

Oda Eriksen Haugland

«Grammatikken skal være en systematisk og integrert del av norskfaget»

En nærstudie av hvordan grammatikk blir framstilt og presentert i en lærebokserie i norsk for ungdomsskoletrinnet.

Masteroppgave i nordisk språk

Veileder: Kristin Melum Eide

Juni 2022

Oda Eriksen Haugland

«Grammatikken skal være en systematisk og integrert del av norskfaget»

En nærstudie av hvordan grammatikk blir framstilt og presentert i en lærebokserie i norsk for ungdomsskoletrinnet.

Masteroppgave i nordisk språk
Veileder: Kristin Melum Eide
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven presenteres det en nærstudie av hvordan grammatikk blir framstilt og presentert i norsklærebøkene for ungdomsskoletrinnet: *Norsk 8-10 Grunnbok* fra Cappelen Damm. Gjennom en kvalitativ tilnærming har jeg sett nærmere på hvordan ordklasser og setningsledd blir presentert i lærebokserien. I hvilken grad lærebøkene legger til rette for at elevene oppnår de relevante kompetansemålene om grammatikk fra læreplanen NOR01-06 for 10. trinn. Og i hvilken grad de tre lærebøkene bygger på hverandre og har en indre faglogisk struktur. Når man sammenligner mine resultater med tidligere forskning på grammatikkframstilling i læreverker, er det tydelig at kunnskapsstoffet i læreverket *Norsk 8-10* har en positiv utvikling. Samtidig er det gjort noen forenklinger og magre beskrivelser som bare gir et overfladisk perspektiv.

Abstract

In this master's thesis, I have conducted a close study of how grammar is presented and explained in the Norwegian textbooks for the upper secondary school level: *Norsk 8-10* from Cappelen Damm. I have looked more closely at how word classes and clauses are presented in the textbook series through a qualitative approach. The extent to which the textbooks facilitate the students' achievement of the relevant competence goals on grammar from the curriculum NOR01-06 for 10th grade. And the extent to which the three textbooks build on each other and have an internal subject logical structure. When comparing my results with previous research on grammar presentation in teaching materials, it is clear that the knowledge material in the teaching material *Norsk 8-10* has a positive development. At the same time, there are some simplifications and meager descriptions have been made that only provide a superficial perspective.

Forord

Med denne masteroppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et emneområde som jeg interesserer meg for. Det har også vært svært givende å få jobbe med en oppgave som både har en verdi i det vitenskapelige feltet og i skolen.

Jeg vil først takke Kristin Melum Eide som har vært med en dyktig veileder. Takk for at du har vist entusiasme for prosjektet siden begynnelsen, og for alle veiledningsmøtene, meget gode og konstruktive tilbakemeldinger og for støtten gjennom hele prosessen. Takk!

Takk til Amanda, Margret og Marte som har lest over denne oppgaven, og som har kommet med nyttige og gode tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke mamma som har også har lest over oppgaven og støttet meg gjennom hele studieløpet.

God lesning!

Oda Eriksen Haugland

Trondheim, våren 2022

Innhold

Figurer	xiii
1 Innledning og bakgrunn	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Hva er grammatikk?	3
1.3 Forskningsspørsmålene	5
1.4 Forskningsstatus på fagområdet.....	5
1.5 Grammatikkens plass i læreplanverket.....	6
2 Metode og empiri	9
2.1 Kvalitativ innholdsanalyse	9
2.2 Lærebokanalyse	9
2.3 Datamateriale – valg av lærebøker	10
2.4 Overveielser knyttet til metode	11
3 Teori	13
3.1 Læringsteorier og didaktiske prinsipper	13
3.2 Grammatisk terminologi	13
4 Analyse	17
4.1 Sentrale funn i <i>Norsk 8 Grunnbok</i>	17
4.1.1 Verb	17
4.1.2 Substantiv.....	19
4.1.3 Adjektiv	21
4.1.4 Setningsledd.....	23
4.2 Sentrale funn i <i>Norsk 9</i>	24
4.2.1 Verb	24
4.2.2 Pronomen	29
4.2.3 Determinativ	30
4.2.4 Substantiv.....	30
4.2.5 Preposisjoner.....	32
4.3 Sentrale funn i <i>Norsk 10</i>	32
4.3.1 Verb	32
4.3.2 Substantiv.....	34
4.3.3 Adverb.....	35
4.3.4 Determinativer.....	36
4.3.5 Setningsledd.....	37
5 Diskusjon.....	39
6 Oppsummering og frampek	45

Relevans for lektoryrket	47
Referanser.....	49

Figurer

Figur 1: Verb (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 104).	17
Figur 2: Svake verb - a-verb og e-verb (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 267-268).....	19
Figur 3: Svake verb - j-verb (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 269)	19
Figur 4: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 106).....	20
Figur 5: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 212).....	20
Figur 6: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 215).....	21
Figur 7: Adjektiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 154)	22
Figur 8: Adjektiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 321).	23
Figur 9: Syntaks (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 204).....	24
Figur 10: Kortverb (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 57).....	25
Figur 11: Uregelrette svake verb (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 58).	26
Figur 12: Sterke verb: 1. og 2. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 334).	27
Figur 13: Sterke verb: 3. og 4. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 335).	27
Figur 14: Sterke verb: 5. og 6. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 336).	28
Figur 15: Sterke verb: 7. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 337).	28
Figur 16: Pronomen (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 87).....	29
Figur 17: Personlig pronomen på nynorsk (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 104).	30
Figur 18: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 167).	31
Figur 19: Preposisjoner (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 219).	32
Figur 20: Dramatisk presens (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 19).....	33
Figur 21: Passiv form av verb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 163).....	33
Figur 22: Repetisjon av verb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 285).	34
Figur 23: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 64).	34
Figur 24: Repetisjon av substantiv (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 352).....	35
Figur 25: Adverb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 117).	36
Figur 26: Determinativ (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 227).	36
Figur 27: Ordstilling (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 106).	37

1 Innledning og bakgrunn

I denne oppgaven skal jeg presentere en nærstudie av en lærebokserie i norsk for ungdomsskoletrinnet. Jeg skal benytte en kvalitativ innholdsanalyse for å undersøke hvordan fagstoffet om grammatikk blir framstilt og presentert i lærebøkene. Etter innføringen av den nye læreplanen, *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*, har en rekke lærebøker blitt revidert i henhold til de nye kompetansemålene i norskfaget. Målet med denne studien er å undersøke hvordan en lærebokserie i norskfaget har tatt for seg fagfeltet grammatikk i lyset av de nye kjerneelementene og kompetansemålene i faget. Med den nye læreplanen har det kommet nye føringer for grammatikkens posisjon i norskfaget. Man ser for eksempel at forbindelsen mellom grammatikk og skriving er blitt forsterket, og at grammatikk skal være et verktøy i arbeid med tekster i et funksjonelt perspektiv (Siljan, 2022).

Jeg skal ta for meg hvordan grammatikk er presentert og framstilt i lærebokserien *Norsk 8-10 Grunnbok* av Cappelen Damm (Blikstad-Balas et al., 2020; Blikstad-Balas et al., 2021a, 2021b). Denne serien av norsklærebøker er beregnet for ungdomsskoletrinnene, og er revidert etter den nye læreplanen. I den første delen vil jeg legge fram bakgrunnen for studien og vise til den nåværende forskningsstatusen på fagområdet. Så vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med denne studien. Deretter vil jeg presentere en kvalitativ innholdsanalyse av hvordan grammatikk blir framstilt og presentert i *Norsk 8-10 Grunnbok*. Etter det skal jeg diskutere funnene fra innholdsanalysen og nærlesningen opp mot forskningsspørsmålene mine, læreplanen og korrespondansen med forlaget. Til slutt vil jeg oppsummere studien og si noe om masterarbeidets relevans for virket som lektor.

Min studie viser at grammatikkens posisjon i det hele er styrket i denne lærebokserien sammenlignet med tidligere studier (jf. Brøseth et al., 2020; Siljan, 2022). Grammatikk er innlemmet i alle kapitlene i alle de tre lærebøkene, og man er innom flere ulike deler av fagfeltet. Samtidig må jeg også konkludere med at grammatikkdelen i stor grad er forenklet og magert framstilt at i lærebøkene at det ikke vil hjelpe elevene å oppnå de relevante kompetansemålene. I tillegg vil presentasjonen av kunnskapsstoff ikke være tilstrekkelig for å hjelpene elevene med å utvikle en overordnet grammatisk forståelse eller et grammatisk metaspråk. Grammatikkdelen fokuserer i stor grad på forskjellen mellom bokmål og nynorsk. Disse resultatene samsvarer i stor grad med funnene i tidligere forskning på fagfeltet (jf. Brøseth et al., 2020; Siljan, 2022).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan temaet grammatikk blir framstilt og presentert i en serie norsklærebøker for ungdomstrinnet. Utgangspunktet er å se hva som er grammatikkdisiplinens posisjon etter innføringen av læreplanen LK20. Først vil jeg gjøre kort rede for bakgrunnen for debatten om grammatikkens plass i morsmålsfaget. Deretter vil jeg ta for meg lærebøkernes posisjon i den norske skolen og hvorfor en slik lærebokstudie er relevant og nyttig.

Gjennom tidene har det variert en del hvor mye plass undervisningen, læreplanene og læreverkene har viet til grammatikk. I første halvdel av 1900-tallet var det en lang tradisjon for å undervise i latinbasert grammatikk (Hertzberg, 2015). Et vendepunkt for

grammatikkens plass i skolen kom på 1960-tallet. For i 1966 ble det publisert en rapport som konkluderte med at undervisning i tradisjonell grammatikk hadde liten eller ingen effekt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 150). Dette fikk stor betydning, særlig i engelskspråklige land, hvor grammatikken forsvant helt ut av undervisningen (Hertzberg, 2015). Dette hadde først lite virkning på den norske læreplanen, og med læreplanen for grunnskolen i 1974 (M71), var grammatikken fortsatt en viktig del av skriveopplæringen. Det som satte fart i debatten om grammatikkens plass i den norske skolen og læreplanen, var den store metastudien til George Hillocks i 1984. Konklusjonen til studien var at tradisjonell grammatikkundervisning bidro minst til elevenes skriveutvikling, og at enkelte studier viste at opplæring i grammatikk hadde en negativ effekt på elevenes læring (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Når forskningen ikke lenger kunne påvise sammenhengen mellom skriveferdigheter og grammatikkopplæring, ble det vanskelig å legitimere grammatikkens plass i skolen. Med den nye læreplanen som kom i 1987 (M87) forsvant ikke grammatikken ut av faget, men ble tettere knyttet opp til elevenes skriving. Man skulle ikke vektlegge regler og restriksjoner, men se grammatikk i sammenheng med stil- og sjangerlære. Det at grammatikk skulle være et metaspråk, altså et «språk om språket», var et argument som kom med M87. I læreplanen som ble innført i 1997 (L97) fortsatte det funksjonelle synet på grammatikk å dominere. I 2006 ble *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) innført. Nesten samtidig kom det en ny metastudie som igjen konkluderte med at grammatikkundervisningens positive effekt på skriving ikke kunne bevises. I LK06 var grammatikkbegrepet nesten helt ute av læreplanen. Men ved revisjonen av læreplanen i 2013 var grammatikk likevel eksplisitt tilbake i læreplanen (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Et større gjennombrudd for grammatikkens posisjon i skolen kom med studien til Myhill et al. (2012). Ifølge forfatterne er studien «the first large-scale study in any country of the benefits or otherwise of teaching grammar within a purposeful context in writing» (Myhill et al., 2012, s. 161). Studien konkluderte med at det er en positiv sammenheng mellom grammatikkundervisningen og elevenes skriveutvikling (Hertzberg, 2015). Forskningen til Myhill og hennes forskergruppe har vært med på å reaktualisere grammatikk og skriveferdigheter det siste tiåret (Aa, 2021). Selv om studien til Myhill trakk fram viktigheten av å utvikle et metaspråk for å snakke om skriving og tekst, var et av problemene med studien til Myhill at det særlig var de høytpresterende elevene som hadde et utbytte av grammatikkundervisningen. I tillegg var undervisningens kvalitet avhengig av den enkelte lærers grammatikkompetanse (Hertzberg, 2015; Myhill et al., 2013). Samtidig slår Hertzberg (2015) fast at studien og undervisningsmodellen til Myhill et al. (2012) var i tråd med god skriveundervisning.

I LK20 er grammatikk eksplisitt inne i læreplanen, men mer moderert i formuleringen enn etter revisjonen av LK06 i 2013 (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I både LK06 og LK20 er grammatikk trukket fram som et viktig verktøy for å kunne snakke om tekst (Siljan, 2022). Hertzberg (1995) referer til dette som metaspråkargumentet. Dette argumentet er det som kommer tydeligst fram i den gjeldende læreplanen i norskfaget. Hovedtrekket med argumentet er at grammatikken skal gi elevene og lærerne et metaspråk for å kunne snakke om tekster (Brøseth et al., 2019). Metaspråk er det språket man benytter for å snakke om språk, og dette danner et felles begrepsapparat man kan benytte for å snakke om tekst og skriving (Brøseth et al., 2020). I skriveopplæringen trekkes det fram at et slikt felles metaspråk er nyttig og nødvendig for lærere når de underviser og veileder elevene i skriving (Iversen & Otnes, 2016). Aa (2021) er kritisk til grammatikkens posisjon i LK20. Han trekker fram at den korte positive utviklingen fra LK06 til revideringen i 2013 faller som en stein i LK20. Videre skriver Aa at det å snakke

om egne tekster grammatisk er svært krevende, og at den nye læreplanen ikke legger opp til at elevene tilegner seg den kompetansen som kreves for å få et godt og funksjonelt metaspråk. «Ein skulle derfor tru at å diskutere egne tekstar språkfagleg krev ein meir ambisiøs disiplinprogresjon enn LK20 legg opp til [...]» (Aa, 2021, s. 71).

Selv om forskning tyder på at grammatikk fortsatt har en plass i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020), er det flere som har uttrykt bekymring for at grammatikkdisiplinen i både skoler og i lærerutdanningen forsvinner og nesten har blitt usynlig i klasserommet. Flere norske forskere har uttrykt bekymring angående læreres, lærerstudenter og elevers svake grammatikkunnskaper (Nygård & Brøseth, 2021, s. 130). I norsk skole har lærere stor kontroll over hva og hvordan de skal undervise. Dette gjør at læreres forestilling og kunnskap om grammatikk er svært viktig (Nygård & Brøseth, 2021). Læreres egen grammatikkunnskap er avgjørende for kvaliteten på grammatikkundervisningen, og en del forskning kan tyde på at kunnskapsnivået hos lærere er relativt svakt. Dersom lærernes kompetanse er lav, vil lærerne unnlate å gå i dybden på grammatiske temaer og vil gi overfladiske eksempler og svar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 171-172). Grammatikk blir fortsatt undervist i norsk skole, men i stor grad i forbindelse med sidemålsundervisningen. Dersom man ser bort fra undervisningen i sidemål, er grammatikkundervisningen svært beskjedne, men den kan dukke opp i forbindelse med tekstskaping slik læreplanen har lagt opp til de siste tiårene (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

En lærebokstudie som den jeg ønsker å foreta, er relevant og nyttig for flere grunner. For det første har lærebøker i dag en sterk status i den norske skolen, og lærebøker er en sentral ressurs i planleggingen av undervisningen (Brøseth et al., 2020; Siljan, 2022). Selv om det er læreplanen i norsk som skal være styrende i norskundervisningen, er det rimelig å anta at lærebøkene legger føringer for opplæringen. En annen grunn til å bedrive en lærebokstudie, er at tidligere studier av norske lærebøker har pekt på sentrale mangler, grove forenklinger og magert kunnskapsstoff når det kommer til grammatikk (jf. Brennhaug, 2021; Brøseth et al., 2020; Siljan, 2022). Studiene peker på at det grammatiske innholdet ikke holder et godt faglig nivå. Dette samsvarer også med Brøyn (2015), der det kommer fram at grammatikken nesten er fullstendig fjernet fra skolen og fra folks bevissthet, og at Norge er et av landene som har gått lengst i å fjerne grammatikken fra skolen. I forbindelse med fagfornyelsen og innføringen av kunnskapsløftet 2020 har grammatikken også fått en endret posisjon i norskfaget. Det er fortsatt relevant å undersøke hvordan grammatikk blir presentert, men nå med utgangspunkt i LK20. I tillegg har forlaget til *Norsk 8-10* (via sin representant) eksplisitt uttrykt at de har ambisjoner om å styrke grammatikken i sin reviderte lærebok. En tredje grunn er at den nasjonale godkjenningsordningen for læreverk ble avvirket i 2000, og med det ligger ansvaret for kvaliteten utelukkende hos lærebokforfatterne og forlagene (Brøseth et al., 2020). Dette betyr større behov for at eksterne aktører undersøker og evaluerer lærebøkene som er på det norske markedet.

1.2 Hva er grammatikk?

Før jeg kan begynne med å analysere kunnskapsinnholdet i *Norsk 8-10*, vil jeg først definere og forklare hva jeg legger til grunn med begrepet «grammatikk». I mange nordmenns bevissthet blir ordet grammatikk ofte assosiert med det å skrive korrekt, ortografi og setningsoppbygging (Brøseth & Nygård, 2019).

I *Norsk referansegrammatikk* beskrives grammatikk som:

En grammatikk er en beskrivelse av et språk. Språkbeskrivelsen omfatter både en beskrivelse av hvordan en gitt språklig enhet er oppbygd eller «ser ut», og av den rollen enheten spiller i forhold til andre språklige enheter. Det første er beskrivelse av språklig **form**, det andre av språklig **funksjon**. Skillet mellom form og funksjon er derfor helt grunnleggende i språkbeskrivelse. For eksempel kan ett og samme ord, dvs. samme form, inngå i ulike grammatiske sammenhenger, dvs. ha ulik funksjon (Faarlund et al., 1997, s. 11).

Denne definisjonen legger et klart skille mellom språklig form som innebærer morfologi og bøyingsystemer, og språklig funksjon som er knyttet til setningsledd med subjekt, verbal, objekt osv. I denne studien kommer jeg til å se på hvordan lærebokserien beskriver både språklig form (ordklasser) og funksjon (setningsledd).

