



**Høgskolen  
i Innlandet**

LUP

Ina Smeby

## Masteroppgave

# Fagfornyelsen i lærebøker: en kvalitativ analyse av funksjonell grammatikkundervisning

The curriculum in textbooks: a qualitative analysis of functional grammar teaching

Lektorprogram i språkfag

Høsten 2021

# Forord

Så var det min tur til å levere masteroppgaven. Det har vært en lang reise, og det føles som i går at jeg møtte opp første dag på Høgskolen i Innlandet for å starte mine fem år på lektorutdanningen i norsk. Det har vært fem utrolig fine år, og jeg er takknemlig for alt jeg har opplevd. Årene har bydd på oppturer og nedturer, med fag som har vært morsomme og lærerike, og fag som har vært tunge og krevende. Men det jeg sitter igjen med nå er kunnskap og erfaring som gjør at jeg gleder meg til å begi meg ut i læreryrket, og er overbevist om at dette er yrket for meg.

I arbeidet med å skrive denne oppgaven vil jeg takke veilederen min Jens Haugan for god hjelp, motivasjon og konstruktive tilbakemeldinger. En ekstra takk fortjener han også for å ha brukt tid av sommerferien sin. Jeg vil også takke mine to gode venninner og medstudenter Martine Storlien og Hannah Antvort, som har tatt seg tid og bry til å gi sine meninger og tilbakemeldinger, når jeg selv har blitt blind på mine egne ord.

Gjennom de fem årene jeg har hatt her i Hamar har jeg blitt kjent med utrolig mange flotte mennesker. De har gjort studieårene til noe jeg har verdsatt høyt, og noe jeg vil se tilbake på som en veldig fin tid i livet. Til slutt vil jeg takke moren min og kjæresten min, for å ha holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Humøret har ikke alltid vært på topp, og motivasjonen deretter, men dere har gitt meg oppmuntrende ord og omsorg som jeg er evig takknemlig for.

Med det sagt sier jeg takk for meg til Høgskolen i Innlandet!

Ina Smeby

Høsten 2021

## Norsk sammendrag

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærebøkene i norsk for vg1 studieforberevende linje har utformet sine grammatikkoppgaver, og hvordan eleven blir bedt om å jobbe med grammatikken. Det har vært en lang debatt om hvilken plass grammatikken skal ha i skolen, og hvordan den best kan integreres i undervisningssammenheng. Gjennom de siste tiårene har synet på grammatikken i skolen endret seg, og det har blitt lagt et større fokus på at grammatikkens undervisning skal baseres på en bruksbasert og funksjonell tilnærming. Likevel er det fortsatt spor etter en tradisjonell tilnærming på grammatikken, som skiller tydelig mellom språket som system og språket i bruk.

I 2013 startet arbeidet med fagfornyelsen som har resultert i Kunnskapsløftet 2020, med ny overordnet del og nye læreplaner. Nye læreplaner har ført til nye lærebøker, og denne studien går dypere inn i hvordan tre lærebøker for vg1 studieforberevende linje har blitt utformet til å tilrettelegge innholdet etter Kunnskapsløftets intensjoner om grammatikkundervisningen. Med det er det et særlig fokus på Kunnskapsløftets kjerneelement om «Språket som system og mulighet», der det kommer fram hvordan grammatikkundervisningen i skolen bør være funksjonell og tekstbasert. I det denne masteravhandlingen skrives, har LK20 nylig blitt innført, og vg1 har fulgt den nye læreplanen for trinnet i ett år. Forskning tilsier at lærebøker fortsatt har en viktig plass i skolehverdagen, noe som gjør at lærebøkernes tilnærming til grammatikk i stor grad påvirker elevenes læringsutbytte. Det empiriske materialet utgjør de tre lærebøkene Appell, Grip teksten og Intertekst.

Studien vil baserer seg på en kvalitativ, komparativ analyse av utvalgte grammatikkoppgaver i de tre lærebøkernes språk-kapitler, og analysere de ut ifra i hvilken grad de tolkes til å ha en funksjonell tilnærming til grammatikken. Resultatene fra studien viser at det ene læreverket utmerker seg tydelig med en høyere andel oppgaver som har en funksjonell tilnærming, der de to andre lærebøkene i større grad preges av tradisjonelle grammatikkoppgaver.

## **Abstract**

The aim of this Master's thesis is to examine how the textbooks for year 11 (vg1) general studies in the Norwegian subject have shaped their grammar exercises, and how the pupils are asked to work with the grammar. There has been a big debate about how grammar should be taught in school, and how it should be integrated into teaching contexts in a good way. The view on grammar in school has changed during the last decades, and a bigger focus has been placed on how the grammar teaching should be based on a practical and functional approach. Yet, there are still traces of a traditional approach to grammar teaching, which clearly separates the language as a system and language as a practice.

The construction of a new curriculum was started in 2013 and has resulted in the Knowledge Promotion 2020 (LK20), with both a new overarching part and new curricula for every subject. The new curricula have led to new textbooks, and this study aims to investigate how three textbooks for vg1 general studies have been shaped in order to facilitate to the content of the new curriculum's intentions about grammar teaching. In particular, there is a focus on the curriculum's core value about "The language as a system and opportunity", where it becomes clear that the grammar teaching in school should be functional and text-based. At the time that this Master's thesis is being written, the LK20 has recently been implemented, and vg1 is following the new curricula for a year. According to previous research, textbooks are still an important part of teaching, which makes their approach to grammar teaching a large factor in students' learning outcomes. The empirical material in the study are the three textbooks Appell, Grip teksten and Intertekst.

The study is based on a qualitative, comparative analysis of selected grammar exercises in the language chapters of the three textbooks, where the exercises' designs are analyzed in terms of whether they can be interpreted to have a functional approach to grammar. The results of the study show that one of the textbooks clearly stand out with a higher share of exercises that include a functional approach, and that the other two textbooks are more characterized by traditional grammar exercises.

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	<i>II</i>
<i>Norsk sammendrag</i> .....	<i>III</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>IV</i>
<i>Innhold</i> .....	<i>V</i>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn og valg av tema</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Formål</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Problemstilling</b> .....	<b>4</b>
<b>1.4 Avgrensninger</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1 Hva er en læreplan?</b> .....	<b>6</b>
2.1.1 Læreplanens funksjoner.....	7
2.1.2 Grammatikkens plass i tidligere læreplaner.....	8
2.1.3 Fagfornyelsen 2020 .....	11
2.1.4 Kjerneelementer i norskfaget.....	12
2.1.5 Kvalitetskriterier for læremidler .....	14
2.1.6 Læremidler i norskfaget.....	15
<b>2.2 Språket som system eller språket i bruk</b> .....	<b>16</b>
2.2.1 Hva er grammatikk? .....	16
2.2.2 Tradisjonell grammatikk.....	17
2.2.3 Bruksbasert tilnærming.....	19
<b>2.3 Metodisk tilnærming til et bruksnært funksjonelt språksyn</b> .....	<b>21</b>
2.3.1 Hvorfor grammatikk i undervisningen?.....	23
<b>2.4 Metakognisjon</b> .....	<b>24</b>
2.4.1 Metalingvistisk bevissthet .....	25
2.4.2 Metaspråk .....	27
2.4.3 Tidligere forskning på lærebøker og grammatikkundervisning .....	27

<b>3. Metode.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Valg av metode .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Valg av empiri .....</b>	<b>33</b>
3.2.1 Valg av lærebøker .....	33
3.2.2 Valg av kapitler i lærebøkene .....	35
3.2.3 Valg av oppgaver .....	36
<b>3.3 Analysens oppgavekategoriene.....</b>	<b>39</b>
<b>3.4 Studiens kvalitet .....</b>	<b>43</b>
3.4.1 Validitet .....	43
3.4.2 Reliabilitet.....	45
<b>3.5 Studiens begrensninger ved valg av metode.....</b>	<b>45</b>
<b>4. Analyse .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Oppgaver i grammatikk-kapitlene .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Eksemplifisere .....</b>	<b>49</b>
4.2.1 Grip teksten.....	49
4.2.2 Intertekst .....	51
4.2.3 Appell .....	52
4.2.4 Oppsummering.....	53
<b>4.3 Forklare.....</b>	<b>54</b>
4.3.1 Grip teksten.....	54
4.3.2 Intertekst .....	56
4.3.3 Appell .....	57
4.3.4 Oppsummering.....	58
<b>4.4 Identifisere.....</b>	<b>59</b>
4.4.1 Grip teksten.....	59
<b>4.5 Klassifisere .....</b>	<b>61</b>
4.5.1 Grip teksten.....	61
4.5.2 Intertekst .....	62
4.5.3 Appell .....	63
4.5.4 Oppsummering.....	64
<b>4.6 Reflektere .....</b>	<b>64</b>
4.6.1 Grip teksten.....	64
4.6.2 Intertekst .....	66

4.6.3	Appell .....	66
4.6.4	Oppsummering .....	67
<b>4.7</b>	<b>Tekstproduksjon .....</b>	<b>67</b>
4.7.1	Grip teksten .....	68
4.7.2	Intertekst .....	69
4.7.3	Appell .....	70
4.7.4	Oppsummering .....	71
<b>5.</b>	<b><i>Diskusjon</i> .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>Eksemplifisere .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>Forklare.....</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>Identifisere og klassifisere .....</b>	<b>79</b>
<b>5.4</b>	<b>Reflektere .....</b>	<b>83</b>
<b>5.5</b>	<b>Tekstproduksjon .....</b>	<b>85</b>
<b>5.6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>87</b>
<b>6.</b>	<b><i>Avslutning</i>.....</b>	<b>91</b>
<b>6.1</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>91</b>
<b>6.2</b>	<b>Studiens begrensninger .....</b>	<b>93</b>
<b>6.3</b>	<b>Forslag til videre forskning om temaet.....</b>	<b>93</b>
	<b><i>Litteraturliste</i>.....</b>	<b>95</b>





# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

Grammatikken i skoleundervisningen har lenge vært et diskutert tema. Debatten, som har vært sentral siden framveksten av norskfaget, har i stor grad handlet om hvorfor grammatikken skal ha en plass i skolefaget (Iversen et al., 2020, s. 20). Tidligere har grammatikkundervisningen blitt argumentert for gjennom i hovedsak fire argumenter; bedre forståelse av språk, høyere språklige ferdigheter, økt metalingvistisk bevissthet og som en viktig del av en allmenndannelse. Disse argumentene har stort sett tatt utgangspunkt i den tradisjonelle tilnærmingen til grammatikkundervisningen, der det i nyere tid har kommet forskning som har avkreftet denne oppfattelsen av grammatikkundervisningens effekt. Dette har ført til at den tradisjonelle tilnærmingen til grammatikkundervisningen ikke lenger står like sterkt, og gradvis har forsvunnet fra undervisningen (Hertzberg, 2015).

De siste tiårene har det blitt lagt et større vekt på en funksjonell grammatikkundervisning, som trekker fram språkets bruksområder og funksjoner, i motsetning til den tradisjonelle tilnærmingen. Der den tradisjonelle tilnærmingen til grammatikkundervisning hadde et sterkt fokus på språket som system, har en bruksbasert og funksjonell tilnærming et fokus på å se språket som en helhet, der system og funksjon blir sett i sammenheng til hverandre (Iversen et al., 2020, s. 12-15). I sammenheng med fagfornyelsen 2020 og innføringen av nye lærebøker, vil denne oppgaven ha som mål å belyse hvordan læreplanens syn på grammatikk kommer fram i lærebøkernes oppgaver. I fagfornyelsen baserer den grammatikkdiraktiske tilnærmingen seg på et funksjonelt perspektiv. Fokuset ligger, slik fagfornyelsen beskriver det, ved språkets muligheter (Iversen et al., 2020, s. 12). Utdanningsdirektoratet beskriver videre hvordan grammatikkundervisningen i skolen bør være funksjonell og knyttet til tekstarbeid i meningsfulle sammenhenger, og hvordan eleven gjennom å studere språket i bruk kan utvikle et metaspråk (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Oppgavene som er utformet i de nye lærebøkene bør reflektere læreplanens syn på grammatikkundervisningen. Selve grammatikkbegrepet er ikke eksplisitt veldig fremtredende verken i LK06 eller fagfornyelsen (LK20), men læreplanene framhever likevel hvordan grammatikken har sin plass i arbeidet med språk og tekstlig arbeid. I fagfornyelsen blir grammatikkbegrepet og grammatikkens plass i undervisningen beskrevet i kjerneelementet «språket som system og mulighet». Her står det blant annet at «eleven skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som tolkes i den forstand at grammatikken skal brukes aktivt, bevisst og kreativt i arbeidet med språk og tekst. Det fagfornyelsen uttrykker som språkets muligheter, beskriver et fokus rundt språkets funksjoner og bruksområder, og tar utgangspunkt i en bruksbasert funksjonell tilnærming til grammatikk.

Det er likevel fortsatt antydninger etter et skille mellom språket som system og språket i bruk, både i språkforskning og skolens syn på grammatikken (Iversen et al., 2020, s. 12). Denne observasjonen om et vedvarende skille er jeg interessert i å forske nærmere på. Det å forstå sammenhenger i faget og å ha en grammatikkundervisning knyttet til tekstarbeid i meningsfulle sammenhenger slik fagfornyelsen henviser til, tar utgangspunkt i et funksjonelt språksyn slik som beskrevet over. Likevel kan en anta, slik også Tor Arne Haugen påpeker, at skolegrammatikken fortsatt har store innspill av grammatikkundervisning som i større grad er formelle i sitt læringssyn, og utelukker tekster som et studieobjekt for grammatikkforståelse. Haugen trekker her inn et skille mellom funksjonell grammatikkundervisning og funksjonell grammatikkteori. Å skille mellom funksjonell grammatikkundervisning og funksjonell grammatikkteori kan vise i hvilken grad elevers møte med språkvitenskapen gjennom lærebøkene har et funksjonelt syn om språket som en helhet, eller viderefører et splittet syn på system og bruk (Haugen, 2019). Med språkvitenskapens tradisjon om et skarpt skille mellom språket som system og språket i bruk, og grammatikksynet som har endret seg gjennom de siste læreplanene, vil det være interessant å se hvordan en grammatikkdiraktisk funksjonell tilnærming framgår i de nye lærebøkene som er utgitt etter LK20 sin inntredelse.

## 1.2 Formål

I det fagfornyelsen ble et faktum, ble det også nødvendig å starte arbeidet med å utvikle lærebøker som var tilpasset det nye innholdet. Siden tilnærmingen til grammatikkundervisning har endret seg i løpet av de siste tiårene, er formålet med denne studien å belyse hvordan LK20 sin tilnærming til grammatikkundervisningen gjenspeiles i de nye lærebøkene. Læreplanene setter de nasjonale rammene for undervisningen, og påvirker hvordan lærebøkene skal bli utformet i sitt innhold. I det jeg skriver denne masteroppgaven, er vi i startperioden til LK20, noe som betyr at lærebøkene som har begynt å bli tatt i bruk er helt oppdaterte til læreplanene og samfunnet.

Til tross for en stadig mer digitalisert skolehverdag, viser forskning at lærebøkene fortsatt har en sterk og styrende posisjon, og utgjør et viktig utgangspunkt for lærerne i deres undervisning (Hodgson et al. 2012, s. 75-76). Gilje et al. påpeker også hvordan læreboka fortsatt er det mest brukte læremiddelet i klasserommet (Gilje et al. 2016), noe som antyder at det i stor grad er boka eleven henvender seg til for å tilegne seg kunnskap også i 2021. Lærebøkernes utforming av sine grammatikkoppgaver påvirker derfor hva undervisning tar utgangspunkt i, og hvilken kunnskap eleven møter i sin skolehverdag. I lærebøkene er det flere spørsmål som kan stilles rundt hvordan de forskjellige forlagene har valgt å tolke og tilnærme seg LK20 sitt innhold knyttet til språket som system og mulighet. Formålet med studien vil være å belyse hvordan oppgaver om grammatikken er formulert og tilrettelagt i et utvalg nye læreverk, på bakgrunn av LK20 sine nye retningslinjer og tilnærming til grammatikkundervisning. Slik kjerneelementet i norskfaget antyder, skal grammatikkundervisningen være funksjonell og bruksbasert, slik at eleven både utvikler kunnskap om grammatikk og videre et metaspråk for å kunne forklare formelle trekk ved språket (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Studien vil ta utgangspunkt i et utvalg oppgaver fra aktuelle kapitler til tre av de nye lærebøkene for vg1 studieforbereende linje. Oppgavene er fra kapitler der språket og grammatikken er tydelig belyst som tema.

## 1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i redegjørelsen av bakgrunn for tema og formål, vil oppgaven omhandle hvordan læreplanens syn om funksjonell grammatikk har blitt tilrettelagt i de nye lærebøkene. Problemstillingen vil derfor lyde følgende:

*Hvordan har de nye lærebøkene for norsk på videregående skole blitt tilrettelagt for å følge læreplanens forståelse av grammatikkundervisningen som funksjonell?*

Siden dette er en relativt åpen problemstilling, ser jeg det hensiktsmessig å utdype den gjennom to forskningsspørsmål. Jeg har derfor valgt å belyse problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene:

- *Hvilke aktiviteter blir eleven bedt om å utføre i sammenheng med grammatikkoppgaver i de ulike lærebøkene for norsk vg1 studieforbereende linje?*
- *Hvordan oppfattes det at oppgavene i lærebøkens grammatikk-kapitler har en funksjonell tilnærming til grammatikken, slik kjerneelementet i fagfornyelsen viser til at det skal være?*

Gjennom forskningsspørsmålene kommer denne oppgaven til å vinkle problemstillingen til å fokusere på oppgaver som belyser grammatikken, i lærebøkens språk-kapitler. De to spørsmålene henger på mange måter sammen, og vil utfylle hverandre i analyse- og diskusjonskapittelet. Gjennom det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å kategorisere oppgavene etter hvilken aktivitet de ber om, ut ifra for eksempel oppgaver som ber eleven bøye, kategorisere eller bruke i tekstproduksjon. Jeg har valgt å kategorisere de inn i seks kategorier, som jeg vil utdype videre i metodekapittelet. Det første forskningsspørsmålet er utdypet for å få en mer oversiktlig framgangsmåte i analysen, men også for å rette et fokus på oppgavene i lærebøkene, som ikke kommer like tydelig fram i problemstillingen. Det andre forskningsspørsmålet har som mål å rette et fokus på hvordan lærebøkene har valgt å tilrettelegge oppgavene sine ut ifra en funksjonell tilnærming på grammatikk. Slik jeg skrev innledningsvis, står det tydelig i LK20 sitt kjerneelement om språket hvordan grammatikkundervisningen bør være funksjonell og tekstbasert, noe lærebøkene skal

gjenspeile. En kan likevel anta at det vil være forskjeller i hvordan de forskjellige forlagene og forfatterne for lærebøkene har tolket og utformet bøkene og innholdet sitt etter dette, noe jeg vil undersøke dypere.

## 1.4 Avgrensninger

I arbeidet med denne oppgaven så jeg nødvendigheten i å konkretisere og avgrense enkelte begreper og vinklinger.

Jeg vil starte med å konkretisere hva denne oppgaven vil legge bak begrepet læreplan. Begrepet kan brukes til å beskrive både nasjonale læreplaner, lokale læreplaner (for eksempel årsplaner for en klasse/elevgruppe) eller individuelle planer, ofte i sammenheng med elever som trenger særskilt undervisning. Imsen skriver hvordan en helhetlig definisjon av hva en læreplan er, bør si noe om hva den skal brukes til, hva slags form den har og hva den handler om (Imsen, 2020, s. 278). Begrepet kan derfor brukes i forskjellige sammenhenger som i sin helhet vil tilsvare en omfattende definisjon. Denne oppgaven vil bruke begrepet i en mer snever forstand, og vise til den nasjonale læreplanen.

Studien skiller også mellom grammatikkundervisning i den betydning av innholdet lærebøkene legger opp til at eleven skal bli introdusert for, og undervisning i form av hvordan undervisningstimene faktisk gjennomføres. Vinklingen på denne studien vil ikke omfatte reell undervisning og hvordan den utføres, men kun fokusere på lærebøkens innhold og formulering av oppgaver. Som nevnt innledningsvis har lærebøkene fortsatt en sentral plass i undervisningssammenheng, noe som tilsier at bøkens innhold kan utgjøre en viktig forutsetning for undervisningens grunnlag og gjennomføring. Studiens bruk av begrepet *grammatikkundervisning* vil derfor vise til hvordan oppgavene er tilrettelagt som et utgangspunkt for undervisningen.

## 2. Teori

Teorikapittelets første del vil redegjøre for læreplanens historiske utvikling de siste tiårene. Siden LK20 nylig har blitt innført når denne oppgaven skrives, er det interessant å se hvilket syn tidligere læreplaner har hatt på grammatikkundervisningen. Teoriens første delkapittel vil derfor belyse grammatikkens plass i skoleundervisningen, og hvordan synet har endret seg gjennom de forskjellige læreplanene og fram til i dag. Kapittelets andre del tar utgangspunkt i LK20 sitt kjerneelement «språket som system og mulighet», og går dypere inn i ulike tilnærminger til grammatikken. Delkapittelet vil redegjøre for tidligere forskning og hvordan tilnærminger til grammatikkundervisningen har utviklet seg de siste tiårene. Gjennom grammatikkundervisningen i skolen skal eleven lære å bruke språket, men også å kunne snakke om det, noe som krever at eleven utvikler et metaspråk og bevissthet rundt språklige valg. Kapittelets avsluttende del vil gi en kort redegjørelse av metakognisjon, metalingvistisk bevissthet og metaspråk innenfor språklæring.

### 2.1 Hva er en læreplan?

En beskrivelse av hva en læreplan er vil variere ut ifra hvem som tolker det. En læreplan som gjelder på et nasjonalt nivå er påvirket av landets didaktiske tradisjoner, og varierer rundt om i verden. Den nordiske tradisjonen har et utgangspunkt i staten som utvikler av læreplanen på nasjonalt nivå, og fungerer som et direktiv for hva skolen skal innebære. Gjennom den norske læreplanen får skolene og lærerne rammer som utdyper de forskjellige fagene som skal undervises i skolen. Videre gir den også informasjon om innholdet i fagene til de forskjellige klassetrinnene, og angir antall undervisningstimer per fag. Den norske læreplanen beskriver med andre ord intensjonen i undervisningen, altså hva som er tenkt å skje (Imsen, 2020, s. 277-278).

I internasjonal forskning brukes begrepet *curriculum* for å beskrive det som i nordisk sammenheng tilsvarer læreplanen. Likevel definerer *curriculum* et innhold som strekker seg ut over langt mer enn hva den norske forståelsen av læreplanen gjør. Den største forskjellen kan nevnes å være hvordan *curriculum* også omfatter undervisningens virkelighet. Som nevnt

over, beskriver den norske læreplanen hva som er tenkt å skje i undervisningen. Når det i engelskspråklige land snakkes om *curriculum*, innebærer forståelsen av begrepet også et virkelighetsaspekt. Det vil si den totale opplevelsen en elev/student får gjennom undervisningens prosess. Det finnes videre utallige definisjoner av *curriculum*, som vil variere ut ifra tolkningen av begrepets innhold. Enkelte definisjoner av begrepet ligger også tett opp mot den norske forståelsen av læreplanen, blant annet definisjonen til den britiske pedagogen Lawrence Stenhouse (Imsen, 2020, s. 279). Han beskriver begrepet som “A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice” (Stenhouse, 1975, s. 4). Definisjonen til Stenhouse viser til en læreplan som et kommunikasjonsmiddel, og er i stor grad passende og overførbart til en nordisk forståelse av læreplanen. Slik definisjonen beskriver, skal læreplanen være åpen for en kritisk gransking, men også være overførbart i praksis. Ved at læreplanen har blitt digitalisert, har det også økt tilgjengeligheten for aktører utenfor utdanningssystemet. En kritisk gransking av læreplanene og deres overførbart til virkeligheten kan dermed gjøres av de direkte knyttet til utdanningssystemet, men også av interesserte elever, lærerstudenter, foresatte og andre aktører. Siden læreplanenes innhold skal være tidsoppdatert til samfunnet, er det nødvendig med en kontinuerlig gransking av innholdet, som også vil resultere i revideringer eller fornyelser ved behov (Imsen, 2020, s. 279).

### **2.1.1 Læreplanens funksjoner**

En læreplan kan grovt beskrives som et samarbeid mellom staten, politikere og fagfolk representert gjennom læreplankomiteer, og skal gjenspeile hva skolens undervisning skal innebære, på bakgrunn av samfunnets utvikling (Imsen, 2020, s. 297-298). Bjørg Brandtzæg Gudem beskriver læreplaner gjennom tre funksjoner: den avspeilende, den formidlende og den styrende (Gudem, 1990, s. 34). Gjennom den avspeilende funksjonen blir læreplanen påvirket av samfunnets syn på holdninger, ferdigheter og kunnskap. Samfunnets oppfatninger av hva som er verdifullt, nyttig, passende og ønskelig vil derfor gjenspeiles i læreplanene, gjennom hvordan undervisning, kunnskap, læring og danning tilpasses (Gudem, 1990, s. 34). Staten har et hovedansvar for å utforme en læreplan som ivaretar og viderefører en kulturarv, mentalitetsutvikling, moralsk oppdragelse, nasjonal identitet, fellesskapsfølelse, samt kunnskap som styrker samarbeidet i samfunnets instanser. I tillegg til dette utspiller det seg et

komplekst mangfold knyttet til forholdet mellom kollektiv styring fra staten og elevers individuelle utvikling (Imsen, 2020, s. 297-298).

Videre gir Gudem sin beskrivelse av læreplanen som formidlende, som baserer seg på forståelsen av læreplanen som et informerende bindeledd mellom samfunnet og skolen. Gjennom retningslinjer innenfor fag, emner, arbeidsmåter og aktiviteter står læreplanens informasjons- og formidlingsfunksjon tett knyttet til valg av blant annet lærebøker, aktiviteter og metoder brukt i undervisningssammenheng (Gudem, 1990, s. 34). Ved å være en utsender av informasjon til lærere, lærerstuderenter, elever, foreldre, skolebyråkrater, lærebokforfattere og andre interesserte aktører, inneholder læreplanen språkhandlinger i form av direktiver, kommisiver og kvalifiseringer, basert på mottakeren innenfor en norsk kulturkontekstuell beskrivelse (Gedde-Dahl, 2002, s. 193).

Den styrende funksjonen til læreplanen beskriver Gudem som en kontrollinstans for hva som foregår i klasserommet (Gudem, 1990, s. 34). Læreplanen har også som intensjon å være en veiledning for lærere, som en kvalitetssikring av undervisning, og en inspirasjonskilde og bindeledd til en realiserbar undervisningsvirkelighet (Imsen, 2020, s. 299-300). Gjennom lærerne skal læreplanene bli realisert, noe som antyder at den skrevne læreplanen og det som skjer i klasserommet, må sees i sammenheng (Gudem, 1990, s. 35).

### **2.1.2 Grammatikkens plass i tidligere læreplaner**

Fram til 1970-åra omfattet videre utdanning en rekke forskjellige skoleslag, med blant annet gymnas, handelsgymnas, husmorskoler og sjømannsskoler. Med et så vidt spekter av linjer innenfor videre utdanning, har også læreplanene blitt påvirket av dette. Lærerplanhistorien for videregående skole er derfor kompleks og til dels uoversiktlig fram til 1974 (Imsen, 2020, s. 286-287). For å få en mer helhetlig innsikt i den pedagogiske utviklingen i læreplanene, før læreplanene også tok for seg videregående skole, er det verdt å belyse hovedtrekk fra læreplanreformene de siste 50 årene.



