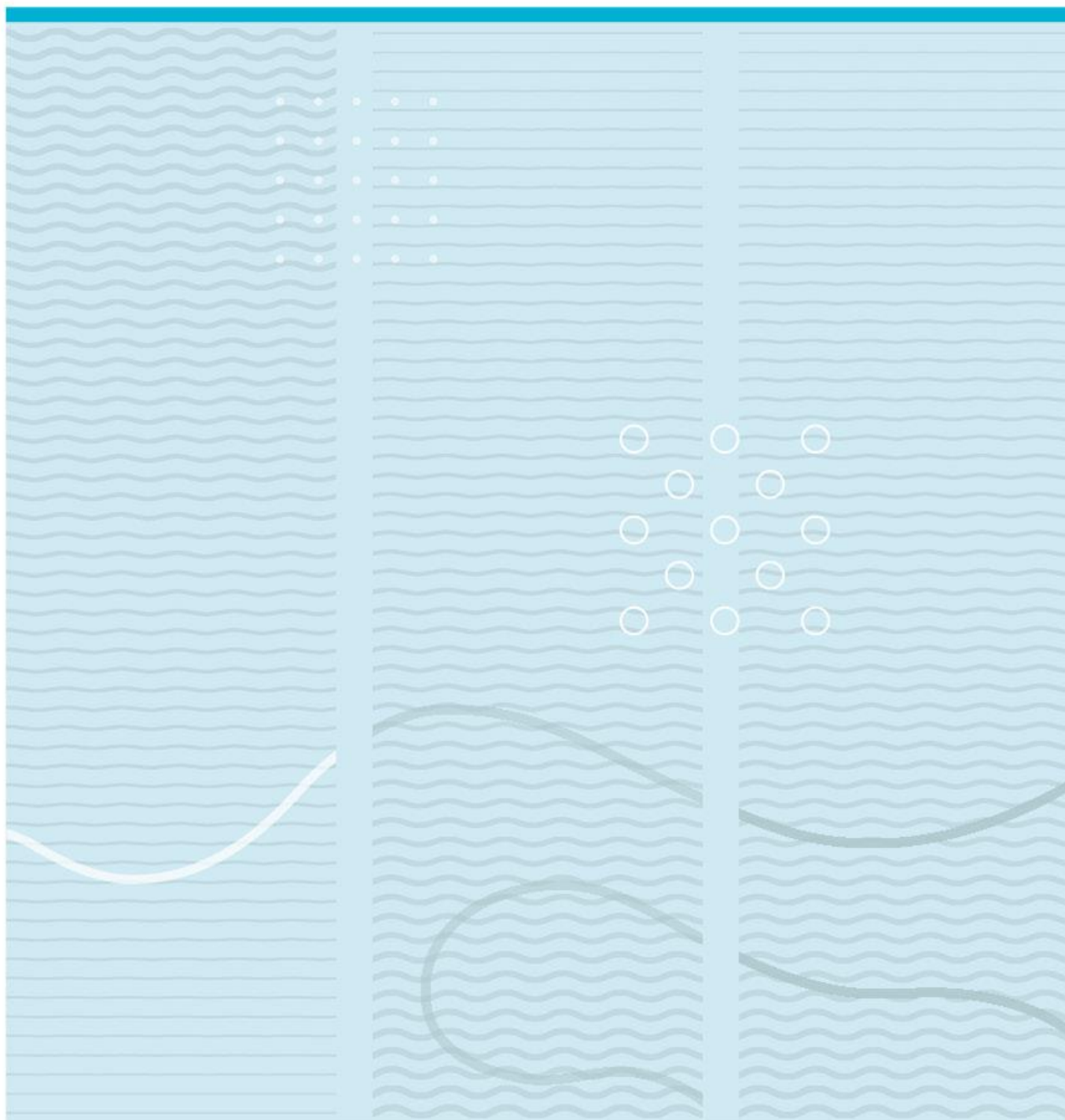


Liv Kathrine Sirevåg og Stina Barka

# Funksjonell grammatikk i lærebøker

En kvalitativ og kvantitativ analyse av tre lærebøker i norsk for 7. trinn, etter LK20.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Liv Kathrine Sirevåg og Stina Barka

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har som mål å undersøke hvordan tre lærebøker i norsk for 7. trinn, skrevet etter LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), legger til rette for funksjonell grammatikk.

Undersøkelsen tar for seg de grammatiske oppgavene og er begrenset til å se på ordklassene substantiv, verb og adjektiv.

Det har vært en langvarig diskusjon om hvordan grammatikken bør bli undervist i skolen, og hvordan den kan bli integrert effektivt og på en funksjonell måte i undervisningen. Synet på grammatikk i skolen har endret seg over tid, og det har blitt mer fokus på en bruker- og funksjonsorientert tilnærming til undervisningen av grammatikk. Til tross for dette viser det seg at den tradisjonelle, systemiske tilnærmingen til grammatikk fortsatt har stor plass i grammatikkundervisningen.

I 2013 begynte prosessen mot fagfornyelsen, som resulterte i Kunnskapsløftet (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2019) i 2020, med ny overordnet del og nye læreplaner. Nye læreplaner betyr nye lærebøker, og denne studien har undersøkt tre av disse: *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022), *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) og *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) som alle er utgitt etter at LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) trådte i kraft.

Undersøkelsen av grammatikkoppgavene baserer seg på en kvantitativ analyse og en kvalitativ innholdsanalyse, hvor vi anvender elleve koder som analysekategorier som baserer seg på tidligere undersøkelser av grammatikkoppgaver i LK20-lærebøker (Bakke & Kverndokken, 2021). Disse funnene blir drøftet på bakgrunn av aktuell teori og forskning, og sett i lys av og i sammenheng med kompetansemål i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) og kjerneelementet *Språket som system og mulighet*.

Resultatet viser at to av de tre analyserte lærebøkene har en nokså lik andel funksjonelle og tradisjonelle grammatikkoppgaver, men den tredje er i større grad er preget av det vi kaller tradisjonelle grammatikkoppgaver.

