

Therese Vikøren

Grammatikk i fagfornyinga:

formidling av kjerneelementet *språk som system og moglegheit* i tre lærebøker

Masteroppgåve i Norskdidaktikk 5.-10.trinn

Rettleiar: Brita Ramsevik Riksem

Mai 2021

Therese Vikøren

Grammatikk i fagfornyinga:

formidling av kjerneelementet *språk som system og moglegheit* i tre lærebøker

Masteroppgåve i Norskdidaktikk 5.-10.trinn
Rettleiar: Brita Ramsevik Riksem
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Samandrag

Fagfornyninga tredde i kraft for første året for vidaregåande (VG1) i august 2020. Då kom det blant anna nye læreplanar med nye kompetansemål, tverrfaglege emne og kjerneelement. Det er difor interessant å sjå på kva måte lærebøkene formidlar ny element. Dette er også viktig å ta tak i då godkjenningsordninga for lærebøker vart avskaffa for tjue år sidan og tolkingsrommet for forfattarane er difor stort. Denne masteroppgåva tek føre seg fagfornyninga i norskfaget med hovudfokus på kjerneelementet *språk som system og moglegheit*.

Problemstillinga for oppgåva er: På kva måte vert grammatikk formidla i lærebøker i fagfornyninga?

Eg svarar på problemstillinga mi ved å ta føre meg tre lærebøker som vart utgitt i forbinding med Fagfornyninga: *Grip teksten*, *Intertekst* og *Moment*. Studien er ei kvalitativ komparativ innhaldsanalyse av desse tre lærebøkene. Desse analysane er sett i samanheng i eit komparativ perspektiv. For å undersøke på kva måte grammatikk vert formidla, tek analysen utgangspunkt i fire tema ved grammatikk. Analysen har sett på om bøkene formidlar eit preskriptivt eller deskriptivt syn på grammatikk (jf. Åfarli 2000). Chomsky sin teori om den formelle grammatikken og Halliday sin funksjonelle grammatikk. For å sjå på kva lærebøkene har lagt vekt på, er det viktig å sjå på kva som har vore sentralt i tidlegare læreplanar, Hertzberg (1995) sine legitimeringsargument for grammatikkundervisning vert viktige element i analysen. Her har eg plukka ut tre av dei fem legitimeringsargumenta som er mest sentrale: *framandspråksargumentet*, *språkferdigheitsargumentet* og *metaspråksargumentet* som alle har vore viktig i arbeid med grammatikk i skulen. Analysen ser også på dei didaktiske vurderingane og ser på kva måte bøkene legg opp til arbeid med grammatikk.

Dei viktigaste funna i analysen er at lærebøkene formidlar grammatikk ulikt, til dømes didaktiske tenkepausar og tabellar. Hovudskilnadane er synet på om grammatikk skal formidlast med eit preskriptivt eller deskriptivt syn og i kva grad dei ulike legitimeringsargumenta er sentrale. Når kjerneelementet, som ein ny komponent i Fagfornyninga, skal presenterast og setjast ut i praksis, kunne det å hatt retningslinjer for dette vore ein god ide. For grammatikkopplæringa for elevane og for kjerneelementet *språk som system og moglegheit* er funna her sentrale i arbeidet med grammatikkundervisning, då det tydeleg viser variasjon.

Abstract

'Fagfornyelsen', or the curriculum renewal, became effective in the Norwegian field of education in August 2020. This included new curricular goals in addition to interdisciplinary subjects and core elements. It is therefore interesting to review the ways in which textbooks are conveying these new elements. Based on the approval scheme of school textbooks being abolished twenty years ago, this thesis sheds light on the issues this may cause. This master's thesis addresses 'fagfornyelsen' in the Norwegian subject, mainly focusing on the core element *language as system and opportunity*.

The question this thesis aims to answer is: In what ways have grammar studies been conveyed in textbooks following the curriculum renewal in Norwegian education?

In answer to this question, I have conducted a qualitative comparative analysis of the content of three textbooks that were published in light of the curriculum renewal: *Grip teksten*, *Intertekst og Moment*. In order to investigate their grammar teachings, I have based my thesis on four central grammar theories by looking at whether the textbooks portray prescriptive or descriptive views on grammar (jf. Åfarli 2000), or whether they focus on Chomsky's approaches to formal grammar or Halliday's concept of functional grammar. Furthermore, Hertzberg's (1995) five legitimacy arguments for grammar instruction became central when comparing past and present curriculums. Moreover, the analysis also reviews the didactic assessments and ways in which the textbooks encourages grammar assignments.

The key findings of this comparative analysis is that there are distinct differences in the ways that textbooks convey grammar, i.e. things such as didactic pauses to reflect, as well as charts and tables. Another central difference is whether grammar teachings are portrayed from a prescriptive or descriptive view, and to what extent the different legitimacy arguments are regarded as central. When a new component in the curriculum renewal is to be presented and put into practice, it might have been beneficial to have set practical guidelines beforehand. The evident differences in these findings are arguably relevant to grammar education, both for the experience of pupils, and in light of the new core element *language as system and opportunity*.

Forord

Eg er språkvitar i hjartet, noko som alltid har vore sentralt i utdanninga og privat interesse. Eg har tatovert ein norrøn bokstav på handleddet for å vise korleis dialekta mi sitt særpreg stammar frå norrønt. Då eg skulle i gang med masteroppgåva mi, var valet av tematikk enkelt. Eg vil fyrst og fremst takke rettleiaren min Brita. Takk for inspirerende samtalar, gode og interessante diskusjonar rundt oppgåva og ikkje minst; takk for at du har hatt trua på meg heile vegen.

Eg vil takke den fine jentegjengen min Ida, Sofie og Ingrid for fine stunder saman mellom masterkøyet. Takk for at de har laga middag og motivert meg dette året. No er eg snart fri og me kan diskutere grammatikk igjen over eit glas vin. Eg vil også rette ein spesiell takk til kjærasten min, Greger. Takk for faglege innspel, støtte og kjærleik i denne krevjande prosessen. Eg vil også takke avdelingsleiar på skulen eg jobbar på, Mariëlle. Takk for at du fiksa materiale og motiverande samtalar. Takk til kollega Ingrid, Stine og Siv for faglege diskusjonar, heilagjeng og støtte. Og ikkje minst takk til pappen min, som satt til langt på natt for å lese korrektur.

Når eg no set eit punktum for masteroppgåva og lærarutdanninga vil eg ikkje slutte poengtere kor viktig grammatikk er. Eg kjem heller ikkje til å slutte å vise fram tatoveringa mi og forklare kva den betyr.

Therese Vikøren
12.05.2021 Trondheim

Innhald

1 Innleiing	10
1.1 Presentasjon av tema	10
1.2 Oppgåva si problemstilling	14
1.3 Oppgåva sin struktur	14
1.4 Oppgåva sin relevans	14
2.0 Formidling av grammatikk	16
2.1 Kva er språk og grammatikk?	16
2.1.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk	18
2.1.2 Rettskriving og grammatikk	19
2.2 Formell og funksjonell grammatikk	20
2.2.1 Formell grammatikk	20
2.2.2 Funksjonell grammatikk	21
2.3 Grammatikk i skulen	22
2.3.1 Tidlegare læreplanar på VGS	23
2.3.2 Argument for grammatikkundervisning	24
2.4 Didaktiske tilnærmingar	27
3 Metode	30
3.1 Metodisk tilnærming	30
3.2 Analytisk tilnærming	31
3.2.1 Koding og kategorisering	31
3.3 Val av empiri	32
3.4 Metodiske utfordringar - Objektivitet og reliabilitet	33
4. Lærebokanalyse	36
4.1 Utvalte lærebøker	36
4.2 Grip teksten	38
4.2.1 Deskriptiv og preskriptiv grammatikk	38
4.2.2 Formell og funksjonell grammatikk	42
4.2.3 Metaspråksargumentet	44
4.2.4 Framandspråksargumentet og kontrastativ tilnærming	46
4.2.5 Språkferdigheitsargumentet	47
4.2.6 Didaktiske tilnærmingar	47
4.2.7 Oppsummering av <i>Grip teksten</i>	49

4.3 <i>Intertekst</i>	49
4.3.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk	49
4.3.2 Formell og funksjonell grammatikk	52
4.3.3 Metaspråk-, språkferdigheit og framandspråksargumentet	54
4.3.4 Didaktiske tilnærmingar	59
4.3.5 Oppsummering av <i>Intertekst</i>	61
4.4 <i>Moment</i>	61
4.4.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk	62
4.4.2 Formell og funksjonell grammatikk	63
4.4.3 Metaspråk- og språkferdighetsargumentet	66
4.4.4 Framandspråksargumentet og kontrastiv tilnærming	67
4.4.5 Didaktiske tilnærmingar	68
4.4.6 Oppsummering av <i>Moment</i>	69
4.5 <i>Drøftande samanlikning</i>	70
4.5.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk	70
4.5.2 Formell og funksjonell grammatikk	71
4.5.3 Legitimeringsargument for grammatikkundervisning	72
4.5.4 Didaktiske tilnærmingar	75
4.5.5 Kjerneelementet	75
5.0 Avslutning	79
5.1 <i>Vidare forskning</i>	81
6.0 Litteraturliste	83
Vedlegg 1: Innhald <i>Grip teksten</i>	87
Vedlegg 2: Innhald <i>Intertekst</i>	93
Vedlegg 3: Innhald <i>Moment</i>	96

1 Innleiing

Denne masteroppgåva tek føre seg lærebøker skrivne etter fagfornyinga som kom august 2020. Eg fokuserer på norskfaget for vidaregåande, nærmare VG1 Studieførebuande (SF). Fagfornyinga er eit viktig løft i samfunnet og den norske skulen og hensikta er fornying. Mykje har endra seg sidan førre gong me fekk ei fagfornyng, i 2006, mellom anna har fagfornyinga kjerneelement og difor er det aktuelt å sjå på korleis lærebokforfattarar har tolka Fagfornyinga, og i denne oppgåva med hovudfokus på eit kjerneelement og grammatikk.

1.1 Presentasjon av tema

Ved skulestart august 2020 tok grunnskulen og vidaregåande VG1 i bruk dei nye læreplanane etter fagfornyinga. Fagfornyinga er prosessen med å fornye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020. Arbeidet har føregått over fleire år og, innan 2023 er alle dei nye læreplanane innført i norske skular (Utdanningsdirektoratet). I denne masteroppgåva vil denne fagfornyinga bli referert til Fagfornyinga og Kunnskapsløftet frå 2006 vert referert til som LK06.

I Meld. St, 28 (2015-2016) vert målet med fagfornyinga forklart på denne måten:

Målet med en slik fagfornyelse er bedre læring og forståelse for elevene. Skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger (Meld St. 28 (2015-2016), s. 26).

I Fagfornyinga kom det to nye element, som ein ikkje såg i LK06: tverrfaglege emne og kjerneelement. Dei tverrfaglege temaa er like og gjeld alle fag og målet er at elevane skal få ei betre forståing for sjølve tema, men også korleis dei spelar inn i det gitte faget (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Å jobbe tverrfagleg er ikkje noko nytt didaktisk og fagleg fenomen, men i Fagfornyinga kom det tre tema som skal takast med i alle faga. Dei tverrfaglege tema som vart utarbeida og endeleg er:

- Demokrati og medborgarskap
- Bærekraftig utvikling
- Folkehelse og livsmeistring

Hensikta med *demokrati* er at elevane skal få lære om demokrati og at dei har rett til å vere med å bestemme sjølv om dei er elevar. *Medborgarskap* omhandlar at elevane skal få kunnskap om kva rolle dei spelar i det norske samfunnet, politisk og på andre samfunnsarena. *Berekraftig utvikling* skal i hovudsak gjere elevane meir miljømedvitne. I tillegg skal elevane lære seg å tenkje kritisk og etisk rundt miljøet og få innsikt i korleis framtida er prega av situasjonen me er i no. Det siste tverrfaglege tema, *folkehelse og livsmeistring* skal bidra til at elevane skal tileigne seg kunnskap, haldningar og ferdigheitar til å delta i arbeidslivet, fellesskapet og meistre sitt eige liv. Sjølv om ein kan sjå spor av desse i LK06, skal dei i Fagfornyinga verte meir tydelege og konkrete innafor dei ulike faga (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38-39).

Fagfornyinga presenterar også kjerneelement i kvart fag. Eit kjerneelement vert definert slik: «Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Kjerneelementa skal prege innhaldet og progresjonen og dei består at sentrale omgrep, metodar, tenkemåtar, uttrykksformer og kunnskapsområdet. Ettersom faga er ulike er det viktig at kjerneelementa kjem til uttrykk på faga sine premisser og med ulik vektlegging av dei ulike elementa. Kva som er kjerneelementa i eit skulefag er ulike frå fag til fag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34).

Denne masteroppgåva skal gå nærare inn på eit av kjerneelementa i norsk, men eg vil kort nemne alle kjerneelementa som er utarbeida for norskfaget i Fagfornyinga. Kjerneelementa i norsk er *Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, munnleg kommunikasjon, skriftleg tekstskeping og språkleg mangfald* (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 2-3).

Det siste kjerneelementet er *Språket som system og moglegheit* og er det kjerneelementet som oppgåva skal ta føre seg. Utdanningsdirektoratet utdjupar kjerneelementet slik:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter. (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 3)

Kjerneelementet viser direkte til grammatikk og estetiske sider ved språket, samt det å leike og utforske, som er noko av det som er nytt i fagfornyinga.

Det har vore diskusjonar rundt desse kjerneelementa då høyringsutkasta for Fagfornyinga kom. Desse diskusjonane har teke føre seg kjerneelementet på eit meir prinsipielt nivå, då fagfolk som Øystein Vangsens (2018), Jonas Bakken (2019) og Mari-Ann Igland (2019) er kritiske til kva som ligg i *moglegheit*. Igland (2019) og Vangsnes (2018) er samde om at *språk som system* viser til grammatikk, men tykkjer det er meir tolking rundt *moglegheit*. Deira utsegn kom før fagfornyinga var innført og denne oppgåva ser på korleis kjerneelementet har blitt tolka på eit meir praktisk nivå. Denne oppgåva er den første som tek føre seg eit konkret kjerneelement og analyserer det i ulike lærebøker.

Det er norskfaget som er relevant for oppgåva og meir presist er det norskfaget på VG1 studieførebuande. Kjerneelementa ovanfor er sentrale, dei er kjernen i faget og i tillegg er det utvikla nye kompetansemål for kvart trinn. Ei av endringane frå LK06 er at underoverskriftene er teke vekk. I LK06 fann ein underoverskriftene *Munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur* (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 9-10). Dei delte inn dei tidlegare kompetansemåla. Ein ser fort at nokre av kjerneelementa har utspring frå desse gamle underoverskriftene, då dei har nesten same namn: til dømes munnleg kommunikasjon.. I Fagfornyinga er alle kompetansemåla lista opp utan noko form for fagleg inndeling, slik som LK06 hadde. I Fagfornyinga er det 13 kompetansemål (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 12), medan i LK06 var det 20 (Utdanningsdirektoratet, s. 9-10). Vidare er det viktigast å sjå på dei kompetansemåla som er knytt til kjerneelementet *språk som system og moglegheit*. Utdanningsdirektoratet sine nettsider har ein funksjon som viser kva kompetansemål som er knytt til ulike kjerneelement. I følgje Utdanningsdirektoratet er desse kompetansemåla knytt til kjerneelementet *språk som system og moglegheit* på VG1 SF:

- bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbyggingen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster
- Kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskapning
- Skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål
- sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12)

Desse legg føringar for både undervisninga og ikkje minst lærebøkene. Det er kompetansemåla elevane vert vurdert etter både i summative og formative vurderingar

Med Fagfornyinga, kjerneelementet og kompetansemål som grunnsteinar for eit fag, er det viktig å sjå nærare på kvifor dette er interessant å skrive ei masteroppgåve om. Det er fleire inngangar for å ta føre seg fagfornyinga, denne oppgåva viser ein. Med Fagfornyinga kjem læreplanar for fag og kompetansemål i faga. Difor vert det neste viktige momentet å lage læreverk som formidlar og tek føre seg Fagfornyinga på ein nyansert, god fagleg og strukturert måte. Forlaga startar difor å lage lærebøker som skulane kan velje å nytte seg av i undervisninga. I Meld. St. 28 legg kunnskapsdepartementet fram ulike typar læreverk, men læreboka står framleis sterkt og vert nytta som planleggingsverktøy for lærarar og styrer mykje av undervisninga (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Det er ein prosess å finna fagseksjonen som skal velje ut lærebøker, som igjen skal vurdere kva som er «gode» lærebøker. Det er ordinært skulane som vel kven av lærarane og avdelingsleiarane som skal velje ut bøker og det er difor viktig å ha ein mangfald av kompetanse. Ettersom ei bok tek føre seg mange element i norskfaget, må denne jobben bli gjort grundig. Dette kan vere ei utfordring ettersom skulane vier ulik tid og ressursar på dette.

I 2000 vart lærebokgodkjenningsordninga oppheva etter å ha vore aktiv for alle lærebøker sidan 1908 (Bratholm 2001) Argumenta for denne opphevinga var at sjølve ordninga hadde blitt for overflatisk og det kom eit ønskje om at kommunane og fylkeskommunane skulle få større fridom (Bratholm 2001). Denne opphevinga gjekk ikkje glidande igjennom då både LO, Norsk Mållag, Norsk Språkråd, Norsk lærarlag, Nasjonalt læremiddelsenter og lærarforbundet var i mot denne opphevinga. Argumenta mot omhandla at ei slik godkjenningsordning kan svekke standardiseringa, det vil ikkje sikre kvalitet språkleg og innhaldsmessig. I tillegg er det dokumentert at å oppheve godkjenningsordninga fangar opp alvorlege feil og manglar knytt til likestilling, språk og didaktikk (Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 2000, s. 28). Eit anna viktig argument, som vert nemnd i arbeidet med Kunnskapsløftet 2020, var at forlag, fagmiljø og forfattarar skulle sørge for kvalitetskontroll (Bratholm 2001). Etter at denne ordninga vart oppheva er det i dag ingen krav eller standarar for kva eit læremiddel skal innehalde (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 76). Lærebøker blir valt på tre nivå, skuleeigarnivå, skuleledarnivå og lærarnivå. Det vert difor i stor grad lærarar i fellesskap som vel kva lærebok som passar for sin skule. Skular og lærarar vel læremiddel for å sikre at opplæring er i samsvar med Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 76).

1.2 Oppgåva si problemstilling

Dei vidaregåande skulane tok i bruk dei nye læreplanane i august 2020, men det gjaldt berre for VG1. Utan godkjenningssordninga er det stor fridom for den enkelte lærebokforfattar, det enkelte forlag. Dette kan føre til ulike tolkingar og prioriteringar i ulike lærebøker. I neste ledd er det opp til kvar enkelt skule og lærar å gjere ei vurdering om kva lærebok ein vil bruke. Følgjeleg kan elevar på det same trinnet møte heilt ulike presentasjonar av eit tema sjølv om det spring ut frå det same kjerneelementet. På bakgrunn av fridomen forlaga og forfattarar får, lærarane sine vurderingar på kvar enkelt skule og heilskapen av eit fag, vert problemstillinga i masteroppgåva mi:

På kva måte vert grammatikk formidla i lærebøker i fagfornyinga?

Med fokus på tolking av kjerneelementet *Språket som system og moglegheit* er oppgåva ei komparativ innhaldsanalyse av formidling av grammatikk i lærebøker. Teorien nytta i denne analysen er preskriptivt og deskriptivt syn på grammatikk (jf. Åfarli 2000), Chomsky sin teori om den formelle grammatikken og Halliday sin funksjonelle grammatikk. I tillegg til tre av Hertzberg (1995) sine legitimeringsargument for grammatikkundervisning: *framandspråksargumentet, språkferdigheitsargumentet og metaspråksargumentet*. Det vert også sett på ulike didaktiske tilnærmingar.

1.3 Oppgåva sin struktur

Oppgåve har 5 kapittel. I kapittel 2 vert relevant teoriar for ulike grammatiske tilnærmingar og syn presentert. I kapittel 3 gjer eg som forskar greie for den metodiske og analytiske tilnærminga mi til denne oppgåva. Ved å bruke tre ulike lærebøker vert oppgåva ei komparativ analyse av dei utvalde lærebøkene. Kapittel 4 er sjølv analysen og diskusjonen av kvar enkelt lærebok, samt ein drøftande samanlikning av funna. I kapittel 5 samlar eg trådane og gir ei oppsummering av funna frå analysen og den samanliknande drøftinga. Til slutt peikar eg på nokre spørsmål for vidare forskning.

1.4 Oppgåva sin relevans

Ei fagfornyng er ei stor endring, både for lærebokforfattarane og ikkje minst for lærarane. Å skulle innstille seg til nye kompetansemål og i Fagfornyng to nye komponentar, kan vere utfordrande. Sjølv om fagseksjonane på skulane og lærarutdanningane jobbar med å

implementera arbeid med Fagfornyinga i møtetida og i seminar, er det vanskeleg å finne fasitar eller tankar om noko som ikkje er prøvd.

Å kunne ta føre seg eit spesifikt tema, som grammatikk, og gå i djupna på kva måte lærebøkene har formidla dette er positivt på fleire områder. For det første opnar det opp for diskusjon rundt kva som er viktig å ha med i bøkene og ein kan få eit meir kritisk blick på utveljinga av lærebøker. I tillegg kan det opne augo for norskseksjonen når det gjeld kunnskap i ulike faglege emne. I tillegg kan det vere lærerikt for lærarar som har andre fordjupingar i norskfaget.

Når denne oppgåva vert levert, er ikkje Fagfornyinga eit år gammal. Skuleåret er ikkje omme, alle læreplanmåla er ikkje tolka og gjort ei didaktisk vurdering av. Fagfornyinga er fersk og å skrive ei oppgåve om noko som er så nytt er skummelt, men også viktig. Oppgåva kan vere viktig i arbeidet med å sjå på kva i fagfornyinga som har fungert og ikkje. Er det element som kan endrast, kan ei slik oppgåve vere med på å laste lys på ulike element til ei eventuell revidering.

2.0 Formidling av grammatikk

Fagfornyninga opnar for tolking av kjerneelement og forklaring av grammatikk som vitenskapleg disiplin og didaktisk disiplin. I dette teorikapittelet vil eg difor gå inn på relevant teori knytt til kva grammatikk er, forståinga av grammatikk og sjå på kva plass grammatikk har i skulen. Forståingane av grammatikk vert sentrale når ein skal dykke ned i lærebøkene og sjå på dei spesifikke kapitla som omhandlar grammatikklære.

2.1 Kva er språk og grammatikk?

Språk er eit samansett fenomen, satt saman av ulike komponentar. Det er viktig for oss i ulike kontekstar og sosiale samanhengar. Vidare skal kapittelet sjå nærmare på nettopp dette med utgangspunkt med ulike forklaringar på kva språk er. Representert av Åfarli (2000), Kulbrandstad (2005) og Matre og Nygård (2017) tek følgjande kapittel føre seg på kva måte fagfolk har skildra og forklart dei ulike sidene ved språket.

Matre og Nygård (2017) ser på åtte ulike sider ved språk i *Språkboka 5-10*. Språk som: kode, konvensjon, norm, system, kjenneteikn på sosial tilhøyrse, bruk, tankereiskap og som evne (s.24-26). Det er interessant å gå kort inn på nokre av desse. I forståinga for språk som kode ligg det eit forråd av teikn som er stabile og som er felles for ei gruppe menneske Denne stabile forståinga bidreg til at språk kan sjåast som konvensjon. På grunn av dei stabile kodane kan ein sjå på språk som eit kommunikasjonsverktøy. Forholdet mellom form og innhald må vere på plass og språk kan vert styrt av konvensjonar, altså eit sett av reglar som språkbrukarane er innforstått med og einige om. Vidare kan ein sjå på språk som norm, og dette kjem teorikapittelet litt tilbake til. Med språk som norm ser ein på kva som er rett og galt. Det norske skriftspråket har ordbøker som viser til kva som er korrekt og det er offentlege organ som er med å bestemme retningslinjene rundt dette. Men på grunn av språknormene også er styrt av sosialt samspel mellom menneske, vil dei også vere i endring (Matre og Nygård 2017, s. 24-25).

Språk som system er nemnt som den fjerde sida av språk som er viktig for å få ei heilskapleg forståing. Dette omhandlar i stor grad om å kombinere ord og lydar. Språk som system vert sett på som reglar som er strukturert av grammatiske prinsipp. Under språket som system kjem syntaks, morfologi og fonologi. (Matre og Nygård 2017, s. 26).

Dei to siste forståingane av grammatikk som vert presentert i dette kapittelet er språk som tankereiskap og språk som evne. Språk som tankereiskap handlar om meiningsskaping og på kva måte ein nyttar språket som eit verktøy for å lære, forstå og formulere tankar. Eit tett samspel mellom språk og tanke. Språket som evne omhandlar at alle menneske har ei forståing av språk. Dette kjem teorikapittel tilbake til seinare, men i hovudsak dreier dette seg om at me, som norskbrukarar, har ei evne til å forstå kva som er grammatisk riktig, forstå dialektar og andre språklege fenomen nettopp fordi me har denne evna (Matre og Nygård 2017, s. 27).

Språket vårt er eit kommunikasjonsmiddel og eit tankeverktøy. Skal ein definere språk, vert det ofte brukt definisjonar som baserar seg på dei kommunikative funksjonane. Me som menneske må uttrykke oss med signal som vert oppfatta av andre. Dette systemet av signal, eller teikn, er språket vårt, som vert knytt til sansbare uttrykk. Koplinga av desse uttrykka, som kan vere både setningar og ord, og innhald i eit språk, bygger på det me kan seie er ein sosial og kulturell konvensjon (Kulbrandstad, 2005, s. 1). Matre (2009, s. 47) forklarar språk som system slik: Reglane me har for lydkombinasjonar og ordkombinasjonar er avgrensa og endelege, medan kombinasjonane er uavgrensa og uendelege. Når ein nyttar språket, kan ein seie det er ein kreativ aktivitet.

Åfarli (2000, s. 18-19) skil mellom språket sine ytre og indre eigenskapar. Dei ytre eigenskapane er dei som har med språket som funksjon og sjølv språkbruken, medan dei indre eigenskapane har med grammatikken og kjernen i språket. Grammatikken sitt system består av fire nivå: fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk.

Grammatikk er ulike undersystem som språket er bygd opp av. Fonologi, ortografi, morfologi, syntaks og semantikk. Fonologi og ortografi er systemet av element, dei minste einingane i språket, i talespråket og i skriftspråket. Desse einingane er fonem og grafem. Morfologi og syntaks er reglar for korleis ord og setningar vert danna. Einingane vert kalla morfem og fraser eller setningsledd. I skulegrammatikken vert ofte fonologi, ortografi og semantikk halde utafør tydinga av grammatikk, då det berre omhandlar morfologi og syntaks (Kulbrandstad 2005, s. 3-5).

Åfarli (2000, s. 24-25) legg, i *Grammatikk – natur eller kultur*, fram to ulike utgangspunkt for å forstå grammatikk, den eine å ta føre seg grammatikk som ei mental evne, den andre å sjå på

grammatikk som ein eigenskap ved språket og ved språkevna vår. Desse to utgangspunkta er viktige for forståinga og difor skal dei kort forklarast.

Å forstå grammatikk som ein eigenskap ved språket og ved språkevna vår, handlar i stor grad om å forholde seg til grammatikk som eit system som ein kan definere språket ut i frå. Ein kan difor definere grammatikk på ulikt vis innanfor ei slik forståing. I 2.1 nytta eg meg av forståinga til Kulbrandstad (2005) og Åfarli (2000) for å definere dette systemet.

