

Randi Marie Nygård

## "Skriv godt norsk"

En analyse av ordklasser og metaspråk i læreverket *Fabel*

Masteroppgave i nordisk språk

Veileder: Heidi Brøseth

Mai 2019



# Sammendrag

I 2000 ble sentral godkjenningssordning for læreverker i Norge fjernet. Det betyr at det ikke lenger finnes en enhet som godkjenner læreverker før de kommer på markedet, og det gir større spillerom for lærebokforfattere og forlag når de skal sette sammen læreverker. Av den grunn er det interessant å se hvordan kunnskapsinnholdet i det norskfaglige læreverket *Fabel* presenteres. Denne masterundersøkelsen baserer seg på ordklassene, med bakgrunn i *Norsk referansegrammatikk* og *Tilrådinga fra Norsk Språkråd og Utdanningsdirektoratet*, samt læreplanen i norsk, NOR1-05. Studiens formål er å finne ut om kunnskapsinnholdet presenteres med korrekte definisjoner av ordklassene, og om ordklassene brukes som metaspråk i læreverket. Problemstillingen «Hvordan defineres og forenkles ordklassene i *Fabel 8, 9 og 10* sammenliknet med *Norsk referansegrammatikk* og *Tilrådinga fra Norsk Språkråd og Utdanningsdirektoratet*? Og brukes ordklassene som metaspråk?» besvares. Ved å sammenlikne kunnskapsinnholdet i læreverket med *Norsk referansegrammatikk*, ser jeg samtidig bort fra bestemte grammatiske teorier. Kunnskapsinnholdet belyses imidlertid ved hjelp av *Norsk referansegrammatikk*. Datamaterialet er hentet fra de tre lærebøkene *Fabel 8, Fabel 9 og Fabel 10*, som til sammen utgjør læreverket *Fabel* utgitt av Aschehoug forlag (2013, 2014, 2015).

Til sammen blir tre komponenter viktig i undersøkelsen – læreboka, bortfallet av godkjenningssordninga for norske skolebøker og norskfaget. Med utgangspunkt i teori og metode fra lærebokforskning, belyser undersøkelsen hvorvidt den pedagogiske teksten i læreverket presenterer presist og riktig kunnskapsinnhold. Undersøkelsen belyser også hvordan pedagogiske forenklinger påvirker framstillingen av kunnskapsinnholdet. Studiens drøfting konkluderer med at tendensen, som regel, er korrekt formidling av ordklassenes kunnskapsinnhold, med noen unntak, i tillegg til liten grad av bruk av ordklassene som metaspråk. Når ordklassene brukes som metaspråk, er det flere ganger i sammenheng med skriving og normativ grammatikk. Argumentene er hentet fra de to analysedelene, som til sammen viser at grammatikk isoleres i noen få kapitler under overskriften «Skriv godt norsk». Videre er bruken sporadisk i løpende tekst utenfor disse kapitlene, slik det framkommer av innholdsanalysen.



# Abstract

In year 2000, the central approval scheme for textbooks in Norway (no. Sentral godkjenningssordning for læreverker i Norge) was dismissed. Based on that, there is no longer a unit that reviews textbooks before they are made available, this gives authors and publishers more freedom in making the textbooks. For that reason it's interesting to investigate how *Fabel*, a textbook in Norwegian language, is presenting knowledge about lexical categories. Knowledge about the lexical categories in this master thesis, is based on Norwegian reference grammar (no. *Norsk referansegrammatikk*) and recommended terms used in textbooks (no. *Tilrådinga fra Norsk Språkråd og Utdanningsdirektoratet*), also founded in the latest curriculum for Norwegian (NOR1-05). All together there are three important components in this master thesis – the dismissed central approval for textbooks, the Norwegian language course and the corresponding textbooks. The aim of this study is to find out whether the lexical categories are described and introduced correctly, and if the lexical categories are used as a metalanguage in the textbook studied. The data is collected from the three textbooks *Fabel 8*, *Fabel 9* and *Fabel 10*, presented as *Fabel* and published by Aschehoug (2013, 2014, 2015).

Based on theories and methodological approaches from the study of textbooks, this study goes into the details of how, or if, the textbook *Fabel* presents a correct image of knowledge about the lexical categories in the pedagogical textbook. The discussion concludes that the tendency, normally, is a correct presentation of the knowledge of lexical categories, with some exceptions in addition to a tendency of little use of lexical categories as metalanguage. Arguments towards this is based on the quantitative analysis that shows a pattern where the lexical categories are gathered in some chapters, and sporadic use in random places along the text, which is shown in the qualitative content analysis.



# Forord

Etter videregående kom norsklæreren min bort til meg og lurte på hva jeg skulle studere. På det tidspunktet var jeg helt overbevist om at jeg skulle til NTNU for å studere biologi. Men etter tre år på Gløshaugen, tok jeg ett fag ved nordisk, og møtte tilfeldigvis min «partner in crime», Emma, som studerte nordisk. Det skulle altså ta fire år før jeg bestemte meg for å ta fatt på bachelorstudier i nordisk språk og litteratur, som norsklæreren min fra videregående hadde hintet om allerede tilbake i 2011. Bacheloren førte meg videre til masterprogrammet i nordisk språk.

Så, takk til norsklærer Marta og mitt utvekslingssemester ved Aarhus og København Universitet med litteraturfag, som gjorde at jeg ble sikker på at jeg skulle gå språkretning på masteren. Takk også til skrivekulturen på Gløshaugen som gjorde at jeg forsto viktigheten av klarspråk og betydningen av fagformidling på tvers av fagkrets. Det må nevnes at jeg har funnet meg riktig godt til rette innenfor grammatikkleiren, som sammenfaller med min søken etter system og refleksjon rundt hvordan vi bruker språk på systemnivå og hverdagsspråket.

Samtidig ble jeg litt paff da jeg satt på forelesning som førsteårsstudent på nordisk og ikke kunne huske forskjellen på preteritum og perfektum, noe som åpenbart var forventet kunnskap fra grunnskolen. Hvorfor er det slik at vi ikke husker forskjellen? Hvordan legger lærebøkene opp til akkumulering av denne kunnskapen, slik at den blir værende i minnet og vi kan ta fram kunnskapsverktøyet for å bruke den i et språk om språk? Forhåpentligvis har det siste året, og ikke minst de siste månedene, bidratt til innsikt i akkurat dette.

Masteren hadde selvsagt ikke latt seg gjøre, om ikke veilederen min Heidi hadde vist klappende entusiasme for prosjektet mitt og bidratt til nyttig kunnskap om tema. Takk! Takk til Siri som har lest korrektur og kommet med nyttige tilbakemeldinger i innspurten. Jeg må også takke Emma for gode samtaler om master og alt annet av smått og stort. Jeg hadde ikke kommet meg gjennom uten samtalerne våre! Jeg må også rette en siste takk til du som kommenterte at «Det høres dødskjedelig ut!», da jeg fortalte hva jeg skulle skrive master om.

Trondheim, mai 2019

Randi Marie Nygård





# «Skriv godt norsk»<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Frasen er hentet fra hoveddelen med samme navn i *Fabel*.



# Innhold

<b>Figurer</b> .....	xvi
<b>Tabeller</b> .....	xiv
1 Innledning.....	1
1.1 Læreboka, bortfall av sentral godkjenning av skolebøker og norskfaget .....	1
1.2 Oppgavens oppbygning og leserveiledning .....	3
2 Bakgrunn og tema.....	5
2.1 Historisk overblikk over læreboktradisjonen .....	5
2.2 Grammatikk og metaspråk .....	6
2.2.1 Grammatikk.....	7
2.2.2 Metaspråk .....	7
2.2.3 <i>Tilrådinga fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet</i> .....	8
3 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver .....	10
3.1 Tidligere forskning .....	10
3.1.1 Metaspråk i <i>Nye kontekst 8-10 – Basisbok</i> .....	11
3.1.2 Tekstfokus i lærebøkene.....	12
3.1.3 Legitimeringsargumenter i læreplaner .....	12
3.1.4 Lærerintervjuer om grammatikkundervisning i skolen .....	13
3.2 Teoretiske perspektiver .....	14
3.2.1 Læreplanen i norsk NOR1-05 .....	14
3.2.2 Læreboka, valg av lærebøker i skolen og læreplanen .....	16
3.2.3 Grammatikkdebatten og legitimeringsargumenter.....	18
3.3 Kritiske holdepunkter .....	20
4 Metode og undersøkelsens empiri .....	21
4.1 Innsamlingsprosessen.....	21
4.1.1 <i>Fabel</i> – utvelgelse og avgrensing.....	22
4.2 Metodebruk innen lærebokforskningen .....	23

4.2.1	Analyse av kunnskapsinnholdet .....	24
4.3	Metodetriangulering .....	26
4.4	Metodiske utfordringer .....	26
4.4.1	Kvantitativ versus kvalitativ metode og metodetriangulering .....	27
4.4.2	Vitenskapelig kvalitetssikring: Generalisering og generaliserbarhet.....	28
5	Analyse av kunnskapsinnholdet i <i>Fabel</i> .....	29
5.1	Kunnskapsinnhold - ordklasser .....	30
5.1.1	Hyperonymer, synonymer og sirkeldefinisjoner .....	33
5.2	Kvantitative data og bruk av ordklassene .....	40
5.2.1	<i>Fabel 8</i> .....	42
5.2.2	<i>Fabel 9</i> .....	45
5.2.3	<i>Fabel 10</i> .....	49
5.3	Grammatikk som normer og regler – normativt grammatikksyn.....	52
5.4	Ordklassene som metaspråk .....	53
5.5	Progresjon i læreverket <i>Fabel</i> .....	56
5.5.1	Kunnskapsinnhold – ordklasser .....	58
5.5.2	«Skriv godt norsk» .....	59
6	Kort sammendrag av analysen.....	62
7	Drøfting .....	63
7.1	Kunnskapsinnhold og pedagogiske forenklinger - ordklasser .....	63
7.1.1	Pedagogiske forenklinger – kort oppsummert .....	66
7.2	Grammatikkdebatten – hvorfor grammatikk? .....	67
7.2.1	Undervisning som videreføring av grammatisk kunnskap - Lærere om grammatikk i undervisning.....	68
7.3	Ordklassene som metaspråk .....	68
7.3.1	Ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomer som metaspråk.....	71
7.3.2	Ordklassene i seg selv og ikke som metaspråk .....	72

7.4	Konkluderende avslutning og sammenfatning av diskusjonen .....	73
8	Videre forskning .....	76
	Litteraturliste .....	77
	Vedlegg .....	81

## Figurer

Figur 1. Steffan Selanders modell for lærebokanalyse (Skrunes, 2010, s. 65, min oversettelse fra svensk). .....	16
Figur 2. Skjermdump av alle ordklassene slik de presenteres i <i>Fabel 8</i> (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 64). .....	32
Figur 3. Bruk av termen «setningsbindere» i kapittel 4 «Setninger i sammenheng», i <i>Fabel 10</i> (Fostås m.fl., 2015, s. 78). .....	37
Figur 4. Skjermdump fra kapittel 4 «Ordenes oppgaver på bokmål og nynorsk», <i>Fabel 9</i> . (Fostås m.fl., 2014, s. 87-88). .....	52
Figur 5. Skjermdump av forekomst av ordklassen substantiv i Plakat (forkortet P) i <i>Fabel 10</i> , kapittel 2, «Fordypningsemne» (Fostås m.fl., 2015, s. 49). .....	53
Figur 6. Skjermdump av forekomst av substantiv i Plakat (forkortet P) i <i>Fabel 10</i> , kapittel 12, «På svensk og dansk» (Fostås m.fl., 2015, s. 246). .....	54
Figur 7. Skjermdump av forekomst av ordklassen pronomen i kapittel 11, «Ett land – mange språk», i <i>Fabel 10</i> (Fostås m.fl., 2015, s. 219). .....	54
Figur 8. Skjermdump av forekomst av ordklassen pronomen i kapittel 12, «På svensk og dansk», i <i>Fabel 10</i> (Fostås m.fl., 2015, s. 245). .....	55
Figur 9. Skjermdump av forekomst av ordklassen adjektiv i kapittel 10, «Fortellinger», i <i>Fabel 8</i> (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 161). .....	55
Figur 10. Skjermdump av forekomst av ordklassen adjektiv i kapittel 10, «Fantastiske fortellinger», i <i>Fabel 8</i> (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 185). .....	55
Figur 11. Skjermdump av forekomst og bruk av ordklassen verb i kapittel 12, «På svensk og dansk», i <i>Fabel 10</i> (Fostås m.fl., 2015, s. 240). .....	56

## Tabeller

Tabell 1. Karsruds (2014) funn i syv læreplaner fra 1939 til 2013. X = sterkt til syne, (x) = moderat til syne. Hentet fra (Karsrud 2014, s. 88). .....	13
---	----

Tabell 2. Oppstilling av ulike sider ved utformingen av moderne lærebok (Paasche-Aasen 1999, s. 62 i Skrunes, 2010). * markerer de delene jeg har valgt å se på, og som utgjør min «tekst». .....	24
Tabell 3. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse i <i>Fabel 8</i> . .....	42
Tabell 4. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse i <i>Fabel 9</i> . .....	45
Tabell 5. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse i <i>Fabel 10</i> . .....	49
Tabell 6. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse samlet for hele læreverket <i>Fabel</i> . .....	57

# 1 Innledning

Etter 10. trinn skal elevene blant annet kjenne til bøyning av ordklassen verb, med eksempelvis tempusformene presens, preteritum og perfektum, som kommenteres på en humoristisk måte i Jodel-posten<sup>2</sup>. Selv etter mange år med norsk på skolen, forveksles bøyingsformene med trylleformler fra fantasyserien Harry Potter. Kunnskapsinnholdet i lærebøkene bidrar til forvirring om hva eksempelvis tempusformene kan brukes til. Som språkviter vet jeg at de ikke er brukbare for å trylle, men de er brukbare til å uttrykke en handling i tid. Allikevel får posten meg til å lure på om lærebøkens grammatikkformidling kan spenne litt bein for eget fag. Jodel-posten reflekterer hvordan skolefaget norsk ikke bygger ut forståelsen for ordklassene.

Tema for denne masteroppgaven er læreboka, bortfall av godkjenningsordninga for skolebøker i Norge og norskfaget. Jeg skal undersøke hvordan ordklassene defineres og forenkles i læreverket *Fabel*, og om ordklassene brukes som metaspråk. Som vi skal se i presenteres grammatikk under overskriften «Skriv godt norsk» gjennomgående i *Fabel*, som består av lærebøkene *Fabel 8*, for 8. trinn, *Fabel 9*, for 9. trinn og *Fabel 10*, for 10. trinn. Med andre ord presenteres grammatikk, herunder blant annet ordklasser og funksjonsanalyse, som skal gjøre elevene rustet til å kunne skrive godt norsk. Presentasjonene er preget av normativt grammatikksyn, hvor grammatikk danner regler og skrivenormer. For eksempel loses elevene som bruker læreverket *Fabel* gjennom tabeller og korte forklaringer på bøyingsmønster og -system for flere av ordklassene. Et metaspråk basert på ordklassene er viktig og et godt sorteringsverktøy for språkforståelse fordi beskrivelsene blir mer presise og allmenne når målspråket selv ikke brukes til å kommentere språklige fenomener.

## 1.1 Læreboka, bortfall av sentral godkjenning av skolebøker og norskfaget

Lærebokas autoritet har variert over tid (Johnsen, 1993), men ifølge flere undersøkelser (jf. Blikstad-Balas, 2014; Bueie, 2002; Juuhl m.fl., 2010; Aamotsbakken, 2005) står den sterkt i

---

<sup>2</sup> Jodel-posten er hentet fra Facebook-gruppa Joik i Norge 11.06.2017, kl. 20.06.



skolene i dag. Læreboka legger føringer for hvordan lærere og elever forholder seg til kunnskapsinnholdet i de enkelte skolefagene. Morsmålsfaget norsk rommer mye, fra språk (herunder grammatikk) til litteratur og kultur. Forenklet deler læreplanen morsmålsfaget inn i tre hovedområder som skal dekkes gjennom 13-års skolegang: skriftlig kommunikasjon, muntlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (se Vedlegg 4). Denne tredelingen viser spennet i kunnskapsinnhold som til sammen skal vies tid i undervisningen.

I 2000 ble den sentrale godkjenningsordninga av lærebøker fjernet (Askeland m.fl., 2003, s. 167; Skjelbred, 2003; Skrunes, 2010). Det formelle båndet mellom skolen og lærebøkene forsvant (Rogne, 2009, s. 2). Ordninga satte krav til at lærebøkene skulle følge læreplanen, men etter bortfallet er det ikke lenger noen formelle krav til at lærebøkene må følge læreplanen.

I og med at læreplanen ikke er et formelt dokument, er det heller ingen krav om at lærebokforfatterne skal ta læreplanen som utgangspunkt for lærebøkene. Det er imidlertid vanlig at læreplanene brukes aktivt når forfatterne skriver nye læreverker. Allikevel er læreboka bindeleddet mellom læreplanen og elevene i kunnskapsformidlingen, når den følger læreplanens føringer. Derfor er det interessant å undersøke kunnskapsinnholdet i læreverket *Fabel*, nettopp fordi læreboka ofte er utgangspunktet for denne formidlingen av innholdet i læreplanen.

I innledningen til læreverket, står det et kort notis hvor *Fabel* skriver seg inn i læreplanens (NOR1-05) føringer. Læreverket *Fabel* er utgitt mellom 2013 og 2015. Læreverket består av de tre lærebøkene *Fabel 8* (8. trinn, Drivflaadt m.fl., 2013), *Fabel 9* (9. trinn, Fostås m.fl., 2014) og *Fabel 10* (10. trinn, Fostås m.fl., 2015). Historisk er det mest vanlig med trykte lærebøker, men i senere tid ser vi en større overgang fra trykte til digitale format. Læreverket *Fabel* har også en digital plattform med tilhørende oppgaver og oppsummeringer på nett for hver enkelt av lærebøkene. Disse er fra 2016.

Med bakgrunn i bortfallet av sentral godkjenningsordning og *Fabels* egen innskriving i læreplanens føringer, setter jeg opp relevante kunnskapsmål fra læreplanen. For å si noe om kunnskapsinnholdet i læreboka tar jeg utgangspunkt i språkvitenskapen, nærmere bestemt i grammatikkunnskap forankret i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund m.fl., 1997, heretter *NRG*). *NRG* er et teoretisk uavhengig oppslagsverk, og ved å benytte denne ønsker jeg altså ikke å se kunnskapsinnholdet i *Fabel* i lys av bestemte grammatiske teorier, men heller uavhengig av disse.

*NRG* kan brukes som oppslagsverk for standardgrammatikk over moderne norsk språk, og inkluderer både bokmål og nynorsk. Grammatikken som beskrives her kan videre brukes som et hjelpemiddel til kunnskap om det norske språket. Derfor er den også et godt utgangspunkt for sammenlikning i min undersøkelse. I tillegg til *NRG* tar jeg i bruk *Tilrådinga fra Norsk Språkråd og Utdanningsdirektoratet* (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, heretter *Tilrådinga*) for å kunne belyse skolegrammatikken sammenliknet med referanseverket.

*Tilrådinga* skal skape en felles referanseramme for lærebokforfattere i deres bearbeidelse av kunnskapsinnholdet i lærebokteksten, i tillegg til et felles begrepsapparat for lærere som underviser i faget ved hjelp av lærebøkene. Spesielt med *Tilrådinga* er at den tilrettelegger for felles pedagogiske forenklinger, og anbefaler termer. Siden lærebøkene er pedagogiske tekster, er det pedagogiske hensynet i utformingen av læreverket relevant for framstillingen av kunnskapsinnholdet.

Utgangspunktet for denne oppgaven, er hvordan lærebøkene presenterer kunnskapsinnholdet om grammatikk, med fokus på de ti ordklassene. I analysen av lærebokteksten, vil jeg rette søkelyset mot grammatikk, ordklassenepresentasjonen og metaspråket i de tre læreverkene *Fabel 8, 9 og 10*. Språkvitenskapen kan bidra med relevant kunnskapsinnhold, gjennom *NRG*, i tillegg til å danne et begrepsapparat, som igjen kan brukes for å oppnå metaspråklig kompetanse. Skolen har en sentral rolle i grammatikkopplæringen, gjennom eksempelvis læreplanene og lærebøkene. Metoden i undersøkelsen er hovedsaklig tekstanalyse og nærlesing, basert på sammenlikning av kunnskapsinnholdet i *Fabel*-bøkene og i *NRG* og *Tilrådinga*. Definisjoner og bruk av ordklassene regnes som kunnskapsinnhold i undersøkelsen. Oppgaven skal svare på følgende forskningsspørsmål: *Hvordan defineres og forenkles ordklassene, i Fabel 8, 9 og 10 sammenliknet med Norsk referansegrammatikk og Tilrådinga fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet? Og brukes ordklassene som metaspråk?*

## **1.2 Oppgavens oppbygning og leserveiledning**

Oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler. I Kapittel 2, «Bakgrunn og tema», setter jeg leseren inn i bakgrunnen for undersøkelsen og tema, mens jeg i Kapittel 3, «Tidligere forskning og teoretiske perspektiver», skriver undersøkelsen inn i språkvitenskapens kunnskapsforankring innen grammatikk og annen forskning på lærebøker og grammatikkundervisning i norskfaget. Bakgrunn for metodevalg og metodiske tilnærminger i lærebokanalyse presenterer jeg i

Kapittel 4, «Metode og undersøkelsens empiri». Deretter, i Kapittel 5, «Analyse av kunnskapsinnholdet i *Fabel*», presenterer jeg hovedfunnene mine om definisjoner og bruk av ordklassene i læreverket *Fabel*, slik de defineres under «Skriv godt norsk»-kapitlene. Fordi de samme definisjonene gjentas i oppsummerende tabeller, er flere av eksemplene hentet fra kapitler utenom «Skriv godt norsk»-kapitlene, nettopp fordi ordklassene brukes på ulike måter her. I Kapittel 6, «Kort oppsummering av analysen», oppsummerer jeg funnene, før jeg avslutter med diskusjon og drøfting i Kapittel 7, «Drøfting», og Kapittel 8, «Videre forskning». Termer som presenteres i *Fabel* er markert, slik: «termer», gjennomgående.

## 2 Bakgrunn og tema

Formålet med dette kapitlet er å sette leseren inn i bakgrunnen for undersøkelsen og tema for denne masteroppgaven – læreboka, bortfallet av godkjenningsordninga for norske lærebøker og norskfaget. Først vil jeg gi et kort historisk overblikk over læreboktradisjonen, deretter en gjennomgang av grammatikk og metaspråk, herunder definisjoner av grammatikk og metaspråk. Jeg vil se på hva *Tilrådinga* har å si for kunnskapsinnholdet i læreverket og det pedagogiske hensynet som må tas i forbindelse med utarbeidelse av lærebokteksten. Til slutt drøfter jeg kunnskapsinnholdet i et *Fabel* med bakgrunn i teorien, og funnene i analysen.

### 2.1 Historisk overblikk over læreboktradisjonen

Læreboka ble sett på som den sentrale kilden til kunnskap i skolen (Bjørndal, 1967, s. 12-13). Bjørndal (1967) skisserer opp læreboktradisjonen fram til 60-tallet i boken *Om lærebøker*. Sett i et historisk lys, viser han at lærebøkernes innhold har hatt betydning for undervisningens egenart: Samspillet mellom lærebøkene og undervisningsmetoder i skolen har i noen grad kommet til på grunn av lærebøkernes oppbygning (ibid., s. 21). Samtidig har lærebokas autoritet variert over tid, og dens innflytelse deretter. Johnsen (1993) ser lærebokas autoritet og dens innflytelse i sammenheng med hverandre. Også hvilken rolle læreren, faget og elevene har i skolekulturen, har betydning for skolefagets kunnskapsinnhold.

I Norge har det vært en sentral godkjenning av skolebøker siden 1970-tallet, men i 2000 ble den siste bestemmelsen opphevet (Skjelbred, 2003; Skrunes, 2010, s. 51).

Godkjenningsordninga skulle ivareta flere områder innen undervisningen, i tillegg til fagets innhold, formål og pedagogiske krav. I den moderne skolen står læreboka fremdeles sterkt i undervisningen (Bueie, 2002, s. 32; Aamotsbakken m.fl., 2005, s. 3), og fortsatt bygger læreboka ofte på læreplanen, selv uten en godkjenningsordning. Det er derfor interessant å se hvilket kunnskapsinnhold som presenteres i lærebøkene, og hvordan.

Etter opphevinga var det viktig at vekten nå skulle ligge på læreplanbestemmelsene, og ikke på lærebokas føringer alene med tanke på hvilket kunnskapsinnhold som presenteres

(Skrunes, 2010, s. 53). Da godkjenninga ble opphevet, var dette ikke på grunnlag av at staten ga fra seg styringen av skolen, men heller at styringen skulle foregå på andre måter – med blant annet skoleloven og læreplanen som igjen skulle overta som styrende for lærebokas kunnskapsinnhold. Bueie (2002, s. 32) understreker at læreboktradisjonen, hvor læreboka styrer undervisningen, gir læreren en trygghet for at læreplanmålene er dekket i bøkene når de følger læreplanen.

Et annet viktig poeng knytta til opphevinga av godkjenningsordninga, er at det nå ikke er en egen og bestemt instans som går gjennom alle lærebøkene før de havner på markedet. Dette fører til at læreren og skolen selv blir et viktig ledd i valg av lærebøker. En konsekvens av det er at lærere og skolen i stor grad kan velge i et marked som ikke kvalitetssikrer kunnskapsinnholdet i utvalget. Opphevinga fører også teoretisk sett til at lærebokforfatterne får større spillerom når de skal sette sammen lærebøkene. Utvalget av bøker kan bli større fordi at de ikke skal innom en ekstern instans. Vi får større mangfold, med andre ord. Dette gjør at en analyse av lærebøkene i norskfaget kan gi verdifull innsikt i hvordan lærebøkene faktisk formidler og presenterer kunnskapsinnholdet sitt, i og med at ikke dette reguleres og sikres på samme måte som under den sentrale godkjenningsordninga.

