

Mari Nygård

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Heidi Brøseth

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9847>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Førsteårs lærerstudenters forståelser og misforståelser av deskriptiv grammatikk

Sammendrag

Flere internasjonale studier viser at lærerstudenter og lærere har svake grammatikk-kunnskaper. Også i norsk kontekst har fagfolk uttrykt bekymring for ei liknende utvikling. De få norske empiriske studiene som er gjennomført, viser at bekymringa er berettiget. Grammatikken som fagområde har også vært lavt prioritert i skolen de siste tiårene. Det empiriske grunnlaget for denne studien er en undersøkelse av 235 førsteårsstudenter i perioden 2015–2017. Vår problemstilling er: *Hva kjennetegner førsteårs lærerstudenters forståelser og misforståelser av sentrale begreper innenfor deskriptiv grammatikk?* Studien skiller seg fra tidligere undersøkelser ved at vi ikke bare vil avdekke kunnskapsnivået gjennom en kvantitativ undersøkelse av antall riktige, gale, upresise og tomme svar, men også gjøre en kvalitativ innholdsanalyse for å avdekke hva studentene forstår og misforstår, samt hvilke tendenser vi finner i svarene.

Nøkkelord: grammatikkundervisning, lærerstudenter, grammatisk kunnskap, grammatisk forståelse

First year teacher students' understandings and misunderstandings of descriptive grammar

Abstract

Several international studies show that teacher students and teachers have poor knowledge of grammar. Also in the Norwegian context, scholars have expressed their concern about a similar development. The few empirical studies that have been conducted in Norway, show that the concern is not without reason. Also, the field of grammar has had low priority in Norwegian school for the last decades. The empirical fundament for this study is a survey among 235 first year teacher students, in the period 2015–2017. Our research question is: *What characterizes first year teacher students' understandings and misunderstandings of central terms within descriptive grammar?* The study differs from earlier surveys in that we aim not only to unravel the level of knowledge through a quantitative account of the number of correct, wrong, unclear and empty answers, but

also to conduct a qualitative content analysis in order to reveal what the students understand and misunderstand, as well as other tendencies in the material.

Keywords: grammar teaching, teacher students, grammar knowledge, grammatical understanding

Innledning

Innenfor norskfaget i skole og lærerutdanning har grammatikkfeltet de siste tiårene vært preget av en svekking. Grammatikken har vært lite synlig i læreplaner og i skolens norskfag, den «koker bort i skolereformene» (Brøyn, 2014). Og der den har vært til stede, har den særlig vært knyttet til tekstarbeid og normative aspekter ved skriving, særlig arbeid med nynorsk (Nygård, 2021). Koblingen mellom skriving og grammatikk har dessuten vært punktert av funn fra effektstudier som tydet på at grammatikkundervisning hadde liten eller negativ effekt på skriveferdigheter (Hillocks & Smith, 1991)¹. Til sammen har dette ført til at grammatikk heller ikke har hatt en sentral plass i lærerutdanningens norskfag. Selv om eksempelvis Rogne (2020) påpeker at språkkunnskap har vært tydelig til stede i retningslinjene for grunnskolelærerutdanning fra både 2010 og 2016, peker andre på at feltet er unødig svekket i lærerutdanningene som følge av de nevnte forskningsfunnene (Hertzberg, 2015; Lindsetmo, 2015), at grammatikken er marginalisert i læreplanverket (Hognestad, 2013, 2019) og at grammatikkdidaktikken mangler ei grammatikkfaglig fundering (Aa, 2021).

Denne svekkinga gjør at mange nyutdanna lærere, i både norsk og internasjonal kontekst, føler seg faglig utrygge og kanskje ikke ser verdien av å undervise i grammatikk (Laake & Eiesland, 2019; Olsen, 2020; Brodow, 2000; Myhill et al., 2012). Faglig utrygghet skaper også større behov for støtte i læreverkene. Derfor er det nedslående at Brøseth mfl. (2020) viser at det grammatisk metaspråket i et mye brukt norsk læreverk for ungdomstrinnet både er mangelfullt og til dels feilaktig. I en svensk studie viser Bandh (2019) at læreverkene inneholdt problematiske framstillinger «som på ulike sätt försvårar för elever att förstå det svenska språkets struktur».

Denne nedprioriteringen i skolen har trolig ført til at elevenes kunnskapsnivå har sunket, noe som får følger for høyere utdanning. De siste årene har flere uttrykt bekymring for norske lærerstudenters lave grammatisk kunnskapsnivå (Grov, 2018; Brøyn, 2014), og de få empiriske studiene viser at det er reell grunn til bekymring (Holmen, 2014; Nygård & Brøseth, 2021). Også internasjonalt peker flere på liknende trender blant lærere og studenter (Elsner, 2021; Myhill et al., 2013). Dette er bekymringsfullt, fordi det er krevende å bringe lærerstudentene

¹ Det bør nevnes at de undervisningsformene som ble brukt i disse studiene, var lite knyttet til språkbruk og mer til deduktiv innlæring. Nyere studier som for eksempel Myhill mfl. (2012) viser at undervisning i grammatikk som er mer kontekstualisert og knyttet til retoriske valg i tekster, har langt større effekt for skriveutvikling.

opp på et akseptabelt grammatisk kunnskapsnivå med et så lavt utgangspunkt, noe som igjen forsterker den negative trenden.

Imidlertid ser vi nå en økende forskningsinteresse både nasjonalt og internasjonalt for fagfeltet grammatikdidaktikk, som på sikt kan føre til et løft for grammatikken i skole og lærerutdanning. Vår studie bidrar gjennom å kartlegge og drøfte nye lærerstudenters kunnskapsnivå og ikke minst hva som kjennetegner deres forståelser og misforståelser av grammatiske begreper. Hvilke områder av grammatikken har de mer og mindre kunnskap om når de kommer ut av videregående skole og inn i lærerutdanninga? Studien skiller seg fra tidligere undersøkelser ved at den ikke bare avdekker kunnskapsnivået til studentene, men også gir en kvalitativ innholdsanalyse av hvordan studentene oppfatter sentrale grammatiske begreper. Problemstillinga vår er: *Hva kjennetegner førsteårs lærerstudenters forståelser og misforståelser av sentrale begreper innenfor deskriptiv grammatikk?*

Innenfor flere fagområder ser vi en økende oppmerksomhet omkring lærerstudenters og læreres forestillinger («beliefs»), fordi disse fungerer som filter som påvirker hvordan fagstoff oppfattes, hvordan kunnskap dannes og hvilken status den får (Elsner, 2021). Begrepene forestilling og kunnskap er til dels sammenfiltret (Borg, 2003; Watson, 2015). Slik vi bruker begrepene forståelse og misforståelse, favner de begge deler, all den tid vi undersøker både den konkrete grammatiske kunnskapen til studentene, men også mønstre i den kunnskapen som uttrykkes. Vi vil kartlegge hvilke typer forklaringer og definisjoner studentene gir, både når forklaringene er riktige og når de er feilaktige, samt hvilke feiltyper som er mer og mindre typiske.

For å vurdere kunnskapsinnholdet i studentenes svar har vi tatt utgangspunkt i *Norsk referansegrammatikk* (fork. *NRG*) (Faarlund et al., 1997) og *Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet* (fork. *Tilrådinga*) (Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet, 2006). Vi har også konsultert litteratur om grammatikk i læreverker for det 13-årige skoleløpet. Det er altså en deskriptiv, ikke en preskriptiv forståelse av grammatikk som er styrende for denne studien. Vi ønsker å avdekke hva studentene kan og forstår om grammatiske begreper, ikke om de mestrer norsk rettskriving.

Data og metode

Undersøkelsen foregikk i perioden 2015–2017 ved NTNU. Den ble delt ut til alle lærerstudenter (GLU 1–7 og GLU 5–10) i deres første undervisningsøkt i norsk, og gir dermed innsikt i deres grammatikksyn og -kunnskap etter videregående skole. Undersøkelsen var anonym og ble gjennomført på papir. Studentene ble informert om at de kunne la være å delta ved å ikke levere svaret sitt.

Undersøkelsen var todelt. Del 1 inneholdt spørsmål om hva studentene la i begrepet grammatikk, om erfaringer fra tidligere skolegang og om vurdering av

egen grammatikkompetanse.² Del 1 måtte leveres inn før studentene fikk tilgang til del 2, slik at de ikke kunne endre svarene sine. Del 2 var en kunnskapstest (36 spørsmål) om norsk grammatikk (se vedlegg 1). Ved å levere inn begge delene samtykket de til at resultatene kunne benyttes i forskning. 263 (av 268) studenter leverte. 28 innleveringer ble fjernet fra studien fordi kun én del var levert. Til sammen består datamaterialet av 235 svar.

Temaene i spørsmålene var forankret i læreplanen for norskfaget. Ettersom studentene ikke ble bedt om å oppgi alder eller tidligere studier, kan vi ikke vite sikkert hva som var gjeldende læreplaner for deres skolegang, men det er rimelig å legge Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2013) til grunn, fordi alderen på de fleste av studentene tilsier at en av disse har vært gjeldende læreplan under deres skolegang. I læreplanen for norsk i LK06 (NOR1-04) og den reviderte versjonen i 2013 (NOR1-05) er følgende læringsmål spesielt aktuelle for vår studie:

Tabell 1. Oversikt over læringsmål i læreplan i norsk NOR1-04 og NOR1-05

	Læreplan i norsk (NOR1-04)	Læreplan i norsk (NOR1-05)
4. trinn	beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon	beskrive ordklasser og deres funksjon
7. trinn	forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap	utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap
10. trinn		beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
vg1 studieforberedende vg2 yrkesfag	forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk	beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
Hovedområde Språk og kultur	Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer.	
Hovedområde Språk, kultur og litteratur		Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.

I tillegg er det også andre læringsmål som forutsetter kunnskap om grammatikk for å kunne arbeide med språklige fenomener, for eksempel særtrekk i dialekter og sammenlikning mellom ulike språklige varieteter og modaliteter.

Spørsmålene kan deles inn i tre hovedtyper, som vist i tabell 2. I spørsmålstype 1 ble studentene bedt om å identifisere et ord, en frase eller en setning, eller gi et eksempel, basert på en lingvistisk term. I spørsmålstype 2 ble de bedt om å oppgi en lingvistisk term basert på et eksempel eller en annen term. I spørsmålstype 3 skulle de forklare lingvistiske begreper.

² Funnene i del 1 er presentert i Nygård og Brøseth (2021). Vi kommer derfor ikke til å gå nærmere inn på del 1 her.

Tabell 2. Eksempler på spørsmålstyper i spørreundersøkelsen

GRUPPE 1 (17 spm.)	GRUPPE 2 (12 spm.)	GRUPPE 3 (7 spm.)
1a. Hva er subjektet i denne setningen? <i>Ola sprang ut døra.</i> 1b. Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg liker ikke at du snorker.</i> 1c. Gi et eksempel på et svakt verb.	2a. Hvilken ordklasse er dette ordet? <i>Husene</i> 2b. Hvilken ordklasse kan gradbøyes?	3a. Hva er et subjekt? 3b. Hvordan skiller vi mellom sterke og svake verb?