Grammatikk som mental evne går i hovudsak ut på at menneske er født med den. Menneske har eit biologisk organ som gjer oss mottakelege for å lære og bruke språket (Åfarli 2000, s. 20). Den mentale evna er sentral i språkvitskapen sine teoriar om grammatikkforståing og dette vil kapittel 2.2 også ta føre seg, då med Chomsky og formell grammatikk som eit av to hovudfokus.

2.1.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk

Det er også vanleg å sjå på grammatikken som preskriptiv eller deskriptiv. Åfarli (2000, s. 24-25) presentera desse forståingane. Preskriptiv, også kalla normativ grammatikk, er ein grammatikk som gir oss reglar for korleis me skal skrive og snakke. Døme på dette er då/når-regelen og kj-lyden og sj-lyden. Desse døma kjem eg tilbake litt i eit avsnitt under. Ein deskriptiv grammatikk omhandlar å skildre grammatiske mønster i språket vårt. Denne kartlegginga står sentralt innanfor grammatikken som vitskapleg disiplin og lingvisten har som ønskje å systematisere og lage eit apparat for omgrepsforståing.

Den normative og deskriptive grammatikken gir to ulike forståingar som kan sjåast i motsetningar i samfunnet, då den normative er det ein ofte ser i samheng med daglegtale og skrift, medan den deskriptive vert meir skulerelevant. Både på grunnskuletrinn og vidaregåande, men også i høgare utdanning som universitet og høgskule. Dette kan skape eit skilje som er viktig å få understreke og forklare i ulike samanhengar. Skillet mellom deskriptiv og preskriptiv grammatikk står sentralt for på kva måte grammatikken som felt vert oppfatta og vert praktisert i skulen. Ein kan sjå på det som eit skilje i grammatikkfaget som eit fag som dreier seg om ferdigheiter, og på den andre sida eit fag som dreier seg om kunnskap (Nygård, 2017, s. 41).

For å forklare normativ og deskriptiv grammatikk skal eg ta føre meg døme som nemnt tidlegare, då/når. I daglegtalen er det mange som ikkje skil mellom desse og brukar *når* mest.

Til dømes: «Når eg var liten budde eg i eit kvitt hus». I Norsk Ordbok kan ein sjå at konjunksjonen *når* vert mellom anna forklart som «fortid som gjeld eit høve» (Norsk Ordbok). På skulen lærer ein ofte regelen «Den gong då, kvar gang når», men det er vanskeleg å skilje mellom daglegtalet og regelen når det er ei så tynn linje. Her er den preskriptive regelen at ein skal bruke *då* når ein snakkar om noko som skjedde éin gong i fortid og *når* elles (Språkrådet).

Eit anna døme er *kj*-lyden og *sj*-lyden. I dag er det mange som byttar ut *kj* med *sj* i daglegtale, som til dømes *sjino*, *sjole* og *sjylling* (Ording, 2018). Men sjølv om dette er synleg i daglegtalet, er det fortsatt rett ifølgje gjeldande rettskriving å skrive *kino*, *kjole* og *kylling*. Å påpeike eller markera denne feilbruken i skriftspråket er med på å gjere grammatikken preskriptiv fordi det viser til reglane eller normene me har fått kunnskap om innad i språket vårt.

2.1.2 Rettskriving og grammatikk

Eit viktig element før ein går vidare, er omgrepa rettskriving og grammatikk. Språkrådet si ordbok på Universitetet i Bergen sine nettsider definerar rettskriving slik «tradisjonell eller offisielt fastsett skrivemåte for orda i eit språk», medan grammatikk vert definert som «lære om korleis eit språk er oppbygd» (Nynorskordboka). Rettskriving omhandlar å skrive rett, ha rett grammatikk og formidle innhaldet i teksten med eit godt og korrekt språk. Grammatikk kan ein forstå som system, som Kulbrandstad (2005) skildra i 2.1. For å kunne sikre god rettskriving, må ein ha kunnskapane om grammatikk på plass. Rettskriving og grammatikk heng difor saman og det vert vanskeleg å skilje dette, sjølv om i skulegrammatikken ofte vert sett på som både deskriptiv og preskriptiv (Åfarli 2000, s. 24).

I *Grammatikk og rettskriving – nye rammer for språknormering* ser Riksem (2016) på internaliserte språknormer og fastsette språknormer. Desse er interessante i diskusjonen om kva som ligg i omgrepa rettskriving og grammatikk. Grovt forklar kan ein seie at med internalisert språknormer kan ein sjå på grammatikken som noko intuitivt, dette kjem kapittel 2.2.1 tilbake til. Og dei fastsette normene er reglar om korleis ein skal bruke språket, til dømes rettskrivingsreglar (Riksem 2016, s. 4-5). Dette vert også forklart i *Språkplanlegging – prinsipp og praksis* slik: «dei internaliserte språknormene er dei normene – både grammatiske normer og bruksnormer – som vi ubevisst lærer og tar opp i oss når vi er små» (Vikør 2007, s. 72). Medan dei fastsette normene vert forklart som: «også kalla preskriptive

og foreskrevne normer, nåde oppstår og fungerer annleis enn dei internaliserte, Dei blir formelt fastlagt av eitt eller anna organ som blir rekna som kompetent til å gjere dette, og får eit konkret uttrykk i grammatikkar, lærebøker, ordlistar og ordbøker» (Vikør 2007, s. 74). Dei fastsette normene er altså noko me tileignar oss, medan dei internaliserte er noko me har tatt opp umedvitne.

2.2 Formell og funksjonell grammatikk

I språkvitskapen har ein ulike teoriar knytt til ulike syn på grammatikk. Kapittel 2.2. vil difor ta føre seg dei to tilnærmingane formell og funksjonell grammatikk, med fokus på Chomsky og Halliday sine teoriar. Introduksjonsvis kan ein sjå på den formelle grammatikken som eit system uavhengig av bruk og den funksjonelle grammatikken er avhengig av bruk. Formell og funksjonell er termar som blir sentrale vidare i oppgåva, både for analysen av bøkene og forståinga av korleis ein kan tolke læreplanmål og kjerneelement.

2.2.1 Formell grammatikk

Noam Chomsky såg vekk frå strukturalismen og Ferdinand Saussure sin tankegang om at språk vert styrt av konvensjonar, og på 1950-talet presenterte han sine teoriar om språkstruktur. Den tilnærminga som Chomsky representerer vert kalla formell grammatikk eller generativ grammatikk. Generativ grammatikk er primært orientert mot dei formelle, strukturelle sidene av språket og hevdar at det grammatiske systemet operera uavhengig av tydingsinnhaldet, altså har grammatikken ein autonom status (Matre og Nygård, 2017, s. 30). I generativ grammatikk er det vanleg å operere med tre systemkategoriar, også kalla delsystem: fonologi, syntaks og semantikk. Saman er det desse tre delsystema som utgjer grammatikken som heilskap (Nordgård & Åfarli, 1990, s. 17).

Eit sentralt spørsmål i generativ grammatikk handlar om korleis ein tileignar seg språk. Chomsky meinte at me tileigna oss språk og grammatikk med ei medfødt grammatikkevne, ein universalgrammatikk (UG) som alle menneske har. Den universelle grammatikken som alle har vert eit slags internalisert grammatikkkjelett (Åfarli og Eide 2006, s. 17) og utviklinga handlar då i stor grad om å setje dette systemet i bruk. UG gir oss utgangspunktet for språktileigning, og saman med språkleg innputt utviklar barn ein språkspesifikk grammatikk (Åfarli, 2000, s. 31). Med desse universelle reglane for språket, såg Chomsky på språket som to delar: språkleg kompetanse (competence) og språkleg utøving (performance).

Kompetanseomgrepet omhandla i stor grad den grammatiske kompetansen, til dømes det å danne og forstå grammatiske korrekte setningar. Døme på korleis ein kan sjå kompetanse og performance i samanheng har Eide (2015, s. 21) eit godt døme på. Frå eit vekeblad frå 2008 møter me to ungar som ser på Mikke Mus. Ungane har problem med å uttale K og seier T i staden for. Dette påpeikar den eldste ungen (Louise) ved å seie at broren hennar (Ask) seier det feil. Louise har altså kompetansen på plass, uttalen til Ask er ikkje riktig i forhold til hennar internaliserte representasjon av korleis Mikke Mus skal uttalast. Louise sin umedvitne grammatiske kunnskap er på plass, men det samsvarar ikkje med hennas preformanse, altså uttalen og bruken. Ho kjenner igjen at det er feil lyd i kompetansen, men greier ikkje å uttale den, preformansen.

Formell grammatikk viser altså til at me har ein internalisert kunnskap om vårt eige morsmål. Me produserer og forstår grammatiske setningar og me kan identifisere om ei setning er grammatisk feil, sjølv om me ikkje alltid kan forklare kvifor. Eit viktig punkt om generativ grammatikk, er at den har ei komparativ vinkling, som legg opp til at teoriar om eit språk stemmer overeins med teoriar om eit anna språk (Matre og Nygård, 2017, s. 31). Ettersom alle språk har det same utgangspunktet, UG, må ein difor kunne vente å finne systematiske likskapar og ulikskapar mellom språk.

2.2.2 Funksjonell grammatikk

Michael Halliday er ein britisk lingvist som også har satt preg på språkvitskapen i nyare tid, på same måte som Chomsky. Halliday utvikla teorien som vert kalla system-funksjonell lingvistikk eller funksjonell grammatikk, som oppgåva vil bruke som omgrep. Halliday vert ofte sett på som ein motpol mot Chomsky, men begge har gode forklaringar og teoriar for språkvitskapen.

Chomsky var opptatt av å forklare språk som eit logisk system, i lys av UG og ein internalisert grammatikk. Halliday, derimot, har vore meir opptatt på kva måte menneske nyttar seg av språket. Ikkje berre for forståing, men i kontekst med andre og for å skape meining. Halliday vart interessert i på kva måte ein nyttar seg av språket for å setje namn på ting, informere, reflektere og uttrykke mellom menneske relasjonar. Difor ser ein at Halliday fokuserer på språket i bruk (Matre og Nygård 2017, s. 33). Halliday ser på språk som menneske sitt viktigaste meiningsskapande system og systemet er ein sosial konstruksjon som er skapt av menneske for å utveksle meiningar. Det er sentralt å gå inn på det faktum at

Halliday meinte ein ikkje kan studere språk uavhengig av kontekst, noko som er ein stor motpol til Chomsky då han såg på sjølve systemet. I tillegg ser Halliday på kva måte konteksten vert formidla gjennom grammatikken ved at alle ord og grammatiske former ber på ei meining (Matre og Nygård, 2017, s. 34-35). Halliday ser på funksjonane til språket og deler det opp i tre: språket seier noko om verda, språket uttrykker relasjonar mellom menneske og språket knyter den språklege heilskap. På denne måten ser vi at språket er systemet og funksjon og i teoriane til Halliday går system og funksjon saman (Iversen, Otnes og Solem 2020, s.13-14).

Med denne forståinga av grammatikk ville Halliday finne skildringar av språk som omfatta både tekstnivået og det grammatiske nivået. Dette skulle vere gode reiskapar for blant anna lærarar i arbeid med elevar (Matre og Nygård 2017, s. 35). Teorien til Halliday vektlegg også det grammatiske systemet, her går system og funksjon hand i hand. Teoriane går meir på å sjå system og bruk i samanheng og utgjer eit grammatisk byggverk der byggsteinane kan bli forklart ut frå kva funksjon dei har (Iversen et al., 2020, s. 15).

2.3 Grammatikk i skulen

Grammatikk har lenge vore ein sentral del av læreplanane og i skulen.

Grammatikkundervisninga har vorte legitimert av ulike grunnar som igjen har vorte samla til argument. Kapittel 2.3 skal ta føre seg tidlegare læreplanar for å få eit historisk tilbakeblikk på kva læreplanane har skrive om grammatikk og presentere argumenta som legitimerer grammatikkundervisninga. I innleiinga vart det nemnd kor viktig læreplanane og kompetansemåla er, og var, for utforminga av lærebøker. Det er eit viktig poeng at ein har sett tilbake på tidlegare læreplanar for å få ei forståing for kva som er relevant i arbeid med nye og då formidling i lærebøkene.

Tidlegare var grammatikkundervisninga knytt opp til analytisk og systematisk tenking.

Elevane hadde eigne bøker for grammatikk og denne opplæringa sto sentralt. Eit argument for denne typen didaktisk vinkling, var framandspråksundervisninga. Elevane pugga ord og kopla dei opp til morsmålet, det same med reglar. For å kunne lære f.eks. tysk grammatikk og reglane der, måtte ein forstå termene som vart nytta. Eit anna argument var at grammatikklæringa var viktig for skriveopplæringa. For å kunne skrive riktig og godt, måtte elevane ha eit omgrepsapparat og kunne bøyingsmønster, ordklassar og setningsoppbygging (Kulbrandstad, 2005, s. 285-286).

2.3.1 Tidlegare læreplanar på VGS

I 1976 kom *Læreplan for den videregående skole: Felles allmenne fag* ut. Her var norskfaget delt opp basert på kor mange timar faget hadde og kva anna fagretning det var kombinert med, til dømes samfunnsfag. Grammatikk kjem ikkje like tydeleg fram i denne læreplanen og vert heller baka inn saman med anna språkkunnskap (Kirke- og undervisningsdepartementet 1976). I læreplanen for Norsk i studieretning for handels- og kontorlag, vidaregåande kurs 1, står grammatikk som noko felles for alle linjene. Grammatikkopplæring står her under språkleg opplæring og tek føre seg at elevane skal lære seg grammatikk, ortografi, språkanalyse og stilistikk som vert nytta i munnlege og skriftlege arbeidsoppgåver, samt at elevane skal ha øvingar som går direkte på grammatikk (Kirke- og undervisningsdepartementet 1976, s. 67).

Heilt sidan Mønsterplanen M87 har grammatikken vore sentral i norskfaget, då sett på som eit verktøy. På denne tida var det språket i bruk som vart prioritert (Nygård, 2017, s. 41). I M87 har grammatikkdelen fått overskrifta «Grammatikk – språk om språket» og viser til språkleg umedvite som elevane må setje ord og forklaringar på (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987, s. 142). Overskrifta viser konkret til at grammatikk er eit viktig element i språkopplæringa og at det er eit språk om språket. Mønsterplanen legg også vekt på at elevane skal skaffe seg kunnskap og eit språk om det dei lærer om språket. «Grammatikken må ikke formidles bare som et nettverk av strenge regler og restriksjoner, men ses i sammenheng med stil- og genrelæreren» (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987, s. 142). Her legg mønsterplanen opp til ei meir bruksnær tilnærming av grammatikken. I M87 kan ein også sjå grammatikken sin i plass i læreplanen for norsk som andrespråk: «Det er viktig å vise hvordan språket er bygd opp, og hvordan de ulike elementene har sine funksjoner i språket» (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987, s. 179).

I læreplanen som kom i 1997 var grammatikken ein del av læreplanmåla i dei ulike årstrinna. Læremål for 7.klasse som omhandlar grammatikk: «arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjonen dei har i språket, og arbeide med setningslære» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996, s. 124). I 10.klasse skal elevane «arbeide med hovudtrekka i norsk grammatikk. Bruke ordlister, oppslagsverk og annan referanselitteratur» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 129).

For å kunne sjå på kva plass fagfornyinga har gitt grammatikken i norskfaget, er det mest relevant å sjå på Kunnskapsløftet 2006, som framleis er gjeldande for nokre trinn på VGS. Med ei revidering i 2013 var læreplanmåla på VG1 Studieførebuande som innehalddt grammatikk heilt konkret, formulert slik: «beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk og sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med berre eitt læreplanmål på grammatikk på VG1, gir dette fleire moglegheiter for læraren si undervisning. Det opnar opp for tolkingar, utfordringar og mykje sjølvstende frå læraren si side.

Læreplanane har gitt lærarar og elevar innsikt i grammatikken sin plass i norskfaget. Samstundes er det ulike argument for legitimering av grammatikkundervisning som har vorte til opp gjennom tidene. Desse kan vere med på å forme undervisninga, tolkinga og oppfatninga. I neste underkapittel skal eg ta føre meg tre av desse argumenta.

2.3.2 Argument for grammatikkundervisning

Hertzberg (1995) har i sin artikkel samla argument for legitimeringa av grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I hovudsak er det fem argument som går igjen i litteraturen, men i dette underkapittelet skal eg ta føre meg dei tre som er mest sentrale. Allmenndanningsargumentet, formaldanningsargumentet, metaspråksargumentet, framandspråkargumentet og språkferdigheitsargumentet er alle viktige i det store bilete, men det er dei tre siste som vert viktige og nytta i dette kapittelet. Desse vert presentert på grunnlag av læreplanar og tidlegare forskning og vidare tolka og fortsått i ein meir moderne og større samanheng. Kapittelet skal ta føre seg først dei ulike argumenta og kva dei omhandlar, deretter nokre tolkingar av dei.

I følge Hertzberg (1995, s. 130-131) har behovet for eit grammatisk metaspråk dobbelt bakgrunn. Det skuldast at norskfaget i seg sjølv har fleire deldisiplinar som skal lærast og difor treng ein eit omgrepsapparat. Men også det faktum at det er svært vanskeleg, om ikkje umuleg, å drive språkleg rettleiing og opplæring utan å bruke grammatiske termar. Å ha eit metaspråk kan styrke grammatikken som reiskap i andre disiplinar. Metaspråket vert viktig for elevane både for skriveopplæringa, men også forståinga av andre deler i norskfaget som for eksempel språkhistorie, dialekter og talemål, sidemål, sjanger osv. Det er også viktig å ha eit metaspråk for elevane dersom dei skal kunne delta i å gi tilbakemeldingar og å forstå

respons. Metaspråksargumentet har seinare vorte tolka av Iversen, Otnes og Solem (2020) og knytt til *det funksjonelle argumentet*. Dette kjem kapittelet tilbake til seinare.

Framandspråksargumentet kom opphavleg frå verdien av å kunne lære seg latin (Nygård, 2017, s. 43). Dersom ein kunne forklare grammatiske kategoriar og få desse inn i morsmålsføringa, var ideen at elevane hadde breiare kompetanse for å lære seg grammatikk i andre fag. Hertzberg (1995, s. 127) viser til dette argumentet med å presentere ei bok som kom i 1982 som skulle vise sentrale grammatiske emne ut frå ein allmenn synsvinkel. Her var eksempla norske, men vidare vert det grammatiske stoffet vist i fransk, engelsk, tysk og spansk. Framandspråksargumentet omhandlar å lære seg grammatikken på morsmålet først, slik at ein kunne forstå det på eit anna språk, her latin, etterpå. Dette argumentet har vore sentral for å legitimere systemgrammatikken sin plass i undervisninga og vert i dag nytta av blant anna tysklærarar. Verdien av å kunne setningsanalyse for å kunne få riktig kasus i tyske setningar (Iversen et al., 2020, s. 22). Når ein ser på det å lære seg framandspråk som eit argument for grammatikkføring, er det ei viktig kopling som er verdt å nemne. Å sjå framandspråksargumentet saman med kontrastiv tilnærming kjem til syne i analysen og diskusjonen. Den kontrastive tilnærminga handlar i hovudsak om å sjå på grammatikken i forskjellige språk, til dømes norsk og tysk, for å samanlikne. Dette kjem neste kapittel meir inn på.

Språkferdigheitsargumentet viser til påverknaden grammatikk har på skriveferdigheitane til elevane. Elevane ville få betre skriveferdigheiter av grammatikkundervisning, lell forskning allereie har forkasta det argumentet (Nygård 2017, s. 43). Det vert framheva bøyingsformene og ortografi. Dette argumentet er det framleis diskusjon rundt då nokre studiar viser at det ikkje har nokre innverknad, nokre viser at for mykje grammatikk vil svekke kreativiteten hjå elevane og nokre meiner grammatikkundervisninga kan hjelpe elevane med å skilje hovudmål, sidemål og talemål (Iversen et al., 2020, s.22).

Iversen et al. (2020, s. 22) lagar eit nytt argument – det kan sjåast i samanheng med metaspråk og gir det namnet «Det funksjonelle argumentet» som vert presentert saman med fleire. Dei argumenterar for at dersom ein tek i bruk grammatikken med ei meir funksjonell og bruksnær tilnærming, vil det ha ein positivt innverknad på elevane. Språket i bruk vil forbetre både språkkompetansen generelt og skriveferdigheitene, men her skal ein sjå på det systematiske ved grammatikken som eit verktøy. Men dersom ein skal lukkast med denne tankegangen, må

ein ha kunnskap om grammatisk terminologi og generell kunnskap. Dette vart sett allereie i M87 då «Grammatikk – språk om språket» blei kjend.

Argumentet om metaspråk er det argumentet som er mest synleg i kompetansemåla i Kunnskapsløftet 2006 (Nygård, 2017, s. 43). Metaspråksargumentet omhandlar at språkleg medvit er naudsynt og heng mykje saman med framandspråksargumentet. På dette feltet har det vore ei utvikling av både kva framandspråk det vert undervist i og på kva måte metaspråket er viktig i alle språk. (Hertzberg, 2008, s. 20-24). Tilbake i M87 sto overskrifta «Grammatikk – Eit språk og språket» (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987) , ein inngang til å få metaspråket opp og fram. Men ser ein på forskinga som er gjort, er det vanskeleg å kunne legitimere grammatikkundervisninga. Metaspråket er med på å løfte dette, då det gir inngangar til å lære om på kva måte ein nyttar språket og ulike aspekt ved språket. Metaspråksargumentet er med på å leggje til rette for eit mindre instrumentelt syn på grammatikken, men heller gi elevane kunnskap om dei grammatiske vala dei allereie tek (Nygård, 2017, s. 43-44). Å kunne ha eit metaspråk, kan gi goder ved innlæring av norsk som andrespråk. Å kunne kategorisere og identifisere bøyingsmønster eller særtrekk ved norsk, er til god hjelp for andrespråksinnlærarar (Nygård, 2017, s. 44).

Etterkvart, på 1970- og 1980-talet måtte den tradisjonelle undervisninga, som hadde fokus på språket si form , gi plass til ei meir funksjonell tilnærming og undervisning. Stephen Krashen har hatt stor innflytelse på framandspråkdidaktikken. Han meinte blant anna at ein ikkje ville få bruk for eksplisitt tileigna grammatikkunnskap i munnleg samhandling. Altså meinte han at dei språklege strukturane som vart lærde på denne måten, ikkje kom til å bli automatiserte. Med dette meinte han at grammatikkundervisninga vart unødvendig fordi innlæringa var mykje prega av bruk av målspråket. Denne vektlegginga hadde som mål at til dømes elevar som lærte tysk som framandspråk skulle klare å bestille eit måltid på ein tysk restaurant (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2014, s.21).

Myhill, Jones, Watson og Lines (2013) sin studie frå 2013 arbeidde med å utvikle pedagogiske prosessar for å få kople grammatikk og skriving (s. 104). Hovudmålet med studien var ikkje få inne korrekte måtar å skrive på, som eit preskriptivt syn, men å ta det lenger og heller opne opp for moglegheiter for bevisst strukturering og autoriserte val for unge som skal ta språket i bruk og skape tekst (Myhill et al, 2013, s. 104). Denne studien hadde gode resultat og viste ei positiv utvikling. Analysen viste også at den innebygde grammatikkundervisninga hadde den største innverknaden på dei som var dyktige til å skrive.

I tillegg viste den statistiske analysen av rolla til læraren sine kunnskapar og evner var ein signifikant faktor (Myhill et al., 2013, s. 105).

Brøseth, Busterud og Nygård (2020) gjor ein nærstudie av det grammatiske metaspråket i ei lærebok som er mykje nytta på ungdomsskuletrinnet. Studien såg på kva måte grammatikk vart presentert og funna deira viser til at grammatikken vart plassert bakerst. Med fokus på metaspråk forklarar læreboka til dømes ordklassane med synonym: substantiv er namnord. Og ordklassane vert i stor grad ut frå semantiske kriterier (Brøseth et al., 2020, s. 211).

Konklusjonen er at metaspråket er upresist og svært magert. Boka forenkla fagstoffet og det er ein einseitig instrumentell og ferdigheitsorientert tilnærming til grammatikken. Boka bruker ikkje grammatiske omgrep på ein tenleg måte (Brøseth et al., 2020, s. 218).

Etter M87 har ikkje grammatikk vore like sentralt i kompetansemåla. Det er usikkert kva som er årsak til dette, men forskning viste at grammatikkundervisning ikkje har noko verdi for utviklinga av skriveferdigheiter (Andrews 2005, Hillocks 1984 i Nygård, 2017, s. 42).

Alle argumenta er viktige å ta med for å sjå på kva måte lærebokforfattarar har tolka og forstått dei på. Det kan vere ein peikepinn for kva som bør vere framståande i eit kapittel som omhandlar grammatikk. Med kjerneelementet, språket som system og moglegheit, kan systemdelen og formell grammatikk verke som ei grei løysing, og difor er det viktig å ta eit blick tilbake og setje seg inn i forskning og argument.

2.4 Didaktiske tilnærmingar

I grammatikdidaktikken vert det nytte tre ulike tilnærmingar å undervise i grammatikk, deduktiv, induktiv og kontrastive (Nygård, 2017, s. 47). I tillegg presenterer Iversen, Otnes og Solem (2020, s. 24) den tekstbaserte tilnærminga. Alle desse tilnærmingane er viktige i arbeidet med legitimeringa av grammatikkundervisning etter læreplanane og undervisninga generelt for å få eit godt læringsutbytte. Deduktiv tilnærming og metode, handlar i hovudsak om å sjå på reglane først og deretter finn elevane eksempel på dette i ulike tekstar. Ei døme på dette kan vere V2-regelen i norsk (at verbet kjem på andre plass i forteljande setningar), ein kan lære seg korleis regelen er og deretter leite i setningar. Ved induktiv tilnærming er det andre vegen, ein ser på tekstane først og deretter ser ein på reglane. Om ein brukar V2-regelen som døme her òg, kan det vere å lese setningar som både har V2 og ikkje har V2 og deretter la elevane reflektere over dette. Deretter kan ein lære reglen. Ei tolking er å sjå på deduktiv

tilnærming som språket som system, medan induktiv tilnærming er språket som moglegheit. Den kontrastive tek føre seg samanlikninga av andre språk og ein kan sjå samanhengar mellom denne og framandspråksargumentet. I stor grad går denne koplinga ut på at samanlikne korleis ein kan samanlikne med andre språk for å få kunnskap om grammatikk. Denne tilnærminga kan ein gjere både deduktiv og induktivt, men hovudtanken er å kunne sjå på andre språk i forhold til det språket ein studerer (Nygård, 2017, s. 47). Den tekstbaserte tilnærminga omhandlar i stor grad å sjå på kva måte ulike systemkategoriar har ulike funksjonar i ein tekstsamanheng. I undervisningssamanheng kan dette vere å sjå på kva ein spesifikk ordklasse vert brukt til. Tekstbasert tilnærming vert sentral i elevane si tekstskaping fordi dei må forstå korleis å nytte komponentane i sin eigen tekstproduksjon (Iversen, et al., 2020, s. 24).

I gjeldande læreplanar ser ein tydeleg at den kontrastive tilnærminga ofte er underliggjande med læreplanmål som omhandlar samanlikningar av språk, dialekter og nynorsk og bokmål. I L97 var det den tekstbaserte tilnærminga som sto som bakteppe for ulike læreplanmål på ungdomsskuletrinnet (Iversen et al., 2007, s. 23). På grunn av språksituasjonen i Noreg er det eit behov for metaspråk og difor kan ein ikkje sjå heilt vekk frå den deduktive tilnærminga. Me har stor dialektvariasjon i landet vårt og skal ein få kunnskap om dei ulike dialektene, må ein bruke fagomgrep for å forklare variasjonen. Til dømes at pronomenet «jeg/eg» vert uttalt på mange forskjellige måtar i Noreg. Tidsmessig kan ein sjå at den induktive kanskje tek meir tid fordi ein kvalitetssjekk av forståinga og utbytte eleven får er vanskelegare å få tak i. Den induktive tilnærminga krev også høg kompetanse hjå læraren. Elevar som har norsk som morsmål har ofte god kontroll på kva som er riktig, men vert forvirra av reglar som skal forklare noko som allereie er gitt for dei. Difor må den deduktive tilnærminga vere tilpassa så elevane får eit godt læringsutbytte av det (Nygård, 2017, s. 48-49).