## 2.2 Grammatikk og metaspråk

I undersøkelser hvor grammatikk står sentralt i forskningsspørsmålet, kommer det fram at begrepet «grammatikk» tolkes på forskjellige måter. Ser vi for eksempel til masteroppgavene til Refsnes (2016) og Sjong (2017) hvor flere lærere er intervjuet, ser vi at flere norsklærere legger ulik betydning i begrepet grammatikk (Kapittel 3.1.4). Også Hertzbergs (1995) seks ulike legitimeringsargument for grammatikk i norskfaget illustrerer også hvordan grammatikk legitimeres på bakgrunn av ulike nytte (Kapittel 3.2.3). Hertzberg (2004) problematiserer også hvordan skolegrammatikken undervurderes i sammenheng med grammatiske termer som metaspråk:

[jeg] vil si at det ikke lenger er skolegrammatikken i seg selv som er problematisk, men at den stadig utsettes for forventninger den ikke kan innfri. For å kunne bruke skolegrammatikken for det den er verdt, må vi gjøre tre ting. Vi må befri den fra det snevre og normative språksynet den er assosiert med, vi må fjerne forventningene om at *den* i seg selv utgjør veien til bedre språkbeherskelse og vi må fjerne ambisjonen om at den skal kunne si noe viktig om språk som fenomen. Den tradisjonelle grammatikken kan utgjøre en plattform for videre arbeid med disse oppgavene, men i seg selv kan den ikke utføre dem. Lar vi den tradisjonelle grammatikken være det den opprinnelig er utviklet som, et system som gjør det mulig for oss å snakke om språk på en enkel måte, er den god som gull (Hertzberg, 2004, s. 107).

Hertzberg skriver at den tradisjonelle skolegrammatikken er utviklet som et system som muliggjør det å snakke om språk på en enkel måte, men at den tradisjonelle skolegrammatikken ikke brukes som metaspråk i dag. I det følgende vil jeg derfor presentere begrepene grammatikk og metaspråk, før jeg legger fram *Tilrådinga* og hvilke føringer den legger for lærebokteksten.

### 2.2.1 Grammatikk

Klassifisering og gruppering av ord er en viktig del av språkvitenskapen. I *NRG* beskrives grammatikk på følgende måte:

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 beskrivelsen av språklig **form**, det andre av språklig **funksjon**. Skillet mellom form og funksjon er derfor helt grunnleggende i språkbeskrivelsen. For eksempel kan ett og samme ord, dvs. samme form, inngå i ulike grammatiske sammenhenger, dvs. ha ulik funksjon (Faarlund m.fl., 1997, s. 11).

Definisjonen legger til rette for videre systematiske grupperinger, som ordklasser og setningsledd, og skiller mellom beskrivelse av form og funksjon i språket. Språklig form blir spesielt viktig i masterundersøkelsen min, men jeg kommer også kort innom språklig funksjon. Med språklig form er det først om fremst snakk om morfologi og bøyingsystemer, mens funksjon er knytta til funksjonsanalyse med subjekt og verbal, blant annet.

I og med fokuset på språklig beskrivelse, er det interessant å se på hvordan læreverket beskriver de språklige enhetene, ordklassene. Også normativ grammatikk blir kommentert senere i oppgaven.

### 2.2.2 Metaspråk

For å beskrive systemene i grammatikken kan vi bruke et metaspråk, altså et språk om språk. Myhill & Jones (2011, s. 250) definerer metaspråk som «the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings». Altså ser Myhill & Jones (2011) metaspråk som oppmerksomhet rettet mot språk som objekt, og hvordan språk er strukturert med kategorier og begreper for å diskutere språket, hvor mening oppstår gjennom en felles sosial forståelse. Ordklasser er et eksempel på grammatisk metaspråk som kan brukes i forbindelse med arbeid med eksempelvis tekst i

andre deler av norskfaget. Dette er en av grunnene til at det blir viktig å bygge opp forståelse for hva de ti ordklassene er og hvordan de kan brukes i ulike teksttyper.

Brøseth, Busterud og Nygård (under vurdering, s. 2) bygger også på definisjonen av metaspråk fra Myhill & Jones (2011). Brøseth m.fl. (ibid., s. 2) definerer metaspråk som

et begrepsapparat eller et sett av termer som tas i bruk for å kunne beskrive språklige fenomener. Slike beskrivelser kan gjøres i et hverdagslig språk preget av ad hoc-kategorier, eller ved å ta i bruk faglige termer der kategoriene er skarpere og mer systematisk definert. Fordelen med faglig terminologi er at den er mer presis og derfor åpner for færre misforståelser.

Her trekkes det på forskjeller mellom hverdagslig metaspråk og et faglig, mer systemisert metaspråk. Det faglige metaspråket er basis for denne undersøkelsen, nettopp fordi bruk av ordklassene som metaspråk er mer definert når det ligger en felles forståelse for ordklassenes definisjoner til grunn. Et metaspråk gjør også at vi, i stedet for å bruke målspråket til å beskrive språket, får et eget metaspråklig system som gjør beskrivelsen mer presis og uten misforståelser.

### **2.2.3 Tiltrådinga fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet**

I *Tiltrådinga* anbefales termer og kunnskapsinnhold til de ti ordklassene, og språkssystem er fokus her. Lærebokforfatterne tar ofte hensyn til flere dokumenter i utformingen av kunnskapsinnholdet i læreboka. Ett av disse dokumentene er *Tiltrådinga*. Språkrådet og Utdanningsdirektoratet har gått sammen og utformet dette dokumentet som anbefaler hvilke grammatiske termer som bør brukes i skoleverket. Mens Utdanningsdirektoratet står for det pedagogiske, har Språkrådet en særlig oppgave som rådgiver og formidler av kunnskap om språk og språkbruk, som et statlig fagorgan. I *Tiltrådinga* står det at:

Målet med dette dokumentet er at lærebokforfattere og lærere skal ha et *felles* begrepsapparat og derigjennom en *felles* forståelse av grammatiske fenomener. På denne måten kan elevene få den grammatikkundervisninga de har krav på – gjennom *hele* utdanningsløpet (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13).

*Tiltrådinga* legger til rette for at grammatiske begreper skal ha en sammenheng i undervisning på alle trinn, og danne en helhetlig forståelse av grammatikk, som speiler utdanningsnivået på enkelte trinn. Ordklassene er et eksempel på en slik grammatikkforståelse som skal være felles.

Da *Tiltrådinga* ble til, var basisen flere: lærebøker ved nordisk, lingvistikk og lærerutdanninger i Norge, samt informasjon om grammatiske begrep som brukes i fremmedspråkundervisning og i læreverk for grunnskolen og videregående skole (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13). I *Tiltrådinga* står det at «[a]rbeidsgruppa har lagt

avgjørende vekt på hva som er hensiktsmessig rent pedagogisk [...]. I lengden kan man ikke holde oppe et system i grunnskoleopplæringa som ikke samsvarer med systemet i lærerutdanninga» (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Vi ser at pedagogiske hensyn er en viktig rettesnor. Om forfatterne av lærebøkene følger *Tilrådinga*, vil det pedagogiske fokuset få en positiv effekt på lærematerialet som utarbeides med utgangspunkt i den.



### 3 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg ta for meg tidligere forskning på grammatikkundervisning i skolen og lærebokanalyse av grammatikk for ungdomstrinnet. I tillegg skal jeg legge fram Hertzbergs (1995) seks legitimeringsargument for grammatikkundervisning i skolen, for å vise fram hvordan grammatikken gjennom tidene har skapt debatt om sin plass i morsmålsfaget norsk. Videre tar jeg kort for meg skolekonteksten med læreboka og læreplanen, samt hva som ligger til grunn for kunnskapsinnholdet i lærebokteksten, med *Tilrådinga* og *NRG* som utgangspunkt. Til sist i kapittelet diskuterer jeg noen kritiske holdepunkter i forbindelse med den tidligere forskningen og teoriene, presentert under. Dette for å framheve de mest relevante delene fra forskning og teorier, og hvordan noen deler ikke kan brukes direkte i forbindelse med denne masterundersøkelsen.

Jeg har valgt å bruke disse ankerpunktene fordi de ikke knyttes opp til en bestemt teori. Formålet med oppgaven er nettopp å se bort fra bestemte teorier, men heller utforske den ledende og allmenne forståelsene av grammatikk som vi finner i referansegrammatikken. De teoretiske perspektivene innebærer blant annet lærebokforskning og læreplanen, og samspillet mellom disse. De bidrar som teoretisk bakteppe for undersøkelsen, sammen med grammatikkdebatten som viser spennet i norskfaget som helhet.

#### 3.1 Tidligere forskning

I dag finnes det lite forskning på hvordan grammatikk formidles i lærebøker i norskfaget. Det er imidlertid flere undersøkelser som belyser sammenhenger mellom grammatikk og norskfaget. Forskningen på temaet er ofte på sammenheng med grammatikk og grammatikkundervisning, eller på sammenhenger mellom læreplanen og grammatikk. Den forskningen som jeg presenterer her er gjort mellom 2014 og 2018. Altså er all forskningen som presenteres, gjort under den foreliggende læreplanen i norsk fra 2013, og etter bortfallet av den sentrale godkjenningsordninga. Med andre ord under samme premisser som for min masterundersøkelse. I denne masterundersøkelsen belyser jeg hvordan grammatikk presenteres og brukes som et redskap i norskfaget, gjennom analyse av lærebokteksten.

Den tidligere forskningen er gjort med fokus på grammatikkens plass i norskfaget, men med flere ulike utgangspunkt – fra kunnskapsinnhold og metaspråk, til sammenhenger mellom tekstproduksjon og grammatikk, læreplanen og legitimeringsargument og grammatikk og grammatikkundervisning. Først presenterer jeg Brøseth m.fl. (under vurdering), som undersøker sammenhengen mellom norskfagets kunnskapsinnhold og grammatikk. Deretter presenterer jeg Tiller (2016), som har undersøkt grammatikk i sammenheng med tekstproduksjon. Etterfulgt av funn fra Karsruds (2014) masteravhandling om læreplaner og hvilken plass grammatikk har hatt i disse, og hvilke legitimeringsargument som har stått sterkt i dem. Til sist presenterer jeg funn fra to masteroppgaver, Refsnes (2016) og Sjong (2017), hvor lærerintervjuer har vært kilde til informasjon om hvordan grammatikk formidles i undervisningssammenheng på ungdomstrinnet.

### **3.1.1 Metaspråk i *Nye kontekst 8-10 – Basisbok***

Brøseth m.fl. (under vurdering) hevder i artikkelen «Grammatikken finner du i oppslagsdelen. Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet» at elevene ikke får et begrepsapparat som gjør dem i stand til å beskrive grammatikken. De har undersøkt grammatisk metaspråk i *Nye Kontekst 8-10 – Basisbok*, Gyldendals lærebok i norsk for ungdomstrinnet, gitt ut i 2014. Undersøkelsen er utført ved å se på faktamaterialet<sup>3</sup> i teksten, samt å se om avsnittene bygger på hverandre og hvordan forenklingsoppgaven er løst. Til sammen er undersøkelsen gi svar på hvilket grammatisk metaspråk som presenteres i læreboka.

Antakelsen deres er altså at elevene mangler et metaspråk. De finner også at den grammatiske kunnskapen ikke er stor, og at elevene lite sannsynlig vil være i stand til å bygge opp et metaspråk som kan integreres i diskusjon av andre språklige og litterære fenomen (ibid., s. 26). Oppsummert finner forfatterne at begrepene ofte stemmer overens med *Tilrådinga* og *NRG*, men at det noen ganger er en diskrepans mellom definisjonene. Tendensen er at definisjonene i *Nye Kontekst* er sirkeldefinisjoner som ikke fører noen vei, eller at definisjonen er for simpel, slik at den, når begrepet dukker opp et annet sted i boken, ikke stemmer overens med de definisjonene som tidligere er gitt. Videre finner forfatterne at det i *Nye Kontekst* gis definisjoner ment som forenklinger hvor forenklingene fungerer mot sin hensikt (ibid., s. 26).

---

<sup>3</sup> Brøseth m.fl. (under vurdering) undersøker ordklasser og setningstyper.

Brøseth m.fl. (ibid., s. 1) hevder at gjennom metaspråket vil elevene ha mulighet til å «lære om, diskutere og sammenlikne ulike aspekter ved språk, når de kommuniserer om tekster på en presis måte, og når de skal få språklig veiledning». Med presise definisjoner av ordklassene kan disse brukes om metaspråk.

### 3.1.2 Tekstfokus i lærebøkene

Tiller (2016) sammenlikner hvordan to lærebøker i norsk for videregående skole, *Intertekst* (Fagbokforlaget) og *Grip teksten* (Aschehoug), presenterer grammatiske språktrekk<sup>4</sup> som verktøy i skriving av sakpregede tekster. Tillers funn baserer seg på undersøkelse av andre språktrekk enn de som er gjenstand for min undersøkelse, imidlertid peker hun på manglende sammenheng på tvers av kapitler i de to lærebøkene:

Også når det gjelder selve de grammatiske språktrekkene er begrepsbruken tidvis manglende, språktrekk beskrives i flere av tilfellene bare som 'ord'. Lærebøkene oppretter derfor ikke en indre begrepsforståelse som kan trekkes fram igjen senere og bidra til en dypere faglig innsikt hos eleven (ibid., s. 60).

Tiller påpeker manglende sammenhengen i det faglige innholdet. Videre argumenterer Tiller for hvordan ordklassene er et verktøy for elevene i ulike teksttyper, men finner at bøkene allikevel ikke formidler hvordan de er det i stor grad. Gjennomgangen av ordklassene vil ha betydning for elevenes videre skolegang og kunnskap om dem, og hvorvidt de klarer å bruke dem i tekst på høyere nivå, for eksempel som metaspråk. Tiller peker på at «[l]ærebøkene bør på grunn av dette formidle hvordan grammatikk fungerer som et verktøy for eleven til å formidle språket etter formål og hensikt i forbindelse med sakorienterte tekster» (Tiller, 2016, s. 11).

### 3.1.3 Legitimeringsargumenter i læreplaner

Grammatikkdebatten henger sammen med norskfagets historie og grammatikkens plass i morsmålsfaget. Karsrud (2014) tar utgangspunkt i Hertzbergs (1995) legitimeringsargumenter når han ser på hvordan grammatikk har hatt ulik plass gjennom mer enn 60 år og i syv forskjellige læreplaner. Funnene presenteres i Tabell 1, under.

---

<sup>4</sup> Tiller (2016) undersøker språktrekkene kohesjonskoplinger, referentkoplinger og tekstordnere, samt passiv og nominalisering.

	1939	1960	1974	1987	1997	2006	2013
<b>Formaldanningsargumentet</b>							
<b>Fremmedspråkargumentet</b>		X	X	(x)	(x)		
<b>Språkferdighetsargumentet</b>	X	X	X	(x)	(x)	(x)	(x)
<b>Metaspråkargumentet</b>				X	X	X	X
<b>Andre argument</b>						(x)	(x)

Tabell 1. Karsruds (2014) funn i syv læreplaner fra 1939 til 2013. X = sterkt til syne, (x) = moderat til syne. Hentet fra (Karsrud 2014, s. 88).

Vi ser av Tabell 1 at fremmedspråksargumentet har falt bort i de seneste læreplanene. Dette henger sammen med at tverrspråksargumentet har tatt over. Tverrspråkligheitsargumentet presenteres i den samla kategorien «andre argument» i Karsruds analyse. Karsrud skriver at dette skiftet kommer fordi «ein implisitt kan sjå det såkalla tverrspråklegheitsargumentet i samband med norskopplæringa til elevar med eit anna morsmål [i Kunnskapsløftet]» (Karsrud, 2014, s. 89). Vi ser også at tverrspråksargumentet er moderat til syne i læreplanene fra 2006 og 2013. Både fremmedspråksargumentet og tverrspråksargumentet omhandler andre språk enn norsk, og skiftet kommer som en naturlig overgang fra fokus på norsk til fokus på flere språk samtidig.

Karsrud (2014, s. 88) skriver videre at språkferdighetsargumentet ofte har vært knyttet til tradisjonell grammatikkundervisning, som fokuserer på språkssystemet framfor funksjon. Språkferdighetsargumentet har gått fra å være sterkt til syne, til å være moderat til syne i de fire siste læreplanene. I sammenheng med dette skiftet kommer metaspråksargumentet tydelig fram i de fire siste læreplanene. Metaspråksargumentet har tatt over plassen til språkferdighetsargumentet. I og med at metaspråksargumentet, i følge Karsrud, er sterkt til syne i den foreliggende læreplanen fra 2013, vil det være naturlig å finne argumentet i *Fabel* fordi læreverket følger læreplanen.

### 3.1.4 Lærerintervjuer om grammatikkundervisning i skolen

I 2016 skrev Refsnes en masteroppgave med utgangspunkt i fire intervjuer av norsklærere som underviser på ungdomstrinnet, hvor hun undersøker refleksjoner omkring grammatikk og grammatikkundervisning. Gjennom semistrukturerte intervju (kvalitativ metode) finner hun ut

at lærerne definerer grammatikkbegrepet i tråd med grammatikkteorier og at alle har et kombinert språksyn, men allikevel vekt delene ulikt i undervisningen.

Sjong (2017) intervjuer også fire lærere om grammatikken i deres egen undervisning, to lærere som underviser på ungdomstrinnet og to som underviser på videregående skole. Gjennom intervjuene finner hun at lærerne har fokus på språket som system og normativ grammatikk.

Til sammen viser funnene deres at lærere legger vekt på ulike deler av grammatikk i sin undervisning. Dette viser igjen at grammatikk ikke oppfattes som en konstant størrelse, og kan skape forvirring for elevene. Da spesielt med tanke på hva grammatikk kan bidra med i norskfaget, som metaspråk for eksempel.

## 3.2 Teoretiske perspektiver

I dette delkapittelet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som belyser samspillet mellom læreboka og læreplanen, og samspillet mellom norskfaget, grammatikkdebatten og legitimeringsargumentene. De teoretiske perspektivene viser den komplekse sammenhengen mellom læreboka, læreplanen og norskfaget. Først redegjør jeg for den foreliggende læreplanen i norsk, NOR1-05, som ofte er utgangspunkt for læreboktekstens kunnskapsmålsettinger, herunder valg av lærebøker i skolen. Deretter presenterer jeg en kort gjennomgang av legitimeringsargumentene.

### 3.2.1 Læreplanen i norsk NOR1-05

Etter bortfallet av den sentrale godkjenningsordninga av lærebøker, legger læreplanen, som nevnt, ofte viktige føringer for kunnskapsinnholdet i lærebøkene, selv om det ikke er formelle krav om dette. Læreplanen i norsk er delt inn i de tre fokusområdene *skriftlig kommunikasjon*, *språk*, *litteratur og kultur*, og *muntlig kommunikasjon*. De tre fokusområdene har egne mål for opplæring som elevene skal kunne etter endt skolegang. Læreplanen inneholder mange læringsmål, og det er dermed ikke alle som omhandler grammatikk direkte. Jeg viser til de tre mest relevante målene for grammatikk etter 10. trinn:

- Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp (*skriftlig kommunikasjon, språk, litteratur og kultur*)
- Bruke grammatiske begreper til å sammenlikne nynorsk og bokmål (*skriftlig kommunikasjon, språk, litteratur og kultur*)

- Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding  
(*skriftlig kommunikasjon*)

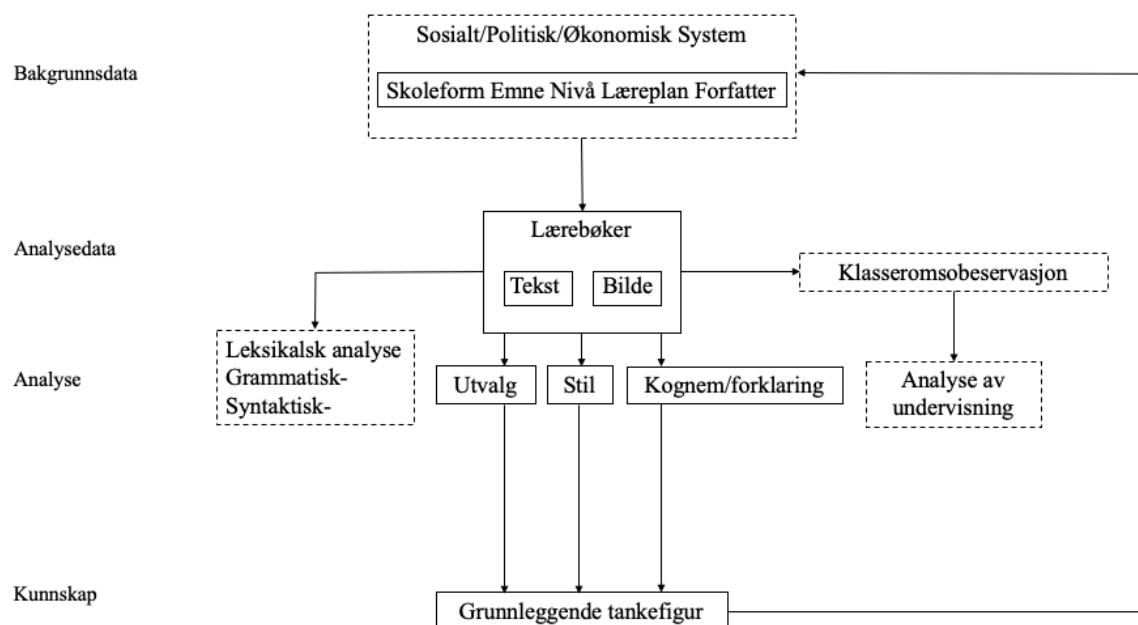
Disse målene enten nevner grammatikk direkte eller krever kunnskap om grammatikk for å kunne sies å være oppnådd av elevene. De er også en del av læreplanens egen definisjon av å «kunne skrive i norsk»:

*Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).*

Læreplanens fokus er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere, og kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, i tillegg til å ta i bruk norskfaglige begreper (eksempelvis ordklassene) og arbeide med formelle skriveferdigheter. Det samme finner vi igjen i læringsmålene over.

Samspillet mellom lærebøkene og læreplanen er viktige å undersøke nærmere, for å se på hvilke føringer læreplanen legger og hva som skjer i undervisningssituasjonen hvor lærebokteksten og undervisningen sammen danner en ny «tekst». Den nye teksten er annerledes enn teksten i læreverket, noe som er framtrødende i møtet mellom lærer og elev. Dette fører til at skillet mellom den nye teksten og læreboka kan bli betydelig annerledes, men læreboka inngår normalt i denne (Skrunes, 2010, s. 66-67). Ser vi undervisningen i sammenheng med lærebokteksten, kommer det tydelig fram at undervisningssituasjonen er en kompleks kommunikasjonssituasjon som avhenger av samspill mellom ulike aktører.

Undervisningssituasjonen inngår også i flere felt, som pedagogikk og sosiokulturelle fag, som virker inn på hvordan læreboka oppfattes i undervisning og læring. Figur 1 oppsummerer hva som påvirker lærebokteksten og kunnskapen i den, fra ytre faktorer som skolereformer til indre faktorer som samspill mellom tekst og bilde i lærebøkene. Teksten som skapes gjennom alle disse elementene er altså en annen «tekst», enn kun lærebokteksten alene (jf. Figur 1). Jeg skal kun se på læreboka, men figuren under illustrerer hvordan samspillet er i en større kontekst som ikke vil tas opp her. Figuren viser også hvordan denne undersøkelsen plasserer seg i forhold til helheten, og delene som påvirker hverandre.



Figur 1. Steffan Selanders modell for lærebokanalyse (Skrunes, 2010, s. 65, min oversettelse fra svensk).

### 3.2.2 Læreboka, valg av lærebøker i skolen og læreplanen

Læreren er en del av kommunikasjonssituasjonen, og fungerer som mellomledd mellom læreboka og læreplanen. Læreren er også et ledd mellom læreboka og elevene, med tanke på formidling av fagets kunnskapsinnhold<sup>5</sup>. Kort oppsummerer Skrunes (2010, s. 66-67) at mellomleddene eksisterer i en reell undervisningssituasjon, og dette vil ha betydning for hvordan lærebokteksten kommer til uttrykk som produkt av læreplanens føringer, den konkrete teksten, lærerens formidling av teksten og elevenes lærings situasjon<sup>6</sup>.

Læreren er også en del av valgprosessen når skolene skal velge nye lærebøker. I rapporten «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» skriver Skjelbred (2003) om valg av lærebøker. Resultatene hennes viser at informantene enten regner med at forlagene selv ivaretar kriteriene til innhold, at de ikke synes at kriteriene er så viktige eller at de har lite kjennskap til godkjenningsordninga, som i 2003 fortsatt eksisterte. Flere av

<sup>5</sup> Siden min oppgave ikke er av didaktisk art, vil jeg heller ikke komme nærmere inn på læreren og elevene som mellomledd mellom læreplanen og læreboka her.

<sup>6</sup> Fra tidligere forskning kan vi se til for eksempel Refsnes (2016) og Sjong (2017), som undersøker sammenhengen mellom kunnskapsformidlingen fra lærer til elev med hensyn på grammatikkundervisning. Disse to masterundersøkelsene belyser altså grammatikk gjennom å sammenlikne kunnskapen om grammatikk og undervisning.

informantene svarte at de uansett måtte forholde seg til føringer fra læreplanen, og at godkjenningsordninga dermed ikke hadde særlig mye å si for valg av læreverk. Det er imidlertid noen av informantene som uttrykker misnøye med oppheving av godkjenningsordninga (ibid., s. 20).

Videre viser funnene at språklig kvalitet og bokens litterære kvalitet ble tillagt høyest betydning for valg av bøker basert på innhold (ibid., s. 26). Oppsummert skriver Skjelbred (ibid., s. 27) at om vi «ser på alle svarene under ett, er det følgende kriterier som har størst oppslutning: lærebøkernes språklige kvalitet, at oppgavene i boka er gjennomførbare, at lærestoffet skaper interesse, og at bøkene inviterer til elevaktivitet». I oppsummeringen kommer det ikke fram hvordan kunnskapsinnholdet vektlegges i valg av lærebøker, og det er dermed vanskelig å si hvordan dette påvirker valget, basert på rapporten.