I læreplanene som hadde eksistert fram til 1974 lå det en felles forståelse og argumentasjon om at grammatikkens i skolen var med på å fremme skriveforståelsen hos eleven (Haugen, 2019). Etter opplæringslovens endringer om å utvide grunnskolenes løp til 9-år, ble mønsterplanen av 1974 (M74) innført. Fra tidlig 70-tallet og utover hadde Stephen Krashen stor påvirkning på oppfattelsen av språkundervisningen. Krashens monitormodell og dens hypoteser, som baserte seg på en tolkning av språkinnlæring som best gjennom kommunikasjon, fikk en dominerende innflytelse (Tornberg, 2000, s. 113). Fokuset på kommunikasjon gjenspeiles i M74 for grunnskolen, der faget gikk over til å bli beskrevet i hovedsak som et kommunikasjons- og tekstfag. M74 anså fortsatt grammatikkens plass i skolen som viktig for å fremme skriveferdighetene hos elevene, men oppfatningen av grammatikkens effekt endret seg i kommende læreplan, M87. Nyere forskning avkreftet på dette tidspunktet effekten av grammatikkundervisningen for skriveferdighetene, slik grammatikkundervisningen tidligere hadde blitt argumentert for med (Haugen, 2019). Gjennom 1980-årene var undervisningen fortsatt påvirket av Krashens hypotese om forskjellen mellom tilegnelse og læring. Hypotesen innebar et undervisningssyn som ikke så verdien i ren grammatikkundervisning, i den forstand den type undervisning ikke påvirket elevens språkutvikling. Ved å heller fokusere på kommunikative aktiviteter, ville grammatikken kunne utvikle seg som en implisitt tilegnelse hos eleven, noe som i stor grad ble tolket dithen at grammatikken ikke var viktig (Tornberg, 2000, s. 113). Språket og grammatikken som system ble nedprioritert, og M87 åpnet i større grad opp for en funksjonell tilnærming til grammatikken, enn det de tidligere læreplanene hadde gjort (Brøseth & Nygård, 2019, s. 343). Den formelle språklæren ble erstattet med et fokus på kommunikasjon, og målet med å arbeide med språk og grammatikk var å utvikle en mer nyansert kommunikasjonsevne. Grammatikken ble ikke lenger argumentert for gjennom at den fremmet skriveferdigheter hos elevene, men fikk heller sin plass gjennom et metaspråklig perspektiv (Matre, 2009, s. 182; Haugen, 2019).

M87 fikk ikke lang bruksdato før det ble nødvendig med en fornying tilrettelagt det som skulle bli en 10-årig grunnskole. Læreplanen av 1993 baserte seg fortsatt på separate lover for grunnskolen og videregående opplæring (Imsen, 2020, s. 283-284), og de videregående skolene fikk sin store reform i 1994 (Imsen, 2020, s. 287). Gjennom Krashen sitt syn på språklæring som foretrukket gjennom implisitt kunnskap og læring, ble eksplisitte språkkunnskaper og derav metalingvistisk bevissthet, moderert (Haukås, 2014, s 3). Den

sentrale plassen grammatikken hadde hatt i norskfaget tidligere, ble mindre framtreddende i årene etter Krashens monitormodell ble introdusert. Den manglende tradisjonelle grammatikkundervisningen ble begrunnet gjennom argumenter som tilsa at emnet var unyttig i den forstand eleven med norsk som S1 (språk 1) bruker det riktig uansett. Undervisningen ble for normativ, og ble opplevd som vanskelig og abstrakt for eleven. Andre aktiviteter ble også trukket fram og argumentert for som mer verdifulle å bruke tiden på (Brøseth & Nygård, 2019, s. 341-342).

L97-reformen for grunnskolen ble den fullstendige læreplanen for en 10-årig skole og inneholder den kjente tredelingen mellom generell del, prinsipper og retningslinjer, og læreplan for fagene. Denne tredelingen skulle medføre en tettere sammenheng mellom fagplanene og generell del, og la til rette for en økt fokusering og optimalisering av tilpasset opplæring, arbeidsmåter, læringsmiljø og konkretisering av læreplanene (Imsen, 2020, s. 285-286). Det ble også et tydeligere skille i oppfatningen av grammatikkens plass, mot de tidligere læreplanene. Den tradisjonelle tilnærmingen til grammatikken gjennom formverk og regler ble ikke lenger ansett som tilstrekkelig nok, og det ble et enda tydeligere fokus på et funksjonelt perspektiv til grammatikken, der arbeid skulle knyttes til tekster (Matre, 2009, s. 182).

Tusenårsskiftet medførte en samordning i grunnskole- og videregående reformen, og Kunnskapsløftet 2006 ble innført som en oppdatering på samfunnets endringer innen internasjonalisering, digitalisering og et økende mangfold i skolen (NOU 2018:15, 3.7). Den generelle delen fra 93 ble videreført, samt endel av del to om prinsipper og rammer for opplæring. Her var det likevel en økt utdyping innenfor flere temaer. Læreplanene for fagene ble formulert gjennom kompetansemål, i tillegg til de fem grunnleggende ferdighetene som gjaldt for alle fag (Imsen, 2020, s. 288-290). Det er ikke en tydelig eksplisitt bruk av grammatikkbegrepet i denne læreplanen, og grammatikken kommer fram i utgangspunktet gjennom metaspråkets rolle. Det blir også beskrevet gjennom kompetansemålene for vg1 hvordan grammatikken skal brukes, som også vil si at eleven må ha en underliggende kunnskap om grammatikk for å kunne bruke den og beskrive den (Haugen, 2019).

### 2.1.3 Fagfornyelsen 2020

Skoleåret 2020-21 trådte LK20 i kraft, med nye læreplaner og ny overordnet del. I tiden etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006, ble det foretatt en rekke evalueringer som resulterte i flere forskningsprosjekter som hadde som mål å ta for seg de ulike sidene av reformen. Resultatene fra dette viste til splittete tilbakemeldinger mellom positive tolkninger og et kritisk syn om hva som burde endres (Imsen, 2020, s. 290-291). I 2008 vedtok også lagtinget at opplæringslovens formålsbestemmelser skulle få gjennomført endringer, og resultere i en ny formålsbestemmelse som trådte i kraft i 2009. Med dette innebar nye bestemmelser for «all opplæring som gis i henhold til loven, jf. § 1-2 om virkeområdet for loven» (Kunnskapsdepartementet, 2009, innledning), og tar for seg formålet med opplæringa. Som et videre resultat av dette foreslo Kunnskapsdepartementet i 2013 å utarbeide en ny overordnet del, for å få en mer relevant sammenheng mellom formålsparagrafen og det som til da hadde vært den generelle delen fra 1993 (Imsen, 2020, s. 290-291).

Regjeringen vedtok i 2016 at læreplanene trengte en fornyelse gjennom stortingsmelding 28:

Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi eleven mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. (St.meld. nr. 28 (2015-2016))

Den nye versjonen av læreplanverket består av formålsparagrafen fra 2009, overordnet del (tidligere generell del) og fag- og timefordeling og læreplaner for fag. Nytt for den overordnede delen er et økt fokus rundt dybdelæring, tilpasset opplæring og tverrfaglige temaer. Fagplanene er formulert til å bygge videre på dette, sammen med generelle betraktninger om faget, kjerneelementene, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, undervisvurdering og standpunktvurdering (Imsen, 2020, s. 291-292). Læreplanene skal innføres gradvis over en treårs-periode mellom 2020-2023, tilrettelagt for de diverse trinnene i grunnskolen og videregående (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Den nye overordnede delen angir flere velkjente prinsipper for opplæring fra tidligere læreplaner, men viser også til nye felles fokusområder; tverrfaglige temaer, tilpasset opplæring og dybdelæring. Med dette menes ikke at begrepene er nye for skoleundervisningen, men at det har blitt lagt et nytt og større fokus på de overnevnte områdene på tvers av fag i den nye læreplanen (Imsen, 2020, s. 291-292). Det som nå utgjør den nye versjonen av læreverket for Kunnskapsløftet 2020 er tredelt og består av Formålsparagrafen fra 2009, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og Fag- og timefordeling og læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Innunder fagplanene ligger kjerneelementene, som blir beskrevet som «det aller viktigste innholdet i faget». Dette innebærer en sammenheng av kunnskapsområder og begreper, tenkemåter, metoder og uttrykksformer, for å hjelpe eleven til å mestre og anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kjerneelementene representerer med andre ord fagets kjerne av innhold, som i denne sammenheng beskriver det komplekse norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I fagfornyelsens kjerneelement kommer grammatikkens plass i skolen fram gjennom elementet «språket som system og mulighet».

#### **2.1.4 Kjerneelementer i norskfaget**

I norskfaget ligger kjerneelementene under bolken «om faget» på læreplanen i norsk sin side, og viser til seks kjerneelementer; tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet, og språklig mangfold. Utdanningsdirektoratet har også en utdypende forklaring av kjerneelementene, som ligger under artikkelen *kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Her blir kjerneelementene utdypet gjennom en grundigere gjennomgang, som trekker inn eksempler knyttet til kompetansemål fra ulike trinn i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kjerneelementet som omhandler språket som system og mulighet lyder «Eleven 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, 2020c). I den videre utdypende beskrivelsen av elementet, som er utformet for å gi en grundigere kvalitetssikring av læremidler, blir det lagt vekt på elementets innhold og betydning. Den todelte tolkningen av innholdet innebærer at eleven både skal utvikle kunnskap om hvordan de skal bruke språket, men også et metaspråk for å kunne beskrive språklige trekk. Eleven skal også utvikle en bevissthet rundt det å vurdere valg av språklige uttrykk i egne og andres språk, som omfatter språkets ulike varianter i form av bokmål, nynorsk og talemål, og sammenligne opp mot andre språk (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Slik det inngår i kompetansemålene for vg1 studieforbereende, skal eleven mestre god struktur og tekstbinding, samt tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål. Det inngår også at eleven skal kunne bruke fagspråk for å beskrive grammatiske sider ved språket, noe Utdanningsdirektoratet skriver følgende om:

For å kunne beskrive grammatiske sider ved språket må ein kjenne grammatiske omgrep. Desse omgrepa må sjølvsgt introduserast og forklarast i læremidla, og dei kan takast i bruk ved at ein rettar merksemda mot formelle trekk ved språket, som uttale, opphav, oppbygging av ord og omgrep, setningsstruktur etc. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Slik læreplanen legger opp til at eleven skal kommunisere om språket, trenger eleven et utviklet metaspråk, metalingvistisk bevissthet og språklig innsikt. I kompetansemålet for vg1 der eleven skal kunne sammenligne trekk ved norsk opp mot andre språk, vil det styrke eleven å inneha en grammatisk kunnskap om hvordan språket er bygd opp. I tillegg vil kjennskapen til et metaspråk, hvor eleven systematisk kan beskrive ulike sider og trekk ved språket, være en viktig forutsetning for mestring (Fjørtoft, 2015, s. 287).

De kunnskaper eleven tilegner seg innenfor området, gjennom metaspråk, grammatiske ferdigheter og metalingvistisk bevissthet, har også en tydelig overføringsverdi til andre kjerneområder (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Fjørtoft konkretiserer dette, og viser til en allmenn anerkjennelse hos fagfolk om hvordan metalingvistisk bevissthet blir ansett som en

viktig forutsetning for å videreutvikle ferdigheter innenfor lesing og skriving (Fjørtoft, 2015, s. 287). Målet for kjerneelementet, som kan beskrives til å videreutvikle metalingvistisk bevissthet og metaspråk, er derfor også relevant i arbeidet med andre kjerneelementer. Eleven skal blant annet utvikle en kritisk tilnærming til tekst, språklig mangfold og tekst i kontekst. Metalingvistisk bevissthet og metaspråk påvirker også vår evne til å observere, analysere og reflektere, både innenfor språk og språkbruk, men også mer generelt (Fjørtoft, 2015, s. 287). Dette tilsier også at kjerneelementet har en overføringsverdi til andre fag. Et manglende metaspråk og metalingvistisk bevissthet kan føre til en mer tilfeldig og overfladisk utforskende utvikling (Fjørtoft, 2015, s. 287), noe som ytterligere beviser viktigheten av å mestre kjerneelementet.

### **2.1.5 Kvalitetskriterier for læremidler**

Etter LK06 utformet opplæringsloven en ny forskrift tilknyttet læremidler, som er den mest brukte definisjonen i dag;

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Forskrift til Opplæringsloven, 2010, §17-1).

Læremiddelbegrepet innebærer en omfattende samling materiale, som i de siste årene har blitt kraftig ekspandert gjennom digitaliseringen og det mangfoldet av materiell som finnes på internett. Tross en økende bruk av digitale læremidler, ansees fortsatt den trykte læreboka som et viktig hjelpemiddel i undervisningssammenheng (St.meld. nr. 28, 2015-2016, s. 75; Imsen, 2020, s. 440). Hodgson et al. kunne i 2012 vise til forskning som tilsa at læreboka fortsatt hadde en sterk og styrende posisjon i undervisningen, og Gilje et al. trekker inn hvordan læreboka fortsatt argumenteres for er det mest brukte læremiddelet i klasserommet (Hodgson, et al., 2012, s. 75-76; Gilje et al. 2016).

Utdanningsdirektoratet har utviklet føringer for kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium av læremiddel i norsk, der det beskrives hvordan kvaliteten på et læremiddel må vurderes ut ifra

pedagogiske, didaktiske, faglige og tekstlige kriterier. Dette tar utgangspunkt i den eksisterende relasjonen mellom elev, lærer og lærestoff. Ser en utelukkende på læremiddelet, trekker Utdanningsdirektoratet fram design og utforming, oppgaver, verbalspråklig tilrettelegging og tilrettelagte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

### **2.1.6 Læremidler i norskfaget**

Norskfaget er komplekst fag, og i timeantall det største faget eleven må forholde seg til i skolehverdagen. Faget skal formidle perspektiver rundt kultur og kulturarv, danning, identitet og identitetsutvikling, tekst, kommunikasjon, språk og estetikk. I tillegg til dette kommer også de grunnleggende ferdighetene lese, skrive, regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Gjennom disse dimensjonene av faget skal eleven lære det de trenger for å leve og lære i et tekstbasert og mangfoldig samfunn. De siste årene har det også blitt lagt et større fokus på elevenes utforskende evne, som skal forberede dem til å bli aktive deltakere og bidragsyttere (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Et læremiddel i norsk må derfor ha en sammensetning av de nevnte dimensjonene ovenfor for å representere fagets innhold. Utdanningsdirektoratet har ramset opp punkter som kjennetegner et godt læremiddel, som skal ta for seg faget som kan beskrives som komplekst, utviklende og utfordrende. De fem punktene som kjennetegner et godt læremiddel, mener Utdanningsdirektoratet er:

- Presenterer eit breitt utval tekstar som både kan gi elevane felles referanserammer og vise fram eit språkleg og kulturelt mangfald
  - Støttar arbeidet læraren har med dei grunnleggande ferdigheitene
  - Har oppgåver og tilnæringsmåter som legg opp til eit kreativt, meningsskapande og utforskande læringsarbeid
  - Gir læraren hjelp til å legge til rette arbeidet med dei tverrfaglege temaa på premissane til norskfaget
  - Støttar undervegsvurdering til fagleg dialog om læring til elevane.
- (Utdanningsdirektoratet, 2020e)

## 2.2 Språket som system eller språket i bruk

For å forstå skillet mellom språket som system og språket i bruk og hvorfor det er relevant i dagens grammatikkundervisning i skolen, vil dette delkapittelet gjøre rede for grammatikkteoriene som har påvirket grammatikktradisjonene de siste tiårene. Delkapittelet vil ta utgangspunkt i vestlig grammatikkforskning, og hvilke forbindelseslinjer en finner til og mellom den strukturalistiske, generative, kognitive og systemisk-funksjonelle lingvistikken. Ved å trekke fram de viktigste påvirkningene fra teoriene, vil dette delkapittelet legge grunnlag for en videre drøfting over hvilken tilnærming til grammatikkundervisning en finner i fagfornyelsen og de nye lærebøkene for norsk på vg1.

### 2.2.1 Hva er grammatikk?

Språkundervisning og språklæring knyttes ofte til termene som omhandler å mestre å snakke, lytte, lese, skrive, ordinnlæring og grammatikk. Faren ved en slik inndeling er et manglende helhetsaspekt for hvordan momentene skaper en innbyrdes sammenheng, som kan gi et feilaktig syn på hva språk er ut ifra hvordan vi ser på det dag (Tornberg, 2000, s. 109).

Selve ordet *grammatikk* kommer fra ordet *gramma*, som er klassisk gresk og betyr 'bokstav, det skrevne' (Tonne, 2020, s. 172). Tonne beskriver grammatikk som læren om hvordan språk er bygd opp, men viser til at begrepet kan romme flere tolkninger og ulike elementer som kan trekkes inn i en forståelse. I en smalere betydning av begrepet beskriver Vinje hvordan grammatikk omfatter to hoveddeler; morfologi og syntaks. Ved en bredere betydning vil begrepet også omfatte fonologi og semantikk (Vinje, 2005, s. 22). Kulbrandstad & Kinn viser også til grammatikk som en forståelse gjennom undersystemer, og hvordan en beskrivelse omfattende kun morfologi og syntaks ofte brukes i skolegrammatikken (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 21). Videre har Kulbrandstad og Kinn en beskrivelse av begrepet som ligner Vinje sin bredere betydning, men her innlemmer de også ortografi og i enkelte tilfeller pragmatikk som en del av forståelsen av begrepet (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 18-21). Grammatikkbegrepet brukt i tilnærming for undervisning varierer også i sin betydning. I smal betydning assosieres den til hvordan grammatikkundervisningen fokuserer på bøyning av ord



og setningskonstruering, mens den i videre forstand fokuserer på hvordan ord og former fungerer i muntlig og skriftlig sammenheng (Guldal & Otnes, 2011, s. 10).

På bakgrunn av disse tolkningene av grammatikkbegrepets betydning og undervisningstilnærming, er det vanlig å skille mellom tradisjonell grammatikk og funksjonell grammatikk. Den tradisjonelle grammatikken, som synonymt også kan kalles skolegrammatikk eller systemgrammatikk, tar utgangspunkt i systematiske framstillinger, definisjoner og regler. Den funksjonelle grammatikken, eller tekstgrammatikken, baserer seg på språket som en helhet, og trekker også inn en grammatikkdiraktisk og pedagogisk synsvinkel.

## **2.2.2 Tradisjonell grammatikk**

Tradisjonell lingvistikk retter sitt fokus mot språket som system, og omfatter et skille mellom semantikk og syntaks. Begrepet viser videre til tradisjonell grammatikk eller formell grammatikk som ofte brukes synonymt, og kan i vid betydning brukes om den grammatikkterminologien som er vanlig i beskrivelsen av forskjellige europeiske språk (Vigeland, 2004, s. 11). Den tradisjonelle grammatikken oppfattes ofte til å ha som mål å beskrive reglene i et standardspråk og et regelverk for å produsere korrekte setninger. Denne preskriptive tilnærmingen til et språks grammatiske regler innebærer å analysere og navnsette språkenheter, for så å kunne foreta en analyse om riktig og gal bruk. Siden riktig og gal bruk ofte sees i sammenheng med produksjonen av korrekte setninger, blir syntaksen ofte den sentrale enheten (Maagerø, 1998, s. 33-34). Det sentrale spørsmålet innenfor tradisjonell grammatikk vil omhandle hvordan en bestemt setning er bygd opp, der setningens meningsbetydning er utenfor interesse. Skillet mellom syntaks og semantikk i den tradisjonelle tilnærmingen oppstår derfor gjennom det regelorienterte utgangspunktet som blir lagt til grunn (Vigeland, 2004, s. 12; Maagerø, 1998, s. 34).

Tilnærmingene mellom språket som system og språket i bruk har markert et skarpt skille innenfor språkvitenskapen. Skillet kan knyttes tilbake til den sveitsiske lingvisten

Ferdinand de Saussure (1857-1913), som i sin forskning presenterte begrepene *langue* (språkssystem) og *parole* (språkbruk). Saussure, som påvirket språkvitenskapen gjennom sine synkrone språkstudier, regnes som en av grunnleggerne av den moderne språkvitenskapen (Iversen, Otnes & Solem, 2020, s. 12; Haugen 2019).

I sin studie fra 1983 skriver Saussure:

The study of language thus comprises two parts. The essential part takes for its object the language itself (...). The subsidiary part takes as its object of study the individual part of language, which means speech (...). These two objects of study are doubtless closely linked and each presupposes the other. A language [langue] is necessary in order that speech [parole] should be intelligible and produce all its effects. But speech also is necessary in order that a language may be established. (Saussure, 1983, s. 19)

Slik Saussure beskriver det, er det et klart skille mellom systemet og bruken, samtidig som de er gjensidig avhengige av hverandre som to ulike perspektiver. Saussures argument å ta utgangspunkt i språkssystemet for å studere språk, begrunnes gjennom det ensidige synet om at systemet påvirket den praktiske bruken, men ikke motsatt (Haugen, 2019; Iversen et al., 2020, s. 12-13). Den praktiske bruken av språket anså han som tilfeldig, individuell og forskningsmessig uinteressant. Denne delen av språket var relatert til språkssystemet, og et språk kunne verken brukes eller beskrives uten en forståelse av systemet (Haugen, 2019).

Haugen viser til Paul Thibault, som argumenterte for at Saussure sitt skille mellom språkets system og bruk er et epistemologisk skille som er foretatt som et metodisk grep for å etablere en selvstendig vitenskap for språket. Thibault mener at skillet egentlig markerer to ulike perspektiver på hva som kan ansees som det samme (Haugen, 2019). Et epistemologisk grep ble også gjort delvis i generativ grammatikktilnærming, som ble presentert av Noam Chomsky drøye 50 år senere (Haugen, 2019; Iversen et al., 2020, s. 13). Chomsky sitt syn på språkvitenskapen sentrerte seg rundt språkernes universelle regler og, i likhet med Saussure sine teorier, syntaksen som det primære fokuset for analyse og grammatiske beskrivelser (Iversen et al., 2020, s. 13; Maagerø, 1998, s. 35). I likhet med Saussure sitt skille mellom system og bruk i språket, hadde Chomsky sin generative grammatikk et tilsvarende skille:

språklig kompetanse (*competence*) og språklig utøvelse (*performance*). Chomsky mente den språklige kompetansen og de formelle sidene ved språket var det som var mulig å beskrive gjennom forskningen, mens språkbruken ble oppfattet som tilfeldig og individuell, og av den oppfatning mindre interressant for forskere (Iversen et al., 2020, s. 13).

Den tradisjonelle grammatikkundervisningen assosieres ofte med en rigid og puggebasert innlæringsform, og som oppfattes som abstrakt gjennom konstruerte og meningsløse utfyllingsoppgaver. Som reaksjon på den systematiske tilnærmingen til grammatikkundervisning, utviklet det seg derfor nye hypoteser og teorier om andre tilnæringsmåter til grammatikkundervisningen (Guldal & Otnes, 2011, s. 11).

### **2.2.3 Bruksbasert tilnærming**

Parallelt med studiet av språkssystemer, med Saussure og Chomsky i spissen, finner vi også studier gjort om sosiolingvistikk, pragmatikk og tekstlingvistikk. Gjennom veksten av disse disiplinene har det blitt utviklet nye teorier om hvordan system og bruk gjenspeiler en helhetlig sammenhengende forståelse av språket og grammatikken. Denne dualismen som vi finner i både kognitiv grammatikkteori og funksjonell grammatikkteori, tar utgangspunkt i en bruksbasert tilnærming (Iversen et al., 2020, s. 13-14).

Selve begrepet *bruksbasert tilnærming* var det Ronald Langacker som først brukte, og baserer seg på en tett relasjon mellom språkssystemet og språket i bruk. Innenfor den kognitivlingvistiske teoridannelsen er Langacker en sentral person og hans teorier ansees ofte som det prototypiske synspunktet for kognitiv grammatikk (Sveen, 2005, s. 525; Endresen, 1995, s. 65). Tilnæringsmåten formidler hvordan språkets sentrale og essensielle funksjon er betydningen. Kognitive grammatikere setter ikke syntaksen i fokus, slik tradisjonelle grammatikkteorier har tendenser til, og trekker heller ikke et skarpt skille mellom semantikk og pragmatikk. Overgangene blir heller ansett som et kontinuum (Sveen, 2005, s. 525).

Langacker bruker begrepet *layers of artifact*, som argumenterer for at grunnlaget for grammatikk er gjennom språket i bruk. Der de generative grammatikkteoriene mente at abstrakte formelle strukturer i syntaksanalyse så seg nødvendig å være separat for å kunne mestre setningsoppbygging, hevder kognitive grammatikere at generelle kognitive evner skaper grunnlaget for språklig tilegnelse. Gjennom språket i bruk er det mulig å bygge opp en abstrakt og en utviklende kompleks grammatisk kunnskap (Sveen, 2005, s. 526).

I likhet med kognitiv grammatikk, blir også systemisk-funksjonell grammatikk ansett som bruksbasert. Den engelske språkforskeren Michael Halliday utviklet den systemisk-funksjonelle lingvistikken, som vektlegger det kontekstuelle, det bruksorienterte og det tekstlingvistiske, i tillegg til det grammatiske systemet. Begrepet funksjonell grammatikk blir ofte assosiert til SFL-teorien, fordi funksjon står så sentralt i Halliday sin forskning (Iversen et al., 2020, s. 14-15). Ved å se på språket som en ressurs for å skape mening, har funksjonell grammatikk et helt annet utgangspunkt enn tradisjonell grammatikk. Den semantisk-baserte tilnærmingen forklares ved at mening skapes gjennom språkhandlinger mellom mennesker, og grammatikken beskrives gjennom språkets bruk i reelle kontekster (Haugen, 2019; Maagerø, 1998, s. 34).

Tor Arne Haugen påpeker det han mener er et skille i mellom funksjonell grammatikkundervisning og funksjonell grammatikkteori (Haugen, 2019). LK20 poengterer at grammatikkundervisningen bør være funksjonell og satt i en tekstlig og meningsfull sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Haugen mener en funksjonell grammatikkundervisning likevel ikke nødvendigvis betyr at den belager seg på en funksjonell grammatikkteori. En funksjonell grammatikkteori, slik SFL-teorien bygger på, vil se på språkbruken som det grunnleggende for det grammatiske system og dens kategorier. Språkbrukens medvirkning betyr da at for å beskrive det grammatiske systemet, må man studere tekster, som er de som gir tilgang til grammatikken. Haugen argumenterer for at

## 2.3 Metodisk tilnærming til et bruksnært funksjonelt språksyn

Med utgangspunkt i Halliday sin påvirkning av funksjonell grammatikk som et pedagogisk felt, utgjør et funksjonelt språksyn en didaktisk retning for grammatikken og grammatikkundervisningen. Der er tradisjonell grammatikktilnærming i skolesammenheng kan oppfattes som abstrakt og uten nytteverdi for elever, vil et funksjonelt språksyn åpne opp for ulike metodiske tilnæringsmåter (Iversen, et al., 2020, s. 23). Guldal og Otnes trekker fram hvordan en funksjonell grammatikkundervisning har en god veksling mellom en tradisjonell systemgrammatisk opplæring og øvelse i anvendt funksjonell språkbruk, der det er gunstige å kombinere disse perspektivene i samme arbeidsoppgave (Guldal & Otnes, 2011, s. 15). Å se på språket som en helhet vil vise hvordan grammatikken ligger til grunn for språklig bruk, gjennom prinsippene for hvordan en setter sammen ord til meningsfulle ytringer (Tornberg, 2000, s. 109).

Det trekkes i den sammenheng fram tre metodiske tilnærminger som skal hjelpe elever å se og forstå grammatikken som en helhet og i kontekstuell sammenheng; *den tekstbaserte, den kontrastive og den induktive* (Iversen, et al., 2020, s. 23). *En tekstbasert metodisk tilnærming* ser på grammatikken i en tekstlig sammenheng. Knyttet til undervisning i norskfaget vil det basere seg på å studere tekster, og trekke ut systemkategorier og de funksjonene de har i tekstlig sammenheng. Uavhengig om tekstene er elvenes egne eller andre skribenter sine, vil det kreve en terminologi for å mestre å snakke om, analysere og vurdere en tekst. Hensikten med en tekstbasert metode vil blant annet være å utvikle elevers egen tekstskaping, kartlegge skriveferdigheter, og å få en større bevissthet rundt nytteverdien av grammatikkundervisningen (Iversen, et al., 2020, s. 24). I læreplanen for vg1 finner vi kompetansemål som tilrettelegger for en tekstbasert metodisk tilnærming til grammatikken, ved at eleven skal kunne «bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid og tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Hertzberg påpeker også er det er viktig å se på hvordan oppgaven bruker teksten. Hun mener det ikke handler om hvorvidt oppgaven har med en tekst som eksempel til oppgaven, men heller hvordan teksten blir brukt. Målet skal være at teksten supplerer oppgaven til å skape et fokus på det grammatiske elementet, men også hvordan det grammatiske elementet påvirker teksten (Hertzberg, 1998, s. 10-14).

