyrir umræðuna um fallbeygingu. Nemandi, Hilda í þessu tilviki, talar um mikilvægi fallbeygingar, að það sé einna helst hún sem gagn má hafa

af málfræðikennslunni. Síðan þegar nánar er að gáð snýst þetta ekki um fallbeygingu almennt heldur einstök dæmi, hér ákveðin mannanöfn. Annað dæmi um gagnsemi fallbeygingar leiðir okkur síðan inn á aðrar brautir. Það kemur frá nemendum Sjafnar, nánar tiltekið Bessa sem fyrst lýsir fallbeygingunni sem því gagnlegasta við málfræðikennsluna líkt og Hilda hér á undan:

Bessi Já, málfræðin er mikilvæg. Já, því ef við værum ekki að læra málfræði að þá væru líkur á að við kynnum ekki að tala rétt. Svona, kynnum ekki að fallbeygja og nota sagnir, eða eitthvað þannig, rétt. Og setningarnar myndu bara koma út úr okkur, þegar við erum að segja eitthvað, þá myndu koma alveg ótrúlega fáránlega út, út af því við myndum ekki kunna að tala eiginlega. Eða við myndum kunna orðin og gera setningar en myndum ekki kunna að segja þau rétt.

Bessi þakkar eiginlega allt málkerfið málfræðikennslunni í skólanum. Síðar í viðtalinu þegar nánar er spurt út í málfræðikennsluna og hvað myndi gerast ef engin málfræði væri kennd birtist annað sjónarhorn á kennsluna hjá Bessa.

Darri En við þurfum að beygj — í málfræðinni þurfum við að læra hvernig við eigum að skrifa.

Elín Beygja.

Darri Beygja þau.

R Já, beygja, kunnuð þið þá ekki að beygja orðin þegar þið komuð í skólann?

Lóa Nei.

Darri Nei.

R Munið þið eftir því?

mörg Nei.

Darri Ég man ekkert.

Bessi Ég man ekki að mér hafi nokkurn tíma verið kennt að fallbeygja. Ég sko, ég kunni að segja hvernig orðin áttu að vera en vissi samt ekki hvað fallbeygingar væri.

Lóa Maður vissi kannski hvernig maður átti að gera af því að, þú veist, maður heyrði einhvern tala í kringum mann.

Bessi Þú veist, maður heyrir alveg, skilurðu, *hér er, um, til*, þess vegna veit maður alveg hvað þú ert að fara að segja, þetta er bara, þú veist ekki hvað fallbeygingar eru. Þú kannt að segja orðið sem, eins og það er í fallbeygingu en þú kannt bara ekki fallbeygingu.

Þar sem trú nemendanna virðist vera sú að málfræðin kenni þeim fyrst og fremst rétt mál er ekki skrítið þó að þeir dragi þá ályktun án mikillar umhugsunar að öll þessi áhersla á fallbeygingar sé til að kenna þeim að beygja. Það kom berlega í ljós þegar Bessi tjáði sig í fyrra skiptið um hlutverk málfræðikennslunnar. Þegar nemendurnir eru aftur á móti látnir velta því fyrir sér hvað raunverulega vantaði upp á kunnáttu þeirra í beygingum við upphaf skólagöngu snýst svarið yfirleitt aðeins um nokkur tilvik sem þarf að læra. Bessi virðist hins vegar vera að tala hér um að skólinn kenni hvað sé fallbeyging og hvernig eigi að beygja í föllum. Hann er ekki að tala um að verið sé að gera nemendur meðvitaða um þá málfræði sem þeir þegar kunna og nota á hverjum degi.

Þetta kemur kannski ekki á óvart því að sögulega er framsetning beygingarkerfisins á forni beygingardæma og æfinga í að beygja í föllum raunverulega ætluð til að kenna beygingar í erlendu tungumáli, upphaflega í latínu og forngrísku. Sú trú virðist svo hafa yfirfærst á móðurmálið, eins og til dæmis kom fram í umfjöllun um málfræðibók Björns Guðfinnssonar í kafla 3.4.2. Það er því ekki hægt að ætlast til að nemendur dragi sjálfkrafa þá ályktun að þeir séu bara að læra nöfn á fyrribærum sem þeir þegar kunna þegar aðferðin sem notuð er til þess var alls ekki hugsuð til þess í upphafi.

Nemendur virðast þó hafa einhverja hugmynd um að þeir kunni heilmikið í málfræði sem skólinn er að kenna þeim að færa í orð, ef marka má dæmi úr þremur bekkjum. Nemendur Örnú láta til að mynda eftirfarandi orð falla þegar þeir bregðast við spurningunni um hvaða þátt skólinn eigi í því að þeir læri íslensku:

- Líf Er ekki annað að læra tungumál og læra málfræðina á tungumálinu?
- [...]
- Brá Maður lærir miklu öðruvísi íslensku, þú veist, heima og svo íslensku í skólanum.
- [...]
- Brá Við lærum, þú veist, heima þá lærum við náttúrlega bara að tala, þú veist, „ég er mamma, þetta er pabbi“ skilurðu, [hlátur] „þetta er skápur, þetta er ís-skápur“. Og svo í skólanum, þú veist, þá kemur þetta miklu meira svona, þú veist.
- Eir „Skápur er nafnorð.“
- Brá Já, þú veist.
- Eir Skápur beygist svona.
- Brá Skápur, skápurinn minn, fattarðu?

Nemandi Gyðu orðar svar við sömu spurningu á eftirfarandi hátt:

Íða Af hverju orðin eru sögð svona og af hverju þau beygjast svona og eitthvað.

Nemendurnir læra orðflokkgreiningu og hvernig orð beygjast, þeir læra **um** tungu- málið í skólanum. Nemendur Ara fara meira í áttina að því að tala um ómeðvitaða þekkingu sem síðan er gerð meðvituð þó að þeir tali ekki um *ómeðvitaða* og *meðvitaða málfræði* þegar þeir eru spurðir um hvað þeir læri í skólanum.

Júlfa Reglurnar sem fylgja málinu og allt hitt og allt það.

R Já, er það eitthvað sem þið kunnuð ekki áður?

Inga Sko ekki skriflega, skriflega.

R Nei.

Rafn Maður gat ekki fært það fram á mál [útskýrt það]. Það er eitthvað sem að gerist bara í huganum manns, þú veist, maður gerir það sjálfkrafa, maður hefur heyrt foreldra sína nota það, til dæmis hvernig maður beygir hluti.

Í bekk Lilju verður umfjöllunarefnið síðan ómeðvituð málfræðiþekking leikskóla- barna þegar Hilda segir samnemendum sínum frá erlendri málfræðirannsókni í framhaldi af umræðum um að skólinn kenni nemendum fallbeygingu:

Aron Maður heyrir einhver orð [xxx].

Emil Svo fer maður í skóla til að læra þetta betur.

Ísak Hvernig maður á að fallbeygja og raða í setningu og bara...

Hilda Það er samt þannig að krakkar fallbeygja þetta svona ósjálfrátt.

Aron Já.

Hilda Þú veist, það sem þeim finnst. [x Þannig byrjar þetta. x]

R Já.

Ísak Já, er það ekki bara af því að þau hafa heyrt, skilurðu, foreldra sína tala, skilurðu?

Hilda Nei, þau voru látin fá orð sem voru ekki til, voru bara bullorð.

Ísak Og voru bara látin fallbeygja þau?

Hilda Já.

- R Og hver var niðurstaðan úr því?
- Hilda Að þau gátu alveg, þau fallbeygðu þetta bara svona. Þau gátu alveg gert þetta, þetta var reyndar ekki á Íslandi en ...
- Ísak Bíddu, hvað voru þau gömul þessir krakkar?
- Hilda Í leikskóla, einhverjir leikskólakrakkar.
- Emil Kunnu þau að fallbeygja?
- Hilda Þetta var ekki fallbeyging, en þau gátu sett þetta inn í setningar án þess að hafa þetta vitlaust.
- Ísak Já, já, en hvernig vissu hinir að þetta var rétt ef þetta var ekki orð, eða þú veist?
- Hilda Þú veist, þeir bara bjuggu til orð.
- Emil Heilinn.
- Ísak Já.

Þessi þekking kemur bekkjarbræðrum Hildu greinilega á óvart og virðist hún hafa hana annars staðar frá en frá kennaranum því að þetta er ekki neitt sem hún er að rifja upp fyrir þeim. Hér er augljóslega gerður greinarmunur á ómeðvitaðri þekkingu á beygingum í samfelldu máli og þeirri athöfn sem lærist í skóla að beygja orð í öllum föllum úr tengslum við samfellt mál — hvort tveggja nefnt fallbeyging. Þetta var merkileg umræða og sýnir hversu áhugasamir nemendur eru um máltökuna og málkunnáttu barna. Augsýnilega myndi falla í góðan jarðveg að taka þá þætti markvisst fyrir í kennslunni. Greinilegt er þó að það er ekki gert svo neinu nemi hjá þeim nemendum sem talað var við í þessari rannsókn.

5.1.3 Svör við rannsóknarspurningum 1 og 2

Rannsóknarspurningarnar sem ætlað er að svara í þessum kafla eru eftirfarandi:

1. Hvaða hugmyndir hafa kennarar um málið og málkunnáttuna? Telja þeir að nemendur læri móðurmálið aðallega í skólanum/af foreldrum/félögum/af bókum/fjölmíðlum...?
2. Hvaða hugmyndir hafa nemendur um málið og eigin málkunnáttu? Telja þeir að þeir læri móðurmálið aðallega í skólanum/af foreldrum/félögum/af bókum/fjölmíðlum...?

Ef fyrst er litið til þess sem kennarar höfðu að segja virðast hugmyndir þeirra um málið og máltökuna gefa til kynna að þeir líti svo á að hægt sé að breyta máli nemenda eftir að þeir koma í skólann og alveg upp í unglingsáæild. Því má þó velja fyrir sér hvort það sé málkunnáttan sem þeir hafa í huga. Þeir líta svo á að nemendur læri málið heima af foreldrum sínum og umhverfinu á máltökuskeiði en að mati sumra kennara er allur gangur á því hvernig tekist hefur til, ekki hvað síst hvað varðar beygingarkerfið. Málfarsleg vangeta er þó frekar talin af félagslegum ástæðum, þ.e. hana megi rekja til máluppeldisins, en að einfaldlega sé um að ræða þann mun á málkerfi sem verður á milli kynslóða og málkunnáttufræðin kennir. Kennarar hafa þó eitthvað til síns máls því eins og nefnt var í kafla 2.2 hafa rannsóknir sýnt að börn sem mikið er talað við hafa meiri orðaforða og ná fyrr valdi á ýmsum setningagerðum móðurmálsins (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2001). Þar af leiðandi eru meiri líkur á því að þeir nemendur hafi til að mynda komist í kynni við orð sem beygjast eftir sjaldgæfara beygingarmynstri. En það snýst þá í raun um beygingu einstakra orða en ekki málkerfið í heild. Svo má rifja upp rannsóknir á máltöku íslenskra barna sem fjallað var um í kafla 2.2.3 og sýndu verulegan einstaklingsmun í nafnorðabeygingum (Indriði Gíslason o.fl., 1986) og sagnbeygingum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1998) hjá 6 og 8 ára börnum. Kennarar telja í það minnsta að það muni um kennslu þeirra og að þeir hafi ríku hlutverki að gegna við að kenna nemendum fall- og sagnbeygingu sérstaklega — misjafnt er þó hvernig kennarar líta á hlutverk sitt í þeim efnum, þeir eru ýmist að rétta af málkerfi nemendanna og/eða bæta við það.

Miðað við þetta er það því ekki alls kostar rétt þegar kennararnir halda því fram við nemendur — líkt og margir þeirra nefna og er í takt við málkunnáttufræðina — að málfræðikennslan felist eingöngu í því að setja hugtök á þekkingu sem nemendur þegar hafa og kunna. Málfræðikennslan er nefnilega tvíþætt. Annars vegar er vissulega verið að kenna nemendum *um* málið, það er að segja að hjálpa þeim að skilja málkerfið sem þeir hafa yfir að ráða með hjálp hugtaka. Hins vegar eru kennarar að kenna nemendum sjálft málið þegar beyging ákveðinna orða sem nemendur hafa tileinkað sér er ekki talin rétt og þeir þurfa að læra aðra. Sumir kennarar gera sér grein fyrir þessu líkt og Gyða gerir að einhverju marki þegar hún segist vera komin í mótsögn við sjálfa sig með því að halda því fram að nemendur séu „slappir“ í fallbeygingu því að áður hafi hún greint frá því að hún segi þeim að þeir kunni málfræðina, hún sé eingöngu að hjálpa þeim að setja merkimiða á hana. Reyndar tengir hún „slappa“ fallbeygingarkunnáttu við lélegt gengi nemenda í sambeygingu, hefðbundinni málfræðiafingu, en ekki beygingu í samfelldu töluðu og rituðum máli. Það er dæmi um þá trú sem kennarar hafa sumir á því að hefðbundnar þjálfunaraðferðir í beygingum ættu að skila árangri. Aðferðir sem enn er haldið mjög á lofti í mörgu af því námsefni sem fjallað var um í kafla 3.4, ekkert síður í því nýjasta en því sem eldra er.

Nemendurnir tjáðu sig meira um máltökuna sjálfa en kennararnir gerðu, líklega af því að þeir voru frekar spurðir beint að því hvernig þeir héldu að tungumál lærðist. Nefndu 12 hópar af 15 að málið lærðist af foreldrunum og þó að ýmislegt fleira hafi verið tínt til sem snerist þá kannski frekar um hvar og hvernig mál lærðist virtust nemendur sammála um mikla ábyrgð foreldra. Raddir heyrðust meðal nemenda um að við foreldrana væri að sakast ef eitthvað vantaði upp á hjá nemendum þegar skólagangan hæfist, til dæmis í beygingum, og það rímar við þær stöku raddir þessa efnis sem heyrðust meðal kennara um mismunandi máluppeldi. Ábyrgð foreldranna á að kenna nemendum málið virðist því óvæfengjanleg að mati flestra nemenda og, að minnsta kosti sumra, kennara. Ætla má að flestir nemendur líti svo á að máltakan gangi út á að herma eftir því máli sem þeir heyra, sér í lagi hjá foreldrunum, en ekki að draga eigin ályktanir af ílaginu til að byggja upp reglur um tungumálið sem málkerfi þeirra byggist á. Þess vegna sé við foreldrana að sakast ef nemendur tala ekki í samræmi við það sem skólinn og samfélagið ætlast til. Hugmyndir þeirra eiga því ekkert skylt við kenningar málkunnáttufræða um máltökuna sem reifaðar voru í kafla 2.2. Þær eiga kannski frekar skylt við atferlissálfræði en hún gengur út á að lýsa máltöku eins og hverju öðru námi þar sem venjur barna séu viðbrögð við ákveðinni örvun í umhverfinu (Mitchell og Myles, 1998).

Þrátt fyrir að nemendur tengi sjálfa máltökuna yfirleitt við foreldrana og hversu góðar fyrirmyndir þeir eru þá hefur skólinn líka hlutverki að gegna í þeirra huga við að kenna tungumálið. Hjá sumum mátti skilja það sem svo að skólanum væri ætlað að klára það sem foreldrarnir byrjuðu að kenna þeim, þ.e. almennilegt mál, vel slípað og án allrar barnalegrar málnotkunar, enda kom það fram hjá nokkrum nemendum að ef málfræðikennslu skólanna nyti ekki við yrði málið sífellt barnalegra.

Almennt séð litu nemendur svo á að hlutverk skólanna fælist í að kenna rétt mál líkt og kom fram í öllum nemendahópunum 15 og þá sér í lagi réttar beygingar. Vildu margir nemendur án mikillar umhugsunar halda því fram að skólinn hreinlega kenndi þeim að fallbeygja. Þeir drógu þó í land þegar farið var að ræða málin og áttuðu sig á að þeir kynnu sjálfa fallbeyginguna en að skólinn kenndi þeim hins vegar réttar beygingar einstakra orða. Þessi vantrú þeirra á eigin getu í fallbeygingum við skólabyrjun kemur kannski ekki svo mjög á óvart því að þar sem trú nemendanna virðist vera sú að málfræðin kenni þeim fyrst og fremst rétt mál er ekki skrítið þó að nemendurnir dragi þá ályktun án mikillar umhugsunar að öll sú áhersla sem er á fallbeygingar í málfræðikennslunni sé vegna þess að það þurfi að kenna þeim að beygja.

Ekki hjálpar heldur upp á hvaða aðferð er notuð til að kenna beygingar vandbeygðra orða sem svo eru oft nefnd. En vandbeygð orð eru mikið til orð sem beygjast óreglulega eða falla inn í mjög litla beygingarflokka, líkt og frændsemisorðin *móðir* og *faðir* og svo orðin *ær* og *kýr*. Aðferðin gengur sem sagt út á að kenna fyrst um málkerfið og hvernig beygja megi orð í öllum föllum og báðum tölum, með og án

greinis, og að sjálfsgöðu með kennslu í tilheyrandi hugtökum um leið. Síðan er vandbeygðu orðunum ætlað að fara inn í þetta form og þau beygð í öllum föllum og tölum án tengsla við texta. Þetta er hin hefðbundna leið til að kenna réttar beygingar, aðferð sem enn er töluvert notuð í nýjasta námsefninu og fjallað var um í kafla 3.4. Það er því ekki að undra þó að nemendur hafi á tilfinningunni að skólinn kenni þeim fallbeyginguna frá grunni.

Í nokkrum tilvikum minntust nemendur á að málfræðikennslan gengi út á að kenna þeim um málið, hvernig það væri uppbyggt eða hvað mismunandi fyrirbæri væru kölluð og nokkrum sinnum leiddist umræðan út í ómeðvitaða málfræðipækkingu án þess að hún væri kölluð því nafni. Það hefur greinilega ekki skilað sér mjög sterkt til nemendanna að þeir kunni málfræði málsins, eða hvað þeir kunni og hvernig máltakan gengur fyrir sig; aðeins einstaka nemandi hafði haft veður af slíku.

Hér hefur verið fjallað um hugmyndir kennara og nemenda um málið, máltökuna og málkunnáttuna. Áberandi í þeirri umræðu er fyrirbærið *rétt mál* og þá með alveg sérstaklega mikilli áherslu á réttar beygingar. Segja má að í þessum kafla hafi verið dregin upp fremur einföld mynd af fyrirbærinu *rétt mál*, líkt og það sé sú mynd málsins sem stefnt sé að við lok máltöku og hafi það ekki náðst undir handarjaðri foreldranna fá skólinn það hlutverk. Þetta er auðvitað ekki svo einfalt því að einnig koma til skjalanna fyrirbærin málsnið og málstaðall og fleiri félagslegir þættir þegar fólk notar tungumálið. Í næsta kafla verður sjónum einmitt beint að slíkum þáttum og hversu stórt hlutverk þeir leika í kennslunni og í hugum kennara og nemenda.

5.2 Málsnið og staðalmál

Líkt og rifja má upp úr kafla 2.3 *Málið í samfélaginu* tölum við ekki alltaf eins heldur ræðst það af ýmsum þáttum, eins og við hvern við tölum, hver vettvangurinn er og hvert umræðuefnið er. Með öðrum orðum þá lögum við mál okkar að aðstæðum sem eru misformlegar. Sérhver einstaklingur ætti því að hafa tök á að nota misformlegt mál eða *málsnið* eins og það er nefnt, en það er hluti af þeirri samskipta- eða málnotkunarhæfni sem börn byrja snemma að tileinka sér ómeðvitað (Ari Páll Kristinsson, 2009:17). Í þessu sambandi skiptir líka máli hver samskiptamatinn er, hvort það er tal eða ritun, en dæmigert ritmál er að öllu jöfnu formlegra en dæmigert talmál þó að hvort tveggja finnist í mörgum blæbrigðum. Munur á málsniðum felst líklega aðallega í ólíkri orðanotkun og setningaskipan. Það sem skiptir mestu máli fyrir þessa rannsókn er að því formlegra sem málsniðið er því ríkari kröfur eru um viðurkennt mál. Það felst ekki hvað síst í „réttum“ beygingum og slettulausu máli en mikil áhersla er á formlegt ritmál í allri skólavinnu. Gott er að hafa í huga að munur á ólíkum málsniðum eða á misformlegu máli er ekki klipptur og skorinn heldur frekar flæðandi þar sem tíðni einkenna skiptir máli frekar en að tiltekin einkenni eigi aðeins við í ákveðnu málsniði líkt og Ari Páll Kristinsson hefur bent á (2009:74).

Nátengt formlegu málsniði er málstaðall þó að sambandið þar á milli sé ekki einfalt eða rakið. Margir hafa velt því fyrir sér hvers konar málfyrirbrigði málstaðall sé, hvort hann sé félagsleg mállýska eða falli saman við formlegt málsnið. Hvorugt virðist ganga upp, að minnsta kosti ekki hvað íslensku varðar, líkt og rakið var í kafla 2.3.2. Þar sem tungumálið er sífellt að breytast hefur verið lagt til að staðlað mál sé ekki óbreytanleg staðreynd heldur hugmynd eða safn viðmiða sem raunveruleg málnotkun samræmist að meira eða minna leyti (Milroy og Milroy, 1999:19). Þrátt fyrir að málið breytist, og þar af leiðandi málstaðallinn, er ákveðinni mynd af málstaðlinum haldið fram hverju sinni, til dæmis innan skólakerfisins. Slíkt hefur án efa áhrif á hvernig við hugsum um tungumálið. Í íslensku er almennt ekki talað um *málstaðal* en hins vegar *viðurkennt* eða *rétt mál*. Krafan um slíka málnotkun er þeim mun ríkari sem málsniðið er formlegra. Þess vegna er óhætt að segja að þó að formlegt málsnið, og það sem skólinn keppist helst við að þjálfa nemendur í, sé ekki samheiti við málstaðal þá er krafan um notkun staðalsins hvað áköfust í því málsniði og því er það helst þar sem búast má við að notkun hans sé hvað ómenguðust.

Sé tekið mið af aðalnámskrá og helsta námsefninu í málfræði ætluðu unglingastigi (sem ítarlega var fjallað um í kafla 3) ætti málsnið og aðstæðubundið mál að komast á dagskrá í skólum. Því má búast við að úr einhverju sé að móða í viðtölum, bæði við kennara og nemendur. Reyndar er áherslan á þessi atriði ekki mjög áberandi í núgildandi aðalnámskrá. Í hæfniviðmiðum fyrir 10. bekk stendur samt að „nemandi geti gert sér grein fyrir mismunandi málnotkun og málsniði eftir efni og tilefni“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100). Kannski er ekki sanngarnt að miða við aðalnámskrá sem tók gildi um sama leyti og viðtölin við kennarana voru tekin og því réttara að skoða eldri námskrár. Í námskránni frá 2007 kemur eitt af áfangamarkmiðum í málfræði fyrir 10. bekk inn á þetta en þar segir: „Við lok 10. námsárs á nemandi að gera sér grein fyrir að málnotkun er mismunandi eftir aðstæðum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:19). Hér er áherslan minni en í þeirri nýjustu því að ekki er notað hugtakið *málsnið*. Það var þó breyting frá þeirri sem gildi frá 1999 og í raun allt til 2010 því að í henni er hugtakið *málsnið* notað í fyrsta sinn. Fleiri hugtök koma þó við sögu sem ekki er minnst á í seinni aðalnámskrám því að talað er um í þrepamarkmiðum fyrir 10. bekk að nemendur þurfi að geta „útskýrt hugtökin gott mál og vont, viðeigandi og óviðeigandi, formlegt og óformlegt“ og „átti sig á því að gerðar eru ólíkar kröfur til máls eftir aðstæðum og málsniði“ (Menntamálaráðuneytið, 1999:82). Miðað við þetta ættu kennarar að hafa kynnt sér hugtakið *málsnið* en það er auk þess skilgreint í *Handbók um málfræði* sem kom fyrst út 1995 og ætluð er sérstaklega til notkunar í grunnskólum (Höskuldur Þráinsson, 1995:93).

Ef skoðað er námsefni í málfræði kemur auk þess í ljós að í textabókunum er málsnið töluvert til umfjöllunar en oft er það þó til að undirbyggja umfjöllun um vandað mál og viðurkennda málnotkun í formlegu málsniði og tengist því mjög

ritunarkennslu. Í flestum textabókanna er að auki eitthvað fjallað um muninn á töluðu máli og rituðu. Slíku er ekki til að dreifa í þeim bókum sem nær eingöngu samanstanda af verkefnum, og þá helst eyðufyllingum, undirstrikunum og öðru slíku. Þar sem slíkar bækur hafa lengst af helst verið taldar bestar til undirbúnings fyrir samræmd próf kemur kannski ekki á óvart að í samræmdum prófum, undanfarinn áratug að minnsta kosti, er ekkert minnst á málsnið eða aðstæðubundið málfar þegar fleiri en ein málvenja er í umferð. Hiklaust er þó talað um *gott mál* og *vont* eða, sjaldnar þó, *rétt* og *rangt* sem virðist sömu merkingar. Oft er þó framsetningin þannig að alls ekki er gefið til kynna að til sé nema ein málvenja eins og þegar spurt er hvernig ákveðið orð beygist eða sé til dæmis í þágufalli eintölu. Slík framsetning hefur alla ásýnd þess að verið sé að prófa málstaðalinn eða opinbert íslenskt mál sem skólinn kennir. Þrátt fyrir það er hvergi minnst einu orði á *málstaðal* sem slíkan, *staðlaða íslensku* eða *opinbert mál*, ekki í samræmdum prófum, aðalnámskrá eða neins staðar í námsefninu, ekki frekar en í almennri umræðu.

Nú má spyrja hvort fjallað er um þessi fyrirbæri í kennslu, *málsnið*, *aðstæðubundið mál* og *staðalmál* og þá undir hvaða formerkjum. Reynt verður að fá svar við því í þessum kafla og í samræmi við það eru rannsóknarspurningarnar tvær. Sú fyrri snýr að kennurum en hún er tvískipt og hljóðar svona:

3. Leggja kennarar áherslu á að kröfur til máls eru ólíkar eftir því hvert málsniðið er? Eru kennararnir með staðalmál eða formlegt ritmál í huga í málfræðikennslunni og málfarsleiðbeiningum eða gera þeir ekki slíkan greinarmun?

Sú síðari tekur til nemenda og er líka tvískipt:

4. Gera nemendur sér grein fyrir ólíkum kröfum til máls eftir því hvert málsniðið er, bæði í töluðu og rituðu máli? Sjást merki þess að hugmyndarfræðin um málstaðal móti hugmyndir þeirra um tungumálið eða málhegðun þeirra á einhvern hátt?

Fjallað verður um nálgun kennara í kennslunni í kafla 5.2.1 og hugmyndir nemenda í köflum 5.2.2–5.2.4. Í kafla 5.2.5 verður síðan skoðað hver svörin við rannsóknarspurningum 3 og 4 reyndust vera.

5.2.1 Aðstæðubundið mál í kennslu

Sjálfst hugtakið *málsnið* getur ekki talist mikið notað af kennurunum því aðspurðir sögðust aðeins þrír kennarar af 15 nota það í kennslu og fjórir hinna þurftu skýringu á merkingu hugtaksins. En eins og fram kom í kafla 2.3.1 er það skilgreint þannig að það sé málnotkun sem hæfi ákveðnum aðstæðum, til dæmis misformlegum hvort sem er í töluðu máli eða rituðu. Mikill meirihluti kennaranna segist hins vegar fjalla um aðstæðubundið mál við nemendur þó að hugtakið *málsnið* sé þeim ekki tamt, líkt og eftirfarandi dæmi frá nokkrum kennurum eru til vitnis um:

- Alma Það er annað málsnið þegar þú skrifar til dæmis, þegar þú ert að sækja, skrifa opinberum aðila eða þegar þú sendir vini þínum póstkort eða skrifar ömmu þinni.
- Bára Við höfum oft rætt það. „Hvernig talarðu við ömmu þína? Talarðu við hana eins og besta vin þinn? Notarðu sömu orð? Eða mömmu? Myndirðu nota sömu orð og setningar eins og við, í hópnum, kannski fjórir saman í skólanum?“
- Lilja Já, ég tala við þau eins og í ritun, að það fer eftir því hvað maður ætlar að gera við það sem að maður er að skrifa hvernig maður skrifar. Ef þú ert að skrifa grein í blað, við æfum það, að þá notarðu til dæmis ekki unglíngamál eins og ef þú myndir segja vini þínum frá þessu, ef þú myndir segja þjóðinni frá þessu í Morgunblaðinu. Þannig að við förum í það svoleiðis. Ef þú ert að senda inn atvinnuumsókn, senda skólastjóranum bréf eða ef þú ert að skrifa mömmu þinni eða afa þínum. Maður talar stundum öðruvísi við ömmu sína og afa en við systkini sín, maður notar önnur orð. Já, ég fer alveg í þetta.

Líkt og sést segjast kennarar fjalla um mismunandi orðanotkun í tali og riti. Í tali er áherslan á mismunandi mál kynslóðanna en í riti er það líka vettvangurinn og tilgangurinn sem hefur áhrif, til að mynda hvort vettvangurinn er opinber eða tilgangurinn að sækja um vinnu. Þó að áherslan sé hér á mismunandi orðanotkun kemur fram annars staðar í máli nokkurra kennara að þeir leggi áherslu á að við opinberar aðstæður og þegar sótt er um vinnu skuli vanda mál sitt.

- Arna Mér finnst það skipta miklu máli með, bara hérna, hvað á ég að segja, hvernig maður kemur fram fyrir, og þau geri sér grein fyrir því að það skiptir máli. Ef þú færð, ef einhver er að sækja um vinnu og talar mjög vitlaust þá getur það virkað ... það getur komið sér illa fyrir þann sem sækir. Að þau geri sér grein fyrir þessu, og ég held að þau geri það alveg.

Ástæðan sem þessir sömu kennarar nefna tíðum fyrir því að nemendur ættu að vanda mál sitt við slíkar aðstæður er að þá öðlist þeir virðingu og fáí aðra til að taka mark á sér.

- Geir Þú vilt koma einhverri skoðun þinni á framfæri, þú ert að standa upp á fundi og vilt tjá þig og þá er, þá þarftu að vera með, hérna, þannig máli farinn, og þar

kemur málfræðin inn í, tala rétt mál og annað til þess að eiga meiri möguleika að tekið sé mark á þér; það tel ég vera staðreynd.

Alma Ég segi þeim líka stundum: „Það fer eftir því hvað þið ætlið að gera í framtíðinni. Ef þið ætlið að vera fasteignasalar eða lögfræðingar, eða vinna hjá opinberri stofnun, menntakerfinu þá verðið þið að hlíta þessum reglum í ykkar ræðu og riti ef þið eigið að fá fulla viðurkenningu sem góðir málnotendur.“

Þegar spurt er hvort fjallað sé um muninn á töluðu máli og rituðu í kennslu staðfesta nær allir kennararnir að þeir fjalli um þann mun, þó að yfirleitt sé það á þá leið að einkenni talaðs máls séu helst nefnd til að benda á að þau eigi ekki heima í rituðu máli. Það kemur til að mynda mjög skýrt fram í máli Daggar.

Dögg Ég segi oft við þau þegar þau eru að skrifa ritgerðir að þau þurfi að, sko, upphefja sig úr talmálinu og fara að skrifa, sko, blæbrigðaríkt mál, fara að vera svolítið skáldmælt eða nota orðtök eða málshætti eða svona, já.

Umfjöllun um talað mál virðist því mikið til vera á forsendum ritaðs máls og því kemur kannski ekki á óvart að ekki sé algengt að fjallað sé um einkenni talaðs máls sérstaklega í kennslunni þó að kennarar séu sumir á því að það sé vanrækt og mætti vera meira, líkt og Alma.

Alma Veistu, þetta er vanrækt. Þetta hef ég vanrækt líka að tala um talmálið sem slíkt.

Nokkrir kennarar nefna þó að slík umfjöllun um talað mál eigi sér stað.

Geir En, eins og ég segi, ekki í dýpt, ekki: „Þú ert hérna með svona setningu. Af hverju notarðu þolmynd þegar þú átt að gera þetta?“ Ekki þannig. Ég segi sko meira: „Já, þú ert hérna með upphrópanir þarna, þú slettir þarna. Myndirðu gera það á þessum stað?“ Af hverju og svoleiðis. Ég fer í þá áttina.

Pétur En talmálið, þá oft sko, þá er alltaf talað um hvernig við tölum og reyna að láta þau svolítið svona taka eftir því. „Teljið þið hversu oft viðkomandi segir *þú veist* og *sko*.“ Eða eitthvað svona, en málsnið.

Þegar Pétur var síðan spurður hvort hann reyndi að fá nemendur sína til að hætta að nota slík hikorð var svarið þetta:

Pétur Já, eða þú veist, ég get það ekki einu sinni, ég nota það mjög oft. Og ég var einu sinn með, já svona, nokkurs konar keppni um hver gæti farið, klárað daginn með fæstum *sko* eða *þú veist* og þau voru bara öll bara í öllum frímínútum bara fylgjast með hvort öðru.

Andinn hjá báðum þessum kennurum er svolítið á þá leið að ákveðin einkenni talaðs máls, líkt og hikorð og slettur, eigi ekki alltaf við. Talað mál virðist því fá frekar neikvæða afgreiðslu hvort sem útgangspunkturinn er ritað mál eða það sjálft.

Það má ljóst vera að kennarar fjalla um aðstæðubundið mál og þá sérstaklega þegar kemur að ritun mismunandi texta þó að ólík málnotkun kynslóðanna í tali komi greinilega oft til umræðu. Aðaláherslan er á nokkuð formlegt málsnið sem nemendur þurfa að tileinka sér til að tekið sé mark á þeim í framtíðinni, til að mynda þegar sótt er um vinnu eða þeir tjá sig opinberlega. Einn kennarinn, Birna, valdi að tala ekki um málsnið í þessu sambandi heldur *mismunandi íslenskur* þegar hún var sérstaklega spurð hvort hún notaði hugtakið *málsnið* í kennslu.

Birna Sko, auðvitað nota ég það, ég segi það ekki við þau. Það er auðvitað það sem maður er að gera, að það eru mörg tungumál innan íslenskunnar og við auðvitað í skólanum kannski erum að undirbúa þau undir fræðilega tungumálið, við erum auðvitað að því, við erum að gera þau betri í, svona hérna hvað við getum sagt, svona menntaíslenskunni, hvað maður getur sagt sem svo. En þau eru líka með annars konar tungumál sem við erum ekki að kenna þeim.

Hugtakið *menntaíslenska* sem hér er nefnt er umhugsunarefni. Það má spyrja sig hvort hér sé kennarinn hreinlega að tala um að kenna nemendum staðlað mál og *menntaíslenska* sé þá annað orð yfir *málstaðal*. Ef það er svo færi hann nær því en nokkur annar kennari að tala um staðlað mál. Menntaíslenska gæti líka fallið saman við formlegt málsnið enda helst það málsnið sem lögð er áhersla á í skólastarfinu. Lítum aðeins nánar á hvernig Birna segist útskýra þetta fyrir nemendum:

Birna Ég hef alveg sagt það við þau að ég sé að gera þau, reyna að hjálpa þeim að verða betri í því tungumáli sem nýtist þeim þegar þau halda áfram í námi. Já, ég geri það, ég segi það alveg við þau: „Þið, til þess að ykkur gangi vel.“ Auðvitað nota ég ekki í námi heldur lífinu, að þá þurfum við að geta lesið bækur og bókmenntir og fræðirit og annað slíkt og það er það sem við erum að einblína kannski svolítið mikið á í skólanum, en við erum ekki með, ég er ekki með, mér finnst hitt alveg gott og gilt en ég er ekki að kenna þeim það.

Hér er tungumálið sem kennt er, *menntaíslenskan*, sérstaklega tengd við velgengni í lífinu yfirleitt. Slíkur málflutningur ýtir undir hugmyndir um félagslega mállýsku og „elítuhugsun“, að þeim vegni vel í lífinu sem nái góðum tókum á menntaíslensku eða skólamálinu en hinum ekki. Skólamálið fær þannig á sig ímynd velgengni og jafnvel gáfna, eða það virðist vera sú hugmynd sem kennarinn vill boða nemendum. Rök annarra kennara sem vitnað var til hér rétt á undan má einnig flokka á slíkum félagslegum nótum vegna þess að þeir nefna að formlegu málsniði fylgi virðing og að frekar sé tekið mark á manni.

Slíkar hugmyndir kennara ríma algjörlega við kenningar sem koma fram hjá Milroy og Milroy (1999:22) um staðlað afbrigði tungumálsins og aukið vægi þess miðað við önnur afbrigði í hagnýtum og táknrænum tilgangi. Þannig sé menntaíslenska eða skólamálið stöðluð útgáfa af málinu. Einnig virðist koma til greina miðað við orð kennaranna að flokka skólamálið ýmist sem formlegt málsnið eða félagslega mállýsku sem leiðir hugann að því hvers konar fyrirbæri stöðluð íslenska

sé. Í kafla 2.3.2 var því hafnað að hún gæti verið málsnið eða félagsleg mállýska því að innan staðlaðrar málnotkunar rúmuðust mörg málsnið og ef stöðluð íslenska væri félagsleg mállýska þyrftu að vera aðrar félagslega skilyrtar mállýskur, en ekki hefur verið sýnt fram á að svo sé. Niðurstaðan var sú að staðallinn væri viðurkennt mál, sem væri vönduð og rétt íslenska, og að stöðlunin fælist í að halda málstaðlinum við með því að koma í veg fyrir að nýjar málvenjur sleppi þar inn; það er breytingar á málkerfinu og erlendar slettur. Sú stöðlun fer ekki hvað síst fram í skólanum og í því sambandi er hugtakið *rétt mál* alveg sérstaklega mikið notað.

Hugtakið *rétt mál* kom nokkuð til tals í síðasta kafla, 5.1 *Hugmyndir um hvar og hvernig nemendur læra mál*, þegar rætt var um hlutverk skólans og hvað það væri sem skólinn kenndi nemendum þegar kæmi að því að læra tungumálið. Til upprifjunar má nefna að greina mátti þá hugmynd meðal kennara, en þó alveg sérstaklega meðal nemenda, að rétt mál sem skólinn kenndi nemendum væri endamark máltökunnar. Sú notkun á hugtakinu *réttu máli* er ekki í samræmi við þær skilgreiningar málfræðinga að rétt mál sé í samræmi við málvenju og því geti fleiri en eitt málafræðingi verið rétt (Höskuldur Þráinsson, 1995:305). Skoðum nánar hvað kennarar höfðu um *rétt mál* að segja.

Hugtakið *rétt mál* er öllum kennurunum tamt, með einni undantekningu þó. Jóna notar frekar hugtökin *vandað málfar* og *óvandað* og líklega *gott málfar* því að hún talar um *vont málfar*. Allir aðrir tala um *rétt mál* og *rangt* og sumir líka um *gott* og *vont*. Langoftast er það svo að *rétt mál* kemur til tals með þeim hætti að kennarar telja að nemendur þurfi kennslu í réttu máli og að mikilvægt sé að tileinka sér það til að þeim reiði vel af í heimi fullorðinna eða því lífi sem bíður þeirra að skóla loknum; sem sagt með áherslu á formlegt og opinbert málsnið. Það hljómar auðvitað mjög kunnuglega miðað við það sem áður hefur komið fram.

- | | |
|-------|--|
| Arna | Mér finnst það bara skipta máli þegar maður er orðinn, hérna, eldri að maður tali rétt. |
| Birna | Svona reynt að höfða til þeirra, að við séum kannski að læra að fallbeygja og allt þetta til þess að við getum talað rétt og komið fyrir okkur orði og sagt það sem okkur býr í brjósti. |
| Sjöfn | Maður svo sem byrjar að reyna að segja þeim að auðvitað sé þetta þeirra móðurmál og auðvitað þurfi maður að læra þetta, tala rétt og allt það. |

Kennararnir eru hins vegar ekki mikið að skilgreina hugtakið *rétt mál* þó að þeir tali mikið um fyrirbrigðið sem þeir halda að nemendum sínum og hafi það að markmiði að kenna þeim. Í máli Ölmú má þó til að mynda greina nokkra skýringartilburði.

- | | |
|------|---|
| Alma | Ég er líka að segja þeim stundum að oft hefur verið miðað við það sem er viðtekin venja og meirihlutinn, það ræður og talið rétt og gott mál, er talið rétt |
|------|---|

mál eða gott mál. Og þá segir kannski einhver: „að þegar allir eru farnir að segja *mig hlakkar til* en ekki *ég hlakka til*, ja þá verður það örugglega rétt mál“.

Hér er líklega hægt að segja að Alma telji rétt mál viðurkennt mál, „viðtekna venju“ að mati meirihlutans, og augljóslega er rétt og gott mál það sama í huga hennar. Rétt mál er því ekki málvenja sem einkennir málnotkun hluta málfaha, líkt og málfraðileg skilgreining hljóðar upp á, heldur er rétt mál aðeins það sem er viðurkennt. Það er að sjálfsgöðu ekki alls kostar rétt hjá henni að málvenja meirihlutans ráði alltaf; það á til að mynda ekki við um þá málvenjur að segja *mig* eða *mér hlakkar* (Höskuldur Þráinsson, Ásgrímur Angantýsson, o.fl., 2015:40–41). Samkvæmt orðum Ölmur er aðeins pláss fyrir eitt rétt og því er óhætt að segja að þessi orð Ölmur hafi á sér mikinn málstöðlunarblæ enda eitt af einkennum málstöðlunar að fá fólk til að hugsa á þeim nótum um tungumálið (Milroy og Milroy, 1999:30). Það sama má segja um orð Ara samkennara hennar.

Ari Já, þá, vorum, að héna sko, ræddum við þetta og við fórum að tala aðeins um sko þessa þágufallssýki og hvernig málið væri að breytast dálítið. Og það sem þeim fannst rosalega eðlilegt það fyndist mér kannski ekkert eðlilegt og hvað þá ef ég myndi fara, þú veist, 30 ár aftur í tímann og þegar ég væri kannski að tala við Ölmur og þá fyndist henni margt af því sem ég segi mjög óeðlilegt. En, en héna, ef þau myndu fara eftir þessum svona skráðu reglum sem einhverjir hafa ákveðið á einhverjum tímapunkti að þá myndi þetta vera rétt.

Ari talar hér um skráðar reglur sem teljast rétt mál þó að kynslóðirnar tali ekki endilega allar eins, nemendurnir sem eru á 16. ári, kennarinn sjálfur sem er helmingi eldri en þeir og svo samkennari hans rúmlega 30 árum eldri en hann. Hann er ekki að tala um rétta óbreytanlega íslensku heldur málstaðalinn sem getur tekið breytingum í tímans rás og þessar skráðu reglur sem hann minnst á eru að sjálfsgöðu forskriftarmálfræðin. Hins vegar er ekki ljóst í hans huga hverjir hafa ákveðið þær. Það er að sjálfsgöðu merkileg hugsun sem á sér hljómgrunn meðal fleiri kennara og fjallað verður nánar um það síðar, í kafla 5.2.4.

Fróðlegt er að vita hvernig nemendur upplifa þetta og hvort þeir hafa einhverja hugmynd um mismunandi málnotkun eftir aðstæðum, þ.e. mismunandi málsnið.

5.2.2 Unglingamál og ömmuorð

Þegar nemendur eru spurðir um hvort þeir tali alltaf eins stendur ekki á svari í einum einasta hópi. Í öllum hópunum 15 gera nemendurnir sér grein fyrir að það geri þeir alls ekki alltaf. Í því sambandi er langalgengast að þeir nefni til sögunnar mismunandi mál yngri og eldri kynslóðarinnar, amma og afi tali öðruvísi en vinirnir. Það hafi síðan áhrif á mál nemendanna sjálfra hver viðmælandinn er. Það er í samræmi við að „málhegðunartakan“, sem Ari Páll Kristinsson (2009:17–18) nefnir svo og er hluti af málnotkunahæfni, einskorðist ekki við skólanámið heldur hefjist fyrr á ævinni. Í 12

hópum voru amma og afi nefnd sem dæmi um fólk sem talaði ekki unglíngamál, stundum foreldrar. Í hinum þremur hópunum var nefnt að fullorðnir almennt tali annars konar mál en unglíngar. Að auki var minnst á kennarann og ókunnuga þar sem mikilvægt þykir að koma vel fyrir. Hér eru tvö dæmi, það fyrra frá nemanda Örnú og síðara frá nemanda Láru:

- Eir Ertu að tala við vini þína eða tala við ömmu þína? Ertu að tala við einhvern í símann sem þú þekkir ekki?
- Erla Maður passar sig við kennarann og svona eldra fólk einhvern veginn.

Sama efnið kom svo til tals í bekk Daggar:

- Ýr Eins og þegar ég var í þössun hjá ömmu og afa þá passaði ég mig meira svona að tala rétt.
- Már Maður talar allt öðruvísi fyrir foreldrum sínum og vinum sínum sko.
- Björn Nákvæmlega.
- Saga Allt öðruvísi.
- Elsa Þó að það sé bara foreldrar og vinir, ég tala mismunandi, og svo þú veist þegar ég er komin í stærri fjölskyldu að þá svona... Ef að vinir mínir væru í kringum mig þá þá bara: „bíddu hver er þetta?“

Oft sköpuðust umræður í framhaldinu um hvernig unglíngar tala sín í milli eða við aðra, ókunnuga eða sér eldri. Oftast var minnst á að unglíngar, sem alla jafna nota enskuskotið mál við jafnaldrana, reyndu að sletta sem minnst við aðra en jafnaldrana og láta slangrið eiga sig. Hikorð voru stundum nefnd sem óæskileg í því sambandi en líkt og kom fram í kafla 5.2.1 fjalla kennarar sérstaklega um það í kennslu, sumir hverjir að minnsta kosti. Margir nemendur minntust á mikilvægi þess að tala rétt mál og beygja rétt. Að auki nefndi svo einhver nemandi fjölbreyttan orðaforða sem huga þyrfti að. Ef aðeins var verið að tala um samskipti við elstu kynslóðina var talið nauðsynlegt að vera skýrmæltur og jafnvel tala hægt. Einum nemanda fannst auk þess ráðlegt að sleppa allri kaldhæðni svo að ekki færi á milli mála hvað hann meinti en nokkrir fleiri nefndu að sýna ætti kurteisi í samskiptunum. Lítum á hvernig nemendur úr tveimur bekkjum orða þetta. Fyrst er það bekkur Ara sem ræðir saman.

- Rafn Kannski er maður meira kurteis, kurteisari við eldra fólk, til dæmis.
- Sif Já, þú veist, nota ekki svona *skilurðu, fattarðu* eða ...
- Inga+Júlía Jaá.

- Sif *Jó.*
- Rafn Já bara með ömmu mína kem inn: „JÓÓ“ [hlátur].
- Inga Maður leyfir sér miklu meira að nota svona slanguryrði þegar maður er með, skilurðu, jafnöldrum og svona.

Hér er svo svipað samtal í bekk Unu.

- Halla Það skiptir öllu máli þegar ég tala við afa minn hvort ég tala alvöru íslensku eða slettur og maður má ekki segja *bæ* við hann, ég verð að segja *vertu blessaður* eða *bless*.
- Dís Já, líka bara ef maður segir eitthvað svona, gleymir sér, og þau skilja kannski ekkert hvað maður er að tala um þegar maður segir eitthvað svona.
- R Eins og hvað?
- Halla *Nett.*
- Dís Já, eins og ...
- Halla *Töff.*
- Dís Ef maður segir eitthvað *vel gert* í kaldhæðni þá svona... Einhvern tíma sagði ég svona og amma skildi ekki og hún bara hélt eitthvað að ég væri að meina eitthvað illa með því, skilurðu.
- Þyri Maður segir oft *ógeðslega* og mamma er alltaf svona *ótrúlega*, að reyna að koma því inn. Þú veist eldri kynslóðinni finnst það ekkert smekklegt eins og *ógeðslega gaman*.

Ýmislegt sem nemendurnir passa sig á að segja ekki tengist skilning. Þeir vilja að amma og afi skilji þá en það er líka ýmislegt sem ekki er við hæfi við ákveðnar aðstæður. Það kemur til að mynda fram í viðkvæmni sumra þeirra fyrir slettunotkun í viðtalinu við rannsakanda; þeir reyna að passa sig, líkt og Högni:

- Högni Ef ég á að vera mjög hreinskilinn núna. Ég er mjög vanur því að enskusletta og ég er nokkrum sinnum búinn að fá orðið *drastik* í hugann á þessu samtali þar sem mig hefur langað til að segja það en ...

Þessi viðkvæmni kemur líka fram í því að nemendur taka eftir því þegar samnemendurnir sletta í viðtalinu og finnst það ekki endilega við hæfi, eins og eftirfarandi samtal við nemendur Geirs lýsir ágætlega.

- R Hún notaði orð herna áðan, *pró* [hlátur]. Þið tókuð eftir því. Af hverju tókuð þið eftir því? Var ekki við hæfi að nota það herna í þessu viðtali?

- Anna Nei, en ég sagði það bara, þú veist.
- R Ég er ekkert að finna að því, mér finnst það bara áhugavert.
- Anna Nei, nei.
- Ósk Af því að þetta er íslenskviðtal þá á maður að tala íslensku.
- R Þá á maður ekki að nota...
- Ósk En ef maður kemur með, skilurðu, enskuslettur inn í, ég er, þú skilur, ekki að ...
- Anna Já, ég var samt að reyna að finna íslensku, ég bara mundi það ekki.
- Skúli Fagmaður.
- Anna *Pró.*
- Ósk Fagmannlega, fagmannlega sagt.
- Árni Þú veist, við segjum —
- R Þú varst bara að nota það sem maður notar í talmáli.
- Anna Já, ég veit.
- Fjóla Já.
- R Þannig að, en ég bara tók eftir því að allir tóku eftir því að þú notaðir þetta og ... Ekki satt, tókuð þið ekki eftir því?
- Fjóla Jú.
- Árni Jú.

Þessi eftirtekt, sem birtist í fleiri viðtölum, kemur þó ekki í veg fyrir að nemendur sletti margir hverjir, en sjálfsgott mun minna en í samtölum hver við annan. Reyndar kýs ég að túlka slettunotkun þeirra sem svo að þeir séu nokkuð afslappaðir í viðtölunum.

Nemendurnir passa þó ekki aðeins upp á málfarið þegar þeir tala við sér eldra fólk og ókunnuga heldur líka í rituðu máli. Það kom til tals í nær öllum viðtölunum við nemendur að munur væri á því hvernig maður talar og skrifar og þá oftast í tengslum við ritgerðir eða próf. Slíkt er án efa til vitnis um hver áherslan er í skólunum. Hér koma dæmi um það úr fjórum viðtölum, Rós, Jón og Ella eru hvert úr sínum bekk en Dís og Þyrí eru saman í bekk.

- Rós En ég, hérna, reyni til dæmis að þegar við erum að skrifa gagnrýni á einhver verkefni, svona skólatengt, þá reyni ég alltaf að nota íslensk orð, svona. En ef ég væri að segja það frekar, sko, þá myndi ég ...
- Jón Ég myndi aldrei segja *það var sagt* í ritgerð, ég myndi segja *ég heyrði einhvers staðar*.
- Ella Maður skrifar líka ekki, þú veist, í einhverri ritun *þúst, skilurðu, ókei*. Ég myndi ekki segja það í ritun, kannski.
- Dís Maður þarf líka að kunna svona orð, skilurðu. Eins og þegar maður er að, þá skrifar maður öðruvísi en maður talar. Maður er ekki, maður reynir að nota eitthvað svona formlegt.
- Þyri Reynir að hrífa kennarana sína með svona gamaldags orðum.

Í ritun fyrir skólann er það formlegt mál, laust við talmálseinkenni eins og hikorð slettur og málbreytingar. Öðru máli virðist gegna um þá ritun sem fram fer á Netinu, svona yfirleitt að minnsta kosti. Þar eru talmálseinkenni oft ráðandi líkt og kemur fram í máli Óla.

- Óli Eins og inni á Feisbúkk segir maður ekkert *góðan daginn, Jón* [hlátur]. Maður segir bara eitthvað *Jó, kemurðu út? Hittu mig þarna. Ókei, bæ* [hlátur].

Á Netinu, líkt og í annarri ritun, er samt málsniðið mismunandi, allt eftir aðstæðum. Formlegri aðstæður geta komið upp en þær sem lýst var hér á undan þegar um persónuleg skilaboð milli vina er að ræða eins og rætt er um í bekk Örnú.

- Brá Þegar maður er að rífast við einhvern á Netinu þá passar maður sig ógeðslega mikið og reynir að vera fullorðinslegur, bara.
- Eir Þroskaður.
- Brá Já.
- Rut Mhm.
- Brá Ef þú skrifar eitthvað vitlaust þá getur hinn notfært sér það og komið með það og skjóta á þig að þú hafir verið að gera vitlaust og þú ert fáviti, fattarðu?

Þetta er nokkuð merkilegt en endurspeglar auðvitað þá almennu hegðun á Netinu að hnýta í málfar fólks ef það skrifar ekki kórrétta íslensku, sem aftur endurspeglar þá trú að málfar segi til um gáfnafar. Þetta er þó líka til vitnis um þá afstöðu sem víða kemur fyrir í viðtölunum að vandaðri íslensku og formlegri fylgir ákveðin virðing. Þessi tilfinning sem nemendurnir sýna hér fyrir aðstæðum er nokkuð þroskuð en víðar má finna slík dæmi í viðtölunum. Eftirfarandi umræða nokkurra nemenda í bekk

Gyðu um mun orðanna *sorrí* og *fyrirgefðu* veitir einmitt góða innsýn inn í hversu næma tilfinningu nemendur geta haft fyrir orðaforðanum og mismunandi málsniði.

- Ída Það fer eftir því hvað maður var að gera, þú veist, ef maður ...
- Ása Já.
- Ída ... er að gera eitthvað meira af sér þá segir maður *fyrirgefðu* en ef það er bara eitthvað lítið þá bara *æ, sorrí*.
- R Já, þannig að *sorrí* á við léttvægari?
- mörg Já, haha.
- Karl Já, ef þú skildir eitthvað eftir *sorrí*, *ég skal taka þetta*.
- R Já.
- Karl Ef maður lemur barn eða eitthvað svona þá [hlátur].
- Addi Lemur barn?
- R Já, hvers vegna haldið þið að það sé? Merkilegt finnst mér.
- Páll Hvað?
- R Þessi merkingarmunur, að *sorrí* sé svona ef maður gerir eitthvað svona smá af sér en *fyrirgefðu*...
- Páll *Sorrí* er eitthvað svo lítið orð.
- Ída Já, *fyrirgefðu* það er ...
- Ása Svo stórt.
- Ída Svo mikil virðing í því eitthvað, *fyrirgefðu*.
- R Já, að það sé svona ritgerðarorð?
- Ída Maður myndi ekkert segja bara ef maður myndi rekast í einhvern *æ fyrirgefðu*, segir bara *æ, sorrí*.
- R Já, myndirðu gera það ef þú værir í strætó og rækist utan í einhvern ókunnugan, myndirðu þá segja *sorrí*?
- Ída Já.
- mörg Já.
- R Líka ef það væri gömul kona?

- Páll Nei, samt ekki, ég segi alltaf *fyrirgefðu* við ókunnuga, sko.
- sum Já.
- Ída Já, það er líka auðvitað ef þetta væri gömul kona þá myndi maður segja *fyrirgefðu* en ef þetta væri einhver á okkar aldri þá bara *æ, sorri*.

Nemendurnir virðast líka hafa ákveðna tilfinningu fyrir því að unglingar eigi að tala unglíngamál sín í milli en ekki mál eldri kynslóðarinnar og hjálpa hver öðrum að ná því marki, líkt og orð Völu um notkun orðsins *sparkvöllur* bera með sér.

- Vala Eins og í gær þá sagði Esja eitthvað *sparkvöllur* og mér fannst það geðveikt fyndið, „*sparkvöllur*, þú segir ekki *sparkvöllur*“ og ég sagði „*fótboltavöllur*“ og mér fannst það geðveikt fyndið, þá var ég að leiðrétta hana.
- R Já, *sparkvöllur* fannst þér það svona eitthvert smábarnatal?
- Vala Nei, mér fannst það bara geðveikt gamalt, eins og afi minn myndi segja eða eitthvað.
- R Já og hún má ekki tala eins og afi þinn?
- Vala Jú hún má það alveg, mér fannst það bara fyndið.

En unglingar tala auðvitað ekki allir eins. Í öðrum bekk er svolítill umræða um nemendur sem nota *stór orð* sem þeir nefna svo.

- R Já, þannig að munurinn liggur í því hversu mikið krakkar nota af enskum orðum?
- Ella Já, og líka, bara, sumir nota svona stór orð, einhver sem sumir aðrir skilja ekki og sumir nota svona hikorð eins og þið voruð að tala um.
- R Mhm, hvað meinarðu með stór orð?
- Ella Æ bara eins og ...
- R Einhverjar upphrópanir?
- Ella Eitthvað svona gömul orð sem að eru eiginlega ekkert notuð.
- Sara Svona ömmuorð sem þú skilur ekki [hlátur].
- Ella *Einbirni* og eitthvað svona gamalt sem enginn notar.
- R Já, hvað hérna hvers konar nemendur eru það sem gera það?
- Sara Þeir sem eru góðir í málfræði.

Eins og gefur að skilja eru nemendur ekki allir eins og þeir hafa misjafnan orðaforða. Hér er greinilega tenging gerð á milli þeirra sem nota svokölluð *ömmuorð* eða *gömul orð* og svo þess að vera góður í málfræði. Það virðist passa við þá tvo nemendur sem hér í framhaldinu er vitnað til en þeir eru að tjá sig um málnotkun íslenskukennarans síns, Ölmú.

Ingi Hún talar forníslensku og blandar ...

Rós Hún talar ekkert forníslensku, hún talar bara gott mál.

Það kemur kannski ekki á óvart að Rós gengur vel í málfræði í skóla að eigin sögn en Ingi hefur lítið sjálfstraust í faginu. Þó að Rós sé fljót að þagga niður í Inga virðist fleirum þykja íslenskukennarinn sinn tala fornímál sem þeir eiga stundum erfitt með að skilja. Þetta kemur víða fram í viðtölunum bæði meðal nemenda og kennara. Slíkur kynslóðamunur er þó hvergi eins augljós og í frásögn kennarans Jónu sem lýsir verkefni sem lagt var fyrir nemendur. Verkefnið gekk út á að finna *vont málfar* í fjölmíðlum eftir að unnið hafði verið með vandað og óvandað málfar í tíma. Þetta þótti skemmtileg hugmynd því að af nógu væri að taka. Aftur á móti gaf þetta aðra niðurstöðu en kennararnir höfðu búist við. Gefum Jónu orðið:

Jóna Nei, það var ekki málfræði og það var ekki sko, það var kannski bara gamaldags málfar sem að þeim fannst vera vont málfar en þau fundu eitthvað langflest, þau fundu ekki það sem okkur fannst liggja í augum uppi. Bara hver einasta frétt á vefmiðlunum er bara full af vondu málvari, finnst okkur, en þau sjá það ekkert. Þau hafa bara ekkert forsendur, en það var tilraun.

Merkileg tilraun sem gaf merkilega niðurstöðu þó að ekki væri hún sú sem vænst var. Það er auðvitað það eftirtektarverða við niðurstöðuna. Kannski hefði hún orðið önnur ef nemendur hefðu átt að finna *rangt mál* í fjölmíðlum; það er ómögulegt að vita. Þeir réðust í það minnsta á málsniðið sem þeim fannst greinilega víða of formlegt, eitthvað sem kom kennurunum á óvart. Kennararnir virðast hins vegar hafa verið að hugsa meira um hluti eins og þágufallssýki og annað í þeim dúr — það sem hefðbundið er að kalla *rangt mál* og á meira skylt við málstaðal en viðeigandi málsnið. Þessi niðurstaða kemur á óvart. Ég hallast frekar að því að nemendur hafi misskilið verkefnið frekar en að þá hafi vantað forsendur til að leysa það. Viðtölin gefa heldur ekki vísbendingu um annað en að nemendurnir séu vel með á nótunum þegar kemur að „réttu máli“ en hafa frekar stundum aðra tilfinningu fyrir formlegu og óformlegu máli en eldri kynslóðin.