Spørsmål som ber studenten om å velge ett eller flere forhåndsdefinerte alternativer, er «lukkede». Selv om vår undersøkelse ikke gir valgalternativer, definerer vi likevel åtte av spørsmålene som lukkede, fordi de gir et avgrenset sett svarmuligheter ettersom studentene må forholde seg til en oppgitt setning, som i 1a og 1b. Ifølge Peterson (2000) gir lukkede spørsmål høyere svarprosent fordi de er mindre kognitivt krevende å besvare, og det er også enklere å analysere svarene når svaralternativene er begrenset. Likevel valgte vi flest åpne spørsmål (N=29) ettersom målet var å kartlegge studentenes forståelser av grammatikk. Selv om 1c, 2a og 2b er åpne spørsmål, legger spørsmålsformuleringen opp til enkeltord som svar, og disse kunne derfor relativt enkelt vurderes som enten korrekt, ukorrekt eller ubesvart. Svarene fra gruppe 3 utgjorde en større analytisk utfordring, særlig når det gjaldt å definere hvor presist et svar skulle være for å kunne bli kategorisert som rett. Et eksempel er spørsmål Q9: «Hvordan skiller vi mellom sterke og svake verb?». 12 studenter svarer riktig i den forstand at de skriver at svake verb har regelrett bøyning, mens sterke verb har uregelrett bøyning (4a og 4b), mens 5 studenter i tillegg oppgir informasjon om hva forskjellene består i (4c og 4d):

4

4a. Svake verb følger en regel. Sterke verb er uregelrette.

4b. Sterke: egen bøyning, svake: bøyes etter regel.

4c. Sterke verb får omlyd, det gjør ikke svake verb

4d. Sterke verb: ingen ending i preteritum. Svake verb: får ending i preteritum.

Det er uklart hvor mye grammatisk kunnskap en student som svarer som i 4a eller 4b faktisk har. Innsamlingsmetoden vår gir ikke mulighet til å kontrollere den faktiske kunnskapen om hva «uregelrett» eller «egen bøyning» innebærer. Analysen vår tar utgangspunkt i at svaret må inneholde minst én opplysning som stemmer med kunnskapsinnhold i fagfeltet for å bli klassifisert som riktig. Her har vi primært brukt *NRG* og *Tilrådinga*, samt litteratur om grammatisk kunnskap i læreverk (Brøseth et al., 2020; Brennhaug, 2021; Haugen & Spilling, 2020; Jørgensen & Siljan, 2022; Tiller, 2016).³ Vår egen fagkompetanse som

³ De refererte studiene tar for seg ett eller flere læreverk på utvalgte trinn. Det betyr at studentene kan ha gjentatt opplysninger de har lest i andre læreverk i grunnutdanninga, og som vi likevel har kategorisert som ukorrekte. Denne mulige feilkilden undergraver ikke resultatene i denne studien. I stedet peker dette til et annet problem, nemlig at læreverk i grunnutdanninga inneholder svært lite eller feilaktig kunnskap om grammatikk, se f.eks. Bandh (2019) om svenske læreverk.

språkvitere er nødvendigvis også del av analyseprosessen. For 4a og 4b er det ikke vanskelig å finne eksempler på liknende utsagn i læreverk, og derfor valgte vi å kategorisere svarene som riktige, på tross av varierende presisjonsnivå.

En annen utfordring var om svarene skulle klassifiseres som korrekte–ukorrekte, eller om analysen også skulle synliggjøre svar som viste en viss forståelse. Vårt syn var at det ville gi et uriktig inntrykk dersom vagt formulerte svar som «om de bøyes regelrett eller ikke» (i 3b), ble kategorisert sammen med åpenbart ukorrekte svar som «Den ene får en ‘fast’ ending i flertall». Vi innførte derfor kategorien «upresis» og valgte at de ukorrekte svarene skulle inneholde minst én feilaktig opplysning, f.eks. at verb har fast ending i flertall, eller at svarene var så generiske at de forutsatte velvillig fortolkning ved at vi tilla svaret ekstra kunnskapsinnhold, som for eksempel når noen (N=5) kun svarer «endingen/-ene (på verbet)» (i 3b). De upresise svarene inneholder derimot ingen feil, og informasjonen er noe mer utfyllende, selv om også disse krever fortolkningsvelvilje, som for eksempel «om de bøyes regelrett eller ikke».⁴

For å kunne undersøke tendenser i forståelser og misforståelser i datamaterialet har vi kombinert kvantitativ og kvalitativ metode. Vi sorterte først svarene som korrekte, ukorrekte, ubesvarte eller upresise, for å synliggjøre fordelingen kvantitativt. Denne informasjonen kaster lys over det generelle kunnskapsnivået i studentgruppa som helhet, og viser om visse områder står fram som enklere eller vanskeligere for studentene. I gruppe 1 og 2 anser vi reliabiliteten i funnene som høy ettersom kategoriseringen baserer seg på allment akseptert kunnskap i fagområdet. I gruppe 3 er analyseprosessen i større grad basert på vår fortolkning og hvor vi har valgt å sette grensen mellom de ulike kategoriene. Andre forskere kunne valgt å trekke grensene annerledes mellom feil, upresist og rett. For å styrke reliabiliteten i resultatene har vi i flere runder arbeidet sammen med å utvikle kategoriene og sorteringskriterier på bakgrunn av piloteringsrunder med ulike analysekategorier. Deretter gjennomførte vi kategoriseringen hver for oss, men drøftet i fellesskap alle tvilstilfeller, som var nok så få.

Presentasjon av generelt kunnskapsnivå

I tabell 3 er alle spørsmålene sortert etter resultat fra laveste til høyeste skår (prosentandelen av studentene med riktig svar). Se også vedlegg 1.⁵ Spørsmålene med lavest skår blir også videre i artikkelen presentert først.

⁴ Grunnen til at dette svaret er tolket som upresist og ikke korrekt, er at studenten ikke eksplisitt sier hvilken term (svakt eller sterkt verb) som hører sammen med beskrivelsene regelrett/ikke regelrett.

⁵ 98 % av studentene svarer ikke på Q32. Én student gir et riktig svar (0,4 %). To av de fire ukorrekte eksemplene er «alt er relativt» – antakelig et tøysesvar – mens de to siste forslagene er «vi går hit» og «det var bra vi reiste i går». Q32 blir ikke ytterligere kommentert i artikkelen. Ettersom denne artikkelen fokuserer på ordklasser og setningsledd, har også Q18 og Q36 blitt utelatt fra den videre presentasjonen, men Brøseth og Nygård (2023) gir en oversikt over enkelte observasjoner knyttet til disse to spørsmålene.

Tabell 3. Oversikt over spørsmålene med % riktig svar (skår)

Skår	Spørsmål (jf. vedlegg 1)	
0,4 %	Q32	Gi et eksempel på en relativsetning
1 %	Q33	Hvilke setningsledd er de understreket ordene her: <i>Vi spiser middag hver kveld når ungene har gjort lekser.</i>
2 %	Q36	Hva er samsvarsbøying?
2 %	Q19	Kan du gi et eksempel på passiv form av verbet?
5 %	Q29	Hva heter formen på verbet som er brukt her? <i>Spis maten din!</i>
5 %	Q28	Finn det direkte objektet i denne setningen: <i>Jeg hater at du snorker</i>
5 %	Q18	Hva er genitiv?
7 %	Q9	Hvordan skiller vi mellom sterke og svake verb?
9 %	Q6	Hvilken ordklasse er dette? <i>Aldri</i>
10 %	Q34	Hva er en helsetning?
10 %	Q23	Hvilket setningsledd er Kari i denne setningen? <i>Petter sendte Kari et kjærlighetsbrev</i>
11 %	Q15	Hva er et subjekt?
12 %	Q22	Hvilken ordklasse er dette? <i>Det</i>
13 %	Q35	Hva er en leddsetning?
14 %	Q30	Gi et eksempel på et hjelpeverb.
15 %	Q10	Gi et eksempel på et sterkt verb
17 %	Q11	Gi et eksempel på et svakt verb
17 %	Q4	Hvilken form står dette ordet i? <i>Husene</i>
19 %	Q20	Hva er det direkte objektet i denne setningen? <i>Du spiser alltid grøt med kanel til frokost</i>
21 %	Q14	Hva er et substantiv?
22 %	Q31	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Fordi du forsov deg, kom du for sent.</i>
23 %	Q26	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg vet ikke hvorfor du spiser så mye</i>
26 %	Q21	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Når du snorker, får jeg ikke sove.</i>
31 %	Q12	Hvilken ordklasse kan gradbøyes?
32 %	Q13	Vis et eksempel på et ord med gradbøying
32 %	Q7	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg liker ikke at du snorker</i>
35 %	Q25	Hvilken ordklasse er dette? <i>Over</i>
53 %	Q27	Hvilken ordklasse er dette? <i>Oss</i>
57 %	Q24	Hva er subjektet i denne setningen? <i>Til jul fikk ikke Petter presanger</i>
64 %	Q8	Hva er personlig pronomen i førsteperson flertall?
65 %	Q5	Hva er subjektet i denne setningen? <i>Ola sprang ut døra</i>
67 %	Q17	Kan du bøye dette verbet i preteritum? <i>Kaste</i>
70 %	Q16	Kan du bøye dette verbet i presens? <i>Kaste</i>
71 %	Q3	Hvilken ordklasse er dette ordet? <i>Husene</i>
77 %	Q1	Hvilken ordklasse er dette? <i>Raskest</i>
90 %	Q2	Hvilken ordklasse er dette? <i>Spiste</i>

Ifølge Alderson og Hudson (2013) er det ingen enighet om terskelen for å kunne konkludere at en gruppe som helhet kjenner til et begrep, men de framsetter 50 % som sitt laveste estimat for når et begrep er mer kjent enn ukjent. De eneste

spørsmålene med 50 % eller mer riktige svar, er ni spørsmål om pronomen (Q27, Q8), identifisering av subjekt (Q24, Q5), bøyning av verbet *kaste* i presens og preteritum (Q17, Q16), samt identifisering av ordklassene substantiv (Q3), adjektiv/adverb (Q1) og verb (Q2). Oppsummert kan man dermed si at norske lærerstudenter kjenner fire ordklasser (verb, adjektiv, substantiv og pronomen), og at de kan identifisere funksjonsleddet subjekt både setningsinitialt (Q5) og ikke setningsinitialt (Q24).⁶ Det skal bemerkes at subjektene i undersøkelsen besto av enkeltord, ikke utbygde fraser eller leddsetninger, og at det dermed er et åpent spørsmål om resultatet hadde vært det samme for mer komplekse subjekter. Det er et markant fall fra det dårligste resultatet blant disse ni (53 %) til det beste av de resterende spørsmålene (Q25 med 35 %). Generelt viser resultatene at de fleste av studentene har lite kunnskap om grammatiske termer og hva disse refererer til. Dette sammenfaller med resultater fra tilsvarende studier internasjonalt, referert i blant annet Elsner (2021). Vår studie bekrefter altså empirisk det som flere har uttrykt bekymring for. I det følgende går vi nærmere inn på funnene sortert på ordklasser, setningsledd og setningstypologi.