Morten Iversen bruker begrepene *hverdags-literacy* og *skole-literacy*, for å beskrive hvordan funksjonell grammatikkundervisning også åpner for å bruke «ikke-skolske» tekster i arbeidet med grammatikken. Han eksemplifiserer hvordan en mobilsamtale representerer en skrivepraksis som ligger nærmere ungdommens hverdags-literacy, men som like fullt kan brukes for å gjennomføre en setningsanalyse. Han påpeker videre hvordan bruken av en mobilsamtale i større grad kan vise pragmatiske og kontekstuelle forhold, framfor konstruerte abstrakte eksempelsetninger. Typiske fragmentariske ytringer som gjerne brukes i mobilspråket, kan bygges ut til fullverdige setninger gjennom setningsanalyse, og på den måten mener han eleven også kan se en sammenheng til hvordan språket og grammatikken påvirker setningens mening og kontekst (Iversen, 2009, s. 186).

*En kontrastiv metode* baserer seg på å sammenligne språklige likheter og forskjeller. Det kan legges opp til å sammenligne et språk opp mot et annet, sammenligne ulike målformer både skriftlig og muntlig, eller sammenligne en skriftlig tekst opp mot muntlig tale. Tilnærmingen skal bidra til å skape en bevissthet om språklige basisfunksjoner og språklig innhold (Iversen, et al., 2020, s. 25). Et av kompetansemål for vg1 som indikerer en kontrastiv metode er der eleven blir bedt om å «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape endringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Et kontrastivt perspektiv kan også bidra til en større forståelse for utfordringer i språklæringen som minoritets elever opplever, der en kontrastiv analyse av to språk kan belyse språklige elementer ved et fremmed språk, men også øke en bevissthet om eget morsmål (Iversen, et al., 2020, s. 25).

*En induktiv metode* til språklig arbeid vil ta utgangspunkt i eksempler fra virkeligheten for videre å utvikle og formulere regler ut ifra det. Den induktive metoden kan derfor også ligge tett opp mot tekstbasert og kontrastiv metode, i den forståelse av at den tar utgangspunkt i tekstbaserte eksempler og gjennom analyse kan oppdage og forstå hvordan grammatiske regler kan anvendes i riktig sammenheng. Kompetansemålet som omhandler å bruke et metaspråk for å beskrive setningsoppbygging og tekstlig sammenheng, kan også sees i sammenheng til en induktiv metodisk tilnærming. Ved å be eleven avdekke mønstre og kategorier i en tekst,

uten å ha fått kategoriene på forhånd, oppfordrer eleven til å utføre egne analyser og tankerekker, slik en induktiv metode tar utgangspunkt i (Iversen, et al., 2020, s. 25).

### 2.3.1 Hvorfor grammatikk i undervisningen?

Hertzberg (1995) presenterte seks argumenter for å styrke grammatikkens plass i undervisningen; formaldanning, fremmedspråk, språkferdigheter, tverrfaglighet, allmenndanning og metaspråk (Hertzberg, 1995, s. 122). Slik Brøseth og Nygård oppsummerer argumentene, beskriver *formaldanningsargumentet* hvordan elevenes forstand og logiske tenkning kan bli styrket av å arbeide med grammatikk som et strukturert system. *Fremmedspråksargumentet* tar utgangspunkt i nytteverdien av å kunne overføre grammatisk kunnskap om sitt S1-språk i tilegnelsen til andre språk. *Tverrspråklighetsargumentet* ligger også tett knyttet til dette, og tar for seg forståelsen av grammatikk som et felles referansesystem for alle språk. *Allmenndanningsargumentet* viser til kunnskap om grammatikk som en del av allmenndanningen, som gjennom denne beskrivelsen tillegges en egenverdi. *Språkferdighetsargumentet* argumenterer for at grammatikken skal ha sin plass i undervisningen som en bidragsyter til å gjøre eleven til bedre skrivere (Hertzberg, 1995, s. 122). Tidligere studiene rundt grammatikkundervisningens har avvist effekten av dette argumentet, men har i svært liten grad tatt for seg hvordan undervisningen faktisk ble gjennomført. Studier gjort av Hillocks (1987), Fogel & Ehri (2000), og Andrews (2005), som beskrev hvordan undervisning i grammatikk hadde minimal verdi for videre skriveutvikling, har i ettertid fått lavere validitet enn først antatt. Nyere studier gjort av Myhill (2012) og Myhill, Jones og Watson (2013) viser til at det kan være en sammenheng mellom grammatikkundervisning og positiv effekt for skriveutvikling, hvis arbeidet kontekstualiseres til skrivearbeidet (Brøseth & Nygård, 2019, s. 345-346). *Metaspråksargumentet* belager seg på en forståelse av grammatikkundervisning som styrkende for å utvikle et faglig metaspråk. I skolesammenheng trekker argumentet fram hvordan elever og lærere trenger et felles begrepsapparat for å kunne lære om og snakke om språket (Brøseth & Nygård, 2019, s. 346-347).

I årene etter LK06 ble innført, har de tidligere studiene som påsto en manglende effekt av grammatikkundervisningen, blitt utfordret. Nyere studier ser nå en mulig positiv innvirkning på skriveferdigheter hvis grammatikkundervisningen utgjør en del av skriveopplæringen gjennom en bruksbasert funksjonell tilnærming (Myhill, Jones, Watson & Lines, 2012). En slik forståelse av grammatikkens plass finner vi også igjen i LK20, som beskriver hvordan grammatikkundervisningen i skolen bør være funksjonell og satt inn i en tekstlig kontekst.

## 2.4 Metakognisjon

I 1976 kom den første utfyllende definisjonen av metakognisjon. Det var den amerikanske utviklingspsykologen John Flavell som definerte begrepet, gjennom beskrivelsen «Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them» (Flavell, 1979). Han utdyper temaet videre i en senere artikkel; *Metacognition and metacognitive monitoring*, som ble publisert i det akademiske tidsskriftet *American psychologist* i 1979 (Flavell, 1979, s. 906). Av de fire feltene Flavell mener er relevante innenfor fenomenet, er den metakognitiv kunnskap mest relevant til en undervisnings- og læringssammenheng. Flavell beskriver metakognitiv kunnskap som en kunnskap om hvilke faktorer rundt handlinger og samhandling som påvirker de kognitive virksomhetene. Innenfor dette presenterer han tre underkategorier som han mener påvirker den metakognitive kunnskapen; *person-*, *task-*, and *strategy-knowledge*. Disse tre underkategoriene kan beskrives atskilt, men vil i realiteten ofte ha flytende overganger i forståelsen av metakognitiv kunnskap (Flavell, 1979, s. 906).

Slik Haukås har oversatt det, baserer *person-knowledge* seg på metakognitiv kunnskap om seg selv og andre som tenkende individer (Haukås, 2014, s. 2). Med dette inngår en bevissthet om intraindividuelle, interindividuelle og universelle forskjeller av kognisjon (Flavell, 1979, s. 907). Den metakognitive kunnskapen innenfor *task-knowledge* baserer seg på individets forståelse av hvilken informasjon som er tilgjengelig under en kognitiv aktivitet (Flavell, 1979, s. 907). Haukås oppsummerer det i skolesammenheng til «hva som skal til for å løse en oppgave» (Haukås, 2014, s. 2). *Strategy-knowledge* beskriver den kunnskapen individet har



om hvilke strategier som er mest effektive for å løse en oppgave eller for å nå et mål (Flavell, 1979, s. 907).

I tiårene etter Flavell definerte metakognisjon, utviklet det seg en økende interesse for feltet, som også ga opphav til nye definisjoner. Den amerikanske professoren Alan H. Schoenfeld publiserte artikkelen *What's all the fuss about metacognition*, der han kommer med en mer allmenn forståelse av metakognisjon som «reflection on cognition», men påpeker selv hvordan beskrivelsen ikke er presis nok (Schoenfeld, 1987, s. 189-190). Tornberg viser til Anita Wenden (1991) som beskriver metakognisjon i en språkundervisningssammenheng, og ut ifra tre nivåer: 1) det å forstå hva språk og språkinnlæring innebærer 2) evnen til å planlegge ut ifra egne mål og kunnskap om språkinnlæring 3) å kunne bedømme sitt eget arbeid ut ifra målene som ble satt, planen for å nå de, og framgangsmåten som ble brukt (Tornberg, 2000, s. 22). Tobias og Everson publiserte i 1996 artikkelen *Assessing Metacognitiv Knowledge Monitoring*, der de definerte metakognisjon som «evnen til å reflektere over, planlegge og evaluere egen læring» (Haukås, 2014, s. 2). Slik dette tyder på, kan tolkninger av begrepet refereres til både i og utenfor en læringskontekst i skolesammenheng. Flere andre forskere har også vist til hvordan elevers bevissthet om egne tanker, kunnskap og læring, gjør eleven flinkere i læringssammenhenger og tilpasning til å lære nytt stoff (Schraw, 1998, s. 117). Cotterall og Murray bygger videre på dette, og viser til studier hvor undervisningsmetoder brukes for å utvikle og forbedre elevers metakognisjon Cotterall og Murray, 2009, s. 34-45).

### **2.4.1 Metalingvistisk bevissthet**

Metakognisjon tilknyttet språk og språklæring beskrives ofte gjennom begrepene metalingvistisk bevissthet og språklæringsstrategier. Metalingvistisk bevissthet viser til en rekke tolkede definisjoner, der også metalingvistisk kunnskap delvis brukes synonymt. Innenfor engelskspråklig forskning knyttet til språklæring, blir begrepene *awareness* og *consciousness* brukt hyppig og i sammenheng til hverandre. utfordringer knyttet til dette er det norske språkets vokabular, der en oversettelse mangler en distinksjon mellom de to ordene, og på norsk blir en sammenfalt oversetting til bevissthet (Randen & Danbolt, 2018, s. 314). Innenfor forskningsfeltet i norsk sammenheng, blir termene metalingvistisk bevissthet,

metalingvistisk bevissthet og metalingvistisk bevissthet ofte brukt om samme fenomen (Randen & Danbolt, 2018, s. 314). For ordens skyld vil denne oppgaven videre bruke termen metalingvistisk bevissthet.

DeKeyser mener metalingvistisk bevissthet, og hvorvidt det da er snakk om metalingvistisk kunnskap også, viser til et minimum av tre forskjellige betydninger. For det første kan begrepet brukes for å beskrive en følelse av hva som feil og riktig i en muntlig eller skriftlig ytring, uten at det innebærer en forståelse av hvorfor. Her kritiserer dog DeKeyser denne tolkningen av begrepet, og anser den som forvirrende og ufullstendig i den grad *meta* skal signalisere en bevissthet, der denne tolkningen heller kan beskrives som en implisitt kunnskap (Haukås, 2014, s. 3). En andre tolkning av begrepet viser til det å utvikle og mestre et metaspråk om språket, som er en mer spesifisert tolkning enn den første. Den tredje forståelsen beskriver metalingvistisk bevissthet som en underkategori av metakognisjon. Denne forståelsen viser til den kunnskapen individet innehar, evnen til å reflektere over språket, og en tilstedeværelse av bevissthet over hva en mestrer og ikke (Haukås, 2014, s. 3). Jacqueline Thomas har også en definisjon av begrepet, som tegner et tydeligere samspill mellom DeKeyser sine to siste forståelser er av begrepet, gjennom beskrivelsen «An individuals ability to focus on language as an object and of itself, to reflect upon language, and to evaluate it» (Thomas, 1988, s. 531).

Hertzberg (2008) trekker fram hvordan grammatikken kan bidra til en økt språkbevissthet, og mener argumenter for å begrunne grammatikkundervisningens plass i skolen har flyttet seg fra å fokusere på språkferdigheter til en metalingvistisk bevissthet. I begrepet metalingvistisk bevissthet legger Hertzberg i at eleven har en evne til å være oppmerksom på språket som et medium, og være bevisst over at språket kan brukes på forskjellige måter. Eleven må derfor ha en metalingvistisk bevissthet, for å blant annet kunne vurdere egne og andres valg av språklige uttrykk eller se hvordan korrekt grammatikk for ett språk, kan være ukorrekt i et annet språk. Hertzberg sin legitimering av grammatikkundervisningen for å styrke en metalingvistisk bevissthet, står tett opptil hennes metaspråksargument (se kap. 2.3.1) (Hertzberg, 2008, s. 21).

## 2.4.2 Metaspråk

Begrepet metaspråk er satt sammen av to leksikalske morfemer, der prefikset *meta* stammer fra gresk for «mellom, ved siden av, etter» (Fjørtoft, 2015, s. 287; Nordbø, 2020). Forstavelsen åpner opp for en varierende betydning, der den i språklig sammenheng markerer hvordan språket blir gjenstand for betraktning, utvikling og teoretisering (Nordbø, 2020). Metaspråk kan beskrives forskjellig ut ifra hvilken fagdisiplin en tilnærmer seg begrepet fra. En lingvistisk tilnærming anser metaspråk som et terminologisk tilfelle av språk som beskriver språk. En psykologisk tilnærming vil videre innlemme en bevisstgjøringsprosess i begrepet, der det underligger en metalingvistisk bevissthet som kreves for å utvikle et metaspråk (Trygsland, 2017, s. 20). I læreplanen knyttet til norskfaget ligger det en tilnærming til metaspråk som både grammatisk og bevisstgjørende over egen læring.

## 2.4.3 Tidligere forskning på lærebøker og grammatikkundervisning

Som skrevet i delkapittelet om tidligere læreplaner har det i de siste årene kommet ytterligere forskning rundt temaet funksjonell grammatikk, og hvordan grammatikken kan ha en positiv effekt på elevers språk- og tekstutvikling. Myhill, Jones, Watson & Lines publiserte sin studie i 2012 der de har forsket på hvordan grammatikk kan ha en positiv effekt for egen skrijving. Studien samlet inn datamateriale fra 32 ulike skoler, i 32 klasser, og undersøkte effekten av grammatikkundervisning integrert i skriveundervisning. Grammatikkundervisningen ble her tatt med i kontekst til skriveopplæring, hvor målet var å utvikle en metalingvistisk forståelse av hvordan man kan bruke språket og hvordan det fungerer.

However, the grammatical metalanguage was never the core focus of an activity: examples and patterns were always used alongside the metalanguage to allow students to access and play with a particular structure and discuss its effect even if they did not remember the grammatical name. (Myhill et al., 2012)

Gjennom denne studien ble en eksplisitt grammatikkundervisning integrert i skriveundervisningen, med et fokus på grammatikken gjennom å være oppmerksom på, og diskutere grammatiske konstruksjoner, i en kontekstuell sammenheng. Målet for læringen var at eleven skulle forstå forholdet i hvordan grammatikken påvirker innholdets mening, og hvordan språket kan brukes som en verdifull mulighet i en skriveprosess. Ved å se

sammenhengen mellom grammatikkens effekt i en kontekst og egen skriving, konkluderte Myhill et al. at det bidrar til å utvikle elevenes språklige bevissthet og forståelse. Studiens resultater kunne vise til en signifikant forskjell i kontrollgruppen, der det spesifikt var de flinkeste eleven som viste størst utvikling. Studien viste også at lærerens grammatikk-kunnskaper også var en påvirkende faktor for effekten (Myhill et al., 2012; Haugen, 2019).

Med den forståelse om at grammatikkundervisningen i læreplanen i stor grad er knyttet til et grammatisk metaspråk, blir det trukket fram hvordan grammatikkundervisningen bør være funksjonell. Ifølge Iversen et al. (2011) og Haugen (2019) er det her snakk om en funksjonell grammatikkundervisning framfor en funksjonell grammatikteori. Slik også studien til Myhill et al. viser til, har grammatikken en verdi i skolen som et metaspråklig verktøy. Likevel er det fortsatt en tradisjonell skolegrammatikk som er utgangspunktet for eleven til å utvikle dette grammatiske metaspråket, med hovedvekt på ordklasser og setningsledd (Haugen, 2019). Hertzberg (1990) forklarer hvordan skolegrammatikken, med fokus på læren om ordklasser og setningsledd, er basert på en strukturalistisk analytisk tilnærming (Hertzberg, 1990, s. 114). I 1997 ga Faarlund, Lie og Vannebo ut boken Norsk referansegrammatikk, som tilnærmet seg grammatikken (her definert som morfologisk og syntaktisk) med innslag av generativ grammatikk i tillegg til den tradisjonelle strukturalistiske tilnærmingen (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 52). Dette innebar en revidering av ordklasseinndelingen og frasebegrepet. Innslaget av generativ grammatikk åpnet for en vektlegging av formelle egenskaper ved grammatiske kategorier, og et detaljer frasebegrep i moderne syntaks (Haugen 2019; Faarlund et al., 1997).

Likevel har en generativ grammatikk fortsatt et rammeverk som baserer seg på et skille mellom språket som system og språket i bruk. Fra et læringsperspektiv i skolesammenheng vil det å forstå grammatiske kategorien mer enn på et overfladisk nivå, være avhengig av å forstå hva kategorien/begrepet betyr og hvilken funksjon i en kontekst de har. Fra et pedagogisk perspektiv, stiller Haugen spørsmål over hvorvidt skillet har vært hensiktsmessig i skolesammenheng, eller om det hadde vært mer formålstjenlig å ha en funksjonell tilnærming til grammatikkteorien (Haugen, 2019).

Det har også blitt utført flere studier i form av master- og doktoravhandlinger som har forsket på grammatikkoppgaver i lærebøker. I 2002 gjennomførte Anne Torvatn et observasjonsstudium om hvordan elever jobber med lærebokoppgaver, og beskrev det hun kalte for «matcheteknikk». Med det innebar det hvordan eleven skrev av svar fra læreboken til de oppgavene det passet. Torvatn trakk også inn hvordan et gjentakende mønster var at eleven startet med å lese oppgaven, for så å lete i teksten etter passende svar. Lærebøkernes intensjon om å lese og forstå kapittelets innhold for så å utføre tilhørende repetisjons- og refleksjonsoppgaver ble erstattet med en framgangsmåte som startet i motsatt ende, og som ikke kan ha den samme læringseffekten som oppgave er tenkt å ha (Torvatn, 2002, s. 309).

I 2016 skrev Marte Lorentze Tiller en masteravhandling med fokus på to lærebøker i norsk vg1, og hvordan lærebøkene formidlet de grammatiske språktrekkene som potensielle verktøy. Dette forsket hun på i sammenheng med skriving av sakpreget tekster, og konkluderte med lærebøkene var preget av generaliseringer, knappe forklaringer og få eksempler i bruken av grammatikk som et verktøy (Tiller, 2016, s. 59-61). I 2019 skrev Camilla Finne Jørgensen en kvalitativ studie om grammatikkoppgaver på ungdomstrinnet, det hun redegjorde for oppgavene i to av lærebøkene som fulgte LK06. Hun skilte sin analyse mellom oppgaver i grammatikk-kapitlene og skrivekapitlene til de utvalgte læreverkene. Konklusjonen hennes baserte seg på funn som viste at det fortsatt var en høy andel oppgaver i grammatikk-kapitlene som vektla grammatikken som system i begge læreverkene. Videre viste studien av oppgavene i skrivekapitelene hos de to læreverkene hadde flere oppgaver som bar preg av en funksjonell og tekstbasert metodisk tilnærming, dog med manglende bruk av et grammatisk metaspråk. Jørgensen påpeker i studiens konklusjon at læreverkene oppleves til å ha et potensiale for en bedre utvikling av integrert grammatikk og grammatisk metaspråk i sine oppgaver (Jørgensen, 2019, s. 69-71).

Som en del av forskningen rundt funksjonell tilnærming til grammatikkundervisningen, påpeker Eva vold at det ikke nødvendigvis er noe galt med å ha enkelte oppgaver med en deduktiv og tradisjonell tilnærming til grammatikken. Siden forskningen studier elevers læring, vil et viktig aspekt ved valg at metode for undervisningen være at elever lærer forskjellig. Studienes resultat vil derfor til en viss grad være svekket, fordi det ikke kan

fastslåes én metodisk tilnærming til grammatikkundervisning som vil være like effektiv for alle (Vold, 2015).

Som en fortsettelse av disse studiene, ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot den nye læreplanen, og hvordan et funksjonelt perspektiv på grammatikken blir representert i nye lærebøker. Studien vil bygge videre på Tiller og Jørgensen sin forskning, men satt i sammenheng med den nye læreplanen (LK20) og de nye lærebøkene som kom våren 2020.

### 3. Metode

Dette kapitlet vil redegjøre og begrunne valg av metode, og hvordan jeg har gått fram for å finne utvalget for det som utgjør empirien i min analyse. Deretter vil jeg beskrive og diskutere kort studiens validitet og reliabilitet, og trekke fram de begrensningene som påvirker tolkningen av materialet og resultatet.

Før presentasjonen av studiens empiriske data, ser jeg det hensiktsmessig å trekke opp problemstillingen for studien. Ved å stille spørsmål rundt hvordan de nye lærebøkene for norsk på videregående skole har blitt tilrettelagt for å følge læreplanens syn på grammatikk som funksjonell, har det påvirket hva jeg har valgt å trekke ut som relevante oppgaver i lærebøkene. Jeg valgte å ha med to forskningsspørsmål innledningsvis, for å få en klarere retning i studiens innhold.

- *Hvilke aktiviteter blir eleven bedt om å utføre i sammenheng med grammatikk og grammatikkoppgaver i de ulike lærebøkene for norsk vg1 studieforberevende linje?*
- *Hvordan oppfattes det at oppgavene i lærebøkene har en funksjonell tilnærming til grammatikken, slik kjerneelementet i fagfornyelsen viser til at det skal være?*

For å kunne gå i dybden av disse spørsmålene vil de videre delkapitlene redegjøre for hvilke valg som ble gjort for å komme fram til det som skal bli datamaterialet analysen tar utgangspunkt i. Videre vil det også bli gitt en presentasjon av oppgavekategoriene jeg har valgt å kode oppgavene ut ifra.

### 3.1 Valg av metode

En forskningsmetode baserer seg på et mål om å kartlegge, analysere og søke etter innsikt i kunnskap gjennom bruken av bestemte strategier eller framgangsmåter i et forskningsarbeid (Befring, 1994, s. 11). For å samle inn data som er relevant vil valg av metode ha en innvirkning, og metodevalget bør stå i et logisk forhold til problemstillingen (Everett & Furseth, 2020, s.137).

Innenfor samfunnsvitenskapen finner vi et tradisjonelt skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode fokuserer på tall, statistikk, antall og rekkevidde, og kvalitativ metode fokuserer på å en dybdeorientering i materialet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41; Thagaard, 2013, s. 17). På bakgrunn av denne studiens problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmålene, vil empiriens utvalg tilsvare en kvalitativ metode i sin framgangsmåte for å analysere dataen. Kvalitativ metode brukes for å samle inn og analysere kvalitativ data, og er rettet mot en dybdeorientering i avklaring av innhold, meninger, begreper og typologier (Grønmo 2016, s. 175; Befring, 1994, s. 58). Metodevalget i denne studien baserer seg på ønsket om å analysere innholdet i et begrenset utvalg lærebøker, og i den sammenheng knyttet til hvilken tilnærming bokenes grammatikkoppgaver oppfattes å ha.

Siden dataempirien min er tekstbasert, er metodevalget mitt mer spesifikt kvalitativ innholdsanalyse. Teksttolking og analyse av et materiale i søken om å forstå meningsinnholdet er et kjennetegn for den humanistiske vitenskapen, og prinsippene og metodene dette innebærer har en hermeneutisk tilnærming (Befring, 1994, s. 11-12). Den hermeneutiske metoden karakteriseres som en fortolkningskunst, der arbeidet med tekst gir økt innsyn og forståelse (Befring, 1994, s. 27). Metoden beskrives som en subjektiv fortolkende prosess, og innebærer en interaksjon mellom teksten og tolkning for å søke en helhetlig innsikt (Befring, 2015, s. 21). Metoden brukes i sammenhenger der målet er å identifisere og klassifisere datamaterialets mønstre, og en hermeneutisk tilnærming vil se på innholdsanalysen som en tolkning av mening i en tekst (Sund, 1987, s. 18). Metoden er passende for mitt formål, som baserer seg på å undersøke innholdet i lærebøkene opp mot denne studiens problemstillingen.



Det vil også ligge en komparativ tilnærming til analysen, i den grad jeg sammenligner lærebøkene med hverandre og opp mot LK20.

## 3.2 Valg av empiri

Forskning baserer seg på resultater som kommer fram gjennom en undersøkelse av et utvalg. Informasjonen som forskningen baserer seg på kan også diskuteres om gir et dekkende utvalg av helheten eller virkeligheten, som vi er interessert i å vite noe om (Grenness, 1997, s. 129). I denne studien har jeg valgt ut tre lærebøker der jeg vil fokusere på relevante kapitler og oppgaver å analysere, for å besvare studiens problemstilling. Jeg har derfor valgt å redegjøre for de valgene jeg har tatt knyttet til dette, gjennom tre steg. Første steget vil ta for seg de valgene jeg gjorde rundt utvalget av lærebøker. Steg to er hvilke valg som ble gjort knyttet til hva jeg anså som relevante kapitler i bøkene, og steg tre vil være hvilke oppgaver jeg anså som aktuelle å ha med i analysen.

### 3.2.1 Valg av lærebøker

I prosessen for å velge lærebøkene, hadde jeg flere utvalgsriterier jeg forholdt meg til. Med begrenset tid og omfang så jeg det også nødvendig og hensiktsmessig å velge ut ett klassetrinn og et spesifikt antall lærebøker for én linje på videregående skole. Siden analysen vil innebære et komparativt aspekt mellom lærebøkene og læreplanen, var det viktigste kriteriet at lærebøkene var oppdaterte etter inntredelsen av LK20. Analysens fokus på en funksjonell tilnærming til grammatikken, og hvordan dette framgår i lærebøkene, er derfor avhengig av at utvalget lærebøker er skrevet eller revidert opp den nye læreplanen. Siden vi, i det jeg skriver denne masteroppgaven, er midt i perioden for inntredelsen av LK20, er det kun lærebøker for vg1 av de videregående trinnene som er ferdige og klare til bruk. Jeg så det derfor avgjørende å velge dette trinnet.

Jeg begrenset omfanget til å bli tre av lærebøkene som har blitt gitt ut. Blant de lærebøkene for vg1 som var tilgjengelig, valgte jeg Appell, Grip teksten og Intertekst. Jeg har selv ingen

tilknytning til noen av lærebøkene, så valget baserte seg på ønsket å få med både nye læreverk og reviderte versjoner. Jeg valgte derfor å ha med Gyldendal sitt læreverk Appell, som er et helt nytt læreverk. Aschehoug undervisning har en gitt ut en ny utgave av sitt tidligere læreverk Grip teksten, og Fagbokforlaget har gitt ut en revidert utgave av sin Intertekst. Gjennom dette valget anså jeg at studiens empiri fikk med en bredde og variasjon tilrettelagt oppgavens begrensninger.

Appell (Børresen et al., 2020) er Gyldendal sitt helt nye læreverk. Forlaget beskriver verket til å «aktiviserer eleven og er et fleksibelt planleggingsverktøy for norsklæreren» (Gyldendal, 2020). Appell-serien består så langt av én lærebok for vg1 og én kommende felles lærebok for vg2 og vg3, i tillegg til tilhørende smartbøker. Verket beskrives til å fokusere på at «fagstoff, ferdighetstrening og tekstarbeid skal knyttes tydelig sammen», og aktivisere elevens forforståelse og aktualisere emnene gjennom utforskende oppgaver. Boken er inndelt i tre hoveddeler som består av en teoridel, en kursdel og en tekstsamling, og utgjør i alt 5 kapitler (Børresen et al., 2020). Gyldendal har også utviklet nettsiden Skolestudio, som er der digitale nettressurser til læreboka ligger, og som skal stå klart ved skolestart høsten 2021 (Gyldendal, 2020).

