

«Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet¹

Heidi Brøseth, Guro Busterud og Mari Nygård

Denne artikkelen presenterer en nærstudie av det grammatiske metaspråket i ei mye brukt lærebok i norsk for ungdomstrinnet: *Nye Kontekst Basisbok 8-10*. Gjennom en kvalitativ og kvantitativ tilnærming undersøker vi hvordan fagstoffet om grammatikk presenteres, om de ulike kapitlene bygger på hverandre, samt hvordan forenklingsoppgaven er løst. Vår studie viser at presentasjonen av kunnskapsstoffet om grammatikk er så mager og forenklet at det blir utilstrekkelig for å hjelpe elevene til å utvikle forståelse for grammatikk og grammatisk metaspråk. I denne læreboka er grammatikken plassert bakerst i boka, som en oppslagsdel, og grammatikk er i liten grad integrert i lærebokas øvrige kapitler, unntatt i kapitlet om nynorsk. Vi diskuterer plassering og integrering av grammatikk, samt i hvilken grad læreboka dekker innholdet i læreplanen for norsk.

Nøkkelord: Grammatikk, metaspråk, lærebokanalyse, grammatisk kunnskapsinnhold, norskfaget, læringsmål, ungdomstrinnet, grammatikkdidaktikk

Innledning

I kraft av å være morsmålsbrukere er skoleelever i stand til å intuitivt bøye ord i ulike former og formulere grammatikalske setninger. De har med andre ord

1. Sitatet er hentet fra presentasjonen av *Nye Kontekst 8-10, Basisbok* på Gyldendals web-sider. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/Nye-Kontekst/Nye-Kontekst-8-10/Nye-Kontekst-8-10-Basisbok> (02.03.2020)

ferdigheter i grammatikk. Dette forteller imidlertid ikke noe særlig om deres grammatiske forståelse. Elevene har ikke i utgangspunktet et begrepsapparat som setter dem i stand til å beskrive grammatikken. Et slikt begrepsapparat har de behov for når de skal lære om, diskutere og sammenlikne ulike aspekter ved språk. Det er også nyttig når de skal kommunisere om tekster på en presis måte, og når de skal få språklig veiledning (Myhill et al. 2012; Tonne 2017, 2015; Matre og Solheim 2016). De trenger et metaspråk – et språk om språket. I debatter om legitimering av grammatikkundervisning i skolen har dette såkalte *metaspråksargumentet* ofte blitt trukket fram som et av de viktigste, og dette perspektivet har også vært toneangivende i læreplanene de siste tiårene (Hertzberg 1995; Myhill et al. 2012; Karsrud 2014). At elevene får et solid grammatisk fundament i morsmålet, er dessuten nyttig når de skal lære andre språk (Boström og Josefsson 2006). Elevene kan ikke på egen hånd bygge bro mellom en intuitiv morsmålskompetanse og et faglig begrepsapparat. Det er her undervisningen i grammatikk kommer inn. Hvilket metaspråk elevene sitter igjen med etter endt skolegang, avhenger av hva det arbeides med i norskfaget. Dette igjen farges av innholdet i læreverkene som benyttes.

Man kan innvende at undervisning består, og bør bestå, av mye mer enn læreverket. Det er læreplanen som skal være førende for undervisningens innhold, og kompetansemålene i den som skal oppnås i løpet av skolegangen. Læreren står selv fritt til å velge hvordan målene nås, og læreboka er ett av flere mulige remedier. Samtidig viser det seg at lærebokas status i norsk skole er sterk, til tross for at man også bruker andre tekster (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010). Ifølge Blikstad-Balas (2014) ser ikke undervisningspraksiser knyttet til lærebøkene ut til å endre seg til tross for store teknologiske og samfunnsmessige endringer. Lærebøkene blir ofte mer retningsgivende for undervisningen enn læreplanen fordi læreverket brukes som et planleggingsverktøy. Når det gjelder grammatikk mer spesifikt, uttaler Nilsson (2000: 30), riktignok om svenske forhold, at «Vissa moment tycks dock i högre grad vara läromedelsstyrda än andra. Ett sådant moment tycks grammatiken vara».

Etter at den nasjonale godkjenningsordningen for læreverk i Norge ble utviklet i 2000 (Skjelbred et al. 2017:18), ligger ansvaret for kvaliteten hos lærebokforfattere og forlag. Det er betimelig å undersøke hvilket faginnhold som faktisk blir formidlet gjennom norske læreverk. I denne artikkelen avgrensner vi oss til en mye brukt lærebok for ungdomstrinnet og har følgende problemstilling: *Hvilket grammatisk metaspråk presenteres i Nye Kontekst 8–10 Basisbok?*

I den læreplanen for norsk NOR1-05 som var gjeldende da dette læreverket ble utgitt (Utdanningsdirektoratet 2013), er det følgende læringsmål etter 10. trinn som er direkte relevante for fagområdet grammatikk:

- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål

Videre heter det under hovedområdet «Språk, litteratur og kultur» at «Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk». I tillegg til dette vil også flere andre læringsmål forutsette kunnskap om grammatikk, som for eksempel å kunne «gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge [...]» og å «gjøre rede for språklig variasjon i Norge i dag» (NOR1-05, Kompetansemål etter 10. trinn).²

I denne studien presenteres en kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse av grammatisk metaspråk i *Nye Kontekst 8–10 Basisbok* (Blichfeldt og Heggem 2014). I del 2 legges bakgrunnen for studien fram, og vi plasserer den i en faglig og forskningsmessig kontekst og gjengir tidligere relevant forskning på området. Deretter følger i 3 en gjennomgang av forskningsspørsmålene våre samt en redegjørelse for metodiske valg og for vårt empiriske materiale. I 4 presenteres selve analysen, mens 5 er viet til diskusjon av våre funn opp mot forskningsspørsmålene og læreplanen.

2. Bakgrunn

2.1 Hva er et metaspråk?

Med metaspråk mener vi det språket man bruker for å snakke om språk, altså et sett av begreper som tas i bruk for å beskrive språklige fenomener.³ Slike beskrivelser kan gjøres i et hverdagslig språk eller ved å ta i bruk faglige termer. Fordelen med faglig terminologi er at den er mer presis og at kategoriene er mer systematisk definert (Cummins 2008; Keen 1997). Dermed åpner det for færre misforståelser.

2. Høsten 2020 implementeres ny læreplan for det 13-årige skoleløpet i Norge. For norskfaget er grammatikken særlig synlig i det nye kjerneelementet *Språket som system og mulighet* i tillegg til trinnspecifikke kompetansemål.

3. Uttrykket begrep viser til en kunnskapsenhet hvor alt det man vet om referenten er samlet. Term er uttrykk som setter navn på begrepet (Suonuuti 2008).

I Hertzberg (1995) redegjøres det for ulike argumenter som har vært rådende for å legitimere undervisning i grammatikk i morsmålsfaget. Hertzberg peker på det hun kaller formaldanningsargumentet, fremmedspråksargumentet, språkferdighetsargumentet og allmenndanningsargumentet, og til slutt metaspråksargumentet som det som har størst aktualitet i dag. Dette argumentet baserer seg på at man for å kunne kommunisere om tekster og drive språklig veiledning, har det behov for et språk om språket, noe man nettopp finner i grammatikken. Dermed er det interessant å undersøke hvilket metaspråk elevene gis mulighet til å utvikle i løpet av skolegangen.

Myhill (2012: 250) definerer metaspråklig aktivitet 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». Det handler altså om å skape bevissthet omkring og å rette oppmerksomhet mot språk som fenomen, og det å arbeide med konkrete språklige grep for derigjennom å oppnå ulike semantiske og stilistiske effekter i teksten. Dermed gjøres grammatikken direkte relevant for skriveopplæringen. Innenfor skriveforskning har man pekt på viktigheten av at lærere og elever utvikler et metaspråk om tekst og skrivning (Matre og Solheim 2016; Myhill og Newman 2016). Dette metaspråket kan favne om ulike aspekter og nivåer ved tekster. Grammatiske termer er en naturlig del av et slikt metaspråk.

Gjennom å lære om og arbeide med grammatikk øves elevene i å se språket utenfra og snakke om ulike aspekter ved det. Ifølge Hertzberg (2004) har grammatikken blitt undervurdert som metaspråk i undervisningssammenheng. Hun hevder imidlertid at i denne marginaliseringen av grammatikken, har noe gått tapt, og at man i skolen med fordel kunne ta i bruk det begrepsapparatet som finnes i den tradisjonelle grammatikken:

Lar vi den tradisjonelle skolegrammatikken 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. Den har også den store fordel at den finnes over hele verden. Det er nok utviklet mange modeller som er bedre enn den for et enkelt formål, men ingen som er så allment kjent eller så lett å tilegne seg som den, og den har derfor fått bestå som et slags lingua franca også språkforskere imellom (Hertzberg 2004: 107-108).

Flere studier viser imidlertid at metaspråklig kunnskap innenfor det grammatiske domenet er utfordrende for mange lærere, og at det ofte er hver-

dagspråket som dominerer (Matre og Solheim 2016; Myhill, Jones og Watson 2013). Både Watson (2015) og Myhill og Watson (2014) rapporterer om at flere britiske lærere er usikre på grammatikk og nervøse for å undervise i det, samt at en del lærere faktisk velger å unngå grammatiske emner der det er mulig. Det er grunn til å tro at det finnes liknende tendenser i Norge. Flere har uttrykt bekymring for svake grammatikkunnskaper hos elever (Hognestad 2013), lærerstudenter (Oksfjellelv 2013, Holmen 2014) og lærere (Tonne 2017), og for en generell svekkelse av fagdisiplinen både i skoleverket og i lærerutdanningene (Hertzberg 2014, Brøyn 2014). Så kan man bare spekulere i om denne langvarige marginaliseringen av grammatikk i norskfaget også har gjort andre sentrale norskfaglige temaer som krever grammatisk forståelse og et metaspråk, skadelidende.⁴ Eksempelvis har Myhill og kolleger i flere studier pekt på en sammenheng mellom lav metaspråklig bevissthet hos lærere – herunder svake grammatikkunnskaper – og lavere kvalitet på skriveopplæringa i skolen (Myhill et al. 2013).

I de tilfellene der lærere er utrygge på fagstoffet, er det grunn til å tro at de i større grad støtter seg på lærebøkene. På bakgrunn av dette er det naturlig å anta at læreverkene har sterk innflytelse på det grammatiske metaspråket lærerne tar i bruk i sin undervisning, noe som gjør det spesielt interessant å undersøke hvilket grammatisk metaspråk som blir presentert i lærebøker.

2.2 Tidligere forskning

Knudsen (2011) presenterer en oversikt over eksisterende forskning på læremidler i en rekke land.⁵ Rapporten peker ut Norge og Tyskland som de landene hvor forskningen på læremidler er nådd lengst (Knudsen 2011: 9). Selv om det finnes en omfattende forskning på lærebøker i Norge (Skjelbred 2003), har vi ikke funnet forskning som undersøker grammatisk metaspråk i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Det ser heller ikke ut til at lingvistiske undersøkelser, og herunder grammatikk, har vært særlig utbredt i tysk forskningsstradisjon. Kiesendahl og Ott (2015:7) sier at: «Lærebøker er et tradisjonelt studieobjekt.

4. Se også Nygård (2017) og Brøseth og Nygård (2019) for en diskusjon av grammatikkdidaktikk i norskfaget, samt et forslag til en didaktisk tilnærming til grammatikk.

5. Knudsen (2011) viser til disse landene: Norge, Sverige, Danmark, Finland, Nederland, Tyskland, Frankrike, Spania, Australia, England og Brasil. I sammenfatningen fra Brasil sies det «[...] at feltet domineres av lingvistiske (inkludert anvendt lingvistikk) problemstillinger knyttet til språk, språkforståelse, grammatikk, lesing og muntlig fortelling/muntlig kultur» (Knudsen 2011: 39). Tematisk sett er dette interessant for vår studie, men alle master- og PhD-avhandlinger fra Brasil som ligger til grunn for Knudsen (2011), er skrevet på portugisisk, hvilket dessverre gjør dem utilgjengelige for oss.