Induktiv tilnærming står altså sentralt i funksjonell grammatikk. Når ein skal sjå på korleis ein skal drive grammatikkundervisning i klasserommet, presenterer Iversen et al. (2020, s. 25-26) induktiv tilnærming. Ei tilnærming som omhandlar å ta utgangspunkt i verkelege eksempel, språket i bruk, og deretter formulere reglar ut frå dette. Eksempel på induktive tilnærmingsmåtar kan vere tekstbasert arbeid der elevane studerer tekstar og vidare finn reglar og mønster. Ved kontrastiv tilnærming kan ein samanlikne skriftspråket nynorsk med bokmål eller med andre språk som til dømes nabospråka våre. Her kan ein også sjå på den munnlege framstillinga for å få eit større bilete (s. 24-25).

3 Metode

Målet med denne masteroppgåva er å kartleggje grammatikk som tematikk i tre ulike lærebøker. Problemstillinga mi: *På kva måte vert grammatikk formidla i lærebøker i fagfornyninga?* gir med ein gong eit innblikk i at ein har med tekstmateriale å gjere, her lærebøker. Problemstillinga krev at den metodiske tilnærminga er kvalitativ og komparativ fordi den ska sjå på same tematikk i ulike verk. I dette kapittelet skal eg ta føre meg den metodiske tilnærminga eg har nytta meg av og forklare den analytiske tilnærminga mi til empirien. Deretter seie noko om koding og kategorisering og knytt dette opp mot analysen min. Kapittel 3, Metodisk tilnærming, tek føre seg den metodiske tilnærminga på eit overordna nivå, medan 3.2, analytisk tilnærming, går djupare inn på korleis analysen er gjennomført med bakgrunn av den metodiske tilnærminga. Til slutt skal eg gjere greie for val av empiri og diskutere metodiske utfordringar knytt til valt metode.

3.1 Metodisk tilnærming

I samfunnsvitskapleg forskning skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Begge er mykje brukt, men gir ofte store variasjonar i resultat og utveljing av informasjon.

Metoden i denne oppgåva er ein kvalitativ innhaldsanalyse som også tek form som ein komparativ analyse. Å studere tekstmateriale kan ein finne ulike nemningar på i litteraturen. Sigmund Grønmo (2016, s.142) nyttar omgrepet innhaldsanalyse og skil mellom kvalitativ innhaldsanalyse og kvantitativ innhaldsanalyse. I analysen av lærebøker vil kvalitativ innhaldsanalyse vere korrekt tilnærming å nytte seg av. I følgje Tjora (2012, s. 162) vert kvalitativ innhaldsanalyse også kalla for ein *dokumentstudie*. Dette inneber at eg som forskar tek i bruk ein *ikkje-påtrengande metode*, der eg analyserer andre sine kvalitative data og genererer empiriske data utan at ikkje-forskande er deltakande. Ei slik metodisk tilnærming skapar naturlegvis stor fleksibilitet for meg. Mykje av denne fleksibilitet ligg i at som forskar er eg sjølv ansvarleg for forskinga og er ikkje avhengig av andre, ettersom dokumenta allereie er tilgjengelege. Hadde metoden vore til dømes intervju, hadde mykje av tida gått til å søkjer NSD, skaffe informantar og ta omsyn til kva tidspunkt eit gitt intervju ville ha teke plass.

3.2 Analytisk tilnærming

Innhaldsanalyse byggjer på ein systematisk gjennomgang av dokument som kjelder med sikte på kategorisering av innhaldet og registrering av data som vert sett på som relevante for problemstillinga og spørsmåla knytt til studien (Grønmo, 2016, s 175). Førebuinga til denne metodiske tilnærminga er svært viktig, då spesielt å avklare kva fokuset for datainnsamlinga skal vere. Problemstillinga står sterkt her til hjelp fordi den snevrar inn tematikken i spørsmålet og hjelper forskaren til å halde datainnsamlinga på rett veg, trass den store fleksibiliteten tilnærminga gir rom for (Grønmo, 2016, s. 175-176). Denne temautveljinga har vore svært viktig i denne oppgåva, då grammatikk er eit stort tema og ein kan forske på det i ulike disiplinær. I lys av teoriar og sjølve lærebøkene har eg utvikla teoretiske knaggar som skal vere til hjelp med analysen. Ein kan ikkje gå inn på alle dei ulike aspekta ved grammatikk i eit eller fleire kapittel, difor var det viktig å kunne avgrense til dei som ein såg gjekk igjen i dei ulike lærebøkene. Dette gjorde eg gjennom ein koding- og kategoriseringsprosess.

3.2.1 Koding og kategorisering

Registrering av data, vil også bli kvalifisert som *koding*. I denne delen av arbeidet er det hensiktsmessig og analysere lærebøkene ved å opprette kodar. Slik Tjora (2012, s.179) poengterer, startar dette arbeidet ved å opprette kodar (ord og uttrykk) som skildrar innhaldet i det fyrste analysedokument (fyrste lærebok), og fortset deretter med kodane vidare og legg til fleire dersom dette er naudsynt. Slik får ein ei liste med kodar som er generert induktivt, noko som tyder at utgangspunktet er i analyse-data og ikkje frå teoriar, hypotese og så vidare. Ut i frå dei relevante kapitla i dei tre analysedokument (lærebøkene) har eg generert 8 kodar:

- *Preskriptiv grammatikk,*
- *deskriptiv grammatikk,*
- *formell grammatikk,*
- *funksjonell grammatikk,*
- *didaktisk tilnærming*
- *metaspråk*
- *språkferdigheit*
- *framandspråk*

Dette er ein type koding som Tjora (2012, s.180-181) kallar for *sorteringsbasert koding*. Dei 8 kodane eg har trekt fram skildrar generelle tema empirien kan sorterast etter og som avsnitta i analyse-dokumenta vil gi meir informasjon om.

Etter arbeidet med kodinga kjem *kategoriseringa*. Målet er å skape ein struktur for den kvalitative komparative analysen min. Etter kodinga sitt eg igjen med ein heil del skildringar av empirien sitt generelle tema og har difor samla desse kodane i kategoriar som er relevant for oppgåva si problemstilling. Det er no problemstillinga og ikkje empirien som gir føringar for kva som er relevant, og hovudregelen er at kategoriane dannar utgangspunktet for kva me vil ha som hovudtema i analysen (Tjora, 2012, s.185). Ut ifrå dei 8 kodane, har eg valt å kategorisera desse inn i fem hovudtema beståande av fem analysespørsmål. Mi komparative innhaldsanalyse vert difor gjennomført med utgangspunkt i desse fem analysespørsmåla:

- Formidlar læreboka eit preskriptiv eller deskriptiv syn på grammatikk og korleis er dette knytt til rettskriving?
- Korleis vektlegg læreboka formell og funksjonell forståing?
- På kva måte kjem legitimeringsargumenta til syne i lærebøkene?
- Kva didaktiske moglegheiter legg boka opp til?

Den analytiske tilnærminga for oppgåva kan oppfattast som induktiv då eg har teke utgangspunkt i empiri. Dette kallar Tjora (2012 s. 175) for stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). I ein slik *induktiv* metode arbeider ein med etappar med rådata til teoriar eller konsept. I mi oppgåva har eg teke utgangspunkt i dei relevante kapitla i dei tre lærebøkene og utarbeidd analysespørsmål og vidare relevant teori. Teorien knytt til spørsmåla er viktige element i grammatikkundervisning og språkvitskap.

3.3 Val av empiri

Ei utfordring Grønmo (2016, s. 176) nemner som svært sentral i tekstanalyse, er å finne tekstar som er offentlege og allment tilgjengelege. Ved lærebokanalyse er ikkje dette eit problem, då ein som lærar får tilsendt bøker som er offentlege. I 2020 kom det ut fleire lærebøker etter fagfornyinga og ettersom dei vidaregåande skulane tek i bruk nye læreplanar over fleire år, har forlaga betre tid og kapasitet til å produsere nye læreverk. Det var uaktuelt å

analyse alle bøkene som kom ut for norsk på vg1 studieførebuande. Avdelingsleiar for norsk på den vidaregåande skulen eg jobba på, viste meg alle bøkene som var komme og sa at det var størst variasjon mellom tre bøker: Aschehoug si bok *Grip Teksten*, Fagbokforlaget si bok *Intertekst* og Cappelen Damm si bok *Moment*. Gyldendal si bok vart valt bort. Det har også spelt ei rolle at alle bøkene kjem frå store forlag.

Ved å gå inn på eit så spesifikt tema, som grammatikk, er det naturleg å sjå på dei konkrete kapitla som tek føre seg tematikken. Alle tre bøkene har eit omfang av ulike kapittel og utval av kapittel er basert på kva måte bøkene er bygd opp. Alle bøkene har ei tydeleg inndeling på kva kapittel som tilhøyrrer anten læreplanmålet som omhandlar grammatikk eller knytt til kjerneelementet. *Intertekst* har nokre sider i kapittel 1, samt eit eige kapittel: særtekk ved norsk språk. *Grip teksten* har to kapittel som tek føre seg tematikken ganske tydeleg: særtekk ved norsk og setningslære. Desse er knytt til språkdelen av boka. *Moment* har teke utgangspunkt i kjerneelementet og difor er dei to kapitla under «språket som system» viktige her: «Språk i Noreg» og «Skriv riktig på bokmål og nynorsk».

3.4 Metodiske utfordringar - Objektivitet og reliabilitet

I lærebokanalyse er det viktig at ein er objektiv og bidreg til at stabiliteten vert halden ved lag. Dette omhandlar å kunne gjere same analysane ved eit anna tidspunkt og få same resultat. Slike analysar er ofte prega av moment frå forskaren, difor er det viktig å vere grundig i analysane for å sikre reliabiliteten. Det kan vere forståing eller tolking av lærebøker, eller grammatikk som disiplin. Dersom ein lærar har studert anna grammatikk enn norsk, kan dette påverke ståstaden. Å halde objektiviteten har vore viktig for heile prosessen. Ikkje berre utveljinga og sjølve analysen, men også tankeprosessane rundt. Å sjå på kapitla med eit didaktisk og språkvitskapeleg blick har vore avgjerande for å halde på objektiviteten, spesielt då eg sjølv har jobba med tematikken i klasserommet.

Ei utfordring med dette var *Grip Teksten*, læreboka som vert nytta på skulen eg jobbar, men med tanke på prosessen underviste eg ikkje i grammatikk og relevante kapittel før etter eg hadde gjort analysen. Sjølv har eg nytta meg av boka i undervisning, noko som kan påverke meg som forskar. Etersom eg har gjort vurderingar knytt til kapittelet, både didaktiske vurderingar og i klasserommet basert på læreboka. Sjølv om skulen eg jobbar på har brukt boka, har eg ikkje vore med i fagutveljinga. Når ein skal velje nye læreverk for eit fag, vert

det sett saman ei ressursgruppe frå fagseksjonen på skulane som tek ei vurdering. Ein anna grunn til at eg fall ned på dei tre bøkene til analysen var at det var desse tre fagseksjonen ved skulen eg jobbar hadde vurdert.

Ved kvalitativ innhaldsanalyse er forskaren sitt perspektiv den største utfordringa. Det som står sentralt ved denne utfordringa, er tolkingsmoglegheitene. Forskaren kan oversjå andre viktige kjelder fordi forskaren har eit mål om kva som kan passe basert på eit meir subjektivt enn objektivt syn. Ei anna viktig utfordring er at forskaren si kontekstuelle forståing påverkar tolkinga. Då vert innhaldet feiltolka fordi forskaren ikkje har gjort ei god nok vurdering rundt kven teksten er representativ for eller kva for ei tyding teksten har. For å unngå slike feiltolkingar bør forskaren leggje vekt på å forstå innhaldet ut frå den konkrete situasjonen og hensikta teksten vart utforma (Grønmo, 2016, s. 180-181). Tjora (2012, s. 163) poengterer også at ein slik dokumentstudiet gir oss informasjon om eit saksforhold frå eit spesielt tidspunkt og ein spesiell stad, ofte retta mot spesifikke mottakarar. Når eg nyttar meg av slike dokument (lærebøker) som mitt empiriske grunnlag, er det difor vesentleg at desse vert sett inn i en kontekst: Kvar er dei skrivne? Når er dei skrivne, av kven, og for kva målgruppe og formål?

Derfor er det viktig at ein gjer nokre kritiske vurderingar av kjeldene. Vidare skal eg kort gå inn på tre av desse. Den første vurderinga går på tilgjengelegheit og som tidlegare nemnt er lærebøker tilgjengeleg for lærarar og det er ei offentleg og allmenn tilgjengeleg kjelde. Det er også viktig for reliabiliteten for analysen, som vidare diskutert i seinare kapittel. Neste kritiske vurdering omhandlar relevans. Sjølv om kjeldene er tilgjengelege, må ein ta ei vurdering på i kva grad den er relevant for problemstillinga og studien, som skrive om i kapittel 3.1: Val av empiri. I denne oppgåva vil det vere interessant å sjå på forlag og forfattarar av lærebøkene. Truverd er siste vurderinga som vert nemnt. Det står sterkt saman med den autentiske, for sjølv om ei kjelde er autentisk, må ein vurdera kjelda si tillit (Grønmo, 2016, s. 137). Lærebøkene er gitt ut av kjende og store forlag, og i tillegg er det kjende forfattarar som står bak, til dømes Mads B. Claudi, ein kjend litteraturvitar.

Reliabilitet vert definert som «grada av samsvar mellom ulike innsamlingar av data om same fenomen basert på same undersøkingsopplegg» (Grønmo, 2016, s. 242). Vidare delt inn i stabilitet og ekvivalens. Stabilitet omhandlar samsvar ved ulike tidspunkt, men same opplegg. Ekvivalens omhandlar samsvar mellom innbyrdes uavhengige innsamlingar (Grønmo 2016, s. 243). I kvalitative studiar kan ein få problem med å teste reliabiliteten etter standardiserte

metodar. Det kan ein sjå i samanheng med at innsamlinga ikkje skal skiljast ut som ein separat del, men heller vere knytt til analyse og drøfting, Truverdet vert igjen svært relevant, då datamateriale fort kan sjåast å vere påverka av forskaren sitt subjektive skjønn (Grønmo, 2016, s. 248-249). Skal ein teste stabilitet, kan tekstane verte gjennomgått på ulike tidspunkt, same gjeld ekvivalens. Sjølv om desse testane er tilgjengelege, må ein påpeike at av kvalitativ data vert reliabiliteten ofte vurdert frå systematisk og kritisk drøfting.

4. Lærebokanalyse

Dette kapittelet er delt inn i fire delar og omfattar analysen av lærebøkene *Grip Teksten*, *Intertekst* og *Moment*, og til slutt ei drøftande samanlikning av bøkene. Formålet er å undersøkje problemstillinga *på kva måte vert grammatikk formidla i lærebøker i fagfornyninga?*

Kjerneelementet frå fagfornyning står som grunnmur og ettersom *system og moglegheit* er vide omgrep innan grammatikken, vert det interessant å sjå i analysen på kva måte bøkene har tolka nettopp grammatikkomgrepet. På kva måte ser ein språket som system og/eller moglegheit i bøkene. Med kodinga og kategoriseringa frå kapittel 3 er hovudfokuset i analysen og diskusjonen dei ulike forståingane og syna på grammatikk. Lærebøkene er heilt ferske og i skrivande stund har ingen lærar, ettersom skuleåret ikkje er ferdig enno, utforska heile læreboka i eit klasserom. Kompetansemåla, presentert i innleiinga, vil ikkje vere sentrale i denne delen, men dei gir ein peikepinn på kva forfattarane hadde å gå etter då dei skreiv bøkene.

Grammatikk som eit stort og vidt omgrep som omfattar fleire element kan vere vanskeleg å ta med inn i undervisninga. Norskklærarar har ulik bakgrunn når dei trer inn i klasserommet med grammatikk på planen, difor er det desto viktigare å sjå kva syn lærebøkene formidlar. Det går u hovudsak ut på at dei fleste lærarar enno primært brukar læreboka i undervisninga. Nettressursar er nytt i læraryrket. Sjølv om godkjenningssordninga for lærebøker forsvann i år 2000, gir det ikkje heilt frie tøyler, men forfattarane får ei fridom som kanskje ikkje var der før. Denne analysen vil difor sjå på kva måte forfattarane brukar denne fridomen opp mot fagfornyninga og dei mange forståingane og syna på grammatikk. Både frå eit didaktisk, språkvitskapeleg og pedagogisk syn.

4.1 Utvalte lærebøker

Val av lærebøker, som vart utdjupa i kapittel 3.3, er alle tre lærebøker frå kjende forlag og alle er offentlege dokument. I dei ulike lærebøkene har det vore spesielt viktig å kartleggje kva for kapittel som kan inngå i kjerneelementet *språk som system og moglegheit* og kva kapittel som er relevante for analysen. Ettersom bøkene er bygd opp ulikt, nokre etter læreplanmål og andre kjerneelement, er det desto viktigare å gjere greie for kapitla.

Grip teksten er Aschehoug forlag si bok i norskfaget etter fagfornyninga. Læreboka etter fagfornyninga er skriven av seks forfattarar som alle har bidrege i ulike kapittel. Boka innleiar med eit forord som skildrar boka si oppbygging og på kva måte fagfornyninga er tolka. I forordet skriv forfattarane at i språkdelen får elevane kunnskap om typiske trekk ved det norske språket og kapitla legg opp til at elevane skal tileigne seg eit metaspråk som kan nyttast i arbeidet med norskfaget (Claudi, Holm, Brunstad, Bueie, Aaness & Bones, 2020, forord). Her vert korkje kjerneelementet eller sjølve termen grammatikk nytta. Innholdslista til boka er delt opp i fem deler: Velkommen til norskfaget, litteratur, ferdigheiter, språk og grip tekstane. Ut i frå desse delane vert det naturleg å sjå nærare på språkdelen og kapittel 10: særtrekk ved norsk og kapittel 11: setningslære. Desse to kapitla tek føre seg indirekte grammatikklæring. Det er 31 av 290 sider som vert relevant til analysen, det utgjer om lag 11%

Intertekst er Fagbokforlaget si lærebok for VG1 studieførebuande etter fagfornyninga. Boka er delt inn i seks deler i tillegg til ei tekstsamling på slutten. Del 1: Skrivetips er delt inn i tre kapittel, her er det første kapittel, Skrivetips, som er relevant. Del 6: Språk og samfunn har tre kapittel, men det er kapittel 15: Særtrekk ved norsk språk som er relevant for oppgåva. Denne analysen skal difor ta føre seg siste halvdel av kapittel 1: skrivetips og heile kapittel 15: særtrekk ved norsk språk. I *Intertekst* er det 17 av 256 sider som er relevante for analysen, det utgjer om lag 7%

Moment er Cappelen Damm si lærebok for norsk for studieførebuande VG1. Ni forfattarar har vore med å skrive denne læreboka som er delt inn i fire delar. Del fire har fått namnet *språket som system* og går direkte på grammatikkdelen. Ein kan kjenne igjen tittelen på delen i kjerneelementet. Her har forfattarane gjort ein vri og berre ha eit kapittel i denne delen, kapittel 9: Språk i Noreg. I tillegg har dei ein eigen grammatikkdel med overskrifta *Skriv riktig på bokmål og nynorsk*. Forfattarane skriv at dette er eit kapittel, men det er ikkje nummerert. I analysen og drøftinga vert denne delen referert til kapittel 10, sjølv om det er eit unummerert kapittel. Desse sidene er innleia med «Videre kan du lese om noen sentrale språkregler som kan hjelpe deg til å skrive så korrekt som mulig» (Fodstad, Minken, Norendal, Magnusson, Lånke, Østmoe, Blikstad-Balas, Hjortland og Antonsen, 2020, s. 3). *Moment* har 57 av 328 sider som er relevante for analysen, det vil utgjera 17%.

Kapittelet tek føre seg dei tre lærebøkene i same rekkefølge som presentert og tek utgangspunkt i kodingane frå metoden. Analysen og diskusjonen er for kvart enkelt bok og difor er den drøftande samanlikninga i kapittel 4.5 relevant for å sjå alle bøkene i samanheng ettersom det er ein komparativ innhaldsanalyse.

4.2 Grip teksten

Allereie i forordet til læreboka skreiv forfattarane at dei la opp kapitla i språkdelen slik at elevane skulle få eit metaspråk. Grip teksten har to kapittel som er relevante her, og difor vil dette kapittelet ta føre seg kapittel 10: Særtrekk ved norsk og kapittel 11: Setningslære. Analysen og diskusjonen tek føre seg dei ulike tematikkane frå teorikapittelet ein finn i lærebøkene.

4.2.1 Deskriptiv og preskriptiv grammatikk

Ved å ta føre seg særtrekka i norsk språk, er det viktig å forklare både på kva måte språket vert brukt og dei normene som gjeld, samstundes å forklare korleis språket vårt faktisk er. Kapittelet i ein heilskap er i stor grad deskriptivt då det viser korleis språket vårt er. Kapittelet har også ei underoverskrift som viser til dette: Normativ og deskriptiv grammatikk. Her vert då/når-regelen forklart og forfattarane påpeika at i norskfaget er ein både normativ og deskriptiv (Claudi, Holm, Brunstad, Bueie, Aaness og Bones, 2020, s. 227). Ei forklaring av dette er med på å forsterke metaspråket til elevane, dette vert greia ut om seinare, samt forklare at ein kan ha normer i talemål som er heilt normale, men som ikkje kan brukast i skriftspråket. *Grip teksten* forklarar også på kva måte språket vårt og grammatikken kan handle om å vere høfleg. I japansk har ein ulike variasjonar i språket for å vise til høflegheit. Det same kan ein sjå i det norske språket, nemleg bruken av *De* i staden for *du*. Dette skilje er ikkje like synleg i dag (Claudi et al., 2020, s. 226). Grammatikk gir oss difor moglegheita til å bruke høfleg tiltale eller språklige variasjonar for å uttrykke høflegheit. Sjølv om ein ikkje finn like mykje av det i dag, er det eit viktig moment for å sjå på korleis grammatikken vert formidla og brukt.

Kapittelet omhandlar i stor grad bøyingstypar i norsk, her med eit deskriptivt syn. Døme som vert nytta her er skalaen der ein finn analytiske og syntetiske språk. I den eine enden finn ein analytiske språk som vietnamesisk og kinesisk, i den andre er syntetiske språk som samisk, grønlandsk, tyrkisk og tamil. På midten finn ein engelsk, norsk, tysk og norrønt. Med denne

skalaen forklarar kapittelet korleis bestemt og ubestemt form på norsk, engelsk og tysk er forskjellig og kvifor dette kan vere ei utfordring (Claudi et al., 2020, s. 233). Eit godt og deskriptivt syn som viser at sjølv om ein kan ha kunnskap om bestemt og ubestemt form, er det likskapar i språka. Det same ser vi i kapittelet der lydar og uttalemålar vert gjort greie for. Både vokalane og konsonantane er presenterte som noko norske morsmålsbrukarar fiksar utan problem, men å lære seg skilje mellom y-lyden og i-lyden er ikkje like enkelt dersom ein ikkje har norsk som morsmål (Claudi et al., 2020, s. 229). Ved å gå konkret inn på ulike særtrekk ved lydar og uttalemåtar i norsk, gjer kapittelet akkurat det læreplanmålet er lagt opp til: nettopp å skildre særtrekk ved norsk. Denne skildringa er det som vert sett på som deskriptivt og det faktum at kapittelet tolkar kompetansemålet så rett fram er positivt. Ut i frå kapitteltittel og det kompetansemålet ein ser kapittelet er lagt opp mot, kan ein trekke linjer til kjerneelementet og *språk som system*. Med reglane for språket, til dømes bøyning, vert det relevant at språket vert sett i eit system. *Grip* teksten er god på å forklare dei ulike systema, men det er interessant at dei ikkje nyttar seg av omgrepa *morfologi* og *fonologi*. Dette tek analysen tak i, i kapittel 4.2.3, der metaspråksargumentet vert diskutert i *Grip teksten*. Omgrepet *syntaks* vert brukt ,og ut i frå definisjonen til *Grip teksten* kan det sjåast i samanheng med språk som eit system: «[...] læra om korleis vi lagar setningar og setningskombinasjonar» (Claudi et al., 2020, s. 247).

For å trekkje fram nokre konkrete døme frå kapittel 11, kan ein først ta tak i underoverskriftene til kapittelet. *Norsk syntaks, setningsledd, SVO og V2-regelen* viser alle til eit deskriptivt syn på korleis språket vårt er. Underoverskriftene viser til heilt konkret korleis språket vårt er. «Her er vi inne på det mest karakteristiske trekket ved norsk syntaks, nemleg at norsk er eit V2-språk» (Claudi et al., 2020, s. 252). V2-regelen er skildra godt, med gode eksempel og med deskriptive eksempel som er markert med stjerne (*). Dette er noko ein kan sjå igjen i språkvitskapen som signaliserer feil. Stjerna markerer deskriptive eksempel som viser feil ordstilling. Desse døma ser ein igjen både i lærebøker og i språkvitskapen. V2-regelen kjem attende i forklaringa av leddsetningar og er sentral i kapittelet, på ein deskriptiv og god måte.

Leddsetningar skil seg frå hovudsetningar i måten dei er bygde opp på. Hovudsetningane følgjer V2-regelen, som me var inne på ovanfor. I leddsetningar er det annleis, for dei følgjer nettopp *ikkje* V2-regelen: Alle i klassen visste at Markus var forelska i Embla. Her kjem først subjunksjonen (at), deretter subjektet (Markus), det finitte verbalet (var) og objektet (forelska i Embla) (Claudi et al., 2020, s. 254).

Ved å vise konkrete døme og forklare på kva måte dei ulike setningsledda heng saman med V2-regelen viser det eit deskriptivt syn. Framstilling av både leddsetningar og V2-regelen er god, det er god bruk av eksempel for å vise vidare.

Sjølv om ein finn mange spor av deskriptiv grammatikk, har kapittelet nokre innslag av preskriptiv, eller normativ, òg. I første omgang kjem dette til syne ved døme på då/når-regelen. Men kapittelet tek også opp diskusjonen rundt pronomenet *hen*. Dette vil eg gå nærmare inn på og diskutere om det er preskriptivt eller deskriptivt

«Det er sjeldan det dukkar opp nye pronomen i norsk. Men i løpet av dei siste åra har fleire teke til orde for at vi skal bruke *hen* som kjønnsnøytralt pronomen ved sida av *han* eller *ho*» (Claudi et al., 2020, s. 239). Det er ikkje alltid pronomenet og det grammatiske kjønnet samsvarar, vidare er dette eit kjønnsnøytralt pronomen som kan bli brukt for å unngå kjønnsdiskriminering (Claudi et al., 2020, s. 240). Det kan vere vanskeleg å setje pronomena i eit paradigme for å vise bøyningar, og difor kan det vere vanskeleg å sjå om framstillinga er preskriptiv eller deskriptiv. Ei utfordring er at det er vanskeleg å få inn nye ord i ordklassane som er funksjonsord, der *hen* høyrer til (Claudi et al., 2020, s. 241). Dette er ei endring som er i utvikling og ein ser meir og meir bruk av *hen*. Difor vert det mest riktig å seie at å forklare bruken av *hen* er preskriptiv og ikkje deskriptiv fordi ein brukar *hen* ulikt og det er enno ikkje fastslått endelege bøyningar av pronomenet. Eit argument for dette er korleis læreboka legg opp til bruken av *hen*: «Slik språkbruk kan bli oppfatta som tung, i alle fall i daglegspråket» (Claudi et al., 2020, s. 240), skriv boka om bruken av *vedkommande*. Læreboka viser altså til *hen* som eit betre alternativ.