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet og valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling .....	8
1.3 Oppgavens struktur.....	8
<b>2 Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Historisk perspektiv på grammatikk i den norske skolen.....	10
2.2 Grammatikken i LK20.....	11
2.3 Aktuell forskning på feltet .....	14
2.4 Sentrale begrep.....	16
2.4.1 Grammatikk .....	16
2.4.2 Systemisk/tradisjonell grammatikk .....	17
2.4.3 Systemisk/tradisjonell grammatikkundervisning .....	18
2.4.4 Funksjonell grammatikk .....	18
2.4.5 Funksjonell grammatikkundervisning .....	19
2.4.6 Lærebok .....	20
2.4.7 Oppgaver i lærebøker .....	21
2.5 Kortfattet om ordklasser .....	22
2.5.1 Substantiv.....	22
2.5.2 Verb .....	22
2.5.3 Adjektiv .....	22
2.6 Oppsummering.....	23
<b>3 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	24
3.2.1 Oppgaver.....	27
3.3 Metodiske utfordringer.....	29
3.4 Oppsummering.....	31
<b>4 Analyse</b> .....	<b>32</b>
4.1 Analyse kategorier.....	32
<b>4.2 Analyse av lærebøker</b> .....	<b>38</b>
4.2.1 Ordriket 7A .....	38
4.2.2 Fabel 7 .....	42

4.2.3 Norsk 7.....	46
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>49</b>
5.1 Autentisk.....	50
5.2 Kontrastive.....	51
5.3 Bruke i tekstproduksjon.....	52
5.4 Bøye.....	55
5.5 Reflektere.....	56
5.6 Identifisere og/eller kategorisere.....	57
5.7 Forklare.....	59
5.8 Multimodale.....	59
5.9 Språklig lek.....	60
5.10 Innfyllingsoppgaver.....	62
5.11 Annet.....	63
5.12 Omfang av grammatikkoppgaver.....	65
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>66</b>
6.1 Hovedfunn.....	66
6.2 Konklusjon.....	67
6.3 Didaktiske implikasjoner.....	68
6.4 Videre forskning.....	69
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Oversikt over tabeller.....</b>	<b>75</b>

## Forord

Tenk nå er vi endelig her! Nå er det vår tur til å se en ende på et seks år langt studieløp. En studie som har inneholdt alt! Fra tårer til latter, fra sorg til euforisk glede, fra å være “kun” studievenner til å bli nære venner som deler alt. Vi visste tidlig at det skulle bli oss to som skulle skrive masteren sammen. Vi kan le av hverandre, støtte hverandre og ikke minst pushe hverandre når skriving og alt som hører til går ufattelig treigt!

Men vi hadde ikke klart det helt alene. Vi vil gjerne få takke våre tålmodige menn, som har støttet oss alle disse seks årene. Tusen takk til Kristoffer og Helge!

Vi vil også få takke venner som har støttet oss, og som vi vet gleder seg til å “få oss tilbake igjen”, og ikke minst kollegaer som har tålt det meste av frustrasjon. Barna våre er nok like glade som oss for at vi nærmer oss slutten, så de fortjener absolutt en plass i takketalen.

Den siste takken får vår veileder, Kåre Kverndokken, som alltid har tatt seg tid til oss. Det har vært et privilegium å ha deg som vår veileder, tusen takk!

Takk til deg, Liv Kathrine, for at du aldri ga meg opp!

Takk til deg, Stina, for dine “hør her nå”, og “power through”!

Skudeneshavn/Moi, juni 2023

Liv Kathrine Sirevåg og Stina Barka

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet og valg av tema

Historisk sett har grammatikken blitt viet plass i lærebøkene i varierende grad. Måten grammatikken har blitt framstilt på, har også variert, samt hvordan oppgaveformuleringene har fortonet seg. Forskning, debatter om grammatikkundervisning og ikke minst hvordan grammatikken har blitt beskrevet i læreplaner, har vært medvirkende årsaker til hvordan grammatikken har blitt behandlet i lærebøkene (Siljan, 2022, s. 2).

Tradisjonelt sett har grammatikken hatt en stor rolle i norskfaget, men i senere år har den blitt nedprioritert. Dette kan ha flere årsaker. Ifølge Mari Nygård (2021b) kan det for det første ha en sammenheng med måten undervisningen har blitt utført på – at det i stor grad kan ha dreid seg om en tradisjonell systemgrammatisk undervisning, i stedet for en funksjonell tilnærming. På grunn av dette har elevene sett på grammatikk som vanskelig, at det er et emne man må pugge seg til. For det andre har det vist seg at tradisjonell grammatikkundervisning ikke fører til at elevene blir bedre språkbrukere. Derimot vil en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisningen kunne bidra til at elevene får forbedret sin skrive- og språkkompetanse (Nygård, 2021b, s. 13-14). En funksjonell grammatikkundervisning kan føre til at elevene øker sin tekstkompetanse, og når elevene ser at det har en effekt, kan det igjen bidra til økt motivasjon for å tilegne seg kunnskap om grammatikk (Iversen et al., 2020, s. 24). Dette sammenfaller med Susan Jones et al. (2013) sin studie som viser at dersom grammatikkundervisningen er knyttet opp til elevenes tekstproduksjon, kan dette ha en positiv innvirkning på elevenes tekstkompetanse.

I undervisningssammenheng har lærebøker vært (og er fortsatt) styrende (Skjelbred, 2019, s. 70; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, s. 7; Rogne, 2009, s. 8). Klasseromsundervisningen og arbeidsoppgavene blir styrt av det som står i lærebøkene (Rogne, 2009, s. 74). Lærebøker blir altså brukt som et planleggingsverktøy for lærere. Forskning viser at lærere ikke støtter seg direkte til læreplanene, men at de stoler på at lærebøkene er laget med den hensikt å dekke det som står i læreplanen. Undervisningen blir da basert på de føringene som ligger til grunn i lærebøkene (Blikstad-Balas, 2014, s. 32). I 2020 ble det innført en ny læreplan – LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom man ser på hvordan grammatikksynet har vært i norske lærebøker, og at lærebøkene har til hensikt å følge læreplanene, kan det være det naturlig å se på hva LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) sier om grammatikk.

Det kan hevdes at kjerneelementet *Språket som system og mulighet* legger til rette for en funksjonell tilnærming til grammatikk. Handlingsverbene som brukes her, er blant annet “leke,



utforske og eksperimentere med språket” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Mari Nygård (2021c, s. 21) diskuterer riktignok om kjerneelementet tillegger grammatikken et funksjonelt eller tradisjonelt perspektiv. Hun (2021c) peker på kjerneelementets tittel, som kan tenkes å ha et tradisjonelt grammatikksyn, men at handlingsverbene taler for et funksjonelt syn. Disse perspektivene, mener Nygård (2021c), kan synliggjøre at det kreves ulike tilnærminger til grammatikk. På bakgrunn av dette er vi spesielt interessert i å se på hvordan grammatikkoppgaver i lærebøker, etter LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), er utformet.

Ifølge Jan Kristian Hognestad (2019, s. 87) er det substantiv, verb og adjektiv som er de mest sentrale ordklassene på barnetrinnet. Vi vil på grunnlag av dette begrense analysen til å omhandle oppgaver i lærebøker som dreier seg om disse tre største ordklassene: *substantiv*, *verb* og *adjektiv*. Ut ifra dette ønsker vi å se hvordan lærebøker i norsk for 7. trinn, som er skrevet etter LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), legger til rette for funksjonell grammatikk i sine oppgaver.