[...] Det er overraskende at lingvistikken har vært nesten fraværende i denne diskusjonen til nå, og fremdeles blir sett på som eksotisk i denne sammenhengen» (vår oversettelse).⁶ Heller ikke *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (Fuchs og Bock 2018) har noen henvisninger til lærebokstudier som tar for seg grammatikk som kunnskapsinnhold.

Det er særlig to norske undersøkelser som grenser opp mot vår studie. Fiva og Krogtoft (2008) analyserer to lærebøker i norsk for 5. trinn, hvor ordklassen substantiv er ett av elementene som undersøkes. De påpeker at den ene læreboka (*Ord for alt 5*) har grammatikk og rettskriving samlet som et oppslagsverk bakerst. Temaet presenteres ved hjelp av en kort punktliste. Det andre læreverket (*Norsk i midten 5*) har også lite tekst på sidene som forklarer ordklassene (deriblant substantiv), og forfatterne konkluderer slik: «Grammatikkapitlet i elevboka synes vi ikke holder et faglig akseptabelt nivå» (Fiva og Krogtoft 2008: 98).

Tiller (2016) sammenlikner hvordan to lærebøker i norsk (*Intertekst* og *Grip teksten*) for Vg1 studiespesialisering presenterer grammatiske språktrekk som verktøy i arbeid med sakpreget skrijving. Den sterke vektleggingen av skrijving, samt det faktum at lærebøkene er fra Vg1, gjør at Tillers funn ikke er direkte sammenliknbare med vår undersøkelse. Det er imidlertid interessant at hun observerer manglende sammenheng i det faglige innholdet på tvers av kapitler og avsnitt i de to lærebøkene:

Også når det gjelder selve de grammatiske språktrekkene er begrepsbruken tidsvis manglende, språktrekkene 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 (Tiller 2016: 60).⁷

I 1987 ble *Grammatik på villovägar* (Teleman 1987) publisert i Sverige. Antologien skulle peke på feil, merkverdigheter og hull i den tradisjonelle skolegrammatikken. I enkelte av artiklene vises det til ett eller flere læreverker for å illustrere hvordan grammatiske fenomen blir dårlig eller feilaktig presentert, sett i lys av (nyere) kunnskap innenfor språkvitenskapen. Nilsson

6. Opprinnelig sitat: “Die Schulbücher sind ein traditioneller Untersuchungsgegenstand [...] Es ist überraschend, dass die Linguistik in dieser Diskussion kaum vertreten ist und ihr noch immer ein Exotenstatus zugeschrieben wird”.

7. De grammatiske språktrekkene som undersøkes, er kohesjonskopplinger, referentkopplinger og tekstordnere, samt passiv og nominalisering.

(2000) undersøker et læreverv for 7.–9. trinn og påpeker flere feilaktige, problematiske og manglende forklaringer av bl.a. ordklasseinndeling, tempus, adjektiv, objekt, og forholdet mellom undersetning og hovedsetning. Både artiklene i Teleman (1987) og Nilsson (2000) har primært hatt som målsetning å peke på lærebokas mangler på det grammatiske området.

Selv om det altså finnes noen studier som tangerer vår undersøkelse, har det ikke lyktes oss å finne studier av fagområdet grammatikk i lærebøker for morsmålsfaget norsk.

3. Forsknings spørsmål, metode og materiale

3.1 *Forskningsspørsmål og metode*

Analyse av pedagogiske tekster kan gjøres med ulike teoretiske tilnæringsmåter og analyseperspektiv (Knudsen og Aamotsbakken 2010; Skrunes 2010). Studiens overordnede problemstilling dreier seg om hvilket grammatisk metaspråk elevene presenteres for i NK–B. Med utgangspunkt i Skrunes' (2010: 74) forslag til kunnskapsanalyse av lærebøker har vi formulert følgende tre forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad er kunnskapsgrunnlaget om grammatikk i læreboka korrekt?
2. I hvilken grad bygger de ulike kursene/avsnittene om grammatikk på hverandre?
3. Hvordan er oppgaven med å forenkle grammatikk løst?

For å undersøke om kunnskapsgrunnlaget om grammatikk er korrekt, gjorde vi en kvalitativ innholdsanalyse der vi kontrollerte det som presenteres i lærebokteksten, mot den grunnleggende kunnskapen som faget er forankret i (jf. Skrunes 2010: 76), som i dette tilfellet er språkvitenskapen. Til dette brukte vi *Norsk referansegrammatikk* (heretter: NRG) (Faarlund, Lie og Vannebo 1997) og *Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding frå Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet* (Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet 2006) (heretter: Tilrådinga). Tilrådinga påpeker at det er diskrepans mellom de grammatiske termene som brukes på høyskole- og universitetsnivå, som forholder seg til NRG, og den (tradisjonelle skole-)grammatikken som undervises i grunnopplæringen. Tilrådinga gir anbefalinger om hvilke grammatiske termer som bør brukes i grunnopplæringen, og oppgir at man har lagt NRG til grunn. Den

følger likevel ikke NRG konsekvent ettersom pedagogiske hensyn også blir tillagt vekt. Tilrådinga henvender seg eksplisitt til lærebokforfattere og er således en viktig kilde i vår studie.

Skrunes (2010: 78) peker på at en av lærebokas oppgaver er å «[...] bygge opp større faglige kunnskaps- og innsiktssammenhenger, [...]». De ulike avsnittene bør bygge på hverandre for å skape oversikt, samtidig som de gir faglig fordypning. Skrunes (2010) presenterer dette prinsippet som en spiral der sekvenser med ny kunnskap knyttes sammen med det som allerede er kjent for eleven, samtidig som sekvensene i læreboka gir eleven mer eller dypere kunnskap innenfor fagfeltet. Det er dessuten viktig å balansere faglig sammenheng, fordypning og sekvensering med hensynet til elevens forutsetninger for forståelse og tilegnelse av fagets kunnskapsinnhold. Kunnskapsanalysen kan dermed ha sin teoretiske plattform i fagets kunnskapsforståelse og/eller i elevens forutsetninger for forståelse og tilegnelse av kunnskapsinnhold. I vår studie tar vi utgangspunkt i hvorvidt de ulike kursene i læreboka bygger på hverandre ut fra faglige kriterier. Kunnskapsstoffet skal gi oversikt over grammatikk både når det gjelder faglig bredde og fordypning. For å belyse forskningsspørsmål to har vi undersøkt antall forekomster av grammatiske termer (ordklasser og setningsledd) i *Nye Kontekst 8–10 Basisbok* (heretter: NK–B), samt sammenheng som termene anvendes igjennom boka.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan læreboka har løst forenklingsoppgaven, det vil si å tilpasse formidlingen av et komplekst fagstoff til elever samtidig som man unngår at det formidles feilaktig, eller gir for lite kunnskap. Presentasjonen av grammatikk i en lærebok kan åpenbart ikke være like omfattende og detaljert som i NRG. Kunnskapsstoffet må gjennomgå en faglig forenklingsprosess som samtidig ivaretar et didaktisk perspektiv som handler om hvordan kunnskapsstoffet tilrettelegges for å kommunisere godt med elever.⁸ I vår studie har vi analysert det grammatiske kunnskapsinnholdet og vurdert i hvilken grad de sentrale og grunnleggende prinsippene innenfor fagfeltet er overholdt i forenklingsprosessen. Vi diskuterer også i hvilken grad læreboka dekker innholdet i læreplanen for norsk (NOR01-5) som var gjeldende da læreboka ble gitt ut (Utdanningsdirektoratet, 2013).

8. Skrunes (2010) fremhever at det kan være vanskelig å undersøke både den faglige forenklingen og den elevrelaterede forenklingen innenfor rammene av ett prosjekt.

3.2 *Materiale: Læreboka Nye Kontekst 8–10 Basisbok (NK–B)*

NK–B (2014) er utgitt av Gyldendal undervisning. Ifølge baksideteksten dekker NK–B fagstoffet i norsk for alle årene på ungdomstrinnet. Læreboka er del av et større læreverk bestående av: *Tekster 4*, *Oppgavebok*, *Nynorsk – som sidemål*, *Lærereens bok*, samt ulike digitale komponenter. NK–B utgis både på bokmål og på nynorsk. Vi har analysert bokmålsutgaven av læreboka, som er på 424 sider.

NK–B består av ni ulike kapitler: 1. Lytting og muntlig kommunikasjon, 2. Lesing for å lære, 3. Skriftlige tekster, 4. Saktekster, 5. Skjønnlitteratur, 6. Sidemål – nynorsk, 7. Sammensatte tekster, 8. Språk og kultur og 9. Litteratur og kultur. Hvert kapittel er inndelt i tre til ni ulike kurs, og hvert kurs innledes med læringsmålene for det aktuelle kurset. NK–B inneholder også delene *Oppslagsdel*, *Kilder* og *Stikkord*.

I bokas oppslagsdel presenteres *Grammatikk* over to sider (Blichfeldt og Heggem 2014: 399-400) (se vedlegg 1 og vedlegg 2). De to sidene består til sammen av 547 ord (inkl. alle ord, forkortelser, tall) og tre bilder. I og med at grammatikk tilhører *Oppslagsdel*, inneholder ikke lærerveiledningen *Lærereens bok* noe informasjon om, eller tips til, undervisning relatert til det som presenteres på disse to sidene. Innholdet i *Lærereens bok* er kun knyttet til lærebokas ulike kurs.

4. Hvordan presenteres kunnskapsinnholdet i NK–B?

Vi har valgt å presentere og analysere det grammatiske kunnskapsinnholdet i to bolker. I 4.1 og 4.2 ser vi nærmere på ordklasser og setningsledd på sidene *Grammatikk* i oppslagsdelen, mens 4.3 tar for seg forekomster av grammatisk metaspråk i lærebokas kapitler. I 4.4 undersøkes sammenheng og faglig fordypning relatert til dette kunnskapsinnholdet i NK–B.

4.1 *Oppslagsdel Grammatikk - Ordklasser*

NK–B deler ordklassene inn i ti grupper, og både antall og termer samsvarer med NRG og Tiltrådinga. De termene som brukes, er: verb, substantiv, adjektiv, pronomer, determinativ, adverb, konjunksjoner, subjunksjoner, preposisjoner og interjeksjoner.

I tillegg viser NK–B eksempler på disse ordklassene. Eksempelordene står i kursiv, og er en liste med ord, et bøyingsmønster, i en frase eller en setning. De kursiverte eksemplordene i NK–B sammenfaller stort sett med den

kategoriseringen som er gjort i NRG.⁹ Forskjellen mellom NK–B (og Tilrådinga 2006: 6) og NRG er først og fremst knyttet til ordklassen adverb. I NRG er det et morfologisk kriterium at ordklassen adverb er ubøyd, mens i læreboka eksemplifiseres adverb både som selvstendig setningsledd (med bøying); «De gikk *langt*», og som del av frase: «De gikk *svært langt*» og «Det var ei *svært god bok*».

Vi kan dermed konkludere med at i) ordklassetermene, ii) antall ordklasser (10 stk.) og iii) eksempelordene som blir brukt i NK–B, er korrekte sett i lys av fagområdet slik det er representert i NRG og/eller i Tilrådinga.

I NK–B blir fem av ordklassene videre beskrevet ved hjelp av et synonym (vår utheving, fet skrift), etterfulgt av en liste med eksempler på ordklassen:

1

- Substantiv er **navnord**, altså navn på personer, ting, fenomener: *menneske, ball, lykke*. [...]
- Determinativ kan kalles **bestemmerord** på norsk: *min, din, denne, dette, noen, ingen, en, to, tre, en, ei, et*, osv.
- Konjunksjon er **bindeordene** *og, eller, men, for*.
- Preposisjoner er **småord** som *av, bak, blant, etter, for, fra, gjennom, hos, i, ifølge, innen, innenfor, med, mellom, mot, om, omkring, ovenfor, overfor, på, rundt, til, under, ved hjelp av, på grunn av, i ferd med*.
- Interjeksjoner (**utropsord**) er **småord** som *ja, nei, huff, plask*, osv.