I følge Det Norske Akademiske Ordbok vert *hen* bøygd slik: «tredje person entall, avhengighetsform *hen*, eieform *hens*» (NAOB). Språkrådet skriv i ein artikkel om bruken av *hen* at det stammar frå Sverige. Sverige fekk *hen* som anbefalt kjønnsnøytralt pronomen i 1966 og at det igjen stammar frå finsk. Det er også etterspurt ei tydeleg objektsform for *hen* og *hen* er lansert for at transpersonar som ikkje vil bli referert som *han* eller *ho*.

Avslutningsvis rår Språkrådet offentlege tenestepersonar til å ikkje bruke *hen* i offentlege dokument heilt på eige initiativ og legg til at dersom *hen* vert meir vanleg, vil nok ordet kome i dei vanlege rettskrivingsordbøkene (Språkrådet 2018). Det er altså ikkje føringar for korleis ein skal bøye det og det er enno usikkerheit rundt det. Det er eit faktum at det vert nytta i

samfunnet i dag i stor grad for transpersonar og ikkje-binære som vil bli referert til som *hen*. Her er det diskuterbart å sjå på forskjellane mellom rettskriving og grammatikk. I kapittel 2.1.2 var det presentert ei forståing som kan knytast opp til Riksen (2016) sine forståingar av internaliserte og fastsette normer. Dette vert sentralt når ein skal sjå på eit pronomen som er relativt nytt i bruk. Det er eit skilje at me har starta med å seie *vedkommande* i staden for han – viser til *ein* person, hankjønn. Om dette er fastsette normer eller internaliserte vil vere vanskeleg å konkludere med, men at samfunnet er i endring er eit viktig element her. Bruk av pronomenet *hen* er ein interessant diskusjon, og det er godt mogleg det vil bli meir fastsatt i samfunnet etterkvart.

Grip teksten brukar eit døme gjennomgåande i dei to kapitla. Dette er døme om Lise og Per. Det er positivt at forfattarane vel eit døme som går igjen for å forklare ulike element ved grammatikken og setningslæra, i staden for å kome med nye. Dette gir elevane rom til å sjå moglegheiter og fleire sider av grammatikken i eit og same døme.

Døme om Lisa og Per i kapittel 11 er også eit eksempel på preskriptiv grammatikk: *Lisa slår Per* og *Per slår Lisa*. Ved første augekast kan ein sjå at Lisa er subjekt i første setning og Per i andre. Dette vil nok også vere mest sentralt dersom ein spør ein klasse om døma. Men reint grammatisk kan setningane ha omvendt tyding. Skal ein sjå på setningsledda kan *Lisa* i første setning både vera subjekt og objekt, same med *Per*. Ved å ta med dette døme i boka vert det signalisert at det berre er ein måte å skrive desse setningane på, noko som er grammatiske feil.

Grip teksten viser til at å skrive riktig er viktig, men at elevane også skal ha kunnskap og aksept for endringar: «Elevane skal lære seg å skrive rett, men samstundes vere tolerant ovanfor språkleg variasjon» (Claudi et al., 2020, s. 227). Dette korte underkapittelet kunne nok ha vore meir i djupna, då det er heilt nytt for elevane på Vg1, samt det vert nytta ein regel som døme som mange ikkje fortstår er feil frå før av. På grunn av sosiale media sin plass i samfunnet i dag, kan fleire unge ha vanskar med å skilje kva som er «formelt» og når dei skal skrive nynorsk. Difor kan desse reglane vere vanskelege å forstå. *Grip teksten* har i stor grad eit deskriptivt syn og difor vert forholdet mellom grammatikk og rettskriving ikkje eit stort skilje. Grammatikk og dei fastsette normene kjem i størst grad til syne og fokuset på rettskriving vert presentert eksplisitt ein plass. I kapittel 10, i underkapittelet *valfridom i rettskrivinga*, tek kapittelet opp at valfridomen er sterkast blant nynorskbrukarar og nemner eksempel, som til dømes pronomenet *ho* (Claudi et al., 2020, s. 240).

4.2.2 Formell og funksjonell grammatikk

"Nå vi snakkar eit språk vi kan godt, tenkjer vi ikkje over grammatikken. Vi berre brukar han heilt automatisk!» (Claudi et al., 2020, s. 225). Dette kan vi gjerne kople opp mot Chomsky sin teori om UG. Vidare skal analysen sjå på i kva grad formell og funksjonell grammatikk kjem til syne i kapittelet. Kapittelet legg i starten opp til at elevane skal få tenkje sjølv kvifor dei veit at det heiter *ein katt – to kattar*. Ved å ha spørsmål og «tenkjepausar» gjennomgåande i kapittelet vert elevane oppmerksame på at dei har ei evne til å tenkje seg til kva som er riktig, men ikkje alltid klare å forklare kvifor dei veit at det er slik. Ved å spele på den mentale evna til elevane kan sjåast tilbake på at dei har ein internalisert grammatikk som er medfødt. Døme med kattane er gjennomgåande i kapittelet og viser tilbake til denne mentale evna elevane har og som dei skal forstå at dei har.

Kapittelet tek føre seg ordklassane og bøyingslære over omlag 7 sider og er den største delen av kapittel 10. Dette er ein omfattande del som er verdt å diskutere. Fyrst og fremst er dei ti ordklassane lagt inn i ein tabell som viser ordklasse, døme, oppgåve og form. Med form meinast om ordklassen kan bøyast (Claudi et al., 2020, s.231). Kolonnen som viser oppgåva til ordklassen kan sjåast på som ein slags regel og her er det nok mange med norsk som morsmål som tykkjer det er vanskeleg å forklare ein regel eller ei oppgåve som allereie er gitt for dei. Denne tabellen er ei fin framstilling av ordklassane både med fokus på den formelle og den funksjonelle grammatikken. Til dømes er determinativ (bestemmarord) forklart i tabellen som ein av dei ti ordklassane. I kolonnane om oppgåve og form står følgjande for determinativ:

Opgåve: determinativ seier noko om substantivet i setninga og kan delast inn i eigeomsord (min, din), peikeord (denne, det) og mengdeord (to, tre, ingen, alle). Også artiklane ein/ei/eit høyrer med i den siste gruppa. Form: Determinativ kan som oftast bøyast (i kjønn og tal) (Claudi, et al., 2020, s. 231).

Ved å dele inn de ulike kategoriane vert det lettare for elevane å forstå konteksten til dei ulike ordklassane. For ei systematisk og analytisk tilnærming til ordklassar kan vere tungt og lite hensiktsmessig. Dette kjem analysen tilbake til i delen om didaktiske tilnærmingar.

Sjølv om ordklassane er plassert saman i ein tabell som kan vise til ei formell og deduktiv tilnærming, er det også eit viktig aspekt med den funksjonelle tilnærminga.

Ved å ta ut nokre av ordklassane og setje dei i ei meir funksjonell tilnærming – gi dei nye ord: innhaldsord og funksjonsord. Innhaldsord er ordklassane som inneheld ord med sjølvstendig meiningsinnhald og viser til fenomen som finst eller som ein kan forestille seg. Døme på dette er *ein katt*, *eit troll* og *gul*. Dei andre ordklassane er funksjonsord og det som kjenneteiknar dei er at dei viser til kva funksjon dei har i språket og fungerer som limet i språket vårt (Claudi et al., 2020, s. 232).

Tabellen som ordklassane er plassert inn i er både formell og funksjonell. Ved at tabellen forklarar oppgåva til ordklassen, er det ikkje berre ei formell framstilling og tilnærming til ordklassane. Det same ser ein igjen i tabellen i kapittel 11 om setningsledd. Her viser tabellen setningsleddet, døme, funksjon og korleis ein finn setningsleddet. Til dømes er direkte objekt presentert slik:

Setningsledd: Direkte objekt.

Døme: a) Læraren vil slett ikkje gi elevane *lekser*

b) Maria gav Hassan eit *kyss*

Funksjon: Direkte objekt uttrykkjer det som handlinga i setninga er retta mot.

Du finn setningsleddet slik: Du kan spørje: Kva eller kven var det + subjekt + verbal?

(Claudi et al., 2020, s. 248).

Ved å vise funksjonen til setningsleddet vert grammatikken sett i ein funksjonell tilnærming som skal sjå på språket i bruk og konteksten. Å berre lære elevane kva dei ulike setningsledda er, er ikkje nok. Det kan sjåast på som meir hensiktsmessig å vise til både form og funksjon for å få eit heilskapleg bilete av setningsledda og kvifor dette er nyttig kunnskap. Ein kan sjølv sagt overføre denne kunnskapen om setningsledda sin funksjon til andre språk, slik at ein kan lettare forstå grammatikken og setningsledda i til dømes tysk og spansk.

Den formelle tilnærminga ser ein i stor grad i dei delane som omhandlar bøyning i norsk, først og fremst substantiv og verbbøyning. Her er det tabellar som viser til dømes bøyning av svake verb på bokmål og nynorsk og sterk verbbøyning på nynorsk, bokmål og engelsk.

Om ein ser tilbake på døme om Lisa og Per, ser ein ei tilnærming av formell grammatikk:

Lisa slår Per og Per slår Lisa. «Som norskkunnig forstår du med ein gong kva som er skilnaden mellom setningane» (Claudi, et al., 2020, s. 247). Grammatikkforståinga skal vere på plass og ettersom menneske har ei medfødt evne til å forstå, skal desse setningane gi

meining. Dette er sjølvstøtt litt diskutabelt, som tidlegare skriv, fordi setningane treng ikkje berre bety at det er *Lisa* som slår i første og *Per* som slår i andre. Kva er då meint med å vere norskkunnig? Tek ein den formelle grammatikken som utgangspunkt kan begge setningane ha to tydingar, analysert slik:

S	V	DO	DO	V	S	S	V	DO	DO	V	S		
Lisa	slår	Per	–	Lisa	slår	Per	Per	slår	Lisa	–	Per	slår	Lisa

Dette skriv ikkje kapitlet noko om og det skulle ha vorte forklart for å vise alle sidene ved den formelle grammatikken. Skal boka legge opp til analyse av setningar og læra om setningsoppbygging, må det vere rom for tolking. Desse døma kjem tilbake i kapittel 11 og i tabellen om setningsledd, men med ei justering «Lisa skal slå Per» er ein setning som står i tabellen for å vise til subjektet. Her er det gitt at det er Lisa som er subjektet, fordi det vert ikkje grammatisk riktig å analysere det slik, då hjelpeverbet *skal* gjer at Lisa står inntil det finitte verbet (forenkla):

DO	V	S
Lisa	skal slå	Per.

Sjølv om tabellen viser til funksjonen til setningsleddet og difor er både formell og funksjonell, bør døma i boka vere tolkbare på alle moglege måtar. Om boka skal vise til kjerneelementet *språk som system og moglegheit* må ein vise til dei ulike moglegheitene å skrive setninga «Lisa slår Per» på og kvifor det er to moglegheitene. Når det er sagt, viser *Grip teksten* ei funksjonell forståing for systemet, noko som er positivt for moglegheitene. Då kan elevane sjølve variere språkbruken og sjå på kva måte ein kan leike med språket. I Meld. St. 28 legg ein vekt på at Fagfornyinga skal bidra med utforsking og ved å gi elevane ein innføring i grammatikken både formelt og funksjonelt, vil dette verte mogleg.

4.2.3 Metaspråksargumentet

Hertzberg (1995) presenterte argument for legitimering av grammatikkundervisning og ein kan tydeleg sjå at dette går igjen i kompetansemålet om å ha eit fagspråk. Den neste delen av analysen skal ta føre seg i kva grad ein kan sjå desse argumenta igjen i læreboka.

Døme med kattane vert brukt gjennom heile kapitlet for å skape ein samanheng og for å samanlikne med andre språk. Oppsummeringsvis for å forklare bruken av døme om kattane

samanfattar forfattarane at å ha eit språk om språk er viktig i utforsking av eige språk og for å samanlikne ulike språk (Claudi et al., 2020, s. 226). Å vise konkret til kor viktig det å ha eit metaspråk ser ein både i tidlegare læreplanar, M87 som presenterte «grammatikk – eit språk om språket» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), og i Hertzberg (1995) sin artikkel om legitimering av grammatikk i skulen.

Tabellen om ordklassane er eit viktig verktøy i prosessen om metaspråk. Det at elevane kan dei rette namna på ordklassane gir dei ein kompetanse i å kunne forklare setningsstruktur ikkje berre i norsk, men også i andre språk. Til dømes å ikkje kalle verb for «gjøre-ord», men å lære dei riktige termane tidleg og få forståing for dei. I tillegg er skalaen med analytisk og syntetisk språk eit godt eksempel på eit godt metaspråk, for å kunne kategorisere språket og morfologi. Kompetansemålet om å bruke fagspråk for å skildre setningsoppbygging er sentralt for dette kapittel 11. Underoverskriftene som nemnt over er sentrale her. Dei spelar på at ein skal bruke eit fagspråk for å forklare dei ulike momenta ved setningslære. Gjennomgåande i kapitlet er det brukt fagterminologi og i margin er det alltid omgrep som skal hjelpe med forståinga av stoffet.

Det kan verte litt mykje fagomgrep og noko av kunnskapen er komplisert. Det å sjå på finitt og infinitt del, samt subjektskravet i norsk kan for mange elevar vere overveldande når kapitlet frå før nyttar seg av ei stor mengde omgrep. Det er difor svært viktig at elevane veit kva desse omgrepa tyder, gjennomgangen bør vere tydeleg. Underkapitlet om setningsledd går over tre sider og viser tydeleg bruken av omgrepa. Her er det same setningane som går igjen, men ein koplar tabellen opp mot andre setningar enn døma tidlegare. Det vert mykje tekst på få sider og oppbygginga kan gi meir forvirring enn forklaring. Det er derimot vist ein analyse med å setje bokstavar over setningsledda. Dette gir elevane ein konkret framstilling av ledda.

Morfologi og fonologi er ikkje nemnd som fagtermar sjølv om boka nemner syntaks. Dette er litt rart då boka tek føre seg både fonologi og morfologi i kapitlet. Innanfor fonologi gir *Grip teksten* ein innføring i vokalane og konsonantane i norsk på ein deskriptiv og oversiktleg måte, men omgrepet vert ikkje nemnd. Dette styrkar ikkje metaspråksargumentet og alle omgrepa som er viktig i arbeidet med grammatikk. På kva måte kan ein få til *språk som mulighet* dersom ein ikkje kan setje ord på det ein jobbar med? I underkapitlet om ordlaging går kapitlet inn på samansette ord og importord. Dette er ein del som er skrive

godt og forklarar dei ulike måtane å danne ord på, på ein fagleg måte, men omgrepet morfologi er ikkje nemnd. Igjen vert det vanskeleg å danne eit metaspråk for grammatikk når omgrepa ikkje er til stades. Det kan også skape meir forvirring rundt forklaringar og definisjonar.

4.2.4 Framandspråksargumentet og kontrastativ tilnærming

Eit interessant moment ved å sjå på kva måte kapittelet tolkar det å samanlikne norsk med andre språk. Kompetansemålet seier konkret at ein skal samanlikne med andre språk, utan å gå i meir detaljar om kva språk det gjeld. I *Grip teksten* er det i hovudsak brukt engelsk og framandspråka som elevar som går studieførebuande tek første året på vidaregåande (spansk, fransk og tysk). Men ein ser også samanlikningar til tyrkisk, polsk og arabisk. Det å trekke det opp til framandspråka elevane eventuelt har, er med på å skape relevans for elevane. Det er viktig når ein skal arbeide med grammatikk, då det er ei fallgruve at undervisninga berre dreiar seg om norsk språk og det ikkje vert kopla på andre språk. Mengda språk som er samanlikna er stor, det er ulike språk ved ulike språklege fenomen. På den eine sida er dette viktig for at elevane skal føle tilhøyrse til eit fleirspråkleg samfunn, men det kan også verte forstyrrende for elevane å ha så mange språk å skulle forholde seg til. I underkapittelet om lange og korte vokalar vert norsk samanlikna med fleire språk. Det er andre språk enn norsk som skil mellom korte og lange vokalar, til dømes svensk, dansk, samisk, bosnisk, tysk og arabisk. Likevel er det mest vanleg ikkje ha dette skilje, til dømes i fransk, spansk, urdu, russisk og polsk. I underkapittelet om konsonantar i norsk og andre språk, vert språk som kinesisk, japansk og vietnamesisk nemnt (Claudi et al, 2020, s. 229). Sjølv om dette er ei god og deskriptiv framstilling av korleis språket er, både i norsk og andre språk, kan det fort verte meir overflatisk og ei oppramsing av reglar i ulike språk. På den andre sida legg kapittelet eit godt grunnlag for ein kontrastativ tilnærming til språk. Det å kunne samanlikne norsk med andre språk er viktig både for å kunne lære seg reglar, men også for å kunne skaffe seg nettopp eit metaspråk. Å sjå framandspråksargumentet saman med den kontrastive didaktiske tilnærminga er viktig for å kunne sjå hensikta.

Kapittelet tek føre seg omgrepet *kasus* med ei forklaring og koplar det til andre språk.

«Kasus vil seie at orda har ei bøyingsform som viser kva for grammatisk funksjon dei har i setninga – til dømes kva som er subjekt, og kva som er objekt» (Claudi et al., 2020, s. 248).

Grip teksten nemner tysk, finsk og samisk som døme og dette har boka vidareformidla i kapittel 13: Samisk (som ikkje er med i analysen, men relevant å ta med her), der boka viser

til tabellar som viser korleis kasus er på samisk. I tillegg tek kapittelet føre seg på kva måte me har kasusrestar i språket vårt, med fokus på pronomena (Claudi et al., 2020, s. 248).

I kapittel 11 er det ikkje nemnt noko om andre språk, men med å samanlikne andre språk vil ein sjå korleis til dømes V2-regelen kjem til syne i ulike språk. Å lære elevane at norsk er eit V2-språk, men at engelsk ikkje er det, kan gi dei betre kunnskap når dei skal skrive tekstar på engelsk. Det er mange elevar som vert eksponert for mykje engelsk tekst i dagens samfunn. I kva grad dette påverkar elevane er eit interessant spørsmål, som denne oppgåva ikkje skal gå inn på, men det er likevell eit moment som er viktig å nemne.

4.2.5 Språkferdigheitsargumentet

I slutten av kapittel 11: setningslære, er underoverskrifta *Nytta av setningslære* og setningslære vert kopla opp mot skriveferdigheiter slik: «Å vite kva fagorda betyr, å kunne bruke dei og vite kva for moglegheiter du har når du skal setje saman dei ulike setningsledda, er nyttig også når du skriv» (Claudi et al., 2020, s. 255). Vidare argumenterer boka for at ein får betre flyt i teksten, skriv meir presist og variert og at ein forstår tilbakemeldingane frå læraren (Claudi et al., 2020, s.255). Sjølv om sistenemnte er meir kopla på metaspråksargumentet igjen, ettersom dei legg føringar for at læraren brukar fagomgrep i tilbakemeldingane, ser ein også språkferdigheitsargumentet. Kapittel 10: Særtrekk i norsk kjem innom språkferdigheitsargumentet når kapittelet tek føre seg preskriptiv og deskriptiv grammatikk.

4.2.6 Didaktiske tilnærmingar

Kapittelet legg både implisitt og eksplisitt opp til ulike didaktiske tilnærmingar. Tidlegare har analysen gått inn på kontrastivt, så denne delen vil i hovudsak omhandle induktiv, deduktiv og tekstbasert tilnærming. Å bestemme heilt konkret kva tilnærming som er tenkt frå forfattarane sitt perspektiv er ikkje målet, det er heller viktig å sjå på kva moglegheiter ein har. Induktiv tilnærming kan ein sjå først og fremst ved innlæring av reglar. Både ved tematikken rundt ordlaging og samansette ord. Her tek ein opp morfologien og oppbygging. Til dømes lese tekstar og finne reglar som går igjen.

Ved deduktiv tilnærming kan ein sjå ved innlæring av bestemt og ubestemt form i norsk. Tabellane for bøyning av til dømes svake og sterke verb opnar opp for deduktiv tilnærming. Noko som er viktig å ta med her er at i tabellen for sterke og svake verb, vert også engelsk nemnt. Dette for å vise til skilnadar og samanlikningar med andre språk – kontrastivt.

Begge kapitla har noko som forfattarane har kalla *tenkjepausar*. Desse opnar opp for diskusjon i klassen og skal setje elevane i gang med å tenkje over sine eigne kunnskapar om språk og kople på grammatikk. Dette kan sjåast på som forsøk på ulike didaktiske tilnærmingar, difor skal analysen sjå nærare på desse tenkjepausane. I løpet av begge kapitla finn me heile 18 tenkjepausar. I denne analysen skal eg ta føre seg tre tenkjepausar for å sjå på didaktiske tilnærmingar.

Den første tenkjepausen kjem tidleg i kapitlet, etter å ha presentert deskriptivt og normativ grammatikk: «Har du retta på språket til andre? Kva sa du då?» (Claudi et al., 2020, s. 227). Å la elevane finne ut kva dei meiner er riktig og feil i eit språk, finne ut kva som er reglane eller systemet viser til ein induktiv tilnærming. Då kan elevane få tenkje gjennom kva som er systemet i eit språk og deretter lære seg dei reglane som eventuelt vert aktuelle. Eit døme er då/når-regelen. Har elevane retta på nokon fordi dei sa feil, har dei kunnskap om reglane.

Verbbøying er sentralt i kapitlet og neste tenkjepause kjem etter bøyning av svake og sterke verb. «Kvifor seier ungar at dei *gådde* på skulen?» (Claudi et al., 2020, s.236).

Denne tenkjepausen legg opp til ei tydeleg induktiv tilnærming, då det er ein konkret setning. Dette opnar opp for at elevane ser at dei må forklare regelen for bøyning av verb. Samstundes kan ein sjå at tenkjepausen opnar opp for å sjå på språk som ei evne, då ein høyrer at *gådde* er feil bøyning av verbet *å gå*. I norsk verbbøying er endinga -de svært vanleg i fortid, noko som kan vera årsaka til at barn bøyer verbet slik fordi dei ikkje har lært seg bøyning av sterke verb. Her er det ikkje gitt at elevane ser det sjølv, så læraren må ha kunnskap om dette.

Den siste tenkjepausen kjem i slutten av underkapitlet om verbbøying og skal i hovudsak gjere elevane merksame på kva kunnskapar dei har internalisert.

«Korleis uttrykkjer du framtid på det framandspråket du har på skulen» (Claudi et al., 2020, s. 237). Denne tenkjepausen kan tolkast på ulike måtar. For det første spelar den på konkret kunnskap om eit framandspråk, altså regelen. I tillegg vil tenkjepausen at elevane skal tenkje på korleis ein bøyer etter tid. Denne tenkjepausen kan tolkast både induktiv, deduktiv og komparativ då den vil at elevane skal finne regelen for framtid på norsk, Men på framandspråket kan det vere begge deler, avhengig av kva kunnskap dei har.

4.2.7 Oppsummering av *Grip teksten*

Grip teksten er ei lærebok som viser balansen mellom å lære seg fagomgrep, forstå samanhengar mellom språk og å lære seg reglar. Kapitla viser ein deskriptivt syn på grammatikk, med formell og funksjonell grammatikkforståing. *Grip teksten* legg opp til gode samanlikningar med andre språk og bruken av fagomgrep gir elevane ein sjanse til å bli bevisste språkbrukarar. *Grip teksten* nyttar seg av solide og gode dømer som tek føre seg fleire moment innanfor språkdelen, tabellar som gir god oversikt og ein fagleg sterk samanheng mellom kapittel 10 og 11. Å klare og sjå begge kapitla i lys av kvarandre er med på å gjere elevane medvitne rundt kva kunnskapar som er viktig for å forstå grammatikk, å skrive godt og å ha kontroll på fagomgrep. Då vert heller ikkje kapitla så skilde frå kvarandre.

4.3 Intertekst

Intertekst er Fagbokforlaget si lærebok og som *Grip Teksten* er denne også delt inn i ulike delar. Delen som tek føre seg språk er del 6: Språk i samfunn. I forordet skriv forfattarane at i denne delen har dei i hovudsak lagt vekt på språkleg endring og språkhaldningar (Eriksen, Garthus og Schulze, 2020, forord). I analysen vert kapittel 15: Særtrekk ved norsk språk mest sentral, men det er også tatt med nokre sider frå kapittel 1: Skrivetips. Kapittel 15 har same hensikt som kapittel 10 i *Grip teksten*, medan kapittel 1 i *Intertekst* skal vise til skrivereglar.

4.3.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk

Intertekst viser tydeleg at det er eit preskriptivt syn på grammatikk som er i fokus. Dette kjem fram allereie i første kapittelet som tek føre seg skrivetips. Underoverskrifta er *Skriv presist!* og her har forfattarane tydeleg ei meining om kva som er presist og kva som er upresist. Døme på kva som er upresist språk, samt «Mye bruk av vage formuleringer som «flere», «veldig», «ganske» og «på en måte» gjør også framstillingen upresist, og vi får ikke fatt i innholdet» (Eriksen et al., 2020, 17). Det same gjeld presist språk, eit døme etterfulgt av litt forklaringar. I eksempelet på presist språk «teksten inneholder mye skjult argumentasjon rettet mot leserens følelser.» (Eriksen et al., 2020 s.18). Døme i seg sjølv er godt, men det er ein føresetnad at elevane veit kva skjult argumentasjon betyr. Og ettersom dette er første kapittel og omgrepet skjult argumentasjon heller ikkje vert teke opp, korkje i dette kapittelet eller i kapittel 2 i *Intertekst*, som omhandlar argumentasjon. Det å vere preskriptiv i kva som er presist og upresist vil ikkje ha noko hensikt dersom det ikkje vert forklart meir grundig kvifor det er presist eller upresist. Det er nemleg ikkje utdjupande forklaringar på kvifor det er

presist eller upresist, men det kjem tydeleg fram at dette bør ein unngå. Som døme på kva som er upresise ord viser forfattarane til ord som: ting, sak, greie, dings og orda «det» og «dette» (Eriksen et al., 2020, s.18). Ved å leggje fram desse døma vert tilnærminga preskriptiv for folk bruker denne skrivemåten, men den er likevel ikkje god. Dette kan vere med å skape ei forvirring då det ikkje er forklart meir rundt kvifor det er upresist. Ein meir konkret døme på kvifor det skapar forvirring kan ein sjå ved å gå nærmare inn på orda «det» og «dette» som vert forklart at ein bør unngå. *Intertekst* forklarar dette slik:

«Det er ikke noe galt i ordene «det» og «dette» i og for seg. Men leseren bør få slippe å lete etter ordet som ordene «det» og «dette» peker tilbake på» (Eriksen et al., 2020, s. 18). Denne forklaringa vert litt forvirrande då forfattarane seier det ikkje er noko gale i sjølve bruken, men at ein ikkje bør bruke dette. Her kunne ein vist til eksempel for å illustrere i kva samanhengar ein kan bruke det og i kva samanhengar ein ikkje bør bruke det. Det er også viktig å skilje mellom å forklare kva ord og uttrykk som vil vere med å påverke teksten eller flyten i teksten, og å forklare at overdriven bruk av nokre ord eller uttrykk er negativt.

Den preskriptive grammatikken gir føring for korleis ein skal skriv eller snakke. Eit viktig element ved preskriptiv grammatikk er at den ofte vert meir skulerelevant, då den opnar opp for problemstillingar som «kva er rett og feil». Akkurat slik som *Intertekst* viser til.

