

Christine Brennhaug

# Grammatikkoppgaver etter fagfornyelsen. En teoretisk analyse av grammatikkoppgavene i en lærebok i norsk for 8.-10. trinn

Masteroppgave i nordisk språk

Veileder: Heidi Brøseth

Juni 2021



Christine Brennhaug

**Grammatikkoppgaver etter  
fagfornyelsen. En teoretisk analyse av  
grammatikkoppgavene i en lærebok i  
norsk for 8.-10. trinn**

Masteroppgave i nordisk språk  
Veileder: Heidi Brøseth  
Juni 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker grammatikkoppgaver i en lærebok i norsk (*Kontekst, 8-10 Basis*) som er revidert etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Undersøkelsen tar for seg hvordan grammatikkoppgavene er utformet for at elevene skal lære om grammatikk, og hvilket syn på grammatikk og grammatikkundervisning som ligger til grunn i oppgaveutformingene. I oppgaven utvikles et rammeverk som kan brukes for å analysere grammatikkoppgaver i en lærebok i norsk for 8.-10. trinn. Rammeverket utarbeides med utgangspunkt i tidligere forskning (Summer, 2011; van Rijt, 2020) og den nye læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). I undersøkelsen brukes rammeverket for å gjøre en teoretisk analyse av læreboka, nærmere bestemt en kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse av de utvalgte grammatikkoppgavene (n=245). Hvert ledd i oppgavene (n=385) ble analysert med hensyn til tekstkvalitet, ferdigheter og aktiviteter. Analysen viste at rammeverket er egnet for å analysere grammatikkoppgavene etter oppgavens formål, og resultatene fra analysen ble diskutert i lys av sentrale momenter hentet fra læreplanen og grammatikdidaktikkfeltet. Hovedfunnene i undersøkelsen var at mange av oppgaveleddene kontekstualiserer grammatikk, at det skriftlige aspektet er mest synlig *når* ferdigheter spesifiseres, og at produksjon er den vanligste aktivitetstypen. Få oppgaveledd vektlegger at elevene skal vise grammatisk forståelse, og et normativt syn på grammatikk er synlig særlig i nynorskoppgavene. Oppgaveledd som inkluderer elevenes talemål, vurderinger og egne intuisjoner bidrar likevel til å gi et mer nyansert bilde av grammatikkoppgavene.

# Abstract

This master's thesis investigates grammar tasks in a textbook for Norwegian (*Kontekst 8-10, Basis*) revised after the new curriculum Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. The study looks at how grammar tasks are constructed in terms of how the pupils are supposed to learn about grammar, and what the task formulations can tell about grammar and grammar instruction. In the study, a framework is developed which can be used to analyze grammar tasks in a textbook for Norwegian for grades 8-10. The framework is developed on the basis of previous research (Summer, 2011; van Rijt, 2020) and the Norwegian subject curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2019). It was used to do a theoretical textbook analysis, more precisely a quantitative and qualitative content analysis of the selected grammar tasks (n=245). Each task part (n=385) was analyzed with regards to text quality, skills and activity. The analysis showed that the framework was adequate for the study's purpose in analyzing grammar tasks, and the results were discussed in light of central aspects from the curriculum and the field of grammar didactics. The main findings were that grammar is contextualised in many of the task parts, that writing is common *when* the skills are specified, and that production is the most frequent activity type. Few of the task parts emphasise an understanding of grammar, and a prescriptive approach is especially visible when it comes to tasks concerning *nynorsk* as the secondary language form. Task parts that includes the pupils spoken language, judgements and intuitions, yet contribute to a more diverse look on the grammar tasks in general.

# Forord

Typically, many skills that we master become easier as our mastery increases, in terms of both physical and cognitive skills – for example, riding a bike, doing long division, or decoding phonemes into words. However, writing is atypical in that the demands of writing increase as writer’s mastery of writing grows (...). As our capacity to create text on the page develops, so too does our expectations of what that text can achieve. (Myhill & Newman, 2016, s. 177)

Da jeg tidligere i år kom over sitatet til Myhill og Newman ovenfor, traff det meg hvor mye jeg kunne kjenne meg igjen. Å skrive en masteroppgave er en prosess fylt av forventinger som ikke nødvendigvis blir mindre selv om skrivearbeidet går fremover. Desto mer jeg har skrevet, desto større har omfanget av oppgaven foran meg følt. Etter flere år med akademisk skriving på universitetet, opplevde jeg det på mange måter som et paradoks at skriveprosessen ikke følte noe særlig enklere. Likevel har det vært noe fint med det hele. Gjennom masterskrivingen har jeg fått formidle en undersøkelse på et emneområde som jeg interesserer meg for, og som jeg mener har en verdi – i det vitenskapelige feltet så vel som i skolen. Det har gitt både mål og mening til arbeidet.

En takk er på sin plass til de som tross alt har gjort masterarbeidet til en bra opplevelse. Heidi – du har vært en engasjert og dyktig veileder hele veien. Takk for at du har bidratt med mye kunnskap, hjelpsomme tilbakemeldinger og nyttige innspill, og for at du har loset meg gjennom arbeidet på en god og stødig måte. Ellen, Helene og Dina – takk for at dere har gjort de fem årene på lektorutdanningen til en så fin tid, og for at dere hele tiden inspirerer meg. Mamma og pappa – takk for ubegrenset med støtte, oppmuntring og uendelig med FaceTime-samtaler. Albert, det beste pelsvesenet jeg vet om – takk for at du har gjort masterarbeidet mindre ensomt, og for at du alltid har fått meg ut på luftetur når jeg har trengt det som mest. Og til slutt, Vebjørn – takk for at du har hatt størst tro på meg av alle.

Trondheim, våren 2021

Christine Brennhaug





# Innhold

Figurer.....	xi
Tabeller .....	xi
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.2.1 Forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppgavens struktur .....	4
2 Tidligere forskning .....	5
2.1 Forskning på grammatikk i læreverk .....	5
2.2 Forskning på grammatikkoppgaver i læreverk.....	6
2.2.1 Jørgensen (2019) .....	6
2.2.2 Summer (2011).....	8
3 Teoretisk bakgrunn .....	11
3.1 Grammatikk – én term med ulikt begrepsinnhold.....	11
3.2 Grammatikkundervisning og grammatikkdidaktikk .....	13
3.2.1 Tradisjonell grammatikkundervisning .....	13
3.2.2 Funksjonell grammatikkundervisning.....	13
3.3 Lærebøker.....	15
3.3.1 Lærebøkernes oppgaver.....	16
3.4 Grammatikk i norskfaget etter LK20 .....	16
4 Metode.....	19
4.1 Kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse .....	19
4.2 Datamateriale .....	20
4.2.1 Valg av lærebok .....	20
4.2.2 Valg av grammatikkoppgaver .....	20
4.3 Rammeverk .....	21
4.3.1 Bakgrunn .....	21
4.3.2 Utviklingen av rammeverket: noen utfordringer.....	22
4.3.3 Kategoriene i rammeverket .....	24
4.4 Overveielser knyttet til metode .....	28
5 Analyse av grammatikkoppgavene.....	31
5.1 Resultater fra den kvantitative analysen.....	31
5.2 Kvalitativ analyse .....	33
5.2.1 Tekstkvalitet .....	34
5.2.2 Ferdigheter .....	38

5.2.3	Aktivitet.....	41
5.2.4	Oppdrag.....	52
6	Diskusjon.....	55
7	Avslutning .....	63
7.1	Oppsummering .....	63
7.2	Konklusjon og videre forskning.....	64
	Litteraturliste .....	67
	Masterarbeidets relevans for lektoryrket.....	73

## Figurer

Figur 4.1: Rammeverk for analysekategorier av grammatikkoppgaver i norsk.....	24
Figur 5.1: Resultater fra analysen av tekstkvalitet .....	33
Figur 5.2: Resultater fra analysen av ferdigheter .....	33

## Tabeller

Tabell 5.1: Resultater fra den kvantitative analysen av grammatikkoppgavene.....	31
Tabell 5.2: Resultater fra analysen av aktivitetstyper i oppgavene.....	32



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Menneskelige vesener trenger å snakke om forhold som er relevante for mennesker (...). Ikke bare ordforrådet, men også grammatikken gjenspeiler måten den menneskelige hjerne strukturerer og analyserer verden omkring seg på. Dermed kan språk og grammatikk faktisk brukes som et «vindu» inn i menneskehjernen: Det at språk har visse grammatiske kategorier, men ikke andre, forteller oss noe om hvordan mennesker oppfatter verden omkring seg, kategoriserer den og resonnerer om den – til syvende og sist om hva det egentlig vil si å være menneske. (Næss, 2019, s. 31)

Grammatikk er en essensiell del av språket vårt, og med det også en del av vår menneskelige eksistens (Nygård, 2017; Brøseth & Nygård, 2019; van Rijt, 2020). Fordi språket er knyttet til det å være menneske, vil det å utvikle en forståelse for grammatikk kunne gjøre mennesker i stand til å forstå seg selv (van Rijt, 2020, s. 29). Det er i stor grad dette aspektet ved grammatikk lingvist Åshild Næss forfekter i sitatet ovenfor, og som et svar på hvorfor grammatikk bør undervises i morsmålsfaget, blir begrunnelsen gjerne gjenkjent som en del av allmenndanningsargumentet (jf. Hertzberg, 1995). Argumentet er på mange måter unikt fordi det tilskriver grammatikken en egenverdi i norskfaget uten å samtidig kreve en påvist nytteverdi (Nygård, 2017, s. 43; Hognestad, 2013, s. 27). Argumentet inneholder også et syn på grammatikk som utvilsomt vil kunne sies å være verdifullt i en undervisningssammenheng, all den tid det å utvikle innsikt om mennesket er en del av dannelsingsprosessen, og dermed et av de overordnede prinsippene for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Det er også andre aspekter ved grammatikk som fagområde som fremstår av verdi i en undervisningssammenheng. Ser man på grammatikk i en morsmålskontekst, er dette et emne som elevene i aller høyeste grad *mestrer* når de begynner på skolen – det vil si: Elevene møter skolevesenet med et tilegnet språk og dertil en implisitt kunnskap om grammatikken til dette språket (Nygård, 2017, s. 40; Brøseth og Nygård, 2019, s. 337; van Rijt, 2020, s. 10). Hognestad (2013, s. 29) omtaler dette som et «innoverperspektiv» på språkemet fordi det tar utgangspunkt i at elevene har språket nettopp *inni seg selv*. Som konsekvens av at kunnskapen ligger implisitt hos elevene, kreves det en form for aktivering gjennom et metaspråk for å få tilgang til kunnskapen i eksplisitt form (Nygård, 2017, s. 40; Brøseth og Nygård, 2019, s. 341). Samtidig er det nettopp denne delen av grammatikken som innehar særskilte muligheter. Det må betraktes som et spesielt fortrinn at grammatikken kan fungere som en tilrettelegger for induktive

arbeidsmåter, og som en inngang til bruk av elevenes egne erfaringer i undervisningen (Nygård, 2017, s. 40; Hognestad, 2013, s. 26).

Tar man alle disse perspektivene i betraktning, ser grammatikk unektelig ut til å ha et stort potensial som undervisningsemne i dagens norskfag. Likevel har det vært en annen realitet som i all hovedsak har preget grammatikkdebatten i morsmålsfaget både nasjonalt (Hertzberg, 1981; 1995; 2008) og internasjonalt (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Myhill, 2018; van Rijt, 2020). Når det gjelder norskfaget, har grammatikken blitt omtalt i sterke ordlag. Norskdidaktiker Frøydis Hertzberg har blant annet betegnet grammatikken som «norskens problembar» (1981, s. 144) og «en kontroversiell disiplin» (1995, s. 10), og om grammatikkens legitimitet i norskfaget skriver hun at denne har blitt «rokket kraftig ved» (2008, s. 17). All den tid grammatikk fremstår som «et fagområde som rommer *så* mange muligheter for fascinasjon» (Hognestad, 2013, s. 28), virker det derfor betimelig å spørre seg hva som er grunnen til at emnet ender opp med et inntrykk av å være det stikk motsatte i mange tilfeller.

Går vi tilbake til sitatet til Næss (2019) som jeg innledet oppgaven med, kan muligens noe av svaret ligge her. Rettere sagt ligger det ikke i selve sitatet, men i konteksten som sitatet inngår i: Næss bruker begrunnelsen om det menneskelige aspektet ved grammatikk for å komme myten om at grammatikk er kjedelig til livs (2019, s. 28-31). I det ligger et premiss om en eksisterende og muligens ganske utbredt oppfatning om grammatikk som nettopp kjedelig. Hognestad (2013, s. 27) mener at «paradigmegymnastikk» i form av «mekaniske puggeøvelser» kan ha noe av skylden. Brøseth og Nygård (2019, s. 342) er også inne på dette når de skriver at «[f]or mange har grammatikk framstått som både vanskelig og kjedelig, noe som bare må pugges, og ikke et emne man kan forstå, resonnere omkring og undre seg over». Det kan med andre ord virke som om det i vesentlig grad er arbeidsmåtene knyttet til grammatikk som blir kritisert (jf. også Guldal & Otnes, 2011, s. 9; Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 21), og det gjør det rettmessig å vende et blikk mot det som på mange måter er arbeidsmåtenes fremste advokater, nemlig *oppgavene*.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er med det en interesse og en nysgjerrighet for hvordan grammatikkoppgaver ser ut i dagens norskfag. Fagfornyelsen er godt i gang og innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (forkortet LK20) har startet på flere av skoletrinnene.<sup>1</sup> Hvordan vil grammatikkoppgavene fortone seg etter innføringen av den nye læreplanen i norsk, NOR01-06 (Kunnskapsdepartementet, 2019)? Den tradisjonelle

---

<sup>1</sup> Fagfornyelsen betegner prosessen mot fornyingen av læreplanene, mens Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) betegner det konkrete læreplanverket som er innført (Utdanningsdirektoratet, 2021).

skolegrammatikken<sup>2</sup> har vist seg å stå stødig gjennom mang en kritikkstorm (jf. Hertzberg, 1981, s. 158). Samtidig er det også mye som tyder på at det har skjedd et skifte i synet på grammatikk i morsmålsfaget, spesielt om man ser på forskningen til Myhill og kolleger (Myhill et al., 2012; se også Myhill, 2018; 2020). Dessuten har LK20 et ettertrykkelig fokus på dybdelæring (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016; 2017; Haugen, 2019), noe som på mange måter vil være vanskelig å forene med en hovedvekt av tradisjonelle grammatikkøvelser preget av mye repetisjon og lite refleksjon (jf. Iversen et al., 2011, s. 21-22; Brøseth & Nygård, 2019, s. 342; Nygård, 2017, s. 44; Hognestad, 2013, s. 27).

## 1.2 Problemstilling

For å undersøke grammatikkoppgaver i dagens norskfag nærmere, vil jeg ta utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan er grammatikkoppgaver i en lærebok i norsk utformet for at elevene skal lære om grammatikk, og hvilket syn på grammatikk og grammatikkundervisning ligger til grunn i oppgaveutformingene?* Del én av problemstillingen tar sikte på å kunne gi en deskriptiv fremstilling av grammatikkoppgavene slik de foreligger i den tredje og nyeste utgaven av læreboka *Kontekst 8-10, Basis* (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020). Læreboka er ment for ungdomstrinnet, og den er en del av et større læreverk for norskfaget som er fornyet etter LK20.<sup>3</sup> Med del to av problemstillingen vil jeg forsøke å sette grammatikkoppgavenes utforming inn i en fagdidaktisk sammenheng. Her er jeg interessert i å finne ut av hvordan kjennetegnene kan sees i lys av det forskningen fremhever som essensielt ved grammatikkundervisning, og ikke minst hvordan oppgavene avbilder grammatikk som fagdisiplin.

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Som hjelp i arbeidet med å konkretisere og operasjonalisere problemstillingen, har jeg utviklet to forskningsspørsmål:

1. Hvilke kjennetegn har grammatikkoppgavene vi finner i læreboka *Kontekst 8-10, Basis* (Blichfeldt et al., 2020)?
2. Hvordan kan kjennetegnene forstås i lys av prinsipper knyttet til kontekstualisering, funksjonell tilnærming, dybdelæring og variasjon?

Kjennetegnene i forskningsspørsmål 1 vil gjenspeiles av de ulike innholdskategoriene i rammeverket som er utviklet for analysen (jf. kap. 4.3.3). Når det gjelder forskningsspørsmål

---

<sup>2</sup> Denne termen vil diskuteres nærmere i kapittel 3.

<sup>3</sup> Merk at LK20 har vært gyldig fra august 2020 for 8. og 9. trinn, men innføres for 10. trinn først i august 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2, vil prinsippene knyttet til *kontekstualisering* og *funksjonell tilnærming* være hentet fra grammatikdidaktikkfeltet, og spesielt den delen som er opptatt av grammatikk i lys av elevers skriveferdigheter (f.eks. Myhill et al., 2012; Myhill, 2018; 2020). Prinsippene knyttet til *dybdelæring* vil hovedsakelig være et skolepolitisk anliggende da disse fremgår i både skoleutredning (NOU 2015: 8) og læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017), men det finnes også forskning som har knyttet temaet direkte opp mot grammatikdidaktikk (Haugen, 2019), og det viser seg dessuten å være svært forenelig med et fokus på *grammatisk forståelse* slik begrepet forstås i van Rijt (2020) sine undersøkelser. *Variasjon* kan på sin side anses som et generelt prinsipp for undervisning og tilpasset opplæring (jf. Håstein & Werner, 2014, s. 29). Samtidig er det gode grunner for å trekke inn et slikt perspektiv i diskusjonen da et ensformig fokus på tradisjonell skolegrammatikk gjerne oppfattes som «kjedelig» (jf. Iversen et al., 2011; Hognestad, 2013; Brøseth & Nygård, 2019).

### 1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning på grammatikk i læreverk. Her kommer jeg inn på at det er gjort få undersøkelser av grammatikkoppgaver i norskfaget, og trolig er det ingen studier som har rukket å gjøre dette etter innføringen av LK20. Undersøkelsen min vil derfor være med på å tette det Rienecker og Stray Jørgensen (2013, s. 86) beskriver som et «kunnskapshull»; det vil si et faglig problem som det mangler kunnskap om per nå. I dette kapitlet presenterer jeg også en tidligere studie av Summer (2011) som har vært sentral i utviklingen av rammeverket som jeg bruker i analysen av grammatikkoppgavene. Rammeverket vil presenteres i kapittel 4, og her vil jeg beskrive nærmere de tilpasningene som er gjort med utgangspunkt i LK20 og van Rijt (2020). Før dette kommer kapittel 3 hvor jeg legger frem den teoretiske bakgrunnen for undersøkelsen. Dette kapitlet vil også være utgangspunktet for diskusjonen (kapittel 6) av analyseresultatene (kapittel 5). Oppgaven vil avsluttes med en oppsummering og konklusjon hvor jeg også retter søkelyset mot videre forskning (kapittel 7).



## 2 Tidligere forskning

### 2.1 Forskning på grammatikk i læreverkk

Til tross for en lang tradisjon med grammatikk i skolen og norskfaget (jf. Hertzberg, 1995), ser det ut til å være vist liten interesse for hvordan grammatikk er innlemmet i læreverkene, og det er gjort få undersøkelser innenfor en kontekst hvor norsk er morsmålet (Haugen, 2019; Brøseth, Busterud & Nygård, 2020). Dette kan gjenspeiles i en generell trend når det gjelder forskning på læreverkk i morsmålsfag; sammenlignet med for eksempel lesing, er grammatikk et fagområde som har blitt viet lite oppmerksomhet (Fougst, Bremholm & Buch, 2020, s. 9).

Brøseth et al. (2020) presenterer en studie som tar for seg det grammatiske metaspråket i en utvalgt norsklærebok for 8.-10. trinn.<sup>4</sup> I analysen av det grammatiske metaspråket i læreboka ser Brøseth et al. på framstillingen av fagstoffet i de ulike kapitlene. Et av funnene de kommer fram til, er at grammatikk som fagområde først og fremst opptrer i bokas oppslagsdel og i kapittelet om nynorsk. Den kvalitative analysen viser dessuten at fagstoffet som presenteres er såpass forenklet, og til tider mangelfullt, at det vil kunne hindre elevenes grammatiske forståelse. I tillegg fremhever artikkelforfatterne at grammatikken fremstilles som et fagområde hvor det er lite rom for undring og refleksjon (Brøseth et al., 2020, s. 217-218).

Det finnes en del eldre svenske undersøkelser som tar for seg morsmålslæreverks framstilling av grammatikk. Temaet har blant annet blitt adressert i en artikkelsamling med Ulf Teleman som redaktør (1987). I en av antologiartiklene finner Pettersson (1987) at eksemplene som brukes i lærebøkene gir et svært ensartet bilde av ordklassene, og at de ikke er representative for reell språkbruk. På bakgrunn av disse funnene hevder Pettersson at lærebøkene i større grad må etterstrebe virkelighetsnære og nyanserte eksempler for å kunne utvikle elevenes språkferdigheter (1987, s. 75). Ullström (2000) henviser til og baserer seg på Pettersson (1987) sin studie når han undersøker substantivseksemplene i lærebøker for de videregående skoletrinnene. Blant annet fremhever Ullström mangelen på autentiske eksempler i øvingene, og han peker i likhet med Pettersson på behovet for «verklige funksjonelt språk» i lærebøkene (Ullström, 2000, s. 53). Problematikken knyttet til konstruerte språkeksempler i læreverkk blir også berørt i Nilsson (2000) som ser nærmere på et læreverkk for 7., 8. og 9. trinn.

---

<sup>4</sup> Studien er spesielt relevant i den forstand at læreboka som undersøkes, *Nye Kontekst Basisbok 8-10*, er den tidligere utgaven av læreboka jeg har valgt ut for min egen undersøkelse.

Nilsson bemerker at det i læreverket skapes lite diskusjon rundt ordklasseinndeling, og at grammatikken i stedet forenkles. Dermed blir lærebokforfatterne i hovedsak blir nødt til å lage eksempler som stemmer overens med fremstillingen, fremfor å bruke autentiske eksempler (Nilsson, 2000, s. 37).