Også bortfallet av den sentrale godkjenninga påvirke innholdet, og teksten i lærebøkene. Vi ser at flere effekter av at den sentrale godkjenningsordninga er fjerna. I grunnskolen har det for eksempel betydd at det er mange flere lærebøker å velge mellom, og utvalget har hatt knapt 10-års levetid (Skrunes, 2010, s. 113). Dette fører igjen til at lærerne stadig må ta stilling til hvilke lærebøker de skal bruke i de ulike fagene (ibid.). Lærebokforskning kan gi bevissthet om hvordan lærebokteksten kommer til nytte ved å øke bevisstheten om hvilke sider ved lærebokteksten som har hatt betydning for kvaliteten (ibid.). Ved å undersøke kunnskapsinnholdet belyses nettopp i hvilken grad kunnskapen som formidles er en kvalitet ved det bestemte læreverket som undersøkes.

Kunnskapsinnholdet i eksisterende læreverk blir ofte brukt til å kartlegge hva faget har gitt av kunnskaper og ferdigheter om når nye læreplaner utarbeides. Altså kan de eksisterende lærebøkene få innvirkning på de nye retningslinjene i nye læreplaner (Bjørndal, 1967, s. 26). Bjørndal (1967) forklarer læreplanen som «en vid tolkning av skolens mål» (ibid., s. 27). Samtidig skriver han at læreplanen er essensiell når det kommer til å utlede delmål og sette dem inn i sammenheng med faginnholdet, og at disse skal stemme overens med de overordnende målene. Læreplanen skal altså skape sammenheng mellom målsetting, faglig innhold og metodisk tilnærming, som igjen danner en systematisk enhet gjennom å veilede skolen og læreren. Slik blir læreboka en videreføring av læreplanens funksjoner (ibid., s. 28). Læreboka brukes igjen i en undervisningssituasjon, slik vi ser av Figur 1.



### 3.2.3 Grammatikkdebatten og legitimeringsargumenter

Norskfaget har alltid vært et viktig fag i norsk skole. Samtidig har det vært ulike syn på hvor stor plass, og hvorfor grammatikkundervisning skal ha plass i det store norskfaget i historisk kontekst. Hertzberg (1995) illustrerer denne debatten, og deler legitimeringsargumenter for grammatikkundervisning inn i «historiske» og «moderne». Til de «historiske» argumentene regner hun *formaldanningsargumentet*, *fremmedspråksargumentet* og *språkferdighetsargumentet*. Under de «moderne» regner hun *allmenndanningsargumentet*, *tverrspråklighetsargumentet* og *metaspråksargumentet*. De siste argumentene baserer seg på strømninger etter 1980, mens de første på strømninger før 1980. I tillegg til Hertzbergs seks argumenter, supplerer jeg med Iversen m.fl. (2011) sitt *funksjonelle argument*.

#### **De «historiske» argumentene: formaldanningsargumentet, fremmedspråksargumentet og språkferdighetsargumentet**

På hele 1800-tallet var formaldanningsargumentet identisk med grammatikk (Hertzberg, 1995, s. 19). Argumentet bygger på at grammatikk skal *øve opp logisk tenkning*, hvor grammatikken er knyttet til logikk og menneskelige fornuft (ibid., 33).

Fremmedspråksargumentet overtar på bakgrunnen av at gjennom kjennskap til morsmålsgrammatikk, gis en god *inngang til fremmedspråkenes grammatikk*. Argumentet bygger også på at det er hensiktsmessig å beskrive forskjellige språk gjennom samme grammatiske modell. Går man omveien om morsmålet, går man samtidig fra kjent til ukjent (ibid., s. 34-35), en tankegang med tydelig inspirert av fagfeltet pedagogikk.

Språkferdighetsargumentet satte fokus på at grammatikkundervisningen skulle gjøre elevene bedre til å *uttrykke seg på norsk* (ibid., s. 76). Altså var fokuset flyttet fra fremmedspråksgrammatikk til morsmålsgrammatikken norsk. Språkferdighetsargumentet kom til samtidig som romantikken bidro til å skape grobunn for nasjonale strømninger. Morsmålet ble et viktig symbol og fikk større nytteverdi (ibid., s. 77).

#### **De «moderne» argumentene: allmenndanningsargumentet, tverrspråksargumentet og metaspråksargumentet**

Mot slutten av 70-tallet ble en revisjon av norske skolegrammatikker belyst, i form av godkjenningen av lærebøker som trådte i kraft i begynnelsen av 1900-tallet. Dette skjedde på bakgrunn av en kritikk av setningsanalysen i skolen, og at flere av termer brukt i skolen ikke harmonerte med den som det ble undervist i ved universitetene (ibid., s. 109).

Skolegrammatikkens definisjoner ble sett på som vilkårlig og lite egnet til å forklare menneskets språklige kompetanse (ibid., 110).

Allmenndanningsargumentet bygger på et syn om at språkkunnskap burde tilhøre allmennutdanningen, og minner på denne måten om formaldanningsargumentet. Kunnskap om språk skulle gi innsikt i menneskelig natur. I allmenndanningsargumentet står *kritisk bevissthet* om hvordan man kan gjennomskue holdninger som maskeres gjennom språket i fokus (ibid., s. 123).

Med strukturalismens inntog og Noam Chomskys arbeider (blant annet universalgrammatikken) kommer tverrspråkhetsargumentet til (ibid., s. 126). Argumentets hovedfokus er rettet mot hvordan grammatikkundervisningen i språkfagene skal ha en *felles grammatisk forståelsesramme*. På den måten kan man bruke samme språk om språk innenfor for eksempel norsk og engelsk (ibid., s. 129).

Argumentene for et språk om språk, altså et metaspråk, er flere. For det første står det i M 87<sup>7</sup> at «Grammatikk – språk om språket» (ibid., s. 130), og dette er metaspråksargumentet fordi et metaspråk er et språk om språket. For det andre er metaspråksargumentet mest brukt for å legitimere grammatikkdisiplinen i dag (ibid.; Myhill m.fl., 2012; Karsrud, 2014). For det tredje er norskfaget delt opp i flere deldisipliner som skal, både læres og kommenteres, og dette medfører at man må bruke grammatiske termer i arbeidet. Metaspråksargumentets hovedparole er behovet for å *bruke grammatiske termer i språkveiledning*.

### **Et alternativ: det funksjonelle argumentet**

I tillegg til de seks legitimeringsargumentene introdusert av Hertzberg (1995), introduserer Iversen m.fl. (2011) ut et annet argument. De kaller argumentet det funksjonelle argumentet, hvor de ser systemgrammatisk kunnskap som et verktøy i tekstarbeid. Da er det også nødvendig med grammatisk kunnskap og terminologi. Med andre ord trenger elevene et metaspråk. I det funksjonelle argumentet er fokuset på *hvordan språket virker*, framfor kun å fokusere på *grammatikksystemet* (ibid.). Det funksjonelle argumentet sammenfaller til dels med Hertzbergs språkferdighetsargument og metaspråksargumentet, og blir en slags hybrid mellom disse. En del av funksjonell grammatikk fordrer at elevene bruker metaspråk som verktøy, ifølge Iversen m.fl. (2011). På den måten blir metaspråk viktig i begge argumentene.

---

<sup>7</sup> Forkortelse for Mønsterplan for grunnskolen, 1987

### 3.3 Kritiske holdepunkter

Den tidligere forskningen som er lagt fram i dette kapitlet forteller om grammatikk som metaspråk i læreverket *Nye Kontekst*, grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster, om grammatikks plass i norskfaget, og hvordan lærere forholder seg til det i sin undervisning. Ser vi til grammatikkdebatten er det tydelig at metaspråksargumentet oftest trekkes fram som det sterkeste argumentet i de nyere læreplanene (jf. Karsrud, 2014). Selv om flere av masterundersøkelsene trekker på grammatikk i norskundervisning, og ikke fokuserer på grammatikk og kunnskapsinnhold, vil lærernes refleksjoner rundt grammatikk danne et fundament for oppfattelsen av grammatikkens nytteverdi. Dette danner bakteppet for min masterundersøkelse, fordi lærerne alltid er en del av formidlingen og gjerne bygger på læreboka.

Brøseth m.fl. (under vurdering) har, i motsetning til denne undersøkelsen, undersøkt kunnskapsinnholdet, definisjoner av ordklassene og setningsledd og metaspråk i et annet læreverk for ungdomstrinnet. Både deres metode og drøfting kommer til å få betydning for framgangsmåten i min analyse og drøfting av kunnskapsinnholdet i *Fabel*, fordi de undersøker ordklassene, som også er datamaterialet i min undersøkelse. Undersøkelsen deres baserer seg på samme årstrinn, og deres analyse av kunnskapsinnholdet er dermed innhentet ut fra samme tanke om elevenes forståelsesramme og utgangspunkt. Tillers (2016) masterundersøkelse er også gjort innenfor fagfeltet lærebokforskning og grammatikk, med fokus på hvordan grammatikk kan være redskap for elevene når de skal produsere sakprega tekster. I likhet med hennes undersøkelse, undersøker jeg også grammatikk som redskap for å beskrive språket, via et metaspråk.

## 4 Metode og undersøkelsens empiri

*Siktemålet med forskningen er å frambringe ny innsikt som kan etterprøves av andre*

(Skrunes, 2010, s. 101)

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodevalget i oppgaven og for tekstutvalget jeg har gjort i forbindelse med utvalg av læreverk. Metoden jeg bruker er en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. Metodetriangulering muliggjør flere innganger til fenomenet som undersøkes fordi det belyses fra flere vinkler – hvor tallene alene ikke sier noe om fenomenet, vil en innholdsanalyse muliggjøre bredden i analysen. I denne oppgaven vil kombinasjonen av de to metodene, med tall som viser antall av de ti ordklassene i forhold til hverandre, og tekstanalysen, hvor innholdet i teksten er i fokus, gi bredere innsikt i hvordan lærebokteksten formidler grammatikk og metaspråk.

Først vil jeg skrive kort om innsamlingsprosessen og læreverket *Fabel*, for å gi leseren kjennskap til materialet som er utgangspunkt for undersøkelsen. Jeg legger også fram metodebruk innen lærebokforskningen med fokus på analyse av kunnskapsinnholdet, herunder metodetriangulering og til sist metodiske utfordringer.

### 4.1 Innsamlingsprosessen

Etter å ha valgt et læreverk i norsk for ungdomstrinnet som utgangspunkt for analysen, var neste steg å velge ut hva innenfor det grammatiske domenet som skulle analyseres. Hvordan de ti ordklassene presenteres i læreverket virket som et interessant valg fordi vi hele tiden forholder oss til ordklassene, nettopp fordi alle ordene i språket grupperes systematisk etter ordklasser. Ordklassene er også presist formulert i *NRG*, og med dette som utgangspunkt vil en analyse av ordklasser i et læreverk gi innsikt i hvordan kunnskapen presenteres og brukes i skolen. Og om de brukes som et språk om språket. For å ha en teoriuavhengig tilnærming i analysen, bruker jeg *NRG* som utgangspunkt for grammatikkdefinisjoner, og supplerer med

*Tilrådinga* for å implementere det pedagogiske aspektet som vi finner i en læreboktekst (jf. Skrunes, 2010), ved hjelp av anbefalt termbruk.

I den kvantitative metodedelen tar jeg utgangspunkt i tall, nærmere bestemt frekvens og bruk av ordklassene i hvert kapittel. Her bruker jeg nettgaver av *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*, med tilgang gjennom Unibok<sup>8</sup>. Nettutgavene har en søkefunksjon som gjør det mulig å søke opp for eksempel ordklassen «substantiv», for så å få opp alle forekomstene. For å sikre at dette gir rett resultat, har jeg samtidig gått inn på alle forekomstene og sjekket at det stemmer. Til sist har jeg skrevet inn antall forekomster i en tabell, og delt inn i kapitler og årstrinn (oppsummert i Tabell 3-5).

I den kvalitative metodedelen har jeg i første omgang sett på ordklassene slik de er beskrevet i *NRG* og anbefalt i *Tilrådinga* for å definere ordklassene. I andre omgang har jeg plukket ut definisjoner av ordklassene slik de er gitt i læreverket. Etter å ha isolert definisjonene fra hvert av årstrinnene, sammenlikner jeg definisjonene for alle årstrinnene med *NRG* og *Tilrådinga*. Dermed får jeg mulighet til å se hvordan læreverket er lagt opp til progresjon i grammatikkundervisningen.

Etter å ha samlet alle definisjonene av ordklasser i læreverket, bruker jeg dette datamaterialet som utgangspunkt for analyse og drøfting. Analysen baserer seg hovedsakelig på kunnskapsanalyse av en pedagogisk tekst, presentert i Kapittel 4.2.1.

#### **4.1.1 *Fabel* – utvelgelse og avgrensing**

Ettersom den nåværende læreplanen i norsk trådte i kraft i 2013, har jeg valgt et læreverk som er kommet på markedet etter dette, nettopp fordi læreverkene som oftest tar hensyn til den foreliggende læreplanen. Da mitt valg falt på bokmålsutgaven av *Fabel* var en av grunnene nettopp at bøkene kom på markedet mellom 2013 og 2015, og dermed er skrevet ut fra den nåværende læreplanen.

*Fabel* er gitt ut av forlaget Aschehoug. Læreverket er delt i tre bøker slik at hvert årstrinn har sin egen bok, henholdsvis *Fabel 8* for 8.trinn, *Fabel 9* for 9. trinn og *Fabel 10* for 10. trinn. Alle bøkene finnes på nett og papir, samt på målformene bokmål og nynorsk. *Fabel* beskrives som en alt-i-ett-bok (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 2) hvor lærestoffet og tekstsamlingen er i samme bok. Alle bøkene består av fem hoveddeler: Læringsverktøy, skriv godt norsk,

---

<sup>8</sup> Unibok er en portal for lærebøker på nett (EPUB) og drives av to av Norges største læremiddelforlag, Aschehoug og Cappelen Damm. Informasjon hentet fra <https://www.unibok.no/artikkel.html?tid=1704492>. (Hentet 14. april)

saktekster, fiksjonstekster og språk og kultur, i tillegg til en tekstsamling og register bakerst i læreverket (se Vedlegg 1, 2 og 3). Hver bok har omkring 400-450 sider hver.

I min analyse vil jeg ta utgangspunkt i *Fabel 8, 9 og 10* på bokmål fordi dette er min målform. Det er verdt å nevne at når det kommer til distribusjon av lærebøkene er dette informasjon som forlagene ikke oppgir, og jeg har ingen informasjon om hvor mange skoler som bruker *Fabel* i undervisningen.

## 4.2 Metodebruk innen lærebokforskningen

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg lærebokforskning for å vise hvordan man som forsker kan gå fram i en analyse av en læreboktekst. Delkapittelet er ment som en oversikt, hvor jeg har plukket ut noen av aspektene i min analyse.

Skrunes (2010) legger i boken *Lærebokforskning – en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap KRL og Religion og etikk* fram hvordan forskeren kan gå fram i analyse av pedagogiske tekster i læreverker. Hans forskning, og eksempler, er basert på læreverker innen kristendoms- og religionsfaget. I det følgende vil jeg ta i bruk Skrunes' allmenne teorier om analyse av læreboktekster.

Skrunes (ibid., s. 102) peker på at forskning på lærebøker kan rette seg mot ulike sider ved lærebokteksten. Det blir da viktig å beskrive de sidene man ønsker å rette seg mot, med særlig hensyn til dens egenart ved tekstområdet (ibid.). Skrunes bruker Paasche-Aasens (1999) modell for å vise hvordan utformingen av en moderne lærebok kan deles inn i ulike bestanddeler (Tabell 2).

Brødtekst*	Oppgaver*
Uthevelser*	Sammendrag*
Titler*	Ekstralesing
Mellomtitler*	Litteraturlister
Ingresser*	Register*
Bildetekster	Tegninger
Sitater	Foto

Rammeteksten	Diagrammer*
Marginaler	Faksimiler
Fotnoter	

Tabell 2. Oppstilling av ulike sider ved utformingen av moderne lærebok (Paasche-Aasen 1999, s. 62 i Skrunes, 2010).  
\* markerer de delene jeg har valgt å se på, og som utgjør min «tekst».

Modellen brukes for å skape oversikt over den sammensatte teksten, den avgrensers også hvilke områder en analyse kan spenne over og rettes mot. Jeg ser ikke på samspillet mellom tekst og bilde, men fokuserer på teksten alene. Det er fordi det er her kunnskap om ordklassene formidles og defineres i læreverket.

#### 4.2.1 Analyse av kunnskapsinnholdet

I en analyse av kunnskapsinnholdet i læreboka er det viktig å innhente idégrunnlag fra læreplanen. Et særlig trekk ved læreboktekster er kombinasjonen av fokus på korrekt faglig kunnskapsinnhold og den pedagogiske tilnærmingen til innholdet (Lorentzen m.fl., 1998, s. 16). Lærebokforfatteren har et relativt stort spillerom og har dermed mulighet til å komme med egne tolkninger som står i spenningsforhold til læreplanen (Skrunes, 2010, s. 75). Et forskningsspørsmål man kan stille seg her er om læreplanens mål er dekket i læreboka (ibid., s. 76), dette er imidlertid ikke noe jeg drøfter videre i denne masteroppgaven.

#### *Forankring i basiskunnskap*

For å forankre faktamaterialet i basiskunnskap og faktamaterialet, kan man se på fakta innhentet fra lærebøkene opp mot basiskunnskapen. Eksempel på et forskningsspørsmål her er om lærebokteksten gir korrekte opplysninger (Skrunes, 2010, s. 76). På den måten kan analytikeren fokusere studien rundt det *faglige innholdet* i tekstene (Tiller, 2016, s. 24). I slike tilfeller vurderer forskeren lærebokas kunnskapsinnhold ut fra andre kunnskapskilder som skolefaget er forankret i (Skrunes, 2010). I min undersøkelse tar jeg, som nevnt, utgangspunkt i *NRG* og *Tilrådinga*, altså er det relatert til lærebokas kunnskapsinnhold.

### *Forenklingsspørsmålet*

Forenklingsspørsmålet legger også noen føringer på framlegginga av kunnskapsinnholdet. Dette gjelder også selv om min undersøkelse ikke fokuserer på det didaktiske. Samtidig som innholdet i lærebøkene gjennomgår en forenkling, skal det også føre elevene inn i stoffet på en riktig måte. På mange måter er læreboka skrevet i skjæringspunktet mellom skolefagets kunnskaper og den pedagogiske tilrettelegginga, hvor elev og stoff skal møtes (Skrunes, 2010, s. 78). Derfor kan forskningsspørsmålet undersøke hvilke forenklinger som er blitt gjort i lærebokteksten, og om begrepsbruken faglig sett er sakssvarende (Askeland, 2003). Derfor vil jeg også undersøke hvordan forenklingsspørsmålet er løst i *Fabels* formidling av ordklassene.

Når man som forsker skal ta for seg en språklig analyse av lærebokteksten er det viktig å huske at nettopp avstanden er størst mellom forfatter og elev, med andre ord må forfatterne av lærebøker ta hensyn til kunnskap og de kognitive forutsetningene til målgruppen (Skrunes, 2010, s. 86). Læreverkets målgruppe er elever på ungdomstrinnet. Det fører det til at lærebokforfatterne må bruke pedagogiske forenklinger når de formidler kunnskapsinnhold i lærebøkene. Jeg har valgt å se på noen punkter fra en språklig analyse av lærebokteksten, men hovedfokuset er på kunnskapsinnholdet, da språkanalyse og kunnskapsinnholdsanalyse til tider overlapper. Deler av den språklige analysen er tatt i bruk i samme kapittel som kunnskapsanalysen, i Kapittel 4.2.1.

### *Syv fokuseringspunkter*

Johnsen (1999) tar utgangspunkt i syv fokuseringspunkter under en analyse av språket i læreboktekster. Det første punktet har fokus på ord og begreper fra faget som ikke tilhører elevenes språkverden i utgangspunktet. Med base i begrepsbruk, kan forskeren undersøke hvordan disse ordene og begrepene innføres i teksten, blant annet hvordan disse kobles sammen med antatt kjente begreper (Johnsen, 1999). På denne måten blir det mulig å gjennomskue hvilke pedagogiske valg som er tatt av lærebokforfatteren med hensyn til elevenes forståelsesramme. Nettopp fordi innføring av begreper er sentralt i *Fabels* presentasjon av ordklassene, blir Johnsens (1999) fokuspunkt relevant i min undersøkelse.

Som basis for språklig vurdering og innføring av begreper, bruker jeg Språkrådets «Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid» av Heidi Suonuuti (2015) til å forklare hvordan bruk av antatt kjente og ukjente begreper og termer påvirker



kunnskapsinnholdet i innføringer av termene i *Fabel*. Spesielt viktig blir bruken av hyperonymer og sirkeldefinisjoner.

### **4.3 Metodetriangulering**

Bryman (2004) beskriver metodetriangulering som bruk av mer enn én tilnærming til undersøkelse av et forskningsspørsmål for å øke sikkerheten i funnene. Triangulering kan ofte brukes i og adferds- og samfunnsvitenskapelige studier. Triangulering kan gjøres på bakgrunn av kombinasjoner innen databruk, forskere, og teoretisk og metodisk triangulering (Bryman, 2004, s.2). Dette hører videre inn under såkalt multimetodeforskning.

Holme og Solvang (2007) påpeker at metodetriangulering har flere styrker som metode, nettopp fordi det kan gi nye tilnæringsmåter til fenomenet. Siden metoden er en kombinasjon av flere tilnæringer til forskningsspørsmålet, får forskeren mulighet til å finne ut av hvilken som er mest holdbart av metodene (ibid.). I denne undersøkelsen vil tallene i Tabell 3-5 gi et overflatebilde, mens nærlesinga av teksten gir en dypere forståelse for hvordan ordklassene brukes. Videre vil kvantitativ metode med tallmateriale, være et utgangspunkt for videre kvalitativ metode, som tekstanalyse og nærlesing.

### **4.4 Metodiske utfordringer**

I alle metodiske valg, vil valget påvirke materialet man sitter igjen med. For å oppnå et nødvendig dybdenivå i undersøkelsen, må materialet avgrenses slik at forskningsspørsmålene besvares (Skrunes, 2010, s. 57). I dette kapittelet gjennomgår jeg noen viktige holdepunkter med tanke på masterundersøkelsens holdbarhet, forskerens subjektivitet og egne refleksjoner rundt metodevalget.

Det finnes generelle prinsipper for holdbarhet – relabilitet og validitet – og noen spesifikke prinsipper for lærebokforskningen. Skrunes (2010) redegjør for noen fallgruver rettet mot forskning på lærebokteksten: For eksempel kan forskeren ha en underliggende interesse i å forbedre lærebokteksten på språklig eller innholdsmessig måte (ibid., s. 108). Det er viktig å være klar over denne fallgraven, men samtidig er det ikke utelukkende negativt, fordi det alltid vil være et behov for å forbedre lærebøkene ut fra kvalitative kriterier og begrunnet kjennskap til læreboktekstens svakheter (ibid.). I min undersøkelse tar jeg, som nevnt, ikke

utgangspunkt i noen bestemte teorier innenfor det grammatiske domenet, nettopp for å unngå å se kunnskapsinnholdet i læreverket gjennom disse. Samtidig har jeg som språkviter, og framtidig lærer, noen tanker om hva som er korrekt framstilling av ordklassene i et læreverk. For å begrense det subjektive, tar jeg utgangspunkt i referansegrammatikken og *Tilrådinga*, hvor *Tilrådinga* tilhører det pedagogiske domenet.

Skrunes (2010) påpeker også at allerede i valg av analysemetode, ligger det en vurdering av kvalitet bak. Derfor må forskeren begrunne metoden og være åpen om metodevalgene. Spenningen mellom det subjektive og det objektive er alltid til stede. Gjennom en balanse mellom det subjektive og det vurderende elementet, vil en forståelse gjennom analyser av forståelsesprosessen kaste metaperspektiver (ibid., s. 109). Disse metaperspektivene er nyttige og nødvendige for at forskeren skal kunne belyse det undersøkte objektet og sette det i større sammenheng.

Ser vi til samspillet mellom bestanddelene i oppgaven, vil problemstillingen og den teoretiske forankringen bli avgjørende for valget av forskningsmetode. For å få pålitelig og saklige resultater er det viktig å følge metoden man velger som utgangspunkt. De fleste metoder består av innsamlings-, beskrivelse- og fortolkningsprosesser (ibid.). I tillegg vil en godt begrunnet og gjennomgått metoderedegjørelse sikre at undersøkelsen lar seg gjenta med samme resultat, såkalt ekstern pålitelighet. Dette kaller Bryman (2004) for et samfunnsvitenskapelig fenomen, fordi slik forskning alltid vil ha en mulig dose subjektivitet i undersøkelsen. Denne undersøkelsen er intet unntak.

#### **4.4.1 Kvantitativ versus kvalitativ metode og metodetriangulering**

Kvantitativ metode går ut på å kvantifisere innholdet. Det kan for eksempel være å finne omfanget av et tema i læreboka, slik som sideantall, linjer og eksakt frekvens av disse. Denne metoden blir ofte regnet som en mer objektiv framstilling av det som forskes på (Marienfeld, 1976). Marienfeld (1976) kritiserer samtidig denne metoden brukt på lærebøker for å være reduksjonistisk og at den ikke gjengir innholdet i bøkene på bred nok bakgrunn, nettopp fordi metoden reduserer innholdet til kun et spørsmål om omfang og hyppighet. Marienfeld (1976) oppsummerer med at tall vanskelig kan fange opp det meningsbærende i læreboktekster, fordi tall i seg selv ikke belyser kunnskapsinnholdet.