Den preskriptive tilnærminga finn ein også i kapittel 15: Særtrekk ved norsk der kapittelet tek føre seg morfologi og kasus. «Kva er gale med denne setninga?» «Men kva med desse bokmålssetningane, er dei korrekte?» spør læreboka (Eriksen et al., 2020, s 230). Å vise til at språk er rett eller galt kan sjåast på som preskriptivt fordi døma tek føre seg korleis me bør skrive eller snakke. Setninga «Eg besøkjer du i dag» kan vere riktig på nokre dialektar. Til dømes kan du finne denne forma for *du* i kystmåla, på Sørlandet (Torp, 1993). Det er problematisk at ei lærebok brukar dette døme. Ikkje berre fordi døme i seg sjølv er vagt, men ein klasse på Sørlandet kan sjå dette og tenkje at dei snakkar feil. Boka tek ikkje omsyn til variasjon i dialekter.

Sjølv om boka har i stor grad eit preskriptivt syn, vert det vanskeleg å skrive ein språkdell utan å vere deskriptive. Kapittel 15 tek føre seg fonologi: tone og tonelag. Her er det deskriptive synet meir synleg då kapittelet forklarar ganske godt kva tonelag er. Det same ser me der kapittelet ser på syntaks og spesifikt verbet sin plass i setningar. Med eksempelet *For meg er skole svette greier*, vert verbregelen vist med ein deskriptiv tilnærming. Her vert setninga satt inn ein tabell som viser setningsledda slik: 1 adverbial, 2 verbal, 3 subjekt og 4 predikativ. På

denne måten vert regelen om verbet si plassering meir konkret vist, då spesielt ved å ikkje setje subjektet først. Sjølve setninga som vert brukt som døme, er det verd å diskutere. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 4.3.2. Delen frå Kapittel 1 har i stor grad eit preskriptivt syn, mest fordi det i hovudsak fortel korleis ein skal skrive presist. Kapittel 1 tek ikkje med fagstoff om kvifor språket vårt er som det er, heller ei utgreiing av kva som er fallgruvane. Kapittel 15 er også i stor grad preskriptiv og det er ikkje nemnt noko om ordklassar eller setningsledd heilt eksplisitt. Det er forventa at elevane skal ha kunnskap om dette frå før. Måten boka presenterer dette kan vere problematisk, då ikkje alle vil ha same utgangspunktet.

Preskriptiv tilnærming vil i stor grad gi elevane ei oversikt over kva som er riktig og galt når det gjeld norsk språk. Læreboka viser til konkrete eksempel på rettskriving og vert difor klar på kva grammatisk syn dei vil fremje. Å forklare korleis språket er, vert ikkje like sentralt i *Intertekst* og dette kan forsvarast med at forfattarane har lagt vekt på rettskriving i setningar og det å formulere seg riktig i tekstbaserte kontekstar. Det er også interessant å sjå at første kapittel i boka viser til skrivereglar og skal vere ein reiskap for elevane. Det stykjerr det tydelege preskriptive synet.

Intertekst tek føre seg skrivemåten i norsk, er den ortofon eller etymologisk? Dette har kapittelet via tre sider til og norsk vert i hovudsak samanlikna med engelsk. Her vert Knud Knudsen nemnd og det vert oppretta ei kopling mellom bokmål og talemålet vårt. Norsk er eit delvis ortofont skriftspråk, altså me skriv ganske nært slik me snakkar (Eriksen et al., 2020, s. 224). Medan engelsk er eit språk der det er langt mellom skrift og tale. Her brukar boka eit litt uheldig eksempel. Ein kjend vits innan språkvitskapen er at i engelsk kan ein seie at det oppdikta ordet *ghoti* skal uttalast likt som *fish* (Eriksen et al., 2020, s. 224). Dette er ikkje noko som er kjent for elevane og kan verke forvirrande. Men forklaringa *Intertekst* presenterer er ikkje akkurat så mykje til hjelp:

- I ordet *tough* uttalar ein *gh* som *f*
 - I ordet *women* (fleirtal av *woman*) uttalar ein *o* som *i*
 - I ordet *national* uttaler ein *ti* som *sh*
- Derfor kan *ghoti* uttalast som *fish* (Eriksen et al., 2020, s. 225).

Eksempelet er fint for å forklare ulikskapane mellom ortofon og etymologisk skrivemåte, men det krev litt kunnskapar hjå elevane. I tillegg er dette sett på som meir humor og ikkje eit like faglig element som andre døme i boka. Hovudpoenget her er å få fram at skrivemåten i

engelsk er komplisert. «Men det er mellom anna slike reglar og unntak som gjer engelsk vanskeleg å skrive korrekt» (Eriksen et al., 2020, s. 225). Det hadde kanskje vore betre å brukt døme på ord som elevane får nytte av i møte med å skrive på engelsk. Til dømes *through, though, tough* og *cough*. Det hadde gitt elevane litt meir innsikt som er meir nyttig i deira arbeid med tekst.

Intertekst presenterer også eit dilemma, som dei vel å kalle for rettskrivingsdilemma som kan sjåast på som meir praktisk for elevane då dei er kjende med rettskriving:

Rettskrivingsdilemma

Heilt ortofont er norsk likevel ikkje, for i enkelte tilfelle manglar vi bokstavar for alle lydane i språket, og stundom skriv vi bokstavar vi ikkje skal uttale (Eriksen et al., 2020, s. 225).

Her gir *Intertekst* føringar for rettskrivingsreglar som er utydelege og det er vanskeleg å seie at dette stemmer. For det første er det rart å setje dette under den underoverskrifta. Kva er egentleg dilemma her? At norsk ikkje har bokstavar for alle lydane i språket, gjeld fleire språk enn berre norsk. Til dømes i tysk skriv ein *wenig*, men uttalar *ig* som ein *sh*, [ç]. Den lyden liknar litt på ch-lyden i trøndersk *kino*. Å gjer eit poeng ut av me kan ha kompliserte ord og uttale, som engelsk, er viktig. Men då bør ein også sjå på andre språk. Det neste som er problematisk med denne setninga, er måten dei legg fram stumme bokstavar. Dette er noko som er heilt vanleg i det norske språket og her ser det meir ut som det er noko som er *feil*. Det er jo meir riktig å skrive alle bokstavane enn å utelate dei som er meint som stumme? Det er problematisk at *Intertekst* skriv at den stumme h-en i *hva* ikkje vert uttala, men i nokre dialekter vert det til *kva*, likt som nynorsk. Litt usikker på kva dialekt som seier *kva* på same måte som spørjeordet vert skrive på nynorsk. Dette bør forklarast meir i detaljar for å gi elevane eit omgrepsapparat og ei innsikt i korleis dialektar og skriftspråk heng saman. Då er det lettare å få elevane til å sjå koplingar mellom dei ulike fagdisiplinane, til dømes sociolingvistik. Å utvide språkkompetansen til elevane gir dei i større grad moglegheiter til å kunne jobbe med tekstskrivning og då sjå grammatikk og rettskriving saman, men også korleis dei byggjer på kvarandre.

4.3.2 Formell og funksjonell grammatikk

Eit døme som er relevant å trekkje fram ved formell forståing er under morfologi: *Eg besøker du i dag*, som tidlegare nemnt. Vidare står det «Alle som har norsk som morsmålet sitt, vil

fort høyre kva som er gale. Det skal stå *deg* og ikkje *du*» (Eriksen et al., 2020, s. 230). Det forfattarane formidlar er ei forventning til at grammatikk er noko alle skal forstå med ein gong dei ser ei setning. På bakgrunn av dei relevante kapitla for analysen er så preskriptiv, viser det til at elevane må ha ein del kunnskap om grammatikk og språk frå før. Når det ikkje vert forklart kvifor noko er upresist eller presist, betyr det at det ligg ein føresetnad for at elevane har ein del kunnskap frå før eller at dei allereie har jobba med å hente opp igjen fagstoff frå ungdomsskulen.

Denne påkoplinga ser ein også der kapittelet presenterer syntaks: «Alle språk har reglar for korleis ein skal lage ei setning» (Eriksen et al., 2020, s. 228). Den formelle tilnærminga, som blant anna ser på grammatikk som eit system av reglar og å setje det i kategoriar, vert viktig. Her viser *Intertekst* til kjerneelementet ved å sjå på *språket som system*, men det er litt problematisk at det berre vert brukt éi setning som viser setningsoppbygging. I tillegg er denne setninga sett i lys av multietnolektisk stil: «For meg, skole er svette greier ass, også vist til korrekt versjon For meg er skole svette greier ass.»

Noko som i seg sjølv ikkje er dumt ettersom språket vårt er i endring og andre språk påverkar språket vårt. Men, som boka også nemner, er dette meir sentralt i neste kapittel som omhandlar nettopp dette med korleis språk påverkar språk. Difor er det eit interessant val av forfattarane å velje denne setninga, men hadde det kanskje vore betre med ei setning som var litt meir moderne norsk? Eller at ein såg på fleire døme. Setninga har også få setningsledd noko som ikkje gir djupne i setningslæra. Skal ein få ei heilskapleg forståing av syntaks og i kva grad den set språk i system og ein kan bruke setningslære til å produsere gode tekstar, må ein gå meir grundig inn på setningsledda sine former og funksjonar. Sjølv om regelen om verbet si stilling vert kort forklart, er det inga forklaring på kor verbet skal stå i leddsetningar.

Sjølv om resten av fagstoffet under underoverskrifta *syntaks* er ein blanding av preskriptiv og deskriptiv, derav verbet si stilling i setningar, så er dette eit snev av formell forståing av grammatikk. Kapittelet viser nok ein gong til at grammatikkforståing er noko alle elevar har frå før og at forkunnskapane til elevane er dei same. «Du veit sjølv sagt at ein i engelsk bøyer verbet avhengig av kven som er subjekta i setninga» (Eriksen et al., 2020, s. 231). Kva som er meint som sjølv sagt her, er at elevane er klar over reglane dei nyttar seg av når dei skriv engelsk. Dette er ikkje nødvendigvis sjølv sagt for alle då språkkunnskapane elevane har om både norsk og engelsk varierer. I tillegg legg dette opp til at elevane må vite kva subjekt er.

4.3.3 Metaspråk-, språkferdigheit og framandspråksargumentet

Dei tre argumenta for legitimering av grammatikk er representert i *Intertekst*, men ikkje i like stor grad som *Grip teksten*. Ein viktig element for dette er kva forfattarane har tenkt skal vere hensikta. Forordet til *Grip teksten* og *Intertekst* viser til heilt forskjellig formål. Der *Grip teksten* skriv om å tilegine seg kunnskap om det norske språket, samanlikningar med andre språk og moglegheita til å tileigne seg eit metaspråk (Claudi et al., 2020, forord), skriv *Intertekst* mest om språklege endringar og haldningar.

Språkferdighetsargumentet står sentralt i kapittel 1, då det handlar om å skrive riktig. Det å kunne skrive presist vil heve kompetansen din i norskfaget. Her er det viktig å sjå på korleis ein forklarar og ser på omgrepa rettskriving og grammatikk. *Intertekst* ser i stor grad på rettskriving som fastsette normer som er skapt i eit samspel. Dette kan ein sjå i kapittel 1 kor det er eit stort fokus på kva som er presist og upresist, men det er ikkje nokon grundige forklaringar på kvifor noko er presist eller upresist. Hadde det vore meir konkrete reglar, kunne ein ha kopla dette opp mot meir internaliserte normer. Forfattarane ordlegg seg også på ein måte som gjer at ein vert forvirra over kva som er bra og ikkje bra, og kva som eigentleg vil gjere tekstane betre. Til dømes boksen om orda «det» og «dette», skriv om i kapittel 4.3.1, viser meir til rettskriving enn grammatikk. Mykje av dette kan verte forklart med at korkje «det» eller «dette» vert forklart grammatisk for elevane. Hadde det til dømes vore ei forklaring på subjektskravet i norsk, noko som ikkje er gitt at VG1 elevar kan, kunne elevane ha vurdert denne skriveregelen på ein anna måte og kanskje reflektert rundt om dei skal bruke det eller ikkje. Slik som det står no, legg boka opp til at det ikkje er innafor å nytte seg av desse orda.

Kapittel 1 nemner blant anna forsterkande og modererande ord som skal gjere elevane betre til å skrive. Skrivetipsa i kapittel 1 skal vere til hjelp, men ettersom det ikkje vert forklart djupare kvifor noko er presist og noko er upresist, kan det bli forvirrande. Det vert derimot forklart litt djupare om kvifor forsterkande og modererande ord er viktig og kvifor det kan styrke eller svekke skrivinga.

Framandspråksargumentet står svakt i *Intertekst*. I starten av kapittel 15 vert den norske språksituasjonen forklart, og det vert samanlikna med Spania sin språksituasjon. Forklaringa av Spania sin språksituasjon tek meir plass enn Norge sin og det heile vert avslutta med minoritetsspråk i verda. Norsk vert samanlikna med andre språk andre stadar i kapittelet og

det er ein tabellen som viser kva offisielle, regionale og minoritetsspråk Noreg, Spania, India og Belgia har. Relevansen og konteksten til kvifor forfattarane har valt desse språka vert ikkje forklart. Og det verkar litt tilfeldig. Når det gjeld personbøying av verb vert norsk samanlikna med engelsk (som diskutert over), tysk, spansk og fransk. Ved samanlikninga av å utelate subjektet, vert norsk samanlikna med samisk, finsk og spansk. Men det er ikkje forklart noko meir rundt kva det inneber eller kvifor det går an i desse språka og ikkje i norsk. Det å samanlikne med andre språk er viktig, men det er viktig å ha med forklaringar for å få eit større bilete og å forstå grammatikken i begge språka. Det siste kapittel 15 tek opp, er korleis ein lagar ord på norsk. Her er mykje av plassen brukt til å forklare korleis ord vert laga på andre språk, til dømes fransk og tysk. Poenget forfattarane vil fram til her er at det er eit skilje mellom norsk og tysk på kor lange ord ein kan ha. Det siste som vert skrive om er korleis engelsk sin påverknad har på det norske språk og at mange deler opp orda. Tabellen som avsluttar kapittelet inneheld fire ord som kan skrivast både i to ord og i eit ord: Lamme lår, vår kåpe, fjern styring og tunfisk biter. Dette er eit viktig og aktuelt tema for norskfaget og det viser korleis ein må lære seg at det er forskjellar på ulike språk, men kapittelet stoppar her. Dette underkapittelet går analysen djupare inn i, under.

Det er bra at *Intertekst* tek føre seg norsk og samanliknar med andre språk, men dei ulike samanlikningane og heile det komparative konseptet treng forkunnskapar. Desse forkunnskapane er det ikkje gitt at elevane kan og det vert ikkje via mykje plass i boka til å forklare kvifor forfattarane har valt dei ulike språka som dei samanliknar norsk med. Nokre er meir opplagte enn andre, men det er ikkje mange koplingar mellom språka i Noreg, India og Belgia, og om det er relevante koplingar burde dei ha vore forklart. Framandspråksargumentet skulle vere med på å overføre grammatiske kunnskapar frå eit språk til eit anna. I teorien er dette ein god tanke for å kunne sjå på språkkunnskapar i eit større bilete, men det vert vanskeleg å ta tak i grammatikken og eigenskapane ved språket når det ikkje vert forklart. Er det kanskje meininga at elevane skal gjere eigne søk på internett?

Den kontrastive didaktiske tilnærminga heng som regel saman med framandspråksargumentet. Etersom samanhengen mellom framandspråk og norsk er lite til stades i læreboka, vert det også mindre moglegheiter for kontrastiv tilnærming. Dette kan vere med på å setje norsk grammatikk i ein boks og ikkje vise til samanhengen til andre språk eller grammatikk generelt. Etersom dette argumentet er høgst aktuelt i dag, er det også litt rart at det å lære grammatiske kategoriar i eit språk ikkje er eit element boka tek med. At elevar i

dag har fleire plattformer for å tileigne seg språk, er ikkje noko nytt då ein kan ta kurs online eller laste ned ulike applikasjonar. Då er det også relevant at elevane har kunnskap om korleis norsk, som dei fleste sitt morsmål, er bygd opp. Duolingo er ein applikasjon som er gratis for iOS og Androidbrukarar. Her kan ein lære seg 29 språk og den har fått ei rekke med utmerkingar (Klunderud 2018). Men med ein slik applikasjon som kan vere eit godt verktøy, kjem ein også tilbake til å diskutere kva som er rettskriving og kva som er grammatikk. Lærer ein grammatikk eller rettskriving på Duolingo? Ettersom applikasjonen har oppgåver der du sjølv skal skrive inn kva ord eller setningsledd som passar, men også trykke på utvalte ord eller setningsledd, er dette ein applikasjon som viser i stor grad til både grammatikk og rettskriving. Ved innlæring av eit nytt språk på denne måten, er det ekstra viktig at elevane kjenner igjen setningsledd for å klare å identifisere dei i eit nytt språk.

Dersom ein skal sjå på den kontrastive tilnærminga som å samanlikne språk, har *Intertekst* ei side som gir heilt klare føresetningar til å gjere dette, det er underkapittelet ordlaging. Først tek underkapittelet føre seg korleis ein kan sjå samanhengar med tysk:

Vi kan ta to eksisterande ord og lage eitt nytt ord. Slik har ein laga orda *datamaskin*, *interiørarkitekt*, *rekkeviddeangst* [...]

Korleis lagar ein nye ord i andre språk? Enkelte gjer som oss og set saman ord i nye kombinasjonar. Tysk er eit slikt språk og den som kan tysk veit at nokre ord kan bli svært lange.

Telekommunikationsüberwachungsverordnung er eit eksempel [...] (Eriksen et al., 2020, s. 233).

For det går ikkje i kva grad det tyske ordet er relevant, og ettersom målgruppa for læreboka er Vg1, er det uklart kva kompetanse elevane har i tysk. Dette eksempelet viser tydeleg at tysk og norsk gjer noko likt, og difor at noko av grammatikken er lik, men her kunne det gjerne ha vore utdjupa meir. Underkapittelet samanliknar også ordlaging i norsk med engelsk og fransk:

På engelsk kan ein også setje saman ord på denne måten, men ein skriv dei sjeldnare i eitt ord, og reglane for samskriving eller særskriving er nokså flytande: *football player*, *team member*, men for eksempel *daylight*, *sugarfree* og *bookkeeper*. I fransk lagar ein ord på ein annan måte. *Baderom* heiter *salle de bain* («rom for bad»), *vinflaske* heiter *bouteille de vin* («flaske med vin») (Eriksen et al., 2020, s. 233).

I samanlikninga med engelsk er det tydeleg at det vert vanskeleg å setje noko konkret regel på det. I tillegg er det ein tabell nedst på sida som viser korleis påverkinga frå engelsk orddeling

kan bli norsk, då med eksempla *lamme lår, fjern styring, tunfisk biter* og *vår kåpe* (Eriksen et al., 2020, s. 233). Her hadde det vore ein super moglegheit til å forklare korleis nokre språk liknar på kvarandre fordi dei er i same språkfamilie, til dømes norsk og tysk. Då ville elevane som har tysk som framandspråk, ettersom det er eit vanleg framandspråk på VG1, kanskje ha fått meir kunnskap i korleis ein kan overføre språkferdigheiter til andre språk. Dette underkapittelet viser i stor grad til *språk som moglegheit* og spesielt at det er så mange moglegheiter sjølv om ein skriv om det same. Sjølv om moglegheitene er mange, hadde det vore relevant å kople på *språk som system* her også. Det kan vere vanskeleg å lære seg moglegheitene dersom systemet ikkje er forklart godt nok. Underkapittelet viser også til romanske språk, fransk, spansk og italiensk, utan noko meir konkrete eksempel eller forklaringar.

Det siste argumentet er metaspråksargumentet som tek føre seg kor viktig det er å ha eit metaspråk for grammatikk. Alle kapitla i boka har på kapittelframsidene ei liste med fagomgrep. Desse er supre til å lage til dømes ein omgrepsbank så ein kan få kontroll på fagstoffet i kapittelet. For kapittel 15 er det desse omgrepa som står på framsida: *offisielt språk, minoritetsspråk, ortofoni, etymologi, rettskriving, tonelag, ordstilling, bøyingsform, sterke og svake verb, kasus, subjektsform, objektsform, personbøying* og *ordlaging* (Eriksen et al., 2020, s. 220). I lys av metaspråksargumentet ser ein fort at fleire av desse omgrepa har andre omgrep innanfor språkvitskapen og den deskriptive grammatikken. Til dømes er tonelag ein del av fonologi og ordlaging ein del av morfologi. Det interessante her er at underoverskriftene i kapittelet er fonologi og morfologi, men dei står ikkje på framsida. Kvifor ikkje? Det kan tenkjast at omgrepslista skal vere med på å gi elevane moglegheita til å søke opp og finne andre ord for omgrepa. Å gjere dei medvitne på at metaspråk er viktig, men at dei sjølve må finne orda som kan passe betre. Dei aller fleste av omgrepa som står på lista vert skrive om i kapittelet med forklaringar. Det er litt ymse kor konkrete og kor stor fagleg tyngde det er på forklaringane, men dei vert nemnde. Ortofon skrivemåte og etymologisk skrivemåte vert forklart deskriptivt med døme. Medan fonologi vert forklart slik «Fonologi: tone og tonelag» (Eriksen et al., 2020, s. 227). Det er interessert at fonologi vert forklart på denne måten då morfologi vert forklart «morfologi: bøyning av ord» (Eriksen et al., 2020, s. 230).

Det er likevel eit par omgrep som må diskuteras nærmare: *ordstilling* og *kasus*. Ordstilling er ganske enkelt syntaks, og her, som med tonelag og ordlaging, er underoverskrifta syntaks.

Dette er med på å lage eit skilje mellom kva som er rett å skrive, rettskriving, og kva som er systemet og reglane – grammatikken. Ein skil mellom fagterminologi og ord som er meir funksjonelle, som ordstilling. Kjerneelementet vert oppdelt då *språk som system* vert nesten ikkje lov å gå inn på, då det vert for åtskilt, medan *Intertekst* viser til mange ulike moglegheiter for tekstskaping. Det er vanskeleg å sjå kor *språk som system* kjem til syne når systemreglar og å setje språket i system er nesten fråverande i boka. Kasus er også ein diskuterbart omgrep. Dette omgrepet er viktig for å forklare utviklinga av norsk språk. Norsk er eit språk som er i familie med norrønt og i norrønt var det kasus. I tillegg er elevar som har til dømes tysk som framandspråk kjende med omgrepet. Ved å setje omgrepet i lista fremst, gir det mange moglegheiter til språkleg tilnærming, men kasus vert berre nemnd igjen ein gong og det er under underoverskrifta morfologi: «Morfologi: bøyning av ord – Restar av kasus i norsk» (Eriksen et al., 2020, s. 230). Vidare vert omgrep som subjekt og objekt brukt, noko som ikkje er dumt ettersom det heng saman med kasus. Men å ikkje vise til samanhengar mellom fagomgrepa vil ikkje vere fruktbart for tileigninga av metaspråk.

Sjølv om omgrepslista kunne ha vore justert har kapittelet, som nemnd, underoverskrifter som viser direkte til fagomgrep: ortofon, etymologi, fonologi, syntaks og morfologi. Men det at boka generelt brukar lite fagspråk er ikkje like positivt for språkvitskapen og for å forstå grammatikk. Det er fleire stader i kapittelet at forfattarane kunne ha forklart fagstoffet med å skrive fagordet. Eit døme i kapittelet er verbet si stilling i setningar. For å forklare denne regelen, kunne forfattarane ha skrive V2-regelen. Her er det berre nemnd at i norsk kjem verbet på andre plass og vidare vert det samanlikna med arabisk, thai og tyrkisk. V2-regelen er ein regelen som er viktig for både grammatisk forståing, rettskriving og tekstskaping. Det er ein regel, som boka nemner, som er vanskeleg for framandspråklege. Dette er eit viktig element, så difor er det ekstra interessant at regelen ikkje blir forklart meir grundig og nyttar seg at terminologien *V2-reglen* ikkje vert nytta. Å kunne ha eit metaspråk om grammatikk vil vere viktig i alle situasjonar i møte med grammatikk. Dette viser igjen at læreboka ser på grammatikk som tekstskaping.

Tidlegare i kapittelet om argument for grammatikk læring, gjekk analysen inn på det kontrastive framandspråksargumentet og kontrastiv tilnærming med fokus på siste side i kapittel 15. Det skal analysen sjå enno litt nærare på no, men også i lys av metaspråksargumentet. Å forklare korleis ein lagar nye ord på andre språk er viktig, men då må ein også gå inn på kva ord som kan setjast saman og ikkje. Det vert nesten umogleg å

unngå ordklassane. Underkapittelet *ordlagning* tek føre seg påverknaden engelsk kan ha på måten me skriv på eller ordlegg oss. Det har kapittelet også gått inn på når verbet si stilling vart diskutert og forklart. Å bruke konkrete eksempel for å vise skilnadar og likskapar vil gjere elevane meir observante. At læreboka ikkje tek føre seg ordklassane kan vere med å forvirre elevane når dei sjølv skal jobbe med og utforske på kva måte engelsk påverkar dei. Eit eksempel kan vere kor viktig ordklassane er for elevane i møte med andre språk. På same måte som underkapittelet *ordlagning* viser til kva elevane må passe på, kan ein gjere det same ved å forklare adverb og adjektiv. I norsk vert ikkje adverb bøygd og det er difor fleire elevar som gjer eit adverb om til eit adjektiv. Der det skulle ha vore adverb, tenkjer elevane det skal vere adjektiv, men ettersom bøyginga ikkje er inne, vert det ståande som eit adjektiv. Ta *slow* (sakte) som døme: på norsk heiter det *han gjekk sakte ned midtgangen*. Ettersom ein ikkje bøyer adverb på norsk, kan ein fort skrive *he walked slow down the aisle* og *slow* vert ståande som eit adjektiv. Riktig ville ha vore *he walked slowly down the aisle*. For å forklare dette til elevane må ein bruke ordklassane som fagomgrep, og dersom elevane ikkje har noko metaspråk for grammatikken vert det problematisk å forklare.

Intertekst har fokus på rettskriving og tekstskaaping. Ei tilnærming som viser meir til *språket som mogelegheit* heller enn *språket som system*. Noko som i seg sjølv er heilt fint, men ettersom kjerneelementet er meint å tolkast som ein heilskap, kan det verte vanskeleg å sjå verdien av det og korleis det bør nyttast i undervisninga.

4.3.4 Didaktiske tilnærmingar

I *Intertekst* er det, på same måte som i *Grip Teksten* spørsmål undervegs til elevane. For å sjå på didaktiske tilnærmingar, vert desse spørsmåla relevante og analysen skal ta føre seg dei tre spørsmåla som er i dei relevante sidene i *Intertekst*. I starten av kapittel 1 vert første spørsmål stilt: «Kva meiner du er forskjellen på skrivereglar og rettskriving?» Dette spørsmålet opnar opp for at elevane skal reflektere rundt forskjellen og eventuelt kva som er likt. I kva grad kjem det som dei kjenner som grammatikk inn i bilete? På grunn av at spørsmålet kjem så tideleg i boka, kan det tolkast som at spørsmålet legg opp til å sjå på reglane ved rettskriving. Den didaktiske tilnærminga som er meint her kan tolkast både som at forfattarane ønsker ei deduktiv tilnærming ved å finne skrivereglar, men også induktiv fordi rettskriving går på tekstskaaping. Med eit litt kritisk blikk på dette spørsmålet, ser ein fort at forfattarane legg opp til eit skilje mellom skrivereglar og rettskriving. Dette er litt rart, då både *skrivereglar* og *rettskriving* inneheld ordet *skrive* og går på det å skape mening med tekst, setningar og å

produsere eit skriftleg produkt. Samtidig er det ikkje overraskande då boka viser eit preskriptivt syn på grammatikk med tekstskaping og tekstproduksjon som hovudfokus.