Bundsgaard, Buch og Foug (2020) er en ny og aktuell undersøkelse som tar for seg læringsmateriell for det danske morsmålsfaget. I studien ble det brukt en spørreundersøkelse for å finne ut hvilke læringsmateriell dansklærere rapporterer at de bruker mest i sin undervisning (trinn 1.-10.), og forskerne satt igjen med en endelig liste på 315 unike læringsmateriell som de analyserte med hensyn til innhold og pedagogisk tilnærming. Grammatikk var en av 19 innholdskategorier som ble undersøkt, og analysen viste blant annet at grammatikk hadde aller høyest korrelasjon med rettskriving i læringsmateriellet, noe som gjaldt for alle trinnene (jf. Bundsgaard et al., 2020, s. 21). I tillegg viser analysen at grammatikk utelukkende korrelerer med en repetitiv pedagogisk tilnærming, det vil si en tilnærming som, blant flere ting, er kjennetegnet av dekontekstualiserte og lukkede oppgaver (Bundsgaard et al 2020, s. 12).<sup>5</sup>

Kabel (2020) tar utgangspunkt i datamaterialet som presenteres i Bundsgaard et al. (2020) og ser nærmere på grammatikk som emneområde i danskfaget. Dette gjør hun ved å velge ut tre grammatikklæreverk (to analoge og ett digitalt) fra Bundsgaard et al. (2020) sin liste over de ti mest brukte læreverkene for 4.-6. trinn, for så å undersøke hva slags grammatikkundervisning som speiles i de utvalgte læreverkene. Hun finner blant annet at læreverkene kjennetegnes av et preskriptivt formål, hvor konstruerte eksempler brukes i en pedagogisk tilnærming som er utpreget repetitiv (jf. Kabel, 2020, s. 16). Avslutningsvis diskuterer Kabel hvordan disse funnene viser at det er en tradisjonell skolegrammatikk som ser ut til å være vedvarende i danskfaget på mellomtrinnet.

## 2.2 Forskning på grammatikkoppgaver i læreverk

### 2.2.1 Jørgensen (2019)

Jørgensen (2019) undersøker grammatikk i to læreverk for ungdomstrinnet (*Nye Kontekst* og *Saga*). Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse ser hun nærmere på hvilken forståelse av grammatikk som underbygges i oppgavene, og hun gjør dette ved å undersøke hvilke aktiviteter

---

<sup>5</sup> Bundsgaard et al. (2020) har basert de ulike kategoriene for pedagogisk tilnærming på arbeidet til blant annet Hansen og Bundsgaard (2013). Hansen og Bundsgaards inndeling er først og fremst utviklet for å vurdere digitale læremidler, men de nevner grammatikk som et område hvor den repetitive tilnærmingen kan gjøre seg gjeldende (2013, s. 6).

oppgavene fordrer av elevene, om oppgavene har en funksjonell tilnærming, og om oppgavene involverer et grammatisk metaspråk. Grammatikkoppgavene er valgt ut fra det Jørgensen (2019) selv karakteriserer som «typiske grammatikkapitler» (s. 2) og skrivekapitler i de to læreverkene.

Jørgensen grupperer resultatene sine ut fra om grammatikkoppgavene forekommer i grammatikkapitlene eller skrivekapitlene, og resultatene får et komparativt preg ved at funnene i de to læreverkene indirekte stilles opp mot hverandre (jf. Jørgensen, 2019, kap. 4). Oppsummert er hovedfunnene av grammatikkoppgaver i grammatikkapitlene at disse er knyttet til systemgrammatikk i stor grad, ofte gjennom at elevene skal forklare grammatiske begreper (*Nye Kontekst*) eller bruke kunnskap om grammatikk i tekst (*Saga*) (Jørgensen, 2019, s. 56). Ifølge Jørgensen er det imidlertid en liten grad av funksjonell tilnærming i disse oppgavene, og dette står som en motsetning til grammatikkoppgavene i skrivekapitlene som i stor grad er funksjonelt orientert gjennom at elevene skal bruke grammatisk kunnskap i tekstproduksjon. Jørgensen (2019, s. 57) finner imidlertid at grammatikkoppgavene i skrivekapitlene også er kjennetegnet ved at de gjør lite bruk av et grammatisk metaspråk, noe hun fremhever at kan være uheldig fordi elevene ikke nødvendigvis blir gjort bevisste på det grammatiske aspektet ved oppgavene.

Selv om Jørgensen (2019) er relevant for det jeg selv søker å finne svar på, er det noen begrensninger ved studien som jeg mener er verdt å belyse og som gjør det legitimt med en ny undersøkelse av grammatikkoppgavene i *Kontekst*. Den første begrensningen er at Jørgensen ikke undersøker hele læreboka, men i stedet henter ut grammatikkoppgaver fra utvalgte kapitler (jf. Jørgensen, 2019, s. 28).<sup>6</sup> Dette er uheldig fordi det kan gi et skjevt inntrykk av grammatikkoppgavene i læreboka som helhet. For det andre har analysen en begrensning som gjelder behandlingen av de flerleddede oppgavene. I disse oppgavene har Jørgensen valgt å la det siste leddet i oppgaven være det avgjørende leddet for hvordan oppgaven kodes (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Dette kan gi et misvisende bilde av hvordan oppgavene fortoner seg i læreboka, og i kapittel 4.3.3 vil jeg komme nærmere inn på denne problemstillingen, samt presentere en alternativ metode for å analysere slike oppgaver. Til slutt må det nevnes at Jørgensen har undersøkt det som per dags dato er en eldre utgave av læreverket; dette er ikke

---

<sup>6</sup> Her er det iøynefallende at verken kapittel 6: sidemål – nynorsk eller kapittel 8: språk og kultur er tatt med (jf. Blichfeldt & Heggem, 2014).

noe hun kan klandres for selvfølgelig, men det viser likevel behovet for en ny undersøkelse fordi læreboka er blitt betydelig revidert etter fagfornyelsen.<sup>7</sup>

### 2.2.2 Summer (2011)

Summer (2011) undersøker hvordan grammatikk blir presentert i lærebøker i fremmedspråk, og datamaterialet består av ni tyske lærebøker i engelsk som fremmedspråk for sjette trinn. I disse lærebøkene ser Summer nærmere på hvilke ulike *metodevalg* som er gjort av lærebokforfatterne for å innlemme grammatikk<sup>8</sup> som fagområde i lærebøkene. I motsetning til Jørgensen (2019) fokuserer ikke Summer kun på grammatikkoppgaver, men *grammatikkaktiviteter*<sup>9</sup> er likevel det metodevalget som viet mest plass i den kvalitative analysen (jf. Summer, 2011, s. 203). I tillegg til grammatikkaktiviteter, analyserer Summer også tekster, sanger og utforskningsaktiviteter.

I sin studie tar Summer utgangspunkt i en teoretisk tilnærming som både er kvantitativ og kvalitativ: Hun utarbeider først et rammeverk som gjør det mulig å beskrive datamaterialet kvantitativt og dele det inn i hensiktsmessige kategorier, før hun videre gjør en kvalitativ og kritisk analyse av resultatene (Summer, 2011, s. 75). I den kvalitative analysen trekker Summer inn prinsipper som undersøker hvor forenelig lærebøkene er med forskning på andrespråkstillæring, om grammatikken i lærebøkene kontekstualiseres, om tekstene som presenteres i lærebøkene er autentiske, om lærebøkene er praktisk utformet og om det er variasjon i de ulike fremstillingsformene som er valgt (jf. Summer, 2011, kap. 4.4).

Rammeverket som Summer opererer med har en hierarkisk tredeling hvor det øverste nivået består av de fire hovedkategoriene i lærebokanalysen: eksplisitt beskrivelse, data, aktivitet og visuell utforming.<sup>10</sup> Disse fire kategoriene er videre delt inn i ulike kategorier som igjen har sine respektive underkategorier (Summer, 2011, s. 96). Fordi min studie er avgrenset til grammatikkoppgaver, vil jeg ikke gå videre inn på alle detaljene i rammeverket. Det er først og fremst analysen av det Summer klassifiserer som grammatikkaktiviteter (n=365) og utforskningsaktiviteter (n=41) som er relevante for denne oppgavens kontekst. Summer analyserer grammatikkaktivitetene med hensyn til *text size* (continuous, semi-continuous, discrete sentences), *skills* (speaking, writing, unclear/open, singing), *production* (controlled, semi-

---

<sup>7</sup> På baksiden av den nye utgaven av læreboka står det: «Norskverket tar vare på det beste fra tidligere utgaver og tilfører samtidig mye nytt i tråd med fagfornyelsen; flere eksempeltekster, varierte oppgaver og oppdrag» (Blichfeldt et al., 2020).

<sup>8</sup> I analysen fokuserer Summer på verbtidene preteritum og presens perfektum (2011, s. 13).

<sup>9</sup> Forholdet mellom en grammatikkoppgave og en grammatikkaktivitet vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.2.2.

<sup>10</sup> Summer skriver at rammeverket er en videreutvikling og modifisering av et tidligere rammeverk av Ellis (se Ellis, 2002 i Summer, 2011, s. 94, 96).

controlled, open), *reception* (controlled, automatic, mediation) og *judgement* (judge only, correct) (2011, s. 96). Utforskningsaktivitetene er på sin side delt inn i kategoriene *finding patterns* og *stating an explicit rule* (Summer, 2011, s. 96). I kapittel 4.3.3 vil jeg beskrive hvordan jeg har overført og tilpasset disse kategoriene til et eget rammeverk for grammatikkoppgaver i norskfaget.

Et interessant funn som Summer gjør når det gjelder grammatikkaktivitetene, er at ingen av aktivitetene involverer at elevene skal gjøre en vurdering, og det er fire ganger så mange oppgavetyper som involverer en form for produksjon fra elevene sin side, enn det er oppgavetyper som vektlegger forståelse (Summer, 2011, s. 101, 291). I tillegg observerer Summer at det er en overvekt av det hun karakteriserer som grammatikkøvinger i lærebøkene, det vil si grammatikkaktiviteter som kjennetegnes av et overveiende fokus på form og korrekthet (Summer, 2011, s. 206). Selv om funnet er kritikkverdigg på én måte, forsøker Summer samtidig å nedtone den negative fremstillingen av normative grammatikkøvinger i lærebøkene, og hun konkluderer med at slike øvinger uten tvil kan regnes som nyttige undervisningsmetoder for fremmedspråk, men at de ikke bør få spille hovedrollen i lærebøkene (2011, s. 292).



## 3 Teoretisk bakgrunn

En undersøkelse som tar for seg grammatikkoppgaver i læreverk, vil nødvendigvis berøre flere teoretiske perspektiver. Først og fremst vil et faglig perspektiv gjøre seg gjeldende: Hva er grammatikk? Og særlig innenfor denne oppgavens kontekst: Hvordan kan vi forstå og definere grammatikk i en skolesammenheng? Disse spørsmålene vil besvares i del 3.1 av kapittelet. Videre er det naturlig å trekke inn et didaktisk perspektiv fordi dette angår ulike måter å arbeide med grammatikk på (jf. Engelsen, 2015, s. 40), noe oppgavene i det store og hele er et uttrykk for. Dette gjøres i del 3.2. I del 3.3 presenteres det som vil gjelde som teoretisk bakgrunn for lærebøker og lærebokoppgaver, og i del 3.4 vil sentrale punkter fra læreplanen i norsk legges frem for å belyse premissgrunnlaget for oppgavene.

### 3.1 Grammatikk – én term med ulikt begrepsinnhold

Som begrep er grammatikk langt ifra entydig, verken med tanke på innhold, tilnærming eller avgrensning (Nygård & Brøseth, 2021, s. 5). Det vil derfor være nødvendig å definere grammatikkbegrepet i denne undersøkelsen, og det kan gjøres på flere ulike måter. Et overordnet skille kan trekkes mellom grammatikk som 1) et kognitivt anliggende som gjør mennesker i stand til å karakterisere språkstrukturer i morsmålet som grammatikalske eller ugrammatikalske<sup>11</sup>, og som 2) et system som ligger inherent i språket og er et uttrykk for språkets egne, strukturelle organisering (Brøseth & Nygård, 2019, s. 338-339; Nygård & Brøseth, 2021, s. 5; Åfarli, 2000, s. 26-27; Hertzberg, 1995, s. 12-13). Videre kan vi snakke om grammatikk i en dokumentert og utarbeidet form, enten som a) en forklaring på språkets kognitive aspekt, eller som b) en deskriptiv eller c) normativ<sup>12</sup> fremstilling av språkssystemet (Brøseth og Nygård, 2019, s. 339; Nygård & Brøseth, 2021, s. 5; Åfarli, 2000, s. 26-27).

Det er særlig grammatikkdefinisjonene i 2), b) og c) som har vært synlige i skolen: Det inherente systemet i språket har stått i fokus gjennom deskriptive framstillinger av språkssystemet slik det *er* i et gitt språk, men også gjennom normative framstillinger av hvordan språket *bør* være (Hertzberg, 1995; Åfarli, 2000; jf. også Brøseth & Nygård, 2019). Som Faarlund, Lie og Vannebo (1997, s. 4) påpeker, kan man snakke om grammatiske regler i begge tilfeller, men forskjellen er om reglene tilskrives av en norm utenfor språket (normativ), eller

---

<sup>11</sup> Dette grammatikksynet finner vi i den generative grammatikken (se Chomsky, 1965, s. 4, 8).

<sup>12</sup> Normativ grammatikk kan også beskrives som *preskriptiv* grammatikk (Åfarli, 2000, s. 24).

om reglene beskriver språket (deskriptiv). Ifølge Hertzberg (1995, s. 14) er skolegrammatikken i utgangspunktet deskriptiv, men den oppfattes gjerne som normativ ved at regler om korrekt språkbruk kobles opp mot grammatikkundervisningen på ulike vis.

I og med at det tradisjonelt har vært beskrivelser av grammatikk som system som har stått sentralt i skolen, er det naturlig å gjøre rede for og avgrense de ulike bestanddelene i språkssystemet. Det Åfarli (2000, s. 18) betegner som indre og essensielle egenskaper ved språket, omfatter språkssystemets lydnivå (fonologi), ordnivå (morfologi) og setningsnivå (syntaks), samt semantikk på et strukturelt nivå. Et språk har også ytre egenskaper ifølge Åfarli, men disse egenskapene er først og fremst knyttet til bruken av språket, fremfor det inherente systemet i språket. Det finnes imidlertid også forskere som har vært opptatt av å se system og bruk i lys av hverandre, deriblant Michael Halliday (Iversen et al., 2011, s. 14). Halliday (2005 [1970]) fremhever at språket har et meningspotensial gjennom å være et uttrykk for ulike funksjoner, og for å forstå språkbruk, må de språklige funksjonene sees i sammenheng med språkssystemet (Halliday, 2005 [1970], s. 174).

Det er med andre ord ikke gitt at grammatikk kun kan forstås som språkets indre egenskaper, og det understreker igjen at grammatikk er et mangetydig begrep. Dermed kan det være hensiktsmessig å operere med et skille mellom systemgrammatikk<sup>13</sup> på den ene siden, og funksjonell grammatikk på den andre siden; grovt skissert kan man si at førstnevnte omfatter språkssystemet og de indre egenskapene, mens sistnevnte omfatter språkbruken (jf. Iversen et al., 2011). Bildet er imidlertid nyansert ved at funksjonell grammatikk ikke utelukker systemgrammatikken, men heller ser på denne som et utgangspunkt for de ulike språkfunksjonene (jf. Halliday, 2005 [1970]; Iversen et al. 2011; Guldal & Otnes, 2011).

I forlengelsen av diskusjonen om system og bruk kan det også være fruktbart å skille mellom *deklarativ* og *prosedural* kunnskap. Gombert (1992) bruker den nevnte distinksjonen mellom kunnskapsformer for å beskrive metaspråklig utvikling. Ifølge Gombert kan kunnskap om grammatikk manifestere seg på to ulike måter: «It is one thing to know the rules which preside over the formal organization of language, but it is quite another to know how to control their application deliberately» (1992, s. 190-191). Å ha kjennskap til hvordan språket formelt er organisert utgjør den deklorative kunnskapen, mens det å kunne anvende de språklige reglene utgjør den prosedurale kunnskapen (Gombert, 1992; jf. også Guldal & Otnes, 2011, s. 10).

---

<sup>13</sup> Systemgrammatikk kan også bli omtalt som formell eller tradisjonell grammatikk (jf. Iversen et al., 2011).



## 3.2 Grammatikkundervisning og grammatikkdidaktikk

Når man snakker om grammatikkundervisning og grammatikkdidaktikk, er det essensielt å skille mellom grammatikkens *hvorfor*, *hva* og *hvordan* (van Rijt, 2020, s. 11; Engelsen, 2015, s. 40). Grammatikkens *hvorfor* var jeg inne på i oppgavens innledning da jeg presentere ulike argumenter for grammatikkundervisning i skolen, og grammatikkens *hva* har jeg gjennomgått i det foregående delkapittelet. Dette delkapittelet er viet til grammatikkens *hvordan* og handler om ulike måter å arbeide med grammatikk på.

### 3.2.1 Tradisjonell grammatikkundervisning

På samme måte som man kan snakke om en tradisjonell grammatikk i skolesammenheng, kan det også være fruktbart å snakke om en tradisjonell grammatikkundervisning; førstnevnte handler om hva slags grammatikk som tradisjonelt har blitt undervist i skolen (jf. kap. 3.1), mens sistnevnte handler om hvilke arbeidsmåter som tradisjonelt har preget undervisningen (van Rijt, 2020, s. 30). Det er imidlertid ikke alltid like lett å skille mellom innhold og arbeidsmåte. Når det gjøres innvendinger mot skolegrammatikken, kan man ofte se at disse to er tett forbundet med hverandre (Guldal & Otnes, 2011; van Rijt, 2020). Hvis man likevel forsøker å trekke frem noen av hovedtrekkene ved en tradisjonell grammatikkundervisning, kan dette sies å være arbeidsmåter som fremstiller grammatikken på en relativt mekanisk, isolert, dekontekstualisert og repetitiv måte (jf. Guldal & Otnes, 2011; Iversen et al., 2011; Nygård, 2017; Myhill, 2018; van Rijt, 2020).

### 3.2.2 Funksjonell grammatikkundervisning

Et alternativ som peker seg ut som en motsats til den tradisjonelle grammatikkundervisningen, er en funksjonell grammatikkundervisning. Iversen et al. (2011) og Guldal og Otnes (2011) beskriver hva som bør kjennetegne en funksjonell grammatikkundervisning og legger vekt på at grammatikkundervisningen skal være kontekstualisert ved å ta utgangspunkt i anvendt språk. Samtidig fremhever de at det er mest hensiktsmessig om denne metoden innpasses med systemgrammatikken (jf. kap. 3.1). Dette er også et syn som forfektes av Haugen (2019); han hevder at en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisningen, der man tar utgangspunkt i en funksjonell grammatikk, vil være spesielt fordelaktig med tanke på dybdelæring. Ifølge Haugen kan en funksjonell grammatikkundervisning bidra til dybdelæring ved å gi elevene en form for kunnskap som «(...) er overførbar både mellom ulike typer tekstar, frå elevanes lesing av tekstar til eiga skriving og i stor grad frå eitt språk til eit anna» (2019, s. 14).

Allerede i de tidlige svenske undersøkelser av grammatikk i læreverker ble behovet for en kontekstualisert grammatikk i form av reell språkbruk og autentiske tekster påpekt (jf. kap. 2.1). I nyere forskning er også kontekstualisering av grammatikk et av hovedpremissene. Dette ser vi særlig i forskningen til Myhill og kolleger (Myhill et al., 2012) hvor grammatikk settes i sammenheng med lese- og skriveundervisningen. Ifølge Myhill (2018) kan grammatikk på denne måten, med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk utviklet av Halliday, forstås som et verktøy for å skape mening i tekst. Basert på tidligere studier legger Myhill frem fire pedagogiske prinsipper for en grammatikkundervisning som er i tråd med tanken om grammatikk som en «meaning-making resource» (2018, s. 12). Disse prinsippene blir i Myhill (2020, s. 7) omtalt som LEAD-prinsippene: Gjennom å linke (L) grammatikk til skriving, bruke konkrete eksempler (E) fra autentiske (A) tekster, og diskutere (D) den grammatiske effekten i etterkant, hevder Myhill at undervisning i grammatikk kan være nyttig for å utvikle elevenes skriving.

Iversen et al. (2011) legger frem tre ulike måter å gjennomføre en funksjonell grammatikkundervisning på. Den første er *tekstbasert* og går ut på at grammatikk som system settes i sammenheng med tekster for å belyse hvilken funksjon grammatikk kan ha (Iversen et al., 2011, s. 22). Den andre tilnærmingen er *kontrastiv* og handler å skape en bevissthet hos elevene om hvordan språk er like eller ulike når det kommer til grammatiske kategorier. Dette gjøres ved å sidestille grammatiske trekk i ulike språk eller i ulike varianter av et språk: skriftlige så vel som muntlige (Iversen et al., 2011, s. 24). Den *induktive* tilnærmingen er den tredje tilnærmingen, og den beskriver en fremgangsmåte hvor elevene ved hjelp av et autentisk språkmateriale skal komme frem til grammatiske regler (Iversen et al., 2011, s. 24). Denne tilnærmingen står i motsetning til en deduktiv arbeidsmåte hvor reglene presenteres *før* det språklige materialet (jf. også Nygård, 2017, s. 47).

Til slutt må det nevnes at en funksjonell grammatikkundervisning ikke nødvendigvis trenger å ta utgangspunkt i et funksjonelt grammatikksyn (jf. Brøseth & Nygård, 2019; Haugen, 2019). Brøseth og Nygård (2019) hevder at en grammatikkundervisning kan være funksjonell så lenge den er i tråd med det som er formålet med undervisningen, og at det først og fremst er arbeidsmåtene som utgjør en funksjonell grammatikkundervisning, og ikke «det språkteoretiske ståstedet» (s. 344). Grammatikkundervisningen kan derfor like gjerne basere seg på et kognitivt grammatikksyn ved å ta utgangspunkt i grammatikken som elevene har medfødt, uten at det går på bekostning av en funksjonell undervisning (Brøseth & Nygård, 2019, s. 363). Dette kan samtidig gi elevene rom til å medvirke og forhåpentligvis skape en følelse av at deres egne bidrag er verdifulle i undervisningen (Nygård, 2017, s. 47). En kognitiv tilnærming til

grammatikkundervisning blir også framholdt av i en masteroppgave av Nytveit (2002) som skisserer hvordan generativ grammatikk kan innlemmes i undervisningen på ungdomsskolen. Det er særlig den generative grammatikkens bruk av grammatikalske og ugrammatikalske setninger som utgjør et potensiale i denne sammenhengen, og Nytveit foreslår blant annet leddstillingsanalyse som en arbeidsmetode: «Eleven vil ut frå ein slik arbeidsmetode føle at han har noko å yte i samband med språket» (Nytveit, 2002, s. 85).

### 3.3 Lærebøker

Tradisjonelt har lærebøker alltid vært en viktig del av undervisningen i skolen (Skrunes, 2010, s. 15). Rapporter som er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, viser blant annet at lærebøker har hatt en sentral rolle i undervisningen både før (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005) og etter (Juuhl, Hontvedt, Skjelbred, 2010) innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Hva som er status for lærebøkene i skolen etter fagfornyelsen, er imidlertid vanskeligere å uttale seg om. Når denne masteroppgaven skrives, har LK20 enda ikke trådt i kraft for alle skoletrinnene (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel mener jeg at det vil det være mulig å gjøre lignende antagelser om dagens status ved å se på premissene for hvorfor lærebøker har vært ledende i undervisningen.