Líkt og aðeins hefur verið imprað á koma leiðréttingar oft og tíðum við sögu þegar börn og unglíngar eru að átta sig á því hvert viðeigandi málsnið eigi að vera. Það geta verið beinar leiðréttingar í tali við eldri kynslóðina og jafnaldrana og svo leiðréttingar og athugasemdir við ritun í skólaverkefnum. En eins og Anne Curzan

(2014:24 o.áfr.) sýnir fram á, og fjallað var um í kafla 2.3.2, snúast leiðréttingar á máli, eða forskriftin, ekki bara um að viðhalda málstaðlinum heldur geta þær líka snúist um stíl eða málsnið þó að yfirleitt sé ekki gerður greinarmunur á því, til dæmis þegar fjallað er um málfar í fjölmiðlum. Vissulega má þó segja hvað íslensku varðar að það sé sterk hefð fyrir leiðréttingum sem teljast frekar eiga við um viðhald á staðlinum, eða tungumálinu sjálfu líkt og fólk almennt lítur á það, í það minnsta í töluðu máli. Víða í viðtölunum við nemendur mátti finna staðfestingu á þeirri hefð sem virðist mjög útbreidd máluppeldisleg aðferð meðal íslenskra foreldra og nánustu skyldmenna nemendanna. Skoðum það nánar enda er um málhegðun að ræða sem tengja má beint við tilvist málstaðalsins og tilraunir til að halda honum því sem næst óbreyttum.

5.2.3 Leiðréttingar

Börn venjast því snemma að vera leiðrétt af fjölskyldunni, allt fram á unglingsár, og fara í framhaldinu að leiðrétt sjálf, bæði eigið mál og annarra, vina og fjölskyldumeðlima. Þó að kennarar minnst vissulega á leiðréttingar eru þær sérstaklega áberandi í máli nemendanna sjálfra, en þetta er umræðuefni sem nemendur eru vel heima í enda virðast allir hafa verið leiðréttir og mjög margir leiðrétt sjálfir. Nokkur atriði eru meira áberandi en önnur í umræðum við hópana og það má segja að það séu ákveðin sameiginleg einkenni á leiðréttingunum og skoðunum nemendanna á þeim sem mynda ákveðið myndur.

Allir nemendurnir með tölu tjá sig með einum eða öðrum hætti um leiðréttingar; vissulega er það mismikið en það er greinilegt að þetta er veruleiki sem þeir kannast við og eiga ekki í neinum vandræðum með að tjá sig um. Tilgangur foreldra og ömmu og afa með leiðréttingunum er án efa að börnin þeirra og barnabörn læri viðurkennt eða rétt mál. Það er þá líkast til mál sem samræmist þeirra eigin máltilfinningu eða það sem þau hafa lært að sé „rétt“ mál. Í einhverjum tilvikum nefna nemendur sjálfir þessa ástæðu fyrir leiðréttingum annarra og sínum eigin. Hér koma nokkur dæmi frá sex nemendum úr ólíkum viðtölum.

Sara	Heima, ef ég segi eitthvað vitlaust heima þá er alveg leiðrétt mig, skilurðu. Já, þannig að þau eru að kenna þannig, skilurðu, og þú lærir að tala frá þeim.
Ída	Mér finnst eiginlega betra ef fólk leiðréttir mig því að þá veit ég hvað er rétt og hvað rangt.
Árni	Sko þau [vinimir] læra betur ef við leiðréttum þau.
Egill	Ég er alltaf hlynntur því að vera leiðréttur því að allt sem stuðlar að bættu og góðu málfari er náttúrlega mikill kostur.
Emil	Já, við erum að hjálpast að öll saman að læra íslenska tungumálið betur.

Arnar Er ekkert mikið leiðréttur lengur en ég var alinn upp við að tala rétta íslensku og þá var ekki svarað mér fyrir en ég sagði þetta rétt. Ég var nefnilega svolítið óheppinn en samt heppinn, ég átti nefnilega afa sem var svona sérfræðingur í íslensku.

Með öðrum orðum, nemendurnir hafa trú á leiðréttingum og taka sjálfir til við að leiðréttu aðra til að halda þessu áfram, allt í þeim tilgangi að læra og kenna öðrum rétt mál og betri íslensku að því er virðist. Jafnframt birtist þarna sú trú að eitt sé réttara en annað, líkt og kemur fram í viðtalinu við Pál og Ídu.

Páll Af því að við viljum tala rétta íslensku [þess vegna leiðréttingum við].

Ída Líka ef villan er mjög augljós og mjög röng, þá svona, verður maður eiginlega að leiðréttu það, það svona.

Það getur farið virkilega í taugarnar á mörgum þeirra, verið pirrandi eða óþægilegt, þegar þeir heyra aðra nota rangt mál. Um fjórðungur nemenda tjáir sig um slíkan pirring eða tekur undir að kannast við slíkt. Dæmi um slíkt eru eftirfarandi ummæli frá sjö nemendum úr sex ólíkum viðtölum, en Þór og Rut eru í sama bekk.

Högni Hún segir líka *frosna, frosnaði tærnar*. Ég, nei, nei, það pirrar mig.

Þór Nei, eins og mér, ég þoli ekki fólk sem talar vitlaust eða skrifar vitlaust, svo að ég, þannig að mér finnst mjög mikilvægt að læra þetta svo ég geri það ekki sjálfur.

Rut Já, mér finnst frekar leiðinlegt þegar fólk talar vitlaust í kringum mig og ég er svolítill stafsetningarlögregla.

Ýr En svo er það líka fyrir þá sem vita rétt þá er það pirrandi ef þeir heyra þá sem tala vitlaust.

Anna Og ef vinirnir segja vitlaust þá náttúrulega verður að leiðréttu, það er geðveikt pirrandi þegar —

Ísak Já, nákvæmlega, þú ert vanur að heyra þetta rétt, þetta er eins og spila sömu spóluna og síðan setja allt í einu eitthvað í spóluna. Hann mundi taka eftir því, þú veist, alveg mjög vel eftir því eða, þú veist, ef það er eitthvað vitlaust í spólunni sem hann hefur aldrei heyrt áður, örugglega, þú veist, skilurðu.

Þóra Það er versta sem ég heyrir og ég er í alvörunni, ég er búin að segja þetta við þær í mörg ár og þær segja ennþá *sast* [...] herna, *hann sast niður*, það er svo ljótt, í alvörunni.

Í þessum ummælum nemenda kennir ýmissa grasa. Þór vill ekki gera villur sjálfur þegar hann talar og slíkar hugmyndir koma fram í þeirri staðreynd að nokkrir nemendur nefna að þeir leiðréttu eigin villur. Anna nefnir hér að ef vinirnir tala vitlaust verði að leiðréttu þá. Að einhverju leyti gæti ástæðan fyrir mikilvægi þess legið í svári

Ísaks sem líkir röngu máli við frávík frá bío mynd sem maður þekkir vel. Það er að sú tilfinning sem maður hefur fyrir málinu segi manni að eitthvað sé öðruvísi en það á að vera. Ekki er ótrúlegt að nemendurnir leiðrétti fyrst og fremst í máli annarra þau atriði sem áður hafa verið leiðrétt í þeirra eigin máli og jafnvel atriði sem þeim hefur ekki tekist að tileinka sér eins og sumir eru meðvitaðir um. Þar á meðal eru þessir þrír nemendur úr tveimur ólíkum viðtölum.

- Emil Og svo kemur þetta vitlaust, og það er búið að vera að leiðréttu þig og þá ferðu að leiðréttu aðra þegar þeir segja þetta líka.
- Mána Ég leiðrétti alveg mest, þú veist, eiginlega, ef ég segi eitthvað vitlaust og eins og mamma leiðrétti alltaf mig með það þá er ég farin að venjast að það sé alltaf verið að leiðréttu mig og þá kannski leiðrétti ég kannski hann sem segir það líka.
- Fríða Ég leiðrétti stundum það sem ég geri samt sjálf.

Samband okkar við tungumálið er ekki einfalt því að það kemur fleira til greina en að markmið með leiðréttingum sé að uppfærða og kenna rétt mál. Athugum það að- eins nánar. Það getur verið þirrandi að láta leiðréttu sig þó að hægt sé að líta jákvæð- um augum á það líka eins og þessir tveir nemendur í sama viðtali:

- Erla Mér finnst það gott, já, þegar einhver segir við mig, stundum er það þirrandi.
- Hrói Já, já, já, [allt í lagi til að vita hvernig maður á að segja það] það er að vísu dálítið þirrandi ef maður er í miðju djóki og kemur: *maður segir ekki svona, maður segir...* Já, eða það er svona einu...

Svo er til í dæminu að þeir sem leiðréttu og eru þirrandi geta verið meðvitaðir um að þeir séu þirrandi, líkt og þessir þrír nemendur úr þremur ólíkum viðtölum:

- Björn Ég get komið með dæmi. Alltaf þegar ég er með vini mínum þá segir hann alltaf *Sigrúni* og ég segi alltaf *Sigrúnu* og ég er ekki mjög elskaður fyrir það að segja að það sé vitlaust.
- Nói Sumir vinir mínir eru að klukkast af því að ég er alltaf að leiðréttu þá.
- Mist Ég geri það en ég vil ekki alltaf vera að því því að það er geðveikt leiðinlegt.

Þegar áhrifin eru slík af því að leiðréttu virðist vera stutt í að markmið leiðréttinga sé alls ekki að uppfærða heldur hreinlega að stríða, eins og þessir fimm nemendur úr ólíkum viðtölum:

- Rós Það er geðveikt freistandi [að leiðréttu] því að ég veit að fólki finnst það þirrandi.

- Jón Ef það er einhver manneskja sem mér líkar ekki við þá geri ég það [...] eða ég geri það við yngri krakka, mér finnst gaman að stríða þeim.
- Björn Það er líka mjög margir sem eru að leiðrétta svona og heyra vini sína, sérstaklega ef það eru vinir sínir, heyra að vinir sínir eru að tala vitlaust þá leiðrétta þeir þá til að fara í taugarnar á þeim því að þeir sjá að þetta fer í taugarnar á þeim og gera þetta.
- Hrói Minnsti bróðir minn hefur leiðrétt mig tvisvar eða þrisvar sinnum, sko. Það ögrar mér dálítið, hann er eiginlega betri en ég í íslensku.
- Þóra Ég viðurkenni það reyndar að það er til þess að vera pirrandi, ekki til þess að reyna að kenna honum, ég er að reyna að vera pirrandi. [...] Ég er alltaf að leiðrétta bróður minn.

Eins og kemur fram eru það einna helst þeir sem fólk þekkir best, vinir og fjölskylda, sem fólk leiðréttir. Ókunnugir eru síður eða alls ekki leiðréttir ef marka má þessa þrjá nemendur úr tveimur ólíkum viðtölum, Jens, nemanda Láru, og Þóru og Leó, nemendur Jónu.

- Jens Já, ef maður talar, ef einhver afgreiðir í búð og talar vitlaust, ég vildi bara skjóta þessu inn í, ég myndi aldrei leiðrétta neinn sem ég þekki ekki.
- Þóra Ég leiðrétti ekki fólk sem ég þekki ekki, ég leiðrétti bara þegar ég er að tala við, þú veist...
- Leó Kannski [leiðréttir maður] meira eftir því sem maður þekkir persónuna meira.

Líklega finnst þeim ekki rétt á að uppfærða ókunnuga og leiðréttingar væru því túlk- aðar sem dónaskapur og vanvirðing. Leiðréttingar virðast nefnilega senda ákveðin skilaboð umfram uppfærðslu. Við erum alin upp við það að fullorðnir sem sjá um uppeldi okkar, sér í lagi foreldrar og jafnvel önnur ættmenni og síðan kennarar, leið- rétti mál okkar. Þeirra helsta markmið er að kenna okkur rétt mál svo við kunnum fótum okkar forráð í skóla og lífinu og njótum virðingar. Virðing er hér lykilatriði því að skilaboðin sem send eru með leiðréttingum eru ákveðið virðingarleysi þegar samband þess sem leiðréttir og þess sem er leiðréttur er ekki samband uppfærðara og þess uppfærðara. Sá sem leiðréttir við slíkar aðstæður tekur sér hlutverk uppfærðara og setur hinn í hlutverk þess sem þarf að uppfærða; hann setur sig þannig á háan hest gagnvart þeim leiðrétta. Það er slíkt sem fer fyrir brjóstið á þeim leiðrétta. Þetta kom sérstaklega skýrt fram í máli Hróa hér áðan þar sem honum þykir sem litli bróðir sinn sé að ögra sér með leiðréttingum. Af sama meði er perringurinn við vinina en ekki síður athugasemdir nemenda þegar þeir lýsa hvernig er að geta leiðrétt foreldra sína, eins og Páll lýsir vel.

Páll Ég var einhvern tímann að leiðrétta pabba minn og hann sagði „ég er að frosna“ [...] og ég sagði „nei þú ert að frjósa“ og hann eitthvað „lærirðu ekkert í skóla?“ og eitthvað og ég hafði rétt fyrir mér og þá þá leið mér geðveikt vel.

Sama er uppi á teningnum í samtali meðal nemenda Geirs:

Ósk Það kemur samt alveg fyrir að þú sért að leiðrétta foreldra þína.

R Já, hvernig tilfinning er það?

Skúli Það er geðveikt.

Fjóla Það er mjög góð tilfinning.

Ekki nóg með að hinn uppfræddi taki sér hér stöðu uppfræðara eins og gagnvart eldra systkini eða vinum heldur er sá sem lendir í stöðu þess uppfrædda, foreldrið, vanur að vera uppfræðari gagnvart barninu; hlutverkunum hefur því verið snúið við. Upphefð nemandans í þessu tilviki er því enn meiri en gagnvart vinunum. Það örlar reyndar á því að einhverjir nemendur átti sig á því að markmiðið með leiðréttingum sé ekki endilega alltaf stríðni eða grín þegar vinirnir eru annars vegar heldur að upphefja sjálfan sig eins og Skúli nefnir.

Skúli Kemur út eins og maður sé miklu gáfaðri.

Það sama kemur fram í samtali bekkjarfélaganna Orra, Torfa og Leós.

Orri Af því að þau finna fyrir valdi.

Torfi Reyna að sýna hvað þú kannt.

Leó Já, hvað þú ert flottur.

Augljósasta dæmið um slíka sjálfupphafningu á kostnað þess leiðrétta kemur þó fram í máli Eikar sem hefur ekki íslensku sem fyrsta mál. En hún lýsir samskiptum sínum við eina vinkonu sína í eftirfarandi samtali:

Eik Já, vinkonu minni finnst rosa skemmtilegt að leiðrétta mig af því að ég er frá öðru landi, þetta er ekki móðurmálið mitt og haha, þínu pirrandi stundum en ég læri af því líka.

R Þannig að henni finnst það sitt hlutverk.

Eik Já, henni finnst það geðveikt skemmtilegt, henni finnst hún vera svona æðri og svona betri en ég, skilurðu.

R Já, finnurðu það?

- Eik Hún segir það sko.
- R Já, hún segir það en segir hún aldrei neitt vitlaust sem þú getur leiðrétt?
- Eik Jú, en ég bara leiðrétti hana ekki, ég veit ekki af hverju.
- Nótt Bara vilt ekki að hún verði pirruð eða eitthvað.
- Eik Já.
- Ingi Lítillækka hana.
- Eik Já.
- R Er það sem sagt lítillækkun að leiðréttu fólk?
- Eik Stundum, þegar maður er að segja einhverja sögu eða eitthvað spennandi og svo bara allt í einu kemur bara einhver „nei, maður segir svona“ eða eitthvað.

Í þessum orðaskiptum kemur margt fram sem áður hefur verið nefnt. Umhugsunarfni er að Eik leiðréttir ekki vinkonu sína þó að hún viðurkenni að tækifærin hafi komið upp. Hún skynjar ef til vill stöðu sína þannig að hún þarfnist leiðréttinga og því myndist henni vandræðalegt ef hún færi að leiðréttu þá sem almennt eru álitnir standa betur að vígi í tungumálinu. Það er þó ekki svo að allir leiðrétti endilega. Líklegt er að einhverjir stilli sig um að leiðréttu aðra vegna þess að þeir telja sig ekki hafa forsendur til þess, eins og Brá:

Brá Ég leiðrétti aldrei af því að ég tala nefnilega svo vitlaust.

Þessi umfjöllun um reynslu nemenda af leiðréttingum sýnir svo ekki verður um villst að snemma hefjist þjálfun nemendanna í málstaðlinum. Það gerist strax inni á heimilunum meðan nemendur eru enn á máltökuskeiði og síðan virðist það halda áfram eitthvað fram á unglingsárin, mismikið þó. Nemendur læra tvennt í gegnum leiðréttingar. Annars vegar læra þeir staðalinn, eða réttara sagt læra um þau atriði sem uppalendunum virðist vanta upp á hjá þeim í tali. Uppalendurnir miða þar við sína eigin máltilfinningu og þau atriði sem þeir hafa sjálfir lært í skóla. Hins vegar læra nemendurnir þessa aðferð við að kenna muninn á réttu máli og röngu og taka svo við keflinu og leiðréttu næstu kynslóð.

Leiðréttingarnar undirstrika líka þá virðingu sem fylgir staðlinum og þeim sem hefur náð tökum á honum en um leið það sem vantar upp á hjá þeim leiðréttu. Þó að vissulega byrji þetta sem uppfræðsla foreldra þá skynjar fólk líka hvernig nota má leiðréttingar sem valdataki í samskiptum. Þannig má hugsa sér að á markaðstorgi máltilbrigðanna sem Pierre Bourdieu (1999 [1991]:502) talar um — þar sem sumum

tilbrigðum fylgja meiri völd en öðrum — megi líka koma skilaboðum sínum á framfæri með leiðréttingum. Slík skilaboð um að viðkomandi hafi ekki þau völd sem til þarf voru einna mest áberandi í dæminu um leiðréttingar Eikar sem ekki hefur íslensku að móðurmáli en líka þegar leiðrétt er á Netinu til að útiloka fólk frá ákveðnum umræðum.

Inn í þessa umræðu er líka hægt að draga hugmyndir Penelope Eckert (2012:97–98) um sjálfsmyndina og stíl, en samkvæmt henni er einstaklingur stöðugt að endurmeta málfar sitt í takt við sjálfsmynd sína. Það sama er hægt að segja um leiðréttingar sem segja má að séu annars vegar mat á sjálfsmynd þess leiðrétta um leið og sá sem leiðréttir er að móta sína eigin. Þetta er til dæmis áberandi í dæminu úr kafla 5.2.2 þar sem Vala sagði frá því að hún hefði leiðrétt Esju þegar hún notaði orð sem Völu fannst ekki hæfa unglingi heldur frekar afa sínum. Um var að ræða orðið *sparkvöllur* sem Völu fannst að ætti að skipta út fyrir orðið *fótboltavöllur*.

5.2.4 Rétt mál og leyft mál

Í framhaldi af leiðréttingarumræðunni er forvitnilegt að skoða hvers konar atriði þetta eru sem nemendur leiðrétta og hvaða atriði hafa verið leiðrétt í máli þeirra ef það kemur fram á annað borð. Vitnað hefur verið til nokkurra slíkra dæma hér að framan en mun fleiri komu þó fram í viðtölunum í heild. Áhugavert er að komast að því hvort atriðin séu meira á sviði málsniðs en málstaðals, en líkt og fram kom í umfjöllun um forskriftina í kafla 2.3.2 er leiðbeygingar um hvort tveggja að finna í handbókum um málfar. Í viðtölunum eru það mikið til beygingar sem eru nefndar í þessu sambandi, bæði nafnorðabeygingar og sagnbeygingar. Þágufallssýkin birtist að sjálfsgöðu þarna og nýja þolmyndin, einstaka dæmi um orðmyndun, reyndar aðeins að ekki eigi að segja *frosna* (eða *frosna*) heldur *frjósa*. Tvö dæmi um stafsetningu og eitt um framburðinn á orðinu *hnífur* en viðkomandi var leiðréttur fyrir að bera orðið fram með rödduðu *n*-i í framstöðu í stað óraddaðs. Þrjú dæmi eru um ranga forsetningu því að amast er við því að segja *fyrir hliðina* og *fyrir bakvið* auk þess sem á *Stykkishólmi* er alveg bannað í eyrum eins nemanda. Allt eru þetta dæmi sem flokka mætti sem hluta af málstaðli og eru þau yfir 30 talsins. Auk þeirra eru nokkur eða innan við 10 sem snúast frekar um málsnið. Þau dæmi eiga það sammerkt að snúast um orðaforða og þar með val á orði eða orðum. Sum orðin eru þó leiðrétt þannig að þau eigi aldrei að nota en ekki bara við ákveðnar aðstæður, líkt og nemandinn sem fann að því við samnemanda sinn þegar hann notaði sögnina *ske*. Frá því segir kennarinn með þessum orðum:

Alma Það var einhver stelpa að leiðrétta aðra: „Þú átt ekki að segja *skeði*, þú átt að segja *gerðist* eða *hvað gerðist* eða *kom fyrir þig*. Þú átt ekki að segja *hvað skeði í gær?*“

Niðurstaðan er þó sú að í flestum tilvikum, eða í 30 af 40, snúast leiðréttingarnar um málstaðalinn, það er að segja atriði sem ekki eru sérstaklega aðstæðubundin þó að krafan sé sterkari við formlegar aðstæður en óformlegar. Á hinn bóginn snýst þetta líka um nýjar málvenjur sem komið hafa upp meðal málhafanna sem verða því í flestum ef ekki öllum tilvikum að teljast *rétt mál* miðað við fræðilega skilgreiningu. Sú skilgreining gengur út frá málnotkun almennt án allra fordóma um hvað sé við hæfi eða ekki, sbr. *Handbók um málfræði* (Höskuldur Þráinsson, 1995:305). Almennigur, og þar með taldir nemendur og jafnvel kennarar líka, lítur ekki þannig á rétt mál. *Rétt mál* er í þeirra huga aðeins *viðurkennt mál*, eiginlega „rétt íslenska“, en í raun snýst þetta um málstaðalinn. En líkt og fram hefur komið er almennt tilhneiging til að leggja að jöfnu *staðlað mál* og *rétt mál* (Curzan, 2014:30).

Eins og fram kom í köflum 2.2. og 2.3 breytist málstaðall máls engu síður en málið sjálf. Hann breytist þó aðeins seinna en málið og því má segja að hann breytist hægar (sem getur ýtt undir vaxandi bil á milli málstaðalsins og algengrar málnotkunar). Einnig hefur komið fram að breytingar á málstaðlinum gerist af sjálfu sér samfara breyttri málnotkun, þó ekki á sama tíma í öllu málsamfélaginu. Á meðal nemenda og kennara virðist upplifunin af breytingum á málstaðlinum — það er hvenær eitthvað telst rétt mál sem fram að því hefur talist rangt — svolítið önnur. Finna má nefnilega hugmyndir um einhvers konar málfarsyfirvöld sem ákveði hvenær eitthvað teljist rétt. Þetta má lesa út úr útskýringum kennaranna Ara og Gyðu þegar þeir segja frá því hvernig þeir útskýra fyrirbærið rétt mál fyrir nemendum sínum:

- | | |
|------|--|
| Ari | Ef þau myndu fara eftir þessum svona skráðu reglum sem einhverjir hafa ákveðið á einhverjum tímamarki að þá myndi þetta vera rétt. |
| Gyða | Ég segi það bara. „Hvað heldurðu að einhver geti sagt hvernig við eigum að gera?“ „Ja, það verður náttúrlega einhver að spá í þetta, Orðabók Háskólans eða eitthvað.“ Þeim finnst þetta svolítið gaman, þegar þeir eru búnir að ákveða að eitthvað sé í lagi þá bara „já ókei, þá skulum við bara hafa það svona“. |

Þetta geta verið „einhverjir“ eins og hjá Ara, en Gyða talar um „Orðabók Háskólans eða eitthvað“. Hugmyndin um málfarsyfirvöld birtist líka á svipaðan hátt hjá nemendum, líkt og kemur fram í þremur ólíkum viðtölum. Jón og Kári voru að bregðast við spurningunni hvaðan rétt mál komi en Ýr var að tala um sögnina *hlakka*:

- | | |
|------|--|
| Jón | Það er einhver sem bjó til reglur og þú verður bara að fylgja þeim annars bara ... |
| Kári | Það er bara skrifað af einhverjum yfirvöldum til að láta okkur líða eins og fávitum. |

Ýr Mér finnst samt að ef allir eru að segja þetta hinsegin [mig/mér hlakkar], þótt að reglan sé öfug, að þá ætti það svona að segja íslenskufræðingunum að þetta er voða skrítin regla fyrst að öllum finnst að þetta ætti að vera hinsegin.

Þessum hugmyndum svipar mjög til þeirra sem komu fram hjá kennurunum Ara og Gyðu. Jón, sem er nemandi Ara, talar um að „einhver sem bjó til reglur“ og Kári, sem er nemandi Örnú, talar um að rétt mál sé „skrifað af einhverjum yfirvöldum“. Ýr, nemandi Daggar er aðeins nákvæmari og talar um „íslenskufræðinga“ sem henni finnst greinilega á villigötum varðandi regluna um sögnina *hlakka*, þ.e. að hafa hana persónulega en ekki ópersónulega eins og „öllum finnst að þetta ætti að vera“. Ekki leikur nokkur vafi á að þær „reglur“ sem viðmælendur nefna hér eru þær málfræðireglur sem birtast í kennslubókum í málfræði. Hvaðan þessar reglur yfirvalda eru komnar tjá nemendur sig ekki mikið um en einn nemandi Jónu, Leó, nefnir þó hefð í því sambandi:

Leó Það er bara miðað við, hefð eða ...

Það er auðvitað ekki skrítið að almenningur hafi hugmyndir um einhvers konar málfarsyfyrvöld sem ráði því hvað telst rétt því að það eru raunverulegar manneskjur á bak við kennslubækur, orðabækur og handbækur og þær hafa vissulega tekið sér ákveðið vald með því að skrifa niður hvað telst rétt mál eða hluti af íslensku sem aðrir landsmenn þurfa við ákveðnar aðstæður að fara eftir. Það gera þeir að sjálfsögðu yfirleitt án þess að skoða viðkomandi reglur enda eru bækurnar skráning á sameiginlegri þekkingu okkar og notkun á málinu. Það eru þó nokkur álitamál sem viðkomandi höfundar þurfa að taka afstöðu til og það er með afstöðu sinni til þessara álitamála sem þeir taka sér meira vald en almenningur gerir. Oftast felst sú afstaða í að viðhalda ákveðinni hefð, halda í það gamla án samræmis við málnotkun samtímans, en það getur líka snúist um að samþykkja eitthvað sem áður var talið rangt mál. Í þeim efnum virðist almenningur treysta á orðabókina þar sem fletta má upp öllum orðum íslenskunnar eins og fram kemur í viðtölunum.

Fullyrðingar um slíkt traust og valdaframsal kemur helst fram þegar ákveðin tilbrigði í málinu eru dregin inn í umræðuna, í öllum tilvikum að frumkvæði nemenda og kennara sjálfra. Slík umræða skapast til að mynda í kringum tilbrigðapörin *pylsa* — *pulsa* og *tölva* — *talva* í nokkrum hópum og er því ætlunin að fjalla aðeins nánar um hana hér.

Orðið *pylsa* hefur verið lengi í málinu, eða frá 17. öld, en upprunalega er þetta tökuorð úr dönsku, *pølse*, sem hefur verið aðlagð íslensku með þessum hætti (Ásgeir Blöndal Magnússon, 1989:733); *pulsa* er síðan afbrigði af því en ekki ljóst hversu gamalt það er í málinu. Það á örugglega við um fleiri en kennarann Láru að líta á annað tilbrigðið, *pylsu*, sem ritmálsorð en hitt, *pulsu*, sem talmálsorð, og því ráði aðstæður notkun þeirra.

- Lára Já, já, við tölum mikið um það, muninn á talmáli og ritmáli.
- R Já, já, hvernig, hvernig?
- Lára Æ, bara eins og *pylsa* og *pulsa*. Mér finnst ekkert rangt að segja *pulsa*.
- R Já, þú tengir það, *pulsa* er talmál og *pylsa* er ritmál?
- Lára Jaá, ég myndi svona segja það í svona dæmi sem er einhvern veginn, það er alveg munur á talmáli og ritmáli.

Segja má að tilbrigðið *pylsa* sé réthærra vegna þess að það er gjaldgengt bæði í rit- og talmáli en hitt tilbrigðið *pulsa* gengur bara í talmáli samkvæmt þessu mati. Með orðunum „mér finnst ekkert rangt að segja *pulsa*“ gefur Lára í skyn að einhverjum finnist einmitt rangt að segja *pulsa*. Það sé jafnvel hið rétta viðhorf sem hún sé hálfvegis að afsaka að taka ekki undir — enda íslenskukennari. Ef skoðað er hvað nemendur hafa að segja eru þeir ekki á eitt sáttir um hvort orðið eigi betur við. Lítum nánar á hvað þeir höfðu að segja en orðaparið var sérstaklega rætt í fimm bekkjum, hjá nemendum Ölmú, Örnú, Geirs, Lilju og Sjafnar.

Það kemur fyrir að nemendur nefni tilbrigðin *pylsa* og *pulsa* sem jafnréttá, líkt og Ingi nemandi Ölmú gerir.

- Ingi Það eru bara sum orð sem að mér finnst bara að ættu að vera ... eins og *pylsa* og *pulsa*. Það má alveg segja bæði [...] frekar en að gefa villu fyrir það.

Árni, samnemandi Inga, viðrar sömu skoðun þó að hann sé ekki eins viss í sinni sök og Ingi þegar orðaparið *pulsa* og *pylsa* er nefnt af Ósk sem dæmi um eitthvað sem þau voru leiðrétt fyrir.

- Ósk Eins og *pulsa* og *pylsa*.
- Anna Já.
- Árni Er ekki hvort eð er [=hvort tveggja] rétt?

Þær Ósk og Anna kannast báðar við að tilbrigðin séu ekki jafnréttá og það kemur svo sannarlega fram í öðrum hópi meðal nemenda Örnú. En eftirfarandi orðasenna milli Þórs og Bráar um hvort segja eigi *pylsa* eða *pulsa* kemur í framhaldi af umræðum um hvort rétt sé að segja *tölva* eða *talva*.

- Þór Og líka *pylsa* og *pulsa*.
- Brá Það er *pulsa*.
- stelpa *Pylsa*.

- Þór Það stendur *pylsusinnep* á sinnepinu frá SS og SS er stærsti framleiðandi af pylsum á Íslandi þá er það væntanlega *pylsur*.
- Brá Það er *pulsa*, það er rétt að segja bæði.
- Þór Það er *pylsur*.
- Brá Það er rétt að segja bæði.

Brá hverfur frá því að halda *pulsu* fram umfram *pylsu* yfir í að telja hvort tveggja rétt. Þetta virðist vera nokkuð dæmigert viðhorf þeirra sem aðhyllast nýrra og „óæðra“ tilbrigði í máli, að telja tvennt rétt. Umræðan í bekk Sjafnar er af svipuðum meiddi og þó að nemendur fari ekki að rífast lýsa þeir slíkum skoðanaágreiningi. Eftirfarandi umræða spratt af því þegar rannsakandi minntist á dönskuslettur sem væru orðnar fastar í málinu:

- Darri Skrifar þú ekki *pylsa*? Hvort borðarðu *pylsu* eða *pulsu*?
- R Bæði.
- Hans Ég þori að veðja að einhvern tíma í sögu Íslands mun byrja stríð út af þessu [hlátur].
- R Hahaha, út af *pylsu* og *pulsu*?
- Hans Já, já.
- Elín Það er alltaf verið að rífast um þetta.
- R Er alltaf verið að rífast um þetta?
- sum Já.
- Elín Eins og það var á töflunni frammi hvað á að vera í matinn, eitthvað *pylsur* og eitthvað og það strokaði einhver út þetta af ufsiloninu.

Í bekk Lilju á sú umræða sem verður um parið *pylsa* — *pulsa* sér eilítið annað upphaf. Hún sprettur af vangaveltum um það hver ákveði hvað sé rétt mál.

- Aron En hvernig var ákveðið að þetta er rétt þú veist?
- R Já, hvernig ákveðum við það, hver ákveður það?
- Hilda Það gerist bara, bara eins og *pylsa*, *pulsa*. Allt í einu var það komið í orðabókina.
- Aron Ha, *pulsa*?

- Hilda Já.
- R Já, gerðist það bara, birtist það bara í orðabókinni, einhver hlaut að ákveða það?
- Hilda Ég missti algjörlega af því.
- Aron Já.
- Ísak Er þetta í orðabókinni?
- Hilda JÁ, bæði.
- R Pylsa, pulsa.
- Emil *Pylsa, pulla*, bara orðið *pulla* [hlátur], *pulla, pulla* á morgun.
- Ísak En var þetta bæði?
- Hilda Það var *pylsa*.
- Ísak *Pylsa?*
- Hilda Já, það á að segja *pylsa*.
- Emil Það er *pylsa*, það er hárrétt.
- Aron Ég hef alltaf sagt *pulsa*.

Hér er beinlínis verið að svara því hvernig það gerist að eitthvað sé orðið rétt sem áður var rangt. „Það gerist bara og allt í einu er það komið í orðabókina“ eins og Hilda orðar það. Lykilatriði hér er greinilega birting í „orðabókinni“, án þess að útskýrt sé hvaða orðabók um ræðir. Engin málfarsyfírvöld eru nefnd til sögunnar þó að Hilda virðst gera ráð fyrir að einhver samþykkt liggi að baki orðabókarbirtingunni. Það er eftirtektarvert að Hilda er ekki sátt við að *pulsa* hafi fengið þannig viðurkenningu og að tilbrigðið sé talið jafnréttthátt *pylsu*. Enginn býður henni birginn þó að til dæmis Aron segist alltaf hafa sagt *pulsa*. Það verður því ekkert karp í þessum hópi.

Til að komast að því hvað Hilda hafi fyrir sér er best að fletta upp í vefbókasafni *Snöru* (en miðað er við 8. útgáfu hér sem gilti á þeim tíma sem viðtölin voru tekin). *Snara* er áskriftarheimasíða sem veitir meðal annars aðgang að allmörgum orðabókum en margir skólar eru áskrifendur að henni og því má gera ráð fyrir að nemendur leiti helst þar fremur en í prentuðum orðabókum. Sé það gert finnst orðið *pulsa* engu síður en *pylsa*. Það er þó munur eftir heimildum hvaða upplýsingar fást um flettunar tvær í gegnum *Snöru*. Enginn munur er á þessum tveimur orðum sem flettum í *Beygingarlýsingu íslensks nútímamáls* því að hægt er að slá inn leitarorðið

pulsa jafnt sem *pylsa* og fá upp beygingu þeirra beggja (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, 2013). Það sama á við um *Stafsetningarorðabókina*, þar er enginn munur á flettunum *pyslu* og *pulsu*. Undir hlekk í *Íslenska orðabók* birtist síðan eftirfarandi fletta hvort sem slegið er inn leitarorðið *pylsa* eða *pulsa*:

pylsa, pulsa -u, -ur KVK
langur og mjór himnubelgur fylltur (söltuðu og reyktu) kjötdeigi
vínarpylsa
spægipylsa
pysubrauð
vínarpylsa í brauðhleif með m.a. tómatsósu, sinnepi, lauk (steiktum, hráum), remúlaði
eina pulsu með öllu nema hráum

Ef rýnt er í þessa flettu er hægt að draga þá ályktun að *pylsa* sé fyrsta val því að það orð kemur upp fyrst og út frá dæmunum má ætla að það tilbrigði eigi við í formlegu máli en *pulsa* frekar í almennu tali. Þetta er þó alls ekki augljóst. Hins vegar ef prentaða útgáfan, sem vefútgáfan byggist á, er skoðuð (*Íslensk orðabók*, 2002:1150) fer það ekki á milli mála að *pylsa* er aðalorðið því að fyrrgreind fletta kemur aðeins upp ef flett er upp á *pylsa* en ekki ef flett er upp *pulsa*, þar lítur flettan svona út:

„pulsa -u, -ur KVK → pylsa“ (*Íslensk orðabók*, 2002:1147). Það má því segja að upprunalega prentaða orðabókin ýti undir skoðun Hildu sem ekki er sátt við að *pulsa* sé komin í orðabókina, en rafræna útgáfan geri ekki eins augljósan greinarmun á tilbrigðunum. *Samheitaorðabókin* er síðan síðasta heimildin sem *Snara* finnur en þar finnst *pulsa* ekki, aðeins *pylsa*. Það er því greinilegt að Hilda hefur ekki ráðfært sig við hana. Hún virðist því með orðum sínum vera að vitna til *Íslenskrar orðabókar*, *Beygingarlýsingar íslensks nútímamáls* eða *Stafsetningarorðabókar*.

Hvað tilbrigðaparið *tölva* — *talva* áhrærir fer það ekki á milli mála að orðabókin sem vitnað er til í eftirfarandi dæmum, bæði af einum kennara og nokkrum nemendum, er *Beygingarlýsing íslensks nútímamáls*. Umræðan um orðaparið snýst að miklu leyti um hvort leyfilegt eða rétt sé að segja *talva* við hlið tilbrigðisins *tölva* og sitt sýnist hverjum. Nú er saga orðsins *tölva* vel þekkt en um hana hefur Baldur Jónsson skrifað (1994). Sú ákvörðun að orðið yrði *tölva* í nefnifalli en ekki *talva* hefur valdið því að bæði tilbrigðin eru í umferð, því að nefnifallsmyndin *talva* fellur saman við miklu algengara beygingarmynstur en nefnifallsmyndin *tölva*. Þetta verður til þess að kennurum finnst þeir knúnir til að kenna nemendum sérstaklega upprunalegu útgáfuna, líkt og Ari nefnir.

Ari Síðan fórum við í tölvuumræðuna og einkannir og svona aðeins að ... og það voru nokkrir sem voru alveg, lakari nemendur, sem voru alveg með *tölva* á hreinu sko út af því að, út af því að það er ekki *talvuspil*.

Í fjórum nemendahópum, meðal nemenda Ölmú, Örnú, Geirs og Jónu, kemur til-brigðaparið til umræðu, og er greinilegt að þeir hafa mismunandi tilfinningu fyrir hvort segja eigi *tölva* eða *talva*. Fyrsta dæmið er frá Rós, nemanda Ölmú:

Rós Já, já, já, mér finnst skrytið að segja *tölván* í staðinn fyrir *talvan*.

Meðfylgjandi orðaskipti áttu sér síðan stað meðal nemenda Geirs:

Fjóla Og líka *tölva* og *talva*, ég sagði alltaf *talva* en það er er *tölva*.

Árni Af hverju er það *tölva* en ekki *talva*?

Lengstu samræðurnar voru á meðal nemenda Örnú:

Brá Ég segi alltaf *talvan* mín fór í viðgerð, ég segi ekki *tölván* mín fór í viðgerð.

Kári Af hverju?

Rut Það er alveg hægt.

Brá Ég segi bara *talva*, þetta er *talva*, þetta er ekki...

Kári Þetta er *tölva*.

Brá ...*tölva*

Kári Víst *tölva*.

Brá Þetta er eins og eitthvert —

Þór Þarftu að fara að kaupa þér *fartalva*? [Hlátur]

Brá Já.

Þór Eða *borðtalva*?

Brá Þetta er *borðtalva*. [Smákarpi áfram]

Loks er svo umræða meðal nemenda Jónu:

Orrí Ég segi sko bæði, ég segi *talvan mín er ömurleg* en *ég fæ tölva*.

Sirry Ég segi alltaf *tölva*.

Þóra Ég get ekki sagt *talva*.

Elva En ef ég segi *talva* þá fæ ég bara illt í hjartað, ég bara: „Nei! Ég sagði *talva*! Ég sagði *talva*!“

Eins og sést af þessum dæmum hafa nemendur misjafna tilfinningu fyrir því hvað þeim finnst um tilbrigðin, sumum finnst *tölva* eðlilegt en öðrum *talva*. Hér kemur líka fram að þeir átta sig ekki endilega á því að þetta snýst bara um nefnifall eintölu en ekki önnur föll, að allir segi *tölvu* í aukaföllum og að engum detti í hug að segja **talvu*, ekki heldur þeim sem finnst eðlilegt að segja *talva*. Einn kennarinn, Alma, hafði greinilega útskýrt þessar tvímyndir fyrir nemendum sínum sem þeir reyna síðan að rifja upp með misjöfnum árangri. Högni virðist þó hafa skýrasta hugmynd um eðli tvímyndanna:

- Rós Eins og þegar þú og Friðný fóruð að rífast um *tölva* og *talva*, jú.
- Ingi Já.
- Rós Þá sagði Alma [kliður]. En hún sagði að maður má segja.
- Högni Það má segja, málfræðilega séð þá má segja *tölva*.
- Rós Nei, segja *talva*.
- Högni Já *talva* um *tölvu*, já *tölva*.
- Ingi Það er rétt að segja *tölvu*.
- R *Tölva*, þetta er bara spurning um nefnifallið.
- Rós Það er ekki vitlaust að segja, að segja það, en það er samt réttara að segja *tölva*.
- Högni Því að ef að þetta er *talva* þá er þetta eins og að fallbeygja *gata*: *gata um götu frá götu til götu*. Þá er þetta *talva um tölvu, tölvu til tölvu*. Í staðinn fyrir *tölva*.
- Rós Já, já, já, mér finnst skrýtið að segja *tölvun* í staðinn fyrir *talvan*.

Rós og Ingi eru greinilega ekki sammála, Rós vill segja *talva* en Ingi *tölva*, ekki er ljóst hvort Högni kýs fremur. Hins vegar finnst Rós greinilega að hún hafi hálf-gildings leyfi frá kennaranum til að segja *talva*, þó að hún dragi svolítið í land að því er virðist vegna óöryggis gagnvart rannsakandanum. Í tveimur öðrum hópum virðist slíkt leyfi hins vegar óbyggjandi vegna þess að það er komið í orðabókina. Í öðrum hópnum virðist það einmitt hafa verið kennarinn sem benti nemendum á það.

- Arna Eins og með *tölva* og *talva*, það sko, ég er ekki frá því að *talva* sé í orðabókinni sko eða komið í orðabókina Snöru eða eitthvað sko, það gæti verið, þú veist, að það er hægt að skrifa það á báða vegu.

Arna hefur greinilega minnst á þetta við nemendur sína því að það kemur upp í við-talinu við þá.

- Eir Það er oft verið að koma svona, bíddu hvað, bíddu Arna var einhvern tíma að nefna það um daginn að þegar maður, já *tölva* og *talva*.
- Brá Já, það er núna rétt að segja *talva*.
- Kári Mér finnst það asnalegt.
- Eir Það er búið að leyfa það að segja það.
- Kári Mér finnst það asnalegt.
- R Og hver leyfði það?
- Brá Bara ríkið.
- Eir Ee.
- R Jóhanna [Sigurðardóttir, þá forsætisráðherra]?
- Brá Nei, ríkið.
- R Ólafur Ragnar [Grímsson, þá forseti Íslands]?
- Brá Ólafur Ragnar.

Þessir nemendur tengja ekki slíkt leyfi við orðabókina þó að kennarinn hafi nefnt það, að minnsta kosti í viðtalinu, heldur einhvers konar yfirvald, „ríkið“. Hinn hópurinn, nemendur Jónu, sem minnst á slíkt leyfi nefnir hins vegar Háskólann og Orðabók Háskólans í því sambandi.

- Leó Það er búið að leyfa *talva*.
- R Er búið að leyfa *talva*?
- Leó Já, [kliður].
- Sirry Það á að segja *tölva*.
- Elva Mér finnst það rosalega ljótt, ég vil segja *tölva*.
- R Hver leyfði þetta?
- Þóra Eitthvað Háskólinn eða Orðabók Háskólans eða...
- Leó Já, samkvæmt einhverjum orðabóku m þá er bara —

Nemendur virðast ekki ánægðir með þessa breytingu að orðmyndin *talva* sé leyfð ef hún er ekki hluti af þeirra eigin máltilfinningu. Það mátti einnig lesa út úr viðbrögðum

nemenda við leyfinu fyrir tilbrigðinu *pulsa*. Þetta leyfi sem „orðabókin“ á að hafa veitt fyrir tilbrigðinu *talva* er í raun á misskilningi byggt hjá nemendum. Misskilningurinn á sér tæknilegar skýringar sem skrifast á *Snöru* en líka þann sem les upplýsingarnar án þess að gera það til hlítar og kannski að einhverju leyti á ritstjóra *Beygingarlýsingar íslensks nútímamáls*. Þetta þarfnast nánari skýringa. Ef farið er inn á *Snöru* á Netinu og orðið *talva* slegið inn birtist hlekkur inn á *Beygingarlýsingu íslensks nútímamáls*.³³ Ef hér er látið staðar numið og horft fram hjá þeirri staðreynd að hvorki hlekkir í *Íslenska orðabók* né *Stafsetningarorðabókina* birtast á skjánum — sem ætti að segja manni að í þeim bókum finnist orðið ekki — má draga þá ályktun að tilbrigðið *talva* sé nú gjaldgengt í málinu og ekki orðmynd sem kennari ætti að leiðrétta hjá nemendum sínum eða banna þeim að nota. Ef viðkomandi skoðaði málið hins vegar nánar og færi inn á beygingarlýsinguna (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, 2013) fyrir orðið *talva* kæmi eftirfarandi athugasemd í ljós fyrir ofan beygingu orðsins:

Athugið: Rétt uppflettimynd af þessu orði er **tölva**.

Sjá grein Guðrúnar Kvaran á [Vísindavefnum](#).

Hér fer ekki á milli mála að *talva* telst ekki vera rétt uppflettimynd og vitnað er í pistil Guðrúnar Kvaran (2000, 20. október) á *Vísindavefnum* til frekari stuðnings en þar kemur fram að Sigurði Nordal er eignað orðið *tölva* frá 1965.³⁴ Hér er sem sagt komin skýringin á því af hverju kennarinn Arna, nemendur hennar og nemandi í öðrum bekk héldu því fram að orðmyndin *talva* væri ekki síður leyfileg í málinu en *tölva*. Hún byggist á þeirri trú að það sem er komið í orðabókina sé leyft í málinu en það var alls ekki ætlun ritstjóra BÍN að veita slíkt leyfi eins og fyrrgreind athugasemd er til marks um, en eins og dæmin sanna getur hún hæglega farið fram hjá fólki.

5.2.5 Svör við rannsóknarspurningum 3 og 4

Markmiðið með þessum kafla var að fá svör úr gögnunum við tveimur rannsóknarspurningum sem annars vegar tóku til umfjöllunar kennara og nálgunar þeirra á málsnið og staðalmál í kennslu og hins vegar til þess hvaða hugmyndir nemendur hefðu um málsnið og málstaðal. Byrjum á rannsóknarspurningunni sem beindist að kennurunum.

³³ Tekið skal fram að þetta átti við um 8. útgáfu af *Snöru* sem var í notkun á þeim tíma sem viðtölin voru tekin og skólarnir höfðu aðgang að. Í 9. útgáfu er ekki hlekkur beint inn á beygingarlýsinguna.

³⁴ Sjá nánar: Baldur Jónsson, (1994), Höskuldur Þráinsson, (1982) og Kjartan G. Ottósson, (1983).

3. Leggja kennarar áherslu á að kröfur til máls eru ólíkar eftir því hvert málsniðið er? eru kennararnir með staðalmál eða formlegt mál í huga í málfræðikennslunni og málfarsleiðbeiningum eða gera þeir ekki slíkan greinarmun?

Svarið við fyrri hluta rannsóknarspurningarinnar er eftirfarandi: Já, kennarar fjalla um mismunandi málsnið í kennslu sinni þó að þeir noti almennt ekki hugtakið *málsnið*, bæði í tengslum við talað mál og ritað. Hvað talað mál varðar segjast nokkrir fjalla um að við tölum ekki alltaf eins og það fari helst eftir því hver viðmælandinn er og er þá yfirleitt nefnt að munur sé þar á milli kynslóða. Við kennslu ritaðs máls er einblínt á formlegt ritað mál sem hæfir á opinberum vettvangi og að þar eigi engin talmálseinkenni við. Einkenni talaðs máls eru lítið rædd sérstaklega en sumum fyndnist ástæða til að auka þá umræðu í kennslu.

Við síðari hluta spurningarinnar um hvort kennarar hafi staðalmál eða formlegt mál í huga í málfræðikennslunni og málfarsleiðbeiningum lítur út fyrir að svarið sé: Hvort tveggja. Vissulega er aðaláherslan á að geta beitt máli sem er rétt og vandað við formlegar aðstæður, í atvinnuviðtölum og í opinberu samhengi. Útgangspunkturinn er þá ákveðið málsnið. Hins vegar er líka talað um að kenna rétt mál án þess að formlegar aðstæður séu alltaf nefndar í því samhengi og verður því að telja að viðmiðið sé staðalmál án þess að það sé nefnt á nafn heldur helst eitthvað sem hefur verið ákveðið — af einhverjum óljósum málfarsyfirvöldum — að sé viðurkennt mál. Það sem kannski mætti kalla *skólamál* eða *menntáislensku* á þá helst við í formlegu máli en alveg eins annars staðar; krafan er bara ekki eins rík þar. Miðað við viðtölin við kennarana virðist rétt mál snúast mikið til um málfræðina, aðallega réttar beygingar en líka kannski setningaskipan og annað því tengt. Hins vegar snúist mismunandi málsnið meira um orðanotkun, kannski líka setningaskipan og setningafræði almennt. Svarið við þessum seinni hluta rannsóknarspurningarinnar er í raun líka: Hvorugt. Þessu er hægt að halda fram því að ekki er mikið minnst á hugtakið *málsnið* í kennslu, næstum ekki neitt, og hugtakið *staðalmál* er alls ekki notað, aðeins *rétt mál* sem nemendur þurfi að læra.

Skoðum næst hvað viðtölin sýndu okkur um hugmyndir nemenda um málsnið og málstaðal, en rannsóknarspurningin hljóðaði svona:

4. Gera nemendur sér grein fyrir ólíkum kröfum til máls eftir því hvert málsniðið er, bæði í töluðu og rituðu máli? Sjást merki þess að hugmyndafræðin um málstaðal móti hugmyndir þeirra um tungumálið eða málhegðun þeirra á einhvern hátt?

Hvað fyrri hluta spurningar fjögur varðar er engum blöðum um það að fletta að nemendur hafa bæði tilfinningu fyrir málsniði í tali og riti þó að sjálft hugtakið *málsnið* hafi aldrei komið upp í umræðunni. Það kemur auðvitað ekki á óvart þar sem kennarar nota það alla jafna ekki í kennslu. Viðeigandi málsnið í samskiptum fólks hvort sem er í tali eða á Netinu mótast greinilega af þeim viðbrögðum sem viðkomandi fær frá umhverfinu, þ.e. viðmælendum sínum. Þannig lærir hann hvernig á að tala við sér eldra fólk og jafnaldrana, sem og ókunnuga. Hann nemur með öðrum orðum að einhverju leyti ómeðvitað þær samskiptareglur eða málnotkunarreglur sem almennt tíðkast, eins og fram hefur komið (Ari Páll Kristinsson, 2009:17–21). Í skólanum er það síðan málsniðið sem gildir í ritunarkennslunni sem nemendur eru uppteknir af, formlegt málsnið sem þeir hafa greinilega tilfinningu fyrir að eigi líka við á opinberum vettvangi líkt og í fjölmiðlum.

Hvað viðkemur síðari hluta spurningarinnar sýnir umfjöllunin um reynslu nemenda af leiðréttingum að hugmynd um rétt mál, þ.e. málstaðal, hefur áhrif á hvernig þeir hugsa um málið og hegða sér. Þeir leiðréttu það í máli jafnaldra sinna og fjölskyldumeðlima sem áður hefur verið fundið að í þeirra eigin máli. Um leið og þeir læra þannig um málstaðalinn — eða réttara sagt valin atriði sem þeir telja að vanti upp á hjá þeim sem þeir leiðréttu — taka þeir sjálfir upp þessa aðferð og æfa hana á fjölskyldumeðlimum en ekki hvað síst jafnöldrum. Slíkar leiðréttingar nýta unglingarnir líka til að stríða og pirra og verða þær þá að nokkurs konar valdatæki, enda kemur fram að því er tekið sem ögrun ef yngra systkini leiðréttir og mörgum finnst sérstaklega ánægjulegt að leiðréttu foreldra sína. Við ákveðnar aðstæður á Netinu birtist það þannig að nemendur forðast að gefa öðrum tækifæri til að leiðréttu sig og hanka sig þannig, því að sjálfsleiðréttingar eru útbreiddar. Ekki leiðréttu þó allir nemendur því að þeim finnst ekki öllum sem þeir séu færir um það eða finnst það niðurlægjandi og forðast það því sjálfir. Slíkt valdatæki sem tungumálið verður á þennan hátt er hægt að máta við hugmyndir sem Pierre Bourdieu (1999 [1991]:502) hefur sett fram, líkt og þegar hefur verið gert í kaflanum, um að tiltekna aðstæður sem segð er sögð við sé líkt og markaðstorg þar sem sumar vörur, þ.e. máltilbrigði, hafa meira virði en aðrar. Enginn vafi leikur á að það er virði málstaðalsins sem leiðréttingarnar snúast um þegar markmiðið er að upphefja sjálfan sig á kostnað annarra.

Þau atriði sem nefnt er að séu leiðrétt, bæði þau sem nemendurnir leiðréttu sjálfir en ekki síður þau sem hafa helst verið leiðrétt í þeirra eigin máli, falla að mestu leyti undir staðlað mál og þá einna helst beygingar, bæði nafnorða- og sagnorðabeygingar. Einnig er þó leiðrétt orðanotkun hjá nemendum sem ekki er talin við hæfi við ákveðnar aðstæður og taka slíkar leiðréttingar frekar til ákveðins málsniðs. Yfirleitt snýst það um að þeir tali ekki nægilega formlegt mál en þó er dæmi um að orðanotkun þyki of formleg í hópi jafnaldranna; *ömmuorð* eru nefnd í því samhengi. Líkt og nefnt var í kaflanum er auðvelt að tengja þetta við hugmyndir Penelope Eckert (2012:97–98)

um að stíll, eða málsnið, sé birtingarmynd þeirrar sjálfsmyndar sem viðkomandi er stöðugt að endurmeta. Leiðréttingarnar eru þá tilraun þess sem leiðréttir til að hafa áhrif á sjálfsmynd viðkomandi. Þannig er hluti af sjálfsmynd unglings að nota ákveðinn orðaforða en svonefnd *ömmuorð* úr munni unglingsins gefa aðra mynd af honum.

Kennarar og nemendur gera sér grein fyrir að málið, og í kjölfarið einnig staðallinn, breytist en til að breyting geti talist gengin í gegn virðist að þeirra mati sem einhvers konar yfirvald þurfi að ákvarða hvaða reglur eru kenndar í skólum og hvaða orð eru gjaldgeng og fá leyfi til að teljast hluti af málinu. Slíkar hugmyndir koma líklega ekki á óvart en það sem vekur athygli er að meðal nemenda falla ákvarðanirnar, hvort sem þær eru byggðar á réttum eða röngum upplýsingum, ekki alltaf í frjóan jarðveg. Á hinn bóginn vekur það líka athygli að hópi nemenda virðist ekki finnast tiltökumál að tvennt teljist „rétt“ og það þrátt fyrir að þeir virðist ekki endilega fá mikið af slíkum skilaboðum. Líklega fylla þann hóp nemendur sem ekki hefur tekist að halda sig við viðurkennda tilbrigðið og nota frekar það nýrra. Það eru þá nemendur sem ekki hafa haft tók á að beita *eftirvinnslu* sem Mark Hale (2007:44) nefnir svo og Henning Andersen (1973:773) kallar *aðlögunarreglur*, þ.e. að laga málnotkun sína að málvenju sem er í ósamræmi við málkunnáttu þeirra, líkt og fjallað var um í kafla 2.2.4. Það virðist því vera að krafan um að aðeins eitt geti verið rétt, sem telst mjög sterkt einkenni á hugmyndafræði staðalmálsins (Milroy og Milroy, 1999:30), eigi ekki alltaf við í hugum málhafa. Þetta á auðvitað helst við þegar nýrra máltilbrigði fellur betur að málkerfi viðkomandi en það sem hefðbundið hefur verið að nota í málinu. Hér er þó ekki einhugur meðal málhafa, fer líklega eftir því hversu vel fyrrnefnd *eftirvinnsla* gengur hjá viðkomandi.

Greinilegt er að hvorki kennarar né nemendur líta fram hjá þeirri staðreynd að mál tekur breytingum þrátt fyrir að þeir reyni að vinna gegn málbreytingum með leiðréttingum. Í næsta kafla er einmitt farið nánar í það hvernig kennarar hugsa um málbreytingar og hvernig þeir kynna þær fyrir nemendum, ef þeir gera það á annað borð. Einnig er horft til þess hvaða augum nemendur líta málbreytingar. Í þessu samhengi er sérstaklega litið til einnar ákveðinnar málbreytingar sem lengi hefur verið amast við í skólakerfinu, hinnar alræmdu *þágufallssýki* sem svo er nefnd, hvaða hugmyndir nemendur og kennarar hafa um hana og hvaða áhrif hin hefðbundna leið til að halda aftur af málbreytingum, leiðréttingaleiðin, hefur haft á bæði tilfinningu fyrir málbreytingunni og viðhorf til hennar.

5.3 Margbreytileiki og málbreytingar

Í kafla 5.2 var rætt hvernig fjallað er um málsnið í málfræðikennslu og þau persónulegu tilbrigði sem því fylgja í máli fólks. Tíundað var hvernig málstaðall kemur við sögu en líka formlegt málsnið þegar kennarar reyna að hafa mótandi áhrif á málfar nemenda. Að sama skapi var litið á þessi fyrirbæri út frá sjónarhorni nemenda. Þar

kom fram að nemendur eru vel meðvitaðir um ólík málsnið og um málstaðal þó að þeir noti ekki þau hugtök. Auk þess sýndi virk þátttaka nemenda í leiðréttingum hvernig tilvist og kennsla staðals hefur áhrif á málhegðun nemenda. Nátingd slíkum hugmyndum er sannfæring um að aðeins eitt geti verið rétt og vissulega mátti sjá merki um slíka hugsun hjá nemendum. Þrátt fyrir það voru einhverjir tilbúnir að veita rúm fyrir tvímyndir þegar málbreytingar koma upp. Ástæða er til að rýna betur í þær hugmyndir en aðalumfjöllunarefni þessa kafla eru sjálfar málbreytingarnar og þau tilbrigði sem þannig verða til í málinu, afstaðan til þeirra og viðbrögð við þeim.

Líkt og greint var frá í kafla 2.2.4 koma málbreytingar einkum upp vegna eðlis máltökunnar en hún gengur í grófum dráttum þannig fyrir sig að barn á máltökuskeiði dregur ályktanir byggðar á því ílagi sem það heyrir og reynir að mynda málkerfi, þ.e. að koma sér upp regluverkinu sem stýrir málnotkuninni. Þetta á við um framburð, beygingar, orðmyndun og setningagerð, þ.e. formlegan hluta málsins, málfræði þess. Á sama tíma byggir það upp orðaforða og reynir að átta sig á umhverfinu og hugsunum sínum. Börn læra fyrst algengustu og einföldustu reglurnar og alhæfa þær en síðan óreglulegri og sjaldgæfari hluta málkerfisins. Í því sambandi skiptir tíðni miklu máli, ef það óreglulega er of sjaldgæft lærist það síður. Þar sem börn hafa aðeins aðgang að ílaginu en ekki málkerfinu sem þar liggur að baki til að byggja upp sitt eigið málkerfið verður það aldrei alveg eins og málkerfi málfyrirmyndanna; í þeim mun felast málbreytingarnar. Málbreytingar á milli kynslóða eru þó ekki aðeins bundnar við málkerfið heldur geta þær líka orðið á merkingu og orðaforða. Þetta teljast þó allt innri málbreytingar sem spretta innan málsamfélagsins. Ytri málbreytingar verða fyrir áhrif frá öðrum málum og taka þá einna helst til orðaforðans þó að slík áhrif geti líka verið málkerfisleg. Fjallað var um þessa tvískiptingu í kafla 2.3.1.

Líkt og fyrr segir hefur þegar komið fram að kennslan felur í sér umfjöllun um málsnið og ýmis aðstæðubundin tilbrigði í máli en einnig málstaðalinn og hvernig málstýring í samræmi við hann hefur áhrif á kennsluna og nemendur. Sú málstýring felur ekki hvað síst í sér baráttu gegn ýmsum málbreytingum sem ekki samrýmast staðlinum. Í ljósi þess verður leitast svara við tveimur eftirfarandi rannsóknarspurningum í kaflanum:

5. Hvernig fjalla kennarar um síbreytileika tungumálsins og samtímalegar málbreytingar?
6. Hvaða viðhorf hafa nemendur til síbreytileika tungumálsins og samtímalegra málbreytinga?

Markmið kaflans er því að varpa ljósi á hvernig fjallað er um málbreytingar í málfræðikennslu og hvernig ætla megi að hugmyndir nemenda mótist af umfjölluninni. Kaflinn er í raun tvískiptur. Í fyrri hlutanum, kafla 5.3.1 *Málbreytingar og þróun tungumálsins*, er fjallað um hvað fram kemur í viðtölunum, aðallega við kennarana, um almenna umfjöllun um málbreytingar í kennslu. Í síðari hlutanum, kafla 5.3.2 *Samtímalegar málbreytingar og þó aðallega sögnin* hlakka, hverfist umræðan að mestu um sögnina *hlakka* og þá staðreynd að þó að flestir hafi tilfinningu fyrir því að hún sé ópersónuleg er enn verið að kenna hana sem persónulega sögn. Með því að fjalla um ákveðna málbreytingu sem allir eru vel heima í ætti að fást skýrari mynd af afstöðu kennara og nemenda til málbreytinga almennt en einnig til þeirrar sérstöku stöðu sem þessi tiltekna málbreyting virðist hafa í málsamfélaginu.