Grip teksten (Claudi et al., 2020) er Aschehoug Undervisning sitt læreverk for norsk på videregående skole. Verket deles inn ut ifra klassetrinn, og består av én lærebok og digitale nettressurser knyttet til de tre trinnene, tilgjengelig både for elever og lærere. På Aschehoug sin hjemmeside beskrives bøkene som «et tilpasset læremiddel til det nye norskfaget», og trekker inn flere av de relevante begrepene vi finner i fagfornyelsen, som ansees som viktige i faget. Forlaget mener Grip teksten legger til rette for elevens opplevelse av faget som relevant, og stimulerer til tekstkompetanse, nysgjerrighet, utvikling av grunnleggende ferdigheter, kritisk tenkning og refleksjon, leselyst, engasjement, innsikt i tverrfaglige temaet og dybdelæring. I tillegg blir det også påpekt hvordan «arbeidsstoffet lar eleven arbeide med alle kjerneelementene på relevante måter» (Aschehoug, 2020). Lærebøkene har også en digital utgave, i form av en brettbok, unibok og nettressurser tilhørende hver av trinn-utgavene (Aschehoug, 2020).

Intertekst (Eriksen et al., 2020) er Fagbokforlagets serie av læreverker på videregående trinn. Serien består av én bok for hvert av trinnene, i tillegg til digitale ressurser. Læreboka blir beskrevet av forlaget til å gi eleven trinn-for-trinn-hjelp i skriftlige og muntlige problemstillinger, og litterære og språklige sider ved faget. Den inneholder en redskapsdel med muntlige-, lese- og skrivetips, og fremgangsmåter knyttet til sjangerforståelse. Boka hevdes også å ivareta de tverrfaglige emnene, med et fokus på dybdelæring (Fagbokforlaget, 2020). Fagbokforlaget har også gitt ut en tilrettelagt utgave av Intertekst Vg1 som er søsterverket Intertekst essens, og følger læreplanen i norsk for språklige minoriteter. I tillegg har Intertekst nettressurser som inneholder blant annet verktøy for skriving, lesing og muntlige ferdigheter tilgjengelig for elever, og undervisningsopplegg knyttet til kapitlene tilgjengelig for lærerne (Fagbokforlaget, 2020).

Slik som går igjen i de tre læreverkene er at de består av læringskomponenter i tillegg til hovedbøkene. Alle lærebøkene har tilhørende nettressurser, som bidrar til flere læringsarenaer. På bakgrunn av forskning gjort om lærebokens plass i undervisningen (kap. 2.1.5) har jeg valgt at studien kun skal forholde seg til lærebøkene, i den forståelse av at det fortsatt ansees som en hovedressurs i norske klasserom.

### **3.2.2 Valg av kapitler i lærebøkene**

Siden analysen baserer seg på hvordan lærebøkene har lagt opp sine oppgaver rundt grammatikken, vil det ikke være alle kapitlene i bøkene som er like relevante. Studiens andre avgrensning i empirien trekker ut de kapitlene og delene i hver lærebok som vil danne utgangspunktet for hvilke oppgaver som blir valgt.

Appell sin lærebok for vg1 studieforbereende er delt inn i fem hoveddeler. Innenfor hver av hoveddelene er det ett eller flere tilhørende kapitler. For denne analysen vil det være hoveddelen om «Språket som mangfold og system», slik det lignende også lyder i kjerneelementet, som i denne studien vil være relevant å se nærmere på. Innenfor delen ligger kapitlene «Norsk og andre språk» og «Språk og endring». Grip teksten sin lærebok er delt inn

i fem deler, med tilhørende kapitler og én tekstsamling. For denne analysen vil det bli fokusert på den fjerde delen som heter «Språk», og består av kapitlene «Særtrekk ved norsk», «Setningslære», «Språkmøte og språkendring» og «Samisk». Her er det kapittel 10 og 11 som inneholder de fleste av de relevante oppgavene, men det er også enkelte oppgaver fra de to resterende kapitlene som er knytta til grammatikken. Intertekst består av seks deler og én tekstsamling. Av disse seks delene er det del seks som er tilknyttet språk. Del seks heter «Språk i samfunnet», og inneholder kapittel 15-17, «Særtrekk ved norske språk», «Språkkontakt og språkendringer», og «Samisk i møte med norsk» (Eriksen et al., 2020). Det er denne delen analysen vil ta utgangspunkt i, i den forståelse av den direkte tilknytningen til språket som system og mulighet.

Tabellen under viser en samlet oversikt over hvilke kapitler i hvilke bøker oppgavene er hentet ut ifra:

Lærebok	Del	Kapittel
<b>Appell</b>	- 3. Språket som mangfold og system	- Norsk og andre språk - Språk og endring
<b>Grip teksten</b>	- 4. Språk	- Særtrekk ved norsk - Setningslære - Språkmøte og språkendring - Samisk
<b>Intertekst</b>	- 6. Språk og samfunn	- Særtrekk ved norsk språk - Språkkontakt og språkendring - Samisk i møte med norsk

### 3.2.3 Valg av oppgaver

Den siste prosessen som påvirket utvalget for studiens empiri, var å identifisere hvilke oppgaver som skulle danne analysegrunnlaget. Som et steg i identifiseringen av

grammatikkoppgavene, vil det være nødvendig å definere klart hvilken forståelse av grammatikk studien tar utgangspunkt i. Slik det ble redegjort for i teorikapittelet, kan grammatikk defineres ut ifra en rekke definisjoner, i både snever og vid forstand. Teorikapittelet redegjorde for ulike definisjoner av grammatikk, der Vinje har definert hvordan en snever forståelse av grammatikk gjerne omfatter kun morfologi og syntaks, noe Kulbrandstad og Kinn også mente var den vanlige begrensingen i skolegrammatikken (Vinje, 2005; Kulbrandstad & Kinn, 2016). I Appell står det «ein språkregel kan styre uttale, staving av ord og korleis dei ulike delane av ord og setningar i eit språk heng saman. Eit system av desse språkreglane kallar vi grammatikk» (Børresen et al., 2020, s. 109). Fonologien blir her definert som en del av grammatikken på lik linje med morfologi og syntaks. Det er en tilsvarende forståelse av grammatikkbegrepet i de to andre lærebøkene, som gjør at fonologi, morfologi og syntaks vil bli regnet som forståelsen av grammatikk i studiens analyse.

Det vil videre være en varierende grad i hvor tydelig grammatikken som tema kommer fram i oppgavene. For at oppgaven skal bli regnet som en grammatikkoppgave, må det ligge til grunn noen krav. Utdanningsdirektoratet viser til arbeid med språk som en tosidig målsetning, der eleven skal kunne bruke språket og tilegne seg et metaspråk (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Oppgavene vil bli klassifisert på bakgrunn av dette, der oppgavene enten må inneholde et grammatisk metaspråk, være kontekstuel knyttet til grammatiske temaer (følgende denne studiens valg av definisjon), eller at det ligger et fokus på grammatikk indirekte gjennom hverdagsspråket.

Det vil derfor være oppgaver som har et tydelig grammatisk innhold, mens andre oppgaver er kontekstuel knyttet til grammatikk, uten at oppgaven nødvendigvis inneholder eksplisitte grammatiske begreper. Eksempel på to oppgaver som begge tolkes til å omhandle grammatikk, men som er formulert på forskjellige måter er:

- Kva er skilnaden mellom svake og sterke verb?
- Kvifor seier ungar at dei «gådde på tur»?

Den første oppgaven har eksplisitt grammatiske begreper i oppgaveteksten sin, som gjør det tydelig at oppgaven har et grammatikk-fokus og i dette tilfelle begrepsforklaring. Den andre oppgaven trekker ikke eksplisitt inn grammatikk som tema i sin formulering, men det tolkes til å ligge et indirekte fokus på grammatikken gjennom hverdagsspråket, der eleven bør bruke et grammatisk metaspråk for å svare fullverdig på oppgaven.

Lærebøkene har også en forskjellig utforming av sitt innhold, noe som gjør det nødvendig å presisere hva studien regner som en oppgave. Intertekst har her den «letteste» utformingen å forholde seg til. Hvert kapittel starter med noen innledningsspørsmål som eleven blir bedt om å tenke over før de begynner å lese kapitlets innhold. Deretter er de resterende oppgavene samlet på slutten av kapitlet, kategorisert som «test deg selv» og «jobb med stoffet». Oppgavene på slutten av kapitlene ansees som en selvfølge å inkludere, men studien vil også inkludere spørsmålene på starten av kapitlene, i den tolkning at spørsmålene også stimulerer til en aktivitet hos eleven.

Innholdet i Appell har en lignende avsluttende oppgavedel i kapitlet som Intertekst, men inneholder også oppgaver i sidemargene underveis i kapitlet. Noen av oppgavene er tydelig markert som oppgaver gjennom nummerering, mens enkelte av sidemargstekstene oppfattes som reflekterende spørsmål knyttet til tekstene. Enkelte av disse brødtekstene er skrevet på et hverdagsspråk, men åpner opp for refleksjon hos eleven rundt innholdet i kapitlet. Studien anser derfor brødtekstene som har et innhold knyttet til grammatikken, som en del av datamaterialet, i den forståelse at det er en aktivitet eleven blir bedt om å gjennomføre. Et lignende oppsett som Appell har, er også å finne i Grip teksten. Her er det lagt inn det de kaller «tenkepauser» underveis i kapitlets innhold, i tillegg til en oppgavedel på slutten av kapitlene. I likhet med sidemargene i Appell, vil også Grip tekstens «tenkepauser» av samme begrunnelse bli kategorisert som en oppgave i denne studiens datamateriale.

Opgavene i slutten av kapitlene til Appell er bygd opp på en slik måte at deloppgaver innad i en oppgave er marker som punkter i et oppdrag. Hvert av oppdragene inneholder rundt fire-fem punkter som utgjør ledd i det som skal bli en fullverdig besvarelse fra eleven som løser

den. Etter en gjennomgang av de aktuelle oppdragene, kom jeg fram til at hver av punktene vil regnes som individuelle oppgaver, av den grunn hver av punktene individuelt ber eleven utføre en spesifikk individuell aktivitet. Det er likevel enkelte steder det er så stor sammenheng mellom flere av punktene, at studien vil nevne de i sammenheng med punktet som faller innenfor en oppgavekategori, for å få en fullverdig beskrivelse av oppgaven.

Til slutt er det også hensiktsmessig å påpeke hvilke oppgaver som *ikke* blir inkludert. Oppgaver som knyttes til språklige trekk utover definisjonen av grammatikken (se innledende avsnitt i kap. 3.2.3) vil ikke bli tatt med. Oppgaver som ber eleven oversette ord eller setninger uten et videre innslag av aktivitet knyttet til et grammatisk fokus vil heller ikke bli regnet med. Den samme oppfattelse gjelder rundt oppgaver som fokuserer på språklige trekk, med mindre de ikke samtidig har innslag av de grammatiske områdene som følger definisjonen.

### 3.3 Analysens oppgavekategoriene

For å prøve å besvare studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål på en så oversiktlig måte som mulig, så jeg det nødvendig å kode datamaterialet mitt. Koding i en analyseprosess er viktig for å kunne systematisk gå gjennom datamaterialet, markere innholdet, for deretter å danne egne kategorier for å forstå innholdet på et fortolket og teoretisk nivå (Dalen, 2013, s. 62). Som en del av kodingsprosessen startet arbeidet mitt med å markere alle oppgaver i hver av lærebøkene som jeg anså som relevante, etter å ha gjennomført utvalgsprosessene som beskrevet tidligere i kapittelet. Etter flere seleksjonsrunder for å bestemme hvilke oppgaver som var relevante og hvilken aktivitet oppgavene ber eleven gjennomføre, hadde jeg et utgangspunkt for å danne oppgavekategoriene.

Inndelingen av oppgavekategoriene mine er inspirert etter tidligere forskning gjort av Iversen et al. (2020) som har kategorisert ulike tilnæringer til grammatikkundervisning innenfor funksjonell grammatikk, og Jørgensen (2019) som har skrevet en masteroppgave om lignende tema gjennomført på ungdomstrinnet. Gjennom inspirasjonen fra disse to, og valg jeg har gjort

underveis i arbeidet, har jeg funnet to viktige trekk som er relevante i analysen av de utvalgte oppgavene:

- Hvilken aktivitet, knyttet til grammatikk, som skal utføres i oppgaven.
- Hvilken oppfattelse av funksjonell tilnærming finnes i oppgaven.

Det første punktet, om hvilken aktivitet oppgavene ber eleven om å utføre, vil bestemme hvilke kategorier oppgavene skal deles inn i. Etter å ha sett gjennom datamaterialets helhet, har jeg utformet seks kategorier som oppgavene vil bli delt inn etter, satt opp etter alfabetisk rekkefølge:

1. Eksemplifisere
2. Forklare
3. Identifisere
4. Klassifisere
5. Reflektere
6. Tekstproduksjon

Det jeg har kategorisert som *eksemplifiseringsoppgaver*, er aktiviteter som ber eleven vise eksempler knyttet til grammatiske trekk. Dette kan være oppgaver som er formulert til at eleven skal nevne noe spesifikt, lage nye ord, finne språk eller dialekter som har spesifikke grammatiske trekk, eller gi eksempel på ord lagd ut ifra bestemte affikser. De oppgavene jeg har tolket til å innebære kategorien *forklare*, tolker jeg til å være oppgaver der aktiviteten eleven skal utføre er knyttet til å forklare et grammatisk begrep, trekk eller regler. Flere av oppgavene kjennetegnes ved en oppgaveformulering som starter med «hva er» for så å komme med et grammatisk element. Kategorien innebærer blant annet at eleven skal beskrive og forklare kjennetegn, sammenligne og/eller skille et bestemt grammatisk trekk.

Oppgaver som ber eleven *identifisere*, innebærer en identifisering av bestemte grammatiske trekk i en eksempelsetning eller tekst. Her legger flere av oppgavene opp til at eleven skal finne én eller flere bestemte ordklasser fra en kontekst, ved å eksempelvis bli bedt om å finne alle substantivene i en setning. *Klassifiseringskategorien*, som kan tolkes som en motsetning til identifiseringsaktivitetene, baserer seg på at eleven får en lyd, et ord eller en setning som



skal plasseres til en riktig grammatisk beskrivelse. Her får ikke eleven vite eksplisitt hvilke klasser de skal plassere det språklige elementet i, men må bruke tilegnet kunnskap til å vite hvilke klasser det er å velge mellom og hvilken klasse som er den riktige ut ifra elementet. Der eleven blir bedt om å *reflektere*, vil oppgaven åpne for aktiviteten der eleven må tenke over grammatiske trekk, uten at et nødvendigvis er lagt opp til et fasitsvar. I enkelte tilfeller vil det være mye likt i oppgavene mellom aktivitetene å forklare og å reflektere. I denne oppgaven vil skillet mellom de to ligge i hvorvidt oppgaven tolkes til å ha et tydelig fasitsvar eller ikke. Oppgaver som ikke nødvendigvis har et tenkt fasitsvar, anser jeg som refleksjonsoppgaver i den tolkningen av at de åpner for at eleven skal utføre en selvstendig refleksjon rundt oppgavens tema. Innad i kategorien ligger også oppgaver som ber eleven diskutere, også i den tolkning om at diskusjonsoppgavene ikke har et fasitsvar, men heller er lagt opp for selvstendig og utforskende tenkning fra elevens side. Oppgavene som blir plassert under *tekstproduksjon* baserer seg på en aktivitet som ber eleven bruke tilegnet kunnskap om grammatiske kategorier i tekstproduksjon. Dette kan variere mellom oppgaver som viser til allerede ferdig skrevet setninger der ord, ledd eller tegnsetting skal endres, eller egenproduksjon av ny tekst med fokus på et grammatisk trekk.

Disse seks kategoriene vil brukes som et hjelpemiddel for å kunne dele inn de ulike oppgavene. Videre, innenfor hver av kategoriene, vil jeg også si noe om oppgavene tolkes til å ha en funksjonell tilnærming. Slik det ble redegjort for i teorikapittelet (se avsnitt 2.3), beskrev Iversen et al. (2020) tre metodiske tilnærminger til bruksbasert funksjonell grammatikkundervisning: den tekstbaserte, den kontrastive og den induktive. Det er viktig å påpeke at dette i utgangspunktet er tre metoder som overlapper hverandre og skal supplere hverandre til en helhetlig forståelse av grammatikken. Studien vil likevel beskrive oppgavene ut ifra de tre metodene separat, og i de tilfelle de supplerer hverandre vil det bli kommentert.

Aktivitet
1. Eksemplifisere
2. Forklare
3. Identifisere
4. Klassifisere
5. Reflektere
6. Tekstproduksjon

Funksjonell tilnærming
Kontrastiv
Induktiv
Tekstbasert

*\*En fullstendig oversikt over oppgavekategoriene og funksjonelle tilnæringsmetoder til grammatikkoppgaver som vil bli brukt som beskrivende i analysen og diskusjonen.*

Flere av oppgavene kan tolkes til å ligge i en gråsoner mellom to kategorier. Jeg ser det derfor hensiktsmessig å forklare hvordan jeg har tolket kategoriernes innhold, for videre å kunne begrunne hvorfor oppgavene er plassert i den aktuelle kategorien. I de oppgavene som berører flere av kategoriene, vil det bli eksemplifisere og forklare studiens tolkning til hvorfor de er plassert den under bestemt kategori. Som en del av kodingsprosessen oppsto det også en utfordring rundt oppgavene som inneholdt flere deler eller aktiviteter. I Appell finner vi for eksempel en oppgave som lyder:

- Finn ut kva ord som er verbet på det språket du har omsett til. Greier du å omsetje setninga til eit språk der verbet kjem heilt først eller heilt til sist i setninga?

(Børresen et al., 2020, s. 115)

Denne oppgaven står i en kontekst til en setning som lyder «hunden jager katten», som eleven har blitt bedt om å oversette i en tidligere oppgave. Slik den overnevnte oppgave lyder, passer første del av oppgaven inn i identifiseringskategorien. Eleven blir bedt om å finne verbet i setningen sin. Videre skal eleven oversette setningen til enda et språk, der verbet skal komme enten først eller til slutt i setningen. Dette blir tolket til å passe inn i tekstproduksjon, siden eleven blir bedt om å lage en ny setning på et nytt språk, med fokus på et grammatisk trekk.

Eleven skal ha fokus på verbets plassering i setningen, men aktiviteten tolkes som en tekstproduksjonsoppgave av den grunn eleven må oversette og skrive en ny setning der de er bevisste over grammatikken. For at kodingen skal være konsekvent gjennom hele prosessen av datamaterialet, vil studien derfor kategorisere slike todelte oppgaver ut ifra det siste leddet i oppgaven. Eksempelvis vil derfor oppgaven nevnt over bli kategorisert innenfor tekstproduksjon, som er det oppgaven leder ut til som sluttresultat.

Flere av oppgavene inneholder også deloppgaver, gjerne markert som a, b, c eller punkter. Disse oppgavene har jeg valgt å behandle som individuelle oppgaver, av den grunn jeg oppfatter deloppgavene i flere av tilfellene til å be eleven utføre forskjellige aktiviteter. I de tilfellene det oppfattes å være en nødvendig sammenheng mellom deloppgavene, slik at hver del i seg selv ikke gir den nødvendige informasjonen, vil det bli redegjort for i sammenheng med analysen, innenfor kategorien deloppgaven er plassert under.

### 3.4 Studiens kvalitet

Ved gjennomføringen av en empirisk undersøkelse, ligger det et kritisk aspekt rundt studiens validitet og reliabilitet. Det råder en enighet om forståelsen av at høy validitet og høy reliabilitet er et gode, uten at det nødvendigvis viser til en felles oppfatning av hva som egentlig menes med de to begrepene (Grenness, 1997, s. 110). Som en del av denne studien oppstår spørsmålet i hvilken grad datamaterialet er pålitelig og gyldig. For å få en oversikt over denne studiens styrker, svakheter og begrensninger har jeg delt inn dette underkapittelet til å drøfte studiens validitet og reliabilitet

#### 3.4.1 Validitet

Studios validitet sier noe om hva som ble undersøkt og i hvilken grad de resultatene som framstår, er gyldige (Grenness, 1997, s. 111). Utfordringen ved å beskrive validitet ligger i begrepets store omfang. Begrepet kan knyttes til forskningens indre validitet (*internal validity*), som retter et fokus mot studienes logiske perspektiv, ved hvordan den empiriske

dataen er utformet og valg av passende metode. Forskningens validitet beskriver heller ikke bare den empiriske dataen som analyseres, men også hvordan resultatet skal avspeile en garanti for kunnskap. Validiteten skal gjenspeiles både i datamaterialet, men også studien som helhet (Hammond & Wellington, 2013, s. 151-152).

Denne studiens validitet kan påvirkes av tolkningsaspektet som analysen baserer seg på. Det vil være tolkninger og slutninger jeg har gjort, på bakgrunn av materialet jeg har funnet til studiens analyse. Selv om innholdsanalysen som metode krevet en objektivitet, vil hermeneutisk teoretiske forutsetninger anse metoden til at den verken kan eller vil kreve absolutt objektivitet. Forskeren som menneske vil alltid ha egne verdier, meninger, synspunkter og følelser som påvirker studiens iaktakelser, som gjør at absolutt objektivitet ansees som urealistisk. Det ligger likevel strenge regler knyttet til en objektiv forskningsmetode, og det ideelle målet ansees ved at forskeren er bevisst over og tar hensyn til egne verdier og meninger ved tolkning og vurdering av forskningsmateriale og resultater (Sund, 1987, s. 20). Studiens validitet kan derfor svekkes av forskerens forutinntatthet eller manglende bevissthet om den objektive forskerrollen, noe som kan beskrives som forskerens bias. *Bias*, som i denne sammenheng beskrives «researcher do necessarily have their own values and prejudices, and this undoubtedly affects the nature of their research» (Hammond & Wellington, 2013, s. 14-15). I denne studiens tilfelle vil analysens innhold være påvirket av min tolkning som forsker, noe som gjør det viktig at jeg er bevisst over min rolle og hvordan det påvirker studiens validitet. Jeg har valgt dette temaet fordi det er noe jeg er interessert i, noe som også gjenspeiler at jeg har egne meninger om temaet. Jeg anser grammatikken som en viktig del av norskfaget, noe som kan ha vært en påvirkende faktor mine tolkninger og resultater.

Denne studiens empiriske data tar utgangspunkt i tre lærebøker. Med validitetsaspektet tatt i betraktning styrker det den indre validiteten, ved å trekke inn flere datakilder. Innholdsvaliditeten som kommer fram her, baserer seg på hvordan det har blitt brukt et representativt utvalg for de variablene som skal undersøkes (Bø, 1995, s. 51). Studien baserer analysen på tre av de fire lærebøkene som til dags dato finnes for vg1 elever på studieforberedende retning, noe som gir studien et mer nyansert bilde av innholdet som skal

analysere og vurdere. Siden datamaterialet er i bokform, er det også mulighet til å se gjennom og gjøre kontinuerlige valg i empirien, uten å risikere at data «forsvinner» eller endrer seg.

### 3.4.2 Reliabilitet

Oppgavens validitet forutsetter reliabilitet. Det er likevel ikke gitt at reliabilitet uten videre gir validitet. En studies reliabilitet sier noe om hvordan målingene i studien er utført, der en høy reliabilitet viser til en prosess som er nøyaktig, gyldig og pålitelig (Kvarv, 2014, s. 134). Det finnes videre flere estimeringsmetoder for hvordan en kan estimere reliabiliteten til en studie, som baserer seg på muligheten til at andre forskere skal kunne etterprøve studien (Grenness, 1997, s. 113). Dalen mener reliabiliteten vil være utslagsgjørende forskjellig fra kvantitativ forskning til kvalitativ forskning, der en kvalitativ forskning vil i større grad være avhengig av en nøyaktig beskrivelse av prosessen (Dalen, 2011, s. 93). For denne studien har jeg derfor prøvd å ta utgangspunkt i teori, og gi en utfyllende beskrivelse av framgangsmåten for valg av metode, utvalg og begrensninger, slik at studien oppfattes til å ha en målbar reliabilitet.

## 3.5 Studiens begrensninger ved valg av metode

Sentralt i en studie er skillet mellom *indre validitet* (se kap. 3.4.1) og *ytre validitet*. Ytre validitet, eller generalisering, omhandler hvor valid vi kan generalisere resultatene og i hvilken grad de har overføringsverdi. En studies data vil derfor ha som mål å velges slik at de relevante generaliseringene får høy validitet (Lund & Haugen, 2006, s 102). I det valget om at denne studien baserer seg på en kvalitativ metode, samsvarer det også til det faktum at generaliseringen blir svekket på grunn av et manglende representativt utvalg (Grenness, 1997, 110-112). Tilfellet for manglende generalisering i denne oppgaven er knyttet til studiens utvalg og det omfanget det innebærer. Studien baserer seg på tre lærebøker som representerer norskfaget for studieforberevende vg1, noe som ikke tilsvarer helheten av antall lærebøker i samme kategori.

Videre vil studiens begrensning vil i stor grad ligge ved valget av metode, som kun sier noe om innholdet i lærebøkene. Det blir ikke redegjort for i hvilken grad lærebøkene faktisk blir brukt i klasseromssammenheng, eller hvordan de brukes. Studien sier heller ikke noe om oppfatningen av innholdet for de som bruker lærebøkene. Dette innebærer hvordan lærere velger å undervise i grammatikk, om de bruker læreboka i den sammenheng, og hvordan de som lærere oppfatter og tolker innholdet i læreboka. Det samme vil gjelde for elevene, der studien ikke sier noe om hvordan hver enkelt elev vil forstå og løse de oppgavene knyttet til grammatikk som lærebøkene inneholder. Det kan diskuteres hvorvidt studien får et fullverdig inntrykk av læreverkene når det bare er lærebøkene og utvalgte kapitler som blir analysert og diskutert.

Studien fokuserer også kun på lærebøkens kapitler som eksplisitt er knyttet til språk og grammatikk. Slik det finnes eksempler på i tidligere forskning (Jørgensen, 2019; Tiller 2016), er hvordan det blant annet har blitt trukket inn enkelte skrivekapitler i tillegg til de eksplisitte grammatikk-kapitlene i analysen. Det kan argumenteres for at det gir en mer helhetlig presentasjon av læreverkets innhold, hvis en da antyder at skrivekapitlene utgjør de resterende kapitlene av læreboken med unntak av en mulig tekstsamling. Denne studien velger likevel å kun basere analysen på de kapitlene som ligger innenfor lærebøkens kapitler som fokuserer på språk, i den oppfatning de utvalgte kapitlene utgjør en stor del av lærebøkens innhold. Kapitlenes ansees derfor til å utgjøre et representativt innhold for lærebøkene som skal reflektere LK20 sitt kjerneelement omhandlende språket og grammatikken, og tilhørende kompetansemål vg1 studieforberedende utdanningsprogram.

## 4. Analyse

Dette kapittelet vil redegjøre for en kvalitativ komparativ analyse av grammatikkoppgavene i lærebøkene Appell, Grip teksten og Intertekst. Kapittelet vil introdusere en oversikt over det samlede antallet oppgaver i hver av bøkene, før de forskjellige oppgavekategoriene som ble beskrevet i metodekapittelet, vil bli gjennomgått. For hver av oppgavekategoriene vil det bli gitt en kort introduksjon til kategorien og en gjennomgang av funn fra lærebøkene. Det komparative aspektet tar for seg bøkene drøftet opp mot hverandre og opp mot fagfornyelsen, som vil bli videre diskutert i neste kapittel.

For å gjenta kort metodekapittelet beskrivelse av den innsamlede dataen, vil analysens kategorier bli kommentert med fokus på to områder. Først vil forekomsten oppgaver innenfor de ulike oppgavekategoriene bli presentert, og statistikk fra tabellen nedenfor (se tabell s. 48) bli trukket fram og kommentert. Deretter vil det bli påpekt i hvilken grad oppgavene tolkes til å ha en funksjonell tilnærming. Den funksjonelle tilnærmingen vil beskrive i hvilken grad oppgaven kan tolkes til å ha en eller flere elementer av en funksjonell tilnærming, ved om oppgaven legger opp til bruken av en tekstbasert, kontrastiv eller induktive metode (Iversen 2020).