I motsetning til kvantitativ metode, skal kvalitativ metode sikre bredden og gi en mer fullstendig analyse. Siden kvalitativ metode er fokusert på innhold framfor tall, kan metoden også hindre skjevheter i perspektiver og stoffutvalg. Den regnes også for å være mer

subjektiv, med tanke på utvelgelse, enn kvantitativ metode. Å kombinere disse kan derfor være med på å sikre objektiviteten.

#### **4.4.2 Vitenskapelig kvalitetssikring: Generalisering og generaliserbarhet**

Vitenskapelig kvalitetssikring gjelder uansett hvilket felt man som forsker gjør undersøker innenfor, og begrepene generalisering og generaliserbarhet brukes om undersøkelsens troverdighet utenfor seg selv. Generalisering handler generelt om gjenbruk av resultat, og at metoden kan etterprøves av andre (Skrunes, 2010, s. 57). Mens statistikk og tall er utgangspunktet i kvantitativ metode, må man i kvalitativ forskning tenke generaliserbarhet på en annen måte (Tjora, 2017, s. 238). Det finnes flere måter å gjøre dette på, og generaliserbarhet kommer til på ulike måter på bakgrunn av metoden som er brukt i undersøkelsen. Tjora (ibid., s. 181) legger fram flere typer generalisering, blant annet det han kaller konseptuell generalisering. Konseptuell generalisering handler om å utvikle konsepter, typologier eller teorier som kan ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert ved hjelp av kvalitativ forskning. I denne masterundersøkelsen kan konseptuell generalisering bli aktuelt i andre tilfeller. I kvalitativ forskning, gjennom konseptuell generaliserbarhet, kan man utvikle konsepter, typologier eller teorier som har relevans for andre tilfeller enn de som er studert (ibid., s. 239).

## 5 Analyse av kunnskapsinnholdet i *Fabel*

*Læreboka skal ikke skape ny kunnskap*

(Skrunes, 2010, s. 74)

Dette kapittelet belyser hvordan lærebøkene *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10* definerer og forenkler ordklassene i lærebokteksten. I lærebokteksten, altså undersøkelsens empiri, blir kunnskapsinnholdet produsert av forfatterne av lærebøkene, med basis i deres forståelse av grammatikk. Kunnskapen blir deretter konsumert av elevene som skal bruke denne kunnskapen videre i norskfagets andre fokusområder slik som de er definert i læreplanen og lærebøkens læringsmål. Med godkjenningsordninga ville lærebøkene normalt måttet godkjennes før den havna på markedet, men i dag finnes det ingen instans som godkjenner innholdet opp mot læreplanen, før den havner på skolene. Forventningen om at læreboka skal ta utgangspunkt i læreplanen styrkes av at læreboka selv skriver seg inn i læreplanens føringer slik: «læreboka *Fabel 8* er en del av læreverket *Fabel*. Læreverket følger læreplanen i norsk for 8.-10. årstrinn (2013)» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 2)<sup>9</sup>.

I dette kapittelet presenterer jeg funnene i undersøkelsen gjennom en analyse av tekstutvalget som omhandler grammatikk i *Fabel*. Målet er å finne ut hvordan grammatikk formidles, og om ordklassene brukes som metaspråk i læreverket. Hovedfokuset i analysen er på ordklassenivå. Det vil si hvordan ordklassene defineres og om de brukes i samsvar med mine to referansepunkter, *NRG* og *Tilrådinga*. Forskningsspørsmålet denne undersøkelsen stiller er hvordan defineres og forenkles ordklassene i *Fabel 8*, *9* og *10* sammenliknet med *NRG* og *Tilrådinga*? Og brukes ordklassene som metaspråk? skal besvares.

Gjennom arbeidet med å plukke ut ordklassene slik de er definert i *Fabel*, har jeg gjort flere nedslag for å vise de store linjene og tendensene i læreverkets formidling av grammatikk. For det første presenteres ordklassene hovedsakelig under delen «Skriv godt norsk» i alle bøkene. *Fabel* presenterer først lyder og bokstaver, før læreverket går over til ord og ordklasser, og avslutter med setninger i sammenheng og sammenhengende tekster. Eksemplene jeg trekker fram er kunnskapsinnholdet i ordklassene: bruk av hyperonymer, synonymer og

---

<sup>9</sup> Sitatet er hentet fra *Fabel 8*, men den samme notisen står i *Fabel 9* og *Fabel 10*.

sirkeldefinisjoner, pedagogiske forenklinger, presentasjon av kvantitative data, progresjon fra *Fabel 8* til *Fabel 10*. Først tar jeg for meg funnene mine med tanke på ordklassene og hvordan de defineres i *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*. Avslutningsvis legger jeg fram en sammenlikning av kunnskapsinnholdet i hele læreverket, før et kort sammendrag av funnene til sist. Det blir tydelig gjennom den kvantitative analysen at ordklassene sjelden brukes som metaspråk i *Fabel*.

## 5.1 Kunnskapsinnhold - ordklasser

*Fabel* deler ordklassene inn i ti grupper, hvorav alle ti er i samsvar med *NRG* og *Tilrådinga* med tanke på antall og termer. De ti ordklassene er: verb, substantiv, adjektiv, pronomen, determinativ, adverb, preposisjon, konjunksjon, subjunksjon og interjeksjon. Definisjonene er hentet fra hele læreverket hvor definisjonene forekommer. «Drivflaadt m.fl., 2013» henviser til *Fabel 8*, «Fostås m.fl., 2014» henviser til *Fabel 9* og «Fostås m.fl., 2015» henviser til *Fabel 10*. Ordklasser defineres likt i de tre bøkene.

*Fabel* presenterer ofte ordklassene i tabeller, i bøyningsmønster, og i fraser og setninger. Skjermdumpen i Figur 2 er et eksempel på hvordan ulike ord fordeler seg på de ti ordklassene. Videre deler *Fabel* ordklassene inn i tre hovedgrupper; innholdsord, sementord og utropsord. Illustrasjonene under tabellen viser prosentvis hvordan de ulike ordklassene er fordelt i en ordliste for ungdomsskolen. Termene «innholdsord», «sementord» og «utropsord» er derimot ikke beskrevet i *NRG* eller anbefalt i *Tilrådinga*. Når *Fabel 8* introduserer termene «innholdsord», «sementord» og «utropsord», kalt hovedkategorier i læreverket, blir disse hyperonymer til henholdsvis substantiv, adjektiv, verb og adverb; pronomen, determinativ, preposisjon, konjunksjon og subjunksjon; interjeksjon.

Det er også verdt å merke seg at i *Fabel 8* står det at «[o]rdklassene kan deles inn i to hovedgrupper. Den første gruppen [...] kaller vi innholdsord [...]. Den andre gruppen ord, [...] kaller vi sementord [...]» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 64). Av figuren ser vi at det er tre hovedgrupper, og sitatet viser tydelig en inkonsekvent gjengivelse av kunnskapen i Figur 2. I min undersøkelse tar jeg utgangspunkt i at det er tre hovedgrupper: innholdsord, sementord og utropsord. Dette er fordi ordklassen interjeksjon ikke kategoriseres innenfor hverken innholdsord eller sementord. Det står altså innledningsvis ikke noe om den siste hovedkategorien, «utropsord», i selve lærebokteksten i *Fabel 8*.

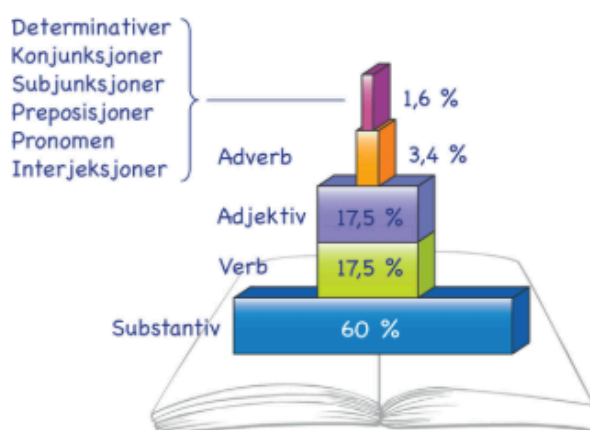
I lærebokteksten forklares innholdsord og sementord, slik:

den første gruppen gir navn til ting i verden og til handlinger, for eksempel *sjø, pen, sove*. Slike ord kaller vi innholdsord. Fordi verden forandrer seg, blir det stadig nye innholdsord. Den andre gruppen ord, som *at, på, et, det, og, men*, kaller vi sementord fordi vi trenger dem til å lime sammen setninger og forklare forholdet mellom innholdsordene (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 64).

Det er noen sammenfall med semantisk grammatiske trekk i *NRG* og i hovedkategoriene i *Fabel* (se Vedlegg 5). Alle innholdsordene har leksikalsk betydning, og refererer til noe utenfor språket. Flere av sementordene er grammatiske ord, som innehar en relasjon innad i språket. Noen av disse ordklassene defineres som pro-ord i *NRG*, men termen er riktignok ikke brukt i *Fabel*. Det betyr at ordene skifter betydning ettersom hvordan de brukes i setninger og fraser. Eksempel på ordklasser som inneholder pro-ord er pronomer og determinativ, fordi de brukes som erstatningsord for andre ordklasser. I *Fabel* regnes pronomer og determinativ regnes som «sementord», og vi ser dermed at dette ikke bryter med klassifiseringen i *NRG*. At *Fabel* kategoriserer ordklassen interjeksjon som eneste ordklasse i «utropsord»-kategorien, kommer antakelig av interjeksjoner normalt ikke har syntaktisk funksjon, heller ingen semantisk referanse (se Vedlegg 5).

I definisjonene av ordklassene i *Fabel* (ikke vist i Figur 2) er noen ord markert med kursiv skrift. De kursiverte ordene er viktige for forståelsen av ordklassene, og markerer for eksempel ord som tilhører den gitte ordklassen, både i enkelttekstempler og i eksempelsetninger eller fraser. Eksempelordene stemmer stort sett med kategoriseringen i *NRG*, slik vi ser av Figur 2.

	Ordklasse	Eksempel
<i>Innholdsord</i>	<b>Substantiv</b>	hus, sjø, ferie, Frida, kjærlighet, frihet, fred
	<b>Adjektiv</b>	pen, smart, ung, mørk, stor
	<b>Verb</b>	spise, sove, drømme, skrive
	<b>Adverb</b>	alltid, lenge, her, nå, dit, hjemme, ikke
<i>Sementord</i>	<b>Pronomen</b>	hun, han, det, vi, hverandre
	<b>Determinativer</b>	min, den, alle, noen, disse, et, fem
	<b>Preposisjoner</b>	i, på, ved, over, etter
	<b>Konjunksjoner</b>	og, eller, men, for
	<b>Subjunksjoner</b>	at, hvis, når, da, før, fordi, som
<i>Utropsord</i>	<b>Interjeksjoner</b>	ja, huff, hurra, hallo, bang, oi



Figur 2. Skjermdump av alle ordklassene slik de presenteres i *Fabel 8* (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 64).

Det første nedslaget i analysen er hvordan *Fabel* deler inn ordklassene etter hvilke ord som bøyes og ikke. Tendensen i *Fabel 8* er at ordklassene defineres ut fra det morfologiske trekket *bøying*. I *Fabel 8* forklares for eksempel ordklassene substantiv<sup>10</sup>, verb og adjektiv som ordklasser som tar *bøying*. I *Fabel 8* er det bare disse ordklassene som forklares i kapittel 4, *Ord med bøying*. Disse ordklassene er også kategorisert som «innholdsord». Grunnen til at disse tre ordklassene, i tillegg til adverb, defineres under fellesbetegnelsen «innholdsord» er at «[n]oen få adverb gradbøyes på samme måte som adjektiv: *fort, fortere, fortest*» (Fostås m.fl., 2014, s. 74).

<sup>10</sup> Et unntak fra definisjonene i *NRG*, er for eksempel at substantiv presenteres og introduseres, i *Fabel 8*, med at de bøyes i kjønn. Substantiv *har* derimot kjønn som de bøyes etter. Dette presenteres senere i *Fabel 8* i bøyingskjemaer.

## Adjektiv og adverb

To av ordklasser skiller seg imidlertid fra definisjonene i *NRG* – adjektiv og adverb:

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 (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

I *NRG* er adverb definert ved hjelp av det morfologiske trekket bøyning, hvor adverb ikke følger tradisjonelle bøyingsskjemaer. *Fabel* følger ikke *NRG* her, og også *Tilrådinga* sier noe annet om ordklassen: «Ordklassen beholdes slik den har vært i den tradisjonelle skolegrammatikken. Dette bryter noe med inndelingen i *Norsk referansegrammatikk*.» (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Videre står det at adverb som kan gradbøyes, er adverb, «fordi de står til verbet, og fordi skiller er til hjelp for å velge mellom former som likner hverandre» (ibid.).

### 5.1.1 Hyperonymer, synonymer og sirkeldefinisjoner

I *Fabel* brukes hyperonymer (deres kursivering) og synonymer (deres kursivering), etterfulgt av eksempelord eller fraser (deres utheving) til å forklare ordklassene. I tillegg til hovedkategoriene «innholdsord», «sementord» og «utropsord» introduseres hyperonymer eller synonymer om seks andre ordklasser:

- Verb kan kalles *gjøreord* fordi de viser *at* noe skjer. Verb kan også kalles *tidord* fordi de viser *når* noe skjer, om det skjer nå, har skjedd eller skal skje. (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 75).
- Determinativ [...] bestemmer noe om substantivene. De kalles gjerne *bestemmerord*. De sier noe om hvem som *eier* noe, de *peker ut* noe blant flere muligheter, sier noe om hvor *mye* eller *mange* det er av noe, eller om noe er *bestemt* eller *ubestemt*: *min, den, alle, noen, disse, et, fem* (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 64; Fostås m.fl., 2014, s. 79).
- Preposisjonene kan vi trygt kalle *småord*. De kiler seg inn overalt. De hjelper oss med å orientere oss i verden, både i tid (*før, etter*) og i rom (*i, på, over, under*) (Fostås m.fl., 2014, s. 84, min kursivering).
- Konjunksjoner [er] *bindeord* som binder sammen ord og setninger. For eksempel: *og, eller, men, for, så* (Fostås m.fl., 2014, s. 427).
- Subjunksjoner [er] *bindeord* som binder sammen leddsetninger til helsetninger: *At* hun var på gråten, skjønte alle. Hun smilte **selv om** *tårene rant* (Fostås m.fl., 2014, s. 92).



- Konjunksjoner hjelper til med å gjøre språket mer nyansert og mindre oppramsende. Det er komma mellom helsetninger også når vi binder sammen med *men, eller, for, så*. De er *setningsbindere* (Fostås m.fl., 2015, s. 72, min kursivering).
- Subjunksjoner kan brukes som *setningsbindere* (min kursivering) (Fostås m.fl., 2015, s. 80, min kursivering).
- Interjeksjonene kalles *utropsord*. De uttrykker ofte følelser av forskjellige slag: *ja, huff, hurra, hallo, bang, oi* (Fostås m.fl., 2014, s. 88).

I *Tilrådinga* er det kun termen, og hyperonymet «bestemmerord», for determinativ, som er anbefalt:

Elevene bør lære at ordklassen heter determinativer (som «determinatives» på engelsk), men begrepet «bestemmerord» gir sannsynligvis minst like mye forståelse og kan benyttes når ordklassen skal forklares (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

*NRG* bruker imidlertid bare bestemmer (Faarlund m.fl., 1997, s. 234). Derimot er de fire andre hyperonymene «gjøreord», ««tidord»», «småord» og «bindeord» ikke anbefalt i *Tilrådinga* eller beskrevet i *NRG*, men disse nyansene skal vi ta en nærmere kikk på nå.

### *Verb – gjøreord, tidord og innholdsord*

I definisjonen av ordklassen verb introduserer *Fabel* to hyperonymer (også brukt som synonymmer), termen «gjøreord» og termen «tidord» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 75-76). I *NRG* defineres ordklassen verb ved det morfologiske trekket tempus (Faarlund m.fl., 1997, s. 27), hvor tempus betyr tid. Ved hjelp av den grammatiske kategorien tempus «plasserer [...] de hendingene vi snakker og skriver om, i tid» (Faarlund m.fl., 1997, s. 538). Når *Fabel* introduserer verb som «tidord» er det naturlig å anta at de refererer til tempus, fordi verb «viser når noe skjer, om det skjer nå, har skjedd eller skal skje» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 75).

Der *NRG* beskriver verb som en ordklasse som har tempusbøying, hvor «de fleste verb er leksikalske ord som betegner en handling, prosess eller tilstand» (Faarlund m.fl., 1997, s. 22), introduserer altså *Fabel* verb med hyperonymene «tidord» og «gjøreord», og vektlegger at «verb kan bøyes i nåtid, fortid og framtid» (Fostås m.fl., 2014, s. 69). Læreboka nevner fenomenet tempusbøying av verb. Her vil jeg si at definisjonen av ordklassen verb i *Fabel* ikke er feil, men heller at dette er et eksempel på en pedagogisk forenkling. Jeg antar at *Fabel*

ikke introduserer tempus-begrepet fordi den latinske ordlyden kan skape distanse mellom elevene og kunnskapsinnholdet. Pedagogiske forenklinger i lærebokteksten blir gjort på bakgrunn av tilpasning av lærestoffet etter elevens forutsetninger på de ulike alderstrinnene og behov (Skrunes, 2010, s. 79). Det blir logisk å anta at elevenes forutsetninger er bakgrunnen for den pedagogiske forenklingen med innføringen av termene «tidord» og «gjøreord». Til sammen introduseres elevene for tre termer som skal beskrive ordklassen verb. I tillegg til de to termene ««tidord»» og «gjøreord», introduseres også hovedkategorien «innholdsord», som nevnt tidligere.

Hva tilføyer så innføringen av termen «gjøreord» til definisjonen av ordklassen verb?

Forleddet består av verbet «gjøre-», hvilket gjør det nærliggende å anta at termen viser til noe som skjer, eller noen som gjør noe, og at opplysningen skal hjelpe elevene med å gjenkjenne medlemmer av ordklassen på bakgrunn av at noe skjer. Av lista over, ser vi altså at definisjonen åpner opp for at *noe* som skjer er verb. Med andre ord kan dette åpne for at eksempel ulike aktiviteter også er verb. Eksempelvis vil det være mulig å argumentere for at ord som (å spille) hockey eller (å spille) fotball er verb fordi det er noe som skjer. Som språkvitere vet vi imidlertid at kun ordet spille (i parentes) er et verb. Her kan det muligvis bli problematisk å forklare hvorfor hockey ikke er et verb, nettopp fordi begrepet tempus ikke introduseres i *Fabel*. Ifølge Myhill & Jones' (2011) definisjon av metaspråk, blir definisjonene av ordklassen verb, ikke presis nok til å kunne brukes som metaspråk. Termen «gjøreord» vil ikke i samme grad fungere som argumentasjon for å vise at eksemplene over ikke er verb, da hockey og fotball er noe vi gjør, eller noe som skjer.

Tempustrekket skal imidlertid dekket av termen «tidord», men den bidrar ikke med nok informasjon som tydelig skiller verb fra andre ordklasser. Siden verb har tempus, vet vi på bakgrunn av *NRG* at eksemplene med ordene hockey og fotball ikke er verb, da hverken hockey eller fotball kan bøyes i tempus. Det er også problematisk at termen «gjøreord» består av forleddet «gjøre-», som også er et verb. Termen «gjøreord», som skal forklare ordklassen verb, består altså av et medlem i den samme ordklassen som den skal forklare for elevene. Kun på bakgrunn av ordklassen verbs definisjon i *Fabel* er det ikke nødvendigvis enkelt å finne ut hvilke ord som er verb og ikke, og det blir tydelig at forenklingen av ordklassen verb ikke nødvendigvis gagnar elevenes forståelse.

Vi finner imidlertid en annen forklaring i *Fabel 9*, i kapittel 4, «Ordenes oppgaver på bokmål og nynorsk»:

Hvordan kan vi vite hvilken ordklasse et ord tilhører? Et tips er å prøve å bøye ordet. La oss ta ordet *armheving*. Kan ordet bøyes i tid som verb? *Jeg armhevet i går*. Det går ikke. Altså er det ikke *verb* (Fostås m.fl., 2014, s. 59).

På bakgrunn av denne måten å identifisere ord på, vil jeg anta at det er mindre forvirrende for elevene å forstå hva verb er og hvordan vi kan finne ut av hvilken ordklasse et ord hører til, nettopp fordi *Fabel* forklarer ytterligere hva det vil si å bøye i tid. Eksempelet viser hvordan armheving, i likhet med mine to eksempler over, ikke tilhører ordklassen.

### *Preposisjoner – småord*

Videre brukes termen «småord» i *Fabel* om ordklassen preposisjon. Når *Fabel* bruker småord om ordklassen, må vi ta stilling til hva «småord» betyr. *Fabel* introduserer en kort definisjon: «[o]mtrent 40 % av ordene i vanlig norsk språkbruk er på én, to eller tre bokstaver.

Småordene spiller altså en veldig viktig rolle for å binde språket sammen. De hører dermed til sementordene» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 65).

Brøseth m.fl. (under vurdering) finner også bruk av termen «småord» om preposisjoner i *Nye Kontekst*. De ser for seg at siden termen ikke er en etablert term for preposisjoner i fagområdet, kan det være pedagogiske hensyn som ligger bak introduksjonen av den i læreboka (ibid., s. 9). Videre antar Brøseth m.fl. at forleddet, som er «små-», vil være nærliggende å innføre fordi den henviser til lengden på ordene som tilhører preposisjon som korte, eller «små». På den måten kan det være lettere for elevene å identifisere preposisjonene på grunnlag av ordlengden (ibid.). I *Fabel 8* er det nettopp dette som ligger bak innføringen av termen «småord» (jf. definisjonen over i Drivflaadt m.fl., 2013, s. 65). Termen i seg selv er logisk fundamentert i begrepet.

Selv om *Fabel 9* legger fram preposisjonene som ord med få stavelser, problematiserer Brøseth m.fl. (under vurdering) termen, blant annet fordi ordene *ifølge* (som også defineres som småord i *Fabel 9*) og *ovenfor* også defineres som småord. Det samme gjelder frasene *ved hjelp av*, *på grunn av* og *i ferd med*, som er betydelig lengre enn man kan forvente av et «småord». Når vi vet at *Fabel* legger til grunn at småordene er ord med få stavelser og få bokstaver, blir dette spesielt problematisk. Brøseth m.fl. konkluderer dermed med at termen «småord» ikke kan komme av at ordene under denne kategorien på bakgrunn av grafisk eller lydlig lengde (ibid.). En annen mulighet er at termen «småord» er tenkt som et hyperonym,

men hverken *NRG* eller *Tilrådinga* grupperer preposisjoner i en egen gruppe. I *Fabel* brukes også hyperonymet «småord» om ordklassen interjeksjon. Det er dermed ingen ting i faglitteraturen som tyder på at det er fruktbart med et hyperonym for preposisjoner og interjeksjoner. Det som kanskje er ment å være en pedagogisk forenkling av termene preposisjon og interjeksjon kan isteden bidra til forvirring (ibid.), nettopp fordi medlemmene av ordklassen ikke alltid består av ord med få stavelser.

### *Konjunksjoner og subjunksjoner – bindeord, setningsbindere og sementord*

Termen «bindeord» brukes om både konjunksjoner og subjunksjoner. I tillegg kategoriserer *Fabel* de to ordklassene som «sementord» «fordi vi trenger dem til å lime sammen setninger og forklare forholdet mellom innholdsordene» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 64). Termen «sementord» er tidligere introdusert som en av to hovedgrupper som *Fabel* deler ordklassene inn i. Det vil si at konjunksjoner og subjunksjoner introduseres i lærebokteksten med flere ulike hyperonym og synonym. Ingen av disse hyperonymene eller synonymene er beskrevet i *NRG* eller anbefalt i *Tilrådinga*. Også termen «setningsbindere» brukes om de to ordklassene (jf. Figur 3). De introduseres med *tre* ulike hyperonym, som alle beskriver ordklassens egenskap som et verktøy i tekstbinding.

## **Tekstbinding**



Når vi kobler setninger sammen til lengre tekster, er det viktig å lage god flyt og en klar sammenheng. Det kan vi gjøre på to måter:

- ved at vi bruker setningsbindere som kobler setningene sammen på bestemte måter
- ved at vi på en eller annen måte gjentar noe som har vært nevnt tidligere

Her kommer en elevtekst som vi skal studere med tanke på tekstbinding.

**Figur 3. Bruk av termen «setningsbindere» i kapittel 4 «Setninger i sammenheng», i *Fabel 10* (Fostås m.fl., 2015, s. 78).**

### *Interjeksjoner – «utropsord»*

Termen «utropsord» brukes i *Fabel 8* først i tekstsamlingen bakerst i boken, i forbindelse med periodene barokk og klassisisme (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 243). Den er kun introdusert i tabellen, illustrert i Figur 2, og ikke i løpende tekst ellers. I og med at *Fabel 8* hverken har

forklart hva utropsord eller interjeksjoner er, er ikke ordklassen gjort rede for i *Fabel 8*. Antakelsen er at det vil være vanskelig for elevene å bruke ordklassen i tekstarbeid, til tross for at læreboka legger at elevene skal vite noe om ordklassen allerede før den er forklart. Først i *Fabel 9* defineres ordklassen interjeksjon. Også her henviser lærebokteksten til at «interjeksjonene kalles *utropsord*» (Fostås m.fl., 2014, s. 88):

Interjeksjoner kalles *utropsord*. De uttrykker ofte følelser av forskjellige slag: *au, oi, hurra, pytt, æsj*. Noen få ord er kommet til i nyere tid: *wow*. Svarordene hører med her: *ja, nei, jo*. Her hører også hilsener hjemme: *hallo, hei, ha det*. I tillegg finner vi lydhermende ord, inkludert dyrellyder: *pling, bang, mjau, voff* (Fostås m.fl., 2014, s. 88).