I tittelen til en artikkel fra 2014 spør Blikstad-Balas om lærebokas hegemoniske status i skolen er å anse som «et avsluttet kapittel», men hun konkluderer med at dette ikke kan sies å være tilfellet, til tross for den hyppige økningen av digitale læremidler i undervisningen. Blikstad-Balas trekker særlig frem tre grunner til at læreboka har bevart sin fremtredende posisjon. Den første er at skolesystemet ser ut til å vise liten vilje for endring; den andre handler om at lærebøkene i stor grad er tilpasset for skolebruk (Blikstad-Balas, 2014, s. 329). Når det gjelder den tredje grunnen, viser Blikstad-Balas (2014, s. 337) til studier fra forskningsprosjektet ARK&APP og argumenterer for at alternative læringsressurser til tider mangler fotfeste i skolens praksiser, noe som kan gjøre det vanskelig å innlemme slike ressurser i undervisningen.

At læreboka er tilpasset skolebruk, handler i overveiende grad om lærebokas egenart som institusjonalisert tekst (jf. Blikstad-Balas, 2016, s. 47). Et av lærebokas overordnede siktemål er å passe inn i den pedagogiske konteksten som skolen tilbyr, og følgelig vil en rekke pedagogiske valg prege lærebokas innhold og utforming (Skrunes, 2010, s. 65). Det pedagogiske aspektet er imidlertid ikke det eneste karakteristiske ved læreboka som tekst. I første rekke skal læreboka formidle fagkunnskap til elevene, og fagkunnskapen skal samsvare

med skolens overordnede verdier slik de foreligger i skolepolitiske dokumenter (Skrunes, 2010).

### 3.3.1 Lærebøkenes oppgaver

Torvatn (2009, s. 447) mener at en av grunnene til at lærebøker tas i bruk av lærere, er utvalget av oppgaver som lærebøkene tilbyr. Skjelbred et al. (2005, s. 45) peker mot det samme når de skriver at det er en forventning til lærebok som sjanger at den skal inneholde oppgaver. Johnsen (1999) hevder til og med at «[f]å metoder står så sterkt i vår skole som oppgaveløsning» (s. 121). Dette tyder på at læreboka ofte brukes i forbindelse med oppgavearbeid, noe som også er vist i flere studier (jf. Skjelbred et al., 2005, s. 3). Det er med andre ord mye som tilsier at oppgaver i lærebøker er noe som kan være nyttig å vite noe om: De brukes mye, og de «(...) speiler hva som er viktig i faget – hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter som utgjør læringsmålene» (Iversen & Otnes, 2016, s. 40).

Oppgaver inngår gjerne i lærebokas grunnform med tanke på typografisk utforming (Paasche-Aasen, 1999, s. 62). Slår vi opp i en lærebok, kan vi med andre ord sannsynligvis forvente å finne typografiske elementer som forteller oss at dette er en *oppgave* (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 15). Lærebokas utforming er imidlertid ikke bare et spørsmål om design – den kan også illustrere at læreboka inneholder ulike typer tekster (Skrunes, 2010, s. 103). Lærebokoppgaver må forstås som et slikt egenartet tekstområde i lærebøkene, og disse vil følgelig ha kjennetegn som det er viktig å gjøre rede for (jf. Skrunes, 2010, s. 103). Én hensiktsmessig måte å definere kjennetegnene til en oppgave på, er ved hjelp av begrepet direktiv språkhandling (jf. Otnes, 2015, s. 12; Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 12; Jørgensen, 2019, s. 6). Direktive språkhandlinger blir av Searle (1976) brukt for å betegne «attempts (...) by the speaker to get the hearer to do something» (s. 11), og ifølge Svennevig (2020, s. 85) tar slike språkhandlinger, også kalt *direktiver*, typisk form som en imperativ- eller spørresetning. Fordi læring er et uttrykt mål ved mange av skolens teksthendelser (Blikstad-Balas, 2016, s. 45), kan vi si at lærebokoppgaver er kjennetegnet ved at de forsøker å få elevene til å utføre en handling med det formålet at elevene skal *lære* noe.

## 3.4 Grammatikk i norskfaget etter LK20

I det nye læreplanverket etter fagfornyelsen har hver fagspesifikke plan en egen del som heter «Om faget», og her finner man informasjon om fagets relevans og sentrale verdier, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og ikke minst kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020). I et av kjerneelementene for norskfaget, «Språket som system og mulighet», er

grammatikk synlig gjennom vektleggingen av et grammatisk metaspråk: «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Videre i kjerneelementet blir det beskrevet at elevene skal «beherske etablerte språk og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter». At elevene skal «beherske etablerte språk og sjangernormer», peker i retning av et normativt grammatikksyn (jf. kap. 3.1). På samme tid forfektes det også at elevene skal lære å bruke språket på en kreativ måte. Begge deler signaliserer grammatikk som prosedural kunnskap, men den deklorative kunnskapen er samtidig til stede ved at elevene skal utvikle kunnskap om grammatiske sider ved språket (jf. kap. 3.1).

Det utforskende aspektet var tydelig i den forrige læreplanen, og Iversen et al. (2011) hevdet at en induktiv tilnærming var underforstått som arbeidsmetode gjennom Kunnskapsløftets fokus på den «undrende, utforskende og eksperimenterende eleven» (s. 24). Når det gjelder LK20, er den undersøkende tilnærmingen fremhevet i enda større grad. Her heter det at norskfaget skal være preget av en «aktiv og utforskende læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019), og på spørsmålet «Hva er nytt i norsk?» svarer Utdanningsdirektoratet at det i den nye læreplanen er «(...) lagt opp til at elevene i større grad skal arbeide *utforskende* i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019).



## 4 Metode

I det kommende kapittelet vil jeg presentere de valgene som har vært en sentral del av denne undersøkelsens prosjektutforming og metode. Valg av analyseperspektiv legges frem i 4.1, mens valg av datamateriale presenteres i 4.2. Fordi en vesentlig del av undersøkelsen har vært å utvikle et rammeverk som kan brukes for å analysere grammatikkoppgaver, er denne delen tildelt et eget underkapittel i 4.3. Avslutningsvis vil jeg i 4.4 komme med noen overveielser knyttet til metoden.

### 4.1 Kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse

Problemstillingen min tar utgangspunkt i grammatikkoppgavers utforming i en utvalgt lærebok og hvilket syn på grammatikk og grammatikkundervisning som ligger til grunn i oppgaveutformingene. Som tilnærming har jeg derfor valgt å gjøre en *teoridrevet innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014) av grammatikkoppgavene, og dette svarer i stor grad til Summers (2011, s. 87) teoretiske analysetilnærming. I en teoridrevet innholdsanalyse (*directed content analysis*) starter man med å utvikle analysekategorier på bakgrunn av tidligere teori og forskning (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1286). Tanken er at dette kan gjøre det enklere å se sammenhenger når kategoriene anvendes på datamaterialet, og det er også mulig å endre de initielle kategoriene underveis i arbeidet med empirien (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281).

En innholdsanalyse kan være både kvantitativ og kvalitativ (Hsieh & Shannon, 2005; Fauskanger & Mosvold, 2014), og det er det vanlig å kombinere begge tilnærmingene i en lærebokanalyse (Summer, 2011, s. 91). I en slik samordning vil den kvantitative analysen fungere som utgangspunkt for den kvalitative analysen, og dette kan bidra til at undersøkelsen oppnår en større grad av objektivitet enn hva den ville gjort uten et utarbeidet rammeverk (jf. Summer, 2011, s. 12). Når det gjelder denne oppgavens problemstilling, er den todelt og av en slik art at både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming vil være naturlig; der den kvantitative analysen gjør det mulig å si noe om frekvensen av de utvalgte kategoriene i datamaterialet, vil den kvalitative analysen åpne opp for å se oppgavene i lys av viktige prinsipper fra forskningsfeltet (jf. Hsieh & Shannon, 2005; Summer, 2011).

## 4.2 Datamateriale

### 4.2.1 Valg av lærebok

Innledningsvis la jeg frem at det er læreboka *Kontekst 8-10, Basis* (heretter *Kontekst*) (Blichfeldt et al., 2020) som er valgt ut som analyseenhet for denne undersøkelsen.<sup>14</sup> Læreboka er utgitt av Gyldendal i 2020, og den består av fem hoveddeler: 1 – Tekstforskeren, 2 – Kommunikasjon og tekstskaping, 3 – Språket – system og mulighet, 4 – Oppdrag og 5 – Oppslag. Disse fem delene er videre delt inn i ulike underkapitler og kurs. Totalt utgjør læreboka 426 sider.

Det som gjør læreboka passende for studiets formål, er først og fremst at den revidert i tråd med LK20. Dette har vært ønskelig fordi formålet med oppgaven har vært å undersøke grammatikkoppgaver slik de foreligger i en lærebok etter den nyeste læreplanen. Boka er også valgt ut fordi den er laget for ungdomstrinnet. Om et tidligere revisjonsutkast til Kunnskapsløftet påpekte Iversen, Nygård og Otnes (2013, s. 68) at termene ‘grammatikk’ og ‘grammatisk’ forekom sjeldent. Dette ser også ut til å være tilfelle i den nye læreplanen: Her nevnes ‘grammatikk’ eksplisitt kun *ett* sted, og det er under kompetansemålene for 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019).<sup>15</sup> Dette betyr ikke nødvendigvis at grammatikk ikke er til stede andre steder i læreplanen (jf. Iversen et al., 2013, s. 68), men det må sies å være bemerkelsesverdig at dette er den eneste plassen i læreverket hvor grammatikktermen uttrykkes bokstavelig. Om ikke annet er det med på å begrunne hvorfor jeg har valgt å undersøke grammatikkoppgaver i en lærebok for ungdomstrinnet.

### 4.2.2 Valg av grammatikkoppgaver

I denne undersøkelsen vil grammatikk som studieområde forstås som språkets indre egenskaper, det vil si grammatikkoppgaver som omhandler fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk (jf. Åfarli, 2000). Oppgaver som tar for seg ordvalg, ordassosiasjoner og vokabular, faller med andre ord utenfor denne oppgavens grammatikkdefinisjon. Her vil jeg imidlertid understreke at dette *ikke* betyr at jeg utelukker grammatikkoppgaver med en funksjonell tilnærming. Som poengtert i kapittel 3.2, trenger ikke en funksjonell grammatikkundervisning å ta utgangspunkt i et funksjonelt grammatikksyn (jf. Brøseth & Nygård, 2019). Dette har med grammatikkundervisningens skille mellom *hva* og *hvordan* å

---

<sup>14</sup> Jeg har undersøkt *Smart Bok*-utgaven av læreboka, det vil si den digitale utgaven av den analoge læreboka. Innholdet er det samme, men fordi datamaterialet er digitalt har det vært enklere å søke etter konkrete termer og innhold.

<sup>15</sup> Det skal nevnes at ‘grammatisk’ brukes i kjerneelementet *Språket som system og mulighet* (jf. kap. 3.4), og at dette kjerneelementet er ment for å gjelde alle årstrinnene.



gjøre (van Rijt, 2020; jf. også Jørgensen, 2019, s. 37). Av den grunn kan man se for seg at det vil være fullt mulig å undervise de formelle sidene ved språket (hva) på en funksjonell måte (hvordan), og at det er lite som står i veien for at en grammatikkoppgave kan involvere språkets form og funksjon på én og samme tid (jf. Iversen et al. 2011; Guldal & Otnes, 2011).

I Summer (2011) er en grammatikkaktivitet definert som «(...) any type of activity in textbooks that involves a type of operation (production, reception, or judgement) that requires the learner to understand and/or use linguistics forms, meanings and/or functions» (s. 204). Her er det et kriterium at elevene skal utføre en *handling* for at noe skal regnes som en aktivitet, og dette samsvarer i stor grad med hvordan en oppgave kan beskrives (jf. kap. 3.3.1). Om man kombinerer de to definisjonene, vil en grammatikkoppgave dermed kunne sies å betegne en direktiv språkhandling der målet er å få elevene til å utføre en aktivitet hvor grammatikk settes i fokus. Grammatikken kan enten settes i fokus gjennom metaspråket i oppgaveteksten, metaspråket i brødteteksten som er tilknyttet oppgaven, eller gjennom å omtale grammatikk i mer hverdagslige termer (Jørgensen, 2019, s. 30).

Grammatikkoppgavene i læreboka ble valgt ut med utgangspunkt i de konkrete definisjonene ovenfor. Fremgangsmåte for denne prosessen var å gå gjennom *alle* oppgavene i hver del av læreboka og avgjøre om disse kunne regnes som en grammatikkoppgave eller ikke. Dette var en tidkrevende fremgangsmåte, men det var likevel en forutsetning for at undersøkelsen skulle kunne gi et helhetlig bilde av grammatikkoppgavene i læreboka. Utfordringene i utvelgelsen var først og fremst knyttet til oppgavene som bestod av flere direktiver, og her valgte jeg å følge en regel etter Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 15): Flere direktiver i et avsnitt vurderes som én oppgave, mens direktiver som er fysisk atskilt gjennom for eksempel nummerering (a, b, c) vil anses som selvstendige oppgaver.

## 4.3 Rammeverk

### 4.3.1 Bakgrunn

Det nye rammeverket som utvikles i denne masteroppgaven for å analysere de utvalgte grammatikkoppgavene, er som tidligere nevnt en videreutvikling og modifisering av Summer (2011). Fordi Summers undersøkelse først og fremst retter seg mot fremmedspråksgrammatikk, har det vært nødvendig å endre rammeverket slik at det kan overføres til en morsmålskontekst. Den mest fremtredende ulikheten i denne sammenhengen, er at en morsmålsundervisning tar utgangspunkt i et språk elevene kan fra før (jf. Nygård, 2017; Brøseth & Nygård, 2019).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Merk at dette må sies å være en forenkling. I dagens norskundervisning vil det være flere elever med minoritetsbakgrunn som har et annet morsmål enn norsk (Hertzberg, 2008, s. 24).

Derfor var det nødvendig å gjøre endringer i forkant av analysen, men også underveis i analysen etter hvert som jeg hentet ut og undersøkte grammatikkoppgavene (jf. kap. 4.1; jf. også Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16).

Samtidig har det vært gode grunner for å tenke at et rammeverk ment for grammatikkoppgaver i et fremmedspråk, også vil kunne ha en nytteverdi innenfor denne studiens kontekst. For det første begynte morsmålsundervisningen på mange måter som en undervisning i fremmedspråk gjennom latinsk grammatikk (jf. Hertzberg, 1995, s. 36-39). For det andre er det flere ting som tyder på at det finnes en del likhetstegn mellom grammatikkundervisningen i morsmål og fremmedspråk. Som tidligere nevnt har det preskriptive synet på grammatikk vært synlig i norskfaget (jf. kap. 3.1), noe som også understrekes av flere studier: Brøseth et al. (2020) poengterer dette i forbindelse med metaspråket i *Nye Kontekst* (jf. kap. 2.1), og i en nyere undersøkelse går det frem at flere norske lærerstudenter vektlegger det preskriptive i sin forståelse av grammatikk (Nygård & Brøseth, 2021). I tillegg dokumenterer Askland (2019) at en del lærere i ungdomsskolen trekker en parallell fra undervisningen i nynorsk som sidemål til undervisning i fremmedspråk. Van Rijt og Coppen (2017) viser til Seuren (1998) når de argumenterer for at det preskriptive perspektivet i skolen kan forstås i lys av et analogistisk syn på språk der formålet er å etablere «general rules for the practical purpose of mastering a foreign language» (van Rijt & Coppen, 2017, s. 361-362).<sup>17</sup> På bakgrunn av dette vil det være legitimt å bruke et rammeverk utarbeidet for fremmedspråksgrammatikk som utgangspunkt for å utvikle et rammeverk for morsmålsgrammatikk.

#### 4.3.2 Utviklingen av rammeverket: noen utfordringer

Når jeg skulle utvide og modifisere det eksisterende rammeverket til Summer (2011), var en av utfordringene å lage kategorier som ikke overlapper med hverandre, men som er gjensidig utelukkende (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 18). For eksempel vil det jo være slik at elevene i en *sammenligning* av grammatikk samtidig skal gjøre en  *vurdering* av hva som er likheter og ulikheter i det aktuelle språktrekket. Dette har likevel ikke vist seg å utgjøre et stort problem i analysen da det overordnede fokuset og intensjonen med instruksjonen som oftest er ganske tydelig; oppgaveledd som har en klar kontrastiv tilnærming, begynner gjerne med en tittel av typen **Sammenlikn språkene**.

---

<sup>17</sup> Motsatsen til et analogistisk språksyn er et anomalistisk språksyn som vektlegger språk som natur heller enn språk som system bygd på konvensjon (Seuren, 1998, s. 24).

Et aspekt som derimot skulle vise seg å bli en utfordring i analysen, er det jeg har valgt å betegne som flerleddede oppgaver. Dette er oppgaver som består av mer enn et direktiv, men som på grunn av utformingen likevel er regnet som én oppgave (jf. kap. 4.2.2). Utfordringen ved slike oppgaver er først og fremst fremtredende når de ulike direktivene, heretter kalt leddene, peker i forskjellige retninger med tanke på kodingen (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 18; Jørgensen, 2019). For å yte rettferdighet ovenfor lærebokforfatterne og samtidig sikre at jeg ikke går glipp av viktige funn, har jeg derfor valgt å anvende rammeverket på *hvert enkelt oppgaveledd* i oppgavene.

Med denne løsningen var det en annen utfordring som ble tydelig, og det var hva som skal regnes som et ledd. I flere av oppgavene var ikke dette innlysende, for det er ikke nødvendigvis slik at hver setning kan forstås som én instruks. Følgende oppgave illustrerer dette: «**Undersøk setningsbyggingen.** Samarbeid i par og sammenlikn setning for setning på hvert av språkene. Hvordan er rekkefølgen på ordene? Er noen av setningene endret mye i oversettelsen? Oppsummer det dere finner ut, for andre par» (Blichfeldt et al., 2020, s. 265).

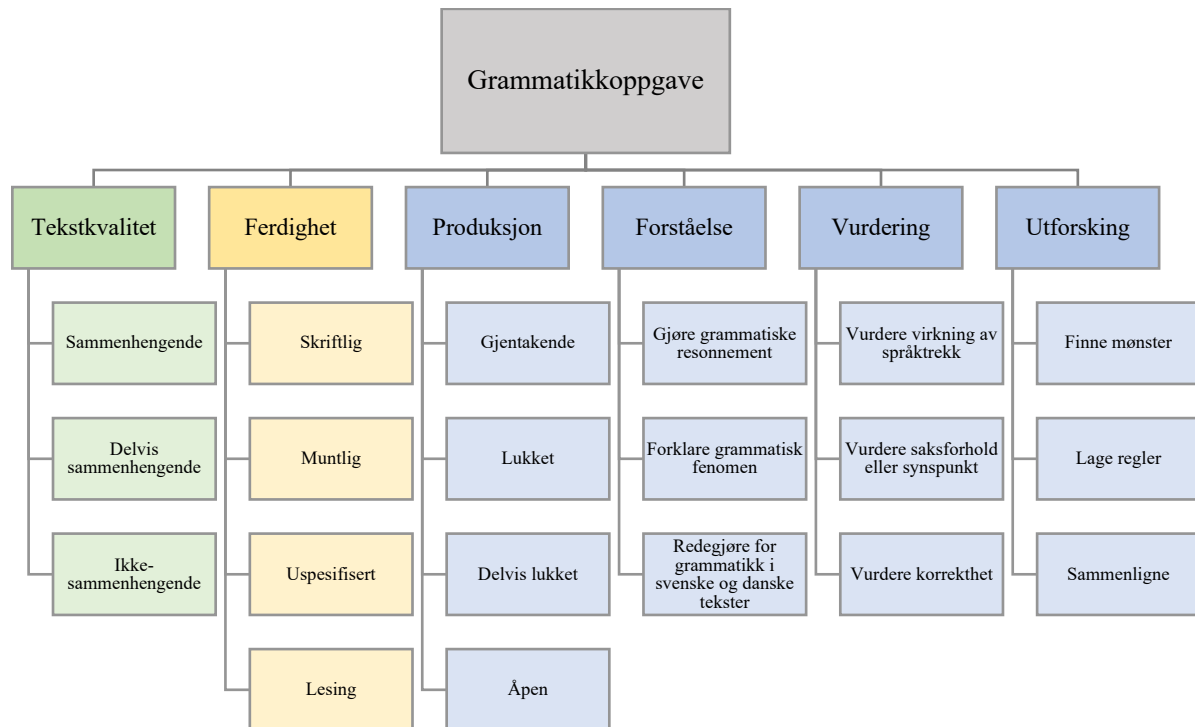
Mange av oppgavene i *Kontekst* begynner med en uthevet setning eller frase slik som i oppgaven over. Dette har jeg som regel ikke regnet som et eget ledd da uthevingen hovedsakelig må tolkes som en indikasjon på hva oppgaven i sin helhet går ut på. Videre i oppgaven står det at elevene skal samarbeide om å sammenlikne setningene. Dette har jeg tolket som en instruksjon og dermed et eget ledd. Utfordringen gjelder først og fremst de to påfølgende spørsmålene, og om disse hovedsakelig er ment som hjelp for elevene i sammenlikningen, som en slags pekepinn på hva de kan se etter, eller om det er meningen at elevene skal gi et spesifikt svar på disse to spørsmålene. I dette tilfellet er det nærliggende å tenke at spørsmålene er ment som hjelp i selve sammenlikningen, og denne oppgaven tolkes derfor som to ledd: ett ledd med sammenlikningen hvor elevene bes om å se ekstra på ordrekkefølge og setningsoppbygging, og ett ledd med oppsummeringen hvor resultatet av sammenlikningen skal legges frem muntlig for et annet par. Selv om det å dele opp leddene var en utfordring i flere av oppgavene, vil jeg likevel argumentere for at dette er et viktig grep i analysen. Fordi jeg ønsker å finne ut av hvilke kjennetegn grammatikkoppgavene i *Kontekst* har og hvilket syn på grammatikk og grammatikkundervisningen som ligger til grunn, ville det vært uriktig å se bort ifra flere av oppgaveleddene, spesielt dersom det er slik at én analysekategori som hovedregel kommer først i oppgaven, mens en annen har en tendens til å komme til slutt.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> I analysen viser jeg for eksempel at flere av oppgavene starter med et ledd for produksjon, men avslutter med et ledd som går på vurdering (jf. kap. 5).

### 4.3.3 Kategoriene i rammeverket

Rammeverket som er utviklet for å analysere de utvalgte grammatikkoppgavene er presentert i Figur 4.1. Dette rammeverket er delt inn i fem hoveddeler: tekstkvalitet, ferdighet, produksjon, forståelse, vurdering og utforsking. Disse hovedkategoriene er igjen delt inn i underkategorier. Under følger en nærmere beskrivelse av innholdet i de fem hovedkategoriene og hvilke konkrete endringer som er gjort i forhold til Summer (2011) sitt rammeverk.