Dei to siste spørsmåla kjem i starten av kapittel 15: særtrekk ved norsk. Dei skal nok vere med på å ramme inn forkunnskapane til elevane før eit nytt kapittel.

«Kva forskjellar finn du mellom norsk og engelsk?»

Forskjellar kan tolkast som reglar og talemåte, både preskriptivt og deskriptivt. Difor kan denne tenkje-pausen leggest opp til ulike tilnærmingar. Konkrete forskjellar i reglane, til dømes V2-regelen, kan vere deduktiv ved å presentere regelen og skrive konkrete setningar som viser korleis han kjem til syne i norsk og engelsk. Spørsmålet legg opp til at elevane kan utforske metaspråket i både norsk og engelsk og få innsikt i kva forkunnskapar dei har. Her er det viktig at læraren har noko innsikt i desse forskjellane og kva som vil vere relevant for undervisninga. Tolkinga av *forskjellar* kan også vere eit positivt aspekt for å få elevane til å ramse opp alt dei kan med det engelske og det norske språket. Det at spørsmålet ikkje legg nokre føringar kan vere positivt for å få elevane til å kople på forkunnskapar. Dei kan sjå kva element med språket andre elevar kan og saman kan dei lære noko av kvarandre. *Forskjellar* mellom norsk og engelsk er så mange at alle dei ulike tilnærmingane vil vere relevante. Då handlar det i større grad om kva ein skal sjå på, er det reglar eller tekstskaping. Kva med fonologien? Skal ein forklare fonologien i dei to språka, må ein innoom grammatikken og fagterminologien der.

«Kva veit du om norsk grammatikk? List opp så mange faguttrykk som du kjem på.» Dette spørsmålet kjem etter det over, og difor kan det vere naturleg å snevre spørsmålet litt inn på grammatikkdelen. Ordklassane vil vere noko av det elevane er kjende med frå ungdomsskulen. Difor kan ein tenkje seg at nokre av elevane vil liste opp ordklassar eller setningsledd, kanskje ein kombinasjon. Her ser ein at dette spørsmålet gjenspeglar mykje av læreboka, det er gitt at elevane har ein del kunnskap frå før og at grammatikkforståing er på plass. Det kan verte problematisk dersom fleire av elevane nemner ordklassar og treng repetisjon, men læreboka har ikkje noko konkret fagstoff om dette. Kva didaktisk tilnærming ein skal nytte seg av då, vert opp til læraren og tolking av kva som er viktige faguttrykk. Ein kan også sjå dette spørsmålet i lys av behovet for eit metaspråk i møte med grammatikk. Både i LK20 og tidlegare læreplanar har metaspråket vore sentralt, og her legg *Intertekst* opp til ei utforsking av nettopp dette.

4.3.5 Oppsummering av *Intertekst*

Intertekst formidlar eit preskriptivt, funksjonelt og tekstbasert syn på grammatikk. Læreboka tek føre seg i kva grad rettskriving og skrivereglar kan verke som viktigare element for å bli god i norsk, enn det språket som system er. Ved å gå i djupna på tekstsskapande arbeid og ha med svært få døme om korleis språket vårt er bygd opp, støttar det preskriptive synet det som læreboka i stor grad gjennomfører. Å lære seg eit språk om språket, metaspråk, vert nesten utelukka då mange omgrep er nemnde, men ikkje forklarte. Forkunnskapane til elevane vert sett på prøve, då boka ikkje gir moglegheiter til å lære systemet, men heller legg opp til at dette er noko som er sjølv sagt- Eit sentralt døme på dette er, som tidlegare nemnt, ordklassane som ikkje vert forklarte eller skrive implisitt om. Det er heller opp til elevane å trekkje linjer mellom ordklassane, som kunnskap dei kan og opp mot til dømes setningsledda. Sjølv om forfattarane nemner i forordet at hovudfokuset er på språkending og haldningar, vert det ikkje rom for grammatikken som system. Argumenta for grammatikkundervisning vert oversett, bortsett frå språkferdigheitsargumentet. Men då vert det stilt spørsmål til i kva grad kan språkferdigheitene forbeholdt dersom det fokuset berre ligg på rettskriving? Det er difor svært interessant å sjå på ulike aspekt ved *Intertekst* opp mot dei andre lærebøkene.

4.4 Moment

Læreboka *Moment* er Cappelen Damm sitt læreverk og er delt inn i fire deler. Siste del *Språket som system* er relevant for analysen i tillegg til det unummererte kapittelet *Skriv riktig på bokmål og nynorsk* (Fodstad, Minken, Norendal, Magnusson, Lånke, Østmoe, Blikstad-Balas, Hjortland & Antonsen, 2020). Analysen av *Moment* tek difor føre seg kapittel 9: Språk i Noreg og kapittelet om å skrive riktig på bokmål og nynorsk.

Moment er ei lærebok med mange forfattarar, boka har også fleire sider som omhandlar grammatikk, derfor er mykje av fagstoffet meir i djupna. Prosentvis er 17% av fagstoffet i boka om grammatikk og det å skrive riktig på nynorsk og bokmål. Det er meir enn dei andre to bøkene. I dette kapittelet om *Moment* vil det vere hensiktsmessig å kalle kapittelet *Skriv riktig på bokmål og nynorsk* for kapittel 10. Ettersom forfattarane kallar dette for eit kapittel, men ikkje nummererer det, er det enklast å kalle det for kapittel 10 og difor vil det bli referert til det utover dette.

4.4.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk

I *Moment* ser ein heilt klart eit meir deskriptivt syn enn ein gjorde i *Intertekst*. I kapittel 9 vert språkfamiliane som er knytt til norsk forklart, her med eit bilete som viser konkret korleis dei ulike språka heng saman. Å visualisere korleis språk heng saman kan vere positivt, då mange elevar responderer betre på visuell læring, heller enn å lese tekst eller å lytte. Dette bilete av språktreet vil vere eit godt reiskap for mange elevar og det vert lettare å sjå koplingane når ein går meir inn på språket med ei deskriptiv tilnærming. Vidare i kapittelet vert tonelag og vokalar forklart detaljert, samt SVO- og SOV-språk og V2-regelen. For å sjå nærmare på kor nøye det vert forklart tek analysen føre seg nokre eksempel. Tonelag og vokalar er godt forklart i kapittel 9 med forklaringar i ulike dialektar og kva vokalar som er vanskelege å uttale eller ekstra kompliserte. Underoverskriftene *SVO-språk* og *SOV-språk* tek føre seg norsk, engelsk, tysk, spansk, mandarin, urdu og somali for å forklare korleis dei ulike språka sin syntaks er. Det same gjeld V2-regelen som vert forklart meir berre norsk og engelsk. Her vert fagstoffet om SVO-språk kopla på for å forklare regelen endå meir konkret. Det er likevell litt svakt i kva grad sjølve V2-regelen kjem fram. *Moment* bruker mykje tid på å forklare SVO- og SOV-språk og brukar eksempel for å vise setningsledda sin stilling, men går ikkje ordentleg inn på kva reglar som ligg i dette. Etter å ha forklart språka og dei ulike ordrekkjefølgjene, viser *Moment* til V2-regelen slik:

Forskjellen er at i norsk må verbalet framleis stå på plass nummer 2, mens det kjem på plass nummer 3 i engelsk. At verbalet står på plass nummer 2 i setninga, er noko som kjenneteiknar norsk setningsstruktur. Derfor blir norske ofte beskrive som eit *V2-språk* (altså med verbalet på plass nummer 2) (Fodstad et al., 2020, s. 283).

I kapittel 9 vert òg substantiv forklart deskriptivt ved å forklare artiklane, bøyingsmønster med tabell og valfridomen i nynorsk og bokmål. Også kapittel 10 har eit deskriptivt syn. Denne delen tek føre seg ordklassane, morfologi, syntaks og setningsledd på ein deskriptiv måte ved å setje det inn i tabellar og vise til korleis språket vårt er. Eit døme er pronomen, forklaring etterfylgt av tabell:

Vi deler ordklassen i *personlige pronomen*, *refleksive pronomen*, *resiproke pronomen*, *spørrepronomen* og *ubestemte pronomen*.

Personlige pronomen: Personlige pronomen kan stå i stedet for substantiv som representerer personer, dyr, ting og stader. De blir bøydd i kjønn og tall og har subjektsform og objektsform (Fodstad et al., 2020, s. 314).

På denne måten er alle ordklassane forklart, utanom konjunksjonar, subjunksjonar, preposisjonar og interjeksjonar. Dei er forklarte med tekst og dømer, men ikkje tabellar. På denne måten får me både ein deskriptivt og preskriptivt forklaring på dette. *Moment* gjer ein god jobb med å fremje det deskriptive synet på grammatikk. Det er lett for elevar og lærarar som skal nytte seg av boka å slå opp for å få ei forklaring på korleis språket vårt er knytt til den ordklassen, den regelen eller den bøyinga.

Det preskriptive synet kjem fram ved eit par tematikkar. I til dømes Sverige, Storbritannia og Danmark har dei eit standardtalemål som vert brukt i politikken, andre offentlege samanhengar og det er dette talemålet som dominerer media og i yrkeslivet. I norske har me ikkje eit standardtalemål, men skriftspråket vårt er normert og standardisert (Fodstad et al., 2020, s. 274). Ved å vise til standardtalemålet som fenomen og på kva måte Noreg ikkje har dette, viser læreboka at det er forskjell på språk og korleis det bør bli snakka. Reglar kan vere så mangt.

I oppslagskapittelet om å skrive riktig på bokmål og nynorsk omhandlar ein del om språkreglar. «Språkreglene skal hjelpe oss til å skrive tekst som fungerer slik at den som skriver, og den som lesar, oppfatter innholdet på samme måte. Vi skal se nærmere på noen områder der mange gjør feil når de skriver.» (Fodstad et al., 2020, s. 321). Dei 8 sidene som tek føre seg dette dreier seg om reint preskriptiv grammatikk. Kommareglar, punktum, bindestrek, då/når og og/å- regelen er nokre av reglane som vert nøye forklart med eksempel. I tillegg vert særskriving og samskriving forklart på slutten av dette kapittelet. Å setje desse reglane i slutten av den delen av boka som omhandlar fagstoff, kan vere taktisk gjort av forfatarane. Det viser til heilt konkrete tips for å skrive betre. Det er ikkje blanda saman med deskriptiv grammatikk, då det kjem før. I skulen skal ein lære både om språkssystemet, det deskriptive, og om rettskrivingsreglar som det meir preskriptive. Dette er boka god på å balansere. Preskriptiv grammatikk vert ein like viktig del for grammatikken ved å presentere det på denne måten.

4.4.2 Formell og funksjonell grammatikk

«Språket er ein grunnleggande del av det å vere menneske» (Fodstad, et al., 2020, s. 271).

Ved å framstille språkfamiliane som norsk er ein del av og å kople dette opp mot menneske si evne til å forstå språk, viser boka ei formell forståing av grammatikk. Fordi ein del av den

formelle grammatikken tek utgangspunkt i UG og den mentale evna vår. Kapittel 9 tek også opp spørsmålet *Er grammatikk vanskeleg?*. Dette er interessant for her viser forfattarane endå meir til at me som menneske lærer oss grammatikken i andre språk fort. Ettersom grammatikk er noko allment i alle språk, viser forfattarane til ei tolking av at menneske har nokre idear og tankar om det å lære seg grammatikk. Kanskje det kan kople på tidlegare erfaringar. Tysk er brukt som døme for å vise til likskapar mellom norsk og andre språk.

Kapittel 9 avsluttar grammatikkdelen med ein tabell over om lag ei side som viser språklege kjenneteikn i norsk saman med utvalde framandspråk. Språka som vert framstilt er norsk, engelsk, tysk, spansk, fransk, polsk, mandarin, somali, arabisk, urdi/hindi og tyrkisk. Dei språklege kjenneteikna som vert forklart er ordskiljande tonelag, kjønn på substantiv, fleirtal av substantiv, bestemt artikkel, kasus og verbbygging i person og tal (Fodstad et al., 2020, s. 287). Denne tabellen framstiller grammatikken som system og då med ei formell framstilling av grammatikken. Denne tabellen er god for å få ei oversikt over språkssystemet i ulike språk.

Den funksjonelle grammatikken kjem tydeleg fram ved forklaringa av substantiv og den bestemte artikkelen i norsk. Underkapittelet *Substantiv i norsk og i andre språk* går grundig inn på kva substantiv er og bøyinga av substantiv på bokmål og nynorsk. Samt ei forklaring av ubestemte artiklar. Substantivet sin funksjon vert forklart først, deretter forma:

«Substantiv er ei viktig ordgruppe. Ho har som funksjon å sette namn på ting. I norsk deler vi som oftast substantiva inn i tre grammatiske kjønn: hankjønn, hokjønn og inkjekjønn» (Fodstad et al., 2020, s. 283). Denne forklaringa er noko vag, og det kan vere vanskeleg for elevane å heilt forstå kva *setje namn på ting* vil seie. Sjølv om både ubestemt og bestemt artikkel vert godt forklart her, er det litt uklare forklaringar. Kapittelet forklara godt på kva måte artiklar fungerer godt i norsk og korleis ein kan finne dette i andre språk.

Ein ser at *Moment* har eit fokus på det formelle og det vert vidareført inn i kapittel 10 om substantiv og subjekt. I kapittel 10 vert substantiv forklart i ein tradisjonell tabell som viser eintal og fleirtal, ubestemt og bestemt form, på nynorsk og bokmål. Når det vert kopla opp mot subjektet i setningslære, er det presentert med ei setning ein skal bruke: «Hvem/hva + verbal?» (Fodstad et al., 2020, s.320). Dette er eit greitt spørsmål å bruke, men det skulle gjerne ha vore forklart at eit subjekt ikkje treng vere eit substantiv, men fleire ord. Det vert kort forklart før presentasjon av alle setningsledda, men ikkje grundig nok. Å vise korleis

ordklassar og setningsledd heng saman, er viktig for å gi elevane kunnskap for å produsere gode setningar.

Døma som er nytta i kapittel 10 er stort sett både ei formell og ei funksjonell framstilling av grammatikken. Denne balansen viser systemet på eit detaljert og konkret måte, samstundes som det vert forklart med grammatikken i bruk. Ordklassane som er forklart i kapittel 10 er både formell og funksjonell. Med tabellar for å vise eventuell bøyning av ordklassen samt ein forklaring av funksjonen av ordklassen. Det same ser ein med setningsledda som vert forklart.

Et predikativ forteller noe om et substantiv eller pronomeren som er subjekt i en setning der *være, bli, hete, synes* eller *kalles* er brukt som verbal. Disse verbene trenger et forklarende tillegg som vi kaller *predikativ*. Setningen *Han er* sier oss ikke noe, vi vil vite *hva* han er. Vi bruker dette spørsmålet for å finne predikativet: **Han + verbal av være/bli + subjekt?** (Fodstad, et al., 2020, s. 321).

Predikativ kan vere eit komplisert setningsledd og på denne måten har *Moment* prøvd å forklare dette ved hjelp av andre setningsledd. Med slike forklaringar er det naudsynt at elevane har eit omgrepsapparat for setningsledda. Dette ser ein også i forklaringa av verb og verbal. Kapittel 9 tek fyrst kort føre seg verb og samanliknar det med engelsk. Deretter viser kapittel 10 korleis verb vert bøygd i ein tabell som viser dei seks formene og dei 8 tidene. Tabellane tek føre seg både bokmål og nynorsk (Fodstad et al., 2020, s. 312). Vidare forklarar kapittel 10 verbal som setningsledd og forklarar at ein alltid finn verbalet først, det er alltid laga av verb og at det kan vere fleir enn eitt verb i verbalet (Fodstad et al., 2020, s. 320). Å sjå ordklassar og setningsledd med ei funksjonell og formell tilnærming vil gjere det lettare å forstå systemet og bruken. Då kan ein overføre denne kunnskapen til andre språk og forstå kva som ligg i termene SVO og SOV betre. Den formelle og funksjonelle grammatikken kan sjåast både kvar for seg, men også saman, dette viser *Moment* godt.

Moment har, som tidlegare nemnd, ei tilnærming som kan sjåast igjen i språkvitskapen og systemgrammatikk. Dette kan koplant opp mot kjerneelementet med fokus på *språk som system*. Det er også viktig å sjå på kva måte *mogeleghet* kan tolkast i læreboka. Ettersom *Moment* viser til fleire språk og trekk linjer til ulike faktorarar og element ved språket, kan det tolkast som at forfatarane vil at elevane skal sjå kva moglegheiter dei har ved å kunne norsk.

Det kan vere å meistre tekstskeping på eit høgt nivå, forstå samanhengar mellom norsk og andre språk eller å kunne forklare kvifor me skriv eller snakkar som me gjer.

4.4.3 Metaspråk- og språkferdigheitsargumentet

For å forklare kvifor kapittel 10 er så stort og viktig, har forfattarane skrive ei side med overskrifta *Hvorfor er grammatikkunnskaper viktig?* Her vert metaspråk og det å kunne samanlikne med andre språk nemnt. «Gode grammatikkunnskaper kan gjøre oss til bedre og mer bevisste språkbrukere. [...] Kunnskaper om språket gir oss innblikk i ulike valgmuligheter og kan gjøre oss mer språklig bevisste» (Fodstad et al., 2020 s. 311). Her vert legitimeringsargumenta nemn implisitt og vert då med på å argumentere for nettopp dette kapittelet/delen. Men metaspråksargumentet finn ein over alt i *Moment*, mest i form av overskrifter og terminologi. I kapittel 9 finn ein overskrifter som *Eitt språk – to målformer, kasus, SVO-språk, SOV-språk og V2-språk*. Det er også konsekvent bruk av fagomgrep framfor andre meir abstrakte eller lite konkrete ordval. Eit døme som kunne ha vore endra på, er der kapittelet tek føre seg setningsoppbygging, men forfattarane vel å bruke underoverskrifta *ordrekkefølge*. Ettersom forfattarane er så opptekne av metaspråk og bevisste språkbrukarar, kvifor vert ikkje *setningsoppbygging* eller *setningsledd* brukt som underoverskrift i staden for? Det kan verte forklart med at forfattarane vil forklare setningsledd og oppbygging av setningar på ein grundigare måte. Her er det også viktig å hugse på at analysen tek føre seg lærebøker for Vg1 og det er uklart kva ein kan forvente av ei lærebok på dette nivået. Dette gjeld både kva forfattarane har valt ut, men også at det ikkje er føringar på fagterminologi i lærebøkene.

Alle fagord som er nytta, anten det er frå språkvitskapen eller ordklassane, er godt forklarte. Kapitla har også fagomgrep i marginen for å vise kor ein finn dei og forklaringane på dei. I samanlikningane med andre språk, ser ein at forfattarane har vore ekstra medvitne på å bruke fagord. Det er positivt at boka er så konsekvent med å bruke fagord, då det dannar eit grunnlag for elevane. Når grammatikk er så sentralt på vg1 og *Moment* har brukt mykje plass på nettopp dette, hadde det vore synd om elevane på vg2 eller vg3 måtte lære seg nye fagord for grammatikk.

Språkferdigheitsargumentet er mest synleg i kapittel 10, men kapittel 9: Språk i Noreg viser både implisitt og eksplisitt til det å forbetre språket sitt ved å arbeide med grammatikk. Ettersom skriftspråket vårt har to målformer, nynorsk og bokmål, har me ein valfridom som er

omfattande, både for stavemåte og ulike bøyingsmønster. Fleire land har eit standardtalemål, men i Noreg er skriftspråket vårt normert og standardisert (Fodstad et al., 2020, s. 274). Å kunne meistre begge målformene handlar om å ha kunnskap om grammatikken, som til dømes bøyingsmønstre i det skriftspråket som ein lærer som sidemål. Ettersom skriftspråka i Noreg er likestilte skal elevane meistre begge. Dette vert også nedfelt i kompetansemåla i norsk. På VG1 SF finn ein det i følgjande kompetansemål: «skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 12). Og som *Moment* sjølv gjer greie for er «en forutsetning for å forstå og kunne bruke reglene for skriftspråket er at vi har grunnleggende kunnskaper i grammatikk (Fodstad et al., 2020, s. 311). Overskrifta til kapittel 10, *Skriv riktig på bokmål og nynorsk*, gir fort eit hint om at skriveferdigheiter er viktig i norskfaget. Det preskriptive synet som kjem til synet under *Språkreglar* i denne delen, spelar nettopp på dette, å kunne skrive riktig. «[...] gjør du det, vil kvaliteten på tekstene dine øke mange hakk» (Fodstad, et al., 2020, s. 321), skriv forfattarane etter å ha presisert kort viktig det er å kunne språkreglane. Sjølv om det har vore diskusjonar om grammatikkundervisning vil påverke språkferdigheitene, må det jo også nemnast på kva måte forfattarane i lærebøkene legg opp til denne undervisninga. Tolking og relevans er viktig for å arbeide fagleg og grundig med skrivetrening. I *Moment* har forfattarane klart å framstille dette på ein logisk måte og ved å bruke bokmål og nynorsk i tittelen, vil det kanskje vere lettare å forstå for elevane at det er viktig å kunne samanlikne dei to skriftspråka.

4.4.4 Framandspråksargumentet og kontrastiv tilnærming

I kapittel 10 vert også framandspråksargumentet, som metaspråksargumentet, implisitt forklart:

Mange oppdager først at de har bruk for grammatikkunnskaper når de skal lære et nytt språk. Fordi språk er bygd opp etter forskjellige mønstre, er det lettere å forstå andre språkssystemer hvis du kan sammenligne det med ditt eget morsmål (Fodstad et al., 2020, s. 311).

Forfattarane nemner også at det er nyttig å kunne grammatikk for å forstå korleis andre språk heng saman. I starten av kapittel 9 får elevane ei innføring i den indoeuropeiske språkfamilien og deretter skandinaviske språk. Illustrasjonen som viser språkfamilien, gir elevane innsikt i kvifor nokre ord er like på nokre språk og at sjølv om land som er nære kvarandre på kartet, så vil ikkje det seie at dei har språk som liknar, til dømes norsk og finsk. I tillegg viser

Moment direkte til framandspråka som vg1-elevar lærer. Dette gir eit grunnlag for elevane til å forstå at grammatikken ikkje berre er viktig i norsk, men kan overførast til det framandspråket dei lærer. Ved å gjere elevane medvitne på kva språk som vert samanlikna i kapittelet, kan dei lettare førebu seg på fagstoffet og ta det med inn i framandspråket dei har. Engelsk er hyppig nytta som eit språk til å samanlikna med. I dag er det vanleg at 16-åringar har gode engelskkunnskapar, då dei brukar mykje av tida si på ulike sosiale medier og har vakse opp med meir eksponering for engelsk enn før. Engelsk vert samanlikna med norsk ved forklaringar av SVO-språk og V2-regelen og substantiv og artikkel. Når det gjeld kasus, tek kapittelet føre seg tysk for å forklare samanhengane og korleis ein kan sjå restar av kasus i norsk. Eit døme er bøyingsformer for å vise direkte objekt:

«Per kjøpte seg **ein grøn fotball** – Per kaufte sich **einen grünen Fußball**» (Fodstad et al., 2020, s. 278). Etterfylgt av ei grundig forklaring av kasus i tysk og korleis det er i norsk. Dette er ein fin måte å gjere elevane merksame på korleis ein kan forstå setningsoppbygging i eit anna språk, samtidig som ein koplar på fagstoff og kunnskapar om norsk språkutvikling ved å vise til at kasus fanst i norrønt. Desse døma er fruktbart for dei som har tysk som framandspråk, då dei får heilt konkrete setningar og forklaringar. Vidare ser ein samanlikningar til andre språk under *SVO-språk* og *SOV-språk* samt tabellen som viser alle dei språklege kjenneteikna. Denne tabellen, som forklart tidlegare, er viktig for å vise kor viktig og enkelt ein kan overføre grammatikkunnskapar frå eit språk til eit anna.

Samanlikningane er ikkje svært sentrale i *Moment*, men dei døma og forklaringane som er der er konkrete og formidlar god fagkunnskap. Elevane får ei meir konkret forklaring ved å gå i djupna på dei få som er, heller enn å nemne mange forskjellige og ikkje forklare like bra.

4.4.5 Didaktiske tilnærmingar

Moment nyttar seg av spørsmål til elevane som skal starte tankeprosessar og kan gi læraren moglegheiter for ulike didaktiske vinklingar. Desse går under *før du les* og det er to frå kapittel 9 som er trekt fram i denne oppgåva. Grunnen til at det berre er plukka ut to spørsmål er at fleire av spørsmåla går direkte på ei konkret bøyning eller konkrete ord. Dette gir eit inntrykk av å teste fagkunnskapar heller enn å opne opp for utforsking i fagfeltet.

Det første spørsmålet kjem heilt i starten av kapittel 9 og skal vere med på å ramme inn konteksten. «Kva er felles for alle språk?»

Alle språk har reglar, det har forfattarane av *Moment* sjølv skrive. Difor kan ein tolke dette spørsmålet slik at svaret er å finne reglar og deretter sjå på korleis desse reglane kan vere like i ulike språk, men det vil ha ulike utfall. Eit døme på dette kan vere tysk. Tysk og norsk har ganske lik setningsoppbygging, men kvifor hamnar hovud verbet i tysk bakerst når ein får eit hjelpeverb, men ikkje i norsk? Å bruke både deduktiv og induktiv tilnærming for å finne ut kva som er felles, er gode løysingar for god grammatikkundervisning.

Det neste spørsmålet som er relevant å trekkje fram, kjem etter at læreboka har vist til andre språk og vist meir av den komparative sida av språk.

«Kva for eit av språka du har lært, synest du har den vanskeligaste grammatikken?»

Elevane må sjølve finne ulike setningar eller døme frå dei språka dei kan for å kunne svare på dette. Om dei då får i oppgåve å finne setningar eller reglar, er opp til læraren og difor kan både induktiv og deduktiv tilnærming vere hensiktsmessig her. Dette krev at læraren har noko kunnskap om dei ulike språka som elevane kan. Dette spørsmålet kan også opne opp for diskusjonar rundt grammatikk på generell basis, med eit meir språkvitskapeleg perspektiv. Elevane kan reflektere rundt kva som gjer grammatikk vanskeleg, kva dei sjølve ser på som vanskeleg grammatikk og kvifor det er så store skilnadar på kva språk som har lett og vanskeleg grammatikk.

4.4.6 Oppsummering av *Moment*

Moment har teke tak i fleire element ved grammatikken. Det er tydeleg at forfattarane har gått for ei deskriptiv tilnærming for å forklare språket, men også preskriptiv for å heve skrivekompetansen og forståinga av kva som er rettskriving. Dette har dei gjort på ein oversiktleg måte ved å dele inn i to kapittel som fungerer på ulike måtar. Det kan diskutertast i kva grad ein klarar å sjå på kapittel 10 som eit eige kapittel og ikkje ein oppslagsdel, men hensikta er god og det koplpar saman fagstoffet. Det kan verte ekstra utfordrande fordi det, for det første, er siste kapittel, eller del, før tekstsamlinga. Og for det andre er det basert på kunnskapen frå kapittel 9. Det kan ein sjå ved døme på verb, som forklart i kapittel 4.4.2. På ein måte knyt forfattarane desse kapitla saman, samtidig som dei skil dei frå kvarandre. Ein kjem heller ikkje unna læraren si rolle, då ein slik oppslagsdel kan bli formidla til elevane på ein god måte, men også misbrukt. I kva grad klarar ein norsklærer å formidle den kunnskapen på oppslagssidene på ein god måte dersom læraren ikkje viser til sidene som ein oppslagsdel. Det kan vere problematisk at det vert vist til som ein oppslagsdel fordi grammatikk er ikkje berre system, men også bruk. Då vil ein stor del av læraren si oppgåve vere å vise elevane

korleis dei kan sjå koplingar mellom kapittel 9: *Språk i Noreg* og *Skrive riktig på bokmål og nynorsk*. Dei didaktiske moglegheitene er mange, då boka er omfattande og tek føre seg mange aspekt ved språket vårt. Nokre av *før du les*-spørsmåla er lagt så nære sjølve fagstoffet at det ikkje opnar for like stor tolking og fridom, ettersom dei er meir et spørsmål til føregåande stoff.