## 1.2 Problemstilling

For å undersøke funksjonell grammatikk i henhold til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), tas det utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan legger lærebøker i norsk for 7. trinn, som er skrevet etter LK20, til rette for funksjonell grammatikk, begrenset til å se på oppgaver om ordklassene substantiv, verb og adjektiv?*

Vi ser ingen nytte i å formulere og belyse denne problemstillingen videre med forskningsspørsmål, da den er relativt avgrenset. I stedet vil vi først undersøke og analysere tre utvalgte lærebøker i norsk som ble utgitt etter at LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) ble implementert. Vi vil kun fokusere på grammatikkoppgaver som omhandler *substantiv*, *verb* og *adjektiv*. Dernest vil vi klassifisere og drøfte grammatikkoppgavene og se i hvilken grad de er funksjonelle eller tradisjonelle. Selv om LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) gir nasjonale retningslinjer som tilsier en funksjonell og tekstbasert tilnærming til grammatikkundervisning, forventer vi at det kan være noen forskjeller i hvordan de forskjellige forlagene og forfatterne har tolket og implementert dette i lærebøkene.

## 1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres aktuell forskning på grammatikk og funksjonell grammatikk i lærebøker. Selv om disse studiene er konsentrert om andre klassesetrinn enn det vi fokuserer på i vår forskning,

gir de oss en bakgrunn for vårt arbeid og peker på relevansen av vår masteroppgave. Videre i kapittel 2 utdyper vi teori vi legger til grunn for vår oppgave, og det gis et historisk perspektiv på grammatikk i den norske skolen. Her vil vi også ta for oss sentrale begreper i grammatikk, greie kortfattet ut om ordklassene substantiv, verb og adjektiv, se på aktuelle handlingsverb i læreplanen i norsk og se på kjerneelementet *Språket som system og mulighet* i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre i kapittel 3, som er metodekapittelet, presenteres følgende underkapitler: kvalitativ og kvantitativ metode, materiale, oppgaver og definerings av grammatikkoppgaver og metodiske utfordringer. I kapittel 4 presenteres først analysekategoriene vi har arbeidet ut ifra, deretter kommer analysene av de tre lærebøkene vi har brukt som datamateriale. Bøkene vil presenteres én for én, og under hver lærebokpresentasjon vil delkapitlene være de samme.

Kapittel 2 og kapittel 4 vil danne grunnlaget for kapittel 5, der vi drøfter funnene i lys av teori og analyse. Deretter, i kapittel 6 oppsummeres hovedfunnene gjort i vår analyse, hvor vil vi gi vår konklusjon samt se på de didaktiske implikasjoner vårt arbeid har. Til slutt vil vi peke på muligheter for videre forskning på funksjonell grammatikk i lærebøker i norskfaget.

## 2 Teori

Teoriens første del tar for seg et historisk perspektiv på grammatikk for å belyse i hvor stor grad grammatikken har blitt viet plass i den norske skolen. Videre er det relevant å se hva LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) sier om grammatikk, siden lærebøkene vi analyserer, er skrevet etter den nye læreplanen. Vi vil så gå inn på aktuelle studier som er relatert til grammatikk i lærebøker. I den neste delen av teorikapittelet tar oppgaven for seg tradisjonell og funksjonell grammatikk og grammatikkundervisning. Videre er det relevant å gå inn på begrepene “lærebok” og hva som kjennetegner “oppgaver” i lærebøker. Til slutt tar oppgaven for seg en kort begrepsavklaring av ordklassene vi behandler.

### 2.1 Historisk perspektiv på grammatikk i den norske skolen

Grammatikken fikk sin plass i lærebøkene i 1889, da norskfaget, etter loven om folkeskolen, ble et selvstendig fag. Grammatikk i norskfaget har gjennom tidene vært et omdiskutert tema (Skjelbred et al., 2017, s. 159-160). Diskusjonen har i hovedsak dreid seg om hvorvidt grammatikken skal ha en systemgrammatisk tilnærming med fokus på form, eller om den skal ha en mer funksjonell tilnærming, der det bruksnære og kontekstualiserte synet blir vektlagt. Det ble innført godkjenningsordning av lærebøker i begynnelsen på 1900-tallet, og på slutten av 70-tallet ble det gjort en stor revisjon av skolegrammatikken. Alternative grammatikkmodeller bød på motstand mot det tradisjonelle synet på grammatikk, som hadde vært gjeldende fram til da. Skolegrammatikken kom i et negativt lys grunnet kritikken som ble reist mot den. Endringer i norskfaget førte til at det ble mer fokus på pragmatikk og tekstlingvistikk, som igjen førte til at norskundervisningen i mindre grad dreide seg om “grammatiske feil”, og at det ikke lenger var problematisk å “snakke om korrekt språk” (Hertzberg, 1995, s. 109-112).

I kjølvannet av grammatikkdebatten er det ulike argumenter som har blitt brukt for å grammatikk i norskundervisningen – nemlig språkferdighetsargumentet, fremmedspråksargumentet, formaldanningsargumentet, metaspråksargumentet og allmenndanningsargumentet. Språkferdighetsargumentet går ut på at elevene øker sin skrivekompetanse dersom grammatikken blir knyttet opp til elevenes egen tekstproduksjon (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 25). Studien som Jones et al. (2013, s. 16) gjennomførte i 2013, bekrefter at elevene profitterte på at grammatikkundervisningen ble knyttet opp til deres egne tekster, og at dette hadde en positiv effekt på skrivekompetansen. Fremmedspråksargumentet bygger på at man bruker morsmålsgrammatikken til å lære seg andre språk (Nygård, 2021b, s. 13). I norsk sammenheng er

det spesielt tysklærere som har støttet seg til dette argumentet, særskilt med tanke på setningsanalyse og kasus (Iversen et al., 2020, s. 22). Et annet argument, som ikke er mindre aktuelt i dag, er formaldanningsargumentet. Man mente at grammatikken hadde en positiv effekt på elevenes evne til logisk tenkning og kognitive tankesett (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 149). Metaspråksargumentet er ellers høyst aktuelt i dag og handler om at man skal ha et “språk om språket” (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 26). Grammatikken kan være en inngangsport for å kunne snakke om språket. Prosessen med å utvikle et metaspråk kan gi elevene ny kunnskap om språket, samt øke skrivekompetansen deres (Nygård, 2021b, s. 13-14). Allmenndanningsargumentet går ut på at grammatikken har en verdi i seg selv, og bør sidestilles med andre emner, som for eksempel skjønnlitteratur. “Dette er et syn som målbærer (kunnskap om) grammatikk for grammatikkens egen del og står i kontrast til det instrumentelle synet der grammatikken er et middel til å oppnå noe annet” (Iversen et al., 2020, s. 21).

Når det gjelder lærebøker og grammatikk i et historisk perspektiv, hevder Dagrun Skjelbred et al. (2017) at disse har båret preg av en systemgrammatisk tilnærming. Det skulle da vært nærliggende å tenke at nyere forskning som viser at en funksjonell tilnærming til grammatikken kan ha en positiv innvirkning for elevenes tekstkompetanse, også blir gjenspeilet i lærebøker som er laget i senere tid. Nyere forskning på lærebøker viser imidlertid at systemgrammatikken fortsatt er dominerende i norske lærebøker (Haugen & Spilling, 2020; Jørgensen & Siljan, 2021; Kverndokken & Bakke, 2021).