5.3.1 Málbreytingar og þróun tungumálsins

Margir kennaranna sem rætt var við virðast frekar tengja málbreytingar við orðaforðann og breytingar á honum en breytingar á málkerfinu, þ.e. á beygingum, setningaskipan, framburði og álíka. Sú var að minnsta kosti raunin þegar borið var undir þá lokamarkmið í málfræði úr aðalnámskránni 2007 og hvort þeir tækju tillit til þess í kennslu. Það hljóðar svona: „Nemandi geri sér grein fyrir að tungumál eru síbreytileg og þekki til nokkurra breytinga á íslensku sem nú eiga sér stað“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:13). Meira og minna allir kennararnir 15 nefna orðaforðann í þessu sambandi og þó að þeir geri það ekki allir eingöngu þá er aðaláherslan nær alltaf á hann.

- | | |
|-------|--|
| Arna | Auðvitað er sumt sem hefur auðvitað þróast. Eins og með ný orð sem að eru komin inn í, eins og <i>ad appa</i> og allt þetta, <i>appið</i> , við ræðum þetta. Nýjar sagnir sem myndast út af einhverju. |
| Birna | Mér finnst allt í lagi að að tungumálið er síbreytilegt og mér finnst það mikilvægt, mér finnst mikilvægt, að hérna, að vinna með svona nýyrði og annað slíkt og að það geti komið frá þeim ný orð og annað. |
| Dögg | Ég tala um þetta sem sagt í í merkingarfræðinni, við tölum um nýyrði og tökuorð, já alltaf öðru hvoru. |
| Geir | Við höfum notað verkefni úr <i>Kennslubók í málvísi og ljóðlist</i> sem dæmi, svo förum við bara inn á slettur og slangur og erfðarorð og tökuorð og förum svona og notum það til að hjálpa okkur til að þau geri sér grein fyrir að, hvað við höfum tekið úr öðru máli, hvað við erum að nota núna, hvað hefur breyst, hefur merking breyst og svoleiðis. |
| Lilja | Þau finna það alveg sjálf [sífbreytileika tungumálsins], bara af nýjum orðum sem koma inn. |
| Una | Eee ... við höfum talað um gömul orð og nýyrði og og puh, það er bara svo einhvern veginn ... og þegar maður er að vinna með texta og við höfum |

náttúrlega lesið fornsögunnar svolítið, og eina á vetri, að þá er náttúrlega alltaf verið að fjalla um þetta, [...] hvernig málið hefur breyst.

Una nefnir hér lestur fornsagna sem uppsprettu fyrir umfjöllun um hvernig málið hefur breyst. Ýmsir aðrir kennarar nefna slíkt hið sama:

- Alma Og auðvitað förum við í þennan breytileika þegar við erum að lesa sögur, bækur frá ólíkum tíma, þegar við erum að skoða tungumálið í Laxdælu eða Gísla sögu eða Hrafnkels sögu miðað við aftur þjóðsögunar og síðan ee Einar Kára-son eða Einar Mú Guðmundsson eða Sigurbjörgu Þrastardóttur, ljóð eftir Jónas og ástarljóð eftir Jónas og ástarljóð eftir Sigurbjörgu Þrastardóttur.[...] Ég fer ekki markvisst í það, það bara hefur ekki, það hefur orðið út undan hvernig tungumálið hefur breyst, nema það kemur upp í tengslum við lestur ólíkra texta. Við förum stundum í orð sem eru notuð um eitthvað í dag og annað sem var notað um sama fyrirbæri.
- Ari Já, en maður hefur náttúrlega tekið það, þú veist, með hérna, þú veist, að lesa Íslendingasögutexta og maður hefur verið að fá þau til að sko færa hann yfir á, þú veist, nútímamál og svoleiðis.
- Birna Sko við náttúrlega, ef við bara tökum eins og bókmenntir eða fornþekkingar, eitthvað slíkt, þá vitum við náttúrlega að íslenska tungan hefur breyst og bara þegar við vorum að lesa kannski eins og með Gísla sögu Súrssonar þá förum við náttúrlega í það að íslenskan er öðruvísi þarna heldur en kannski hjá okkur. Ee þannig að í raun og veru held ég að við minnumst alveg á þetta við þau, að íslenska tungan er er svona, á að breytast, finnst mér. Því að þetta er ekki tungumál, af hverju ætti það að staðna? Því þó að ég sé hreintungumanneskja og allt þetta, ég vil auðvitað hafa íslenskuna áfram fallega og skýrt og fínt tungumál án þess að við séum með erlendar slettur og annað, þá þurfum við samt sem áður að auðga tungumálið eftir því sem okkur, eftir þróuninni bara, þannig að hérna...
- Dögg Og svo náttúrlega þegar við tölum um Gísla, við tölum út frá Gísla hvernig tungumálið hefur breyst, þegar við lesum Gísla sögu Súrssonar.
- Jóna Jú, við gerum það, en svolítið bara í tengslum við, þau eru náttúrlega að lesa, þú veist, Gunnlaugs sögu í 8. bekk og þau lesa Gísla sögu. Þá reyndar tölum við svolítið um það út frá, mér finnst sá staður til að byrja á svolítið góður til að ræða það bara þetta [breytingar á tungumálinu] frekar en þegar við erum að læra viðtengingarhátt en mér finnst oft gott að nálgast þetta út frá, út frá texta og og.

Þar sem það er nefnt er greinilega mest áhersla á orðaforðann enda þarf að vinna með merkingu textans þegar hann er lesinn. Þetta var þó ekki rætt í þau í viðtölunum og örugglega misjafnt eftir kennurum hvað þeir nefna af málfræði í tengslum við lestur fornsagna og annarra bókmenntatexta. Hins vegar væri að sjálfsögðu upplagt að nýta þekkingu nemenda á málfræðihugtökum sem mest við útskýringar á textanum.

Ef litið er sérstaklega til umfjöllunar um breytingar á málkerfinu má til að mynda skoða hverju kennarinn Una svarar þegar hún er spurð hvort umfjöllun um málbreytingar taki aðeins til orðaforðans en ekki málkerfisins:

Una Það væri hægt að taka svona, svona, dæmi ég ... Þetta hefur ekkert verið meðvitað markmið eða skrifað og að, en þetta hefur verið nefnt í forbifartinn, ef svo má segja.

Með öðrum orðum þá er ekki fjallað markvisst um að málkerfið breytist með tímanum heldur líklega bara um einstök atriði sem koma upp í kennslu. Ef til vill ræður þar einhverju að kennarar halda málstaðlinum að nemendum, þó að þeir noti ekki orðið *málstaðall* eða hugsu um hann sem slíkan heldur frekar „rétt mál“. Á hinn bóginn koma ný orð inn og eldri detta út í samræmi við breyttan veruleika og því er líkt og kennarar séu afslappaðri gagnvart slíkum málbreytingum. Þetta er til dæmis nokkuð augljóst af því sem Sjöfn segir:

Sjöfn Já, já, auðvitað þurfa þau að vita það að tungumálin eru breytileg en svo er maður í hina röndina voða íhaldssamur og vill litlu breyta, haha. [Les úr aðalnámsskrá:] „Þekki til nokkurra breytinga á íslensku sem nú eiga sér stað.“ Hvað eru þeir að hugsa, hvaða breytingar eiga það að vera? [...] Já ég, er þá verið að opna glufu á það að við breytum bara *ég hlakka í mig hlakkar* og hahah eitthvað svoleiðis? Auðvitað er tungumálið breytilegt og það eru að koma inn ný orð og detta út orð og eitthvað svoleiðis en ég er ekkert tilbúin að fara neitt mikið að hreyfa við reglunum, beygingunum og svoleiðis.

Hjá Sjöfn kemur greinilega fram tregða við að fjalla markvisst um breytingar á málkerfinu á hlutlausan hátt vegna þess að hún óttast augljóslega að með því væri hún að veita samþykki fyrir tiltekinni málbreytingu. Á hinn bóginn finnst henni að nemendur þurfi að vita að tungumál breytast. Sá möguleiki að gera grein fyrir samtímalegri málbreytingu og ræða svo af hverju ástæða sé til að vera íhaldssöm gagnvart henni virðist ekki vera möguleiki sem henni kemur í hug. Hún velur frekar að láta eins og breytingin sé ekki til. Slík afstaða er mjög í anda hefðbundinna mállýsinga sem finna má í ýmsu námsefni og handbókum eins og fjallað var ítarlega um í kafla 3.4.

Kennarar standa þó auðvitað frammi fyrir því að nemendur þurfi skýringu á því af hverju það sem þeir segja er ekki talið gjaldgengt miðað við það sem stendur í kennslubókum og ætlast er til í skólaverkefnum. Á þann hátt eru kennarar þvingaðir til að fjalla um samtímalega málbreytingu á einhvern hátt og koma hér nokkur dæmi um hvernig þeir segjast gera það:

Alma Ég er líka að segja þeim stundum að oft hefur verið miðað við það sem er viðtekin venja og meirihlutinn það ræður og talið rétt og gott mál, er talið rétt mál eða gott mál. Og þá segir kannski einhver: „að þegar allir eru farnir að segja *mig langar, mig hlakkar til* en ekki *ég hlakka til*, ja þá verður það örugglega rétt mál“. [...] Ég tek þetta fyrir, ég tek þetta fyrir og ég tek líka, ég tek

dæmi, „sko tungumálið er að breytast, það eru til sagnir sem að stýra einhverju falli í dag og stýrðu öðru falli áður, þetta hefur breyst“.

- Ari Ég sagði þeim að hérna [...] fyrir einhverjum árum þá hafi jafnvel einhverjir talað þú veist svona sem breyttist síðan yfir í það sem það er í dag og ég svona kannski fór aðeins í það. Spurning hvort að einhvern tímann að þá er það sem sagt ykkar talsmáti að hann verði jafnvel orðinn það sem við kennum í skólanum, þú veist.
- Gyða Nei, ég hef ekki sagt að þetta skipti ekki máli en ég hef sagt við þau að það kannski kemur að því að þetta verði orðið það algengt að þetta verði bara viðtekið, alveg eins og sko ýmislegt annað sem hefur breyst í tungumálinu, að einhvern tíma verður þetta bara. Já, því nú eru þau farin að fatta, það kemur einstöku sinnum fyrir orð sem má skrifa á tvo vegu, sem maður hefði einhvern tíma fengið villu fyrir, og ég bendi þeim á það og ég bendi þeim á að tungumálið er að þróast.
- Lilja Ég er ekki kannski eins hörð á því við þau heldur, ég hef alveg sagt við þau „sko eftir 50 [ár] verður þetta örugglega komið inn í málið“, ef það kannski kemur einhver sletta eða það er eitthvað nýtt að koma þá segi ég „já okkar mál er að breytast eins og önnur og við höfum séð enskuna breytast og dönskuna breytast og svona og nú erum við ekki lengur svona einangruð eins og við vorum og þannig á endanum að þá verðum við að setta okkur við að það muni verða breytingar“.

Útgangspunkturinn í umfjöllun kennaranna er því hvað telst vera viðurkennt eða rétt eða gott mál núna eða á ákveðnum tímamarki sem nemendurnir þurfa að tileinka sér. Annars vegar að það sem einu sinni taldist rangt er hugsanlega orðið rétt núna og það sem núna telst rangt gæti allt eins talist rétt í framtíðinni. Á hinn bóginn er aldrei rétt um upptök málbreytinga, þ.e. hvers vegna málið breytist, ekki heldur um hvers vegna málbreyting breiðist út, aðeins um þá staðreynd að mál breytist og að það taki tíma að samþykka málbreytingar. Þar sem málið í skólanum er málstaðallinn, þ.e. það sem telst rétt eða viðurkennt, eru málbreytingar í raun skilgreindar út frá honum. Samkvæmt því hefur málið ekki breyst fyrr en við höfum sætt okkur við breytinguna sem um ræðir. Slík skilgreining er hvorki í samræmi við málkunnáttufræðina né í raun félagsmálfræðina, þó að hún sé vissulega nær skilgreiningu þeirra síðarnefndu, en fjallað var um þær í kafla 2.2 og 2.3. Þar kemur fram að málkunnáttufræðingar líta svo á að mögulegt sé að tala um málbreytingu um leið og hægt er að sjá að málfræði einstaklings við lok máltöku greinir sig frá málfræði ílagsins (Hale, 2007:28). Félagsmálfræðingar velta aftur á móti ekki svo mjög fyrir sér upptökum málbreytinga heldur tala um útbreiðslu þeirra og því fjalla þeir alls ekki um málbreytingar nema þær hafi breiðst út að einhverju marki (Hale, 2007:33–34).

Örfá dæmi má finna meðal nemenda um að þeir tjái sig almennt um að málið breytist á hlutlausan eða jákvæðan hátt. Nemendur Ölmur tala sérstaklega um hvernig hún nálgast efnið í kennslu:

- Rós En sko, já, hún Alma talar svolítið um það að tungumálið sé að breytast, sko.
- Nói En hún talar ekki beint um það að það sé vont, þú veist allt breytist, en samt þú veist, hérna —
- Rós En hún bendir okkur á það sem er að breytast svolítið.

Rós er sú sem tjáir sig mest á hlutlausum og raunsæjum nótum, eins og kemur fram í þessum samskiptum.

- Rós En tungumál breytast, eins og við tölum ekki forníslensku enn þá við erum ekki að segja *út vil ek* og þannig.
- Eik Það er samt tækni komið, svona tölvur, og Hollywood, skilurðu, og allt þetta amerískt og við erum bara byrjuð að tala ensku meira einhvern veginn. Eins og við segjum „rómó“ í staðinn fyrir „rómantískt“ eða eitthvað, skilurðu.
- Rós En þetta er bara partur af þróuninni að breytast.

Margir nemendanna nefna fornbókmenntirnar þegar rætt er um þróun tungumálsins, eins og kennararnir gerðu. Sú umræða sprettur væntanlega af lestri fornbókmenntanna í skólanum. Hér eru dæmi frá nemendum úr tveimur viðtölum.

- Ísak Já, eins og við, þó að við lesum alveg Íslendingabækur þá alveg bara allt öðruvísi en við tölum núna skilurðu.
- Ella Sko tungumál breytast alveg, sko það er allt í lagi, við tölum ekkert eins og við tölum, skilurðu, fyrir 1000 árum síðan eða eitthvað.

Af þessum dæmum má ljóst vera að kennarar ræða við nemendur um að málið breytist. Ekki er það þó þannig að málbreytingar séu ræddar kerfisbundið sem þáttur í kennslu um málfræði og breytileika í máli. Það ætti ekki að koma á óvart því lítið sem ekkert er fjallað um slíkt í skólaefninu (aðalnámskrá, samræmdum prófum og námsefni), eins og komar fram í kafla 3.4. Þær umræður sem þó kvikna um breytingar í máli spretta annars vegar af þeim textum sem lesnir eru, aðallega fornrítunum virðist vera, en líka öðrum textum sem eru nær þeim í tíma og er þá frekar rætt um breytingar á orðaforða en málkerfinu. Hins vegar skapast svo umræður þegar kennarar þurfa að skýra af hverju gerð sé krafa til nemenda um að læra önnur tilbrigði í máli en eru þeim eiginleg og teljast rétt mál. Í næsta kafla er einmitt ætlunin að skoða hvað nemendur og kennarar hafa að segja þegar tekin er fyrir ein ákveðin málbreyting sem gerir slíka kröfu til nemenda.

5.3.2 Samtímalegar málbreytingar og þó aðallega sögnin *hlakka*

Til að grennslast enn frekar fyrir um hvernig kennarar nálgast samtímalegar málbreytingar í kennslu og til að sjá hver viðbrögð nemenda eru við slíkri kennslu valdi ég að ræða bæði við nemendur og kennara um þágufallssýki. Hún er heppileg í þessu samhengi vegna þess að þetta er tiltölulega gömul málbreyting sem lengi hefur verið amast við og því ættu nemendur ekki síður en kennarar að eiga auðvelt með að tjá sig um hana. Það kom líka í ljós að ég kom yfirleitt ekki að tómunum kofanum hjá nemendum þegar umræðan skyldi snúast um þágufallssýki en fulltrúi hennar í viðtölunum var sögnin *hlakka*. Það var því óvenjulegt að fá viðbrögð eins og sjást hér frá Líf:

R Hvað segir þú Líf hvað, segir þú *Guðmund hlakkar*?

Líf Ég veit það ekki.

Eir Hvort segirðu *mig hlakkar* eða *mér hlakkar*?

Líf Ég er ekkert að hugsa um það þegar ég er að tala.

Þó að sögnin *hlakka* sýni aðeins önnur setningafræðieinkenni en talin eru dæmigerð fyrir þágufallssýki er hún ásamt sögninni *kvíða* oft felld þar undir. Í megindráttum snýst þágufallssýki annars um að ákveðnar ópersónulegar sagnir sem lengst af hafa tekið þolfallsfrumlag taka nú þágufallsfrumlag í munni æ fleiri landsmanna. Þekktastar slíkra sagna eru án efa sagnirnar *langa* og *vanta*. Sagnirnar *hlakka* og *kvíða* eru af aðeins öðrum toga því að þær voru notaðar persónulega í eldra máli, eins og langflestar sagnir í málinu, en hafa tilhneigingu til að fara yfir í flokk ópersónulegra sagna og taka þá ýmist með sér þolfalls- eða þágufallsfrumlag. Ástæðan fyrir því að sögnin *hlakka* var til umræðu kom að mörgu leyti af sjálfu sér. Það gerðist í framhaldi af því að ég sýndi bæði kennurum og nemendum uppskrift af samtali milli kennara og nemenda í kennslustund í 9. bekk þar sem sagnirnar *kvíða* og *hlakka* voru til umfjöllunar. Kennslustundinni varð ég vitni að vorið 2010 (sjá Viðauka IV) og hefur þegar verið minnst á hana í köflum 1 og 4. Í framhaldinu sköpuðust mjög líflegar umræður.

Í rannsókninni *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eyþórsson, o.fl., 2015), nýjustu rannsókninni sem tekur til útbreiðslu þágufallssýki eða þágufallshneigðar, er sögnin *hlakka* tekin fyrir; sjá annars nánar um rannsóknina í kafla 2.3.1. Samkvæmt rannsókninni er greinilegt að málbreytingin, þ.e. að nota sögnina ópersónulega, er gömul í málinu. Hún þekkist bæði meðal eldri sem yngri málhafa og ekkert bendir til þess að dregið hafi úr notkun hennar. Þess vegna má álykta að vinna í skólakerfinu við að fá nemendur til að nota sögnina *hlakka* persónulega hafi ekki borið mikinn árangur. Til marks um hversu mikil áhersla hefur verið lögð á þessa sögn og staðlaða notkun hennar þá eru ábendingar í þá veru í öllum málfræðibókum sem notaðar eru í kennslu á unglingsstigi og fjallað var um í kafla

3.4, allt frá málfræðibók Björns Guðfinnssonar (1958) til nýjustu bókanna, *Málið í mark* (Ása Marin Hafsteinsdóttir, 2014a, 2014b, 2015).

Í rannsókninni *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* kemur einnig fram (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:42) að fólk er tilbúið að samþykkja fleira en eitt fall í frumlagssætinu með sögninni *hlakka*³⁵ og þá má spyrja hvaða þátt skóla-kerfið á í þeirri tilhneigingu. Þegar slík tilbrigði má greina hjá málhöfum eru málvísindamenn þó ekki á eitt sáttir hvað geti talist hluti af málkunnáttunni, þ.e. því regluverki tungumálsins sem málhafar hafa komið sér upp (sjá kafla 2.2.4). Það er að segja hvort regluverkið geri ráð fyrir tilbrigðum, eins og virðist hægt með blandaðan framburð, eða hvort tilbrigðin séu til marks um áhrif frá viðurkenndu máli og málhafar hafi komið sér upp leiðréttingarreglu sem er misörugg eftir því hvert málumhverfið er (Hale, 2007:44). Í strangasta skilningi snýst þetta þá um hvort það sé munur á málnotkun og málkunnáttu eða ekki. Ég ætla ekki að fara út í þá sálma hér en rétt er að bæta því við að það hefur sýnt sig að málumhverfi skiptir máli, sem og tíðni málafríðis. Auk þess gegnir virðing málafríðis mikilvægu hlutverki í málnotkun (sjá kafla 2.3.1) en eins og á eftir að sýna sig þegar rýnt er í viðtölin eru nemendur mjög meðvitaðir um öll þessi atriði.

Þegar ég spurði nemendur um sögnina *hlakka*, til að átta mig á því hvort þeir notuðu hana persónulega eða ópersónulega, dró ég bæði inn í umræðuna fyrstu persónu fornafríð *ég* og svo sérnöfn, stundum þeirra eigin nöfn. Stundum lagði ég fyrir þá „smágildru“ sem ég lærði af einum kennaranum og hann lýsir hér, en hún var einnig notuð í rannsókninni *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* og hefur verið notuð á samræmdu prófi (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:40):

Ari Sko þetta, hérna, þú veist, hérna, um leið og ég setti *Magga hlakkar* og spurði „hvort er þetta karl eða kona?“ og það þau bara um að rétta upp hönd sem sögðu, sem vildu meina að þetta væri kvenmaður, síðan öfugt og ég held að þetta hafi skipst svona, ég held að það hafi verið svona 30% kannski sem að sögðu að þetta væri karlmaður, út af því að þetta var svona í lokin þegar ég var búinn að taka allt hitt.

Markmið mitt var að komast að því hversu margir gætu undir einhverjum kringumstæðum notað sögnina ópersónulega, það er yngra málafríðis. Því vildi ég vita hver tilfinning þeirra væri fyrir notkuninni en ekki hvað nemendur teldu að væri rétt og þeir myndu gera á prófi. Ég er viss um að það hefur haft áhrif á marga þeirra 70% nemenda Ara hér að framan sem sögðu að *Magga í Magga hlakkar til* væri kvenkyns,

³⁵ Það er reyndar töluverður munur á kynslóðum hvernig þetta kemur fram. Elsta kynslóðin (65–70 ára) gerir mun minna af þessu en sú yngri og hún er líka sú eina sem samþykkir oftast nefnifallsfrumlagið en þolfalls- og þágufallsfrumlagið. Hjá hinum aldurshópunum þremur (40–45 ára, 20–25 ára og 9. bekkjum) hefur þolfallið vinninginn um leið og þágufallið vinnur stöðugt á og er í raun alveg jafnmikið notað og þolfallið hjá þeim yngstu um leið og nefnifallið verður stöðugt óvinsælla.

sem sagt nefnifall og sögnin því notuð persónulega. Ég taldi mig í nokkuð annarri stöðu en íslenskukennari nemendanna hvað þetta varðar því að þeir höfðu engu að tapa gagnvart mér. Ég gerði þeim skýra grein fyrir að skoðun þeirra væri það sem ég vildi fá fram og að þetta væri ekki próf, auk þess sem athugunin væri nafnlaus. Það gekk nokkuð vel að fá þá til að svara í samræmi við það þó að það tækist ekki alltaf í fyrstu tilraun. En ég spurði þá yfirleitt bara beint út hvað þeir segðu við óformlegar aðstæður og gekk þá á röðina. Hér á eftir verður farið nánar í það hvernig samtölin gengu fyrir sig en áður en að því kemur skulum við skoða hver töluleg niðurstaða athugunar minnar var.

Af þeim 88 nemendum sem rætt var við tjáðu 85 sig um sögnina *hlakka*. Af þeim eru það ekki nema kannski fjórir sem segjast nota sögnina alltaf persónulega. Ég segi *kannski* vegna þess að það er ekki óyggjandi. Af þeim þremur sem ekki svöruðu er ég næstum viss um að í það minnsta tveir ef ekki allir þrír noti sögnina *hlakka* oft ópersónulega. Þá ályktun dreg ég af öðru sem þeir sögðu. Niðurstaðan úr spjallinu er því sú að nær allur hópurinn, eða að minnsta kosti 81 af 88 og mjög líklega fjórir til viðbótar, notar sögnina að einhverju marki ópersónulega. Sem sagt að minnsta kosti tæp 92% hópsins, ef ekki tæplega 97%. Tölurnar hér um ópersónulega notkun sagnarinnar *hlakka* eru þá ívið hærri en þær sem komu út úr tilbrigðaverkefninu sem áður er greint frá, en þar var sambærileg tala 84,8% meðal 9. bekklinga (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, o.fl., 2015:44).

Eins og komið hefur fram var það markmið mitt að fá nemendur til að tjá máltilfinningu sína og gleyma „réttu máli“ um stund en það reyndist þeim miserfitt, að minnsta kosti svona í fyrstu. Hægt er að taka dæmi af Fjólu í því sambandi sem sagðist segja *Guðmundur hlakkar* en bætti svo við „það er alltaf verið að leiðréttu mann“ sem gefur óneitanlega til kynna að nefnifallið sé þarna tillært. Í slíkum tilvikum er gott að beita fyrir sig prófinu sem einn kennarinn kenndi mér og ég nefndi hér að framan. Í því er spurt um kyn persónunnar í setningunni *Sigga hlakkar til*, en einnig er þekkt að nota *Magga*, *Dóra* eða *Helga*. Í tilviki Fjólu var hún fljót að dæma viðkomandi karlkyns og segja „ég hugsa um stráka sko“ sem þýðir að þá skynjar hún frumlagið í aukafalli og sögnina því ópersónulega. Anna og Árni, bekkjarfélagar Fjólu, sem einnig höfðu sagst segja *Guðmundur hlakkar* voru þó ekki viss og lentu í svolitlum vandræðum með að svara, eins og sést á þessum orðaskiptum.

Anna Maður náttúrlega hugsar um kvenkyn af því að það er *Sigga*, en það er náttúrlega ekki rétt, eða þú veist.

Árni Það er *Siggu hlakkar* eða eitthvað.

Anna Eða ég veit ekki hvort það er rétt.

Þannig að segja má að prófið hafi leitt í ljós raunverulega máltilfinningu í tilviki Fjólu, sem byggist á málkunnáttu hennar, en líka dregið fram nokkurs konar „máltilfinningarlegt“ uppnám í tilviki Árna og Önnu. Við skulum líta nánar á það aðeins síðar. Oft þurfti alls ekki að fara neinar krókaleiðir að því að fá nemendur til að segja hvað væri þeim eiginlegt þó að það striddi gegn viðurkenndu máli, eins og sjá má af máli þessara nemenda sem koma úr ólíkum hópum, að undanskildum Sif og Rafni sem eru í sama bekk:

- Brá Það hljómar miklu réttar að segja *mér hlakkar til*.
- Sif Mér finnst, annars hljómar þetta eins og Caveman svona þú veist *Gummi hlakkar* [með hellisbúarödd].
- Rafn Það kemur eins og við séum að lakka bíl eða eitthvað, *Guðmundur hlakkar*.
- Erla Ég syng alltaf *mér hlakkar svo til* [...] Mér finnst það flottara heldur en *ég hlakka*, mér finnst að það vanti eitthvað orð á milli.
- Aron Mér finnst [*mig hlakkar*] hljóma langbest, mér finnst óþægilegt að segja [*ég*].

Þessir nemendur virðast hafa nokkuð sterka tilfinningu fyrir ópersónulegri notkun sagnarinnar. Það sama kemur fram í eftirfarandi orðaskiptum við nemendur úr bekk Daggar:

- Elsa Ég segi yfirleitt *mig hlakkar til*, þú veist, þó svo ...
- R Já, mig hlakkar til.
- Saga Ég segi það líka.
- Már Ég segi það líka.
- R Nú af því að það er svona jólaþema hjá okkur *mig hlakkar til jólanna* eða *ég hlakka til*?
- Már Ég myndi segja mig hlakkar til jólanna.
- Rúrik Já, ég líka.
- Elsa En það er samt rétt að segja *ég* en það hljómar einhvern veginn svo —
- R Já, skólinn segir manni að segja það, já.
- Ýr Það hljómar.
- Rúrik Það hljómar svo asnalega.

- Elsa Það hljómar svo klaufalega.
- R Að segja ég hlakka til?
- Mörg Já.
- Björn Við erum líka bara svo vön að segja *mig*, flestir segja *mig*.

Nemendurnir í þessum hópi hafna algjörlega persónulegri notkun sagnarinnar og finnst hún óeðlileg. Þeir viðurkenna því fullum fetum hvað þeim finnst án þess að setja við það neinn fyrirvara. Björn bendir auk þess á að ópersónuleg notkun sé það sem flestir geri, þó að orð Elsu um að það sé samt rétt að segja *ég hlakka* gefi tilefni til að ætla að hún, og sjálfsgagt fleiri í hópnum, myndi nota *ég hlakka* á prófi og ef til oftar. Fyrstu viðbrögð nokkurra í þessum sama hópi voru nefnilega eftirfarandi:

- Saga Ég segi stundum *ég hlakka* og stundum *mig hlakkar*.
- Már Já, ég hef alveg sagt það.
- Ýr Ég veit það ekki, þetta er svolítið skritið af því að stundum, maður veit ekkert hvað maður á að segja af því að það er bannað að segja svona og þú verður að segja svona, þá fer maður að víxla þessum hlutum.
- Rúrik Já, oft veit maður ekkert —
- R Þú meinar að þú ruglist?
- Ýr Já.

Slíkt málóöryggi sem Ýr tjáir hér og Rúrik tekur undir minnir óneitanlega á dæmið hér að framan af „máltilfinningarlegu“ uppnámi Önnu og Árna. Það virðist sprottið af því að þau vilja við einhverjar aðstæður nota það sem telst rétt en af því að það stríðir gegn máltilfinningu þeirra verða þau óörugg. Slík dæmi renna augljóslega stoðum undir orð Höskuldar Þráinssonar (2014:159) sem vitnað var til í kafla 3.1 um slæmar afleiðingar leiðréttinga. Hann talar þar einmitt um óöryggi, að viðkomandi hætti að treysta málkennd sinni og jafnvel að leiðrétting geti „eyðilag“ málfræðireglu sem liggja að baki atriðinu sem leiðrétt sé. Fleiri dæmi um slíkt óöryggi má síðan finna hjá nemendum úr öðrum hópum; Mána og Sara eru nemendur Báru en Torfi er í bekknum sem Jóna kennir.

- Mána Ég man ekki einu sinni hvað er rétt alltaf, sko.
- Sara Hvað segir maður, *ég hlakka*?
- Torfi Það er *ég hlakka til* og *mig hlakkar til* er það ekki?

Og hér er eitt dæmi til viðbótar þar sem nokkur bekkjarsystkin úr bekk Gyðu bera sig saman.

Ída Hvað segir maður? Segir maður ekki *mér hlakkar*?

Ása *Mig*.

Páll Það er *ég*.

Líkt og Páll sýna aðrir nemendur þó meira öryggi í að greina á milli þess sem er talið rétt og þess sem er talið rangt, yfirleitt þó þannig að ópersónulega notkunin er eðlilegri í þeirra huga. Hér koma dæmi frá nemendum úr ólíkum bekkjum.

Ella Það kemur alveg fyrir að ég segi *mér hlakkar* en ég segi oftast *ég hlakka* eða, skilurðu.

Nótt Við vitum að þetta á að vera svona en okkur FINNST bara eins og þetta á að vera hinsegin.

Inga Mér finnst líka *mig hlakkar* láta miklu betur en maður veit samt að *ég hlakka* er rétt sko.

Brá Þó að það sé rétt að segja *ég hlakka til* þá hljómar *mér hlakka til* miklu réttara.

Mist Ég veit að *ég* sé rétt en mér finnst bara hitt betra að segja bara *mig* eða *mér*.

Egill Ég myndi alveg segja það [*Kristín hlakkar til*] af því að það er rétt. [...] En það hljómar samt betur [að segja *Kristínu hlakkar til*] ég viðurkenni það alveg.

Nokkur þeirra virðast tengja persónulegu notkunina sérstaklega við próf. Eins og þessir tveir nemendur Gyðu:

R En þegar það kemur á prófi, hvað gerir þið þá?

Ída Þá segi ég *ég hlakka*.

Addi Við gerum oftast rétt þá.

Það sama kemur fram meðal nemenda Lilju þegar þeir eru spurðir, líkt og nemendur Gyðu, hvað þeir myndu gera á prófi:

R En þið vitið, þú veist, ef þetta kæmi á prófi mynduð þið þá vita?

Emil Já af því að ég er búinn að leggja þetta á minnið.

Aron Já.

Hilda Það er búið að segja þetta svo oft við okkur.

Ísak Já.

R Já.

Hilda Alltaf verið að leggja áherslu á þetta.

Sara er ein af þeim sem fer ekki leynt með að hún noti sögnina alltaf ópersónulega og því kemur kannski ekki á óvart hvernig hún leysir málið á prófi.

Sara [Á prófi myndi ég gera] það sem hljómar skrítnast.

Tveir af nemendum Jónu eru alveg vissir hvað gera eigi á prófi og Þóra kemur auk þess með örugga aðferð til að muna á prófi hvert frumlagsfallið með sögninni að *hlakka* er. Það bendir óneitanlega til að hún noti sögnina aldrei annars persónulega.

stelpa Ef ég væri að tala myndi ég örugglega segja *mig hlakkar* en ég veit að þegar ég er á prófi þá er það *ég*.

Þóra Maður segir bara, ímyndar sér bara *lakka*, *ég lakka*, *Guðmundur lakkar*. Þú bara tekur *h*-ið af og ímyndar þér að þetta sé sagnorð, bara *lakka*.

Einnig finnast dæmi um að nemendur segist gera greinarmun á málnotkun í rituðu máli annars vegar og töluðu máli hins vegar. Ekki er ótrúlegt að þeir geri sama greinarmun á málnotkun við formlegar og óformlegar aðstæður og að þeir beiti frekar máli sem telst rétt við formlegar aðstæður en við óformlegar, þar sem umburðarlyndið virðist meira. Dæmin eru frá nemendum Vénýjar.

Diljá En maður myndi samt skrifa *Guðmundur*, ég veit það ekki, þú veist, maður segir það ekkert.

Sól Maður segir allt öðruvísi en maður talar, eða þú veist, skrifar.

Þegar málbreyting hefur náð fullri viðurkenningu í málsamfélagi er ekki gerður slíkur greinarmunur á tilbrigðum. Eldra tilbrigðið gæti þá jafnvel á endanum horfið og fengið stimpil sem fornt mál og tilgerðarlegt. Í hugum Arons og Emils, nemenda Lilju, virðist ópersónulega notkunin fullt eins eiga erindi á opinberum vettvangi og persónulega notkunin, í það minnsta í dægurlagatexta. Orðaskiptin sem fara hér á eftir snúast um hvort söngkonan Svala Björgvinsdóttir syngi *mig*, *mér* eða *ég hlakka svo til* í vinsælu jólalagi frá árinu 1988. Sú umræða er nokkuð merkileg fyrir þær sakir að Emil, sem telur að hún segi *mig* eða *mér*, gerir það ekki vegna þess að hann haldi að það sé rétt heldur virðist hann telja það vegna þess að það er svo útbreidd notkun og því líklegra að ópersónulega notkunin heyrast í þessu vinsæla jólalagi.

Aron tekur undir þá skoðun. Í þeirra huga, ómeðvitað að því er virðist, er ópersónulega notkunin farin að breiðast út fyrir óformlegt tal og yfir í aðeins formlegra mál-snið.

- Aron Ég segi meira *mig hlakkar*.
- Emil Er það ekki í laginu þarna, jólalaginu, *mig hlakkar svo til?* [sönglar]
- Ísak Nei það er *ég*.
- Emil Mig hlakkar alltaf svo til.
- Ísak Ég hlakka svo til [sönglar].
- Aron Segir hún ekki *mér?*
- Ísak Nei, það er *ég*.
- Emil Hún segir *mig* eða *mér*, *ég* meina það sko.
- Ísak Nei, hún segir *ég*.
- Emil Segir hún *ég?*
- Ísak Ég hlakka svo til [sönglar].
- R Haha
- Emil *Mig* [sönglar].
- R Ríkisútvarpið myndi aldrei spila þetta lag ef það ... [hlátur]
- Emil En *ég*, mig minnir, nei, ókei.

Þrátt fyrir að mjög sé ríkt í nemendum að nota helst nefnifallsfrumlagið á prófi þá er greinilegt að þeir vilja sumir hverjir nota sögnina persónulega víðar. Þeir reyna þá að berjast gegn máltilfinningu sinni sem tekur stundum völdin þannig að þeir heyra að þeir tala rangt og leiðréttu sig. Þetta kemur meðal annars fram í tveimur viðtölum, annars vegar hjá Snæ, nemanda Báru, og hins vegar hjá Aroni og Emil úr bekk Lilju.

- Snær Ég segi oft *mér* en svo leiðrétti *ég* mig bara strax.
- Aron Ég hef alveg leiðrétt sjálfan mig, mér finnst það bara óþægilegt, mér finnst bara *mig* vera rétt.
- Emil En *ég* hef oft sagt *mig hlakkar til*, *mig hlakkar til jólanna*, *ég* hef oft sagt það, bara svona óvart.

R Og leiðréttirðu þig?

Emil Já.

Aðrir nemendur vita að þeir hafa í gegnum tíðina notað sögnina vitlaust en hafa breytt máli sínu fyrir áhrif frá kennurum og foreldrum, varanlega að þeirra eigin mati. Hér má sjá tvö dæmi, það fyrra er úr bekk Ölmú.

Nói Ég veit núna hvernig þetta á að vera en áður fyrr þá sagði ég alltaf, þá hefði ég sagt *Guðmundi*.

Eik Ég sagði það alltaf þegar ég var minni, skilurðu.

Seinna dæmið er svo frá tveimur nemendum Geirs.

Anna Já, núna, ég sagði það ekki.

Ósk En maður sagði samt alltaf *mig hlakkar* en eftir því meira sem kennarar og fullorðnir fóru að segja *ég hlakka* þá ...

Meðvitundin er alla jafna mjög mikil um þessa sögn enda hafði hún augskýtilega verið til umræðu í tímum og komið á prófum. Auk þess sem notkun hennar hafði greinilega verið leiðrétt í skólanum og utan hans, ekki hvað síst af foreldrum sumra nemendanna. Skoðum nokkur dæmi um slíkt frá fimm nemendum sem koma úr ólíkum bekkjum ef frá eru talin Ída og Páll sem eru í sama bekk.

Ída Ég segi það en svo gleymi ég mér stundum og segi kannski *mér hlakkar* og þá er ég leiðrétt.

Fjóla Já, mamma mín er íslenskukennari, hún pirraði sig mjög mikið á þessu.

Júlía Já, núna, en þú veist, en fyrir ári hefði ég sagt *Júliu* en af því að mamma er alltaf að leiðrétta mig.

Þyrí Ef ég er að tala við mömmu og segi *mér hlakkar* þá fer hún alltaf að syngja bara *ég hlakka svo til* [hlátur].

Páll Ég sagði einu sinni alltaf *mig* eða *mér hlakkar til*, eða eitthvað, og mamma mín, ég hélt hún ætlaði að drepa mig þegar ég sagði það.

Fjóla, Júlía og Páll virðast telja sig hafa vanið sig af ópersónulegri notkun og segja því nú orðið *ég hlakka*; það þakka þau leiðréttingum mæðra sinna. Þó má draga í efa að málkunnátta þeirra sé breytt. Fjóla er til dæmis enn með ópersónulega notkun undirliggjandi eins og kemur fram annars staðar og þegar hefur verið rætt. Meðal nemenda eru þó líka efasemdir um að þeim gæti tekist að tileinka sér þá málnotkun

sem skólinn og foreldrar hvetja til vegna þess að þeir eru orðnir svo vanir ópersónulegu notkuninni. Fyrst kemur dæmi frá nemanda Jónu:

Orri Ég veit að maður á að segja, þú veist, *ég kvíði* eins og *ég hlakka* en mér finnst rökréttara að segja, þú veist, *mig* af því að maður er svo vanur því, en ég segi samt alltaf *ég*, sko.

Annað dæmi eru samræður meðal nemenda Ölmú:

Rós Sko maður kannski veit að þetta eigi að vera *Guðmundur hlakkar* en samt segir maður, af því að maður er sko búinn að venja sig á það, að segja *Guðmundi* eða *Guðmund*.

Eik Já.

R En þú Högni?

Högni Mér finnst bara, þú veist, maður er bara orðinn svo vanur þessu að það er erfitt, að svona, að fara segja þetta vitlaust, nei rétt, allt í einu.

Annars staðar segir Högni síðan:

Högni Ég hefði ekkert á móti því að geta sagt þetta alltaf rétt en hins vegar þegar ég er að tala eða, þú veist, stundum þá er ég ekkert að hugsa hvað ég er að segja og þá bara segi ég þetta vitlaust og er ekkert að hugsa málfræðilega.

Már er á sömu slóðum og Högni:

Már Maður segir þetta ósjálfrátt án þess að hugsa um það, held ég.

Þarna lýsa þeir Högni og Már greinilega aðstæðum þegar krafan um rétt mál skiptir þá ekki máli og því geta þeir talað umhugsunarlaust og látið máltilfinninguna ráða. Það er merkilegt að við slíkar aðstæður finnst Högna að hann tali ekki málfræðilega. Merking orðsins *málfræðilega* er þá beintengd réttu máli eða viðurkenndu, þ.e. staðalmáli. Ef umræðunni er aftur snúið að vananum þá kemur fram það sjónarmið meðal stöku nemanda að vaninn virki líka í hina áttina, að það sé hægt að venja sig á rétt mál. Þetta finnst Rafni og Júlíu en Sif er alls ekki á sama máli líkt og kemur fram í eftirfarandi orðaskiptum.

Rafn Mér finnst allt sem er rétt, þegar maður svona venst því þá hljómar það miklu fallegra.

Inga Hah?

Júlía Já maður þarf bara að venjast því fyrst þegar maður er búinn að segja það vitlaust.

- Sif Nei ég get ekki.
- Rafn Maður þarf bara að venjast því.
- Sif Þú veist bara Rabbi hlakkar til jólanna.
- Rafn Já, mér finnst það núna hljóma rétt.
- Sif Nei, RabbA hlakkar til jólanna.
- Júlía Ef þú byrjar að segja þetta þá byrjar það að hljóma miklu réttara.
- Sif Ó, shit.

Það er vissulega hægt að venja sig á að segja ýmislegt eins og nemendurnir sumir benda á. Það hafa flestir þeirra reynt sjálfir, af mismiklum metnaði og með mismiklum árangri. Viljinn er auðvitað lykilatriði. Til að ná árangri í að venja sig á breytta málnotkun þarf að vilja það. Auk vana nefna þeir að tíðni skipti máli og ráði málnotkun þeirra, þ.e. tíðni málafríðis í málumhverfinu eða ílaginu. Það verður að teljast réttmætt af þeirra hálfu því að vani og tíðni eru auðvitað nátengd; það er auðvelt að verða vanur því sem oft heyrir í málumhverfinu. Eftirfarandi orðaskipti úr bekk Báru eru dæmi um áhrif ílagsins.

- Ella Maður myndi kannski taka eftir því en ég held að ég myndi ekki spá mikið í það ef einhver segði *mér hlakkar*.
- R Nei.
- Sara Ekki *mér hlakkar*, það eru svo MARGIR sem segja það.

Fleiri nemendur tjá sig um áhrif ílagsins eins og þessir þrír úr ólíkum bekkjum.

- Björn Við erum líka bara svo vön að segja *mig [hlakkar]*, flestir segja *mig*.
- Nói Nei, síðan, það er svo erfitt þótt að maður sé að læra það rétta þegar síðan fer maður, þú veist, og talar við vini sína og eitthvað, þú veist, eða einhverja aðra og þeir byrja að tala sko vitlaust og þá er maður enn þá að heyra það vitlaust og þá ef maður ætlar að nota það sjálfur þá ...
- Vera Já, af því að þetta er búið að breytast mikið, þú veist, það eru margir sem segja þetta öðruvísi og vita ekkert að þetta er vitlaust.

Það sem maður segir sjálfur og það sem maður heyrir í kringum sig tengist mjög sterkt. Vilji maður breyta máli sínu er vænlegast að vera í umhverfi þar sem fólk notar það málafríði sem maður vill tileinka sér og það er spurning hversu auðvelt er fyrir

börn og unglina að finna slíkt umhverfi þegar kemur að persónulegri notkun sagnarinnar *hlakka*. Í því sambandi virðist skólinn mega sín lítils.

Líkt og þessi umfjöllun hefur sýnt geta nær allir nemendur hugsað sér að nota sögnina *hlakka* ópersónulega, og þá einna helst í óformlegu tali. Misjafnt er síðan hversu sterk tök þeir hafa á persónulegu notkuninni og þá einna helst við formlegri aðstæður, í riti og á prófum. Það liggur því beinast við að komast að því hvað þeim finnst um að verið sé að kenna í skólum að sögnin sé fyrst og fremst persónuleg. Yfirleitt var sú spurning tengd við áðurnefnda kennslustund sem við skoðuðum saman og birtist í kafla 1 (sjá einnig Fylgiskjal IV). Í henni mótmæla nemendur því að gefið sé rangt á prófi fyrir ópersónulega notkun sagnanna *hlakka* og *kvíða* sem sé þeim eiginleg og það sem þeir noti í daglegu tali. Segja má að inntakið í svörum hópanna sé í megindráttum það að þar sem skólinn kenni það sem er rétt og á meðan það telst „rétt“ mál að nota sögnina *hlakka* persónulega á vissulega að kenna að hún sé persónuleg. Hins vegar eru mörg þeirra opin fyrir því að skilgreina ópersónulegu notkunina sem rétta líka. Enginn tekur þó undir þá skoðun að á prófum eigi máltílfíning nemenda að ráða. Sumir nemendur tjá sig jafnvel mjög afgerandi gegn slíkri afstöðu, eins og til dæmis Elva sem telur algjörlega út í hött að nemendur sjálfir ákveði hvað telst rétt á prófum:

Elva „Ég geri þetta svona, gefðu mér rétt“ hahaha. Ef ég væri kennari þá myndi ég bara fara í hláturskast ef einhver mundi segja þetta við mig, bara „ég geri þetta svona“.

Nemendur Ara eru öllu afslappaðri í afstöðu sinni þó að rétt mál sé vissulega það fyrsta sem kemur upp:

Rafn Þú veist, eins og ég segi, ef þú byrjar að breyta einhverju smá og heldur áfram að breyta einhverju smá, á endanum er þetta allt orðið öðruvísi. [...] Þannig að þá, þú veist, bara tala rétt [hlátur].

Inga En svo þarf maður líka að hugsa, skilurðu, þú veist, skiptir það einhverju máli þó að hlutirnir breytast?

Rafn Já.

Júlía Já.

Í þessum hópi kemur fram, líkt og víðar, að nemendur hefðu ekkert á móti því að ópersónuleg notkun yrði „leyfð“ og þá um leið að hætt yrði að leiðrétta hana. Í mörgum hópum koma líka fram athugasemdir nemenda sem sjá ekki tilganginn í því að halda í persónulegu notkunina. Lítum á nokkur dæmi. Mána og Ella eru nemendur Báru, Már nemandi Daggar, Bessi Sjafnar og Þyrí og Silja eru úr bekk Unu.

- Mána Það er náttúrulega tilgangslaust að læra þetta í skólanum ef þú þarft síðan aldrei, ef þú segir þetta ekki einu sinni.
- Ella Já, er þá nokkuð hægt að laga það þegar svona margir eru farnir að segja það?
- Már Alveg eins og þessi regla, [...] hún skiptir ekki það miklu máli, sko ég skil alveg fólk þó að það segi *Siggu hlakkar til*.
- Þyrí Þetta er bara búið, það segja flestir *mér* [...]. Já, eða *mig*. [...] Mér finnst þetta ekkert það mikilvægt að það þurfi að halda í þetta, ekki eitthvað sem greinir íslenska tungu eitthvað, *ég hlakka*.
- Silja Af því að hitt er líka íslenska *mér hlakkar*.
- Bessi Ég held að enginn sé að fá taugaáfall, enginn íslenskufraeðingur sé að fá taugaáfall út af einu *mér* í staðinn fyrir *ég* sko.

Hér kemur margt skynsamlegt fram. Í fyrsta lagi að þetta sé orðið svo útbreitt að það sé vonlaust að laga þetta, fyrir utan að það ætti ekki að kenna eitthvað í skóla sem aldrei mun nýtast utan hans, eins og kemur fram í máli Mánu og Ellu. Ópersónulega notkunin skilst alveg, eins og Már bendir á, og Þyrí og Silja halda því fram að tilvist íslenskunnar standi ekki eða falli vegna *mér* í stað *ég*, enda alveg jafníslandskt. Að lokum kemur fram í máli Bessa að íslenskufraeðingarnir séu ekkert að fá taugaáfall yfir þessari breytingu. Sá punktur er merkilegur vegna þess að hann sýnir að í hans huga sé rétt mál í höndum íslenskufraeðinganna, einhvers konar málfarsyfirvalda sem leggi línurnar í málfræðikennslubókunum og í orðabókum; atriði sem þegar hefur verið rætt í kafla 5.2.4. Í þeim orðum kemur líklega fram skýringin á því af hverju nemendur eru upp til hópa tilbúnir að læra persónulega notkun sagnarinnar *hlakka* þó að það sé ekki til annars en að fá rétt á prófi. Að þeirra mati hafa íslenskufraeðingarnir síðasta orðið í okkar sameiginlega máli, sem yfirleitt er kallað *rétt mál* eða *íslenska*, eða *viðurkennt mál* og er ekkert annað en *staðalíslenska*. Orð Ýrar, nemanda Daggar, staðfesta svo hver völd og hlutverk íslenskufraeðinganna eru í hennar huga (áður hefur verið vitnað til hennar í kafla 5.2.4):

- Ýr Mér finnst samt að ef allir eru að segja þetta hinsegin þótt að reglan sé öfug að það ætti það svona að segja íslenskufraeðingunum að þetta er voða skrtin regla fyrst að öllum finnst að þetta ætti að vera hinsegin.

Það er skylda og hlutverk skólans að kenna nemendum rétt mál en það er ekki í hans verkahring að ákveða hvað telst rétt mál; það er íslenskufraeðinganna, málfarsyfirvalda. Í því sambandi má minna á þá afstöðu sem finna mátti meðal nemendanna til málfarsyfirvalda og orðabóka sem þeim finnst að hafi ákvörðunarvaldið yfir því hvað sé leyft í málinu og fjallað var um í kafla 5.2.4.

Að lokum, forsendan fyrir slíku umburðarlyndi gagnvart máltilbrigði eins og hér hefur komið fram er það sem ég hef lýst: sterk máltilfinning sem er studd af hárrí tíðni notkunar í umhverfinu. Máltilfinningin skiptir höfuðmáli. Nemendurnir eru nefnilega ekkert til í að sýna almennt umburðarlyndi fyrir máltilbrigðum þótt mörg hver vilji ákveðinn slaka gagnvart ópersónulegri notkun sagnarinnar *hlakka*. Það var augljóst í kafla 5.2.3 um leiðréttingar og það er hvatinn að baki orðum Söru sem hér segir skoðun sína:

- Sara Og hversu vitlaust er þetta skilurðu, *mig — mér — mín*, þetta er allt sama orðið, skilurðu, en eins og *stórastur*, það er ekki orð.
- R Nei, nei, þarna ertu bara að nota annað orð sem er til, en *stórastur* er ekki til. Ertu að meina það?
- Sara Það er allt öðruvísi að bulla eitthvað orð sem er ekki til.
- R Þannig að *stórastur* í þínum huga er bara eitthvert bullorð?
- Sara Það er ekki til, það er ekkert orð.

Eftir þessa umfjöllun um hug nemenda ætti að vera orðið tímabært að skoða afstöðu og viðbrögð kennara við sögninni *hlakka* og persónulegri og ópersónulegri notkun hennar. Ekki leikur nokkur vafi á að kennarar gera sér grein fyrir að nemendur eru hallir undir ópersónulega notkun sagnarinnar en samkvæmt þeim bókum sem liggja kennslunni til grundvallar — bæði nú og þegar kennararnir sjálfir voru í skóla — er ætlast til að hún sé persónuleg. Í kafla 5.3.1 var komið inn á hvernig umfjöllun kennara um þróun tungumálsins er notuð til að skýra fyrir nemendum af hverju þeir þurfa að breyta máli sínu til samræmis við það sem telst rétt mál. Hvað kennarar segja um sögnina *hlakka* sérstaklega í þessu sambandi er forvitnilegt þar sem misræmið á milli réttis máls og málkunnáttu nemenda er svo útbreitt, eins og fram hefur komið.

Margir kennarar nefna einkum tvennt sem einkenni viðbrögð nemenda við sögninni *hlakka*. Annars vegar að þeir eigi mun auðveldara með að setta sig við nefnifallsfrumlag þegar það er fyrstu persónu fornafrnið *ég* en ef frumlagið er einhverrar annarrar gerðar, til dæmis eiginnafrni. Það er í samræmi við niðurstöður úr rannsóknarverkefninu *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* (Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eyþórsson, o.fl., 2015:38). Hins vegar að þeir séu færir um að læra persónulega notkun sagnarinnar fyrir próf en minna fari fyrir slíkri notkun þar fyrir utan, sérstaklega í almennu tali. Það er að sjálfsögðu endurómur af því sem nemendur sögðu sjálfir. Hér koma nokkur dæmi um hvort tveggja. Fyrst um muninn á fyrstu og þriðju persónu.

- Alma Já, já, ég fer sérstaklega í þetta með, hérna, að *hlakka* og þetta með *Gudmundur*. Þau segja nefnilega, og ég segi það stundum: „en þið segið *ég*

hlakka, hæ, hæ, ég hlakka til og svo segirðu *Guðmund hlakkar*, er ekki ósamræmi þar á milli?“ „Jú, það er það reyndar, má það ekki vera það?“ Svo átta þau sig stundum það er ekki vel gott, þú getur ekki tekið þolfall með með fyrsta persónu fornafninu *ég* og svo þolfall, nei þágufall, nei nefnifall ætlaði ég að segja, og svo þolfall með öðru orði, það það samhengi skilja þau.

- Ari Þau gátu sagt *ég hlakka* en um leið og þau voru að nota eitthvað annað [...], já, eins og nafnið sitt, þá voru þau bara alveg ...
- Bára Þá er ég alltaf svo þakklát fyrir þegar þau skilja þetta ópersónulega og persónulega, sko, og vita um hvað er verið að tala. En, nei, auðvitað er það ekki aðalatriðið en allavega þau skilja það. Það þýðir náttúrlega að þau eiga að geta gert þetta rétt, en hvort þau geri það svo, það er annað mál.
- Dögg Sko, ég held að, sko ég veit að þau, það eru mörg sko, nemendur vita í mesta lagi að það er *ég hlakka til* og *mig langar* eru margir með á hreinu, aftur á móti þegar þetta er komið út í þriðju persónu þá er þetta rangt hjá þeim.
- Lára Þau segja *ég hlakka*, það er svo skrítið, *ég hlakka*, sko ef það kemur á prófi þá passa þau sig en svo eiga þau að fara að yfirfæra þetta yfir á nöfn þá fer þetta einhvern veginn alltaf í þágufallið. [...] Þau eru öll að kaupa það að maður segir *ég hlakka til* en maður segir ekki *Sigurður hlakkar til*, nei, nei, nei, það er ekki rétt haha.

Hér koma svo dæmi frá kennurum um hvernig nemendur læra hefðbundnu notkunina nær einvörðungu fyrir próf. Fyrst er það samtal mitt við Gyðu og svo stök svör frá Ara og Jónu.

- R Ja, ég meina, þú kennir þetta þá aðallega til þess að þau viti af þessu, geri þetta rétt á prófi og í ritun. Þú leiðréttir þetta í ritun en heldurðu að þau geti tileinkað sér þetta?
- Gyða Já, já þau gera það flest.
- R Já, þannig að þau losi sig við þágufallssýkina þegar þau tala?
- Gyða Já, þau gera það, þau kannski mis, þau kannski mismæla sig.
- Ari Já. En að þau allavega hugsi einhvern tímann þegar þau eru að fara að segja sko „Jóhanni hlakkar rosalega til að fara“ að þau svona „ah já nei ég meina Jóhann“. Þú veist, myndu taka eitthvað svona og leiðréttu sig, þú veist. Maður gerir það sjálfur. En hérna, en ég held bara líka að þetta sé svolítið mikið páfagaukalærdómur, þau bara, þú veist, sökva sér í eitthvað fyrir próf og síðan, þú veist, síðan er það farið svolítið. Ég held að það sé svolítið mikið þannig þangað til þau rifja það upp aftur.
- Jóna Já, já, það er náttúrlega lítið gagn af því að gera það bara í ritgerð, breytir ósköp litlu. En en þau svo sem eiga að vita muninn á því svona sem er aðeins form, náttúrlega formlegra í ritgerð en í tveggja manna tali, já, já.

Með öðrum orðum er persónuleg notkun nemendanna á sögninni *hlakka* almennt séð frekar glöppótt þar sem hún virðist ekki vera kerfisbundin, helst í aðstæðum þegar fyrstu persónufornafnið *ég* er notað eða á prófum þar sem góður tími gefst til umhugsunar. Að sjálfsögðu er þetta ekki einhlítt en tilhneigingin er mjög sterk í þessa átt og útbreidd að því er virðist. Nemendurnir voru ekki spurðir sérstaklega hvort þeim fyndist munur á fyrstu og þriðju persónu en það kom fram í máli mjög margra að þeim fannst ekkert eðlilegt að nota nefnifall í fyrstu persónu frekar en í þriðju persónu. Leiða má þó að því líkum að þeir ættu mun auðveldara með að hafa fallið „rétt“ á prófi ef spurt væri um fyrstu persónu enda kom fram að mjög margir nemendur höfðu verið — og eru jafnvel enn — leiðréttir heima fyrir rangt frumlagsfall í 1. p. et. með sögninni *hlakka*.³⁶

Þegar kennarar eru spurðir hvort ekki komi hreinlega til greina að hætta að kenna persónulega notkun sagnarinnar *hlakka* vegna lítills árangurs má vitna hér í orð tveggja kennara sem koma aðeins inn á skyldur sínar:

- | | |
|------|---|
| Lára | Þá er ég að segja eitthvað sem er rangt. Það er rangt að segja <i>mér hlakkar til</i> , það er málfræðilega rangt. Ég má náttúrulega ekki kenna þeim eitthvað sem er ekki rétt. |
| Jóna | Já, og bara af því að okkur þykir það fallegra og af því að við kunnum ekki við annað eiginlega. |

Kennarar kenna rétt mál og persónuleg notkun sagnarinnar *hlakka* er hluti af því enda stendur ekkert annað í neinum kennslubókum, eða annars staðar ef út í það er farið. Þeim finnst það ekki vera í þeirra valdi að breyta því og ekki endilega það sem þeir vilja þó að þeir séu misharðir gagnvart málbreytingunni vegna þess hvað það gengur illa að fá nemendur til að breyta máli sínu. Því er við að bæta að á meðan viðmiðið á samræmdum prófum gerir ráð fyrir að sögnin *hlakka* sé persónuleg eru hendur kennara sjálfkrafa bundnar.

Dögg, Lilja og Una meðal annarra líta þó á málið út frá málverndarsjónarmiðum og neita að hætta að berjast þó að þær geri sér grein fyrir takmörkuðum áhrifum sínum, líkt og aðrir kennarar í hópnum:

³⁶ Reynt hefur verið að rekja þennan mun á notkun á frumlagsfalli, eftir því hvort það er í fyrstu eða þriðju persónu, til þess að leiðbeiningar um notkun sagnarinnar séu algengastar á fyrstu persónu og því séu meiri líkur á að það lærist (Ásta Svavarsdóttir, 1982:37). Nýrri rannsóknir hafa leitt í ljós að þennan mun má finna í máli barna þegar í fyrsta bekk (Iris Edda Nowenstein, 2014) sem höfundur vill skýra með tilbrigðum í fláginu. Ásta Svavarsdóttir (2013:107–108) vill í nýrri rannsókn einnig skýra þennan mun með vísan í flágið þó að hún leggi ekki til líkt og Iris Edda Nowenstein að tilbrigðin séu endilega hluti af málkunnáttu fólks.

- Dögg Við þurfum að halda við málinu okkar. [...] Ég fer ekkert út í það að málið sé að þróast sko, að það eigi ekki lengur að segja *ég hlakka*. [...] Ég er að sá fræjum.
- Lilja Ég er að reyna að stoppa það, en ég hef alltaf verið töluvert mikill málvöndunarsinni, en ég veit samt alveg að það er bara eðlilegt að það verða einhverjar breytingar. Ég er líka að segja stundum: „ég veit þetta gerist en ég verð löngu dáin þannig að ...“
- Una Ég legg þetta svona upp, þetta þykir, telst enn þá, rétt mál þó að það augljóslega sé að breytast, og maður, og það er enginn hissa þó að einhver segi *mig hlakkar til* eða *Guðmund hlakkar til*. Það er enginn hissa, svona eitthvað sem að, en, en við stöndum á bremsunni dálítið af því að okkur er ekki sama um málið.