For ordklassene interjeksjon, preposisjon, konjunksjon og determinativ er den utheverte termen og listen med eksempelord det eneste som utgjør beskrivelsen av ordklassen. Med unntak av termen *bestemmerord* er de utheverte termene verken anbefalt i Tilrådinga eller brukt i NRG. For å kunne vurdere hvorvidt beskrivelsen «preposisjoner er småord» er korrekt, må vi vite hva *småord* refererer til. Forleddet består av adjektivet *små*, hvilket gjør det nærliggende å anta at termen viser til lengden på selve ordet, men i NK–B er også trestavete ord som *innenfor* og *ifølge* er klassifisert som småord.

Navnord, småord, utropsord og bindeord blir ikke forklart eller definert noe (annet) sted i læreboka. Termene bindeord, småord og utropsord er kun brukt i oppslagsdelen. Termen *navn-/namnord* blir bare brukt i ett annet kurs, mens termen *bestemmer-/bestemmarord* blir brukt i ett annet kurs og i stikkordsregis-

9. En forskjell er at NRG (Faarlund et al. 1997: 1072) bare regner *som* som subjunksjon, mens *slik* regnes som korrelat i uttrykket *slik som*.

teret. Det som står i oppslagsdelen om navnord og bestemmerord, er det samme som står i kursene: «Substantiv er namnord, [...]» (Blichfeldt og Heggem: 2014:258) og «Ordklassen determinativ (bestemmarord) omfattar eigdomsord [...]» (Blichfeldt og Heggem 2014:262).

De fleste ordklassene blir eksemplifisert med en liste med ord. Listene for determinativ og interjeksjoner avsluttes med «osv.» for å indikere at det finnes flere ord som tilhører ordklassene, mens de andre listene ikke gjør det. Det finnes ingen faglig grunn til å sette «osv.» bak listen med eksempelord for akkurat disse to ordklassene, og ikke de andre åpne ordklassene som også har flere medlemmer enn dem som er med i listen over eksempelord.

Ordklassene verb, substantiv, adjektiv, pronomen, adverb og subjunksjoner gis i tillegg en kort definisjon. Opplysningene i definisjonen kan deles inn i to hovedkategorier: semantisk informasjon og morfologisk/syntaktisk informasjon. Også NRG bruker morfologiske, syntaktiske og semantiske kriterier for å skille mellom de ulike ordklassene (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 20). Det semantiske kriteriet i NRG går ut på om ordet er et leksikalsk ord, grammatisk ord og pro-ord. Dette kriteriet er altså ikke knyttet til ordenes leksikalske betydningsinnhold. Imidlertid har NRG egne kapitler som ser nærmere på betydningen til substantiv, adjektiv, preposisjoner og verb. I tekstutdragene fra NK–B markerer vi det vi anser som semantisk informasjon med understreking, og morfologisk eller syntaktisk informasjon med fet skrift. Vi starter med å se på beskrivelsen av verb, jf. 2.

2 Verb forteller hva noen gjør eller er – eller hva som hender: [...]. Verbene **blir bøyd** og viser tid: å gå – går – gikk – har gått.

Selv om det er stor spredning i betydningsinnhold, klassifiserer NRG verbene i tre ulike handlingstyper: aktivetsverb (at noen gjør eller utfører noe), tilstandsverb (subjektet er eller forblir i en gitt tilstand uten å forandres) og endrings- eller overgangsverb (verb som uttrykker et forløp eller endringsprosess). Som vi ser, samsvarer disse handlingstypene med NK–Bs betydningsinformasjon.

NRG skiller dessuten ut hjelpeverb som egen underklasse av verb, da de har grammatisk betydning, og *ikke* tilhører noen av handlingstypene. NK–B skiller ikke mellom leksikalske verb og hjelpeverb, og dette sammenfaller med Tilrådingas inndeling. Vi vil påpeke at det ikke lar seg gjøre å identifisere et hjelpeverb som medlem av ordklassen verb på bakgrunn av den semantiske in-

formasjonen i NK–B, og som vi skal se i 4.4 dukker termen *hjelpesverb* opp i NK–Bs forklaring av passiv.

NRG bruker bøyning som hovedinndelingskriteriet i sin inndeling av ordklasser. Verb tilhører gruppen *Ord med bøyning*, noe som samsvarer med den morfologiske opplysningen «verbene blir bøyd» i NK–B. I læreboka kommer det ikke fram at det morfologiske kriteriet «blir bøyd» nødvendigvis må være oppfylt for at den semantiske opplysningen «viser tid» skal fungere som et kjennetegn for verb. Hvis opplysningen «viser tid» løsrives fra opplysningen om tempusbøyning, passer den også for leksikalske uttrykk som f.eks. «i går, på julaften, snart». Disse uttrykkene viser også tid. Selv om det som står om ordklassen verb er riktig, gjør den spartanske teksten at fagstoffet blir vanskelig å forstå.

Om substantivets betydning står det i NRG at dette er ord som brukes som navn eller betegnelser på gjenstander, individer og abstrakte begreper (Blichfeldt og Heggem 2014: 138). Dette stemmer godt overens med NRGs forklaring.

- 3 Substantiv er navnord, altså navn på personer, ting og fenomener: [...] Substantiv **bøyes**: en stol – stolen – stoler – stolene.

Ifølge NRG tilhører substantiv gruppen *Ord med bøyning*, og denne opplysningen finner vi også i NK–B: «Substantiv bøyes». Bøyingsparadigmet til substantivet «en stol» blir deretter brukt som eksempel. Verken her eller i gjennomgangen av verb forklarer NK–B hvordan bøyinga blir realisert (f.eks. ved å markere affiksene) eller hvilken grammatisk informasjon bøyings-suffiksene tilfører.

For adjektiv bruker NRG hovedinndelingskriteriet om morfologisk bøyning, og definerer alle ord som kan gradbøyes som adjektiv. I NK–B er det ingen opplysninger om at bøyning kjennetegner ordklassen adjektiv. I stedet gis syntaktisk informasjon om at adjektiv er knyttet til et substantiv, jf. 4.

- 4 Adjektiv er **knyttet til et substantiv** og forteller noe om egenskapene til dette substantivet: en *rød* sportsbil, en *stille* stund. [...]

Dette stemmer overens med NRG som sier at adjektivfrasen kan stå som adledd i en substantivfrase (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 345), men NRG opplyser i tillegg om muligheten for å ha adjektivfrase som predikativ i setningen. Selv om uttrykket «å være knyttet til» i NK–B ikke gir noen spesifikke opplysninger om hvilke syntaktiske konfigurasjoner det er snakk om, kan vi se på eksemplene

«en rød sportsbil» og «en stille stund» at adjektivene står som premodifikator til substantivet. Heller ikke i kurs 6.2 *Substantiv, pronomen, determinativ og adjektiv* finnes det noen eksempler eller forklaring på adjektiv som predikativ i setningen. Dette betyr at NK–B ikke eksplisitt nevner muligheten for at ordklassen adjektiv kan være predikativ, f.eks. *Sportsbilen er rød*. Det er også verdt å merke seg at dersom kriteriet om bøyning ikke er med, vil også preposisjonsfraser passe til beskrivelsen som gis. I frasen *sportsbilen til Per er til Per* også knyttet til substantivet og forteller noe om substantivet *sportsbilen*.

Også ordklassen pronomen tilhører gruppen *Ord med bøyning* ifølge NRG. Enkelte pronomen kan riktignok ikke bøyes, men fordi de har mange semantiske og syntaktiske fellestrekk med personlige pronomen, regnes de til ordklassen likevel (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 22). I NK–B er ikke bøyning nevnt som et kjennetegn ved ordklassen, men ettersom flere av undertypene ikke kan bøyes, er det forståelig at en kort beskrivelse av ordklassen ikke tar opp dette kjennetegnet. Pronomen hører også til pro-ordene (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 25). Dette er ikke en egen ordklasse, men pro-ord kjennetegnes av at referansen blir bestemt ut fra konteksten, samt at de kan erstatte en substantivfrase (Faarlund Lie og Vannebo 1997: 26). Dette stemmer overens med opplysningen i NK–B, jf. 5.

- 5 Pronomen er ord som kan **erstatte substantiv i en setning**: *jeg, du, vi, seg, hverandre, hvem, man*.

NRG bruker riktignok termen *substantivfrase*, mens NK–B bruker *substantiv*. Termen *frase* blir ikke brukt i NK–B, selv om Tilrådninga åpner opp for det.

NK–B gir kun en semantisk forklaring av ordklassen adverb, jf. 6.

- 6 Adverb beskriver verb, adjektiv, andre adverb og setninger: «De gikk langt.» «De gikk svært langt.» «Det var ei svært god bok.»

Problemet med dette er at også andre ord/fraser kan beskrive, som vist i disse eksemplene fra NRG (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 404, 804) (det understreket leddet beskriver frasen i fet skrift):

7

Dei var alltid **ivrige til å slåss**

De **kjørte på trass**

Framleis på 1920-talet var det husmenn i Noreg

Beskrivelsen av ordklassen adverb i NK–B er altså ikke feil, men den er ikke tilstrekkelig til å kunne skille ordklassen adverb fra andre ordklasser. Dersom vi ser nærmere på den første opplysningen «adverb beskriver verb», samsvarer dette med det første eksemplet «De gikk langt», men opplysning nummer to «adverb beskriver [...] adjektiv», samsvarer ikke med eksempel to «De gikk svært langt». Ifølge NK–B er «langt» her et adverb. Det er dermed ikke slik at eleven kan dedusere seg fram til hvilket eksempel som viser hva, ved å se på rekkefølgen. Opplysningen «adverb beskriver [...] setninger» eksemplifiseres ikke i det hele tatt.

Som tidligere nevnt sier Tilrådinga eksplisitt at den ikke anbefaler læreverk og undervisning i grunnutdanninga å følge definisjonen av adverb slik den er gitt i NRG. I Tilrådinga defineres ordklassen adverb ut fra funksjon. Adverb som gradbøyes, skal fremdeles kalles adverb «fordi de står til verbet» (Tilrådinga 2006: 6).¹⁰ Det betyr at ordet «langt» i setningen «brevet var langt» er et adjektiv, mens ordet «langt» i setningen «de gikk langt», er et adverb. Eleven kan altså ikke vite hvilken ordklasse dette ordet tilhører med mindre eleven gjør en setningsanalyse først. I det ene tilfellet er «langt» et adverbial, og tilhører dermed ordklassen *adverb*, mens i det andre tilfellet er «langt» et subjektspredikativ, og tilhører ordklassen *adjektiv*.¹¹

NRG klassifiserer subjunksjoner ved at de er ubøyd (morfologisk kriterium), og at de innleder leddsetning og infinitivkonstruksjon (syntaktisk kriterium) (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 29). Som vi ser sammenfaller det syntaktiske kriteriet med informasjonen i NK–B, jf. 8.

- 8 Subjunksjoner **innleder leddsetninger**: *når, hvis, dersom, før, siden, etter (at), fordi, at, for at, om, enda, selv om, som, slik som* og infinitivmerket *å*.

Det er interessant å merke seg at i presentasjonen av leddsetninger brukes ikke tilstedeværelsen av subjunksjon for å kunne identifisere en leddsetning. Kun informasjonsverdi trekkes fram: «En leddsetning er en setning som ikke gir full mening alene», samt plassering: den kan stå først, midt inni eller til slutt i en helsetning. Her har vi et tydelig eksempel på manglende sammenheng i faginnholdet mellom ulike avsnitt.

10. Selv om det ikke kommer så tydelig fram i Tilrådinga, betyr dette også at den heller ikke følger NRGs inndeling av ordklassene adjektiv og preposisjon.

11. Dersom man hadde fulgt ordklasseinndelingen i NRG, ville ordet *langt* være adjektiv i begge setningene fordi ordet «lang» kan gradbøyes.

Dersom vi gransker de kursiverte eksempelordene/-frasene knyttet til de enkelte ordklassene, kan disse deles inn i fire ulike typer: lister med ord, frasestruktur, setningsstruktur og bøyingsparadigme. I de tre første typene er ordet som eksemplifiserer ordklassen, kursivert. I bøyingsparadigmene er også hele ordet kursivert, og eleven må altså selv finne ut hvilke affikser i bøyingsparadigmet som eksemplifiserer opplysningen *bøyning*. Dersom bruken av kursiv skal hjelpe eleven å rette oppmerksomheten mot det omtalte fenomenet, ville det vært naturlig at kun bøyingsuffiksene var kursiverte.