## 2.2 Grammatikken i LK20

Læreplanverket LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), som består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag ble gradvis innført fra skoleåret 2020/21. I dette kapittelet skal det ses nærmere på læreplanen i norsk og de handlingsverbene som læreplanen anvender i kompetansemålene for 7. trinn, og som vi vurderer som aktuelle handlingsverb, når vi skal analysere grammatikkoppgaver i norskbøkene for trinnet. I tillegg ses det på kjerneelementet *Språket som system og mulighet*.

Vi har valgt ut de kompetansemålene som er mest relevante for vår empiri og problemstilling, og sett på hvordan kompetansemål i norskplanen for 7. trinn kan speile arbeidet med funksjonell grammatikk. Dersom det ses på handlingsverb i kompetansemålene fra 2. trinn på barneskolen og til og med 3. trinn i videregående skole, finner vi følgende: *utforske, leke, samtale om, bruke språket, bruke fagspråk, sammenligne, reflektere, mestre regler/språklige formkrav, utvikle (egne tekster)*.

Handlingsverbene som gjenkjennes for 7. trinn er verbene *leke, reflektere, mestre, bruke, utforske og beskrive*, og kompetansemålene vi forholder oss til, lyder slik:

- *leke* med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster
- beskrive, fortelle, argumentere og *reflektere* i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål
- skrive tekster med tydelig struktur og *mestre* sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting
- *bruke* fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster
- *utforske* og *beskrive* samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster
- *sammenligne* talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Handlingsverbene viser et spenn av perspektiver ifølge Nygård (2021c). Det dreier seg om normer for skriving og språkbruk, om å bruke grammatikken som verktøy ved tekstskaping, og å kunne faglige begreper. Ikke minst skal elevene kunne reflektere og snakke om språket, sammenligne språk og kunne utforske språket på en kreativ og leken måte (Nygård, 2021c, s.22). Deskriptiv grammatikk har som mål å beskrive grammatiske mønstre i språket og hvordan disse blir brukt, hvor den normative (preskriptive) er ment som et ideal på hvordan språket *bør* være (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 13). Frøydis Hertzberg (1995, s. 14) sier at skolegrammatikken oppfattes som normativ når man knytter grammatikkundervisning implisitt sammen med “språkriktighetsregler”. Handlingsverbene defineres slik:

**Reflektere:** Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.

**Bruke:** Å bruke vil si at vi gjør oss nytte av noe eller utfører en handling for å oppnå et mål. Å bruke henger nært sammen med å anvende, forstått som å gjøre bruk av, ta i bruk, for eksempel en metode eller et verktøy.

**Utforske:** Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr

**Beskrive:** Å beskrive er å skildre eller gjengi en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive noe kan også være å bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet.

**Sammenligne:** Å sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Verbene å *leke* og *mestre* er ikke definert av Utdanningsdirektoratet (2019). Siden verbet *leke* er anvendt både i kompetansemål og i kjerneelementet *Språket som system og mulighet*, er det hensiktsmessig for oss å inkludere dette. Det samme gjelder verbet *mestre*, som i kjerneelementet blir erstattet med verbet *beherske*.

Å *leke*, sier Nygård (2021c), er knyttet både til språklig utforskning og oppnåelse av språklig bevissthet. Videre sier Nygård (2021c) at dersom leken skal gi best mulig læring hos elevene, er det avgjørende at leken kobles til både refleksjon og faglige begreper rundt grammatikk. Læreplanens mål for grammatikken er både omfattende og varierte, og lek kan anvendes i både induktiv og deduktiv metode (Nygård, 2021c, s. 22-23).

Det er viktig at eleven har en aktiv rolle i utforskning av grammatikk og språk. Det kan inkludere alt fra utforskning av språklige strukturer til alle de muligheter som grammatikken kan gi. Å *arbeide utforskende* kan også være i form av kreative oppgaver i egen tekstskaping, omformulering eller lage egne språklige data (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 34).

Jean Emile Gombert (1992) sier dette om grammatikk og metaspråklig utvikling: “It is one thing to know the rules which preside over the formal organization of language, but it is quite another to know how to control their application deliberately” (1992, s. 190-191). Det vil si at vi må ha både kunnskap om hvordan språket og grammatikken er satt i system og også vite hvor og når man skal anvende denne kunnskapen. På den måten kan man si at man har oppnådd *mestring*.

Astrid Syse Talsethagen og Jorunn Øveland Nyhus (2019, s. 133) illustrerer dybdelæring med en visuell “bademodell”. Kort forklart innebærer dette at elevene fristes og engasjeres før svømmeturen/dykkingen i vannet (oppgaven), før de blir trygget til å gå lengre ut i vannet (dybdelæring) for så å komme seg opp på land for å reflektere. Talsethagen og Nyhus (2019) sammenfatter sin bademodell i fire faser, hvor den siste er *vurdere og reflektere*:

Ei naturleg avrunding er å sjå tilbake på vegen ein har gått. Kva har eg lært -, vis, diskuter og problematiser. Om eg får ei liknande – eller ny! - utfordring av læraren no, og legg ut på symjetur igjen – korleis kan eg få til ein like god eller betre tur neste gong, om eg ønskjer det? (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 139)

Elevene skal reflektere over og oppnå en dypere forståelse av språket som system, og de skal kunne se sammenhenger i språket. Dybdelæring bidrar til en langsiktig forståelse av grammatikk for elevene, slik at de kan anvende kunnskapen om grammatikk i nye og ukjente situasjoner.

Det er nærliggende å tenke at kjerneelementene er sentrale i læreplanene og påvirker både hva som skal læres, og hvordan elevene skal utvikle kunnskap og forståelse i faget over tid. Målet er at elevene gradvis skal utvikle en helhetlig forståelse av faget og sammenhengene i det. Vi har vurdert *Språket som system og mulighet* som en ekstra ressurs i tillegg til læreplanen i norsk. Kjerneelementet *Språk som system og mulighet* lyder slik: “Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det betyr blant annet at elevene skal utvikle et grammatisk metaspråk. Elevene skal kunne bruke det grammatiske metaspråket ved sammenligninger med andre språk, og når de utforsker og beskriver språklige normer, mønstre og regler i språket. Metaspråket skal hjelpe dem i skriveprosesser, så vel som i tilbakemeldinger og vurderinger (Bakken, 2019, s. 34-35). Elevene skal kunne noe om “grammatikk som emne” og kunne knytte denne kunnskapen opp til grammatiske faglige begreper. De skal forholde seg til deskriptive og normative perspektiver og samtidig ha nok kunnskap og god nok språkbeherskelse til å leke med språket kreativt (Nygård, 2021c, s. 21).