Brøseth og Nygård (2019) deler grammatikkbegrepet inn i tre deler. (1) En deskriptiv grammatikk som er en beskrivelse av språksystemet, som dreier seg om ordklasser, setningsledd og setningstyper. (2) En forklarende grammatikk som sier noe om det kognitive objektet som er kilde til språk, og som er en bevissthet hos lærere og elever om at språk har grammatikk. (3) En normativ grammatikk som gir regler for korrekt og god språkbruk, hvor formålet er å lære elevene å skrive riktig. I skolen er det vanlig å bruke alle de tre betydningene av grammatikk (Hertzberg, 1995). Likevel har skolegrammatikken tradisjonelt fokusert på det normative perspektivet, med fokus på regler og normer (Nygård & Brøseth, 2021). Dette kan også gjenspeiles i folks assosiasjoner om grammatikk.

Det er mange ulike forståelser av grammatikk. Grammatikk kan benyttes for å produsere språk, og for å vite hvordan et språk er strukturert. Begge aspektene er en del av norskfaget i skolen, og er knyttet opp til ulike formål med grammatikkundervisningen. Et formål er at elevene skal oppnå kunnskap om språksystemet. Dersom man fokuserer på normativ grammatikk vil man legge vekt på rettskriving og korrekt setningsoppbygging, og hvor man tilegner seg ferdigheter for å skrive riktig. I deskriptiv forstand vil man derimot bruke grammatikk og et grammatisk metaspråk for å kunne beskrive språksystemet gjennom språket vi observerer, og man kan bruke de ferdighetene til å ta i bruk variasjonsmulighetene i språket. Disse to ulike aspektene utelukker ikke hverandre, men er to ulike tilnæringsmåter til grammatikk som blir brukt i skolen (Brøseth & Nygård, 2019).

Det er også et systemgrammatisk perspektiv på grammatikk i skolen. Dette perspektivet ønsker å ivareta det mer tradisjonelle synet på formverk, setningsstruktur og ortografi. Systemgrammatisk kunnskap gir elevene et begrepsapparat som kan anvendes når man snakker om språk og tekst. Hvor godt disse systemgrammatiske termene blir forklart, og hvilken posisjon de har i læreplaner og læreverk har variert gjennom tidene. Det er særlig forholdet mellom et systemgrammatisk perspektiv og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv som er en gjennomgående diskusjonstema i skolen (Siljan, 2022). Elevene skal jobbe med og bli vurdert etter tekstbinding, rettskriving og grammatikk, noe som skal bidra med god kommunikasjon med leseren. I tillegg skal elevene tilegne seg et begrepsapparat og et fagspråk som de kan benytte når elever og lærere snakker om tekst. Disse to delene er gjensidig avhengig av hverandre, elevene må ha kunnskap om formverk, ortografi og grammatikk for å ha et språk de kan benyttet i samtaler om tekst. Norskfaget har hatt en lang tradisjon for å skille mellom språket som system og språket i bruk (Haugen, 2019).

1.3 Forskningsspørsmålene

Tidligere studier av grammatikk i lærebøker viser et behov for deskriptive studier som gir innsikt i hva slags grammatisk metaspråk som blir presentert i norsklærebøker. Med utgangspunkt i en serie med norsklærebøker for ungdomsskoletrinnet revidert i forbindelse med den nye læreplanen LK20 spør jeg:

1. Hvordan blir ordklasser og setningsledd presentert i lærebokserien i *Norsk 8-10 Grunnbok*?
2. I hvilken grad legger lærebøkene til rette for at elevene oppnår de relevante kompetansemålene om grammatikk fra læreplanen NOR01-06 for 10. trinn?
3. I hvilken grad brygger de tre lærebøkene på hverandre og har en indre faglogisk struktur?

Grunnen til at jeg valgt å ta for meg disse forskningsspørsmålene i denne studien, er fordi de belyser oppgavens problemstilling om hvordan grammatikk blir framstilt og presentert i en lærebokserie. Disse forskningsspørsmålene er med på å belyse kvaliteten i en lærebok eller en lærebokserie basert på prinsippene for analyse av kunnskapsinnhold i Skrunes (2010).

1.4 Forskningsstatus på fagområdet

Knudsen (2011) peker ut Norge og Tyskland som de to landene hvor forskningen på læremidler er nådd lengst. Fiva og Krogtuft (2008) har analysert to lærebøker i norsk for 5. trinn, hvor presentasjon og omtale av ordklassen substantiv er ett av elementene som undersøkes. Brennhaug (2021) har sett på grammatikkoppgaver i en lærebok i norsk for ungdomstrinnet revidert etter fagfornyelsen. Undersøkelsene hennes har tatt for seg hvordan grammatikkoppgavene er utformet for at elevene skal lære om grammatikk, og hvilket syn på grammatikk og grammatikkundervisning som ligger til grunn i oppgaveutformingene.

Nygård og Brøseth (2021) gjennomførte en studie hvor de kartla forholdet til grammatikk og den grammatiske kunnskapen til førsteårsstudenter på lærerutdanningen. Studien konkluderte med at nesten alle studentene mente grammatikk var viktig, og at de selv mente å ha en god grammatikkforståelse. Samtidig viste resultatene av kunnskapstesten at studentene hadde svært svake resultater, og en snever definisjon av hva grammatikk innebærer (Nygård & Brøseth, 2021). For eksempel definerte 165 av 235 studenter grammatikk som å skrive (og/eller snakke) korrekt (Nygård & Brøseth, 2021, s. 140). Dette er et veldig snevert syn på grammatikk, og det vektlegges i liten grad hvilke muligheter et grammatisk begrepsapparat kan gi elevene og lærerne.

Det er særlig to studier som er sammenlignbare med min undersøkelse, og som er svært nyttig og relevant for min oppgave. Den første er Brøseth et al. (2020), som har analysert det grammatiske metaspråket i en lærebok for ungdomstrinnet. De tok for seg læreboken *Nye Kontekst 8-10 Basisbok*, som ble utgitt i 2014. De påpeker at det grammatiske metaspråket som blir formidlet i læreboken framstår både som fattig og upresist (Brøseth et al., 2020). Den andre forskningsartikkelen som ligger nært opp til min egen studie er Siljan (2022). Hun har tatt for seg to norsklærebøker for ungdomstrinnet, *Kontekst 8-10* (2020) og *Synopsis 8-10* (2020), og undersøkt hvordan grammatikken er forklart og praktisert i disse to lærebøkene. Konklusjonen til Siljan (2022) er at begge lærebøkene fokuserer på grammatikk som system, og at man ikke har valgt å fokusere på grammatikk i et overordnet tekstperspektiv. Denne konklusjonen må jeg si meg enig i. Det er også lite teoretiske beskrivelser og forklaringer, og få

oppgaver om grammatikk utenfor de tradisjonelle grammatikkapitlene. Til slutt konkluderer studien til Siljan (2022) med at lærebøkene ikke legger til rette for at elevene kan oppnå de relevante kompetansemålene i læreplanen. Begge disse studiene utfører en nærstudie av hvordan fagstoffet i grammatikk blir representert i norsklærebøker for ungdomstrinnet, både før og etter at LK20 trådte i kraft.

Selv om det har blitt gjort forskning som undersøker hvordan grammatikk blir presentert i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, er det fortsatt et behov for å gjøre flere deskriptive studier for å kartlegge grammatikkens posisjon i norsklærebøker, særlig i lys av fagfornyelsen LK20. Min studie vil fokusere på et læreverk, som til min kjennskap, ikke har blitt analysert tidligere, og som er skrevet i henhold til ny læreplan.

1.5 Grammatikkens plass i læreplanverket

For å kunne fastslå i hvilken grad lærebøkene legger til rette for at elevene oppnår de relevante kompetansemålene om grammatikk fra læreplanverket (jf. forskningsspørsmål nr. 2), vil jeg framlegge en oversikt over grammatikkens posisjon i LK20. I læreplanen er det to kompetansemål for ungdomsskoletrinnene som angår grammatikk:

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

Det første kompetansemålet handler om skriftkonvensjoner (inkludert rettskriving). Dette kan ligne på det normative fokuset på grammatikk man så i M74. Det andre kompetansemålet vektlegger tilegnelsen av et fagspråk. I høringsutkastet stod det *metaspråk* i stedet for *fagspråk*. Aa (2021) mener det siste målet krever at elevene har hatt en jevn progresjon i grammatikkundervisningen gjennom hele skolegangen; noe som krever faglig trygge lærere, gode lærebøker og en læreplan som legger opp til optimal tilegnelse av grammatikk og grammatiske termer.

I tillegg til nye kompetansemål har læreplanen i norsk også fått seks kjerneelementer. Kjerneelementene blir beskrevet som det mest betydningsfulle innholdet i faget, og det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget (Igland, 2019). Det er i kjerneelementet *Språket som system og mulighet* at grammatikkdelen av faget opptre. I dette kjerneelementet ser man en tydelig vektlegging av at elevene skal tilegne seg et grammatisk metaspråk. Kjerneelementet *Språket som system og mulighet* sier at:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kjerneelementet er delt opp i to deler, en systemdel og en mulighetsdel. Systemdelen i kjerneelementer handler om at elevene skal utvikle et metaspråk om de «grammatiske og estetiske sidene ved språket». Det grammatiske metaspråket skal utvikle seg gjennom hele skoleløpet. Fra språklydene i 2. trinn, ord og oppbygging i 4. trinn, så setningsstruktur i 7. og 10. trinn og til slutt tekstbinding etter Vg1SF (Bakken, 2019, s. 34). Disse grammatiske systemkunnskapene er koblet til formverk og struktur, og har vært vektlagt tidligere i norskfaget (Siljan, 2022). *Språket som mulighet* er mindre spesifisert i kjerneelementbeskrivelsen, og Igland (2019) beskriver det som en «vag formulering» (s. 102).

Det systemgrammatiske perspektivet i LK20 er mindre fremtredende enn i LK06. Et eksempel på dette er at rene systemgrammatiske kompetansemål har falt bort fra ungdomstrinnet (Siljan, 2022). Fra 1980-tallet og fram til i dag har man sett at læreplaner i norsk tydeligere fremmer en mer tekstnær grammatikkundervisning, og det å bruke systemisk grammatikkunnskap i overordnet tekst- og skrivearbeid har også fått større fokus fra LK06 til LK20 (Siljan, 2022). I LK20 har det funksjonelle grammatikkargumentet fått stor plass i kompetansemålene og kjerneelementet i norsklæreplanen. Grammatikk blir sett på som et redskap for å lese og skrive bedre, mens grammatikkens egenverdi ikke står sentralt i den norske skole (Fjørtoft, 2014).

Basert på læreplanen LK20 har grammatikk som fagfelt i norskfaget mulighet til å få en status det ikke har hatt de siste femti årene, for selv om det systemgrammatiske perspektivet er mindre fremtredende, vil de konkrete læreplanmålene og forankringen i kjerneelementet kunne bidra til at grammatikken får en sterkere posisjon i den norske skolen. For å oppfylle disse målene kreves en skole hvor synet på språket som system og språket i bruk får en tydeligere forbindelse.

2 Metode og empiri

2.1 Kvalitativ innholdsanalyse

I denne studien skal jeg gjøre en kvalitativ innholdsanalyse for å undersøke det grammatiske kunnskapsstoffet som blir presentert i norsklærebokserien *Norsk 8-10 Grunnbok* av Cappelen Damm (Blikstad-Balas et al., 2020; Blikstad-Balas et al., 2021a, 2021b). I innholdsanalysen min vil jeg kontrollere innholdet i lærebøkene opp mot kunnskapsgrunnlaget faget er forankret i. For å gjøre det vil jeg ta utgangspunkt i de grammatiske termene, forklaringene og oppgavene i læreverkene og boken *Norsk referansegrammatikk* (heretter kalt *NRG*). I tillegg vil jeg benytte en tilråding utarbeidet av Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet (heretter kalt *Tilrådingen*). *Tilrådingen* ble laget fordi man observerte at det var store forskjeller mellom de grammatiske termene som ble brukt på høyskoler og universiteter, som var basert på *NRG*, og den tradisjonelle skolegrammatikken og de grammatiske begrepene og forklaringene benyttet i skolen og læreverk (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006). *Tilrådingen* presenterer en anbefaling på hvilke grammatiske termer som bør nyttes i skolen. Denne tilrådingen er basert på *NRG*, men forfatterne har også tatt med et pedagogisk hensyn. Målet med *Tilrådingen* er å skape et felles begrepsapparat for lærebokforfattere og lærere (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13). Siden *Tilrådingen* særlig er ment som en veileder for lærebokforfattere, blir det relevant å trekke fram de begrepene Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet mener bør benyttes i forbindelse med arbeid med grammatikk.

På grunn av denne oppgavens format har jeg måttet avgrense denne undersøkelsen ganske strengt. Dermed innsnevres fokuset til presentasjonen av ordklasser og setningsledd i *Norsk 8-10 Grunnbok*. Dette inkluderer både fagstoff i tekstformat og oppgaver i alle de tre bøkene. Det betyr videre at oppgaver og tekst som tar for seg tematikk som lydord, språklige forsterkere, tekstbindere, fyllord og ordvalg mm. ikke blir diskutert i denne studien.

2.2 Lærebokanalyse

Man kan anvende flere ulike teoretiske perspektiver når man skal analysere pedagogiske tekster (Brøseth et al., 2020). I denne oppgaven kommer jeg til å ta utgangspunkt i kunnskapsanalysen av lærebøker foreslått av Skrunes (2010). Når man skal analysere kunnskapsinnholdet i en lærebok, må man forholde seg til flere ulike nivåer (Skrunes, 2010, s. 76). For det første må man se på hvordan lærebøkene forholder seg til lov, læreplan og fagplan. For det andre må man undersøke faktamaterialet i tekstene og oppgavene (Skrunes, 2010). Skrunes (2010) påpeker at lærebøkene skal bygge opp større faglige kunnskaps- og innsiktssammenhenger, og lærebøkene skal skape en oversikt over et fagstoff. De ulike seksjonene eller avsnittene må bygge på hverandre. Kunnskapsstoffet i lærebøkene blir oppdelt i ulike seksjoner, men som samlet sett skal gi en faglig oversikt. Fagstoffet må bli oppdelt etter en indre faglogikk, der stoffet som hører sammen også holder sammen. Oppdelingen av fagstoffet må etter Skrunes (2010) følge et spiralprinsipp, der ny kunnskap knyttes sammen med det som er kjent fra før, samtidig som den skal lede framover eller dypere inn i kunnskapsfeltet.

Det er Skrunes (2010) nivåinndeling og spiralprinsipp som har vært styrende for utformingen av forskningsspørsmålene i denne oppgaven. For det første skal jeg undersøke faktagrunnlaget og om det som står i lærebøkene framstår som korrekt (jf. forskningsspørsmål nr. 1). For det andre skal jeg se på hvordan lærebokserien forholder seg til lov, læreplan og fagplan (jf. forskningsspørsmål nr. 2). Til slutt skal jeg ta for meg hvordan de tre lærebøkene bygger på hverandre og om de opprettholder en indre faglogikk (jf. forskningsspørsmål nr. 3).

2.3 Datamateriale – valg av lærebøker

Lærebøkene jeg skal for meg er valgt ut ifra tre kriterier: 1) bøkene skulle være revidert i forbindelse med LK20 og ta utgangspunkt i de nye kompetansemålene i NOR01-06, 2) lærebøkene skulle være i bruk i skolen og 3) forlaget framlegger lærebøkene med et positivt syn på grammatikk. På bakgrunn av disse kriteriene og korrespondanse med forlagene valgte jeg å ta for meg *Norsk 8–10 Grunnbok* fra Cappelen Damm. Det er viktig å påpeke at denne lærebokserien har en egen bok for hvert ungdomsskoletrinn, så jeg skal systematisk ta for meg *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10*.

Det var korrespondansen med forlagene som var hovedgrunnen til at jeg valgt læreverket *Norsk 8-10 Grunnbok*. Redaktør for læreverket *Norsk 8–10* Hege Rødahl Scarpellino fra Cappelen Damm, skrev at det var spesielt to ting de hadde forholdt seg til i arbeidet med læreverket:

Det ene er all forskningen som dokumenterer at grammatikken får stadig mindre plass i norskfaget og i mange tilfeller bare skjer i forbindelse med undervisning i sidemål. Vi mener det er viktig å prioritere språk og grammatikk også på hovedmålet til elevene, fordi det trengs et metaspråk for å kunne snakke om språk. Dette standpunktet er helt i tråd med de nye læreplanene, og spesielt kjerneelementet «språket som system og mulighet. Det andre som har informert vårt arbeid er studiene som viser at såkalt «embedded grammar», eller kontekstualisert grammatikk har positiv effekt, spesielt på elevenes skrivning. Mye av dette arbeidet stammer fra Deborah Myhill i Storbritannia. Kort oppsummert har vi altså lagt oss på en linje der grammatikken skal være en systematisk og integrert del av norskfaget, i tråd med nyere forskning på god grammatikkopplæring. (Scarpellino, personlig kommunikasjon, 25. oktober 2021)¹.

Scarpellino (personlig kommunikasjon, 25. oktober 2021) skriver videre at «Det tydeligste resultatet av vårt ståsted er nok at vi i størst mulig grad setter arbeidet med språk og grammatikk i sammenheng med tekstene elevene arbeider med». Det er tydelig at læreverket har vektlagt et funksjonelt syn på grammatikk. De har også benyttet autentiske eksempeltekster skrevet av elever i forbindelse med skriveoppgavene. Dette understreker igjen at forlaget har valgt å ha en bruksnær og funksjonelt fokus på grammatikk i læreverket.

Med disse utsagnene fra forlagets representant er det tydelig at *Norsk 8-10 Grunnbok* har høye ambisjoner for å få fram grammatikken, og styrke dens posisjon i norskfaget. Derfor vil jeg gå inn i denne undersøkelsen med en hypotese som at dette læreverket potensielt kan skille seg fra tidligere forskning når det kommer til framstillingen og presentasjonen av grammatikk (jf. Brøseth et al., 2020; Siljan, 2022). Selv om forskningen til Siljan (2022) og Brøseth et al. (2020) grenser nært opp til min studie, er

¹ Gjengitt med tillatelse.

det fortsatt relevant å undersøke læreverket *Norsk 8-10 Grunnbok* av Cappelen Damm fordi de framlegger læreverket på en slik måte at man kan anta at grammatikkdelen i denne lærebokserien vil være styrket og en kontrast av funn fra tidligere forskning. Det kan gi et innblikk i hvordan lærebokforfattere og forlag har tolket grammatikkens posisjon i LK20, og vise hvilken retning framstillingen av grammatikk kan komme til å utvikle seg i framtiden.