Avslutningsvis kan vi merke oss at de opplysningene som blir gitt om de enkelte ordklassene, er svært varierende. For ordklassene determinativ, konjunksjoner, preposisjoner og interjeksjoner er det ingen informasjon utover en synonym term og en liste med eksempelord. Videre gis det informasjon om bøyning ved ordklassene verb og substantiv, mens bøyning ikke nevnes ved ordklassene adjektiv, pronomer og determinativ. I NK-B finner vi ingen systematikk i bruk av kriterier for å definere de ulike ordklassene, noe som NRG understreker som viktig. En klassifisering bør bygge på et enhetlig sett med kriterier, og dersom flere kriterier må benyttes for å komme fram til en inndeling, «[...] er det viktig at de benyttes i samme rekkefølge» (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 21).

4.2 Oppslagsdel Grammatikk - Setningsledd

NK-B introduserer fem termer for setningsledd: subjekt (S), verbal (V), direkte objekt (DO), indirekte objekt (IO) og adverbial (A).¹² Tilrådinga gir ingen definisjon eller beskrivelse av setningsleddene ut over selve termen som anbefales brukt.¹³ NK-B gir heller ingen definisjon eller beskrivelse av setningsleddene. Utover å konstatere at det er de samme termene som brukes, er det vanskelig å undersøke hvorvidt opplysningene som gis i NK-B er korrekte (sett i lys av NRG og/eller Tilrådinga) fordi begrepene som termene skal vise til, ikke blir forklart.

NK-B presenterer en analysemetode som kan benyttes for å identifisere de fem ulike leddene i en setning. Den gir bl.a. følgende framgangsmåte for å gjenkjenne setningsleddet verbal (V): «Det er smart å finne V først: *ga*» (Blichfeldt og Heggem: 400). *Ga* viser til verbalet i eksempelsetningen som er plassert rett

12. I tillegg finner vi flere andre setningsledd både i NRG og i Tilrådinga. Vi konsentrerer oss kun om de setningsleddene som er nevnt i NK-B.

13. Tilrådinga (2006: 12-13) har riktignok et eget kapittel om Det-setninger som er en utdyping av formelt subjekt og egentlig subjekt. Ingen av de øvrige setningsleddene blir i Tilrådinga presentert på tilsvarende måte.

over framgangsmåten for å finne verbalet: «Farmor ga barnebarnet sitt en gave i dag tidlig» (vedlegg 2). Det gis ingen øvrig informasjon om hvordan man skal gå fram for å identifisere verbalet.

NK–B identifiserer setningsleddene S, DO og IO ved å stille spørsmål til setningen. For å finne subjektet skal følgende spørsmål brukes: hvem/hva + V. Læreboka viser ved hjelp av eksempelsetningen at bokstaven V er en variabel, og V skal byttes ut med det ordet som eleven kom fram til da han/hun fant verbalet først. Eksempelsetningen er «Farmor ga barnebarnet sitt en gave i dag tidlig», og når V er byttet ut med det aktuelle verbalet, kan eleven spørre: «Hvem ga?». Læreboka viser deretter at svaret på dette spørsmålet, i lys av eksempelsetningen, er «Farmor» (vedlegg 2). Å finne DO og IO følger det samme mønsteret, jf. 9 (Blichfelt og Heggem: 400):

9

- a. DIREKTE OBJEKT: hvem/hva + V + S: Hva ga farmor? *En gave*
- b. INDIREKTE OBJEKT: til/for hvem + V + S + DO: Til hvem ga farmor (sic) en gave? *Barnebarnet sitt*.

NK–B viser ikke til plassering i setningen for å identifisere disse setningsleddene, noe NRG gjør: «De [setningsleddene] kan defineres ut fra plassering innenfor setningen og dels ut fra frasetype» (Faarlund, Lie og Vannebo 1997: 42). NK–B bruker heller ikke termen frase, noe vi blant annet kan se i den første setningen under overskriften *Setningsledd*: «I en setning har ulike ord ulik funksjon» (vedlegg 2).¹⁴ Det betyr at adverbialet i eksempelsetningen består av ordet i dag tidlig. Det å kalle *i dag tidlig* et ord, samtidig som man kaller *i, dag* og *tidlig* ord, gjør at det blir uklart hva termen *ord* egentlig referer til av språklig materiale. Blant annet oppstår det problemer i sammenhengen mellom ord og ordklasse. Hvis *i dag tidlig* kategoriseres som et ord, skal det også tilhøre en ordklasse, jf. inndelinga av ordklassene (vedlegg 1).

For å identifisere setningsleddet adverbial bruker ikke NK–B et spørsmål etter mønster fra SU, DO og IO, men gir følgende opplysning: «ADVERBIAL forteller hvor, når, hvorfor eller hvordan noe foregår» (Blichfelt og Heggem 2014: 400). Dette viser til semantisk innhold i ulike typer av adverbial, og opplysningene stemmer overens med det NRG skriver om adverbialenes

14. Tilrådinga (2006: 11) sier, som tidligere nevnt, at: «Det er ikke nødvendig å nevne alle frasetyper i lærebøker for grunnskolen og den videregående skolen, men fire typer nevnes for oversiktens skyld: Substantivfrase [...], pronomensfrase [...], adjektivfrase [...] og preposisjonsfrase [...]».

semantiske innhold (Faarlund, Lie og Vanneboe, 1997:45). Disse semantiske opplysningene er supplerende informasjon i NRG; plassering i setningen og frasetyper er også her det viktigste kategoriseringskriteriet for setningsleddet adverbial.

Avslutningsvis i NK-B får elevene vite at «Ikke alle setninger inneholder alle typer setningsledd» (Blichfelt og Heggem 2014: 400). Implisitt i dette utsagnet ligger det en forståelse av at en setning kan mangle ett eller flere av setningsleddene S, V, IO, DO og A, for eksempel at en setning kun består av setningsleddene IO + A. I spalte to på samme side, under overskriften *Ytringer og setninger*, blir imidlertid opplysningen modifisert. Her står det «En setning må inneholde både subjekt og verbal». Til sammen vil disse to opplysningene samsvare med NRG ettersom NRG definerer subjekt og predikat (med verbfrasen som kjerne) som de eneste to nødvendige delene av en setning, hvilket innebærer at andre setningsledd kan være til stede i en setning, men at det ikke er obligatorisk.

4.3 Grammatisk metaspråk i lærebokas kapitler

I denne delen ser vi nærmere på hvordan grammatisk kunnskapsinnhold presenteres i lærebokas ulike kapitler. Vi gjennomgår ikke alle forekomstene, men kommer med generelle kommentarer, samt trekker fram noen eksempler der vi mener læreboka er utilstrekkelig, uklar eller direkte feil.

Det er iøynefallende at termene for ordklasser og setningsledd nesten utelukkende blir brukt i kapittel 6 *Sidemål – nynorsk*. Hovedformålet med dette kapitlet er å lære elevene å skrive riktig nynorsk, altså fokuseres det på normativ grammatikk. I det 37 sider lange kapitlet finner vi 41 tabeller og 14 punktlistor. Tabellene viser i all hovedsak bøyingsparadigmer i nynorsk, ofte sammenliknet med tilsvarende bøyingsmønster i bokmål. Hva tabellene viser, er imidlertid i liten grad forklart. Videre finner vi eksempler på at flere av tabellene er uklare og forvirrende. Eksempelvis finner vi overskriften «Personlige pronomener og determinativer» samt en tilhørende tabell. Neste overskrift og tabell heter imidlertid «Andre determinativer», og den tilhørende tabellen inneholder *min* og *din*, som også var med i den foregående tabellen. Det er vanskelig å forstå hva som er forholdet mellom *determinativ* og *andre determinativer*. Det at tabellene viser ulike bøyingsparadigmer er lett å se, men den magre brødteksten gir ingen forklaring på hvorfor determinativ står i to ulike tabeller. Sannsynligvis vil også elevene oppleve det som forvirrende at *min* og *din* er oppført i begge tabellene.

Videre finner vi eksempler på at grammatikken er beskrevet på en så forenklet måte at det blir uklart. I Kapittel 6 *Sidemål – nynorsk* presenteres fenomenet dobbelt bestemthet på norsk: f.eks. *den store katten*. 10 viser eksemplene på dobbel bestemthet og det som står om fenomenet i NK–B.

10

Dobbel bestemning

På bokmål kan vi skrive:

den lykkelige eier, den norske regjering, min største tabbe.

På nynorsk skriv vi:

den lykkelege eigaren, den norske regjeringa, den største tabben min.

Vi brukar *den/det/dei* framfor bestemt form av substantivet. Dette kallar vi dobbel bestemning, og det er slik vi oftast uttrykker oss når vi snakkar.

Slik kan vi òg skrive på bokmål: *den lykkelige eieren*.

Fra NK–B (Blichfelt og Heggem 2014: 280)

Et problem med disse eksemplene er at kun bestemthetssuffiksene er markert med fet skrift. Alle eksemplene inneholder riktignok et determinativ, og det står i teksten at «Vi brukar *den/det/dei* framfor bestemt form av substantivet». Selv om disse eksemplene ikke er direkte feil, mener vi at de er uklare, og at det hadde vært enklere å forstå hvordan dobbel bestemthet markeres i (ny)norsk dersom begge bestemthetsmarkørene, altså det som gjør bestemtheten nettopp dobbel, var markert med fet skrift. Dobbel bestemthet fremstilles primært som noe nynorskspesifikt: «På nynorsk skriv vi: *den lykkelege eigaren*, [...]», mens det fremheves at man på bokmål kan skrive *den lykkelige eier*. Til slutt kan elevene lese at dobbel bestemthet også kan brukes i bokmål: «Slik kan vi òg skrive på bokmål: *den lykkelige eieren*» (Blichfelt og Heggem 2014: 280). Det som står i NK–B er ikke feil, men det kommuniseres ikke tydelig nok at dobbel bestemthet er umarkert bruk også i bokmål. Videre bruker NK–B verbet *skrive* om enkel bestemthet i bokmål (*den lykkelige eier*), mens verbet *snakke* blir brukt om dobbel bestemthet («...det er slik vi oftast uttrykker oss når vi snakkar.»). Det oppstår dermed en potensiell uklarhet om hvorvidt det er forskjeller mellom skriftlig og talt språkbruk for akkurat dette fenomenet.

Et annet eksempel på uklar framstilling finner vi i kapittel 5 *Skjønnlitteratur*. Under kurset *Skrivemåter, synsvinkler og tid i fortellinger* (Blichfelt og Heggem 2014: 204ff.) er det en bolk om grammatikk i en del som handler om hvordan

beskrivelser kan brukes for å gjøre en fortelling mer levende. Dette er et av få steder i boka der grammatikken er integrert. Imidlertid er forklaringene og bruken av grammatikkord noe utydelig. For det første omtales ordklassene verb, substantiv og adjektiv som *viktige* når man skal beskrive noe. Det er uklart hva som egentlig menes med *viktig* i denne sammenhengen. Vi ser også et manglende samsvar mellom overskriftene og eksemplene som er brukt, jf. 11.

11

2 Bruke beskrivelser, skildringer

Når du beskriver noe, skaper du bilder hos leserne. Vær som et filmkamera og fang opp bilde og lyd, men bruk også de andre sansene: lukt, smak, berøring. Let etter presise ord og uttrykk for det du vil si. Spesielt ordklassene verb, substantiv, adjektiv og adverb er viktige:

Verb og substantiv

Se hvordan de ulike eksemplene her gir deg ulike bilder:

- Mannen *gikk* opp trappa.
- Den *vesle tassen* *jeg* opp trappa.
- Gømlingen *støt* *seg* opp trappa.
- Bodybuilderen *brøyt* *seg* *vei* opp trappa.
- Tyven *listet* *seg* opp trappa.