Kjerneelementet definerer både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Elevene skal kunne beskrive grammatiske regler og anvende faglige grammatiske begreper i praksis. Et hovedpoeng hos Nygård (2021c) er nødvendigvis ikke å vise de motstridende perspektivene i kjerneelementet, men “(...) snarere å vise at grammatikken rommer varierte perspektiver og mål, noe som også krever ulike tilnærminger i arbeidet” (Nygård, 2021c, s. 21). Det kan derfor tyde at det er viktig å lære grammatikk og strukturelle prinsipper for å kunne kommunisere effektivt og klart. I tillegg kan det tenkes at språkbruk er kontekstavhengig, og at språket må forstås som en sosial praksis som er formet av kulturelle og historiske faktorer. Disse forskjellige perspektivene kan utfordre hverandre, og kan også bidra til en dypere forståelse av kompleksiteten i språklig praksis, og hvordan det påvirker vår kommunikasjon og sosiale interaksjon.

## 2.3 Aktuell forskning på feltet

I senere tid er det gjort flere analyser av grammatikkoppgaver i lærebøker, og vi skal gjøre rede for fem aktuelle undersøkelser fra senere år – det vil si presentert kronologisk fra 2016 og fram til dags dato. Marte Lorentze Tiller (2016) har skrevet en masteroppgave der hun ser på to læreverk på videregående trinn. Tor Arne Haugen og Eivor Finset Spilling (2020), Heidi Brøseth et al. (2020), Camilla Finne Jørgensen og Henriette Hoggan Siljan (2021) og Kåre Kverndokken og Jannike Ohrem Bakke (2021) har skrevet artikler som tar for seg ulike problemstillinger knyttet til lærebøker og grammatikk.

Den første undersøkelsen vi så på, er Tiller (2016) sin masteroppgave, der hun foretok en komparativ analyse av to lærebøker for VG1. Hun så på hvordan grammatiske språktrekk blir knyttet opp mot arbeid med sakprega tekster i lærebøker. Tiller (2016) fant at lærebøkene er i tråd med kompetansemålene i forhold til skrivekompetanse, men at det er større variabler når det gjelder formidling av de grammatiske språktrekkene i forbindelse med sakprega tekster. Hun fant videre, at det i begge bøkene er for vage definisjoner av fagbegreper, både i henhold til begreper knyttet til saktekster og i henhold til de grammatiske kategoriene. Dette er riktignok en analyse av lærebøker i videregående skole, men den sier likevel noe om det språksynet som er i tiden. Det er varierende i hvilken grad en presentasjon av grammatikk anses som en hjelp for elevene i å formulere tekster (Tiller, 2016).

En annen undersøkelse som er mer relevant for denne oppgaven, fordi den undersøker grammatikken i barneskolen, er Haugen og Spillings forskning (2020). Der undersøkte de hvordan ordklasser blir framstilt i fire norske lærebøker for 3. og 4. trinn. De så på hvordan brødtekst/pedagogiske tekster presenterer ordklassene verb, substantiv og adjektiv, om tekstene har en funksjonell eller systemorientert tilnærming. Haugen og Spilling (2020) fant at lærebøkene ofte beskriver på ordnivå når de skal eksemplifisere substantiv, mens de går på setningsnivå når det gjelder adjektiv. Et annet funn er at det er størst frekvens av funksjonell tilnærming når det gjelder adjektiv. De ser også at *Kaleido* er det læreverket som skiller seg mest ut med tanke på funksjonell tilnærming. Haugen og Spilling (2020) fant både system- og funksjonsorienterte oppgaver i lærebøkene, og funnene viser også at det er ulik grad av funksjonelle oppgaver alt etter hvilke ordklasser som presenteres. Ved å se på ulike kriterier for hvordan man definerer en tekst til å være funksjonelt orientert, får de tilsvarende ulike resultater. Likevel fant de, på grunnlag av definisjonen av funksjonell grammatikk, at lærebøkene i større grad har en systemorientert tilnærming. Haugen og Spilling (2020) framhever at det er viktig å ha både et funksjonelt og et systemorientert perspektiv, med tanke på det metaspråklige aspektet.

Den tredje undersøkelsen vi har sett på, er artikkelen til Brøseth et al. (2020), som tar for seg en lærebok på ungdomstrinnet (*Nye kontekst 8-10*). Her ser man på hvilken plass grammatikken har, og med hvilket perspektiv den blir presentert. Brøseth et al. (2020) kartla også hvordan de grammatiske termene er forklart/forenklet, samt hvorvidt læreboka dekker kompetansemålene knyttet til grammatikk i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Undersøkelsen sier noe om grammatikksynet og hvordan grammatikken blir prioritert i lærebøker – noe som også studien vår retter fokus mot. Brøseth et al. (2020) fant at grammatikken stort sett er disponert som et eget kapittel bakerst i boka, utenom i kapittelet om nynorsk. Et annet funn er at arbeidet med å prøve å forenkle grammatikkbegrepene, fører til at informasjonen blir feil eller mer forvirrende enn



forklarende. Funnene tyder også på at elevene trolig ikke vil nå kompetansemålene knyttet til grammatikk på grunn av at grammatikken ikke er en del av de ulike kapitlene, men står som et eget kapittel bakerst i boka (Brøseth et al., 2020).

En fjerde artikkel som også er relevant å inkludere, da den undersøker funksjonell grammatikk i lærebøker, er artikkelen til Jørgensen og Siljan (2021). De så på hvordan et funksjonelt grammatikkperspektiv (koblet til språk- og tekstperspektivet) blir framstilt i lærebøker for ungdomstrinnet. Funnene viser at grammatikk-kapitlene har en overvekt av systemgrammatikk i oppgavene sine, og at det fokuseres på fagbegreper og det grammatiske metaspråket. Jørgensen og Siljan (2021) fant også at grammatikken i skrivekapitlene ikke blir utnyttet i stor nok grad, og da blir arbeidet med å kontekstualisere grammatikken i tekster opp til læreren å følge opp.

Den femte og siste artikkelen vi har sett på, tar for seg lærebøker på barne- og ungdomstrinnet. Kverndokken og Bakke (2021) har analysert lærebøker for 5. og 8. trinn, som er skrevet etter LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I artikkelen undersøkes det hvordan grammatikkoppgaver, knyttet til ordklassene substantiv og adjektiv, er bygd opp, og om grammatikkoppgaver finnes andre steder enn i grammatikk-kapitlene. Kverndokken og Bakke (2021) fant at det er en stor andel lukkede oppgaver (altså oppgaver som er systemorienterte). På ungdomstrinnet er det helst i sidemålsundervisningen at grammatikken får sin plass. Kverndokken og Bakke (2021) fant at det forekommer funksjonelle oppgaver også, men at de fleste av disse er på setningsnivå, selv om oppgavene er knyttet til tekstproduksjon.