2.4 Overveielser knyttet til metode

Når man skal drive med en mindre lærebokstudie er det noen overveielser knyttet til metoden. For det første tar denne oppgaven bare for seg en lærebokserie, og gir kun et bilde av hvordan grammatikk blir framstilt og presentert i disse konkrete lærebøkene. En annen overveielse knyttet til metoden er at jeg har benyttet en innholdsanalyse av tekstlige materiale. Denne metoden vil man alltid ha med seg en subjektivitet ved at man gjør valg og fortolkninger når man skal analysere materialet. Det er derfor viktig å vektlegge en åpenhet og begrunnelse av analysen, slik at resultatene ikke virker som en «vilkårlig subjektivitet» (Skrunes, 2010, s. 108). Jeg har prøvd å være åpen om de avgrensingene jeg har gjort, og begrunne de valgene jeg har tatt i forskningsprosessen, slik at de subjektive valgene jeg har foretatt i studien min er underbygd og minst mulig vilkårlige. I tillegg har jeg inkludert flere konkrete eksempler fra lærebøkene for å gjøre den kvalitative analysen «tekstorientert og saklig beskrivende» slik Skrunes (2010, s. 108) trekker fram.

En annen problemstilling man må forholde seg til når man analyserer kunnskapsinnholdet i lærebøker, er forenklingsspørsmålet. Fagstoffet i en lærebok må gjennom en forenklingsprosess, samtidig som det skal gi elevene kunnskap og innsikt de trenger (Skrunes, 2010). Når man skal vurdere kunnskapsgrunlaget i en fagbok kan det være fristende å vurdere det opp mot fagdisiplinen på universitetsnivå. Som lærebok beregnet for ungdomsskoletrinnet er det naturligvis et behov for å forenkle kunnskapsinnholdet slik at det er tilgjengelig for elevene. I tillegg må jeg gjøre noen nødvendige avgrensninger som setter grenser for hvor mye kildemateriale jeg kan behandle, og hvor mange analyseperspektiv jeg kan benytte på en gang. (Skrunes, 2010).

Til slutt vil jeg understreke at jeg primært ønsker å bidra til en bevisstgjøring rundt hvordan grammatikk presenteres og framstilles i nyre norske læreverk. Det er viktig å understreke at ingen læringsressurser er statisk gode eller dårlige. Det er ikke min oppgave å komme med en dom over denne lærebokserien. Jeg ser kun på en avgrenset del, og kan ikke uttale meg om de delene jeg ikke har undersøkt, eller bedømme hvor representative mine utsnitt er for hele læreverket. Man kan innlemme de ulike ressursene på en rekke ulike vis (Blikstad-Balas, 2014, s. 340), og det er alltid en sjanse til at viktige utsnitt har unngått min oppmerksomhet.

3 Teori

Før jeg kan presentere analysen, vil jeg legge fram det teoretiske grunnlaget denne studien bygger på. I tillegg vil jeg presentere det grammatiske rammeverket analysen og diksjonen skal bygge på.

3.1 Læringsteorier og didaktiske prinsipper

Denne studien bygger på det sosiokulturelle perspektivet på læring, og teorien om den proksimale utviklingssonen til Lev Vygotsky. Ifølge teorien til Vygotsky er det en forskjell på det elevene kan klare alene, og det nivået eleven kan klare med hjelp og støtte fra andre. Vygotsky mente at undervisningen ikke skal være på nivået elevene allerede behersker, men på et litt høyere nivå. Samtidig må ikke nivået bli så høyt at elevene ikke klarer å «strekke seg» til det (Imsen, 2014). Denne teorien er relevant for å kunne vurdere hvordan oppgavene, tekstene, og bøkene bygger på hverandre (jf. forskningsspørsmål nr. 3). Denne teorien kan man kjenne igjen i Skrunes (2010) spiralprinsipp, der ny kunnskap knyttes sammen med det som allerede er kjent, samtidig som oppbyggingen i læreboken skal gi elevene mer og dypere kunnskap. Det er viktig at det er en balanse mellom den faglige sammenhengen og hensynet til elevenes forutsetninger.

For å kunne vurdere oppgavene som blir presentert i lærebokserien skal jeg ta utgangspunkt i taksonomien til den amerikanske psykologen Benjamin Bloom. «Taksonomi er en klassifisering av ulike mestringsnivå, eller kompetansenivå, i en læringsprosess [...]» (Iversen & Otnes, 2016, s. 26). Blooms taksonomi går ut på at fakta- og begrepskunnskap ligger nederst i utviklingsstigen innenfor læring, og at kompetanse forståelse, anvendelse, analyse og evaluering følger etter i en hierarkisk helhet. De ulike typene kunnskaper er på forskjellige taksonomiske nivåer. Man kan vurdere det taksonomiske nivået ved å for eksempel se på verbene som blir brukt i oppgavesettene. Verbet «identifisere» er på et lavt taksonomisk nivå, fordi det bare krever at elevene husker og gjenkjenner det de har lært, mens verbet «forklare» er på et høyere nivå, fordi det krever at elevene skal forstå sammenhengen mellom det de ser og det de har lært (Imsen, 2016, s. 321). Det er likevel viktig å si at de ulike taksonomiske nivåene ikke utelukker hverandre. En elev må ofte «identifisere» et fenomen før de kan «forklare» fenomenet.

3.2 Grammatisk terminologi

Det er ordklasseinndelingen som ble lansert i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund et al., 1997) som er gjeldene for det norske skoleverket i dag. I *NRG* har man tilstrebet å få en konsekvent ordklasseinndeling basert på morfologiske kriterier. Morfologiske kriterier går ut på hvordan man bøyer ordet (Iversen et al., 2020). Når Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet kom med tilrådingen om ordklasseinndelingen og grammatiske begreper i norsk skole i 2005, tok de utgangspunkt i *NRG*, med noen få unntak (Iversen et al., 2020; Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006). *Tilrådingen* og *NRG* opererer med en inndeling på ti ordklasser. Ordklasseinndelingen er *verb, substantiv, adjektiv, pronomen, determinativ, adverb, konjunksjoner, subjunksjoner, preposisjoner* og *interjeksjoner*. I tillegg til å undersøke språklig form gjennom ordklasseinndelingen,

skal jeg også undersøke språklig funksjon i form av setningsledd. I *Tilrådingen* anbefales det at man benytter begrepene *verbal, subjekt, direkte og indirekte objekt, adverbial, predikativ, formelt subjekt og egentlig subjekt, subjunksjonal og konjunksjonal* i arbeid med setningsanalyse (Iversen et al., 2020). Siden det er disse termene jeg skal ta utgangspunkt i under min analyse, skal jeg først definere de relevante begrepene.

Verb bøyes i kategoriene *tempus* (tid) og *modus* (måte). Tempusbøyingen er det vanligste morfologiske kriteriet for ordklassen verb (Iversen et al., 2020). Modus er det andre morfologiske kriteriet, og beskriver hvordan taleren forholder seg til saksinnholdet i setningen. De to modusformene man regner med i dag er imperativ og indikativ. Imperativ uttrykker bare modus, mens indikativformen uttrykker modus og tempus. For eksempel er den eneste forskjellen mellom *å gå* og *går* modus (Iversen et al., 2020). Det er i tillegg vanlig å dele verb inn i grupper og klasser, og vi regner i norsk i dag med to hovedgrupper av norske verb: svake og sterke og underklasser av disse (Iversen et al., 2020).

Substantiv kan semantisk beskrives som «[...] å være navn på ting, fenomen, steder og personer» (Iversen et al., 2020, s. 262). Man deler også substantiv inn i fellesnavn og egennavn. Det morfologiske kriteriet til substantiv er at fellesnavnene bøyes i numerus. Substantiv har også bestemthetsbøyning, der man skiller mellom ubestemt og bestemte former av numerus. I tillegg har substantiv også et iboende genus. Det er noen unntak til disse beskrivelsene ved at det er noen substantiv som ikke kan tallbøyes, og disse er enten ikke tellelige eller abstrakte (Iversen et al., 2020).

Adjektiv kan bøyes i grad eller i samsvar med det substantivet det står til. Gradbøyning markerer grader av egenskap, og deles inn i positiv, komparativ og superlativ. Samsvarsbøyingen markerer samsvaret mellom adjektivet og det substantivet det er knyttet til (Iversen et al., 2020).

I norsk i dag regner man det er fem ulike grupper av pronomen. Det første er personlig pronomen, som for eksempel *jeg, deg, det, dere* og *dem*. Den andre gruppen er refleksive pronomen, som for eksempel *seg*. Det viser kun tilbake til noe i samme setning. Den tredje gruppen er resiprokt (gjensidig) pronomen som viser tilbake til noe i samme setning, som for eksempel *hverandre*. Det fjerde er spørrepronomen som viser til noe ukjent, og eksempel er *hvem* og *hva*. Den siste gruppen er ubestemt pronomen, som viser til noe som er uspesifisert utenfor teksten eller kommunikasjonssituasjonen, som pronomenene *man* og *en* (Iversen et al., 2020). Alle disse fem kategoriene er også anbefalt i *Tilrådingen* (Faarlund et al., 1997). Den morfologiske beskrivelsen av personlig pronomen er at det bøyes i tall, kasus og person. Man deler de personlige pronomen inn i entall og flertall, og 1., 2., og 3. person (Iversen et al., 2020).

Determinativ er en av de nye ordklassene som kom med ordklasseinndelingen i *NRG*. Man deler determinativer inn i tre undergrupper. Den første gruppen er possessive, også kalt eiendomsord, og det angir hvem som eier det som det er tale om. Den andre gruppen er demonstrativer, også kalt påpekende ord, som viser til noe observerbart eller noe som er nevnt tidligere. Den siste gruppen er kvantorer, også kalt mengdeord, som angir mengden av substantivet. *Tilrådingen* påpeker at «Norsk referansegrammatikk kalles undergruppene *possessiv, demonstrativ, kvantorer* og *forsterkere*. Disse benevnelsene vil kunne være tunge å lære på lavere nivåer, og sjelden vil de i seg selv gi elevene noen bedre forståelse av grammatikk.» (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5-6).

Adverb står til verbene og sier noe om omstendigheter rundt handlingen. De beskriver eller modifierer innholdet i hele setninger eller bare selve verbet, mens andre adverb har som funksjon å beskrive eller forsterke adjektiv. Adverbene kan deles inn i flere undergrupper: tidsadverb, stedsadverb, måtesadverb, modale adverb, sambindingsadverb, nektingsadverb og gradsadverb (Iversen et al., 2020). *Tilrådommen* operer med en litt annen inndeling av adverb, for de bruker undergruppene tidsadverb, stedsadverb, måtesadverb, gradsadverb og setningsadverb (herunder dempere og forsterkere) (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006). I *NRG* er adverb beskrevet som:

En gruppe ubøyelige ord [som] har som sin viktigste funksjon å stå som adledd uten å være utfylling, eller å stå foran et setningsledd, en frase eller et ord og modifierer dette på en eller annen måte. [...]. Det viktigste syntaktiske kjennetegnet på adverb er at det er et ubøyelig ord (altså ikke substantiv eller pronomen) som normalt står i setningens midtfelt, dvs. mellom det finitte verbet og (plassen til) det infinitte verbet i hovedsetninger, eller foran verbet i leddsetninger (Faarlund et al., 1997, s. 24).

Dette skiller seg fra beskrivelsen til *Tilrådommen*, for der er adverb som også kan bøyes, som *rask – raskere – raskest*.

Adverb som kan gradbøyes (positiv/komparativ/superlativ) kalles fortsatt adverb, fordi de står til verbet, og fordi skillet er til hjelp for å velge mellom former som likner på hverandre («lengre»/ «lenger» på norsk). På et viktig fremmedspråk som engelsk forklarer skillet mellom adjektiv og adverb valget av varianter som «slow» og «slowly». Det vil trolig lette innlæringen av engelsk om slike begrepspar fordeler seg på adjektiv og adverb også på norsk (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Konjunksjoner er en ordklasse tidligere kalt bindeord, og disse kan semantisk beskrives som sammenbindere eller forbinderer. De er med på å sideordne elementene de binder sammen (Iversen et al., 2020). Det er viktig å påpeke at *Tilrådommen* ikke trekker fram at det finnes ulike kategorier for konjunksjonene (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006). Den morfologiske beskrivelsen til konjunksjoner er at de er ubøyelige (Faarlund et al., 1997).

Subjunksjoner knytter sammen elementer som ikke har et likeverdig forhold til hverandre. Tidligere ble de kalt underordnete konjunksjoner (Iversen et al., 2020). Det morfologiske kriteriet er at de er ubøyelige (Faarlund et al., 1997).

Preposisjoner sier noe om hvordan fenomen er posisjonert i forhold til hverandre, som sted og tid. Denne ordklassen kjennetegnes også ved at ordne ikke kan bøyes (Iversen et al., 2020).

«Interjeksjoner er ekspressive ord og uttrykk, og de kalles også *utropsord* eller *ropeord*» (Iversen et al., 2020, s. 281). Man kan dele opp interjeksjoner i flere kategorier. Man har uttrykk for følelser, varslingsord, lydhermende ord, svarord og banneord. Denne ordklassen er også ubøyelig (Iversen et al., 2020).

Det å ha kunnskap setningsledd og et begrepsapparat til setningsanalyse er kompetanse som er forventet av en elev som er ferdig med 10. klasse. I *Tilrådommen* anbefaler de at man benytter begrepene *verbal, subjekt, direkte og indirekte objekt, adverbial, predikativ, formelt subjekt og egentlig subjekt, subjunksjonal og konjunksjonal*.

Verbal er alltid dannet av ordklassen verb. Når det er et enkelt verbal i setningen, er det alltid den finitte formen av verbet som brukes. Dersom det er et sammensatt verbal,

består det av et hjelpeverb i finitt form og minst ett verb i infinitt form. Det er det finitte verbalet som må til for å danne en setning, og det er alltid det finitte verbalet som kommer på andre plass i utsagnssetninger (Iversen et al., 2020).

Subjektet kommer nesten alltid rett før eller rett etter det finitte verbalet i utsagnssetninger. De er ofte dannet av substantivfraser og pronomenfraser, men kan også dannes av infinitivkonstruksjoner og substantiviske leddsetninger. Subjektet er et obligatorisk ledd i norske setninger, med unntak av imperativsetninger. Formelt subjekt er et innholdstomt subjekt, men på grunn av subjektstvang i norsk brukes *det* som subjekt og får derfor status som formelt subjekt. Subjektet er bare formelt når *det* ikke peker tilbake på noe. Egentlig subjekt benyttes for å beskrive et ledd som betydningsmessig er subjektet i setningen, men har et formelt subjekt, *det*, først i setningen. Egentlig subjekt brukes når man skal presentere et nytt eller for å framheve et ledd (Iversen et al., 2020).

Objektet kommer vanligvis etter verbalet. Det står som en utfylling av verbet, og det er hovedverbet som avgjør om setningen kan ha et objekt eller ikke. Man skiller mellom direkte og indirekte objekt, der indirekte objekt oftest er det objektet som kommer først om det er to objekter i setningen. Indirekte objektet er «[...] den, det eller de som handlingen «går ut over».» (Iversen et al., 2020, s. 291).

Adverbial bidrar ofte med å gi utfyllende opplysninger om for eksempel tid og årsak. Det kan ofte erstattes av et adverb. Adverbialene kan deles inn i omstendighetsadverbialer og setningsadverbialer. Eksempel på adverbialer er *neste morgen, veldig mye, i et fengsel* (Iversen et al., 2020).

«Predikativ er et ledd som beskriver eller er identisk med subjektet, *subjektpredikativ*, eller objektet, *objektpredikativ*, og som ofte samsvarer med subjektet eller objektet i kjønn og tall.» (Iversen et al., 2020, s. 290). Predikativ kan dannes av adjektivfraser, substantivfraser, infinitivkonstruksjoner og leddsetninger (Iversen et al., 2020).

Subjunksjonal og konjunksjonal er de to siste begrepene som kommer fram i *Tilrådommen*. Johannessen og Hagen (2007) trekker fram at *Tilrådommen* ikke redegjør for hvilken funksjon subjunksjonal og konjunksjonal her. Videre skriver de «Siden vi ikke kan se at det er behov for disse begrepene, anbefaler vi at de ikke brukes subjunksjonal og konjunksjonal» (Johannessen & Hagen, 2007, s. 29). Subjunksjonal og konjunksjonal er heller ikke termer benyttet i *NRG* (Faarlund et al., 1997). Som navnene tilsier er subjunksjonal setningsledd realisert av en subjunksjon, og konjunksjonal er setningsledd realisert av konjunksjoner.

4 Analyse

Denne lærebokanalysen er basert på en nærstudie hvor jeg undersøker hvordan termene om ordklasser og setningsledd som er anbefalt i *Tilrådingen* blir presentert og framstilt i læreboken *Norsk 8-10 Grunnbok* (jf. forskningsspørsmål nr. 1). I tillegg vil jeg undersøke i hvilken grad lærebøkene legger til rette for at elevene oppnår de relevante kompetansemålene i læreplanen, og hvordan den indre faglogikken er i hver lærebok og hvordan de tre lærebøkene bygger på hverandre. Jeg har delt opp analysedelen i tre underkapitler, ett kapittel for hver lærebok (jf. forskningsspørsmål nr. 2 og 3). Det er viktig å påpeke at jeg ikke kommer til å legge fram alle tilfellene eller oppgavene der ordklassene eller setningsleddene blir nevnt. I analysen kommer jeg til å trekke fram noen sentrale funn, og som jeg ønsker å diskutere videre i diskusjonsdelen (kapittel 5.).

4.1 Sentrale funn i *Norsk 8 Grunnbok*

I *Norsk 8* refererer de direkte til tre ordklasser. Samtidig blir ikke selve begrepet «ordklasser» gått igjennom i læreboken. Elevene som benytter *Norsk 8* vil møte de grammatiske termene verb, substantiv og adjektiv. Både i *NRG* og *Tilrådingen* er disse tre ordklassene benyttet. I tillegg referer læreboken indirekte til ordklassene konjunksjoner, adverb og intereksjoner ved å referere til lydord, språklige forsterkere og tekstbindere uten å referere direkte til ordklassene som er tilknyttet disse ordgruppene. De fleste forekomstene av ordklassene er i forbindelser med oppgaver om nynorsk.