Termen «utropsord» og interjeksjoner brukes i *Fabel* om hverandre i lærebokteksten. I og med at ordklassen interjeksjon er det eneste i kategorien utropsord, blir begrepene synonyme. Denne måten å introdusere både utropsord og interjeksjon om ordklassen, kalles i «Termlosen» for en sirkeldefinisjon – en definisjon som ikke gir økt kunnskap om begrepet (Suonuuti, 2015, s. 27). De to presenterte fagtermene blir overflødig når vi kan bruke én term som forklarer ordklassen.

#### «Sementord»

Flere ganger brukes hyperonymer om grupper av ordklasser. Den andre termen som skal hjelpe elevene med å forstå ordklassene pronomen, determinativ, preposisjon, konjunksjon og subjunksjon, er termen «sementord». Sementord defineres slik: «ord som binder sammen setninger og forklarer forholdet mellom innholdsord, for eksempel *at, på, et, det*.

Sementordene varierer språket og gir det fremdrift» (Fostås m.fl., 2014, s. 427). Heller ikke her nevner *Fabel 9* at eksempelordene også kan binde sammen ord, slik som konjunksjonene gjør. Her skaper imidlertid selve setningsstrukturen problemer fordi setningen tolkes som at det som kommer etter komma er innholdsord, men det forfatterne av *Fabel* antakelig har ment, er at disse er eksempler på sementord.

#### «Innholdsord»

Et annet hyperonym som brukes om en gruppe ordklasser, er termen «innholdsord». Ser vi til *Tilrådinga* og *NRG* er ikke termen innholdsord anbefalt eller beskrevet. Dette er altså en kategori som kun introduseres i læreverket *Fabel*. Innholdsordene grupperer ordklassene

substantiv, adjektiv, verb og adverb sammen. *Fabel 8* introduserer eksempelordene *sjø*, *pen* og *sove*, hvorav eksempelordene tilhører henholdsvis substantiv (*sjø*), adjektiv (*pen*) og verb (*sove*).

Siden eksempelordene ikke inneholder eksempel fra ordklassen adverb, trenger vi en nærmere forklaring på hvorfor den er utelatt. I *Fabel 9* står det at:

i denne delen av kapitlet skal vi arbeide videre med innholdsordene substantiv, adjektiv og adverb (ordklassene introduseres som innholdsord i første rekke). I *Fabel 9* tar vi med en god del flere unntak fra hovedregelen enn i *Fabel 8*, først og fremst slik vi finner dem i nynorsk. I tillegg skal vi ta for oss den mangfoldige ordklassen adverb (Fostås m.fl., 2014, s. 61).

Vi ser at ordklassen adverb først blir introdusert med en definisjon og eksempler i *Fabel 9*, selv om *Fabel 8* introduserer de andre «innholdsordene».

Fordi «innholdsord» er introdusert som en hovedkategori, dukker den også opp flere ganger i lærebokteksten. Den brukes da om alle de fire ordklassene som klassifiseres under termen. For å få bedre grep om hva som ligger i termen «innholdsord», vil det være naturlig å trekke linjer til semantikken.

Jeg tar her utgangspunkt i *Fabels* egen beskrivelse av termen «innholdsord» (definert over) som sier at innholdsordene gir navn til ting og handlinger. Forleddet «innhold-» får også betydning for hvordan vi oppfatter termen. At noen ord har innhold kan sammenliknes med semantikkens måte å skille mellom det man forstår med ordet (betydning, mening, intensjon) og det ordet viser til ute i verden (referanse, ekstensjon) (Saeed, 2015; Faarlund m.fl., 1997, s. 13, 49). Altså viser ordet til et konsept i verden, slik som eksempelordene *sjø*, *pen* og *sove* gjør. Jeg antar dermed at forfatterne av *Fabel* har tatt utgangspunkt i semantikkens begrep om intensjon (ordet) og ekstensjon (det som manifesterer seg og peker ut en enhet i omverden), når de kaller ordklassene substantiv, adjektiv, verb og adverb for «innholdsord». For å skille «innholdsord» fra «smentord» og «utropsord», kan språkvitenskapens skille mellom ord som peker ut enheter og ting i verden, og ord som ikke gjøre det, slik som de fleste ordene under «smentord» og «utropsord» ikke gjør, fungere.

Oppsummert ser vi at ordklassene presenteres med hyperonymer og synonymer. Både ordklassen i seg selv og hyperonymene/synonymene er ukjente for elevene i første omgang. I andre omgang får elevene flere termer å forholde seg til om én og samme ordklasse. Hovedkategoriene som introduseres er ikke-faglige begreper, som ikke er anbefalt i *Tilrådinga* eller beskrevet i *NRG*. Innføringen av begrepene virker uhensiktsmessig med tanke

på kunnskapsforståelsen, nettopp fordi elevene får flere begreper å forholde seg til. Av lærebokteksten kommer det heller ikke tydelig fram hvilket begrep som skal eller bør brukes framfor det andre. På den måten kan innføringen av hyperonymer bli forvirrende for elevene fordi de ikke bidrar til økt forståelse eller presise definisjoner og forståelse for ordklassene.

Alt i alt brukes termene som jeg har gjennomgått i dette delkapittelet, kun i sammenhenger hvor *Fabel* presenterer grammatikk, og ikke som metaspråk i sammenhenger hvor elevene selv skal jobbe med tekst. Dette kommer også tydelig fram av tabellene 3, 4, 5<sup>11</sup> som viser frekvens av ordklassene i læreverket, hvor ordklassene hyppigst forekommer i kapitlene under «Skriv godt norsk». Dette kommer jeg også tilbake til det senere i analysen.

## 5.2 Kvantitative data og bruk av ordklassene

Som vi har sett, er tendensen at ordklassene defineres i kapitlene under «Skriv godt norsk» og de forekommer dermed oftest der. Allikevel er grunnen til høy forekomst at mange av ordklassene forekommer i tabeller, som gjentas i oppsummeringen av kapitlene, og i forbindelse med introduksjon til tabeller med presentasjon av nynorskgrammatikk<sup>12</sup>. Under følger tabeller med oversikt over antallet forekomster og hvor ordklassene er brukt i *Fabel*. Jeg tar for meg *Fabel* for de ulike årstrinnene i stigende rekkefølge, fra åttende til tiende trinn. Tabellene viser at alle ordklassene nevnes i kapitlene under «Skriv godt norsk», der de også defineres. De fleste eksemplene jeg trekker fram er hentet fra ordklasser som nevnes mer enn én gang utenfor kapittelet «Skriv godt norsk», med et par unntak.

Selv om ordklassene er brukt i deler av boka, betyr det ikke at termene nødvendigvis anvendes på en riktig måte. Imidlertid gir det en indikasjon på om termene er en integrert del av boken. I Kapittel 5.1 har jeg tatt for meg en analyse av kunnskapsinnholdet, hvor ordklassene og deres definisjoner er kommentert. For å danne et større bilde av bruken av

---

<sup>11</sup> Tabellene viser ikke oversikt over frekvens av termen «innholdsord», men siden vi vet at *Fabel* klassifiserer ordklassene substantiv, adjektiv, verb og adverb innenfor kategorien, får vi en delvis forståelse av den samlede frekvensen av innholdsordene brukt i lærebokteksten, om vi legger sammen frekvensen for alle de nevnte ordklassene.

<sup>12</sup> Når grammatikk på nynorsk presenteres for elevene i tabeller, ofte uten utfyllende informasjon i løpende tekst, signaliserer det at nynorsk har mer grammatikk enn hovedmålet bokmål. Denne presentasjonen av nynorsk er uheldig, men imidlertid ikke gjenstand for min undersøkelse, og derfor ikke kommentert ytterligere i denne masteroppgaven.

ordklassene, har jeg talt antall forekomster av ordklassene. De kvantitative dataene kan altså ikke alene si noe om bruken av ordklassene.

I kvantifiseringen av dataene har jeg brukt søkefunksjonen i Unibok. Jeg har tatt med bøyde former av samme leksem, i tillegg til sammensatte ord av typen *hjelpesverb*. Som kommentert i Kapittel 5.1.1, ser vi at *Fabel* bruker hyperonymer og synonymer for flere av ordklassene, disse er ikke talt med i tabellene. Synonymene er oftest brukt kun for å forklare ordklasser og brukes ikke i særlig grad som metaspråk i andre deler av *Fabel*, og derfor har heller ikke jeg tatt med disse i oversikten over forekomst av ordklassene.

I tabellene under er de ti ordklassene og oversikt over hvor de forekommer ført, og tabellene gir oversikt over hvor ofte termene brukes i kapittel 1-13. Kolonnen «totalt per kapittel» viser det totale antallet forekomster av ordklassene per kapittel, mens «total» viser antallet forekomster totalt for hver ordklasse. I ruten nederst til høyre vises antallet forekomster av alle de ti ordklassene. Alle forekomster av ordklassene er inkludert i tabellen, også forekomster i overskrifter, oppgaveformuleringer og lignende.



### 5.2.1 *Fabel 8*

Kapittel/	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Totalt
Term (8)														
Verb	-	-	1	105	-	-	-	-	-	-	-	-	-	106
Substantiv	-	-	1	47	-	-	-	-	-	-	-	2	3	53
Adjektiv	-	-	-	41	1	-	-	-	1	2	-	-	-	45
Pronomen	-	-	-	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36
Determinativ	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Adverb	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Preposisjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Konjunksjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Subjunksjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Interjeksjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Totalt per kapittel	-	-	2	235	1	-	-	-	1	2	-	2	3	<b>246</b>

**Tabell 3.** Forekomst av grammatiske termer for ordklasse i *Fabel 8*.

I tabell 3 ser vi at verb er den ordklassen som nevnes flest ganger, med 106 antall forekomster i *Fabel 8*. 105 av treffene på verb er i kapittel 4, «Bøying på bokmål og nynorsk», med 1 forekomst i kapittel 3, «Staving, lyd og tegn». Disse to kapitlene er under hoveddelen «Skriv godt norsk», som de eneste kapitlene her. I kapittel 4 nevnes videre ordklassene substantiv, adjektiv og pronomen, henholdsvis 47, 41 og 36 ganger hver. De resterende ordklassene determinativ, adverb, preposisjon, konjunksjon, subjunksjon og interjeksjon nevnes en gang hver i samme kapittel. I og med at ordklassene er, mer eller mindre, isolert i kapittel 4, «Bøying på bokmål og nynorsk», vil jeg anta at de ikke brukes som metaspråk i de resterende kapitlene, da de ikke brukes i stor grad.

I kapittel 3, «Staving, lyd og tegn», nevnes både verb og substantiv én gang hver. Ordklassen verb forkommer i en oppgaveformulering, hvor elevene skal bøye verb i fortid (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 54). Ordklassen substantiv forekommer i løpende tekst under overskriften «Konsonantsammensetning», hvor vokalen *å* introduseres som det eneste substantivet i norsk som bare består av én lyd (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 53).

Ved nærmere ettersyn finner jeg også at ordklassene ofte forekommer i overskrifter som eksempelvis «bøying av substantiv» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 66) og «bøying av verb» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 75), hvor definisjonen på henholdsvis substantiv og verb kommer i løpende tekst under overskriftene. I tillegg forkommer de samme forklaringene i oppsummerende tabeller, læringsplakater (markert med P), faktabokser (markert med F (og «innrammet»)) og «i mål»-oppsummeringer av det viktigste i kapittelet.<sup>13</sup>

Læringsmålene i kapittel 4, «Bøying på bokmål og nynorsk», sier blant annet at elevene skal kunne «nevne eksempler på ord fra alle ordklassene og fortelle hva som kjennetegner dem» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 63), samt «bøye substantiv, verb, adjektiv og pronomer etter hovedreglene på bokmål og nynorsk» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 63). Den første målsetningen, hvor elevene skal kunne nevne ord fra alle ordklassene, dekkes i en innledende tabell i kapittelet med oversikt over alle ordklassene og eksempelord i hver klasse (jf. figur 2). For å oppnå den siste delen av målsetninga, «fortelle hva som kjennetegner dem», fordrer det at alle ordklassene defineres i kapittelet. Det er kun ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomer som defineres ytterligere, og det vil dermed bli problematisk for elevene å tilegne seg kjennetegn om de resterende ordklassene i kapittel 4, i *Fabel 8*. I påfølgende oppgaveformulering skal elevene «finne eksempler på både innholdsord og sementord i setningen [...]» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 65) og finne ordklasser i eksempelsetninger. Altså skal elevene kunne finne ordklassene i setninger, men de har ennå ikke blitt introdusert nærmere for de ti ordklassene. Det eneste de har å forholde seg til hva angår ordklassene som ikke defineres i kapittelet, er eksempelordene i tabellen og en kort definisjon av «innholdsord», «sementord» i introduksjonen av kapittelet.

Videre i kapittel 4 definerer *Fabel 8* ordklassen substantiv som *egennavn* og *fellesnavn*, som enten *konkrete* eller *abstrakte*, og at de bøyes i *kjønn* (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 66). *Fabel 8* introduserer et redskap for å finne ut om et substantiv er hankjønn eller hunkjønn, slik: «[e]n

---

<sup>13</sup> Disse forkortelsene er forklart i starten av læreverket.

pekepinn er å spørre seg selv om det kjennes naturlig å uttale ordet med *-a* i bestemt form entall, for eksempel *hytta*.» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 66). Også for substantiv på nynorsk ligger fokus i *Fabel 8* på hvordan elevene kan skille mellom de tre ulike kjønnene substantiv har. Framgangsmåten for å indentifisere substantivs kjønn i *Fabel 8*, baserer seg på elevenes intuisjon og må sies å være upresis.

Under bøyning av adjektiv, i kapittel 4, introduserer *Fabel 8* samsvarsbøyning, slik: «[d]e fleste adjektivene bøyes i kjønn og tall og retter seg etter det substantivet de står til.» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 72). Her nevnes adjektivet *liten* som et unntak fra regelen, før bøyingsystemene presenteres i en tabell. På samme måte presenteres også gradbøyning i tabeller, med en kort forklaring.

Videre følger korte introduksjoner av ordklassene verb, hvor elevene får informasjon om infinitiv og infinitivsmarket å, bøyning i tid, hjelpeverb, svake og sterke verb og verb på nynorsk. Ordklassen pronomen introduseres med underkategorier som personlige pronomen og ubøyelige pronomen. Til slutt i kapittelet finnes oversiktstabeller og korte oppsummeringer av de fire ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomen. De samme definisjonene fra tidligere i lærebokteksten gjentas her.

Ettersom kapittelet heter «Bøyning på bokmål og nynorsk», er det som forventet at disse fire ordklassene, med bøyning, blir introdusert for elevene. Samtidig stemmer det ikke overens, basert på kunnskapen introdusert i *Fabel 8*, med målsetningen om at elevene skal komme med eksempler og kjennetegn på *alle* de ti ordklassene, da kun fire ordklasser utdypes i kapittelet. Det er lite sannsynlig at elevene forstår og har ytterligere kjennskap til ordklassene pronomen, determinativ, preposisjon, konjunksjon, subjunksjon og interjeksjon, som kun nevnes i tabellen. Ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomen vil elevene sannsynligvis ha delvis kjennskap til etter introduksjonen i kapittel 4.

Utover oversikten og definisjonene i kapitlene under «Skriv godt norsk», brukes ordklassen adjektiv igjen i kapittel 10, «Fantastiske fortellinger», med 2 forekomster. Begge forekomstene er i oppgaveformuleringer, hvor elevene skal bruke adjektiv til å beskrive karakter med adjektiv (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 185). For at elevene skal kunne bruke adjektivene rett, må de først vite hva som kjennetegner ordklassen adjektiv. I kapittel 4 introduseres elevene, som nevnt, til bøyning av adjektivene. De skal også vite at «[a]djektivene beskriver hvordan noe er, eller hvordan noe ser ut [...] Adjektiv bøyes etter substantivet» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 72).

Ordklassen substantiv brukes 3 ganger i kapittel 13, «En språkreise til vår egen tid», hvor elevene blant annet skal bruke kunnskapen sin om ordklassen til å finne ti substantiv i en ordliste (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 233) og «finn[e] ut hvor mange måter [de] kan skrive dem på» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 238). Den siste oppgaveformuleringen innledes, slik: «[f]ordi flest mulig skal føle skriftspråket som sitt, er det store valgmuligheter når det gjelder rettskrivingsreformer på norsk» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 238). Når lærebokforfatterne her bruker «rettskrivingsreformer» i eksempelet, forstår jeg det som at de snakker om at det finnes flere former som kan brukes i norsk, slik at flest mulig skal føle skriftspråket som sitt. Her ser vi at fokuset i oppgaven er grammatikk som rettskriving.

### 5.2.2 *Fabel 9*

Mens *Fabel 8* fokuserte på ord med bøyning (altså ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomen), introduserer *Fabel 9* alle ti ordklasser på nynorsk og bokmål, samt med eksempler på unntak fra bøyingshovedreglene.

Kapittel/	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Totalt
Term (9)														
Verb	-	-	-	91	14	-	-	-	-	-	-	-	-	105
Substantiv	-	-	-	36	5	-	-	-	-	1	-	-	-	42
Adjektiv	-	-	-	35	3	-	-	-	-	-	-	-	-	38
Pronomen	-	-	-	31	5	-	1	1	-	-	-	-	-	38
Determinativ	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12
Adverb	-	-	-	49	3	-	-	-	-	-	-	-	-	52
Preposisjon	-	-	-	14	3	-	-	-	-	-	-	-	-	17
Konjunksjon	-	-	-	7	3	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Subjunksjon	-	-	-	10	4	-	-	-	-	-	-	-	-	14
Interjeksjon	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12
Totalt per kapittel	-	-	-	299	45	-	1	1	-	1	-	-	-	340

Tabell 4. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse i *Fabel 9*.

Av tabell 4 ser vi at verb er den ordklassen som forekommer hyppigst også i *Fabel 9*, med 91 forekomster i kapittel 4, «Ordenes oppgaver på bokmål og nynorsk», og med 14 forekomster i kapittel 5, «Ord i sammenheng». Kapittel 4 og kapittel 5 er kapitler under hoveddelen «Skriv godt norsk». Grunnen til at ordklassen verb nevnes så mange ganger, er at verb forekommer i overskrifter som eksempelvis «Verb» (Fostås m.fl., 2014, s. 69) og «Sterke verb på nynorsk» (Fostås m.fl., 2014, s. 71), på samme måte som i *Fabel 8*. *Fabel 9* har større fokus på verb på nynorsk enn *Fabel 8*, og elevene introduseres til bøyning av verb i tabeller og korte eksempelsetninger hvor verbet er uthevet med fet skrift. Utover tabellene og de korte eksemplene reflekterer ikke *Fabel 9* mer over hvordan elevene kan bruke kunnskapen om bøyning av verb, enn å lære ordklassen i seg selv.

Ett av læringsmålene i kapittel 4, «Ordenens oppgaver på bokmål og nynorsk», er at elevene skal kunne «bøye substantiv, adjektiv, verb og pronomer og kjenne til de viktigste unntakene fra hovedregelen på bokmål og nynorsk» (Fostås m.fl., 2014, s. 59). Ut fra oversikten over verb, antar jeg at elevene har grunnlag for å kunne beskrive forskjeller mellom ordklassene på bokmål og nynorsk, fordi tabellene viser dette. De to neste læringsmålene er knyttet til funksjon<sup>14</sup> og bruk av grammatiske begreper til å beskrive hovedmålet og sidemålet<sup>15</sup>. Disse læringsmålene antar jeg som delvis dekket i tabellene med oversikt over bøyingsmønstre for alle de ti ordklassene. Læringsmålet om ordklassenes funksjon knyttes i *Fabel 9*, hovedsakelig til de to hovedkategoriene «innholdsord» og «smentord», hvor «innholdsordene gir navn til ting i verden og til handlinger», mens «smentord [...] kommer innimellom og binder sammen innholdsordene til fullstendige setninger» (ibid., s. 59-60). Stort sett introduserer ikke *Fabel 9* mye ny kunnskap om de fire ordklassene med bøyning, bortsett fra et par unntak om verb på nynorsk. *Fabel 9* viser hvordan *st-*, *e-* og *a-*verb bøyes i nynorsk. Disse presenteres hovedsakelig i ordlister og tabeller med bøyingsmønstre.

Den høye frekvensen av de ti ordklassene skyldes hovedsakelig at ordklassene presenteres i bøyningstabeller, at de brukes i oppgaveformuleringer og repeteres i slutten av kapittel 4. I kapittel 5, «Ord i sammenheng», er frekvensen av alle ordklassene lavere enn i kapittel 4,

---

<sup>14</sup> Læringsmål fra kapittel 4: «Beskrive hvilken funksjon ordklassene har i språket» (Fostås m.fl., 2014, s. 59).

<sup>15</sup> Læringsmål fra kapittel 4: «Bruke grammatiske begreper til å beskrive hovedmålet og sidemålet» (Fostås m.fl., 2014, s. 59).

hvor ordklassene brukes mellom 3 og 14 ganger hver. Termen «verb» har høyest frekvens, og brukes 14 ganger i kapittelet. Dette skyldes at jeg har talt med det sammensatte ordet «hjelpesverb». Ser vi på ordklassen verb alene, brukes denne 10 ganger. Kapittel 5 omhandler setningsledd, deres funksjon i setningen, analyse av enkle setninger og å «bruke enkle språklige verktøy til å binde sammen setninger til en hel tekst» (Fostås m.fl., 2014, s. 95). Ordklassene som forekommer i kapittelet er verb, substantiv, adjektiv, pronomen, adverb, preposisjon, konjunksjon og subjunksjon.

Ordklassene verb og substantiv brukes hovedsakelig i forbindelse med subjekt og verbal i en setning, mens adverb brukes i forbindelse med adverbial. Et viktig poeng i *Fabel 9* er påpekingen at «[v]erb og substantiv ikke [er] det samme som verbal og subjekt.» (Fostås m.fl., 2014, s. 99). Videre står det om konjunksjoner at de [...] binder sammen helsetninger, ord og leddsetninger, mens subjunksjoner *innleder* leddsetninger» (Fostås m.fl., 2014, s. 107). Verb, er som nevnt, brukt flest ganger i kapittel 5. Selv om jeg i min undersøkelse ikke undersøker setningsledd, vil jeg imidlertid allikevel ta for meg et par ordklasser som brukes i forbindelse med setningsledd:

Hvilket verb vi velger, får konsekvenser for hvilke andre ledd som kan stå i setningen: Fridtjof elsker ... (Fostås m.fl., 2014, s. 99).

Noen verb er litt «tomme» i seg selv og krever at det kommer en videre forklaring rett etter: Frida er ..., Fridtjof ble ... Her forventer vi noe mer. Det setningsleddet som følger etter slike verb, kalles predikativ [...] (Fostås m.fl., 2014, s. 103).

Her introduseres elevene til det vi kjenner fra språkvitenskapen som valens, som brukes om antall argument et verb kan ta. I *Fabel 9* står det videre at «her kan det komme noe om hva Fridtjof elsker, for eksempel *dikt* – objekt.» (ibid., s. 99).

Sammenliknet med *Fabel 8* er trenden enda tydeligere i *Fabel 9*, og ordklassene isoleres i kapitlene 4 og 5. Ordklassen pronomen forekommer kun i to andre kapitler, og ordklassen substantiv forekommer i ett annet kapittel, som de to eneste ordklassene med forekomst utenfor «Skriv godt norsk». I kapittel 10, «Inn i lyrikken», brukes substantiv i en oppgaveformulering hvor elevene skal lage kombinasjonsord, med for eksempel abstrakte substantiv (ibid., s. 194).

*Fabel 9* gir litt videre informasjon om ubøyelige pronomen, og hvilke ord som hører til der. Ordklassen pronomen, brukes 1 gang i kapittel 7, «Kåseri», og defineres: «[f]or å forsterke det personlige preget bruker vi som regel pronomener som ‘jeg’, ‘du’ og ‘vi’ i kåseriet» (ibid., s. 142), og elevene introduseres til bruk av ordklassen pronomen i tekster med sjangeren

kåseri. Fra tidligere skal elevene vite at «[h]ovedoppgaven til pronomen er å erstatte substantiv, så vi slipper å gjenta samme ordet om igjen og om igjen», i tillegg til at «[p]ersonlig pronomen bøyes i kjønn og tall» (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 81). I kapittel 8, «Reklame og holdningskampanjer», står det om personlig pronomen: «Teksten i reklamen er skrevet direkte til leseren med de personlige pronomenene ‘du’ og ‘ditt’, slik at vi skal føle at den snakker direkte til oss og dermed appellere til følelsene våre.» (Fostås m.fl., 2014, s. 157).

I begge eksemplene over introduserer *Fabel 9* bruk av ordklassen pronomen. I kapittel 8 introduseres ordene «du» og «ditt» som personlige pronomen, mens i kapittel 7 introduseres ikke ordene «jeg», «du» og «vi», som *personlige* pronomen, selv om de er det. I hverken *Fabel 8* eller *Fabel 9* finner jeg ordet «ditt» under personlig pronomen. *NRG* definerer ordet «ditt» som possessiv, en underkategori til ordklassen determinativ<sup>16</sup> (Faarlund m.fl., 1997, s. 203). Derimot finner jeg at «Eiendomsord/Eigendomsord (possessiv): tidligere eiendomspronomen» er en av de tre undergruppene til determinativ (bestemmerord) (Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Hverken *Fabel 8* eller *Fabel 9* plasserer ordet «ditt» i ordklassen ved hjelp av tabeller eller eksempler (sett bort fra eksempelet over). Først i *Fabel 10* finner jeg at «ditt» hører inn under ordklassen determinativ, som et eiendomsord bøydd i 2. person, entall (Fostås m.fl., 2015, s. 115). Dette stemmer overens med *Tilrådinga*. Altså ser vi at ordet «ditt» ikke er et personlig pronomen, slik det introduseres i *Fabel 9*, men heller et determinativ, slik det introduseres i *Fabel 10* og i *NRG*. Når ordet «ditt» både introduseres som personlig pronomen og determinativ i læreverket, og elevene får ulik informasjon, blir det tydelig at informasjon om grammatikk og ordklassene ikke alltid brukes korrekt i læreverket *Fabel*.