Dersom man ser på disse studiene, er det i hovedsak på lærebøker på ungdoms- og videregående trinn som undersøkes. Funnene kan derfor tyde på at det fortsatt behøves forskning på feltet, og at det trengs mer forskning omkring funksjonell grammatikk i lærebøker for barnetrinnet.

## 2.4 Sentrale begrep

Vi redegjør her for de sentrale grammatiske begrepene vi anvender i undersøkelsen. Her presenteres og defineres *grammatikk* og skilnaden mellom *tradisjonell* og *funksjonell* grammatikk. Videre utdypes definisjoner og teorier om *lærebøker* og *oppgaver i lærebøker*, før kapittelet avsluttes med en kort definisjon av *substantiv*, *verb* og *adjektiv*.

### 2.4.1 Grammatikk

Grammatikk kommer av det greske ordet *gramma* som betyr “(...) bokstav, det skrevne” (Tonne, 2020, s. 174). Innenfor språkvitenskapen er det forskjellige teoretiske perspektiver på hva

grammatikk innebærer. Ifølge Nygård er grammatikk studiet av språkstrukturer og omfatter ulike nivåer av språket: lyder i språket, klassifisering av ord, hvordan ord settes sammen og bøyes, samt hvordan ord kombineres til større enheter som fraser og setninger (Nygård, 2021c, s.15 - 16). Den kan fungere som et “(...) rammeverk og eit omgrepsapparat eller metaspråk, som gjer at ein kan forstå og drøfte grammatiske trekk ved språket på ein konkret og kunnskapsbasert måte” (Nygård, 2021b, s. 9-12). Det er to ulike måter å beskrive grammatikken på; den normative og den deskriptive. Den normative grammatikken handler om hvordan språket bør være, mens den deskriptive grammatikken dreier seg om å beskrive språket i et bruksperspektiv (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 13). Det er nærliggende å tenke at et normativt syn på grammatikk ligger tett opptil den tradisjonelle grammatikken, og at det deskriptive synet kan relateres til funksjonell grammatikk.

I en grammatisk beskrivelse er vi ute etter å beskrive strukturen i språket. Ethvert språk har en struktur som vi som språkbrukere benytter oss av når vi skaper både muntlige og skriftlige tekster. Det er nettopp denne strukturen vil kaller språkets grammatikk. (Maagerø, 2005, s. 87)

Ut ifra dette kan det derfor tenkes at deskriptiv og normativ grammatikk er det som gjenspeiler hvordan man utøver grammatikk, og hvordan synet på grammatikk er. Vi skal i det følgende gjøre nærmere rede for disse to grammatiske retningene, *systemisk/tradisjonell og funksjonell grammatikk*.

## 2.4.2 Systemisk/tradisjonell grammatikk

Systemgrammatikk er “språket som system” og handler om språkets struktur. Denne type grammatikk beskriver regler for hvordan språket er bygd opp og kategoriserer de ulike språkelementene (Nygård, 2021b, s. 15; Vigeland, 2004, s. 11). Eva Maagerø (1998) peker på at tradisjonell grammatikk handler om analyse av språklige kategorier i setninger. Det dreier seg i stor grad om hva som er rett og galt når det gjelder språkbruk – og det er fokus på setningsnivå og syntaks (Maagerø, 1998, s. 34). Det vil da si at det er et fokus på formsiden av språket, og ikke på bruksperspektivet eller den semantiske siden av språket. Det er altså, ifølge Harald Morten Iversen et al. (2020), setningen som brukes som analyseenhet, og ofte er disse setningene løsrevet fra en kontekst (Iversen et al., 2020, s. 13).

Begrepet *funksjon* kan også anvendes i forbindelse med *tradisjonell* grammatikk (Vigeland, 2004, s.12; Haugen og Spilling, 2020, s. 6). Mari Nygård (2021a, s. 53) utdyper dette videre med å stille spørsmål om hvorfor elever skal lære om språket i system. Dette forsvaret hun ved å si at den tradisjonelle grammatikken ikke nødvendigvis bare er “paradigmebygging og utfyllingsoppgaver”,

men setter funksjonen til den tradisjonelle grammatikken i fokus. Hun anser språket som system som et undersøkelsesobjekt, som kan være en kilde for både undring og språklig bevisstgjøring for elevene. Dersom elevene får muligheten til å opparbeide seg en kunnskap om hvordan språkets forside og innholdsside er, vil dette være en viktig verktøykasse for dem i videre arbeid med språket.

### 2.4.3 Systemisk/tradisjonell grammatikkundervisning

En systemisk/tradisjonell grammatikkundervisning fokuserer på språklige mønstre og språkets system, og oppgavene har i stor grad dreid seg om å fylle inn i bøyings skjemaer og utfyllingsoppgaver (Nygård, 2021b, s. 15, 26). Ifølge Iversen et al. (2020, s. 23) dreier den tradisjonelle grammatikkundervisningen seg også om å kategorisere/klassifisere. Videre sies det at “(...) mange av disse øvelsene fortoner seg abstrakte for elevene, og de har ofte vansker med å se nytteverdien når bruksmåter ikke blir illustrert” (Iversen et al., 2020, s. 23). Hertzberg (1995) hevder at det gjerne dreier seg om å bruke konstruerte tekster som er tilrettelagt for den type grammatikk man ønsker å framheve i undervisningen. I tillegg mener Hertzberg (1995) at denne formen for undervisning skal gi elevene kunnskap om de grammatiske termene. Det kan da dreie seg om ordklasser, hvordan man bøyer i tid, i bestemt og ubestemt form og i genus (Hertzberg, 1995, s. 117). Ingebjørg Tonne (2020, s. 181) hevder at en tradisjonell grammatikkundervisning ikke fører til økt språkkompetanse. Likevel framhever Iversen et al. (2020, s. 23) at en tradisjonell tilnærming ikke må utelukkes i grammatikkundervisningen – den kan brukes “(...) som verktøy i arbeid med tekster i et funksjonelt pragmatisk perspektiv”. Jan Terje Faarlund (1980, s. 76) påpeker at dersom man kun har fokus på det tradisjonelle aspektet ved grammatikkundervisningen, er fokuset på terminologien og kategoriene, og man går glipp av muligheten til å utvikle språkkunnskap. Ifølge Bakke og Kverndokken er tradisjonell grammatikkundervisning nødvendig for at elevene skal kunne forstå og anvende fagterminologi (Bakke & Kverndokken, 2021, s.93).