4.5 Drøftande samanlikning

Dei tre lærebøkene har alle ulike måtar å fremje grammatikk og fagstoff på. Dei tre lærebøkene har litt ulike tilnærmingar til grammatikk, og den som skil seg mest ut er *Intertekst*. Eg vil ta føre meg nokre viktige element frå analysane i denne drøftande samanlikninga. Desse elementa er basert på analysespørsmåla i tillegg til at kjerneelementet vert gått i djupna i diskusjonen her.

Først og fremst er det viktig å hugse på at bøkene er likestilte, det er ingen av dei som i utgangspunktet er noko betre enn andre og dei har alle tre like rett til å inngå som lærebøker på VG1. Likevull er det interessant å sjå korleis dei har tolka kjerneelementet p ulike måtar. Grammatikkdelen i bøkene er forskjellig og dette slår ut når ein ser i kva grad forfattarane har nytta seg av plassen. *Moment* har via mest plass til grammatikken med heile 17%, medan *Intertekst* har gitt knappe 7% til rådigheit. Er ser skilnadar på prosentane og det er interessant å sjå kva forfattarane har lagt vekt på i dei gitte prosentane. Etter å ha analysert og diskutert kvar enkelt lærebok, på kva måte vert grammatikk formidla i dei ulike lærebøkene?

4.5.1 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk

Det preskriptive og deskriptive synet går både i *Moment* og *Grip teksten* litt om eit anna. Der har ein begge forståingane og det er delt inn i eit fokus på korleis språket vårt er, knytt til kompetansemålet om særtrekk i norsk og ein del om å skrive godt. *Moment* har eit skilje i form av ein tilnærma oppslagsdel, kapittel 10, med skrivereglar, medan *Grip teksten* bakar skrivereglar meir inn i kapitla og fokuserer meir på det i kapittel 11: setningslære. Her skil *Intertekst* seg betrakteleg ut ved å fokusere på det preskriptive synet. Her vert rettskriving og grammatikk meir eller mindre sett på som eitt, noko som kan vere både positiv og negativt. På den positive sida er det viktig å sjå det i samanheng, då det heng saman. Kan ein eigentleg ha god rettskriving om ein ikkje har kunnskap om grammatikken? Men på den andre sida kan det skape eit skilje som fører til at kunnskapen rundt systemet ikkje vert teken i bruk slik det

burde. Ein kan då kome i den situasjonen at elevane har lært seg reglar og system, men ikkje korleis ein skal bruke dei i tekstskaing.

Det er også viktig å hugse på at bøkene har ulike fokus, som forfattarane skreiv om i forordet. Det preskriptive rundt bokmål og nynorsk vert trekt fram både i *Moment* og *Grip teksten*, men *Intertekst* nemner lite om nynorsk sjølv om det er ein viktig del for det preskriptive i dei andre bøkene. Her har dei to andre bøkene med reglar og forklaringar på korleis noko er riktig på nynorsk, det har ikkje *Intertekst* teke med. *Intertekst* er med på å skape ei forventning til elevane og deira kunnskapar ved å gå rett på kva som er presist og ikkje. Her forklarar *Moment* og *Grip teksten* i større grad med deskriptive døme kva som eignar seg innan for det norske språk. Åfarli (2000, s. 25) viser til at den tradisjonelle skulegrammatikken ofte ein kombinasjon av preskriptiv grammatikk og deskriptiv grammatikk. Denne balansen er viktig for å gjere elevane medvitne på sin eigen bruk og forståing av språket sitt.

4.5.2 Formell og funksjonell grammatikk

Sjølv om *Intertekst* fokusera på rettskriving og norsk språk på ein anna måte enn dei to andre bøkene, vert mange av reglane forklart med ein funksjonell grammatikk i botn. Det kan også verke som *Intertekst* tek for gitt elevane sine kunnskapar om norsk frå før, då til dømes ordklassar ikkje er nemnt. I *Grip teksten* og *Moment* vert både ordklassar og setningsledd forklart i tabellar som viser system og bruk – form og funksjon. Det gir ei oversikt over viktige element i språket som *Intertekst* nemner med fagomgrep, men ikkje gir noko djupare forklaring på. Kapittel 10 i *Moment* viser dette på ein fin måte ved å forklare så konkret kva, til dømes, eit predikativ er. Det er vanskeleg å forklare ulike ordklassar, bøyningar og andre paradigme til elevar på VG1 utan å forklare funksjon og setje dei i samanheng i ein konkret setning. Sjølv om *Intertekst* tek høgde for at forkunnskapane til elevane er gode og at elevane har same utgangspunkt. Om *Intertekst* tek utgangspunkt i kompetansemål frå tidlegare årstrinn, står det ikkje noko om, men om dei gjer, legg dei mykje press på elevane og lærarane då det er forventa at dei skal kunne mykje fagstoff som dei ikkje presenterer i *Intertekst*. Her kjem ein til eit viktig element med lærebøkene. Fagstoffet i lærebøker byggjer på kvarandre, og difor er det gitt at fagstoffet i læreboka på VG1 ikkje vil vise det som var kompetansemålet i 7.klasse. Men her er det forskjell på teori og praksis, då det er eit skilje mellom elevane.

Ein ser så langt at *Grip teksten* og *Moment* har fleire grammatiske element som vert formidla likt, eller med same balanse. Dette gjeld også når ein såg på om bøkene formidlar ei formell

eller ei funksjonell tilnærming av grammatikk, eller ei blanding. Både *Grip teksten* og *Moment* forklarar termene syntaks og fonologi og viser korleis systemet er. Med solide døme, og satt i tabellar for å korleis språksystemet vår er bygd opp, viser begge bøkene ei formell tilnærming. *Moment* har også fokus på dette i kapittel 10. *Grip teksten* har fleire tabellar som viser systemet, både bøyning av verb og ordklassane, men også funksjonane til dei ulike elementa. I presentasjonen av ordklassane i kapittel 10, har *Grip teksten* ei kolonne i tabellen som forklarar funksjon. Dette er ein slik balanse som er viktig for å få elevane til å forstå korleis ordklassane fungere både avhengig og uavhengig av bruk. Her ser ein igjen at *Intertekst* skil seg ut frå dei to andre fordi tilnærminga er meir funksjonell. Dette ser ein i samanheng med formidling av det preskriptive synet i *Intertekst*. *Intertekst* viser til ei meir funksjonell tilnærming då ein ser på språket i bruk med bruken, reglar og råd for betre skriving. Alle bøkene samanliknar det norske språksystemet med andre språk for å vise korleis språk heng saman. Dette viser *Moment* med ei formell tilnærming ved å vise konkret til døme. I stor grad har bøkene ein balanse mellom formell og funksjonell, men dei har alle ulike døme som viser til kva dei ønskjer å formidle. Å berre ha ei av tilnærmingane ville ikkje ha vore heldig, då det må sjåast i samanheng når det er snakk om lærebøker.

4.5.3 Legitimeringsargument for grammatikkundervisning

Dei ulike argumenta for legitimering av grammatikkundervisning som Hertzberg (1995) presenterte, er ikkje alle like sentrale. Oppgåve tek føre seg tre av dei fem argumenta: Språkferdigheitsargumentet, metaspråksargumentet og framandspråksargumentet. Det er underliggende at språkferdigheitsargumentet er til stades, då det i hovudsak går direkte på å ha ferdigheitar i å skrive, men *Grip teksten* går ikkje like nøye inn på dette som dei to andre bøkene. *Intertekst* har hovudfokus på å skrive riktig og brukar ord som «upresist» og «presist» i stor grad. Dette skapar eit skilje på kva som er riktig og galt og kan fort verke litt svart-kvitt og kan vere uheldig. Medan *Moment* har overskrifta «Skriv riktig på bokmål og nynorsk» og presentera korleis ulike ordklassar vert brukt og kva som er dei gjeldande skrivereglane, er det opp til elevane og faktisk forstå kva som er riktig. Dette vert ein meir balansert presentasjon av reglar, skriveferdigheite og tips i staden for å gi ein peikefinger dersom ein har nytta seg, av til dømes ord som «det», «dette» og «sak», som *Intertekst* ikkje ser på som fruktbare ord i tekstskapning.

Argumentet om metaspråk ser ein ulikt i bøkene. I *Intertekst* er det lite fagomgrep, det er ikkje forklaringar på reglar, som til dømes V2-regelen. Den er berre forklart som at verbet er på

andre plass. Medan i *Moment* og *Grip teksten* har V2-regelen eiga overskrift og er forklart i norsk og samanlikna med andre språk for å vise korleis det fungerer i norsk og at ein ikkje kan omsetje direkte for eksempel. *Moment* og *Grip teksten* brukar fagomgrep konsekvent for å forklare grammatikken og det norske skrift- og talespråket. *Moment* har også eit eige avsnitt bak i kapittel 10 som gjer greie for kvifor metaspråk er viktig. Dette er interessant, då ingen av dei andre lærebøkene skriv dette så eksplisitt. Forfattarane har teke med argumentet fordi dei sjølve er medvitne om det og meiner det er viktig. *Intertekst* har ei liste med fagomgrep i starten av kapitla, den kan fint fungere som ein omgrepsbank til kapitla. Det er eit poeng at metaspråket har vore sentralt sidan M87, med overskrifta «Grammatikk – språk om språket» og ettersom skulen opnar opp for å lære seg fleire språk, er det framleis viktig å få inn eit omgrepsapparat hjå elevane. Ser ein tilbake på Brøseth et al. (2020) sine funn frå ei bok på ungdomsskulen, er det viktig å trekke fram kor viktig det er med stabilitet i metaspråket. Om elevar som har ei lærebok på ungdomsskulen som nyttar seg av upresise forklaringar på ordklassar, kan det vere vanskeleg å utvikle eit metaspråk dersom dei får *Intertekst* på VG1.

Framandspråksargumentet står sentralt i alle tre lærebøkene. *Intertekst* nyttar seg av samanlikningar i stor grad, utan å gå inn spesifikt på dei ulike forskjellane. Medan *Grip teksten* og *Moment* viser til den komparative delen i større grad. *Moment* sin tabell som viser språklege kjenneteikn er eit godt døme på dette. I ei lærebok kan ein vise til samanliknar på ulike måtar, ofte med forklaringar på kvifor det er ei samanlikning, men å ramse opp mange forskjellige, utan å setje dei opp mot kvarandre, vert i stor grad forvirrande. Då krev det djupare forståing for sjølve språka som vert samanlikna for å forstå det grammatiske fenomenet som er nemnt. Der gjer *Intertekst* og *Grip teksten* ein anna vri, medan *Moment* held seg til konkrete og grundige døme, som tabellen om språklege kjenneteikn.

Det er ekstra viktig at elevane har eit omgrepsapparat og ei forståing for korleis språk heng saman. Skal ein lære seg spansk, er det nokre grammatiske reglar som er lettare å forklare ved å samanlikne med engelsk i staden for norsk. På VG1 har elevane både engelsk og framandspråk og difor gode mogelegheiter for dette. Til dømes brukar ofte spansklærarar å samanlikne verbbøying med engelsk i tillegg til norsk, fordi det liknar meir.

I den spanske setninga *Voy a comer pizza mañana* kan ein oversette direkte til norsk som «eg går til å spise pizza i morgen». Ved å samanlikne dette med engelsk ved å bruke setninga *I am going to eat pizza tomorrow*, viser ein på kva måte eit hjelpeverb og verbbøying er ulikt frå norsk, men samtidig vise til eit eksempel elevane er kjende med.

Dette er eit tydeleg døme på kor viktig det er å ha metaspråk og fagleg kompetanse om dei grammatiske kategoriane ettersom ein faktisk må bruke andre språk enn morsmålet for å forklare reglar og system.

Når alle bøkene nemner *kasus*, men det er forskjellige forklaringar og utdjupingar, er det viktig å sjå på formidlinga. Eit par fagomgrep som er verdt å trekkje fram, er kasus og modale hjelpeverb. Desse er sentrale fordi dei styrkar alle grammatikkargumenta. Det er viktig å ha eit metaspråk, det er viktig å kunne overføre kunnskapen til andre språk og det styrkar forståing av å bygge setningar. I *Moment* er kasus forklart nøye og grundig, med eksempel frå tysk og norsk. I *Grip teksten* tek eineføre seg det same norske eksempelet som *Moment*, pronomena, men koplar på fleire språk enn berre tysk. *Intertekst* har omgrepet i omgrepslista fremst i kapittelet, i ei underoverskrift, men det vert ikkje kopla på fagstoffet som kjem etter. Dette omgrepet heng også saman med framandspråksargumentet og er eit omgrep mange elevar har høyrd i samanheng med grammatikk. Dette gjeld kanskje mest for elevane som har tysk og eventuelt veit meir om utviklinga av kasus i norsk. Difor er det interessant på kva måte bøkene har lagt opp dette. Sidan *Moment* har, heilt konkret, forklart at kapittelet skal sjå på «dei vanlegaste framandspråka som elevar lærer i norske skole» (Fodstad et al., 2020, s. 273), gir det meining at dei har kopla på tysk. *Grip teksten*, med sitt deskriptive syn og kontrastive tilnærming, viser gode koplingar til fleire språk. *Intertekst* prøver å leggje opp til metaspråk hjå elevane, men det vert vanskeleg når fagomgrepa ikkje vert forklart skikkeleg og satt i samanheng med eit større bilete, slik som *Moment* og *Grip teksten* gjer. Dette er omgrep som er viktig for grammatikklære og er omgrep som vert forklart forskjellig i bøkene.

Eit anna fagomgrep, og viktig element for grammatikklære, er modale hjelpeverb. Modale hjelpeverb finn ein i mange setningar og er ein viktig komponent i grammatikklære då det er så mykje brukt, og er difor interessant å diskutere. Bøkene presenterer dette ulikt. *Grip teksten* forklarar det på ein deskriptiv og fin måte ved å leggje ved eksempel som viser til framtid og noko som skal skje. I tillegg er det ein tenkjepause som opnar opp for å sjå korleis modale hjelpeverb er i andre språk elevane kan. I *Moment* er ikkje modale hjelpeverb nemnt som eit eige fenomen, men det er plassert i marginen i kapittel 10. Under *Noen regler for ordvalg* presenterer delen og/å-regelen og viser til utfordringane rundt infinitiv: «Sammen med de modale hjelpeverbene *skulle*, *måtte*, *ville* og *burde* er det svært vanlig at den første infinitiven strykes på denne måten» (Fodstad et al., 2020, s. 327). I marginen vert omgrepet forklart: «Modale hjelpeverb er begrenset i antall og signaliserer modalitet. Det vil si at de viser

holdningen subjektet har til hovedverbet: han *skal* gå, han *må* gå, han *vil* gå, han *bør* gå» (Fodstad et al., 2020, s. 327). Forklaringa har fleire fagomgrep som elevane må forstå for å kunne forstå kva eit modalt hjelpeverb er. I *Intertekst* er ikkje modale hjelpeverb nemnt. Dette er eit nyttig omgrep og nyttig fagstoff for å kunne overføre kunnskapen til andre språk og jobbe med setningar på ein grammatisk riktig måte. I både tysk, spansk og fransk er modale hjelpeverb med på å påverke setninga i forhold til norsk. I norsk set ein berre verba etter kvarandre, til dømes: Eg burde spela fotball. I tysk vil eit modalt hjelpeverb endre på rekkjefølga på setningsledda: *ich spiele Fußball – ich mag Fußball spielen*. Ved å forstå bruken av modale hjelpeverb vil ein kunne skrive betre på fleire språk og dette forsterkar alle dei tre legitimeringsargumenta som oppgåva har teke føre seg.

4.5.4 Didaktiske tilnærmingar

Alle lærebøkene legg opp til tenkje-pausar og spørsmål som gir greie føringar for didaktiske tilnærmingar. Dette er viktig fordi det er vanskeleg å vite kva forfattarane har tenkt med innhaldet. Desse spørsmåla er også ein peikepinn på kva hensikta med å vinkle fagstoffet slik det er gjort. Spørsmåla er ulike i dei tre bøkene. *Intertekst* har sine i starten av kapittelet og kan fungere som å kople på forkunnskapar, noko ein har sett går igjen i *Intertekst*. *Moment* har spørsmål som viser direkte til kunnskap, til dømes kva er riktig bøyning av eit ord. *Grip teksten* har flest spørsmål og dei har forskjellige komponentar. *Grip teksten* opnar i større grad opp til diskusjon rundt ulike tilnærmingar av grammatikk. Tenkepausane handlar både om system og moglegheit, utforsking og inkludering. *Moment* held fokuset meir på reglar og tilnærma arbeidsoppgåver som ikkje vil vere like inviterande til diskusjon. Det er eit sentralt funn at dei tre bøkene er ulike: *Intertekst* vil kople på forkunnskapar, *Grip teksten* opnar opp til diskusjon og undring, medan *Moment* vil kome fram til reglar.

4.5.5 Kjerneelementet

Som diskutert i innleiinga er kjerneelementet ein ny komponent i Fagfornyinga er nytt for alle. Dei opnar opp for tolking og det kan vere usikkert og vanskeleg å få fatt på kva det inneber. Kva kjerneelementet *Språk som system og moglegheit* inneber er skildra slik i Fagfornyinga:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter. (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 3)

Grammatikkundervisning inngår i dette kjerneelementet og difor er det vesentleg å sjå på kva måte kjerneelementet kjem til syne i lærebøkene.

Før denne kapittelet ser på korleis kjerneelementet vert uttrykt i bøkene, skal ta føre seg på kva måte kjerneelementa kjem til uttrykk og tolking i dei ulike bøkene, skal kapittelet sjå på kva diskusjonen rundt kjerneelementet har dreia seg om. Desse utsegnene kom før ferdigstillinga av Fagfornyinga i motsetning til denne masteroppgåva som ser på kjerneelementet i praksis. Ulike fagfolk har uttalt seg om kjerneelementet *språk som system og moglegheit*.

I kjerneelementet sitt namn og i definisjonen vert det lagt opp til to ulike perspektiv på grammatikk og andre normer og reglar for både tekst og språk. På den eine sida skal elevane meistre språk- og sjangernormer, noko ein kan sjå i kompetansemål frå andre trinn enn Vg1 SF. På den andre sida skal elevane overskride desse normene i leik og utforsking med språket. For å kunne utforske, vere kreative og bryte konvensjonar må elevane vite kva konvensjonar dei bryt (Bakken 2019, s. 35). Med dette kan ein tolke det som Bakken tenkjer at skal ein kunne leike seg med språket, må ein forstå kva språket er bygd opp av og kva det inneber. Igland (2019, s. 102) stiller seg kritisk til formuleringa av kjerneelementet då ho ser på *språk som system* som eit innarbeida fagomgrep, medan *språk som moglegheit* er ei formulering ho stiller spørsmål ved. Ho påpeikar også at *språk som moglegheit* ikkje er eit «fagleg nøkkelomgrep som løftar grammatikken fram som eit viktig kunnskapsområde» (Igland 2019, s. 102). Øystein Vangsnes sitt høyringssvar på forslag til kjerneelementet i norsk kom også med kritikk til kjerneelementet. Han meiner at språkstruktur og grammatikk utgjer i forslaget eit halvt kjerneelement i norskfaget. Det burde ha vore eit reindyrka *Språket som system* som viste til kor viktig utviklinga av metaspråk er i norskfaget. Samfunnet vårt har eit språkleg mangfald og variasjon og difor er eit lingvistisk metaspråk viktig for å kunne snakke om dette (Vangsnes 2018).

Kjerneelementet er kritisert av fleire og sjølvve komponenten kjerneelement er nytt. Dette er ein del av det som er utfordrande med Fagfornyinga, det er fleire aspekt som ikkje er testa ut. Det er også viktig å ta med at alle dei fagfolka som har kome med utsegn, som presentert over, kom før Fagfornyinga tredde i kraft og lærebøkene vart utgitt. Deira kommentarar til kjerneelementet har vore på eit meir prinsipielt og teoretisk nivå og mogleg sett i samanheng med tidlegare læreplanar. Det er her det er interessant å sjå på kva plass denne masteroppgåva får i diskusjonen og debatten rundt Fagfornyinga. Oppgåva er ei konkret undersøking av

lærebøker og korleis kjerneelementet faktisk blir tolka, og slik kan oppgåve vere eit fruktbart bidrag til forskinga.

Det er allereie kome tydeleg fram i denne analysen og drøftinga at *Moment* og *Grip teksten* har noko av det same synet og tilnærminga på grammatikk. Legitimeringsargumenta er synlege på ulike måtar og ein kan raskare trekkje linjer til fagstoff og kompetansemåla, enn i *Intertekst*. Ei kan sjå litt på Igland (2019) og Vangsnes (2018) sine poeng med at kjerneelementet burde ha vore oppdelt. Igland ser også ei kopling til *språket som system* som eit fagomgrep, noko ein kan sjå tilbake til i lærebøkene. Både *Moment* og *Grip teksten* trekk linjer til system og reglar. Til dømes skriv *Moment*: «Ein annan ting som er felles for alle språk, er at dei er regelstyrte. Det vil seie at det finst bestemte mønster for korleis lydar blir sette saman til ord, korleis ord kan kombinerast til setningar, og korleis setningane blir brukt til å kommunisere i ulike samanhengar» (Fodstad et al., 2020, s. 271-272). Dette viser til kva språk er, som nemnt i 2.1 og korleis me byggjer opp eit språk med reglar og mønster. Både *Moment* og *Grip teksten* viser til ulike system i tabellar og eit viktig døme er kapittel 10.i *Moment* om å *Skrive riktig på bokmål og nynorsk*. Denne delen tek i stor grad føre seg språket vårt som eit system. Under underoverskrifta *Språkregler* viser *Moment* måtar å ytre og skrive på for å gjere seg forstått på ein grundig og fagleg måte.

Intertekst har fokus på kva som kan vere brot på konvensjonar, som Bakken (2019) påpeika. Og desse brota er feil. Problemet her er at *Intertekst* ikkje forklarar konvensjonane grundig, men er innom reglar og syntaks: «Alle språk har reglar for korleis ein skal lage ei setning» (Eriksen et al., 2020, s. 228). *Intertekst* har lite tabellar og viser lite til korleis eit språkssystem er. Læreboka har fleire moglegheiter til å vise *språk i system*, til dømes bestemt form av substantivet, her viser *Intertekst* berre korleis *ein gut* vert bøygd. På den andre sida kan ein tolke formidlinga til *Intertekst* på den måten at dei ønskjer å vise til kva som er feil og kva som er reglane, som er eit forsøk å vise til *språket som system*.

Kjerneelementet skal vere ein kjerne i norskfaget, noko som gir felles utgangspunkt. Dette er diskutert og som Meld. St. 28 viser til «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget.» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er difor interessant at lærebøkene har så stor variasjon. Funna i denne oppgåva viser at formidlinga av grammatikk har vorte tolka ulikt og ein kan sjå at noko av bekymringane til Vangsnes (2018) og Bakken (2019) kjem til syne i lærebøkene. Igland (2019) hadde bekymringar om at termen *språket som moglegheit* ikkje var lite etablert og

kunne by på utfordringar. Denne delen av kjerneelementet er strekt underkommunisert i bøkene og grunnen til dette kan vere vanskeleg å forstå kva som er meint med *språket som moglegheit*.

5.0 Avslutning

I denne oppgåva var hensikta å ta føre seg Fagfornyinga og sjå på kjerneelementet *språk som system* som vart knytt til norskfaget. Dette kjerneelementet vert kopla opp til grammatikk og språklære og med dette som bakgrunn var problemstillinga for oppgåva formulert slik:

På kva måte vert grammatikk formidla i lærebøker i fagfornyinga?

Masteroppgåva har difor undersøkt på kva måte grammatikk vert formidla i lærebøkene *Grip teksten*, *Intertekst* og *Moment*. I teorikapittelet har eg lagt fram ulike syn på grammatikk: preskriptivt og deskriptivt syn, formell og funksjonell tilnærming av grammatikk, ulike legitimeringsargument for grammatikkundervisning og didaktiske tilnærmingar. For å undersøkje dette vidare presenterte metodekapittelet analysespørsmål som tok utgangspunkt i kodinga og den teoretiske kategoriseringa:

- *Formidlar læreboka eit preskriptivt eller deskriptivt syn på grammatikk?*
- *Korleis vektlegg læreboka formell og funksjonell forståing?*
- *Korleis vert forholdet mellom grammatikk og rettskriving formidla?*
- *På kva måte kjem legitimeringsargumenta til syne i lærebøkene?*
- *Kva didaktiske moglegheiter legg boka opp til?*

Dei tre bøkene er laga etter den same Fagfornyinga og den same læreplanen med kompetansemål og kjerneelement. Samt tverrefaglege tema som går parallelt med andre skulefag. Det er difor interessant korleis tre lærebøker kan vere ulike sjølv om dei har same utgangspunkt frå offentlege dokument.

Grip teksten viste eit deskriptivt syn som tok føre seg både ei formell og funksjonell tilnærming av grammatikk. Dette gir elevane gode føresetnadar til å kunne få eit omgrepsapparat og å forklare grammatiske kategoriar, ikkje berre på norsk, men overføre dette til andre språk dei kan eller skal lære seg. *Grip teksten* ser på grammatikk og rettskriving på noko som heng saman, dei internaliserte normene og dei fastsette normene må sjåast i samanheng. Dei tre legitimeringsargumenta som er trekt fram i oppgåva, metaspråk-, framandspråk- og språkferdigheitsargumentet vert presentert i boka, med hovudfokus på metaspråksargumentet og framandspråksargumentet. Med sine tenkjepausar får eleva rom til å

diskutere og tenke gjennom på kva måte dei nyttar seg av språk og kva reglar eller normer me har for språket. *Grip teksten* legg difor opp til fleire ulike didaktiske tilnærmingar og hjelp eventuelt læraren på god veg til å leggje opp undervisning om dette tema. *Grip teksten* tolkar kjerneelementet ved å vise til system og reglar, men også moglegheiter innad i grammatikken.

Forfattarane i *Moment* har tenkt litt som forfattarane i *Grip teksten*. Med eit deskriptivt syn på grammatikk får elevane ei innføring i korleis det norske språk, og andre språk, er. *Moment* er derimot litt mindre funksjonell, då boka ikkje tek føre seg funksjonane og ser dei samanheng med det formelle på same måte som *Grip teksten* gjer. *Moment* viser til mange andre ulike språk i samanlikningar, noko som er både positivt og litt forvirrande. Den som kan vere forvirrande er at boka har mange samanlikningar. *Moment* skil grammatikk og rettskriving litt meir frå kvarandre enn det *Grip teksten* gjer. Med kapittel 10: Å skrive riktig på nynorsk og bokmål. Her kjem det preskriptive inn og litt meir fokus på rettskriving. Men *Moment* er rask på ballen med å argumentera for grammatikkundervisning og her vert blant anna rettskriving nemnd. *Moment* nemner også metaspråks- og framandspråksargumentet heilt eksplisitt for å forklare nytta av grammatikken. Læreboka legg opp til ulike didaktiske tilnærmingar med eit mangfald av spørsmål undervegs. Det som skil *Moment* frå dei to andre bøkene er at innhaldet er meir knytt opp til språkvitskapen. Med tankepausar som viser tydeleg deskriptive eksempel som ein kan finne igjen i språkvitskapen og generelt forklaringar som kan koplast opp mot det.