Adjektiv og adverb

Adjektivene og adverbene er beskrivende i seg selv:

- Natta var *stille* og *luktet* *frukt*, *slik* *vårnetter* *gjør*.
- Ansiktet *hennes* var *lite* og *hvit* *mot* den *grønne* *genseren*.
- Hun *gikk* *forsiktig* *nedover* *stien*.
- Huset var *falleferdig*.

Fra NK–B (Blichfeldt og Heggem 2014: 205).

For eksempel samsvarer ikke overskriften *verb og substantiv* med det som er markert med kursiv og understreking i eksemplene. Majoriteten av substantivene er kursivert, men det gjelder bare substantivene som står som subjekt i setningene. Substantivet *trappa* er ikke kursivert i noen av eksemplene. Videre er hele frasen *den vesle tassen* kursivert, noe som innebærer at både et determinativ, et adjektiv og et substantiv er kursivert. Det som er kursivert i disse eksemplene er setningenes subjekt (som riktignok ofte har form som substantivfrase), ikke setningens substantiver. Verbene i eksempelsetningene er markert med både kursiv og understreking, men dette gjelder også *seg* og *seg vei*. Betyr det at *seg* og *seg vei* er verb? Det er uheldig at det ikke er forklart hva de ulike uthevingene skal vise til i eksemplene, særlig ettersom det er diskrepans mellom overskriften og markeringene i eksemplene.

Videre er det som står om adjektiv og adverb uklart. For det første beskrives adjektiv og adverb som *beskrivende i seg selv*. Det er ikke intuitivt hva forfatterne mener med dette. Også her er eksemplene uklare fordi begge ordklassene som vises i eksemplene er uthevet på samme måte (kursivering). En elev som er usikker på forskjellen mellom adjektiv og adverb, vil ha vansker med å forstå disse eksemplene, da de ikke er selvforklarende. En annen utfordring er at alle eksemplene på adjektiv viser adjektiv i predikativ stilling (*natta var stille*). Oppslagsdelen i boka, som er det eneste stedet der det står noe om adjektiver, inneholder ingen eksempel eller forklaringer på adjektiv i predikativ stilling. For elever som er usikre på hva som er henholdsvis adjektiv og adverbial i disse eksemplene, finnes det ikke noe sted i læreboka som kan hjelpe dem med å finne ut av hva som er hva.

4.4 Sammenheng og fordypning i NK–B

Plasseringen av grammatikken bakerst i læreboka, som en oppslagsdel, gjør det utfordrende å vurdere om de ulike kursene bygger på hverandre. Grammatikk er ikke en del av bokas kapitler, og dermed bygger ikke boka opp kunnskap i grammatikk som gir oversikt og faglig fordypning, slik f.eks. Skrunes (2010) anbefaler. Det at mesteparten av kunnskapsinnholdet i et tema, blir presentert helt til slutt i en lærebok, synes heller ikke å være forenlig med Skrunes' spiralprinsipp, hvor sekvenser med ny kunnskap skal knyttes sammen med det som allerede er kjent for eleven. Oppslagsdelen om grammatikk består, som nevnt, hovedsakelig av ordklasseterminologi, og mye av terminologien som presenteres, brukes i liten grad i bokas kapitler.

I tillegg til den kvalitative analysen har vi foretatt en kvantitativ analyse av forekomsten av grammatiske termer i NK–B. De kvantitative dataene gir oversikt over antall forekomster samt hvor de ulike termene er brukt. Forekomstene av grammatiske termer kan gi en indikasjon på om de anvendes som en integrert del av boka. Det er imidlertid viktig å huske på at forekomsten av en term ikke nødvendigvis er synonymt med at termen anvendes på en integrert måte. Vi har derfor sett på både antall forekomster, spesifikk plassering samt hvordan de grammatiske begrepene brukes.

I kvantifiseringen av datamaterialet brukte vi søkefunksjonen i Smartbok.¹⁵ Å presentere resultater for all bruk av grammatisk terminologi er ikke mulig innenfor rammene av en artikkel, og derfor er termer som *infinitiv* og *presens* ikke undersøkt, selv om disse er relatert til ordklassen *verb*. I innsamlingen av

15. Smartbok er den digitale versjonen av NK-B.

kvantitative data tok vi med ulike (bøyde) former av samme leksem, mens sammensatte ord av typen *verbbøying* ikke ble inkludert.¹⁶

NK–B operer i enkelte tilfeller med synonyme termer som eksempelvis *navnord* («substantiv er navnord»). Våre søk viste imidlertid at synonyme termer sjelden ble brukt mer enn 1–2 ganger i læreboka. De synonyme termene er derfor ikke inkludert i tabell 1, men de er kommentert i 4.1.

Tabell 1 gir oversikt over forekomsten av ti ulike ordklasser. Tabellen viser hvor ofte de ulike termene brukes i henholdsvis innholdsfortegnelsen, kapittel 1–9, oppslagsdelen og stikkordsregisteret. Tabellens nederste rad, *Total per kap.* viser det totale antallet forekomster per kapittel, mens kolonnen *Total* viser lærebokas totale antall forekomster for hver av ordklassene. Tabellen inneholder alle forekomstene av hver term, inkludert de som er nevnt i overskrifter, oppgaveformuleringer og lignende.

Kapittel/ term	Inn- hold.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Opp- slagsdel	Stikk -ord	Total
Verb	3	-	-	2	2	5	125	1	3	-	8	1	150
Substantiv	2	-	3	3	-	4	42	1	2	-	5	1	63
Adjektiv	2	-	-	-	-	6	28	1	1	-	3	1	42
Pronomen	2	-	-	2	-	-	27	-	4	-	2	1	38
Determinativ	3	-	-	-	-	-	27	-	-	-	1	1	32
Adverb	-	-	-	2	-	6	-	-	-	-	2	1	11
Preposisjon	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	2	1	6
Konjunksjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3	1	5
Subjunksjon	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	3
Interjeksjon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Total per kap.	12	-	3	11	2	21	252	3	10	-	28	10	

Tabell 1: Forekomst av ordklasseterminologi i NK–B.

Tabell 1 viser at alle ordklassene nevnes i *Oppslagsdel*, der de defineres. Kapittel 6 *Sidemål – nynorsk* har suverent flest forekomster. Det er viktig å merke seg at 12 av forekomstene for henholdsvis *verb*, *substantiv*, *adjektiv*, *pronomen* og *determinativ* skyldes at ordene står i en kursoverskrift som gjentas

16. Dersom *verbbøying* hadde blitt inkludert, måtte også søket utvides med ordet *bøying* fordi det av og til kun fremkommer av konteksten at det dreier seg om bøyning av verb, og tilsvarende for de andre ordklassene med bøyning. Selv om vi overlater til fremtidig forskning å undersøke bruk av *-bøying* og annen grammatisk terminologi, er vårt inntrykk at inkludering av sammensatte ord bestående av ordklasse + *-bøying* ikke ville ha endret resultatene våre for de enkelte ordklassene i særlig grad.

i bunnteksten på flere sider. Et nærmere ettersyn viser at disse ordene sjelden forekommer i løpende tekst, men stort sett opptrer i overskrifter for kurs, tabeller og avsnitt og i oppgaveformuleringer. En av målsetningene for kapittel 6 er at elevene skal lære seg forskjeller og likheter i bøyingsmønster for substantiv, adjektiv og determinativer på nynorsk og bokmål. For substantiv presenteres elevene for korrekt bøyning i bestemthet og tall relatert til kjønn. Elevene presenteres for bøyings*systemet*, men det reflekteres ikke over hva de grammatiske kategoriene bestemthet og tall uttrykker. Adjektiv, pronomen og determinativ blir ikke forklart mer utdypende enn definisjonen i *Oppslagsdel*, ut over at bøyningssystem for nynorsk er oppført i tabeller. Elevene henvises imidlertid til Språkrådets nettsider for en grundigere gjennomgang av disse fire termene. Hvis elevene har kjennskap til ordklassene substantiv og adjektiv fra tidligere skoletrinn, kan man argumentere for at disse termene brukes på en integrert måte, og at kunnskapen delvis utbygges. Dette er sannsynligvis ikke tilfelle for pronomen og determinativ. Termen verb er hyppig brukt i kapittel 6, som inneholder et eget kurs om verb. I likhet med de andre kursene består dette også i stor grad av tabeller med bøyningssystemer som i liten grad forklares.

I kapittel 2 *Lesing for å lære* brukes substantiv som eksempel på hvordan elevene kan lage såkalte ordkunnskapskort. På et ordkunnskapskort skal elevene skrive opp et ord/begrep og deretter definere, beskrive og eksemplifisere ordet. Ved å bruke substantiv som eksempel her, får elevene anledning til å bruke kunnskapen om grammatikk i en annen kontekst og på en annen og mer selvstendig måte enn i «klassiske» presentasjoner av grammatikk. Elevene må aktivere både metaspråk og metakunnskap knyttet til substantiv. Ordkortet er imidlertid upresist formulert. Under *egenskaper* står det at «substantiv bøyes i kjønn og tall [...]» (Blichfelt og Heggem 2014: 62). For det første er det vanlig å anta at substantiv har grammatisk kjønn, og ikke at dette er noe substantivet får gjennom bøyning. For det andre bøyes substantiver også etter bestemthet, noe som ikke er nevnt. Eksemplene på ordkortet viser imidlertid bøyning etter både bestemthet og tall.

I kapittel 3 *Skriftlige tekster* nevnes seks ulike ordklasser 1–3 ganger hver, og i kapittel 5 *Skjønnlitteratur* brukes *verb*, *substantiv*, *adjektiv* og *adverb* 4–6 ganger hver. Termene brukes imidlertid ikke på en måte som utvider eller utdyper elevenes kunnskap. Fire ordklasser nevnes 1–4 ganger hver i kapittel 8, *Språk og kultur*. Termene forekommer hovedsakelig på en side med oversikt de viktigste målmerkene i norske dialekter. Dette kurset kan i liten grad sies å utvide elevenes kunnskap om ordklasser ut over å vise at det er dialektal variasjon. I de resterende kapitlene forekommer enkelte av ordklassene, men

med lav frekvens, og det faglige innholdet kan ikke sies å nærmere utvide elevenes kunnskap om ordklassene ut over det som står i oppslagsdelen.

Tabell 2 viser forekomsten av termene *subjekt*, *verbal*, *direkte objekt*, *indirekte objekt*, *adverbial* og *objekt*.¹⁷

Kapittel/ Term	Inn- hold	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Opp- slag	Stikk -ord	Total
Subjekt	-	-	1	1	-	-	-	-	2	-	4	1	9
Verbal	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	3	-	6
Direkte objekt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	4
Indirekte objekt		-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	4
Adverbial		-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	4
Objekt		-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total per kap.		-	2	2	-	-	-	-	4	-	16	4	28

Tabell 2: Forekomst av setningsledd i NK–B

Alle navn på setningsledd er brukt i oppslagsdelen. *Subjekt* er brukt til sammen fire ganger i tre ulike kapitler: Kapittel 2, 3 og 8. *Verbal* er nevnt tilsammen tre ganger i to ulike kapitler, mens *objekt* forekommer én gang i kapittel 2. *Direkte objekt*, *indirekte objekt* og *adverbial* er ikke brukt i noen av bokas kapitler. Vi kan dermed konkludere med at termer for setningsledd forekommer svært sjelden i NK–B.

I NK–B finner vi også eksempler på at ord som ikke er forklart eller definert noe sted i læreboka, brukes for å forklare andre fagtermer eller grammatiske konstruksjoner. Et eksempel er i forklaringen av hvordan passiv dannes i kapittel 6 om nynorsk. Her brukes både *hjelpeverb*, *perfektum partisipp* og *modalt hjelpeverb* i forklaringen. Termene *hjelpeverb* og *modalt hjelpeverb* brukes ingen andre steder i boka, mens *perfektum partisipp* er brukt ett annet sted (i kapitlet om nynorsk). Felles for de tre er at de verken blir forklart eller definert der de brukes, og heller ingen andre steder i boka. NK–B skiller heller ikke mellom verb og hjelpeverb ved definisjonen av ordklassen verb i *Oppslagsdel*. Også *genitiv* opptrer helt uten forklaring (Blichfelt og Heggem 2014: 280). Et annet eksempel er termen *syntaks* som dukker opp uten å være forklart, og som i tillegg brukes på en forvirrende måte. I kurset om *Slang og ungdomsspråk* (Blichfelt og Heggem 2014: 327) ser man nærmere på ulike kjennetegn

17. Termene predikativ, subjunksjonal og konjunksjonal er anbefalt i Tilrådinga, men ikke brukt i læreboka.

ved multietnolektisk stil og bruker følgende eksempel for å vise forskjellen mellom multietnolekt og standard norsk:

12

v s

Norsk syntaks: Hvis du betaler, blir jeg med.

s v

Multietnolektisk stil: Hvis du betaler, jeg blir med.