4.1.1 Verb

Første gangen elevene blir presentert for en ordklasse, er på side 84 hvor det er noen skrivetips elevene kan bruke for å skrive skumle fortellinger. Et av tipsene er: «Skriv korte setninger, og bruk mange verb når de vil øke intensiteten i handlingen» (Blikstad-Balas et al., 2020). Siden ordklassen verb eller andre ordklasser har ikke blitt nevnt før dette. Læreboken bruker termene infinitiv, presens preteritum og presens perfektum for navn på de ulike verbtidene. I den første oppgaven om verb, på side 104, får elevene presentert et ferdig utfylt bøyingsparadigme, og får i oppgave om å besvare noen spørsmål.

Verb

Ein del verb blir bøyde litt annleis på nynorsk enn dei blir på bokmål, men sjølve namna på dei ulike tidene og formene av verb er like. Slik ser eit bøyingskjema for verb ut på nynorsk:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å vere	er	var	har vore
å komme	kjem	kom	har komme
å møte	møter	matte	har møtt
å gjere	gjer	gjorde	har gjort

Øv på å forstå og bruke ord om verb. Svar kort på desse spørsmåla:

- Kva heiter verbet å vere i presens perfektum?
- Kva tid av verbet er *gjer*?
- Kva slags hjelpeverb blir bruka saman med hovud verbet i presens perfektum?
- Kva form av verbet kan ha *å* framfor seg?
- Kva tid av verbet er *møtte*?

2

Figur 1: Verb (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 104).

² Skjermdump av vurderingseksemplaret av læreboken. Alle figurene er gjengitt med tillatelse fra forlaget.

Termene hjelpeverb og hovedverb, som blir presentert i oppgave nummer fem over (figur 1), har ikke blitt presentert tidligere i læreboken, og er ikke forklart i eller ved den relevante oppgaven. I *Norsk 8* er det også andre oppgaver tilknyttet ordklassen verb. Elevene får for eksempel i oppgave å finne og bøye verb fra tekster i læreboken. I tillegg får elevene informasjon om at de kan slå opp i en ordbok dersom de trenger hjelp med å finne bøyingsmønstrene til verbene (Blikstad-Balas et al., 2020). Mot slutten av læreboken har forfatterne fokusert mye på svake verb på nynorsk. Med oppgavene er det også en kort tekst som forklarer hva svake verb er:

Svake verb på nynorsk er verb som får ei ending i presens (notid) og preteritum (fortid), for eksempel å kaste – *kastar* – *kasta*. Dette er i motsetning til dei sterke verba, som ikkje har nokon ending i presens og preteritum, for eksempel å skrive – *skriv* – *skreiv* (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 266).

Denne beskrivelsen sammensvarer i stor grad på forklaringen i *Norsk referansegrammatikk*, selv om *NRG* gir en litt mer utdypende forklaring ved å trekke fram at svake verb får en tostavellesform, mens sterke verb vanligvis danner preteritum, av forandring av rotvokalen (Faarlund et al., 1997, s. 479). Læreboken bygger videre på svake verb ved å ha oppgaver som tar for seg svake a-verb, e-verb og j-verb. Dette skiller seg også fra *NRG*, som har en annen inndeling av svake verb. I *NRG* deles de svake verbene inn i to hovedklasser, hvor 1. klasse er verb med preteritum på -a, det *Norsk 8* referer til som a-verb. 2. klasse er verb som ender med preteritum på -te, -de eller -dde, som er e-verb i læreboken. Den 2. klassen deles videre inn i fire underklasse avhengig av preteritumsendelsen og endelsen i perfektum partisipp (Faarlund et al., 1997). J-verb som presenteres *Norsk 8* faller under den fjerde underklassen til 2. klassen av svake verb i *NRG*.

Svake verb – a-verb og e-verb

Dei aller fleste nynorske verb er a-verb. Dei har endinga -ar i presens og -a i preteritum og presens perfektum:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å sykle	syklar	sykla	har sykla
å hoppe	hoppar	hoppa	har hoppa

Den andre store gruppa svake verb på nynorsk er e-verb. Dei har endinga -er i presens. I preteritum får dei endinga -te eller -de:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å kjøpe	kjøper	kjøpte	har kjøpt
å reise	reiser	reiste	har reist
å sende	sender	sende	har sendt
å leve	lever	levde	har levd

7

Her er ei liste over nokre svake verb frå «Kvifor er språk så viktig å ta vare på?» på side 262–264:

å passe, å lyde, å snakke, å lære, å tenkje, å miste, å bevare, å lage, å bruke, å feire, å prøve, å skjønne, å passe, å uttrykkje, å køyre, å meine, å lure, å svare, å føle, å utvikle

Del desse verba i to grupper, a-verb og e-verb, i eit slikt skjema:

a-verb	e-verb
–	–

TIPS!

Leiteles i teksten for å finne orda. Då vil du sjå kva for gruppe mange av dei høyrer til. Test verba i preteritum viss du er usikker. For eksempel å lære: Heiter det læro eller lærte i preteritum, trur du? Bruk ei ordbok for å finne dei du framleis er usikker på, og for å sjekke at det du har gjort, er riktig.

8

Vel deg fem a-verb frå lista du laga i oppgåve 7, og bøy dei i eit slikt skjema:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum

9

Vel deg fem e-verb frå lista du laga i oppgåve 7, og bøy dei i eit slikt skjema:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum

Figur 2: Svake verb - a-verb og e-verb (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 267-268).

Svake verb – j-verb

J-verb blir òg kalla telje-verb. Dette er svake verb som endar på -je i infinitiv. Dei liknar litt på sterke verb, fordi dei ikkje har noko ending i presens. Dei liknar òg på e-verb, fordi dei endar på -de eller -te i preteritum.

Det er lurt å øve på desse verba, fordi dei ofte får noko som blir kalla vokalskifte i preteritum og presens perfektum. Det betyr at dei byter vokal, slik som dette:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å fortelje	fortel	fortalde	har fortalt
å spørje	spør	spurde	har spurt
å velje	vel	valde	har valt

10

Her er nokre fleire j-verb: å telje, å selje, å smørje, å symje, å krevje

Bøy desse verba i eit slikt skjema:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum

Bruk verba i språket

Når du lærer nye ting om språk, må du bruke det du lærer, i samanhengar som gir mening. Du lærer deg ikkje nynorsk av å bøye ord i skjema, du må bruke det du lærer, i språket.

11

Vel to av a-verba, to av e-verba og to av j-verba frå oppgåve 6–10, og skriv to setningar med kvart av verba. I den eine setninga skal verbet stå i presens, og i den andre skal verbet stå i preteritum.

Figur 3: Svake verb - j-verb (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 269)

4.1.2 Substantiv

Substantiv er også en ordklasse som blir behandlet i *Norsk 8*. Den første oppgaven om substantiv handler om substantiv på nynorsk. Der blir elevene bedt om å skrive ned det som er ulikt mellom et bøyings-skjema på nynorsk og bokmål. Videre skal de svare kort på noe spørsmål om substantiv. I tillegg er det en kort beskrivelse av noen sentrale elementer med substantiv, som at substantiv har tre genus og tre ubestemte artikler (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 106).

Substantiv

Mange substantiv blir bøyde litt annleis på nynorsk enn dei blir på bokmål, men det er òg andre ting som er litt annleis:

- Kjønn på substantiv blir kalla *hankjønn*, *hokjønn* og *inkjekjønn*.
- Dei ubundne artiklane er *ein*, *ei* og *eit*.
- Namna på tal og former på substantiv er òg litt annleis. Slik ser eit bøyingskjema for substantiv ut på nynorsk:

eintal		fleirtal	
ubunden form	bunden form	ubunden form	bunden form
ein slange	slangen	slangar	slangane
eit fly	flyet	fly	flya
ei gruppe	gruppa	grupper	gruppene

6

Kva er annleis på nynorsk enn på bokmål i dette skjemaet? Skriv ned alle skilnadene du kan finne.

TIPS!

Det kan vere lurt å lage eit skjema på bokmål slik at du kan samanlikne.

7

Øv på å forstå og bruke ord om substantiv. Svar kort på desse spørsmåla:

- Kva for ending får hankjønnord i ubunden form fleirtal?
- Kva form av substantivet er *gruppa*?
- Kva for ending får inkjekjønnord i ubunden form fleirtal?
- Kva heiter den ubundne artikkelen i hankjønn?
- Kva for ending får hokjønnord i bunden form eintal?
- Kva veit vi om eit substantiv som har artikkelen *ei* framfor seg?
- Kva form av substantivet er *flya*?

Figur 4: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 106).

Videre blir substantiv litt mer forklart senere i læreboken, når elevene skal finne substantiv i en konkret tekst. Da står det: «Substantiv blir òg kalla namnord, fordi dei gir «namn» på ting, personar, dyr, stader, gjenstandar, fenomen og omgrep». Forklaringen skiller også mellom egennavn og fellesnavn. Det står at alle fellesnavn har et grammatisk kjønn, og at det er kjønnen som bestemmer hvilken ubunden artikkel man kan sette foran substantivet. Under oppgaven står det et tips, hvor elevene kan lese at de kan undersøke om et ord er et substantiv ved å sette en, ei eller et framfor ordet, og om de kan det, vet de at ordet er et substantiv og hvilket kjønn ordet har. (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 212).

Finn substantiv i ein tekst

Substantiv blir òg kalla namnord, fordi dei gir «namn» på ting, personar, dyr, stader, gjenstandar, fenomen og omgrep. Substantiv er samnamn som eit *bord*, *ein arm*, *ein by*, *ei sol*, *eit namn*, *ei reise* og *ei framtid*, og særnamn som *Tael*, *Mina*, *Tromsø*, *Europa*, *Eiffeltårnet* og *Mjøsa*.

Alle samnamn har eit grammatisk kjønn: hokjønn, hankjønn eller inkjekjønn. Kva slags kjønn eit substantiv har, bestemmer kva for ubunden artikkel vi set det saman med. Hankjønnord har ubunden artikkel *ein*, hokjønnord *ei*, inkjekjønnord *eit*.

4

Les starten på novella på side 208. Skriv opp dei ti første substantiva du finn. Lag eit skjema som under, og plasser orda du finn, i riktig kolonne.

hankjønn	hokjønn	inkjekjønn

TIPS!

Når du skal finne substantiv, er det lurt å spørje seg sjølv om du kan setje *ein*, *ei* eller *eit* framfor ordet. Kan du det, veit du både at det er eit substantiv, og kva for kjønn ordet har.

Figur 5: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 212).

Elevene får øve seg på å bøye substantiv av ulike genus, og de skal lage regler for bøyning av substantiv på nynorsk ved å fylle ut setninger (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 213). Det er også en oppgave hvor elevene skal sammenligne substantiv på nynorsk, bokmål og dialekt (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 214). I oppgaven på neste side skal elevene velge fem ord fra forrige oppgave, og skrive minst tre-fem setninger der de bruker ordene de har valgt. Til slutt blir elevene presentert for et unntak fra hovedreglene for å bøye substantiv på nynorsk. Det står «Seinare kjem du til å lære litt meir om dei orda som ikkje følger desse reglane. Her er ein liten smak på kva det kan handle om» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 215). Under denne beskrivelsen er de tre hankjønnordene «ei bygning», «ei opplysning» og «ei forretning» oppført i et

bøyingsparadigme, og elevene får i oppgave å finne ut av hva disse ordene har til felles og hvilken regel som kan gjelde for disse ordene. Elevene skal prøve å fullføre regelen «Hokjønnsord som endar på ____ for alltid endingane ____ og ____ i fleirtal» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 215)

Lag ein kort tekst

Det er ikkje mykje som skal til før du har laga ein kort, liten tekst. Fem ord kan vere ein god start.



10

Sjå på substantiva i oppgåve 5. Vel fem av orda, og skriv minst tre–fem setningar der du brukar dei. Setningane må ha noko med kvarandre å gjere.

TIPS!

Her er eit eksempel på korleis det kan gjerast: ein morgon, ei tid, ei seng, ei klokke, eit minutt

Det var morgon, og tida hadde sprunge frå meg som vanleg. Senga hadde vore så freistande. Eg såg på klokka. Bussen gjekk om fem minutt.

Reglar har alltid unntak ... i språk

Du har no blitt kjent med hovudreglane for å bøye substantiv på nynorsk. Seinare kjem du til å lære litt meir om dei orda som ikkje følgjer desse reglane. Her er ein liten smak på kva det kan handle om.

Desse tre hokjønnsorda finn du i novella: ei bygning, ei opplysning, ei forretning

Dei blir bøyde slik:

eintal		fleirtal	
ubunden form	bunden form	ubunden form	bunden form
ei bygning	bygninga	bygningar	bygningane
ei opplysning	opplysninga	opplysningar	opplysningane
ei forretning	forretninga	forretningar	forretningane

11

Studer bøyinga, og samanlikn med det du har lært om å bøye hokjønnsord. Forklar kort kva som er annleis.

12

Kva har desse orda felles? Klarar du å lage ein regel som gjeld desse orda? Prøv å fullføre regelen under:

Hokjønnsord som endar på ____ får alltid endingane ____ og ____ i fleirtal.

Figur 6: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 215)

4.1.3 Adjektiv

Adjektiv er den tredje og siste ordklassen som blir presentert i *Norsk 8 Grunnbok*. I bøyingsskjemaet for adjektiv, opererer de med positiv, komparativ og superlativ som navn på de ulike gradene (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 106), slik de også gjør i *NRG* (Faarlund et al., 1997, s. 312). På side 154 blir elevene presentert for noen oppgaver som handler om hvordan adjektiv kan være med å skildre stemningen, og at ulike adjektiv kan skape ulik stemning i en fortelling. Elevene får et tips om at adjektiv beskriver substantiv, så de kan lete etter substantiv for å finne adjektivene. Under tipset blir elevene minnet på at «Det kan bli for mange adjektiv» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 154).

Bruk adjektiv for å skildre

Når du skal skildre et øyeblikk, vil du gjerne bruke adjektiv. Ulike adjektiv skaper ulik stemning.

Utdraget under er fra novellen «Ulykker skjer» på side 116–125 og beskriver øyeblikket når de første meteorittene slår ned. Her har vi tatt bort nesten alle adjektivene som forfatteren brukte:

Så kommer det et smell fra kirsebærtreet like foran skjulet. Midt på stammen lyser det et sår, og flisene spriker ut i luften. På bakken foran Thomas ligger det en stein mellom betongen og gresstråene. Han strekker hånden mot den. Den er kald. Thomas løfter den opp og ser på den. Så smeller det i betongen like bak ham, og han mister steinen i bakken. Himmelen lyses opp av ildtunger med røyk etter seg. Og så begynner smellene å drønne. Lyden av takstein som knuses minner om hagl. Steiner spruter ut på gressplenen. Nede i bukta farer vannet opp i plask, og han hører stemmen til Anne.

5

Skriv utdraget på nytt, men legg til dine egne adjektiv der du synes det passer. Målet er å få leseren til å kjenne den dramatiske stemningen.

TIPS!

Adjektiv beskriver substantiv. Let etter substantivene i teksten, og vurder hvilke du vil beskrive med adjektiv.

HUSK:

Det kan bli for mange adjektiv.



Figur 7: Adjektiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 154)

Adjektiv får en større plass i det siste kapittelet i boka, som handler om fantastisk litteratur. Det er en rekke oppgaver hvor elevene blir bedt om å finne og bruke adjektiv, gradbøye adjektiv og samsvarsbøying av adjektiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 321-322). I oppgaven hvor de skal gradbøye adjektiv viser læreboken de ulike måtene man kan gradbøye adjektiv på. Både den vanligste måten som er å legge på en ending eller ved å sette ordene *mer* eller *mest* foran. Læreboken påpeker også at noen adjektiv kan bøyes på begge måter, som for eksempel at man kan skrive både *vondere* og *mer vondt*. I tillegg viser de til at det også finnes adjektiv som skifter vokal eller blir helt annerledes når de gradbøyes, for eksempel *ung* – *ynge* – *yngst* (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 321). Elevene blir også gjort oppmerksom på samsvarsbøying av adjektiv, og at adjektiv på samme måte som substantiv blir bøyd i både genus og numerus (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 322). Det er også en oppgave med adjektivfortelling, hvor elevene skal sette inn adjektiv i en kort tekst for å gjøre fortellingen mer skummel (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 323).

Finn og bruk adjektiv

Når du vil beskrive nokon eller noko, brukar du adjektiv. Adjektiv er ord som skildrar eller viser eigenskapar til substantiv. Adjektiv gir fleire detaljar om det som blir skildra, og fortel oss alltid noko meir om substantivet. For eksempel kan substantivet spøkelse bli skildra som

- det *mørkredde*, vesle spøkelset
- det *festlige* spøkelset
- det *skrekkelegaste* spøkelset i heile verda

Substantivet er det same heile vegen, men orda som beskriv det – adjektiva – endrar kva slags type spøkelse det er snakk om.

7

I diktet om Raudhette og ulven på side 317–318 er det mange adjektiv. Finn og skriv ned minst sju av dei.

8

Den Raudhette vi møter i diktet, er annleis enn Raudhette i det tradisjonelle eventyret. Kva for eigenskapar har den moderne Raudhette? Beskriv Raudhette slik du oppfattar ho. Bruk minst tre ulike adjektiv.

9

Kva med ulven? Korleis oppfattar du denne karakteren i diktet? Beskriv ulven slik du oppfattar han. Bruk minst tre adjektiv.

Gradbøying av adjektiv

Dei fleste adjektiv kan vi gradbøye.

Dette gjer vi ved å leggje til anten ei ending:
rar – *rarare* – *rarast*

eller ved å setje orda *meir* og *mest* framfor:
spennande – *meir spennande* – *mest spennande*

Gradbøying med *meir* og *mest* gjeld lange adjektiv, adjektiv som sluttar på -*ande*, -*ate*, og dei fleste adjektiv som sluttar på -*sk*.

Nokre adjektiv kan bøyast på begge måtene. Ein kan for eksempel skrive både *vondare* og *meir vondt*.

Det finst òg adjektiv som skiftar vokal eller blir heilt annleis når du gradbøyer dei. For eksempel:
ung – *yngr* – *yngst*
gammal – *eldre* – *eldst*

10

Her er adjektiv frå diktet om Raudhette og ulven:

liten, blaut, svolten, tørr, mager, utspekulert, truskyldig, stor, vid, seig, fin

Lag eit bøyingsskjema og gradbøy adjektiva.

positiv	komparativ	superlativ
<i>liten</i>		
<i>blaut</i>		
osv.		

Figur 8: Adjektiv (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 321).