Figur 4.1: Rammeverk for analysekategorier av grammatikkoppgaver i norsk<sup>19</sup>

#### Tekstkvalitet

Aktivitetene en oppgave ber elevene om å utføre, kan involvere ulike typer tekster, og dette vil speiles i *tekstkvalitet*<sup>20</sup>-kategorien. Her er det snakk om *kvalitet* i form av slags egenskaper eller trekk teksten innehar, og kvaliteten er først og fremst knyttet til hvorvidt tekstelementene har en innholdsmessig forbindelse med hverandre eller ikke (Summer, 2011, s. 95-97). Tekstkvaliteten kan bestemmes i alle typer oppgaver, også de oppgavene der elevene ikke

<sup>19</sup> Rammeverket er hovedsakelig basert på Summer (2011), men det er gjort tilpasninger og modifikasjoner med utgangspunkt i van Rijts (2020) operasjonalisering av grammatisk forståelse og den nye læreplanen i norsk, NOR01-06 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

<sup>20</sup> Merk at Summer (2011) bruker termen *text size*. Jeg har imidlertid valgt å bruke *tekstkvalitet* da jeg mener at den norske oversettelsen av *text size* ikke speiler innholdet i kategorien på en god måte.

nødvendigvis skal produsere tekst selv, men kanskje heller arbeide med en tekst som er gitt i oppgaven. Dette er i tråd med hvordan Summer har undersøkt oppgavene (2011, s. 223).

Det tekstkvaliteten i det store og hele gir informasjon om, er *kontekstualiseringen* av et eller flere språktrekk (jf. Summer, 2011, s. 97). I analysen vil tekstkvalitet kodet som *sammenhengende* derfor være knyttet til oppgaveledd som krever helhetlige tekstsvar fra elevene, gjerne innenfor en bestemt sjanger, eller oppgaveledd hvor elevene skal undersøke en tekst for å finne ulike språktrekk. En *ikke-sammenhengende* tekstkvalitet vil reflektere enkeltstående ord eller setninger, mens en *delvis sammenhengende* tekstkvalitet befinner seg midt i mellom ved å ha noe tematisk sammenheng, men likevel ikke være kontekstualisert fullt ut (Summer, 2011, s. 95). Det er verdt å merke at tekstkvalitet ikke kun gjelder skriftlige tekster; muntlige oppgaveledd hvor elevene blir bedt om å samtale om et tema vil regnes som *sammenhengende* (jf. Summer, 2011, s. 97).

### **Ferdighet**

Norskfaget har en særskilt forpliktelse når det kommer til å utvikle elevenes ferdigheter knyttet til lesing, skriving og muntlighet (Utdanningsdirektoratet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Dette gjelder også grammatikk, og et av kompetansemålene for 10. trinn sier blant annet at elevene skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Derfor kan det være nyttig å undersøke hva slags ferdigheter som blir betont i grammatikkoppgavene, og i analysen vil kategorien *ferdighet* enten kodes for *skriftlig*, *muntlig* eller *lesing* avhengig av hvilken ferdighet som skal vektlegges i utførelsen av oppgaveleddet. Til forskjell fra Summers (2011) rammeverk er *lesing* som kode tatt med i stedet for *synging*. Dette er først og fremst knyttet til kompetansemålet som fremhever at elevene skal «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9), men også ut fra en antakelse om at synging ikke er en like utbredt undervisningsmetode for grammatikk i morsmålsfaget på ungdomstrinnet.

I likhet med Summers rammeverk er koden *uspesifisert* tatt med av hensyn til oppgaveledd hvor det ikke angis spesifikt om aktiviteten skal utføres muntlig eller skriftlig, noe som gir oppgaven et preg av valgfrihet (jf. Summer, 2011, s. 98). Her har jeg valgt å ha en ganske åpen tilnærming: Oppgaveledd som ber elevene om å *diskutere* noe vil for eksempel kodes som *uspesifisert* dersom det ikke angis spesifikt at elevene skal diskutere **med hverandre**. I denne undersøkelsen gjelder koden *uspesifisert* i tillegg oppgaveledd der elevene

kanskje bare blir bedt om å tenke gjennom noe; dette er typisk for det læreboka har betegnet som *Tenk over*-aktiviteter.<sup>21</sup>

## **Aktivitet<sup>22</sup>**

### *Produksjon*

I tråd med Summers (2011) kategorisering vil oppgaveledd kodet for *produksjon* gjelde oppgaveledd der hovedfokuset ligger på at elevene skal fremstille grammatiske trekk eller kunnskap om grammatikk i en eller annen form. Dette kan imidlertid foregå på flere ulike måter, og det vil være et stort sprik i hva oppgavene krever med hensyn til elevenes produksjon. Underkategoriene synliggjør disse nyansene: Oppgaveledd kodet med *gjentakende* produksjon er karakterisert ved at elevene trenger å gjøre lite med de grammatiske strukturene annet enn å i hovedsak gjenta dem, og Summer (2011, s. 98) understreker at disse kan sees i tett sammenheng med det som gjerne omtales som en drill. Videre kan produksjonen være *lukket*; denne koden svarer til koden *kontrollert* i Summer (2011, s. 98) og beskriver oppgaveledd hvor det foreligger ett riktig svar (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16). *Delvis lukket* produksjon vil være kjennetegnet ved en noe større grad av valgfrihet med tanke på svaralternativer, mens en *åpen* produksjon er det som vil gi elevene aller størst spillerom når det kommer til å gjøre egne språkvalg (jf. Summer, 2011, s. 98). Sistnevnte underkategori vil være svært nærliggende å se i sammenheng med språkbruk, da språket gjerne knyttes til tekstproduksjon av ulikt slag (jf. Iversen et al., 2011, s. 11).

### *Forståelse*

Oppgaveledd som blir kodet med *forståelse* kan innebære at elevene skal produsere tekst, men det som skiller denne kategorien fra *produksjon*, er at fokuset ligger på at elevene nettopp må *forstå* eller *vise forståelse* for grammatikk for å kunne utføre aktiviteten (jf. Summer, 2011, s. 98). I en fremmedspråkskontekst er dette muligens tydeligere enn i en førstespråkskontekst fordi det handler om et nytt språk elevene skal tilegne seg som de ikke kan fra før. Dette krever en tilpasning av *forståelse*-kategorien som i større grad samsvarer med denne undersøkelsens formål. For kategorien *forståelse* har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i van Rijt (2020) sin operasjonalisering av begrepet *grammatical understanding*. Van Rijt (2020, s. 50) skiller i sin avhandling mellom det å *gjøre grammatiske resonnement*, og det å *forklare grammatiske*

---

<sup>21</sup> Jeg kommer nærmere inn på slike oppgaver i analysedel 5.2.3.

<sup>22</sup> Summer (2011) bruker termen *operation*, men jeg har valgt, i likhet med Jørgensen (2019), å bruke termen *aktivitet* som betegnelse på de handlingene som oppgavene ber elevene om å gjøre.

*fenomen*, og jeg ser det som både mulig og hensiktsmessig å overføre dette skillet til rammeverket for analysen av grammatikkoppgaver. Dette vil derfor utgjøre to av underkategoriene til *forståelse* i rammeverket.

Det må påpekes at det er innholdsmomenter i morsmålsopplæringen hvor det er relevant å kunne forstå et annet språk enn norsk, og det kan vi blant annet se når elevene skal «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). For å kunne redegjøre for innhold og språklige trekk, må elevene vise at de nettopp forstår det svenske eller danske språket. Dette kompetansemålet vil derfor gjøre det nødvendig med en ekstra underkategori, og denne har blitt gitt koden *redegjøre for grammatikk i svenske og danske tekster*.

### *Vurdering*

Summer definerer vurderingskategorien ut fra om aktiviteten ber elevene om å vurdere korrektheten av en ytring eller korrigere en ytring (2011, s. 98). Jeg har valgt å inkludere innholdet i denne kategorien under koden *vurdere grammatikalitet*. Dette omfavner oppgaveledd hvor elevene skal vurdere om en setning er grammatikalsk eller ikke, og slike oppgaveledd vil derfor kunne sees i lys av en generativ tilnærming til grammatikkundervisning (jf. kap. 3.2). I tillegg har jeg utvidet vurderingskategorien med to andre underkategorier. Dette behovet ble synlig da jeg startet analysen av datamaterialet. Den første underkategorien inkluderer oppgaveledd der elevene skal *vurdere virkning av språktrekk*. Den andre underkategorien er dannet på bakgrunn av forklaringen til verbet *vurdere* i NOR01-06 (Kunnskapsdepartementet, 2019): «Å vurdere er å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt».<sup>23</sup> Koden for denne underkategorien er derfor *vurdere saksforhold eller synspunkt knyttet til grammatikk*, og den kan i stor grad sees i sammenheng med Bakken og Andersson-Bakken sin definisjon av *vurderende* oppgaver som oppgaver der «(...) elevene skal søke svaret inne i seg selv, for eksempel gjennom å vurdere, tolke eller ta stilling til noe» (2016, s. 17).

### *Utforsking*

Utforskningsaktivitetene ble i Summer omtalt i et eget kapittel fordi de har en sentral rolle i utviklingen av fremmedspråk (2011, s. 204). I den nye læreplanen for norskfaget ser oppgaver med fokus på *utforsking* også ut til å ha en viktig rolle (jf. kap. 3.4). I analysen har jeg derfor

---

<sup>23</sup> Verbforklaringer kan hukes av under «Støtte til læreplanen». Denne ligger i høyremenyen på siden med kompetansemålene: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob&Verb=true>

valgt å operere med tre underkategorier av *utforsking*. De to første er videreført fra Summer sitt rammeverk: *Finne et mønster* går ut på elevene skal finne og gjenkjenne grammatikk, gjerne med utgangspunkt i en tekst. *Lage regler* går også ut på at elevene skal ta utgangspunkt i tekst, men her skal de komme frem til egne regler basert på de dataene de arbeider med (jf. Summer, 2011, kap. 7). Denne underkategorien vil derfor kunne sies å ha en induktiv tilnærming (jf. kap. 3.2.2). I tillegg til overføringen av de to kategoriene fra Summers rammeverk, har jeg valgt å legge til *sammenligne* som en egen kode. Dette kan grunnis ut fra det komparative perspektivet som også fremheves som sentralt i det nye norskfaget: «Læreplanen legger opp til et tydeligere komparativt perspektiv på arbeid med språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Oppgaveledd kodet med *sammenligne* gjelder dermed oppgaveledd hvor elevene blir bedt om å se på grammatiske forskjeller og likheter mellom språk eller tekster. Slike oppgaver svarer dermed til en kontrastiv tilnærming (jf. kap. 3.2.2).

#### 4.4 Overveielser knyttet til metode

Fordi jeg kun har valgt å undersøke én lærebok, vil ikke resultatene i analysen kunne gi et bilde av hvordan grammatikkoppgaver *generelt* fortone seg i dagens norsklærebøker. Resultatene vil kun si noe om grammatikkoppgavene i den utvalgte læreboka. Likevel vil utviklingen av rammeverket for å analysere grammatikkoppgaver forhåpentligvis kunne gjøre at undersøkelsen har en overførbar verdi til andre lignende studier av grammatikkoppgaver i morsmåls læreverk (jf. prinsippet om overførbarhet, se Thaagard, 2018, s. 19).

En innholdsanalyse av et tekstlig materiale vil alltid innebære en subjektivitet ved at man som forsker gjør ulike valg og fortolkninger i møtet med materialet (Hsieh & Shannon, 2005; Summer, 2011; Skrunes, 2010). Ifølge Skrunes må man derfor vektlegge åpenhet og begrunnelse slik at undersøkelsen ikke preges av en «vilkårlig subjektivitet» (2010, s. 108). Ved å være åpen om de avgrensningene jeg har gjort, og ved å gi en begrunnelse av valgene som er tatt i forskningsprosessen, har jeg etterstrebet å gjøre subjektiviteten i undersøkelsen mindre vilkårlig. I tillegg har jeg, også i tråd med Skrunes' (2010) prinsipper, forsøkt å gjøre den kvalitative analysen «tekstorientert og saklig beskrivende» (s. 108). Dette har jeg blant annet gjort ved å inkludere flere konkrete oppgaveeksempler i analysen.

I mye av lærebokforskningen har ønsket om å forbedre lærebøkene ligget til grunn (jf. Skrunes, 2010, s. 58, 108). Ved å stille analysefunn av læreboka opp mot fremsatte verdier, vil man – om enn indirekte – si noe om hvordan læreboka har løst dette oppdraget. Samtidig er det viktig for meg å understreke at hovedintensjonen ikke har vært å komme med en eventuell dom over læreverket. Undersøkelsen handler i større grad om å skape en bevisstgjøring om hvordan



dagens grammatikkoppgaver fortoner seg i en lærebok, og med det heller gi rom for diskusjon om forbedringspotensial (jf. Summer, 2011, s. 93). Blikstad-Balas (2014, s. 340) oppsummerer det hele på en adekvat måte når hun skriver at «[...] ingen læringsressurser i seg selv er statisk gode eller dårlige – de fleste tekster kan innlemmes i undervisningen på en rekke ulike vis». Dette må også kunne sies å gjelde oppgavene, og igjen er vi inne på et sentralt poeng ved en teoretisk tilnærming til en lærebokanalyse: Fordi tilnærmingen er teoretisk, vil vi kun få innsikt i hvordan oppgavene virker på papiret. Å studere oppgavene i praksis ville ha krevd en eksperimentell tilnærming (jf. Summer, 2011, s. 87).



## 5 Analyse av grammatikkoppgavene

### 5.1 Resultater fra den kvantitative analysen

Den kvantitative analysen ble gjennomført ved å bruke rammeverket (Figur 4.1) på hver av de utvalgte grammatikkoppgavene med sine respektive ledd (Tabell 5.1). Totalt ble **245** oppgaver valgt ut og analysert; av disse var **6** av oppgavene plassert i del 1 av læreboka, **41** av oppgavene i del 2 og **198** av oppgavene i del 3. Når det gjelder del 4 av læreboka, er innholdet større og mer omfattende oppgaver i form av oppdrag. Oppdragene er av en slik art at de ikke har vært hensiktsmessig å analysere systematisk i det utviklede rammeverket. Jeg vil derfor komme tilbake til og diskutere denne delen av læreboka i analysedel 5.2.4. Del 5 av læreboka er i hovedsak ment som oppslag og inneholder følgelig ingen grammatikkoppgaver.

		Ledd 1	Ledd 2	Ledd 3	Ledd 4	Ledd 5	Ledd 6	Ledd 7	Ledd 8	Totalt
Tekstkvalitet	Sammenhengende	128	47	17	5	1	0	1	0	199
	Delvis sammenhengende	35	15	6	1	0	2	0	1	60
	Ikke-sammenhengende	82	36	5	2	1	0	0	0	126
										<b>n = 385</b>
Ferdigheter	Skriftlig	100	30	4	0	1	0	0	0	135
	Muntlig	17	15	5	3	0	0	0	0	40
	Uspesifisert	122	50	18	4	1	2	1	1	199
	Lesing	6	2	1	1	0	0	0	0	10
										<b>n = 384</b>
Produksjon	Gjentakende	18	6	3	1	0	0	0	0	28
	Lukket	27	9	1	0	1	0	0	0	38
	Delvis lukket	39	10	1	0	0	0	0	0	50
	Åpen	34	8	5	0	0	1	0	0	48
Forståelse	Resonnere	3	2	0	0	0	0	0	0	5
	Forklare	3	3	1	0	0	0	0	0	7
	Redegjøre	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Vurdering	Effekt av grammatisk trekk	11	14	5	3	0	0	0	0	33
	Saksforhold eller synspunkt	34	18	10	0	0	0	0	0	62
	Grammatikalitet	2	2	1	1	0	0	0	0	6
Utforsking	Finne mønster	54	13	1	2	1	0	1	0	72
	Lage regler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Sammenligne	18	13	0	1	0	1	0	1	34
										<b>n = 385</b>
<b>Totalt</b>		<b>735</b>	<b>293</b>	<b>84</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1154</b>

Tabell 5.1: Resultater fra den kvantitative analysen av grammatikkoppgavene

Som nevnt i kapittel 4, valgte jeg å gjøre en systematisk og grundig analyse av oppgavene ved å undersøke hvert enkelt ledd separat. Antallet ledd som ble analysert er derfor **385**, men som fremgår av tabellen er det gjennomført **1154** ulike kodinger knyttet til oppgavene. Dette er fordi

hvert ledd har blitt kodet for både tekstkvalitet, ferdighet og aktivitet. Separat viser disse tre kategoriene det reelle antallet ledd som er analysert.<sup>24</sup>

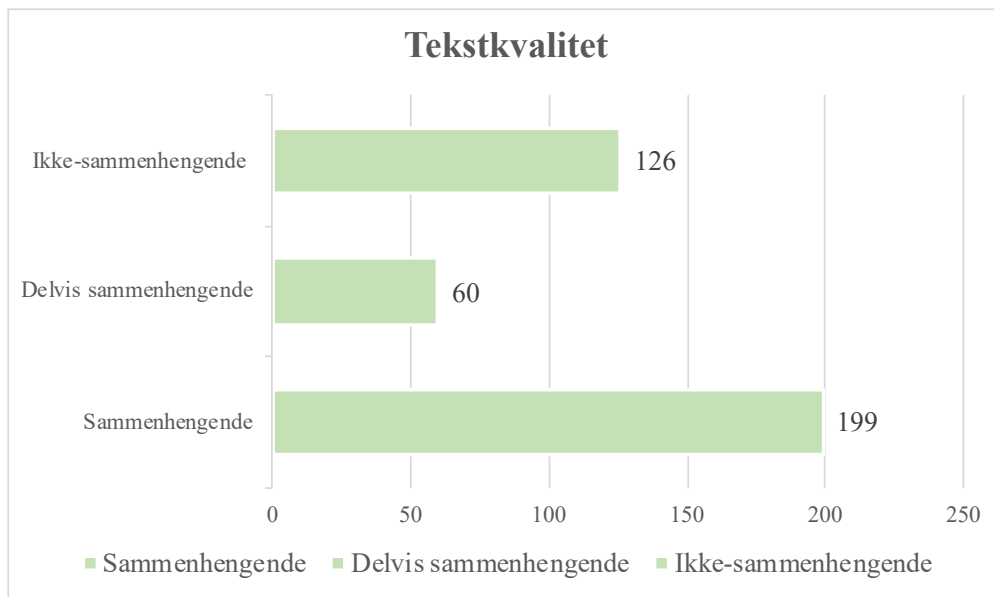
Analysen av de fire ulike aktivitetstypene (Tabell 5.2) viser at det er aller flest ledd kodet for produksjon (42,6%), deretter kommer utforsking (27,8%), vurdering (26,2%) og forståelse (3,4%) i minkende rekkefølge. Forekomsten av de ulike underkategoriene vil bli kommentert nærmere i den kvalitative analysen.

		Antall ledd	Prosent
<b>Produksjon</b>	Gjentakende	28	7,3 %
	Lukket	38	9,9 %
	Delvis lukket	50	13,0 %
	Åpen	48	12,5 %
		<b>42,6 %</b>	
<b>Forståelse</b>	Resonnere	5	1,3 %
	Forklare	7	1,8 %
	Redegjøre	1	0,3 %
		<b>3,4 %</b>	
<b>Vurdering</b>	Effekt av grammatisk trekk	33	8,6 %
	Saksforhold eller synspunkt	62	16,1 %
	Grammatikalitet	6	1,6 %
		<b>26,2 %</b>	
<b>Utforsking</b>	Finne mønster	72	18,7 %
	Lage regler	1	0,3 %
	Sammenligne	34	8,8 %
		<b>27,8 %</b>	
<b>Totalt</b>		<b>385</b>	<b>100,0 %</b>

Tabell 5.2: Resultater fra analysen av aktivitetstyper i oppgavene

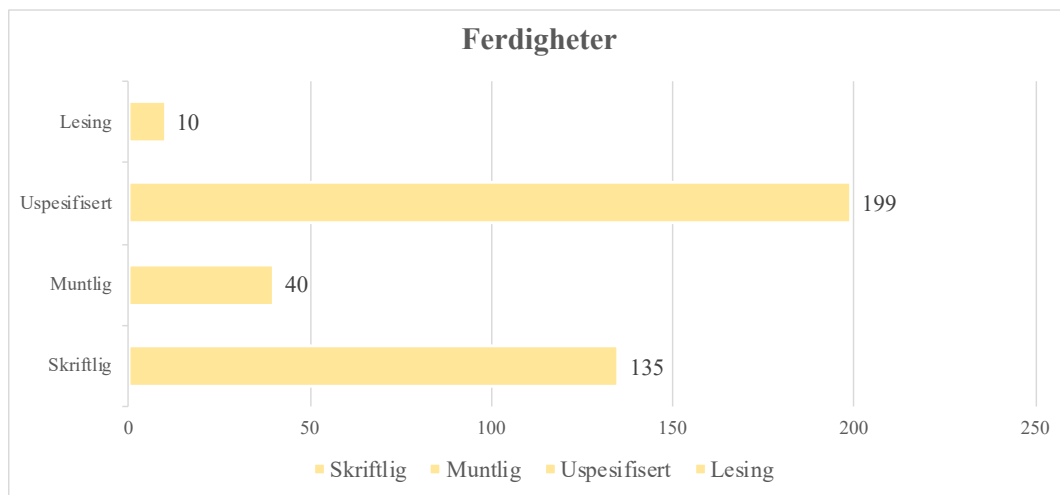
Når det gjelder analysen av tekstkvalitet (Figur 5.1), viser analysen at over halvparten av oppgaveleddene har en sammenhengende tekstkvalitet (n=199). Videre er det 126 oppgaveledd *uten* en sammenhengende tekstkvalitet (kodet som *ikke-sammenhengende*), mens oppgaveleddene med en delvis sammenhengende tekstkvalitet forekommer færrest ganger (n=60). I den kvalitative analysen vil disse funnene bli brukt for å belyse på hvilken måte grammatikkoppgavene er kontekstualiserte eller ikke.

<sup>24</sup> Grunnen til at det totale antallet som står under *Ferdigheter* er én mindre enn for *Tekstkvalitet* og *Aktivitet*, er at ett av leddene ikke var hensiktsmessig å kode for ferdighet med utgangspunkt i kategoriene i rammeverket. Instruksjonen var at elevene skulle *regne ut* hvor mange ord i en tekst som hadde lik skrivemåte i bokmål og nynorsk. Dette leddet fikk dermed ingen tildelt verdi i ferdighetskategorien, og utfallet er at antallet ledd i ferdighetskategorien ikke sammenfaller antallet ledd i tekstkvalitets- og aktivitetskategorien.



Figur 5.1: Resultater fra analysen av tekstkvalitet

Analysen av hvilke ferdigheter som angis i grammatikkoppgavene (Figur 5.2) viser at de aller fleste oppgaveleddene *ikke* spesifiserer hvor vidt oppgaven skal løses muntlig, skriftlig eller ved lesing (n=199). Der ferdighetene er spesifisert, er det flest som skal løses skriftlig (n=135). Oppgaveledd som skal løses muntlig følger deretter (n=40), og til slutt kommer oppgaver som angir at elevene spesifikt skal lese for å løse oppgaven (n=10).