---

<sup>16</sup> Definisjonen i *NRG* er som følgende: «Possessiver er determinativer som angir eiendom eller tilhørighet. De fleste possessivene bøyes i genus og tall i samsvar med det substantivet de står til» (Faarlund m.fl., 1997, s. 203).

### 5.2.3 Fabel 10

Kapittel/	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Totalt
Term (10)														
Verb	-	-	3	6	76	-	-	-	-	-	-	5	-	90
Substantiv	-	1	4	12	32	-	-	-	-	-	-	7	-	56
Adjektiv	-	-	3	2	25	2	-	-	-	-	-	-	-	32
Pronomen	-	-	-	6	16	-	-	-	-	-	4	1	-	27
Determinativ	-	-	-	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Adverb	-	-	-	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Preposisjon	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Konjunksjon	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
Subjunksjon	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
Interjeksjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Totalt per kapittel	-	2	12	54	156	2	-	-	-	-	4	13	-	<b>240</b>

Tabell 5. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse i *Fabel 10*.

Som i *Fabel 8* og *Fabel 9*, er også verb den ordklassen som forekommer hyppigst i *Fabel 10*, med 3 forekomster i kapittel 3, «Ord og ordlaging», 6 forekomster i kapittel 4, «Setninger i sammenheng», 76 forekomster i kapittel 5, «Sidemålet i bruk» og 5 forekomster i kapittel 12, «På svensk og dansk». Ordklassen verb forekommer i oppgaveformuleringer, som forklaring på hvordan vi setter sammen ord fra ulike ordklasser, i tillegg til forekomster i oversiktstabeller over ordklassene i kapittel 3 og kapittel 4. Tabell 5 gir en samlet oversikt over frekvensen av ordklassene i *Fabel 10*.

I kapittel 3, «Ord og ordlaging», forekommer ordklasse verb, substantiv og adjektiv, med henholdsvis 3, 4 og 3 forekomster hver. De tre ordklassene brukes for eksempel i forbindelse med ordlaging: «Vi kan sette sammen ord fra alle ordklasser: *gods snakke* (adjektiv og verb), *stjerneklart* (substantiv og adjektiv). Det er det siste ordet i sammensetningen som bestemmer



hvilken ordklasse det nye ordet tilhører, og dermed bestemmer hvordan vi bruker ordet» (Fostås m.fl., 2015, s. 54). Her får elevene mulighet til å lage ord fra ulike ordklasser, og jeg antar at de her får mulighet til å delvis fordype seg i ordklassene. De får også informasjon om at ord tilhører ulike ordklasser etter sammensetning av ord fra ulike ordklasser. Dette er ny kunnskap i *Fabel 10*.

I kapittel 4, «Setninger i sammenheng», brukes alle ordklassene minst én gang. Ved nærmere ettersyn skyldes det en tabell med alle de to ordklassene, slik som i *Fabel 8* og *Fabel 9*. Ordklassene preposisjon og interjeksjon forekommer kun i tabellen, og ikke i løpende tekst. Ordklassen substantiv forekommer hyppigst, brukt 12 ganger totalt i kapittelet. Jeg legger spesielt merke til en forekomst under overskriften «Delvis gjentakelse»:

Delvis gjentakelse har vi når vi går fra ubestemt form av substantivet til bestemt form: *Hun hadde kjøpt ny mobiltelefon. Mobiltelefonen hadde gult deksel. Det var en gang en konge. Kongen hadde tre døtre Døtrene hadde fregner.*

Når vi presenterer ny informasjon, bruker vi gjerne ubestemt form. Når det er klart hva det er snakk om, bruker vi bestemt form. Når begrepet er godt kjent, bruker vi ofte bestemt form selv om ordet ikke er presentert. For eksempel kan vi si: På skolen lærer de å lese. Alle har erfaring med hva som skjer på en skole, og derfor trenger vi ikke først å si: På en skole lærer de å lese (Fostås m.fl., 2015, s. 84-85).

Termen «delvis gjentakelse» er ikke anbefalt eller beskrevet i *Tilrådinga* eller *NRG*. Jeg antar imidlertid at *Fabel 10* bruker termen istedenfor referent. Bruken av fet skrift kan også kommenteres. I eksempelet over er både ubestemt («ny mobiltelefon», «en konge») og bestemt form («mobiltelfonen», «kongen») markert med fet skrifttype, hvorav «mobiltelefonen» og «kongen» er egentlig referenter. For å tydeliggjøre forskjellen mellom referent og det som refereres til, ville det muligens vært mer logisk å markere, enten ubestemt eller bestemt form i eksempelet.

Også ordklassen pronomen presenteres i forbindelse med gjentakelse i kapittel 4. *Fabel 10* introduserer ordklassen pronomen som mest brukt som erstatningsord<sup>17</sup>, hvor pronomen betyr «i stedet for nomen». For eksempel: «*Mannen kom løpende. Han snublet i fortauskanten og falt i veibanen*» (Fostås m.fl., 2015, s. 86). Her er det bare erstatningsordet «han» som

---

<sup>17</sup> Læreverket *Fabel* bruker termen erstatningsord for pronomen, i *NRG* brukes pro-ord om samme term (Faarlund m.fl., 1997, s. 25). Pro-ordene er ikke en egen ordklasse, men pro-ord kjennetegnes av at referansen blir bestemt ut fra konteksten (jf. Brøseth m.fl., under vurdering).

markeres med fet skrift. Ut fra konteksten antar jeg at pronomenet «han» skal erstatte substantivet «mannen», men dette kommer ikke tydelig fram av *Fabel 10* sin bruk av fet skrifttype i eksempelet. Derimot er det forklart i den innledende teksten til eksempelet.

Sammenlikner vi bruken av fet skrift i de to eksemplene, er det ikke konsekvent bruk av fet skrift, hvor begge ordene i det første eksemplet markeres med fet skrift, er det kun erstatningsordet som er markert i det andre eksempelet. Bruken av fet skrift kan virke forvirrende for elevene, i og med at *Fabel* bruker det ulikt i de to eksemplene.

I kapittel 5, «Sidemålet i bruk», er et av læringsmålene at elevene skal «[b]ruke grammatiske omgrep til å beskrive skilnader og likskapar mellom bokmål og nynorsk» (Fostås m.fl., 2015, s. 95). I kapittelet introduseres elevene til de fem ordklassene substantiv, adjektiv, verb, pronomen og determinativ. Definisjonene utvides noe sammenliknet med *Fabel 8* og *Fabel 9*. *Fabel 10* introduserer passiv under ordklassen verb, dobbelt bestemming under determinativ, og noen unntak under substantiv fra bokmål. For eksempel «ord med etterstavingane *-het* og *-else* på bokmål» (Fostås m.fl., 2015, s. 103) og «ord med forstavingane *an-* og *be-* på bokmål» (Fostås m.fl., 2015, s. 104), i tillegg introduserer *Fabel 10* genitiv. Ellers er det ingen ytterligere informasjon om de fem ordklassene i *Fabel 10*.

I kapittel 6, «Søknad, CV og formelle brev», forekommer ordklassen adjektiv i oppgaveformulering hvor elevene skal finne adjektiv som brukes i et formelt brev (Fostås m.fl., 2015, s. 125).

I kapittel 11, «Ett land – mange språk», brukes ordklassen pronomen som kjennetegn for dialektområder i Norge (Fostås m.fl., 2015, s. 232).

I kapittel 12, «På svensk og dansk», forekommer ordklassene verb, substantiv og pronomen, henholdsvis 5, 7 og 1 gang hver. Verb introduseres i sammenheng med «falske venner» i løpende tekst og i oppsummeringstabeller i kapittelet. Substantiv og pronomen forekommer i likheter i skriftspråket og i oppgaveformuleringer hvor elevene skal sammenlikne og oversette ord på norsk, svensk og dansk.

### 5.3 Grammatikk som normer og regler – normativt grammatikksyn

Til sammen blir alle ordklassene gjennomgått i *Fabel* på en tradisjonell måte, hvor innholdet legges fram i tabeller og korte definisjoner. På den måten blir grammatikk en del av norskfaget som elevene skal gjennom, uten videre drøfting av innholdet som blir presentert.

Grammatikkgjennomgangene blir en slags oppslagsdel, som elevene kan bruke til å slå opp i når de skal bruke kunnskapen i andre sammenhenger. En slik presentasjon av grammatikk er uheldig fordi den ikke gir uttrykk for grammatikks egenverdi (jf. Hertzberg, 2004). Hertzberg (2004) skisserer opp er tre moment ved skolegrammatikken som skal til for at den kan brukes som metaspråk:

1. Befri skolegrammatikken fra normativt språksyn
2. Fjern forventningene om at skolegrammatikken i seg selv utgjør viden til bedre språkbeherskelse
3. Fjerne ambisjonen om at skolegrammatikken skal kunne si noe viktig om språk som fenomen

Selv om Hertzberg (2004) snakker om skolegrammatikken i sin helhet, kan ordklassene brukes som metaspråk og et system som elevene kan ta i bruk som «en plattform for videre arbeid med disse oppgave». Det første punktet er spesielt interessant å se på fordi *Fabel* representerer et normativt grammatikksyn, hvor grammatikk brukes som et regelsystem eller som språknormer. For eksempel trekker *Fabel* fram forskjellen i bruk for subjunksjonene *da* og *når*, og presenterer en regel for bruken (jf. Figur 4).

#### **Da eller når**

Det er lett å blande sammen bruken av *da* og *når*.

Regel: Den gang da og hver gang når.

*Da* brukes om en enkelt gang i fortid: *Da jeg var fem år, lærte jeg å sykle.*

*Da* brukes om en enkelt gang i nåtid: *Da han kommer ut døren, ser han det.*

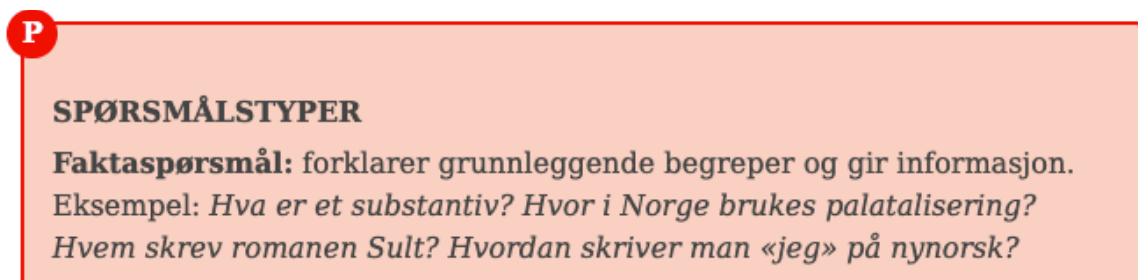
*Når* brukes om noe som gjentar seg: *Når det regner, bruker jeg paraply. Når brukes om det framtidige: Når jeg blir 16 år, skal jeg begynne på videregående skole.*

Figur 4. Skjermdump fra kapittel 4 «Ordenes oppgaver på bokmål og nynorsk», *Fabel 9*. (Fostås m.fl., 2014, s. 87-88).

Når ordklassene brukes i lærebokteksten, er det ofte i sammenheng med hvordan elevene skal skrive riktig, slik eksempelet over viser. Flere av læringsmålene i kapitlene under «Skriv godt norsk» stemmer overens med et normativt grammatikksyn. For eksempel skal elevene bøye ordklassene og kjenne til unntak fra hovedregelen (Fostås m.fl., 2014, s. 59).

## 5.4 Ordklassene som metaspråk

Ordklassen substantiv forekommer flest ganger i kapitler utenom de i «Skriv godt norsk» som har til hensikt å definere ordklassene. Det er en kontrast mellom metaspråk og det å definere ordklasser. Ut fra tabellene 3, 4 og 5 ser vi at «substantiv» forekommer 14 ganger i øvrig tekst. I *Fabel 10* forekommer substantiv 9 ganger; 1 gang i kapittel 2, «Fordypningsemne», og 7 ganger i kapittel 12, «På svensk og dansk». Under er et par figurer med eksempler på hvordan ordet substantiv kan forekomme i øvrig tekst, hentet fra *Fabel 10*.



**P**

**SPØRSMÅLSTYPER**

**Faktaspørsmål:** forklarer grunnleggende begreper og gir informasjon.  
Eksempel: *Hva er et substantiv? Hvor i Norge brukes palatalisering?  
Hvem skrev romanen Sult? Hvordan skriver man «jeg» på nynorsk?*

Figur 5. Skjermdump av forekomst av ordklassen substantiv i Plakat (forkortet P) i *Fabel 10*, kapittel 2, «Fordypningsemne» (Fostås m.fl., 2015, s. 49).

I skjermdumpen i Figur 5 er ordklassen substantiv brukt som et eksempel på hvordan elevene kan stille faktaspørsmål, og ikke som metaspråk. I forbindelse med 'Plakaten' har ikke ordklassen substantiv noen annen funksjon enn som et eksempel på faktaspørsmål, og hvilken som helst term kunne blitt brukt som eksempel her. Plakatens formål er å gi eksempler på hvordan elevene kan lage faktaspørsmål, men utenom denne funksjonen brukes ikke substantiv som metaspråk, men heller som et tilfeldig ord som skal forklares. De andre eksemplene på faktaspørsmål illustrerer det samme fordi «substantiv» her er erstattet med andre ord som skal forklares gjennom å besvare spørsmålene.

P

**LIKHETER I SKRIFTSPRÅKET: DANSK OG BOKMÅL**

Få ord har a-ender.

Dansk likner særlig på konservativt bokmål, fordi det ikke finnes hunkjønn i substantiv.

Figur 6. Skjermdump av forekomst av substantiv i Plakat (forkortet P) i *Fabel 10*, kapittel 12, «På svensk og dansk» (Fostås m.fl., 2015, s. 246).

Eksempelet i Figur 6 viser hvordan ordklassen substantiv brukes som metaspråk. Substantiv brukes til å forklare et fenomen i dansk, og i stedet for å bruke 'ord', brukes ordklassen til å beskrive fenomenet.

Etterfulgt av ordklassen substantiv, forekommer ordklassen pronomen nest flest ganger utenfor hoveddelen «Skriv godt norsk». Også i *Fabel 10* er forekomsten høyest for pronomen, med totalt 7 forekomster. Pronomen forekommer 4 ganger i kapittel 11, «Ett land – mange språk», og 1 gang i kapittel 12, «På svensk og dansk». Figurene under viser i hvilken sammenheng ordklassen pronomen brukes i de to kapitlene i *Fabel 10*.

<b>Personlige pronomen</b> Personlig pronomen i første person entall ( <i>jeg</i> ) og flertall ( <i>vi</i> ) har ulike former i dialektene.	Lavlandet har mest « <i>jeg/je</i> » og « <i>vi/ve</i> ». Fjellbygdene i vest følger vestnorsk. Nordlige Oppland har flertall « <i>oss</i> ».	Mest « <i>eg/e/i</i> » i entall, og « <i>me/mi</i> » i flertall.	Svært vekslende.	Mest « <i>æg/æ</i> » i entall og « <i>vi/ve</i> » i flertall.
---	---	--	------------------	---

Figur 7. Skjermdump av forekomst av ordklassen pronomen i kapittel 11, «Ett land – mange språk», i *Fabel 10* (Fostås m.fl., 2015, s. 219).

Her introduseres elevene til kjennetegn ved dialektområder i Norge. Grunnen til at forekomsten er høy, er at den samme informasjonen gjentas i slutten av kapittelet som en oppsummering. Her brukes ordklassen pronomen som metaspråk for å forklare forskjeller på bruk av personlige pronomen i et dialektområde.

21. Bruk tekstene i kapitlet og i tekstsamlingen, og oversett disse pronomenene til dansk og svensk: *jeg, meg, du, deg, han, hun, vi, oss, dere, de, dem.*

Figur 8. Skjermdump av forekomst av ordklassen pronomen i kapittel 12, «På svensk og dansk», i *Fabel 10* (Fostås m.fl., 2015, s. 245).

Her brukes også ordklassen pronomen som metaspråk, hvor elevene skal oversette pronomenene i kursiv skrift til dansk og svensk.

Ordklassen adjektiv er den tredje ordklassen som forekommer mest utenfor hoveddelen «Skriv godt norsk». «Adjektiv» forekommer hyppigst i *Fabel 8*, med totalt 4 forekomster. I kapittel 5, «Fagartikkel», forekommer adjektiv 1 gang, i kapittel 9, «Fortellinger», 1 gang og i kapittel 10, «Fantastiske fortellinger», 2 ganger.

P

#### FRISKRIVING

- Bestem deg for at du skal skrive i f.eks. tre minutter.
- Finn et «magisk ord» du kan skrive hvis du stopper opp. (Tips: kort adjektiv, f.eks. navn på en farge.)
- Skriv i vei om alt du kommer på.
- Hold blyanten i bevegelse på papiret.
- Dersom tankestrømmen stopper opp, må du skrive det «magiske ordet» du valgte, om og om igjen til du kommer på noe nytt.

Figur 9. Skjermdump av forekomst av ordklassen adjektiv i kapittel 10, «Fortellinger», i *Fabel 8* (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 161).

Fordi adjektiv forekommer i sammenheng med at elevene skal finne et magisk ord, et kort adjektiv, også eksemplifisert, brukes ordklassen som metaspråk her. Også i eksempelet i Figur 10, hvor elevene skal beskrive den litterære karakteren Bilbo, brukes ordklassen som metaspråk, fordi elevene blir bedt om å bruke ordklassen selv til å definere beskrive karakteren.

c. Hvilke tre adjektiv vil du bruke for å beskrive Bilbo ut fra det du nå vet om han?

Figur 10. Skjermdump av forekomst av ordklassen adjektiv i kapittel 10, «Fantastiske fortellinger», i *Fabel 8* (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 185).

Ordklassen verb forekommer 5 ganger i kapittel 12. Alle gangene er det i forbindelse med «falske venner», slik som i skjermdumpen i Figur 11. Her brukes ordklassen verb til å forklare et fenomen på nabospråkene norsk, dansk og svensk, og ordklassen brukes som metaspråk for å forklare det språklige fenomenet «falske venner».

Når ordene skrives og uttales omtrent likt, men betyr ulike ting på ulike språk, kalles de «falske venner». Verbene *å kunne*, *å skulle* og *å måtte* er slike «falske venner» i norsk, svensk og dansk. Hvis du sier til en danske at han eller hun «må» komme på besøk til deg, forstår de det som om det er en mulighet, ikke en plikt. «Må» på dansk betyr nemlig det samme som «kan» på norsk.

Figur 11. Skjermdump av forekomst og bruk av ordklassen verb i kapittel 12, «På svensk og dansk», i *Fabel 10* (Fostås m.fl., 2015, s. 240).

## 5.5 Progresjon i læreverket *Fabel*

*En annen oppgave som gjerne læreboka blir tillagt, er at den skal bygge opp større faglig kunnskaps- og innsiktssammenhenger, og at den skal skape oversikt over et fagstoff*

(Skrunes, 2010, s. 78)

Under «Skriv godt norsk» tar *Fabel 8* for seg to underkapitler om staving, tegn og bøyning, mens *Fabel 9* har to underkapitler med fokus på ordenes oppgaver på begge målformer, i tillegg til ordene i sammenheng. I *Fabel 10* er det tre underkapitler, også med fokus på ordene, ordlagning, og setninger i sammenheng. Det siste kapittelet under «Skriv godt norsk» i *Fabel 10* er sidemålet i bruk. Her defineres også ordklassene, derfor vil noen av ordklassene under også defineres på nynorsk i min oppgave.

Ordklassene defineres i «Skriv godt norsk», og *Fabel* impliserer dermed at ordklassene er viktige for at elevene skal lære seg å skrive godt norsk. I lærebøkens introduksjon til kapitlene peker lærebokforfatterne på flere komponenter som skal hjelpe elevene i måloppnåelsen. På den måten sier også disse innledningene noe om forventet progresjon på de ulike trinnene.

For å kunne si noe om progresjon i læreverket *Fabel* tar jeg utgangspunkt i ordklassenes definisjoner og læringsmålene under «Skriv godt norsk» i *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*.

Tabell 6 viser sammenlagt forekomst av ordklassene i læreverket. Jeg trekker først fram progresjon med tanke på kunnskapsinnholdet, deretter på progresjon fra trinn til trinn med tanke på å skrive godt norsk.

<i>Ordklassene</i>	<i>Fabel 8</i>	<i>Fabel 9</i>	<i>Fabel 10</i>	<i>Totalt</i>
<b>Verb</b>	106	105	90	<b>301</b>
<b>Substantiv</b>	53	42	56	<b>151</b>
<b>Adjektiv</b>	45	38	32	<b>115</b>
<b>Pronomen</b>	36	38	27	<b>101</b>
<b>Determinativ</b>	1	12	7	<b>20</b>
<b>Adverb</b>	1	52	7	<b>60</b>
<b>Preposisjon</b>	1	17	3	<b>21</b>
<b>Konjunksjon</b>	1	10	9	<b>20</b>
<b>Subjunksjon</b>	1	14	8	<b>23</b>
<b>Interjeksjon</b>	1	12	1	<b>14</b>

Tabell 6. Forekomst av grammatiske termer for ordklasse samlet for hele læreverket *Fabel*.

Oversikten gir informasjon om hvilke ordklasser som forekommer flest og færrest ganger, og kan si noe om hvilke ordklasser som ses på som viktigst eller hvilke ordklasser som får mest oppmerksomhet i *Fabel*. Forekomster alene er allikevel ingen garanti for hvorvidt ordklassene brukes som metaspråk eller ikke. Den gjeldende tendensen er at definisjoner av ordklassene ikke utvides i stor grad. Ofte brukes den samme definisjonen på den gitte ordklassen i hele læreverket. Noen ganger blir definisjonene også mindre utdypende. Under er en gjennomgang av hvordan ordklassene brukes i hele læreverket, og tallene kan imidlertid gi et overblikksbilde (kommentert kort i Kapittel 4.4.1). Dette kommer jeg nærmere inn på i følgende kapittel.



### 5.5.1 Kunnskapsinnhold – ordklasser

I første omgang definerer og bruker *Fabel 8* ord med bøyning. Ord med bøyning defineres som ordklassene substantiv, adjektiv og verb fra «innholdsordene» og ordklassene pronomen fra «sementordene». Videre definerer og bruker *Fabel 9* alle de ti ordklassene, mens *Fabel 10* har fokus på ordklassene substantiv, verb, adjektiv, pronomen, determinativ, adverb, konjunksjon, subjunksjon. I tillegg forekommer ordklassene preposisjon og interjeksjon 1-3 ganger i *Fabel 10*. Disse forekomstene er hovedsakelig i tabeller, men også i løpende tekst. Det er ordklassene verb, substantiv, adjektiv og pronomen, som forekommer flest ganger i hele læreverket, altså ordene som kjennetegnes i *Fabel 8* som ord med bøyning.

Definisjonene av ordklassene som faller innenfor kategorien «bøyning», gir generelt mer informasjon om ordklassene i *Fabel 8*, mens kun noen få trekk nevnes i *Fabel 9* og *Fabel 10*. Et tydelig eksempel på dette er hentet fra ordklassen verb, i henholdsvis *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*:

Verb kan kalles *gjøreord* fordi de viser *at* noe skjer. Verb kan også kalles «*tidord*» fordi de viser *når* noe skjer, om det skjer nå, har skjedd eller skal skje. Verb kalles *verbal* når det er i aksjon i en setning: Lene *ler*. Eller Lotte *lo* (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 75-76).

Verb kan kalles *gjøreord* fordi de viser *at* noe skjer. De kan også kalles «*tidord*» fordi de viser *når* noe skjer [...] Verb kan bøyes i nåtid, fortid og framtid (Fostås m.fl., 2014, s. 69).

Verb kan vi kalle *gjøreord* fordi vi viser *at* noko skjer. Vi kan òg kalle dei «*tidord*» fordi dei viser *når* noko skjer (Fostås m.fl., 2015, s. 107).

Det er størst forskjell mellom *Fabel 8* og *Fabel 10*, hvor definisjonen i *Fabel 10* kun gjentar den første delen av definisjonen som gis i *Fabel 8*. Siden *Fabel* er et læreverk med individuelle lærebøker, vil det være naturlig å anta at kunnskapsinnholdet utdypes mer etter hvert som elevene kommer på høyere trinn. I *Fabel* er det motsatt, hvor kunnskapsinnholdet hovedsakelig presenteres i *Fabel* for 8. trinn, mens *Fabel* for 9. og 10. trinn bare gjentar noe av det samme kunnskapsinnholdet, med få eller ingen utdypende informasjon om ordklassene. Jeg antar imidlertid at den pedagogiske tanken som ligger bak, er at når informasjonen er gitt om en ordklasse, vil det ikke være nødvendig å introdusere mer informasjon fordi at elevene forventes å ha lært disse tidligere. *Fabel 9* introduserer imidlertid mer kunnskap om ordklassen substantiv, som kommentert over.

Selv om ordklassene defineres på samme måte i hele læreverket, er hovedtendensen at *Fabel 9* eksemplifiserer med flere unntak fra reglen enn *Fabel 8* og *Fabel 10*. *Fabel 9* er også læreboka som vier mest plass til ordklassenes definisjoner og bruk (jf. tabell 6). Tendensen er derimot tydelig, *Fabel* introduserer og bruker hyperonymer om alle ordklassen, enten om hovedkategorier eller som synonyme til de enkelte ordklassene.

Flere av ordklassene forekommer sjelden i løpende tekst, og kun i tabeller eller oppsummering av kapitlene. Dette gjelder særlig ordklassen interjeksjon. Samtidig vil jeg argumentere for at når flere av ordklassene ikke brukes i særlig grad løpende tekst (og ikke som metaspråk), og at de samme fire ordklassene forekommer hyppigst i læreverket, vil det være vanskelig for elevene å orientere seg og finne fram til en sammenhengende kunnskap om ordklassene.

### 5.5.2 «Skriv godt norsk»

I og med at ordklassene i all hovedsak presenteres og defineres under «Skriv godt norsk», kan også introduksjonene til disse kapitlene si noe om progresjonen i kunnskapsinnholdet, og hva læreverket vektlegger som «godt norsk».