Þegar Dögg talar um að sá fræjum á hún við að hún sé að gera nemendur meðvitaða um hvað sé rétt til að þeir átti sig á því í framtíðinni og geti notað sögnina rétt síðar þegar á reynir. Lilja gerir sér vel grein fyrir að eðli tungumála er að breytast þannig að hún sættist á að hún sé að hægja á breytingum. Það er líklega í samræmi við raunveruleikann því að málbreytingar verða ekki svo auðveldlega stöðvaðar en hugsanlega verður hægt á þeim (sjá umræðu í kafla 2.3.2). Þegar rýnt er nánar í þau orð hennar að hún sjái fyrir sér að ópersónuleg notkun verði viðurkennd í framtíðinni, en þó ekki fyrr en hún er löngu dáin, veltir maður því fyrir sér hvort að baki baráttu hennar liggi meira en skyldur kennarans að vernda málið. Að þetta snúist kannski ekki síður um hennar eigið mál sem málviðmið, ef svo má segja, sem fær umboð sitt frá viðurkenndu eða réttu máli. Bakgrunni sínum lýsir hún svo þegar kemur að þágufallssýki:

- Lilja Ég sjálf var sko þágufallssjúk eða þannig. Foreldrar mínir eru þágufallssjúkir og ég þurfti bara markvisst að passa mig og venja mig af þessu þegar ég var krakki og unglíngur, og það er alveg hægt ef maður hefur áhuga.

Slík aðgreining er augljós í máli Báru, það er að segja annars vegar sú skylda að vernda tungumálið fyrir innri og ytri breytingum og hins vegar hennar persónulega máltilfinning:

- Bára Í rauninni er það náttúrulega rétt mál ef við erum bara að tala um það sem málfræðilega rétta, en eins og þú varst að koma inn á náttúrulega þá viljum við ekki að það breytist í þetta, er það. Viljum við það? Nei. [...] Eða sko, vernda tungumálið eða sko við, þetta er sjálfsagt persónulegt líka, ég sé enga ástæðu til þess að breyta þessu sko.

Fleiri tjá sig um skoðun sína á röngu frumlagsfalli með sögnum með vísan í eigin máltilfinningu:

Geir Ég þoli þetta ekki, ég, ég, ég ... [...] og ég vil það ekki, ég er satt að segja ... Sko, það er rangt mál miðað við okkar íslensku að segja *mér hlakkar* og það er, það er, ég nota það bara, það er ekki rétt.

Svo má minna á orð Jónu hér að framan þegar hún hafnar því að leyfa ópersónulega notkun sagnarinnar *hlakka* með þeim orðum að þeim, henni og samkennurum hennar, þyki persónuleg notkun sagnarinnar fallegri. Slík yfirlýsing um persónulegan smekk hlýtur að tengjast máltilfinningu. Birna viðurkennir líka að það sé viðmið kennaranna sem liggja til grundvallar við kennsluna.

Birna Og kannski erum við náttúrulega, eða teljum okkur, þessi fullorðnu, að við séum að tala ee réttara eða betra tungumál heldur en börnin og erum auðvitað að ýta því að þeim.

Kennarar gera sér fulla grein fyrir að það er á brattann að sækja að fá nemendur til að nota sögnina *hlakka* persónulega, líkt og skemmtileg saga, sem Una segir nemendum um sjálfa sig að leiðrétta börnin sín, sýnir. Auk þess er sagan til vitnis um að kennarar eru ekkert endilega að fara í felur með það við nemendur hversu útbreitt og almennt tilbrigðið er:

Una Svo segi ég þeim yfirleitt söguna þegar ég var alltaf að leiðrétta börnin mín. Þau sögðu alltaf „mér hlakkar svo til jólanna“ og „kvíðir fyrir þessu“ og ég sagði „ég“. Nei, þau voru farin að sko þarna að stríða mér og segja „mér sko hlakkar til“ og „mér kvíður fyrir“. Og ég segi „ég hlakka til sko“ og þá segja þau „já, mig líka“ hahaha. Og þeim finnst þetta bara fyndið. Sko, í rauninni, þetta er ekkert skrítið, þetta segja mjög margir og kannski meirihluti þjóðarinnar segir þetta svona.

Þeir eru heldur ekkert endilega mjög strangir þegar kemur að því að leiðrétta ópersónulega notkun, sérstaklega ekki þeir sem nota sögnina ópersónulega sjálfir, líkt og kemur fram í máli Vényjar.

Vény Já, í alvörðunni, þetta er svolítið asnalegt, ég hef aldrei spökulerað í þessu. Er þetta eitthvað mín skylda af því að mér var kennt þetta svona og þurfi að koma þessu áfram? En ég er samt alveg meðvituð um það að tungumálið er lifandi og þau gera þetta ekki og ég geri þetta ekki, geri þetta vitlaust sjálf og [...] Ég hlýt að vera umburðarlynd gagnvart því af því, af því að það eru ekki bara börn sem eru búin að breyta þessu svona, það eru líka fullorðnir.

Þágufallshneigiðin virðist vera sér á parti og tala sumir kennarar jafnvel um tapað stríð í því sambandi, líkt og Una og Jóna:

Una Ég held að þetta sé tapað stríð líka, út af því að við breytum þessu ekkert úr þessu.

Jóna En ég held nú samt að þetta sé tapað stríð, haha.

Slíkt orðalag, *taþað stríð* eða *töpuð barátta*, er ansi sterkt í þessu sambandi og lýsir í raun fullkominni uppgjöf þó að þær telji það ekki í þeirra valdi að lýsa yfir ósigri. Orðalagið lýsir þó líka hvernig kennararnir sjá hlutverk sitt. Þeir eru í stríði við mál-breytingarnar, eitthvað sem reynir á og getur ekki talist jákvætt.

5.3.3 Svör við rannsóknarspurningum 5 og 6

Markmiðið með kaflanum var að varpa ljósi á það hvernig fjallað er um málbreytingar í málfræðikennslu, hvað hafi áhrif á þá umfjöllun, hvort kenningar málvísinda séu þar á meðal, og hvernig ætla megi að hugmyndir nemenda mótist af henni. Í því sambandi er leitað svara við þessum rannsóknarspurningum:

5. Hvernig fjalla kennarar um sfbreytileika tungumálsins og samtímalegar málbreytingar?
6. Hvaða viðhorf hafa nemendur til sfbreytileika tungumálsins og samtímalegra málbreytinga?

Byrjum á að fá svar við spurningu 5. Þar sem óhætt er að segja að „rétt mál“ sé mikill drifkraftur og stýrandi afl í kennslunni kemur ekki á óvart að breytingar á málinu séu ræddar út frá réttu máli og hvernig það hafi breyst frekar en að fjallað sé um breytingar á málinu almennt, af hverju þær koma upp og hvernig þær breiðast út. Fræðileg nálgun er því í lágmarki þó að alls ekki sé horft fram hjá þeirri staðreynd að það sé í eðli tungumála að breytast með tímanum. Annars vegar er fjallað um breytingar sem hafa orðið á málinu í gegnum tíðina og þá út frá þeim textum sem lesnir eru í skólanum, yfirleitt einhverju fornritanna. Slík umfjöllun er alls ekki markviss og ef marka má orð kennaranna tekur hún frekar til orðaforða og breytinga á honum en breytinga á málkerfinu. Á hinn bóginn þegar málkunnátta nemendanna er ekki í samræmi við það sem telst „rétt“ mál finna kennarar sig knúna til að útskýra fyrir þeim að það geti hugsanlega talist „rétt“ mál einhvern tíma í framtíðinni. Þetta á sér í lagi við málbreytingar sem eru töluvert útbreiddar eins og til að mynda ópersónuleg notkun sagnarinnar *hlakka* sem sérstaklega var rædd í öllum viðtölunum. Hins vegar á þetta síður við sjaldgæfari frávík sem ekki hafa náð til eldri kynslóða, til dæmis að nota *kunnti* sem þátíð sagnarinnar *kunna* í stað *kunni*, svona til að nefna eitthvert dæmi.

Ef við snúum okkur að spurningu 6 gera nemendur sér grein fyrir að málið hefur breyst. Til dæmis má finna einhver dæmi um að nemendur nefni það svona almennt og þá í tengslum við að málið hafi breyst á síðustu 1000 árum. Slík svör tengjast óneitanlega lestri fornritanna sem er að sjálfsögðu í samræmi við það sem kennarar segja. Hvað samtímalegar málbreytingar varðar hefur það augljós áhrif að kennslan

snýst mikið um að kenna rétt mál og því eru hugmyndir nemendanna litaðar af þeirri staðreynd.

Sérstaklega var rætt við nemendur, líkt og kennara, um sögnina *hlakka* en yfir 90% þeirra nota hana ópersónulega, að minnsta kosti ekki síður en persónulega og sumir jafnvel einvörðungu. Af því að dæma hefur skólakerfið ekki haft erindi sem erfiði; það er að segja ef markmiðið var að breyta málkunnáttu nemenda. Afleiðingar eru þó þær að erfiðið hefur í mesta lagi kennt nemendum að segja *ég hlakka* en ekki miklu meira og ýtt þannig undir óregluleika í málnotkun, gert suma óörugga í málnotkun og viðhaldið fordómum í garð breytingarinnar. Nemendur eru þó að mörgu leyti frekar afslappaðir yfir þessu málfarsatriði og margir hverjir mjög meðvitaðir um stöðu málbreytingarinnar og draga skynsamlegar ályktanir. Þetta kom skemmtilega á óvart. Þeir standa með sinni máltilfinningu og væru til í að ópersónulega notkunin væri leyfð ekki síður en sú persónulega og eru þannig alls ekki frábitnir því að fleira en eitt tilbrigði teljist rétt.

Nemendur hafa hins vegar ákveðinn skilning á því að skólinn verði að kenna persónulega notkun sagnarinnar *hlakka* enda virðist flestum nemendum, sem og kennurum, það ekki vera í höndum kennaranna að taka ákvörðun um að hætta slíkri kennslu. Það er talið í höndum æðri málfarsyfirvalda; íslenskufraeðingarnir eiga að sjá um það. Í næsta kafla verður einmitt skoðað sérstaklega hvaða hlutverki kennarar telja sig gegna þegar kemur að tungumálinu og hvers vegna þeim finnst þeir vera að kenna málfræði. Að sama skapi verður rýnt í hugmyndir nemenda um markmið slíkrar kennslu.

5.4 Markmið málfræðikennslu

Eins og fjallað var um í kafla 3.1 eru uppi, og hafa verið í gegnum tíðina, ólíkar hugmyndir meðal skólafólks um hvert sé markmiðið með málfræðikennslu. Um miðja 19. öld, þegar móðurmál varð sérstök námsgrein í Lærða skólanum, var markmið málfræðikennslunnar helst talið vera að búa nemendur undir nám í erlendum málum, sér í lagi latínu og grísku. Einnig þótti sýnt að með henni mætti auka færni nemenda við að skrifa og tala málið rétt og skapa grunn undir stafsetningu, sem myndi þá líka tryggja verndun tungumálsins. Áherslan á gagnsemi málfræði við að gera nemendur að betri málnotendum hefur orðið mest áberandi í umræðunni, lítillega er minnst á að hún gæti gagnast við að læra erlend mál og hugsanlega nýst við stafsetningu. Hugmyndir um að fólk þurfi að kunna málfræðihugtök til að geta tjáð sig um málið og að málfræði sé áhugaverð og mikilvæg í sjálfu sér virðast ekki hafa haft hljómgrunn og sjaldgæft hefur verið að málvernd sé blandað í umræðuna, helst þá af grunn- og framhaldsskólakennurum frekar en háskólamönnum. Krafan um að málfræðin sé kennd í samhengi við raunverulegan texta og sem mest í tengslum við ritun hefur verið lífseig þó að ekki hafi kennsluefni sem byggist á slíkum hugmyndum

verið fyrirferðarmikið. Helsta gagnrýnin á málfræðikennsluna sem fram hefur komið meðal skólafólks í gegnum tíðina er að málfræðihugtökin séu kennd án þess að tengja þau við notkun fyrirbæranna sem þau eiga að lýsa og að of þröngu sjónarhorni sé beint að málfræðinni með ofuráherslu á beygingarfræði og orðflokkgreiningu.

Þeir þættir sem gera má ráð fyrir að hafi hvað mest mótandi áhrif á kennsluna eru aðalnámskrá og námsefni og að einhverju marki samræmd próf — eins og áður hefur verið rætt (kafla 3.5). Í núgildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013) eru meginmarkmiðin með málfræðikennslunni:

- að gera nemendur að betri málnotendum,
- að gera nemendur færa um að tala um mál og málfar
- að vekja áhuga þeirra á tungumálinu.

Önnur markmið sem síðan eru talin upp í aðalnámskrá eru:

- að geta notað orða- og handbækur,
- að geta nýtt þekkingu sína við nám í erlendum málum,
- að auðvelda stafsetningu,
- að stuðla að málrækt.

Í því námsefni sem nú stendur kennurum og nemendum til boða ber mæt á því markmiði að gera nemendur að betri málnotendum. Að tala um mál er aðeins nefnt á örfáum stöðum en önnur markmið sem talin eru upp í aðalnámskrá koma mun sjaldnar fyrir. Markmið eins og að vekja áhuga á málinu, nýting orða- og handbóka, gagn við nám í erlendum málum, stafsetning og málrækt koma fyrir á einum eða tveimur stöðum. Þó má geta þess að málvernd er í þremur bókum nefnd sem markmið kennslunnar og í öllu efni sem nú er gefið út má merkja sterk forskriftareinkenni. Hvorki er hægt að finna bein né óbein merki um forskrift í aðalnámskrá en aftur á móti eru þau vel sýnileg í samræmdum prófum. Í aðalnámskrá er minnst á margbreytileika tungumálsins þegar talað er um að nemendur þurfi að hafa þekkingu á málbreytingum og málsniði og hvort tveggja má finna í ýmsu námsefni að einhverju marki, þó frekar málsniðið.

Í þessum kafla er ætlunin að reifa hugmyndir kennara og nemenda um markmið málfræðikennslunnar. Til hliðsjónar verða höfð þau markmið sem aðalnámskrá og námsefni halda fram og fjallað var ítarlega um í kafla 3 en einnig skoðað hvort eitt-hvað fleira komi til. Í framhaldinu er svo stefnt á að svara þremur eftirfarandi rannsóknarspurningum:

7. Hvað sjá kennarar sem meginmarkmið málfræðikennslunnar?

8. Er markmið kennaranna að móta málkunnáttu nemenda eða er markmið þeirra frekar að reyna að móta málhegðun þeirra eða tiltekinn þátt af málnotkuninni?
9. Hvaða augum líta nemendur hlutverk málfræðinnar og kennslu hennar, almennt og fyrir þá persónulega?

Í köflum 5.4.1 *Markmiðin*, 5.4.2 *Hlutverk kennarans* og 5.4.3 *Málkunnátta og/eða málnotkun* eru sjónarmið kennaranna í brennidepli en í kafla 5.4.4 *Hvað er málfræði og hvers vegna að læra hana?* eiga nemendur orðið.

5.4.1 Markmiðin

Kennararnir voru alla jafna ekki spurðir beint út hvert þeir teldu vera markmiðið með málfræðikennslunni heldur voru ákveðin markmið borin undir þá, til dæmis þau sem tiltekin eru í nágildandi og eldri aðalnámskrám eða hafa birst annars staðar. Yfirleitt náðist að spyrja allra spurninganna en þó datt ein og ein út í sumum viðtölum. Af þeim sökum fást ekki endilega alltaf viðbrögð allra kennaranna, en yfirleitt því sem næst. Fyrst voru þeir spurðir hver þekkingar- og færnimarkmið málfræðikennslunnar væru (kafla 5.4.1.1). Síðan var borið undir þá hvort þeir teldu að þau þrjú markmið sem birtast í aðalnámskrá væru réttmæt og raunhæf: að gera nemendur að betri málnotendum (kafla 5.4.1.2), að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar (kafla 5.4.1.3) og að glæða áhuga þeirra á tungumálinu (kafla 5.4.1.4). Síðan var borið undir kennara hvort þeir litu svo á að málfræði væri kennd til að auðvelda nemendum nám í öðrum tungumálum (kafla 5.4.1.5), til að búa nemendur undir samræmd próf (kafla 5.4.1.6), til að búa þá undir framhaldsskóla (kafla 5.4.1.7), til að gera þeim kleift að nýta sér orðabækur og aðrar handbækur (kafla 5.4.1.8), til að kynnast sínu eigin tungumáli og hvernig það er byggt upp og að lokum til að sýna nemendum fram á hversu merkilegt fyrirbæri tungumál er (kafla 5.4.1.9). Tvö önnur markmið voru borin sérstaklega undir kennarana en þau tengjast sterkt því hlutverki sem kennararnir sjá sig í sem málfræðikennarar og verða viðbrögðin við þeim rædd sérstaklega í kafla 5.4.2 *Hlutverk kennarans*. Markmiðin sem um ræðir voru orðuð annars vegar þannig að málfræðikennslan væri helst til að nemendur kunni rétt mál og styrki þannig stöðu sína í samfélaginu og hins vegar væri málfræðikennslan til að vernda og styrkja stöðu íslenskrar tungu, sér í lagi beygingarkerfisins.

5.4.1.1 Þekking og færni

Snúum okkur að markmiðunum sem fyrr voru nefnd og skal þar fyrst hugað að því hvernig kennararnir brugðust við spurningunni um þekkingar- og færnimarkmið málfræðikennslu en þau markmið eiga annars vegar að segja til um hvað nemandi eigi

að kunna eða vita og hins vegar hvað hann eigi að geta gert. Heyra mátti á þeim 14 kennurum sem spurðir voru að þessu að þeir velta slíkum markmiðum ekki mikið fyrir sér því að það kom nokkurt hik á þá og sumir áttu í erfiðleikum með að greina þarna á milli, þ.e. þekkingar og færni. Hvað þekkingarmarkmiðum viðkemur nefndu þó flestir að þekking á málfræðihugtökum væri það sem stefnt skyldi að með málfræðikennslunni en það fólst í orðum 12 þeirra, meðal annars Birna og Daggar.

Birna Þetta er svolítið erfitt að aðgreina hvað þau kunna og hvað þau geta, sko hérna ... Mér finnst náttúrliga sko þau þurfa náttúrliga bara að kunna þessi helstu hugtök í málfræði eftir að þau fara frá okkur...

Dögg Já, þekkingarmarkmiðin eru að þekkja hugtökin og færnin er að ee ...

Jóna var sú eina sem nefndi ekki hugtökin heldur var meira inni á málnotkuninni. Hún nefndi lesskilning og orðaforða sem þekkingarmarkmið en talaði reyndar meira um færnimarkmið, eins og hún gerir í meðfylgjandi tilvitnun.

Jóna Sé skrifandi og geti tjáð sig eðlilega, geti haldið litla tölu fyrir framan hóp af fólki eða, ee sé nú svona, hafi tilfinningu fyrir bara byggingunni í tungumálinu, hlýtur að vera, það er bara eitthvað svona sem kemur upp í hugann, sko.

Málnotkunin var einmitt mörgum kennurum hugleikin þegar spurningin snerist um færni því af kennurunum 14 nefndu átta að sú færni sem nemendur þurfi að öðlast sé rétt málnotkun, bæði í tali og riti. Beyging er tíðum aðalatriðið í þeim efnunum eins og hjá Láru og Lilju.

Lára Já, nákvæmlega ... tala sæmilega rétt mál, beygja orð rétt.

Lilja En í framtíðinni fyrir bara meðal Íslending þá þarf hann að kunna að beygja, þetta er beygingarmál, hann þarf að kunna að fallbeygja og stigbreyta og kennimyndabeygja svo að hann geti bara sagt það sem hann vill en ekki bara að forðast að segja eitthvað eða skrifa eitthvað af því að hann kann ekki að beygja það, mér finnst það mikilvægt að þau læri þessar beygingar, bara til þess að geta talað og sent frá sér texta sem er réttur.

Aðrir kennarar horfa meira til hugtakanna sjálfra og hugsa það þannig að færnin felist í að greina hugtökin sem nemendur kynnu eins og Birna og Gyða.

Birna Og þau þurfa auðvitað að geta beitt þeim líka og það er auðvitað þar sem vandinn liggur, þau kunna kannski einhverja ákveðna frasa en þau geta kannski ekki alveg nýtt þá.

Gyða Þau þurfa náttúrliga að geta beitt þessu með því að orðflokkgreina, til dæmis.

Einn kennari, Arna, nefndi bæði málnotkun og hugtakagreiningu sem hluta af færnimarkmiðum málfræðikennslu.

Arna Geti beygt rétt, og talað rétt og skrifað rétt og væru þá ... Já, ætli ég sé ekki að tala um það og gætu verið örugg í þessu sem ég var að telja upp áðan [hugtökunum], það væri þá líka færni.

Það er greinilegt að meirihluti kennara lítur svo á að þekkingarmarkmið málfræðikennslu sé að kenna nemendum að þekkja ýmis málfræðihugtök og að færnimarkmiðið sé að gera þá færa í réttu máli, sér í lagi réttum beygingum. Hvernig kennarar telja tengslin nákvæmlega vera þarna á milli er ekki gott að segja. Yfirleitt er orðalagið of almennt til að það sé ljóst, eins og til dæmis hjá Birnu og Gyðu hér að framan. Það er þó líklega hægt að komast nær því með því að skoða svar Geirs við spurningunni um hver séu þekkingar- og færnimarkmið málfræðikennslu.

Geir Til dæmis, mér finnst oft gott að nota sagnorð í þessu til að greina það. Þekkingarmarkmið væri þá greindu muninn, eða sem sagt, að þú vitir hvað er viðtengingarháttur og hvað er framsöguháttur. Og færnimarkmið væri að það kæmi bara, segjum sem svo góða prófspurningu, „færðu til betri vegar: *og ef ég sé í stuði þá gengur allt upp*“. Og þá erum við komin að nota þetta, framsöguháttur, viðtengingarháttur og að lagfæra það, gera það á réttan hátt, ég hugsar það þannig.

Þekkingin virðist þá felast í að vita hvað er viðtengingarháttur og hvað framsöguháttur en færnin aftur á móti felst í að geta notað hættina í samræmi við viðurkennda eða „rétt“ málnotkun. Á öðrum stað í viðtalinu talar hann hins vegar um að hugtökin gagnist ekki þegar kenna á rétt mál en það var í umræðum um persónulegar og ópersónulegar sagnir.

Geir Og ég vil það ekki. Ég er bara satt að segja sko, það er, það er rangt mál miðað við okkar íslensku að segja *mér hlakkar* og það er, það er, ég nota það bara, það er ekki rétt. Við notum og jú, jú, ég blanda oft inn persónulegum sögnum og það hjálpar mér rosalega lítið, eða þeim rosalega lítið, að heyra að hún er persónuleg eða ópersónuleg vegna þess að þau eiga bara nógu erfitt með að vita hvað það er.

Geir virðist kominn í mótsögn við sjálfan sig hér því að í aðra röndina segir hann vera gagn af hugtakaþekkingu þegar „rétt“ málnotkun er annars vegar en á hinn bóginn þvælist hugtökin beinlínis fyrir. Líklega ræður hér nokkru um hversu gott skynbragð nemendur bera á viðkomandi málfræðifyrirkæri og þá hversu vel heppnað hugtak er. Og þá má velta því fyrir sér hvort það séu aðeins sum hugtök sem gagnist nemendum og ættu að vera kennd á grunnskólastigi. Hvað sem því líður sýna þessar tvær mót-sagnakenndu tilvitnanir að það er ekki góð aðferð að kenna nemendum um ákveðið málfræðifyrirkæri og hvað það nefnist á sama tíma og verið er að fá þá til að breyta meðferð sinni á því sama málfræðifyrirkæri.

Svör kennaranna eru þess glöggvitni að þeir gera sér ekki grein fyrir þeirri tvískiptingu málfræðikennslunnar sem lýst var í kafla 2.1, því að þau benda eindregið

til þess að þeir blandi saman kennslu hugtaka sem eru merkimiðar á málkunnáttu nemenda og kennslu réttis máls sem oft og tíðum gerir þá kröfu til nemenda að þeir breyti máli sínu, að minnsta kosti málnotkun sinni ef ekki málkunnáttunni líka. Síðasta tilsvár Geirs sýnir svo ágætlega að það er svólítið snúið að vera að lýsa málkunnáttunni um leið og mælst er til þess að henni sé breytt.

5.4.1.2 *Betri málnotendur*

Skoðum nú aðeins nánar viðhorf kennaranna til þeirra þriggja meginmarkmiða málfræðikennslunnar sem finna má í nógildandi aðalnámskrá, sem og reyndar eldri námskrám líka. Þessi markmið eru eftirfarandi: „að gera nemendur að betri málnotendum“, „að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar“ og „að glæða áhuga nemenda á tungumálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:100).

Kennararnir voru samþykkið því að eitt af markmiðum málfræðikennslu væri „að gera nemendur að betri málnotendum“, en hins vegar lögðu þeir ekki allir sömu merkingu í orðin *betri málnotandi* eða litu í það minnsta á þau út frá mismunandi sjónarhorni. Í tilviki Jónu var hún fyrri til að bera fram spurninguna um merkingu orðanna en svo svaraði hún henni sjálf í framhaldinu.

Jóna Ertu þá að segja að það sé sá sem segir aldrei *mér langar* eða sá sem er svólítið meðvitaður og hefur góðan orðaforða og kann að byggja upp setningar og málsgreinar og svoleiðis?

R Ja, seg þú mér.

Jóna Mér finnst það nú kannski, ég held að það sé betri málnotandi og það sé svólítið, já, [...] að geta komið fyrir sig orði í ræðu og riti.

Það er athyglisvert að Jónu finnist hún þurfa að aðgreina hlutina á þennan hátt, en það endurspeglar mismunandi sjónarhorn á málnotkun og hvaða mælikvarðar eru notaðir til að meta hana; það er að segja út frá hverju *góður málnotandi* er skilgreindur. Annars vegar er það mælikvarði sem aðeins horfir til ákveðinna málbreytinga sem skilgreindar eru sem málvillur og rangt mál eins og *mér langar* sem Jóna nefnir. Þar sem markmiðið er látið einskorðast við málfræðipátt íslenskukennslunnar í aðalnámskrá má segja að frekar sé ýtt undir þennan skilning á hugtakinu þar. Ef til vill má segja að slíkt sé í anda eldri kennsluhátta sem Jóna virðist vilja greina sig frá, en þeir virðast hafa verið mjög sterkir í skólanum þegar Jóna hóf þar kennslu með mikilli áhersla á greiningarvinnu og eyðufyllingar.

Þess háttar mælikvarði byggist á mjög þröngu sjónarhorni á málnotkun og er oft og tíðum mjög ósveigjanlegur og undirstaða dómhörku og fordóma í garð málnotenda. Hinn mælikvarðinn, sem Jóna aðhyllist frekar, tekur til fleiri atriða málnotkunar, en hún nefnir að góður málnotandi sé „svólítið meðvitaður, hafi góðan orðaforða

og kunnir að byggja upp setningar og málsgreinar“. Seinna nefnir hún síðan að góður málnotandi „geti komið fyrir sig orði í ræðu og riti“.

Jóna lætur að því liggja að sá mælikvarði sem hún aðhyllist taki ekki tillit til þess hvort málnotandinn notar rangt mál eða ekki. Ef marka má orð hennar annars staðar í viðtalinu er hún alls ekki þeirrar skoðunar heldur lítur hún svo á að til að skilgreina góðan málnotanda þurfi að horfa til allrar málnotkunar, þar með talið orðanotkunar og uppbyggingar setninga, en auðvitað líka viðurkennds mál. Það er frekar svo að skilja að hún sé mótfallin þrengri mælikvarðanum og ósveigjanleika hans. Það getur enginn talað alltaf rétt mál; allir fara einhvern tíma út fyrir hina viðurkenndu málnotkun.

Hinir kennararnir taka flestir í sama streng og Jóna og nefna aðra þætti eins og orðaforða og lesskilning ekki síður en færni í réttu máli. Alma tengdi þetta markmið reyndar við aðalhlutverk íslenskukennarans þegar umræðan snerist um það og var því ekki að bregðast við því hvort það að gera nemendur að betri málnotendum væri eitt af markmiðum málfræðikennslu. Í hennar huga er það víðfeðmara.

Alma Markmiðið er sko að, ee sko, hlutverk íslenskukennarans er að gera nemendur að betri málnotendum, fyrst og fremst. [...] Það sem felst í því stóra og mikla orði er það að kenna þeim að lesa, haha, og þá erum við að tala um læsi sem sko tæknina, sem þau eru nú búin að tileinka sér allflest þegar þau koma í 8. bekk, ee skilning á bæði að ítarlestur og meiri yfirborðsskönnun, ee að kunna að tjá sig í ræðu og riti, e og læsi, ekki bara á bókmenntatexta, þau lesa líka myndmál.

Líkt og Jóna tengir Alma það að verða betri málnotandi við að tjá sig í ræðu og riti en í fyrsta sæti er þó sjálfur lesturinn og læsið í nokkuð víðum skilningi. Hún lítur því svo á að málnotkun felist ekki bara í að tala og skrifa heldur líka í lestri og skilningi.

Þegar spurningin um að gera nemendur að betri málnotendum er sérstaklega sett í samband við málfræðikennsluna — enda er þetta markmið í aðalnámskrá flokkað undir málfræði sérstaklega — tala kennarar helst um rétt mál og rétta beygingu eins og Geir gerir.

Geir Já, ... þá er sko spurning, ég meina hvort ég eigi að tengja það við málfræðikennslu beint, ég meina, við erum náttúrulega að kenna þeim að nota rétt mál, við erum að kenna þeim náttúrulega stafsetningarreglur og svoleiðis sko, mér dettur einna helst í hug ef við tengjum þetta beint við málfræði að þú sko ert að nota sérstaklega sagnir og annað slíkt í réttum hætti og annað slíkt, það mætti kannski rökstyðja það einna helst á þann hátt.

Gyða nefnir líka fallbeygingar en hún tínir auk þess ýmislegt annað til sem miðar að því að gera nemendur að betri málnotendum, eins og meðvitund um málfar og mismunandi málsnið.

Gyða Já, já, ég meina, þetta miðar náttúrulega allt að því líka, það er svoleiðis fallbeygingin út í eitt og þú veist, það er það að vera að fallbeygja og gera það þokkalega rétt og svolítið mikið um það. Og þau eru að hugsa um, til dæmis hérna, hvernig orðin eiga að vera í setningum og svo framvegis og framvegis og þau þurfa líka, þau gera sér alveg grein fyrir hvað er gott mál og vont og, þú veist, með því að nota slangur og slettur og þau tala öðruvísi við ömmu sína heldur en kannski bestu vinkonu sína. Þess háttar allt saman, þau, já, já, þau læra þetta allt saman og þau geta alveg skoðað það og ...

Tveir aðrir kennarar, Arna og Lilja, tala á sömu nótum og Geir en hinir eru almennari í tali, líkt og Ari, Birna og Bára, eða svara út frá sama víða sjónarhorninu og Jóna, eins og Lára, Pétur, Sjöfn, Una og Véný, og tala um að orðaforði og lesskilningur séu ekki síður mikilvægir en rétt og viðurkennt mál. Það er ef til vill helst Dögg sem talar á öðrum nótum en henni finnst sem formlegt málfræðinám sé forsenda þess að hafa málið á valdi sínu.

Dögg Koma vel fram og vera vel máli farin, hafa málið á valdi sínu og mér finnst, nemendur hafa málið ekki á valdi sínu nema þeir læri formlega málfræði að ákveðnu leyti.

Almennt séð tel ég samt engar líkur á því að nokkur kennaranna telji að það að gera nemendur að betri málnotendum feli eingöngu í sér að kenna réttar beygingar og almennt rétt mál eða að það sé hlutverk málfræðikennslunnar einnar að gera nemendur að betri málnotendum. Í því sambandi skiptir ekki máli hversu vítt eða þröngt hugtakið *málfræði* er skilgreint, né heldur að aðalnámskrá fellir markmiðið „að gera nemendur að betri málnotendum“ sérstaklega undir málfræðina. Til að geta tjáð sig svo vel sé í ræðu og riti þarf meira að koma til en réttar beygingar, eins og viðeigandi orðanotkun sem hæfir málsniðinu, blæbrigðaríkt mál og lipur uppbygging setninga. Læsi og skilningur þurfa mögulega að koma þarna inn líka og kannski eitthvað fleira. Spurningin snýst þá frekar um hver sé þáttur málfræðikennslunnar í að gera nemendur að betri málnotendum.

Enginn kennaranna gerir athugasemd við að þetta sé nefnt sem eitt af markmiðum málfræðikennslunnar þó að þeir svari út frá misvíðu sjónarhorni; það er aðeins út frá þætti málfræðikennslunnar eða íslenskukennslunnar almennt. Þeir telja með öðrum orðum að málfræði hafi þau áhrif að gera nemendur að betri málnotendum. Þeir sem svara út frá málfræðikennslunni og eru hvað nákvæmastir í tali — en þeir eru reyndar í minnihluta — nefna kennslu í réttum beygingum og réttu máli almennt sem þátt málfræðinnar við að gera nemendur að betri málnotendum og má því ætla að þannig sjái kennarar almennt fyrir sér þátt málfræðinnar í þessum efnum. Rétt eða viðurkennt mál er hér lykilatriði, sem kemur að sjálfsögðu ekki á óvart miðað við það sem þegar hefur komið fram í fyrri köflum.

5.4.1.3 Viðræðuhæfir um mál og málfar

Annað markmið málfræðikennslu sem nefnt er í aðalnámskrá og borið var undir kennara er „að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar“. Það liggur beinast við að líta svo á að með þessu eigi námskrárhöfundar við að nemendur geti notað málfræðihugtök til að ræða um mál og málnotkun, til dæmis hvað einkenni ákveðinn texta málfræðilega og þá ákveðin orð og orðmyndir. Þannig að þeir geti notað hugtök-in en séu ekki bara færir um að skrifa upp skilgreiningar á hugtökum, fylla í eyður eða strika undir það sem beðið er um. Þó að orðið *málfræðihugtök* sé ekki sérstaklega nefnt í markmiðinu þá virðist mega draga þá ályktun af því sem sagt er annars staðar í aðalnámskrá að þetta sé sú merking sem námskrárhöfundar voru með í huga, sbr. „Málfræðihugtök koma að gagni þegar rætt er um mál og málnotkun“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2007:11; 2011/2013:100).

Það var því miðað við þessa túlkun á markmiðinu þegar það var borið undir kennarana. Þeir voru hins vegar ekki á því það væri raunhæft og að í hópi tíundubekkinga væri aðeins lítil hluti fær um að nota hugtökin til að fjalla um mál og málfar. Það mat var þó ekki byggt á reynslu því að ekki kom fram í máli neins að þeir hefðu unnið markvisst að slíku markmiði enda virtust þeir ekki telja mikla þörf á því. Þetta kemur til dæmis fram hjá Báru og Lilju.

Bára Ég er ekkert viss um sko að þau séu viðræðuhæf um mál og málfar. [...] Ég hef ekki þjálfað þetta sérstaklega, ég vil bara að þau þekki hugtökin sem við erum að vinna með í það og það skiptið, viti hvað liggur að baki því og geti nýtt sér það í í áframhaldandi vinnu, hvort sem það er í eyðufyllingarverkefnum framtíðarinnar eða eða; ég efast um að margir þeirra fari eitthvað mikið að kafa ofan í það sem þau eru að gera, í rauninni nema þau fari bara inn á þessa braut, kennslu eða málvísindi.

Lilja Mér finnst ekkert endilega að það ætti að vera markmið að þau séu viðræðuhæf. Mér finnst bara að þau þurfi að kunna að nota þetta [þ.e. tungumálið]. Stundum kann maður eitthvað en maður veit ekkert af hverju það er, bara maður er búinn að læra þetta, að þetta eigi að vera svona, innprentað í mann. Maður getur kannski ekkert endilega útskýrt það. [...] Mér finnst þetta aðeins of háleitt.

Nokkrir kennaranna nefndu aftur á móti að markmiðið væri raunhæft ef annar skilningur væri lagður í það. Það er að segja að merking þess að vera viðræðuhæfur um mál og málfar væri að geta rætt um hvað sé rétt mál og hvað rangt án þess að nota til þess málfræðihugtök.

Arna Að gera þau viðræðuhæf um mál og málfar? Ég á nú erfitt að sjá það fyrir mér. Ef þú, ef þú, ef þú skilur þetta alveg svona bókstaflega að það geri þau viðræðuhæf um mál og málfar þá getur það þess vegna, það gæti þýtt það að þau séu fær um að leiðrétta einhvern eða... Þannig að jú, jú alveg bara gott markmið en ég sé þau ekki fyrir mér að spjalla um það í útvarpsþætti eða á þessum aldri. En ef það er merkingin [að leiðrétta einhvern] þá já, þá held ég að það sé alveg fínt markmið.

- Birna Nei, sko í raun og veru, kannski veltum við auðvitað fyrir okkur hvort að orðaröð sé rétt, hvort að forsetningarliðurinn sé fyrir framan, eitthvað svoleiðis, auðvitað förum við í svona setningabyggingu og allt þetta og notum þá hugtök. Og það er þá meira ég sem nota þau en það eru kannski ekki þau sem eru að velta hugtökunum fyrir sér en hérna- [...] Sko þau eru náttúrulega alveg viðræðuhæf um mál og málfar af því að þau vita ef maður fer út í þetta að ræða hvað er rangt og hvað er rétt.
- Sjöfn Já, það er spurning, ég meina hvað er eiginlega ætlast til að þau viti mikið eða geti mikið til að ræða um mál og málfar? Ég meina, þau geta kannski rætt um gott málfar, slæmt málfar, eitthvað svoleiðis, en ekkert endilega að þau séu að slá um sig með einhverjum málfræðihugtökum. En þú veist, ég held að þau geti það ekki og maður gerir það svo sem varla sjálfur, en hérna ...

Það virðist því sem markmiðið að gera nemendur færa um að fjalla um mál og málfar feli ekki í sér notkun málfræðihugtaka, slíkt markmið væri óraunhæft, ef marka má kennarana og í raun gagnslaust til annars en að sýna að maður kunni þau, sbr. Sjöfn þegar hún talar um „að slá um sig með málfræðihugtökum“, sem hún segist varla gera sjálf. Það er reyndar merkileg staðhæfing og fær mann til að velta því fyrir sér hvort málfræðihugtökin séu lítið notuð af kennaranum í almennum umræðum um málið og einskorðist frekar við hefðbundin eyðufyllingar- og undirstrikunarverkefni og innlögn fyrir þau.

Markmiðið að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar virðist því frekar eiga að fela í sér að nemendur verði færir um að greina mun á réttu máli og röngu án þess að nýta hugtökin sérstaklega. Þannig sé gerð krafa um að þeir geti til dæmis bent á að það eigi að segja *mig langar* en ekki *mér langar* en ekki með þeim orðum að **sögnin langa** taki með sér **frumlag í þolfalli** en ekki **þágufalli**. Áherslur í skólaefninu sem fjallað var um í kafla 3 ýta undir þennan skilning á markmiðinu því að mikill meirihluti verkefna gengur út á að þekkja og grein hugtök en ekki að nota þau.

Þessi skilningur kennara ætti kannski ekki að koma á óvart því að svörin sem kennarar gáfu við því hver þeir töldu vera þekkingarmarkmið og færnimarkmið málfræðikennslunnar, og fjallað var um í kafla 5.4.1.1, sýna ákveðna samsvörun við túlkun þeirra á markmiðinu sem hér er til umræðu. Til að rifja upp skal minnt á að nær allir töldu að þekkingarmarkmiðin fælust í að þekkja málfræðihugtökin en færnimarkmiðin taldi mikill meirihluti að fælist í að tala rétt mál. Enginn kennari nefndi að færnin ætti að felast í að nota hugtökin til að fjalla um mál og málnotkun.

Ef tilgangur námskrárhöfunda er, eins og vænta má, að að nota hugtökin til að tala um mál og málfar þarf að orða markmiðið á annan hátt svo að ekki fari á milli mála hvað átt er við. Auk þess þarf að breyta kennslunni þannig að ríkari krafa verði gerð til nemenda um að nota hugtökin en ekki bara þekkja þau en til að það geti orðið þarf að breyta námsefni og hvernig prófað er samræmt.

5.4.1.4 Að glæða áhuga á tungumálinu

Alma var eini kennarinn sem ekki var sérstaklega spurður um markmiðið „að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar“ en þegar borið var undir hana markmið málfræðikennslu úr aðalnámskrá „að glæða áhuga á tungumálinu“ nefndi hún að til að ná því þyrfti að fá nemendur til að tala um málið. Því má segja að hún tengi þessi tvö markmið í máli sínu, þó að spyrja megi hver þáttur málfræðihugtaka sé í slíku tali að hennar viti.

Alma Já, alveg gjörsamlega [getur málfræði glætt áhugann] og það er að fara úr eyðufyllingunum. Allt í lagi að nota þær stöku sinnum, en fara svo úr eyðufyllingunum og fá þau til þess að tala um tungumálið. Fá þau til að greina orðin, og finna sjálf og tengja það við sinn eigin veruleika, sitt eigið umhverfi, þá erum við líka að tala um það tungumál sem þau nota í sms-skilaboðunum sínum og alls staðar.

Það sem er eftirtektarvert hér í máli Ölmur er að hún telur nauðsynlegt að sleppa eyðufyllingunum til að glæða áhugann á tungumálinu. Eyðufyllingar er orð sem gjarna er notað yfir hefðbundin málfræðiverkefni á unglingsstigi þó að slík verkefni séu aðeins fjölbreyttari, líkt og fjallað var um í upphafi kafla 3.4.9. Hefðbundinni málfræðikennslu hefur verið legið á hálsi að vera ekki nógu tengd venjulegri málnotkun, eins og kom fram í kafla 3.1, og það má greina slíka afstöðu í orðum Ölmur. Það er líklegt að slík verkefni séu lögð til grundvallar þegar kennarar lýsa vantrú sinni á að málfræðin geti glætt áhuga nemenda á tungumálinu og sumir ganga jafnvel svo langt að halda því fram að hún brjóti nemendur niður.

Birna Mér finnst þetta kannski markmið sem mér finnst erfiðast að hérna, mér finnst erfiðast kannski að ná þessu markmiði fram.

Gyða Nei, ég held hann geri, ég held einhvern veginn að við séum svolítið að drepa þau niður [...] Ég held að við fengjum miklu flottari málnotendur og bara skapandi einstaklinga bara í gegnum tungumálið ef við værum ekki berja þau svona niður með málfræðinni; að við brjótum þau svolítið niður.

Lára Já, ég held í alvörunni eins og hún [málfræðin] er þá sé hún svolítið að drepa niður áhuga á málinu.

Kennarar benda þó á að sumum nemendum finnst hin hefðbundna málfræðikennsla samt skemmtileg.

Ari Nei, engan veginn [glæða eyðufyllingar áhugann], en sumir vilja þetta og þú veist að það er alveg fullt af nemendum sem finnst bara mjög fínt að vera í svona verkefnum.

Lilja Já, það vaknar nú yfirleitt ekki mikill áhugi á því þegar þau eru að glíma við eitthvað sem þeim finnst erfitt, svona einhverjar erfiðar beygingar, ekki nema hjá þeim sem að þetta liggur alveg fyrir og hafa gaman af því. Mörgum finnst

bara skemmtilegt, eins og mörgum finnst skemmtilegt að reikna þá finnst sumum skemmtilegt að beygja orð. En svona fyrir þá sem eru bara meðalnámsmenn þá held ég að þetta vekir svo sem ekkert sérstakan áhuga sko.

Sumir kennarar eru hins vegar á því að málfræðin nái yfirleitt ekki að glæða áhugann, eins og Geir og Lilja.

- Geir Ég efast um það, ég efast um það, ég hérna, að málfræðikennsla glæði áhuga á tungumálinu, ég stórlega efast um það. Þetta er ekki, þetta er sko, þetta er ekkert endilega leiðinlegasta sem þau gera í íslensku en þetta er heldur ekki það skemmtilegasta. Þeim finnst miklu skemmtilegra að fá, ef ég stilli upp hérna 6 hlutum á borðinu og „gjörð svo vel hér fáid þið 7 mínútur til að skrifa texta sem þið þurfið að flytja“. Það er miklu frekar það sem glæðir og hérna er skemmtilegt og þau svona ná utan um og finnst áhugavert og svoleiðis og fá að njóta sín og segja eitthvað.
- Lilja Já, mér finnst það einmitt, flestir aðrir þættir gætu vakið áhuga, kannski ekki stafsetning, en bókmenntir og ritun, þar, þar fer ímyndunaraflíð af stað og það kemur áhuganum af stað líka.

Reyndar viðurkennir Lilja að orðmyndun, og þá helst nýyrði, vekir áhuga nemenda og það er einmitt sá hluti málfræði sem höfðar helst til nemenda ef marka má Ara, Birnu og Vényju.

- Ari Já, eins og það að, að, að ókei, að, að vera „nú búum við til bara eitthvað orð, til dæmis núna sem að við ætlum að reyna að nota“. Ég myndi telja að það væri svolítið inni í þessu og mér fannst það, þú veist, það vakti svolíttinn áhuga. Það var bara svona, þetta er svolítið sérstakt og eins, eins með, þú veist, að hérna sýna þeim texta eins og þar sem að fyrsti og síðasti stafurinn eru réttir og allt ruglað kannski, og þarna að þau geti lesið þetta þá átta þau sig á því að eitthvað, að þetta er svolítið sérstakt. En, en ég myndi ekki segja að ég sé að, þú veist, að finna upp hjólið með því að finna upp á einhverjum rosalega skemmtilegum leikjum eða einhverjum svona málfræðitengdum, sko.
- Birna Við erum oft með svona verkefni, orð af orði, þar sem að við erum að búa til nýyrði og finna orð sem eru skyld og annað slíkt sem oft svona vekja áhuga á tungumálinu.
- Vény Mér finnst samt alveg að það ætti að gera það [að glæða áhuga nemenda]. Mér finnst bara að, ég hef gert þetta, eins og bara með nýyrðasmíði. Tökum það, þeim finnst það skemmtilegt og það glæðir og það er málfræði, þeim finnst mjög —. Ég kem með eitthvað kannski: „e getið þið hjálpað mér að finna, getið þið hjálpað mér að finna, þú veist, ef við tökum svona gatara“ og ég hef rætt það við þau, „við tökum gatara og við sem sagt, hvað geri ég, ég gata blaðið, hvað heitir þetta sem kemur úr? Það er ekki til íslenskt orð yfir það, hvað getum við skírt þetta?“ Og þá verða bara umræður um, um það. Koma með einhverjar hugmyndir eða eitthvað svona.

Nokkrir kennarar eru einmitt á sömu línu og Alma hér í upphafi sem telur málfræðikennsluna vel geta verið áhugaverða ef eyðufyllingarnar eru ekki allsráðandi

og tengt er við málnotkun og kannski brugðið á leik. Í þessu sambandi er rétt að rifja upp orð Ragnars Inga Aðalsteinssonar, sem vitnað var til í kafla 3.4.4., þegar hann lýsir því yfir að *Gullvarar*-bækur hans hafi haft það að markmiði að undirbúa nemendur undir samræmd próf og því hafi öllu því verið sleppt sem telja má skemmtilegt eða gott fyrir nemendur að kunna í málfræði. Þau orð skýra örugglega að einhverju leyti af hverju svo sjaldan er „brugðið á leik“ í hefðbundinni málfræðikennslu. Á heildina litið virðist þó á brattann að sækja þegar kemur að því að vekja áhuga nemenda með málfræði að vopni. Nánar verður fjallað um þetta í kaflanum um nemendur þar sem þeir velta fyrir sér tilgangi málfræði og málfræðikennslu (kafla 5.4.4) og hvort skýringanna á litlum áhuga sé að leita í viðfangsefnunum eða kennsluáðferðunum, nema hvort tveggja sé.

5.4.1.5 *Málfræði og erlend tungumál*

Þegar íslensk málfræði var fyrst kennd skipulega í skóla á Íslandi var eitt helsta markmið hennar að auðvelda nemendum að læra erlend tungumál líkt og reifað var í kafla 3.1. Þó að með tímanum hafi minna farið fyrir því markmiði er það að finna í núgildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:105). Því var það markmið borið undir kennarana og reyndar nemendurna líka en við lítum á hvað þeir höfðu að segja í kafla 5.4.4.

Kennararnir virtust alla jafna ekki velja því mikið fyrir sér að gagn gæti verið að hugtakakennslu fyrir nám í öðrum tungumálum en voru yfirleitt jákvæðir gagnvart því þegar það var borið undir þá. Það er þó misjafnt hversu mikið þeir telja þetta gagn vera.

- | | |
|------|--|
| Alma | Ég segi þeim það líka að málfræði hjálpar þeim líka í öðrum tungumálum því að það er ekki bara íslenska sem er með málfræði. |
| Ari | Ég hef tekið þá umræðu að sko málfræði íslensku er náttúrlega svolítið viðamikil, sko þú veist svona að, og að ef maður myndi ná henni upp á 10 að þá ætti annað að sko að vera svona kökubiti svolítill fyrir þau; að það sé svona ótrúlega góður grunnur fyrir hin tungumálin sem þau eru að læra, eins og enskuna sem er kannski ekki jafn flókin. Síðan fara þau í framhaldsskóla og fara að læra þýsku sem er bara nokkuð keimlík á köflum, finnst manni. |
| Dögg | En ég segi að þau þurfi að vita, þekkja eitthvað sitt tungumál áður en þau fara að læra erlent tungumál [...] annars efast ég um, ég held að þau geti alveg lært, þau tengja ekkert endilega á milli nefnilega en jú með hérna eða ég veit það ekki ég held að ég sjálf hafi ég ekki tengt lýsingarhátt þátíðar í ensku við lýsingarhátt þátíðar í íslensku [...] Já, ég held að þau tengi ekkert endilega. Jú þeim finnst vont að við séum ekki farin að tala um germynd, miðmynd og þolmynd [þegar fjallað er um þau fyrirbæri] í ensku. |
| Gyða | Jú, mér finnst það, sérstaklega við um hérna sko bara tungumálanám ef þau fara til dæmis í þýsku eða eitthvað annað að þá svona er svolítið önnur orðaröð |

í setningum og annað, þannig að mér finnst það heljarinnar, jú mér finnst það svolítið mikilvægt en...

- Geir MÉR finnst að hún eigi að gera það, en ég er ekki viss um að hún geri það, ég er ekki viss. Við höfum rætt þetta svolítið íslenskukennari, dönskukennari, enskukennari og meira sem sagt dönskumegin, þeir eru svona meira að nýta þessa hluti, en ég er ekki viss um að það nýtist.
- Jóna Þau verða kannski að þekkja þessi hugtök pínulítið í sambandi við tungumálanám, stundum koma hérna, dönskukennarinn kom til mín í síðustu viku og hafði verið að kenna eitthvað í dönsku og þá er 8. bekkur bara ekki byrjaður að beygja sagnir í kennimyndum og og það gerði henni lífið erfiðara af því að þá þekktu þau ekkert hvað þetta var.
- Sjöfn Jú, ég held hún geri það nú eitthvað, án þess að ég hafi spáð neitt mjög mikið í það, borið það saman eða þannig að þá held ég að, þá held ég að öll málfræðiþekkingin, hver sem hún er, allavega svona í grunninn, þá nýtist hún þeim eitthvað þarna á milli. Af því að þarna, það eru, það eru orðflokkar í hinum málunum og það eru alls konar beygingar og það er nútíð og þátíð og það er ýmislegt svona. Þannig að þetta hlýtur eitthvað að nýtast þeim þarna.
- Una Hann nýtist örugglega að, að, nýtist í bara að þjálfá hugsun, að þjálfá minni og skilning og nýtist örugglega líka í erlendum tungumálum. Ég er alveg viss um það.

Aðeins einn kennari, Vény, hefur gengið svo langt að taka upp samvinnu við dönskukennara í skólanum sínum í tengslum við málfræðikennsluna. Þó virðist það vera óformlegt því að hún segist ekki gera slíkt markvisst. Hún er kennari í litlum skóla og eiga því kennarar þar líklega auðveldara með að laga kennslu sína hver að öðrum án mikils aðdraganda en í stærri skólum þar sem fleiri sjá um kennslu í hverju fagi.

Í hópnum eru kennarar sem einnig kenna erlend tungumál samhliða íslenskukennslunni þó að enginn sé sérmenntaður á því sviði. Arna og Pétur kenna ensku og Bára og Birna dönsku. Lilja kenndi dönsku í nokkur ár en er nýlega hætt því. Ýmsir aðrir úr hópi viðmælendanna hafa komið nálægt slíkri kennslu en það er orðið langt um liðið og var bara í stuttan tíma. Þeir kennarar sem hafa verulega reynslu af að kenna erlend tungumál ættu að geta metið það betur en aðrir hvort málfræðikennslan nýtist nemendum í námi þeirra í erlendum málum. Gefum Báru orðið:

- Bára Sko við, það er oft sem að ég nota íslenskuna í dönskunni. Til dæmis eins og við vorum bara í morgun, þá vorum við með *klædeskab*, sko muna að það væri hvorugkynsorð í dönsku en það væri það ekki í íslensku, og hérna... Þannig að maður já færir svona, maður er nefnileg ekkert að hugsa um þetta, maður bara gerir þetta og, hérna svona, í sambandi við einmitt kynin, samkyn og hvorugkyn og svo karlkyn, kvenkyn, hvorugkyn, og ég held að þetta sé meira óvart, ómeðvitað heldur en að þetta sé svona, en ...

Það er augljóst af þessu að málfræðihugtökin sem nemendur læra í íslensku, að minnsta kosti þessi tilteknu hugtök sem tekin eru sem dæmi, gagnast nemendum í

dönskunáminu. Annað sem vekur kannski meiri athygli hér er að dönskukennarinn Bárna virðist vera að uppgötva um leið og hún nefnir það að hugtökin sem íslenskukennarinn Bárna kenndi nemendum eru virk þekking sem dönskukennarinn Bárna getur gert ráð fyrir meðal nemenda án þess að þurfa að kenna þeim það sérstaklega. Annar kennari sem líka kennir dönsku, Birna, er sannfærð um ágæti góðrar þekkingar á málfræði móðurmálsins og telur það reyndar forsendu þess að geta lært erlent tungumál.

Birna Já, það er náttúrliga algjör grunnur. Ef barn er ekki með góða þekkingu í íslensku málfræði þá er ómögulegt að kenna þeim erlent tungumál, það er bara, þú veist, það gengur ekkert upp.

Aðspurð hvort hún nefni við nemendur mikilvægi málfræði í þessu sambandi svarar hún því neitandi.

Birna Mmm, neeei, ég hef nú aldrei nefnt það við þau að hérna að þau geti ekki, nei ég hef aldrei gert það. Það er það samt náttúrliga ef þú ætlar að, ef þú ert ekki með málfræðina á þínu eigin tungumáli þá geturðu, áttu mjög erfitt með að læra málfræði annarra tungumála. Það náttúrliga hérna, já, þú kennir ekki barni að margfalda ef þú kennir ekki barni að leggja saman.

Lilja sem nýlega er hætt að kenna dönsku eftir að hafa gert það í nokkur ár er sama sinnis og Birna að góður grunnur í íslensku sé forsenda þess að geta lært önnur tungumál. Þetta eigi líka við þó að tungumál sé numið í því landi sem það er talað eins og hún bendir þeim nemendum á sem dreymir um að verða atvinnumenn í fótbolta og eru kannski ekkert allt of áhugasamir um málfræðinámið.

Lilja Þú þarft að vera með góðan grunn í íslensku til að þess að geta lært önnur tungumál. Þú þarft að þekkja þessi hugtök og helst að kunna að beita þeim til þess að geta gert það á öðru máli. Ég bendi þeim náttúrliga alltaf á þetta, þau eru að tala um að „ég ætla að vera atvinnumaður í fótbolta“ en þú þarft að búa á Englandi, börnin þín fara þá í skóla þar og þú þarft að geta hjálpað þeim og ef þú hefur góðan grunn í móðurmálinu þínu þá er léttara fyrir þig að læra önnur tungumál. Þú ferð kannski til Spánar sem atvinnumaður og Ítalíu og Þýskalands.

Pétur, sem einnig kennir ensku samhliða íslenskunni, tengir við það að nemendum nýtist hugtakaþekkingin úr móðurmálinu, sér í lagi sagnorðahugtökin. Arna, sem einnig kennir bæði ensku og íslensku, er þó frekar á því að hugtakaþekkingin nýtist í dönsku, þriðja málinu.

Arna Já, já, bara eins og í þriðja tungumálinu. Þau náttúrliga eru vel fær í ensku vel flest og þau gera sér alveg grein fyrir því að það er önnur röðun þar en í, að þau bara átti sig á bara þegar þau eru svona í málvísindum, þegar þau eru orðin eldri og eru farin að læra meira.

Ljóst má vera af þessu að kennarar telja að málfræðikennslan í íslensku gagnist í námi erlendra tungumála því að þekking nemenda á málfræðihugtökunum sem þau læra í íslensku yfirfærast að einhverju leyti á nám þeirra í erlendum tungumálum. Ekki eru þó allir á því að það takist nógu vel. Geir fyndist að yfirfærslan ætti að vera meiri og hefur rætt þetta við dönskukennarann.

Geir Nei, nei, það er svona, ég vildi allavega að þau færu með meira með sér sem þau gætu notað í tungumálunum. Auðvitað get ég svo sem ekki alveg greint það hvernig en við höfum rætt það og hún er sammála mér í því, að hérna, að kannski svona komi ekki eins mikið með þeim úr íslensku eins og ég vildi hafa, þá er ég ekki endilega að tala um bara 10. bekk heldur svona almennt að þegar við erum að vinna þetta.

Aðspurður hvort kæmi til greina að breyta áherslunum til að mæta þessu segir hann að það hafi verið rætt en ekkert enn komið út úr því.

Geir Já, já, við svona höfum, það hefur ekki farið á stað, en við höfum rætt það hvort við getum eitthvað, við erum alltaf að ræða það að samþætta þessa hluti sko, en það fer aldrei í, það hefur ekki farið alla leið. En ég er viss um að ef það yrði gert á faglegum nótum og skipulagt að það gæti hjálpað til, ég er eiginlega sannfærður um það.

Gagnid af málfræðikennslunni er ótvírætt ef marka má kennarana en það er eins og sú þekking sem nemendurnir hafa, eða ættu að hafa úr íslenskunáminu yfirfærast ekki alltaf nægilega vel þegar kennarar í erlendum málum hyggjast treysta á hana. Þó er það líklega svo að umkvartanir ensku- og dönskukennaranna helgast af því að þeir eru of uppteknir af flóknari málfræðihugtökum og horfa fram hjá því að nemendur þekkja einföld hugtök eins og *nafnorð*, *sögn*, *lýsingarorð*, *fleirtala*, *þátíð* og fleiri sem þeir læra væntanlega fyrst í íslenskutímum. Það er því nokkuð ljóst að það gagn sem kennarar eru sammála um að hægt sé að hafa af málfræðinni þegar erlend mál eru annars vegar sé ekki endilega ofarlega í huga þeirra, ekki heldur þeirra sem kenna líka erlend tungumál. Það er alls ekki unnið með slík tengsl í tímum á markvissan hátt þó að ýmsir kennarar virðist nefna það almennum orðum við nemendur að það sé ávinningur af málfræðikennslunni þegar kemur að námi í erlendum málum. Kannski þá einna helst í öðrum málum en ensku. Nokkrir kennaranna hafa rætt við kennara erlendra mála um samstarf en aðeins einn er í slíku samstarfi við dönskukennara skólans. Þó að málfræði móðurmálsins hafi frá upphafi ekki síst verið kennd til að auðvelda nám í öðrum tungumálum hefur áherslan á þetta markmið ekki verið mjög mikil í gegnum tíðina. Og þó að það komi fram sem markmið í aðalnámskrá þá er það lítið útfært í flestum námsbókum. Niðurstaðan í samræðunum við kennara kemur því ekkert sérstaklega á óvart. Í ljósi þessarar litlu áherslu, þrátt fyrir ótvírætt gagn, verður áhugavert að skoða hvað nemendum sjálfum finnst en það verður fjallað um það í kafla 5.4.4 eins og fyrr segir.