### 4.1 Oppgaver i grammatikk-kapitlene

For å få en oversikt over antall oppgaver hver av lærebøkene har innenfor de forskjellige oppgavekategoriene, har jeg ført det inn i en samlet tabell. Tabellen viser kategoriene (eksemplifisere, forklare, identifisere, klassifisere, reflektere og tekstproduksjon), antall oppgaver og hva antallet utgjør i prosent. Summen oppgaver er basert på det summerte antallet oppgaver i hver av bøkene som har et grammatisk element på bakgrunn av slik grammatikk er definert i denne studien (se kap. 3.2.3).

Noe som er verdt å påpeke ved denne oversikten, er hvordan det totale antall oppgaver knyttet til grammatikken er så forskjellig mellom de tre lærebøkene. Appell og Intertekst har omtrent

like mange oppgaver, med henholdsvis 19 og 20 oppgaver, mens Grip teksten har over dobbelt så mange med 53 oppgaver. Jeg har derfor valgt å regne ut prosentandelen av kategoriens oppgaver av det totale antallet, for å lettere kunne sammenligne andelen oppgaver innenfor hver av oppgavekategoriene i lærebøkene, opp mot hverandre.

Aktivitet	Appell			Grip teksten			Intertekst		
	Antall oppgaver	%	Funksjonell tilnærming*	Antall oppgaver	%	Funksjonell tilnærming*	Antall oppgaver	%	Funksjonell tilnærming*
<b>Eksemplifisere</b>	2	10,52 %	1	8	15,09 %	2	7	35%	2
<b>Forklare</b>	6	31,57%	2	28	52,83 %	11	8	40%	1
<b>Identifisere</b>	0	0 %	0	3	5,66 %	1	0	0%	0
<b>Klassifisere</b>	2	10,52 %	1	6	11,32 %	0	1	5%	1
<b>Reflektere</b>	6	31,57	3	5	9,43 %	2	2	10%	1
<b>Tekstproduksjon</b>	3	15,78 %	3	3	5,66 %	0	2	10%	0
<b>Sum</b>	<b>19</b>	<b>≈100 %</b>	<b>10</b>	<b>53</b>	<b>≈100 %</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>

*Merknad: Tabellens prosenter er justert ned til to desimaler, for å gjøre det mer oversiktlig. Prosentene i tabellen regnet sammen vil derfor ikke bli et total på 100%, på grunn av avrundingen.*

*\*Antall oppgaver med funksjonell tilnærming*

Innenfor hver av oppgavekategoriene vil analysen trekke ut enkelte utvalgte oppgaver som vil bli kommentert. Med tanke på antallet oppgaver som representerer empirien, ville det blitt for



omfattende å skulle kommentert alle oppgavene. Analysen vil derfor ta med utvalgte oppgaver fra hver av bøkene, som er tolket til å representere et utvalg mulige tilnærminger til hvordan en oppgavetekst kan lyde, innenfor hver av oppgavekategoriene. I enkelte av kategoriene er det mange likhetstrekk mellom oppgavene i de forskjellige bøkene, som vil bli kommentert i gjennomgangen.

Innenfor hver av oppgavekategoriene vil analysen starte med å redegjøre for oppgavene i Grip teksten, for så å gå videre til Intertekst og Appell. Dette begrunnes med at Grip teksten er den læreboken som har flest oppgaver, og har også oppgaver representert innenfor alle oppgavekategoriene, noe Appell og Intertekst ikke har (se tabell s.48).

## 4.2 Eksemplifisere

Slik det ble redegjort for i metodekapittelet, innebærer eksemplifiseringskategorien oppgaver som ber eleven komme med egne eksempler på grammatiske regler, elementer, eller begreper. Dette kan blant annet bestå av å eksemplifisere konkrete lyder, ord, eller setningsledd. Et flertall av oppgavene bruker ikke eksplisitt ordlyden «gi eksempel», men bruker tilsvarende formuleringer der eleven blir bedt om å nevne, ramse opp, finne et visst antall av et grammatisk trekk, eller lignende. Intertekst har den høyeste prosentandelen oppgaver innenfor kategorien, hvor 35 % av den totale summen oppgaver ligger innenfor denne kategorien. I Grip teksten og Appell er det en mye lavere prosentandel oppgaver, med henholdsvis 15,09 % og 10,52 % av sine oppgaver innenfor kategorien.

### 4.2.1 Grip teksten

I Grip teksten finner vi eksemplifiseringsoppgaver som ber eleven gi eksempler på grammatiske fenomen som er forskjellig mellom språk:

- Kva for tre vokalar har vi i det norske alfabetet som ikkje finst mellom anna i engelsk?  
(Claudi et al., 2020, s. 228).

For å svare på oppgaven trenger eleven å ha kunnskap om hva en vokal er, og hvilke vi har i det norske alfabetet. Oppgaven legger også opp til at eleven må kjenne til det engelske språket, og vite hvilke vokaler som finnes i det. Oppgaven tolkes til å ha en funksjonell tilnærming gjennom en kontrastiv metode, ved å be eleven sammenligne de norske og de engelske vokalene.

Grip teksten har også oppgaver som baserer seg på morfologisk kunnskap, der oppgavene ber eleven danne nye ord. Én av oppgavene en finner i læreboken, lyder:

- Finn fem ord som begynner med forleddet sam-

(Claudi et al., 2020, s. 239).

Oppgaven sitert over krever at eleven har en kunnskap og forståelse om hva den grammatiske termen *forledd* er. Læreboken har lignende oppgaver der det blant annet er ført opp en liste med prefikser og suffikser, og eleven skal gi eksempler på ord som kan dannes ut ifra for- og etterleddene de har fått. Det som går igjen i oppgavene som trekker fram morfologisk kunnskap, er hvordan oppgavene er lagt opp til at eleven skal gi eksempler på ord ut ifra et bestemt affiks. Grammatikken innenfor denne kategorien blir i stor grad presentert som et system, der eleven blir bedt om å finne eksempler basert på hvordan ord kan bygges opp. Oppgaven sitert over tolkes ikke til å ha en funksjonell tilnærming, i den oppfatning at oppgaven ser på språket som et system, uten en videre forbindelse til språket i bruk.

Det er også enkelte oppgaver i Grip teksten som er knyttet til syntaks. Vi finner blant annet oppgaven:

- Kva vil det seie at norsk er eit leddstillingspråk? Nemn nokre særtrekk ved norsk syntaks og bruk døme du finn i kapittelet.

(Claudi et al., 2020, s. 256)

Som nevnt i metodekapittelet, er dette en oppgave som er todelt og som kan passe innenfor to av oppgavekategoriene. Siden sluttledet i oppgaven ber eleven finne eksempler på særtrekk ved norsk syntaks, har oppgaven blitt kategorisert som en eksemplifiseringsoppgave. For at eleven skal kunne gi eksempler på særtrekk ved norsk syntaks, bygger det i utgangspunktet på

en forståelse av hva et leddstillingsspråk er, slik det første spørsmålet ber eleven forklare. Oppgaven kan likevel løses ved å skrive av boken, siden oppgavetekstens føringer tilsier at svaret allerede er oppgitt tidligere i kapittelet. Oppgaven baserer seg på å se grammatikken som et system, og tolkes til å ikke ha en funksjonell tilnærming.

#### 4.2.2 Intertekst

I Intertekst finner vi omtrent et likt antall oppgaver innenfor aktiviteten å *eksemplifisere*, som i Grip teksten. Likevel utgjør antallet innenfor kategorien en mye større andel av den samlede summen oppgaver for Intertekst, og tilsvarer syv av til sammen 20 oppgaver. Flesteparten av oppgavene finner vi i det første grammatikk-kapittelet «Særtrekk ved norsk språk». Den første oppgaven innenfor eksemplifiseringskategorien er en innledende oppgave på starten av kapittelet, og lyder:

- Kva veit du om norsk grammatikk? List opp så mange faguttrykk som du kjem på i løpet av eitt minutt.

(Eriksen et al., 2020, s. 221).

I likhet med oppgaven sitert fra Grip teksten er denne også todelt, og skal resultere i det som skal bli en liste over faguttrykk eleven kan fra før av og kan ramse opp. Studien har tolket dette til å inngå i eksemplifiseringskategorien i den forståelse av at oppgaven kun ber om en liste over faguttrykk uten videre utdypende arbeid med å forklare begrepene som blir listet opp. Eleven blir bedt om å skrive en liste med faguttrykk de allerede kan, eller kjenner til, uten at det nødvendigvis ligger et krav om forståelse av begrepenes innhold eller funksjon. Likevel er det verdt å bemerke at dette er en innledende oppgave, som betyr at det faglige pensumet knyttet til kapittelet ennå ikke har blitt gjennomgått. Oppgaven er derfor ikke nødvendigvis utformet for at eleven skal jobbe med tillært kunnskap, slik som oppgavene underveis eller i slutten av et kapittel, men heller som en oppstart for å få tankene inn på riktig tema. Oppgaven har ingen funksjonell tilnærming i den oppfatningen oppgaven ikke åpner opp for en forståelse av grammatikken i en større sammenheng. Det ligger til grunn en tilnærming til grammatikken som en systematisk framstilling, gjennom fokus på fagbegreper og tilknyttete definisjoner.

I Intertekst ligger omtrent alle oppgavene samlet i slutten av kapittelet, med unntak av noen få innledende oppgaver, slik eksemplifisert over. Oppsummeringen med oppgaver har også flere varianter av aktiviteten der eleven blir bedt om å nevne eksempler på et grammatisk trekk. Eksempelvis er én av oppgavene:

- Nemn flere språk som skil mellom sterke og svake verb.

(Eriksen et al., 2020, s. 234).

Slik oppgaven er formulert, må eleven ha en innsikt i hva svake og sterke verb er, for å kunne vite hva det skal letes etter. Oppgavens funksjonelle tilnærming knyttes til sammenligningen mellom den norske grammatikken og andre språks grammatikk, for å kunne finne andre språk som også skiller mellom sterke og svake verb. Oppgaven har altså tendenser av en kontrastiv metode, ved at eleven blir bedt om å fokusere på et spesifikt trekk ved den norske grammatikken, og finne samme trekk hos andre språk.

### 4.2.3 Appell

I Appell er det innslag av aktiviteten å *eksemplifisere* i to oppgaver, der den ene ligger under et av oppdragene bakerst i kapittelet «Norsk og andre språk». Her har eleven fått en oversikt over flere ord og bøyingsformer, og får i oppgave å sette sammen til en liste med nye ord. Studien har tolket dette til å ligge innenfor eksemplifiseringskategorien nettopp fordi det allerede har blitt oppgitt en liste over ordene eller delene av ordene eleven skal bruke, som betyr at eleven kun skal gi eksempler på hvordan man kan sette de sammen i forskjellige kombinasjoner. Ordene i lista har ingen krav om å ha en meningsfull betydning, noe som betyr at eleven fritt kan sette sammen ord etter ønske eller tilfeldighet. Oppgaven åpner likevel opp for en tilstedeværende morfologisk kunnskap hos eleven, der eleven til fordel burde kjenne igjen forskjellen på ordstammer og bøyingsmorfemer når de setter sammen ord.

Oppgaven i seg selv tolkes ikke til å ha en funksjonell tilnærming. Det er likevel verdt å påpeke hvordan Appell sin oppbygning av oppgavene som «oppdrag» i slutten av kapitlene, gjør at punktene bygger opp en framgangsmåte gjennom oppgaven. I dette tilfellet er oppgavens to videre punkter at eleven skal lage en forklaring om hva hvert av ordene de har satt sammen

fra lista betyr, for så å klassifisere dem til rett ordklasse. I den tolkning at forklaringen av ordene ikke innebærer en beskrivelse av ordets hypotetiske funksjon men heller som et slags definisjonsspørsmål, og klassifisering av ord baserer seg på å se språket som system, oppfattes det ikke til å være en funksjonell tilnærming i de andre punktene eller oppdraget som helhet.

Den andre oppgaven i Appell finner vi i det andre av de to relevante kapitlene fra læreboken, «Språk og endring». På siden ser vi bilde av to mobilsamtaler, den ene mellom en mor og datter og andre i en gruppesamtale med det som antas å være venner. Den ene samtalen er preget av lengre meldinger, tegnsetting, få grammatiske feil og uten emoji bruk. Den andre samtalen er kortere meldinger som viser en samtale med flere deltakere, men også grammatiske feil og mange emoji er. Den tilhørende oppgaven lyder:

- Kan du finne eksempel på blanding av norsk og andre språk her?

(Børresen et al., 2020, s. 118).

Bilde av mobilsamtalen har flere tilknyttede oppgaver, og vil bli diskutert i de andre kategoriene i denne analysen også. Innenfor eksemplifiseringskategorien finner vi oppgaven som er nevnt over, som ber eleven finne eksempel på ord som er brukt i samtalen som ikke er norske. Vi ser blant annet hvordan ord «sorry, good, nevermind» blir brukt integrert i de norske setningene. Oppgaven har en funksjonell tilnærming i form av en kontrastiv og tekstbasert metode, der eleven må sammenligne språk fra en tekstlig sammenheng.

#### 4.2.4 Oppsummering

Av de til sammen åtte oppgavene i Grip teksten som ligger innenfor kategorien *å eksemplifisere*, er det bare to av oppgavene som har en funksjonell tilnærming hos seg. I Intertekst finner vi igjen lignende tall som i Grip teksten, med syv oppgaver til sammen innenfor kategorien, hvorav to av disse har en funksjonell tilnærming. I Appell er det to oppgaver innenfor kategorien, der den ene oppgaven har en funksjonell tilnærming. Det er derfor tydelig hvordan det går igjen i et flertall av oppgavene innenfor eksemplifiseringskategorien, at det ligger til grunn en lav grad av funksjonell tilnærming i oppgavene. Oppgavene baserer seg i stor grad på grammatikken som system og hva som

kjennetegner/definerer forskjellige grammatiske trekk. Eleven må gjennom eksemplene de kommer med, vise at de til en viss grad kjenner igjen de grammatiske termene det blir spurt etter, men på grunn av formuleringen i flere av oppgavene er det ikke nødvendigvis gitt at eleven er avhengig av en forståelse av de grammatiske termene for å løse oppgavene. Det er likevel enkelte av oppgavene som tolkes til å ha en større grad av funksjonell tilnærming, ofte gjennom en kontrastiv metode.

## 4.3 Forklare

Innenfor oppgavekategorien *å forklare* blir eleven bedt om å forklare begreper, trekk eller regler knyttet til grammatikken. Det er i snitt en høy andel av oppgavene som ligger innenfor denne kategorien, og de tilsvarer opp mot halvparten av alle grammatikkoppgavene i hver av lærebøkene. Appell har 26,31 %, Intertekst har 40 % og Grip teksten har den høyeste andelen med 52,83 % av den totale summen grammatikkoppgaver.

### 4.3.1 Grip teksten

I Grip teksten legger flere av oppgavene opp til å beskrive forskjeller mellom to grammatiske elementer slik vi eksempelvis kan se i oppgavene under:

- Kva er skilnaden mellom vokalane i orda reke og rekke? Kvifor er konsonantane dobbel i det siste ordet?

(Claudi et al., 2020, s. 244)

- Kva er skilnaden mellom svake og sterke verb?

(Claudi et al., 2020, s. 244)

Den første oppgaven er knyttet til fonologi, og eleven må kunne skille mellom en vokal og en konsonant er for å forstå oppgaven. Oppgaven er todelt der eleven først må finne hvilken egenskap vokalene har i de to ordene, for så å finne funksjonen til konsonantene. For å svare på de to spørsmålene trenger eleven å mestre et metaspråk som gjør at det er mulig å beskrive hvordan vokalene og konsonantene påvirker ordenes betydning og uttale. De utvalgte ordene

som eleven skal beskrive i oppgaven er ikke gitt som eksempler tidligere i kapitlet, noe som krever at eleven må overføre tilegnet kunnskap og forståelsen til dette eksempelet.

Den andre oppgaven har et begrepsfokus, der eleven må kunne tilegne seg kunnskap om hver av begrepene for å kunne beskrive forskjellene. Det er også nærliggende å anta at oppgavene er utformet slik at eleven skal utvikle en forståelse til hva som ligger i hvert begrep og begrepene satt opp mot hverandre, gjennom en beskrivelse med egne ord. Likevel er det verdt å bemerke her at en kan anta det er mulig å skrive av begrepsdefinisjoner (hva er et svakt verb og hva er et sterkt verb) gitt tidligere i boka, noe som kan antas å svekke elevens læringsutbytteutbytte. Tar man utgangspunkt i at eleven faktisk besvarer oppgaven med egne ord, vil oppgaven bidra til å gi eleven kunnskap om grammatikken først og fremst som system, men også bidra til et metaspråklig grammatisk vokabular. Et flertall av oppgavene i Grip teksten sine oppsummerende oppgaver baserer seg på systematiske framstillinger av grammatikken, formulert som «kva er \*grammatisk begrep\*?». De to eksemplifiserte oppgavene over har, i likhet med lignende oppgaver, ingen funksjonell tilnærming, men baserer seg på å beskrive språket som et system.

En annen oppgave i Grip teksten lyder:

- Kvifor seier ungar at dei «gådde på tur»?

(Claudi et al., 2020, s. 236)

I likhet med oppgavene ovenfor, og andre diskuterte oppgaver i denne analysen, er også denne oppgaven en oppgave der eleven med stor sannsynlighet kan skrive rett av svaret skissert i lærebokens kapittel. Oppgaven står som en tenkepause midt i kapitlet, der svaret blir gitt i avsnittet over. Om en så tar utgangspunkt i at eleven svarer med egne ord, uten en ren avskrivning fra boken, øver oppgaven eleven på å bruke et metaspråk for å forklare hvordan verbet i setningen blir bøyd. Oppgaven har en funksjonell tilnærming gjennom en induktiv metode, der eleven indirekte skal avdekke et mønster eller sammenheng til hvorfor denne feilen er en gjenganger hos barn.

En annen oppgave i Grip teksten ber eleven late som de er redaktør i Språkrådet, og skal svare en innsender som lurer på hvordan riktig uttale av ordet «banan» er. Oppgaven presiserer som krav at svaret skal være på ca. 250 ord, der eleven skal svare på både hva som er rett uttale, og hvorfor det er slik. Oppgaven legger til rette for at eleven kan jobbe selvstendig med å utdype et svar der de både må mestre språket for å formulere en tekst på 150 ord som svarer på oppgaven, men også et metaspråk for å kunne beskrive hvorfor uttalen av «banan» er slik den er. Ved å legge inn elementet i oppgaven om at eleven skal utgi seg for å jobbe i Språkrådet, ligger det implisitt et krav om at teksten skal ha en faglig dybde knyttet til mestring av grammatikken som system og grammatikken i bruk. Oppgaven kan tolkes til å ligge i gråsonen mellom kategorien forklare og tekstproduksjon. I den oppfatning eleven må forklare relevante grammatiske termer for å kunne svare på spørsmålet om hvordan ordet «banan» skal uttales, er det et større fokus på innholdet i teksten framfor tekstproduksjonen og bevissthet rundt grammatikkens rolle i teksten. Den funksjonelle tilnærmingen kommer fram gjennom oppgavens induktive metode, der eleven skal beskrive regelen og uttale for ordet «banan», som kan variere ut ifra dialekten man snakker.

### 4.3.2 Intertekst

I Intertekst er det færre oppgaver som baserer seg på at eleven skal *forklare*, men sett i sammenheng med det totale antall oppgaver for læreboken tilknyttet grammatikk, er det fortsatt den kategorien som har den høyeste prosentandel (40 %). I likhet med flere av oppgavene i Grip teksten (se kap. 4.3.1), har også Intertekst oppgaver som ber utelukkende om en begrepsforklaring. Oppgavene oppfattes til å varierer mellom å be eleven gi rene begrepsforklaringer og oppgaver som ber eleven forklare mer utdypende enn bare en definisjon. Én av oppgavene i slutten av kapittelet lyder:

- Korleis lagar vi nye ord i norsk? Korleis er dette i engelsk, tysk, spansk og fransk.

(Eriksen et al., 2020, s. 234)

Eleven må her inneha eller tilegne seg kunnskap om hvordan vi lager nye ord på norsk, og sammenligne det med en rekke andre språk. Dette er den eneste oppgaven fra Intertekst i forklaringskategorien med en funksjonell tilnærming. Den funksjonelle tilnærmingen kan man finne i form av en kontrastiv metode, der eleven blir bedt om å se likheter eller forskjeller i



norsk opp mot de andre språkene. Oppgaven kan tenkes å åpne for en tydelig overføring av kunnskap, der den grammatiske kunnskapen kan overføres til engelskfaget og det som flere elever har som valgfag (tysk, spansk og fransk).

### 4.3.3 Appell

I Appell finner vi en oppgave som kan tolkes til å skulle forklare grammatikkbegreper, uten at oppgaven eksplisitt er formulert til at ordene eleven skal listen opp nødvendigvis skal være grammatiske begreper. Oppgaven lyder:

- Visste du at ein treåring kan nærmare 1000 ord? Gjennom heile livet lærer vi nye ord og omgrep. Kor mange nye ord har du lært i dette kapittelet? Lag ei ordliste med forklaring.

(Børresen et al., 2020, s. 113)

Oppgaven åpner for at eleven kan skrive ned flere av de grammatiske begrepene de har blitt presentert for tidligere i kapittelet, og forklare hva de betyr. Grammatiske termer som er nevnt tidligere i kapittelet omfatter blant annet *vokaler*, *konsonanter*, *grammatiske kjønn* og *setningsstruktur*. Det er ingen funksjonell tilnærming ved oppgaven, der oppgaven kun ber eleven lage en liste med begreper og tilhørende forklaring, uten en kontekstuell sammenheng eller forståelse av hvilken funksjon begrepene har i en tekst.

I et av oppdragene i Appell er det også innslag av aktiviteten *å forklare*. Eleven blir gitt en liste med ti fagbegreper knyttet til grammatikken, og skal lage sin egen forklaring med et eksempel til hvert av ordene. Det blir videre presisert hvordan målet ikke er å få alt riktig, men å skrive ut ifra egen forståelse framfor å bla tilbake i boken. Oppgaven kan derfor tolkes til å tilrettelegge for en mer selvstendig tenkning og forståelse enn oppgavene nevnt ovenfor, som også handler om begrepsforklaring. Eleven blir bedt om å ikke nødvendigvis lete fram svaret i boken hvis de ikke vet det selv, men heller fokusere på å forklare med egne ord det de kan. De blir deretter oppfordret til å slå opp de begrepene de har forklart, og eventuelt justere det de har skrevet. Gjennom denne formuleringen og føringen av oppgaven får eleven øvd seg på det som tolkes til å være en mer selvstendig framgangsmåte. Oppgaven åpner også for en

utvikling av et metaspråk, gjennom at eleven skal beskrive den grammatiske kunnskapen de har tilegnet seg i gjennomgangen av kapittelet, med egne ord etter egen forståelse. Begrepsforklaringen uten videre fokus på tekstlig funksjon står likevel i sammenheng med å se på grammatikken som et system, og det er ingen funksjonell tilnærming i oppgaven.

I Appell er det likevel to oppgaver som har en funksjonell tilnærming. Oppgavene henger sammen, og baserer seg på at eleven skal lage en tabell (tilsvarende en som er på samme side i læreboken), og blir bedt om å bøye ordet «hund» på et annet språk eller elevens egen dialekt. I tabellen som er skissert i læreboken er det samme ordet bøyd på engelsk, nynorsk og arabisk, og det ligger en indirekte forståelse om at eleven skal velge et annet språk eller dialekt enn det læreboken allerede har eksemplifisert. Spørsmålet eleven skal svare på er:

- «(...). Blir det meir eller mindre bøying på det andre språket?»

(Børresen et al., 2020, s. 114).

Oppgaver tolkes til å ha en funksjonell tilnærming gjennom en kontrastiv metode, i den oppfatning at eleven må sammenligne bøyingen av substantivet på de tre alternativene eksemplifisert i lærebokens tabell, med egen bøying på et annet valgfritt språk/dialekt.

Den andre oppgaven bygger på at eleven bøye ordet ut ifra egen dialekt, der spørsmålet lyder:

- «Skjer det noko med vokalane i ordet når du skriv på dialekt?»

(Børresen et al., 2020, s. 114).

Det samme kontrastive metoden ligger også til grunn i denne oppgaven, der eleven skal sammenligne hva som skjer med vokalene i lærebokens tabell opp mot egen bøying.

#### **4.3.4 Oppsummering**

Verdt å notere seg innenfor *forklaringskategorien* er antall oppgaver som ber eleven utdype og forklare mer enn ren definerings av en grammatisk term. I Grip teksten er det 13 av de totalt

28 oppgavene som ber om mer en bare begrepsavklaring, noe som er så vidt over halvparten av oppgavene. I Intertekst er det tre av åtte oppgaver, og i Appell er det én av seks oppgaver. Jo flere oppgaver som kan besvares gjennom en ren definisjon, jo større sannsynlighet for at oppgaven kan løses ved at eleven skriver av eller omskriver en tidligere gitt definisjon framfor å måtte benytte tilegnet kunnskap for å besvare oppgaven. At flertallet av oppgavene i lærebøkene ber eleven forklare på et dypere nivå enn bare å definere et begrep, antyder til en funksjonell tilnærming i større grad. Det er likevel ikke gitt at oppgaver som ber om mer enn begrepsforklaring, har en funksjonell tilnærming, men forekomsten av det er angivelig større enn oppgavene som kun ber om en begrepsdefinering. Det er ikke et markant antall oppgaver innenfor kategorien som har en funksjonell tilnærming, og for samtlige av de tre lærebøkene ligger snittet på under halvparten av oppgavene. I Grip teksten er det 11 av 28 oppgaver som har en funksjonell tilnærming, Appell har to av seks oppgaver med funksjonell tilnærming og Intertekst har én av åtte oppgaver med funksjonell tilnærming. Felles for de tre lærebøkene er hvordan oppgavene med en funksjonell tilnærming ofte baserer seg på en kontrastiv eller induktiv metode.

## 4.4 Identifisere

Innenfor kategorien *å identifisere*, er aktiviteten knyttet til oppgaver som ber eleven gjenkjenne en grammatisk kategori fra en kontekst. Blant de tre læreverkene, er aktiviteten lite til ingen grad representert, og det er kun Grip teksten som har to oppgaver knyttet til aktiviteten.

### 4.4.1 Grip teksten

I Grip teksten er oppgavene i stor grad styrt av oppgaveteksten, og gir lite rom for en selvstendig eller utforskende tilnærming. De har også som fellestrekk at de krever at eleven har en forståelse om de bestemte grammatiske kategoriene det blir spurte etter. Én av oppgavene i boken lyder:

- Finn verbal, subjekt, objekt og adverbial i disse to setningane:
  - o Store Lisa slo vesle Per midt i ansiktet
  - o Marte vil ikkje fortelje veninna si at ho har fått seg ny kjærast.

(Claudi et al., 2020, s. 251)

I denne oppgaven må eleven ha en grunnleggende kunnskap om hva et verbal, subjekt, objekt og adverbial er, for å kunne identifisere de i eksempelsetningene. Oppgaven krever med andre ord at eleven har opparbeidet seg en kunnskap og forståelse om setningsanalyse, for å kunne gjenkjenne de forskjellige setningsleddene som er oppgitt. Oppgaven har ingen funksjonell tilnærming, men tar utgangspunkt i grammatikken som et system. Det kan tenkes at oppgaven oppleves som abstrakt for eleven, uten en virkelighetssammenheng på grunn av de konstruerte setningene som ikke viser til en i større grad meningsfull tekstlig helhet.

Den andre oppgaven i Grip teksten ber eleven markere hva som er innholdsord og hva som er funksjonsord i tre gitte eksempelsetninger. Oppgaver ligner på mange måter på den første oppgaven, men baserer seg på at eleven har kunnskap om andre grammatiske termer enn i den første oppgaven. Det er ingen videre spørsmål som ber eleven reflektere over hva eller hvordan innholdsord og funksjonsord påvirker setningene, noe som gjør at også denne oppgaver blir oppfattet som abstrakt og tradisjonell i sin tilnærming til grammatikken.