Figur 5.2: Resultater fra analysen av ferdigheter

## 5.2 Kvalitativ analyse

I den kvalitative analysen søker jeg å kunne si noe spesifikt om grammatikkoppgavenes *utforming* i læreboka. Med utforming har jeg lagt vekt på kjennetegnene knyttet til tekstkvalitet,

ferdigheter og aktiviteter (jf. kap. 4.3.3), og disse kategoriene vil derfor fungere som en overordnet inndeling i den kvalitative gjennomgangen. Analysen er forankret i det utvalget av oppgaver jeg har valgt å undersøke, og konkrete eksempler på grammatikkoppgaver fra læreboka vil derfor brukes for å underbygge analysen.<sup>25</sup>

### 5.2.1 Tekstkvalitet

Tekstene som er knyttet til grammatikkoppgavene i *Kontekst* er av ulike slag: Det kan være en tekst som er gitt tidligere i kurset, en tekst fra tekstsamlingen til læreverket eller fra Skolestudio<sup>26</sup>, en tekst som er gitt i forbindelse med selve oppgaven, eller det kan være en tekst elevene kan velge eller lage selv. Tekstene representerer dessuten et bredt utvalg sjangre, og elevene har derfor mulighet til å kunne utforske, vurdere, forstå eller produsere grammatikk i flere ulike skriftlige uttrykksformer gjennom grammatikkoppgavene – det være seg alt fra tekstmeldinger, romanutdrag, dikt, reklamer, tegneserier, taler, annonser, læringsvideoer eller talenotat. For eksempel kan elevene bli bedt om å vurdere effekten av et grammatisk trekk i skjønnlitterære tekster (oppgave **b** i (1)), eller de kan bli bedt om å undersøke en grammatisk konstruksjon i sakpregede tekster (2).

(1) «**Studer fortellervalg.**

(...)

**b** Hvilken verbtid er fortellingene skrevet i? Velg én eller to setninger fra begge fortellingene, og bytt verbtid. Diskuter om endringen får noe å si for leseopplevelsen» (*Kontekst*, s. 131).

(2) «**Aktiv og passiv.** Finn et avsnitt fra ei lærebok i naturfag eller samfunnsfag på bokmål. Let etter setninger med passiv uttrykksmåte. Oversett til nynorsk uten å bruke passiv» (*Kontekst*, s. 319).

I flere av oppgavene har forfatterne valgt autentiske tekster<sup>27</sup> som utgangspunkt for aktiviteten. Å bruke eksempler fra autentiske tekster blir gjerne trukket frem som et pedagogisk prinsipp i en grammatikkundervisning der grammatikk først og fremst blir betraktet som valg for å skape mening (jf. kap. 3.2.2). Tanken er at de autentiske tekstene er de som er best egnet som modeller

---

<sup>25</sup> Alle eksemplene er hentet fra *Kontekst 8-10, Basis* (Blichfeldt et al., 2020). Henvisningene i parentes etter oppgavene er derfor forenklet til *Kontekst* og det konkrete sidetallet i boka som oppgaven er hentet fra.

<sup>26</sup> Tekstsamlingen i den tredje og nye utgaven av kontekst heter *Kontekst Tekster 5*, mens Skolestudio er et nettsted hvor elevene kan finne flere læringsressurser (Blichfeldt et al., 2020, s. 2).

<sup>27</sup> Med autentiske tekster menes her tekster som ikke kun er laget for å illustrere et grammatisk trekk, men som primært har vært laget for en spesifikk kommunikasjonssituasjon (Myhill, 2018, s. 12).

for skriving (Myhill, 2018, s. 13-14), og at disse kan brukes for å kaste lys over sammenhengen mellom språkvalg og en teksts overbevisende kraft (Myhill, 2020, s. 7). Eksempel (3) viser hvordan en av grammatikkoppgavene i *Kontekst* nyttiggjør en autentisk tekst i form av et romanutdrag for å sette søkelys på sammenhengen mellom verbtid og tekstopplevelse:

(3) «**Vurder bruken av ordklasser i *Kelestriel*.**

- a** Hvilken verbtid er teksten skrevet i? Gjør om verbene til en annen verbtid, og les høyt. Snakk sammen om hvordan denne endringen virker inn på opplevelsen av teksten» (*Kontekst*, s. 303).

I oppgaven skal elevene først finne ut hvilken verbtid teksten er skrevet i, før de skal skrive om teksten til en ny verbtid. Til slutt blir de bedt om å vurdere effekten av de to verbtidene ved å diskutere hva endringen har å si for tekstopplevelsen. Det sistnevnte leddet er det som hovedsakelig skaper en kobling mellom valg av språktrekk og effekt i teksten, og det kan gjøre elevene oppmerksomme på at bruk av en spesifikk verbtid kan være et bevisst valg fra forfatteren sin side for å skape en spesifikk stemning i teksten (jf. Myhill, 2020). Ellers gir oppgaveinstruksjonen elevene en valgfrihet i form av at de selv kan velge hvilken verbtid de vil bruke i omskrivingen, og elevene står ganske fritt i å peke på mulige effekter av det grammatiske valget som er gjort.

Selv om eksempler fra autentiske tekster har blitt trukket frem som en slags ledestjerne i arbeidet med grammatikk og skriving, er det verdt å merke at bruk av autentiske tekster likevel ikke er en garanti i seg selv for en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning (jf. Brøseth & Nygård, 2019, s. 367). Dette avhenger i stor grad av oppgaveinstruksjonen, noe grammatikkoppgavene i eksempel (4) og (5) illustrerer:

(4) «**Utforsk ordklasser i tekstutdraget nedenfor.**

(...)

- a** Finn eksempler på ulike ordklasser i teksten *Oslo og jeg er brødre*» (*Kontekst*, s. 303).

(5) «**Undersøk teksten *Heimesiger i Vossakrigar*.**

- a** Finn dei orda som skil seg frå bokmål i teksten. Kva for ordklassar høyrer dei til? Bøy alle substantiv og adjektiv» (*Kontekst*, s. 328).

I begge eksemplene er en autentisk tekst utgangspunkt for oppgaven, men ingen av oppgavene retter fokuset mot hva slags effekt valg av ordklasse har for teksten i sin helhet. Dermed skapes heller ikke en kobling mellom språkvalg og mening i teksten, slik forskningen til Myhill (2018; 2020) understreker viktigheten av i en grammatikkundervisning. I stedet forblir fokuset utelukkende rettet mot form ved at elevene skal gjenkjenne ulike ordklasser i tekstene. Oppgaven i (5) skiller seg fra oppgaven i (4) ved at elevene også blir bedt om å produsere bøyingsmønstre i to av ordklassene, men det er åpenbart noe elevene kunne gjort uavhengig av autenticiteten til teksten.

Som nevnt i metodekapittelet, setter Summer (2011) tekstkvalitetsbegrepet i relasjon til *kontekstualiseringen* av grammatikkoppgavene. I *Kontekst* har over halvparten av de ulike oppgaveleddene en sammenhengende tekstkvalitet (n=199). Det vil si at det er et vesentlig antall av oppgaveleddene i *Kontekst* som faktisk kontekstualiserer grammatikk. I oppgavene viser dette seg på ulike måter. Eksemplene (1)-(5) ovenfor illustrerer alle oppgaver hvor minst ett av leddene har en instruksjon som krever at elevene undersøker grammatikk i en tematisk sammenhengende tekst. I tillegg er det en rekke oppgaver hvor elevene skal vise sin grammatikkunnskap gjennom å produsere tekster. Dette kan enten være skriftlig som i (6) hvor elevene må bruke kunnskap om nynorsk verbbygging når de skriver en dialog, eller det kan være muntlig som i (7) hvor elevene både må anvende kunnskap om pronomener for å fortelle en historie, og i tillegg skal reflektere over språkvalget i en samtale med en annen elev i etterkant.

- (6) **Skriv ein dialog** mellom to ungdommar som pratar om kva slags fritidstilbod dei har eller skulle ønske at dei hadde der dei bur. Hjelp kvarandre slik at tekstane blir gode. Pass særleg på å få alle verba rett. Bruk ordliste. (*Kontekst*, s. 337)
- (7) **«Fortell til en venn.** Fortell eksempelteksten «Draumedreparen» til en annen i klassen som om du skulle ha opplevd handlingen selv. Snakk etterpå sammen om hva du var nødt til å forandre på i teksten» (*Kontekst*, s. 131).

Selv om mange av oppgavene i læreboka kontekstualiserer grammatikk, er det likevel et betydelig antall av oppgavene som innehar et eller flere ledd som *ikke* gjør det (n=60), og dette er spesielt fremtredende i kapittel 8: *Språkssystemet – nynorsk og bokmål*. Eksempel (8) og (9) viser to oppgaver hvor elevene blir bedt om å arbeide med grammatikk, henholdsvis med ulike setningsledd og setningskonstruksjoner, og hvor de skal ta utgangspunkt i setninger som mangler en tematisk sammenheng. Disse setningene fremstår dermed som både isolerte og dekontekstualiserte:



- (8) «**Finn objekt og indirekte objekt** i setningene: *Jeg smurte meg ei brødskive. Du må ikke gi hunden din så mye mat*» (Kontekst, s. 305).
- (9) «**Skriv om til riktig bruk av passiv på nynorsk.**  
*Det fortelles mye rart.*  
*Det sies at hun er den klokeste mellom kvinner.*  
*Det gjøres feil overalt*»  
(Kontekst, s. 316).

En spesielt interessant observasjon med tanke på kontekstualiseringen av grammatikk er at det er flere av grammatikkoppgavene i *Kontekst* som i utgangspunktet kunne hatt en sammenhengende tekstkvalitet, men som likevel ender opp med å dekontekstualisere grammatikk som følge av oppgaveformuleringen i et eller flere av leddene. Oppgavene i eksempel (10) viser på hvilken måte dette er tilfelle.

- (10) **Studér dei understreka verba.**
- a** Kva heiter verba *gjere* og *har* i infinitiv? Finn ut korleis dei blir bøyde, og skriv alle formane av dei: *infinitiv, presens, preteritum, presens perfektum* inn i ordlista di.
  - b** Korleis bøyer du *treng* (*å trenge*) i bokmål og nynorsk? Kva for skilnader finn du?
  - c** Finn ut korleis dei andre understreka orda blir bøyde. (Kontekst, s. 331)

De tre oppgavene har et felles, overordnet tema gjennom overskriften, og denne overskriften henviser til et utdrag fra et leserbrev på samme side som inneholder flere understrekede verb. Fordi alle oppgavene er knyttet til en gitt tekst, kunne man i utgangspunktet tenkt at de ville representert en sammenhengende tekstkvalitet. Likevel er flere av leddene i oppgavene formulert på en slik måte at elevene strengt tatt ikke behøver å lese teksten for å utføre aktiviteten. Hele oppgave **a** og **b** er det mulig for elevene besvare uten å måtte ta hensyn til leserbrevet. Grammatikken som elevene blir bedt om å produsere – i dette tilfellet bøyingsmønstrene til tre ulike verb – krever heller ikke at det skapes koblinger mellom tekst og grammatikk. I stedet signaliserer oppgaveleddene en form for «paradigmegymnastikk» der elevene blir bedt om å vise kunnskap om grammatikk som er tatt ut av kontekst (jf. Hognestad, 2013; Nygård, 2017, s. 44). Oppgave **c** anses som *noe* mer sammenhengende med hensyn til tekstkvalitet fordi elevene her er nødt til å undersøke teksten for å hente ut de andre ordene som er understreket, men selve aktiviteten der elevene skal finne bøyingsmønstre, krever i seg selv lite kontekstualisering. I tillegg er verbene som nevnt understreket i teksten, hvilket gjør det

mulig for elevene å plukke ut verbene uten å rette noe særlig oppmerksomhet til teksten i sin helhet.

### 5.2.2 Ferdigheter

Av de tre grunnleggende ferdighetene som norskfaget har et utpreget ansvar for, viser den kvantitative analysen at alle er til stede i grammatikkoppgavene i *Kontekst* (jf. Figur 5.2). Det vil si at elevene både skal skrive, være muntlige og lese tekster for å vise sine grammatikkunnskaper og øve seg på egne grammatikkferdigheter. Når det er sagt, er det ganske store forskjeller i hvor stor grad ferdighetene er representert i oppgavene i læreboka. Som vist i Figur 5, er over halvparten av leddene kodet som *uspesifisert* med hensyn til ferdighet. Ser man derimot på de leddene hvor det fremgår tydelig hvilke ferdigheter som skal brukes for å løse oppgaven, er *skrivning* helt klart den mest utbredte. Grammatikkoppgavene i *Kontekst* legger opp til bruk av skriftlige ferdigheter ved at elevene blant annet skal oversette tekster, bøye og bruke ord fra ulike ordklasser og lage egne tekster (jf. kap. 5.2.3). Omfanget av de skriftlige ferdighetene kan med det være alt fra å skrive enkeltord eller -setninger, til å skrive lengre, sammenhengende og sjangerspesifikke tekster (jf. kap. 5.2.1). I oppgaven i (6) ovenfor skal elevene for eksempel skrive en sammenhengende tekst i form av en dialog, mens i oppgave a i (10) skal de skrive bøyingsformene til to nynorske verb.

Etter de skriftlige ferdighetene er det de muntlige ferdighetene som er mest fremtredende i de ulike leddene, men totalt sett er det likevel få av disse leddene i oppgavene (n=40). I underkant av hvert tiende ledd i grammatikkoppgavene i *Kontekst* spesifiserer en type muntlig ferdighet fra elevene; fet kan være at elevene blir bedt om å ha en fagsamtale med hverandre, snakke eller diskutere sammen, fortelle eller presentere noe, lytte til en muntlig tekst, eller lage et talenotat, en videovurdering eller en vlogg. De muntlige ferdighetene kan med andre ord utøves både i fellesskap med andre elever, foran hele klassen eller på egenhånd. Noen ganger brukes muntlige ferdigheter for at elevene skal reflektere over språkvalg sammen med andre, slik jeg var inne på i det foregående delkapittelet (5.2.1), og slik oppgaven i (11) under viser:

- (11) «**Se på verbtid.** Én av tekstene skiller seg ut ved at den er fortalt i nåtid (presens). Snakk sammen om hva slags virkning det har på leseropplevelsen» (*Kontekst*, s. 132).

I eksempel (11) og lignende oppgaver virker det muntlige aspektet å være motivert ut ifra et didaktisk perspektiv hvor samtale og diskusjon brukes som verktøy for å fremme læring av

grammatikk (jf. Myhill, 2018; 2020). I andre oppgaver kan man oppleve at muntlige ferdigheter inngår på en mer utilsiktet måte i den forstand at det ikke nødvendigvis er en tett kobling mellom ferdighetene som fremmes og grammatikken. Oppgaver som den i (12) fremstår på en slik måte; her er det ikke innlysende hvordan elevenes muntlige ferdigheter i form av å høre hverandre skal bidra til at elevene lærer om nynorske pronomen og eiendomsord.

- (12) «**Lær pronomen og eiendomsord.** Bruk fem minutt og sjå på oversikta på side 325, pugg pronomena og eiendomsorda. Finn din eigen metode slik at du hugsar så mange som mogleg. Høyr kvarandre» (*Kontekst*, s. 329).

At det muntlige aspektet virker utilsiktet med tanke på grammatikdidaktikk, behøver imidlertid ikke å bety at det er tatt med uten en videre intensjon, for det kan vel så mye handle om variasjon i arbeidsmåter, noe oppgaven i (13) er et godt eksempel på. I stedet for å gjengi fagstoff skriftlig, får elevene i denne oppgaven mulighet til å svare muntlig ved å spille inn lyd. Som Summer (2011, kap. 4.4.5) fremhever, er elever ulike når det kommer til hvordan de lærer best, og noen synes kanskje det er enklere å formulere seg skriftlig enn muntlig. På den måten får også disse elevene vist sitt potensiale. I tillegg kan talenotat-formatet kanskje fremstå som mer personlig og mindre formelt for elevene enn et skriftlig svar.

- (13) «**Lag eit kort talenotat** og forklar kva eit verb er, kva for ulike verb vi har på nynorsk, og kva som kan vere smart å hugse på når ein bruker nynorske verb i eiga skriving» (*Kontekst*, s. 337).

Når det gjelder oppgaveleddene som er kodet for *lesing*, ser vi at disse utgjør et forsvinnende lite antall sammenlignet med oppgaveleddene innenfor de andre ferdighetskategoriene. Det betyr ikke at elevene aldri skal lese i forbindelse med grammatikkoppgavene i *Kontekst*, for strengt tatt krever alle oppgavene at elevene implisitt tar i bruk sine leseferdigheter, om det så bare er for å forstå hva oppgaven ber om. I leddene som er kodet for lesing, møter elevene derimot en konkret instruksjon om å *lese*, og det er tydelig at lesingen er mer enn en underforstått del av oppgaven. Det kan for eksempel være at elevene skal lese for å undersøke effekten av et grammatisk trekk i en tekst, slik som i (14). Her må elevene bruke sin egen leseopplevelse for å videre kunne gjøre en vurdering av hvordan tekstbindingsord virker i en tekst. Lesing som instruksjon forekommer også når elevene skal undersøke språklyder, for eksempel i en spesifikk dialekt (jf. (15)).

(14) «**Bruk tekstbinding.**

(...)

**b** Les originalteksten høyt, deretter den nye teksten. Hva er forskjellen på leseopplevelsen? Forklar» (*Kontekst*, s. 202).

(15) «**Undersøk replikkene** i tekst 2, to og to sammen.

**a** Les replikkene, og legg gjerne til det tonefallet dere tror det skal være. Hva slags dialekt tror dere replikkene er skrevet på? Begrunn svaret» (*Kontekst*, s. 230).

Med ett unntak står leseleddene aldri alene i en oppgave. De kommer som oftest sammen med andre ferdighetsledd, slik eksemplene (14) og (15) tydeliggjør. I sistnevnte oppgave etterfølges leseinstruksjon med en muntlig instruksjon fordi det er angitt at elevene skal jobbe i par, og det derfor er nærliggende å tenke at elevene seg imellom skal diskutere hvilken dialekt de tror det kan være. I oppgaven i (14) er det derimot et uspesifisert ledd som følger leseinstruksjon, noe som ikke er uvanlig for grammatikkoppgavene i *Kontekst*. Som jeg var inne på tidligere, er det i mesteparten av leddene nemlig ikke angitt hvordan oppgaven konkret skal besvares. Dette kan typisk observeres i oppgaver der det stilles et faglig spørsmål til elevene, eller oppgaver hvor det inviteres til refleksjon. De uspesifiserte leddene kan også være uspesifiserte fordi de bevisst gir elevene valgfrihet rundt oppgaveløsning – jf. (16):

(16) «**Repetér reglene** for bokmål og nynorsk i kurset. Lag en fargerik plakat, digital presentasjon eller læringsfilm til én eller flere av reglene. Illustrer for å få regelen tydelig fram» (*Kontekst*, s. 319).

Velger elevene å lage en plakat vil dette hovedsakelig være en skriftlig oppgave i form av en sammensatt tekst, men velger elevene å lage en digital presentasjon eller læringsfilm får de primært vist sine muntlige ferdigheter. Det er dog verdt å nevne at ferdighetene ikke er gjensidig utelukkende i en slik type oppgave – både skrift og lyd kan kombineres i alle de nevnte presentasjonsformene.<sup>28</sup> Sammenligner man oppgaven i (16) med oppgaven i (12), ser man at de begge har et repetitivt preg. Både det å repetere regler og pugge ord krever at elevene gjør lite med selve grammatikken (se kap. 5.2.3). Oppgaven i (16) skiller seg likevel ut når det kommer til ferdigheter med hensyn til det multimodale aspektet som potensielt ligger i

---

<sup>28</sup> For plakat gjelder dette dersom den lages digitalt.

oppgaven. Som Løvland (2010, s. 1) fremhever, handler multimodale tekster om å skape et samspill av mening gjennom ulike uttrykksmåter. Så selv om elevene skal repetere regler, er de likevel nødt til å tenke gjennom hvordan innholdet i reglene best kan komme til uttrykk, og her kan de altså ta i bruk ulike skriftlige ferdigheter i kombinasjon med muntlige ferdigheter.

### 5.2.3 Aktivitet

#### **Produksjon**

Grammatikkoppgavene i *Kontekst* er mangefasetterte med tanke på hvordan elevene skal produsere grammatikk. Produksjonen skal foregå både på bokmål og nynorsk, og elevene skal vise at de mestrer ulike ordklasser gjennom å bøye verb, adjektiv og substantiv, både i og utenfor tekst, bruke pronomen for å skifte synsvinkel, sette inn ulike typer adverbial i tekster, og forbinde setninger ved hjelp av subjunksjoner.<sup>29</sup> Elevene skal også vise at de mestrer å lage ulike setningskonstruksjoner, kombinere setningsledd på forskjellige måter og eksperimentere med ordstilling. I tillegg skal elevene oversette tekster på nynorsk, svensk og dansk, og de skal oversette ord fra andre språkfamilier.

Som nevnt er produksjonen av grammatikk i oppgavene knyttet til både nynorsk og bokmål, men spesielt nynorskoppgavene skiller seg ut når det kommer til fokuset på at grammatikken elevene skal produsere skal være *rett*. Eksempel (9) ovenfor viser hvordan en oppgave understreker at elevene skal mestre passivkonstruksjonen på riktig måte, og i oppgaven i (17) under blir elevene bedt om å være oppmerksomme på om ordformene er *bøyd rett*. Fokuset på rett form er til stede også i (18), og denne oppgaven blir spesielt interessant om man ser den i lys av tilsvarende bokmålsoppgaver (jf. eksempel (1) og (3) i kap. 5.2.1). I bokmålsoppgavene blir elevene også bedt om å bytte verbtid i tekstutdragene, men i tillegg inneholder oppgavene et ledd hvor elevene skal vurdere hvilken effekt verbtiden har på teksten. Dette leddet er borte i (18), og i stedet er det erstattet med en instruksjon om å gå over teksten til en annen elev «slik at alle verba blir rette»:

- (17) «**Lag setningar** der du bruker orda frå oppgåve 2. Bruk fleire av bøyingsformene. Les setningane høgt for kvarandre, og sjekk at orda er bøyde rett» (*Kontekst*, s. 321).
- (18) «Vel ein del av teksten i *Mi briljante venninne* og *Liker ikkje urettferd*. Byt verbtid på utdraga. Samanlikn gjerne med andre, og rett tekstane til kvarandre slik at alle verba blir rette» (*Kontekst*, s. 336).

---

<sup>29</sup> Læreboka bruker ikke termen adverbial eller subjunksjon, men viser i stedet til *tekstbindere*, *språklige dempere*, *språklige forsterkere* og *innledningsord*.

Flere av nynorskoppgavene har med andre ord et sterkt normativt preg på grammatikken, noe som kan være uheldig av flere grunner. Hva gjelder oppgaver som den i (18), ser det ut som om rettskrivingen har erstattet andre meningsfylte aktiviteter – for eksempel det å reflektere over hva slags virkning en verbtid kan ha i en tekst. Det ligger et potensial i oppgaven når elevene blir bedt om å sammenligne tekstene med hverandre; her kunne elevene blitt invitert til en samtale om grammatikk hvor form ble knyttet til funksjon (jf. Iversen et al., 2011; Myhill, 2018; 2020). Derimot ser det ut til at dette potensialet forhindres når elevene utelukkende blir bedt om å se på form ut fra et normativt perspektiv.