4.1.4 Setningsledd

Norsk 8 tar i svært liten grad for seg setningsstruktur og setningsledd. Det er kun en konkret oppgave som tar for seg oppbygging av setninger. På side 204 er det en oppgave som handler om syntaks, og det står følgende:

Syntaks handler om hvordan vi setter sammen ord til setningsledd og setninger. Vi kan ikke sette ordene i en setning i hvilken som helst rekkefølge, men det finnes ulike valgmuligheter. I norsk plasserer vi gjerne det vi ønsker å legge vekt på, langt framme i setningen (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 204).

Under denne beskrivelsen er to eksempler som viser hvordan man kan skrive om setninger for å vise hva som det legges vekt på. Oppgaven tilknyttet denne forklaringen handler om at elevene skal skrive om fem setninger, der man plasserer det man ønsker å legge vekt på langt framme i setningen. Begrepene som er anbefalt i *Tilråddningen* om setningsledd er ikke benyttet i *Norsk 8*. Elevene blir for eksempel ikke presentert for de mest grunnleggende termene i setningsanalyse som subjekt, verbal og objekt.

Syntaks

Syntaks handler om hvordan vi setter sammen ord til setningsledd og setninger. Vi kan ikke sette ordene i en setning i hvilken som helst rekkefølge, men det finnes ulike valgmuligheter. I norsk plasserer vi gjerne det vi ønsker å legge vekt på, langt framme i setningen.

EKSEMPEL:

Det som gjør meg optimistisk for fremtiden, er ungdommens innsats for en bærekraftig utvikling.

Setningen legger vekt på at den som skriver er optimistisk.

Ungdommens innsats for en bærekraftig utvikling gjør meg optimistisk for fremtiden.

Setningen legger vekt på at ungdommen gjør en innsats.

6

Her er fem setninger fra tekster i kapittelet. Skriv dem på nytt. Plasser noe du ønsker å legge vekt på, langt framme i setningen:

- SSB forventer at én av fem nordmenn vil være mer enn 70 år gamle i 2060.
- Vi må kutte ned på forbrenning av olje, kull og gass, som er det som forurenser mest.
- Men miljøproblemene vi skaper, som flom, tørke og andre naturkatastrofer, rammer mennesker i fattige land hardest.
- Hvis verden klarer å redusere utslippene av klimagasser med 10 prosent per år fra og med 2015, er det mulig å hindre at temperaturen stiger med over 2 grader.
- For å skape en bærekraftig utvikling må vi satse mer på fornybare ressurser, som sol, vann og vind.

TIPS!

Det finnes ingen fasit på hva du skal legge vekt på. Prøv gjerne ulike løsninger, og se hvilken du foretrekker.

Figur 9: Syntaks (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 204).

4.2 Sentrale funn i *Norsk 9*

Norsk 9 Grunnbok er norsklæreboken beregnet for 9. trinn, og er en fortsettelse på *Norsk 8*. I *Norsk 9* blir ordklassene verb, adjektiv, pronomen, eiendomsord, konjunksjon, subjunksjon og preposisjon gjennomgått. Setningsledd og -analyse blir ikke behandlet i denne læreboken.

4.2.1 Verb

Verb er den ordklassen som blir omtalt mest i *Norsk 9 Grunnbok*. Den første oppgaven om verb i læreboken handler om kortverb, også kalt nå-verb. I læreboken beskrives kortverb som «[...] verb som berre har éi staving i infinitiv, og som endar på vokal» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 57). Denne beskrivelsen skiller seg fra *NRG* som beskriver kortverb som «[...] verb der infinitivsformen er lik stammen» (Faarlund et al., 1997, s. 498).

Kortverb

Kortverb (øg kalla nå-verb) er verb som berre har éi staving i infinitiv, og som endar på vokal. Her er nokre kortverb frå «Hjartejenta» på side 53–55. Desse verba blir bøygde slik:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å tru	trur	trudde	har trudd
å ha	har	hadde	har hatt
å sy	syr	sydde	har sydd
å trø	trør	trødde	har trødd

5

I bøyingskjemaet over ser du korleis kortverb blir bøygde. Ut frå det du ser, prøv å skrive denne setninga slik at ho blir rett:

Kortverb får endinga ... i presens, ... i preteritum og ... eller ... i presens perfektum.

6

Her er nokre fleire kortverb:

å blø, å bry, å døy, å fri, å glo, å kle, å klø, å ro, å snu, å spy

Lag eit bøyingskjema som det over, og bøy alle desse kortverba.

7

Skriv setningar med kortverb.

- Vel tre kortverb og skriv ei setning med kvart av dei i *presens*.
- Vel tre andre kortverb og skriv ei setning med kvart av dei i *preteritum*.
- Vel tre andre kortverb og skriv ei setning med kvart av dei i *presens perfektum*.

HUGS!

Skriv logiske setningar, og bruk ulike verb i alle setningane.

Figur 10: Kortverb (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 57)

Videre tar læreboken for seg uregelrette svake verb. Det kommer ingen beskrivelse eller forklaring på hva som er svake verb, men dette ble beskrevet i *Norsk 8*. I tillegg blir a-verb og e-verb kort forklart i marginen, dette er en repetisjon fra *Norsk 8*. Den eneste beskrivelsen som blir presentert om uregelrette svake verb er:

Ei lita gruppe svake verb blir bøygde annleis enn både a-verb, e-verb og kortverb. Vi kallar desse verba for uregelrette svake verb. Det er ikkje så mange av dei, men det er verb du får bruk for ofte, du bør rett og slett lære deg korleis dei blir bøygde (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 58).

Uregelrette svake verb

a-verb

– verb som har endinga
-ar i presens og -a i
preteritum og presens
perfektum

EKSEMPEL:

å kaste – kastar –
kasta – har kasta

e-verb

– verb som får endinga
-er i presens og -te eller
-de i preteritum.

EKSEMPLER:

å kjøpe – kjøper –
kjøpte – har kjøpt

å leve – lever –
levde – har levd

Ei liita gruppe svake verb blir bøyde annleis enn både a-verb, e-verb og kortverb. Vi kallar desse verba uregelrette svake verb. Det er ikkje så mange av dei, men det er verb du får bruk for ofte. Du bør rett og slett lære deg korleis dei blir bøyde.

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å gjere	gjer	gjorde	har gjort
å eige	eig	eigde	har eigd
å vite	veit	visste	har visst
å seie	seier	sa	har sagt
å leggje	legg	la	har lagt
å kunne	kan	kunne	har kunna
å skulle	skal	skulle	har skulla
å vilje	vil	ville	har vilja

Målet med å lære deg desse verba er at du skal slippe å bruke tid på å slå opp korleis dei skal bøyast kvar gong du brukar dei. Det sparar deg for mykje tid når du skriv. Øving gjer meister!

8

Skriv setningar med uregelrette verb.

- Vel tre verb og skriv og skriv ei setning med kvart av dei i *presens*.
- Vel tre andre verb og skriv ei setning med kvart av dei i *preteritum*.
- Vel tre andre verb og skriv ei setning med kvart av dei i *presens perfektum*.

HUGS!

Du skal bruke flest mogleg ulike verb i setningane. Klarar du å bruke meir enn eitt verb i kvar setning?

Figur 11: Uregelrette svake verb (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 58).

Læreboken har også lagt inn en oppgave hvor elevene skal teste hvem som har lært flest verb og bøyingsformer gjennom en trappestafett. Man skal skrive infinitivsformen på framsiden av et kort, og bøyingsformene på baksidene. Så skal man legge et kort på hvert trappetrinn. Lagene skal fordeles oppover trappene, så de har like mange trappetrinn per elev må gå opp. Personen som står nederst i trappen starter med å lese opp infinitivsformen av verbet som står på kortet som ligger på trappetrinnet. Eleven skal deretter bøye verbet uten å snu på kortet, og når verbet er bøyd skal man snu kortet og sjekke om man har rett. Dersom man har bøyd det riktig, kan man gå opp et trappetrinn og bøye neste verb. Har man bøyd det feil, må man gå et trinn ned og starte derifra på nytt (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 59). Til sammen skal et lag gå gjennom 22 verb og få alle verbtidene korrekt.

Læreboken har også oppgaver om sterke verb på nynorsk. De repeterer både forklaringen på sterke verb «[...] verb som ikkje får ei ending i presens og preteritum» og svake verb «Svake verb har ending i presens og preteritum [...]». De legger også til at de fleste sterke verbene også har vokalskifte (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 274). I det siste kapittelet i *Norsk 9* er det enda flere oppgaver om sterke verb på nynorsk. Her presenterer læreboken de sju klassene av sterke verb som finnes på nynorsk. For eksempel at klasse 1 av sterke verb får vokalskifte i–ei–i i presens, preteritum og presens perfektum (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 334-337).

Sterke verb: klasse 1 – vokalskifte i – ei – i

Bortimot alle sterke verb har vokalskifte i preteritum og presens perfektum. For å gjere det meir oversiktleg blir dei sterke verba gjerne delte inn i ulike klassar etter korleis vokalane skiftar.

Dei sterke verba som har vokalskifte i – ei – i, blir bøygd slik:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å bite	bit	beit	har bite

7

Studer korleis å bite blir bøygd. Desse verba høyrer til same verbklasse: å gripe, å skrike, å skrive

Korleis trur du dei blir bøygd? Bøy dei tre verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Sterke verb: klasse 2 – vokalskifte y – au – o

Dei sterke verba som har vokalskifte y – au – o, blir bøygd slik:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å bryte	bryt	braut	har brote

8

Studer korleis å bryte blir bøygd. Desse verba høyrer til same verbklasse: å fryse, å kripe, å nyte

Korleis trur du dei blir bøygd? Bøy dei tre verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Figur 12: Sterke verb: 1. og 2. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 334).

Sterke verb: klasse 3 – ulike vokalskifte

Denne gruppa sterke verb får a eller o i preteritum og u eller o i presens perfektum:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å brenne	brenn	brann	har brunne
å rekke	rekk	rakk	har rokke

9

Studer korleis å brenne og å rekke blir bøygd. Desse verba høyrer til same verbklasse: å drikke, å springe, å finne, å synge

Korleis trur du dei blir bøygd? Bøy dei fire verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Sterke verb: klasse 4 – vokalskifte e – a – o

Dei sterke verba som har vokalskifte e – a – o, blir bøygd slik:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å bere	ber	bar	har bore

10

Studer korleis å bere blir bøygd. Desse verba tilhøyrar same verbklasse: å komme, å sleppe, å vere

Korleis trur du dei blir bøygd? Bøy dei tre verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Figur 13: Sterke verb: 3. og 4. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 335).

Sterke verb: klasse 5 – vokalskifte e – a – e

Dei sterke verba som har vokalskifte e – a – e, blir bøygde slik:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å drepe	drep	drap	har drepe

11

Studer korleis å drepe blir bøygd. Desse verba høyrer til same verbklasse: å be, å lese, å reke

Korleis trur du dei blir bøygde? Bøy dei tre verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Sterke verb: klasse 6 – ulike vokalskifte

Denne gruppa sterke verb får o i preteritum og ulike vokalskifte i presens perfektum:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å vege	veg	vog	har vege
å slå	slår	slo	har slått
å fare	fær	fór	har fare

12

Studer korleis å vege, å slå og å fare blir bøygde. Desse verba høyrer til same verbklasse: å stå, å le, å vekse, å ta

Korleis trur du dei blir bøygde? Bøy dei fire verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Figur 14: Sterke verb: 5. og 6. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 336).

Sterke verb: klasse 7 – ulike vokalskifte

Denne gruppa sterke verb får e/é i preteritum og a eller å i presens perfektum:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å la	lèt	lét	har latt
å låte	læt	lét	har låte

13

Studer korleis å la og å låte blir bøygde. Desse verba høyrer til same verbklasse: å få, å gråte, å gå, å halde, å tillate

Korleis trur du dei blir bøygde? Bøy dei fem verba i eit bøyingskjema som det ovanfor.

Bruk orda

Nokre ord brukar du meir enn andre, og desse kan det vere lurt å øve på. Du lærer betre når du brukar ord i ein samanheng, enn når du skriv dei i eit bøyingskjema.

14

Vel ti verb frå oppgåve 7–13 som du meiner du vil ha bruk for ofte. Skriv eit avsnitt der du brukar alle desse orda i setningar. Kvart ord skal brukast minst ein gong. Gi deg sjølv poeng for det du skriv, på denne måten:

- For kvart av verba du brukar i presens, får du 1 poeng.
- For kvart av verba du brukar i preteritum eller presens perfektum, får du 2 poeng.
- Viss du har meir enn eitt verb i ei og same setning, får du 2 poeng.
- Viss du greier å få alle setningane til å henge saman som ein tekst, får du 3 poeng.

Kor mange poeng fekk du til saman?

Figur 15: Sterke verb: 7. klasse (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 337).

4.2.2 Pronomen

En ny ordklasse som blir introdusert i *Norsk 9* er pronomen. Læreboken trekker fram pronomenene «vi» «de» og «du» for å understreke hvordan taleren eller forfatteren kan henvende seg direkte til leseren eller høreren. Elevene får for eksempel i oppgave om å skrive om et avsnitt hvor de skal bytte ut pronomenet «de» med pronomenene «vi» og «du», og deretter vurdere hvilke versjon som oppleves som mest engasjerende (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 71 og 87).

De, vi og du

I denne teksten skriver Serena-Alexandra Tufto Narvesen både om ungdom og til ungdom. Hun henvender seg til leseren på ulike måter gjennom teksten.

Hun skriver om ungdom som «de»:

På den ene siden kan jeg forstå at noen unge ikke engasjerer seg i politikk. De tror at det er nytteløst, og at de voksne bare hører på hverandre. De føler at dette er «voksenting».

Hun inkluderer alle ungdommer, og seg selv, i et fellesskap ved å bruke «vi»:

Det er vår framtid det handler om. Og hvis vi vil at den skal bli slik vi ønsker, må vi kreve at politikere lytter, forklarer og at de bruker et språk vi kan forstå.

Hun henvender seg også direkte til deg som ung leser, ved å bruke «du»:

Om du har en mening, si den. Om du brenner for noe, kjemp for det. Det trenger ikke være noe stort, du trenger ikke å tørre å stå alene. Finn din egen måte.

6

Her er et utdrag der forfatteren skriver om ungdom som «de»:

En del ungdommer velger å engasjere seg i samfunnet gjennom ulike lag og foreninger, mens andre jobber for sakene de brenner for på andre måter. De kan delta aktivt i debatter, skrive leserinnlegg, samle inn penger til gode formål og mye mer. Det fins altså mange muligheter og mange måter å engasjere seg i samfunnet på.

Skriv dette utdraget på nytt, to ganger. Første gangen bruker du pronomenet «vi» og andre gang bruker du pronomenet «du». Det er helt greit om du skriver teksten på en litt annen måte for at det skal passe.

7

Studer de tre ulike versjonene av utdraget i forrige oppgave, med «de», «vi» og «du». Hvilken versjon mener du en leser på din alder vil oppleve som mest engasjerende? Prøv å begrunne din oppfatning.

TIPS!

Du kan for eksempel svare slik:
Jeg mener versjonen med (de/vi/du) vil være mest engasjerende, fordi ...

Figur 16: Pronomen (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 87).

Det er også oppgaver om personlig pronomen på nynorsk. Her blir pronomen beskrevet som «[...] ord som står i staden for eit substantiv» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 104). Dette er en semantisk beskrivelse av ordklassen, mens i *NRG* fokuseres det i større grad på en morfologisk beskrivelse hvor forfatterne trekker fram at personlig pronomen bøyes i numerus, kasus og person (Faarlund et al., 1997, s. 317). Videre beskriver læreboken forskjellene mellom bruken av personlige pronomen på bokmål og nynorsk. Delen om pronomen i *Norsk 9* fokuserer i stor grad på det tekstlige aspektet, og hvordan elevene kan benytte pronomen for å gjøre teksten mer engasjerende.

Personlege pronomen

Pronomen er ord som står i staden for eit substantiv. For eksempel kan vi nytte pronomenet *han* om vi skriv om ein gut:

Det er ein ny gut i B-klassen. Eg trur han heiter Birk.

Pronomenet han står i staden for substantivet gut.

Nokre av dei personlege pronomena blir skrivne ulikt på bokmål og nynorsk. Merk deg dei pronomena som er utheva:

	subjektsform		objektsform	
	EINTAL			
1. person	eg		meg	
2. person	du		deg	
3. person	han	(ubunde) ein	han	(refleksivt) seg
	ho		ho	
	det		det	
	FLEIRTAL			
1. person	vi		oss	
2. person	de		dykk	
3. person	dei		dei	(refleksivt) seg

Legg merke til det refleksive pronomenet *seg*, som blir brukt i tredje person eintal og fleirtal. Det kan gi ei setning ei heilt anna mening.

EKSEMPEL

Han skada seg alvorleg. (Han skada seg sjølv.)
Han skada han alvorleg. (Han skada nokon andre.)

Viss vi seier noko generelt og det ikkje handlar om ein spesifikk person, kan vi bruke eit *ubunde* pronomen. På bokmål er *man* og *en* ubundne pronomen. På nynorsk brukar vi berre *ein*.

EKSEMPEL

På ungdomsskulen skal ein lære å skrive på to målformer.

7 Set om desse setningane frå bokmål til nynorsk:

- Hun kjørte dem til trening hver torsdag.
- Dere kan ikke stille dere her!
- De reiste sammen med henne på ferie.
- Man kan ikke alltid få det som man vil.
- De hentet bøkene og tok dem med seg inn i klasserommet.
- Jeg har allerede fortalt dere hva jeg mener.
- Han elsket de skoene, og hadde dem på seg overalt.

8

Kva for personlege pronomen trur du at du lettast kan gjere feil med på nynorsk? Skriv ei setning med kvart av desse pronomena.



Figur 17: Personlig pronomen på nynorsk (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 104).

4.2.3 Determinativ

I *Norsk 9* blir elevene også introdusert for eiendomsord på nynorsk som beskrives slikt: «Eiendomsord brukar vi for å vise kven som eig noko. Eiendomsorda samsvarer med dei personlege pronomena» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 106). Eiendomsord tilhører ordklassen determinativer, men det kommer ikke fram i læreboken. «Eiendomsord» er kun trukket fram i *NRG* som det tradisjonelle navnet til ordklassen determinativ (Faarlund et al., 1997, s. 28). I *NRG* beskrives ordklassen determinativ som «ord som bøyes i genus og tall, men ikke i kasus eller bestemthet [...]» (Faarlund et al., 1997, s. 23). Igjen ser vi at *Norsk 9* bruker en semantisk beskrivelse, mens *NRG* legger vekt på morfologiske kriterier. Likevel trekker *Norsk 9* også fram en morfologisk beskrivelse, ved at eiendomsordene *min*, *din*, *sin* og *vår* bøyes i genus og numerus (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 107). I *Tilråddningen* er eiendomsord trukket fram som en av tre undergrupper i ordklassen determinativer.