I de to oppgavene fra Grip teksten innenfor denne kategorien, er innholdet i oppgavene knyttet til et morfologisk og syntaktisk nivå, der eleven skal identifisere bestemte ordklasser og ordgrupper. Likheten mellom de to oppgavene er de konstruerte eksempelsetningene eleven skal analysere, uten sammenheng til en større tekstlig forståelse. Oppgavene ber eleven analysere et gitt tekstmateriale og identifisere grammatiske kategorier, men det er et fraværende perspektiv av hvilken funksjon kategoriene har for teksten som analyseres. Eleven må ha en grammatisk kunnskap om de setningsleddene eller gruppene det blir bedt om og hvordan man foretar en setningsanalyse, noe som i stor grad tar utgangspunkt i å se på språket som et system. Kort oppsummert er analysekategorien å *identifisere* lite representert i de tre lærebøkene, og de oppgavene som kan knyttes til kategorien har ingen antydning til en funksjonell tilnærming.

## 4.5 Klassifisere

Oppgaver der eleven skal gjennomføre aktiviteten *å klassifisere*, er oppgaver der et ord eller setningsledd skal klassifiseres til sin tilhørende klasse. Ingen av lærebøkene har en høy prosentandel oppgaver innenfor oppgavekategorien, og Grip teksten er den læreboken med flest oppgaver og tilsvarende høyest prosent med seks oppgaver (11,32 %). Appell har to oppgaver (10,52 %) og Intertekst har én oppgave (5 %). I utgangspunktet vil oppgaver innenfor denne kategorien antas å være sterkt ledende for hva eleven skal utføre av aktivitet, i tillegg til å være rettet mot en strukturalistisk systemgrammatikk hvis oppgaven kun baserer seg på å klassifisere et ord til tilhørende ordklasse, uten videre kontekstuell eller funksjonell sammenheng. For å løse slike antatte oppgaver må eleven ha kunnskap om ordklassene og vite hva som kjennetegner dem, slik at de kan plassere ordene innenfor riktig klasse.

### 4.5.1 Grip teksten

I Grip teksten finner vi seks oppgaver med aktiviteter som ber eleven om *å klassifisere* ord. Den ene oppgaven er hva som kan oppfattes til å være en typisk standard klassifiseringsoppgave, ut ifra en tradisjonell grammatikktilnærming. Oppgaven lyder:

- Finn ordklassane for kvart av orda i desse tre setningane:
  1. Elevrådsleiaren gjekk opp på talarstolen og stira nervøst ned på manuskriptet sitt.
  2. Mange ungdommar demonstrerte då dei opna det nye oljefeltet.
  3. Fleire løparar stoppa i løypa fordi ho var full av gjørme.

(Claudi et al., 2020, s. 244)

I oppgaven skal eleven analysere de enkelte ordene, og markere de ut ifra hvilken ordklasse de passer inn i. Oppgaven kan oppfattes som abstrakt for eleven, med en tilfeldig konstruert eksempelsetning, og har ingen funksjonell tilnærming.

En annen oppgave i Grip teksten ber eleven klassifisere ordklasser ut ifra om det er innholdsord eller funksjonsord, som er begreper forklart tidligere i kapittelet. De to

fagbegrepene viser til et overordnet system som skiller de forskjellige ordklassene, til å enten være funksjonsord eller innholdsord. Slik oppgaven er utformet er det liten grad av funksjonell tilnærming i den grad det mangler en videre funksjonell sammenheng annet enn å klassifisere ord ut ifra to valgmuligheter. Læreboken har også lignende oppgaver som ber eleven klassifisere substantiv ut ifra kjønn, og stokke om ord i gitte setninger for å få en meningsfull setning, for deretter å klassifisere setningsleddene. I likhet med de to siterte oppgavene over, har heller ingen av disse oppgavene en funksjonell tilnærming, og baserer seg på å se grammatikken som et system, uten at eleven blir bedt om å reflektere over hvilken funksjon de grammatiske elementene har.

#### 4.5.2 Intertekst

I Intertekst er det én oppgave som er knyttet til å *klassifisere*. Oppgaven viser et utdrag fra *Tante Ulrikkes vei*, som er en norsk roman skrevet av Zeshan Shakar. Den tilhørende oppgaven lyder:

- Les utdraget frå *Tante Ulrikkes vei* (Zeshan Shakar, 2017). Du finn særtrekk både på ordnivå, på setningsnivå og på bøyingsnivå. Klassifiser og beskriv dei særtrekka du finn.

(Eriksen et al., 2020, s. 250)

Et lengre utdrag fra boken finnes også i læreverkets siste kapittel, som er læreverkets tekstsamling. Oppgaven knyttet til tekstutdraget ber eleven om å klassifisere og beskrive særtrekk i teksten på både ordnivå, setningsnivå og bøyingsnivå. I likhet med oppgavene nevnt fra de andre lærebøkene skal eleven også her klassifisere ord, men i denne oppgaven ligger det til grunn en større grad av funksjonell tilnærming. For det første skal ikke alle ordene klassifiseres, slik vi ser tilfelle av i tidligere eksempler. Det er heller ikke markert eller angitt hvilke ord som skal klassifiseres, annet enn at eleven skal finne særtrekkene i teksten og klassifisere de. Eleven må derfor selv gjøre selvstendige valg basert på grammatisk kunnskap for å trekke ut hva som oppfattes som særtrekk i den skrevne teksten. For det andre finner vi også en tekstbasert tilnærming i denne oppgaven, der eleven skal forklare de særtrekkene som blir funnet. Tekstutdraget gjør det mer mulig å se en sammenheng mellom hvordan de ulike særtrekkene og ordklasser påvirker tekstens innhold og formidling.

### 4.5.3 Appell

I læreboken Appell er det to oppgaver som ber eleven om å *klassifisere*. Appell oppfattes til å ha valgt å tilnærme seg aktiviteten gjennom et fokus på hvordan ord er satt sammen, og hvordan deler av ord kan danne nye ord. Den ene oppgaven står som en brødtekst i kontekst til et bilde på samme side. Bildet viser en typisk amerikansk, gul skolebuss som det egentlig skal stå «school bus» på siden. Enkelte av bokstavene på bildet er dekket, slik at vi kun ser at det står «cool bus». Den tilhørende oppgaven lyder:

- Det skal ikkje så mye til for å endre eit ord. Kan du sjå kva slags ord som har blitt endra her? Kva slags ordklasse tilhøyrar det «gamle» og det «nye» ordet?

(Børresen et al., 2020, s. 111)

Eleven ser altså det nye ordet («cool bus»), og må gjenkjenne på egenhånd at det tidligere skal ha stått «school bus». Det står ikke noe om at eleven skal oversette de to engelske ordene, men i den tolkning at de engelske ordene er på et så enkelt nivå, er det naturlig å tenke at eleven selv nesten underbevisst oversetter ordene og forholder seg til de norske ordene og norsk grammatikk for å løse oppgaven. Det kan oppfattes at det ligger en funksjonell tilnærming i oppgaven, i form av en kontrastiv metode. Oppgaven bruker en illustrasjon som viser ordene «school bus»/«cool bus» for å kunne vise grammatikken i en større sammenheng. En kontrastiv metode ligger derfor i oppgavens bruk av de engelske ordene, som åpner opp for at eleven kan kontrastere og se språklige likheter i klassifisering av ord, uavhengig språk.

Den andre oppgaven baserer seg på at eleven har fått en tabell med kjerner av ord og suffikser, som de skal sette sammen til nye ord. De nye ordene får de deretter beskjed om å plasseres til ordklassen de hører til i. Slik oppgavene er utformet, inneholder de et semantisk perspektiv i form av et fokus rundt ordenes betydning, sammensetning og mening. Ved å klassifisere de egenlagde ordene får eleven en bevissthet om hvordan forskjellige ordsammensetninger endrer ordklassen ordene hører til i, eller hvordan et ord som ikke finnes i ordboka fortsatt kan klassifiseres til en ordklasse gjennom grammatiske trekk. Oppgaven har likevel ingen funksjonell tilnærming, i den forstand at de fortsatt tar utgangspunkt i abstrakte, tilfeldige ord som skal settes inn i et grammatisk system.

#### 4.5.4 Oppsummering

Selve oppgavetyperen der eleven skal klassifisere ord eller setningstyper, kan i høy grad tolkes til å se på grammatikken som et system, noe som også gjør at oppgavene i utgangspunktet har en liten grad av funksjonell tilnærming. Likevel ser vi hvordan aktiviteten i flere av oppgavene er satt i en tekstuell eller funksjonell kontekst, og at oppgavene på den måten oppnår i større grad en funksjonell tilnærming. For Grip teksten er det ingen av de seks oppgavene innenfor klassifiseringskategorien som oppfattes å ha en funksjonell tilnærming. I Intertekst er det kun én oppgave i kategorien som har en funksjonell tilnærming. Appell har to oppgaver, der én av oppgavene oppfattes til å ha en funksjonell tilnærming. Alle oppgavene i de tre lærebøkene er generelt avhengig av at eleven har en grammatisk kunnskap om de forskjellige klassene, slik at eleven vet hvilken klasse ordene/setningsleddene som skal plasseres, hører til i.

#### 4.6 Reflektere

Oppgavene der eleven skal *reflektere* rundt grammatikken, krever ikke nødvendigvis et fasitsvar, men gir heller eleven en mulighet til å gjennomføre en selvstendig tenkning og framgangsmåte for å prøve å finne et svar. Innad i denne kategorien ligger også oppgaver der eleven blir bedt om å diskutere. Jevnt over er det ikke en veldig høy andel oppgaver i hver av lærebøkene innenfor kategorien, men Appell er den boken som har klart høyest prosent av refleksjonsoppgaver med 31,57 %. Grip teksten og Intertekst har henholdsvis 9,43 % og 10 % til sammenligning.

##### 4.6.1 Grip teksten

I Grip teksten er det fem oppgaver som ber eleven om å *reflektere*. Flere av oppgavene vi finner i boken er knyttet til hvordan enkelte former av ord eller syntaks ofte er lett å gjøre feil på. Eksempelvis lyder to av oppgavene:

- Kvifor skil vi ikkje mellom «du» og «De» på norsk i dag, trur du?

(Claudi et al., 2020, s. 226)



- Kva trur du er grunnen til at nokre utlendingar seier «den katt står ute» i staden for «katten står ute»?

(Claudi et al., 2020, s. 234)

I oppgave én må eleven reflektere over en språklig endring som har påvirket språket vårt i «nyere» tid. Eleven må ha en bevissthet om at å skille mellom «du» og «De» var vanlig tidligere, men at språkutviklingen har gjort slik at vi ikke lenger skiller mellom to personlig pronomen, subjektsform 2.person. Oppgaven har en funksjonell tilnærming, som tolkes til å bruke en induktiv metode, der eleven må reflektere over hvorfor en språkendring har skjedd.

I oppgaven to er det grammatiske perspektivet knyttet til å reflektere over hvilke valg av ulike bøyingsformer som er riktige, og hvorfor noen former/fraser er vanskeligere eller lettere å forholde seg til eller å forstå for personer som er i en innlæringsfase av språket. Eleven må derfor ha en forståelse om hvorfor formene i eksempelsetningen er feil, og bruke et metaspråk for å forklare hva som skyldes denne hyppige forekomsten av misforståelse for språkinnlærere. Oppgaven har en funksjonell tilnærming ved å bruke en induktiv metode til grammatikk. Eleven får en frase som eksemplifiserer et tilfelle av substantivbøyning som er representativ for flere språkinnlærere, og skal som en slags språkforsker finne sammenhengen og grunnen til at tilfellet forekommer så ofte.

Typisk for flere av refleksjonsoppgavene i Grip teksten er at de ber eleven reflektere over det som ansees som feil og riktig i grammatikken. Oppgavene legger vekt på at eleven skal bli bevisste over grammatiske valg i språket, og mestre et metaspråk for å beskrive disse valgene, og hva som er riktig og feil i en setning. Å bruke et metaspråk for å forklare oppgavene innenfor denne kategorien avhenger av om eleven har tilegnet seg og har en forståelse av grammatikken, og kan selvstendig beskrive framgangsmåten og tankegangen for å besvare oppgavene.

## 4.6.2 Intertekst

I Intertekst er det to av de totalt 20 oppgavene som innebærer aktiviteten *å reflektere*. Den ene oppgaven står på slutten av det første kapittelet som er knyttet til grammatikken, og lyder

- Mange med bokmålsnære dialektar byter om på hun/henne og de/dem. Er dette aktuelt i ditt talemål? Kva tenkjer du om denne utviklinga – munnleg og skriftleg?

(Eriksen et al., 2020, s. 235)

I denne oppgaven er det to spørsmål eleven må reflektere over. For å kunne reflektere og svare på dem er det en fordel at eleven har kunnskap og forståelse om forskjellen på subjektsformene og objektsformene av personlig pronomener, og en bevissthet om fenomenet i eget talemål. Oppgaven har en funksjonell tilnærming gjennom en kontrastiv metode, der eleven må reflektere over utviklingen for bruken av personlig pronomener på muntlig og skriftlig nivå. Det blir ikke eksplisitt skrevet at eleven skal kontrastere den muntlige og skriftlige utviklingen opp mot hverandre, men tolkes til å bli en indirekte del av oppgaven. Oppgaven åpner også opp for en metalingvistisk bevissthet og bruken av metaspråk for å beskrive språkendringen med grammatisk fagspråk.

## 4.6.3 Appell

I Appell er det syv oppgaver som bruker aktiviteten *å reflektere*, og er også den største av kategoriene i læreboken med 36,84 % av alle oppgavene. To av oppgavene som læreboken har, er satt i kontekst til et bilde på samme side, som viser to mobilsamtaler. Mobilsamtalene (også beskrevet i kapittel 4.2.3) viser altså to forskjellige samtaler preget av dialektbruk, syntaktisk variasjon, emoji bruk og innslag av engelske ord. Oppgavene knyttet til disse to samtalene lyder:

- Kva er det som kjenneteiknar språket i den første samtalen?
- Kvifor er det så forskjellig i den andre samtalen?

(Børresen et al., 2020, s. 118)

Den første oppgaven legger opp til at eleven må reflektere over språket i samtale én. Det er ikke lagt noen føringer for hva eleven skal fokusere på i grammatikken, noe som gjør at eleven

må bruke tilegnet kunnskap og gjøre selvstendige refleksjoner om samtalen. I en sammenligning av de to samtalene, slik oppgave to ber om, er setningsstrukturen et viktig punkt som skiller de to samtalene. Begge oppgavene har en tekstbasert tilnærming, der grammatikkens funksjoner blir påpekt gjennom en tekstsammenheng. Det står ikke eksplisitt i oppgaveteksten at eleven skal studere funksjonen til ett eller flere grammatiske trekk i tekstutdraget, men oppgavens formulering tolkes til å være relativt åpen. Det kan derfor antas at eleven, når oppgaven skal besvares, kan trekke inn hvilke funksjoner de grammatiske elementene har i teksten. Eleven trenger altså et metaspråk for å reflektere over språket som brukes i samtalen. I oppgave to er det en kontrastiv metode, ved at eleven skal sammenligne de to samtalene. I likhet med oppgave én kreves det også her at eleven mestrer et metaspråk for å kunne kontrastere språket i de to samtalene.

#### 4.6.4 Oppsummering

Innenfor oppgavekategorien *å reflektere* er det en noe sprikende prosentandel oppgaver ut ifra det summerte antall oppgaver hos de tre bøkene. Likevel er det et relativt likt antall oppgaver som har en funksjonell tilnærming. Grip teksten har to av fem oppgaver med en funksjonell tilnærming, Intertekst har én av én oppgave, og Appell har tre av seks oppgaver. I Grip teksten tolkes det til at flere av oppgavene har et fokus på hva som er feil og riktig i grammatikken, mens Appell og Intertekst ikke i like stor grad legger føringer for hvordan eleven skal oppfatte forskjeller i språkbruken, men heller fokuserer på at eleven skal bli bevisste over at forskjeller forekommer. Det går likevel igjen at et relativt høyt antall av oppgavene som tolkes til å ha en funksjonell tilnærming, ofte er i form av en kontrastiv metode.

### 4.7 Tekstproduksjon

Oppgavene som ber eleven utføre aktiviteten tekstproduksjon legger opp til et bevisst fokus på grammatisk kunnskap når eleven skal skrive noe. Det er ikke et høyt antall oppgaver som knyttes til denne kategorien i noen av lærebøkene, og prosentmessig har Grip teksten 5,66 %, Intertekst har 10 % og Appell har 15,78% av sine oppgaver innenfor kategorien.

### 4.7.1 Grip teksten

Med tre oppgaver er det under gjennomsnittet antall oppgaver som ber om aktiviteten *tekstproduksjon* i Grip teksten, sammenlignet med antall oppgaver i de andre oppgavekategoriene. Rundt halvparten av oppgavene i læreboken med denne aktiviteten har fokus på syntaks og setningsledd, der eleven blir bedt om å danne setninger eller endre dem, med fokus på enkelte ledd. Eksempelvis lyder én av oppgavene:

- Lag sju samansetjingar med kebab som forledd eller som etterledd.

(Claudi et al., 2020, s. 239)

I eksempeloppgaven sitert over, blir eleven bedt om å plassere ordet «kebab» konsekvent som for- og etterledd i en tekstsammenheng, noe som åpner for både forståelsen av innholdet i en grammatisk term, men også hvordan den skal plasseres i en tekst. For å kunne plassere et ord i for- og etterledd må eleven først og fremst ha en kunnskap om hva de to begrepene innebærer i en grammatisk sammenheng. Oppgaven, som ber eleven om å plassere et bestemt ord og danne en setning ut ifra dette, gjør at eleven må demonstrere hvordan en setning kan bygges opp. En slik oppgave baserer seg også på en selvstendig tekstproduksjon fra elevens side, der de må finne på egne setninger som eksempler. Det er likevel ingen funksjonell tilnærming til grammatikken i oppgaven. Eleven må vite hva et forledd og etterledd er, men må ikke vise en forståelse av hvordan det påvirker setningens oppbygning, eller forklare andre valg i hvordan setningen bygges opp. Oppgaven baserer seg kun på at eleven lager en tilfeldig setning der ordet «kebab» står i enten forleddet eller etterleddet.

En lignende oppgave i læreboken ber eleven flytte på setningsadverbialet til det eleven måtte mene er en bedre plassering i setningen. Oppgaven gir tre eksempelsetninger der adverbialet allerede er uthevet og godt synlig, og eleven skal skrive om setningene og endre adverbialets plass. Slik oppgaven er formulert, oppfattes det å være en liten grad av funksjonell tilnærming. Eleven har allerede fått eksempelsetninger der adverbialet er uthevet, noe som gjør at det ikke kreves en kunnskap om hva et adverbial er og hvordan det gjenkjennes. Videre er det ingen beskrivelse i oppgaven, ledende spørsmål eller underliggende krav som tilsier at eleven skal kunne svare på hva ordklassen (adverbial) innebærer; hvordan den kan beskrives, hvilken funksjon den har i teksten eller begrunnelse for valg av plassering. På grunn av dette er det også tenkelig at oppgaven kan løses gjennom ren gjetning av riktig plassering. Oppgaven

oppfattes derfor til å ha et fokus på grammatikken som et system, uten en funksjonell tilnærming der eleven skal finne den riktige plassering for adverbialer ut ifra korrekt syntaks.

#### 4.7.2 Intertekst

I likhet med Grip teksten, baserer også oppgaven i Intertekst seg på å endre ordstillingen i eksempelsetninger. Intertekst har to oppgaver innenfor oppgavekategorien *tekstproduksjon*. De to oppgavene står etter hverandre, og går begge ut på å skape hele setninger.

De to oppgavene lyder:

- Ordstilling: kor mange korrekte versjonar kan du få til av denne setninga: Den vesle guten greip den store handa til mor si etter at han hadde betalt sjokoladen i den tronge butikken.
- Ordstilling: stakk desse orda til du får ei korrekt setning: fjelltur dei gå nye den med skal og ryggsekken på oktober gamle før fjellskoa eg. Tips: start med verbalet.

(Eriksen et al., 2020, s. 234-235)

I begge oppgavene får eleven et bestemt sett med ord som skal brukes til å danne nye setninger. I den første oppgaven er disse ordene satt i en rekkefølge som gir en semantisk mening til noe vi forstår, mens i den andre oppgaven er ordene plassert tilfeldig uten en semantisk mening. Det kan tenkes at oppgaven der eleven selv må plassere ordene til å danne en mening krever en større grad av selvstendig tenkning enn der eleven allerede har fått en «fullverdig» setning med en meningsfull betydning. Likevel ber oppgave én om at eleven skal finne ut hvor mange korrekte versjoner man kan lage av setningen, som betyr at eleven må prøve flere forskjellige mulige sammensetninger av ordene. Det kan likevel diskuteres hvorvidt eleven er bevisst over det grammatiske aspektet ved hvordan man bygger opp en setning, eller om de bare skriver noe de «syns høres riktig ut».

I oppgave to får eleven oppgitt et setningsledd som tips til hvordan de skal starte, der de blir bedt om å «starte med verbalet». Det tolkes dit hen at tipset om å «starte med verbalet» er gitt for å gjøre eleven mer bevisst over de grammatiske setningsleddene, og hvordan syntaktiske regler påvirker hvordan setningen kan bygges opp. Det er likevel ingen videre krav i

oppgavene om at eleven skal gjøre annet enn å skrive setningene riktig, så i likhet med flere av oppgavene fra Grip teksten som beskrevet over, er det ingen momenter i oppgavene som tilsier at eleven skal løse disse oppgavene med en bevisst kunnskap om grammatikken. Ingen av de overnevnte oppgavene fra Intertekst har derfor en funksjonell tilnærming.

### 4.7.3 Appell

I Appell finner vi i slutten av det første kapittelet et oppdrag som bygger på tekstproduksjon. Oppdraget tar utgangspunkt i at eleven skal skrive et avsnitt på 100 ord om det stedet de har vokst opp. Deretter skal de oversette avsnittet til et valgfritt språk. Når avsnittene er ferdig skrevet på de to språkene, kommer følgende steg:

- Bruk fagomgrep frå dette kapittelet når du samanliknar dei to tekstane
  - Kva for forskjellar er det i bokstaver eller skrift?
  - Er det meir eller mindre bøyning? Finn eksempel.
  - Samanlikn to setningar, og vis korleis leddstillinga er på dei to språka.

(Børresen et al., 2020, s. 116)

Denne oppgaven krever en del kunnskap fra elevens side, som er tydelig formulert gjennom de tre punktene. For å kunne gjennomføre oppgaven må eleven ha grammatisk kunnskap om ortografi, morfologi og syntaks, og vite hva termer som *bøyning* og *leddstilling* innebærer.

Oppgaven har både en tekstbasert og kontrastiv metode, og er en av få oppgaver innenfor tekstproduksjonskategorien som har en funksjonell tilnærming. Den tekstbaserte metoden ser vi gjennom fokuset på både tekstproduksjon, men også tekstlære. Oppgaven legger opp til at eleven skal studere de ulike systemkategoriene som blir konkretisert i hvert av punktene, slik at eleven kan tilegne seg en forståelse av hvilken funksjon kategoriene har i teksten. Ved å arbeide med disse punktene knyttet til en tekst, og i denne sammenheng en egenprodusert tekst, kan eleven gjennom dette oppleve en mer relevant nytteverdi av grammatikken som funksjonell framfor et abstrakt system. Den funksjonelle tilnærmingen er også til stede gjennom en kontrastiv metode i oppgaven, der eleven må sammenligne den norske teksten sin med den oversatte de har produsert. De tre punktene er styrende for hva eleven skal vektlegge,

men vil likevel innebære en selvstendig tenkning og framgangsmåte. Hver av elevene har sin egenskrevne tekst og oversetting til valgfritt språk, som gjør at det også vil variere hvordan oppgaven løses i den forstand det vil variere av de bestemte systemkategorienes funksjon i tekstene.

Appell har også en oppgave som lyder:

- Sjekk bruken av emojiar, slang og forkortingar i ei av dei siste meldingane du sjølv har skrive. Prøv å skriv den same meldinga utan dei. Kva skjer med teksten då?

(Børresen et al., 2020, s. 122)

Oppgaven tar utgangspunkt i at eleven skal bruke en egenskrevet tekst, i form av en tidligere sendt melding (sms, messenger eller fra andre sosiale medier som eleven bruker). Oppgaven tolkes til å ha en funksjonell tilnærming gjennom en tekstbasert metode, ved at eleven skal ta utgangspunkt i en egenskrevet tekst, og se hvordan tekstens innhold og framtoning endres ved å ta bort det som ofte regnes som et «ungdommelig» preg på meldingen. Den funksjonelle tilnærmingen kommer altså fram gjennom en tekstbasert tilnærming, når eleven må forklare hvilken funksjon emojiar, slang og forkortingar har på den tekstlige helheten.

#### 4.7.4 Oppsummering

Oppsummert er det noe variasjon i antall oppgaver som oppfattes til å ha en funksjonell tilnærming i de tre lærebøkene, innenfor kategorien *tekstproduksjon*. I Grip teksten er det ingen de tre oppgavene innenfor kategorien som har en funksjonell tilnærming. I Intertekst er det to oppgaver som ligger innenfor kategorien, der ingen av oppgavene tolkes til å ha en funksjonell tilnærming. Læreboken som skiller seg ut i denne kategorien er Appell, som har tre tilhørende oppgaver, der alle oppgavene har en funksjonell tilnærming. Felles for de tre oppgavene er at de alle baserer seg på en kontrastiv metode, i tillegg til at to av oppgavene også bruker en tekstbasert metode.

Sammenlignet skiller de tre lærebøkene seg noe gjennom hvordan de har formulert oppgavene sine innenfor oppgavekategorien *tekstproduksjon*. I Grip teksten baserer et flertall av oppgavene seg på at eleven blir bedt om å lage ord og setninger med fokus på for- og etterledd og plassering av grammatiske kategorier i setninger. I Intertekst er alle oppgavene knyttet til ordstilling og omskrivninger av eksempelsetninger for å få nye korrekte setninger, noe som ikke nødvendigvis åpner for en bevisst grammatisk tilnærming fra elevenes side, men heller en løsning der eleven skriver det som «høres riktig ut». Oppgavene i Appell viser størst bredde i sin tilnærming, og har oppgaver som bygger på tekstproduksjon gjennom flere forskjellige måter.



## 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene fra analysen bli drøftet opp mot teorikapitlets innhold, studiens problemstilling og studiens forskningsspørsmål. Kapitlet vil metodisk drøfte funnene fra analysen i den rekkefølgen oppgavekategoriene ble presentert i analysen. Kapitlet avsluttes med et overordnet blikk på innholdet i de tre lærebøkene. Siden diskusjonskapitlet har som mål å drøfte funnene fra analysen opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, velger jeg for ordens skyld å gjenta studiens problemstilling, som lyder:

*Hvordan har de nye lærebøkene for norsk på videregående skole blitt tilrettelagt for å følge læreplanens forståelse av grammatikkundervisningen som funksjonell?*

Forskningsspørsmålene som blir brukt for å konkretisere vinklingen av studien er:

- *Hvilke aktiviteter blir eleven bedt om å utføre i sammenheng med grammatikk og grammatikkoppgaver i de ulike lærebøkene for norsk vg1 studieforberedende linje?*
- *Hvordan oppfattes det at oppgavene i lærebøkene har en funksjonell tilnærming til grammatikken, slik kjerneelementet i fagfornyelsen viser til at det skal være?*

### 5.1 Eksemplifisere

Innenfor kategorien *å eksemplifisere* viste analysen at et flertall av oppgavene ikke hadde en funksjonell tilnærming. Flere av oppgavene i de tre lærebøkene har til felles at de ber eleven liste opp eksempler på en grammatisk term eller et tema som oppgaven presiserer. Oppgavene oppfattes til å basere seg på en mer tradisjonell tilnærming til grammatikkundervisningen, der fokuset på struktur kommer foran funksjon (Maagerø, 1998). Det er likevel noen oppgaver som er verdt å diskutere mer, både blant de som har en funksjonell tilnærming og de som ikke har det.