Det normative preget på grammatikk er først og fremst fremtredende i en del av nynorskoppgavene. Ser man på grammatikkoppgavene som er gitt i kapittel 6: *Språk og mangfold*, er bildet mer nyansert. Her er produksjonsaspektet ved oppgavene nemlig knyttet til talespråk så vel som skriftspråk, og det rettes et fokus mot elevenes egne dialekter og forholdet mellom nettopp tale og skrift – jf. (19) og (20):

- (19) «**Forstå dialekten.** Se på teksten «Kest ha du da ifrao?» Skriv innholdet fra ett eller to av avsnittene på din dialekt – skriv akkurat slik du snakker» (*Kontekst*, s. 230).
- (20) **Skriv som du snakker.**
- a Skriv tre-fem setninger slik at de likner mest mulig på måten du snakker. Bruk for eksempel *jæi/æ/æg/e/i* i stedet for *jeg* eller *eg*. Forslag til tema: Fortell om noe du gjør ofte, gjerne noe hverdagslig. (*Kontekst*, s. 236)

Oppgavene i (19) og (20) motiverer elevene til å bruke den kunnskapen de har om det norske språkssystemets lyder i en skriftlig framstillingsform. At elevene blir bedt om å skrive så talenært som de klarer, kan kanskje virke befriende for mange på den måten at det ikke først og fremst er rettskrivingsreglene som er førende for grammatikkproduksjonen. Brøseth og Nygård (2019, s. 341) fremhever den muligheten som ligger i å gjøre elevene oppmerksomme på at skriftspråket har sitt opphav i talespråket, og at skillet mellom de to formene kan fungere som en ressurs i undervisningen. Dette mulighetsrommet kan vi skimte i de to oppgave **b** og **c** i (21):

- (21) **Undersøk replikkene** i tekst 2, to og to sammen.  
(...)
- b Gjendikt muntlig replikkene til deres egen dialekt. Hvordan ville dere sagt dem? Gjør et opptak mens dere leser replikkene høyt på deres egen dialekt.
  - c Skriv replikkene på nynorsk, og følg offisiell rettskriving. Sammenlikne deretter de ulike versjonene (tegneserien, opptaket og nynorsk). Hva er forskjellene og likhetene? (*Kontekst*, s. 230)

I oppgave **b** skal elevene gjengi replikkene i en tegneserie muntlig på sitt eget talemål. Forholdet mellom dette talemålet og skriftspråket gjøres synlig først i oppgave **c** når elevene blir bedt om å sammenligne de tre ulike språkvariantene de har vært innom i oppgavene.<sup>30</sup> Forskjellene er kanskje det mest åpenbare for elevene, men ved å antyde at det også eksisterer *likheter* mellom talemål og skriftspråk som elevene kan se etter, kan oppgaver som de i (21) bidra til å dempe det normative fokuset på grammatikk fordi de gjør elevene oppmerksomme på at de tross alt kan grammatikk i kraft av å beherske sitt eget talemål (jf. kap. 3.2.2).

Når det gjelder de ulike underkategoriene av produksjon, viser grammatikkoppgavene en relativt jevn fordeling av disse i de forskjellige leddene. Det er aller flest ledd kodet som *delvis lukket*. Dette er ledd der elevene blir bedt om å produsere en gitt grammatisk konstruksjon, men hvor de kan velge flere alternativer for å løse oppgaven (jf. kap. 4.3.3). Eksempel (22) viser hvordan en slik oppgave kan fortone seg:

(22) «**Chat på nynorsk.** Tenk deg at dere chatter om noe som har hendt. Bruk disse uttrykkene (på nynorsk) *politiets biler, skolens nye vikar, gymsalens tak, garderobens stinkende ...*» (Kontekst, s. 319).

Her skal elevene se for seg at de chatter med noen på nynorsk, og essensen i oppgaven er å vise hvordan man kan løse utfordringen med s-genitiv. Tidligere i kurset ble det presentert tre ulike måter å unngå s-genitiv på i nynorsk: med preposisjon, ved omskriving eller ved samskriving (Blichfeldt et al., 2020, s. 317). Elevene er nødt til å bruke de opplistede uttrykkene for å svare på oppgaven, men fordi det er opp til elevene å velge hvilke av s-genitiv alternativene de vil gå for, representerer dette en *delvis lukket* oppgave. De *lukkede* oppgavene er derimot begrenset med tanke på hvilke grammatikkonstruksjoner elevene kan velge mellom. Dette gjenspeiles typisk i oppgaver knyttet til pronomener og determinativer hvor det gjerne bare finnes et alternativ, noe oppgaven i (23) illustrerer:

(23) «**Bruk tabellen** over personlege pronomener og eigeomsord som hjelp og skriv om til nynorsk: (...)

---

<sup>30</sup> Her er det verdt å merke at nynorsk igjen får en normativ merkelapp festet ved seg gjennom instruksjonen «følg offisiell rettskriving» (s. 230).

Etter de *delvis lukkede* leddene er det flest av de *åpne* leddene. De åpne produksjonsleddene i *Kontekst* er nok de som ligger nærest det man kan karakterisere som skriveoppgaver, men det som gjør at disse likevel regnes grammatikkoppgaver i min undersøkelse, er at oppgavene eksplisitt retter fokus mot et eller flere spesifikke grammatiske trekk. I oppgaven i (24) må for eksempel elevene bevisst bruke både deklarativ og prosedural kunnskap om ordklasser (jf. Gombert, 1992) når de skal skrive fortellingen.

(24) «**Skriv ei kort forteljing.** Forteljinga skal innehalde minst eitt substantiv av kvart kjønn (hankjønn, hokjønn, inkjekjønn), minst to adjektiv som skal gradbøyast, minst tre pronomer eller determinativ. Forteljinga kan for eksempel handle om ein tur i kano i Amazonas» (*Kontekst*, s. 329).

Til slutt har vi de *gjentagende* produksjonsleddene. Disse forekommer færrest ganger i grammatikkoppgavene i *Kontekst*, og de kjennetegnes ved at elevene skal gjengi grammatiske konstruksjoner uten å modifisere dem (jf. kap. 4.3.3), enten ved å skrive av eller lese høyt. De gjentagende leddene er gjerne ledsaget av andre typer produksjonsledd, men det finnes også gjentagende ledd som *alene* utgjør en grammatikkoppgave. For eksempel kan elevene i grammatikkoppgavene bli bedt om å skrive ned bøyingsmønstrene til ulike ord på nynorsk fra ordboka, de kan bli bedt om å pugge ord fra en gitt ordklasse på nynorsk (jf. (15)), eller de kan bli bedt om å lese opp en tekst.

### **Forståelse**

Det er et fåtall av grammatikkoppgavene i *Kontekst* som involverer en grammatikkforståelse slik jeg har definert den i mine undersøkelser (jf. van Rijt, 2020), og *forståelse* er med det den handlingstypen som soleklart forekommer aller minst i oppgavene (jf. Tabell 2). I kun 13 av oppgaveleddene skal elevene gjøre grammatiske resonnement, forklare grammatiske fenomen eller redegjøre for grammatiske trekk i tekster på svensk og dansk. Leddene fremstår dessuten ganske forskjellige av natur, noe som gjør det vanskelig å si noe generelt om hva som kjennetegner oppgaver som involverer forståelse i *Kontekst*. Jeg velger likevel å trekke frem et par av oppgavene for å belyse hvordan en grammatikkoppgave med fokus på forståelse *kan* se ut i læreboka:

(25) «**Vurder setninger.**



- a Velg tre setninger fra tekstmeldingene som ikke er fullstendige setninger. *Hvilke ord må settes til for at de skal bli fullstendige setninger?* Skriv setningene. Hvilke ordklasser tilhører ordene du har satt inn?» (*Kontekst*, s. 310, min kursivering).

(26) «**Forstå grammatikken.** (...).

- Finn substantiva i teksten, og skriv dei i ubestemt form eintal med artikkel framfor. Bøy dei på nynorsk. Forklar kvarandre korleis ein ser kva kjønn substantiva har.
- (...). (*Kontekst*, s. 329, min understreking)

Oppgaven i (25) inneholder fire ledd, og det er det kursiverte leddet som er kodet for *forståelse*. For å svare på denne delen av oppgaven, er elevene nødt til å vise grammatisk forståelse gjennom å *resonnere seg frem* til hvilke setningsledd som allerede er i setningene, og hvilke setningsledd som mangler for at setningene skal bli fullstendige.<sup>31</sup> Det krever at elevene har forstått hvilke setningsledd som obligatorisk må være til stede i en setning på norsk, og de må være i stand til å bruke egen kunnskap om grammatikk for å gjenkjenne disse setningsleddene.

Oppgaven i (26) er en relativt omfattende grammatikkoppgave i den forstand at den inneholder åtte ulike ledd, noe som utgjør det høyeste antallet ledd i analyse materialet. I (26) har jeg kun valgt å ta med det punktet som er relevant for denne delen av analysen, og her er det det understrekede leddet som er kodet for *forståelse*. Lærebokforfatterne understreker selv at oppgaven handler om å **forstå grammatikken**, så allerede her kan man få en pekepinn på hvilken handlingstype som er den intenderte i oppgaven. Likevel er det kun ett av åtte ledd i oppgaven som faller inn under denne kategorien. I dette leddet skal elevene gi en forklaring på språktrekket genus i forbindelse med substantiver på nynorsk. Det gjøres tydelig i oppgaven at elevene skal ta utgangspunkt i de språkdataene de har kommet frem til i de foregående leddene, og det er først og fremst dette som gjør at forståelse må tolkes som hovedaktiviteten i leddet.

## Vurdering

Rundt 26% av oppgaveleddene i *Kontekst* går ut på at elevene skal gjøre en vurdering av ulikt slag, og hva slags vurdering elevene skal foreta, varierer gjennom læreverket. I del 1 og 2 av læreverket som omhandler tekst og kommunikasjon, kan man typisk observere at elevene skal vurdere hva slags effekt et gitt grammatisk trekk har på en tekst, og jeg har allerede vært innom et par eksempler på oppgaver hvor elevene skal vurdere effekten av ulike verbtider (jf. eksempel (1) og (3) i kap. 5.2.1). Andre grammatiske trekk elevene kan bli bedt om å vurdere effekten

---

<sup>31</sup> Lærebokforfatterne bruker *ord* i stedet for *setningsledd* i dette tilfellet.

av, er for eksempel bruk av adjektiv i skildringer, bruk av adverb, subjunksjoner og konjunksjoner for å binde sammen tekst, eller bruk av pronomener knyttet til synsvinkler i tekster – jf. oppgave **b** som er sitert i (27) under:

(27) «**Gjør om teksten i neste spalte. Hva skjer?**

(...)

**b** Skift synsvinkel fra 1. person (*jeg*) til 3. person (*han, hun*) i teksten. *Diskuter hva endringen gjør med leseopplevelsen*» (Kontekst, s. 132, min kursivering).

Karakteristisk for disse oppgavene er at de gjerne involverer en annen aktivitet *før* selve vurderingen. I (27) kan vi se at elevene først skal produsere det grammatiske trekket, og deretter diskutere hva slags virkning endringen har på leseopplevelsen (jf. kursivert ledd). Både produksjon og utforskning er vanlige aktivitetsledd som forekommer før vurderingsleddet når elevene skal vurdere effekten av et grammatisk trekk. I del 3 om språket som system og mulighet finner vi også oppgaver hvor elevene skal vurdere grammatikk i lys av tekst, men der de grammatiske trekkene i del 1 og 2 hovedsakelig er knyttet til ordklasser, befinner de grammatiske trekkene elevene skal vurdere i del 3 seg gjerne på et setningsnivå, noe eksempelet i (28) illustrerer:

(28) «**Snu om på setninger slik at leddsetningen kommer først.** Pass på ordstilling og komma. Snakk sammen om hvordan dere opplever de nye setningene sammenliknet med de første. Er budskapet like klart? Er språket lettere eller vanskeligere? (...)» (Kontekst, s. 311)

I oppgaven i (28) skal elevene vurdere hva slags virkning man kan oppnå ved å tematisere<sup>32</sup> leddsetninger i en helsetning. Oppgaven er ledsaget av fire setninger hvor leddsetningen er kursivert og plassert som bakerste ledd – eksempelvis slik: «Sola sto alt høyt på himmelen *da vi kom fram*» (Blichfeldt et al., 2020, s. 311). Fordi leddsetningene er kursiverte, trenger ikke elevene å identifisere disse for å gjennomføre oppgaven. Ved å plassere de kursiverte leddene først i setningene, får elevene nye setninger som de kan sammenligne med de gamle for å utføre selve vurderingen. Når leddsetningene blir flyttet frem, vil elevene imidlertid oppdage at de

---

<sup>32</sup> Tematisering vil si å flytte et setningsledd fremst i setningen slik at det står på plassen før det finite verbet (jf. Brøseth, 2019, s. 137).

samtidig er nødt til å plassere subjektet *bak* verbalet for at setningene skal bli grammatikalske.<sup>33</sup> I motsetning til oppgaven i (27) hvor elevene stod ganske fritt til å peke på mulige virkninger, får elevene i (28) mer veiledning i form av to spørsmål som angir at elevene skal vurdere virkningen av de tematiserte leddsetningene med et spesielt henblikk på budskap og språk i setningene.

Utenom å skulle vurdere virkningen av grammatikk i tekster, skal elevene også gjøre vurderinger gjennom å overveie saksforhold eller synspunkt knyttet til grammatikk (jf. kap. 4.3.3). Dette er den hyppigst forekommende aktiviteten med tanke på vurdering, og et utpekende kjennetegn ved oppgaveleddene innenfor denne vurderingskategorien er en relativ åpen oppgaveformulering; det stilles ikke spørsmål som det nødvendigvis eksisterer en fasit på, men elevene får mulighet til å undre over ulike omstendigheter og gå *inn i seg selv* for å søke etter mulige svar (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 17). Denne vurderingstypen opptrer hyppig i *Egenvurderings*-oppgaver (29) eller *Tenk over*-oppgaver (30):<sup>34</sup>

(29) «Hvordan kan du bruke det du har lært, når du skal lære andre språk, eller for å forstå hvordan det er for andre å lære seg norsk?» (*Kontekst*, s. 311).

(30) «Hva sier du, *min telefon* eller *telefonen min*, *mitt rom* eller *rommet mitt*?» (*Kontekst*, s. 315).

I (29) skal elevene gjøre en vurdering av hvordan den kunnskapen de har lært om grammatikk, kan være overførbar til andre sammenhenger, mens i (30) skal elevene gjøre en vurdering av egen grammatikk med hensyn til bruken av foranstilte eller etterstilte determinativ i substantivfraser. Hva angår den siste oppgaven, kan det se ut som om denne forsøker å gjøre elevene bevisste på egne, implisitte grammatikkunnskaper, men det interessante her er at dette gjøres tilsynelatende *uten* bruk av et metaspråk. Oppgaven står i tilknytning til en brødtekst som presenterer bruken av *eiendomsord* i nynorsk sammenlignet med bokmål, men uten henvisninger til denne teksten eller utdypende instruksjoner, er det ingen garanti for at oppgaven gjør elevene oppmerksomme på denne sammenhengen. Dette kan være en naturlig konsekvens av oppgavens karakteristikk som en *Tenk over*-oppgave (jf. fotnote 34), men det er

---

<sup>33</sup> Alle setningene i oppgaven står opprinnelig med subjektet først.

<sup>34</sup> *Tenk over* og *Egenvurdering* er to av lærebokas egne merkelapper på ulike oppgaver som går igjen i hvert kurs. *Tenk over*-oppgavene beskrives som «[r]efleksjonsstopp både i begynnelsen av og underveis i kurset» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2); egenoppgaver opptrer alltid til slutt i kurset.

imidlertid lite som tilsier at oppgaven ikke hadde vært tjent med å bruke fagtermer (jf. Myhill, Jones & Watson, 2013, s. 84-85; se også Brøseth et al., 2020, s. 211).

Som nevnt ovenfor i gjennomgangen av produksjonsleddene, kan oppgavene i *Kontekst* be elevene om å produsere grammatikk gjennom å oversette tekster. Slike oppgaver blir ofte etterfulgt av oppgaver der elevene skal bruke oversettelsesprogram på de samme tekstene, for så å *vurdere* jobben som oversettelsesprogrammene gjør. De to oppgavene i (31) og (32) under viser hvordan elevene skal vurdere bruken av oversettelsesprogram ved å jamføre resultatene med sine egne oversettelser på nynorsk:

- (31) «**Skriv om til nynorsk.** Pass spesielt på plasseringen av eiendomsord, bruken av *den* og genitiv med -s. Undersøk etterpå hvordan et oversettelsesprogram løser oppgaven. (...)» (*Kontekst*, s. 317).
- (32) **Skriv om til nynorsk.** Bruk det du har lært i kurset når du arbeider med oppgaven.  
(...)  
c Bruk oversettelsesprogram på den samme teksten. Sammenlikne med teksten du først lagde. Er det store forskjeller? Hva har oversettelsesprogrammet gjort annerledes enn deg? Kan du lære noe av det? (*Kontekst*, s. 319)

I (31) kommer vurderingsleddet til syne når elevene blir bedt om å undersøke setningene som oversettelsesprogrammet lager, og de kan bruke sine egne omskrivninger som sammenligningsgrunnlag når de skal gjøre vurderingen. Når det gjelder oppgaven i (32), er det først og fremst det komparative perspektivet som er fremtredende, men det siste spørsmålet indikerer likevel at elevene er nødt til å vurdere om de kan stole på oversettelsesprogrammet eller ikke basert på sammenligningen de har gjort tidligere i oppgaven. Dette spørsmålet virker retorisk i den forstand at man kan tenke at oppgaven ønsker å antyde overfor elevene at det finnes begrensninger ved å anvende oversettelsesprogram. Elevene blir nemlig bedt om å bruke det de har lært tidligere i kurset når de løser oppgaven, og dette er i stor grad normative regler som det kanskje vil være vanskelig for oversettelsesprogram å fange opp.

Oppgaven i (33) viser enda et eksempel på en oppgave der elevene skal vurdere oversettelser gjort av et maskinprogram. Denne oppgaven er imidlertid litt spesiell med tanke på hva vurderingen krever av elevene.

- (33) «**Å oversette fra svensk og dansk.** Arbeid i grupper på fire-seks personer.  
(...)

- c Oversett tekstene på nytt ved hjelp av automatiske oversettelsesprogram. Prøv gjerne flere. Vurder oversettelsene. Blir innholdet riktig? Har teksten naturlig språk med god flyt?» (*Kontekst*, s. 269).

I motsetning til oppgavene i (31) og (32) står det i (33) spesifikt at elevene skal *vurdere* oversettelsene. De to påfølgende spørsmålene må forstås som en støtte for elevene i denne vurderingen, og her blir de bedt om å overveie hvorvidt oversettelsesprogrammene klarer å gjengi innholdet i teksten, og om den oversatte teksten har et «naturlig språk med god flyt». For å gjøre vurderingen må elevene først og fremst legge sine egne intuisjoner om norsk språkstruktur til grunn, og det er dette som gjør at oppgaven skiller seg ut. Hva som er «naturlig språk med god flyt» er ikke nødvendigvis noe elevene kan finne svar på i læreboka eller i andre kilder. I stedet oppfordrer oppgavene elevene til å bruke sin implisitte kunnskap om grammatikk. På den måten innebærer dette oppgaveleddet at elevene må gjøre en vurdering av grammatikaliteten til oversettelsene.

Gjennom grammatikkoppgavene i *Kontekst* skal elevene altså få erfaring med å *vurdere grammatikalitet*, men dette er den vurderingsaktiviteten som helt klart opptrer færrest ganger i oppgaveleddene. Det er ingen av leddene som uttrykkelig ber elevene om å vurdere om en setning er grammatikalsk eller ikke, men i stedet må denne aktiviteten tolkes ut fra oppgaveformuleringen i hvert enkelt tilfelle, slik vi så med eksempel (33). I likhet med oppgavene hvor elevene skal vurdere effekten av grammatikk, forekommer også vurdering av grammatikalitet normalt i kombinasjon med andre aktivitetsstyper. Eksempel (34) viser hvordan produksjons- og vurderingsledd kan forenes i en og samme oppgave:

(34) **«Eksperimenter med ordstilling.**

- a Bruk skjemaet, og bytt om på ordstillingen i setningen «I går leste jeg ei spennende bok før jeg la meg». *Lag så mange kombinasjoner som mulig som likevel blir korrekt norsk»* (*Kontekst*, s. 307, min kursivering).

Elevene blir her bedt om å produsere ulike kombinasjoner av en setning ved å endre ordstilling, og til det skal de bruke et gitt skjema. Skjemaet står på samme side som oppgaven og minner om et forenklet feltskjema<sup>35</sup> for setningsanalyse. Rammen for oppgaven er at kombinasjonene som elevene lager ved hjelp av skjemaet, *likevel skal være korrekte*. Denne restriktive

---

<sup>35</sup> Se blant annet Åfarli (2019, s. 222) og Faarlund, Lie og Vannebo (1997, s. 859).

opplysningen må tolkes dit hen at elevene skal bruke sin egen intuisjon om hva som er mulige ordstillinger i norsk, og det er dette leddet som derfor fremmer en vurdering av grammatikalitet. I motsetning til de normative oppgavene, handler ikke korrektheten først og fremst om regler knyttet til rettskriving, men om å undersøke de grunnleggende strukturene i det norske språkssystemet (jf. et deskriptivt syn på grammatikk, se kap. 3.1).<sup>36</sup> Oppgaven har imidlertid ingen ytterligere ledd eller instruksjoner som følger opp vurderingen. Elevene kunne for eksempel blitt bedt om å diskutere de ulike kombinasjonene med hverandre, eller de kunne blitt bedt om å undersøke *hvorfor* noen kombinasjoner ikke vil være korrekte (jf. Nygård, 2017, s. 46). Dermed er det ikke sikkert at koblingen til norsk språkstruktur skapes hos elevene, til tross for at den implisitt ligger i oppgaven.

### Utforsking

*Kontekst* inneholder mange grammatikkoppgaver hvor *utforsking* utgjør aktiviteten i et eller flere av leddene (n=27,8%), og samlet sett er dette den mest brukte aktivitetstypen etter *produksjon*. Ser man isolert på de ulike underkategoriene av aktiviteter i rammeverket, har *finne mønster* faktisk den høyeste prosentandelen av alle oppgaveleddene (jf. Tabell 2). De utforskende oppgaveleddene innenfor denne kategorien innledes som oftest med imperativet 'finn', men også andre imperativ som 'undersøk', 'studer', 'let' og 'utforsk' er vanlige. Alle de nevnte imperativene signaliserer at elevene skal lete etter bestemte grammatiske trekk eller konstruksjoner i en tekst, og det er først og fremst her den utforskende tilnærmingen kommer til syne. Typisk skal elevene få utforske grammatikk i oppgavene gjennom å finne setningsledd (35) eller ordklasser (36) i tekst.