Presentasjon av funn: ordklasser

Verb

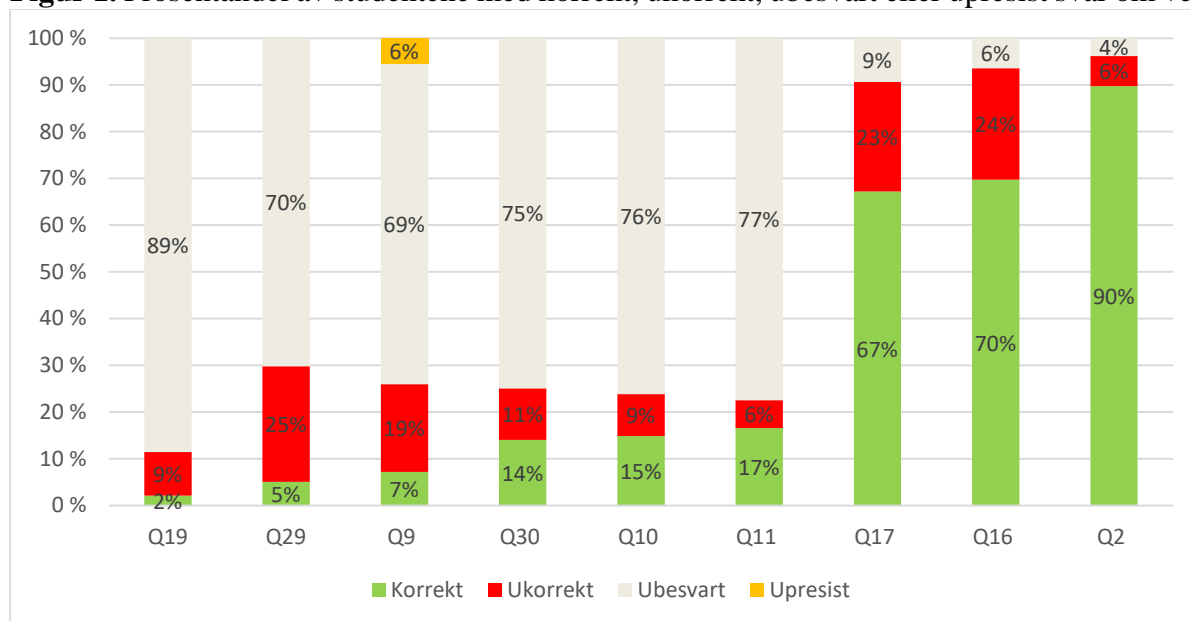
Ni spørsmål handler om verb (se tabell 4).

Tabell 4. Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om verb

Skår	Spørsmål
2 %	Q19 Kan du gi et eksempel på passiv form av verbet?
5 %	Q29 Hva heter formen på verbet som er brukt her? <i>Spis maten din!</i>
7 %	Q9 Hvordan skiller vi mellom sterke og svake verb?
14 %	Q30 Gi et eksempel på et hjelpeverb
15 %	Q10 Gi et eksempel på et sterkt verb
17 %	Q11 Gi et eksempel på et svakt verb
67 %	Q17 Kan du bøye dette verbet i preteritum? <i>Kaste</i>
70 %	Q16 Kan du bøye dette verbet i presens? <i>Kaste</i>
90 %	Q2 Hvilken ordklasse er dette? <i>Spiste</i>

Resultatene er høye på Q2, Q16 og Q17, mens for resten av spørsmålene i denne gruppa har kun 2–17 % svart rett, og felles for disse er også en stor andel ubesvart (69–89%) (figur 1).

⁶ Kun 17 av 211 studenter svarer adverb (N=16) eller adjektiv/adverb (N=1) på spørsmål Q1, hvilket gjør det vanskelig å hevde at studentene som gruppe kjenner til ordklassen adverb. Spesielt tydelig blir dette i lys av Q6 (Hvilken ordklasse er dette? *Aldri*), noe kun 20 studenter svarer riktig på.

Figur 1. Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt, ubesvart eller upresist svar om verb

89 % av studentene svarer ikke på Q19 om passiv. De vanligste feilene blant de ukorrekte svarene (N=22), er verbformer i *imperativ* (*sitt, spis*)⁷ og *infinitiv*.

5 % kan identifisere formen *spis* i Q29 som en imperativ.⁸ 25 % (N=58) har gitt feil svar, og her er *presens* den mest frekvente feiltypen (N=20). Det er stor variasjon i de øvrige ukorrekte svarene, men de fleste er ulike termer for verb og dets bøyingsformer, slik som *sterkt verb, infinitiv, preteritum perfektum, pluskvamperfektum* og *nåtid*. Vi finner også begrep som tilhører andre ordklasser eller deler av grammatikken, som for eksempel *direkte objekt, bestemt* og *adverb*.

I Q9 skal studentene forklare forskjellen mellom sterke og svake verb. De svarene vi har kategorisert som korrekte, inneholder typisk utsagn av typen «Svake verb følger en regel. Sterke verb er uregelrette» og «Sterke verb: ingen ending i preteritum. Svake verb: får ending i preteritum». De upresise svarene sier typisk at de svake verbene følger reglene, at det har med bøyning å gjøre, eller at de endrer seg i preteritum. I de ukorrekte svarene er tre feiltyper omtrent like vanlige. Den første (N=16) er at studenten blander hvilken term som viser til henholdsvis regelrett og uregelrett: «Sterke verb har samme mønster hele tiden, svake verb varierer.» Den andre gruppa (N=11) kjennetegnes av misforståelser knyttet til bøyingsendingene: «Sterke verb bytter ending, svake verb gjør ikke» eller minimale svar som «endelsen på verbet». I den tredje gruppa (N=11) er de som trekker fram at «noe» endrer seg, at det er forskjell i hvor «mye» de endrer seg, eller om de i det hele tatt kan bøyes: «Sterke kan ikke bøyes. Svake kan» og «Hvor lett de bøyes (hvor mye de forandrer form)».

⁷ Formene *sitt* og *kast* er også forenlige med determinativ *sitt* eller substantiv (*et*) *kast*, så vi kan ikke være sikre på at det faktisk er imperativformen studentene hadde i tankene. Vi går likevel ut fra at dette er den mest sannsynlige fortolkningen. Dette underbygges blant annet av at vi ikke finner noen eksempler på determinativ eller substantiv (bortsett fra verbalsubstantiv) her.

⁸ Vi har også godtatt termen «kommandoform».

Av 14 % (N=33) rette svar på spørsmål Q30 («Gi et eksempel på et hjelpeverb»), er det vanligste forslaget en form av hjelpeverbet *å ha* (N=14). Videre er ulike former av *å kunne* og *å være* de mest frekvente. Overraskende nok er den vanligste feilen subjunksjonen *å* (N=7), og også andre subjunksjoner (*at, når*) og konjunksjoner (*men, og*) (N=6), i tillegg til en gruppe ulike adverb (*nå, veldig, mer/mest*) og adverbial (*i går, de går fort*) (N=7).

I Q10 og Q11 etterspørres eksempler på sterke og svake verb. Flere greier å gi eksempler på dette sammenliknet med å skulle forklare forskjellen (Q9). Hele 22 studenter (av de 35 med rett svar) oppgir *å gå* som eksempel på et sterkt verb, selv om åtte av disse har svart feil eller ikke svart på Q9, og fem har gitt et upresist svar. Det kan se ut som at disse har skjønt at *å gå* er et sterkt verb, men at de ikke kan forklare hvorfor. 9 % svarer feil på Q10 og 6 % på Q11. Den største feilkategorien er sammenblanding av sterke og svake verbformer: «sterk: å spise, spiste» og «svak: å gå, gikk».

Q16 og Q17 («Kan du bøye dette verbet i presens/preteritum?») har høy skår, men disse spørsmålene er også blant de med høyest andel ukorrekte svar (24 % og 23 %). Den vanligste feiltypen for begge disse (N=25 og N=26) er at svaret inneholder hele eller deler av en bøyning *a verbo* (*å kaste, kaster, kastet, har kastet*). Både presens- og preteritumsformen er riktignok da til stede i svaret, men svaret viser ikke at studenten kan skille formene. I Q16 finner vi dessuten svarene *kastet* (preteritum) (N=14) og (*å*) *kaste* (infinitiv) (N=13).

Q2 («Hvilken ordklasse er dette?») har spørreundersøkelsens beste resultat med 90 % korrekt. Kun 4 % avstår fra å svare, mens 6 % gir feil svar. Den vanligste feilen er en verbform, som *preteritum, perfektum* og *presens*, i stedet for ordklassetermen *verb*. I tillegg foreslås *substantiv* og *adjektiv*, samt funksjonskategoriene *verbal* og *objekt*. Det at studenter ikke skiller mellom ordklassetermer og de termene som beskriver interne egenskaper ved ordklassen, går igjen i andre spørsmål.

Generelt sett viser resultatene at studentene kan identifisere verb (Q2). De kjenner bøyingsformene i presens og preteritum til et svakt verb. Studentene blander presens med preteritum og infinitiv, og preteritum med perfektum. Den største feiltypen er likevel presentasjonen av hele *a verbo*-rekka. Kanskje tyder dette på at de har øvd på bøyingsrekker i tidligere skolegang, men at de ikke vet hvilken term som hører til hvilken form. Slik oppramsing vitner om utenatføring løst fra grammatisk forståelse, noe som understrekes av hvor få studenter som beskriver forskjellen mellom sterke og svake verb. Også i de riktige svarene er presisjonsnivået lavt og preget av huskeregelen om at svake er regelrette og sterke er uregelrette. Dette kan kanskje også forklare hvorfor såpass mange blander verbklasseterm og bøyingsterm. Huskeregelen ser ikke ut til å henge sammen med kunnskap om hvilke grammatiske trekk «regelrett» og «uregelrett» faktisk viser til. Svært få av studentene nevner preteritum og vokalskifte. De er heller ikke kjent med termer som beskriver ulike verbformer, som passiv og imperativ. Flere

studenter mener at subjunksjoner, konjunksjoner og ulike adverb(ialer) er eksempler på hjelpeverb.⁹

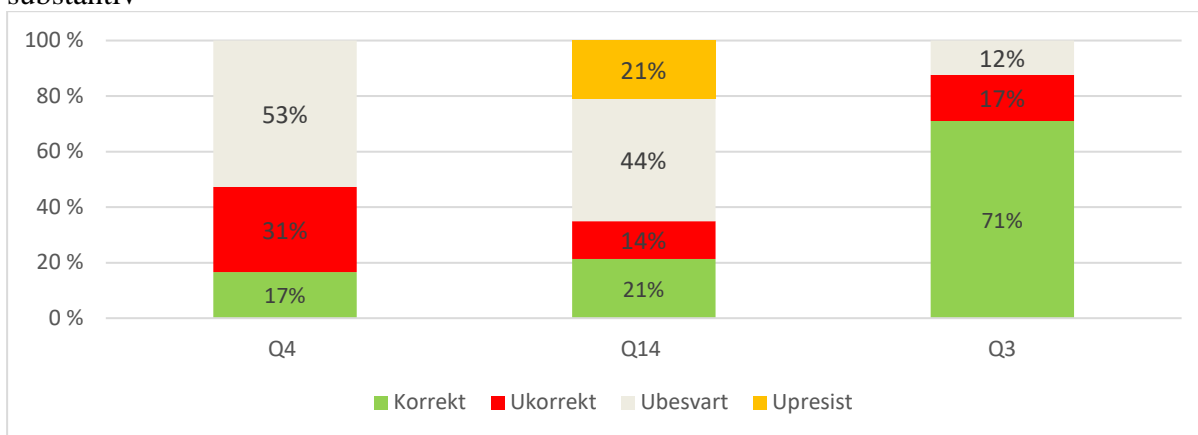
Substantiv

Det er tre spørsmål som direkte omhandler substantiv: to som etterspør en lingvistisk term på bakgrunn av et eksempel, og ett som ber om en definisjon av et begrep (se tabell 5). De overordnede resultatene er framstilt i figur 2.