Moment er i stor grad ei lærebok som lærer elevane mykje om det norske språk, det er likevell litt uheldig måten dei har satt opp siste del, då det kan tolkast som ein oppslagsdel og det gir lærarane meir fridom til å tolke denne delen. *Moment* tolkar kjerneelementet ved å sjå på både system og moglegheit i dei aktuelle kapitla. Dette ser ein ved å forklare systematiske grammatiske reglar og å vise konkret til ulike moglegheiter med språk.

Intertekst er læreboka som skil seg mest ut. Boka uttrykkjer og formidlar eit heilt anna syn og tilnærming enn dei to andre. Her vert grammatikk formidla litt ulikt enn i dei to førre.

Intertekst har eit sterkt preskriptivt syn og legg mykje vekt på å skrive riktig og skrivereglar. Her er tekstsaping og formidling gjennom setningar i fokus. Det er problematisk å sette fingeren på om boka hallar meir mot ei funksjonell eller formell tilnærming, men funksjonell står sterkt, sjølv om det ikkje kjem heilt godt fram. Kjerneelementet kjem fram gjennom moglegheitene språk gir deg ved å skrive setningar. *Intertekst* viser med språket som kan

koplast opp mot system, berre med enkle forklaringar og nokre eksempel som i seg sjølv kan diskutert om er representative. *Intertekst* har også fokus på andre legitimeringsargument enn *Grip teksten* og *Moment*. *Intertekst* fokuserer på språkferdigheitsargumentet og til ein viss grad framandspråksargumentet. Metaspråksargumentet er til stades, men ikkje i same grad som i dei to andre bøkene. *Intertekst* har spørsmål som skal leggje opp til didaktiske tilnærmingar, og desse kjem som regel først i kapittelet. Her er vinklinga svært open, noko som gir mogelegheiter for ulike tilnærmingar, noko som er svært positivt.

Desse lærebøkene formidla kjerneelementet *språk som system og moglegheit* på ulike måtar og difor vert grammatikk ulikt formidla i lærebøkene. Lærebokforfattarane har tolka kjerneelementet ulikt og dette gjer at lærebøkene vert ulike, men elevane skal framleis verte vurdert etter dei same kompetansemåla. Ettersom godkjenningssordninga vart oppheva for fleire år sia, er det ikkje reglar eller retningslinjer for ulike element som *må* eller *bør* vere med i lærebøkene. Å ha ei godkjenningssordning ville ha sikra nokre like retningslinjer og vore med på å gitt elevane same utgangspunktet, noko som ikkje vert sikra då lærarar er ulike og har ulik kompetanse. Grammatikk er ein del av språket og språkvitskapen som er viktig i møte med vårt eige språk og innlæring av andre språk. Globaliseringa gjer at me stadig er i kontakt med menneske på ulike stader i verda og med ulike språk. Å skaffe oss språkkompetanse, skaffar oss kompetanse innan andre fagemne også. Grammatikk er eit viktig reiskap i møte med verda og det å kunne grammatikken til vårt eige språk, samt andre og å sjå koplingar, vil gjere oss språkkunnige. Det vil gi oss fordelar, men då må ein starte ein plass. Ettersom Fagfornyninga viser dette i kjerneelementet *språk som system og moglegheit* og det vert formidla i lærebøkene då dei fortsatt står sterkt i didaktikken. I dei tre lærebøkene som har blitt analysert i denne oppgåva, er det klart at det er ulike måtar å formilde grammatikk på, men elevane vil likevel gå ut med kunnskapar som er verdt å ta med seg.

5.1 Vidare forskning

Lærebøker kan bli analysert med ulike metodiske og analytiske innfallsvinklar. I denne oppgåva var det komparativ innhaldsanalyse som metode som vart nytta, ettersom Fagfornyninga er såpass ny og det er mange nye element som er moglege å analysere i lærebøker. Denne oppgåva tek føre seg eit kjerneelement frå norskfaget, men berre på eit trinn. Det er laga nye lærebøker for alle trinn og kjerneelementet *språk som system og moglegheit* er like aktuelt i dei lærebøkene. Difor kunne ein ha sett på kva måte

grammatikken blir formilda i andre lærebøker med det same kjerneelementet. Det er også viktig å sjå meir på praktiske innfallsvinklar, her å gå til skulen og høyre med lærarar som underviser i norsk. Denne oppgåva har teke føre seg korleis lærebokforfattarane har tolka kjerneelementet, men ein kan forske på korleis norsklærarar forstår kjerneelementet og innhaldet i bøkene.

6.0 Litteraturliste

- Bratholm, B. (2001) *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*.
Henta frå: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Bjørke, C., Dypedahl, M., & Myklevold, G. (2014) Hva er fremmedspråksdidaktikk? I Bjørke, C., Dypedahl, M., & Myklevold (red.) *Fremmedspråksdidaktikk* (s.19-28) Oslo: Cappelen Damm
- 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), 187-225
- Claudi, M. B., Holm, E. S., Brunstad, E., Bueie, A. A., Aanness, E. & Bones, S. (2020) *Grip teksten. Norsk VG1 Studieforbredende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug
- Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1999-2000) *Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.* (Ot.prp. nr. 44) Henta frå: regjeringen.no
- Det norske akademiske ordbok. Henta frå: https://naob.no/ordbok/hen_2
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, H., Garthus, K. M. K. & Schulze A. (2020). *Intertekst* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Fodstad L. A., Minken M., Norendal A., Magnusson C. G., Lånke M., Østmoe T. I., Blikstad-Balas M., Hjortland O., & Antonsen P. (2020) *Moment – norsk for studieforbredende VG1*. Oslo: Cappelen Damm
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys. Oslo-studier i språkvitenskap 12*. Oslo: Novus forlag.
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 97-104). Bergen: Fagbokforlaget

- Iversen, H., Otnes, H., & Solem, M. S. (2007). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Iversen, H., Otnes, H., & Solem, M. S. (2020). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kluderud, A.,G. (2018, 04.04) Duolingo er hjernetrim og læring verdt en applaus. *Anne G.K – min arena*. <https://www.annegretheklunderud.no/duolingo-er-hjernetrim-og-laering-verdt-en-applaus/>
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*
Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Matre, S. (2009). Om språk og utvikling. I J. Smidt (Red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2. utg. s. 46-85). Oslo: Universitetsforlaget
- Matre, S. (2009). Språkteoretiske tilnæringsmåtar. I J. Smidt (Red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2. utg. s. 86-96). Oslo: Universitetsforlaget
- Matre S. og Nygård, M. (2017) Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåtar. I M-A. Igland og M. Nygård (Red.), *Norsk 5 – 10: Språkboka* (s.23-37). Oslo: Universitetsforlaget
- Myhill, D., Jones, S, Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy. UKLA The United Kingdom Literacy Association*. Vol.47, No.2, s. 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.17414369.2012.00674.x>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). *Læreplan for den videregående skole: Felles allmenne fag*. Oslo: Gyndendal

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Norsk Ordbok. Henta frå: <http://no2014.uib.no/perl/ordbok/no2014.cgi>
- Nordgård, T. & T.A. Åfarli (1990). *Generativ syntaks. Ei innføring via norsk*. Oslo: Novus forlag.
- Nygård, M. (2017) Grammatikk i norskfaget. I M-A. Igland og M. Nygård (Red.), *Norsk 5 – 10: Språkboka* (s. 39-51). Oslo: Universitetsforlaget
- Nynorskordboka (2021) Henta frå: <https://ordbok.uib.no>
- Ording, O. (20.november 2018) Språkforsker om skj/kj-lyden: Kan ende med at vi bare sier «s». NRK https://www.nrk.no/kultur/sprakforsker-om-skj_kj-lyden_-kan-ende-med-at-vi-bare-sier-s_-1.14297342
- Riksem, B. R. (2016) *Grammatikk og rettskriving – nye rammer for språknormering*. Oslo: Novus Forlag
- Språkrådet (2018). *Kjønnsnøytralt pronomener: han, hun eller hen?* Henta frå: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/kjonnsoytralt-pronomen-han-hun-hen/>
- Språkrådet (2020). *Da eller når*. Henta frå: <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Praktisk-grammatikk/Da-eller-nar/>
- Torp, A. (1993) «Nå skal jeg skrive litt om du, de og dem». *Språknytt, 1993 (nr2)*. Henta frå: https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Naa_skal_jeg_skrive_litt_om_du/
- Utdanningsdirektoratet (2021) *Innføring i nye læreplaner*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Henta frå: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Henta frå:

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Vangsnes, Ø. (2018, 9.april). Fagfornyning og språkstruktur i norskfaget [Blogginnlegg]. Henta frå:

<https://blogg.forskning.no/oystein-a-vangsnes-blogg/fagfornyning-og-sprakstruktur-i-norskfaget/1092062>

Vikør, L. S. (2007) *Språkplanlegging – prinsipp og praksis*. Oslo: Novus Forlag

Vedlegg 1: Innhald *Grip teksten*

VELKOMMEN TIL NORSKFAGET!

Teksten og verden

KAPITTEL 1

Kulturmøter i tekster

Kultur – hva er det?

Majoritets- og minoritetskultur

Subkultur og motkultur

Stereotypier og fordommer

Tekster om eksil og utenforskap

Fortellinger om mennesker på flukt

Utenfor eller innenfor?

Identitet – vi og de andre

Å møte det andre

Karpe: *Heisann Montebello*

Dragningen mot det fremmende

Ut, vil jeg! Ut!

Etnosentrisme og kulturel relativisme

Holdninger til vårt eget urfolk –

samene før og nå

Å vokse opp med flere kulturer

Alt er LOVE

Arbeidsstoff

LITTERATUR

Skjønnlitteratur og sakprosa

Tekst i kontekst

Sakprosa

Skjønnlitteratur

KAPITTEL 2

Lyrisk diktning

Dikt er form

Dikt er rytme

Verselinjer og strofer

Enderim, allitterasjon og assonans

Dikt er konsentrert betydning

Denotasjoner og konnotasjoner

Språklige bilder

Symboler

Metaforer

Personifikasjon og besjeling

Sammenligninger

Lyrikk er språklig utforskning

Solaris korrigert – en

framtidsvisjon

Diktet ber om svar, ikke om en løsning

Arbeidsstoff

KAPITTEL 3

Episk diktning

Dei episke sjangrane

Komposisjon

Rekkjefølgja på hendingane

Konflikt

Innleiing, hovuddel og avslutning

Ulike komposisjonsmønster i ulike sjantrar

Forteljinga og forteljaren

Personal forteljar

Døme på personal forteljar

Autoral forteljar
Synsvinkel
Ulike blikk, ulike perspektiv
Oppsummering: forteljar og synsvinkel
Personskildringar
Miljøskildringar
Litteraturen som laboratorium
 Intervju med romanforfattar Helga
 Flatland
Arbeidsstoff

KAPITTEL 4

Dramatisk dikting

Drama på teater – drama på film
 Scene og skjerm – skilnadar og
 likskapar
 Tragedie, komedie og ulike
 filmsjangrar
Arven frå Aristoteles
 Mimesis og katarsis
 Protagonist, antagonist og konflikt
 Dei tre einskapane – tid, stad og
 handling
 Fabel og dramaturgi – oppbygginga
 av dramaet
 Anslag, eksposisjon, presentasjon
 Komplikasjon
 Vendepunkt
 Peripeti og klimaks, katastrofe og
 løysing
 Intertekstualitet – parallellane
 mellom *Romeo + Juliet* og *SKAM*
 Episodisk dramaturgi i tv-seriar
Tradisjon og tradisjonsbrot i historia til

dramatikken
 Teateret i vår tid
 Jon Fosse – poesi og minimalisme
Arbeidsstoff

KAPITTEL 5

Sakprosa

Hva er sakprosa?
 Funksjonelle og litterære
 sakprosaetekster
 Leserkontrakt
 Virkelighetslitteratur
 Sakprosaetekster og skjønnlitteratur
 låner trekk fra hverandre

Ulike typer sakprosaetekster
 Informative tekster
 Ulike tekster med informativt
 formål
 Meningstekster
 Debattinnlegg
 Artikler
 Blogginnlegg
 Kommersielle tekster
 Språket i kommersielle tekster
 Tekst, lyd og bilde

Subjektiv og objektiv framstilling
 Eksempel på objektiv og subjektiv
 framstilling

Hva er kritisk tilnærming til tekst?
 Virkelighetsbildet i sakprosaetekster
 Hvorfor er det viktig å ha en kritisk
 tilnærming til sakprosaetekster
 Påvirkningskraft i saktekster

Arbeidsstoff

Språklige og litterære virkemidler

FERDIGHETER

KAPITTEL 6

Retorikk

Hva er retorikk?

Greta Thunberg som retoriker

De retoriske appellformene

Etos

Innledende, avledet og endelig etos

Greta Thunbergs etos

Kritikken mot Thunberg

Logos

Logos i Greta Thunbergs tale

Patos

Å appellere til ulike følelser

Historier fra virkeligheten

Patos i Greta Thunbergs tale

Å reflektere over appellformer i saktekster

Den dominerende appellformen

Appellformen avhenger av
mottakeren

Bildets retorikk

Eksempel på bildebruk i

Vegvesenets kampanje

Bildets påvirkningskraft

Bildet gir mye informasjon

Arbeidsstoff

KAPITTEL 7

Kjeldebruk og kjeldekritikk

Kvifor treng vi kunnskap om kjeldebruk?

Tre viktige ferdigheiter

Å søkje etter kjelder

Å gjere gode kjeldesøk på Internett

Å vurdere kjelder

TONE – eit verktøy når du skal
vurdere kjelder

Kor truverdig er kjelder?

Kor objektiv er kjelda?

Kor nøyaktig er kjelda?

Kor eigna er kjelda?

Kjeldebruk i praksis

Å sitere ei kjelde

Å parafrasere ei kjelde

Plagiat

Å vise til kjelder

Å lage kjeldeliste

Døme på kjeldebruk i ein fagartikkel om
kultur møte

Tre smarte grep

Arbeidsstoff

KAPITTEL 8

Å skrive fagartikkel

Å skrive fagartikkel

Skrivestrategier

Skrivestrategier i

forberedelsesfasen

Skrivestrategier i skrivefasen

Skrivestrategier for å ferdigstille
teksten

Slik skriver du en fagartikkel

Les og tolk oppgaven

Lag en problemstilling

Drøft temaet

Les deg opp på emnet

Bruk fagbegreper

Å strukturere en fagartikkel

Organisering av
innholdsmomentene
Temasetninger gir god
sammenheng
Skriveramme

De ulike delene av fagartikkelen

Å skrive en innledning
Definisjonsinnledning
Innledning med historisk bakgrunn
Innlede med et eksempel
Hoveddelen: Slik bygger du opp et
avsnitt
Å skape sammenheng i tekst
Setningsstartere
Tekstbindere
Å skrive en avslutning
Svare på problemstillingen
Lag en sirkelkomposisjon
Spørsmål til ettertanke

Å bearbeide egen tekst

Å bearbeide ut fra respons
underveis
Revisjonsstrategier
Å lese korrektur og ferdigstille
teksten
Å skrive kreativt – også i
fagartikler?

Arbeidsstoff

KAPITTEL 9

Å ytre seg og bli høyrd

Ytringsfridom

Ytringskultur

Ytringsansvar

Å ta ordet

Å lytte

Diskusjon og debatt

Å argumentere

Dei retoriske appellformene og
argumentasjon

Å vinne fram med argument

Resonnement

Argument: påstand – belegg – heimel

Påstanden

Belegget

Heimelen

Argumenta for ferie i Lofoten

Eksplisitte og implisitte delar av eit
argument

Å vurdere argument

Er argumentet haldbart

Er argumentet relevant?

SKAM – døme på argumentasjon

Argumentet til Noora

Argumentet til Vilde

Hersketeknikkar

Hugs å lytte

Arbeidsstoff

Slik lager du en muntlig presentasjon

Å førebu seg til ein fagsamtale

SPRÅK

KAPITTEL 10

Særtrekk ved norsk

Normativ og deskriptiv grammatikk

Lydar og uttalemåtar i norsk

Vokalar i norsk

Lange og korte vokalar	Meir språkkontakt
Ganske like vokalar	Fleirspråklege samfunn som utgangspunkt
Diftongar	for språkkontakt
Konsonantar i norsk	Å vere tospråkleg
Konsonantgrupper	Kven kan flest språk?
Trykk i norsk	Dialektane – ein del av det
Ord og bøyingslære	språklege mangfaldet
Ordklassar	Språkkontakt og språkending
Bøying i norsk	Blandingsspråk
Bøyingstypar i norsk	Kodeveksling
Bestemt og ubestemt form	Språkskifte – frå nynorsk til
Kjønn	bokmål
Tid	Engelsk som ei særleg utfordring
Ordlaging	Er engelsk ein fare for norsk?
Samansette ord	Innvandring og nye språk
Importord	Aksentprega uttale
Pronomenet hen	Medvitne brot på V2-regelen
Valfridom i rettskrivinga	Gruppemarkør
Ortografien i norsk	Taco – typisk norsk?
Er norsk vanskeleg?	Frå kj-lyd til skj-lyd
Arbeidsstoff	Språkkontakt
	Arbeidsstoff
KAPITTEL 11	
Setningslære	KAPITTEL 13
Norsk syntaks	Samisk
Setningsledd	Dei samiske språka
SVO-språk	Sørsamisk
Norsk som V2-språk	Lulesamisk
Leddsetningar	Nordsamisk
Nytta av setningslære	Det nordsamiske alfabetet
Arbeidsstoff	Litt om nordsamisk grammatikk
KAPITTEL 12	Mange samiske språk er truga
Språkmøte og språkending	Revitalisering
Kva er språkkontakt?	Kven er same?

Retten til å bruke samisk språk
Fleirspråklege og fleirkulturelle nordmenn
Arbeidsstoff

Vedlegg 2: Innhald *Intertekst*

DEL 1 Redskapsdel – Verktøykasse

1 Skrivetips

Sjangre i skolesammenheng

Tekstbinding på tre nivåer

Skriv presist!

Kildeføring

Skriveregler

2 Munnlege tips

Den argumenterende samtalen

Den formelle diskusjonen

Hersketeknikkar

3 Lesetips

Les effektivt!

Leseteknikkar

DEL 2 Retorikk, argumentasjon og sakprosaanalyse

4 Retorisk analyse

Sjangertrekk – retorisk analyse

Hva er retorikk?

Appellformene: etos, patos og logos

Kairos

Slik bruker du begrepene i analyse

Tekst: «Innfør forbud mot å reklamere for kaloriinnhold»

Tekst: «Båtmigranter»

Førskrivings skjema

Eksempeltekst: retorisk analyse av

Amnesty-post

Tekst: «Få audiens hos kongen av Arktis»

Elevtekst: retorisk analyse av reklame

5 Drøftende artikkel

Sjangertrekk – drøftende artikkel

Femavsnittsmetoden

Eksempel 1: tiggings

For-og-imot-skjema

Setningsstartere

Drøfting

Eksempeltekst: tiggings

Eksempel 2: dødsstraff

Eksempeltekst: dødsstraff

Eksempel 3: rettskriving

Eksempeltekst: rettskriving

6 Debattinnlegg

Sjangertrekk – debattinnlegg

Før du skriver: idemyldringsskjema – imot

Virkemidler: hvordan overbevise?

Fremgangsmåte – imot

Fremgangsmåte – for

Før du skriver: myldreskjema – for

Eksempeltekst: for kjøttproduksjon

Eksempeltekst: imot epler

DEL 3 Å skrive og analysere skjønnlitteratur

7 Å skrive novelle

Sjangertrekk – novelle

Planlegging: hvem, hva og hvor

Før du skriver: idémyldringsskjema

Virkemidler: hvordan

Elevtekst: novelle

8 Å analysere novelle

Sjangertrekk – novelleanalyse

Før du skriver: idémyldringsskjema

Fortellemåte og språklige virkemidler

Eksempeltekst: novelleanalyse

Elevtekst: novelleanalyse

9 Å lese og analysere dikt

Sjangertrekk – dikt

Motiv, tema og verkemiddel

Å analysere dikt

Diktlesingsskjema. Fase 1 og Fase 2

Eksempel på lesing av dikt

Eksempeltekst: diktanalyse

DEL 4 Kortsvar

10 Kortsvar

Sjangertrekk – kortsvar

Eksempel 1: diktanalyse

Fremgangsmåte

Eksempeltekst: diktanalyse

Eksempel 2: retorisk analyse

Eksempeltekst: retorisk analyse av reklame

DEL 5 Tekst i samfunn

11 Kulturmøte i tekstar

Kva er kultur?

Eit fleirkulturelt land

«Gjøre samene til mennesker»

Refleksjonsskjema

Tekst: «Muslim på dine premisser? Aldri»

12 Folkehelse og livsmeistring

Livet – ikkje for pinglar

Litteraturen som guide til livet

Tekst: «Hvem har sagt ...»

Refleksjonsskjema

Tekst: ordtak og sitat

13 Demokrati og medborgerskap

Demokrati: folkestyre

Ytringsfrihet: lær deg å påvirke

Er saken til å stole på? Råd

Tekst: «Lett å være rebell i

kjellerleiligheten din»

Undersøk teksten

14 Bærekraftig utvikling

Klima og miljø

Økonomi – store forskjeller mellom rike

og fattige

Sosiale forhold

Tekst: «Miljøagentene»

Refleksjonsskjema

DEL 6 Språk i samfunn

15 Særtrekk ved norsk språk

To skriftspråk

Skrivemåte

Ordstilling

Bøying av ord

Ordlaging

16 Språkkontakt og språkendringar

Frå bygd til by

Nokre viktige omgrep

Språkhaldningar og knot

Kva påverkar norsk i dag?

17 Samisk i møte med norsk

Samiske ord i norsk

Utbreiing av samiske språk

Fornorsking

Vedlegg 3: Innhald *Moment*

Del I: Språket i bruk

1 KOMMUNIKASJON

Hva er en tekst?

Samarbeid mellom avsender og mottaker

En tekst med mange tomme plasser

Tekst i kontekst

Å bli en god lesar

Lesestrategier

En god lesar er en kritisk lesar

Å bli god til å skrive

Tenkeskriving og presentasjonsskriving

2 RETORIKK

Tekstar med formål

Tekstar med konsekvensar

Historikken bak retorikken

Det atenske demokratiet (509-322 f.Kr.)

Den romerske republikken (509-27 f.Kr.)

Frå styre ved borgarane til einevelde – den seinare historien til retorikken

Sannsyn

Retorisk produksjon og tekstforståing

3 SPRÅKLEGE VERKEMIDDEL

Kva er eit språkleg verkemiddel?

Eit språk om språket

Metafor

Kva er ein metafor?

Slektningar av metaforen

Metaforar i kvardagen

Korleis påverkar metaforane oss?

Metaforar i skjønnlitteratur

Metaforar i argumentasjonen

Andre språklege verkemiddel

Overdriving

Underdriving

Kontrast

Gjentaking

Symbol

Allusjon

Ironi

Avslutning

Del II: Demokrati og medborgerskap

4 KRITISK LESING AV SAKTEKSTAR

Saktekstar og skjønnlitteratur

Fakta og fiksjon

Kritisk lesing

Ein kritisk lesar er aktiv

Kvifor er mange opptatt av kritisk lesing?

Korleis skal vi lese kritisk?

Om vaksinar i lærebok

Om vaksinar på nettstader
Falske nyheiter
Kritisk lesing – ein føresetnad for
demokrati og deltaking
Fake eller fakta – eller er det ikkje
så lett?

5 ARGUMENTASJON OG SAKLIGHET

Argumentasjon og retorikk
Hva er et godt argument?
Argumentasjonsanalyse
Usaklighet
Hersketeknikker
Personargumenter
Stråmannsargumentasjon
Ulike verktøyer for analyse
Å argumentere muntlig
Lytt til andre
Delta i diskusjoner og debatter
Å argumentere skriftlig
Hvordan argumentere i digitale
medier?
Fem gode råd for argumenterende
tekster
Å skrive leserinnlegg
Gode råd når du skriver innlegget
Blir man mindre krenket med et
gevær i hånden?
Å analysere bilder
Hvorfor virker bilder så sterkt?
Denotasjoner, konnotasjoner og
assiosasjoner
Virkemidler i bilder

Å analysere reklame
Forholdet mellom bilde og
verbaltekst
Gress-eterne blant oss

6 Å LAGE GODE SKRIFTLIGE OG MUNTLIGE FAGTEKSTER

Sakkunnskap
Hvem er mottaker av teksten din?
Kildebruk
Sitat og referat
Litteraturliste
Plagiat
Bruk og publisering av bilder og lyd
Å skrive fagartikkel
Hva er en fagartikkel?
Oppgaveteksten
Svar på oppgaven
Eksempler
Oppbygning av en fagartikkel
Muntlig presentasjon
Fem faser i arbeidet med en
muntlig presentasjon

Del III: Kultur og litteratur

7 SKJØNNLITTERATUR

Hva er skjønnlitteratur?
Litterær kontekst
Innhold og form
Besjeling
Tolkning

Litteratur som underliggjøring
Litterær lesing
Skjønnlitteratur som språk, kontekst og
lesermåte

EPISK DIKTNING

Fiksjonsprosa som menneskelaboratorium
Analyse og tolkning av episk diktning
Lesereksempel: «Kanskje for alltid» av
Ingvild H. Rishøi
Oversikt over analysebegreper for episke
tekster

Sjanger
Tittel
Begynnelsen
Konflikt
Forteller
Synsvinkel
Tale- og tankegjengivelse
Personskildring
Miljøskildring
Komposisjon
Rekkefølge
Tempo
Språklige virkemidler

Å skrive en novelletolkning
Kjærlighet langs smale vestlandsveier

LYRISKE TEKSTER

Hva er lyrikk
Musikalitet
Visualitet
Korthet og betydningstetthet
Nærhet

Analyse av lyriske tekster
Oversikt over analysebegreper for
lyrikk

DRAMATISKE TEKSTER

Hva er drama?

TEGNERIE

Hva er tegneserier?
Å lese mellom rutene i tegneserier
En sammensatt tekst
Virkemidler i tegneserier
Hvordan analysere tegneserier?

8 KULTURMØTE

Kva er kultur?
Kulturell identitet
Kulturmøte
Kva er norsk kultur?
Kvifor har vi ytringsfridom?
Ytringsfridom i kvardagen
Kulturmøte i tekstar
«Kjære blandingsbarnet mitt»
«Et privat anliggende»

Del IV: Språket som system

9 SPRÅK I NOREG

Kva har språka felles?
Slektskap mellom språk
Kva kjenneteiknar norsk språk?
Eitt språk – to målformer

Valfrie former og statusen til
dialektane
Eit syngande språk? Tonelag i
norsk
Vokalar
Er norsk grammatikk vanskeleg?
Ordrekkefølge
SVO-språk
SOV-språk
V2-språk
Substantiv i norsk og andre språk
Den bestemte artikkelen
Verb
Språkmøte
Da påverknad frå tysk endra det
norske språket
Språkmøte i moderne tid
Samiske språk
Kven er same?
Kvar bur samane i Noreg?
Samiske språk
Fornorskingspolitikken
Samisk motstand
Dei språklege rettane til samane

SKRIV RIKTIG PÅ BOKMÅL OG NYNORSK

Skriv riktig på bokmål og nynorsk
Hvorfor er grammatikkunnskaper nyttige?

Morfologi

Verb

Substantiv

Adjektiv

Pronomen

Determinativer

Konjunksjoner

Subjunksjoner

Preposisjoner

Interjeksjoner

Syntaks

Ytringer

Setninger

Setningsledd og setningsanalyse

Språkregler

Tegnsetting

Noen regler for ordvalg

Særskrivning eller sammenskriving?