### 2.4.4 Funksjonell grammatikk

Heidi Brøseth og Mari Nygård mener at funksjonell grammatikk dreier seg om “(...) språket i bruk” (2019, s. 344). Med dette menes en bruksnær tilnærming til grammatikken, der man f.eks. tar for seg spesifikke grammatiske språktrekk og ser på det i et funksjonelt perspektiv. Dette samsvarer med Iversen et al. (2020) som sier at en ser på de grammatiske kategoriens ulike funksjoner, at

grammatikk er språklige handlinger mellom mennesker, og at den avhenger av konteksten den opptrer i. Det er en “(...) del av en tekstlig enhet” (Iversen et al., 2020, s. 15). Den funksjonelle grammatikken er mer tekstnær, og de ulike grammatiske kategoriene må ses på i en kontekstuell sammenheng for å skape mening. Den funksjonelle grammatikken settes altså inn i en større tekstlig sammenheng, og går utover setningsnivå. Maagerø hevder at man gjennom den funksjonelle grammatikken i utgangspunktet ser “(...) språket som en ressurs for å skape mening og er semantisk basert” (Maagerø, 1998, s. 34). Det kan således tale for at den funksjonelle grammatikken kan ses i sammenheng med det deskriptive aspektet.

### 2.4.5 Funksjonell grammatikkundervisning

Grammatikkundervisning er funksjonell så lenge den er formålstjenlig (Brøseth & Nygård, 2019, s. 344). Det er derfor viktig at lærere som skal undervise i grammatikk, legger til rette for en undervisning og en kontekst der elevene opplever grammatikken som verdifull og nyttig. Det kan være et mål, ifølge Marte Blikstad-Balas & Astrid Roe, å se på hvem som er tekstens mottaker. Et annet mål er at det skal være tydelig hva man ønsker å oppnå i forbindelse med det aktuelle grammatiske elementet og elevenes egen tekstproduksjon. Grammatikken kan innlemmes som en del av elevenes skriveopplæring ved eksempelvis å vise til hvordan de ulike ordklassene kan være med på å berike og utvikle elevenes egne tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 153). På den måten får grammatikkundervisningen en tekstnær og funksjonell tilnærming. Man bruker (autentiske/egne) tekster for å se på hva de ulike grammatiske kategoriene har å si for teksten. Elevene kan også studere andre skjønnlitterære eller sakprega tekster og se på hvilken virkning/betydning de ulike grammatiske enhetene har å si for teksten. Elevene kan for eksempel tilføre adjektiv for å nyansere en personkarakteristikk eller stedsbeskrivelse. De kan også studere hvordan substantivfraser kan utvideres for å nyansere noe i en tekst, eller se hvordan nominalisering kan skjerpe en fagtekst i akademisk retning. De grammatiske kategoriene blir dermed satt inn i en større kontekst, og kan bidra til at elevene ser sammenheng mellom det grammatiske aspektet og hva det har å si for tekstens kvalitet.

En annen tilnærming til funksjonell grammatikkundervisning kan være å sammenligne språk fra et grammatisk perspektiv – en kontrastiv tilnærming (Iversen et al., 2020, s. 24-25). Man kan sammenligne språk, men man kan også sammenligne dialekter eller nynorsk og bokmål. I arbeidet med å veilede i tekster når elevene arbeider med tekstrevisjon, fungerer et godt metaspråk om grammatikk som en språklig kontrakt mellom lærer og elever, og gjør responsarbeidet mer presist

og enklere. Slik sett ses det også forbindelser til en mer tradisjonell skolegrammatisk tradisjon, der elever får kunnskap om grammatikken som system og et språk å bruke i en mer funksjonell grammatikkundervisning.

Et tredje eksempel på funksjonell grammatikkundervisning kan innebære at læreren gjør elevene bevisst på grammatikken gjennom egen tekstproduksjon og utforsking av språket. Dette kan gjøres via metaspråklige samtaler. Ifølge Ingvil Brügger Budal et al. er metaspråket en mulighet for læreren til å kunne gi en konkret og effektiv respons på elevenes tekster, og det gir også en mulighet for elevene til å utvikle sin språkkompetanse (Budal et al., 2020, s. 178).

Ifølge Iversen et al. kan funksjonell grammatikkundervisning også ha en *induktiv* tilnærming. Videre sier de at denne tilnærmingen for eksempel kan være å ta utgangspunkt i tekster der elevene finner eksempler på grammatiske mønstre og danner regler ut ifra mønstrene. Oppgavens grad av induktiv tilnærming kan variere fra åpne oppgaver, der det er opp til elevene selv å dra ut informasjon av teksten, til oppgaver som er mer spesifiserte, der det kommer tydeligere fram hva de skal se etter (Iversen et al., 2020, s. 25-26).

#### 2.4.6 Lærebok

Opplæringsloven (2022) har denne definisjonen på læremidler: “Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (Forskrift til opplæringslova, 2022, § 17-1). Med den digitale utviklingen i skolen vil det være mer hensiktsmessig å bruke begrepet læringsressurs. Selv om det er stor bredde i læringsressurser i dag, er det likevel slik at lærebøkene fremdeles har en stor rolle i dagens skole (Blikstad-Balas, 2014, s. 328). “En lærebok faller innenfor samlebegrepet *pedagogiske tekster*, det vil si tekster som blir brukt i spesielle lærings situasjoner og som er “intimt knyttet til en bestemt institusjonell innramming og anvendelse”” (Blikstad-Balas, 2016, s. 73). Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (2013, s. 19) bruker begrepet læringsressurs fordi ressursen i en gitt sammenheng kan bidra til læring. Askeland og Aamotsbakken (2013) hevder også, som Marte Blikstad-Balas (2016), at de trykte lærebøkene er den læringsressursen som blir mest brukt i norsk skole.

## 2.4.7 Oppgaver i lærebøker

Det er begrenset forskning på utforming av lærebokoppgaver – ikke minst oppgaver i grammatikk. En bevissthet rundt grammatikkoppgavens utforming er viktig nettopp fordi de kan være styrende for hvilket læringssyn på grammatikk lærebøkene presenterer.

Oppgaver kan deles inn i åpne kategorier, der det kan være flere tilnærminger til svaret, og lukkede kategorien, der det kun er ett riktig svar (Skjelbred, 2019, s. 104). Oppgavene kan være retningsgivende for hva elevene selv tenker er viktig å lære seg, og derfor er det viktig at oppgavene bør “(...) dreie seg om sentrale emner i faget og gi elevene god veiledning med tanke på å forstå fagets kunnskapstaksonomi” (Skjelbred, 2019, s. 107). Hildegunn Otnes (2015, s. 22) hevder at det er ulike kategorier av oppgaver i lærebøker. “Oppgavene kan derfor være et godt orienteringspunkt for elever som skal prøve å forstå hva som er viktig i faget. Det betyr at lærebokforfattere bør være svært bevisste når de utformer oppgaver” (Skjelbred et al., 2013, s. 35). Noen oppgaver, også grammatikkoppgaver, må ses i sammenheng med en innramming som ligger i brødteksten i forkant av selve oppgaveformuleringen. Dette kan vi se i Jannike Ohrem Bakkes doktoravhandling om skriveoppgaver og iscenesettelse (2019, s. 290), der hun påpekte at oppgavens mål og innramming kan endres etter hvordan læreren setter oppgaven i spill i klasserommet.