I eksempelet markeres det at subjektet og verbalet har ulik plassering. Leddstillingen i eksempelet på multietnolekt omtales imidlertid som *stil*, mens leddstillingen i eksempelet fra tradisjonelt norsk talemål omtales som *syntaks*, selv om det i begge tilfeller er snakk om syntaks. Videre forklares leddstillingsvariasjonen i eksemplene som at «[...] rekkefølgen på ordene kan endres [...]» (Blichfelt og Heggem 2014: 327).

5. Diskusjon

Målet med denne studien var å finne ut hvilket grammatisk metaspråk som presenteres i NK–B. Denne overordnede problemstillingen ble brutt ned i tre forskningsspørsmål (jf. 13), som alle kommenteres i den påfølgende diskusjonen.

13

1. I hvilken grad er kunnskapsgrunnlaget om grammatikk i læreboka korrekt?
2. I hvilken grad bygger de ulike kursene/avsnittene om grammatikk på hverandre?
3. Hvordan er oppgaven med å forenkle grammatikk løst?

Noe av det mest påfallende i NK–B er plasseringen av grammatikken – bakerst i boka, som en oppslagsdel. NK–B er delt inn i 9 kapitler som alle tar for seg sentrale deler av norskfaget. Når grammatikken verken er et eget kapittel eller et eget kurs i et kapittel, kan dette tolkes som et signal om at grammatikken ikke anses for å være en like sentral del av norskfaget som eksempelvis sammensatte tekster eller skjønnlitteratur. En innvending mot denne påstanden er naturligvis at lærere kan bruke andre, lærebokesterne hjelpemidler i arbeidet med grammatikk. Men i og med at lærebokas status i norsk skole er sterk (jf.

Blikstad-Balas 2014; Juul et al. 2010), mener vi uansett at det er uheldig at grammatikk som fagområde ikke utgjør en egen del av læreboka.

Det som presenteres av grammatisk kunnskapsinnhold om ordklasser i *Oppslagsdel – grammatikk*, er hovedsakelig riktig, men ikke alltid. Dessuten er definisjonene og forklaringene svært kortfattede. Flere av ordklassene defineres ved hjelp av synonymer, for eksempel «substantiv er navnord» og «preposisjoner er småord», «konjunksjon er bindeord» og «interjeksjoner (utropsord) er småord» (Blichfelt og Heggem 2014: 399). Det kan være hensiktsmessig å bruke synonymer eller andre «hjelpoord» for å forklare fagterminologi, men når synonymene som brukes, ikke nødvendigvis er selvforklarende, og heller ikke forklares ytterligere, framstår forklaringen som sirkulær. Bruk av sirkeldefinisjoner er uheldig, da de regnes som feilaktige definisjoner som ikke gir økt kunnskap om begrepet (Suonuuti 2008:27). Termene bindeord, småord og utropsord er kun brukt i oppslagsdelen. Ettersom disse termene ikke blir forklart eller brukt verken der de anvendes eller ellers i læreboka, er det vanskelig å se noen grunn til at de i det hele tatt skal introduseres. Som diskutert i Myhill, Jones og Watson (2013), finnes det ingen pedagogiske grunner til at faglige termer som *preposisjon* bør unngås i undervisningen til fordel for ikke-faglige termer som *posisjonsord*. For elevene vil de ikke-faglige termene (f.eks. *småord* og *bindeord*) også være ukjente ord, og det framstår derfor som uhensiktsmessig at læreboka introduserer ikke-faglige ord i oppslagsdelen – spesielt når de ikke nødvendigvis er mer forklarende og (nesten) ikke brukes noe annet sted.

Bruken av begrepet *småord* i *Oppslagsdel* er spesielt problematisk. Ettersom termen *småord* ikke er en etablert term for preposisjoner og interjeksjoner i fagområdet, kan det tenkes at pedagogiske hensyn ligger bak introduksjonen av termen i læreboka. Det er nærliggende å anta at termen viser til lengden på selve ordet. Problemet er at trestavete ord som *innenfor* og *ifølge*, og fraser som *ved hjelp av*, *på grunn av* og *i ferd med* også er klassifisert som småord. Disse frasene er for øvrig betydelig lengre enn eksemplene som er listet opp under determinativ og pronomen. Termen *småord* er kanskje ment å være en pedagogisk forenkling av termene preposisjon og interjeksjon. Vi tror imidlertid denne termen heller kan bidra til forvirring, spesielt fordi den ikke defineres eller forklares.

Ordklassene defineres hovedsakelig ut fra semantiske kriterier. Dette gjør det trolig mulig for elevene å forstå hver enkelt ordklasse, men mangelen på felles kriterier i inndelingen av ordklasser er problematisk. Det at ordklassene kan grupperes systematisk, kommer heller ikke fram gjennom de valgte ek-

semplene. Denne mangelen bidrar trolig til å gjøre det vanskeligere for elevene å se faglige sammenhenger og oppnå dypere faglig innsikt.

Definisjonene av ordklasser i *Oppslagsdel – Grammatikk* er stort sett riktige. Funksjonen til en oppslagsdel i en lærebok vil f.eks. være at når en elev støter på ordet *adverb* i læreboka, og ikke vet eller husker hva adverb er, kan eleven slå opp i *Oppslagsdel* for å få en forklaring, eller bli minnet på, hva termen adverb betyr. Selv om opplysningene som står i *Oppslagsdel – Grammatikk* stort sett er riktige, stiller vi oss spørsmål om det som står her er *tilstrekkelig* for å skape forståelse. Den spartanske teksten gjør det vanskeligere å forstå fagstoffet. Det er trolig lettere å kunne reproducere kunnskapsstoffet når det er så komprimert, men det er tvilsomt at det er tilstrekkelig til at elevene vil kunne gjenkjenne verb i en tekst eller forstå hva bøyning er.

Setningsledd er stemoderlig behandlet i NK–B. Fem setningsledd (S, V, IO, DO og A) nevnes i *Oppslagsdel*, men ingen av dem er definert. Formuleringen om at «ikke alle setninger inneholder alle typer setningsledd» (Blichfelt og Heggem 2014: 400) er svært upresis, og kan potensielt gi grobunn for uheldige misforståelser som eksempelvis at setninger kan mangle verbal. Denne påstanden modifiseres riktignok på samme side med en presisering om at setninger må inneholde subjekt og verbal. Det er imidlertid uheldig at disse to opplysningene blir presentert under to forskjellige overskrifter i oppslagsdelen av læreboka, da det ikke nødvendigvis er slik at en elev som slår opp på *Setningsledd*, fortsetter å lese det som står under *Ytringer og setninger*.

Som nevnt i 4.2 gir NK–B i *Oppslagsdel* en oppskrift på hvordan man kan identifisere setningsleddene subjekt, direkte objekt, indirekte objekt og adverbial, mens verbalet er det «smart» å finne først. På den ene siden er opplysningen om at det er smart å finne verbalet først korrekt, men på den andre siden er det betimelig å spørre om elevene blir i stand til å identifisere et verbal ved å få vite at det er smart å gjøre det først. Den samme «spørremetoden» brukes i svenske læreverk, men har blitt kritisert av Hultman (1987) og Nilsson (2000) som hevder at metoden ikke gir elevene noen grammatisk forståelse så lenge forholdet mellom semantisk rolle og setningsledd ikke blir tematisert. Dette forholdet diskuteres ikke i NK–B. Selv om NK–B gjennomgår ordklassene på foregående side, presenteres ingen sammenheng mellom form (ordklasse) og funksjon (setningsledd). Plassering i setningen brukes heller ikke som kriterium i setningsanalysen. Også for setningsledd er NK–B lite konsistent med hensyn til hvilke kriterier som brukes i defineringen av dem. Vi mener at framstillingen er så forenklet og utilstrekkelig at det vil være vanskelig for en leser å oppnå forståelse for emnet. Tabell 2 viser at navn på setningsledd nærmest utelukkende

forekommer i *Oppslagsdel*. Dette tyder på at fagkunnskap om setningsledd og setningsanalyse er dårlig integrert i læreboka for øvrig (jf. forskningsspørsmål 2). Der termene forekommer, brukes de heller ikke på en måte som utvider den spartanske informasjonen som står i oppslagsdelen.

Integreringen av grammatiske termer i læreboka for øvrig finnes hovedsakelig i kapitlet om nynorsk, og som det framkommer av Tabell 1 og 2, er det først og fremst ordklasseterminologi som brukes. Det er uheldig at grammatikk hovedsakelig kun diskuteres i kapitlet om nynorsk fordi det bygger opp under en misforståelse mange elever har, nemlig at grammatikk er «noe som finnes i nynorsk», eller at det er «mer» grammatikk i nynorsk enn i bokmål. Mange elever har en negativ holdning til både nynorsk og grammatikk. Å plassere så å si alt fagstoffet om grammatikk i nynorskkapitlet vil sannsynligvis forsterke denne holdningen. Samtidig er ikke valget om å blande grammatikk og nynorsk særlig overraskende. Læringsmålet «bruke grammatiske begreper til å sammenlikne bokmål og nynorsk» fra NOR1-05 blir da også presentert som mål for tre av de fire kursene i kapittel 6. I tillegg til dette komparative perspektivet er det normative det mest iøynefallende i kapitlet: Eleven skal lære å skrive riktig nynorsk. Dette medfører at grammatikk fremstilles som synonymt med rettskriving og bøyning, som om det er et sett av regler som elevene må lære seg.

For at terminologi skal innlæres og huskes, er det viktig at termene brukes også der de ikke er «hovedtema». Da er det viktig at det er enkelt å finne en definisjon eller forklaring av termen dersom man ikke husker termens betydning. I NK–B ser vi imidlertid eksempler på at termer som *hjelpeverb*, *perfektum partisipp*, *modalt hjelpeverb*, *genitiv* og *syntaks* brukes uten at de er forklart eller definert noe annet sted i boka. Selv om elevene kan ha møtt disse fagtermene tidligere i skolegangen, er de såpass tekniske at det bør være mulig å finne en definisjon av dem i læreboka. Det er riktig nok mulig å slå opp på *verb* i *Oppslagsdel*, men i forklaringen skilles det ikke mellom verb og hjelpeverb, og da virker det noe optimistisk at elevene selv skal vite forskjellen på «vanlige» hjelpeverb og modale hjelpeverb. Å bruke nye og ukjente grammatiske termer for å forklare et språklig fenomen vil gjøre det vanskelig for elevene å forstå forklaringen. Som vist i 4.4, brukes termen *syntaks* i et eksempel som illustrerer variasjon i plassering av verbal i «standard» norsk og multietnolekter. Det er positivt at NK–B inkluderer leddstillingsvariasjon når de diskuterer multietnolekter, da dette kan gi grobunn for diskusjon og refleksjon over syntaktiske regler som eksempelvis at det finitte verbet alltid står som ledd nummer to i deklorative hovedsetninger i norsk. Imidlertid er NK–B

upresis både i terminologibruk og forklaring rundt dette eksempelet, noe som igjen kan medføre forvirring hos elevene når *multietnolektisk stil* brukes om eksempelet fra multietnolekt, mens *syntaks* brukes om eksempelet som har standard norsk ordstilling (verbalet som ledd nummer to). Ettersom *syntaks* verken er brukt eller definert andre steder i boka, er det ikke usannsynlig at elevene, etter å ha sett dette eksempelet, kan tro at *syntaks* er «noe som finnes i norsk», og ikke i multietnolekter. Dette er potensielt forvirrende. Videre er det uheldig at leddstillingsvariasjonen omtales som at «[...] rekkefølgen på ordene kan endres [...]» (Blichfelt og Heggem 2014: 327). Det kan tilsynelatende se ut til at variasjonen de illustrerer foregår på ordnivå, til tross for at variasjonen foregår på leddstillingsnivå. Man kan ikke bytte om på rekkefølgen på hvilke ord som helst i multietnolekter. Å forenkle *setningsledd* til *ord* åpner dermed opp for at elevene kan gjøre en rekke feiltolkninger. Dette er feiltolkninger som ikke ville oppstått dersom man hadde brukt termen *setningsledd* som er introdusert i læreboka, jf. 4.2.