Tabell 5: Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om substantiv

Skår	Spørsmål
17 %	Q4 Hvilken form står dette ordet i? <i>Husene</i>
21 %	Q14 Hva er et substantiv?
71 %	Q3 Hvilken ordklasse er dette ordet? <i>Husene</i>

Figur 2. Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt, ubesvart eller upresist svar om substantiv



17 % har svart riktig på Q4, 31 % har svart feil. Typiske feilkategorier er at studentene kun svarer *flertall* uten å nevne bestemt form (N=47), eller ulike termer knyttet til ordklassen verb: *presens*, *preteritum* og *perfektum* (N=11), og sju studenter svarer *ubestemt flertall*.

Q14 er et åpent spørsmål. Av riktige svar er det vanligste at «substantiv kan settes en, ei, et foran». Flere svarer også at substantiv er en ordklasse. I kategorien upresis (N=49) finner vi svar som «substantiv er en ting» (N=19), eksempler på konkrete substantiv: «Substantiv er f.eks. et tre, en bil» (N=13). 14 % har svart ukorrekt, og her består den største gruppa (N=15) av de som enten utvider eller innsnevrer den semantiske forståelsen av hva et substantiv kan referere til: «Substantiv er noe du kan ta på» og «Et substantiv er en hvilken som helst ting».¹⁰

⁹ Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet (2006) nevner ikke termen *hjelpeverb* eksplisitt i sin anbefaling. Termen er likevel i bruk, blant annet i læreverker for ungdomstrinnet (Brøseth et al., 2020), f.eks. når sammensatte verbformer som passiv presenteres. Problemet blir da at elevene skal lære om passiv ved hjelp av et grammatisk begrep *hjelpeverb*, men hjelpeverb blir aldri forklart eller tematisert i læreverket.

¹⁰ Som tidligere nevnt er det umulig å etablere en objektiv grense mellom de ulike svarene. Vår begrunnelse for at dette må anses som et feil svar, er at det er mange «ting» som ikke er et substantiv: å falle ned fra en fjellskrent kan ses på som en hendelse, og «en hendelse» er et substantiv, men det å falle ned fra en fjellskrent er ikke et substantiv. Vi konkluderte dermed med at substantiv ikke kan sies å være «en hvilken som helst ting».

Den nest største feilkategorien (N=9) dreier seg om at substantivet beskriver noe: «Substantiv er noe beskrivende» og «substantiv beskriver subjektet».

Spørsmål Q3 har den tredje høyeste skåren totalt. 12 % har ikke svart, og 17 % har svart feil. Den største feilgruppa (N=27) er *subjekt/objekt* eller *objektiv/subjektiv*. Her blander studentene altså form- og funksjonskategorier, og i tillegg blander en del funksjonskategoriene med termer som likner. Den nest største gruppa (N=6) er de som foreslår ordklassen *verb* eller underkategorier av denne, for eksempel *preteritum* og *perfektum*.

Generelt viser resultatene at studentene vet at substantiv er en ordklasseterm, og at de kan gjenkjenne substantiv (her: *husene*), men at de ikke kan navngi termer for ordklasseinterne egenskaper, som bestemthet og tall. Studentene forklarer substantiv med tilstedeværelse av ubestemte artikler, og at det er en ordklasse. Strengt tatt er det jo ikke slik at substantiv har *en*, *ei* eller *et* foran seg. For å kunne bruke denne «regelen» må man omformulere et gitt ord til ubestemt form entall, og selv da vil det ikke fungere verken for mengdesubstantiv (som *melk* og *honing*) eller egennavn. Som Eiesland og Vindenes (2022, s. 55) påpeker, er substantiv, adjektiv og verb de første ordklassene elevene lærer om fordi de er innholdsord: «Ordklasser med innholdsord er, på grunn av at de har sjølstendige, ikke-grammatiske betydninger, lettere å definere og forklare, og lettere for de yngste elevene å forstå». Haugen og Spilling (2020, s. 8) gir et eksempel på en innholdsenhet fra et læreverk for 3. trinn: «Substantiv – navn på ting (hund)». Forklaringa for substantiv som dukker opp i læreverk for 3. trinn er altså nesten ordrett den samme som det vi har klassifisert som upresise svar. Det sier seg selv at presentasjon av ordklasser må være pedagogisk tilrettelagt for det alderstrinnet de er tenkt for, men det er bekymringsfullt at mange av studentene ikke synes å ha en mer presis definisjon av et substantiv enn den som blir gitt en tredjeklassing. Denne observasjonen peker igjen mot en større utfordring i hvordan språket som system har vært fordelt utover de ulike trinnene i læreplanen, nemlig at ordklasser var et læringsmål på 4. trinn (se tabell 1), men at dette ikke eksplisitt blir fulgt opp i læringsmål for høyere årstrinn.

Vi har valgt å klassifisere definisjonen «substantiv er (en) ting» som upresis ettersom den leder oss ut i utfordringer med avgrensning: Er *Ola* og *læringsutbytte* ting? Myhill mfl. (2012, s. 160) peker på de problemene som oppstår når lærere kun bruker semantiske forklaringer, for eksempel at verb er gjøre-ord: «These semantic definitions led to some very confused discussions with students.» En elev konkluderte da blant annet med at ordet *hockey* må være et verb fordi det er noe man gjør. Vi ser i samtlige svar til spørsmålene i 3a og 3b (tabell 2), både korrekte, ukorrekte og upresise, at studentene nesten utelukkende bruker semantiske beskrivelser av det begrepet de skal forklare.¹¹ At semantikk nærmest er enerådende i materialet, er ikke overraskende i lys av andre studier av læreverk,

¹¹ Det eneste unntaket er som tidligere nevnt den opplysningen studentene gir om at determinativene *en*, *ei* og *et* kan settes foran substantiv. Haugen og Spilling (2020, s. 13) påpeker at denne informasjonen er å finne i læreverk for 3.–4. trinn, og er et av svært få eksempler på innhold som omhandler frasenivået.

som viser at semantiske forklaringer er svært framtreddende (Brøseth et al., 2020; Haugen & Spilling, 2020).

Adjektiv, adverb og preposisjon

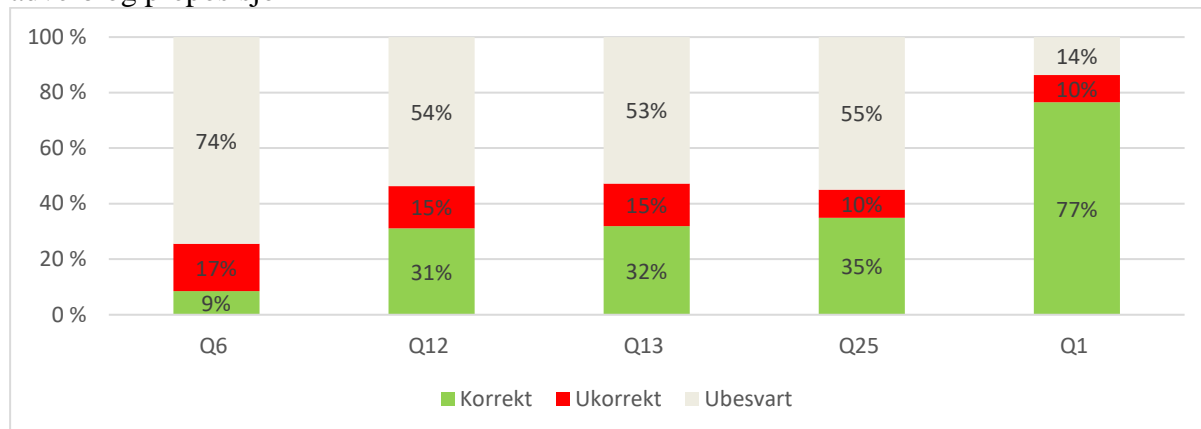
Vi presenterer spørsmålene om ordklassene adjektiv, adverb og preposisjon sammen. Disse ordklassene defineres ulikt i *NRG* og *Tilrådinga*. For eksempel legger *Tilrådinga* større vekt på syntaktisk funksjon, mens *NRG* bruker morfologiske egenskaper som det primære for kategoriseringa. Dermed vil *NRG* definere *raskest* kun som et adjektiv, mens det ifølge *Tilrådinga* kan være adjektiv (*Warholm er raskest*) eller adverb (*Warholm sprang raskest*). I *NRG* vil *over* kun være en preposisjon, mens det i *Tilrådinga* kan være preposisjon (*Warholm hopper over hekken*) eller adverb (*Warholm hopper over*).

Det er til sammen fem spørsmål som berører disse ordklassene (se tabell 6). De ber enten om å gi et eksempel basert på en term, eller å selv oppgi en lingvistisk term, her navnet på en ordklasse. Oversikt over resultatene vises i figur 3. Et generelt kjennetegn ved alle spørsmålene unntatt Q1, er at over halvparten er ubesvarte.

Tabell 6: Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om adjektiv, adverb og preposisjon

Skår	Spørsmål
9 %	Q6 Hvilken ordklasse er dette? <i>Aldri</i>
31 %	Q12 Hvilken ordklasse kan gradbøyes?
32 %	Q13 Vis et eksempel på et ord med gradbøying
35 %	Q25 Hvilken ordklasse er dette? <i>Over</i>
77 %	Q1 Hvilken ordklasse er dette? <i>Raskest</i>

Figur 3: Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt eller ubesvart svar om adjektiv, adverb og preposisjon



74 % har ikke svart på Q6, mens 17 % har svart feil. Den vanligste feilen (N=11) er ulike varianter av ordet *nektelse/nekting*, som jo (delvis) beskriver det semantiske innholdet, men som ikke er en ordklasseterm. Den nest vanligste feilen er

adjektiv (N=7) eller *objekt* (N=7).¹² I likhet med tidligere funn ser vi også her at flere studenter blander form og funksjon, og svarer *objekt*. Øvrige ukorrekte svar utgjør en heterogen gruppe, med forslag som bl.a. *pronomen*, *konjunksjon*, *substantiv* og ulike termer knyttet til ordklassen *verb*.

For Q12 er de største feilgruppene *verb* (N=27) og *substantiv* (N=6). Begge disse er riktignok ordklasser med bøyning, men studentene er altså ikke kjent med hva forstavelsen «grad-» viser til. Dette knytter an til det vi tidligere har påpekt, nemlig at flere gjenkjenner et ord som substantiv, men at de ikke kjenner til ordklasseinterne kategorier.