- (35) «**Finn setningsledd.** Bruk tre-fire setninger fra en tekst du har skrevet. Marker hva som er verbal (V), subjekt (S), objekt (O) og indirekte objekt (IO)» (*Kontekst*, s. 311).
- (36) «**Finn ti verb**, både sterke og svake, i tekstutdraget frå *Mi briljante venninne*. Bøy dei» (*Kontekst*, s. 336).

Selv om utforsking gjerne sees i sammenheng med induktive arbeidsmetoder, viser grammatikkoppgavene i *Kontekst* at det er store forskjeller i hvor fremtredende det induktive preget er. Iversen et al. (2011, s. 25) påpeker at graden av en induktiv tilnærming er noe som kan variere. Faktisk er det minoriteten av utforskningsleddene som har et klart induktivt preg,

---

<sup>36</sup> Dette kunne imidlertid kommet tydeligere frem om oppgaveteksten ba elevene om å lage kombinasjoner som er *mulige* i norsk, fremfor *korrekte* i norsk.

og hoveddelen av leddene må tvert imot sies å ligge nærmere en deduktiv tilnærming på den måten at elevene skal finne fram til noe basert på fagstoff som er presentert i kurset (jf. kap. 3.2). Det kan være konkrete eksempler på ord fra ulike ordklasser, spesifikke fremgangsmåter eller paradigmer som viser typiske bøyingsendelser. Bildet her er likevel nyansert, og det varierer hvor mye fagstoff elevene har blitt introdusert for på forhånd, noe oppgavene i (37) og (38) eksemplifiserer:

(37) «**Finn eksempler** i tekst 10 på at forfatteren øker tempoet og skildrer både ytre og indre spenning» (*Kontekst*, s. 151).

(38) «**Finn ut kva kjønn** orda har, ved å sjå på bestemt form eintall: *hjarde, trøye, kopp, dør, bilde, seng, støvel, nederlag, siger*. Bøy orda i kjønn og tal» (*Kontekst*, s. 324).

Grammatikken elevene skal utforske i (37), er først og fremst knyttet til forfattergrepet *å øke tempoet*. Tidligere i kurset stod det at man i en tekst blant annet kan øke tempoet ved å bruke korte eller ufullstendige setninger (Blichfeldt et al., 2020, s. 150). Hva som karakteriserer en kort eller ufullstendig setning blir derimot ikke forklart, og elevene må selv finne ut av dette når de leter etter eksempler i teksten. Når det gjelder oppgaven i (38), har elevene mer å støtte seg på i form av utførlige tabeller med oversikt over hvilke endinger som er vanlige for de tre ulike genusvariantene i bestemt form entall. Her er det med andre ord tydeligere hva som er regelen elevene skal ta utgangspunkt i når de undersøker de gitte eksemplene i oppgaven (jf. *deduktiv metode* i Nygård, 2017, s. 47). Det deduktive preget ved oppgaven i (38) blir enda mer synlig om man setter den opp mot oppgaven i (39):

(39) «**Studer teksten *Ungdommar***.

(...)

c Lag reglar for substantivbøyinga på bokmål og nynorsk ut frå det du ser i oppgåve a og b» (*Kontekst*, s. 322).

I motsetning til oppgavene i (38), har oppgaven i (39) en tydelig induktiv tilnærming ved at elevene selv skal lage regler basert på språkdataene de har innhentet i de to foregående oppgavene (jf. kap. 3.2). Det oppsiktsvekkende ved analysen i dette tilfellet er at dette er den *eneste* oppgaven hvor en slik hadling forekommer eksplisitt. Kurset inneholder riktignok en presentasjon av substantivbøyning i nynorsk slik jeg var inne på ovenfor, men den induktive tilnærmingen i oppgaven i (39) kan likevel forsvares ut fra det faktum at oppgaven kommer *før*

selve gjennomgangen. Dessuten står det spesifikt at elevene skal basere reglene på det de ser i oppgave **a** og **b** – altså er det elevene på egenhånd som skal utlede regler ved å undersøke eksempler.

Den siste utforsningskategorien er *sammenligne*, og det er en ganske vesentlig del av oppgaveleddene som tildeles denne merkelappen. I nærmere ni prosent av oppgaveleddene skal elevene utforske grammatikk i et kontrastivt øyemed – det vil si at de skal sammenligne språk eller varianter av språk for å få frem strukturelle likheter og ulikheter (jf. Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 24; Nygård, 2017, s. 47). I grammatikkoppgavene i *Kontekst* gjøres dialekter, skriftspråk, svensk, dansk, samisk og valgfrie fremmedspråk til gjenstand for sammenligning, og både tale og skrift skal bli undersøkt med dette formålet. Oppgaven i (40) under viser for eksempel hvordan elevene selv kan velge et fremmedspråk som de vil sammenligne med norsk.

- (40) **Undersøk ordstilling** på et annet språk enn norsk. Velg to-tre setninger fra ei lærebok i et fremmedspråk, eller skriv ned noen hverdagslige setninger på et språk du snakker flytende. Finn verbal, subjekt og objekt i setningene. Se om språket har samme ordstilling som norsk. (*Kontekst*, s. 307)

I oppgaven skal elevene undersøke likheter og ulikheter i ordstilling mellom norsk og et annet, selvvalgt språk. For å gjøre dette, blir elevene bedt om å identifisere verbal, subjekt og objekt i setningene på fremmedspråket. Selv om det ikke fremgår direkte av instruksjonene, har oppgaven et induktivt preg ved at elevene må ta utgangspunkt i egne språkdata for å utforske ordstillingen, og det må anses som positivt at elevene får mulighet til å velge et språk de har god kjennskap til når de skal gjøre dette. Samtidig er det vanskelig å komme utenom at dette i all hovedsak vil være en ganske krevende oppgave for elevene. For det første tas det for gitt at språket som eleven velger, faktisk har de aktuelle setningsleddene, og om eleven velger et språk som innehar de tre funksjonene, er det likevel ingen garanti for at disse forekommer i setningene som plukkes ut. For det andre forutsetter oppgaven at fremgangsmåtene for å bestemme setningsledd er overførbare til andre språk. Oppgaver som den i (40) inneholder med andre ord flere fallgruver som det ikke nødvendigvis er så lett å få øye på, og som i verste fall kan påvirke elevenes syn på grammatikk i negativ retning.

#### 5.2.4 Oppdrag

Som nevnt innledningsvis i gjennomgangen av de kvantitative resultatene, ville jeg komme tilbake til oppgavene i del 4 av læreboka. Om denne delen av læreboka, som har tittelen «Oppdrag», skriver lærebokforfatterne følgende: «I del 4 får du spennende og varierte oppdrag. Dette er større og kreative oppgaver om relevante temaer. Oppdragene gir deg mulighet til å gå



i dybden og se sammenhenger i norskfaget og på tvers av fag» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). Slik lærebokforfatterne beskriver oppdragene, kan disse på mange måter forstås som en konsekvens av fagfornyelsen ved at de skal legge til rette for både dybdelæring og tverrfaglig arbeid (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016; 2017). Del 4 inneholder til sammen tolv ulike oppdrag bestående av to til fem trinn. Ingen av oppdragene handler *utelukkende* om grammatikk, men noen av oppdragene har et eller flere trinn som involverer grammatikk i større eller mindre grad. Alle oppdragene involverer at elevene skal produsere tekster, og flere steder inneholder et av trinnene en instruks om at elevene skal revidere tekstene, for eksempel ved å «[s]nu om på ulike deler av teksten (...)» (Blichfeldt et al., 2020, s. 351) eller ved å hjelpe hverandre «(...) slik at språket blir best mulig» (Blichfeldt et al., 2020, s. 367).

Et oppdrag er kalt «Språktreet» (s. 342). I dette oppdraget skal elevene få utforske sin egen språkidentitet og sine egne språkrøtter. Oppdraget har fokus på språklig variasjon og personlig språkhistorie, men elevene inviteres også til å utforske språkets synkrone forside gjennom spørsmål som: «Hva er typisk for språket ditt?» og «Hvordan skriver og snakker du i ulike situasjoner?» (Blichfeldt et al., 2020, s. 343). Et annet oppdrag er kalt «Norge rundt» (s. 358). Trinn to i dette oppdraget er kalt «Språket på stedet», og her skal elevene intervju personer for å finne ut mer om skriftspråket, dialekter/sosiolekter, talemålsvariasjoner og målmerker på et valg sted (Blichfeldt et al., 2020, s. 358). Et tredje oppdrag er kalt «De unges forlag» (s. 362). Her skal elevene hovedsakelig simulere et forlag gjennom å planlegge og skrive egne tekster. Oppmerksomheten rettes mot grammatikk i trinn fire hvor elevene skal gjennomføre korrekturlesing og språkvask på tekstene: «Hjelp hverandre med å korrekturlese og perfektionere utformingen, slik at tekstene blir best mulig» (Blichfeldt et al., 2020, s. 363). Denne delen av oppdraget gjenspeiler et normativt grammatikksyn ved at elevene skal «korrekturlese og perfektionere utformingen», men oppdraget åpner samtidig oppfor elevenes egne tolkninger av hva som er «best mulig» med tanke på tekstlig utforming.



## 6 Diskusjon

I det følgende kapittelet ønsker jeg å se de konkrete funnene fra analysen av grammatikkoppgavene i *Kontekst* i tettere sammenheng med grammatikkundervisning og synet på grammatikk. Jeg er med det over på del to av problemstillingen, og det er særlig det andre forskningsspørsmålet som her gjør seg gjeldene. Prinsipper som kontekstualisering, funksjonell tilnærming, dybdelæring og variasjon vil derfor være aktuelle i den påfølgende diskusjonen.

### **Kontekstualisering**

Som vist i analysen, kan grammatikkoppgavene i *Kontekst* i stor grad sies å være kontekstualiserte ved at elevene i mange tilfeller skal arbeide med grammatikk enten ved å bruke eller produsere tekst med en sammenhengende tekstkvalitet. Grammatikkoppgavene har i disse tilfellene en tekstbasert tilnærming (Iversen et al., 2011; jf. også Jørgensen, 2019). Dette bemerkes gjerne som et kvalitetstegn ved grammatikkundervisningen fordi det signaliserer at grammatikken gjøres funksjonell (Guldal & Otnes, 2011; Iversen et al., 2011; Haugen, 2019). Til tross for at mange av leddene i grammatikkoppgavene kan anses å være kontekstualiserte, er det likevel bemerkelsesverdig at om lag en tredjedel av leddene *ikke* er å betrakte som *kontekstualiserte*. Grunnen til at dette er iøynefallende, er først og fremst den sterke kritikken som er blitt rettet mot bruken av dekontekstualiserte og isolerte setninger i forbindelse med grammatikkundervisning, både innenfor fremmedspråksopplæring (Summer, 2011, s. 224) og innenfor morsmålsopplæring (Myhill, 2018, s. 13; van Rijt, 2020, s. 32-34). Ifølge Iversen et al. (2011, s. 23) kan det handle om at grammatikken blir for lite håndfast for elevene fordi de ikke får se eller oppleve hvordan grammatikk konkret kan nyttiggjøres. I *Kontekst* gjelder dette oppgaver der elevene for eksempel skal skrive alle bøyingsformene til to verb på nynorsk (jf. oppgave **a** i eksempel (10), kap. 5.2.1). Man bør likevel være oppmerksom på at en slik tankegang også kan være problematisk fordi den både utelukker grammatikkens egne verdi, og fordi den ser bort ifra mer kunnskapsbaserte begrunnelser for hvorfor grammatikk skal undervises i (jf. van Rijt, 2020, kap. 1.3.2).

### **Bruken av autentiske tekster**

Iversen et al. (2011, s. 24) hevder at elever har bedre forutsetninger for å forstå og utforske grammatikk i autentiske språkeksempler fordi disse er uttrykk for anvendt grammatikk innenfor

en reell kontekst. Myhill (2018) er også inne på et kommunikativt aspekt når hun trekker frem bruken av autentiske tekster som et pedagogisk prinsipp for å vise hvordan språkvalg er en måte å skape mening på. Men hva med de oppgavene hvor det brukes autentiske tekster *uten* at det gjøres tydelig for elevene at det er en hensikt bak grammatikken? I analysen av tekstkvalitet ble det klart at selv om mange av grammatikkoppgavene i *Kontekst* inkluderer autentiske tekster, er det likevel ingen garanti for at oppgavene framstår som funksjonelle av den grunn. Dette gjaldt særlig oppgavene hvor elevene skulle utforske ordklasser i autentiske tekstutdrag, men hvor oppgavene ikke kaster noe videre lys over sammenhengen mellom språktrekk og tekst. Spørsmålet blir da hva slags virkning som er ønsket å oppnå ved å bruke tekster fra «det virkelige liv», dersom det ikke gjøres et poeng ut av de språklige formvalgene.

Her er det mulig å trekke frem flere ting: At elevene får undersøke grammatikk gjennom autentiske tekster i ulike sjangre, kan vise at grammatikk finnes overalt der tekster finnes. Det kan i sin tur illustrere at grammatikken ikke kun eksisterer som regler i en bok (jf. Hertzberg, 1995, s. 12), og at grammatikk er mer enn bare «riktig språkbruk» som elevene må ta stilling til i skrivingen av egne tekster i skolesammenheng. Bruk av autentiske tekster kan også bidra til å gjøre elevene mer robuste for grammatisk usikkerhet i og med at tekstene ikke er forenklet for et skoleformål, slik som ofte anses som et av problemene ved den tradisjonelle undervisningen i grammatikk (jf. van Rijt, 2020, s. 33).

Det finnes med andre ord mange gode grunner til å bruke autentiske tekster i grammatikkoppgavene, selv om dette ikke gjøres med et funksjonelt formål. Likevel er det verdt å være oppmerksom på at autentiske tekster også kan være svært sammensatte. Som Nygård (2017, s. 48) fremhever, er det ikke et ekvivalent forhold mellom det å kunne bruke og produsere grammatikk, og det å analysere den samme grammatikken. Når det gjelder de autentiske tekstene som er valgt ut i forbindelse med grammatikkoppgavene i *Kontekst*, er det grunn til å tro at disse har gjennomgått en form for pedagogisk vurdering før de ble valgt ut. Utfordringen ligger kanskje først og fremst i de oppgavene der elevene blir bedt om å gjøre sine egne tekster til gjenstand for analyse, for disse tekstene har ikke lærebokforfatterne kontroll over på samme måte. I oppgave (35) som ble gjennomgått i den kvalitative analysen, skulle elevene finne setningsledd i et utdrag fra en egenskrevet tekst. Verktøyet elevene har for å analysere setningsledd, består imidlertid av ulike spørsmålsformuleringer som skal stilles teksten.<sup>37</sup> Brøseth og Nygård (2019) viser at en slik tradisjonell setningsanalyse vil stå ovenfor en rekke vansker selv i møte med ganske alminnelige setningsstrukturer. Om elevene da velger

---

<sup>37</sup> For eksempel skriver læreboka at elevene kan spørre hva/hvem + subjekt + verbal for å finne objektet i en setning (Blichfeldt et al., 2020, s. 304).

ut setninger som består av mer avanserte konstruksjoner, er stor fare for at de rett og slett ikke vil kunne klare oppgaven.

### **Viktigheten av muntlige ferdigheter**

Analysen av grammatikkoppgavene i *Kontekst* viser at det er de skriftlige ferdighetene som er mest utbredt når ferdighetene spesifiseres. Dette er naturlig å tenke at henger tett sammen med kompetansemålene for 10. trinn som vektlegger at elevene skal bruke grammatikk for å bearbeide tekster, og som fremhever at elevene skal «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). At grammatikken blir legitimert med utgangspunkt i et eksternt nytteperspektiv, for eksempel skriving, er ikke noe nytt sett i lys av skolepolitiske dokumenter som læreplanen (Fjørtoft, 2014, s. 90; Karsrud, 2014). Med de ovennevnte kompetansemålene kan det se ut som om også LK20 følger denne tradisjonen for grammatikk i norskfaget, og det er dermed ikke overraskende at grammatikkoppgavene i *Kontekst* ser ut til å være nært knyttet til elevenes skriftlige ferdigheter.

Muntlige ferdigheter blir også vektlagt i grammatikkoppgavene *Kontekst*, men i mindre grad enn skriftlige ferdigheter. Det er riktignok mange uspesifiserte oppgaver som kan velges å løses muntlig, men dette avhenger i stor grad av hvilke instruksjoner læreren gir elevene. De muntlige ferdighetene representerer heller ingen ensartet kategori, og analysen viser at muntlighet trekkes inn i ulike øyemed. Ser vi på hva forskningen sier om grammatikk og muntlighet, er det først og fremst *samtale* og *diskusjon* som blir trukket frem som verdifulle aktiviteter, spesielt for å utvikle en forståelse av grammatikk som valg i sammenheng med tekst (jf. Myhill, 2018; 2020). I læreplanen fremheves det også at elevene skal samtale om tekster gjennom å «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Flere av grammatikkoppgavene i *Kontekst* gir elevene mulighet til å diskutere og samtale om grammatikk i forbindelse med tekst. Det skal nevnes at oppgavene legger opp til at elevene først og fremst skal snakke med hverandre, mens Myhill (2018; 2020) i sin forskning vektlegger samtale mellom lærer og elever. Det må likevel anses som et positivt kjennetegn ved oppgavens utforming at de legger opp til samtale mellom elever fordi det om ikke annet skaper et rom for at grammatikk er noe som kan diskuteres.

### **Normative oppgaver**

En stadig tilbakevendende observasjon i analysen av grammatikkoppgavene i *Kontekst* er at svært mange av oppgavene som omhandler nynorsk grammatikk, har et klart *normativt* eller

*preskriptivt* preg. Brøseth et al. (2020, s. 213) observerte en lignende tendens da de undersøkte metaspråket i *Nye Kontekst*; i kapittelet om nynorsk ble grammatikken først og fremst satt i sammenheng med korrekt språkbruk (jf. kap. 2.1). Som de fremhever, kan resultatet av et sterkt normativt fokus føre til «(...) at grammatikk fremstilles som synonymt med rettskriving og bøyning, som om det er et sett av regler som elevene må lære seg» (Brøseth et al., 2020, s. 213). Hvorvidt dette er ønskelig eller ikke, avhenger av hva man ønsker at elevene skal få ut av grammatikkundervisningen. De som er kritiske til en ensidig vektlegging av normativt språk, vil for eksempel påstå at rettskrivingsregler legger en demper på den kreative prosessen som skriving kan være et uttrykk for (Iversen & Otnes, 2016, s. 199).

Som jeg var inne på analysen, fremstår det normative preget på nynorskoppgavene som ugunstig i den forstand at vektleggingen av riktig språkbruk ser ut til å overskygge andre betydningsfulle aspekter ved grammatikken. Det normative preget er også synlig i de lukkede og delvis lukkede bokmålsoppgavene hvor elevene skal produsere grammatiske konstruksjoner, men det er spesielt i forbindelse med nynorsk at den preskriptive framtoningen fremstår som uheldig i den forstand at mange av elevene allerede har et svært anstrengt forhold til nynorsk som sidemål (Brøseth et al., 2020, s. 213). Nettopp i et slikt henseende kunne det vært verdifullt for elevene om oppgavene fremmet en mer utforskende holdning til grammatikk. Med den normative og deskriptive tilnærmingen risikerer nynorskoppgavene i stedet å nærme seg fremmedspråksoppgaver av natur ved at målet blir å mestre korrekte språkstrukturer (jf. van Rijt & Coppen, 2017, s. 361; se også Nygård & Brøseth, 2021, s. 5-6). Hognestad (2013, s. 25) peker også på denne utviklingstendensen hvor nynorsk på mange måter fremstår mer som et eget språk enn som en målform, men han knytter dette tilløpet først og fremst til det kontrastive fokuset mellom bokmål og nynorsk. Uavhengig av hvordan man velger å se det, er det liten tvil om at nynorskoppgavene i *Kontekst* hadde vært tjent med et mindre normativt preg.

Når det gjelder forekomsten av de normative oppgavene i *Kontekst*, er det hensiktsmessig se denne i lys av andre kontekster som læreboka inngår i (jf. Skrunes, 2011). Læreplanen er én faktor som kan påvirke, og om vi vender blikket mot et av kompetansemålene for 10. trinn, ser vi at det normative aspektet kommer til syne ved at elevene skal «skrive tekster (...) med *riktig* tegnsetting og *mestre rettskriving* og *ordbøyning* på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9, min kursivering). Det preskriptive preget på de nynorske grammatikkoppgavene i *Kontekst* kan dermed i stor grad forsvares med utgangspunkt i hva det er bestemt fra politisk hold at elevene skal lære, og sånn sett kan disse oppgavene være funksjonelle fordi de er i tråd med formålet med undervisningen (jf. kap. 3.2.2). Bildet kan i tillegg nyanseres enda mer om vi våger å tenke at normativitet ikke er ensbetydende med noe

negativt: For noen elever kan kanskje det regelbundne ved slike oppgaver gjøre det mer ryddig å skulle tilegne seg kunnskap om grammatikk. Dessuten vil kommunikasjon mellom mennesker nødvendigvis forutsette at man forholder seg til normer i en viss grad – og på et eller annet tidspunkt må elevene bli introdusert for slike regler. Så lenge det er en fornuftig balanse i læreboka, trenger ikke nødvendigvis normative grammatikkoppgaver å være dårlige *per se*.

### **Oppgaver som inkluderer elevenes vurderinger**

Vurderingsoppgavene i *Kontekst* står som en slags motvekt til det normative aspektet i en rekke av oppgavene der elevene skal produsere grammatisk korrekte former og skrive rett. Slik jeg har vist i den kvalitative analysen, kan de vurderende oppgaveleddene gi elevene en indikasjon på at deres egne tanker, vurderinger og intuisjoner knyttet til grammatikk er verdifulle i undervisningen (jf. også kap. 3.2.2). Dette gjelder for eksempel oppgavene som involverer en vurdering av oversettelsesprogram, og som virker å være utformet på en slik måte at elevene skal få oppleve at de stiller sterkere med egen grammatikkunnskap, enn de gjør med automatiske oversettelsesprogram (jf. (31) og (32) i kap. 5.2.3). På den måten vil disse vurderingsoppgavene kanskje kunne oppmuntre elevene til å stole på sin egen grammatiske kompetanse. Samtidig kan det være en risiko for at elevene ikke fanger opp at dette kan være noe av intensjonen ved oppgavene. Dersom elevene i utgangspunktet tviler på egne grammatikkunnskaper, er det en reell fare at elevene heller stoler mer ukritisk på et oversettelsesprogram – spesielt dersom de opplever at oversettelsesprogram faktisk fungerer, eller om de opplever at de ikke er i stand til å vurdere arbeidet som oversettelsesprogrammet har gjort på en tilstrekkelig måte. I så måte vil slike oppgaver heller virke mot sin hensikt.