5.4.1.6 Undirbúningur fyrir samræmd próf

Eins og bent hefur verið á í nokkrum íslenskum rannsóknum (Anna S. Práinsdóttir, 2010; Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006; Rúnar Sigþórsson, 2008) og þegar hefur verið rætt allítarlega í kafla 3.3 hafa samræmd próf haft veruleg áhrif á kennslu í íslensku í gegnum tíðina og tilvist þeirra í lok 10. bekkjar orðið til að undirbúningur undir þau varð flestu öðru yfirsterkara í skólastarfinu í 10. bekk. Líkt og einnig hefur verið minnst á varð þó sú breyting 2010 að samræmt próf var ekki lengur að vori í 10. bekk heldur á formi könnunarprófs að hausti í 10. bekk.³⁷ Árið 2013 þegar ég ræddi við kennarana var því komin svolti til reynsla á nýja fyrirkomulagið og því ekki úr vegi að spyrja hversu mikil áhrif könnunarprófið hefði á kennsluna og hvort eitthvað hefði breyst við að fella niður prófin að vori. Spurningin sem gengið var út frá var hvort þeir kenndu málfræðina til að undirbúa nemendur fyrir samræmd próf.

Vissulega búa kennarar nemendur undir prófið eins og kemur fram í máli nokkurra þeirra og alveg sérstaklega fram að prófunum á haustin í 10. bekk. Geir orðar það svo að honum beri skylda til að undirbúa nemendur sem best fyrir prófin og slíkt hlýtur að vera leiðarljós allra kennara sem bera hag nemenda sinna fyrir brjósti.

Geir Það er hægt að nálgast það á margan hátt en mér ber skylda til þess að reyna að undirbúa nemandan minn eins vel fyrir svona próf og ég mögulega get og þarf að, að, að og, tel mig þurfa að gera það. Mér ber skylda til þess og fram að prófinu að hausti þá heftir það mig svona svoltið.

Margir kennarar eins og Dögg hafa þann háttinn á að fara yfir gömul próf til að búa nemendur sem best undir könnunarprófið og hafa í þeim tilgangi jafnvel útbúið sérhefti.

Dögg Já, ég bý þau undir samræmd próf. Ég er akkúrat að fara að gera það núna og ég er alveg búin að efnistaka alla málfræði, ég get alveg sagt þér það, síðustu þriggja ára og ég kenni það sem kom síðustu þrjú ár. Efnistók bara prófið og kenni þeim fyrir próf í einn mánuð.

Þó sjá ekki allir tilganginn í undirbúningnum. Gyða er þeirra á meðal en hennar skoðun er sú að þar sem lesskilningur er orðinn svo stór hluti af prófinu þurfi ekki að undirbúa málfræðina sérstaklega.

Gyða En eins og núna fór ég til skólastjórans og spurði hvort það væri ætlast til þess að ég væri með þetta drill fyrir samræmda prófið. Jú, það var ætlast til þess.

³⁷ Síðan hefur sú breyting orðið að frá og með vorinu 2017 verður könnunarprófið lagt fyrir í lok 9. bekkjar.

En svo, eins og ég sagði við mína nemendur, ég held, ég skoðaði það ekki einu sinni, stærsti hluti prófsins var orðskilningur og bara...

Véný er ekki heldur hrifin af prófunum og finnst þau oft kvikindisleg. Hún leyfir þó nemendum að skoða gömul próf til að minnka stressið hjá þeim. Annars lítur hún á þau sem þau könnunarpróf (sem þau eru) til að hægt sé að draga lærdóm af þeim og bæta í framhaldinu kennsluna ef þörf er á. Þær Véný og Gyða virðast þó í minnihluta því að fleiri tala um undirbúninginn fyrir málfræðihluta prófsins í aðdraganda þess að hausti, eins og Lilja.

Lilja Við erum rétt að byrja á námsefni vetrarins af því að við höfum bara ekki getað einbeitt okkur að því af því að samræmdu prófin eru svo snemma og maður vill reyna að fara yfir og rifja upp og láta þau æfa sig á einhverjum verkefnum úr gömlu námsefni. Og þó að við kennum ekki fyrir prófið þá hérna er maður nú samt hérna að sýna þeim gamalt próf og reyna að rifja upp. En tíminn er svo knappur að maður nær ekki að gera það vel og síðustu dagana þá er maður alltaf að muna: „ég verð að rifja þetta upp með þeim og þetta“. Og það eru bara örfá ný atriði sem við erum ekki að kenna í 9. bekk sem maður er að koma með þarna inn, eins og bara stofn veikra og sterkra nafnorða og lýsingarorða og við erum ekki að kenna þeim muninn fyrr en núna á haustin.

Af orðum Lilju má merkja að höfuðþungi málfræðinnar sé í 9. bekk og síðan aðeins upprifjun í upphafi skólaárs í 10. bekk.

Jóna Já, þetta breyttist voða mikið með þeim [könnunarprófunum] og, og hérna, þá náttúrulega vorum við bara að kenna málfræði hérna í sko salíbunum, bara í sko, við vorum bara með aukatíma á laugardagsmorgnum í málfræði til þess að ...

Annars staðar í viðtalinu metur Jóna það svo að í 10. bekk hafi á tímum samræmdra prófa að vori farið 80% af íslenskutímum í málfræði á mótí einum fjórða til einum þriðja núna. Það er mikil breyting enda telur hún nemendur ekki fara með eins góðan grunn í málfræði frá þeim. Ef marka má orð annarra kennara er efnisleg breyting engin og ekki heldur nálgunin eftir að próffyrirkomulaginu var breytt. Það er í samræmi við litlar sem engar efnislegar breytingar á prófunum sjálfum. Þó hefur orðið sú breyting með nýju próffyrirkomulagi að nemendur finna fyrir minni streitu en það veitir líka kennurum og nemendum minna aðhald þannig að fyrir vikið verður minni undirbúningur. Kennarar sjá bæði kosti og galla við breytinguna.

Arna Ætli sé ekki bara minna stress. En þetta eru nú ósköp lík viðfangsefni samt, þú veist, við erum enn þá að, nú er náttúrulega komin ný námskrá, maður þarf eitt-hvað að [...] Þannig að ... en breytingin frá samræmdu prófunum er kannski ekkert mikil þannig að ... Það var ákveðið agatæki, þetta var, þetta var alveg hollt fyrir marga sem hefðu gott af því að hysja upp um sig aðeins fyrr heldur en í apríl, þú veist, þetta var ákveðin grýla sem að ...

Lilja Ég kenndi 10. bekk, bara hálfan vetur áður en þessu var breytt, en það er engin breyting síðan þá. Að sem sagt, við erum enn að kenna það sama alveg á sama

hátt hérna núna og við gerðum þá. Já, þannig að ég myndi ekki segja að það hefði breyst [...] Áður en þetta breyttist þá vorum við svolítið að miða við samræmdu prófin, við yrðum að vera búin að kenna þetta, þetta og þetta og það var svolítil pressa að þetta kæmi alltaf og það yrðu allir að læra þetta alveg rosalega vel.

Birna Já, við náttúrlega, já, ég myndi segja sko, við hérna, við höfum ekki slakað á kröfum sko um, við erum í raun og veru með hérna, við leggjum áherslu á að börnin fái sem sagt sambærilega kennslu og áður og geri það og þau kunni þá þætti sem að þau áttu að kunna þegar þau tóku samræmt próf. Það er ekki, við höfum ekki slakað á því en við höfum vissulega —. Þetta var náttúrlega svona hálfgerð svona mara á okkur, bæði börnum og kennurum, og hérna vissulega höfum svona hérna, það hefur aðeins létt á okkur og við höfum ekki, við höfum ekki verið að gera mikið sem sagt úr því fyrir könnunarprófin í tíunda. Við höfum ekkert verið að keyra svakalega mikið fyrir þau, við bara, auðvitað undirbúum við þau fyrir prófið, ee jafnvel sýnt þeim eitt gamalt próf, farið í gegnum það, þannig að þau vissu hvernig þau litu út og, og hérna allt, allt það, en við höfum ekki verið með einhverja markvissa hérna málfræðikennslu á síðustu metrunum til þess að undirbúa þau undir próf. Við höfum alltaf sagt við þau „það er bara verið að kanna stöðu ykkar, hvar eruð þið stödd“ og síðan höfum við nýtt það og þær upplýsingar um það sem við höfum fengið um hvað betur mætti fara hjá okkur.

Það má því segja að áhrifa samræmdu prófanna gæti enn þá en á aðeins annan hátt. Sama efnið er kennt enda er prófað úr nær sama efninu þó að á öðrum tíma árs sé og það er kennt á svipaðan hátt enda hafa kennslubækurnar ekki breyst. Hins vegar er ekki lengur sama pressan til staðar sem vorprófin höfðu í för með sér, „svipan“ eða „grýlan“ sem prófin voru er horfin, svo notuð séu orð kennaranna sjálfra. Það er augljóst í máli Birnu og Vényjar að þær líta á prófið sem það könnunarpróf sem það á að vera, þ.e. til að kanna stöðu nemendanna á því augnabliki þegar prófin eru lögð fyrir. Síðan í framhaldinu er hægt að vinna með niðurstöðurnar og bæta árangurinn í þeim þáttum sem þarfnast úrbóta. Það kemur samt ekki í veg fyrir að einhver undirbúningur fari fram fyrir próf eins og vissulega kemur líka fram í máli Birnu. Síðan má auðvitað ekki gleyma því að verið er að prófa skólana líka og hvað það varðar er pressan enn á skólunum og jafnframt kennurunum. Pressan er þó minni og virðist vera enn minni á nemendur en kennara, eins og ljóst má vera á máli Báru. Hún er ein þeirra sem sér eftir eldra fyrirkomulagi samræmdu prófanna.

Bára Já, líka á okkur bara, svona ákveðin svipa á okkur að vera, og það er kannski þess vegna sem við höfum ekki breytt mikið um gír [...] Ég sakna þess að þau höfðu ákveðinn metnað af því að þetta var það sem þau fóru með með sér í farteskinu í framhaldsskólann og þetta var sú einkunn sem að var litið á og það var ekki farið að líta, það var náttúrlega litið á skólaeinkunn en ef það var ekki mikill mismunur þá náttúrlega kviknaði á perunni hjá þeim í framhaldsskólunum en yfirleitt var, það skeikaði ekki miklu hjá okkur með nemendur, þetta var kannski 0,5, einn mínus plús. Og það var kannski þess vegna sem við vissum að við vorum, eða vorum viss með okkur, að við værum að fara réttar leiðir, að hérna þau virtust vera þokkalega undirbúin miðað við getu fyrir samræmdu

prófin. Mér finnst þeir [nemendurnir] ekki horfa á þessi samræmdu próf sem að þau skipti einhverju máli í dag.

Úr orðum Báru má lesa hver áhrif samræmdra prófa voru og eru enn að einhverju marki. Hún sá þau fyrir sér sem góðan mælikvarða á skólastarfið og undirbúning undir framhaldsskóla enda voru niðurstöður prófanna notaðar í ákveðnum framhaldsskólum til að velja inn nemendur. Sá mælikvarði er greinilega enn notaður í mörgum skólum því að kennarar segja að efnislega kenni þeir það sama og áður var gert. Nú er lítið á skólaeinkunn að vori til að velja nemendur inn í framhaldsskóla og því má kannski segja að framhaldsskólarnir séu það stýrandi afl sem samræmdu prófin voru áður. En það tengist einmitt næstu spurningu sem lögð var fyrir kennarana hvort markmið málfræðikennslunnar væri að undirbúa nemendur undir framhaldsskóla.

5.4.1.7 Undirbúningur undir framhaldsskóla

Kennarar nefna flestir að þeir hafi það á bak við eyrað í sambandi við kennsluna að nemendur séu að fara í framhaldsskóla þó að þeir viðurkenni ekki að það sé aðalmarkmiðið með málfræðikennslunni að undirbúa þá undir hann.

- | | |
|-------|--|
| Alma | Já, það er okkar, já, það er eins og bara búa þau undir framhaldsskóla og búa þau undir lífið og allt það. Það er svona undirmarkmið þó að þetta sé að gera þau að betri eða já, betri málnotendum. |
| Birna | Ég viðurkenni það alveg að, ég kannski svolítið, þegar ég er með 10. bekk þá er ég kannski svolítið upptekin af því að undirbúa þau undir næsta skólastigi. Og það er auðvitað, litlar kennsluna vissulega að ég þekki auðvitað til í framhaldsskólum, ég veit hvaða kröfur eru gerðar og ég vil skila mínu fólki þannig að þau standi sig vel á næsta skólastigi. |
| Pétur | Ég, ekkert endilega bara framhaldsskóla, ég horfi, mér finnst allt sem við kennum í grunnskóla að það sé bara eitthvað sem þau þurfi að nýta sér allt lífið, sko. Þetta er svona, ég horfi bara á þetta sem grunn, þú veist, algjör grunnur í málfræði og svo ef þau hafa áhuga vonandi á að dýpka þá geta þau bara haldið áfram námi. |

Eins og fram kemur í máli Daggar og Sjafnar hér að neðan geta skilaboðin frá framhaldsskólunum sjálfum verið misjöfn. Allt frá því að vilja skipta sér af því hvað kennt sé í málfræði svo að undirbúningurinn sé sem bestur og til þess að gefa þá mynd að alls engin ástæða sé til undirbúnings því að sáralítill málfræði sé kennd í framhaldsskóla. Segja má að svör Daggar og Sjafnar í þeim efnunum séu hvort á sínum endanum.

- | | |
|------|--|
| Dögg | Svo var ég í góðu sambandi við eina sem hafði kennt í grunnskólanum og fór í [framhaldsskóla] að kenna og hún sagði við mig hérna þegar var hætt, það var bara hætt, það var bara sett strik yfir þetta, var ekki lengur kennt, þá sagði hún: „Elskan mín takið þið nú upp grunninn í setningafræðinni vegna þess að þau eiga svo erfitt með að læra þetta í framhaldsskólanum.“ |
|------|--|

Sjöfn Og einhvern tíma fór ég þarna [á fund í framhaldsskólanum] og þá fannst mér allt í einu eins og þetta væri orðið þannig að þau kæmu bara upp í framhaldsskólann og færu bara inn í einhvern bókmenntaheim, þá væru þau eiginlega bara næstum því komin út úr málfræðinni.

Af þessum orðum Sjafnar má skilja það sem svo að málfræðin nýtist bara sem undirbúningur undir frekara nám í málfræði á næsta skólastigi ef slíkt nám er þá fyrir hendi. Það vilja kennarar samt ekki viðurkenna þó að sumt í málfræðinni geti verið því marki brennt. Hvað kennslu varðar sé þetta allt samofið, ekkert kennt bara fyrir framhaldsskólann, því að bæði skólastigin hafi það að markmiði að kenna það sem muni gagnast nemendum í lífinu og hafi því tilgang í sjálfu sér.

5.4.1.8 Orðabækur og handbækur

Snúum okkur næst að mjög hagnýtu markmiði málfræði sem títt hefur verið nefnt til sögunnar en það er að nemendur verði læsir á orðabækur og handbækur. Það markmið hljómar svo í núgildandi aðalnámskrá: „Við lok 10. bekkjar getur nemandi flett upp í handbókum, orðasöfnum og rafrænum orðabönkum og nýtt sér málfræðilegar upplýsingar sem þar er að finna“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011/2013:104). Þetta atriði varð svólítið út undan í umræðunni þannig að aðeins 10 kennarar af 15 fengu spurningu beint um það. Handbækur voru þeim ekki ofarlega í huga heldur töluðu þeir allir um orðabækur og notkun þeirra. Undantekning frá þessu er Vény sem þá var reyndar að svara spurningunni um hvernig kennsla allra málfræðihugtakanna nýttist nemendum.

Vény Sko, það sem mér finnst nýttast best er það að þau geti flett upp í og leitað sér. Mér finnst þau ekkert þurfa, mér finnst þau ekki þurfa að læra þetta alveg. Þetta er heilmikið að læra, en það eru handbækur, ef þau geta bara nýtt sér handbækurnar sínar.

Hvað orðabækurnar varðar kom víðast fram að kenniföllin væru kennd og eitthvað unnið með orðabækur en annars væru þessar hefðbundnu orðabækur mikið á undanhaldi um leið og Netið er að verða allsráðandi, en til að nýta sér upplýsingar þar er ekki alltaf þörf fyrir að þekkja kenniföllin. Það á ekki hvað síst við um *Beygingarlýsingu íslensks nútímamáls* (BÍN), sem Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum (2013) gefur út, og virðist vera mikið notuð.

Lilja Ég hef aðeins bent þeim á núna í haust í 10. bekk, hérna segi ég, á Árnastofnun, beygingarreglurnar. Ég hef verið að sýna það í 10. bekk að ef þau eru að vinna verkefni, þau sjá orð sem þau vita ekki hvernig er beygt og svo skilja þau kannski ekki hvað þýða heldur að þá geti þau prófað að slá því inn þarna, að þá fái þau þetta allt upp gefið. Það voru ansi margir sem skrifuðu hjá sér slóðina og næsta dag að þá voru nokkrir búnir að skoða hana og höfðu nýtt sér hana við verkefni sem við vorum að gera. Þannig að það á eftir að hjálpa mörgum, að svona, að hafa aðgang að þessu því að það eru ekki allir sem eiga orðabækur heima hjá sér og kunna ekki endilega að leita að því rétta, og taki ekki endilega

rétta tegund af orðabók þegar það er að leita að einhverju, en þessi síða er mjög sniðug.

Kennarar sjá greinilega kostina við þessa síðu og svo er það vefurinn *Snara* sem er gátt í fjölmargar veforðabækur, þannig að hin hefðbundna innbundna orðabók er að verða óþörf í kennslu.

Jóna Þau eru náttúrlega miklu fljótari að fara í allt vefefni og svona, beygingarvefinn og svona, hann er ... Það er nóg að maður sýni þeim það einu sinni og þá eru þau komin með hann í símann bara og eru svo með hann þegar þau eru að gera verkefni.

Með notkun *Beygingarlýsingar íslensks nútímamáls* er eins og fyrr segir óþarfi að vita hver kenniföllin eru því að á vefsíðunni eru beygingarlýsingar allra fletta tæmandi. Hins vegar þurfa nemendur vissulega að kunna ýmis málfræðihugtök til að skilja framsetningu efnisins í *Beygingarlýsingunni*. Það sama gildir um að geta flett upp í handbókum.

5.4.1.9 *Uppbygging íslensku og sérstaða tungumála*

Næstsíðasta markmið málfræðikennslunnar sem borið var undir kennara var hvort hún miðaði að því að nemendur kynntust sínu eigin tungumáli og hvernig það er byggt upp. Markmiðið með þessari spurningu var að komast að því hvort kennurum fyndist mikilvægt í sjálfu sér að þekkja tungumálið sem hluta af því að vera upplýstur eða menntaður einstaklingur.

Af þeim 14 viðtölum þar sem þetta kom beint til tals voru 13 kennarar á því að það væri mikilvægt; sá fjórtándi, Arna, átti erfitt með að skilja hvað átt væri við. Það var þó þannig að nær allir töldu markmiðið mikilvægt í öðrum tilgangi en rannsakandi gekk út frá. Til dæmis tengdu fjórir kennarar það við að vera góður málnotandi, einn við að sporna gegn enskum áhrifum og annar til að hjálpa til við dönskunámið. Það sem var nokkuð merkilegt var að þrír kennarar tengdu slíka þekkingu við það að þekkja uppruna sinn og rætur, menningararfinn. Þar af gengur einn, Lilja, svo langt að telja það hluta af sjálfsmýnd okkar sem Íslendinga að hafa meðvitaða þekkingu á málinu.

Bára Það er bara mín persónulega skoðun að halda í íslenskuna og vita að, við oft ræðum um það hvaðan orðin koma, hvort þetta eru tökuorð eða nýyrði eða, eða, eða hérna, svona arfur til okkar og mér finnst bara, og ég segi það við þau, að þau eigi að þekkja uppruna sinn og það tungumál sem að þeim hefur verið kennt.

Gyða Já, já, ég nota það náttúrlega og geri það. Svo mikill, hvað á ég að segja, arfur sem við fáum, við höfum náttúrlega þessar rætur sem við höfum hér ...

Lilja Þetta er bara hluti af því að vera Íslendingur að þekkja málið sitt.

Slík tenging rímar við viðbrögð nokkurra kennara við annarri spurningu, þeirri síðustu sem lögð var fyrir kennarana um markmið málfræðikennslunnar. Hugmyndin að baki henni var málvísindalegs eðlis og var ætlað að fá fram viðhorf kennaranna til þess hvort kenna ætti málfræði svo að nemendur gerðu sér grein fyrir eðli og sérstöðu tungumálsins sem fyrirbæris. Með þessari spurningu var markmiðið að fá fram umræður um hvort umfjöllun um tungumálið sem náttúrulegs fyrirbæris færi yfirleitt fram, hvort kennurum þætti það þekking sem nemendur þyrftu að öðlast líkt og þekking á himingeimnum og mannlíkamanum.

Það var ekki að heyra á kennurum að mikið væri gert af því að nálgast tungumálið á þann hátt enda er það ekki að finna í aðalnámskrá eða námsefni fyrir grunnskóla.³⁸ Kennarahópurinn skiptist annars gróflega í tvennt í viðbrögðum sínum við spurningunni. Annars vegar eru þeir kennarar sem telja sig ekki fjalla um efnið eða mjög lítið og það eru þeir kennarar, sex talsins, sem skilja spurninguna eins og ég lagði upp með hana. Alma hefur einna flest orð um slíka umfjöllun.

Alma Við ræðum það aðeins, sko. „Hvað, hvað er það, þið eruð að kvarta yfir því hérna, þið, finnst, sko, hvað, hvað eruð þið búin að gera á fyrstu tveimur, þremur árum ævinnar? Hvað er að gerast í höfðinu á barni fyrstu þrjú árin? Hvers konar makalaust ... eiginlega ferli þetta er að læra tungumál, sitt eigið tungumál og hvað tungumál er merkilegt og öll þau tungumál sem töluð eru í heiminum.“

Þegar Alma er spurð út í það af hverju slík kennsla sé mikilvæg er hún greinilega ekki viss en gefur eftirfarandi svar:

Alma Ég veit það ekki. Jú, sko þetta er náttúrulega okkar, sú sérstaða sem við höfum fram yfir aðrar dýrategundir. Þetta er kannski og kannski ekki, en sko við erum að nota þetta alltaf, ævinlega, meira að segja í draumi, svefni og vöku. Við notum tungumál alla ævi, alltaf. Og hvað er það þegar við erum komin erlendis, hvað háir okkur mest? Við erum á ókunnum slóðum, að geta ekki tjáð sig. Og hvað felst í tungumáli þegar við erum að fjalla um málshætti og orðtök, hvað er það, hvað geymir þetta tungumál? Það geymir náttúrulega bara sögu okkar og menningu.

Í lokin þegar hún nefnir sögu okkar og menningu virðast rök hennar fyrir þekkingu á eðli tungumála færa sig í átt að málvernd og málrækt. Það leiðir okkur að svörum þeirra sjö kennara sem ekki skildu spurninguna um sérstöðu tungumála eins og ég hafði búið við. Þeir túlkuðu spurninguna nefnilega þannig að verið væri að spyrja um sérstöðu íslensku, og þá er ekki langt í málvernd og málrækt.

Birna Já, sko, hérna, við leggjum náttúrulega áherslu, eða ég legg áherslu á að við eigum fallett og gott tungumál og við gerum það auðvitað og við reynum að

³⁸ Gerð var tillaga að því að koma slíku markmiði inn í aðalnámskrána 1999 en hún hlaut ekki brautargengi líkt og kom fram í kafla 3.2.4.

hérna að vanda okkur við það að hérna að gera, til dæmis á degi íslenskrar tungu að þá höldum við hérna hátíð. Við leggjum rækt við íslenskt tungumál hérna í skólanum, við höfum það að leiðarljósi. Þannig að ég mundi segja að við gerum það.

Tveir kennarar minnst sérstaklega á sérstöðu íslensku gagnvart öðrum tungumálum. Til dæmis Gyða sem talar aðeins um hvernig íslenskan þróaðist ólíkt tungunum í löndunum í kringum okkur.

Gyða Maður reynir náttúrlega að segja þeim, og maður notar þetta náttúrlega þegar þau lesa til dæmis Laxdælu eða, eða eitthvað af þessum bókum, fornbókmenntum. Þá er maður að segja þeim hvað það var frábært að fólk gat farið á milli landa og skilið hvert annað upp að einhverju marki og svona og svona og allvegana. Og hvernig þessi norræna tunga þróaðist og svo framvegis og framvegis og maður reynir að tala svolítið um það. Og af hverju tölum við öðruvísi en öll önnur lönd en samt komum við frá þessum löndum sem við erum að tala um hérna í kringum okkur? Og maður talar svolítið af hverju, af hverju er svona lítið af mállýskum og svona og hvaða máli skiptir það fyrir okkur að hafa íslenskuna. En mörg eru bara þannig „æ bara“. Svo eru önnur sem finnst þetta bara frábært að tala íslensku.

Lilja er á sömu nótum en fer aðeins meira út í samanburð við nágrannatungur sem nemendur þekkjá og dregur þann samanburð upp íslensku mjög í hag.

Lilja Já, ég veit ekki hvort það er hugsað mikið um það að það sé merkilegt nema þegar það kemur eitthvað sem þau sjá að er einstakt. Eins og þeim finnst þetta rosalega merkilegt að við getum lesið fornensku betur en Bretar gera. Og þegar þeir sjá fornan texta íslenskan, sko eldri en þessar Íslendingasögur sem þau lesa sko sem er búíð að breyta stafsetningunni á, og sjá þetta enn þá eldra og skilja þá sko eða sjá hvað þau samt skilja mikið. Þeim finnst svona hlutir merkilegir og þá, átta sig á því „já, þetta er nú svolítið merkilegt tungumál sem ég tala“. Og þegar maður er að benda þeim á að í dönsku séu svona og svona mörg tökuorð og þetta er allt úr ensku og þetta, þetta kemur úr enskunni, úr frönsku en við eigum þetta orð og við eigum þetta orð og íslenskan hélt óbreytt svo lengi, þetta allt vekur áhuga þeirra.

Orð Lilju eru vissulega orð málræktar og málverndar en þau jaðra líka við að fela í sér málhroka. Annars staðar í viðtölunum má nefnilega koma auga á einmitt slíkan samanburð við ensku og dönsku og þá er málhrokinn jafnvel enn meira áberandi. Þess sér stað annars staðar í viðtalinu við Lilju og þegar rætt var við Báru, Birnu og Gyðu.

Lilja Ef að allir skrifuðu eins og Halldór Laxness og tækju upp sína eigin stafsetningu að þá myndum við ekki geta lesið það sem aðrir skrifa og þá myndum við lenda í því sama og Englendingar til dæmis að geta ekki lesið okkar fornsögur. Þannig að ef allir gera bara það sem þeim sýnist og við höldum ekki í neinar reglur og enginn kann þær þá tynum við tungumálinu okkar og það breytist of mikið og það er ekki gott.

- Gyða Ég man enn þá eftir orðræðunni í Þjóðfélaginu eins og með *helikopter*. Það var bara samkeppni og allt saman og og fundið bara orð fyrir þetta og eins með bílinn og allt þetta. Og þau verða, þau eru áhugasöm um þetta og þau verða svolítið ánægð með það þegar þau fatta þetta, þegar þau læra dönsku hvað danskan er rosalega smítuð af sérstaklega enskunni þá finnst þeim þetta svolítið sniðugt. Og svo náttúrulega í framhaldinu að segja frá Jónasi og svona og öllum hans orðum, þeim finnst þetta gaman.
- Bára Já og eins líka þetta séreinkenni okkar kannski að búa til ný orð yfir nýja hluti og tækni og þekkingu og og þróun en en gera ekki eins og Daninn að vera með svona *lâneord*, ha.
- Birna Og er, þú veist, mér finnst skipta máli að við séum, höldum, höldum tungumálinu okkar hreinu. Og ég nota það gjarnan sko af því að enn og aftur vísa ég í dönskukennsluna að mér finnst svolítið gaman sko að ég segi svo oft við þau „sjáid þið hvað þeir gera, þeir skella bara e-i eða einhverri endingu aftan á orðið, við gerum það ekki“, þannig að ...

Það er greinilegt af þessum orðum og viðbrögðum við því markmiði málfræðikennslu að sýna nemendum fram á sérstöðu tungumálsins sem fyrirbæris að málrækt, málvernd og málstolt er hluti af orðræðunni í kennslustofunni, jafnvel svo jaðrar við málhroka. Hins vegar er umfjöllun um tungumálið sem náttúrulegt fyrirbæri mjög fyrirferðarlítill ef nokkur.

5.4.1.10 Samantekt

Þau markmið málfræðikennslu sem rædd voru sérstaklega við kennara og borin voru undir þá hafa nú verið reifuð að tveimur undanskildum en þau markmið verða tekin fyrir í næsta kafla. Markmiðin voru mjög misjöfn og tóku til ólíkra þátta og misyfirgripsmikilla. Sum markmiðanna mætti flokka sem undirmarkmið annarra sem spurt var um. Þeir meginþræðir sem greina má í máli kennaranna tengjast annars vegar málfræðihugtökum og hins vegar réttu máli, en á einhvern hátt telja kennarar hugtakþekkingu forsendu þess að tala rétt mál. Þau tengsl eru þó frekar óljós eins og kom fram þegar þeir tjáðu sig um þá þekkingu og þá færni sem fæst með málfræðináminu. Rétt mál er fyrirferðarmikið í umræðunni en það lærist í málfræðinni að þeirra mati og er nauðsynleg þekking til að verða betri málnotandi.

Að gera nemendur að betri málnotendum er aðalmarkmiðið og þeir kennarar sem töldu að nemendur yrðu viðræðuhæfari um tungumálið við málfræðinámið litu á það út frá sjónarhorni réttis máls, það er að segja nemendur yrðu færir um að þekkja hvað væri rétt og hvað rangt í eigin máli og annarra. Ætla má að undirmarkmið málfræðikennslunnar væru að undirbúa nemendur undir samræmd próf og framhaldsskólánám. Í það minnsta er ljóst að hvort tveggja er nokkuð stýrandi um það sem tekið var fyrir í kennslunni og því varla hægt að líta á þetta tvennt sem undirmarkmið þess að gera nemendur að betri málnotendum. Þau markmið að málfræðin nýtist til að læra erlend mál og nota orðabækur og handbækur voru kennurum ekki mjög ofarlega í

huga en virðast vera gagnlegur afrakstur þess að þekkja málfræðihugtökin þó að það sé ekki megintilgangur hugtakakennslunnar að því er virðist. Nokkuð bar á því að þegar kennarar voru spurðir annars vegar um notagildi þess fyrir nemendur að þekkja uppbyggingu málsins og hins vegar að skilja sérstöðu tungumálsins, að þeir töluðu um málvernd og málrækt sem alls ekki var markmiðið með spurningunum. Komið verður nánar inn á það sjónarmið í næsta undirkafla þegar rætt verður um hvernig kennarar sjá hlutverk sitt sem málfræðikennarar.

5.4.2 Hlutverk kennarans

Líkt og áður hefur komið fram voru tvö markmið til viðbótar við þau sem þegar hefur verið fjallað um borin undir kennarana, en þau hljóða svona:

Málfræðikennslan er helst til að nemendur kunni rétt mál og styrki þannig stöðu sína í samfélaginu.

Málfræðikennslan er til að vernda og styrkja stöðu íslenskrar tungu, sér í lagi beygingarkerfisins.

Í fyrra markmiðinu er sjónarhornið á málnotkunina og velferð nemandans sem er í samræmi við þá ríku áherslu kennaranna sem fram er komin á að gera nemendur að betri málnotendum, en það felst meðal annars í að kenna þeim rétt mál. Í seinna markmiðinu er sjónarhornið á málverndina og tungumálið sjálft, en ekki hvað síst beygingarkerfið. Með því að bera markmiðin undir kennarana var takmarkið að fá fram hvort kennarar telja sig fyrst og fremst skuldbundna nemendum sínum eða tungumálinu, nema hvort tveggja sé. Og ef málverndin skiptir einhverju máli, sem búast má við miðað við það sem þegar hefur komið fram, verður reynt að sjá hvernig hún fellur saman við þá staðreynd að eðli málsins er að taka breytingum í meðförum kynslóðanna. Líkt og þegar hefur sýnt sig er nokkuð fjallað um þá staðreynd í kennslustofunni, aðallega þó út frá einstökum breytingum í samtímanum. Mitt í þessu öllu er það sem tíðum er nefnt *rétt mál* í umræðum við kennarana og verður einnig reynt að varpa betur ljósi á það fyrirbæri en þegar hefur verið gert, sér í lagi hvernig rétt mál og málsnið tengjast.

Skoðum fyrst viðbrögð kennaranna við málverndarspurningunni. Í stuttu máli sagt eru þeir allir jákvæðir. Yfirleitt taka þeir beint undir með markmiðinu og leggja jafnvel sérstaka áherslu á beygingarkerfið, líkt og Alma og Arna.

Alma Öðrum þræði já, ég vil ekki missa beygingarkerfið.

Arna Já, mér finnst það persónulega mikilvægt en það eru ekkert allir á sama máli. Eins og bara með þróunina í herna tungumálinu, eins og með beygingar og annað þá finnst mér það skipta máli og ég reyni að koma því til skila þannig.

Það er auðvitað umhugsunarefni hversu sterkt Alma tekur til orða en það sem hún á við er að hún vill að beygingar breytist sem minnst og að við höldum okkur við hefðina í þeim efnum. Orðfærið fellur inn í ákveðna heimsendaumræðuhefð sem lengi vel hefur tíðkast þegar fjallað er um breytingar á tungumálinu. Má benda á framsetningu á því efni í kennslubókinni *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* (Jón Norland, 2014) sem fjallað var um í kafla 3.4.6.

Fjórir kennarar nefna svo að þeir vilji vernda íslenskuna fyrir enskum áhrifum og þar af finnst tveimur það meira knýjandi en að vernda beygingarkerfið.

Birna Mér finnst það mikilvægt að vernda íslenska tungu, en mér finnst samt kannski, ég hef nú meiri áhyggjur af hérna bara orðanotkun, eða sem sagt, að við séum ekki að taka of mikið af slettum inn í tungumálið frekar en heldur kannski málfræðipættinum.

Fjórir kennarar tengja málverndina við það að tungumálið sé stolt þjóðarinnar og hluti af okkur, menningarverðmæti sem beri að varðveita, ekki síst til að við getum lesið fornritin, eitthvað sem er sérstakt við okkur.

Ari Þá fer maður í umræðuna um „við erum lítil þjóð og við sko, tungumálið er eitt af okkar svona sér, þar sem við bara eigum og enginn annar“.

Skoðum aðeins nánar hvað kennarar segja um eigið hlutverk þegar kemur að því að vernda málið. Þegar kennarar tala um breytingar á málinu sem þarf að vinna gegn eru það sem sagt málfræðilegar breytingar, þ.e. á málkerfinu, og breytingar á orðaforðanum, og þá helst þær sem hann verður fyrir frá ensku. Kennarar hafa mismunandi orð um hlutverk sitt að þessu leyti þó að í grunninn séu þeir að tala um það sama. Alma talar um að hafa áhrif á þróun tungumálsins því að við viljum kannski hafa einhverja stjórn á því hvernig það breytist og þar er málfræðikennslan í aðalhlutverki að hennar mati.

Alma Að heil kynslóð hættir að læra málfræði [í skóla], að þá hættum við að mínu mati, þá missum við tækifærið eða möguleikana að að fylgjast með og, eða hafa áhrif á þróun tungumálsins. Tungumál á að þróast og gerir það náttúrliga, tungumál sem að breytist ekki er dautt tungumál, en kannski viljum við hafa einhverja stjórn á því hvernig það breytist.

Ari talar um hlutverk skólans sem bremsu til að draga úr þeim málvenjum nemenda sem honum finnst ljótar þannig að það verði ekki eðlilegt mál og við það fari allt „til helvítis“ eins og hann orðar það.

Ari Er sko, stundum hugsa ég þetta, sko er hlutverk skólans að draga úr, þú veist, sem þau eru búin að tileinka sér, þú veist, eins og með þetta svona slanguryrði og þetta, þú veist, erum við svona einhver bremsa áður en þau fara fram úr sjálfum sér í einhverju svona og allt fer bara til helvítis? [...] Þannig að mér finnst svona eins og ég sé einhvern veginn að að passa upp á það að þau þarna,

ég veit ekki, að þau séu ekki að fara að gera þetta sem mér finnst ljótt að einhverju sem er eðlilegt, ef þú skilur mig.

Birna lítur svo á að hlutverk hennar sé að vera góð málfyrirmynd, til að nemendur tali rétt og gott tungumál og verði smám saman betri í íslensku. Þó að hún minnst ekki beint á málvernd er áherslan hér á rétt og gott tungumál og betri íslensku sem markmið.

Birna Og auðvitað er kannski fyrst og fremst verkefni kennarans að tala rétt og gott tungumál og þá náttúrulega smám saman verða börnin betri í íslensku og við þurfum auðvitað að halda að þeim góðu tungumáli en það einhvern veginn það sem snýr að mér á lokastigum.

Dögg talar um verndun íslensku og um leið miðlun menningar sem málið felur í sér en hún sér líka málfraðikennsluna, líkt og Alma hér á undan, sem lykil að málverndinni og nefnir æfingu kennimynda sagna í því sambandi.

Dögg Sko ég lít svo á, við þurfum að vernda íslenskuna og við þurfum að miðla þessari menningu sem við eigum. [...] Þá finnst mér að til dæmis að æfa kennimyndir sagna, þau segja hva, þá finnst mér það vera verkfæri til að halda við málinu.

Geir tekur málverndarhlutverki íslenskukennarans opnum örmum og finnst að sér sé rétt og skylt að rækja þetta hlutverk sem hann skynjar að samfélagið ætlast til af honum.

Geir „Bíddu þú ert íslenskukennari hérna þú hlýtur...“ Já, já ég finn það alveg, ekki spurning, mér finnst það ágætt, mér finnst það allt í lagi. Ég hérna er algjörlega tilbúinn til að taka á mig hérna að vera í því hlutverki að hérna að reyna að ja að koma að því að við tölum rétt mál að við hérna hleypum ekki öllu inn í málið okkar. Og við hérna getum ekki bara talað eins og við viljum, bíddu og við skrifum eins og við viljum, ég vil bara að við höldum í ákveðna hluti og ákveðnar reglur, hefðir.

Lilja vill að við — og þá á hún við íslenskt málsamfélag — leggjum töluvert á okkur í málverndarskyni til að málið breytist ekki of mikið þó að hún viðurkenni að málið sé í eðlilegri þróun eins og tungumálum er náttúrulegt, og á hún þá bæði við breytingar á málkerfi og orðaforða.

Lilja Það er þetta, að kenna þeim að tala rétt, að þau í rauninni, að aðeins að vernda það. Það er náttúrulega í eðlilegri þróun eins og önnur tungumál en við viljum samt svona reyna að halda í það, að það breytist ekki of mikið og taki ekki of mikið af erlendum orðum inn í það. Og hérna, já ekki að gleyma einhverjum beygingum og sleppa þeim af því að við ráðum ekki við það. Eins og til dæmis bara forðast að nota einhverja hætti og nota bara nafnhátt í staðinn af því að við erum ekki viss. Að frekar að reyna þá að styrkja það, kenna þeim að gera þetta heldur en að það týnist úr málinu.

Jóna hefur síðan aðeins almenn orð um að hlutverk skólans sé að hlúa að tungumálinu án þess að skýra það nánar.

Jóna En ég held að það sé svolítið hlutverk okkar sem skóla að hlúa að þessu, að að tungumálinu.

Málverndin á greinilega sterk ítök í kennurunum og þeir telja hana hlutverk sitt sem íslenskukennarar eins og fram kemur í þessum tilvitnunum í sjö af kennurunum 15. Kennarinn ber þó ekki bara skyldu gagnvart tungumálinu og verndun þess heldur líka gagnvart nemendum og þeirra máli. Þetta tvennt er auðvitað nátengt vegna þess að leiðin til að vernda tungumálið er að sjálfsögðu að hafa áhrif á mál nemendanna þar sem að framgangur tungumáls felst í því hvernig það skilar sér á milli kynslóða. Að hafa áhrif á tungumálið og hafa áhrif á mál nemendanna eru því í raun tvær hliðar á sama peningnum. Kennari getur ekki haft áhrif á tungumálið nema með því að hafa áhrif á mál nemendanna og með því að hafa áhrif á mál nemendanna hefur hann áhrif á tungumálið.

Hlutverk kennaranna gagnvart nemendum er þó töluvert margbrotnara en að vinna með þeim að verndun tungumálsins. Tungumálið er ekki bara táknrænt fyrirbæri, það er líka hagnýtt. Því er það ekki síður, og kannski fyrst og fremst, hlutverk kennaranna að gera nemendur sem færasta í að nýta sér það tæki sem tungumálið er — gera þá að betri málnotendum eins og var svo augljóslega ofarlega í huga þeirra í kafla 5.4.1 hér á undan. Í því sambandi er ekki úr vegi að skoða viðbrögð kennara við því markmiði málfræðikennslunnar að kenna nemendum rétt mál svo að þeir styrki stöðu sína í þjóðfélaginu, en aðeins var komið inn á það í kafla 5.2. Þetta markmið var borið undir 14 af 15 kennurum. Af þeim voru 12 algjörlega á því að rétt mál veitti nemendum fleiri tækifæri. Ýmist höfðu kennarar orð á því að þá kæmust nemendur lengra í lífinu eða að þetta auðveldaði þeim að taka til máls á opinberum vettvangi þannig að tekið væri mark á þeim, líkt og kemur til að mynda fram í máli Gyðu, Unu og Geirs.

Gyða Já, já, við, ég ræði þetta líka við þau að. Ég segi við þau að það sé ótrúlegt hvað það séu margir sem að dæma fólk út frá því hvernig það talar.

Una Já, ég er sammála því, ég held að það að tala gott mál og hafa vald á málinu sé bara mjög mikilvægt ef maður ætlar að ná árangri í lífinu.

Geir Já, í rauninni. Eins og ég svaraði spurningunum, að kannski, þegar þau eru að „bíddu af hverju eru við að gera þetta?“ að þá er í raun svarið sem ég færi þeim að: „já, ég hef trú á því að ef þú nærð tökum á ákveðnum hlutum að þá styrkir það stöðu þína og þá...“ Maður getur farið í einhver dæmi: „þú vilt koma einhverri skoðun þinni á framfæri, þú ert að standa upp á fundi og vilt tjá þig og, þá er, þá þarftu að vera með herna, þannig máli farinn, og þar kemur málfræðin inn í, tala rétt mál og annað til þess að eiga meiri möguleika að tekið sé mark á þér“. Það tel ég vera staðreynd.

Greinilegt er að Gyða og Geir, líkt og margir fleiri kennarar, rökstyðja kennsluna með gagnsemi hennar fyrir framtíð og horfur nemendanna sem tengist virðingu málviðmiðs, það er að segja því sem oftast er kallað *rétt mál*. Það virðist ganga mun betur í nemendur en að beita fyrir sig málverndarrökum ef marka má orð Lilju:

Lilja Já, ég held það, það þýðir ekkert að segja, ja það er af því að við erum að vernda íslenskuna og viljum ekki að hún breytist, þetta er svo gamalt mál. Þau myndu bara ekki nenna að hlusta á það til enda sko.

Í máli nokkurra kennara má síðan sjá hvernig þeir setja fram hin hagnýtu rök fyrir notkun á réttu máli sem haldið er fram og þússað til í skólanum.

Una Ég að vona það að þau sko, að tungumálið hjálpi þeim til þess að bara dýpka skilning sinn á lífinu. Að þau hafi, að þau séu komin með verkfæri og tæki til þess að skilja tilveruna og fúnkera sem best í henni.

Alma Á meðan við erum í þessu kerfi og erum undir þá sök seld, þið farið í framhaldsskóla, þar eru tekin próf, þau eru tekin hér líka og þetta er viðtekin hefð, regla með persónulegar og ópersónulegar sagnir, hvaða fall þær taka með sér. Og ef að þið ætlið, ég segi þeim líka stundum: „það fer eftir því hvað þið ætlið að gera í framtíðinni, ef þið ætlið að vera fasteignasalar eða lögfræðingar, eða vinna hjá opinberri stofnun, menntakerfinu, þá verðið þið að hlíta þessum reglum í ykkar ræðu og riti, ef þið eigið að fá fulla viðurkenningu sem ee góðir málnotendur“.

Lilja Já, það er í sambandi við það að hérna bara, bara þora að taka til máls innan um aðra. Þá, ef maður er öruggur að maður tali rétt, til dæmis að vera ekki þágufallssjúkur eða að nota viðtengingarhátt eða eitthvað, að þá þorir maður frekar að taka til máls á foreldrafundi kannski eða hjá íþróttafélaginu eða eitthvað, senda frá sér grein í blað. Þannig að, já, svona á opinberum vettvangi þar sem maður þarf að láta eitthvað frá sér, maður vill láta í sér heyra, þá er það náttúrulega betra ef maður er góður í, eða svona hefur tók á málfræði.

Lára Já, það þykir náttúrulega ekkert, það þykir alla vega ekki kostur að tala mjög rangt mál. Fólk úti í samfélaginu hlýtur að heyra það ef þú talar einstaklega rangt mál. Ég held að það hljóti að bera vitni um svona heimsku viðkomandi ef þú talar ofsalega vitlaust, eða skilurðu.

Gyða Ja, ég segi þetta bara, það kæmi kannski enginn og setti þig í fangelsi en þetta bara... Fólk sem þykist vita meira en þú finnst þú kannski vera agalega vitlaus, að dæmir þig kannski og veit ekkert um þig nema að þú ert með þágufallssýki, en það kannski er ekkert rétt [þ.e. réttlátt].

Það kemur sér með öðrum orðum vel fyrir nemendur persónulega að tala rétt mál vilji þeir ekki láta dæma sig og virðist áhrifameira en rök málverndar fyrir réttu máli. Ein fyrsta skylda kennarans er að búa nemendur undir framtíðina, hvort sem það er próf í nánustu framtíð eða lífið almennt og kröfur samfélagsins. Það endurspeglast í skoðunum þessara kennara. Og þó að Gyða segist ekki vera sammála þeim málfordómum

sem hún lýsir finnst henni hún þurfa að búa nemendur sína undir að mæta þeim. Virðing frekar en málvernd virðist ganga í nemendurna og það mátti alveg greina merki um það meðal nemendanna sjálfra sem, eins og kom fram í kafla 5.2, telja sig þurfa að tileinka sér rétt mál fyrir framtíðina.

5.4.3 Málkunnátta og/eða málnotkun

Þó að það gangi betur í nemendur að höfða til velgengni þeirra í framtíðinni en verndunar tungumálsins finnst kennurunum þeir bera nokkra ábyrgð líka á verndun tungumálsins. Þá má spyrja hvernig það fari saman. Eins og fram kemur er kennurum ofarlega í huga að nemendur standi sig vel við formlegar aðstæður, í opinberri umræðu og skrifum á opinberum vettvangi. Með öðrum orðum er áherslan á rétt mál tengd við formlegt málsnið. Málvernd er í sjálfu sér ekki tengd ákveðnu málsniði heldur einfaldlega málinu. Hér virðast kennarar standa frammi fyrir ákveðnu ósamræmi.

Rifjum aðeins upp hver niðurstaðan var úr kafla 5.2 um málsnið og staðalmál. Þar kom fram að þó að aðaláherslan í kennslu sé að geta komið fyrir sig orði á réttu og vönduðu máli við formlegar aðstæður, í atvinnuviðtölum og í opinberu samhengi, og tengja þannig rétt mál við ákveðið málsnið, er líka talað um að kenna rétt mál án þess að formlegar aðstæður, þ.e. ákveðið málsnið, séu nefndar í því samhengi. Þar verður því að telja að viðmiðið sé staðalmál án þess að það sé nefnt á nafn heldur helst eitthvað sem hefur verið ákveðið af einhverjum, einhvers konar málfarsyfirvöldum. Í kaflanum var leitt að því líkum að þó að málstaðallinn ætti alltaf við væru ríkrari kröfur um hann við formlegri aðstæður. Inn í þetta blandast svo sú staðreynd að það er ekki hægt að koma í veg fyrir breytingar, en líkt og kom fram í kafla 5.3 gera kennarar sér fulla grein fyrir því. Því til staðfestingar má vitna í orð Lilju sem er líklega sá kennari sem er best meðvitaður um þann veruleika sem kennarinn lifir í að þessu leyti:

Lilja Svona ákveðnar breytingar eins og þágufallssýki og þetta með nafnháttinn og svona margt, að þetta væri á endanum komið til að vera og viðurkennt eftir einhver x mörg, 100, 50 ár, þá yrði þetta bara komið inn í málfræðina. Þannig að ég er svolítið svona, ég er að reyna að stoppa það en ég hef alltaf verið töluvert mikill málvöndunarsinni, en ég veit samt alveg að það er bara eðlilegt að það verða einhverjar breytingar.

Þrátt fyrir slíkan skilning á eðli tungumála vilja kennarar hafa eitthvað með það að gera hvernig málið þróast en þeir virðast trúa því að þeir geti haft áhrif á mál nemendanna til að tungumálið breytist sem minnst. Forvitnilegt er að sjá hvernig það birtist í kennslu að vilja vernda tungumálið en verða þó að taka tillit til þeirrar óumflýjanlegu staðreyndar að það breytist. Þeir hljóta því að standa í þeirri trú að þeir séu að hægja á breytingum sem væri í samræmi við þá almennu trú að forskrifarmálfræði

og málstöðlun geri það (Curzan, 2014:7), eða hugsanlega að þeir séu að reyna að stöðva málbreytingar.

Að þessu sögðu má velja því fyrir sér hvernig það getur gengið fyrir sig, þ.e. hvaða afstöðu kennari getur tekið við að stjórna málbreytingum. Mögulegt er að líta á slíkt með tvennum hætti. Málbreytingu má hafna og nýtt máltilbrigði er þá ekki liðið við neinar aðstæður. Markmiðið er að koma í veg fyrir að máltilbrigði nái fót-festu í máli nemenda — stöðva skal málbreytingu. Hins vegar má taka þá afstöðu að málbreyting verði ekki umflúin og tilvist hennar er því viðurkennd en nýja máltilbrigðið hins vegar ekki, og það er því ekki talið hluti af viðurkenndu máli. Eldra máltilbrigði skal nota við sem flestar aðstæður þó að skilningur sé á því að nýrra tilbrigðið sleppi stundum í gegn, sér í lagi í óformlegu tali. Markmiðið er að halda eldra máltilbrigðinu eins lengi virku í máli hvers nemanda og hægt er, með öðrum orðum — hægja skal á málbreytingunni. Í fyrra tilvikinu vill kennari hafa áhrif á málkunnáttu nemenda en í því síðara á málnotkun þeirra við ákveðnar aðstæður.

Skoðum hvað kennarar hafa til málanna að leggja. Það virðist sem það skipti máli hver málbreytingin er, eins og ljóst er af málflutningi Vénýjar þegar hún tekur annars vegar afstöðu til þess að nemandi segi *mig* eða *mér hlakkar* og hins vegar til þess að hann segi *ég kunnti*.

- R Þannig að þú ert ekki að ætlast til þess að þau breyti máli sínu?
- Véný Nei, mér finnst þetta, ég hlýt að vera umburðarlynd gagnvart því af því af því að það eru ekki bara börn sem eru búin að breyta þessu svona, það eru líka fullorðnir og þetta er... Við viljum hafa tungumálið lifandi og þetta er hluti af því, þetta er ekkert nýtt inni.
- R Nei, nei, þér finnst það ekkert synd að þetta sé að breytast?
- Véný Nei, ég held ekki, nei. Mér finnst það ekki. Við getum ekki alveg sko, þó að mér finnst synd með þessar slettur sko.
- R Þér finnst það alvarlegra. En hvað með svona þegar nemandi segir *kunnti*?
- Véný Já, ég leiðrétti það.
- R já, leiðréttirðu —
- Véný Já, eða *kunnti*, ég mundi segja, ég mundi leiðrétta það í texta, sko.
- R Já, hvað ertu þá að reyna að gera? Ertu þá að reyna að fá hann til að breyta máli sínu?
- Véný Já.
- R Já, þannig að þér finnst það öðruvísi heldur en, já, hver er munurinn?

- Véný Kannski bara af því að þetta er miklu algengara að nota þetta vitlaust.
- R Já, þetta er svona hópbreyting.
- Véný Já og þetta bara *kunnti* er bara sa... Ég hef aldrei heyrt fullorðna segja það, en þetta heyrirðu alveg fullorðna segja. Þannig að já.

Véný gerir hér skýran greinarmun á málbreytingum eftir því hversu algengar þær eru og hefur sem viðmið hvort fullorðnir noti nýja tilbrigðið eða ekki. Kennarar eru þó ekki endilega vissir í sinni sök í þessum efnum, eins og sýnir sig í máli Ölmú og Láru.

- Alma Þetta er eitthvað sem ég velti stöðugt fyrir mér. Hvað á maður að ganga langt? Á ég að halda áfram að eltast við það hvort einhver segir *mig langar* eða *mér langar*?
- Lára Og svo sérstaklega þegar mín máltilfinning segir að það sé rangt að segja *Guðmundi hlakkar* hvernig á ég þá að koma því inn í höfuðið á einhverjum öðrum að ...?

Þó að báðar séu þær óöruggar gagnvart málbreytingunni er það ekki af alveg sömu ástæðu. Láru virðist finnast að hún þurfi að hafa áhrif á málkunnáttu nemendanna, þó að hún tali um máltilfinningu, en hún veit bara ekki hvernig, enda þegar hún er spurð um tilgang þess að fá nemendur til að losa sig við þágufallssýki svarar hún: „Akkúrat, færni í að tala rétt mál og skrifa þá rétt mál líka“. Þar er hún sammála Örnú sem svarar sömu spurningu: „Já, ég myndi vilja hvort tveggja í töluðu og rituðu máli, ef þau myndu temja sér það“. Alma er hins vegar ekki viss um að leiðréttu beri þágufallssýki alltaf, alls staðar.

- Alma Já, jú, ég segi: „ég get gefið þér rangt á prófi, á krossaprófi eða þess háttar, þá get ég gefið þér rangt vegna þess að hitt er viðtekin hefð og regla í samfélaginu“. Hins vegar efast ég um að ég myndi, ég myndi benda þeim á þetta í ritgerðum en ekki setja rautt við það. „Þetta er þín málnotkun, þú ert að skrifa þína ritgerð.“ Í heimildaritgerð myndi ég gera það, ég myndi greina þarna á milli, þú verður bara að nota... Ég er bara að reyna að kenna þeim að skrifa í þessu samfélagi sem við búum.

Það er augljóst að hér snýst málið um málnotkun og ákveðið málsnið, málsnið sem notast er við í formlegum aðstæðum, en ekki að breyta málkunnáttu sinni eins og Arna og Lára virðast vilja. Krafa um slíkt málsnið er gerð af kennaranum í krossaprófum og heimildaritgerðum en ekki í öðrum ritgerðum þar sem málnotkun nemendanna fær að ráða. Gyða er á sama máli þegar hún er beðin um viðbrögð við þeim orðum kennara nokkurs að nóg sé að nemendur geri sig ekki seka um þágufallssýki á prófum og í ritgerð.

Gyða Mér finnst gott þegar hún segir: „Gaman að heyra hvað ykkur finnst, þetta skiptir máli þegar maður skrifar ritgerð“. Hún er bara að benda þeim á að þar er ætlast til að þau noti það sem er viðtekið í prófum og í ritgerðinni.

Hún er með öðrum orðum fullkomlega sátt við að mismunandi tilbrigði í máli eigi við í mismunandi málsniði. Það er forvitnilegt að bera þessi viðbrögð saman við viðbrögð annars kennara, Jónu, við sömu orðum en hún er ekki alveg jafn sátt við slíkan greinarmun.

Jóna Já, já, það er náttúrulega lítið gagn af því að gera það bara í ritgerð, breytir ósköp litlu, en en þau svo sem eiga að vita muninn á því svona sem er aðeins form, náttúrulega formlegra í ritgerð en í tveggja manna tali.

Þessi orð má túlka sem svo að henni finnist að annaðhvort skuli nota ákveðið tilbrigði alltaf eða ekki, og að það sé í raun til málamynda að gera bara kröfu um það í ritgerðum. Þegar hún er spurð hvers vegna hún telji að haldið sé áfram að leiðrétta þágufallsýki er svarið þetta:

Jóna Það vakir fyrir okkur með því að reyna að breyta því, það hlýtur að vera það sem vakir fyrir okkur að reyna svona að halda, að halda í það að þetta sé vandað mál þar og og og *mig hlakkar* sé ekki vandað málfar.

Jóna vill í grunninn hafa áhrif á málkunnáttu nemenda að því er virðist en segir í framhaldinu: „en ég held nú samt að þetta sé tapað stríð“ og því má ætla að hún telji ekki þess virði að eltast lengur við þessa málbreytingu. Fleiri líkja leiðréttingum á ákveðnum málbreytingum við tapað stríð eða baráttu, líkt og Sjöfn sem er að tala um nýju þolmyndina og Una um þágufallssýki.

Sjöfn Ef að þau eru, ef þetta er orðið fast inni í, áður en við tökum við þeim þá er svolítið erfitt að snúa þessu. Ég tala nú ekki um ef það er talað svona heima hjá þeim, þá er þetta þínu erfitt, kannski þínu töpuð barátta kannski, ég veit það ekki, þetta er ...

Una Ég held að þetta sé tapað stríð líka, út af því við breytum þessu ekkert úr þessu.

Annar kennari, Ari, er að tjá sig um málnotkun þegar hann talar um þágufallssýki og reyndar líka beygingu orðsins *einkunn* í kynningum nemenda í bekk:

Ari En ef þau eru að halda svona kynningar og svona að þá finnst mér ég ekki geta sett neinn rosastóran mínus við það ef þau myndu segja *einkannir* eða eða *mér hlakkar rosalega* eða eitthvað svoleiðis.

Hér er það málsniðið sem er greinilega viðmiðið. Nemendakynning er ekki nægilega formlegt málsnið til að ástæða sé til að draga nemendur niður í einkunn fyrir þessi ákveðnu tilbrigði, sem strangt til tekið teljast ekki til viðurkennds máls. Almennit sér

þó Ari hlutverk sitt þannig að hann sé að venja nemendur af unglingamálinu, leggja grunninn fyrir málnotkun þeirra þegar þeir komast á fullorðinsár.

Ari Nei, þau fara ekki að tala eins og ég tala náttúrlega, frekar eins og þau sko. En en kannski er þetta þannig að maður er bara að hægja og ég hversu mikið situr eftir ég veit það ekki. En en ég held að eftir því sem þau verða eldri að þá átta þau sig á því að það er ekkert rosalega töff að vera að tala eins og unglingur. Ég held að það sé svolítið að þá kafa þau til baka: „já, já, ég er orðinn þrítugur það er ekkert töff að vera hérna í vinnunni og segja bara svona“.

Hvað Ara varðar virðist hann því meira tala á þeim nótum að breyta máli nemenda en ekki að kenna þeim ákveðið málsnið líkt og til dæmis Alma gerir. Birna er á sömu slóðum í málflutningi sínum því að hún talar um að hún sé að reyna að hjálpa nemendum að verða betri í því tungumáli sem nýtist þeim í lífinu. Reyndar talar hún um þetta sem eina af mörgum íslenskum sem hún kallar fræðilega tungumálið eða menntaíslensku.

Birna Það eru mörg tungumál innan íslenskunnar og við auðvitað í skólanum kannski erum að undirbúa þau undir fræðilega tungumálið, við erum auðvitað að því, við erum að gera þau betri í svona hérna, hvað við getum sagt, svona menntaíslenskunni, hvað maður getur sagt sem svo. En þau eru líka með annars konar tungumál sem við erum ekki að kenna þeim. [...] Ég hef alveg sagt það við þau að ég sé að gera þau, reyna að hjálpa þeim að verða betri í því tungumáli sem nýtist þeim þegar þau halda áfram í námi [...] auðvitað nota ég ekki í námi heldur í lífinu.

Skilin á milli tungumáls og málsniðs eru kannski ekki mjög ljós. Enda sýnir það sig að sú íslenska sem Birna velur að kalla *menntaíslensku* og hún vill að nemendur til-einki sér kallar hún líka *réttara* og *betra tungumál* og eitthvað sem hún vill að nemendur fái tilfinningu fyrir. Hún virðist vilja þjálfa slíka máltilfinningu með lestri og vinnu með tungumálið.