4.2.4 Substantiv

Substantiv er også en ordklasse som kommer i *Norsk 9*, men bare i forbindelse med nynorsk. Læreboken påpeker at «Substantiv er ganske enkle å halde styr på. Dei aller fleste blir bøygd etter hovudregelen, men det finst unntak» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 167). Elevene blir deretter introdusert for substantiv som er unntak fra hovedreglene. Dette er også en påbygging av *Norsk 8*, hvor elevene ble introdusert for at det finnes unntak, men ikke konkret for hvilke unntak som finnes. Det første unntaket

lærebokforfatterne trekker fra er at noen hankjønnsord får vokalskifte i flertall, som *ein bror*, *brøren*, *brør*, *brørne* (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 167).

Substantiv – hankjønnsord med vokalskifte

Substantiv er ganske enkle å halde styr på. Dei aller fleste blir bøyde etter hovudregelen, men det finst unntak. Etter hovudregelen skal eit hankjønnsord bøyast slik: ein bil – bilen – bilar – bilane

Eit av unntaka er hankjønnsord som får vokalskifte i fleirtal. Dei skiftar eller byter altså vokal i fleirtal. I tillegg bøyar vi dei med -(e)r og -(e)ne i fleirtal, slik:

eintal		fleirtal	
ubunden form	bunden form	ubunden form	bunden form
ein bror	brøren	brør	brørne
ein nagl	naglen	negler	neglene

7

Her er nokre fleire hankjønnsord som får vokalskifte: *ein son*, *ein fot*, *ein bonde*

Lag eit skjema som det over og skriv inn bøyinga av desse tre orda. Hugs vokalskifte og riktig ending i fleirtal.

8

Vel dei tre substantiva du trur du vil få mest bruk for av desse fem. Skriv to setningar med kvart av desse substantiva. Den første setninga skal innehalde ordet i ei eintalsform, og den andre skal innehalde ordet i ei fleirtalsform.

Figur 18: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 167).

Videre er det oppgaver som handler om hankjønnsord som har «[...] heilt uregelrett bøyning. Bøyinga følgjer ikkje noko bestemt mønster [...]» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 168). De ordene som blir trukket fram er *far*, *man*, *ting*, *sko* og *feil*. Elevene får i oppgave å skrive et avsnitt der de bruker alle disse ordene minst en gang. Det er også oppgaver som handler om hankjønnsord som *kan* ha en annen bøyning enn det som er hovedregelen, men som ikke må det. Det gjelder hankjønnsordene som ender på -nad og -a, fordi man kan velge om man vil bøye ordene med -er og -ene eller -ar og -ane i flertall. Elevene blir også gjort oppmerksom på hankjønnsord som ender på -ing får endingene -ar og -ane i flertall, og dermed ikke følger hovedregelen for hankjønnsord som bøyes med -er og -ene i flertall. Det er også en egen del med hankjønnsord elevene må merke seg fordi de er lett å bøye feil i ubunden form flertall som *dotter*, som blir bøyd *døtrer*. Til slutt er det en egen oppgave som tar for seg at mange substantiv er sammensatte ord, og elevene får i oppgave å lage et bøyings-skjema og bøye tre sammensatte ord som står over oppgaven.

4.2.5 Preposisjoner

Det er også en kort del om preposisjoner i *Norsk 9*. Læreboken beskriver ordklassen som «Preposisjonar seier korleis noko eller nokon er plassert i forhold til noko anna. Vi brukar preposisjonar i nesten kvar setning når vi snakkar eller skriv, og ofte kan meir enn éin preposisjon vere nødvendig» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 219). *NRG* operer med beskrivelsen at «Ubøyde ord som kan stå som kjerne i en utfylling etter verb, adjektiver og substantiver er preposisjoner» (Faarlund et al., 1997, s. 23). Videre står det at «Preposisjonene er leksikalske ord som refererer til et (konkret eller abstrakt) forhold eller til en plassering i tid og rom» (Faarlund et al., 1997, s. 24). Både *Norsk 9* og *NRG* bruker både semantiske og syntaktiske kriterier for å beskrive ordklassen, i tillegg trekker *NRG* fram morfologiske kriterier.

Preposisjonar

Preposisjonar seier korleis noko eller nokon er plassert i forhold til noko anna. Vi brukar preposisjonar i nesten kvar setning når vi snakkar eller skriv, og ofte kan meir enn éin preposisjon vere nødvendig. Her er dei preposisjonane som er ulike på bokmål og nynorsk.

Bokmål	Nynorsk
foran	framfor, føre
fra	frå
nedenfor	nedanfor
ovenfor	ovanfor
uten	utan

10 Dei fleste preposisjonar er like på bokmål og nynorsk. Du finn mange av dei i teksten «Korleis seier ein hei på samisk?» på side 214–216. Leit i teksten, og skriv ned minst fem setningar som inneheld fem ulike preposisjonar.

11 Sjå på tabellen til venstre. Skriv ei setning på nynorsk med kvar av preposisjonane i tabellen. Setningane skal vise at du greier å bruke orda i ein naturleg samanheng.

Figur 19: Preposisjoner (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 219).

4.3 Sentrale funn i *Norsk 10*

Norsk 10 Grunnbok er norsk boken beregnet for 10. klasse. Det er fortsettelse på *Norsk 8* og *Norsk 9*, og bygger i noen grad på det som ble presentert i de foregående bøkene. I *Norsk 10* kan elevene lese og jobbe med ordklassene verb, substantiv, adverb og determinativer. I tillegg har læreboken en mindre del om setningsledd, hvor elevene blir presentert for begrepene subjekt, verbal og objekt.

4.3.1 Verb

Den første oppgaven om ordklassen verb i *Norsk 10*, er på side 19, og oppgaven handler om dramatiske presens. Det står «For å gjøre en situasjon ekstra spennende kan forfatteren skifte fra preteritum (fortid) til presens (nåtid) i en viktig del av handlingen.» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 19). Det er verdt å påpeke at ordklassen «verb» aldri blir nevnt i oppgaven. Så oppgaven forutsetter at elevene vet at «preteritum» og «presens» er verbtider.

Dramatisk presens

For å gjøre en situasjon ekstra spennende kan forfatteren skifte fra preteritum (fortid) til presens (nåtid) i en viktig del av handlingen. Slik kommer leseren tettere på det som skjer, og er med mens det skjer. Vi kaller dette dramatisk presens. Her er et eksempel fra teksten der forfatteren skifter fra fortid til nåtid:

*Det kunne vel være gått et år hen siden hin dag.
Da hører presten sent en høstkveld noen rusle ved
døren ute i forstuen og famle varsomt etter låsen.*

9

Finn minst et eksempel til på bruk av dramatisk presens i «Faderen». Skriv ned setningen(e) du mener er eksempler på dette.

10

Forklar hvorfor du tror forfatteren har valgt å bruke dramatisk presens i den delen av novellen du fant i oppgave 9.

Figur 20: Dramatisk presens (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 19).

En annen oppgave om verb i *Norsk 10* handler om bruken av passiv form av verb for å avsløre maktspåk. Læreboken trekker fram at passiv form kan benyttes for å uttrykke en handling uten å vise hvem som utførte handlingen, og at dette kan brukes til å skjule informasjon. I tillegg trekker lærebokforfatterne fram ulike former av passiv form av verb, som skillet mellom s-passiv og omskrevet passiv (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 163).

Passiv form av verb

I grammatikken er passiv en verbform. På norsk skiller vi mellom s-passiv, for eksempel: *kalles* og *spises*, og omskrevet passiv, for eksempel: *blir kalt*, *ble spist*.

EKSEMPEL

Aktiv: Han heter Bjørn, men vi kaller ham «Børni».
Passiv: Han heter Bjørn, men *kalles* «Børni».

Aktiv: De spiste all maten.
Passiv: All maten *ble spist*.

9

Setningene nedenfor er skrevet i passiv form. Skriv dem om til aktiv form. Den som utfører handlingen, står bak hver setning i parentes.

- Det *ble* bestemt at alle elevene måtte være ute i storefri. (rektor)
- Han *blir* sett på som klassens klovn. (elevene i klassen)
- I dag *avgjøres* det hvor den nye idrettshallen skal ligge. (kommunestyret)
- I Amazonas *hogges* det ned regnskog tilsvarende 86 400 fotballbaner hver dag. (store setskaper)

Avslør maktspåk

Verb i passiv form kan uttrykke en handling uten å vise hvem som utfører handlingen. Passiv kan derfor brukes til å skjule informasjon. For å oppdage når en tekst skjuler viktig informasjon, må du være oppmerksom og lese kritisk.

EKSEMPEL

I denne setningen står verbet i passiv form:

Det ble vedtatt at kommunen ikke får ny svømmehall.

Her får vi ikke vite hvem som har vedtatt dette. Hva skal du da gjøre hvis du vil protestere mot vedtaket?

10

Studerteksten om å avlyse vinterferien på nytt. Les kritisk.

- Noter setningene der verbet står i passiv, og marker verbet.
Eksempel: *Det skal utføres store reparasjoner på skolebygningen i løpet av våren.*
- Hva er det vi *ikke får vite* gjennom denne teksten?
- Forklar hvilke endringer du mener burde vært gjort i teksten, og hvorfor.

TIPS!

Vurder hvor du mener det er viktig å vite hvem som står bak.

Figur 21: Passiv form av verb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 163).

Det flere oppgaver som handler om å repetere eller se på høyfrekvente verb. Det er for eksempel en oppgave som handler om høyfrekvente verb på nynorsk, og som det er viktig at elevene lærer å bøye riktig (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 116). Det er også en del oppgaver som er repetisjon fra *Norsk 8* og *Norsk 9*. Det er for eksempel oppgaver a-verb og e-verb, og noen verb man bør merke seg som enten er uregelrette svake verb eller sterke verb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 285-286).

Repetisjon av verb

Når du skal skrive, blir det lettare jo meir du veit om korleis du bøyer ulike verb. Det er spesielt lurt å øve på verb du brukar ofte. I dette utdraget frå «Det var ein gong» finn du mange vanlege verb du kan øve deg på:

Ein dag mannen og kona snakka om dei siste væpna rana i forstaden, blei dei forstyrta av at katten til den vesle guten utan problem tok seg over den tre meter høge muren. Han sklei med utstrekke frampotar raskt nedover den loddrette overflata, og til slutt gjorde han eit elegant sprang og landa med viftande hale inne på eigedommen.

Den kvitkalka muren hadde spor etter at katten hadde komme og gått, og på den sida av muren som vende ut mot gata, var det store flekker av raudleg jord som kunne ha blitt laga av slitne joggesko, slike som dei hadde sett på føtene til arbeidslause dagdrivarar som ikkje var ute i noko uskuldig ærend.

8

Finn alle verba i dette utdraget, og bøy dei i eit skjema som det nedanfor.

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å gjere	gjer	gjorde	har gjort

TIPS!

Viss du er usikker på korleis du skal bøye verba, bruk ei ordbok.



A-verb

Desse verba frå tekstutdraget er a-verb:

snakke, lande, lage

A-verb skal bøyast slik:

infinitiv	presens	preteritum	presens perfektum
å snakke	snakkar	snakka	har snakka

9

Her er nokre fleire a-verb som du vil ha bruk for:

hoppe, sjekke, endre, kaste, oppdage, tolke, rekne, endre

Bøy desse verba slik som i skjemaet til venstre.

TIPS!

Det er desse verba det er flest av på nynorsk.

Figur 22: Repetisjon av verb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 285).

4.3.2 Substantiv

Ordklassen substantiv er også til stedet i *Norsk 10*. Det er lagt vekt på forskjellene mellom nynorsk og bokmål og repetisjon av det som allerede har blitt presentert i *Norsk 8* og *Norsk 9*. Elevene får for eksempel i oppgave å se på en liste med 20 nynorske substantiv, og så skal de finne ut hva de heter på bokmål. Det er også et tips nederst på siden der det står «Er du usikker på bøyinga av nokre av substantiva, er det inga krise. Bruk ordbok!» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 64).

Nynorsk og bokmål – substantiv som er ulike

Nokre substantiv er ulike på bokmål og nynorsk. Du har møtt fleire av dei i teksten du har lese. Vi har plukka ut 20 som du bør lære deg:

ei kjensle	eit tilhøve
eit åtak	eit døme
ein bodskap	ein løyndom
ei merksemd	eit høve
ei fordjuping	ei tilsetting
ei verd	ei avgjerd
ei svolt	eit omgrep
eit medvit	ei usemje
ein omgivnad	eit løyve

10

Studer substantiva i lista til venstre. Kva heiter desse substantiva på bokmål? Lag ei liste der du skriv kvart av dei på både nynorsk og bokmål.

11

Lag 20 lappar, og skriv substantiva frå lista på nynorsk – eit ord på kvar lapp. På baksida av lappene bøyer du substantiva slik:
ei kjensle – kjensla – kjensler – kjenslene

TIPS!

Er du usikker på bøyinga av nokre av substantiva, er det inga krise. Bruk ordbok!

Figur 23: Substantiv (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 64).

Det er også oppgaver som handler om å repetere substantiv. Elevene skal se på et bøyingssparadigme og finne ut hvilke ending hankjønns-, hunkjønns- og intetkjønnsord får i bestemt og ubestemt form i entall og flertall. I tillegg er det oppgaver som handler om unntaket i forbindelse med hunkjønnsord som ender på -ing på nynorsk og uregelrette substantiv som for eksempel substantiv som endrer vokal i flertall (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 352-353).

Repetisjon av substantiv

Kva kjønn eit substantiv har, avgjer korleis du bøyer det. Hankjønn, hokjønn og inkjekjønn blir bøyde på kvar sin måte, og denne måten gjeld for dei aller fleste substantiva:

EINTAL		FLEIRTAL	
ubunden form	bunden form	ubunden form	bunden form
ein gut	guten	gutar	gutane
ei jente	jenta	jenter	jentene
eit hjarte	hjartet	hjarter	hjarta



7

Studer bøyinga i skjemaet til venstre og skriv reglar for bøying av substantiv på nynorsk. Fullfør desse setningane:

Hankjønnsord får endinga ... i bunden form eintal. I fleirtal får hankjønnsord endinga ... og ...

Hokjønnsord får endinga ... i bunden form eintal. I fleirtal får hokjønnsord endinga ... og ...

Inkjekjønnsord får endinga ... i bunden form eintal. I fleirtal får inkjekjønnsord endinga ... og ...

8

Sjå på bøyinga av substantiv i skjemaet til venstre. Kva er forskjellen mellom bokmål og nynorsk når det gjeld bøying av substantiv? Formuler ein hugseregél for deg sjølv.

9

Vel fem substantiv av kvart kjønn frå teksten «Ikkje følg draumen din» på side 347–349:

- Lag ein tabell, og bøy dei 15 substantiva i form og tal.
- Skriv minst fem setningar der du brukar nokre av desse substantiva.

TIPS!

Vel dei substantiva og dei formene du treng å øve på, eller dei du trur du vil ha mest bruk for.

Unntak: hokjønnsord på -ing

Du hugsar kanskje at nokre ord ikkje følgjer vanleg bøying? Hokjønnsord som endar på -ing, får alltid endingane -ar og -ane i fleirtal:

EINTAL		FLEIRTAL	
ubunden form	bunden form	ubunden form	bunden form
ei dronning	dronninga	dronningar	dronningane
ei løysing	løysinga	løysingar	løysingane

10

Her er nokre fleire hokjønnsord på -ing. Lag eit skjema som det til venstre, og bøy dei:

ei rekning, ei sanning, ei endring, ei forhandling, ei melding, ei teikning, ei utdanning, ei setning

11

Vel fire substantiv som endar på -ing, som du trur du vil få mykje bruk for. Skriv ei setning med kvart av dei.

Figur 24: Repetisjon av substantiv (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 352).

4.3.3 Adverb

I *Norsk 10* blir elevene presentert for ordklassen adverb. Denne ordklassen har kun tildeligere blitt indirekte referert til i *Norsk 8*. I læreboken står det at «Adverb fortel korleis, når, og kvar noko skjer.» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 117). Den morfologiske beskrivelsen til adverb i *NRG* er at adverb er ubøyelige verb (Faarlund et al., 1997). Forklaringen i *Norsk 10* tar heller ikke med de ulike undergruppene *Tilrådingen* operer med (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006). I *Norsk 10* har lærebokforfatterne valgt å fokusere på høyfrekvente adverb som er ulike på bokmål og nynorsk. Forklaringen tar ikke med opplysninger om de ser på ordklassen som bøyelig eller ubøyelig.

Adverb som er ulike på bokmål og nynorsk

Adverba fortel korleis, når og kvar noko skjer. Du nyttar dei ofte når du skriv, og det er derfor viktig at du kan skrive dei rett. Under kan du sjå ei liste over høgfrequente adverb som er ulike på bokmål og nynorsk.

bokmål	nynorsk
allerede	allereie
annerledes	annleis
bare, kun	berre
ellers	elles
ennå	enno
nå	no
fortsett/fremdeles	framleis
mye	mykje
sammen	saman
alene	åleine
hjemme	heime
ikke	ikkje
plutselig	plutseleg

12

Skriv eit avsnitt der du brukar flest mogleg av desse orda i setningar. Gi deg sjølv poeng:

- For kvart ord du brukar i ei setning, får du 1 poeng.
- Viss du har meir enn eit av orda i same setning, får du eit bonuspoeng i tillegg til poeng for kvart ord.
- Viss du greier å få alle setningane til å hengje saman som ein tekst, får du 3 bonuspoeng.
- Kor mange poeng fekk du til saman?



Figur 25: Adverb (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 117).