Grammatikk og grammatiske fenomen er i liten grad gjenstand for diskusjon eller forklaring i NK-Bs kapitler, og framfor alt er det slående at innholdet er lite integrert. Unntaket er kapittel 6 *Sidemål – nynorsk* hvor ordklasseterminologien tas i bruk. Grammatikk presenteres fragmentert og på en så forenklet måte at det vil være vanskelig å bygge opp en god grammatisk forståelse med dette som utgangspunkt. Grammatikken er også dårlig integrert, og inkluderes i liten grad i kapitler det det kunne vært naturlig. Elevene gis dermed i liten grad mulighet til å bygge ut sitt metaspråk og sin kunnskap om grammatikk på en systematisk måte der kunnskapen først presenteres for deretter å gradvis bygges ut (jf. Skrunes' 2010 spiralprinsipp).

Når det gjelder forenklingsoppgaven, viser vår gjennomgang altså at NK-B formidler grammatikk på en måte som er svært forenklet både i omfang og innhold. Boka inneholder lite om temaet, og det som står, går svært lite i dybden. Læreboka inneholder magre definisjoner og tabeller som ofte ikke forklares, og som dermed ved flere tilfeller framstår som uklare. I Maagerø og Skjelbred (2010) undersøkes det hvordan elever leser sammensatte tekster i matematikk og naturfag. Disse fagene kjennetegnes ved utstrakt bruk av figurer, symboler, tabeller, formler og bilder. Kapittel 6 *Sidemål – nynorsk* har dermed flere fellestrekk med presentasjonsmåten i disse fagene. Den omfattende bruken av tabeller i kapittel 6 gjør at kapitlet skiller seg tydelig fra de andre kapitlene i NK-B. Konklusjonen fra Maagerø og Skjelbred (2010: 72-73) er at: «Å lese læreboktekst er gjerne det samme som å lese brødteksten og ikke andre visuelle elementer. Da går de [elevene] glipp av mye viktig informasjon [...]». Dette

vil sannsynligvis også gjelde for presentasjonen av grammatikk i kapittel 6. Vårt inntrykk er at tabellene i NK–B antas å være nærmest selvforklarende, mens det i virkeligheten kreves mye grammatisk kunnskap hos leseren for å avkode meningsinnholdet i tabellene. Kapitlet ser ut til å forutsette at det grammatiske metaspråket allerede er innlært, og dersom elevene har kunnskaps-hull, kan de slå opp i *Oppslagsdel – Grammatikk*. Tabellene som viser bøyings-systemer er stort sett riktig. Det er likevel uheldig at det kun fokuseres på *hvordan* en grammatisk kategori uttrykkes, og at det ikke reflekteres over *hva* de grammatiske kategoriene uttrykker. En annen ulempe med å legge store deler av grammatikken inn i kapitlet om nynorsk, er at man kun sammenligner nynorsk og bokmål. Når det gjelder verbbøyning og substantivbøyning er det ikke store forskjeller i *måten* grammatiske kategorier uttrykkes på. Eksempelvis uttrykkes bestemthet form entall ved bruk av suffikser på substantivet i begge skriftspråkene, selv om suffiksene i noen tilfeller er ulike. Her kunne det vært interessant å sammenligne norsk med engelsk, som er et kjent språk for norske elever, for å vise at den grammatiske kategorien bestemthet markeres ulikt i de to språkene (*flaska* vs. **the** bottle).

I NK–B presenteres grammatikken stykkevis og delt, og framstillingene er ofte så uklare og forenklete at det vanskelig kan føre elevene inn i det mer omfattende kunnskapsfeltet grammatikk. Flere steder er enkeltopplysninger direkte feil, og andre steder er grammatiske fenomener uklart beskrevet. Vi mener det vil være vanskelig for elever å oppnå en begrenset, men sammenhengende og koherent forståelse for grammatikkfaget bare ved å arbeide med denne læreboka; i beste fall vil elevene sitte igjen med bruddstykker. Samlet sett er det vanskelig å se for seg at dette borger for forståelse og nysgjerrighet for fagfeltet. Det kan se ut som man har ønsket å forenkle kunnskapsstoffet, men at man har endt opp med for lite forklaring og for lite konsistent presentasjon av innholdet, slik at resultatet ikke er forenklande allikevel.

Det er også relevant å kommentere hvorvidt læreboka dekker innholdet i læreplanen. I læreplanen for norskfaget i ungdomsskolen finner vi noen kompetansemål som er særlig relevante for grammatikk. For det første heter det under hovedområdet *Språk, litteratur og kultur*, som gjelder alle trinn, at «Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk». På de ulike trinnene finner vi spesifikke kompetansemål som skal sørge for at dette overordnede målet oppnås. For denne studien er kompetansemålene etter 10. trinn relevante, og her er det to mål som spesifikt nevner grammatikk. Det første målet sier at eleven skal kunne «bruke grammatiske begreper til å sammenlikne nynorsk og bokmål». Dette målet kan vi si blir oppnådd gjennom kapitlet om

nynorsk, som er kapitlet med høyest forekomster av grammatiske termer. Som tidligere nevnt legger dette kapitlet opp til en svært ferdighetsorientert tilnærming, slik at det kompetansemålet som kanskje i enda større grad vektlegges er: «... uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding». Ifølge det andre relevante kompetansemålet skal eleven kunne «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp». Vår empiriske gjennomgang viser svært tydelig at læreverket i liten grad dekker dette målet. Kunnskapsstoffet som formidles om ordklasser og setningsoppbygging, er magert, spesielt gjelder dette setningsledd. Skal elevene beskrive hvordan språk er bygget opp, kreves kunnskap om setningsledd og setningsoppbygging. Dette forsterkes også av det faktum at kompetansemålet om å beskrive språkets oppbygging ikke nevnes noe sted, mens kompetansemålet om nynorsk nevnes eksplisitt i læreboka, i kapitlet om nynorsk.

Læreverket *Nye Kontekst* består av flere elementer enn selve læreboka. I heftene *Oppgaver* og *Grammatikk og rettskriving* finner vi kunnskapsstoff om grammatikk som vi ikke har analysert i denne artikkelen ettersom bakside teksten på NK-B eksplisitt sier at «*Nye Kontekst Basisbok* [...] dekker fagstoffet i norsk for treårsløpet». Heftene er supplement til basisboka og anses altså ikke som nødvendige for å nå læringsmålene i faget. Plasseringen av grammatikken i oppslagsdelen av læreboka, samt i tilhørende oppgavehefter, er, som nevnt, grunnleggende problematisk fordi læreboka har sterk status, og står sentralt i undervisningen (jf. Blikstad-Balas 2014). I en spørreundersøkelse blant 700 lærere fant Gilje et al. (2016: 71) at «den papirbaserte læreboka er det læremiddelet som flest lærere oppgir var i bruk i sist time», mens Roe, Ryen og Weyerang (2018: 12) påpeker at læreboka stort sett oppfattes som «[...] en faglig trygg og sikker kilde til relevant informasjon, og den pedagogiske presentasjonen av fagstoffet er tilpasset elevgruppen». I og med at læreboka står sterkt, brukes mye og oppleves som en faglig trygg kilde, er det viktig at den dekker alle sider av norskfaget. Å plassere store deler av fagstoffet om grammatikk utenfor læreboka signaliserer dermed at dette fagområdet er mindre viktig enn andre deler av norskfaget. Det er også viktig å påpeke at ikke alle skoler kjøper de supplerende delene av læreverket til alle elever. Ikke minst er det slik at det som står i læreboka, blir signalisert som det viktigste. Det at grammatikk ikke får en mer omfattende framstilling i selve læreboka, gir signaler om hvor (u)viktig dette fagstoffet anses å være. Grammatikk framstår på denne måten som en marginalisert del av faget, og utelukkende som en støtte for andre deler av norskfaget, for eksempel å skrive riktig nynorsk. Dette inntrykket understrekes ytterligere også av at vi under *Ordforklaringer* bakerst i

boka ikke finner en eneste grammatisk term, selv om det står at man her «har tatt med forklaringer som er aktuelle for denne boka» (Blichfeldt og Heggem 2014: 413). Det magre kunnskapsinnholdet i grammatikk i læreboka legger dermed et stort ansvar over på den enkelte lærers grammatikkunnskap.

6. Oppsummering

Vi hadde i denne studien som mål å undersøke hvilket grammatisk metaspråk som presenteres i *Nye Kontekst 8–10 Basisbok*. Overordnet må vi konkludere med at det grammatiske metaspråket som boka formidler, er svært magert og lite systematisk redegjort for, og det er grunn til å tro at elevene på grunnlag av dette ikke vil være særlig godt rustet til å nå kompetansemålene som direkte og indirekte krever grammatikkunnskap. Vi stilte videre følgende forsknings-spørsmål:

1. I hvilken grad er kunnskapsgrunnlaget om grammatikk i læreboka korrekt?
2. I hvilken grad bygger de ulike kursene/avsnittene om grammatikk på hverandre?
3. Hvordan er oppgaven med å forenkle grammatikk løst?

Studien vår viser at både ordklasser og setningsledd stort sett er korrekt definert, men at dette er gjort på en så forenklet, lite utbygd og lite systematisk måte at det ikke legger til rette for god grammatisk forståelse. Ettersom det grammatiske stoffet stort sett er å finne i oppslagsdelen av boka, samt i nynorskkapitlet, og er lite integrert i andre kapitler, kan vi vanskelig konkludere med at ulike deler bygger logisk på hverandre (forskningsspørsmål 2). Når det gjelder forenklingsoppgaven (forskningsspørsmål 3), viser vår studie at denne læreboka forenkler fagstoffet i så stor grad at det virker vanskelig å kunne oppnå særlig grad av forståelse av grammatikk. Det er lite grammatikk i boka, og det som står, er lite utbygd.

Samlet sett må vi dermed konkludere med at det grammatiske metaspråket som elevene får presentert gjennom denne læreboka, framstår som fattig og upresist. De fleste grammatiske termene (ordklasser og setningsledd) er riktignok nevnt og gitt en kort definisjon, men kunnskapsstoffet om grammatikk er så å si ikke gjenstand for diskusjon. Heller enn å nærme seg grammatikk som et fagfelt som åpner for undring og refleksjon omkring språkstruktur, og hvordan språkstruktur kan variere, finner vi her en presentasjon av grammatikk

som en statisk størrelse. NK–B beskriver hvordan (skrift)språkstrukturen i norsk (særlig nynorsk) er. Det åpnes i liten grad opp for et dynamisk syn på grammatikk, der språkstruktur kan variere. Vi savner også mer refleksjon omkring det faktum at fagområdet grammatikk søker å beskrive og forklare en internalisert og iboende kompetanse hos alle mennesker, også elevene.

Vi må konkludere med at NK–B gir et lite sammenhengende grunnlag for elevenes arbeid med språk og skriving, og det virker problematisk å forholde seg til læreboka som eneste læringskilde dersom man faktisk skal oppnå de kompetansemålene som settes opp i læreplanen. Vi finner altså en ensidig instrumentell og ferdighetsorientert tilnærming til grammatikken. Perspektiver som legger grunnlaget for refleksjon omkring og forståelse av språket som system, som læreplanen faktisk krever, er fraværende. Her er det verdt å nevne at vi merker oss flere steder i boka der det ville vært mulig å ta i bruk grammatiske begreper på en hensiktsmessig måte. Eksempler på dette er temaer som multietnolekt, dialekter og digitalt språk, som man naturlig kunne knyttet opp mot diskusjoner om syntaks og leddstilling. Uten et utviklet metaspråk hos både lærere og elever blir imidlertid slike muligheter vanskelig å gripe.