Birna Kannski erum við náttúrlega, eða teljum okkur, þessi fullorðnu, að við séum að tala ee réttara eða betra tungumál heldur en börnin og erum auðvitað að ýta því að þeim. [...] Sko samkvæmt því sem við eigum að kenna þeim sem opinberlega er rétt þá er náttúrlega það, þá þurfum við bara að segja þeim að ég hef rétt fyrir mér en ekki þú, það er náttúrlega í raun og veru það sem við gerum. En ég er samt alveg sammála að við erum náttúrlega í raun og veru sko þá, þá erum við í raun líka að brjóta á þeim af því að þeim finnst sem sagt að þetta sé, að við séum að láta þau gera eitthvað sem er ekki rétt samkvæmt þeirra eigin tilfinningu. Og ég held að sko, að hérna, til þess að þau fái þessa máltilfinningu sem við viljum að þau fái þá sé svo mikilvægt að hérna efla þau. Það þarf að, þarf að, það þarf að láta þau lesa og vinna með tungumálið í raun og veru mjög mikið áður en maður fer að fjalla um þessi hugtök. Þannig að fleiri séu sammála okkur þá þurfum við að láta þau vinna með texta til þess að þau öðlist máltilfinningu.

Ef rýnt er í orð Birnu má ljóst vera að hún er ekki að tala um málsnið hér heldur tungumálið sjálft. Viðmiðið er mál hinna fullorðnu sem tala „réttara“ eða „betra mál“, þannig að þó að málfarsyfirvöld hafi síðasta orðið að álitni kennara (eins og fram kemur í kafla 5.3) treystir kennarinn samkvæmt þessu á eigin málkunnáttu sem hann telur réttari og betri en mál nemendanna. Verkefni kennarans er að hennar mati að hafa áhrif á máltilfinningu nemendanna, bæði með því að segja þeim að þeir hafi rangt fyrir sér en aðallega með því að láta þá lesa og vinna með tungumálið, og virðist eiga þar við ritun og þá á réttu máli. Hún virðist nota orðið *máltilfinning* í merkingunni *málkunnátta* þó að líkast til hafi máltilfinning nokkuð víðari merkingu hér en málkunnátta í málvísindalegum skilningi þess orðs. Annar kennari, Lilja, talar á hinn bóginn fullum fetum um málkunnáttu og að málfraeðikennslan miði að því að rétta hnökrótta málkunnáttu nemenda við.

Lilja Já, við erum náttúrliga að reyna að breyta málkunnáttu þeirra með málfraeðikennslunni, að rétta hana við af því að hún er oft mjög hnökrótt.

Dögg er á sömu slóðum og Birna og Lilja því að hún er síður en svo að tala um málsnið heldur tungumálið og varðveislu þess og hvernig málfraeðin nýtist í þeim efnum. Hún talar um að skóla nemendur í málinu sem er í ætt við menntaíslenskuna sem Birna talaði um. Hún hefur samt meiri trú á beinni málfraeðikennslu en lesa má úr orðum Birnu.

Dögg Þannig að við erum að skóla nemendur í málinu og þá er það aukinn orðaforði sem þeir fá og svo tengsl orðanna, það er ákveðið hlutverk. Við notum málfraeðina til að hjálpa okkur í því, finnst mér. Og ég get alveg sagt þér það, af því að nemendur tala nú orðið svo lítið sín í milli og foreldrar lítið heima til að leiðrétta og svona, að þá finnst mér að til dæmis að æfa kennimyndir sagna þá segja hva, þá finnst mér það vera verkfæri til að halda við málinu.

Hér má greina þá skoðun að meira máli sé farið að skipta að þjálfa nemendur í málfraeði vegna þess að foreldrar hafi ekki tækifæri til að leiðrétta og nemendur tali svo lítið saman, með öðrum orðum málkunnáttan virðist hér undir.

Það má ljóst vera af orðum kennaranna að mörkin milli ákveðins málsniðs og tungumálsins almennt eru alls ekki alltaf skýr. Í aðra röndina tala sumir þeirra um að kenna nemendum ákveðið *málsnið* — *formlegt mál*, *ritmál*, *menntaíslensku* — þannig að kennslan gangi út á ákveðna málnotkun við ákveðnar aðstæður en á hinn bóginn tala þeir svo eins og allt tungumálið sé undir og þá er talað um máltilfinningu og málkunnáttu sem þarf að hafa áhrif á. Til að greiða úr tali kennara um málsnið og breytta málnotkun annars vegar og tungumálið og breytta málkunnáttu hins vegar er gagnlegt að skoða nánar hver viðbrögð þeirra eru við málbreytingum. Það virðist nefnilega vera sem viðbrögðin séu ekki alltaf þau sömu en það gæti einmitt skýrt hvers vegna stundum virðist sem aðeins formlegt málsnið sé undir og stundum allt

tungumálið. Mismunandi viðbrögð virðast stýrast af því hvernig kennari metur málbreytingu, og þá fyrst og fremst út frá útbreiðslu hennar og viðurkenningu. Þetta tvennt hangir yfirleitt saman, þar sem notkun ákveðins tilbrigðis felur í sér viðurkenningu á því. Viðbrögð kennara eru því jákvæðari eftir því sem málbreytingin er útbreiddari. Þetta er þó ekki alveg svo einfalt í öllum tilvikum því að fullnaðarviðurkenning getur látið á sér standa þrátt fyrir mikla útbreiðslu málbreytingar. Til skýringar hef ég sett viðbrögðin fram í fjórum stigum þar sem neikvæðustu viðbrögðin, númer eitt, eru fordæming málbreytingar og þau jákvæðustu, númer fjögur, eru full viðurkenning málbreytingar. Skoðum þetta nánar í töflu 5.1.

Stig	Heiti	Viðbrögð	Dæmi
1	Fordæming	Málbreyting ekki talin eiga við neins staðar. Kennari leiðréttir sem „mál-villur“. Krafa um breytta málkunnáttu.	Sögnin <i>kunna</i> höfð <i>kunnti</i> fyrir <i>kunni</i> í þátíð.
2	Aukið umburðarlyndi	Málbreyting óátalin í óformlegra máli. Krafa um breytta málnotkun.	Útvíkkun á dvalarhorfi: <i>ég er ekki að skilja þetta fyrir ég skil þetta ekki.</i>
3	Töpuð barátta	Eldra tilbrigðið kennt fyrir próf og til að gera nemendur meðvitaða um málbreytinguna. Ósk um breytta málnotkun.	Þágufallssýki: <i>mér langar fyrir mig langar</i>
4	Full viðurkenning	Tilbrigðið ekki leiðrétt í skólum í formlegu málsniði og á prófum, þar á meðal samræmdum prófum.	<i>Það gæti hafa gerst fyrir það hefði getað gerst.</i>

Tafla 5.1: Ólík viðbrögð kennara við málbreytingum á fjórstigskiptum kvarða sem fylgir útbreiðslu og viðurkenningu máltilbrigðis.

Líkt og áður var nefnt fer aðferð kennara í baráttunni við framgang málbreytinga yfirleitt eftir því hversu útbreiddar þær eru, það er að segja þeirra persónulega mati á því en líka hversu mikillar viðurkenningar þær njóta. Á meðan tiltekin málbreyting finnst í máli mjög fárra nemenda og jafnvel bara eins nemanda er reynt að stöðva hana alltaf við allar aðstæður, hún er fordæmd (stig 1) og litið á hana sem málvillu, rangt mál. Kennarar eru með slíkum viðbrögðum að reyna að hafa áhrif á málkunnáttu nemenda sinna. Dæmi um þetta er þátíð núþálegu sagnarinnar *kunna* sem hefðbundið er að sé *kunni* en hefur tilhneigingu til að vera *kunnti* í munni sumra nemenda.

Þegar málbreyting er orðin mjög útbreidd — til dæmis ef hún heyrir líka í máli fullorðinna — eykst umburðarlyndið gagnvart henni; hún er orðin að málvenju. Kennarar láta þá notkun hennar óátalda við óformlegri aðstæður og eru því aðeins að

reyna að hafa áhrif á málnotkun nemenda sinna í formlegu málsniði en ekki á málkunnáttu þeirra (stig 2). Dæmi um slíka málbreytingu er til dæmis útvíkkun dvalarhorfsins þegar nemendur segja *ég er ekki að skilja þetta* í stað hins hefðbundnara *ég skil þetta ekki*.

Þegar útbreiðslan er orðin enn meiri kenna kennarar eldra tilbrigðið bara fyrir próf og til að gera nemendur meðvitaða um málbreytinguna vegna hugsanlegrar forðæmingar hennar úti í málsamfélaginu eða í þeirri veiku von að einhvern tíma í framtíðinni muni þeir nota eldra tilbrigðið (stig 3). Nærtækasta dæmið um slíkt er þágufallssýkin þegar nemendur segja til dæmis *mér langar* í stað *mig langar*. Þegar svo er komið segjast kennarar játa sig sigraða og telja baráttuna tapaða, breytingin sé óumflýjanleg. Slíkt orðalag segir sitthvað um hvernig kennarar sjá hlutverk sitt. Þeir eru að berjast gegn einhverju óæskilegu sem reynist ekki alltaf auðvelt eða árangursríkt. En þeir hljóta þá líka að trúa því að sumar málbreytingar megi stöðva og ekki allar breytingar raungerist; það sé í raun bara ein og ein sem sleppi í gegn, án þess að þeir hafi endilega svo mikið fyrir sér í því.

Lokastigið (stig 4) er síðan þegar málbreyting nýtur fullrar viðurkenningar í málsamfélaginu og er ekki leiðrétt í skólum, hvorki í formlegu málsniði né á prófum, þar með talið samræmdum prófum. Dæmi um slíkt er orðalagið *það gæti hafa gerst* fyrir *það hefði getað gerst*. Málbreytingin kom upp á 19. öld, líkast til fyrir dönsk áhrif, sbr. da. *det kunne have sket*, og var amast við henni langt fram eftir síðustu öld (Steinunn Valbjörnsdóttir, 2015).³⁹ Nú er hins vegar svo komið að hvort tveggja telst rétt (Jón G. Friðjónsson, 2006).

Samkvæmt þessu virðist málverndin snúast um að sem fæstar málbreytingar sleppi í gegn til að hægja á að málið breytist í heild. Hins vegar má líka segja að í tilviki einstakra málbreytinga séu kennarar að fresta því í lengstu lög að eldra máltilbrigði falli úr notkun með því að stuðla að notkun þess við formlegri aðstæður eða að minnsta kosti að gera nemendur meðvitaða um það. Með þeim hætti má segja að þeir séu í raun að hægja á því að tungumálið breytist. Þá er unnið út frá þeirri skilgreiningu að málið hafi ekki breyst fyrr en nýja máltilbrigðið teljist gjaldgengt í öllum málsniðum og þá ekki hvað síst formlegu ritmáli sem er aðalviðfangsefnið í skólum landsins. Það verður að teljast mjög ströng félagsmálfræðileg skilgreining á málbreytingu því eins og fjallað var um í kafla 2.3.1 er málbreyting skilgreind þannig innan félagsmálfræðinnar að tilbrigði hafi dreifst um málsamfélagið.

Miklu skiptir sem sagt hver afstaðan til málafríðis er því ef hún er sú að málafríðis eigi ekki heima í málinu almennt og yfirleitt þá á það ekki heldur heima í máli nemandans og slíkt þýðir að krafa er gerð um breytta málkunnáttu hans. Hins

³⁹ Í BA-ritgerð Steinunnar Valbjörnsdóttur (2015) kemur fram að nýjungin *geta hafa* („það gæti hafa rignt“) hefur ekki sömu merkingu að öllu leyti og eldra tilbrigðið *hafa getað* („það hefði getað rignt“). Nýjungin virðist því hafa tekið yfir hluta merkingar eldra tilbrigðisins og hefur því ekki komið í stað þess heldur lifir við hliðina á því.

vegar ef aðeins er ætlast til að tilbrigði sé notað í ákveðnu málsniði er ekki gerð krafa um breytta málkunnáttu nemandans heldur einungis breytta málnotkun við ákveðnar aðstæður. Kennarar þurfa því, yfirleitt án þess að hafa hugmynd um það, að taka ákvörðun um hvort þeir geri kröfu til nemenda sinna um breytta málkunnáttu eða breytta málnotkun í hverju tilviki en sú lína sem þeir þurfa að draga þarna á milli er ekki endilega alltaf á sama stað hjá öllum kennurum.

Það skal tekið fram að ekki eru allar málbreytingar teknar fyrir í skólum eða vekja almenna athygli úti í þjóðfélaginu; sumar komast í gegn óséðar ef svo má að orði komast, fara strax á stig 4. Þess skal líka getið að þó að hér sé sett fram stigskipt ferli er ekki þar með sagt að málbreytingar fylgi því allar á sama hátt, eða á sama hraða, fyrir utan að mat einstakra kennara er ólíkt hvað þetta varðar gagnvart einstökum máltilbrigðum. Það sýndi sig til að mynda í miseinarðri afstöðu þeirra til þágufalls-sýkinnar, en í því sambandi virðist ekki síst þeirra eigin máltilfinning leika stórt hlutverk sem og málfarslegt uppeldi.

Það sem virðist ráða því að kennari sér sig knúinn til að bregðast við er meint skylda hans til að viðhalda málstaðlinum og koma honum til skila til næstu kynslóða, þó að flestir þeirra líti þannig á það að þeir séu að viðhalda tungumálinu. Skylda þeirra felst ekki síst í að sýna þessi viðbrögð, að leiðréttá, en leiðréttingarnar eru í boði forskriftarmálfræðinnar sem nemendur eru þegar orðnir vanir úr foreldrahúsum. Það lítur út fyrir að tilhneiging sé til að ákveðin tilbrigði verði mælistika á hversu árangursrík baráttan sé og til marks um að verið sé yfirleitt að berjast gegn breytingum, enda, eins og þegar hefur komið fram, er málið ekki breytt fyrir en málbreyting hefur öðlast fulla viðurkenningu (stig 4). Þágufallssýki virðist hafa þann sess í hugum alls almennings og því má ætla að á meðan svo sé verði algjörlega vonlaust fyrir hana að fá viðurkenningu svo sterkt er táknrænt gildi hennar sem málbreytingarinnar sem berjast verður gegn. Lítum næst á hvað nemendur hafa að segja um tilgang og merkingu málfræðikennslunnar.

5.4.4 Hvað er málfræði og hvers vegna að læra hana?

Eins og fram kemur víða í viðtölunum spyrja nemendur tíðum hvers vegna þeir þurfi að læra málfræði og jafnan virðist sú spurning vakna þegar viðfangsefnið reynist þeim erfitt. Vissulega er umhugsunarvert hvað það er sem reynist þeim almennt erfitt en það er ekki umfjöllunarefnið hér. Hins vegar verður hér fjallað um hvers vegna nemendur halda að þeir læri málfræði. Sérstaklega verður litið til þess hvort hugmyndir þeirra eru í samræmi við hugmyndir kennaranna um markmið námsins en margar þeirra eru reyndar misskýrar og ekki alltaf víst að þeim takist að koma þeim til skila til nemendanna. Áður en fjallað verður um hvaða augum nemendur líta markmið námsins verður litið til þess hvernig þeir sjá viðfangsefnið fyrir sér og hvað þeir telja málfræði vera.

Eins og fram hefur komið er hugtakið *málfræði* notað yfir nokkur mismunandi fyrirbæri, sjá kafla 2.1. Fyrirfram má þó vænta þess að nemendur hugsi um málfræði líkt og hún birtist þeim í skólanum og að hugmyndir þeirra endurspegli þær áherslur og nálgun á fyrirbærið sem valin eru í skólanum. Til að komast nær hugmyndum þeirra voru nemendurnir í hópunum spurðir hver fyrir sig hvað væri það fyrsta sem þeim dytti í hug þegar orðið *málfræði* væri nefnt og síðan í framhaldinu hvað málfræði væri í þeirra huga. Svör fengust frá flestum nemendanna. Yfirleitt snerust svörin um hvað væri gert í málfræðitímum og var þá orðflokkgreining eða orðflokkar oftast nefnd til sögunnar eða helmingi oftast en það sem var næstoftast nefnt, annars vegar fallbeyging eða bara beyging og hins vegar rétt mál. Sterk tenging málfræði við stafsetningu varð til þess að stafsetning var nokkrum sinnum nefnd sem hluti af málfræði. Nokkrir nefndu „málnotkun“ eða „hvernig íslenskan virkar“. Þó voru allnokkrir sem töluðu um kennslubækurnar og nefndu *Fínns*-bækurnar⁴⁰ þá sérstaklega eða verkefnið og í því sambandi var talað um æfingar, eyðufyllingar og þrautir. Hér koma dæmi um nokkur svör nemenda. Fyrstu þrjú eru nemendur Ölmur, Sif er nemandi Ara, Brá og Eir eru nemendur Örnur og hin þrjú síðustu eru hvert úr sínum bekk.

Eik	Já, oftast orðflokkgreining og málfræðivillur og svona ...
Nói	Já, ég sé bara svona, æi aðallega bara svona orðflokkgreiningu. Ég hugsa bara beint um Ölmur sem er kennarinn okkar.
Rós	Og bara læra um bara hvernig, þú veist, tungumálið íslenska virkar bara.
Sif	Ég hugsa bara svona: <i>Finnur</i> og mamma að skamma mig fyrir að tala ekki góða íslensku.
Brá	Bara kenna okkur að skrifa rétt eða eitthvað þannig, bara kenna okkur íslensku betur.
Eir	Já, þú veist, hvernig á að skrifa rétt, hvar ypsilon er og eitthvað svona.
Saga	Þú veist, bara hvernig á að fallbeygja og svona, bara kunna að tala rétt, þú veist.
Ída	Svona æfingar, orðflokkgreining og já, bara bækur með alls konar æfingum og svo bara fyllir maður inn í eyðufyllingar og þannig.
Darri	Bara hérna, tala og skrifa málið okkar og viðhalda íslensku tungunni.

Almenn svör eins og „íslenska“ og „fræði um málið“ komu frá nokkrum sem kannski vissu ekki alveg hvernig þeir áttu að svara en einnig nefndu örfáir undirflokk málfræði eins og „beygingarfræði, hljóðbreytingar, setningafræði, framburð og orðforða“ þó að nemendur væru ekki alltaf vissir í sinni sök hvort þeir væru hluti af

⁴⁰ Verkefnabækur eftir Svanhildi Kr. Sverrisdóttur sem fjallað var um í kafla 3.4.

málfræði, líkt og þessi tvö dæmi bera með sér frá nemendum úr tveimur ólíkum hópum.

- Eir Getur það ekki líka verið þarna hljóðbreytingar? Er það málfræði?
- Egill Setningafræði, nei það er meira bara setningafræði [...] Já, það er svo sem hluti af málfræðinni en það er oft talað um það sem sitthvoran hlutinn.

Hér örlar á þeim skilningi á hugtakinu *málfræði* að það nái aðeins yfir orðflokka og beygingar en hljóðbreytingar, setningafræði og til að mynda hljóðfræði séu ekki hluti af því. Það er að segja það sem helst er lögð áhersla á innan grunnskólans, sem sagt orðflokkar og beygingar, sé málfræði.

Umræðan um hvað fælist í málfræði átti það stundum til að vera undir svoltið neikvæðum formerkjum og margir kvörtuðu undan mörgum reglum sem þyrfti að læra í málfræði og endalausum undantekningum. Það er greinilegt merki þess að viðkomandi sjái ekki mikinn tilgang með málfræðináminu eða nái ekki að tengja viðfangsefnið við eigið mál eða máltilfinningu. Gefum nokkrum nemendum orðið. Strákarnir eru allir nemendur Daggar en Erna er í bekk Sjafnar.

- Már Ég veit það ekki, þetta er allt svo flókið, það eru alltaf einhverjar reglur á bak við allt.
- Rúrik Það eru alltaf að koma nýjar reglur.
- Björn Ég veit það, þetta er svona, ókei, þetta er svona nema þegar þetta er svona og þetta er svona nema þetta hérna sé svona, nema þetta sé svona og þetta svona, maður bara er alveg.
- Erna Þú veist, maður þarf að greina allt svo mikið og maður bara er alltaf að greina eitthvað, maður bara.

Sem sagt endalausar reglur sem ávallt eiga sér undantekningar. Í öðrum hópi var nemandi sem hafði sínar skýringar á öllum undantekningunum.

- Árni Þær eru settar af ásettu ráði þessar undantekningar svo að við lærum þetta betur.

Það má ljóst vera að þessir nemendur skynja ekki málfræðina sem lýsingu á þeirra eigin máli heldur sem einangrað fyrirbæri og sumir jafnvel sem tilbúning ef marka má orð Árna, þó að þau séu vissulega sett fram í ákveðnum hálfkæringi.

Svör nemendanna gefa nokkuð góða mynd af því sem er fyrirferðarmest í málfræðikennslunni því að það sem langoftast er nefnt sem innihald málfræði og það fyrsta sem kemur oftast upp í huga nemenda þegar málfræði er nefnd á nafn eru orðflokkar og orðflokkgreining, en það kom upp í 11 hópum af 15. Sömu sögu var

að segja af beygingum sem nefndar voru í 11 hópum; í 9 hópum var síðan minnst á rétt mál og svo koma málnotkun og stafsetning í kjölfarið. Annað er mun sjaldnar nefnt eins og setningafræði, tvisvar, og framburður einu sinni. Almennt séð virðist það algeng nálgun á efnið að tala um reglur og undantekningar og aðferðirnar virðast helst felast í æfingum, þrautum og eyðufyllingum. Í grófum dráttum lítur málfræðin þannig út í augum nemenda hvað innihald, nálgun og aðferðir varðar. Í þremur hópum var málvernd nefnd á nafn en hún kemur nánar við sögu þegar markmið námsins er skoðað líkt og ætlunin er að gera hér í framhaldinu.

Margir nemendur tala um að markmið málfræðikennslunnar sé að kenna þeim að nota rétt mál en í því sambandi tala þeir líka um „réttu íslensku“, „almennilegt mál“, „almennilega íslensku“, „móðurmálið“, „íslensku“, að þeir „tali réttara“, verði „betri að tjá sig“ og „beygi rétt“. Slík svör endurspeglar að sjálfsgöðu hugmyndir um að einvörðungu ein gerð íslensku sé sú rétta og að hana þurfi að kenna. Málvernd er nefnd sem markmið málfræðikennslunnar í átta hópum og sameiginlegur skilningur í fjórum. Líta má á þau markmið sem undirmarkmið þess að tala rétt mál, en hægt er að segja að bæði markmiðin stýrist af málstöðlunarhugmyndum. Hér koma nokkur tilsvör frá nemendum. Sá fyrsti, Rafn, talar bæði um sameiginlegan skilning og málvernd.

Rafn Ég held að það sé mikilvægt að læra málfræði út af því að ef hún væri ekki kennd þá myndu mjög mikilvæg slanguryrði, eða þannig, allt komast inn og fólk myndi örugglega bara fara að tala vitlaust og enginn tala rétt; skilur enginn hvort annað og ég held að allt myndi bara fara í kaos svo það er mikilvægt að viðhalda íslensku máli og halda reglunum við.

Þessi nemandi tengir rangt mál helst við slanguryrði þó að það útiloki ekki endilega önnur atriði í hans huga eins og beygingar, en með slanguryrðum á hann örugglega við erlend aðkomuorð almennt. Annað sem hann tengir við rangt mál er „kaos“ og skilningsleysi milli málhafa og því sé mikilvægt að halda íslenskunni við sem og reglunum. Þetta hljómar allt kunnuglega og rímar við þann áróður sem lengi hefur verið undirliggjandi í málfræðikennslu grunnskólanna sem svo aftur endurspeglar í viðhorfum almennings til tungumálsins. Í áróðrinum virðist felast að aðeins rétt mál sé íslenska og að rétt mál styðjist við ákveðnar reglur, sem merkir að allar breytingar verður að varast og berjast verður gegn þeim; að öðrum kosti vöknum við upp einn daginn með einhvern reglulausan óskapnað sem heitir „rangt mál“ og „rangt mál“ er ekki íslenska. Af því námsefni sem nú stendur skólum til boða má helst merkja slíkar hugmyndir í bókinni *Íslenska: kennslubók í málvísi og ljóðlist* (Jón Norland, 2014) og fjallað var um í kafla 3.4.6.

Höldum áfram að skoða hvað nemendur segja, en þær Elsa og Saga, nemendur Daggar, tala einmitt um að markmið málfræðikennslunnar sé að halda lífi í íslenskunni.

Elsa Aðallega til að halda við íslenskunni svo að hún deyi ekki alveg út, þú veist, þar sem við erum svo fá.

Saga Líka til þess að næsta kynslóð kunni hana, til að halda við.

Hér er talað um að halda við íslenskunni og dauða íslenskunnar í öðru tilvikinu. Í næstu tilvitnun talar nemandinn, Sif, ekki um dauða íslenskunnar í tengslum við breytingar á henni heldur skilningsleysið sem hún telur að komi upp á milli málfraðna ef málfraði er ekki kennd og bendir á dönsku sem víti til varnaðar.

Sif Ég held að það sé bara svo að við endum ekki eins og Danir, út af því að þau skilja ekki hvort annað og ef við lærum þetta ekki þá skiljum við ekki hvort annað.

Slík athugasemd er óneitanlega á þjóðernislegum nótum en víðar í viðtölunum við nemendur heyrast slíkar raddir; þær eru ekki mjög margar en birtast hér og þar. Fáum hér nokkur dæmi til viðbótar. Egill er að tjá sig um notkun enskuslettna.

Egill Sko, það er allt í lagi upp að því marki að það hafi ekki áhrif á íslenskuna og breyti henni, þú veist. Við erum búin að varðveita þetta tungumál alveg frá fornöldum og við getum lesið Íslendingasögurnar sem er mjög merkilegt, ég meina.

Egill vill ekki að tungumálið breytist því að það er svo merkilegt að Íslendingar hafi varðveitt það frá miðöldum og séu þess vegna færir um að lesa fornsögurnar. Þetta er að sjálfsögðu atriði sem mikið hefur verið haldið á lofti í gegnum tíðina en líkast til eru það sífellt fleiri sem ekki geta fyllilega fallist á þetta, eins og kom fram í tilvitnun í nemendur í kafla 5.3. Í næsta dæmi er Elsa að bregðast við spurningunni um af hverju málfraðin sé kennd.

Elsa En á sama tíma, þetta er málið okkar og við erum það lítið land að það er nú þegar farið að deyja út og við þurfum að halda þessu við. Við þurfum að vita, hvort sem við notum það eða ekki [...] Þetta er í rauninni eitt af því fáa sem gerir okkur Íslendinga, við erum orðin svo háð öðrum löndum og svona.

Í máli Elsu kemur fram skoðun sem fyrr hefur birst að við þurfum að vita hvað er rétt íslenska þó að við notum hana ekki alltaf. Síðan fer hún yfir í mjög þjóðernislega sálma þegar hún tengir tungumálið beint við þjóðernið og það sem geri okkur að þjóð. Það er að sjálfsögðu röksemd beint úr sjálfstæðisbaráttu þjóðarinnar og hefur verið rækilega haldið fram allt til okkar daga. Loks kemur svo hér dæmi frá Dóru sem tengist svari hennar við því af hverju við lærum málfraði í skóla.

Dóra Þetta er náttúrulega svolítið einstakt mál. Það eru ekki margar litlar þjóðir sem hafa bara sér tungumál sem mjög fáir kunna, eða svona þú veist.

Þó að skoðun Dóru geti við fyrstu sýn virst fjarri þjóðernisafstöðu Egils og Elsu, vegna þess að hún talar um íslensku sem verðmæti í sjálfu sér sem beri að varðveita, má merkja þjóðernisstolt í viðhorfi hennar því að hún lætur í það skína að íslenska sé merkilegri en aðrar tungur. Svo er það hópur, nemendur Unu, sem bregst á eftirfarandi hátt við þegar spurt er hvort þörf sé á að kenna rétt mál og kemur inn á málvernd, þjóðerni og að síðustu málsnið.

- Þyrí Mér finnst samt mikilvægt að það sé verið að kenna okkur, samt ekki beint með *ég [hlakka]* en kenna okkur rétt íslenskt mál.
- Dís Reyna alla vega að ...
- Þyrí Þannig að við vitum svona hvað það er þó að við notum það ekkert alltaf og tölum bara.
- Dís Við notum það bara örugglega eitthvað.
- Þyrí Já, en þú veist.
- R Þannig að ykkur finnst mikilvægt að vita þetta?
- Þyrí Já, við erum Íslendingar og eigum að vita rétta málið okkar.
- Silja Eins og þegar maður er að skrifa ritgerðir þá er kannski gott að hafa rétt mál.

Það sem kemur fram í máli Þyríar virðist vera endurómur af því sem kennarar segja margir hverjir þegar þeir hafa svolítið gefist upp á að breyta ákveðnum atriðum í máli nemenda að þá sé markmiðið að gera þá meðvitaða um hvað sé rétt í þeirri von að þeir noti það þegar á reynir í framtíðinni. Málverndin felst þá að hluta til í því að málhafarnir þekki rétt mál en noti það ekki endilega — sem eru þá að sjálfsögðu dauðateygjur tiltekins máltilbrigðis í málinu ef þekking málhafanna er óvirk. Þegar gengið er á Þyrí nefnir hún síðan að það sé réttur Íslendinga að vita hvaða íslenska sé rétt. Hún er því á mjög þjóðernislegum nótum og um leið táknrænum. Athugasemd Silju í lokin, að rétt mál megi nota til að skrifa ritgerðir, er hins vegar mjög svo hagnýt því að hún tengist sjálfri málnotkuninni og það við ákveðnar aðstæður.

Það er nefnilega ekki svo að allir nemendur tengi nám í málfræði við rétt mál sem beri að vernda. Þeir eru þó vissulega mun færri sem tala líka um að markmið málfræðikennslunnar sé að kenna nemendum formlegt málsnið, þótt þeir noti ekki hugtakið *málsnið* í því sambandi. Eik talar um mál sem maður notar í vinnunni, Júlía nefnir rétta málnotkun fyrir fullorðinsárin og Jón, sem er kannski næstur því að nefna málsnið, talar um að stundum þurfi að nota frumleg orð, en á líklegast við formleg orð.

- | | |
|-------|--|
| Eik | Gott fyrir vinnuna [...] já, að kunna einhver svona erfið orð og svona vera svona meira professional í tungumálinu. |
| Júlía | Bara, þú veist, til að auka skilning á íslenskunni. Og, þú veist, það kemur frekar illa út ef þú er fullorðinn og kannst ekki að skrifa eitthvað orð eða eitthvað. Og þetta á eftir að nýtast þér svo mikið í framtíðinni bara í öllu sem þú gerir, eins og mamma segir. |
| Jón | Þú veist, þú verður að vita stundum er, þú veist, að nota geðveikt frumleg orð eða eitthvað og þá skilur maður þau kannski ekki. |

Hjá Eik og Jóni snýst málið um orðanotkun en Júlía virðist geta átt við málkerfislega þætti, eða kannski bara stafsetningu.

Frekar en að nefna markmið málfræðikennslunnar eru þó miklu fleiri sem nefna tilgangsleysi málfræðinnar og er þá orðflokkgreining sérstaklega nefnd til sögunnar en líka setningafræði og hljóðfræði. Athugasemdir um slíkt komu upp í öllum hópunum með einum eða öðrum hætti. Minna má á að orðflokkgreining og orðflokkar var eitt af því sem oftast var nefnt sem viðfangsefni málfræðinnar, eins og kom fram hér rétt á undan. Ástæða þess að nemendur virðast margir hverjir ekki sjá mikinn tilgang með því að læra orðflokkgreiningu og hugtök sem sérstaklega eru flokkuð undir setningafræði og hljóðfræði er að öllum líkindum sú að þeim finnst það ekki koma að gagni við að tileinka sér rétt mál eða formlegt málsnið. Mörgum nemendum er til að mynda tíðrætt um að orðflokkgreining gagnist ekki úti í lífinu enda virðast þeir mjög upptekin af því að allt sem þeir læri þurfi að tengjast einhverju sem þeir geri í framtíðinni. Skoðum nokkur dæmi um slík svör. Hér eru það Rafn og Sif sem skiptast á skoðunum:

- | | |
|------|---|
| Rafn | Ég held ég myndi kannski aldrei nota þetta, kannski fyrir utan íslenskukennslu, nema kannski í örfáum dæmum. |
| Sif | Ég veit ekki hvernig. Hvenær þurfum við að fara að raða í orðflokka? Þegar við förum út í búð að kaupa mjólk? |

Hér virðast nemendurnir, Sif alveg sérstaklega, ekki geta skilið greiningu í orðflokka frá orðflokkunum sjálfum. Markmið orðflokkgreiningar er að sjálfsögðu eingöngu að þjálfar nemendur í að þekkja orðflokkanana en þegar áherslan er orðin of mikil fer greiningin sjálf að verða aðalatriðið. Fleiri nemendur tjá sig á sömu nótum. Þeir eru ekki alveg eins neikvæðir en finnst farið fulldjúpt í hlutina stundum, líkt og kemur fram hjá Söru og Leó sem eru hvort í sínum bekk.

- | | |
|------|--|
| Sara | Mér finnst allt í lagi að vera í málfræði en kannski ekki allri þessari málfræði. Það er svo mikið, skilurðu, af einhverju aukadóti, eins og þessi fornöfn. Það er fínt að vita þau en þú þarft ekki að vita í hvaða flokkum þau eru. Já, það er bara, af hverju að flækja þetta svona mikið í eitthvað mismunandi, þú veist, þetta eru bara orð, skilurðu, eða svona. |
|------|--|

Leó Hingað til hefur hún [málfræðin] verið allt í lagi en kannski eftir því sem maður fer dýpra og dýpra þá fer ég að sjá minni og minni tilgang með henni.

Það er auðvitað misjafnt hversu djúpt, eða grunnt, nemendur eru sáttir við að fara í efnið. Sara vill ekki fara of djúpt í orðflokkanana; undirflokkum fornafna er til að mynda ofaukið að hennar mati. Leó virðist vilja fara aðeins dýpra en Sara en þó ekki dýpra en þegar hefur verið gert. Aðrir vilja jafnvel læra enn minna þó að enginn vilji alveg sleppa orðflokkgreiningunni eða málfræði yfirleitt. Líklega er ekki hægt að fara grynna í efnið en þessir nemendur Örnú leggja til.

Brá Mér finnst þetta allt of mikið.

Eir Nei, þú getur ekki tekið neitt út sem við erum að læra sko.

Þór Nei, það er rétt.

Eir Eins og orðflokkanana, þú ert ekkert að fara: „já, nafnorð skipir ekki máli, bæti þessu bara við, sagnorð“.

Brá Forsetning og ...

Kári Það má alveg sleppa því sko.

Brá Það má bara alveg sleppa því sko og atviksorð og ...

Kári Bara hafa þetta svona beisik sko.

Brá Bara nafnorð, sagnorð og lýsingarorð, það er bara auðveldast.

Þessi hópur nemenda með Brá í broddi fylkingar vill hafa hugtakalærdóminn í málfræði í algjöru lágmarki. Þó má ekki sleppa nafnorðum, sagnorðum og lýsingarorðum; þau eru nægilega auðveld fyrir hennar smekk. Aðrir nemendur eru reiðubúnir til að fara allnokkru dýpra en þó eru hljóðfræði⁴¹ og setningafræði sumum nemendum sérstakur þyrnir í augum, líkt og þessum bekkjarsystrum.

Mána Þú veist, mér finnst allt í lagi að vita svona, þú veist, það sem við lærðum þegar við vorum yngri. En eins og hljóðfræði, þú ert ekkert að nota þetta nema þú ert kennari að kenna krökkunum þetta skilurðu, það er ekkert verið að nota þetta.

Ella Mér finnst hún ekki voðalega mikilvæg, sérstaklega ekki setningafræði, hljóðfræði.

⁴¹ Hljóðfræðin sem um ræðir er yfirleitt aðeins framburðarmállýskur og stundum hugtök sem tengjast þeim. Oft er aðeins um stutta kynningu að ræða síðla vetrar og hugsað sem kynning svo nemendur viti um hvað þetta snýst þegar þeir fara í framhaldsskóla.

Þó eru auðvitað til þeir sem eru jákvæðari og finnst setningafræðin jafnvel opna augu þeirra fyrir því hvernig tungumálið virkar — í þessu tilviki snerist það reyndar um rétt mál og rangt, sem er auðvitað forvitnilegt í sjálfu sér.

Högni Þú veist, ég var til dæmis að segja vitlausa hluti en ég vissi aldrei af hverju þeir áttu að vera svona og af hverju ekki hinsegin og það var ekki fyrr en við fórum vel ofan í orðflokkgreiningu og, þú veist, í setningafræði og allt að ég vissi loksins af hverju ég á að segja þetta en ekki, þú veist, af hverju ég á að segja *ég hlakka* en ekki *mig hlakkar* eða *mér hlakkar* og vita þetta.

Þegar gengið var á nemandann um hvaða svör setningafræðin hefði gefið honum varð hins vegar fátt um svör. Annars er það yfirleitt þannig að þeim sem þykir þetta létt eru ekki neikvæðir og finnst viðfangsefnið þá allt í lagi, það er óvenjulegt að tala við nemendur sem eru rosalega hrifnir af yfirleitt einhverju í málfræði líkt og Högni. En Högni er einn af fáum nemendum sem finnst málfræðihugtökin beinlínis hjálpa sér við að nota rétt mál; það er að segja að það að öðlast dýpri skilning á tungumálinu sé hjálplegt. Íða er til að mynda á öndverðum meiði en hún lýsir því yfir í framhaldi af umræðum um að fallbeyging sé gagnleg að það hafi ekkert upp á sig að læra um tungumálið.

Íða Hitt svona, við lærum bara að tala þetta en svo bara segir þetta af hverju þetta er svona, við vitum það alveg, við þurfum ekkert að læra af hverju.

Með öðrum orðum það bæti engu við til að tala rétt að kunna eitthvað um tungumálið og af hverju hlutirnir eru eins og þeir eru. Slíkt viðhorf hverfist um þá ríkjandi hugsun að markmið málfræði sé eingöngu að kenna nemendum rétt mál. Ef það sem kennt er miðar ekki augljóslega að því markmiði er allt eins gott að sleppa því. Þetta sama viðhorf kemur skýrt fram í næstu tilvitnun þar sem nokkrir nemendur rökræddu um hvort það ætti að kenna um flámæli eða ekki.

Torfi Og líka, hvað var þetta flámælska?

Orri Já.

Torfi Já, af hverju þarf maður að læra það?

Elva Það er auðvitað hluti af því sem er að deyja út.

Torfi Já.

Leó Af hverju við erum að læra hana?

Torfi Ég er ekki að fara að segja „sekur“ [fyrir *sykur*] í framtíðinni.

sum Ha, jaá.

Sirry	„Sekur. Áttu sekur?“
Torfi	Mhm.
Þóra	Mér finnst allt í lagi sko að flámæli sé að deyja út sko.
Elva	En sko af hverju, ef það er að deyja út, af hverju þú veist lærði ég um geirfuglinn ef hann er dauður út, útdauður?
R	Hvað segið þið við því?
Orri	Það er allt öðruvísi mál.

Það er merkilegur punktur sem Elva setur fram að það sé ekki síður áhugavert að læra um flámæli þó að það sé að deyja út vegna þess að það sé áhugavert fyrirbæri á svipaðan hátt og geirfuglinn sem er útdauður og þau hafa augljóslega lært um og fundist varið í. Ástæðan fyrir því að Orri finnst það allt öðruvísi mál virðist liggja í athugasemd Torfa fyrir í umræðunum: „Ég er ekki að fara að segja „sekur“ [fyrir *sykur*] í framtíðinni“. Sú athugasemd felur það í sér að enginn ástæða sé til að læra um eitthvað sem er rangt mál ef það er ekki hluti af hans máli frekar en annarra í hópnum því að það þurfi ekki að venja hann af því. Elva er hér í algjörum minnihluta í hópnum; hún er sú eina sem er þeirrar skoðunar að því er virðist að það sé þess virði að læra um tungumálið frá ýmsum sjónarhornum. Forskriftarmálfræðin er hér í algleymingi og almennar eða sögulegar staðreyndir um málið virðast ekki eiga upp á pallborðið, að minnsta kosti ekki í þessu samtali.

Þó að slík orðaskipti eigi sér ekki stað í öðrum hópum verður því ekki neitað að í leit sinni að markmiði málfræðikennslunnar líta nemendur helst í átt að hagnýtum skýringum sem snúa að málnotkun, eins og fram hefur komið. Þó skal geta þess að nokkrir nemendur nefndu það sem markmið málfræði að skilja íslensku betur, fá dýpri skilning á hana og læra um byggingu málsins. Ekki er þó eins ljóst af máli þessara nemenda eins og hjá Elvu að slík þekking sé merkileg í sjálfu sér og hafi ekki að aðalmarkmiði að hjálpa nemendum að nota réttara mál. Ástæða er þó til að nefna að fram koma ýmsar þælingar nemenda um tungumálið sem eru til vitnis um einlægan áhuga þeirra á tungumálinu sem fyrirbæri, eðli þess og uppruna. Gefur það óneitanlega vísbendingar um nokkuð frjóan jarðveg meðal nemenda fyrir kennslu á því sviði.

Þó að það hafi verið nokkuð algengt að nemendur ættu í erfiðleikum með að sjá fyrir sér gagnsemi málfræðihugtaka úti í lífinu komu fram einstaka raddir um að málfræði væri nauðsynleg bæði kennurum og blaðamönnum og af þeim sökum var jafnvel minnst á að allir hefðu gott af því að hafa grunn í málfræði.

Þór	Já, bara byggja grunn, sko, og þú veist þó að það séu ekkert margir sem fara í að verða íslenskukennarar eða eitthvað svona þá eru það alltaf einhverjir og þá er gott að hafa grunn í íslensku og þess vegna ...
-----	---

Þeir nemendur sem voru á því að málfræðihugtökin gögnuðust við að tala rétt mál áttu í töluverðum vandræðum með að rökstyðja það. Skoðum hér ólík viðhorf Elvu annars vegar og Þóru og Leós hins vegar sem koma fram í skoðanaskiptum þeirra í milli.

- Elva Mér finnst málfræðin mikilvæg, líka af því að hún er svo mikilvæg í samskiptum við annað fólk, að allir séu búnir að læra það sama og kunnir að tala sama tungumálið og svo samskiptin séu skiljanleg.
- Leó Ég held að fólk komist ansi langt á því bara að lesa sko.
- Þóra Já, ég þarf ekki mikið að vera að tala um *andlag* og *sagnfyllingu* þegar ég er að tala við annað fólk, ég get alveg náð góðum samskiptum án þess að minnst á *sagnfyllingu*
- Elva Þú þarft ekkert að minnst á það en þú eee ...
- Leó Talar ekki.
- Elva Ómeðvitað býrðu til setningar í réttum hlutföllum út af því að þú hefur lært það.
- Leó Neei.
- Þóra En þegar ég er að búa til setningar í hausnum þá er ég ekki „það er sagnfylling þarna“ þú veist.
- Leó Ekkert sem maður hefur lært heldur lesið og séð.

Það er greinilegt að formleg málfræði hugnast nemendum misjafnlega og Leó og Þóra virðast sammála um að hún hjálpi ekki við málnotkun, ólíkt Elvu sem hins vegar á í svolitlum erfiðleikum með að rökstyðja skoðun sína. Lítum á annað dæmi þar sem nemandi hefur ekki neina sérstaka trú á gildi orðflokkgreiningar en reynir að finna eitthvert markmið, án árangurs.

- Emil Já, mér finnst það [orðflokkgreining] frekar pointless einhvern veginn.
- R Sjáið þið ekkert gagn með því?
- Emil Jú, jú maður sér alltaf eitthvað gagn úr öllu.
- R Já og hvert er gagnið?
- Emil Bæta tungumálið þitt.
- R Já, hvernig hopparðu þar á milli, geturðu rökstutt það aðeins betur, orðflokkgreiningin ...

Emil Þetta er hluti af námskrá [hlátur].

R Það er alveg rétt.

Emil Ég er ekki alveg með þetta, rökstuðninginn á hreinu hérna.

Stundum náðist að spyrja nemendur hvort þeir hefðu sjálfir spurt kennarann um markmið málfræðinnar eða í sjö af 15 hópum og virtust nemendur þá ekki fá fullnægjandi svör eða nægilega eftirtektarverð til að þeir myndu þau alltaf. Það sem kennararnir segja virðist ekki komast almennilega til skila vegna þess að það sem nemendur mundu fannst þeim ekki sannfærandi, eins og kemur berlega í ljós í þeim tilvitnunum sem hér fara á eftir. Eitt af því sem nemendur mundu oftast eftir að kennarar nefndu er að málfræðin sé nauðsynlegur undirbúningur undir frekara nám í framhaldsskóla. Ekki er það endilega tæmandi skýring fyrir nemendur því að hún svarar ekki spurningunni af hverju yfirleitt er verið kenna málfræði hvort sem er í grunnskóla eða framhaldsskóla. Þetta sést vel í samræðum nemenda Báru þegar þeir tjáðu sig um skýringar kennarans.

strákur Grunnur fyrir framhaldsskóla.

Sara Sem er alveg rétt skilurðu. Eins og hljóðfræðin, þetta er bara grunnur fyrir framhaldsskóla.

Ella En samt ekkert eftir framhaldsskóla.

Sara Ég veit ekkert, ég veit ekki af hverju við erum að læra þetta í framhaldsskóla.

Önnur skýring sem tengist framhaldsskólanámi að einhverju leyti er að málfræðin gagnist almennt í framtíðinni. Sú skýring fullnægir ekki heldur þörf nemenda á að vita af hverju þeir eru að læra málfræði, vegna þess að hún er of almenn virðist vera, eins og tveir af nemendum Birnu tjá sig um.

Dóri Já, ég held að við höfum fengið svarið mjög oft eitthvað: „ah, þið eigið eftir að þakka mér í framtíðinni, þetta mun gagnast ykkur svo mikið.“

Vala Í framhaldsskóla eee.

Dóri En við vitum ekki hvað það er sem, hvað skiptir máli í þessu.

Sumir nemendur virðast þó jafnvel sáttrir við að fá bara þau svör að það sé skylda þeirra að læra málfræði, líkt og nemendur Gyðu.

Páll [Kennarinn] sagði, gat ekki lýst því, „bara af því að við þurfum að læra það“.

Ída Já.

Addi Já, það svona er okkar skylda að læra hana.

Ída Og við erum ekkert að pæla í því meira, bara þurfum að læra þetta.

Ein skýringin sem nemendur mundu eftir til viðbótar var einfaldlega að þeir ættu að gera það af því að kennarinn segði það og það stæði í námskránni, eins og þessir nemendur Lilju.

Aron „Þið eigið bara að læra það af því að ég segi það.“ [Sagt með breyttri rödd]

Hilda Af því að það sé í íslenskri námskrá.

Í framhaldi af slíkri umræðu í hópi sem helst mundi eftir þeirri skýringu að það væri til að undirbúa þá undir framtíðina sá Rafn einn umhugsunarverðan flöt á því að læra málfræðihugtökin þegar í grunnskóla.

Rafn Það er samt svo gott að læra þetta í grunnskóla áður en maður fer í framhaldsskóla og háskóla. Bara eitthvað: „Hvað er nafnorð?“ í háskóla. [Hlátur]

Það væri sem sagt ekki eftirsóknarvert að koma upp um vanþekkingu sína á orðflokkinum þegar komið væri á annað skólastig. Hláturinn sem fylgdi athugasemd Rafns gaf til kynna að aðrir í hópnum tækju undir orð hans. Sama viðhorf skaut upp kollinum í öðrum hópi og þar fékkst enn betri útlitun á hvað lægi að baki.

Egill Það sem mér finnst persónulega mikilvægast, það skiptir engu máli hvaða orðflokkar þetta eru, lýsingarorð, sagnorð og nafnorð, aðalmálið er bara að vera með rétta stafsetningu og rétt málfar, það skiptir eiginlega mestu máli.

R Já, er það mikilvægara en orðflokkgreiningin?

Egill Já, það er það náttúrlega í svona daglegu máli en það náttúrlega, það er gott að kunna orðflokkan líka sko.

R Já, af hverju?

Egill Nú bara af því að það kunna það allir og maður verður að reyna að leggja eitt-hvað af mörkum sko, „nei er þetta nafnorð, nei er *hestur* ekki sagnorð?“ það er dálítið [xxx] sko...

R Já af hverju er það slæmt?

Egill Bara út af því að nútímaþjóðfélag leggur kröfu til þess að maður kunni eitthvað í þessu.

R Já, þannig að það er meira svona þrýstingur annars staðar frá en að það sé eitt-hvert markmið með því að kunna þetta?

- Egill Já, eiginlega meira sko.
- R Þannig að ertu þá að segja að það væri svolítið svona niðurlægjandi að vita ekki hvað *nafnorð* væri?
- Egill Já, það væri svolítið niðurlægjandi.
- R Það væri svona hluti af því að hvað ...?
- Egill Það væri hluti af því að hafa gengið skóla og kunna íslensku.

Þetta er merkileg afstaða. Með þessari síðustu athugasemd, að þekking á orðfloknum sé hluti af því að hafa gengið í skóla og kunna íslensku, er nemandinn í raun að segja að helsti tilgangur orðflokkgreiningar sé að vera nokkurs konar gæðastimpill sem sýni umhverfinu að sá sem kunni hana hafi gengið í skóla og kunni íslensku. Hins vegar felist hinn raunverulegi mælikvarði á að vera góður í íslensku í stafsetningu og málfari. Það má lesa úr upphafsorðum hans en þar segir hann þessi atriði þau mikilvægustu, ólíkt orðflokkinum. Orðflokknir hafi þá í raun tákna stöðu innan menntunar en hagnýtt gildi þeirra sé frekar á huldu.

Þá má auðvitað spyrja sig hvort þetta sé ástæðan fyrir því að margir nemendur séu alveg til í að læra orðflokka og ýmis önnur hugtök, að minnsta kosti svona ákveðinn grunn sem er þeim ekki of erfiður, að þeir myndu skammast sín fyrir að kunna það ekki. Í því sambandi er líka vert að minna sérstaklega á tvennt sem þegar hefur komið fram í þessum kafla. Annars vegar hversu erfiðlega nemendum gengur að skýra markmið málfræðihugtakanna nema hugsanlega í sambandi við rétta málnotkun sem þó vefst allnokkuð fyrir þeim. Hins vegar þá ákveðnu tregðu sem kom fram í einum hópnum við að læra eitthvað um tungumálið sem ekki þjónar beint þeim tilgangi að kenna rétt mál. Hér er alls ekki verið að segja að allir hugsi svona en slík afstaða er mjög ráðandi í viðmælendahópnum og það sem er hvað mest áberandi.

Þetta tilgangsleysi sem mjög margir nemendanna sjá með orðflokkgreiningunni og ýmsum hugtökum í setningafræði og hljóðfræði fær mann til að velja því fyrir sér hvað það sé þá sem hvetur nemendur áfram við að læra þetta. Hér hefur verið nefnd einhver óljós gagnsemi í framtíðinni, kannski helst fyrir kennara og blaðamenn, undirbúningur fyrir framhaldsskólann en nemendur nefna líka að þetta komi á prófi en það á reyndar ekki bara við um hugtökin heldur rétt mál líka; einstaka nemandi talar um að dýpka þekkingu á tungumálinu. Þá má spyrja sig hvort aldrei hafi komið til tals eitt elsta markmið sem nefnt hefur verið með því að kenna nemendum um byggingu tungumálsins, sem næst að sjálfsögðu ekki án þess að kenna þeim ýmis málfræðihugtök. Hér er að auðvitað átt við það markmið að vera góður grunnur fyrir nám í öðrum tungumálum.

Þetta markmið var, eins og rakið var fyrir í kaflanum, eitt af þeim markmiðum málfræðikennslunnar sem borin voru undir kennarana. Eins og þar kom fram telja

kennarar ótvírætt að hafa megi gagn af málfræðikunnáttu við nám í erlendum málum. Hins vegar vinna þeir ekki markvisst með það í tímum og minnst helst á slíkt gagn almennum orðum við nemendur. Það er líklega ástæða þess að málfræðiþekkingin virðist illa yfirferast yfir á erlendu tungumálin. Að minnsta kosti eru skilaboðin sem íslenskukennarar fá frá kennurum erlendra mála þau að þeir grípi oft í tómt hjá nemendum þegar málfræðihugtök eru annars vegar. Reyndar, eins og þegar hefur verið greint frá í kafla 5.4.1.5, á það líkast til helst við um flóknari málfræðihugtök en ekki grunnhugtök. Engu að síður kemur það ekki á óvart að þar sem kennarar gera ekki mikið úr því gagni sem hafa má af málfræðinni við nám í erlendum tungumálum og vinna ekkert sérstaklega með það að nemendur nefni það nánast aldrei að fyrri bragði sem markmið þess að læra málfræði íslenskunnar, eða aðeins í þremur af 15 hópum. Reynt var að spyrja út í þetta markmið meðal nemendanna, fylgja því eftir þegar það kom upp í umræðunum eða hreinlega brydda upp á því sérstaklega og var það gert í 12 hópum. Yfirleitt voru hóparnir jákvæðir en neikvæðar raddir heyrðust í fjórum hópum. Í einum hópnum, þar sem nemandi hafði frumkvæði að því að nefna gagnsemi málfræðiþekkingar fyrir nám í öðrum tungumálum, rifjaðist það upp fyrir öðrum að það væri einmitt eitt af því sem kennarinn hafði nefnt í sama sambandi.

Rós Eins og Alma sagði með málfræðina að ef maður kann íslensku málfræðina þá ætti maður að geta farið létt með málfræði í einhverju öðru tungumáli ef maður kann það ekki því að maður kann þessar reglur og ...

Í einum hópnum, að minnsta kosti, misskildu nemendur spurninguna, sem sýnir kannski hversu lítil áhersla er lögð á þetta atriði. Þeir voru nefnilega svo uppteknir af hugtökunum sjálfum í stað þess að hugsa um fyrirbærin sem þau standa fyrir. Þeir töldu að ég væri að spyrja hvort þeir lærðu hvað málfræðihugtökkin hétu á erlendum málum, en ekki að vitneskja þeirra um málfræði íslenskunnar gerði þeim auðveldara að skilja að önnur tungumál hefðu líka málfræði sem virkaði að einhverju leyti eins. Það átti við um þessa samnemendur.

Ýr En við lærum það ekkert voðalega vel hvað þarna orðið er á ensku og svoleiðis.

Björn Ég veit það, það er *verbs*, það er náttúrlega á ensku.

Þeir sem skildu spurninguna rétt og voru neikvæðir höfðu ensku sérstaklega í huga og töldu málfræðiþekkingu ekki gagnast þar en hún gæti hugsanlega gagnast í öðrum tungumálum. Allt var þetta nú á almennum nótum og lítið um að nemendur tækju dæmi eða svöruðu í löngu máli. Þó má nefna tvær skemmtilegar undantekningar en það voru svör tveggja stúlkna, Ingu og Lífar, hvorrar úr sínum hópnum, en í báðum þeirra þurfti ég að hefja umræðuna. Inga líkti málfræði við hljóðfæraleik og talaði um að ef maður hefur lært á eitt hljóðfæri væri auðveldara að læra á annað, og Líf sá tengingu á milli íslenskrar og latneskrar málfræði.

- Inga Þetta er líka svolítið svona eins og þegar þú ert að læra á hljóðfæri, ef þú lærir á píanó, held ég, þá ertu búin að læra svona grunninn. Þá veistu hvað nótur eru og þá geturðu farið að læra skilurðu, þá finnst þér miklu léttara að læra á eitthvað annað hljóðfæri. Er þetta að meika sens?
- Líf En ég var ógeðslega hissa þegar ég sá að þetta er næstum því eins og íslenska því að allt þetta, þú veist, fallbeygingin og rauninni líka orðflokkar, æ þú veist, nei, eitthvað. Ég var ógeðslega hissa að ég gat tengt við íslenskuna af öllum málum, þú veist, tungumálum, og latína er grunnurinn beisikallí að flestum tungumálum, þannig að mér fannst þetta ógeðslega skrítið.

Kannski kemur ekki á óvart að báðar þessar stúlkur eru tvítyngdar; þær hafa þess vegna góða innsýn í tvö tungumál og eiga því líklega auðveldara en flestir aðrir með að yfirfæra þekkingu sína á milli málanna.

Heilt yfir má segja að nemendur átti sig á gagnsemi þess að læra málfræðihugtök í tengslum við nám í öðrum tungumálum, aðallega þó í öðrum tungumálum en ensku, þar sem viðbrögðin voru oftár jákvæð en neikvæð í þeim 12 hópum þar sem slík umræða fór fram. Í fæstum hópnum kom umræðuefnið þó upp af sjálfu sér og í nokkrum tilvikum misskildu nemendur spurninguna. Það endurspeglar þann veruleika að málfræðihugtök eru sjaldnast tengd markvisst við þau erlendu tungumál sem nemendur eru einnig að læra.

5.4.5 Svör við rannsóknarspurningum 7, 8 og 9

Í inngangi kaflans var lagt upp með að svara þremur rannsóknarspurningum, spurningum 7, 8 og 9. Fyrst eru það spurningarnar tvær sem snúa að kennurum. Sú fyrri hljóðaði svona:

7. Hvað sjá kennarar sem meginmarkmið málfræðikennslunnar?

Fyrst og fremst sjá kennarar það sem markmið sitt með kennslunni að gera nemendur að betri málnotendum og í því felst ekki hvað síst að kenna þeim rétt mál. Mikill meirihluti kennara er á því að rétt mál veiti nemendum fleiri tækifæri. Ýmist höfðu kennarar orð á því að þá kæmust nemendur lengra í lífinu eða að þetta auðveldaði þeim að taka til máls á opinberum vettvangi þannig að tekið væri mark á þeim. Og kannski er einmitt hlutverk kennarans fyrst og fremst að gera nemendur sem færasta í að nýta sér það tæki sem tungumálið er, búa þá þannig undir framtíðina, hvort sem það er undir próf í nánustu framtíð eða lífið almennt og kröfur samfélagsins. Rétt mál er eitt af einkennum formlegs málsniðs og mest orka kennarans virðist fara í að kenna það.

En kennsla í réttu máli er drifin áfram af annarri ástæðu en þeirri hagnýtu sem hér hefur verið lýst. Verndun tungumálsins er kennurunum hugleikin og þá ekki síst verndun beygingarkerfisins sem þeir vilja sjá sem minnstar breytingar á. Þó hafa þeir flestir meiri áhyggjur af enskum áhrifum á tungumálið. Í þessu samhengi einskorðast kennsla í réttu máli ekki við formlegt málsnið heldur tungumálið í heild, kannski málstaðalinn þá, hugtak sem þó er aldrei nefnt á nafn. Hér er kennsla í réttu máli ýmist tengd formlegu málsniði eða tungumálinu í heild og þá er við hæfi að skoða hvert svarið er við næstu rannsóknarspurningu.

8. Er markmið kennaranna að móta málkunnáttu nemenda eða er markmið þeirra frekar að reyna að móta málhegðun þeirra eða tiltekinn þátt af málnotkuninni?

Miðað við hvað drifur kennara áfram má ætla að markmið þeirra sé ýmist að móta málkunnáttu nemenda, og þá í málverndarskygni, eða móta málhegðun þeirra, við formlegar aðstæður. Ástæða þess að þetta virðist geta gengið upp — en í báðum tilvikum er kennsla í réttu máli undir — er mismunandi afstaða kennara til einstakra málbreytinga. En líkt og oftsinnis hefur komið fram er þörfin fyrir það að kennt sé rétt mál sprottin af því eðli tungumála að þau breytast. Hér er talað um ákveðið stigskipt ferli málbreytinga í því sambandi, sbr. töflu 5.1 að framan. Á meðan málbreyting er mjög sjaldgæf og einskorðist við fáa nemendur er lítið svo á að hún eigi aldrei við og því er ómeðvitað gert ráð fyrir að nemandi reyni að breyta málkunnáttu sinni. Þegar málbreyting hefur breiðst út og er orðin nokkuð algeng, jafnvel meðal fullorðinna málhafa, er lítið svo á að nemandi breyti málnotkun sinni við formlegar aðstæður, í prófum og ritgerðum. Í tilvikum þar sem útbreiðslan á hinu nýja tilbrigði er hvað mest tala kennarar jafnvel um að markmiðið sé einvörðungu að nemendur viti hvað sé rétt í von um að þeir noti það við formlegustu aðstæður í framtíðinni. Á því stigi er krafan því eingöngu að nemendur hafi óvirka þekkingu á réttu máli. Þá er rétt að draga saman hvernig þetta horfir við nemendum en spurning 9 snýst einmitt um viðhorf þeirra.