4.3.4 Determinativer

I *Norsk 10* får elevene også en innføring i ordklassen determinativer. I den forrige læreboken, *Norsk 9*, var det en del om eiendomspronomen som er en type determinativer, men ordet «determinativer» ble ikke brukt i boken for 9. klasse. I *Norsk 10* blir både ordklassen determinativer og de tre hovedtypene presentert. Determinativer blir beskrevet som «[...] ein ordklasse med «bestemmarord. Oppgåva det har, er å bestemme eller fortelje meir om eit substantiv» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 227). Læreboken går også inn på de tre hovedtypene og beskriver de «eiendomsord (possessivar), for eksempel *mine*, *din* og *vår*», «peikeord (demonstrativar), for eksempel *den*, *desse* og *annan*» og «mengdeord (kvantorar), for eksempel artiklar (*ein*, *ei*, *eit*), grunntal (*fire*, *åtte*, *ti*) og ord som *mange* og *ingen*» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 227). Denne inndelingen skiller seg fra *NRG*, men samsvarer med det som står i *Tilrådingen*. I *Tilrådingen* står det «I *Norsk referansegrammatikk* kalles undergruppene possessiv, demonstrativ, kvantorer og forsterkere. Disse benevnelsene vil kunne være tunge å lære på lavere nivåer, og sjelden vil de i seg selv gi elevene noen bedre forståelse av grammatikk» (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5-6).

Determinativ

Determinativ er ein ordklasse med «bestemmarord». Oppgåva dei har, er å bestemme eller fortelje meir om eit substantiv. Det finst tre hovudtypar determinativ:

- eiendomsord (possessivar), for eksempel *mine*, *din* og *vår*
- peikeord (demonstrativar), for eksempel *den*, *desse*, *annan*
- mengdeord (kvantorar), for eksempel artiklar (*ein*, *ei*, *eit*), grunntal (*fire*, *åtte*, *ti*) og ord som *mange* og *ingen*

Du veit nok korleis du brukar determinativ på bokmål, sjølv om du kanskje ikkje visste at det er ein ordklasse. Dei fleste er like på nynorsk og bokmål. Merk deg spesielt dei som er ulike.

8

Sorter determinativa under i eiendomsord, peikeord og mengdeord:

fem, min, alle, desse, litt, ei, anna, dykkar, dette, ingen, hennar

TIPS!

Du kan gjerne lage ein tabell, slik:

eigedomsord	peikeord	mengdeord

9

Vel tre av orda frå lista ovanfor, og skriv ei setning med kvart av dei.

Figur 26: Determinativ (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 227).

4.3.5 Setningsledd

I *Norsk 10* Har lærebokforfatterne i større grad fokusert på ordstilling og setningsledd i norsk og i andre språk. Det var en kort del om syntaks i *Norsk 8*, men den var i stor grad overfladisk og marginal. Det eneste som kom fram i *Norsk 8* var at «Vi kan ikke sette ordene i en setning i hvilken som helst rekkefølge, men det finnes ulike valgmuligheter» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 204). I *Norsk 10* går man litt mer detaljert til verks. Det kommer fram at den vanligste rekkefølgen i fortellende hovedsetninger i norsk er subjekt, verbal og objekt. Subjektet blir beskrevet som «hvem eller hva som får noe til å skje», verbal som «det som skjer» og objekt som «den eller det noe skjer med» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 106). Videre står det at subjektet og verbalet skal bytte plass når «[...] vi setter noe annet enn subjektet først i setningen, for eksempel et tidsadverbial som «i går» eller «akkurat nå»» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 106). Læreboken trekker fram eksempler på dette. Det står videre «Dette kalles inversjon, og er litt typisk norsk». Inversjon forklares slik «det å snu eller vende, bytte plass på noe, om språk: omvendt ordstilling» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 106). I norsk fagdisiplin kalles fenomenet der subjektet og verbalet må bytte plass når noe annet enn subjektet står foran verbalet for V2-fenomenet, V2-regelen, V2-kravet eller inversjon. Det går ut på «det at det finitte verbet må stå som konstituent nummer to i den deklorative setningen» (Åfarli, 2015, s. 82). I Åfarli (2015, s. 82-83) blir invertering og inversjon beskrevet som det som viser til det at subjektet og det finitte verbet bytter posisjon ved tematisering i et V2-språk.

Ordstilling i norsk og andre språk

Ordstilling er rekkefølgen på ordene i en setning. I norsk er den vanligste rekkefølgen i fortellende setninger subjekt (S), verbal (V), objekt (O).

S – hvem eller hva som får noe til å skje
V – det som skjer
O – den eller det noe skjer med

EKSEMPEL

S V O
Han pakket sekken.

Noen ganger skal subjektet og verbalet bytte plass. Det gjelder ofte når vi setter noe annet enn subjektet først i setningen, for eksempel et tidsadverbial som «i går» eller «akkurat nå».

EKSEMPEL

Han pakket sekken i går. > I går pakket han sekken.

Dette kalles inversjon, og det er litt typisk norsk. Mange som ikke har norsk som morsmål, vil derfor kunne si:

«I går han pakket sekken.»

inversjon – det å snu eller vende, bytte plass på noe, om språk: omvendt ordstilling

5

I utdraget fra *Hør her'a!* er det flere setninger uten inversjon. For eksempel:

*Han liksom bare: «I Oslo det er plass til alle!»
Derfor akkurat nå Ali trenger at vi snakker med
fin innestemme.*

- Skriv de to setningene på nytt, slik de ville vært med korrekt, skriftlig norsk.
- Finn og skriv to andre setninger fra teksten på side 75–78 som ville hatt inversjon i korrekt, skriftlig norsk.
- Forfatteren Gulraiz Sharif vet godt hvordan han skriver korrekt skriftlig norsk. Forklar: Hvorfor tror du han har valgt å bruke «feil» ordstilling i en del av setningene i denne boka?

6

Utfordring: Finn ut om engelsk er et språk med inversjon.

TIPS!

Oversett eksempelsetningene i teksten til venstre til engelsk, og finn ut om du må invertere ordstillingen eller ikke.

invertere – snu/vende om, bytte plass, om språk: endre ordstilling

Figur 27: Ordstilling (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 106).

5 Diskusjon

Målet med denne oppgaven var å finne ut hvordan grammatikk ble presentert og framstilt i norsklærebøkene *Norsk 8-10 Grunnbok*. Denne overordnede problemstillingen ble brutt ned til tre forskningsspørsmål, som alle kommenteres i den påfølgende diskusjonen.

1. Hvordan blir ordklasser og setningsledd presentert i lærebokserien i *Norsk 8-10 Grunnbok*?
2. I hvilken grad legger lærebøkene til rette for at elevene oppnår de relevante kompetansemålene om grammatikk fra læreplanen NOR01-06 for 10. trinn?
3. I hvilken grad brygger de tre lærebøkene på hverandre og har en indre faglogisk struktur?

Først vil jeg trekke fram noen positive sider med grammatikkframstillingen i *Norsk 8-10*. Tidligere forskning har vist at grammatikken i norsklærebøker har vært svært mager og i stor grad forenklet og lite systematisk framstilt (jf. Brennhaug, 2021; Brøseth et al., 2020; Hertzberg, 2015; Siljan, 2022). Selv om grammatikkdelen av *Norsk 8-10* har noen forbedringspotensialer, som jeg kommer tilbake til senere i diskusjonsdelen, klarer også lærebokforfatterne å oppfylle noen av de ambisjonene de setter opp for seg selv (Scarpellino, personlig kommunikasjon, 25. oktober 2021).

Noe av det som er mest påfallende i *Norsk 8-10*, er plasseringen av grammatikkdelene. Alle seks kapitlene i alle de tre bøkene har i noen grad oppgaver og/eller innhold som tar for seg grammatikk, enten i et systemperspektiv eller et tekstperspektiv. I læreboken undersøkt av Brøseth et al. (2020) var grammatikkdelen plassert bakerst og isolert fra resten av læreboken, og artikkelforfatterne viser til det at «[...] grammatikken verken er et eget kapittel eller et eget kurs i et kapittel, kan dette tolkes som et signal på at grammatikk ikke anses for å være like sentral del av norskfaget som eksempelvis sammensatte tekster eller skjønnlitteratur» (s. 210). Ved å ha noe om grammatikk gjennom hele lærebokserien, har lærebokforfatterne av *Norsk 8-10* gitt et signal om at de har prioriterte språk og grammatikk gjennom hele ungdomsskoletrinnet, og at man har valgt å ikke plassere det i en egen del som for eksempel bakerst i lærebøkene. Oppgavene i lærebøkene er også i noe grad basert kontekstualisert grammatikk, eller det Myhill et al. (2012) kaller «embedded grammar». Arbeidet med grammatikk skjer i et overordnet tekstperspektiv. Det som presenteres av grammatisk kunnskapsinnhold i *Norsk 8-10* er hovedsakelig riktig. I tillegg er lærebøkene innom åtte av de ti ordklassene som er anbefalt i *Tilråddningen*. Forfatterne har tydelig styrket posisjon til grammatikk i lærebøkene.

Beskrivelsene og forklaringene av ordklassene og setningsleddene er svært korte og forenklet. Eksempel på dette er når ordklassene verb, substantiv og adjektiv ikke eller i svært liten grad blir forklart når de først blir presentert i lærebøkene. I delen om substantiv står det for eksempel bare hva som skiller substantiv på nynorsk og bokmål, og det eneste som blir nevnt er hva kjønne til substantiv heter, hva de ubestemte artiklene heter og at navnene på tall og form av substantiv også er annerledes på nynorsk og bokmål. Det kommer ikke fram at de ulike artiklene er tilknyttet bestemte kjønn. Det kommer heller ikke fram hvordan substantiv bøyes. Den eneste måten

elevene kan hente inn denne informasjonen er ved å lese av bøyingsparadigme som står ved oppgaven.

Senere i læreboken blir elevene presentert for en litt mer utfyllende definisjon på ordklassen substantiv. Der kommer det fram at substantiv også kalles navnord, fordi de gir «navn» på ting, personer, dyr, steder, gjenstander, fenomen og begreper. Denne definisjonen skiller også mellom fellesnavn og egennavn. I denne definisjonen blir det også tydelig at den ubestemte artikkelen henger sammen med det grammatiske kjønn til substantivet. Dette eksempelet viser noe som går igjen i alle de tre lærebøkene ved at de noen steder ikke følger en indre faglogisk oppbygging som Skrunes (2010) trekker fram som ønskelig. Man burde forvente at den mest utfyllende og beskrivende definisjonen kom når begrepet eller fagterminologien først ble presentert. Det er underlig at beskrivelsen av substantiv er mer beskrivende i kapittel 4 i *Norsk 8* enn i kapittel 2 i *Norsk 8* når ordklassen først ble presentert. I kapittel 2 blir elevene presentert for genusene til substantiv og de ubestemte artiklene, uten at dette blir knyttet sammen. I kapittel 4 kommer det fram at substantiv er navnord, og at det er skille mellom egennavn og fellesnavn, og at det grammatiske kjønn og den ubestemte artikkelen henger sammen. Ved å trekke fram at substantiv også blir navnord bruker lærebokforfatterne et synonym for å beskrive ordklassen. Det kan i noen tilfeller være hensiktsmessig å benytte synonymer for å forklare termer, men det er ikke alltid det å bruke synonymer for å forklare fagterminologi er selvforklarende. Forklaringen kan også fremstå som sirkulær. Slike sirkeldefinisjoner er lite hensiktsmessige, da det kan regnes som feilaktige definisjoner som ikke gir elevene økt kunnskap om begrepet (Brøseth et al., 2020).

Et annet eksempel på at beskrivelsene og forklaringene av ordklassene i *Norsk 8-10* kan være noe misvisende, er at ordklassene i *Norsk 8-10* i hovedsak forklares ut fra semantiske kriterier. Semantiske kriterier er når man setter søkelys på ordets betydning. Et eksempel på det er at det står det at «Adjektiv er ord som både kan beskrive og uttrykke holdninger eller meninger» (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 42). Det kan ligge et pedagogisk hensyn bak disse definisjonene, for eksempel at det gjør det enklere for elevene å forstå hver enkelt ordklasse. Men det er problematisk at elevene ikke opererer med felles kriterier i inndelingen av ordklasser. Dette kan gjøre det vanskeligere for elevene å se en faglig sammenheng og oppnå dypere faglig innsikt (Brøseth et al., 2020). Dersom lærebøkene i større grad hadde trukket fram morfologiske kriterier kunne elevene tilegne seg et større sammenligningsgrunnlag, og sett ordklassene i et større systematisk perspektiv. Både *Tilråddningen* og *NRG* fokuserer i stor grad på morfologiske beskrivelser av de ulike ordklassene. Ved å rette søkelyset på morfologiske kriterier kan elevene forholde seg til en konsekvent inndeling av ord i ordklasser (Iversen et al., 2020).

I tillegg til å bruke svært kortfattede beskrivelser, gjør læreboken noen forenklinger som jeg vurderer som lite hensiktsmessige for elevene, og som kan føre til at elevene ikke klarer å vurdere hvilken ordklasse et ord tilhører. Under en oppgave om substantiv står det et tips, hvor elevene blir fortalt at dersom de kan sette «en», «ei» eller «et» framfor et ord, er det en bekreftelse på at ordet er et substantiv, og at det forteller hvilket kjønn substantivet har. Denne testen kan gjøre det enklere for elevene å gjenkjenne substantiv og identifisere hvilket kjønn ordet har, og det er tydelig at det er et pedagogisk hensyn bak dette tipset. I tillegg er det bare et tips, og ikke en del av den offisielle forklaringen til ordklassen. Likevel kan dette tipset for eksempel gjøre det vanskelig for elevene å analysere abstrakte substantiv som «frihet», «ensomhet» og «mislykkethet». Det kan

også være vanskelig for elevene å gjenkjenne at ord som «tennis», som spillet der man slår en ball fram og tilbake, er et substantiv. Det er ikke alle som vil akseptere at man kan si «en frihet», «en ensomhet», «en mislykkethet» og «en tennis». Her ser man flere eksempler på at tipset i læreboken med å sette «en», «ei», eller «et» foran ordet ikke kan være med å bekrefte eller avkrefte om et ord er substantiv eller ikke. Lærebokforfatteren kunne her presisert at denne metoden ikke alltid fungerer og at det finnes unntak. For selv om det som står ofte er riktig, må man også vurdere om det er tilstrekkelig for at elevene skal skape seg en større og overordnet forståelse. Det er tvilsomt at det er tilstrekkelig for at elevene kan gjenkjenne substantiv eller forstå hva bøyning er (Brøseth et al., 2020).

Setningsledd og syntaks blir i svært liten grad behandlet i *Norsk 8-10*. Det er kun i *Norsk 8* og i *Norsk 10* denne tematikken blir behandlet, og det kun tre setningsledd (S, V, O) blir presentert og det svært forenklet. Formuleringen «Vi kan ikke sette ordene i en setning i hvilken som helst rekkefølge, men det finnes ulike valgmuligheter» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 204) er svært upresis, og kan føre til at elevene får uheldige misforståelser som for eksempel at setninger kan mangle verbal. Det bidrar også i svært liten grad med forståelsen av de ulike setningsleddene og ordstilling hos elevene. Det er vanskelig å forestille seg hvordan denne informasjonen kan bidra til at elevene tilegner seg et metaspråk som skal hjelpe elevene i samtale og forståelse av tekst og setningsoppbygging. Det er også uheldig at disse to delene presenteres i hver sin lærebok, og at man ikke har valgt å samle den lille informasjonen elevene får på et sted. Slik at elevene kan få mest mulig utbytte av den informasjonen som kommer fram.

I *Norsk 10* får elevene en oppskrift på hvordan de kan identifisere setningsleddene subjekt, verbal og objekt. For å identifisere setningsleddene kan elevene benytte «spørremetoden», som eksempel på å identifisere subjektet kan elevene spørre «hvem eller hva som får noe til å skje» (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 106). Denne metoden har blitt kritisert for å ikke gi elevene noe grammatisk forståelse så lenge forholdet mellom semantisk rolle og setningsledd ikke blir tematisert (Brøseth et al., 2020). I *Norsk 8-10* blir det ikke presentert noen sammenheng mellom form (ordklasse) og funksjon (setningsledd). Plassering i setningen blir heller ikke brukt som et kriterium i setningsanalysen. Denne framstillingen er etter min mening både så forenklet og utilstrekkelig at det vil være vanskelig for en elev å oppnå forståelse for emnet. Denne spørremetoden for å identifisere setningsledd kan også være med å gi en feilaktig analyse. Eksempel på dette kan være at dersom elevene skal analysere setningen «Ola spiller tennis», og blir fortalt at et verbal er «det som skjer», kan elevene tolket at både «spiller» og «tennis» er verbal i setningen. I tillegg bør man merke seg at lærebokforfatterne i dette tilfellet ikke har benyttet seg av *Tilrådingen* til Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. Arbeidsgruppen i utvalget anbefaler at elevene lærer seg følgende begreper når de skal arbeide med setningsanalyse: verbal (finitt verbal/ infinitt verbal), subjekt, objekt (direkte objekt og indirekte objekt) adverbial, predikativ, formelt subjekt, egentlig subjekt, subjunksjonal og konjunksjonal (Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er kun tre av ni setningsledd som blir introdusert, og læreboken skiller ikke mellom direkte og indirekte objekt. Det er viktig å merke seg at denne *Tilrådingen* ble lagd i 2006 når LK06 var gjeldene. I LK06 var det et eget læreplanmål som handlet om setningsanalyse, mens dette målet har forsvunnet i LK20. Likevel er det å utføre setningsanalyse fortsatt relevant etter dagens læreplan, men det er ikke like eksplisitt uttrykt som i LK06. Man må også påpeke at i *Norsk 8* blir begrepet «syntaks» introdusert med en forklaring, men begreper er ikke benyttet i *Norsk 10*.

I hovedsak blir grammatikk presentert og arbeidet med i forbindelse med nynorsk. Eksempelvis handler de fleste oppgaven om ordklasser om forskjellen på nynorsk og bokmål, eller utelukkende om nynorsk. Det er uheldig at grammatikk forekommer i så stor grad i forbindelse med nynorsk. For som Brøseth et al. (2020) påpeker er det med på å «[...] bygger opp under en misforståelse mange elever har, nemlig at grammatikk er «noe som finnes i nynorsk», eller at det er «mer» grammatikk i nynorsk enn i bokmål» (s. 213). Det å kombinere nynorsk og grammatikkdelen kan være med å forsterke denne negative holdningen mange elever har til nynorsk. Samtidig har også læreboken noen oppgaver som er knyttet til hovedmålet til elevene. Dette skjer mest når det er oppgaver som handler om tekst- eller språkorienterte oppgaver, mens grammatikkdelen på sidemålet ofte er mer rene systemoppgaver. Et eksempel på dette er i *Norsk 10 Grunnbok*, hvor elevene kan lese om at passiv form av verb kan være med å skjule maktspråk (Blikstad-Balas et al., 2021b).