I Q13 gir 32 % et korrekt eksempel på ord som kan gradbøyes. I de ukorrekte svarene (15 %) gjentar funnet fra Q12 seg, ved at de største feilgruppene er bøyde verb (N=25) og substantiv (N=8). For Q25 finner vi blant de ukorrekte svarene (10 %) forslagene *adjektiv* (N=7), og ellers ulike termer som likner på preposisjon (N=5): *proposisjon*, *postposisjon* og *disposisjon*, og også *pronomen* (N=4). Q1 har undersøkelsens nest høyeste skår. 77 % svarer korrekt *adjektiv* (eller *adverb*). De som svarer feil, skriver *verb* (N=13), eller termer knyttet til denne ordklassen, som f.eks. *preteritum/perfektum* (N=5).

Adjektiv er, sammen med substantiv og verb, blant de ordklassene studentene skårer høyt på, men andel korrekte svar dropper kraftig (45–46 prosentpoeng) ved spørsmål om gradbøyning – et vesentlig morfologisk kjennetegn ved adjektiv.¹³ Adjektiv klassifiseres som tidligere nevnt som innholdsord, og er blant de første ordklassene elevene møter i skolen. Innholdet til preposisjoner og adverb er ofte vanskeligere å definere, og selv om preposisjoner kan ha et konkret spatielt innhold (*Warholm hoppa **over** hekken*), kan de også ha mer grammatiske funksjoner (*Warholm gleda seg **over** seieren*). Studentene strever vesentlig mer med å identifisere og navngi ord som ikke har et tydelig leksikalsk innhold og som heller ikke har bøyning. Brøseth mfl. (2020) viser at arbeid med ordklasser på ungdomsskolen som oftest kommer til syne i læreboka når det handler om å lære seg riktig bøyingsmønster i nynorsk. Også Haugen og Spilling (2020) finner at bøyning er vektlagt i lærebøker. Kunnskapsinnholdet i læreverk gir oss ikke direkte kunnskap om undervisningen, men Askland (2019) finner at lærerne fokuserer mye på formverket i nynorsk, og Blikstad-Balas (2014) påpeker at læreverk ofte brukes i planlegging i undervisning. Konsekvensen kan være at det som vies liten eller ingen plass i læreverket (f.eks. ord uten bøyning), også går under radaren i klasserommet.

Pronomen og determinativ

Spørreundersøkelsen inneholdt tre spørsmål om pronomen og determinativ (tabell 7). *Tilrådinga* følger *NRG* og innfører termen *determinativ*. Dette gjør at pro-

¹² I og med at *aldri* ikke kan stå predikativt (**Jeg er aldri*) eller i en substantivfrase (**en aldri sommerferie*), defineres *aldri* heller ikke som et adjektiv i henhold til *Tilrådinga*.

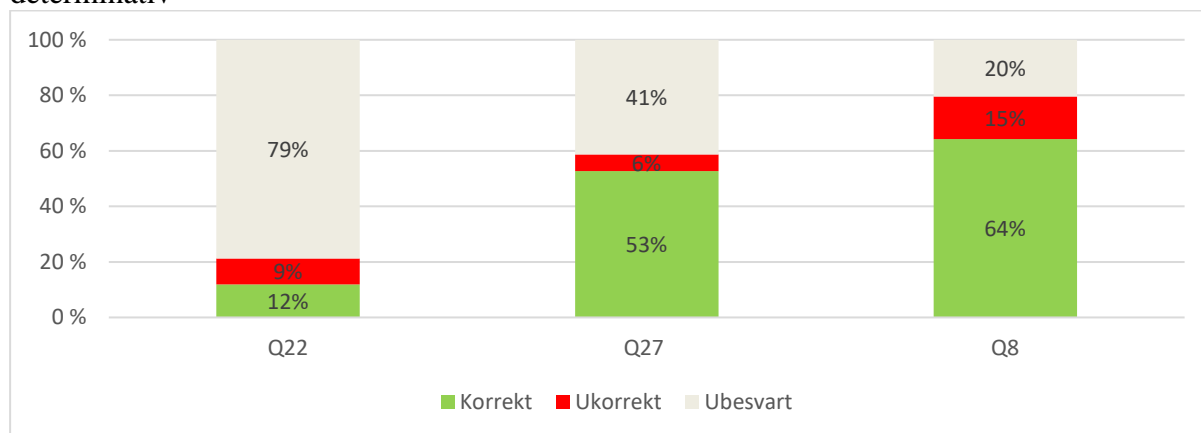
¹³ Og også enkelte adverb ifølge *Tilrådinga*.

nomenklassen er mindre fordi ord som tidligere ble klassifisert som pronomen, nå er determinativ. De generelle resultatene vises i figur 4.

Tabell 7. Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om pronomen og determinativ

Skår	Spørsmål	
12 %	Q22	Hvilken ordklasse er dette? <i>Det</i>
53 %	Q27	Hvilken ordklasse er dette? <i>Oss</i>
64 %	Q8	Hva er personlig pronomen i førsteperson flertall?

Figur 4. Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt eller ubesvart svar om pronomen og determinativ



De to spørsmålene om pronomen, Q8 og Q27, har relativ høye skår. Ellers skårer studentene lavt på spørsmål om ordklasseintern klassifisering eller egenskaper, men *førsteperson flertall* av *pronomen* er kjent for mange. 20 % har ikke svart på Q8, mens 15 % har svart feil, hvor den mest frekvente feilen er *jeg* (N=19), altså *førsteperson entall*. Den informasjonen som ligger i ordet *flertall*, har ikke hindret studentene i å foreslå et entallspronomen. Andre forslag er *mine* (N=5) og *de, deres, alle* (N=5). Fem studenter foreslår ulike verbrelaterte termer: *presens* og *presens perfektum*. 41 % har ikke svart på Q27, og av de 6 % (N=14) som har svart feil, er de mest frekvente feiltypene *substantiv* (N=5) og *subjekt/objekt* (N=5).

I Q22 har 79 % ikke svart på spørsmålet. Av de 9 % som har svart feil, er den vanligste feilen *subjekt/objekt* (N=5), etterfulgt av *substantiv* (N=4). Blant de øvrige forslagene er termer som *kasus*, *preteritum*, *hjelpeverb*, *bestemt form*. Vi ser altså at studentene blander formtermer med funksjonstermer, samt at de ikke vet hvilke termer som tilhører nivået ordklasse, og hvilke termer som refererer til ordklasseinterne egenskaper. 12 % (N=28) av studentene har svart riktig på Q22. Kun én av disse har svart determinativ.¹⁴

¹⁴ Her har vi også godtatt en forekomst av termen «pekeord».

Presentasjon av funn: setningsledd

I gjennomgangen av setningsledd behandler vi først subjektet, og deretter følger en gjennomgang av adverbial, direkte objekt og indirekte objekt. Resultatmessig er det stort sprik mellom spørsmål om subjektet og om andre setningsledd.

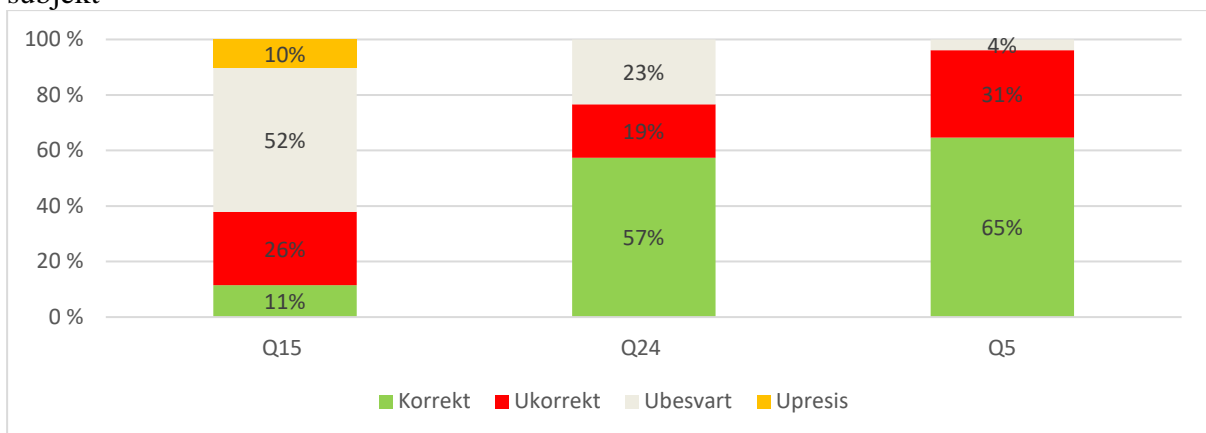
Subjekt

Undersøkelsen inneholdt tre spørsmål om subjekt, der ett ber om definisjon av en term og de to andre ber studentene om å identifisere subjektet i to gitte setninger – der den ene har kanonisk plassering av subjektet og den andre ikke (se tabell 8). De overordnede resultatene er vist i figur 5.

Tabell 8. Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om subjekt

Skår	Spørsmål	
11 %	Q15	Hva er et subjekt?
57 %	Q24	Hva er subjektet i denne setningen? <i>Til jul fikk ikke Petter presanger</i>
65 %	Q5	Hva er subjektet i denne setningen? <i>Ola sprang ut døra</i>

Figur 5. Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt, ubesvart eller upresist svar om subjekt



Over 50 % svarer rett på Q5 og Q24, i motsetning til bare 11 % i Q15, der 10 % svarer upresist og 52 % ikke har svart på spørsmålet. Studentene mestrer med andre ord å identifisere subjektet i en setning, men de greier ikke å forklare hva et subjekt er.

I Q5 har 4 % av studentene ikke svart, mens 31 % har svart feil. De aller fleste av disse har identifisert *døra* som subjektet (N=60). Det er et gap ned til de to neste feiltypene, som er *sprang* (N=9) og *ut* (N=4). 23 % svarer ikke på spørsmål Q24. Av de 19 % som har svart ukorrekt, er *presanger* (N=35) mest frekvent, etterfulgt av *jul* (N=5), begge nominale elementer. Også her finner vi noen få svar (N=5) som velger ikke-nominale elementer, som *fikk*, *til jul* og *ikke*.

I Q15, som ber studentene om å forklare hva et subjekt er, har 52 % ikke svart. Av de riktige svarene er det mest frekvente (N=21) at subjektet er den som utfører handlingen. Fire studenter svarer at subjektet er et setningsledd, og to viser til hjelpes spørsmålet «For å finne subjektet i en setning må man først finne verbet og

deretter spørre: hvem/hva + verbet». 10 % (N=24) av svarene er upresise. Den vanligste forklaringen (N=21) er at subjektet er den som gjør noe i setninga: «subjekt er hvem som gjør noe i en setning». 26 % (N=62) er kategorisert som ukorrekt, og den største gruppa her er at subjektet er hovedpersonen i setninga eller historien (N=21): «Subjektet er personen som er i hovedfokus» og «subjekt er den det gjelder». Den nest mest frekvente feilkategorien (N=11) er svar som: «Subjekt er en ting» og «subjekt er tingen i fokus». En del (N=9) mener at subjektet beskriver noe, gjerne et substantiv: «subjekter sier noe om substantivet» og «subjekt er de substantivene beskriver». Det som i hovedsak kjennetegner både korrekte, upresise og ukorrekte svar er altså at de primært er basert på semantikk.