På starten av det første grammatikk-kapitlet i Grip teksten finner vi oppgaven der eleven blir bedt om å eksemplifisere hvilke vokaler vi har i norsk som vi blant annet ikke har i engelsk. Oppgaven, som har en kontrastiv metode ved å be eleven sammenligne et grammatisk trekk i

det norske språket med det engelske språket, står også i tråd med et av kompetansemålene for vg1. Kompetansemålet for vg1 tilsier at eleven skal kunne «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020f), noe denne oppgaven tilrettelegger for at eleven skal gjøre. Lignende oppgaver finner vi også igjen i Intertekst, der eleven blir bedt om å sammenligne et grammatisk trekk opp mot andre språk. Iversen et al. (2020) peker på hvordan en kontrastiv metode gjør at eleven blir mer bevisst over trekk i forskjellige språk, både universelle basisfunksjoner, og språklige trekk som er unike for et enkeltspråk. Oppgaven eksemplifisert over og lignende oppgaver med en kontrastiv tilnæringsmetode kan derfor føre til en styrket bevissthet hos eleven, om unike språklige trekk i det norske språket sammenlignet med andre språk. I dette tilfellet vil eleven bli bevisst over hvordan vokalene «æ», «ø» og «å» ikke forekommer i det engelske språket.

Appell har også en oppgave som kan knyttes til en kontrastiv metode, der eleven blir bedt om å finne eksempler på blanding av norsk og andre språk i et tekstutdrag. Oppgaven har en litt annen vri enn det Grip teksten og Intertekst har i et flertall av sine oppgaver, på det som tolkes til å være en kontrastiv metode. I Appell sin oppgave ligger det også til grunn en tekstbasert metode, der eleven skal ta utgangspunkt i et tekstutdrag i form av to mobilsamtaler som eksemplifiserer en samtale mellom mor og datter/sønn, og en samtale mellom venner. Oppgaven ber eleven kontrastere de to samtalene, og finne eksempler på blanding av norsk og andre språk. Tekstutdraget som oppgaven refererer til, er nærliggende det Iversen (2009) beskriver som en *hverdags-literacy*. Begrepet beskriver tekster/tekstutdrag som gjerne er lettere å relatere seg til, i den forstand de fleste av elevene har en mobil og tekster med venner og familie på fritiden sin. Utdanningsdirektoratet viser også til, i sin liste over punkter som kjennetegner et godt læremiddel, hvordan læremiddelet bør ha oppgaver og tilnæringsmåter som er kreative, meningsskapende og utforskende for eleven å jobbe med (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Oppgavene fra Appell som bruker tekstutdraget med mobilsamtaler som utgangspunkt for noen av grammatikkoppgavene, bruker et tekstutdrag som ikke ansees som den typiske *skole-literacyen*, og viser hvordan grammatikken kan sees i sammenheng med hverdagslige tekstmeldinger som vi sender.

Felles for de tre lærebøkene sine oppgavene som ber eleven kontrastere to eller flere språk, er at de sjeldent ber eleven reflektere over funksjon, sammenheng eller påvirkning på tekst. Det kan altså diskuteres i hvilken grad oppgavene da kan beskrives som funksjonelle, i den forstand at oppgaven ikke ber om annet enn at eleven skal gi eksempler, uten en videre forklaring som viser forståelse. Om en følger Iversen et al. (2020) sin beskrivelse av et bruksnært, anvendt og funksjonelt språksyn, baserer det seg på at eleven skal se og forstå en grammatisk kategori i en større sammenheng. For disse oppgavene tolkes det derfor til at den større sammenhengen her baserer seg på å se det norske grammatiske systemet opp mot andre språksamfunn, eller tekstlige kontekster.

I Grip teksten står også oppgaven:

- Kva vil det seie at norsk er eit leddstillingspråk? Nemn nokre særtrekk ved norsk syntaks og bruk døme du finn i kapittelet.

(Claudi et al., 2020, s. 256)

Slik det ble redegjort for i analysen, er oppgaven todelt og har ingen funksjonell tilnærming. Det er likevel verdt å diskutere hensikten i hvorfor oppgaven har valgt å spesifisere at eleven skal bruke eksemplene som står i kapittelet, noe som i sin tur begrenser elevens egne selvstendige framgangsmåte for å løse oppgaven, ved å legge tydelige føringer for hvor de finner svaret på oppgaven. Oppgaven legger opp til at eleven kan finne svaret gjennom en *matche-teknikk*, slik Torvatn (2002) beskriver. Teknikken beskriver hvordan en elev starter med å lese oppgaven, for så å lete etter det spesifikke svaret i teksten. På grunn av fokuset eleven har for å finne svaret framfor å forstå temaet, er det sannsynlig at oppgaven mister noe av den læringseffekten den var ment å ha. Oppgavens sterke føringer i hvor eleven kan finne svar på oppgaven, tolkes som mulig til å svekke elevens mulighet til å utvikle det Flavell (1979) og Haukås (2014) beskriver som en *strategy-knowledge* innenfor metakognitiv kunnskap, der eleven selv må gjøre valg om hvilken strategi som er best å bruke for å løse en oppgave.

I Intertekst og Appell finner vi også igjen lignende begrepsfokuserede oppgaver, slik eksemplifisert over med oppgaven fra Grip teksten, der eleven blir bedt om å gi eksempler på

et grammatisk trekk. Hvis eleven bruker en *matche-teknikk* på slike oppgaver, kan læringsutbyttet bli svekket i den forstand eleven fokuserer mer på å skrive av eller skrive om svar eller eksempler som er gitt i boka, framfor å forstå det grammatiske trekket.

## 5.2 Forklare

I kategorien med oppgaver som ber eleven forklare, redegjorde analysen for hvordan flere av oppgavene var formulert til at eleven ble bedt om å forklare et begrep (se kap. 4.3). Analysen la fram i en antakelse hvordan slike oppgaver kan løses ved at eleven skriver rett av en definisjon gitt tidligere i kapittelets innhold. Om eleven løser oppgaven ved å skrive av en definisjon eller forklaring gitt av læreboka, lignende *match-teknikken* som ble diskutert over (se kap. 5.1), kan det føre til en lavere grad av forståelse hos eleven, enn oppgavens intensjon om læringsutbytte.

I Grip teksten, der den ene oppgaven lyder «Kva er skilnaden mellom svake verb og sterke verb?», finner vi et tilhørende svar litt tidligere i kapittelet som lyder: «Ved svake verb blir det føydd til ei bøyingsending i preteritum. Ved sterke verb er det i norsk derimot inga bøyingsending når vi har vokal i preteritum» (Claudi et al., 2020, s. 236). Slik beskrevet i forrige kapittel (se kap. 5.1), er det tenkelig at eleven løser oppgaven og lignende «hva er (...)»-oppgaver gjennom å bruke *matche-teknikken* som Torvatn (2002) beskriver. Om oppgaven blir gjennomført slik, at eleven skriver rett av definisjonen gitt i boken, vil oppgavens aktivitet først og fremst være at eleven lærer, eller øver seg på, å i beste fall omformulere en skrevet tekst fra læreboka.

Videre oppfattes også oppgaven eksemplifisert over, og lignende oppgaver fra oppgavekategorien som ber eleven forklare en grammatisk eller funksjon, som abstrakte. Der målet er å forstå en grammatisk kategori eller begrep gjennom forståelse og funksjon, kan det diskuteres hvorvidt en oppgave som ber eleven for eksempel forklare forskjellen på sterke og svake verb, heller oppfattes som et abstrakt grammatisk begrep som eleven blir bedt om å beskrive. Slike oppgaver tolkes til å ha en i større grad tradisjonell tilnærming til

grammatikkundervisning ved å kun skulle forklare eller definere et grammatisk begrep, og er med på å styrke skillet mellom språket som system og språket i bruk (Maagerø 1998; Sveen, 2005). Slik Guldal og Otnes (2011) trekker fram, har nytteverdien av en tradisjonell grammatikkundervisning blitt argumentert mot fordi den ofte er forbundet med meningsløse utfyllingsoppgaver. Å definere hva et grammatisk begrep betyr, kan derfor oppfattes som meningsløst og abstrakt, når oppgaven ikke legger opp til muligheten for å se begrepet i en større sammenheng. I LK20 sitt kjerneelement av grammatikk, ligger essensen i undervisningen om grammatikk at det skal knyttes til tekstsammenheng, og utvikling av utforskende og kreativt arbeid med språk (Utdanningsdirektoratet, 2020a), noe det i liten grad tolkes til å legges til rette for i flere av oppgavene innenfor forklaringskategorien. Fra analysen kan vi se at flere av oppgavene baserer seg på en forklaring av et grammatisk begrep, der eksempelvis noen av oppgavene lyder:

- Kva er skilnaden mellom svake og sterke verb?

(Claudi et al., 2020, s. 244)

- Kva er ei setning, og kva er eit setningsledd?

(Claudi et al., 2020, 256)

- Definer omgrepa tone og tonelag.

- Forklar kva personbøying av verb er.

(Eriksen et al., 2020, s. 234)

Oppgavene tolkes til å be eleven forklare grammatiske begreper tatt fra et tradisjonelt språkssystem, der svaret i flere tilfeller står tidligere i kapitlet. Selv om LK20 sitt kjerneelement om grammatikkundervisningen viser til at lærebøkene skal introdusere og forklare grammatiske begreper, er det likevel verdt å diskutere hvorfor tilhørende oppgaver har blitt formulert til å ha et like abstrakt innhold som det den grammatiske kunnskapen beskrives til å være (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med tanke på det LK20 påpeker skal være en grammatikkundervisning basert på funksjonelt og tekstbasert arbeid med meningsfulle sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2020a), oppfattes det til å være et ubrukt potensial i flere av oppgavene innenfor forklaringskategorien. Guldal og Otnes (2011) viser til hvordan en funksjonell grammatikkundervisning kan ha en positiv effekt av å ha en kombinasjon mellom tradisjonell systemgrammatikk og funksjonell grammatikk i samme

oppgave. Grammatisk kunnskap kan derfor introduseres på en måte som kan assosieres med en typisk tradisjonell tilnærming til grammatikkundervisningen, med et fokus på begreper, regler og utfylling (Maagerø, 1998; Sveen, 2005, Guldal & Otnes 2011), men bør da inneholde et element som oppfordrer til å reflektere over det grammatiske fenomenets funksjon i en helhetlig sammenheng.

Det å forklare språkbruk og grammatiske termer vil ha en manglende verdi, eller oppleves som abstrakt, hvis det ikke ligger til grunn en begrepsforståelse og forståelse av system og bruk som en helhet (Iversen, 2020). Oppgavene innenfor forklaringskategorien sin diskuterte del i dette tilfelle er dog ikke innholdet de retter fokus på, som er grammatiske begreper, men heller et manglende bruksbasert og funksjonelt innslag i oppgaven. Det er likevel verdt å påpeke i denne sammenheng, slik også Haugen (2019) trekker inn, hvordan en helhetlig forståelse av språket er avhengig av de grammatiske termene. Oppgavene i seg selv, ved å belyse hva et grammatisk begrep betyr, er som sagt ikke uviktig. Slik fagfornyelsen legger det fram i kjerneelementet sitt, skal eleven «utvikle kunnskaper og et begrepsapparat», noe som tilsier at de grammatiske begrepene er viktig å inkludere. Oppgavene kan også sees i sammenheng til Hertzberg (1995) sitt metaspråksargument for grammatikkundervisningens plass i skolen, der eleven kan bruke systemgrammatikken som et metaspråklig verktøy. Eleven skal kunne bruke språket og snakke om det gjennom et metaspråk. For å opparbeide seg et metaspråk kan det derfor være nødvendig å også rette fokus mot en systematisk forståelse, slik at eleven får øvd seg på å forklare språket. I kjerneelementet står det også videre at grammatiske begreper skal introduseres og forklares i læremidlene (Utdanningsdirektoratet, 2020a), noe som til en viss grad forsvaret hvorfor bøkene har valgt å legge inn det som blir repetisjonsoppgaver på begrepsforklaringer gitt i bøkene. Denne studiens andre forskningsspørsmålet stiller spørsmål om hvordan oppgavene i lærebøkene oppfattes til å ha en funksjonell tilnærming. I dette avsnittet har oppgavene innenfor forklaringskategorien blitt diskutert, og hvordan flere av oppgavene bærer preg av en mer tradisjonell tilnærming til grammatikken som system. Oppgavene innenfor kategorien tolkes derfor til å ha et ubrukt potensial i flere tilfeller, som svekker den funksjonelle tilnærming.

Det er likevel enkelte oppgaver innenfor kategorien som tolkes til å ha en funksjonell tilnærming, der det går det igjen i oppgavene at de bruker en kontrastiv metode. Oppgavene utgjør en liten andel totalt, men er viktig i blant annet arbeidet med å øve seg på å bruke et metaspråk for å forklare grammatiske fenomener. I oppgavene med en funksjonell tilnærming er det repeterende hvordan eleven blir bedt om å forklare en grammatisk kunnskap og kontrastere dette mellom forskjellige dialekter og språk. Oppgavene ligger tett opp mot kompetansemålet som ber eleven sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Disse oppgavene oppfattes derfor til å være tilrettelagt tilnærmingen som kjerneelementet i LK20 har satt som rammer for grammatikkundervisningen.

Slik teorikapittelet redegjorde for, legger funksjonell grammatikk fokus på å se språket som en helhet (se kap. 2.2.3). LK20 trekker også inn i sitt kjerneelement hvordan grammatikkundervisningen bør være knyttet til tekstsammenheng som er meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som er lite representert i et flertall av oppgavene i forklaringskategorien. Ved en del av de begrepsfokuserede oppgavene som har en manglende funksjonell tilnærming, kan det diskuteres hvorvidt oppgaven kunne hatt en høyere grad av funksjonell og bruksbasert tilnærming ved å ha omformulert oppgaven eller lagt til et element som ber eleven i større grad se begrepets funksjon i en helhetlig kontekst. Det er likevel noen oppgaver som har en funksjonell tilnærming, gjennom det som i de fleste av disse oppgavene baserer seg på en kontrastiv metode.

### 5.3 Identifisere og klassifisere

Av kategoriene viste analysen at oppgaver som ber eleven om å gjennomføre aktivitetene klassifisere eller identifisere, er blant de lavest representerte i de tre lærebøkene. Det kan tenkes dette har en sammenheng med at klassifiserings- og identifiseringsoppgaver ofte assosieres med en typisk tradisjonell systemgrammatisk tilnærming, som Guldal og Otnes (2011) beskriver som rigide oppgaver med fokus på bøyingskjemaer og konstruerte setninger. Fra analysen kan vi trekke fram at assosiasjonene mellom kategoritypene og den systematiske

tilnærmingen også er tilfelle i flere av de representerte oppgavene i de tre lærebøkene. Det er likevel noe variasjon å finne i enkelte av oppgavene.

Grip teksten er læreboken med flest oppgaver innenfor de to oppgavekategoriene. Dette henger mest sannsynlig sammen med at læreboken har et mye høyere antall oppgaver enn de andre lærebøkene. Grip teksten har til sammen seks oppgaver innenfor aktiviteten som ber eleven klassifisere, og én oppgave innenfor aktiviteten identifisere. Generelt bærer oppgavene preg av å ha et fokus på grammatikken som et system, med konstruerte og meningsløse utfyllingsoppgaver (Guldal & Otnes, 2011, Iversen et al., 2020). Innenfor klassifiseringskategoriene lyder formuleringen på flere av oppgavene at eleven skal klassifisere eksempelord og/eller setninger ut ifra ordklasser eller type grammatisk element. Blant annet finner vi oppgaven som ble trukket fram som eksempel i analysen, der eleven blir bedt om å klassifisere alle ordene i tre eksempelsetningene. Slik det går igjen i oppgavene til Grip teksten, baserer klassifiseringsoppgavene seg i liten grad på en tekstsammenheng eller helhetlig forståelse av grammatikken som system og i bruk. Kjerneelementet for norskfaget legger rammer for at grammatikkundervisningen bør være funksjonell og knyttet til tekstarbeid i meningsfulle sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og et av kompetansemålene for vg1 studieforbereidende linje er at eleven skal kunne forklare setningsoppbygging og sammenhengen mellom setninger (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Grip teksten sin tilnærming til klassifiseringsoppgaver oppfattes ikke til å utforme oppgaver innenfor klassifiseringskategorien som stimulerer eleven til å arbeide med grammatikken gjennom en funksjonell tilnærming og meningsfull tekstsammenheng. Oppgavene fra læreboken baserer seg på konstruerte eksempelsetninger, som kan oppfattes som abstrakte og meningsløse, og er preget av en i større grad tradisjonell tilnærming til grammatikken.

I Appell er det, i likhet med Grip teksten, en tilnærming til klassifiseringsoppgavene som minner om en tradisjonell tilnærming, som har fokus på ordklasser og ensidige utfyllingsoppgaver (Maagerø, 1998; Sveen, 2005; Guldal og Otnes, 2011). Læreboken har to oppgaver innenfor kategorien, der den ene oppgaven oppfattes til å være en typisk standardoppgave, hvor eleven skal klassifisere ord som er satt sammen av utvalgte ord og suffikser fra en tabell i boken. Oppgaven kan likevel forsvares til å ikke oppfattes som like



abstrakt som de typiske tradisjonelle grammatikkoppgavene, i den forstand at eleven har satt sammen sine egne ord og gitt de en egen betydning. Det er med andre ord ikke helt tilfeldige ord eleven blir bedt om å klassifisere, men er ord som utgjør et ledd i en større oppgave. I kjerneelementet som omhandler grammatikken i norskfaget, blir det påpekt at eleven skal få «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), noe Appell sin oppgave i større grad legger til rette for enn det Grip teksten sine oppgaver gjorde. I sammenheng til studiens andre forskningsspørsmål om hvordan oppgaven oppfattes til å samsvare med fagfornyelsens innhold, reflekterer den til en viss grad kjerneelementets beskrivelser av grammatikkundervisningen. Til tross for at oppgaven ikke har en funksjonell tilnærming, kan den likevel ikke beskrives til å være lik som en klassisk klassifiseringsoppgave, slik eksemplifisert fra Grip teksten i avsnittet over. Appell sin oppgave bærer preg av å ha en mer kreativ tilnærming til en «typisk» klassifiseringsoppgavene.

Læreboken Intertekst skiller seg ut i sin tilnærming på sin ene klassifiseringsoppgave. Læreboken har riktignok bare én oppgave innenfor kategorien, men denne har til gjengjeld en funksjonell tilnærming til aktiviteten. Slik Hertzberg (1998) påpeker, er det viktig å se på hvordan oppgavene bruker teksten. Hun mener teksttilskuddet skal bidra som et supplement for oppgaven, for å knytte sammen fokuset på grammatiske elementer i sammenheng til hvordan de påvirker teksten. Oppgaven (se kap. 4.5.2) viser et tekstutdrag fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (Zeshan Shakar, 2017), der eleven blir bedt om å klassifisere og beskrive særtrekkene i teksten. Som en balanse mellom språket i system og språket i bruk, er det å lære systemgrammatikken i en tekstlig, kommunikativ sammenheng viktig for den funksjonelle grammatikktilnærmingen (Guldal & Otnes, 2011; Iversen et al., 2020). Oppgaven, som baserer seg på en autentisk tekst, har også formulert seg slik at den ber eleven se sammenhengen mellom de grammatiske språktrekkene og hvilken funksjon de har for teksten. Eleven må finne særtrekkene det er snakk om, klassifisere de, for så å beskrive hva som gjør at de oppfattes som særtrekk i tekstutdraget. I Intertekst sin oppgave er oppgaveteksten formulert slik at eleven må ta selvstendige valg om hva som tolkes til å være tekstutdragets særtrekk. Ved at oppgaven har en selvstendig tolkning, kan det tenkes at oppgaven ikke oppfattes like rigid og styrende, slik en mer tradisjonell tilnærming til oppgavekategorien gjerne ville vært (Guldal & Otnes, 2011). Oppgaven skiller seg derfor ut, ved å bruke tekstutdraget som et supplement for å se grammatikken som system i sammenheng med grammatikken i bruk i en helhetlig og tekstlig sammenheng.

Innenfor kategorien å identifisere, er det langt færre oppgaver å finne i alle de tre lærebøkene. I Appell og Intertekst er det ingen oppgaver som knyttes til aktiviteten, mens Grip teksten har to oppgaver. De to oppgavene vi finner i Grip teksten bærer preg av å ha en fraværende funksjonell tilnærming, der oppgavene ber eleven identifisere ordklasser og språklige trekk i eksempelsetningene. Som nevnt ovenfor, framstår oppgavene innenfor denne kategorien som tradisjonelle og abstrakte i sitt innhold. Kategorien har potensiale til å brukes i en mer funksjonell tilnærming ved å ta utgangspunkt i tekstmateriale, slik tidligere forskning om funksjonell tilnærming viser til (Guldal & Otnes, 2011; Iversen et al., 2020). Gjennom en tekstbasert tilnærming kunne et alternativ til aktiviteten vært å ta utgangspunkt i egenskrevne tekster fra elevene, eller utdrag fra tekstsamlingen til lærebøkene, og bruke det som videre arbeid. Om eleven blir bedt om å identifisere grammatiske kategorier eller ordklasser i en tekst, kan det også brukes videre som et ledd til å beskrive hvilken funksjon de forskjellige ordklassene har og hvordan teksten endrer seg om man f.eks. tar bort/legger til de forskjellige ordklassene.

Iversen et al. (2020) har en lignende beskrivelse i sin redegjørelse for tekstbasert metode som funksjonell tilnærming til grammatikk. Der blir det blant annet trukket fram hvordan man, gjennom å jobbe med en tekst, kan stille spørsmål om f.eks. hvilken funksjon adverbialet i tekstens setninger har. Eleven må i den sammenheng vite hva et adverbial er, og kunne identifisere det i tekstsammenheng, for så å bruke et metaspråk for å beskrive adverbialets funksjon gjennom språket i bruk. Om oppgavene innenfor kategorien å *identifisere* i større grad hadde lagt et fokus på funksjon, slik Iversen (2020) eksemplifiserer, ville det vært en enda tydeligere sammenheng til kompetansemålet som tilsier at eleven skal kunne bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygninger og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Oppgaven har altså potensiale til å bruke en tekstbasert metode som funksjonell tilnærming, for å i ytterligere grad reflektere fagfornyelsens rammer om grammatikkundervisningens tilrettelegging.

Felles for begge kategoriene er hvordan de i oppgavene i de tre lærebøkene ofte tar i bruk abstrakte, konstruerte eksempelsetninger. Enkelte av oppgavene har en funksjonell

tilnærming, men det kan også argumenteres for at kategoriene ikke bygger på en funksjonell tilnærming til grammatikk. Haugen (2019) mener en grammatikkopplæring som tar utgangspunkt i funksjonell grammatikk, vil ha et større fokus på konteksten og pragmatikken i første omgang. En tekst baserer seg på setninger som er satt sammen til en helhet, og avspeiler de grammatiske valgene som har blitt tatt. Å starte med en enkelt setning uten kontekst, og klassifisere og identifisere ord og ordklasser, gjenspeiler altså ikke en funksjonell grammatikkteori slik systemisk-funksjonell grammatikkteori med Halliday i front, belager grammatikkundervisningen på.

## 5.4 Reflektere

Slik beskrevet i analysen (se kap. 4.6), er det ikke nødvendigvis ment at eleven skal finne et fasitsvar på oppgaver innenfor denne kategorien, men heller å bruke en selvstendig resonnering for å prøve å finne et svar de kan begrunne. Analysen viste også til en høy forekomst av funksjonell tilnærming til grammatikk i oppgavene, men med noe forskjellig perspektiv.

I analysen kom det fram at oppgavene i lærebøkene baserer seg på at eleven skal reflektere over språklige valg, og ofte hva som ansees som riktig og feil syntaks i norsk.

- Kva trur du er grunnen til at nokre utlendingar seier «den katt står ute» i staden for «katten står ute»?

(Claudi et al., 2020, s. 234)

Hertzberg (2008) trekker inn hvordan en metalingvistisk bevissthet kan hjelpe eleven med å se en sammenheng i hvordan det som ansees som riktig grammatikk på et språk, kan vike fra standardgrammatikken til et annet språk. Oppgaven ovenfor er hentet fra Grip teksten, og beskriver hvordan noen utlendinger kan si en ytring på feil måte sammenlignet med hva regler for norsk syntaks tilsier at det skal være. Oppgaven bruker eksemplet om hvordan noen utlendinger sier «den katt står ute» i stedet for «katten står ute». Hertzberg (2008) beskriver hvordan en metalingvistisk bevissthet vil øke elevens beredskap til å kunne vurdere både egne og andres valg av språklige uttrykk. I denne sammenheng kan en metalingvistisk bevissthet

bidra til å se hvordan norsk substantivbøyning kan skille seg fra andre språks, der ytringens oppbygging eksemplifisert i oppgaven, med substantivets artikkel først, kan være riktig syntaktisk oppbygning i den personen sitt morsmål. Oppgavene har blitt tolket til å ha en funksjonell tilnærming, gjennom å bruke en induktiv metode, og den reflekterer i høy grad kjerneelementets mål om en funksjonell og lagt opp til å stimulere elevens språklige bevissthet.

Oppgavene som analysen eksemplifiserer innenfor refleksjonskategorien, gjenspeiler på mange måter skiftet i fokuset på grammatikkundervisningen i skolen (Brøseth & Nygård, 2019), som gikk fra språkferdigheter til metalingvistisk bevissthet (se kap. 2.5.2) (Matre, 2009; Haugen, 2019). Både Grip teksten og Intertekst har oppgaver der eleven til fordel bør ha en metalingvistisk bevissthet for å reflektere over oppgavens innhold. Analysen trakk også fram oppgaven:

- Mange med bokmålsnære dialekter byter om på hun/henne og de/dem. Er dette aktuelt i ditt talemål? Kva tenkjer du om denne utviklinga – munnleg og skriftleg?

(Eriksen et al., 2020, s. 235)

Oppgaven som er hentet fra Intertekst, ber eleven reflektere over hvordan enkelte dialekter bytter om på bruken av hun/henne og de/dem, og spør videre hva eleven tenker om denne utviklingen. Slik Haukås (2014) og Hertzberg (2008) påpeker, vil en metalingvistisk bevissthet påvirke elevens evne til å se hvordan ting kan sies på forskjellige måter, eller ha en følelse av hvorfor en muntlig ytring er feil (se kap. 2.4.1). Oppgaven som ber eleven reflektere over språklige valg og endringer, legger opp til at eleven kan utvikle og bruke en metalingvistisk bevissthet for å svare på oppgavene. Oppgavenes utforming samsvarer derfor med fagfornyelsens mål om tilretteleggende læremidler til å være verktøy for å utvikle en metalingvistisk bevissthet.

I Appell var det flere oppgaver som sto i kontekst til et bilde av to mobilsamtaler, der to av de tilhørende oppgavene ligger innenfor aktiviteten å *reflektere*. Eksempelet (også diskutert i kap. 5.1) viser hvordan skoleundervisning ofte bruker hverdags-literacy, for å presentere et tekstrepertoar som ligger nærmere ungdommers aktuelle og relevante skrivepraksiser og

sjangere. Iversen (2009) trekker fram hvordan en mobilsamtale kan brukes for å gjennomføre en setningsanalyse, som vil ha et større fokus på pragmatiske og kontekstuelle forhold enn det en konstruert abstrakt eksempelsetning har. På den måten mener han at eleven også kan se en sammenheng til hvordan språket og grammatikken påvirker setningens mening og kontekst. I Appell er tilhørende oppgaver til mobilsamtale-utdraget:

- Kva er det som kjenneteiknar språket i den første samtalen?
- Kvifor er det så forskjellig i den andre samtalen?