Oppgavene som går på at elevene skal vurdere grammatikalitet, kan også tenkes å støtte oppunder en forståelse av at elevene innehar mye grammatisk kunnskap i kraft av å beherske et språk, og at dette kan være verdifullt i undervisningen (jf. kap. 3.2.2). Arbeid med ugrammatikalske setninger vil også være nært beslektet med en induktiv arbeidsmåte, og det vil gi rom for at elevene kan opptre som «kognitive agentar i språkopplæringa» (Nytveit, 2002, s. 77). Gitt alle de tydelige fordelene som en slik tilnærming til grammatikkundervisning kan ha, må det anses som positivt at det faktisk *er* oppgaver av denne typen i *Kontekst*. Når det er sagt, kunne forekomsten med fordel vært større. I tillegg, som jeg var inne på i analysen, kommer det ikke alltid veldig tydelig frem av oppgaveteksten at det er *vurdering av grammatikalitet* som er hovedaktiviteten. Dette kan føre til at elevene ikke gjøres bevisste på egne språkkunnskaper, og sånn sett vil oppgavene på mange måter miste noe av potensialet sitt. Dessuten er det ingen av oppgavene som *følger opp* vurderingen av grammatikalitet. Nygård

(2017) peker for eksempel på at elever i oppgaver hvor de skal kombinere setningsledd, kan diskutere «hvilke av disse kombinasjonene som gir gangbare eller helt ugrammatikalske setninger i norsk, og de kan også forsøke å finne fram til hvorfor» (s. 46). Når ingen av de aktuelle oppgavene i *Kontekst* retter søkelyset mot dette aspektet, kan det derfor være uheldig.

### **Mangelen på oppgaver som vektlegger forståelse**

At *forståelse* er den kategorien av oppgaveaktiviteter som opptrer minst i materialet, er på mange måter et oppsiktsvekkende funn. Ifølge van Rijt (2020) kan det å fokusere på forståelse av grammatikk være en mulig løsning på mye av det som er kjennetegnet som problematisk ved den tradisjonelle skolegrammatikken, «as a focus on understanding is more likely to give students the idea that they are acquiring insights into how language works than a traditional, rule of thumb based approach» (van Rijt, 2020, s. 45). Det van Rijt refererer til som en tradisjonell, tommelfingerbasert-tilnærming, er godt synlig i grammatikkoppgavene i *Kontekst* der elevene skal finne setningsledd, ordklasser eller andre grammatiske konstruksjoner. Utfordringen ved slike grammatikkoppgaver, er at de i hovedsak fordrer at elevene kan gjenfinne grammatiske strukturer, men at de i gjengjeld ikke krever en forståelse av de samme strukturene (van Rijt & Coppen, 2017; Myhill, 2018, van Rijt, 2020). Myhill (2018, s. 11) bruker *passivkonstruksjonen* for å eksemplifisere dette forholdet og setter den innenfor en skrivekontekst: Hun hevder at det er viktigere at elevene forstår hvordan passiv er et grammatisk valg elevene kan nyttiggjøre i egen tekst, framfor å skulle lokalisere konstruksjonen i en gitt tekst. Flere av oppgavene jeg trakk frem i den kvalitative analysen involverer passiv som grammatisk konstruksjon, men ingen av oppgavene gjør det på den måte som Myhill forfekter. I *Kontekst* skal elevene jobbe med passivkonstruksjonen først og fremst ved å gjenkjenne denne i tekst og kunne omskrive den til nynorske tekster.

Van Rijt og Coppen (2017, s. 362) er også blant dem som understreker det mangelfulle forståelsesaspektet ved de dekontekstualiserte grammatikkoppgavene. De viser til forhold i Nederland hvor elevene skal finne setningsledd ved å stille spørsmål til setningen, og dette er langt på vei tilsvarende med det vi kan observere innenfor en norsk kontekst (jf. Brøseth og Nygård, 2019, s. 350). I likhet med Myhill (2018) peker van Rijt & Coppen (2017) på at slike oppgaver ikke gjør elevene rustet til å forstå hva som ligger *bak* de grammatiske konstruksjonene. Derfor argumenterer de for at isolerte, tommelfinger-baserte oppgaver må utfordres i at de ikke fremmer elevenes konseptuelle forståelse eller kritiske tenkning, men i stedet «(...) incorrectly treat grammatical analysis as a puzzle for which there is a unique



solution (Coppen, 2009)<sup>38</sup>» (van Rijt og Coppen, 2017, s. 362). Når sant skal sies, spesifiserer ikke oppgavene i *Kontekst* at elevene er nødt til å bruke denne fremgangsmåten for å finne setningsledd, men det er likevel naturlig å tolke oppgavene i denne retningen når det er en slik tilnærming som fremmes i lærebokkapitlene.

Med det åpenbare fraværet av oppgaver som vektlegger forståelse, kan man spørre seg om det er slik at noen av oppgaveformuleringene i det hele tatt inviterer til dybdelæring. Som van Rijt (2020) fremhever, krever grammatisk forståelse «(...) more than simply knowing isolated pieces of knowledge» (s. 50). Oppdragene i del 4 av læreboka står således i både dybdelæringens og forståelsens tjeneste, og det er derfor fint at grammatikk kan observeres i en del av oppdragene (jf. kap. 5.2.4). Når det er sagt, var det få av oppdragene hvor grammatikk hadde et hovedfokus, og i «De unges forlag» ble grammatikken hovedsakelig knyttet opp til rettskriving gjennom «språkvask» og «korrekturlesing» (Blichfeldt et al., 2020, s. 363). Det kan diskuteres hvor stor forståelse av grammatikken en slik tilnærming legger opp til, enda oppdraget i sin helhet tilbød en reell kontekst.

### Utforskningsaspektet i LK20

Grammatikkoppgavene i *Kontekst* speiler i stor grad det utforskende perspektivet på språk og grammatikk i den nye læreplanen med tanke på at *utforskning* er den nest mest brukte aktivitetstypen i oppgaveleddene (jf. Tabell 2). Det må likevel diskuteres om ikke en del av de utforskende oppgavene har mistet noe av sitt induktive potensial. Summer (2011, s. 321) problematiserer dette i sin analyse av grammatikkaktivitetene når hun skriver følgende: «Although the heading suggests an operational discovery process, learners are not given an opportunity to deduce rules from input themselves entirely because the structural pattern is already provided in the examples depicted in the box». En tilsvarende observasjon ble gjort med en av grammatikkoppgavene i *Kontekst* (jf. eksempel (38) i kap. 5.2.3), og det illustrerer at en *utforskende* tilnærming til læring ikke trenger å være en *aktiv* tilnærming til læring på samme tid. For noen elever kan det selvfølgelig være fint med utførlige eksempler, men dersom dette er tilfellet i flertallet av oppgavene, noe det virker å være i og med at kun ett av de 385 leddene handler om å *lage regler*, vil dette være synd fordi det i det store og det hele demper den induktive tilnærmingen. Når det er sagt, må bildet nok en gang nyanseres. Oppgaven i (40) hvor elevene skulle utforske ordstilling på et annet språk, viser hvordan intensjonen sannsynligvis har vært god, men hvor flere sider ved utformingen av oppgaven gjør at den kan

---

<sup>38</sup> van Rijt og Coppen henviser til en studie av Coppen (2009), men fordi artikkelen er skrevet på nederlandsk, er den ikke sjekket og gjengitt her.

ende opp som svært problematisk, selv om den både er kontrastiv og induktiv (jf. kap. 5.2.3; jf. også 3.2.2).

### **Avsluttende overveielser**

Aktiviteter som går på grammatisk forståelse, det å sammenligne språktrekk på tvers av språk eller det indusere regler i eget morsmål, har så langt i diskusjonen hovedsakelig blitt fremhevet som kvalitetstegn ved grammatikkoppgavene. Selv om bildet ikke er entydig, må hovedkonklusjonen være at dette er viktige oppgavetyper med tanke på grammatikk, spesielt i lys av den nye læreplanen. Når det er sagt, er det vanskelig å komme utenom at dette også er relativt utfordrende oppgaver som sannsynligvis *krever mye*, så vel av lærer som av elev. Nygård (2017) diskuterer dette særlig i forbindelse med en induktiv tilnærming til grammatikkundervisningen. Selv om denne har sine klare fordeler, fremhever hun at metoden både kan oppleves forvirrende for noen elever, være svært tidkrevende og forde en solid og stødig kompetanse fra læreren sin side (Nygård, 2017, s. 48). I Mld. St. 28 (2015-2016) står det at «[e]levne skal kunne mestre oppgaver som er komplekse og som byr på store faglige utfordringer, men også oppgaver som er enklere eller mindre sammensatte» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Oppgaver må forstås i en bred forstand, men meldingen viser likevel at det er behov for variasjon når det kommer til det faglige omfanget av lærebokoppgaver. Gjennom analysen mener jeg å ha vist at grammatikkoppgavene i *Kontekst* gjenspeiler en slik variasjon med både mer og mindre sammensatte oppgaver.

## 7 Avslutning

### 7.1 Oppsummering

Innledningsvis påpekte jeg behovet for å undersøke hvordan grammatikkoppgaver i norskfaget fortøner seg etter innføringen av LK20. Gjennom en teoretisk tilnærming i form av en lærebokanalyse har målet vært å få et innblikk i dette området, og den konkrete problemstillingen for undersøkelsen har vært: *Hvordan er grammatikkoppgaver i en lærebok i norsk utformet for at elevene skal lære om grammatikk, og hvilket syn på grammatikk og grammatikkundervisning ligger til grunn i oppgaveutformingene?* En sentral del av fremgangsmåten for å undersøke grammatikkoppgavenes utforming har vært å utvikle et rammeverk som kunne brukes i den kvantitative og kvalitative innholdsanalysen av læreboka. Rammeverket viste seg å være egnet for å analysere grammatikkoppgavene, selv om de større oppdragene krevde en separat gjennomgang. Ved hjelp av rammeverket var det mulig å gi svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke kjennetegn har grammatikkoppgavene vi finner i læreboka *Kontekst 8-10, Basis* (Blichfeldt et al., 2020)?
2. Hvordan kan kjennetegnene forstås i lys av prinsipper knyttet til kontekstualisering, funksjonell tilnærming, dybdelæring og variasjon?

Oppsummert viser analysen at grammatikkoppgavene i *Kontekst* består av et eller flere oppgaveledd som har ulike kjennetegn med tanke på hva slags tekstkvalitet, ferdigheter og aktiviteter som vektlegges. I det store og hele fremstår grammatikkoppgavene som varierte, men det er noen kjennetegn som peker seg mer ut enn andre. For litt over annet hvert oppgaveledd er tekstkvaliteten sammenhengende, noe som jevnt over gir mange av grammatikkoppgavene et kontekstualisert preg. Over halvparten av oppgaveleddene er uspesifiserte med tanke på ferdigheter, men det skriftlige aspektet er synligst i oppgavene hvor ferdigheter er spesifisert. Når det gjelder aktivitetstype, er produksjon det mest utbredte, tett etterfulgt av utforskning og vurdering. Dette er de kjennetegnene som analysen peker ut som vanligst blant oppgaveleddene, men analysen forteller også hva som ikke kjennetegner grammatikkoppgavene i *Kontekst* i like stor grad: Det er få oppgaveledd som vektlegger grammatisk forståelse etter denne oppgavens definisjon, og det er et forsvinnende lite antall oppgaveledd hvor elevene skal utlede grammatiske regler. I diskusjonen belyste jeg hvordan

mangelen på oppgaver som vektlegger forståelse kan være uheldig med tanke på dybdelæring, og jeg så at mange av utforskningsoppgavene kunne hatt et tydeligere induktivt preg.

I diskusjonen ble også de andre funnene fra den kvantitative og kvalitative analysen sett i lys av den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Her diskuterte jeg kontekstualiseringen av grammatikkoppgavene, og jeg viste at bruken av autentiske tekster ikke var en garanti for at oppgavene fremstod som kontekstualiserte. Det muntlige aspektet ved mange av oppgavene ble trukket frem som noe positivt, selv om dette gjerne kunne vært spesifisert i enda flere oppgaver, spesielt med hensyn til at elevene kan få mulighet til å diskutere grammatikk med hverandre. Videre trakk jeg frem det normative preget ved flere av oppgavene som involverer produksjon fra elevene, og at et flertall av slike oppgaveledd muligens kan gjøre det vanskelig å se og utnytte det potensialet som ligger i grammatikk. I den sammenheng pekte jeg på at dette kunne være spesielt uheldig med tanke på undervisningen i nynorsk, men at et preskriptivt preg likevel var å forvente av flere av oppgavene på bakgrunn av læreplanen, og at disse oppgavene i så måte kan være funksjonelle for undervisningen. På samme tid viste leddene hvor elevene skal bruke sine egne intuisjoner for å vurdere grammatikk et mer variert bilde av oppgaveutformingene.

## 7.2 Konklusjon og videre forskning

Etter å ha gjennomført analysen av grammatikkoppgavene og diskutert funnene, er hovedkonklusjonen på problemstillingen som følger: Grammatikkoppgavene i *Kontekst* kan både være utformet som kontekstualiserte og mindre kontekstualiserte oppgaver. Oppgavene inkluderer at elevene skal lese, skrive og være muntlige, og i mange tilfeller kan elevene velge hvordan de vil løse oppgaven fordi ferdighetene ikke er spesifisert. Grammatikk skal både produseres, utforskes, vurderes og forstås av elevene, men det er stor forskjell i hvor ofte de tre førstnevnte aktivitetene innlemmes i utformingen kontra sistnevnte som går på grammatisk forståelse. Sett i lys av synet på grammatikk og grammatikkundervisning, forteller oppgaveutformingen at det å *forstå* grammatikken i mange tilfeller blir nedtonet til fordel for å gjenkjenne eller produsere grammatikk, og ofte er det det normative aspektet som vektlegges. Likevel må det bemerkes at bildet er mer nyansert; elevenes eget talemål, intuisjoner og vurderinger knyttet til grammatikk blir også tildelt en verdi i flere av oppgavene. Går vi tilbake til det som innledningsvis ble trukket frem om grammatikk i norskfaget, nemlig at grammatikk tidligere har hatt en tendens til å arte seg som et ensformig emne med lite takhøyde for undring og egne oppfatninger (jf. Brøseth & Nygård, 2019, s. 342), får slike oppgaver en spesiell

betydning fordi de kanskje kan tilby en annen inngang til grammatikk hvor det er større rom for refleksjon.

På dette området trengs det imidlertid mer forskning for å se hvordan elevene selv forstår og tolker de ulike grammatikkoppgavene i læreboka, og ikke minst hvordan oppgavene fortøner seg i en reell undervisningskontekst. Rammeverket som er utviklet i denne masteroppgaven er utprøvd på grammatikkoppgaver i en lærebok for ungdomstrinnet, og det gjenstår å se om rammeverket lar seg overføre til grammatikkoppgaver på barneskoletrinnet og de videregående trinnene. Rammeverket kan også testes på og eventuelt videreutvikles for digitale læringsressurser, eller på grammatikkoppgaver i andre morsmålsfag enn norsk. Fordi det først og fremst er arbeidsmåtene knyttet til grammatikk som er undersøkt i denne masteroppgaven, er det også behov for at videre forskning ser mer systematisk på hvilket faglig innhold som ligger til grunn i grammatikkoppgavene etter fagfornyelsen.



## Litteraturliste

- Askland, S. (2019). «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han». Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsklæreren*, (3). Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sigrunn-askland-grammatikk-er-viktig-som-ein-reiskap-nr-vi-treng-han>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). doi: <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye Kontekst 8-10, Basisbok* (2. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Basis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøseth, H. (2019). Syntaks: Funksjonsanalyse. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 101-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brøseth, H., Busterud, G. og Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38, s. 187-225. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2724207>
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikkdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 339-369). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Foug, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used – a quantitative study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-31. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.05>
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor? Skrevet mot LK06: Læreplan for Kunnskapsløftet (7. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009120100107?page=0](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009120100107?page=0)
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), s. 127-139. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fougst, S. S., Bremholm, J. & Buch, B. (2020). What learning materials reveal about Danish L1 as a school subject. Background, methods and results from a collaborative mixed methods study on learning materials in Danish L1 education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-23. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.04>
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development* (T. Pownall, Overs.). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Guldal, T.M. & Otnes, H. (2011). Om grammatikkundervisning. I T.M. Guldal & H. Otnes, *Grammatikkundervisning*. Trondheim: Tapir forlag.
- Halliday, M. A. K. (2005 [1970]). Language structure and language function. I J.J. Webster (Red.), *On grammar. Collected Works of M.A.K. Halliday Vol. 1* (s. 173-195). London: Continuum.
- Hansen, T. I. & Bundsgaard, J. (2013). *Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler* (Rapport, 1/1). Hentet fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf13/okt/130927-forskningsrapport-effektmaaling.pdf>
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica*, 13(1), s. 1-22. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (1981). Grammatikk – norskens problembarn. I K.-A. Madssen (Red.), *Norskdidaktikk. Nokre aktuelle problemstillinger i morsmålsundervisninga* (s. 144-165). Oslo: Landslaget for norskundervisning. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007071201027](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071201027)
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010051208068](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010051208068)



- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tønne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget – i læreplan og klasserom. *Norsklæreren*, 2, s. 24-29.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), s. 1277-1288. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, H. M., Nygård, M. & Otnes, H. (2013). Grammatikkens plass i norskfaget i 2013 – et innspill til revisjon av læreplanen. *Norsklæreren*, 2, s. 67-70.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk – i tekst og klasserom* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, E. B. (1999). Oppgaver – en lærebok for seg selv. I E. B. Johnsen et al., *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 121-128). Oslo: Tano Aschehoug. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009040304070](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009040304070)
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn* (Rapport 1/2010). Høgskolen i Vestfold. Hentet fra [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jørgensen, C. F. (2019). *Grammatikken i bruk? En kvalitativ studie at grammatikkoppgaver i to læreverker i norsk på ungdomstrinnet* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73280>
- Kabel, K. (2020). For what benefit? Grammar teaching materials in upper primary danish L1. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-25. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.02>
- Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skolen – ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013* [Masteroppgave]. Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/224658>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Løvland, A. 2010. Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7, s. 1-5. Hentet fra <http://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development, Special Issue Working on Grammar in L1 Education: Empirical Research across Regions. *L1 – Educational Studies in Languages and Literature*, 18, s. 1-21. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Myhill, D. (2020). Introduction: re-thinking grammar – as choice. *Viden om Literacy*, 27. Hentet fra <https://www.videnomlaesning.dk/media/3325/27-debra-myhill.pdf>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), s. 139-166. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36(2013), s. 77-91. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, s. 177-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Nilsson, N.-E. (2000). Grunnskolans grammatikkundervisning ur ett läromedelsperspektiv. I B. Brodow, N.-E. Nilsson & S.-O. Ullström (Red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik* (s. 28-46). Lund: Studentlitteratur.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygård, M. (2017). Grammatikk i norskfaget. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka* (s. 39-51). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*. doi: <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Nytveit, S. (2002). *Generativ grammatikk i ungdomsskolen? Ei legitimering og ei skisse til eit generativt grammatikkopplegg i ungdomsskolen* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk. Språktypologi for lærere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 11-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersson, Å. (1987). Bärbara substantiv. Om läroböckernas exempel. I U. Telemann (Red.), *Grammatik på villovägar* (s. 63-78). Esselte studium.
- Paasche-Aasen, J. (1999). Grafisk design gjør en bok bedre. I E. B. Johansen et al., *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 61-68). Oslo: Tano Aschehoug. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009040304070?page=61](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009040304070?page=61)
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (med Skov, S.). (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Searle, J. R. (1976). A Classification of Illusionary Acts. *Language in Society*, 5(1), s. 1-23. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/4166848>
- Seuren, P. A. M. (1998). *Western Linguistics: An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis* (Rapport 1/2005). Høgskolen i Vestfold. Hentet fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf)
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Summer, T. (2011). *An Evaluation of Methodological Options for Grammar Instruction in EFL Textbooks. Are Methods Dead?* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Telemann, U. (Red.). (1987). *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Esselte studium.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2009). Lærebokvett. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 442-451). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ullström, S.-O. (2000). Skolexempel på gymnasiegrammatik. I B. Brodow, N.-E. Nilsson & S.-O. Ullström (Red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik* (s. 47-66). Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* Hentet 18. mars 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 11.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvordan referere til læreplanene?* Hentet 28.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/>
- van Rijt, J. H. M. (2020). *Understanding grammar: the impact of linguistics metaconcepts on L1 grammar education* [Doktorgradsavhandling]. Radboud University. doi: 10.13140/RG.2.2.31243.62249
- van Rijt, J. H. M. & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – expert's views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), s. 360-380. doi: <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- Åfarli, T.A. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Oslo: Det Norske Samlaget. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011022205085](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011022205085)
- Åfarli, T. A. (2019). Syntaks: Overordna leddstillingsvariasjon. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 203-230). Bergen: Fagbokforlaget.

## Masterarbeidets relevans for lektoryrket

Det er ingen hemmelighet at grammatikk som emneområdet i norskfaget til tider har hatt, også kanskje fortsatt har, et dårlig rykte hos mange; dette er et tema som har blitt tatt opp i mye av litteraturen jeg har arbeidet med i denne oppgaven, og fokuset rettes ofte mot arbeidsmetoder knyttet til pugg og andre repetitive metoder (jf. Guldal & Otnes, 2011; Iversen et al., 2011; Hognestad, 2013; Brøseth & Nygård, 2019; Næss, 2019). Samtidig peker den samme litteraturen på det mulighetsrommet som faktisk finnes i grammatikk, og her mener jeg at masterarbeidet har en sentral relevans for lektoryrket fordi det retter et søkelys mot grammatikken i norskfaget slik den kommer til uttrykk gjennom lærebokoppgavene. Som fremtidig norsklektor vil jeg nok mer enn én gang bli møtt av elever med en skepsis til grammatikk, og da vil det være viktig å ha innsikt i hvilke ferdigheter, tekstkvaliteter og aktiviteter i oppgavene som kan gi variasjon og skape engasjement hos elevene.

Masterarbeidet som er lagt ned i denne oppgaven er også relevant for lektoryrket på andre måter. Objektet jeg undersøker i masteroppgaven – grammatikkoppgaver i en lærebok for ungdomstrinnet – er i utgangspunktet et objekt som er laget for å brukes i skolen av elever og lærere. Fordi læreboka som undersøkes opprinnelig inngår i en skolekontekst, er den nødvendigvis forankret i læreplanen (jf. Skrunes, 2011). Masterarbeidet er derfor relevant for lektoryrket fordi det har gitt innsikt og kunnskap om grammatikk som område i den nye læreplanen som nettopp er innført i skolen. Det at jeg har satt meg grundig inn i én lærebok, kan også være en fordel når jeg i eget lektorvirke mest sannsynlig vil møte andre lærebøker. Med masterarbeidet har jeg særlig utviklet en bevissthet rundt grammatikkoppgaver og hvordan grammatikkoppgaver kan være utformet, og arbeidet har gjort meg bedre rustet til å gjøre egne vurderinger av grammatikkoppgaver. På den måten kan det å velge ut grammatikkoppgaver til bruk i undervisningen være en veloverveid avgjørelse basert på teori og tidligere forskning, heller enn et mer tilfeldig og ukritisk valg.