Dersom kravet til korrekt svar for Q15 skulle vært en grammatisk adekvat beskrivelse av subjektet, så ville det favne få svar.¹⁵ Mange skriver at subjektet utfører en handling i setninga, noe som enkelt lar seg tilbakevise av eksempler som *Jon er lat*, *Jon fikk et spark bak*, *Jon ble sparket bak av Knut* og *Å sparke Jon var slemt*. Men de beskrivelsene man vanligvis finner i for eksempel læreverk, presenterer heller ikke ulike typer subjekt. De begrenser seg til eksempler hvor subjektet sammenfaller med agens. Ettersom kombinasjonen *agens + subjekt* trolig er det studentene har lært i skolen, valgte vi under tvil å kategorisere dette som korrekt. Det er urimelig å forvente definisjoner som studentene med all sannsynlighet ikke har blitt presentert for. En god del svarte også at subjektet (er det/den som) gjør noe, som åpenbart er feil av liknende årsaker som over. Slike svar anså vi som upresise, fordi det er vanskelig å hevde at ikke alle deltakere involvert i en verbhandling gjør «noe». Selv i setninga *Knut sparket Jon* må Jon gjøre «noe»; han må ta imot sparket.

Adverbial, direkte objekt og indirekte objekt

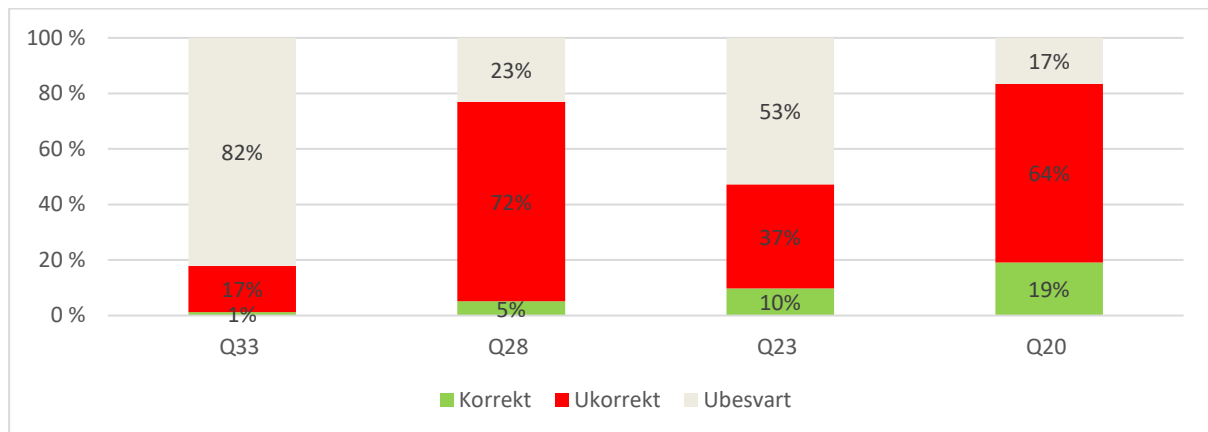
Undersøkelsen inneholder fire spørsmål om direkte og indirekte objekt og adverbial (se tabell 9). To av spørsmålene etterspør en term ut fra et eksempel, og to ber studentene om å finne et bestemt setningsledd i en setning. De generelle resultatene er framstilt i figur 6.

Tabell 9. Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om adverbial, direkte og indirekte objekt

% korrekt	Spørsmål
1 %	Q33 Hvilke setningsledd er de understreketede ordene her: <i>Vi spiser middag hver kveld når ungene har gjort lekser.</i>
5 %	Q28 Finn det direkte objektet i denne setningen: <i>Jeg hater at du snorker</i>
10 %	Q23 Hvilket setningsledd er Kari i denne setningen? <i>Petter sendte Kari et kjærlighetsbrev</i>
19 %	Q20 Hva er det direkte objektet i denne setningen? <i>Du spiser alltid grøt med kanel til frokost</i>

¹⁵ Det er verdt å merke seg at det å gi en definisjon av et subjekt ikke er en enkel oppgave, ei heller innenfor språkvitenskapen, slik at det vil være for ambisiøst å forvente en fullstendig og nyansert definisjon av en førsteårsstudent uten annen bakgrunn enn videregående skole. Like fullt er det interessant å studere hvilke typer definisjoner som dukker opp i studentenes svar, og om de har noen forståelse av begrepet subjekt i det hele tatt.

Figur 6. Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt eller ubesvart svar om adverbial, direkte og indirekte objekt



Kun 1 % svarer riktig *adverbial* på Q33. 82 % svarer ikke, og 17 % svarer feil. 5 % (N=12) identifiserer leddsetninga *at du snorker* korrekt som direkte objekt i Q28. Her er andelen studenter som svarer feil, svært høy, antakelig fordi studentene bes om å streke under eller finne (det de tror er riktig), og dermed er det flere som svarer i det hele tatt. Det samme ser vi i Q20, som også har flere ukorrekte svar (64 %) enn ubesvarte (17 %). På spørsmål Q23 må studentene selv skrive det setningsleddet de tror er riktig. Antall ubesvart stiger da til 53 %, mens de ukorrekte svarene utgjør 37 %.

Den største feilkategorien i Q33 (N=25) er noe overraskende *leddsetning*. Her blander studentene altså termer for setningsledd med termer for setningstypologi. Seks studenter svarer *indirekte* eller *direkte objekt*. I tillegg finner vi svar som «2 og 3». Liknende svar dukker opp også i Q23: *1., første, andre*. Det kan se ut som at studentene har lært å identifisere setningsledd ved nummerering, det vil si at man analyserer noe som «første setningsledd», «andre setningsledd» osv. heller enn med syntaktiske termer. Hvor en slik analyse har sin opprinnelse, er ukjent for oss. Den finnes verken i *NRG* (Faarlund et al., 1997), *Tilrådinga* eller i læreverker og faglitteratur vi kjenner til.

Det er interessant at den største feilkategorien i Q28 er *du* (N=88), altså subjektet i leddsetninga. Deretter følger verbet i leddsetninga *snorker* (N=29) og verbet i oversetninga *hater* (N=25) og *jeg* (N=15). Felles for alle feilsvarene er at studentene kun har valgt ett ord når de skal identifisere setningsleddet. Q20, som også ber studentene om å identifisere direkte objekt, viser et liknende mønster. Den absolutt største feilkategorien er *grøt* (N=88), etterfulgt av *du* (N=27), *alltid* (N=13), *frokost* og *spiser* (begge N=7). Kun åtte studenter i kategorien ukorrekt velger mer enn ett ord, de mest vanlige er *alltid* *grøt med kanel* (N=4) og *grøt, kanel* (N=2).

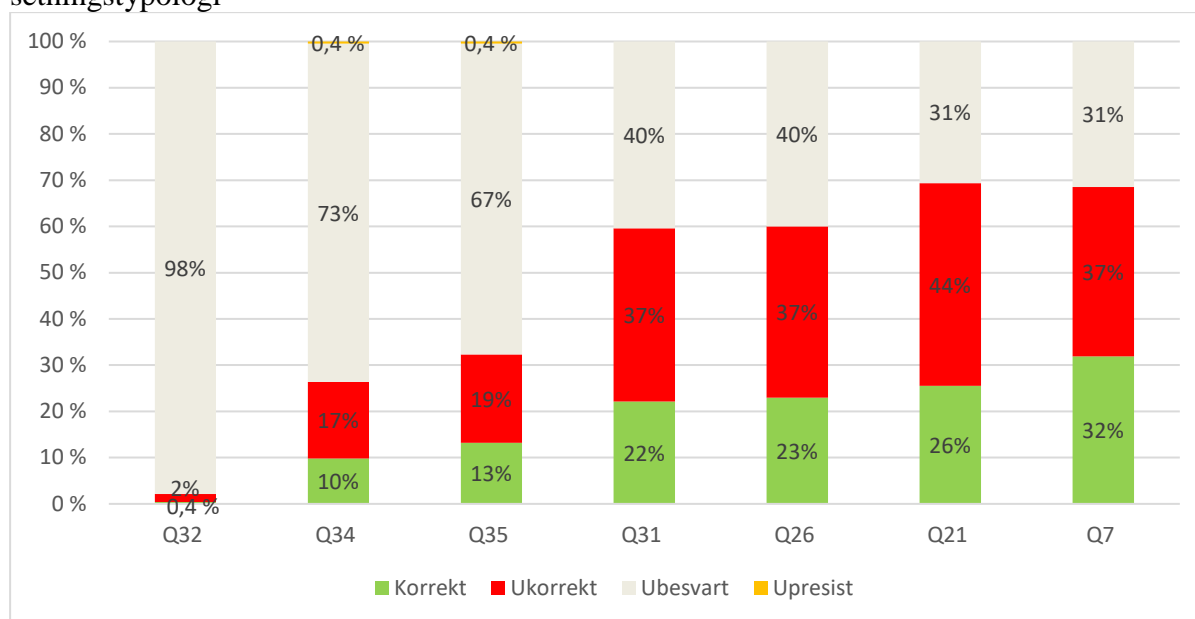
Presentasjon av funn: setningstypologi

Under setningstypologi sorterer alle spørsmål om helsetninger og leddsetninger. Det er sju av disse i undersøkelsen – to som spør etter definisjoner av begreper, ett som ber om et eksempel ut fra en term, og fire som ber studenten om å finne leddsetninger i en overordnet setning (tabell 10). De generelle resultatene er illustrert i figur 7.

Tabell 10. Oversikt over prosentandel riktige svar på spørsmål om setningstypologi

Skår	Spørsmål
0,4 %	Q32 Gi et eksempel på en relativsetning
10 %	Q34 Hva er en helsetning?
13 %	Q35 Hva er en leddsetning?
22 %	Q31 Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Fordi du forsov deg, kom du for sent.</i>
23 %	Q26 Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg vet ikke hvorfor du spiser så mye</i>
26 %	Q21 Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Når du snorker, får jeg ikke sove.</i>
32 %	Q7 Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg liker ikke at du snorker</i>

Figur 7. Prosentandel av studentene med korrekt, ukorrekt, ubesvart eller upresist svar om setningstypologi



I to spørsmål (Q34 og Q35) bes studentene om å definere en helsetning og en leddsetning. Det er dessuten ett spørsmål (Q32) som ber studentene om å definere en relativsetning, men bare én student har svart rett på det, og 98 % har ikke svart. I tillegg er det fire spørsmål som ber studentene om å streke under leddsetninger.

En setning blir gjerne definert som en neksus som forbinder et nominalt subjekt og et verbalt predikat. NRGs definisjon går slik: «En setning som kan stå alene mellom to store skilletegn, og dermed utgjøre en ytring for seg, er en

hovedsetning. Hovedsetninga utgjør en fullstendig grammatisk enhet» (Faarlund et al., 1997, s. 41). Leddsetninga er definert som en setning som er en konstituent i en annen setning, men som ellers har ulike funksjoner. Merk imidlertid at i lærebøker brukes gjerne en annen definisjon, nemlig at leddsetninger ikke gir mening alene. På denne bakgrunnen har vi gitt studentene rett i dette svaret, selv om denne definisjonen ikke gir gjenklang i grammatisk litteratur og faktisk er motsatt formulert i Faarlund mfl. (1997, s. 960), som understreker at norske ytringer med form som leddsetninger, faktisk kan fungere selvstendig, som i eksemplet «At du vil!».