(Børresen et al., 2020, s. 118)

Oppgavene bygger opp under læreplanens kompetansemål for vg1, som sier at eleven skal kunne gi en metaspråklig beskrivelse av setningsoppbygging og sammenhengen mellom setninger (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Når eleven skal poengtere forskjeller mellom de to samtalene, må eleven gjennomføre en analyse av meldingene, enten ubevisst eller bevisst. Eleven kan ubevisst se forskjeller mellom språkbruken, og forstå hvordan konteksten påvirker språket uten nøyaktig å kunne beskrive med et metaspråk hva som grammatisk er forskjellene i setningene. Eleven kan også bevisst benytte seg av setningsanalyse, ved å se om de forskjellige systemgrammatiske kategoriene brukes annerledes i setningene skrevet mellom venner og mellom familie. Uavhengig av hvilken metode eleven bruker ligger det til grunn en forståelse av språket og grammatikken opp mot et pragmatisk og kontekstuell nivå. Iversen viser til hvordan en funksjonell tilnærming kan sette de systemgrammatiske kategoriene inn i en tekstlig sammenheng og se språket i bruk, samtidig som det er fokuset på hvilken funksjon de har opp mot en pragmatisk og kontekstuell forståelse (Iversen, 2009, s. 186). Et flertall av oppgavene i Appell som inngår i refleksjonskategorien, oppfattes derfor til å stå i samsvar med fagfornyelsens tilnærming til hvordan grammatikkundervisningen bør arbeides med.

## 5.5 Tekstproduksjon

Oppgavene som knyttes til tekstproduksjon, ut ifra denne studiens definisjon på kategorien, har ikke mange representerte oppgaver i de tre lærebøkene. Innenfor kategorien tolkes et flertall av oppgavene til å ikke ha en funksjonell tilnærming. Læreboken Appell skiller seg i

dette tilfelle ut, med tre av tre oppgaver som har en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisningen, gjennom både kontrastiv og tekstbasert metode.

I den ene oppgaven i Grip teksten blir eleven bedt om å endre plasseringen til setningsadverbialet i tre gitte eksempelsetninger, til det de måtte mene er en bedre plassering. Slik det ble redegjort for i analysen (se kap. 4.7.1), oppfattes ikke oppgaven til å ha en funksjonell tilnærming, men heller til å se på språket som et system. Oppgaven kan derfor også oppfattes som abstrakt, i den forstand eleven kun skal endre plasseringen til det uthevede adverbialet i setningene, uten å videre måtte se en sammenheng til hvilken funksjon adverbialet har eller gi en begrunnelse til hvorfor de flyttet adverbialet til den plasseringen de valgte. Iversen et al. (2020) beskriver hvordan en tekstbasert funksjonell tilnærming til en oppgave kan basere seg på å se hvilken funksjon en systemkategori har i en tekst. Ved at eleven skal prøve å beskrive dette, vil det også ligge til grunn en øving i å bruke et grammatisk metaspråk. Det er derfor interessant å se hvordan oppgaven i Grip teksten ikke har valgt å bruke det som oppfattes til å være et potensiale for oppgaven, men heller har valgt å la den stå slik den er. Man kan forsvare oppgaven med at den likevel baserer seg på en metalingvistisk bevissthet der eleven kan ha en følelse av hva som er riktig eller feil innenfor i denne sammenheng setningsoppbygging, slik Haukås (2014) beskriver som én betydning av hva begrepet metalingvistisk bevissthet kan innebære. Oppgaven kan av den grunn gjenspeile enkelte mål som fagfornyelsen mener grammatikkundervisningen skal tilrettelegge for, men oppfattes likevel til å ha et ubrukt potensial i sin tilnærming til å bli en oppgave basert på en funksjonell tilnærming til grammatikken.

I likhet med oppgaven over, er flere av oppgavene i Grip teksten preget av samme type tilnærming til setningslære, der eleven skal stokke om på ordstillingen i eksempelsetninger for å få korrekt ordstilling. De to oppgavene innenfor kategorien som finnes i Intertekst baserer seg utelukkende på at eleven blir bedt om å stokke om på ordplasseringen i eksempelsetningene som er gitt (se kap. 4.7.2 for eksempler).

Oppgavene i Appell skiller seg ut i tekstproduksjonskategorien, og oppleves som mer kreative i sin utforming og aktivitet enn oppgavene i Grip teksten og Intertekst. Eleven blir i større grad oppfordret til å se en sammenheng mellom språket som system og språket i bruk, gjennom en funksjonell tilnærming til grammatikken, med en kontrastiv og tekstbasert metode. Oppgavene legger opp til at eleven skal bruke egenskrevne tekster som utgangspunkt, der de i den ene oppgaven blir bedt om å skrive en tekst om sitt hjemsted, mens i en annen oppgave skal eleven bruke en valgfri privatsendt mobilmelding som utgangspunkt. Oppgavene har derfor en slags vri på den typiske *skole-literacy*, der det spesielt i oppgaven med mobilsamtalen blir dannet en helhet mellom grammatikkteorien og *hverdags-literacy*, slik Iversen (2008) trekker fram som et mulig forslag til en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning. Slik det framgår i oppgavene er det en tydelig sammenheng mellom språket som system og språket i bruk, basert på å kontekstualisere skrivearbeidet, noe Brøseth og Nygård (2019) påpeker til å ha en positiv læringseffekteffekt ut ifra hva som har kommet fram fra tidligere studier. Appell sine oppgaver innenfor kategorien representerer også godt kompetansemålet der eleven skal beskrive setningsoppbygging og sammenhenger mellom setninger i tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det to oppgavene eksemplifisert over fra Appell står derfor i sterk sammenheng til Fagfornyelsens tanker om hvordan grammatikkundervisningen i skolen bør tilrettelegges, og hva eleven skal lære med utgangspunkt i kompetansemålene for vg1.

## 5.6 Oppsummering

Slik Haugen trekker fram, ligger det til grunn en enighet i forskningsmiljøet om at det bør foreligge en funksjonell grammatikkundervisning i skolen. Skillet mellom grammatikken som system og grammatikken i bruk, som begrunnes som et epistemologisk valg for å kunne gjøre språkssystemet til et studieobjekt og egen vitenskap, er ikke lenger et nødvendig skille (Haugen, 2019).

De grammatiske kategoriene, som ofte assosieres i sammenheng med den tradisjonelle grammatikken, har også sin verdi som en del av et metaspråk (Hertzberg, 1995). Slik det kommer fram fra analysen, har lærebøkene fortsatt oppgaver som representerer en tradisjonell, deduktiv tilnærming til grammatikken. Det kan argumenteres for at det ikke er feil å ha med

disse oppgavene. Med tanke på at alle elever er forskjellige, vil det også variere i hvordan de lærer. Det bør også tilsi at grammatikkoppgavene som i større grad baserer seg på automatisering og språket som system, kan ha en rettfærdig plass i norskfaget og grammatikkundervisningen. At lærebøkene har med oppgaver som har en mer tradisjonell tilnærming til grammatikkteorien, skaper på mange måter en variasjon i lærebokens utvalg av metoder for eleven å arbeide med stoffet (Vold, 2013). I de tre lærebøkene som har blitt trukket fram i denne studien, er det kun Grip teksten som har oppgaver innenfor alle kategoriene. Dette tolkes til å ha en sammenheng med antallet oppgaver knyttet til grammatikk, som med sine 53 oppgaver tilsvarer over dobbelt så mange oppgaver som vi finner i Appell og Intertekst. Grip teksten har med andre ord et mye større omfang oppgaver, som også åpner opp for en større mulighet til ulike typer oppgaver, og tilsvarer ulike måter å lære på. Studiens første forskningsspørsmål baserte seg på å se hvilke aktiviteter lærebøkene ba eleven utføre. På bakgrunn av oppgavene som utgjør den empiriske datasamlingen for denne studien, viser det at Grip teksten er den læreboken som har størst variasjon i sine oppgaver, når det kommer til forskjellig type aktivitetskategorier oppgavene ber eleven utføre.

Kjerneelementet «Språket som system og mulighet» trekker inn hvordan grammatiske begreper skal introduseres og forklares i læremidlene. Dette betyr, slik fagfornyelsen beskriver det, at begrepene skal brukes for å rette et fokus på formelle trekk ved språket. Grammatikkundervisningen skal likevel være funksjonell og tekstbasert (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og se på språket som en helhet mellom språket som system og språket i bruk. De fire kompetansemålene for vg1 som Utdanningsdirektoratet har beskrevet i sammenheng til kjerneelementet om språket som system og mulighet, baserer seg alle på tekstarbeid, både gjennom produksjon av egne tekster og å se å andres (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er derfor interessant å se hvordan et flertall av oppgavene i de tre lærebøkens grammatikk-kapitler ikke har et tekstbasert utgangspunkt, men i stor grad bygger på en tradisjonell tilnærming til grammatikken som et system. Av de tre lærebøkene er det Appell som tolkes til å ha en høyest grad av funksjonell tilnærming i sine grammatikkoppgaver, som utgjør over halvparten av det totale antallet oppgaver som Appell har knyttet til grammatikk-kapitlene.



I læreplanen for vg1 studieforbereidende er et av kompetansemålene at eleven skal «bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). I Grip teksten bærer et flertall av oppgavene preg av å basere seg på konstruerte eksempelsetninger, uten en tekstlig sammenheng. Eleven blir blant annet bedt om å beskrive norsk syntaks, identifisere og klassifisere grammatiske kategorier i konstruerte eksempelsetninger, og lage setninger med fokus på utvalgte ledd. Det som går igjen i disse oppgavene er hvordan lærebokforfatterne har valgt å basere eksemplene på abstrakte, konstruerte setninger, framfor en sammenhengende tekst. Slik kompetansemålet for vg1 tar utgangspunkt i, bør det ligge til grunn et tekstbasert grunnlag for arbeid med syntaks, som Iversen et al. (2020) også trekker fram som én mulig metodisk tilnærming til funksjonell grammatikkundervisning. Iversen (2009) påpeker også hvordan en tekstlig sammenheng ikke nødvendigvis må være et utvalg fra *skole-literacy*, men like fullt kan bestå av *hverdags-literacy* som sms-meldinger, blogger, eller andre tekster som er mer relevant i ungdommers skrivepraksiser. Å benytte seg av autentiske tekster, kan være didaktisk like relevante i grammatikkundervisningen (Iversen, 2009). Det oppfattes derfor til at flere av oppgavene har et potensiale til å i større grad å legge til rette for en funksjonell tilnærming til sin grammatikkundervisning, ved å for eksempel knytte oppgavene til meningsfulle tekstsammenhenger.

I Intertekst er det også oppgaver i grammatikk-kapitlene som tar utgangspunkt i en tekstbasert tilnærming for å beskrive setningsoppbygningen, der oppgavene gjenspeiler en repeterende framgangsmåte hvor eleven blir bedt om å stokke om på et antall konstruerte ord for å få en korrekt setning. Det er likevel ett innslag av tekstbasert tilnærming til setningslære, hvor eleven blir bedt om å finne og beskrive særtrekk på ordnivå, setningsnivå og bøyingsnivå i et utdrag fra en roman. Oppgaven ligger nært opp mot kompetansemålet som omhandler å arbeide med syntaks i tekstsammenheng, og åpner opp for at eleven kan se og forstå enkelte grammatiske kategorier i en større, kontekstuell sammenheng (Iversen et al., 2020). Appell har også enkelte oppgaver som trekker inn arbeidet med setninger inn i en tekstlig sammenheng, som også legger opp til at eleven skal analysere egenskrevne tekster. De egenskrevne tekstene representeres både gjennom at oppgaven ber eleven skrive et avsnitt om noe spesifikt, eller at oppgaven tar utgangspunkt i at eleven skal finne en melding som er sendt utenom skolens kontekst. Det siste alternativet vil også være et eksempel på *hverdags-literacy*,

slik beskrevet over. Appell oppfattes derfor til å være den læreboken som har størst variasjon i sin bruk av tekstbaserte sammenhenger til grammatikkoppgavene.

Det andre kompetansemålet som går igjen i lærebøkernes grammatikk-kapitler viser til hvordan eleven skal kunne sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Kompetansemålet indikerer en kontrastiv metode som funksjonell tilnærming, og det er flere av oppgavene i de tre lærebøkene som også viser tilsvarende tilnærming til grammatikken. Sammenlignet med antall oppgaver totalt sett, har Appell og Intertekst et høyere antall av sine oppgaver som bygger på en kontrastiv metode, der det både er oppgaver som innebærer at eleven skal sammenligne fenomener i det norske språket, og det norske språket mot andre språk. Iversen et al. (2020) trekker fram hvordan det å sette et språk opp mot et annet, kan øke bevisstheten rundt språklige trekk og basisfunksjoner, og hvordan det igjen kan sees i sammenheng med geografi og sosiokulturelle forhold. Oppgavene som legger opp til at eleven skal kontrastere grammatiske elementer ved norsk opp mot andre språk, gjenspeiler både en funksjonell tilnærming til grammatikken, og kompetansemålets mål for hva eleven skal kunne etter endt vg1.

Det er også verdt å påpeke hvordan det samlede antall oppgaver som indikerer en funksjonell tilnærming, ut ifra hvordan det har blitt definert i denne studien, varierer i de tre lærebøkene. For Grip teksten og Intertekst ligger det på et relativt likt antall ut ifra lærebøkernes totale antall oppgaver, og oppgavene som oppfattes til å ha en funksjonell tilnærming utgjør om lag 25-30 % av alle oppgavene. Her skiller Appell seg tydelig ut, med over halvparten av sine oppgaver med en funksjonell tilnærming. En antakelse i dette skillet er hvordan Appell er et helt nytt læreverk, der forfatterne ikke er påvirket av tidligere versjoners innhold. Både Grip teksten og Intertekst er henholdsvis ny utgave og revidert utgave av tidligere utgitte lærebøker i samme serie, som tenkelig både har påvirket de nye versjonenes innhold, tilnærming og utforming. På bakgrunn av fagfornyelsens kjerneelement som legger fokus på at grammatikkundervisningen i skolen bør være funksjonell og satt i en tekstlig og meningsfull sammenheng, oppfattes det derfor at læreboken Appell i størst grad har tilrettelagt sine oppgaver til denne forståelsen av grammatikkundervisning.

## 6. Avslutning

Gjennom denne studien har jeg prøvd å besvare problemstillingen:

*Hvordan har de nye lærebøkene for norsk på videregående skole blitt tilrettelagt for å følge læreplanens forståelse av grammatikkundervisningen som funksjonell?*

Det ble gjennomført en kvalitativ komparativ innholdsanalyse, som sammenlignet tre lærebøker for vgl opp mot hverandre og opp mot fagfornyelsens tilnærming til grammatikkundervisningen som funksjonell. Tabellen fra analysen viste hvordan oppgavene ble delt inn i seks forskjellige kategorier (eksemplifisere, forklare, identifisere, klassifisere, reflektere og tekstproduksjon), ut ifra hvilken aktivitet oppgaven ber eleven gjennomføre. Oppgavene er trukket ut fra kapitlene i de tre lærebøkene som eksplisitt fokuserer på språket, og oppgavene ble avgrenset ut ifra en utvalgt definisjon av hva grammatikk er (se kap. 2.2.1)

### 6.1 Konklusjon

Slik resultatene viser fra analysen, og som ble diskutert i diskusjonskapittelet, er det varierende hvordan de tre lærebøkene har valgt å formulere sine oppgaver i grammatikk-kapitlene, og hvordan de tolkes til å ha en funksjonell tilnærming. Til tross for at Grip teksten er den av lærebøkene som har det høyeste antallet totalt med oppgaver i grammatikk-kapitlene, er det likevel bare 16 av de 53 oppgavene som tolkes til å ha en funksjonell tilnærming. For Intertekst er de tilsvarende tallene fem av 20 oppgaver med en funksjonell tilnærming, og Appell hadde ti av 19 oppgaver med en funksjonell tilnærming.

I Grip teksten oppfordrer et flertall av oppgavene til aktiviteten *å eksemplifisere*, der oppgavene i stor grad er lærebokstyrt til at eleven blir bedt om å gi eksempel på et grammatisk trekk, regel eller definisjon. Flere av oppgavene i denne sammenheng er preget av å være abstrakte. I Intertekst var et flertall av oppgavene knyttet til aktiviteten *å forklare*, men analysen viste at et lavt antall av oppgavekategorien sine oppgaver ble tolket til å ha en funksjonell tilnærming. I Appell lå et flertall av oppgavene innenfor oppgavekategoriene *å*

*forklare og å reflektere.* Analysen viste at nærmere halvparten av oppgavene innenfor de to mest representerte oppgavekategoriene, ble tolket til å ha en funksjonell tilnærming.

Grip teksten er den boken med flest oppgaver, men bærer også preg av hvordan grammatikkundervisningen i skolen har vært de siste tiårene. Et flertall av oppgavene fokuserer på grammatikken gjennom en systematisk framstilling, og presentering av definisjoner og regler. Oppgavene trekker i stor grad fram grammatiske termer, men oppfattes til å glemme at en funksjonell tilnærming til grammatikken ofte baserer seg på å se grammatikken i en tekstlig sammenheng. Det er få oppgaver som fokuserer på sammenhengen og funksjonen grammatiske kategorier har i en tekst, men bruker heller konstruerte eksempelsetninger eller oppgaver der eleven skal forklare en grammatisk term som en begrepsdefinisjon.

Intertekst kommer dårligst ut med antall oppgaver som tolkes til å ha en funksjonell tilnærming, sammenlignet med det totale antallet oppgaver som har utgjort studiens empiriske data fra lærebokens grammatikk-kapitler. Lærebokens oppgaver bærer preg av å være begrepsfokuserte og tradisjonell i sin tilnærming til flere av oppgavekategoriene, og det tolkes til at flere av oppgave har et utviklingspotensial i den forstand oppgaven kunne fokusert i større grad på det grammatiske elementets funksjon i en større tekstlig helhet. Oppgavene innenfor kategoriene *å eksemplifisere* og *å forklare*, som utgjør over 75 % av alle oppgavene, er i stor grad knyttet til en abstrakt og tradisjonell tilnærming til grammatikkundervisningen som et system. Det er innslag av en funksjonell tilnærming, ofte i sammenheng med en kontrastiv metode, der eleven blir bedt om å kontrastere elementer fra det norske språket opp mot andre språk.

Resultatene viser til at Appell er den av de tre lærebøkene som har et høyest antall oppgaver med en funksjonell tilnærming ut ifra bokens totale antall grammatikkoppgaver, med over halvparten av sine grammatikk-oppgaver som blir tolket til å ha en funksjonell tilnærming. Oppgavene med en funksjonell tilnærming belager seg i stor grad på en tekstbasert og kontrastiv metode, men har også innslag av induktiv metode. Slik dette antyder, har læreboken

varierte funksjonelle tilnærminger til oppgaver om grammatikk. Resultatene indikerer derfor at Appell er den læreboken som i høyest grad har tilrettelagt sitt innhold til å være funksjonelt. Grip teksten og Intertekst har også oppgaver med funksjonell tilnærming, men har en langt høyere andel av sine oppgaver som tolkes til å ha en i større grad tradisjonell tilnærming til grammatikkundervisningen.

## 6.2 Studiens begrensninger

Denne studien kan brukes som en veiledning til videre arbeid med utforming av lærebøker. Studiens resultater viser at det fortsatt henger igjen ett skille mellom grammatikken som system og grammatikken i bruk, og at spesielt Grip teksten og Intertekst er preget av en mer tradisjonell tilnærming til grammatikk i et flertall av sine oppgaver.

Studios begrensninger er knyttet til valg av empirien. Studiens empiri redegjør for utvalgte oppgaver knyttet til grammatikken i enkelte kapitler, som svekker helhetsinntrykket av lærebøkene. Ville oppfatningen av lærebokens tilnærming til grammatikk vært annerledes om studien redegjorde for hele bokens innhold? Resultatet er også begrenset gjennom utvalgte oppgaver i empirien, som er valgt ut på bakgrunn av en valgt definisjon av hva grammatikk er. Bruken av en annen definisjon kunne derfor gitt et annet utvalg oppgaver som utgangspunkt i analysen. Studien redegjør heller ikke for hvordan undervisningen blir gjennomført i et klasserom. I hvilken grad læreboken blir brukt, eller lærerens gjennomføring av grammatikkundervisning er utenfor denne studiens rekkevidde, og tolkes til å være en begrensning for hvordan et helhetsinntrykk av læreverket kan oppfattes.

## 6.3 Forslag til videre forskning om temaet

Denne studien har kun tatt for seg utvalgte grammatikkoppgaver i det som er tydeliggjort som språk-kapitler i Appell, Intertekst og Grip teksten. Studien følger en gitt definisjon om hva grammatikk er (Børresen et al., 2020), som betyr at det har blitt vektlagt kun et utvalg

oppgaver. Studiens utvikling eller mulighet for videre forskning kan vise hvordan funksjonell grammatikk gjenspeiles i resten av lærebøkene. Det er med andre ord mulighet for å trekke denne studiens tema over på andre kontekster, eller en utvidet kontekst, for å få en mer helhetlig innsikt i læreverkens innhold. I takt med digitaliseringen, har de tre læreverkene også utviklet nettressurser som kan brukes i parallelt med læreboken. Hvilken plass har grammatikken fått her? Oppfattes den til å legge vekt på en funksjonell tilnærming i likhet med lærebøkene?

Denne studien undersøker grammatikkens tilnærming i tre av de fire lærebøkene for vg1 som er utgitt på dette tidspunktet. Det hadde også vært interessant å se hvordan den fjerde læreboken har valgt å tilnærme seg temaet, og hvordan denne bokens grammatikkoppgaver er utformet. Studien heller ikke noe om klasseromspraksisen. Selv om forsknings tilsier at lærebokens plass fortsatt er sentral i undervisningen (Hodgson, et al., 2012, s. 75-76; Gilje et al. 2016), vil dette variere ut ifra hvilken klasse som undersøkes. Videre studier kan derfor trekke inn hvordan selve grammatikkundervisningen i et klasserom foregår, i hvilken grad læreboken blir brukt, og hvilken oppfatning læreren har om lærebøkens innhold. En annen mulig vinkling er å forske på grammatikkundervisningen gjennom elevens oppfatning. Hvordan forstår de temaet? Hvordan mener de at de lærer best? Oppfattes de lærebøkene som et nyttig verktøy i undervisningen? Studien har derfor flere mulige utviklingspunkter, som kan bidra til å styrke og utdype forskning rundt funksjonell grammatikkundervisning i skolen.

## Litteraturliste

- Aschehoug. (2020). *Grip teksten Vg1* (2020).  
<https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/grip-teksten-vg1-2020>
- Befring, E. (1994) (2.utg). *Forskningsmetode og statistikk*. Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademiske
- Brøseth, H & Nygård, M. (2019). Grammatikkdidaktikk. I H. Brøseth, K. Eide, & T.Åfarli, (red). (2019), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s.337-366). Fagbokforlaget.
- Bø, O. (1995). *FOU metodikk*. TANO.
- Cotterall, S., & Murray, G. (2009). *Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self*. System, 37(1).  
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0346251X08001140?token=76CD48B58F8E616B9A5636600E4341592B8C65DE0F18DC3A947822045B9CF20861058CF22DFEC93EA365A0E75B2462DB&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210901090210>
- Endresen, R. (1995). Kompetanse og kognitiv grammatikk. I C. Fabricius-Hansen, & A. M. Vonen (Red.), *Språklig kompetanse: hva er det, og hvordan skal det beskrives?* (s. 63-85). Novus Forlag.
- Fagbokforlaget. (2020). *Intertekst Vg1*. <https://www.fagbokforlaget.no/Intertekst-Vg1/I9788211031082>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. American psychologist, 34(10), 906-911.
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Kapittel 17. Elevens rett til læremiddel på eiga målform*. (FOR-2010-06.30-1046). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_21#§17-2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#§17-2)

- Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplaner. I J. L. Tønnesson (Red.). *Den flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser* (s. 190-217). Tekstbokforlaget.
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Tano Aschehoug.
- Guldal, T. M. & Otnes, H. (2011). *Grammatikkundervisning*. Tapir akademiske forlag.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Gyldendal. (2020). *Appell, Vg1*. <https://www.gyldendal.no/vgs/appell/2020/appell/p-653599-no/>
- Halliday, M, A, K. (1961). *Categories of the theory of grammar*. *Word*, 17(2). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1961.11659756?needAccess=true>
- Hammond, M. & Wellington, J. (2013). *Research methods. The Key Concepts*. Routledge. London and New York.
- Haugen, T. A. (2019, 03.06). *Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for djupneløring i arbeid med språk og tekst*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/funksjonell-grammatikk-som-metasprak-i-skulen--ei-moglegheit-for-djupneloring-i-arbeid-med-sprak-og-tekst/>
- Haukås, Å. (2014). *Metakognisjon om språk og språkløring i et flerspråkligsperspektiv*. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art-7. [https://www.researchgate.net/publication/281630879\\_Haukas\\_A\\_2014\\_Metakognisjon\\_om\\_sprak\\_og\\_spraklaering\\_i\\_et\\_flersprakligsperspektiv\\_Acta\\_Didactica\\_Norge\\_82\\_Art-7](https://www.researchgate.net/publication/281630879_Haukas_A_2014_Metakognisjon_om_sprak_og_spraklaering_i_et_flersprakligsperspektiv_Acta_Didactica_Norge_82_Art-7)
- Hertzberg, F. (1990). «-Og denne Vitenskap har man kaldet Grammatikken» : tre studier skolegrammatikkens historie [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (1998). *Funksjonell grammatikkundervisning – hva kan det være?* I *Norsklørereren*, 22(5), (s. 10–14). Landslaget for norskundervisning.



- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.). *Språkdidaktikk for norsklærere* (s. 17-25). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2014, 06.04). *Grammatikk i skolen – klart for en omkamp?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/grammatikken-i-skolen--klart-for-en-omkamp/>
- Hodgson, J., W. Rønning og P. Tomlinson (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Nordlandsforskning.
- Imsen, G. (2020, 5.utg). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2020). (4.utg). *Grammatikken i bruk*. Cappelen Damm Akademiske.
- Iversen, M. (2009). Funksjonell grammatikk – noen didaktiske og pragmatiske tilnærminger. I J. Smidt (Red), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg, s. 185-198). Universitetsforlaget.
- Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder. I psykologi og beslektede fag*. Dansk psykologisk forlag.
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 25.05). Informasjon om endringer i opplæringslovens formålsbestemmelse (Nr: F-10-09) [Rundskriv]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-10-09-endringer-i-opplarings/id563184/>
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub forlag.
- Maagerø, E. (1998). *Hallidays funksjonelle grammatikk*. I Berge, K. L., Coppock, P. & Maagerø, E. *Å skape mening med språk* (s. 33-67). Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademiske Forlag.

- Nergård, M. E. & Tonne, I. (Red.), (2018). *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2018: 15. (2018). *Kap. 3. Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=4#kap3-2>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A. -K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm.
- Saussure, F. (1983). *Course in general linguistics*. Bloomsbury Academic.
- Schoenfeld, H. A. (1987). *What`s all the fuss about metacognition*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. [https://www.researchgate.net/publication/240412645\\_What%27%27s\\_all\\_the\\_fuss\\_about\\_metacognition](https://www.researchgate.net/publication/240412645_What%27%27s_all_the_fuss_about_metacognition)
- Schraw, G. (1998). *Promoting general metacognitive awareness*. Instructional science, 26(1-2).
- St.meld. nr. 28 (2015-2016). *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Sveen, A. (2005). Hva er lingvistikk. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 505-533). Universitetsforlaget.
- Thomas, J. (1988). *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*. Journal of Multilingual & Multicultural Development, 9(3).

- 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. <http://hdl.handle.net/11250/2403446>
- Tonne. (2020). Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I I. B. Budal (Red.), *Språket i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (2.utg., s. 172). Fagbokforlaget.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktikk*. Forlaget Fag og Kultur.
- Torvatn, Anne Charlotte. 2002. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Trygsland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom- En kvalitativ videostudie*. Representralen, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelementer* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. 5. det komplekse norskfaget*. <https://www.udir.no/kvalitet-og->

[kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/](https://www.udir.no/kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/)

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Vigeland, B. (2004). *Funksjonell grammatikk og tekstanalyse*. Unipub forlag.

Vinje, F. (2005). *Norsk grammatikk – det språklige byggverket*. Kunnskapsforlaget. Aschehoug og Gyldendal.

Vold, E. T. (2013). *Meningsfull form – grammatikken i fremmedspråkfagene*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/meningsfull-form--grammatikken-i-fremmedsprakfagene/>