9. Hvaða augum líta nemendur hlutverk málfræðinnar og kennslu hennar, almennt og fyrir þá persónulega?

Forskriftaráhersla grunnskólans er augljóslega mjög sterk og skoðanamyndandi meðal nemenda því að þeir líta á það sem eitt helsta markmið málfræðikennslunnar að þeim sé kennt rétt mál. Allmargir líta svo á að það sé ekki síst í málverndarskygni og

tengja það sumir auk þess við þjóðerni Íslendinga. Færri tala um aðstæðubundið mál í þessu sambandi, það er að rétt mál tengist sérstaklega ákveðnu málsniði. Í hugum nemenda eru orðflokkgreining og beygingar hvað fyrirferðarmestar í málfræðikennslunni ásamt ýmsum málfræðihugtökum öðrum. Þeir virðast ekki skynja málfræðina sem lýsingu á þeirra eigin máli heldur sem einangrað fyrirbæri og eru ekki sannfærðir um gagnsemi alls þess sem kennt er í málfræði. Það virðist enda erfitt að rökstyðja kennslu málfræðihugtaka með því að þau gagnist til að ná tökum á réttu máli. Þessu virðast nemendur átta sig á margir hverjir og draga því í efa markmið þess að læra mikið af þeim málfræðihugtökum sem kennd eru. Þeim finnst eðlilegt að læra sum þessara hugtaka en bara ekki öll. Sumum finnst jafnvel nóg að læra bara um nafnorð, sagnorð og lýsingarorð, annað megi missa sín. Í því sambandi er forvitnilegt að velta fyrir sér táknrænu gildi slíks grunns sem tveir nemendur draga inn í umræðuna. Nemendum finnst kennarar ekki gefa fullnægjandi svör við því hvers vegna þeir eru látnir læra margt í málfræðinni. Meirihlutinn er þó tilbúinn að viðurkenna gagnsemi þess að kunna eitthvað í málfræði þegar erlend tungumál eru annars vegar, þó einna síst enska.

5.5 Hugmyndir kennara og kenningar málvísindamanna

Það er ekki nokkrum blöðum um það að fletta að málstöðlun hefur mikil áhrif á áherslur í málfræðikennslu. Að kenna rétt mál er bein afleiðing þess og má í raun segja að hægt sé að leggja að jöfnu rétt mál og staðlaða íslensku. Hugtakið *stöðluð íslenska* eða *málstaðall* er þó aldrei notað í almennri umræðu hér á landi eða innan grunnskólans en hins vegar er iðulega talað um *rétt mál* eða *gott mál* líkt og þegar hefur verið rætt í kafla 2.3.

Eitt helsta verkfæri kennarans til að koma á framfæri réttu máli við nemendur er forskriftarmálfræðin, en hún felst í að segja nemendum hvernig þeir eigi að haga máli sínu. Í síðasta kafla var niðurstaðan sú að með forskrift og leiðréttingum ætluðust kennarar ýmist til að nemendur breyttu máli sínu eða einvörðungu málnotkun í þeim tilvikum sem rétt mál var þeim ekki tamt. Það sem réð afstöðu kennara var hversu útbreitt frávikið frá réttu máli var. Ef það heyrðist aðeins í munni einstakra ungmenna var krafan sú að breyta máli sínu en ef frávikið var hluti af máli fullorðinna líka kallaði það á breytta málnotkun og þá einna helst við formlegar aðstæður.

Það er augljóst að forskriftarmálfræðin hefur mikil áhrif á hvernig fólk hugsar um tungumálið eins og sýndi sig í umfjöllun um nemendur og málhegðun þeirra í kafla 5.2. Leiðréttingar á máli þeirra er eitthvað sem þeir venjast við heima hjá sér og sem síðan heldur áfram í skólanum og þeir taka svo upp sjálfir. Sterk tilhneiging er til að telja aðeins eitt tilbrigði í máli, það eldra, rétt og trúin á að það sé í höndum málfarsyfyrvalda, yfirleitt ótilgreindra, að leyfa ný tilbrigði er einnig hluti af málstöðlunarhugsunarhættinum. Margir nemendur hafa auk þess tilhneingingu til að

tengja allt sem kennt er innan málfræði við kennslu í réttu máli en með mjög misjöfnum árangri. Með því að gera ákveðnum tilbrigðum í máli hærra undir höfði en öðrum, líkt og gert er í gegnum forskriftarmálfræðina, verða þau eftirsóknarverð og tilhneiging er því til að fordæma önnur tilbrigði. Notkun viðurkenndu tilbrigðanna fylgir meiri virðing og trúverðugleiki; þau eru tengd við vandvirkni, menntun og jafnvel gáfur.

Í ljósi þessara niðurstaðna er vert að huga að því hver árangurinn er af forskriftarmálfræðinni í fræðilegu samhengi. Það er engum blöðum um það að fletta, líkt og hér hefur komið fram, að forskriftin hefur veruleg áhrif á hvernig nemendur hugsa um tungumálið og til hvers málfræðikennslan er en hins vegar er spurning hver áhrifin eru á tungumálið innra með nemendum sjálfum og hvernig þeir nota það. Þessi rannsókn segir ekkert til um það í sjálfu sér þó að vissulega séu dæmi um að bæði kennarar og nemendur segist hafa breytt málnotkun sinni í samræmi við málstaðalinn, sumir reyndar aðeins í prófúrlausnum. Sagan segir okkur hins vegar að tungumál breytast og þar með talinn málstaðallinn og þá má spyrja hvort það sé ekki tómmt mál að tala um og algjör tímaeyðsla að baksa við forskriftarmálfræði með sínum leiðréttingum. Lítum aðeins nánar á það en fyrr í ritgerðinni var boðað að eftirfarandi spurningum yrði svarað:

10. Ef markmið kennara með málfræðikennslunni er að reyna að móta málkunnáttu nemenda er það þá raunhæft miðað við kenningar máltökufraeðinga og félagsmálfræðinga?
11. Ef markmið kennara með málfræðikennslunni er að reyna að móta málhegðun eða málnotkun nemenda er það þá raunhæft miðað við kenningar máltökufraeðinga og félagsmálfræðinga?

Eins og ljóst er orðið þarf að leita svara við báðum spurningunum þar sem kennarar ætla sér greinilega stundum að hafa áhrif á málkunnáttu nemenda og stundum á málhegðun og málnotkun eins og sýnt var fram á í kafla 5.4.3. Reyndar horfir þetta þannig við kennurum að þeir reyna að fá nemendur til að breyta máli sínu í samræmi við hugmyndir sem þeir hafa sjálfir um málstaðalinn. Kennarar eru hins vegar misharðir eftir því hvert frávikið er; sumt skal undir engum kringumstæðum vera notað en annað er í lagi við óformlegri aðstæður. Kennarar eru auk þess ekki endilega sammála um í hvaða flokki einstök frávik lenda. Í öllum tilvikum ber þó nemanda að nota „réttu“ tilbrigðið þegar formleg ritun er viðfangsefnið í kennslu, sem er auðvitað oftast. Þó að dregin hafi verið sú ályktun að þegar kennari gerir þá kröfu til nemenda

að þeir breyti máli sínu við allar aðstæður sé málkunnáttan undir nefna þeir hana nær aldrei sjálfir á nafn.

Miðað við það sem fræðimenn hafa komist að er harla ólíklegt að á unglingsárunum sé hægt að hafa áhrif á málkunnáttu nemenda. Eins og fjallað var um í kafla 2.2 hafa börn náð tökum á nær sama málkerfi og fullorðnir málfarar þegar þau hefja skólagöngu við sex ára aldur (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2005:636) en þá eigi það regluverk sem þau hafa byggt upp eftir sínu höfði eftir að þroskast og þróast með auknum vitsmunaproska (Tolchinsky, 2004). Þegar því er haldið fram að börn hafi náð tökum á nær sama málkerfi og fullorðnir má velja því fyrir sér í hverju munurinn felst og hvort skólinn geti haft áhrif á hann eða yfirleitt nokkurt utanaðkomandi afl — og þá í þeim tilgangi að færa mál nemendanna í átt til þess sem fullorðnir tala og/eða er í samræmi við málstaðalinn eða rétt mál.

Miðað við niðurstöður Hrafnhildar Ragnarsdóttur (1998) í rannsókn hennar á þátíðarmyndun íslenskra barna virðast 8 ára börn, og kannski yngri, hafa sjálft „kerfið“ á hreinu en hafa ekki náð að raða öllum einingunum inn í það á rétta staði og setja sagnir í réttan beygingarflokk, þ.e. í samræmi við staðlað mál. Líkt og bent var á í kafla 2.2 væri möguleiki fyrir skólann að hafa áhrif þar. Þetta á þó helst við í upphafi skólagöngunnar en samkvæmt kenningum um næmiskeið máltökunnar sem fjallað var um í kafla 2.2.2 fjarar það út með aldrinum; börnin eru næmest þegar þau eru yngst.

Árangurinn hlýtur líka að stýrast af því hvort frávik nemandans frá stöðluðu máli er einstaklingsbundið og kemur til vegna ókunnugleika og/eða óregluleika eða fellur saman við tilbrigði í máli sem algengt er í málsamfélaginu, ekki síst meðal eldri kynslóða. Meiri árangurs er að sjálfsögðu að vænta í fyrria tilvikinu vegna þess að um hverfið eða ílagið hefur gífurleg áhrif á málið. Ef frávik nemandans er í raun útbreitt tilbrigði í málinu er miklu erfiðara fyrir skólann að hafa áhrif á mál nemandans.

Tíðni skiptir mjög miklu máli í þessu sambandi. Til að mynda er ekki líklegt að það breyti miklu að skólinn leiðrétti nemandans sem notar orðmyndina *hendi* fyrir eldra *hönd* enda er *hendi* mjög útbreitt í málsamfélaginu. Hins vegar ef um ókunnugleika og stundum líka óregluleika í beygingu er að ræða er vel hægt að tileinka sér það jafnvel á fullorðinsaldri. Rifja má upp hvernig þjóðin þurfti að læra að beygja orðið *spödur* þegar fyrirtækið *Spödur* sem rekur Hvalfjarðargöngin tók til starfa í lok síðustu aldar.⁴² Það virðist hafa tekist enda beygingarmynstrið þegar hluti af málkunnáttu málfarfanna eins og sést á beygingu orða eins og *köttur*, *fjörður* og *völlur*. Að sama

⁴² Það var þgf. et. *speli* og ef. et. *spalar* sem stóð í fólki enda ekki vant að heyra orðið nema í nf. og þf. et., sbr. *þetta er smáspödur, fara stuttan spöl*. Að minnsta kosti var ef. *spöls* eitthvað notað í upphafi (Gísli Jónsson, 1991) og árið 2000 var enn einhver í vafa því að þá var fyrirspurn send á Vísindavefnum (Guðrún Kvaran, 2000, 24. október) en á heimasíðu fyrirtækisins (*Spödur*) er u-stofnabeygingin notuð eingöngu.

skapi má ætla að skólinn geti haft áhrif á nemendur þegar þeir fóta sig í beygingu orða eða öðrum þáttum málkerfisins sem eru þeim ókunnug.

Í þessu felst að erfitt geti reynst að breyta atriðum sem nemendur hafa þegar tileinkað sér þegar skólinn reynir að hafa áhrif á þá. Samt er auðvitað engin trygging fyrir því að einstaklingur tileinki sér tilætlað málfræðiatriði ef það er mjög sjaldgæft þó að fyrstu kynni nemandans af því séu í skólanum. Hér skiptir tíðnin máli og ætla má að það sé nokkuð mismunandi hversu oft nemendur þurfa að hafa veður af sjaldgæfu málfræðilegu atriði til að tileinka sér það. Kennarar halda samt áfram að leiðrétta slík atriði með það fyrir augum að því er virðist að hafa áhrif á málkunnáttu nemenda þegar þeir eru komnir á unglingsstigið, eða kannski væri réttara að segja að „setja atriðið á réttan stað“ í málkerfinu miðað við staðlað mál.

Þó að málkunnáttunni verði ef til vill aðeins breytt að takmörkuðu leyti — og þá er orðaforðinn undaskilinn því að hann heldur áfram að breytast ævina á enda — stendur eftir sú spurning hvort málnotkuninni verði breytt og hvað þurfi þá til þess. Þetta reynir fólk líklega bæði meðvitað og ómeðvitað og beitir þá því sem Henning Andersen kallar *aðlögunarreglur* (e. *adaptive rules*) (Andersen, 1973:773) og Mark Hale vill nefna *eftirvinnslu* (e. *postprocessor*) á frálagið þegar fólki hentar (Hale, 2007:44), en fjallað var um það í kafla 2.2.4. Sú „meðferð“ er frekar órugg og verður auðveldlega fyrir utanaðkomandi truflun (Hale, 2007:44, nmgr.) sem myndi skýra eitthvað af þeim tilbrigðum sem finnast í tali einstaklinga. Slíkum reglum beitir fólk á mál sitt af félagslegum ástæðum, fyrir áhrif frá umhverfinu, oft í tengslum við að fólk vill taka upp ríkjandi eða viðurkennda málnotkun. Í íslensku tengist slík málnotkun langsterkast formlegu málsniði sem er það málsnið sem helst er unnið með innan skólastofunnar ekki hvað síst þegar komið er á unglingsstigið.

Það segir sig sjálft að þegar ákveðið málsnið er þannig undir en ekki allt tungumálið er verið að tala um breytta málnotkun við ákveðnar aðstæður en ekki kröfu um breytta málkunnáttu. Þó verður að taka það fram að í umræðunni fellur þetta ákveðna málsnið oft saman við þá tegund íslensku sem talið er að málhafar ættu að stefna að í málnotkun sinni og verður því á einhvern hátt æðri öðrum málsniðum. Það skapast þó auðvitað líka af því hvar þetta tiltekna málsnið er gjaldgengt, en það er við formlegri aðstæður, opinberar, ópersónulegar, hlutlausar, þegar viðkomandi vill láta taka sig alvarlega og trúanlegan. Það skal þó líka undirstrikað að notkun málsniðsins í sjálfu sér getur skapað slíkar aðstæður og hughrif, það ber með sér virðingu (e. *prestige*), aðstæðurnar og málsniðið kalla því á hvort annað ef svo má segja. Rétt er að minna á áður nefndar hugmyndir Bourdieus (1999 [1991]:502) um mállegt markaðstorg í því sambengi en hann líkir segðum við vörur á markaðstorgi sem hafi mismunandi virði því að í daglegu tali sé tungumál sjaldnast notað sem hreint samskiptatæki. Í félagsmálvísindum er talað um virðingu, bæði meðvitaða og ómeðvitaða, sem mjög mikið hreyfiafl þegar útbreiðsla málbreytinga er annars vegar, líkt og nefnt var í kafla 2.3.1 og vitnað í Wardhaugh og Fuller (2015:213) í því sambandi.

Það merkir þó ekki að málbreytingar sem litið er niður á eða sem njóta ekki sérstakrar virðingar geti ekki líka breiðst út, eins og er tilfellið með þágufallssýkina þar sem ætla má að málfræðilegir þættir ráði miklu frekar útbreiðslunni en félagslegir, sbr. umfjöllun í kafla 2.2.4.

Ef hafa á áhrif á málnotkun við formlegar aðstæður er enginn vafi á að skólinn kemur þar sterkur inn ekki síst vegna þess að aðalsnertiflötur nemenda við formlegt málsnið er í skólanum í gegnum ritað mál og að einhverju marki talað mál. Það er því raunhæft fyrir kennara að ætla að nemendur breyti málnotkun sinni við formlegar aðstæður ef málkunnátta þeirra stangast á við staðlað mál sem krafist er við slíkar aðstæður. Þó er því við að bæta að áhrif forskriftarmálfræði geta birst öðruvísi en í formi breyttrar málnotkunar til samræmingar við málstaðalinn. Hún getur nefnilega skilið eftir sig ákveðið málóöryggi þar sem málhafar virðast missa tilfinninguna fyrir málfyrirbrigðinu og fyllast því óöryggi gagnvart notkun þess. Einnig er til í dæminu að málhafar verði svo meðvitaðir um málfyrirbrigðið að þeir eru færir um að leiðrétta það í máli annarra og sínu eigin þegar þeir heyra sjálfa sig segja það, eins og fjallað var um í kafla 5.2.3.

6 Lokaorð

Í kafla fimm fengust svör við rannsóknarspurningum eitt til ellefu sem voru undirspurningar meginrannsóknarspurninga II, III og IV. Markmiðið með því að spyrja þessara spurninga var að varpa ljósi á hugmyndir kennara um tungumálið, málstaðalinn og hvernig þeir líta eigið hlutverk þegar kemur að málfræðikennslu. Enn fremur að grennslast fyrir um hvernig þessar hugmyndir endurspeglast í viðhorfum nemenda til tungumálsins og hvernig þær ríma við nýlegar kenningar málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli. Þegar í kafla 3 var meginrannsóknarspurningu I svarað um hvaða hugmyndir um tungumálið myndu fundast í aðalnámskrám, samræmdum prófum og námsefni og þá með hliðsjón af nýlegum kenningum málvísindamanna um máltöku, málkunnáttu, málbreytingar og tilbrigði í máli. Allt miðaði þetta að því að varpa sem skýrustu ljósi á þá málfræði sem kennd er í grunnskóla, oft nefnd skólamálfraði, en þó fyrst og fremst á hvaða hugmyndalega grunni hún byggist. Með slíkar upplýsingar í höndunum er svo ætlunin að meta hvort breytinga sé þörf og því er síðasta rannsóknarspurningin svohljóðandi:

- V. Gefa svörin við fyrrgreindum spurningum tilefni til þess að endurskoða markmið málfræðikennslunnar, og þá hvernig, eða á hvaða hátt best sé að nálgast málfræðina í grunnskólakennslu?

Þó að þegar hafi verið varpað ljósi á skólamálfraðina og inntak hennar í fyrri köflum, líkt og hér var nefnt, er ætlunin að draga þær niðurstöður saman og meta síðan hvort ástæða sé til breytinga og hverjar kæmu þá til greina. Hvort markmiðin ættu að vera önnur eða kannski bara skýrari og hvort umfjöllunarefnið og áherslur mættu þá að einhverju leyti vera öðruvísi í samræmi við það. Farið verður í gegnum efnið í sömu röð og gert var í köflum 5.1–5.5 og dregnar inn niðurstöður úr kafla 3 þar sem við á.

Byrjum á máltökunni og málkunnáttunni sem fjallað er um í kafla 5.1. Í kafla 3 kom fram að ekkert væri minnst á þetta tvennt í aðalnámskrá eða samræmdum prófum og aðeins lítillega í þeim kennslugögnum sem standa skólum til boða. Í viðtölunum við kennarana, sem greint var frá í kafla 5.1.1, kemur þó fram að þeir virðast gera sér grein fyrir að nemendur kunna heilmikið í málfræði, þ.e. hafa ómeðvitaða þekkingu á reglum málsins, áður en að formlegri málfræðikennslu kemur. Til marks um þetta eru fjölmörg dæmi um að kennarar segist nefna það við nemendur sína að málfræðikennslan gangi út á að setja merkimiða á fyrirbæri sem þeir þegar kunna og þannig gera ómeðvitaða málfræðiþekkingu meðvitaða. Í nokkrum tilvikum kemur auk þess fram að notaðar séu bullorðasetningar til að sýna nemendum fram á þetta en

slíka nálgun má finna í einhverju af því námsefni sem stendur skólum til boða, einna helst *Skerpu* (Guðbjörg Grímsdóttir o.fl., 2009, 2012c, 2013b) sem margir skólar nota. Með öðrum orðum þá sé verið að kenna nemendum um tungumálið. Engin merki eru hins vegar um að slíkar hugmyndir séu nánar útfærðar þegar kemur að einstökum málfræðilegum fyrirbærum sem hengja skuli téða merkimiða á.

Aðeins stöku nemandi virðist hafa fengið veður af slíkum almennum hugmyndum ef marka má viðtölin við þá. Hvað máltökuna sjálfa varðar (sjá kafla 5.1.2) eru engin merki um að kennarar eða nemendur hafi hugmynd um hvernig máltökufarlið gengur fyrir sig og að þau frávik sem nemendur sýna í máli séu tilkomin vegna eðlis máltökunnar. Mikil áhersla er lögð á, sérstaklega í máli nemenda, að það sé á ábyrgð foreldra að vel takist til við máltökuna og það sé svo í höndum kennara og skólans að halda áfram með að kenna nemendum rétt mál sem sé endamark máltökunnar. Bæði kennarar og nemendur viðurkenna að það vanti nokkuð upp á að nemendur kunni rétt mál, sér í lagi réttar beygingar. Reyndar ganga nemendur svo langt að telja að skólinn hafi hreinlega kennt þeim að beygja. Þegar nánar er rætt við þá snýst þetta hins vegar frekar um beygingu einstakra orða eða um að kenna þeim hvað fallbeyging er með öllum þeim hugtökum sem því fylgja. Það er því greinilegt að mörkin milli þess að beygja orð í samfelldu tali og að beygja orð utan samhengis í öllum föllum og báðum tölum, svo ekki sé nú minnst á sambeygingu nafnorðs og lýsingarorðs, eru alls ekki alltaf ljós enda hvort tveggja kallað *fallbeyging*.

Það er alveg augljóst að gera þarf bæði kennurum og nemendum betur grein fyrir í hverju kennslan raunverulega felst. Það er að segja að annars vegar sé verið að kenna nemendum um tungumálið og þess vegna læra þeir um málfræðileg fyrirbæri og hugtök tengd þeim, sem er þá ákveðin mállýsing. Á hinn bóginn er verið að innræta með þeim ákveðnar beygingar og önnur málfræðileg atriði sem ekki eru endilega í samræmi við þeirra eigin máltilfinningu og málkunnáttu, eitthvað sem er hluti af svokölluðu „réttu máli“ eða málstaðli. Að því leyti má segja að líka sé að einhverju marki verið að kenna þeim að nota tungumálið. Mikilvægt er að halda þessu aðgreindu svo að nemendur fái ekki þá tilfinningu að þeir þurfi að læra alla málfræði málsins í skóla. Til að það sé hægt þurfa bæði kennarar og nemendur að vita hvernig málið lærist og hvað einkenni barnamál svo að allir hafi þekkingu á hvað sérhver einstaklingur kann í tungumálinu þegar hann hefur skólagöngu. Mikið vinnst við slíka þekkingu. Með þeim hætti má tengja umfjöllun um tungumálið betur við nemendur sjálfa og vekja þannig frekari áhuga þeirra á tungumálinu sem slíku, bæði íslensku sérstaklega en einnig tungumálinu sem fyrirbæri. Hvort tveggja er mikilvægt til að nemendur átti sig á því að það er undir þeim komið að tungumálið haldi velli, en á mörgum stöðum í viðtölunum kom fram að nemendur eru vel móttækilegir fyrir slíkri þekkingu og kalla jafnvel eftir henni. Með tengingu við barnamál er auk þess hægur vandi að kenna um ýmis málfræðileg fyrirbæri eins og orðflokka, beygingar, orðmyndun og

setningagerð. Þetta myndi þýða ákveðnar breytingar í efnistöfum sem ættu að sjást í aðalnámskrá, námsefni og menntun kennaraefna.

Hvað varðar þann þátt málfræðinámsins sem felst í að kenna nemendum að nota tungumálið eru *staðalmál* og *málsnið* lykilhugtök sem þarf þá að kynna vel fyrir kennurum og nemendum. Byrjum á að skoða hvernig þessu er háttað varðandi *staðalmál*, einnig kallað *málstaðall*. Í stuttu máli sagt er þetta ekki hugtak sem kom nokkurs staðar fyrir í skólaefninu (aðalnámskrá, samræmdum prófum eða námsefni í málfræði, sbr. kafla 3) né heldur í viðtölunum við kennara eða nemendur sem fjallað er um í kafla 5.2. Það þýðir þó ekki að staðalmál sé ekki kennt því að það er í raun það tungumál sem haldið er að nemendum í gegnum forskriftarmálfræðina. Forskriftarleg einkenni er erfitt að finna í núgildandi aðalnámskrá en í öllu öðru efni, samræmdum prófum og námsefni, er slík einkenni að finna, missterk þó. Stundum eru bein forskriftarleg tilmæli þar sem eitt tilbrigði er tekið fram yfir annað en það á alls ekki við um allt námsefnið (sjá nánar í kafla 3.4.5). Hins vegar á allt efnið það sammerkt að mállýsingarnar sem þar er að finna eru forskriftarlegar í eðli sínu því að í þeim tilvikum sem fleiri en eitt tilbrigði finnast í málinu er ekki minnst á slíkt og látið eins og tilbrigði séu ekki til. Að því leyti má segja að allt efnið sé forskriftarlegs eðlis, að minnst kosti með óbeinum hætti ef ekki beinum. Þegar talað er við kennara og nemendur er það fyrirbærið *rétt mál* sem stöðugt kemur upp í umræðunni og það sem kennarar þurfa að kenna og nemendur að tileinka sér. Eins og hugtakið *rétt mál* er notað er auðvelt að leggja það að jöfnu við rétta íslensku en ekki málviðmið.

Forskriftin hefur haft mikil áhrif á nemendur, hvernig þeir hugsa um málið og tala um það, fyrir utan hvaða áhrif hún hefur haft á sjálfa málnotkunina. Helst ber þar að nefna þá venju að leiðrétta mál samferðamannanna, einna helst vina og fjölskyldumeðlima, svo sem greint er frá í kafla 5.2.3. Nemendur venjast á þetta heima hjá sér því þar eru þeir leiðréttri af þeim sem eldri eru og taka svo til við að gera slíkt hið sama gagnvart vinum og yngri systkinum þegar þeir eldast. Slík hefð ytir undir hugmyndir um að aðeins eitt sé og geti verið rétt. Forskriftin snýr þó ekki eingöngu að réttu máli og málstaðlinum því að leiðréttingar geta líka snúist um misformlega málnotkun. Þetta þurfa kennarar að vera meðvitaðir um til að nemendur átti sig á því hvaða atriði er rétt að laga vegna þess að málsniðið kallar á það eða er jafnvel spurning um stíl sem þá er hægt að hafa mismunandi skoðun á.

Að því sögðu komum við að hinu lykilhugtakinu, *málsniði*. Hugtakið kemur fyrir í aðalnámskrá og ýmsu öðru skólaefni, en með því er átt við þann búning sem við setjum málið í eftir aðstæðum. Ekki er hægt að segja að kennarar eða nemendur noti hugtakið *málsnið*. Kennararnir segjast (kafla 5.2.1) fjalla um að við tölum ekki alltaf eins, með sérstaka áherslu á kynslóðamun, og í ritun er áherslan á formlegt ritmál þar sem talmálseinkenni eiga ekki við. Sérstakri umfjöllun um talmál sem slíkt er ekki fyrir að fara. Nemendur gera sér grein fyrir slíkum mun á máli bæði í tali og riti. Hér vantar bagalega markvissari umfjöllun um einkenni mismunandi málsniða og þá ekki

hvað síst talaðs máls sérstaklega, en undir það taka margir kennaranna. Með slíkri nálgun væri hægt vandi að tengja málfræðikennsluna betur við mál nemendanna sjálfra og hvað þeir kunna, líkt og þegar hefur verið tekið fram, fyrir utan að með þeim hætti væri auðveldara að hjálpa þeim að greina á milli misformlegra málsniða.

Nemendur og kennarar gera sér grein fyrir að mál breytist og jafnframt málstaðallinn þó að lítið fari fyrir umfjöllun um slíkt í skólaefninu. Bæði nemendur og kennarar telja þó að málbreyting þurfi að vera samþykkt af einhvers konar málfræðisyfirvöldum, líklega þeim sem bera ábyrgð á orðabókum, mállýsingum og málfræðibókum, bæði hand- og kennslubókum. Slíkar hugmyndir sýna svo ekki verður um villst að þörf er á að skerpa á muninum á tungumálinu annars vegar og málstaðlinum hins vegar, hvert hlutverk málfræðinga er og hver sé möguleg uppspretta málbreytinga, bæði ytri og innri. Og þar komum við aftur að máltökunni og máltökufærlinu sem svo mikilvægt er að uppfærða bæði kennara og nemendur um.

Það verður enn ljósara þegar skoðað er hvernig kennarar segjast fjalla um málbreytingar (sjá kafla 5.3.1). Útgangspunkturinn er rétt mál og hvernig það hefur breyst, ekki af hverju málbreytingar koma upp eða breiðast út. Sögulega er fjallað um hvernig málið hefur breyst út frá eldri textum sem lesnir eru og þá aðallega skoðað út frá breyttri merkingu og orðanotkun frekar en beygingar- og setningafræði. Hvað samtímalegar málbreytingar varðar fjalla kennarar um þær að því er virðist af illri nauðsyn til að útskýra fyrir nemendum þegar verulega útbreitt máltilbrigði, sem ekki telst rétt mál en er hluti af málkerfi nemenda, gæti hugsanlega og mjög líklega talist rétt mál einhvern tíma í framtíðinni. Dæmi um það er ópersónuleg notkun sagnarinnar *hlakka*, sem sérstaklega var tekin fyrir í öllum viðtölunum (sjá kafla 5.3.2). Nemendur gera sér grein fyrir stöðu sagnarinnar og væru margir hverjir alveg til í að ópersónulega notkunin væri leyfð af þar til gerðum málfræðisyfirvöldum, ótilgreindum, til jafns við persónulegu notkunina. Máltilfinning þeirra ræður greinilega miklu þó að þeir hafi skilning á að þeir þurfi að læra um persónulegu notkunina og að kennarar þurfi að kenna hana. Kennarar líta heldur ekki svo á frekar en nemendur að þeir hafi vald til að hætta að kenna persónulegu notkunina. Forskriftin hefur haft þau áhrif á nemendur að þeir nota helst nefnifall með sögninni *hlakka* þegar frumlagið er *ég* en annars þolfall eða þágufall og þannig hefur hún ýtt undir óregluleika í setningaferðinni. Forskriftin hefur líka valdið því að sumir verða óöruggir við notkun sagnarinnar og hún hefur viðhaldið fordómum í garð breytingarinnar. Þrátt fyrir þetta gera flestir sér grein fyrir stöðu málbreytingarinnar og draga margir hverjir skynsamlegar ályktanir um hana. Slíkt sýnir svo ekki verður um villst að nemendur eru upp til hópa mjög móttækilegir fyrir málvísindum og geta haft verulegt gagn af þeim.

Fram kom í kafla 5.4.2 að kennarar líta á hlutverk sitt við að kenna nemendum *rétt mál* með tvennum hætti sem hér er kallað *persónuvernd* og *málvernd*. *Persónuverndin* felst í að kenna nemendum það málsnið málsins sem gagnast þeim hvað best í framtíðinni, bæði innan skólakerfisins en líka á opinberum vettvangi eða þar sem

krafist er formlegs málsniðs. Málverndin snýr að málinu sjálfu, beygingarkerfinu sérstaklega og enskum áhrifum á orðaforðann. Hér er allt málið undir, eða kannski *málstaðallinn* eða það sem gæti kallast *viðurkennt mál*. Rétt mál getur því bæði tengst formlegu málsniði eingöngu og svo málstaðlinum í heild. Þetta rennur að sjálfsögðu saman í þeirri staðreynd að mest áhersla er lögð á formlegt mál í kennslunni en ýmsar forskriftarreglur snúa í raun eingöngu að stíllegum atriðum eða atriðum sem takmarkast við ákveðið málsnið, líkt og áður er getið. Mikilvægt er því fyrir kennara og nemendur að átta sig á einkennum mismunandi málsniða, bæði innan talaðs máls og ritaðs en eins og fram hefur komið fer lítið fyrir markvissri umfjöllun um talað mál sérstaklega í kennslunni og reyndar er enga slíka umfjöllun að finna í námsefninu. Þessi munur á málstaðlinum og formlegu málsniði virðist líka birtast í mismunandi viðbrögðum við ólíkum málbreytingum. Lítt útbreiddar málbreytingar eru ekki taldar gjaldgengar við neinar aðstæður, sem sagt tilheyra ekki málstaðlinum, en þær útbreiddari eru helst taldar óviðeigandi við formlegri aðstæður. Slíkar ákvarðanir taka kennarar miðað við þá hefð sem hefur viðgengist, knúnir áfram af sinni eigin máltilfinningu. Af þeim sökum geta kennarar verið missveigjanlegir, allt eftir því hvernig þeir meta tiltekið máltilbrigði.

Enn og aftur sýnir það sig þegar rýnt er í hvert nemendur telja markmið málfræðikennslunnar vera (kafla 5.4.3) að forskriftarhefðin hefur mikil áhrif á hugmyndir þeirra því að þeir líta á það sem eitt helsta markmið hennar að kenna rétt mál. Af þeim sökum eiga þeir erfitt með að finna tilgang með ýmsum af þeim hugtökum sem eru kennd enda tengjast þau ekki réttu máli. Slík niðurstaða sýnir enn frekar hversu mikilvægt er að gera bæði kennurum og nemendum grein fyrir þeirri tvískiptingu kennslunnar sem fyrr var lýst, þ.e. að kenna **um** málið en einnig að kenna **notkun** málsins í ólíku samhengi. Ef sú tvískipting væri skýr væri líka hægur vandi að skilgreina til hvers hugtökin væru kennd og þá væri auðveldara að setja niður fyrir sér hvaða hugtök eigi að kenna. Það var til að mynda almennt viðurkennt meðal kennara og nemenda að sum hugtökin gögnuðust við nám í erlendum málum, en þó yfirleitt ekki fyrir en bæði kennarar og nemendur voru spurðir sérstaklega út í það.

Í kafla 5.5 þegar hugmyndir kennara, um hvort þeir hefðu áhrif á málkunnáttu og/eða málnotkun við ákveðnar aðstæður, voru mátaðar við kenningar fræðimanna kom fram að ekki væru miklar líkur á að sjálfri málkunnáttunni yrði hnikað. Þó er það svo að með nýjum orðum sem nemendur læra getur skólinn stuðlað að því að þau falli á réttan stað í málkerfinu miðað við staðlaða málnotkun. Hins vegar er auðvitað allur gangur á því hvort það tekst en tíðni orðs og útbreiðsla tilbrigðis í fláginu skiptir þar máli. Hvað áhrifum á málnotkun viðkemur eru miklar líkur á að skólinn geti haft áhrif á hana við ákveðnar aðstæður og þá helst formlegar; það er að þjálfna nemendur í því málsniði sem hvað mest virðing felst í og er notadryggt fyrir þá í framtíðinni. Það væri þá af félagslegum ástæðum þar sem virðing er til að mynda mikill drifkraftur þess að málbreytingar breiðist út þó að það sé ekki einhlítt, eins og þegar hefur verið

nefnt í lok 5. kafla. Það er mikilsvert fyrir kennara að þekkja og skilja samspil mál-samfélagsins og hlutverk skólans til að þeir átti sig sem best á því hver áhrif þeirra raunverulega geta verið á mál nemendanna. Því að ef markmiðið er að gera nemendur að meðvituðum málhöfum þurfa kennarar að verða meðvitaðir málfræðikennarar ekki síður en að vera meðvitaðir málhafar.

Ég hef reynt að færa fyrir því rök, byggð á umfjöllun um þær hugmyndir sem bæði kennarar og nemendur hafa um tungumálið og málfræðikennsluna, að þörf sé fyrir breytingar á málfræðikennslunni. Meiri áhersla verði lögð á kenningar um máltökuna og þá málfélagslegu krafta sem eru að verki í málsamfélaginu og skólinn er mikilvægur hluti af. Slíkt myndi kalla á nokkrar breytingar í menntun kennaraefna en líka einhverjar á aðalnámskrá og þó líklega einna mest á námsefni. Samhliða því þyrfti að endurskoða hvernig prófað er úr málfræði á samræmdum prófum. En líkt og komið hefur fram hefur það mikil áhrif á kennsluna hvernig prófað er á þeim. Margt af því sem lagt er til, sér í lagi varðandi félagsmálfræðilega þætti, er þegar fjallað um í kennslunni að einhverju marki en nauðsynlegt væri að skerpa á þeim atriðum, fjalla markvisst um þau og flétta inn í alla kennsluna. Miðað við viðbrögð bæði kennara og nemenda er ekki annað að sjá en slíkt myndi falla í frjóan jarðveg.

Frekari útfærsla á markmiðum eða nálgun verður ekki sett hér fram heldur er umræðan í þessum kafla, og í raun öll ritgerðin, ætluð sem innlegg í vinnu við endurskoðun skólamálfræðinnar sem sífellt þarf að fara fram. Þó skulu nefnd nokkur lykila-triði hér til að draga saman það sem þegar hefur verið nefnt sem inntak skólamálfræðinnar og hugleiðingar um þau.

- **Málkunnáttan:** Þekking á því hvað nemandi kann í málfræði þegar hann hefur skólagöngu. Ekki er nóg að kennari lýsi því yfir að nemandi kunnir alla málfræðina og þurfi aðeins að læra hvað fyrirbærin heiti. Fyrst þarf nemandi að fá tilfinningu fyrir fyrirbærinum áður en merkimiðarnir koma til sögunnar. Þetta er hægt að hefja mjög snemma á skólagöngunni í gegnum leik, að minnsta kosti hvað grunnhugtökin varðar. Seinna meir ætti slíkt að gerast í gegnum málnokun og þegar þörfin til að tala um fyrirbærin kemur upp, til dæmis við ritunarkennslu.
- **Máltakan:** Þekking á því hvernig mál lærist, þ.e. viðbrögðum barna við ílaginu, og hvað einkennir barnamál. Bæði er þannig hægt að útskýra hvernig málbreytingar koma upp og hvernig uppbygging tungumálsins gengur fyrir sig, sem hjálpar til við að læra um orðflokka, beygingar, orðmyndun og setningagerð.
- **Málbreytingar, upptök og útbreiðsla:** Með góðri þekkingu á máltökuferlinu má öðlast skilning á því hvernig málbreytingar koma upp. Til að

fræðast um útbreiðslu þeirra þarf að læra um málfélagsfræðileg öfl sem eru að verki, svo sem eins og virðingu sem fylgir ákveðinni orðanotkun sem tengist oft ákveðnu málsniði. Slík þekking undirstrikar að málbreytingar eru náttúrulega eðlilegt fyrirbæri í hverju málsamfélagi sem hefur ekkert með „leti“ eða „heimsku“ málhafanna að gera.

- **Málstaðall og forskrift:** Þekking á því hvað málstaðall sé og af hverju málsamfélög vilja staðla mál, hvernig skólinn kemur þar við sögu og hvernig málvernd blandast saman við. Þekking á því hvernig fylgifiskur málstöðlunar, forskriftin, virkar og hvaða áhrif hún hefur á hvernig málhafarnir hugsa um tungumálið og hegða sér. Til dæmis með leiðréttingum, svo ekki sé nú minnst á málnotkunina sjálfa. Það ætti að sýna fram á að málstaðallinn er mannanna verk sem hefur ákveðinn tilgang og að jafnframt sé óhætt að sýna umburðarlyndi gagnvart öðrum sem halda sig ekki alltaf við málstaðalinn vegna þess að þeir hinir sömu kunni alveg tungumálið þrátt fyrir það. Málstaðallinn, sem oftast gengur undir heitinu *rétt mál*, er ekki tungumálið; það er ýmislegt sem fellur utan hans sem er vissulega hluti af málinu samt sem áður. Þetta er mikilvæg þekking til að átta sig á því að þrátt fyrir að það sé óumflýjanleg staðreynd að tungumál breytist þá sé reynt að halda hluta af tungumálinu, málstaðalinum, sem næst óbreyttum.
- **Málsnið:** Þekking á því að maður hagar máli sínu á ólíkan hátt eftir aðstæðum og á það bæði við í töluðu máli og rituðu. Full ástæða er til að fara í gegnum hvað einkennir mismunandi málsnið. Hvað einkennir talað mál, og hvað ritað og hvernig bæði talað og ritað mál getur verið misformlegt. Bæði ætti að fjalla um slíkt á formlegum nótum, þ.e. um mismunandi setningagerð, orðalag og orðanotkun, og á félagslegum nótum, þ.e. um hvað er við hæfi hvenær og þá í tengslum við virðingu og trúverðugleika. Með þeim hætti er betur hægt að tengja málfræðikennsluna við mál nemendanna sjálfra.
- **Mállýsing, málkerfið og málfræðihugtök:** Varpa þarf ljósi á að málfræðikennslan snýst ekki bara um að kenna eða þjálfa nemendur í málinu og notkun þess heldur felst hún líka í því að uppfræða um tungumál. Þannig þurfi ekki að tengja hugtakakennslu með óljósum hætti við kennslu í réttu máli heldur beint við það gagn sem hafa má af henni í sjálfu sér, til dæmis til að auðvelda nám í öðrum málum, nota handbækur eða til að geta hreinlega talað um tungumálið. Þá verður einfaldara að ákveða

hvaða hugtök beri að kenna og hverjum megi allt eins sleppa. Mjög mikilvægt er að sýna kennurum og nemendum fram á að hugtökin eru allt í kringum þá og hluti af okkar daglega lífi og námi.

- **Beygingar:** Ef talin er þörf á að þjálfra staðlaðar beygingar ákveðinna orða sem nemendur hafa ekki tilfinningu fyrir er ekki rétta leiðin, til dæmis í tilviki nafnorðabeygingar, að bíða þar til nemandi getur framkvæmt þá óhlutbundnu aðgerð að beygja í föllum og viti hvað föllin heita. Slíkt ætti aðeins að vera tæki til að skilja betur tungumálið. Ef árangur á að nást er skynsamlegra að byrja fyrir að koma sjaldgæfum beygingum að, hugsanlega í gegnum talað mál, textagerð og markvissan lestur löngu áður en nemandi er fær um óhlutbundna hugsun.⁴³

Það skal áréttað að sú rannsókn sem niðurstöðurnar byggjast á er eigindleg og getur því seint endurspeglad hugmyndir allra kennara og allra nemenda sem kenna og nema íslensku á síðasta ári í unglingsdeildum grunnskóla landsins. Þær byggjast á skoðunum 15 kennara og 15 nemendahópa á ákveðnum árum, nánar tiltekið árunum 2013 og 2014, en þetta urðu á endanum fimm hópar úr árgangi 1997, sex úr árgangi 1998 og fjórir úr árgangi 1999. Þó að viðmælendurnir séu ekki geysimargir var þess gætt að fjölbreytnin meðal þeirra væri sem mest, bakgrunnur kennaranna og færni nemendanna. Hins vegar er námsefnið það sama, aðalnámskrá og samræmd próf sem allir nemendur og kennarar standa frammi fyrir. Það er sama tungumálið, sama málsamfélagið og sama forskriftarhefðin sem þeir lifa og hrærast í eins og allir aðrir nemendur og kennarar. Því má telja að þær hugmyndir sem koma fram meðal viðmælendanna gefi sterkar vísendingar um hvaða hug aðrir kennarar og nemendur hafa til tungumálsins og málfræðikennslunnar og það er því von mín að þessi hugmyndafræðilega úttekt sé til einhvers gagns og geti orðið upphafið að ákveðnu samtali um þær breytingar sem ég tel nauðsynlegt að verði á málfræðikennslunni.

Eins og gengur gefa niðurstöðurnar tilefni til frekari rannsókna á sviðinu. Þar ber helst að nefna frekari eigindlegar rannsóknir þar sem talað væri við kennara og nemendur á öðrum aldurs- og skólastigum um hugmyndir þeirra um tungumálið og afstöðu til málfræðikennslunnar. Þetta á ekki síst við á miðstigi grunnskóla og í framhaldsskóla; það er á þeim aldurstigum sem koma á undan og eftir því sem þessi rannsókn tekur til. Eitt af því sem greina mátti í máli nokkurra kennara er að þess virðist gæta að í málfræðikennslunni sé of mikið um endurtekningar og ekki nægileg stígandi í náminu heilt yfir. Því er svo við að bæta að það sem hér er lagt til í formi breytinga á viðfangsefnum og áherslum í málfræðikennslunni á ekki síður við á yngra

⁴³ Höskuldur Þráinsson (2014) hefur lagt til endursagnir í þessum tilgangi.

og eldra námsstigi. Þar sem eigindlegar rannsóknir eru góður undanfari fyrir megindlegar rannsóknir til að lagðar séu sem áhrifamestar og hnitmiðaðastar spurningar fyrir þátttakendur kæmi slík rannsókn líka vel til greina. Væri þá hægt að gera megindlega rannsókn þvert á aldurs- og skólastig, ekki þá hvað síst til að kortleggja hverjar hugmyndir kennara og nemenda eru þegar kemur að tungumálinu og málfræði.

Þó að í þessari rannsókn sé unnið með ákveðinn hugmyndafræðilegan grunn til að byggja á allt skólastarf sem eitthvað tengist málfræðikennslu — og er þá átt við aðalnámskrá, samræmd próf, menntun kennaraefna sem og námsefni, að ógleymdri sjálfri kennslunni sem fer fram í skólunum — væri raunhæft að rannsaka áhrif slíkra breytinga á smærri skala. Þá liggur beinast við að fá grunnskólakennara í lið með sér sem væru opnir fyrir að breyta áherslum sínum í kennslu. Slíkt samstarf myndi felast í útfærslum hugmyndanna svo að þær nýttust sem best í skólastarfinu. Í framhaldinu yrði efnið prufukeyrt af kennurunum í kennslu og jafnframt kannað hver afraksturinn væri, helst á formi starfendarannsókna. Slíkt þróunar- eða tilraunaverkefni samhliða bæði fræðsluefni fyrir grunnskólakennara og kennsluefni til nota í grunnskólanum af kennurum sjálfum væri eðlilegt næsta skref í framhaldi af þessari rannsókn.

Viðaukar

Viðauki I Bréf til foreldra

Kæra foreldri/forráðamaður.

Barn þitt hefur verið valið til að taka þátt í hópviðtali ásamt 5 bekkjarfélögum sínum. Viðtalið er mikilvægur þáttur í doktorsrannsókn á málfræði og málfræðikennslu í grunnskóla, með sérstaka áherslu á 10. bekkinn. Von mín er að rannsóknarniðurstöður geti haft áhrif á kennslu innan veggja Háskóla Íslands og verið grunnur undir nýtt námsefni í málfræði í framtíðinni.

Um er að ræða létt spjall um viðhorf nemendanna til málfræði, málfræðikennslu og annars sem því tengist og ætti ekki að þurfa að taka meira en sem nemur um það bil einni klukkustund.

Viðtalið verður tekið upp, meðal annars á myndband. Enginn mun hafa aðgang að þessum upptökum nema ég og verður þeim eytt að rannsókn lokinni. Fullum trúnaði er heitið við úrvinnslu gagna, hvorki munu nöfn þátttakendanna koma fram né nafn skólans eða nokkuð það annað sem gæti gefið til kynna hver viðkomandi er. Rannsóknin hefur verið tilkynnt til Persónuverndar.

Það er von mín að þú veitir leyfi fyrir þátttökunni.

Með kærri kveðju,
Hanna Óladóttir,
aðjunkt í íslensku við Menntavísindasvið Háskóla Íslands
hannaola@hi.is

Viðauki II

Viðtalsrammi, kennarar

Í upphafi kemur hér yfirlýsing um þátttöku sem kennari er beðinn um að samþykkja. Þetta verður tekið upp og því ekki þörf fyrir að liggja með undirritaða skjal með nafni viðkomandi enda er nafnleynd heitið:

„Ég sit hér með FULLT NAFN. Áður en viðtalið hefst er rétt að kynna þér aðeins betur um hvað málið snýst og í hverju þú ert að fara taka þátt. Ég er adjunkt í íslensku við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og stunda nú doktorsnám við Hugvísindasvið sömu stofnunar. Aðalleiðbeinandi minn er Höskuldur Þráinsson prófessor. Doktorsverkefnið fjallar um viðhorf kennara og nemenda til málfræði í grunnskóla með sérstaka áherslu á 10. bekk. Hagnýta markmiðið með þessari rannsókn er meðal annars að skoða hvort þeir sem sjá um menntun kennara, kennaranámskeið, kennslubókagerð, námskrágerð gætu gegnt hlutverki sínu betur. Til þess að svo megi verða er nauðsynlegt að fræðast um skoðanir og viðhorf kennara og nemenda.

Ég leita til þín af tveimur ástæðum. Annars vegar langar mig til að fá að taka viðtal við þig, sem mun taka rúman klukkutíma, og hins vegar að fá þig til að hafa milligöngu um að velja 6 nemendur úr 10. bekk til að taka þátt í rýnihóp um sama efni.

Viðtalið verður tekið upp. Fulls trúnaðar verður gætt. Aðeins ég og doktorsnefndin mín munu fá að sjá gögnin. Að rannsókn lokinni verður gögnum eytt. Við skráningu og úrvinnslu gagnanna mun nafn þitt hvergi koma fram né nafn skólans og mun ég ein hafa vitneskju um þau. Ef þú á einhverju stigi rannsóknarinnar óskar eftir að taka ekki lengur þátt í henni er þér frjálst að gera það. Og nú er spurningin hvort þú viljir enn vera með.“

1. Upphaf, bakgrunnsspurningar

- 1.1. Mig langar til að byrja á því að fá smá bakgrunnsupplýsingar um þig: Fá fram aldur, starfsaldur (hérna og við aðra skóla), kennslusögu, nám (upphaflega og síðar eftir að kennsla hófst).
- 1.2. Hvað finnst þér best við kennarastarfið? Hvað er skemmtilegast að kenna? Hvaða aldri finnst þér best að kenna?

2. Innihald málfræðikennslu

- 2.1. Málfræði, hvað finnst þér um málfræði? Hvað er eiginlega málfræði í þínum huga? Er til eitthvað annað sem heitir málvísindi? Hvað þá?
- 2.2. Hvernig myndir þú lýsa því sem þú ert að kenna í málfræði? Hvað þarf að kenna nemendum? Hvað kunna þeir, þegar þeir koma til þín, en þegar þeir

- byrja í skóla? Hvernig læra nemendur tungumál og af hverjum? [í skólanum/ af foreldrum/félögnum/bókum/fjölmíðlum...?]
- 2.3. Hvað á að leggja áherslu á í málfræðikennslu í grunnskólum? Hvers vegna?
 - 2.4. Er einhverju ofaukið af því sem nú er kennt? Af hverju?
 - 2.5. Ætti að bæta einhverju við það sem nú er kennt? Af hverju?
 - 2.6. Mikill tími málfræðikennslu felst í að kenna hugtök. Hvernig nýtist það nemendum? [skilja þeir öll hugtökin, eða eru þau bara of mörg?]
 - 2.7. Hafa áherslur eitthvað breyst í 10. bekk eftir að samræmda prófið var fært?
 - 2.8. Hvað læra þau í málfræði í 10. bekk? Er það eitthvað nýtt? Ef ekki er þá önnur nálgun á þá þekkingu sem fyrir er? [Eða er bara verið að gera það sama enn eina ferðina?]

3. Kennsluáferðir, námsefni og námsmat

- 3.1. Hversu stór er þáttur málfræðinnar í íslenskukennslunni? [Fá fram fjölda tíma á viku og skiptingu efnis á tíma í viku.] Ertu sátt(ur) við þá skiptingu?
- 3.2. Hvernig er dæmigerður málfræðitími? En ódæmigerður málfræðitími? Hvað er þá kennt? [hvernig er dæmigerður hugtakatími?]
- 3.3. Hvaða aðferðir notarðu helst við málfræðikennsluna? Hverjar hafa reynst best?
- 3.4. Hvernig tengist málfræðin öðrum þáttum íslensku í kennslunni hjá þér? Nýtist hún í einhverjum öðrum þáttum íslenskukennslunnar? Bókmenntum, stafsetningu, ritun ..? Eru einhver málfræðihugtök notuð í öðrum þáttum íslenskukennslunnar? Hvaða hugtök þá og hvenær? [no., lo. so. þt. nt. ... bókm. málvöndun, barnamál, mállýskur]
- 3.5. Hvaða námsefni notarðu? Hvað réð valinu? Hve lengi hefur það verið notað í skólanum? Hvernig hefur það reynst? Af hverju?
- 3.6. Hefur annað námsefni verið reynt? Hvaða? Hvernig reyndist það? Hvers vegna var hætt að nota það?
- 3.7. Hvort finnst þér betra að nota efni á borð við Mályrkjubækurnar sem hafa allt á einum stað eða skipta þessu upp og kenna málfræðina aðskilda líkt og í Finnsbókunum? Af hverju?
- 3.8. Finnst þér skipta máli að kennslubók fylgi kennarahandbók, til dæmis á Netinu? Hvað með kennaranámskeið tengd nýju námsefni? Myndir þú sækja slíkt? Af hverju (ekki)?
- 3.9. Finnst þér eitthvað vanta? Ef svo er hvernig bregstu við því? [Stýrist kennslan algjörlega af kennslubókum eða leggja þeir eitthvað til sjálfir?]

- 3.10. Hvernig er námsmátið í málfræði? [próf, verkefni?, greiningar og eyðufyllingar? þetta hefðbundna].
- 3.11. Þurfa þau að sýna að þau geti notað hugtökin?
- 3.12. Hefur mikið breyst frá því að þú hófst kennslu? [spyrja þá sem hafa reynslu, áherslur í kennslu, kennslufni ...]

4. Markmið málfræðikennslu

- 4.1. Stundum er gerður greinarmunur á þekkingarmarkmiðum og færnimarkmiðum, ekki satt? Hvað finnst þér mikilvægt að nemendur **kunni** (viti) í málfræði þegar þeir ljúka grunnskóla? — Hvers vegna?
- 4.2. Hvaða **færni** (hvað þau geti) er það sem þér finnst að málfræðikennslan eigi að hafa leitt til eða stuðlað að við lok grunnskóla? — Hvers vegna?
- 4.3. Hvernig rímar þetta við þekkingarmarkmið og færnimarkmið í íslenskukennslunni almennt? Veltirðu þeim mikið fyrir þér?
- 4.4. Spyrja nemendur hvers vegna þeir séu að læra málfræði? Hvenær þá helst?
- 4.5. Hvernig gengur þér að rökstyðja það, bæði fyrir sjálfri/-um þér og nemendum?
- 4.6. Finnst þér eitthvað af þessu eiga við þó að þú hafir ekki nefnt það við nemendur, af hverju, hvað í málfræðikennslunni ýtir undir þetta? [* Úr námskrá.]
- 4.6.1. Til að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar.* Hvenær myndi það nýtast þeim?
- 4.6.2. Til að nemendur verði betri málnotendur.* Hvað felst í því og hvernig þjálfar maður slíkt?
- 4.6.3. Til að glæða áhuga þeirra á tungumálinu.* Hvernig er það gert?
- 4.6.4. Hún nýtist við nám í öðrum tungumálum. Hvað þá og hvernig?
- 4.6.5. Til að þeir kunni rétt mál og styrki þannig stöðu sína í samfélaginu. Hvað er rétt mál? Hvað þarf að kenna þeim?
- 4.6.6. Til að vernda málið og styrkja stöðu íslenskrar tungu, sér í lagi beygingarkerfisins. Hvað felst í málvernd? Er það það sama og málrækt og málvöndun?
- 4.6.7. Til að búa þau undir samræmd próf. Hvað þarf að kenna þeim fyrir þau?
- 4.6.8. Til að búa þau undir framhaldsskóla. Hvað þarf að kenna þeim til þess?
- 4.6.9. Svo þeir geti nýtt sér orðabækur og aðrar handbækur. Hvernig?
- 4.6.10. Til að kynnast sínu eigin tungumáli og hvernig það er byggt upp. Af hverju er það mikilvægt?

4.6.11. Að nemendur átti sig á hversu merkilegt fyrirbæri tungumál er. Af hverju er það mikilvægt?

5. Áhugi nemenda og árangur af kennslunni

- 5.1. Hver myndir þú segja að væri árangurinn af málfræðikennslunni? [Nást markmiðin sem þú nefndir áðan?]
- 5.2. Telurðu að þú hafir áhrif á mál nemendanna? Á hvaða hátt?/Hvers vegna ekki? Er það eitthvað sem þú gerir markvisst? Er það þitt hlutverk? Er ástæða til þess? Af hverju?
- 5.3. Eru nemendur áhugasamir um málfræði? Hvað þá helst? Af hverju? [Ef minnst á erfiðleika má spýja hvað það sé helst sem þeim þykir erfitt og fylgja því vel eftir.]
- 5.4. Eru nemendur áhugasamari um aðra þætti íslenskunnar? Hvað höfðar helst til þeirra?
- 5.5. Hvernig telurðu að íslenskan, og þá málfræðin sérstaklega, komi út í samanburði við önnur fög skólans?

6. Námskrá o.fl.

Í námskránni frá 2007 eru ýmis ákvæði um móðurmálskennslu sem hafa kannski skilað sér misvel inn í áherslum í kennsluefni. Þar má telja þessi:

- 6.1. Lögð er áhersla á mál sem félagslegt fyrirbæri, mikilvægi þess að átta sig á breytileika í máli, til dæmis eftir landshlutum og kynslóðum, og nauðsyn þess að temja sér umburðarlyndi í þessum efnum.
 - 6.1.1. Er þessum kröfum mætt í því kennsluefni sem er notað? [Hér fer umræðan örugglega út í straðbundnar framburðarmállýskur og því ráð að spyrja hvort annars konar breytileiki í máli sé sambærilegur og útheimti umburðarlyndi?]
 - 6.1.2. Ef ekki, hefur þú gert tilraun til að mæta þeim í kennslunni?
 - 6.1.3. Hversu mikilvægt finnst þér að mæta þessum kröfum? Hvers vegna?
- 6.2. Einnig er fjallað um persónulegt málfar sem er eitt megineinkenni hvers einstaklings og sjálfsmyndar hans. Annars staðar stendur síðan: Mikilvægt er að umfjöllun um málfræði styðjist við málkunnáttu nemenda til að efla sjálfstraust þeirra og vitund um eigin færni.
 - 6.2.1. Er þessum kröfum mætt í því kennsluefni sem þú notar?
 - 6.2.2. Ef ekki, hefur þú gert tilraun til að mæta þeim í kennslunni?
 - 6.2.3. Ertu sammála námskránni hér? Er þetta mikilvægt? Af hverju?
- 6.3. Nemandi geri sér grein fyrir að tungumál eru sífbreytileg og þekki til nokkurra breytinga á íslensku sem nú eiga sér stað.
 - 6.3.1. Er þessum kröfum mætt í því kennsluefni sem þú notar?
 - 6.3.2. Ef ekki, hefur þú gert tilraun til að mæta þeim í kennslunni?

- 6.3.3. Ertu sammála námskránni hér? Er þetta mikilvægt? Af hverju (ekki)?
- 6.4. Kannast þú við hugtakið **málsnið**?
- 6.4.1. Notarðu þetta hugtak í umræðu um mál eða í tengslum við íslenskukennsluna?
- Orðið *málsnið* hefur stundum verið notað um ólíkar gerðir talaðs máls og ritaðs máls. Þá er kannski talað um *formlegt málsnið*, *óformlegt málsnið* og svo framvegis:
- 6.4.2. Er rætt um muninn á talmáli og ritmáli í því kennsluefni sem er notað í íslenskukennslunni?
- 6.4.3. Ef ekki, hefur þú bent á þennan mun í kennslu eða fyndist þér ástæða til að gera það? Af hverju?
- 6.4.4. Er bent á það í kennsluefninu að talað mál geti verið misjafnlega formlegt?
- 6.4.5. Ef ekki, hefur þú bent á þetta í kennslu eða finnst þér ástæða til þess?
- 6.4.6. Í hvaða sambandi þá helst? Í tengslum við ritað mál? Í tengslum við talað mál?
- 6.4.7. Í hverju felst munurinn á rituðu máli og töluðu, og misformlegu máli? Hvað myndirðu benda nemendum á? Talarðu einhvern tíma um staðlað ritmál?
- 6.5. Kannast þú við hugtakið **málstefna**? Hvaðan? Hvað felst í því? Er þetta eitthvað sem þú nefnir í kennslu? Er þetta eitthvað sem þú hugsar um? Hver er þín málstefna?

7. Viðbrögð við kennslustund

Sýna bítinn úr kennslustundinni og fá viðbrögð við henni (sjá aftan við viðtalsrammana).

- 7.1. Eru þetta kunnugleg viðbrögð, koma slíkar aðstæður upp í þinni kennslu? Af hverju heldurðu að nemendurnir bregðist svona við?
- 7.2. Hvernig tekur þú á slíkum aðstæðum? / Hvað myndirðu gera ef slík staða kæmi upp?
- 7.3. Ættu kennarar að hafa frumkvæði að slíkri umræðu, sem kæmi þá inn á mismunandi málsnið, málvenjur og málbreytingar? Af hverju/af hverju ekki?
- 7.4. Tekurðu þetta málfarsatriði fyrir í kennslu? Af hverju? Hvernig?
- 7.5. Hvað finnst þér um þessa breytingu í málinu? Önnur tilbrigði í máli? Finnst þér að það eigi að snúa þeim til baka eða berjast gegn þeim? Af hverju? Hverju heldurðu að það myndi breyta ef við hættum hreinlega að

skipta okkur af þessu atriði í máli nemenda? [er það e.t.v. ein af skyldum kennara að amast við slíkum atriðum, af hverju? Hvaða atriði eru þetta?]