I *Fabel 8* står det i introduksjonen til «Skriv godt norsk»:

*Engleske forskere har funnet ut at det spliler igrnen rolle hvkilen rølefekkge bavkestone i et ord har så lenge frøtse og stise botskav er rtikig* (Drivflaad m.fl., 2013, s. 42).

Utdraget over er hentet fra introduksjonen til «Skriv godt norsk» i *Fabel 8*. Etterfulgt står det:

Hvis dette stemmer, er det kanskje ikke så mye vits i å arbeide med rettskriving og grammatikk? Jo! Årsaken til at vi klarer å lese dette, er nemlig at vi allerede vet mye om hvordan ord oppfører seg og staves. Vi stikker automatisk bokstavene og ordene på riktig plass slik at det passer inn i det språkssystemet vi har lært (Drivflaad m.fl., 2013, s. 42, min understreking).

Samtidig som læreverket argumenterer for at vi som morsmålsbrukere av norsk, har god språklig forståelse i utgangspunktet etter å ha lært å lese og skrive, blir argumentet en snever og lite utdypende måte å se grammatikk og det å skrive godt norsk på, fordi det ikke legger opp til videre forståelse av språkssystemet. I samme kapittel fortelles det om hvordan ord med bøyning, er et sentralt redskap for å mestre de to målformene bokmål og nynorsk:

De tre ordklassene substantiv, adjektiv og verb har også det til felles at de bøyes. Pronomen tilhører sementordene, men bøyes også. Til sammen utgjør disse fire ordklassene over 95 % av ordene i norsk språk! Det betyr at hvis vi lærer systemet for disse ordklassene, har vi et virkelig godt redskap til å bli gode i begge de norske målformene. Men ikke bare det: Når du

for alvor skal i gang med engelsk og andre **fremmedspråk**, er det helt nødvendig å vite hvordan disse ordklassene brukes i norsk (Drivflaadt m.fl., 2013, s. 65, min utheving, fet skrift).

I tillegg setter *Fabel 8* engelsk og andre fremmedspråk i sammenheng med ordklassene og bøyingsystemer, fordi ordklassene er gode redskap i alle språk. De er universelle og bidrar til å gruppere 'ord' i alle språk. Samtidig vil forståelse av hvordan bruk av ordklassene som metaspråk kunne gjøre elevene enda bedre i stand til å videreføre kunnskapen om ordklasser til andre språk enn norsk.

Videre står det i *Fabel 9*, også som introduksjonen i «Skriv godt norsk»:

Har du tenkt over hvor mange forskjellige ord som finnes i språket? Har du tenkt over hvilken oppgave de ulike ordene har i språket? Noen ord gir navn til gjenstander, andre ord forteller oss noe om hvilke egenskaper gjenstander har, mens andre igjen hjelper oss hvis vi for eksempel vil forklare om noe er positivt eller negativt. I denne delen av *Fabel 9* skal du lære mer om de ordklassene vi har, og hvilke oppgaver ordene har i språket. I tillegg skal du få lære mer om de ulike delene setninger består av, og at det finnes noen triks du kan bruke for å få setningene dine til å henge godt sammen (Fostås m.fl., 2014, s. 56, min understreking)

I *Fabel 8* er fokuset på språkssystemet som elevene allerede har lært en del om fra tidligere. I *Fabel 9* skal elevene lære mer om ordklassene og ordenes oppgaver i språket, altså funksjon. På den måten legger *Fabel* opp til at elevene skal lære mer om ordenes oppgaver, og dermed er det ikke kun fokus på rettskriving i *Fabel 9*, skal vi tro introduksjonsteksten.

For det første dekker *Fabel 9*, og delvis *Fabel 10* ordenes oppgave i språket ved hjelp av inndelinger av ordklassene. *Fabel* deler inn i de tre hovedkategoriene «innholdsord», «smentord» og «utropsord», i tillegg til ord med bøyning og ord uten bøyning. Spesielt de tre kategoriene skal vise elevene hvordan ord i ulike ordklasser har forskjellige oppgaver i språket.

I *Fabel 10* introduseres et annet fokus under «Skriv godt norsk»:

*Kylling lever* og *kyllinglever* er ikke det samme! I denne delen skal du få lære mer om sammensatte ord og ordlaging, slik at du kan skrive godt norsk.

I tiden som kommer skal du skrive flere større og mindre tekster der den språklige kompetansen din vil bli vurdert. Da er det viktig med et variert språk og en klar sammenheng som gjør teksten din god å lese. I kapitlet «Setninger i sammenheng» vil du lære mer om hvordan du kan få til dette.

Ved å jobbe med tegnsetting, ulike typer setninger og setningsledd, og bøyning av ord på bokmål og nynorsk, vil du få mye nyttig trening (Fostås m.fl., 2015, s. 50, min understreking).

I *Fabel 10* er det altså lagt opp til at elevene skal sammenfatte den kunnskapen om grammatikk, ordklassene, setningsledd og rettskriving som er gjennomgått i *Fabel* på 8. og 9. trinn. Dette har å gjøre med det overordnede fokuset på større og sammenhengende tekster på 10. trinn. For å kunne skrive sammenhengende tekster må elevene vite at for eksempel ordklassene konjunksjon og subjunksjon fungerer som tekstbindere. Dette er kunnskap som er introdusert i sammenheng med ordklassene i *Fabel 9*. De skal også ha jobbet med ordlaging og hvordan ord fra flere ordklasser gjør at de nye ordene noen ganger skifter ordklasse basert på hvilke ordklasser ordene hører inn under. Også hvordan elevene kan variere språket, er gjennomgått i *Fabel 9*. I analysen har jeg kommentert det som introduseres som gjentakelse og delvis gjentakelse i *Fabel 10*, som må sies å være en måte å unngå gjenta de samme ordene og samtidig variere språket.

Videre blir tegnsetting, kunnskap om å bøye ord på bokmål og nynorsk regnet som en del av det å kunne skrive godt norsk. For å vise til hva som gjør den nevnte kunnskapen viktig, heter det at elevene skal «skrive flere større og mindre tekster der den språklige kompetansen [deres] vil bli vurdert» (Fostås m.fl., 2015, s. 50). Dette sier også noe om hva som regnes som grammatikk i læreverket, hvor det funksjonelle legitimeringsargumentet er i spill (jf. Iversen m.fl., 2011).

## 6 Kort sammendrag av analysen

Analysen viser hvordan ordklassene defineres og forenkles i læreverket *Fabel* for ungdomstrinnet, i tillegg til om de brukes som metaspråk. Til å begynne med har jeg sett på kunnskapsinnholdet som presenteres gjennom ordklassene i *Fabel*, og hvor disse presenteres. Her har jeg sett på tendenser med introduksjon av hyperonymer, synonymer og sirkeldefinisjoner, som en del av de pedagogiske forenklingene som er gjort i formidlingen av kunnskapsinnholdet. Forenklingene, og innføring av termer som ikke er anbefalt i *Tilrådinga* eller beskrevet *NRG* gjør at ordklassene blir upresist formulert, og bidrar til forvirring, framfor forståelse. Hvis elevene skal oppnå metaspråklig forståelse bør ordklassene være presist formulert, slik at de kan brukes til å kommentere språklige fenomener, uten misforståelse.

Ordklassenes definisjoner, og kunnskapsinnholdet er som regel riktig, med noen unntak, for eksempel bøyes ikke substantiv *i* kjønn, men de *har* kjønn. En tendens er at ordklassene brukes som oppslagsverk, og elevene skal ha lært utvidede definisjoner av ordklassene på tidligere trinn, for deretter å bruke denne kunnskapen senere på ungdomstrinnet.

## 7 Drøfting

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne svar på hvordan ordklassene defineres og forenkles i læreverket *Fabel*, bestående av *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*, sammenliknet med *NRG* og *Tilrådinga*, i tillegg til ordklassene som metaspråk. I analysens delkapitler har jeg først og fremst presentert hovedfunn fra empirien, og kommentert kunnskapsinnholdet i introduksjonene av ti ordklasser. I dette kapitlet drøfter jeg funnene i lys av tidligere forskning og noen teoretiske perspektiver. Noen av teoriene er presentert under teoretiske perspektiver og tidligere forskning, i henholdsvis Kapittel 3.1-3.2, og noen i løpende tekst i analysen.

### 7.1 Kunnskapsinnhold og pedagogiske forenklinger - ordklasser

Analysen har vist at det grammatiske kunnskapsinnholdet i ordklassene stort sett er riktig, men ikke hver gang. De definisjonene av ordklassene i læreverket som ikke er riktige, eller som ikke følger *NRG* og/eller *Tilrådinga* er kommentert i analysen. Et eksempel på upresise definisjoner finner vi i ordklassen verb, som presenteres med synonymene «tidord» og «gjøreord», samt hyperonymet «innholdsord». Et annet eksempel er ordklassen interjeksjon som deles inn i en egen kategori med termen «utropsord», hvor hyperonymet brukes synonymt med ordklassen i læreverket.

Ut fra tabellene 3-6 med oversikt over forekomster av ordklassene i de tre lærebøkene, kommer det tydelig fram at ordklassene verb, substantiv, adjektiv og pronomen forekommer oftest, med 301, 151, 115 og 101 forekomster hver, totalt i læreverket. Disse fire ordklassene defineres og brukes i alle tre bøkene, mens for de resterende ordklassene interjeksjon, konjunksjon, determinativ, preposisjon og subjunksjon er det korte gjennomgang av ordklassen og lite utdyping av kunnskapsinnholdet. Disse ordklassene nevnes henholdsvis 14, 20, 20, 21 og 23 ganger hver. Sammenliknet med de fire ordklassene som forekommer oftest, forekommer ordklassen adverb 60 ganger i læreverket. Dette er omtrent halvparten av forekomster, sammenliknet med ordklassen pronomen som forekommer 101 ganger i

læreverket. Stort sett forekommer disse ordklassene i beskrivelser av grammatiske kategorier, men et par ganger bruker de også som metaspråk, som kommentert i Kapittel 5.4.

Oppsummert er det relativt stor forskjell i antall forekomster for de forskjellige ordklassene. Hovedsakelig deles ordklassene inn i ord med bøyning og ord uten bøyning, hvorav ord med bøyning har høyest forekomst. Den første gruppa består av ordklassene verb, substantiv, adjektiv og pronomen, og ordklassene adverb, determinativ, preposisjon, konjunksjon, subjunksjon og interjeksjon i den andre gruppa. Den første gruppa ord vektlegges i læreverket og får mest plass fordi disse ordklassene presenteres i tabeller med bøyingsmønster. De regnes derfor som viktige at elevene lærer seg for å kunne skrive godt norsk. *NRG* og *Tilrådinga* legger derimot ikke mer vekt på ordklassene som presenteres i bøyingskjemaer, da de vektas likt her. Når *Fabel* da vektlegger ord med bøyning, vil den pedagogiske forenklingen og kategoriseringen av ordklassene etter bøyingsmønster, ikke være pedagogisk effektiv med tanke på kunnskapsinnholdet.

Sammenliknet med *NRG* er inndelingen av ordklassen determinativ som en ordklasse uten bøyning ikke korrekt (se Vedlegg 5). Ord med bøyning introduseres første gang i *Fabel 8*, med en påfølgende presentasjon av bøyingsmønster og definisjon av de fire ordklassene i gruppa. Ordklassen pronomen består også av noen pronomen som er ubøyelige. En oversikt over de ubøyelige pronomenene er presentert i *Fabel 9*, i tabeller med eksempler. Inndelingen av ordklasser med bøyning stemmer overens med de morfologiske kriteriene i *NRG*, med unntak av at *NRG* i tillegg definerer ordklassen determinativ ut fra bøyning i genus og tall<sup>18</sup>. Jeg ser bort fra dette, og tar dermed utgangspunkt i inndelingen av ordklasser med bøyning og ordklasser uten bøyning slik den forekommer i *Fabel*. Selv om ikke *Fabel* eksplisitt deler inn ordklassene slik, men heller bruker «innholdsord», «sementord» og «utropsord», er tendensen tydelig. Ordklassen med bøyning forekommer hyppigst i læreverket<sup>19</sup>.

Ordklassene defineres som regel ved det morfologiske kriteriet at de kan bøyes. Jeg antar at det er mulig for elevene å forstå ordklassene ut fra definisjonene som er presentert i *Fabel*. Antakelsen er basert på hvordan elevene skal bruke kunnskap om ordklassene i oppgaver i *Fabel*, i tillegg til at hvis elevene lærer seg hvordan ordklassene skiller seg fra hverandre. I

---

<sup>18</sup> I *Tilrådinga* står det ingen ting om dette eksplisitt, men det står derimot at begge ordklassene er litt ulike fra *NRG*.

<sup>19</sup> Ordklassen pronomen kjennetegnes riktignok ved morfologisk kasusbøyning i *NRG*.

analysen har jeg funnet at læreverket virker å være bygd opp slik at elevene i videre skolegang kan bruke det de har lest om ordklassene i *Fabel* som «knagger» når de lærer mer om ordklassene senere, fordi ordklassene forekommer i hele læreverket.

Brøseth m.fl. (under vurdering) påpeker at læreverket *Nye Kontekst 8-10* ikke bruker felles kriterier<sup>20</sup> for å dele inn ordklassene, og at dette er uheldig fordi det ikke viser elevene hvordan ordklassene kan deles inn i systematiske grupper. Inndeling i systematiske grupper er en sentral og grunnleggende del av grammatikken. I tillegg vil det vanskeliggjøre elevenes dypere forståelse og bygge opp større faglige innsiktssammenhenger (ibid., s. 26). Til forskjell fra læreverket i undersøkelsen til Brøseth m.fl., deler *Fabel* inn ordklassene i flere grupper basert på bøyning og funksjon i språket. Disse gruppene er gjennomgått i analysen (i Kapittel 5.1). Dermed introduseres elevene som bruker *Fabel* til hvordan ordklassene og grammatikk kan grupperes ved hjelp av ulike trekk. Selv om grammatikk i *Fabel* gjennomgående er presentert i tabeller i kortfattede formuleringer og forklaringer, og ved hjelp av hyperonymer, vil de kunne danne et grunnlag for å oppnå forståelse.

Samtidig er ikke *Fabels* tre hovedkategorier brukt i språkvitenskapen, og når elevene ved senere anledning skal forklare eller bruke kunnskapen, introdusert i *Fabel*, er det ikke nødvendigvis sikkert at elever som har sitt kunnskapsinnhold fra andre læreverk har kjennskap til kategoriseringen av ordklassene i «innholdsord», «sementord» og «utropsord». Elevene kan potensielt støte på problemer her, fordi *Fabel* (og eventuelt andre læreverk) bruker egne termer for ordklassene, som ikke er i tråd med språkvitenskapen (her ved *NRG* og *Tilrådinga*). Når grupperingene i *Fabel* avviker fra referansegrammatikken, kan det introduserte kunnskapsinnholdet bli vanskelig å bygge ut senere, fordi elevenes grunnlag er for smått og lite utbyggende fra læreverkets side. Det vil også være forvirrende for elevene å skulle avlære noe de har lært om grammatikk og ordklasser tidligere. På den måten vil det som er ment som pedagogiske forenklinger i noen tilfeller være i veien for kunnskapsinnholdet, som i utgangspunktet skal være til hjelp for elevenes forståelse.

Det er verdt å kommentere at læreverket *Fabel* består av flere elementer enn selve læreboka. I tillegg tilbyr verket lærer- og elevnettsted, som, ifølge forlagets sider, «fungerer optimalt i

---

<sup>20</sup> *Tilrådinga* vektlegger også den felles forståelsen for grammatiske fenomener: «Målet med dette dokumentet er at lærebokforfattere og lærere skal få et felles begrepsapparat og derigjennom en felles forståelse av grammatiske fenomener. På den måten kan elevene få den grammatikkundervisningen de har krav på – gjennom hele utdanningsløpet.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13, deres utheving, kursiv).



samspill med læreboka og tar høyde for elevenes og lærernes ulike behov»<sup>21</sup>. På nettstedet finnes oppgaver som følger samme prinsipp som oppgavene i læreboka, hvor elevene eksempelvis skal slå opp i ordbøker på nett og finne ordklasser og bøye de ordene som kan bøyes. På nettsiden finnes også oppsummeringer av kapitlene, med oppgaver som følger mye av de samme prinsippene som i bøkene. Kapitler har også kapittelquiz, hvor elevene kan teste det de har lært i hvert kapittel. Her finnes også linker til nettsteder som forklarer grammatiske fenomen. Samtidig er *Fabel* en alt-i-ett-bok på hvert trinn, og kunnskapsinnholdet presenteres primært i læreboka. Min undersøkelse tar bare stilling til kunnskapsinnholdet i det trykte læreverket, med bakgrunn i at læreboka har sterk status i skolen (se for eksempel Blikstad-Balas, 2014). Brøseth m.fl. (under vurdering, s. 28) påpeker videre at når læreboka i liten grad diskuterer og bruker grammatiske fagtermer, legger det press på lærerens grammatikkunnskaper, og at ikke alle nødvendigvis tar i bruk ekstra ressurser, i tillegg til læreboka. At ikke alle bruker de ekstra ressursene er også bakgrunnen for at jeg kun ser på det trykte læreverket.

### 7.1.1 Pedagogiske forenklinger – kort oppsummert

Når det gjelder forenklingsoppgaven, altså de pedagogiske forenklingene, viser gjennomgangen i analysen at *Fabel* formidler grammatikk på en forenklet måte, særlig i omfang og innhold. Hovedinndelingen av ordklassene i *Fabel*, sett bort fra kategoriene «innholdsord», «sementord» og «utropsord», er basert på det morfologiske trekket bøyning. I analysen har jeg kommentert definisjoner som er feil eller uklart beskrevet. De tre kategoriene beskriver funksjonen til ordklassene som defineres i kategoriene, som for eksempel at sementordene binder sammen ord og setninger. De representerer en funksjonstankegang.

Ordklassene forklares med korte definisjoner, og bøyingsmønster vises i tabeller med noe kunnskap om hvordan bøyingsmønsteret til ordklassene med bøyning ser ut. Av tenkt utdypende kunnskap er det ofte eksempelsetninger som viser til hvordan ordene bøyes ulikt etter for eksempel grad. Dette viser kun hvordan grammatiske kategorier gjør at ordene ser ulike ut når vi bøyer dem, og gir ingen videre forståelse av hvordan grammatikk kan brukes utenom dette i ulike teksttyper, for eksempel. Jeg finner videre få utfyllende forklaringer på

---

<sup>21</sup> <https://www.aschehoug.no/nettbutikk/aco-boker%7C%7Cundervisning%7C%7Cungdomstrinn-8-10%7C%7Cnorsk%7C%7Cfabel-8-10.html> (Hentet: 14. april)

hva ord fra de ulike ordklassene bidrar med i språket, gjennom metaspråk, for eksempel. Noen unntak er kommentert i analysen.

Lærebokteksten er, som nevnt, en pedagogisk tekst hvor kunnskapsinnholdet formidles fra lærebokforfatterne til elevene. Skrunes' (2010) påpeker at det er størst forskjell mellom forfatter og elev, dermed vil det også forekomme pedagogiske forenklinger av kunnskapsinnholdet (ibid., s. 86). Bakgrunnskunnskapen i denne masterundersøkelsen omfatter først *NRG*, supplert av *Tilrådinga*, som tar hensyn til det pedagogiske aspektet ved kunnskapsinnholdet.

*Fabel 8-10* forholder seg til *NRG* og til *Tilrådingas* pedagogiske føringer. Dette bidrar til at vi finner flere forenklingstendenser i læreverket. I Kapittel 5.1 har jeg trukket fram noen eksempler på slike forenklinger. Tendensen er tydelig knyttet til *Fabels* introduksjon av hjelpetermer, hvor ordklassenes opprinnelige navn og hjelpetermene brukes om hverandre i definisjonen av ordklassene. Sammenliknet med *NRG*, bruker læreverket *Fabel* andre termer, som for eksempel «tidord» og «gjøreord» om verb, slik at begreper fra språkvitenskapen (som for eksempel tempus) på en forenklet måte blir innlemmet i læreverkets kunnskapsinnhold. Her ser vi tydelig at «[I]æreboka er skrevet i skjæringspunktet mellom skolefagets kunnskaper og den pedagogiske tilretteleggelsen» (Skrunes, 2010, s. 78). Dette er antar jeg er for å ikke introdusere flere «fremmedord», som for eksempel tempus, for elevene enn nødvendig.

## 7.2 Grammatikkdebatten – hvorfor grammatikk?

Selv om ordet grammatikk forekommer få ganger i læreplanen, er det flere kompetansemål som forutsetter kunnskap om grammatikk og systematiske inndelinger og språklige kategorier, slik som ordklassene. I Myrans (2016) masteroppgave; *Et generativt undervisningsopplegg : Nye rammer for grammatikkundervisning i skolen* skriver hun at «[d]isse svært generelle formuleringene [kompetansemålene i læreplanen] må ses i lys av de kompetansemålene som naturlig aktiverer grammatiske kunnskaper» (ibid., s. 11), og Iversen m.fl. (2011) hevder at «grammatikk er viktig i arbeid med språk og tekst». Med dette som bakteppe, ser jeg i dette delkapitlet på Hertzbergs (1995) legitimeringsargumenter og Refsens (2016) og Sjonges (2017) funn fra lærerintervjuer på hvordan metaspråksargumentet kommer til uttrykk i *Fabel*, og hvorfor grammatikk er en viktig del av norskfaget, både som en ressurs i selg selv, og som metaspråk.

### 7.2.1 Undervisning som videreføring av grammatisk kunnskap - Lærere om grammatikk i undervisning

Også Refsnes' (2016) og Sjons (2017) undersøkelser viser at lærere i skolen legger ulikt fokus på undervisning i grammatikk. Kort oppsummert kommer de fram til at flere av lærerne de har intervjuet tar i bruk flere definisjoner på grammatikk. Når vi ser legitimeringsargumentene (Hertzberg, 1995, Karsrud, 2014) og læreres syn på grammatikk sammenlagt blir det tydelig at grammatikk i norskfaget er et vanskelig tema med mange ulike innfallsvinkler. Kanskje er dette et uttrykk for at læreplanens føringer, og hvordan disse kommer fram i lærebokteksten, gjør det uoversiktlig for lærere og elever å se grammatikk som et system, og samtidig et verktøy som kan brukes som et språk om språk. Det normative språksynet kommer i veien for *bruken* av grammatikk.

### 7.3 Ordklassene som metaspråk

Selv om min oppgave ikke undersøker grammatikkundervisning, kan læreboka allikevel si noe om hva lærerne som holder undervisning har av kunnskapsinnhold å forholde seg til. Det er mulig fordi lærebokas status i skolen er høy, som tidligere nevnt. I masterundersøkelsen til Myran (2016), skriver hun at «[d]ersom man skal klare å realisere målene i KL06<sup>22</sup>, krever det et omfattende metaspråk. Dette metaspråket kan opparbeides gjennom grammatikkundervisning». Myran slår altså fast at elevene er nødt til å ha et omfattende metaspråk for at målene i KL06 skal realiseres. Elevene som bruker *Fabel* som læreverktøy, vil tilegne seg kunnskap om grammatikk og ordklasser som det er mulig å bygge videre på, men alene defineres ikke ordklassene presist nok til å kunne forklare flere språklige fenomener. Dette spesielt fordi synonymy og hyperonymer som pedagogiske forenklinger bidrar til upresise definisjoner, hvor én fagterm hadde vært nok.

Videre følger en drøfting av hvorvidt læreverket *Fabel* legger opp til bruk og forståelse av ordklassene som metaspråk. I både analysen og tidlige drøftinga har jeg pekt på hvordan ordklassene i liten grad brukes som metaspråk. I Karsrud (2014) finner han at metaspråksargumentet er tydelig i de seneste læreplanene. På bakgrunn av hans funn burde være mulig å se metaspråksargumentet også i læreverket *Fabel*. For å kunne belyse dette, tar jeg i utgangspunkt i undersøkelsen til Brøseth m.fl. (under vurdering). I deres undersøkelse

---

<sup>22</sup> Forkortelse for Kunnskapsløftet fra 2006.

har de sett på grammatisk metaspråk i læreboka *Nye Kontekst*. Jeg vil også argumentere for hvordan ordklassene kan fungere som et metaspråk for elevene når de skal skrive og vurdere tekster.

Selv om de fleste ordklassene er definert i *Fabel* for alle trinn, er de ikke brukt i stor grad i andre deler av boka. Dette kommer tydelig fram av tabell 3, 4 og 5. I tabellene ser vi at ordklassene først og fremst nevnes i de syv kapitlene under «Skriv godt norsk»; kapittel 3, «Staving, lyd og tegn», kapittel 4, «Bøying på bokmål og nynorsk» (*Fabel 8*), kapittel 4, «Ordenes oppgaver på bokmål og nynorsk», kapittel 5, «Ord i sammenheng» (*Fabel 9*) og kapittel 3, «Ord og ordlaging», kapittel 4, «Setninger i sammenheng» og kapittel 5, «Sidemålet i bruk» (*Fabel 10*).

Karsrud (2014, s. 88) oppsummerer grammatikkens plass i norskfaget, og finner at metaspråksargumentet er sterkt til syne i de fire læreplanene mellom 1987 (1987, 1997, 2006 og 2013) og 2013. I introduksjonen til læreverket *Fabel* står det at læreverket følger læreplanen i norsk for 8.-10. årstrinn (2013). Dermed antar jeg at metaspråksargumentet brukes, også i *Fabel*. Vi ser av analysen i Kapittel 5.4 at ordklassene brukes som metaspråk noen ganger, men tendensen er at *Fabel* isolerer ordklassene i få kapitler, og dermed heller ikke legger opp til at ordklassene og grammatikk tas i bruk i resten av faget.