Det må bemerkes at vi på bakgrunn av denne studien ikke kan komme med konklusjoner om status for grammatikken i norske ungdomsskoler. Til det er vår empiri for smal. Fremtidige studier bør derfor ta for seg flere læreverker, de ulike oppgavesettene og læringsressursene tilknyttet læreverket (herunder også de digitale), andre skoletrinn, elevenes forståelse av lærebokas grammatikkunnskap og ikke minst læreres undervisningspraksiser.

Litteratur

- Blichfeldt, Kathinka og Tor Gunnar Heggem. 2014. *Nye Kontekst 8-10 Basisbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blikstad-Balas, Marte. 2014. Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? R. Hvistendahl og A. Roe (red.): *Alle tiders norskdidaktiker : festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*, Oslo: Novus, 325–349.
- Boström, Lena og Gunlög Josefsson. 2006. *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brøseth, Heidi og Mari Nygård. 2019. Grammatikdidaktikk. H. Brøseth, K. M. Eide og T. A. Åfarli (red.): *Språket som system: norsk språkstruktur*, Bergen: Fagbokforslaget, 337–369.

- Brøyn, Tore. 2014. Intervju med Lars Anders Kulbranstad: Hvorfor har det blitt så vanskelig å snakke om språket? *Bedre skole* (1), 8–9.
- Cummins, Jim. 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. B. Street og N.H. Hornberger (red.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. utg, Volume 2. New York: Springer Science: 71–83.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiva, Toril og Marit Krogtoft. 2008. Norsk – analyse av læreverker. I *Læreplan, læreverker og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverker i naturfag, norsk og samfunnsfag.*, (red.) W. Rønning. Bodø: Nordlandforskning, 96–120.
- Fuchs, Eckhardt og Annekatrin Bock. 2018. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gilje, Øystein, Line Ingulfsen, Jan A. Dolonen, Anniken Furberg, Ingvill Rasmussen, Anders Kluge, Erik Knain, Anders Mørch, Margrethe Naalsund og Kaja Granum Skarpaas. 2016. *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, Frøydis. 1995. *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hertzberg, Frøydis. 2004. Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson og H. Osdal (red.): *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004*, Volda: Høgskulen i Volda, avd. for humanistiske fag, 97–111.
- Hertzberg, Frøydis. 2014. Grammatikken i skolen - klart for en omkamp? *Bedre skole*. Lastet ned: <http://utdanningsforskning.no/artikler/grammatikken-i-skolen—klart-for-en-omkamp/>
- Hognestad, Jan K. 2013. Språkdelen av norskfaget - I læreplan og klasserom. *Norsklæraren* (2), 24–29.
- Holmen, Sofie Emilie. 2014. Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. J. Amdam, Ø. Helgesen og K. W. Sæther (red.): *Det mangfoldige kvalitetsbegrepet. Fjordantologien 2013*, Oslo: Forlag1, 83–100.
- Hultman, Tor G. 1987. Objekt som objekt. I U. Teleman (red.): *Grammatik på villovägar*, Stockholm: Esselte, 39–55.
- Juuhl, Gudrud Kløve, Magnus Hontvedt og Dagrun Skjellbred. 2010. *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold.

- Karsrud, Kjellbjørn. 2014. *Grammatikkens nytteverdi i skulen: ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013*. Avd. for lærer- og tolkeutdanning, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Keen, John. 1997. Grammar, metalanguage and writing development. *Teacher Development* 1 (3), 431–445.
- Kiesendahl, Jana og Christine Ott. 2015. *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände-Methoden-Perspektiven*, Eckert. *Die Schriftenreihe: Studien des Georg-Eckert-Instituts zur Internationalen Bildungsmedienforschung*. Göttingen, Tyskland: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knudsen, Susanne V. 2011. *Internasjonalt forskning på læremidler - en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold.
- Knudsen, Susanne V. og Bente Aamotsbakken. 2010. *Teoretiske tilnærmingar til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, Eva og Dagrun Skjelbred. 2010. *De mangfoldige realfagstekstene : om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, Synnøve og Randi Solheim. 2016. Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research* 80 (C), 188–203.
- Myhill, Debra. 2012. "The Ordeal of Deliberate Choice": Metalinguistic Development in Secondary Writing. V. W. Berninger (red.): *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, New York: Psychology Press, 247–274.
- Myhill, Debra, Susan M. Jones, Helen Lines og Annabel Watson. 2012. Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27 (2), 139–166.
- Myhill, Debra, Susan Jones og Annabel Watson. 2013. Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* (36), 77–91.
- Myhill, Debra og Ruth Newman. 2016. Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research* 80 (C), 177–187.
- Myhill, Debra og Annabel Watson. 2014. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy* 30 (1), 41–62.
- Nilsson, Nils-Erik. 2000. Grundskolans grammatikundervisning ur ett läro-medelperspektiv. B. Brodow, N.-E. Nilsson og S.-O. Ullström (red.):

- Retoriken kring grammatiken : didaktiska perspektiv på skolgrammatik*, Lund: Studentlitteratur, 11–27.
- Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. 2006. *Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. 2. utg.* Lastet ned: <http://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>
- Nygård, Mari. 2017. Grammatikk i norskfaget. M.-A. Igland og M. Nygård (red.): *Norsk 5-10 : språkboka*, Oslo: Universitetsforlaget, 39–51.
- Oksfjellelv, Berit. 2011. Intervju med Anne Lise Wie: Lærarstudentane kan for lite grammatikk. *Norsk læreren* (3), 13.
- Roe, Astrid, Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergang. 2018. *God leseopp-læring med nasjonale prøver : om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, Dagrun. 2003. *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler : sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, Dagrun, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken. 2017. *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739–2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrunes, Njål. 2010. *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendomskunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Suonuuti, Heidi. 2008. *Termlosen : kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid. 2. utg.* Oslo: Språkrådet.
- Teleman, Ulf. 1987. *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Esselte.
- Tiller, Marte L. 2016. *Med grammatikk som verktøy. En komparativ analyse av to lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skrijving av sakprega tekster*. Institutt for språk og litteratur, NTNU, Trondheim
- Tonne, Ingebjørg. 2015. Grammatikk i klasserommet - didaktiske muligheter. I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen og I. Tonne (red.): *Språk i skolen : grammatikk, retorikk, didaktikk*, Bergen: Fagbokforlaget, 195–212.
- Tonne, Ingebjørg. 2017. Lærarrespons på skrijving i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik og P. Hamre (red.): *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Det Norske Samlaget, 31–51.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. Læreplan i norsk (NOR 1-05).
- Watson, Annabel. 2015. The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education* 29 (4), 332–346.

SUMMARY

This article presents a case study of the grammatical metalanguage in a much-used textbook for Norwegian in lower secondary school (age 13–16); *Nye Kontekst Basisbok 8–10*. Through a qualitative and quantitative analysis, we examine how the grammatical content knowledge (GCK) is presented, whether the paragraphs concerning GCK build upon each other and how the simplification process of GCK is carried out in the textbook. Our study shows that the presentation of both word classes and clause elements are mainly correct. However, the presentation of the GCK is very meagre and heavily simplified to the extent that it becomes fuzzy, and not sufficient in order to give the pupils an understanding of grammar and a metalanguage. In this textbook, the GCK is placed almost at the end of the book, in the form of look-up pages. The integration of grammar in the rest of the textbook is very low, except in the chapter about the second written standard of Norwegian (nynorsk). We discuss the placing and the integration of grammar, and whether the textbook covers the learning goals in the national curriculum.

VEDLEGG 1

Grammatikk

Grammatikk er læren om hvordan språket er bygd opp. Grammatikken gir oss begrepene vi trenger for å snakke om språk, men også kunnskaper som vi har bruk for når vi skal skrive riktig. Her er en oversikt over de mest sentrale delene av grammatikken. Nye Kontekst Oppgaver inneholder en mer omfattende framstilling. Grammatikkoppgaver finner du både i Nye Kontekst Oppgaver og på nettsidene til Nye Kontekst.

Ordklasser

Ordene i språket vårt kan deles inn i ti ordklasser. Hvert ord tilhører en bestemt ordklasse.

- 1 Verb** forteller hva noen gjør eller er – eller hva som hender: gå, være, skrive. Verbene blir bøyd og viser tid: å gå – går – gikk – har gått. Mer om verb i bokmål og nynorsk på side 268.
- 2 Substantiv** er navnerd, altså navn på personer, ting, fenomener: menneske, ball, lykke. Substantiv bøyes: en stol – stolen – stoler – stolene. Mer om substantiv i bokmål og nynorsk på side 259.



- 3 Adjektiv** er knyttet til et substantiv og forteller noe om egenskapene til dette substantivet: en rød sportsbil, en stille stund. Mer om adjektiv på side 263.
- 4 Pronomen** er ord som kan erstatte substantiv i en setning: jeg, du, vi, seg, hverandre, hvem, man. Mer om pronomen på side 262.
- 5 Determinativ** kan kalles bestemmerord på norsk: min, din, denne, dette, noen, ingen, en, to, tre, en, ei, et, osv.
- 6 Adverb** beskriver verb, adjektiv, andre adverb eller setninger: «De gikk langt.» «De gikk svært langt.» «Det var ei svært god bok.»
- 7 Konjunksjoner** er bindeordene og, eller, men, for.
- 8 Subjunksjoner** innleder leddsetninger: når, hvis, dersom, før, siden, etter (at), fordi, at, for at, om, enda, selv om, som, slik som og infinitivsmerket å.
- 9 Preposisjoner** er småord som av, bak, blant, etter, for, fra, gjennom, hos, i, ifølge, innen, innenfor, med, mellom, mot, om, omkring, ovenfor, overfor, på, rundt, til, under, ved hjelp av, på grunn av, i ferd med.
- 10 Interjeksjoner** (utropsord) er småord som ja, nei, huff, farvel, plask, osv.

VEDLEGG 2



Setningsledd

I en setning har ulike ord ulike funksjon. De ulike funksjonene kaller vi setningsledd. De viktigste er subjekt (S), verbal (V), direkte objekt (DO), indirekte objekt (IO) og adverbial (A). La oss undersøke denne setningen for å finne setningsleddene:

S V IO DO A

Farmor ga barnebarnet sitt en gave i dag tidlig.

Det er smart å finne V først: ga.

For å finne de andre setningsleddene kan vi spørre:

- **SUBJEKT: hvem/hva + V:** Hvem ga? Farmor.
- **DIREKTE OBJEKT: hvem/hva + V + S:** Hva ga farmor? En gave.
- **INDIREKTE OBJEKT: til/for hvem + V + S + DO:** Til hvem ga farmor en gave? Barnebarnet sitt.
- **ADVERBIAL** forteller hvor, når, hvorfor eller hvordan noe foregår.

Ikke alle setninger inneholder alle typer setningsledd.

Ytringer og setninger

Det som står mellom to store skilletegn (punktum, utropstegn, spørsmålstegn og kolon), kaller vi ytringer. En ytring kan inneholde flere setninger. En setning må inneholde både subjekt og verbal.

En **helsetning** er en setning som kan stå alene og gi full mening:

Eksempel: Vi spiste middag.

En **leddsetning** er en setning som ikke gir full mening alene:

Eksempel: Mens vi spiste middag, ...

Leddsetninger kan stå først, midt inni eller til slutt i en helsetning:

Eksempler: Da vi kom hjem, spiste vi middag. Vi spiste middag da vi kom hjem. Middagen som vi spiste, var god.



Heidi Brøseth
Førsteamanuensis i nordisk språkvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
7491 TRONDHEIM
heidi.broseth@ntnu.no

Guro Busterud
Førsteamanuensis i nordisk språkvitenskap
Universitetet i Oslo
0317 OSLO
guro.busterud@iln.uio.no

Mari Nygård
Førsteamanuensis i norsk
Institutt for lærerutdanning
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
7491 TRONDHEIM
mari.nygard@ntnu.no