I materialet svarer 10 % av studentene rett når de skal definere en helsetning. De skriver at helsetninger kan stå alene og likevel gi mening, eller at det er komplette setninger. For leddsetningene har 13 % gitt en relevant forklaring, og skriver at leddsetninga er ufullstendig eller at den ikke kan stå alene, og at dersom den står alene, så gir den ikke mening. Fem studenter nevner at leddsetninga er del av en annen setning, og dette er den eneste henvisningen til en syntaktisk egenskap i svarene på disse to spørsmålene. Av feil og upresise svar er det noen studenter som bruker terminologi feil eller som oppgir feil opplysninger (f.eks. «en helsetning har flere verb» eller «en leddsetning = DO»¹⁶). En litt større gruppe svar er de som på ulike vis viser til komma (11 svar for helsetninger, 14 for leddsetninger), som at «en leddsetning er den delen av en setning som kommer etter komma, eller der du tar en pause», eller «en leddsetning har komma, mens en helsetning er en setning uten komma», og «en leddsetning er delt med komma». Det kan se ut som studentene har oppfattet at komma gjerne opptrer i forbindelse med leddsetninger, men at kunnskapen ikke er forstått. En del definisjoner er også upresise, som at «helsetning forteller en ting, mens leddsetning forteller hvorfor» eller at «ledd sier ikke alt. Bare hva det handler om».

Når det gjelder spørsmålene om å streke under leddsetninger, så var tre av disse adverbiale med funksjon som adverbial og én av dem substantivisk med funksjon som direkte objekt. To av (de adverbiale) leddsetningene står i forfeltet, mens de to andre står i sin kanoniske posisjon etter hovedverbet. Flest studenter (32 %) har greid å kjenne igjen den substantiviske og kanonisk plasserte leddsetninga. For de adverbiale leddsetningene spente tallet fra 22 % til 26 % riktige svar, og det var ikke stor forskjell mellom de tematiserte og den ikke-tematiserte leddsetninga.

I de ukorrekte og upresise svarene er det et mønster at den største feilgruppa (mellom 31 og 58 svar) er studenter som har streket under så å si alt som *ikke* er leddsetning, altså oversetninga, med eller uten setningsadverbial. Det kan virke som at de ser at det går et strukturelt skille, men at de ikke vet hvilken del som er underordnet den andre delen. Andre feiltyper er understreking av bare subjunksjonen og av verbet i hovedsetninga, og noen har streket under bare setningsadverbialet. Det var generelt stor variasjon i svarene i disse spørsmålene.

¹⁶ DO er en mye brukt forkortelse for setningsleddet direkte objekt.

Diskusjon av tendenser i materialet

Vi kan slå fast at det kunnskapsnivået førsteårsstudentene framviste i denne undersøkelsen, var svært lavt. På mange av spørsmålene var det få riktige svar, relativt mange gale svar og et høyt antall ubesvarte spørsmål. Det kan se ut til at nokså mange gjetter blindt mellom ordklasser med og uten bøyning, og at mange ikke vet hvilke ti termer som betegner ordklasser og hvilke som betegner setningsledd.

Etter å ha presentert studentenes kunnskap på ulike områder vil vi nå drøfte om det finnes fellestrekk i deres forståelser og misforståelser. Tar vi utgangspunkt i Alderson og Hudsons (2013) 50-prosentgrense for å anse en term som innlært, viser våre resultater at studentene har kjennskap til fire ordklasser: verb, substantiv, adjektiv og pronomen. Haugen og Spilling (2020) påpeker at læringsmålet for 4. trinn «beskrive ordklasser og deres funksjon» operasjonaliseres ulikt i læreverk. De undersøkte lærebøkene presenterte *substantiv*, *adjektiv* og *verb*, men det varierte hvilke andre ordklasser som var med. Disse tre klassene har bøyning som morfologisk kjennetegn, og bøyingsformer er også et framtrædende innholdsområde i mange av læreverkene. I Brøseth mfl. (2020) viser gjennomgangen av ordklasseterminologi i læreverket at *verb* ligger på topp (N=150), fulgt av *substantiv* (N=63) og *adjektiv* (N=42).¹⁷ Studentene skårer også best på identifisering av *verb*, *adjektiv* og *substantiv*, men presterer langt dårligere når de skal identifisere *adverb* og *preposisjoner* (se tabell 3).

Flere av studentene skiller i liten grad mellom en ordklasse per se og interne egenskaper eller underkategorier knyttet til ordklassen. Eksempelvis svarer en del preteritum eller presens på spørsmål der svaret skal være verb, og på et annet spørsmål om en ordklasse (Q22) svarer de både kasus, preteritum, hjelpeverb og bestemt form.

Vi ser flere eksempler på at studentene har lært noe utenat uten at de viser dypere forståelse. Eksempelvis kommer dette til uttrykk i svarene om verbformer, der en del oppgir bøyingsrekka a verbo heller enn den etterspurte formen, og også i spørsmålene om svake og sterke verb, der flere viser til en mekanisk huskeregel om at svake verb er regelrette og sterke er uregelrette. Det at en del gjengir regelen omvendt, illustrerer tydelig at kunnskapen er grunn. Også for substantiv griper mange til en huskeregel («noe du kan sette en–ei–et foran»), og for subjekt griper en del til spørresetninga «spør etter hvem/hva + verbet». Alle disse reglene kan minne om det van Rijts mfl. (2022) kaller tommelfingerregler.

Et annet trekk som går igjen, er tendensen til å vise til semantiske beskrivelser og forklaringer, både for riktige og for gale svar. Eksempelvis viser flere til at substantivet er en ting, og mange knytter definisjonen av subjektet til en semantisk handlende agens, noe som kan lede dem til feil svar. En hel del studenter blander dessuten form- og funksjonskategorier. De skiller ikke mellom ordklasser og

¹⁷ *Adverb*, *preposisjon*, *konjunksjon*, *subjunksjon* og *interjeksjon* er alle nevnt 11 ganger eller mindre.

setningsledd, noe som gjør grammatisk forståelse krevende. Et eksempel er når de spørres om ordklassen til ordet *husene*, og flere svarer både subjekt og objekt.

Et interessant fenomen er at når studentene bes om å finne setningsledd, foreslår svært få hele fraser eller leddsetninger. Det er overveiende ett ord som foreslås som setningsledd. Dersom skillet mellom enkeltord (form) og setningsledd (funksjon) ikke er forstått, blir setningsanalyse vanskelig. I dette ligger også en sviktende forståelse av at fraser og setninger er hierarkisk, ikke lineært, oppbygd. Å forstå grammatikk som hierarkisk struktur er sentralt i setningsanalyse. Samme mangel blir også synlig når flere blander sammen leddsetninger og oversetninger, der det avsløres at man ikke forstår at den ene setninga er overordnet den andre.

At ord har en større vektlegging i læreverk enn fraser, finner vi dokumentert i flere lærebokanalyser. Brøseth mfl. (2020, s. 199) finner at «Termen *frase* blir ikke brukt i NK-B [Nye Kontekst Basisbok], selv om *Tilrådinga* åpner opp for det». Haugen og Spilling (2020, s. 14) finner at «Dei dominerande eksempeltypane er einskildord og bøyingsparadigme, som til saman utgjør 75 % av eksempla». Videre viser resultatene at ordene i de ulike ordklassene ikke særlig ofte blir presentert i mer komplekse språklige enheter, men er stort sett begrenset til ubestemt artikkel foran substantiv, *å* foran infinitiv og attributive adjektiv i substantivfraser. I en svensk studie av læreverk for videregående opplæring (Bandh, 2019, s. 32) påpekes det at lærebøkene «inte tar hänsyn till att *ord* og *fraser* inte delar samma hierarkiska nivå i språket, precis på samma sätt som de i hovudsak inte lyckas förklara att språket faktiskt är hierarkisk». Det finnes ingen tilsvarende undersøkelse av norske læreverk for videregående skole, men Tiller (2016, s. 60) skriver at «språktrekkene beskrives i flere av tilfellene bare som 'ord'», noe som kan tyde på at det sterke ordfokuset dokumentert av Haugen og Spilling (2020) på 3. og 4. trinn, også er framtreddende i læreverk for høyere trinn.

Den generelle kreativiteten studentene viser i terminologi, er verdt å nevne. Der de mangler et spesifikt begrep, kommer flere likevel med kreative forslag, som *subjektiv*, *objektiv*, *plenum*, *proposisjon* og *disposisjon*. En annen observasjon er at kategorien verb eller termer knyttet til verb er det studentene oftest tyr til dersom de mangler rett svar, eksempelvis for formen til *husene*, *raskest* og *førstepersonspronomen*.

Et viktig funn er at flere av svarene avspeiler at studentene er i stand til å gjenkjenne visse grammatiske elementer, kanskje ved hjelp av en tommelfingerregel, men at de samme studentene ikke greier å gi en relevant forklaring av det grammatiske elementet. Det kan se ut til at studentene mangler et metaspråk som bunner i grammatisk forståelse, altså at de bruker begrepene nokså blindt. Eksempelvis nyttiggjør mange seg ikke den inherente informasjonen som ligger i termer som «hjelpesverb» og «flertall», men foreslår likevel «men» og «langt» som eksempler på hjelpeverb og «jeg» som eksempel på flertall. Gjennom disse svarene bekrefter disse studentene det som Aa (2021) advarer mot, nemlig at fagspråket blir uten forståelse og en form for løsrevet kvisskunnskap. Med skolens fokus nettopp på metaspråk kan man risikere at metaspråket blir tomt, dersom det

ikke knyttes tydelig til innhold, og Aa argumenterer derfor for at metaspråk ikke må sidestilles med faglig kunnskap og kompetanse.

Flere av de områdene vi har diskutert – kanskje særlig skillet mellom form og funksjon, samt forståelse av setningsstruktur som hierarkisk og ikke lineært oppbygd, minner om det Josefsson & Lundin (2017) med henvisning til Perkins (1999) kaller grammatiske terskelbegreper: «vissa centrala begrepp, moment og tankesätt som en individ måste förstå på djupet för att kunna gå vidare i sitt lärande». Følgende tre terskelbegreper trekkes fram: distinksjonen mellom betydning, form og funksjon, det hierarkiske prinsippet og avgrensning av fraser og setninger. Legger vi dette til grunn, kan vi slå fast at vår studie viser at flertallet av norske førsteårs lærerstudenter ser ut til å mangle alle disse terskelbegrepene som kunne hjulpet dem til en dypere forståelse av språkstruktur. Et viktig mål for skolegrammatikken framover må etter vårt syn nettopp være å satse på forståelse av det strukturelle systemet, basert på en deskriptiv tilnærming, snarere enn å definere grammatikken som noe normativt der elevene skal øve på korrekt språkbruk og innlæring av preskriptive regler. Vi må bevege oss bort fra mekanisk paradigmepegging i retning reell grammatisk dybdelæring som skaper forståelse. Etter tiår med nedtoning av grammatikken i norske læreplaner, flagger dagens læreplan en noe tydeligere vektlegging av dette feltet. Da må lærerkompetansen følge opp, slik at nyutdanna lærere greier å fylle målene med faglig innhold. Vår studie viser at den oppgaven som ligger i å heve kunnskapsnivået, er stor.