I Brøseth m.fl. (under vurdering) sin undersøkelse, har de sett på bruk av metaspråk i Gyldendals læreverk *Nye Kontekst 8-10 – Basisbok* fra 2014. Både *Nye kontekst 8-10 – Basisbok* og *Fabel* er skrevet på basis av NOR1-05. Funnene til Brøseth m.fl. viser at ordklassene ikke brukes i særlig grad som metaspråk i boka, og de slår fast at

[d]en grammatiske kunnskapen som bygges opp, er ikke stor, og den tas heller ikke i bruk i andre, etterfølgende kapitler der dette kunne vært naturlig. Elevene gis dermed i liten grad mulighet til å bygge ut sin kunnskap om grammatikk på en systematisk måte der kunnskapen ført presenteres for deretter å gradvis bygges ut. Det er lite sannsynlig at elevene vil være i stand til å bygge seg opp en grammatikkunnskap og et metaspråk som gjør dem i stand til å integrere grammatikkunnskap på en aktiv måte i diskusjon av andre språklige, og litterære, fenomener (Brøseth m.fl., under vurdering, s. 26).

Funnene til Brøseth m.fl. viser at læreboka ikke tar i bruk kunnskap om grammatikk på en systematisk måte, og heller ikke benytter grammatikk som redskap i beskrivelse av språklige fenomen. For å kunne si noe om metaspråklig forståelse og bruk av metaspråk i *Fabel*, har jeg i analysen sett på hvordan ordklassene er definert for å avdekke kunnskapsinnholdet knyttet til ordklassene. Dette er undersøkelsens empiri. Når ordklassene, også i *Fabel*, stort sett

forekommer i få kapitler, belyser mine funn det samme som Brøseth m.fl. I og med at de to undersøkelsene finner samme tendenser, er dette en trend som kanskje finnes i flere læreverker. Det vil ikke være mulig å generalisere på bakgrunn av disse to undersøkelsene alene, men de samme funnene illustrerer at *Fabel* ikke er alene, som læreverker, om å definere og forenkle ordklasser på upresis måte.

Grammatikkdelen av *Fabel* er også relativt isolert i kapitlene under «Skriv godt norsk», og vi får inntrykk av at for å skrive godt norsk skal elevene lære om, og kjenne til, bøyning på bokmål og nynorsk, hva ordenes oppgaver er og hvordan setninger settes i sammenheng med hverandre, da det er dette kapitlene legger opp til i læreverket, slik nevnt ovenfor. Altså er fokuset rettet mot å skrive sammenhengende tekster og å få kjennskap til ordenes oppgaver. Det ligner på det som kalles funksjonelt språksyn i språkvitenskapen.

Når grammatikken samles i noen få kapitler, og ikke brukes aktivt innenfor andre deler av norskfaget, som eksempelvis skjønnlitteratur og andre teksttyper, blir det vanskelig å se for seg at grammatikk blir gjenstand for utdypende forståelse og bruk i hele norskfaget. I *Nye Kontekst* finner Brøseth m.fl. (ibid., s. 25) grammatikk i oppslagsdelen i læreverket, og de problematiserer denne isoleringen som gir «et signal om at grammatikken ikke anses som en like sentral del av norskfaget som eksempelvis sammensatte tekster eller skjønnlitteratur».

Sammenliknet med undersøkelsen til Brøseth m.fl. (under vurdering), har *Fabel* egne kapitler om grammatikk integrert i boka. I motsetning til Brøseth m.fl. (under vurdering), kan jeg konkludere med det motsatte – at grammatikk anses som like relevant for norskfaget som de andre delene av faget. I *Fabel* er definisjonene av ordklassene og ordklassene, brukt som metaspråk, adskilt i ulike deler av bøkene. Når definisjonene forekommer under «Skriv godt norsk», og læreverket argumenterer for at ordklassene er gode verktøy i skriving i norskfaget, vil det være naturlig at ordklassene brukes som metaspråk under «Skriv godt norsk». Når ordklassene isoleres i noen få kapitler blir også sammenhengen mellom grammatikk og grammatiske termer som metaspråk adskilt fra hverandre. Dette selv om ordklassene nettopp kan brukes som metaspråk. Det er uheldig, og bidrar samtidig til å svekke metaspråksargumentet som legitimeringsargument for å gi kunnskap om ordklassene i læreverket. Oppsummert blir ordklassene brukt som metaspråk i *Fabel*, men sammenhengen mellom ordklassene og metaspråk knyttes ikke tydelig nok sammen.

Samtidig viser analysen at *Fabel* gjennomgår grammatikk i noen få kapitler, og dermed blir ikke grammatikk (her ordklassene) brukt som metaspråk i særlig grad i andre deler av boka.

Altså er tendensen hvor grammatikk samles i én del av boka, tydelig i både *Fabel* og *Nye Kontekst*. Også *Nye Kontekst* framstiller grammatikk i tabeller, og her argumenterer Brøseth m.fl. (under vurdering), ved hjelp av Maagerø og Skjelbred (2010, s. 72-73) som har undersøkt hvordan elever leser sammensatte tekster i matematikk og naturfag, at: «å lese læreboktekst er gjerne det samme som å lese brødteksten og ikke andre visuelle elementer. Da går [elevene] glipp av mye viktig informasjon». Dette betyr at informasjon/kunnskap som kun gis i tabeller, er det mindre sannsynlighet for at elevene får med seg. Det er dermed uheldig at mye av kunnskapsinnholdet om ordklassene presenteres i tabeller, uten videre forklaringer, bruk og utdyping av innholdet i løpende tekst, i og med at elevene ikke nødvendigvis leser tabellene.

*Bruken* av ordklassene blir ikke presentert på en naturlig måte i andre deler av boka, slik som *Fabel* er lagt opp, hvor ordklassene er isolert i noen deler av boka. Dette på tross av at tekst og sjanger får mye fokus i resten av bøkene, og ordklassene kunne blitt implementert som et metaspråk for å beskrive språket i tekst og ulike sjangre. I alle bøkene er det ordklassene verb og substantiv som brukes i størst grad, etterfulgt av adjektiv og pronomener.

### **7.3.1 Ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomener som metaspråk**

I og med at *Fabel* legger mest vekt på ordklassene med bøyning, som er substantiv, adjektiv, verb og pronomener, drøfter jeg hvordan disse fire ordklassene blir brukt som metaspråk i læreverket. Jeg vil forsøke å svare på hvorfor ordklassene med bøyning får mest fokus i læreverket, hva denne inndelingen sier om viktigheten av alle ordklassene.

*Fabel* presenterer ordklassene med bøyning som nøkkelordklasser i språket, og som et godt redskap til å bli god i norsk. Læreverket argumenterer med at disse fire ordklassene utgjør over 95 % av ordene i norsk språk, men dette alene sier ikke nødvendigvis noe om viktigheten. Noen ordklasser er nemlig lukka klasser hvor nye ord ikke kommer til uten videre, som for eksempel pronomener og preposisjoner (jf. Faarlund m.fl., 1997). De er ikke mindre viktige, selv om de utgjør færre prosent av ordene i språket – de bidrar til språket som henholdsvis plassholdere for nomen og for å si noe om romforhold. Motsatt introduserer *Fabel* innholdsordene som inneholder ordklasser hvor nye ord kommer til og faller fra, fordi verden hele tiden forandrer seg. Når vi vet dette, er det logisk at ordklassene som kategoriserer som «innholdsord» også utgjør en stor andel av ordene i norsk språk, uten at det kan si noe om viktigheten av ordene og funksjonene i språket.

I videreføringen av *Fabels* vektlegging av ordklassene som utgjør flest prosent av ordene i norsk, blir ordklassen konjunksjon presentert slik: «vi kunne nok i mange tilfeller klart oss uten konjunksjoner, men de hjelper til med å gjøre språket mer nyansert og mindre oppramsende» (Fostås m.fl., 2015, s. 72). At konjunksjoner gjør språket mer nyansert og mindre oppramsende introduseres i *Fabel* som den legitimerende grunnen for ordklassens betydning, men når ordklassen presenteres på denne måten, kan det være uheldig for elevenes oppfatning av ordklassens viktighet i språket. For eksempel spør jeg meg hvorfor *Fabel* introduserer en ordklasse som mindre viktig, og hvorfor ordklassen finnes om den ikke er viktig for å kunne skrive godt norsk, for å bruke læreverkets egen term.

Eksemplene over viser at *Fabel* vektlegger ordklassene med bøyning, og argumenterer med høy forekomst i språket. Når disse ordklassene presenteres som et godt redskap for å bli god i norsk, forventer jeg også at de fire ordklassene substantiv, adjektiv, verb og pronomen brukes som metaspråk i læreverket, om de skal sies å være et redskap. Ordklassene kan nettopp være et redskap for å beskrive språk med språk, altså ved hjelp av et metaspråk.

Tidligere har jeg drøftet hvorvidt ordklassene brukes som metaspråk i *Fabel*, og konkludert med at de ikke gjør det i stor grad. Av og til forekommer ordklassene i andre kapitler enn under «Skriv godt norsk», men det er sjelden og heller ikke utfyllende nok.

### **7.3.2 Ordklassene i seg selv og ikke som metaspråk**

En viktig del av språkvitenskap, er å lære systemene i språket. Med systemet i språket er også hvordan vi deler inn og grupperer ulike ord ved hjelp av grammatiske kriterier, en viktig del. Ordklasser er et godt eksempel på hvordan ulike ord kan defineres, nettopp ved hjelp av grammatiske kriterier som morfologi, herunder bøyning. Når elevene får kunnskap om hvordan ordklassenes er delt inn, for eksempel basert på ordklasser som kan bøyes og ordklasser som ikke kan bøyes, blir de introdusert til deler av språkssystemet.

Flere steder i lærebokteksten brukes fremmedspråk som et argument for at ordklassene er viktig å lære. Det er et viktig poeng fordi elevene som har kjennskap til norsk grammatikk og språkssystemet i norsk, vil kunne ta med seg denne kunnskapen videre til grammatikkssystem i andre språk. På den måten blir den introduserte kunnskapen om ordklassen i *Fabel* nyttig for elevene når de skal gå i gang med å lære fremmedspråk.

Denne tankegangen om grammatikk er motstridende med synet til Hertzberg (2004, s. 107), som skriver at vi må «fjerne ambisjonen om at den [grammatikken] skal kunne si noe viktig om språk som fenomen». Samtidig er det interessant å se hva gjennomgangen av ordklassene

i *Fabel* kan bidra med slik den er presentert i lærebokteksten, nettopp fordi den er ment som et verktøy for elevene. Oppsummert presenteres grammatikk som et verktøy for å kunne skrive godt norsk (jf. hvordan grammatikk hovedsakelig gjennomgås under overskriften «Skriv godt norsk»), altså med et normativt fokus, i tillegg til å være en introduksjon og gi kjennskap til språkssystemet som kan overføres til fremmedspråk.

#### **7.4 Konkluderende avslutning og sammenfatning av diskusjonen**

I diskusjonen har jeg brukt tidligere forskning og teorier til å si noe overordnet om hvordan ordklassene defineres og forenkles i læreverket *Fabel*. Flere av mine funn sammenfaller med Brøseth m.fl. (under vurdering) av læreboka *Nye Kontekst*. Blant annet brukes hyperonymer, synonymer og sirkeldefinisjoner i *Nye Kontekst* og *Fabel*, og dette bidrar til ufokuserte definisjoner av ordklassene som ikke bidrar til elevenes forståelse, men heller skaper forvirring. De fleste synonymene (bortsett fra bestemmerord) er ikke anbefalt i *Tilrådinga* eller beskrevet i *NRG*. Bruken av slike synonyme, og hyperonymer kan være et utfall av at godkjenningsordninga for norske lærebøker er fjernet, og dermed er det ingen instans som har godkjent læreboka med tanke på kunnskapsinnholdet. Det fører også til ulike læreverk bruker ulike termer i beskrivelsen av de samme ordklassene. I tillegg står lærebokforfatterne friere til å bruke egne termer og sirkeldefinisjoner i den pedagogiske forenklingen som lærebokteksten gjennomgår.

Fra Skrunes (2010) vet vi at pedagogiske forenklinger er gjort på basis av elevenes forutsetninger, og dermed er dette et tydelig trekk ved pedagogiske tekster, slik som vi finner i læreverk. Samtidig viser analysen i min masterundersøkelse og i undersøkelsen til Brøseth m.fl. (under vurdering) at flere av de pedagogiske forenklingene gjør kunnskapsinnholdet unøyaktig, og samtidig ikke bidrar til økt forståelse av ordklassene og grammatikk som system.

Gjennom å se hvordan de pedagogiske forenklingene påvirker kunnskapsinnholdet, kan lærebokforskning, her, gi bevissthet om hvilke sider ved lærebokteksten som får betydning for kvaliteten. I min analyse og drøfting har jeg belyst i hvilken grad kunnskapen er en kvalitet ved læreverket *Fabel*, og funnene viser at kunnskapen ved flere anledninger bidrar til forvirring, og ikke til økt forståelse for ordklassene.



I læreplanen og i læreverket *Fabel* står det at ordklassene kan brukes som et verktøy, for eksempel som metaspråk. Her viser analysen at ordklassen i svært liten grad brukes som et språk om språk, men heller som et redskap for rettskriving. *Fabel* representerer normativt grammatikksyn, hvor grammatikk er til for å lage regler for rettskriving.

I forbindelse med grammatikkdebatten (skissert ved hjelp av Hertzberg, 1995), og grammatikkens kamp om plass i norskfaget, viser jeg at denne debatten fremdeles er aktuell. Dette illustreres godt i *Fabel*, hvor ordklassene isoleres i egne kapitler, og kun i få tilfeller brukes som metaspråk. Grammatikk vil alltid være en del av norskfagets språkside, men den brukes ikke i den grad den har potensial til, fordi den i liten grad benyttes som metaspråk. Det er imidlertid flere grunner til at grammatikk havner i miskreditt. Dette kommer tydelig fram av masteroppgavene til Sjong (2016) og Kaarstad (2017). Fra Sjong og Kaarstad vet vi at lærere som underviser i norsk legger ulik vekt på hva grammatikk er, og hvordan lærerne underviser får betydning for elevenes oppfatning av grammatikk. Når grammatikk framstår som et lite presist begrep, også for lærere som underviser i norsk, er det naturlig at elevenes oppfatning påvirkes av kunnskapsformidlere, som lærerne er.

I læreverket *Fabel* gjør gjennomgangen av grammatikk i tabeller og korte forklaringer at grammatikken framstilles som et slags oppslagsverk, i tillegg til at det blir en del av norskfaget som skal gjennomgås og pugges. Grammatikk og ordklassene blir ikke gjenstand for forståelse.

Kunnskapen elevene sitter igjen med etter grunnskolen og dens gjennomgang av grammatikk, er i hovedsak grunnleggende kunnskap som senere skolegang kan bygges på. Samtidig er ikke all kunnskapen elevene har lært, nødvendigvis riktig eller forenkla tillært.

For eksempel vet ikke nødvendigvis elever som har hatt andre læreverker enn *Fabel* hva hyperonymene, som termene «innholdsord» og «smentord» betyr. Når læreverket innfører disse nye termene, er det antakelig ment som pedagogiske forenklinger, men ser vi til *NRG* er det flere ordklasser som har avvikende definisjoner i læreverket *Fabel*. Det er problematisk at *Fabel* innfører nye ikke-faglige termer, som ikke er anbefalt i *Tilrådinga* og heller ikke beskrevet i *NRG*.



## 8 Videre forskning

Selv om tendensene i læreverket *Fabel* er tydelige med tanke på lite bruk av ordklassene som metaspråk, og klassisk grammatisk gjennomgang av dem, trengs det framtidige undersøkelser som undersøker tendensene i andre læreverker. Ettersom både min masterundersøkelse og undersøkelsen til Brøseth m.fl. (under vurdering) tar utgangspunkt i lærebøker skrevet under læreplanen NOR1-05 (2013), vil det være fruktbart å ta i bruk samme metodiske tilnærming for å undersøke om grammatikk framstilles på forskjellige måter etter innføringen av fagfornyelsen. Dette fordrer imidlertid at læreverkene følger læreplanen, noe de later til å gjøre. En analyse av setningsledd i *Fabel* hadde også vært interessant for å supplere funnene til Brøseth m.fl. (under vurdering), for å finne ytterligere tendenser om et større antall grammatiske termer i bruk i læreverker. Dette kan også si noe om generaliserbarheten av funnene.

Samtidig som metaspråksargumentet står sterkt i læreplanen fra 2013, ifølge masteravhandlingen til Karsrud (2014), er ikke bruk av ordklassene som metaspråk tendensen i hverken *Fabel* eller *Nye kontekst* (jf. Brøseth m.fl., under vurdering). En sammenliknende undersøkelse av andre læreverker for ungdomstrinnet kan kaste lys over faktisk opptreden av grammatikk som metaspråk i norskfagets læreverker. Videre kan klasseromstudier eller studier av elevenes lese måter gi et mer helhetlig bilde av den faktiske situasjonen når det kommer til bruk av grammatikk og grammatikkundervisning i skolen.

# Litteraturliste

- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. 2. Utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker. Vurderingskriterier og forskningsoppgaver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. 2014. Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? R. Hvistendahl og A. Roe (red.): *Alle tiders norsksdidaktiker : festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*, Oslo: Novus.
- Bryman, A. E. (2004). *Triangulation*. UK: Loughborough University. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.83.9785&rep=rep1&type=pdf>.
- Bueie, A. A. (2002). *Lærebokvalg – en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-11/rapport11.pdf> (rapport 11/2002).
- Brøseth, H., Busterud, G. og Nygård, G. (under vurdering). *Grammatikken finner du i oppslagsdelen. Analyse av metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet*. Trondheim: NTNU.
- Drivflaadt, E., Fostås, A-G., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M. og Ommundsen, Å. M. (2013). *Fabel 8*. Oslo: Aschehoug.
- Fostås, A-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H. (2014). *Fabel 9*. Oslo: Aschehoug.
- Fostås, A-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H. (2015). *Fabel 10*. Oslo: Aschehoug.
- Faarlund, Jan-Terje, Svein Lie og Vennebo, Kjell Ivar (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, Frøydis (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.

- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004*, redigert av P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson og H. Osdal. Volda: Høgskulen i Volda, avd. For humanistiske fag.
- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (2007). *Metodevalg og metodebruk*. 3. utgave. Oslo: Tano Aschehoug.
- Iversen, H. M., Otnes, H. og Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University press.
- Johnsen, E. B. m.fl. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. og Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter KL06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skulen: ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013*. Trondheim: HiST.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A-L. H. og Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktiske forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marienfeld, W. (1975). Schulbuchanalyse und Sculbuchrevision: Zur Methodenproblematik. I *Internationales Jahrbuch für Geschichte- und Geographie-Unterricht. Band XVII. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig*, s. 47-58.
- Myhill, D. & Jones, S. (2011). Policing Grammar: The Place of Grammar in Literacy Policy. I A. Goodwyn, & C. Fuller (Eds.), *The Literacy Game*, s. 45-62. London: Routledge.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. and Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistics understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), s. 139-166.
- Myran, M. N. (2016). *Et generativt undervisningsopplegg : Nye rammer for grammatikkundervisning i skolen*. Trondheim: NTNU.
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene : om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Paasche-Aasen, J. (1999). Grafisk design gjør en god bok bedre. I Johnsen m.fl.: *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.
- Refsnes, K. G. (2016). *Refleksjoner omkring grammatikk og grammatikkundervisning i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av et utvalg norsklæreres refleksjoner omkring grammatikk og grammatikkundervisning*. Trondheim: NTNU.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde. I *Acta Didactica Norge*, 3(1), Acta Didactica Norge, 01 June 2009, Vol.3(1).
- Saeed, I., J. (2015). *Semantics, Fourth Edition*. UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Sjong, H. K. (2017). *Fire norsklæreres syn på grammatikkens posisjon i sin norskundervisning*. Trondheim: NTNU.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 12/2003.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Bergen: Abstrakt forlag.
- Språkrådet og Utdanningsdirektoratet (2006). *Grammatiske termer i bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>.
- Suonuuti, H. (2015). *Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid* 4. opplag. Oslo: Språkrådet.
- Tiller, M. L. (2016). *Med grammatikk som verktøy : en komparativ analyse av to lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster*. Trondheim: NTNU.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. og Torvatn, A. C. (2005). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold, Rapport 2/2005.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Innholdsfortegnelse *Fabel 8*

**Vedlegg 2:** Innholdsfortegnelse *Fabel 9*

**Vedlegg 3:** Innholdsfortegnelse *Fabel 10*

**Vedlegg 4:** Utdrag fra læreplan i norsk (NOR1-05) (2013)

**Vedlegg 5:** «Samlet oversikt over ordklassene» i *Norsk referansegrammatikk*



## **Vedlegg 1: Innholdsfortegnelse *Fabel 8***

### **Læringsverktøy**

*Kapittel 1* (s. 10-27)

Lese for å lære (kurs)

*Kapittel 2* (s. 28-41)

Muntlig presentasjon (kurs)

### **Skriv godt norsk**

*Kapittel 3* (s. 44-61)

Staving, lyd og tegn

*Kapittel 4* (s. 64-89)

Bøying på bokmål og nynorsk

### **Saktekster**

*Kapittel 5* (s. 92-111)

Fagartikler

*Kapittel 6* (s. 112-127)

Leserinnlegg og debatt

*Kapittel 7* (s. 128-145)

Intervju

*Kapittel 8* (s. 146-157)

Anmeldelse

### **Fiksjonstekster**

*Kapittel 9* (s. 160-177)

Fortellinger

*Kapittel 10* (s. 178-193)

Fantastiske fortellinger

*Kapittel 11* (s. 194-209)

Tegneserier

*Kapittel 12* (s. 210-225)

Lyd og lek i lyrikken

### **Språk og kultur**

*Kapittel 13* (s. 228-239)

En språkreise til vår egen tid

**Tekstsamling, litteraturliste, ord og begreper, register** (s. 240-416)

## **Vedlegg 2: Innholdsfortegnelse *Fabel 9***

### **Læringsverktøy**

*Kapittel 1* (s. 11-25)

Klar tale (kurs)

*Kapittel 2* (s. 27-41)

Å lese for å oppleve (kurs)

*Kapittel 3* (s. 43-55)

Kreativ skriving (kurs)

### **Skriv godt norsk**

*Kapittel 4* (s. 59-93)

Ordenes oppgaver på bokmål og nynorsk

*Kapittel 5* (s. 95-115)

Ord i sammenheng

### **Saktekster**

*Kapittel 6* (s. 119-135)

Argumenterende tekster

*Kapittel 7* (s. 137-149)

Kåseri

*Kapittel 8* (s. 151-167)

Reklame og holdningskampanjer

### **Fiksjonstekster**

*Kapittel 9* (s. 171-189)

Novelle

*Kapittel 10* (s. 191-209)

Inn i lyrikken

*Kapittel 11* (s. 211-229)

Bildebøker

### **Språk og kultur**

*Kapittel 12* (s. 233-253)

Å delta i sosiale medier

**Tekstsamling, litteraturliste, ord og begreper, register**

## **Vedlegg 3: Innholdsfortegnelse *Fabel 10***

### **Læringsverktøy**

*Kapittel 1* (s. 9-33)

Mot eksamen (kurs)

*Kapittel 2* (s. 34-49)

Fordypningsemne (kurs)

### **Skriv godt norsk**

*Kapittel 3* (s. 51-65)

*Ord og ordlagning*

*Kapittel 4* (s. 66-93)

Setninger i sammenheng

*Kapittel 5* (s. 94-119)

Sidemålet i bruk

### **Saktekster**

*Kapittel 6* (s. 121-135)

Søknad, CV og formelle brev

*Kapittel 7* (s. 136-149)

Essay

### **Fiksjonstekster**

*Kapittel 8* (s. 151-175)

Roman

*Kapittel 9* (s. 176-187)

Dramatikk

*Kapittel 10* (s. 198-213)

Film

### **Språk og kultur**

*Kapittel 11* (s. 215-233)

Ett land – mange språk

*Kapittel 12* (s. 234-247)

På svensk og dansk

**Tekstsamling, litteraturliste, ord og begreper, register**

## Vedlegg 4: Utdrag fra læreplan i norsk NOR1-05 (2013)

### Kompetansemål etter 10. årstrinn

#### Muntlig kommunikasjon

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon

Side 8 av 14

---

Læreplan i norsk

Læreplankode: NOR1-05

- presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
- vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier

## **Språk, litteratur og kultur**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål
- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag
- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge
- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur
- gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne
- forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster

## **Skriftlig kommunikasjon**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig

## Vedlegg 5: «Samlet oversikt over ordklassene» i *Norsk referansegrammatikk*

Ordklasse	Semantisk type	Morfologisk kriterium	Syntaktisk egenskap
<i>Substantiv</i>	Leksikalsk	Bestemt artikkel	Kjerne i substantivfrase
<i>Verb</i>	Leksikalsk	Tempusbøying	Kjerne i verbfrase
<i>Adjektiv</i>	Leksikalsk	Gradbøying	Kjerne i adjektivfrase
<i>Pronomen</i>	Pro-ord	Kasusbøying	Kjerne i pronomenfrase
<i>Determinativ</i>	Pro-ord (possessiv), grammatisk (demonstrativ), grammatisk eller pro-ord (kvantor), grammatisk (forsterkere)	Bøying i genus og tall	Bestemmer til substantivet
<i>Preposisjon</i>	Leksikalsk eller grammatisk	Ubøyd	Kjerne i utfylling etter verb, adjektiv og substantiv
<i>Adverb</i>	Leksikalsk	Ubøyd	Adledd (ikke utfylling)
<i>Subjunksjon</i>	Grammatisk	Ubøyd	Innleder leddsetning og infinitivkonstruksjon
<i>Konjunksjon</i>	Grammatisk	Ubøyd	Binder sammen like ledd
<i>Interjeksjon</i>	Normalt ingen syntaktisk funksjon, ingen semantisk referanse	Ubøyd	Normalt ingen syntaktisk funksjon

**Tabell A.** Fra «Samlet oversikt over ordklassene» (Faarlund m.fl., 1997, s. 27-30).

*I Fabel:*

**Gul** – innholdsord

**Rosa** – sementord

**Lyseblå** – utropsord