8. Menntun og endurmenntun kennara

- 8.1. Hvað finnst þér gagnast þér mest við málfræðikennsluna? [Hvað úr bakgrunni þínum? Uppeldi? Menntun? Einhver hjálpargögn, kennsluleiðbeiningar, samstarfsfólk, þekking á málfræðikennslu annars staðar ..? ef kennt önnur fög eða á öðrum skólastigum, spyrja um áhrif á kennsluna]
- 8.2. Hvernig varstu undirbúin undir að kenna málfræði þegar þú byrjaðir að kenna?
- 8.3. Finnst þér einhver sérstakur þáttur tengdur málfræði hafa orðið útundan í kennaramenntun þinni á sínum tíma? Ef já, hvaða þáttur eða þættir væru það helst?
- 8.4. Ef þér byðist að fara á einhvers konar endurmenntunarnámskeið tengt málfræðikennslu, um hvað vildir þú að það námskeið snerist? [barnamál og máltöku, beygingarfræði, hljóðfræði, setningafræði, tal- og málmein (talgallar), félagsleg málvísindi (málstefna, málstaðall, mállýskur, málsnið ...)]

9. Lokaspurning

Það er búið að vera mjög gaman og gagnlegt að tala við þig. Er eitthvað sem þér finnst að þú hafir ekki náð að koma að eða vilt ræða frekar sem tengist málfræði eða málfræðikennslu?

Viðauki III

Viðtalsrammi, nemendur

1. Kynning

- 1.1. Í upphafi kemur yfirlýsing um þátttöku sem nemendurnir eru beðnir um að samþykkja. Þetta verður tekið upp og því ekki þörf fyrir að liggja með undirritað skjal með nöfnum þeirra enda nafnleyndar heitið. „Áður en lengra er haldið er rétt að ég kynni aðeins fyrir ykkur í hverju þið eruð að fara að taka þátt. Ég er í doktorsnámi við Háskóla Íslands og er líka að kenna kennaranemum. Mig langar að spyrja ykkur um málfræði og málfræðikennslu, viðtalið tekur svona klukkutíma. Viðtalið verður tekið upp bæði hljóð og mynd. Ég ein fæ að sjá gögnin og þeim verður eytt að rannsókn lokinni, algjörum trúnaði er heitið, nöfnum ykkar og skólans verður breytt en þið verðið að lofa að segja engum utan hópsins hvað aðrir í hópnum segja. Ég ætla að ganga á röðina og fá samþykki frá öllum sem vilja enn vera með eftir þessa kynningu“
- 1.2. Ég bið alla að kynna sig og segja hvað þeir hafa verið lengi í skólanum og ef þeir hafa verið í einhverjum öðrum skóla. Taka sérstaklega eftir því ef einhver er tvítýngdur.

2. Aðferðir og innihald — viðhorf

- 2.1. Hvað er það fyrsta sem ykkur dettur í hug þegar ég segi málfræði? [Til dæmis þegar þið voruð beðin um að taka þátt í þessu viðtali um málfræði og málfræðikennslu?]
- 2.2. Hvað er málfræði? (orðflokkgreining, setningafræði, hljóðfræði, orðmyndun, málbreytingar, mállýskur, mismunandi orðanotkun eftir aldri og aðstæðum, slettur, nýyrði)
- 2.3. Eruð þið góð í málfræði? Hvað merkir það, í hverju þá? En í íslensku? Hvað merkir að vera góður í íslensku?
- 2.4. Hvernig er dæmigerður málfræðitími? Hvernig er ódæmigerður málfræðitími? Hvað er þá til umfjöllunar? Hvort finnst ykkur betra? Ef dæmigerður tími er það eina sem þau þekkja þá spurð um hvernig þeim líði í málfræðitímum? [örugg, þau vita alltaf að hverju þau ganga ...]
- 2.5. Hvernig finnst ykkur í málfræðitímum? Eitt orð til að lýsa því. Er eitthvað eitt áhugaverðara en annað? Hvað? Hvers vegna? Ef ekki áhugavekjandi, þá hvers vegna?

- 2.6. Hvað með málfræðibækurnar, hvað finnst ykkur um þær? Hvernig eru verkefni sem þið gerið? Hvers vegna? Hvernig verkefni höfðu mest til ykkar?
- 2.7. Hvað um íslensku almennt? Finnst ykkur hún áhugavekjandi/spennandi/mikilvæg? Hvað þá og hvers vegna? Í samamburði við málfræði.

3. Markmið — viðhorf

- 3.1. Hvers vegna haldið þið að málfræði sé kennd? [við nám í erl. tungumálum, stafsetningu, undirbúningur fyrir framhaldsskóla, til að þekkja uppbyggingu tungumálsins ...]. Hafið þið spurt að því? Hvað segir kennarinn? Eruð þið sannfærð? [taka mið af því sem kennarinn þeirra nefnir og spyrja þau út í það]
- 3.2. Hver er gagnsemi hennar? [almennt fyrir nemendur, fyrir ykkur persónulega?]
- 3.3. Þið lærið mikið af hugtökum? Hvenær notið þið þau? [Nefna dæmi ...] Er þekkingin virk eða óvirk? [þekkja þau hugtökin og vita hvað þau þýða en nota þau aldrei, hvaða hugtök helst, misjafnt eftir hugtökum?]
- 3.4. Hefur málfræðikennslan haft áhrif á ykkur á einhvern hátt? Til dæmis hvernig þið hugsuð um tungumálið eða notið tungumálið?
- 3.5. Hverju myndi það breyta ef hún væri ekki kennd sérstaklega? [almennt og f. ykkur persónul.]. Hvað væri þá ekki kennt?
- 3.6. Hvernig lærir maður tungumálið? [Heima, af foreldrum, í skóla, af félögunum, bókum, fjölmiðlum ...]
- 3.7. Hvað lærir maður í skólanum? Er nauðsynlegt að fara í skóla til að læra íslensku, þ.e. ef íslenska er móðurmál manns? Hvað haldið þið að þið hafið kunnað þegar þið byrjuðu í skóla?

4. Rétt mál og rangt

- 4.1. Er munur á því hvernig þið talið eftir því við hverja þið talið? Skiptir máli hvað þið eruð að skrifa? Þekkið þið orðið málsnið? Er allur ritaður texti í skólanum sambærilegur í þessu sambandi? Hvað ef þið skrifið samtöl, til dæmis í leikriti? Hvernig talar þá fólk? Allir eins og kennt er í íslenskuþímum? Hver er munurinn á talmáli og ritmáli í ykkar huga?
- 4.2. Ef þið ætlið að vanda ykkur, hvað passið þið þá? [Að tala eða skrifa rétt eða gott mál? Hvað felst í því? Beygingar, slettur ...?]
- 4.3. Takið þið eftir því hvernig aðrir tala eða skrifa? Hvernig þá? Eftir hverju takið þið? Hvenær? [Hér má draga inn fjölmiðla, útvarpsstöðvar, vefmiðla, börn, gamalt fólk, útlendinga, fólk úr öðrum landshlutum, krakka af hinu kyninu (er munur á kynjum?)]

- 4.4. Eruð þið einhvern tíma leiðrétt? Fyrir hvað? Af hverjum? Hvað finnst ykkur um það? [Skammist þið ykkar fyrir að tala vitlaust eða hugsíð þið hvað er þessi að skipta sér af því hvernig ég tala? Það er mitt mál.] Hvað leiðréttir kennarinn? Bæði það sem þið skrifið og segið í skólanum? Er munur? Af hverju (ekki)? Hvað með aðra kennara en íslenskukennara?
- 4.5. Hvað með ykkur sjálf? Leiðréttið þið aðra? Hverja [yngri systkini, vini, foreldra, kennara, aðra]? Fyrir hvað? Af hverju? Hvenær, við einhverjar ákveðnar aðstæður? [Í samtölum við vini, í umræðum í skólastofunni, í íþróttum...?] Finnst ykkur það allt í lagi?
- 4.6. Hverjir eru helst leiðréttir? Hvers vegna? [Börn, unglingar, útlendingar, aðrir?]

5. Kennslustundin í málfræði lesin saman

- 5.1. Er þetta kunnuglegt? Líður ykkur einhvern tíma svona? [eins og það sé verið að ráðast á ykkar persónulega málfar] Af hverju? Segið þið einhvern tíma svona ef þið eruð ósammála kennaranum?
- 5.2. Hvert er markmið kennarans í tímanum? Hvað finnst kennaranum um það sem krakkarnir segja?
- 5.3. Getur fólk ráðið því hvernig það talar eða skrifar? Hvar ekki? Hvað með þetta dæmi? Af hverju ekki? Hvað haldið þið að þið segið sjálf? Þurfið þið að hugsa ykkur um? Finnst ykkur að það ætti að berjast gegn þessari breytingu á málinu eða á fólk að fá að ráð því hvort það segir? Af hverju? Hvað með aðrar breytingar á málinu? [Það kemur sjálfsagt upp en ef ekki má fá þau til að bera „málvillur“ saman við slettur.]

6. Lokaorð

Það er búið að vera mjög gaman að tala við ykkur. Er eitthvað sem þið viljið segja fleira að lokum um málfræði og málfræðikennslu?

Viðauki IV

Kennslustund í málfræði

Úr kennslustund í málfræði hjá 9. bekk

Kennarinn hefur verið að kenna nemendum um ópersónulegar sagnir, sbr. *mig langar, mér finnst*, og endar umfjöllunina á að tala um tvær persónulegar sagnir sem oft eru notaðar ópersónulega.

Kennari (skrifar á töfluna): Athugið vel sagnirnar að *hlakka* til og *kvíða* fyrir. Þessar sagnir eru persónulegar en eru oft notaðar ópersónulega.

Lilja: Hvað þýðir það?

Kennari: Það er rangt að hafa þær ópersónulegar. Þetta þurfið þið að læra utanbókar. Kemur ótal sinnum á prófi. Verða kannski orðnar ópersónulegar eftir 100 ár.

Sindri: Maður talar bara eins og maður talar.

Nína: Asnalegt að segja *Guðmundur hlakkar*.

Sindri: *Guðmund hlakkar* meikar meira sens.

Kennari: Gaman að heyra hvað ykkur finnst. Þetta skiptir máli þegar maður skrifar ritgerð.

Hannes: Þú getur ekki gefið okkur rangt á prófi þegar við segjum það sem við tölum.

Nína: Ef þú segir *Guðmundur kvíðir* þá halda allir að *kvíðir* sé eftirnafn.

Dagný: Það segir enginn svona nema einhverjir íslenskusérfræðingar.

Kennari: Munið bara eftir þessum tveimur sögnum.

English summary

School grammar What is it and what should it be? The goals and influence of grammar teaching at the highest level of compulsory school in Iceland

Introduction

Within the field of linguistics, the nature of language is an important subject that includes, for instance, questions of how language is acquired, how language changes over time, why there is variation in people's speech, and how variables spread within a language community. All of that would fall under what is called *descriptive grammar*. In traditional grammar instruction in Icelandic schools at the compulsory level, descriptive grammar is usually not very visible. At this level, the ideology of *prescriptive grammar* has been predominant, a type of grammar which instructs students how they should use the language for the purpose of standardisation and language preservation.

If the teaching is only founded on that kind of ideology, it will ingrain in the students a very narrow and inflexible vision of the language and foster views that are at odds with scientific findings about the nature of language. That can work against the preservation of language, which is one of the reasons prescriptive grammar is taught in the first place. Therefore, it is important that youngsters are taught about the nature of language, how it is acquired, and how it changes, so they become more interested in their own language and take more responsibility for it. Teachers get many opportunities in the classroom to draw on the ideology of descriptive grammar, for instance when students ask for explanations as to why the grammar they are taught does not always coincide with their own language. Traditional school grammar has not exactly encouraged that kind of discussion, since it focuses primarily on describing the language of the ideal language user with the help of grammatical terms and made-up example sentences. Also, the teaching method has traditionally mostly consisted of practising parsing, paradigms, and principle parts.

Goals and research questions

The goal of this study is to find out whether descriptive grammar is part of school grammar as currently taught in Icelandic schools and how big a role prescriptive grammar plays nowadays; that is, whether old-fashioned methods and ideas, that have been predominant within the teaching of grammar for a long time, have, to some extent, given way to different methods and views. For that reason, the research focused on how teachers think about language and their role as grammar teachers, and where their ideas stem from, but also how students think about language, with reference to generative grammar and sociolinguistics. The aim was to contribute to the discussion about what kind of grammar should be included in the school grammar. The main research questions are as follows:

- I. Which ideas about the language are presented in official school curricula, standard tests, and teaching material, and can these be linked to recent theories in linguistics about language acquisition, language competence, language change, and language variation?
- II. Which ideas do teachers of Icelandic at the secondary school level have about the language, language standards, and their own roles when it comes to teaching grammar?
- III. How do the teachers' ideas reflect in the students' views of the language?
- IV. How do these ideas conform to recent theories in linguistics about language acquisition, language competence, language change, and language variation?
- V. Do the answers to the foregoing questions give reason to review the purpose of grammar teaching, and, if so, how or in what way it is best to approach grammar when teaching it at the compulsory level?

Methods

The research conducted to answer these questions was twofold: text analyses and qualitative interviews. The analysed texts were mainly the material teachers use and that which is expected to influence their teaching. Current material, as well as older material, was included to better understand the tradition in grammar teaching from which present approaches stem. For that purpose, the discussion within the school community about the aims of grammar teaching through the years was analysed, starting at the time when Icelandic grammar became a special subject in Reykjavik Latin School in the middle of the 19th century. All official school curricula were analysed dating back to the first one published in the 60's up until the current one

issued in 2011/2013. How grammar has been tested in standardized exams in recent years was also analysed, mainly since 2009, when the exploratory ones were taken up but also older ones for comparison. Finally, how grammar teaching has been approached in the teaching material some years back was analysed, but particularly in the material available to teachers now.

The qualitative part of the research consisted of interviews taken with Icelandic teachers in the 10th grade and their students. Ten schools were visited, six in the greater Reykjavik area and four outside that area. Fifteen teachers were interviewed and the same number of student groups with 5–6 students in each, 88 teenagers in total. An effort was made to choose a group of teachers with as diverse a background as possible. The average age and age distribution of the group came very close to that which exists among teachers in general. Looking at their education, the teachers had either received general teacher education at the College of Education (*Kennaraháskóli Íslands*) or attended the University of Iceland (*Háskóli Íslands*) where they specialized in a particular subject and then added a short teacher training. The majority of the group had specialized in Icelandic, but not all of them. Those who did not had almost all taken courses in Icelandic later on. The gender ratio was 1:4 in favour of women, which is in accordance with the ratio among teachers in general. When choosing the students, the teachers were asked to find interviewees among their own students. In order to ensure diversity, they were asked to choose three girls and three boys with different educational abilities and, if possible, include bilingual students. In the end, 47 girls and 41 boys participated in 15 group interviews.

Generative linguistics and sociolinguistics

As already mentioned, the school material and the ideas of teachers and students were examined from the point of view of generative linguistics and sociolinguistics. It was considered to be especially important to determine whether the ideas about language competence and language acquisition, which are traced to Noam Chomsky, had found their way into the classroom. Within the field of linguistics, a distinction is often made between *language competence* and *language performance*, where language competence refers primarily to the unconscious knowledge about the language system, including phonology, morphology and syntax, that an individual develops during language acquisition. Many linguists theorize that this knowledge to be largely fixed at the end of the acquisition period, at least when the most sensitive period is over, and that it is difficult to make changes to it afterwards. When children start school at the age of six, they possess considerable, unconscious knowledge of grammar and have mastered all the main rules of the language, leaving only a few rules and words they need to put in the right place in the language system they have already acquired. When it comes to the language acquisition itself, it has been argued

that language change is built into the way language is acquired. This is because children draw their own conclusions from the input, i.e., people's language performance that they hear around them, fragmented as it may be, but not from the language competence behind it, making the language change between generations. Understanding this all should have an extended influence on how teachers approach the teaching of grammar. They should be aware that they are making unconscious knowledge conscious, that it is normal that the students' language competence is not perfectly identical to the teacher's and that it is not necessarily possible to influence it except to a very limited extent, but rather the students' language performance, i.e., the language use.

On the other hand, the study focussed on whether certain knowledge that is part of sociolinguistics was noticeable inside the classroom. First of all, the focus was on the fact that there is variation in language based on social reasons that can be linked to special groups, counted as dialects, or variation typical for special circumstances and therefore counted as part of a certain register or style. Secondly, the fact that language change spreads normally for social reasons, prestige being very important in that process, even though linguistic reasons cannot always be ruled out. Thirdly, the fact that a certain language policy applies in the community connected to language preservation and cultivation, part of which is the official language planning of standardisation, implemented by prescriptive grammar within the school system. All this linguistic knowledge is necessary for teachers in order for them to understand the double purpose of grammar teaching: to make unconscious knowledge of grammar conscious by the teaching of grammar terms and to try to influence the students' language by practicing and training, if not their language competence then at least their language performance.

Discussion and conclusions

The school material

Looking at the discussion within the school community through the years about the purpose and content of school grammar, it is apparent that, in the beginning, the goal was to make it easier for students to learn foreign languages, i.e., Latin and Greek. Not long thereafter, it was also believed to make students better language users and to be a part of language preservation. Even though the traditional school grammar was already criticized at beginning of the 20th century, it has been hard to put down. Critics have mainly pointed out that grammar should be taught as much in context with real texts as possible and not out of sync with the phenomena they are supposed to describe. The narrow focus of school grammar, with its overemphasis on morphology and word classification, has also been criticized, and it has been pointed out that

grammar can be used to talk about language and to learn about it. This criticism has not been followed by action, since little has been done to implement these ideas for the use in the classroom.

A thorough analysis of the official school curricula, standardized tests, and teaching material reveals that the traditional school grammar, with its typical practice in grammatical analyses and prescriptive rules, is very prominent, especially in standard tests and grammar workbooks. At the same time, it is clear that the voices of tolerance towards the language of the students and of others have increasingly made their way into the teaching material, as well as into official school curriculum. It is possible to say that linguistically based ideas about the language and its nature can be detected, most often those that involve talk about different registers. Also visible are ideas about language change and variation in common linguistic usage and the idea that all students have unconscious, linguistic knowledge when they start school. There is, however, no systematic discussion about language change and language acquisition. Attention to careful use of language is a dominant feature everywhere, but the preservation of language is not always prominent. The more rigorous a preservation policy appears in the teaching material, the more likely it is that students are expected to change their language competence, which cannot be considered realistic according to current linguistic theory. In the same way, if teaching material puts more emphasis on careful language use, tolerance for language use according to appropriate register, and considers language change a normal development, it is more likely that students are expected to change their language use, particularly in formal situations.

Language acquisition and language competence

Although there was no mentioning of language acquisition and language competence in the official school curricula or standardized testing, and only a little bit in the teaching material available to schools, it is apparent from the interviews with the teachers that they seem to realise that students know a lot of grammar, i.e., have unconscious knowledge of the rules of the language, before formal grammar teaching starts. As proof of that, many examples can be found where teachers say that they tell their students that grammar teaching is meant to put labels on students' unconscious knowledge of grammar acquired at an early age to make it conscious. In addition, some teachers say they also use sentences with nonce words to make that clear to students, an approach used in some of the textbooks available to schools. At the same time, there are no signs of further implementation when it comes to specific grammatical phenomena that need labelling.

Only a tiny number of students seem to have caught on to such general ideas, according to the interviews. When it comes to language acquisition, there is no evidence that the teachers and the students have any knowledge of how children

acquire language and that the variation in the students' language use can be explained by the nature of language acquisition. It is strongly emphasized, especially by the students, that successful acquisition is the responsibility of the parents, and after that, it is in the hands of the teachers to continue to teach students correct language use, which is the ultimate goal of the acquisition. Both teachers and students admit that students are in the short when it comes to correct language use, especially correct inflections. Actually, students go as far as saying that the school has taught them how to inflect words. When following up on that, it appears that this has more to do with the inflection of a few, individual words or how inflection works with all its categories and appropriate grammar terms rather than teaching students to inflect words as if they did not know the language. It is obvious that the line between inflecting a word in the context of normal language use and to inflect it out of context, naming every form according to the appropriate category, are far from clear in the minds of the interviewees.

It is also quite obvious that teachers and students need to be better informed about the aims of grammar instruction. On the one hand, students are being taught about the language, and for that reason, they learn about grammatical phenomena and the appropriate terminology, which is a certain description of the language. On the other hand, the students are being taught certain inflections and other grammatical details that are not necessarily in accordance with their own feel for the language and language competence, something which is part of correct or standard language. It is, for that matter, possible to say that, to some extent, students are taught to use the language. It is important to keep this apart so the students do not get the feeling that they need to learn all the grammar of the language at school. To make that possible, both teachers and students need to know how language is acquired and which characteristics child language has, so they become aware of how much language competence each individual has when first attending school. A lot is gained from such knowledge, since students can better relate to that kind of discussion about language and will probably be more interested in the language as such, both in Icelandic and languages in general. This is important in order to enable students to realise that the survival of the language is their responsibility. In many instances throughout the interviews, it was apparent that the students were receptive to that kind of knowledge and even asked for it. Through child language, it is also easily possible to introduce different linguistic features, like word classes, inflection, word formation, and syntax. That obviously calls for certain changes in the treatment of the material that should be visible in the official school curriculum, teaching material, and teacher education.

Language standards, prescriptive grammar and register

When it comes to teaching language use to students, the key terms are *language standards* and *register*, that then need to be introduced to the teachers and students. Let us start by looking at how things are by addressing language standards. In short, the term is never mentioned in the school material, not in the official school curriculum, standardized testing, or the teaching material, nor do the teachers and students use it. That does not mean language standards are not being taught, because that is the language which is promoted through prescriptive grammar. It is difficult to find prescriptive features in the current official school curriculum. In all the other material, standardized tests, and teaching material, such features can be found, but they are not all as prominent. Sometimes there are direct prescriptive recommendations where one variant is favoured at the expense of another, but that is not universal. Yet, all the school material presents a certain description of the language that is prescriptive in itself because it ignores linguistic variation. In that way, all school material can be said to be prescriptive in character, if not in a direct way, then at least indirectly. *Correct language* (Ice. *rétt mál*) is a term that frequently came up in the interviews with the teachers and students and is considered to be what teachers need to teach and students need to learn. Judging from how the term *correct language* is used, it is easy to equate it to correct Icelandic and not a chosen norm.

Prescriptive grammar has had a great effect on the students, how they think about the language and talk about it, apart from how it has influenced their language use. One manifestation of that is an urge students say they feel to correct other people's language use, especially that of friends and family members, but also their own language. They get used to this at home, where they are being corrected by the older members of their families, and then they start to do the same towards friends and younger siblings. This tradition encourages people to think that only one version of the language is, and can be, correct. Prescription grammar does not only have to do with correct language and language standards because corrections can also deal with features determining how formal language should be. Teachers need to be aware of this so students can figure out which features should be corrected for proper register or even for stylistic reasons, which can be debatable.

Let us then turn to the other key term, *register*. The term appears in official school curriculum and in many different textbooks, where it refers to the impact social circumstances have on language use. It cannot be said that the teachers and the students use the term. The teachers say they discuss the fact that we do not always talk the same way, especially emphasizing generational differences. In writing, the focus is on formal language where spoken features are not accepted. The spoken language is not mentioned as such. Students are aware of such differences, both in spoken and written language. The need for a focused discussion about different

registers is badly lacking, not least within the spoken language, and many teachers agree with that. By doing that, it would be easy to better link grammar teaching to the students' own language and what they already know, like has been mentioned already. In addition, it would be easier to help them judge different degrees of formality.

Language change

Students and teachers are aware that language naturally undergoes change, and that also applies to the standard language, although it is not mentioned very much in the school material. Both students and teachers believe that language change has to be approved of by some sort of language authority, most likely those who are responsible for dictionaries, language descriptions, and grammar books, both hand- and textbooks. That kind of idea shows the need for making clearer what the difference between a language and a standard is, what the role of linguists is, and what may trigger language change, both internally and externally. Then we come back to language acquisition, about which it is so important to educate the teachers and students.

This becomes even more apparent when seeing how teachers say they discuss language change in the classroom. Their reference point is correct language and how it has changed, not why language change comes about and not why they spread through society. They discuss how the language has changed historically, while reading old texts. The focus is mainly on how meaning and word use has changed, rather than on changes in morphology and syntax. When it comes to contemporary changes, teachers seem to discuss them because they are forced to explain to the students how a widespread variable, which is not considered correct language but is a part of the students' grammar, could possibly and very likely be considered correct language sometime in the future.

An example of such a variable, which was specially discussed in all the interviews, is the impersonal use of the verb *hlakka* ('to look forward to'). Students are aware of the verb's variable use and many of them would be satisfied if the impersonal use would be sanctioned by the appropriate, unspecific, language authority along with the more traditional personal usage. Their opinion is obviously under the influence of their feel for the language, even if they understand that they need to learn the personal usage and that the teachers need to teach it. The teachers, no differently from the students, do not consider it to be in their power to stop teaching the personal usage of the verb. Prescriptive grammar has had an influence on many students in that they only use the verb personally in the first person to say *éghlakka*. In that way, the prescription has encouraged a syntactical irregularity, made many students insecure in their use of the verb, and maintained intolerance towards this language

change. In spite of that, most students are aware of how widespread the language change is and make, in many instances, insightful remarks about it. This clearly shows that students are, in general, very receptive to linguistics that can be useful to them.

The role of the teacher and the purpose of the instruction

It was apparent that the teachers see their role in teaching the students correct language as twofold, which I chose to call *personal preservation* and *language preservation*. The personal preservation consists of preparing the students, as well as possible, for the future, that they use language which is valid within the school system but also in the public sphere, or where formal language is required. Language preservation, on the other hand, has to do with the language itself, especially the preservation of the inflectional system and minimising English influence on the vocabulary. Here, the whole language is at stake or maybe the standards or what could be called *accepted language*. Correct language use could, therefore, both correlate to formal register alone or the standard as a whole. These two things coincide in the fact that the main emphases in teaching is on formal register, but some prescriptive rules have to do with stylistic features or are restricted to a certain register.

The distinction between language standards and formal register seems also to be visible in the different reactions of the teachers to various language changes they notice in their students' language use. Teachers do not judge language changes with limited diffusion acceptable in any language situation, i.e., these do not belong to the standard, but the more widely spread ones, for instance, have spread to the older generations and are mostly unacceptable in more formal situations. Such language decisions are made by the teachers in accordance to tradition, driven by their own feel for language. For that reason, teachers are not all as flexible. It all depends on how they evaluate a specific language variable.

Now and again, when looking into what the students see as the goal of grammar teaching, the tradition of prescriptive grammar is proven to have great influence on their thinking, because students see teaching correct language as the main goal. For that reason, they have difficulty in figuring out why many grammar terms are being taught since they cannot be connected to correct language. That kind of conclusion shows even further how important it is for both teachers and students to realize the two goals of grammar teaching already described, i.e., to teach about language, but also to teach language use in different situations. If that would be clear, it would also make it easier to figure out which terms should absolutely be taught. It was, for instance, widely agreed upon by teachers and students that some of the grammar terms could be useful in learning foreign languages. Getting that reaction required asking both the teachers and students specifically about it.

The influence of instruction

When measuring the teachers' ideas about whether they had an influence on the students' inner grammar and/or their language use in certain situations against linguistic theory, it was apparent that grammar would not likely be changed much. But when it comes to inflecting new words, the school can help by having them placed in the right spot in the student's language structure according to standardized use. On the other hand, there is no guarantee for success because, in that context, word frequency is important, as is the diffusion of a specific variable in the input. When it comes to influencing language use, it is very likely that the school can be successful in certain situations, especially the formal ones to train students in the use of the most prestigious register, which is the most useful for them in the future. Social reasons would be why students would change their language, but prestige is a strong driving force behind the diffusion of a language change, although not present in all instances. It is important for teachers to know and understand the interplay between the language community and the role of the school system so they realize how they really can influence their students' language. Because if the goal is to make students informed language users, the teachers need to become informed grammar teachers, as well as informed language users themselves.

Concluding remarks

With the results, built on the discussion about the teachers' and students' ideas concerning the language and grammar teaching, it is argued that there is a need for changes in teaching grammar. It is proposed that more emphasis is put on the theory of language acquisition and the sociolinguistic forces that are at play in the language community, of which the school is an important part. That would call for some changes in teacher education and in the official school curriculum, but probably the greatest ones would be in the teaching material. At the same time, it would be necessary to revise how grammar is tested on standard tests because they are very influential on the way grammar is taught. Some of what is proposed, especially concerning sociolinguistic factors, is already discussed in the classroom to some extent, but it would be necessary to focus more on those factors, discuss them more systematically, and combine them with all the teaching. Judging from the teachers' and students' reactions, this would likely be well received.

Heimildir

- Aðalbjörn Sigurðsson og Arndís Þorgeirsdóttir (ritstj.). (2015). Eru karlar í kennara-stétt að deyja út? *Skólavarðan*, 2015(7), 8–13.
- Alda Bryndís Möller. (2014). *Íslenskukennsla í Bessastaðaskóla og á fyrstu árum Reykjavíkurskóla 1805–1855* (B.A.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/17696>
- Andersen, H. (1973). Abductive and Deductive Change. *Language*, 49, 765–793.
- Anna S. Þráinsdóttir. (2010). Áhrif samræmdra prófa í íslensku á málfræðikennslu í 10. bekk. *Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/-menntakvika2010/003.pdf>
- Anna Steinunn Valdimarsdóttir. (2009). Móðurmálskennsla í nútímasamfélagi. *Skíma*, 32(1), 8–11.
- Ari Páll Kristinsson. (2007). Málræktarfræði. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 29, 99–124.
- Ari Páll Kristinsson. (2009). *Í fréttum er þetta helst: rannsókn á einkennum íslensks útvarpsmáls*. Reykjavík: Hugvísindastofnun Íslands.
- Ari Páll Kristinsson. (2011a). Gott mál. Í Jóhannes B. Sigtryggsson (ritstj.), *Handbók um íslensku* (bls. 79–87). Reykjavík: JPV útgáfa.
- Ari Páll Kristinsson. (2011b). Leiðbeiningar um gott mál: hóflega formlegt ritað mál. Í Jóhannes B. Sigtryggsson (ritstj.), *Handbók um íslensku* (bls. 122–136). Reykjavík: JPV forlag.
- Auglýsing um setningu íslenskra ritreglna nr. 695/2016.
- Árni Pétursson. (1983). Um málfræðikennslu í 7.–9. deildum og framtíð hennar. *Skíma*, 6(4), 19–21.
- Ása Marin Hafsteinsdóttir. (2014a). *Málið í mark — Fallorð*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.

- Ása Marin Hafsteinsdóttir. (2014b). *Málið í mark — Sagnorð*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ása Marin Hafsteinsdóttir. (2015). *Málið í mark — Óbeygjanleg orð*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ásgeir Blöndal Magnússon. (1989). *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- Ásta Svavarsdóttir. (1982). „Þágufallssýki“. Breytingar á fallnotkun í frumlagssæti ópersónulegra setninga. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 4, 19–64.
- Ásta Svavarsdóttir. (2013). Þágufallshneigð í sjón og raun. Niðurstöður spurningakannana í samanburði við málnotkun. Í Höskuldur Þráinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson (ritstj.), *Tilbrigði í íslenskri setningagerð* (bls. 83–110). Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Baldur Hafstað, Ingólfur B. Kristjánsson og Sigurður Konráðsson. (2014a). *Tungutak 1. Kennslu- og vinnubók í málnotkun, málfræði og stafsetningu* (2. útgáfa). Reykjavík: Skólavefurinn.
- Baldur Hafstað, Ingólfur B. Kristjánsson og Sigurður Konráðsson. (2014b). *Tungutak 2. Kennslu- og vinnubók í málnotkun, málfræði og stafsetningu* (2. útgáfa). Reykjavík: Skólavefurinn.
- Baldur Hafstað, Ingólfur B. Kristjánsson og Sigurður Konráðsson. (2014c). *Tungutak 3. Kennslu- og vinnubók í málnotkun, málfræði og stafsetningu*. Reykjavík: Skólavefurinn.
- Baldur Jónsson. (1994). Um orðið tölva. Í *Sagnaþing helgað Jónasi Kristjánssyni sjötugum 10. apríl 1994* (bls. 34–44). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Baldur Ragnarsson. (1977). *Móðurmál. Leiðarvísir handa kennurum og kennaraefnum*. Reykjavík: Iðunn.
- Baldur Sigurðsson. (1987). Málfræði — fræðin um manninn. *Örvar Oddr*, 1, 6–7.
- Baldur Sigurðsson. (1992). Á að kenna málfræði í skólum eða iðka hana? *Ný menntamál*, 3, 31–37.

- Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (7. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Bjarnveig Ingvarsdóttir. (1995). *Íslenska — 10. Kennslubók í málfræði fyrir efsta bekk grunnskóla*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Björn Gíslason. (2001). *Að verjast föllum: um þágufallssýki og nefnifallssýki* (BArítgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Björn Guðfinnsson. (1935). *Íslenska I. Kennslubækur Útvarpsins*. Reykjavík: Ríkisútvarpið.
- Björn Guðfinnsson. (1937). *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi*. Reykjavík: Ríkisútvarpið.
- Björn Guðfinnsson. (1938). *Íslensk setningafræði handa skólum og útvarpi*. Reykjavík: Ríkisútvarpið.
- Björn Guðfinnsson. (1939). *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Björn Guðfinnsson. (1944). *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi* (3. útgáfa). Reykjavík: Ísafold.
- Björn Guðfinnsson. (1946a). *Íslensk málfræði handa skólum og útvarpi* (4. útgáfa). Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.
- Björn Guðfinnsson. (1946b). *Mállýzkur I*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.
- Björn Guðfinnsson. (1947). *Breytingar á framburði og stafsetningu*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.
- Björn Guðfinnsson. (1958). *Íslensk málfræði handa framhaldsskólum*. (5. útgáfa með breytingum). Eiríkur Hreinn Finnbogason annaðist útgáfuna. Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.
- Björn Guðfinnsson. (1964). *Mállýzkur II. Um íslenskan framburð*. Ólafur M. Ólafsson og Óskar Ó. Halldórsson unnu úr gögnum höfundar og bjuggu til prentunar. Reykjavík: Heimspékideild Háskóla Íslands og Bókaútgáfa Menningarsjóðs.

- Björn Guðfinnsson. (1979). *Íslensk málfræði handa grunnskólum og framhaldsskólum* (5. útgáfa). Eiríkur Hreinn Finnbogason annaðist útgáfuna. Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.
- Björn Guðfinnsson. (1999). *Íslensk málfræði fyrir grunnskóla og framhaldsskóla* (5. útgáfa). Eiríkur Hreinn Finnbogason annaðist útgáfuna. Reykjavík: Iðnú.
- Bourdieu, P. (1999 [1991]). Kafli úr Language and Symbolic Power. Í A. Jaworski og N. Coupland (ritstj.), *The Discourse Reader* (bls. 502–513). London, New York: Routledge.
- Bright, W. (1998). Social Factors in Language Change. Í F. Coulmas (ritstj.), *The Handbook of Sociolinguistics* (bls. 81–91). Malden: Blackwell Publishing.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- Cheshire, J. (2002). Sex and Gender in Variationist Research. Í J.K. Chambers, Peter Trudgill og Natalie Schilling-Estes (ritstj.), *The Handbook of Language Variation and Change* (bls. 423–443). Malden: Blackwell Publishing.
- Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. M.I.T. research monograph, 57. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. London: Praeger.
- Curtiss, S. (1985). The Development of Human Cerebral Lateralization. Í D. Frank Benson og E. Zaidel (ritstj.), *The Dual Brain* (bls. 97–115). New York: The Guilford Press.
- Curtiss, S. (1988). Abnormal Language Acquisition and the Modularity of Language. Í F. J. Newmeyer (ritstj.), *Linguistics: The Cambridge Survey II. Linguistic Theory: Extensions and Implications* (bls. 96–117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curzan, A. (2014). *Fixing English. Prescriptivism and Language History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2013a). *Kveikjur. Textabók í íslensku*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.

- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2013b). *Kveikjur. Verkefnabók í íslensku*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2014a). *Neistar. Texta- og verkefnabók í íslensku*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2014b). *Neistar: Kennsluleiðbeiningar*. Kópavogur: Námsgagnastofnun. Sótt af http://vefir.nams.is/-klb/neistar_klb.pdf
- Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir. (2015). *Logar. Texta- og verkefnabók í íslensku*. Kópavogur: Menntamálastofnun.
- Eckert, P. (1989). The Whole Woman: Sex and Gender Differences in Variation. *Language Variation and Change*, 1, 245–268.
- Eckert, P. (1997). Age as a Sociolinguistic Variable. Í F. Coulmas (ritstj.), *The Handbook of Sociolinguistics* (bls. 151–167). Malden: Blackwell Publishing.
- Eckert, P. (2008). Variation and the Indexical Field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453–476.
- Eckert, P. (2012). Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87–100.
- Eiríkur Rögnvaldsson. (1990). *Íslensk orðhlutafræði. Kennslukver handa nemendum á háskólastigi* (4. útgáfa). Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill.
- Finnur Friðriksson. (2009). *Language change vs. stability in conservative language communities: A case study of Icelandic*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Gass, S. og Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (2. útgáfa). London: LEA.
- Gipting í Ameríku. (1892, 22. apríl). *Þjóðólfur*, bls. 75–76.
- Gísli Jónsson. (1991, 22. júní). Íslenskt mál, 594. þáttur. *Morgunblaðið*, bls. 10.

- Gísli Pálsson. (1979). Vont mál og vond málfræði. Um málveirufræði. *Skírnir*, 153, 175–201.
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2009). *Skerpa 1. Námsfni í íslensku*. (2. útgáfa). Reykjavík: Mál og menning.
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2011a). *Frelsi, ábyrgð, samvinna, sjálfstæði*. Sótt af http://www.forlagid.is/-nemendur/skerpa/um_skerpu/hugmyndafrædi.pdf
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2011b). *Skerpa. Kennarasíða. Glærur*. Sótt af <http://skerpa.forlagid.is/?p=335>
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2011c). *Skerpa. Kennarasíða. Hjálpargögn. Kennslukver í málfræði*. Sótt af <http://skerpa.forlagid.is/?p=323>
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012a). *Skerpa 1. Kennarasíða. Kennsluleiðbeiningar*. Sótt af <http://skerpa.forlagid.is/?p=309>
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012b). *Skerpa 2. Kennarasíða. Kennsluleiðbeiningar*. Sótt af <http://skerpa.forlagid.is/?p=309>
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012c). *Skerpa 2. Námsfni í íslensku*. (2. útgáfa). Reykjavík: Mál og menning.
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2013a). *Skerpa 3. Kennarasíða. Kennsluleiðbeiningar*. Sótt af <http://skerpa.forlagid.is/?p=309>
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2013b). *Skerpa 3. Námsfni í íslensku*. (2. útgáfa). Reykjavík: Mál og menning.
- Guðmundur Finnbogason. (1903/1994). *Lýðmenntun. Hugleiðingar og tillögur*. (2. útgáfa). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (upphaflega kom ritið út 1903).

- Guðný Ýr Jónsdóttir. (2001). Hugleiðingar um samræmt próf í íslensku í 10. bekk. *Skíma*, 24(1), 10–11.
- Guðrún Kvaran. (1990). Íslensk skólamálfraeði á 19. öld. Í *Yrkja. Afmælisrit til Vigdísar Finnbogadóttur 15. apríl 1990* (bls. 86–93). Reykjavík: Iðunn.
- Guðrún Kvaran. (1996). Úr sögu íslenskrar málfraeðiiðkunar. *Íslenskt mál og almenn málfraeði*, 18, 119–163.
- Guðrún Kvaran. (2000, 20. október). Er jafnrétt að nota orðið tölva og talva? *Vísindavefurinn*. Sótt af <http://www.visindavefur.is/?id=1013>
- Guðrún Kvaran. (2000, 24. október). Hvernig beygist orðið spölu í eintölu og fleirtölu? *Vísindavefurinn*. Sótt af <http://www.visindavefur.is/svar.php?id=1026>
- Gunnar Finnsson. (2008a). *Gullvör 1, verkefnabók*. Reykjavík: Bókaútgáfan Hólar.
- Gunnar Finnsson. (2008b). *Gullvör 2, verkefnabók*. Reykjavík: Bókaútgáfan Hólar.
- Gunnar Finnsson. (2008c). *Gullvör 3, verkefnabók*. Reykjavík: Bókaútgáfan Hólar.
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). Meðalaldur starfsfólks við kennslu 1998–2014. Sótt af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__1_gsStarfsfolk/SKO02308.px/
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). Starfsfólk við kennslu eftir kyni, aldri, og réttindum 1998–2014. Sótt af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__1_gsStarfsfolk/SKO02303.px/
- Hale, M. (2007). *Historical Linguistics. Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing.
- Halldór Briem. (1891). *Stutt ágríp af íslenskri mállýsingu handa alþýðuskólum*. Reykjavík.
- Halldór Halldórsson. (1959). Stafsetning og stafsetningarkennsla. *Menntamál*, 32(2), 123–140.
- Halldór Kr. Friðriksson. (1859). *Íslenzkar rjettritunarreglur*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafjelag. Sótt af <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=wu.89092499839;view=1up;seq=12>

- Halldór Kr. Friðriksson. (1861). *Íslensk málmyndalýsing*. Kaupmannahöfn: Hið íslenska bókmenntafjelag.
- Hanna Óladóttir. (2005). *Pizza eða flatbaka. Um viðhorf 24 Íslendinga til erlendra máláhrifa í íslensku* (M.A.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Hanna Óladóttir. (2010). Breytileiki í máli sem hluti af máluppeldi grunnskóla- barna. Námskrár, kennslubækur og veruleikinn í kennslustofunni. *Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/011.pdf>
- Hanna Óladóttir. (2011). Málfræði fyrir unglinga: Forskriftarmálfræði og lýsandi málfræði. *Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/alm/003.pdf>
- Haugen, E. (1972 [1966]). Dialect, Language, Nation. Í *The Ecology of Language* (bls. 237–254). Stanford University Press: Stanford, California.
- Heimir Pálsson. (1998). Heildstæð móðurmálskennsla. *Skíma*, 21(1), 20–30.
- Helga Ólöf Pétursdóttir. (2014). *Kennsla á krossgötum? Viðhorf kennara og nemenda í 9. og 10. bekk grunnskóla til kennsluefnis og námsaðferða í íslenskri málfræði* (B.Ed.-ritgerð). Háskólinn á Akureyri, Akureyri.
- Helgi Guðmundsson. (1977). Um ytri aðstæður íslenskrar málþróunar. Í Einar Gunnar Pétursson og Jónas Kristjánsson (ritstj.), *Sjöttu ritgerðir helgaðar Jakobi Benediktssyni* (bls. 314–325). Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar á Íslandi.
- Helgi Skúli Kjartansson. (2008a). Fræðslulögin í framkvæmd. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 44–63). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Helgi Skúli Kjartansson. (2008b). Í þröngum stakki. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 66–80). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Henry, A. (2005). Ideolectal Variation and Syntactic Theory. Í L. Cornips og K. P. Corrigan (ritstj.), *Syntax and Variation. Reconciling the Biological and the Social* (bls. 109–122). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Hickey, R. (2014). Internally- and Externally-Motivated Language Change. Í J. M. Hernández-Campoy og J. C. Conde-Silvestre (ritstj.), *The Handbook of Historical Sociolinguistics* (bls. 387–407). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1998). Að læra þátíð sagna. Í Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstj.), *Greinar af sama meiði helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* (bls. 255–276). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Ísland.
- Hreinn Benediktsson. (1961–62). Icelandic Dialectology: Methods and Results. *Íslensk tunga*, 3, 72–113.
- Hudson Kam, C. L. og Newport, E. L. (2009). Getting it Right by Getting it Wrong: When Learners Change Language. *Cognitive Psychology*, 59, 30–66.
- Hyltenstam, K. og Abrahamsson, N. (2007). Málhafar sem tala sænsku sem annað mál nánast eins og innfæddir: Áhrif aldurs við upphaf máltileinkunar og endanleg færni. Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.), *Mál málanna. Um nám og kennslu erlendra tungumála* (bls. 49–73). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Hörður Bergmann. (1970). Málfræðikennsla í skyldunámi. *Menntamál*, 43(2), 73–78.
- Höskuldur Pétur Halldórsson náði einn 10 í einkunn á íslensku. Hefur alltaf reynt að tala rétt mál. (2001, 24. maí). *Morgunblaðið*, bls. 4.
- Höskuldur Þráinsson. (1979). Málrannsóknir og móðurmálskennsla. *Skíma*, 3(2), 3–9.
- Höskuldur Þráinsson. (1980). Tilvísunarfornöfn? *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 2, 53–96.
- Höskuldur Þráinsson. (1982). Bölvuð talvan. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 4, 293–294.
- Höskuldur Þráinsson. (1983). Um orðflokka og fleira. *Skíma*, 6(4), 25–30.
- Höskuldur Þráinsson. (1995). *Handbók um málfræði*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

- Höskuldur Þráinsson. (1998). Hvað á að kenna í málfræði í skólum og hver á að kenna það? Í Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstj.), *Greinar af sama meði helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* (bls. 131–158). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Höskuldur Þráinsson. (2000). Hvernig öðlast menn máltilfinningu og hvaða máli skiptir hún? Í *Lestrarbókin okkar. Greinasafn um lestur og læsi* (bls. 131–142). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.
- Höskuldur Þráinsson. (2005). *Setningar. Handbók um setningafræði*. Íslensk tunga III. Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Höskuldur Þráinsson. (2009). Um hvað snýst málið? Um málfræði Chomskys, málkunnáttu og tilbrigði. *Ritið*(2), 7–31.
- Höskuldur Þráinsson. (2014). Málvernd, máltaka, máleyra — og PISA-könnunin. *Ritið*, 14(2), 153–182.
- Höskuldur Þráinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson (ritstj.). (2015). *Tilbrigði í íslenskri setningagerð. II. Helstu niðurstöður. Tölfræðilegt yfirlit*. Reykjavík: Málvísindastofnun Íslands.
- Höskuldur Þráinsson, Ásta Svavarsdóttir, Eiríkur Rögnvaldsson, Jóhannes Gísli Jónsson, Sigríður Sigurjónsdóttir og Þórunn Blöndal. (2013). Hvert stefnir í íslenskri setningagerð? Um samtímalegar kannanir og málbreytingar. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 35, 57–127.
- Höskuldur Þráinsson, Edda Kjartansdóttir, Ólafur Oddsson, Páll Ólafsson, Sigurður Konráðsson, Sveinbjörg Sveinbjörnsdóttir og Valdimar Gunnarsson. (1997). *Markmið móðurmálskennslu í grunnskólum og framhaldsskólum. Skýrsla forvinnuhóps á námsviði móðurmáls*. Reykjavík. Sótt af <http://www.is-mennt.is/vefir/namskra/islenska/isskyrsla.pdf>
- Höskuldur Þráinsson og Kristján Árnason. (1992). Phonological Variation in 20th Century Icelandic. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 14, 89–128.
- Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir. (1998). *Mályrkja 3*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

- Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, Ásta Svavarsdóttir og Þórunn Blöndal. (2015). Fallmörkun. Í Höskuldur Þráinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson (ritstj.), *Tilbrigði í íslenskri setningagerð. II. Helstu niðurstöður. Tölfræðilegt yfirlit* (bls. 33–76). Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Indriði Gíslason. (1983). Markmið móðurmálskennslu — skólamálfræði. *Skíma*, 6(4), 22–24.
- Indriði Gíslason. (1989). *Málvísi 1* (2. útgáfa). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Indriði Gíslason. (1990). *Málvísi 2* (2. útgáfa). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Indriði Gíslason. (1992). *Málvísi 3* (2. útgáfa). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Indriði Gíslason. (1993). *Málvísi 1–3. Handbók kennarans*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Indriði Gíslason, Guðmundur B. Kristmundsson, Baldur Jónsson og Höskuldur Þráinsson. (1988). *Mál og samfélag: Um málnotkun og málstefnu*. Reykjavík: Iðunn.
- Indriði Gíslason, Sigurður Konráðsson og Benedikt Jóhannesson. (1986). *Framburður og myndun fleirtölu hjá 200 íslenskum börnum við fjöggra og sex ára aldur*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Iris Edda Nowenstein. (2012). *Mig langar sjálfri til þess. Rannsókn á innri breytileika í fallmörkun frumлага* (B.A.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Iris Edda Nowenstein. (2014). *Tilbrigði í frumlagsfalli á máltökuskeiði: þágufalls-hneigð og innri breytileiki* (M.A.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Isac, D. og Reiss, C. (2008). *I-Language. An Introduction to Linguistics as Cognitive Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Íslensk málnefnd. (2009). *Íslenska til alls. Tillögur íslenskrar málnefndar að íslenskri málstefnu samþykktar á Alþingi 12. mars 2009* (2. útgáfa). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Íslensk orðabók*. (2002). (3. útgáfa). Reykjavík: Edda.

- Johnson, J. S. og Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Jones, P. E. (1995). Contradictions and Unanswered Questions in the Genie Case: A Fresh Look at the Linguistic Evidence. *Language & Communication*, 15(3), 261–280.
- Jóhannes B. Sigtryggsson. (2006). Tvær gerðir málfræðibókar: breytingar á Íslenski málfræði Björns Guðfinnssonar. *Skíma*, 29(1), 46–50.
- Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir. (2014). *Málvísir. Handbók um málfræði handa grunnskólum*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Jóhannes Gísli Jónsson. (2005). Merkingarhlutverk, rökliður og fallmörkun. Í Höskuldur Þráinsson (ritstj.), *Setningar. Handbók um setningafræði* (bls. 350–409). Íslensk tunga III. Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Jóhannes Gísli Jónsson og Þórhallur Eypórsson. (2003). Breytingar á frumlagsfalli í íslensku. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 25, 7–40.
- Jón Árni Friðjónsson. (1998). Um markmið móðurmálskennslu. *Skíma*, 21(2), 20–26.
- Jón G. Friðjónsson. (2006, 23. september). Íslenskt mál, 86. þáttur. *Morgunblaðið*, bls. 38.
- Jón Norland. (2014). *Íslenska: Kennslubók í málvísi og ljóðlist*. (6. útgáfa, aukin og endurbætt). Reykjavík: Jón Norland.
- Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr. (1997). *Íslenska: Kennslubók í málvísi og ljóðlist*. (5. útgáfa, aukin og endurbætt). Reykjavík: Jón Norland og Gunnlaugur V. Snævarr.
- Kjartan G. Ottósson. (1983). Talva, valva og won-stofnar. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 5, 178–183.
- Kjartan G. Ottósson. (1987). An Archaising Aspect of Icelandic Purism: The Revival of Extinct Morphological Patterns. Í Pirkko Lilius og Mirja Saari (ritstj.), *Nordic Languages and Modern Linguistics 6* (bls. 311–324). Helsinki: Helsinki University Press.

- Kjartan G. Ottósson. (1990). *Íslensk málhreinsun. Sögulegt yfirlit*. Reykjavík: Íslensk málnefnd.
- Kridel, C. (ritstj.). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Kalifornía: Sage Publications.
- Kristiansen, T. (ritstj.). (2006). *Nordisk sprogholdninger. En masketest. Moderne importord i språka i Norden V*. Oslo: Novus forlag.
- Kristján Árnason. (2002). Upptök íslensks ritmáls. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 24, 157–193.
- Kristján Árnason. (2005). *Hljóð. Handbók um hljóðfræði og hljóðkerfisfræði*. Íslensk tunga I. Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Kristján Árnason. (2013). Chomsky og/eða Halliday. Í Höskuldur Þráinsson og Matthew Whelpton (ritstj.), *Chomsky. Mál, sál og samfélag* (bls. 227–246). Reykjavík: Hugvísindastofnun og Háskólaútgáfan.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1990). The Intersection of Sex and Social Class in the Course of Linguistic Change. *Language Variation and Change*, 2, 205–254.
- Labov, W. (2006). Some Sociolinguistic Principles. Í Christina Bratt Paulston og G. Richard Tucker (ritstj.), *Sociolinguistics. The Essential Readings* (bls. 234–250). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leonard, S. P. og Kristján Árnason. (2011). Language Ideology and Standardisation in Iceland. Í T. Kristiansen og N. Coupland (ritstj.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe* (bls. 91–96). Oslo: Novus Press.
- Luraghi, S. (2010). Causes of Language Change. Í S. Luraghi og V. Bubenik (ritstj.), *The Bloomsbury Companion to Historical Linguistics* (bls. 358–370). New York: Bloomsbury Publishing.

- Macnaghten, P. og Myers, G. (2007). Focus Groups. Í C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium og D. Silverman (ritstj.), *Qualitative Research Practice* (bls. 65–79). London: Sage.
- Magnús Jón Árnason. (1988). *Fallorð*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Magnús Jón Árnason. (1989). *Sagnorð*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Magnús Jón Árnason. (1990). *Smáorð*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla. Íslenska*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011/2013). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti. Greinasvið*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Menntamálaráðuneytið. (1960). *Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskylldualdri*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1976a). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1976b). *Aðalnámskrá grunnskóla. Móðurmál*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla. Íslenska*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Milroy, J. og Milroy, L. (1999). *Authority in Language. Investigating Standard English* (3. útgáfa). London: Routledge.
- Mitchell, R. og Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

- Myhill, D. og Watson, A. (2014). The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review of the Literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62. Sótt af <http://clt.sagepub.com/content/30/1/41>
- Newport, E. L. (1991). Contrasting Conceptions of the Critical Period of Language. Í S. Carey og R. Gelman (ritstj.), *The Epigenesis of Mind. Essays on Biology and Cognition* (bls. 111–130). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newport, E. L., Bavelier, D. og Neville, H. J. (2001). Critical Thinking about Critical Periods: Perspectives on a Critical Period for Language Acquisition. Í E. Dupoux (ritstj.), *Language, Brain, and Cognitive Development. Essays in Honor of Jacques Mehler* (bls. 481–502). Cambridge: MIT Press.
- Ólafur Proppé. (1999). Þróun samræmdra prófa í íslenskum skólum frá 1880 til 1977. Í *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Páll Ólafsson. (1995). *10x10, verkefni í móðurmáli fyrir 10. bekk*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Pinker, S. (2012, 31. maí). False fronts in the Language Wars: Why New Yorker writers and others keep pushing bogus controversies. *Slate*. Sótt af http://www.slate.com/articles/arts/the_good_word/2012/05/-steven_pinker_on_the_false_fronts_in_the_language_wars_.html
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2001a). *Gullvör 1. Málfræði fyrir 8. bekk grunnskóla*. Reykjavík: Iðnú.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2001b). *Gullvör 2. Málfræði fyrir 9. bekk grunnskóla*. Reykjavík: Iðnú.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2001c). *Gullvör 3. Málfræði fyrir 10. bekk grunnskóla*. Reykjavík: Iðnú.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2002). Í tengslum við grunnskólann. *Skíma*, 25(1), 12–16.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2013). „Eitt ljótasta högg sem íslenskan hefur orðið fyrir í mörg hundruð ár“. Skíma spjallar við Ragnar Inga Aðalsteinsson. *Skíma*, 36(1), 22–25.

- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (e.d.). *Málfræði Ragnars Inga. Aðgengilegar skýringar í málfræði fyrir efsta stig grunnskóla*. Sótt af http://skolavefurinn.is/system/files/skolavefurinn_efni/_opid/islenska/malfraedi-ragnar-ingi/index.html#work
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson, Ingibjörg B. Frímansdóttir og Sigurður Konráðsson. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 540–550. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773559>
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson. (2006). Afstaða kennara til samræmdra prófa í grunnskóla. *Hrafnæping*, 3, 141–152.
- Ragnheiður Briem. (1984, 28. marz). Móðurmál er líka mál. *Morgunblaðið*, bls. 50.
- Reglugerð um fyrirkomulag og framkvæmd samræmdra könnunarprófa í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla nr. 435/2009.
- Romaine, S. (2003). Variation in Language and Gender. Í J. Holmes og M. Meyerhoff (ritstj.), *The Handbook of Language and Gender* (bls. 98–119). Oxford: Blackwell.
- Ruben, R. J. (1997). A Time Frame of Critical/Sensitive Periods of Language Development. *Acta Otolaryngologica*, 117, 202–205.
- Rúnar Sigþórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum* (Doktorsritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- Sankoff, G. (2006). Age: Apparent Time and Real Time. Í K. Brown (ritstj.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2. útgáfa, bls. 110–116). Amsterdam: Elsevier. Sótt af <http://www.ling.upenn.edu/~gillian/>
- Schilling-Estes, N. (2004). Investigating Stylistic Variation. Í J.K. Chambers, Peter Trudgill og Natalie Schilling-Estes (ritstj.), *The Handbook of Language Variation and Change* (bls. 375–401). Malden: Blackwell Publishing.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. (2001). Máltaka barna. Í Þórunn Blöndal og Heimir Pálsson (ritstj.), *Alfræði íslenskrar tungu [Geisladiskur]*. Reykjavík: Lýðveldissjóður/Námsháskólinn.

- Sigríður Sigurjónsdóttir. (2005). Máltaka og setningafræði. Í Höskuldur Þráinsson (ritstj.), *Setningar. Handbók um setningafræði* (bls. 636–655). Íslensk tunga III. Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Sigrún María Ammendrup. (2007). *Flámæli á 19. öld. Rannsókn á stafsetningu einkabréfa* (B.A.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2003). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 219–235). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sitt af hverju tæi. (1956). *Menntamál*, 29(1), 86–89.
- Skólavefurinn. (e.d.-a). *Gagnvirkar æfingar í málfræði*. Sótt af <http://skolavefurinn.is/namsgreinar/gagnvirkar-aeingar-i-malfrædi>
- Skólavefurinn. (e.d.-b). *Málfræðiklökk*. Sótt af <http://skolavefurinn.is/namsgreinar/malfrædiklökk>
- Skólavefurinn. (e.d.-c). *Tungutak 3: Kennarahandbók*. Sótt af http://skolavefurinn.is/system/files/skolavefurinn_efni/_opid/islenska/tungutak/kennarar/-tungutak_3_kennarahandbok.pdf
- Snara. (e.d.). Sótt af <http://snara.is/8>
- Spölur. (e.d.). Sótt af <http://www.spolur.is>
- Stefán Karlsson. (1971). Tjáningartæki og minnisvarði. *Samvinnan*, 65(4), 23–24.
- Stefán Smári Jónsson. (2015). *Málfræðikennsla: viðhorf nemenda og kennara og nýting nemenda á elsta stigi á málfræði* (M.Ed.-ritgerð). Háskólinn á Akureyri, Akureyri.
- Steinunn Valbjörnsdóttir. (2015). *Það gæti hafa rignt í nótt. Um þróun og merkingu sambandsins „geta + hafa“* (BA-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Stelpurnar þínar í 3. A veturinn 1998–1999. (2000, 28. mars). Ragnheiður Briem. *Morgunblaðið*. Sótt af <http://www.mbl.is/greinasafn/grein/526951/>

- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (2002). Málfræðingurinn, leiðbeiningar um íslenskt málfræði. Sótt af <http://malfar.arnastofnun.is/>
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (2013). Beygingarlýsing íslensks nútímamáls (BIN). Sótt af <http://bin.arnastofnun.is/forsida/>
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2001). *Málfræðingurinn, lítil málfræðibók*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2005a). *Finnur 1*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2005b). *Finnur 2*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2005c). *Finnur 3* (2. útgáfa). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2014a). *Ef að er gáð. Afdrif aðalnámskrár í íslensku á unglingsstigi grunnskóla og framhaldsskóla* (Doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2014b). *Málfræðingurinn, lítil málfræðibók*. (3. útgáfa, aukin og endurbætt. Fyrsta og önnur útgáfa komu út hjá Námsgagnastofnun árið 2001 og 2003.) Reykjavík: Málborg.
- Tolchinsky, L. (2004). The Nature and Scope of Later Language Development. Í R. A. Berman (ritstj.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (bls. 233–247). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trudgill, P. (1972). Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1, 179–195.
- Trudgill, P. (1999). Standard English: What it isn't. Í Tony Bex og Richard J. Watts (ritstj.), *Standard English: The Widening Debate* (bls. 117–128). London: Routledge.
- Veturliði Óskarsson. (1997–98). Ske. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 19.–20., 181–207.
- Wardhaugh, R. og Fuller, J. M. (2015). *An Introduction to Sociolinguistics* (7. útgáfa). Chichester, England: Wiley Blackwell.

- Yang, C. (2006). *The Infinite Gift. How Children Learn and Unlearn the Languages of the World*. New York: Scribner.
- Þórunn Blöndal. (1994a). *Mályrkja 1*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Þórunn Blöndal. (1994b). *Mályrkja 1, Vinnubók 1–2*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Þórunn Blöndal. (1996a). *Mályrkja 2*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Þórunn Blöndal. (1996b). *Mályrkja 2, Vinnubók 1*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Þórunn Blöndal. (2001). Er líf eftir Björn? Um skólamálfraði frá Birni Guðfinnssyni til okkar daga. *Íslenskt mál og almenn málfraði*, 23, 203–213.
- Þórunn Blöndal. (2005). *Lifandi mál. Inngangur að orðræðu- og samtalsgreiningu*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Þórunn Blöndal. (2010). Textar og nýting þeirra í kennslu. *Skíma*, 33(2), 12–16.