Konklusjon

Denne studien slår fast empirisk, og gir mer detaljerte og nyanserte forklaringer av, det som flere har uttrykt bekymring for – et lavt kunnskapsnivå i grammatikk blant elever som avslutter det 13-årige skoleløpet og starter på høyere utdanning. Det er verdt å merke seg at dette er et symptom ved opplæringa i skolen og ikke ved studentene som sådan. Dette er studenter med gode karakterer som har konkurrert seg inn på lærerutdanning.

Om vi skal oppsummere de mest sentrale funnene våre, kan vi trekke fram at studentene – dersom vi setter 50 % som nedre grense – i gjennomsnitt kjenner til fire ordklasser og ett setningsledd (subjektet). Når de blir bedt om å identifisere setningsledd, peker de fleste ut enkeltord, og sjelden komplekse fraser eller leddsetninger. De definisjonene som presenteres, er enten svært semantisk orienterte eller også kjennetegnet av tommelfingerregler, som ikke er forankret i dypere grammatisk kunnskap. Vi kan også slå fast at langt flere studenter er i stand til å gjenkjenne eksempelvis et subjekt og en leddsetning, sammenliknet med hvor mange som kan oppgi en relevant forklaring av de samme begrepene.

Vi knytter disse funnene til noen mulige forklaringer, som også delvis vil stake ut retning for noen fokusområder for grammatikdidaktikken framover. Det kan for det første se ut til at studentene ikke i tilstrekkelig grad skiller mellom form

og betydning. Videre er det lav forståelse av grammatisk hierarki. Disse to områdene er i kjernen av grammatikken som fag, og kan forstås som terskelbegreper i grammatikk-læring (Josefsson & Lundin, 2017).

Internasjonalt ser man nå ei utvikling innenfor dette feltet i retning av utprøving av og forskning på kunnskapsbaserte grammatikkdidaktiske undervisningsmetoder (Wijnands et al., 2021; van Rijt et al., 2022b). Etter å ha framskaffet et empirisk solid fundament for å beskrive norske lærerstudenters grammatikk-kunnskap på det punktet de starter utdanninga, er vårt mål framover å bidra til kunnskap om læringsfremmende måter å arbeide med dette fagstoffet på både i norsk skole og i lærerutdanning.

Om forfatterne

Mari Nygård er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved NTNU. Hennes forskningsinteresser er grammatikk, grammatikkdidaktikk, språklæring og tidlig skriving.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, Postboks 8900 Torgarden, 7491 Trondheim, Norge.

E-post: mari.nygard@ntnu.no

Heidi Brøseth er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved NTNU. Hennes forskningsinteresser er grammatikkdidaktikk, grammatikk og lærebokanalyse.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, Postboks 8900 Torgarden, 7491 Trondheim, Norge.

E-post: heidi.broseth@ntnu.no

Referanser

- Alderson, J. C. & Hudson, R. (2013). The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22(4), 320–337. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.722644>
- Askland, S. (2019). «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han»: Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sigrunn-askland-grammatikk-er-viktig-som-ein-reiskap-nr-vi-treng-han>
- Bandh, E. (2019). *Problematiska beskrivningar av grammatik: En studie om läromedels beskrivningar av grammatik och svensklärares reaktioner på dessa*. Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, 2019:1. Institutionen for utbildningsvetenskap, Lunds universitet. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/90496007/Problematiska_beskrivningar_av_grammatik_EB.pdf
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014* (s. 325–347). Novus.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review on research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/teacher-cognition-in-language-teaching-a-review-of-research-on-what-language-teachers-think-know-believe-and-do/F6B40C79983C27649FC1157D4023A776>
- Brennhaug, C. (2021). *Grammatikkoppgaver etter fagfornyelsen. En teoretisk analyse av grammatikkoppgavene i en lærebok i norsk for 8.–10. trinn*. Masteroppgave, NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2782062?show=full>
- Brodow, B. (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I B. Brodow, N.-E. Nilsson & S.-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiske perspektiv på skolgrammatiken* (s. 67–134). Lund: Studentlitteratur.
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38(2), 187–225. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/82044/NLT%2Bgrammatisk%2Bmetaspr%25C3%25A5k%2B2020.pdf?sequence=2>
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2023) Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–30. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>
- Brøyn, T. (2014). Hvorfor har det blitt så vanskelig å snakke om språket? Intervju med Lars Anders Kulbrandstad. *Bedre skole*, 1, 8–9. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/hvorfor-det-er-blitt-sa-vanskelig-a-snakke-om-spraket/>
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Elsner, D. (2021). Knowledge about grammar and the role of epistemological beliefs. *Pedagogical linguistics*, 2(2), 107–128. <https://doi.org/10.1075/pl.21003.els>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.

- Grov, A. M. (2018). Språkundervisningen som forsvant? Intervju med Hans-Olav Enger, Gunvor Mejdell, Geir Olav Kinn, Åse Wetås og Bente Heian. *Språknytt*, (2), 18–23. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22018/sprakundervisningen-som-forsvant/>
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.5617/adno.7927>
- Hertzberg, F. (2015). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/grammatikken-i-skolen--klart-for-en-omkamp/>
- Hillocks, G. J. & Smith, M. (1991). Grammar and Usage. I J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp & J. R. Squire (red.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (s. 591–603). Macmillan.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget – i læreplan og klasserom. *Norsklæreren*, (2), 24–29.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemmene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K. W. Sæther (red.), *Det mangfaldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien* (s. 83–100). Forlag1.
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), 18–34. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1033>
- Jørgensen, C. F. & Siljan, H. (2022). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 39(2). <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2016>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i norsk (NOR01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013.
- Lindsetmo, K. (2015). *Framtidas lærere og grammatikken: en kvalitativ kasesstudie av et utvalg lærerstudenters forståelse av og syn på grammatikk*. Masteroppgave, NTNU.
- Laake, S. & Eiesland, E. A. (2019, 23.–24. oktober). *Lærere og grammatikkundervisning* [foredrag]. NNMF 7: Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt, NTNU, Trondheim.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones S., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet (2006). *Grammatiske termer til bruk i skoleverket*. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. <http://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet. Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. Ohrem Bakke & I. B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk. Om språket som system og språket i bruk* (s. 16–33). Fagbokforlaget.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>

- Olsen, I. L. (2020). *Grammatikk som et redskap for å kommunisere korrekt. En kvalitativ studie av tre norsklærere på småtrinnet sine oppfatninger av grammatikk og grammatikdidaktikk*. Masteroppgave, NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2784876/no.ntnu%3ainspera%3a55578083%3a16596004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Peterson, R. A. (2000). *Constructing Effective Questionnaires*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483349022>
- Rogne, M. (2020). Norskfaget i grunnskulelærerutdanningene – nyare utviklingstrekk. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.5617/adno.7903>
- Tiller, M. L. (2016). *Med grammatikk som verktøy: En komparativ analyse av to lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster*. Masteroppgave, NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/handle/11250/2403446?show=full>
- van Rijt, J. H. M., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2022a). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>
- van Rijt, J., Myhill, D., De Maeyer, S. & Coppen, P.-A. (2022b). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education: evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLoS ONE*, 17(2), e0263123. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- Watson, A. M. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>
- Wijnands, A., van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, 65–81. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/VA%234.2021.pdf>

Vedlegg 1

Tabell 1. Oversikt over spørsmålene i spørreskjemaet og svar markert som korrekte

	Type	Spørsmål	Svar markert som korrekte
Q1	2a	Hvilken ordklasse er dette? <i>Raskest</i>	Adjektiv og/eller adverb
Q2	2a	Hvilken ordklasse er dette? <i>Spiste</i>	Verb
Q3	2a	Hvilken ordklasse er dette ordet? <i>Husene</i>	Substantiv
Q4	2b	Hvilken form står dette ordet i? <i>Husene</i>	Bestemt flertall
Q5	1a	Hva er subjektet i denne setningen? <i>Ola sprang ut døra</i>	Ola
Q6	2a	Hvilken ordklasse er dette? <i>Aldri</i>	Adverb
Q7	1a	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg liker ikke at du snorker</i>	Jeg liker ikke <u>at du snorker</u> Jeg liker ikke <u>du snorker</u>
Q8	1c	Hva er personlig pronomen i førsteperson flertall?	Vi, oss, vår
Q9	3	Hvordan skiller vi mellom sterke og svake verb?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q10	1c	Gi et eksempel på et sterkt verb	Ulike svar i kategoriene korrekt eller ukorrekt
Q11	1c	Gi et eksempel på et svakt verb	Ulike svar i kategoriene korrekt eller ukorrekt
Q12	2b	Hvilken ordklasse kan gradbøyes?	Adjektiv og/eller adverb
Q13	1c	Vis et eksempel på et ord med gradbøying	Ulike svar i kategoriene korrekt eller ukorrekt
Q14	3	Hva er et substantiv?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q15	3	Hva er et subjekt?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q16	1c	Kan du bøye dette verbet i presens? <i>Kaste</i>	Kaster/Kastar
Q17	1c	Kan du bøye dette verbet i preteritum? <i>Kaste</i>	Kastet/Kasta
Q18	3	Hva er genitiv?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q19	1c	Kan du gi et eksempel på passiv form av verbet?	Ulike svar i kategoriene korrekt eller ukorrekt
Q20	1a	Hva er det direkte objektet i denne setningen? <i>Du spiser alltid grøt med kanel til frokost</i>	Grøt med kanel
Q21	1b	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Når du snorker, får jeg ikke sove.</i>	<u>Når du snorker</u> , får jeg ikke sove.
Q22	2a	Hvilken ordklasse er dette? <i>Det</i>	Pronomen og/eller determinativ
Q23	2a	Hvilket setningsledd er Kari i denne setningen? <i>Petter sendte Kari et kjærlighetsbrev</i>	Indirekte objekt
Q24	1a	Hva er subjektet i denne setningen? <i>Til jul fikk ikke Petter presanger</i>	Petter
Q25	2a	Hvilken ordklasse er dette? <i>Over</i>	Preposisjon og/eller adverb

Q26	1b	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Jeg vet ikke hvorfor du spiser så mye</i>	Jeg vet ikke <u>hvorfor du spiser så mye.</u>
Q27	2a	Hvilken ordklasse er dette? <i>Oss</i>	Pronomen, personlig pronomen
Q28	1a	Finn det direkte objektet i denne setningen: <i>Jeg hater at du snorker</i>	at du snorker
Q29	2a	Hva heter formen på verbet som er brukt her? <i>Spis maten din!</i>	Imperativ, bydeform, befaling(sform)
Q30	1c	Gi et eksempel på et hjelpeverb.	Ulike svar i kategoriene korrekt eller ukorrekt
Q31	1b	Strek under leddsetningen i setningen nedenfor: <i>Fordi du forsov deg, kom du for sent.</i>	<u>Fordi du forsov deg, kom du for sent</u>
Q32	1c	Gi et eksempel på en relativsetning	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q33	2a	Hvilke setningsledd er de understreketete ordene her: <i>Vi spiser middag <u>hver kveld</u> <u>når ungene har gjort lekser.</u></i>	Adverbial
Q34	3	Hva er en helsetning?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q35	3	Hva er en leddsetning?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist
Q36	3	Hva er samsvarsbøying?	Ulike svar i kategoriene korrekt, ukorrekt eller upresist