Det er åpenbart forventet at elevene kjenner til en del grammatiske begreper fra før. I *Norsk 8-10* er det eksempler på begreper som «hjelpeverb», «hovedverb», «tidsadverbial» og «genitiv» ikke blir forklart eller definert gjennom lærebokserien. Selv om elevene kan ha møtt disse begrepene tidligere i barneskolen, er de så tekniske at det bør være mulig å finne en definisjon på disse ordene. Elevene kan finne en definisjon på verb, men den forklaringen skiller ikke mellom hovedverb og hjelpeverb. Når man bruker nye og ukjente grammatiske begreper for å forklare et språklig fenomen vil dette gjøre det vanskelig for elevene å forstå forklaringen. Det er tydelig at læreboken har lagt opp til at disse begrepene skal være kjent for elevene fra tidligere. Dette ser man også er forventet i læreboken Brøseth et al. (2020) studerte. I hvilken grad elevene har blitt eksponert for grammatikk tidligere i skoleløpet er svært varierende. Studien til Nygård og Brøseth (2021) av lærerstudenters grammatikkunnskaper er svært svake, også studiene Blikstad-Balas og Roe (2020), Myhill et al. (2013) og Matre og Solheim (2016) viser at grammatikkunnskapene til lærere er relativt svake. Studien til Myhill et al. (2013) viser også at lærere med svak grammatikkunnskaper gir vage forklaringer som ikke gir et grunnlag for forståelse, men bare skaper med forvirring hos elevene. Når lærerne har så stor valgfrihet som de har i den norske skolen, kan man ikke alltid forvente at alle elevene har hatt grunnleggende grammatikkundervisning på barneskolen.

Grammatikk og grammatiske termer er som nevnt tidligere både integrert i lærebøkene i tekstperspektiv, men også i et systemperspektiv. Det er tilfeller hvor lærebokforfatterne har benyttet grammatiske begrep for å fremme et tekstperspektiv. I *Norsk 8* kan elevene for eksempel lese at det å skrive korte setninger og bruke mange verb vil øke intensiteten i handlingen. Elevene kan også lese at bruken av personlig pronomen kan være med å påvirke om en tekst virker engasjerende. Likevel er det flere steder i lærebøkene hvor forfatterne kunne vært flinkere på å integrere et grammatisk metaspråk. For eksempel har *Norsk 8* en del om multietnolekt, og her kunne man benyttet et metaspråk for å vise noen trekk som kjennetegner norsk som andrespråk. Men dette perspektivet kommer ikke fram før i *Norsk 10* når man i forbindelse med ordstilling snakker om inversjon og at V2-regelen kan være vanskelig for de som ikke har norsk som morsmål å tilegne seg. Når man ser på lærebøkene i et overordnet blikk presenteres grammatikken fragmentert og er lite integrert i lærebøker selv det det kunne vært naturlig. Det er også flere oppgaver som baserer seg på at elevene skal finne ord i en bestemt i ordklasse i en bestemt tekst, som støtter opp mot et tekstperspektiv, men som deretter skal bøye ordne i bøyings skjema.

Som nevnt i 2.2 må lærebokforfattere forholde seg til forenklingsoppgaven. I *Norsk 8-10* har man forenklet grammatikkdelen både i omfang og innhold. Lærebøkene har lite om temaet, og går svært lite i dybden. Kunnskapsinnholdet kjennetegnes av magre forklaringer og beskrivelser, og i noen tilfeller framstår innholdet som uklart. Det virker som at lærebøkene forutsetter at elevene allerede har innlært et grammatisk metaspråk. Når man presenterer innholdet så forenklet klarer ikke elevene å gjøre noen generaliseringer og få den overordnede forståelsen som er nødvendig for å kunne benytte grammatikken i diskusjon eller produksjon av tekst. Samtidig som lærebøkene flere ganger gjør svært grove forenklinger og har magert innhold, er det også viktig å trekke fram at lærebøkene har et større fokus på svake og sterke verb. Denne tematikken går igjen i alle lærebøkene, og det er flere oppgaver knyttet til dette. For eksempel blir elevene presentert for alle de syv klassene av sterke verb på nynorsk i *Norsk 9*. Denne delen blir svært teknisk og detaljorientert. Denne disproporsjonen av det grammatiske innholdet framstår som svært tilfeldig og lite hensiktsmessige. Dette bidrar ikke til å gi elevene noen form for overordnet grammatisk forståelse. Denne litt brå overgangen til et veldig teknisk aspekt med grammatikken bryter med teorien om den proksimale utviklingssonen til Lev Vygotsky, da dette nivået kan virke for høyt for elevene å strekke seg etter, selv med hjelp og støtte av andre. Det blir et for stort gap mellom den tidligere kunnskapen elevene besitter, og den kunnskapen de tydeligvis skal lære seg i delen om de ulike klassene om sterke verb på nynorsk.

Det er en del oppgaver om grammatikk i lærebokserien som fokuserer på at elevene skal huske eller gjengi kunnskap. Eksempel på dette er en oppgave i *Norsk 9* hvor elevene skal gjøre en trappestafett som går på å huske bøyingsformen til 22 verb. Oppgavene i lærebøkene er i stor grad på et lavt taksonomisk nivå. Det krever minimalt av elevenes forståelseskompetanse, når de bare må gjengi eller huske for eksempel bøyingsformene av verb. I tillegg står det noen ganger et tips nederst ved grammatikkoppgavene som minner elevene om at de kan slå opp i ordbøkene. I kombinasjon med å kunne slå opp i ordbøkene og oppgaver som bare ber elevene finne bøyingsformen på en rekke ord, blir den eneste kunnskapen elevene klarer å vise at de vet hvordan man bruker en ordbok og kan lese av en tabell. Det bidrar ikke til at elevene klarer å se et mønster eller generaliseringer som gjør det mulig å identifisere overordnede grammatiske trekk.

I læreplanen for norsk på ungdomstrinnet finner vi to kompetansemål som er relevant for grammatikk. I tillegg har man kjerneelementet *Språket som system og mulighet*, som gjelder for alle trinn. På de ulike trinnene finner man de spesifikke kompetansemålene som skal sørge for at dette overordnede målet oppnås. Det første kompetansemålet nevner at elevene skal bruke et fagspråk og kunnskap om grammatikk i samtale og bearbeiding av tekster. Min empiriske gjennomgang viser svært tydelig at lærebokserien i liten grad dekker dette målet. Det er et magert kunnskapsstoff som er så forenklet at elevene ikke kan tilegne seg et grammatisk metaspråk som er mulig å nytte i samtale og bearbeiding av tekster. Dette gjelder spesielt setningsledd og setningsoppbygging. I følge det andre relevante kompetansemålet skal elevene skrive tekster med funksjonell tekstbinding, riktig tegnsetning, mestre reskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål. Lærebøkene har vektlagt forskjellen på nynorsk og bokmål når det kommer til grammatikk. Dette kompetansemålet har en ferdighetsorientert tilnærming. Og vi kan se eksempel på dette i nesten hvert kapittel hvor elevene får presentert en større oppgave de kan gjøre, og med denne oppgavebeskrivelsen er det også vurderingskriterier hvor læreren skal vurdere «om tekstbindingen, rettskriving og grammatikk bidrar til god kommunikasjon med leseren». Selv om dette vurderingskriteriet går igjen i nesten alle kapitlene og lærebøkene er det lite om konkret rettskriving i bøkene. I tillegg til rene

systemoppgaver har jeg kun funnet en del om når man bruker «og» og «å» i *Norsk 9* som går på rettskriving.

Det framstår for meg at det er lite koherens på tvers av lærebokserien *Norsk 8-10*. Det virker ikke som at kapitlene og lærebøkene i stor grad bygger på hverandre. Et eksempel på det er for eksempel at det nesten virker tilfeldig når det står nåtid og fortid i parentes bak presens og preteritum når de termene er nyttet i en oppgave. Lærebøkene kommer ofte tilbake til svake verb, og i *Norsk 8* blir elevene introdusert for a-verb, e-verb og j-verb, men det er kun a-verb og e-verb som blir repetert i *Norsk 9* og *10*. Det kan hende at a-verb og e-verb er de to mest vanlige gruppene av svake verb, og er derfor viktig for elevene å repetere. Samtidig kan fraværet av j-verb få elevene til å glemme denne gruppen. De tre gruppene av svake verb ble likestilte i den første læreboken, men dette inntrykket varer ikke gjennom hele lærebokserien. Et annet eksempel er hvordan ordklassen determinativer og eiendomsord blir presentert i lærebokserien. I *Norsk 9* blir elevene presentert for ordklassen eiendomsord, men det kommer aldri fram at det er en av tre hovedtyper av determinativer. I *Norsk 10* kan elevene lese om ordklassen determinativer, og at de tre hovedtypene av determinativer er eiendomsord (possessiver), pekeord (demonstrativer) og mengdeord (kvantorer). Dette kan sees på som en utvikling, ved at det elevene blir presentert for mer og mer kunnskap som bygger på hverandre. Samtidig er det underlig at det ikke kommer fram at eiendomsord er en hovedtype av determinativer når det først blir presentert i *Norsk 9*. Det er også verdt å merke seg at *Norsk 10* trekker fram at eiendomsord også kalles possessiver, men at det ikke kommer fram i *Norsk 9* som har en større og mer utfyllende del om eiendomsord. Et annet relevant punkt å trekke inn er at det står i *Tilrådningsen* navnene possessiv, demonstrativ, kvantorer kan være tunge å lære på lavere nivåer, og sjelden vil de i seg selv gi elevene noen bedre forståelse av grammatikk.

Samtidig ser man også at det er noen overordnede linjer som har styrt utvalget av kunnskapsinnholdet i lærebøkene. For mens *Norsk 8* tar for seg hovedregelen om ordklassen substantiv, presenteres unntakene fra hovedregelen i *Norsk 9*. I tillegg er *Norsk 10* i stor grad preget av å være repetisjon av det som kom fram i *Norsk 8* og *9*. Dette ser man eksempel på ved at mange av oppgavene i *Norsk 10* heter «Repetisjon av [...]» og at de har liknende oppgaver som i *Norsk 8* og *9* bare i et mer komprimert format. Jeg vil også kommentere at i *Norsk 10* blir grammatiske termer brukt mer aktivt i tekstene, for eksempel ved at man referer til pronomener når man skal skrive essay som kjennetegnes ved å være subjektiv og personlig. Man ser at den siste boken i serien er flinkere til å kombinere språkkunnskap opp mot tekstproduksjon og bearbeiding av tekst.

6 Oppsummering og frampek

Jeg hadde som mål med denne studien å undersøke hvordan grammatikk ble framstilt og presentert i *Norsk 8-10*. Overordnet kan jeg konkludere med at grammatikkdelene som bøkene formidlet har hatt en positiv utvikling når man sammenligner funnene i studien med tidligere forskning (jf. Brøseth et al., 2020; Siljan, 2022). Lærebokforfatterne har i stor grad klart å innlemme grammatikk gjennom hele lærebokserien. De har også tematisert grammatikk i et overordnet tekstperspektiv. Samtidig når kanskje i lærebøkene helt opp til det ambisjonsnivået satt av forlaget. Noen av det grammatiske framstillingene og beskrivelsene er svært magert og forenklet. Det er lite sannsynlig at elevene vil klare å oppnå kompetansemålene som direkte eller indirekte krever grammatikkunnskaper. Videre stilte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir ordklasser og setningsledd presentert i lærebokserien i *Norsk 8-10 Grunnbok*?
2. I hvilken grad legger lærebøkene til rette for at elevene oppnår de relevante kompetansemålene om grammatikk fra læreplanen NOR01-06 for 10. trinn?
3. I hvilken grad brygger de tre lærebøkene på hverandre og har en indre faglogisk struktur?

Gjennom denne studien har jeg funnet at ordklassene og setningsleddene som blir presentert i lærebokserien i *Norsk 8-10 Grunnbok* i stor grad er korrekt og riktig definert. Lærebøkene tar flere steder i bruk grammatiske termer på en hensiktsmessig måte, men den overordnede forståelsen og den nødvendige generaliseringen elevene trenger ikke er til stede gjennom lærebokserien. Lærebokforfatterne har i stor grad klart å integrere grammatikk gjennom hele ungdomsskoletrinnet, og konsekvent gjennom alle de tre bøkene. Grammatikk er ikke bare en adskilt delt bakerst i boken eller isolert til et «grammatikkapittel». I tillegg har noen av grammatikkoppgavene et tekstperspektiv, ved at mange av oppgavene tar utgangspunkt i tekster elevene skal forholde seg til. Likevel må jeg også trekke fram at grammatikkdelen i lærebokserien i noe grad er mager, forenklet og til dels lite systematisk. For eksempel har lærebøkene vektlagt semantiske beskrivelser når de skal definere ordklasser. Dersom det i større grad var vektlagt morfologiske kriterier kunne elevene ha hatt et større sammenligningsgrunnlag, og hjulpet dem med å se et større og mer overordnet grammatisk bilde. Det er grunn til å tro at elevene ikke kan klare å oppnå de relevante kompetansemålene med lærebøkene alene. Basert på den innsamlete empirien legger ikke lærebokserien godt nok til rette for en overordnet grammatisk forståelse. Den statiske framstillingen gir ikke elevene rom til undring og refleksjon omkring språk, og hvordan språkstrukturer kan variere. *Norsk 8-10* legger fram hvordan språket i norsk er, men åpner i liten grad for et dynamisk syn på grammatikk. Det er lite sammenhengende grunnlag for elevens metaspråklige tilegnelse, og vil i liten grad hjelpe elevene med å ha en bevisst og reflektert samtale om og arbeid med test. Det perspektivet som blir framlagt i kjerneelementet og de relevante kompetansemålene omkring refleksjon og forståelse for språket som system er fraværende. De tre lærebøkene bygger i noe grad på hverandre. Noen steder er det tydelig en utvikling fra *Norsk 8* til *Norsk 9* til *Norsk 10*. Lærebøkene har også i stor grad en indre faglogisk struktur. Samtidig er det eksempler på at det mangler litt koherens på tvers av lærebøkene og innad i lærebøkene.

Denne studien samsvarer i stor grad med funnene til Brøseth et al. (2020) og Siljan (2022). Lærebokserien *Norsk 8-10 Grunnbok* når ikke helt opp til ambisjonsnivået (jf. kapittel 2.3). Samtidig er det tydelig at grammatikkens posisjon i lærebokserien *Norsk 8-10* har flere positive trekk ved seg, og det er klart at forlaget og lærebokforfatterne ønsker og prøver å gjøre grammatikken til en systematisk og integrert del av norskfaget. Lærebokforfatterne må også forholde seg til skolefagets to ansikter, det faglig og det pedagogiske, og finne den gyldne balansen mellom disse to sidene. Alle lærebøker avspeiler den tiden de er blitt til i. Jeg kan med denne studien ikke komme med en konklusjon for statusen til grammatikk i norske ungdomsskoler. Likevel håper jeg denne lærebokanalysen kan være et tegn på at man begynner å bevege seg i en mer positiv retning for grammatikkens posisjon i norskfaget, og at fagfeltet grammatikk er under utvikling og kanskje på vei tilbake til norskfaget.

Relevans for lektoryrket

Grammatikk som emneområdet i norskfaget har over en lengere periode fått et litt dårlig rykte på seg. Gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven har jeg prøvd å belyse hvordan grammatikk har blitt framstilt i lærebøker etter innføringen av den nye læreplanen LK20. På et overordnet nivå håper jeg at masterarbeidet mitt kan bidra til å bevisstgjøre lærere og lærerstudenter at lærebokens framstilling, selv om korrekt, kanskje ikke bidrar til elevenes forståelse. Det er viktig at man benytter seg av flere ulike ressurser rundt seg, og at man ikke låser seg helt fast til lærebøkene. På et mer personlig plan mener jeg arbeidet med denne oppgaven har bidratt til at jeg har fått tilegnet meg et brillesett som gjør det mulig å kunne analysere lærebøker på en kritisk og selvstendig måte. Oppgaven har gjort meg bevisst på at det å være avhengig av og bygge undervingen i stor grad på lærebøker ikke alltid er det beste alternativet. I tillegg har arbeidet med denne masteroppgaven gitt meg en dypere innsikt og kunnskap om grammatikk som fagfelt i den nye læreplanen LK20.

Referanser

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 27-46). Fagbokforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*. Novus.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2020). *Norsk 8*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2021a). *Norsk 9*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2021b). *Norsk 10*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brennhaug, C. (2021). *Grammatikkoppgaver etter fagfornyelsen. En teoretisk analyse av grammatikkoppgavene i en lærebok i norsk for 8.-10. trinn* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38(2), 187–225.
<https://doi.org/http://ojs.novus.no/index.php/NLT/issue/view/231>
- Brøseth, H., Eide, K. M., Åfarli, T. A., Hognestad, J. K., Berg, I. & Nygård, M. (2019). *Språket som system: norsk språkstruktur*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system : norsk språkstruktur* (s. 337-366). Fagbokforlaget.
- Brøyn, T. (2015). Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket. *Bedre skole*, 1/2014. <https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/hvorfor-det-er-blitt-sa-vanskelig-a-snakke-om-spraket/>
- Fiva, T. & Krogtoft, M. (2008). Norsk – analyse av læreverk. *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag.*, 96-120. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport_1_nordforsk.pdf
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta didactica Norge*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (Bd. 12). Novus.
<https://www.nb.no/items/8aa32790e7c6f1c627abcfaed94bad11?page=0&searchText=Norsk%20grammatikkdebatt%20i%20historisk%20lys>
- Hertzberg, F. (2015). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, 3/2014.
<https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/grammatikken-i-skolen--klart-for-en-omkamp/>
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 97-104). Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2020). *Grammatikken i bruk* (4. utg.). Cappelen damm akademisk

- Johannessen, J. B. & Hagen, K. (2007). Nye grammatiske termer i skoleverket. *Språknytt*, 35(2/2007), 24-30. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2007/snytt072.pdf>
- Knudsen, S. V. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler: en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International journal of educational research*, 80, 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.
- Norsk-språkråd & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet* (2. utg.). <https://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8677>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, 45(4), 65-81. <https://doi.org/https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/VA%234.2021.pdf>
- Åfarli, T. A. (2015). UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. Novus forlag.