Vi har funnet et godt eksempel på en type oppgave på side 272 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022), som viser et funksjonelt språksyn, og der det er et samspill mellom språklig direktiv i selve oppgaven og brødteksten, som forteller om ordenes funksjon i tekst.

Brødtekst:

Noen ord forteller oss hva som skjer, andre forteller hvordan ting ser ut, eller hvordan ting skjer. Vi deler ord inn i ulike ordklasser etter hvilken funksjon de har. (Fjeld et al., 2022, s. 272)

Oppgave 10:

Hva husker dere om ordklasser fra tidligere? Husker dere hvor mange ordklasser vi har, hva de heter, og hva de gjør? Gå sammen i grupper, og lag et tankekart over ordklasser. Sammenlikn tankekartet deres med de andre gruppenes. (Fjeld et al., 2022, s. 272)

Oppgaven er en samarbeidsoppgave (ref. oppgavens tittel) som bidrar til metaspråklige samtaler om grammatikk (Fjeld et al., 2022). Med tanke på det som står i brødteksten i forkant av oppgaven, samt det som kommer fram i selve oppgaveteksten, er det tydelig hvilket språksyn som ligger bak, og det kan fungere som en hensiktsmessig rettesnor for både lærer og elev.

## 2.5 Kortfattet om ordklasser

De tre ordklassene vi undersøker i grammatikkoppgavene, gis det her kun en kortfattet beskrivelse av. Ordklasser er kategoriseringer av ord med tydelige felles egenskaper der “(...) ulike ord har ulike roller og bidreg på ulike måtar inn i større einingar” (Nygård, 2021c, s. 21). Hensikten med ordklasseinndeling er for eksempel kartlegging av språkets grammatikk. (Nygård, 2021c, s. 22). Vi skiller mellom åpne og lukkede ordklasser, der de åpne ordklassene kan tilføres nye ord, mens de lukkede ordklassene er mer statiske. Eksempler på åpne ordklasser er blant annet substantiv, verb og adjektiv (Faarlund et al., 1997, s. 21) – nettopp de ordklassene vi forholder oss til i denne oppgaven. Ifølge Eli Anne Eiesland og Urd Vindenes (2022, s. 55) er det lettere å forstå ordklasser med innholdsord, som de åpne ordklassene ofte er.

### 2.5.1 Substantiv

Substantiv kan kategoriseres inn i egennavn og fellesnavn. Substantiv (fellesnavn) blir bøydd i entall/flertall og i bestemt/ubestemt form. Substantiv blir også kategorisert etter kjønn/genus. Semantisk sett er substantiv leksikalske ord. Som setningsledd kan substantiv være “(...) subjekt, objekt eller predikativ, del adverbial eller preposisjonsuttrykk, og dei dannar kjerne i substantivfrasar” (Nygård, 2021b, s. 31-33).

### 2.5.2 Verb

Verb kan beskrive statiske prosesser (f.eks. å være), eller det kan beskrive dynamiske prosesser (f.eks. å gå). Verb bøyes i tempus. Vi skiller mellom finitte og infinitte verb, og sterke og svake verb (Budal, 2020, s. 113-119).

### 2.5.3 Adjektiv

Adjektiv blir samsvarsbøydd og gradbøydd. Man kan gradbøye i positiv, komparativ og superlativ, og adjektiv kan ha en bestemt form og en ubestemt form. Man bøyer også adjektiv i genus og tall (Faarlund et al., 1997, s. 22).

## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt redegjort for teori knyttet opp mot tradisjonell og funksjonell grammatikk/grammatikkundervisning. Vi har sett på aktuell forskning omkring grammatikk og lærebøker. Nyere forskning viser at lærebøkene fortsatt er dominerende i norske klasserom, og at lærebøkene fortsatt preges av en tradisjonell tilnærming til grammatikk. Det har også vært aktuelt, i lys av denne oppgavens problemstilling, å vise til hvordan grammatikken er synliggjort i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den nye læreplanen har fokus på både det funksjonelle og det tradisjonelle grammatikkaspektet.



## 3 Metode

I det neste kapittelet presenteres valgene som har vært en viktig del av planleggingen og utførelsen av denne undersøkelsen. I seksjon 3.1 diskuteres valget av analyseperspektiv, mens valget av datamateriale vil bli presentert i seksjon 3.2. Deretter, i seksjon 3.2.1, presenteres det hvordan oppgavene i lærebøker ble definert og rammet inn. Til slutt avsluttes metodekapittelet ved å diskutere de metodiske utfordringene (seksjon 3.3) vi har møtt på.

Vårt mål med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan tre lærebøker for 7. trinn i norsk, skrevet etter LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), legger til rette for funksjonell grammatikk. Vi benytter både en kvantitativ og kvalitativ metode. Vi har kvantifisert antall oppgaver som vi ser dreier seg om eller kan dreie seg om grammatikk og grammatikkundervisning, og samlet dem i analysekategorier. Deretter anvendte vi en konvensjonell, kvalitativ metode, der vi studerte og tolket de grammatikkoppgavene som gjelder de ordklassene vi har valgt. Vi utdyper til slutt hvilke analysekategorier vi har anvendt sammen med en oversiktlig tabell over gitte analysekategorier under analysekapittelet (jf. kap.4, s. 32).

### 3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

En analyse av innhold kan gjennomføres på to måter, både kvantitativt og kvalitativt (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). I en lærebokanalyse er det vanlig å bruke begge tilnærmingene (Summer, 2011, s. 91), hvor den kvantitative analysen danner grunnlaget for den kvalitative analysen. Dette kan bidra til en større grad av objektivitet i undersøkelsen (Summer, 2011, s. 12). Den kvantitative analysen gir data om hvor ofte de utvalgte analysekategoriene opptrer i datamaterialet, mens den kvalitative analysen vil gi en dypere forståelse av oppgavene ut fra viktige prinsipper fra forskningsfeltet, som fleksibilitet, kontekst og subjektivitet (Hsieh & Shannon, 2005; Summer, 2011).

Aksel Tjora (2021) benevner kvalitativ innholdsanalyse som dokumentstudier, hvor han presiserer vår tilnærming til problemstillingen som ikke-påtrengende metoder. Vi genererer empiriske data uten at ikke-forskende deltakere er involvert (2021, s. 195). Dette gir oss en større fleksibilitet, og vi står friere til å anvende det empiriske materialet vi har tilgjengelig, og er ikke avhengig av å skaffe informanter og tillatelser fra NSD. Det er vi selv som har ansvaret for forskningen, og vi er ikke avhengige av andre informanter enn de dokumentene vi skal analysere. De dokumentene som vi analyserte og undersøkte, er alltid tilgjengelige.

Vi har kun fokusert på oppgaver som omhandler *substantiv, verb og adjektiv*, og tolket innholdet for å forstå meningen bak dem. Vi har også telt opp antall oppgavetyper for å få en helhetlig oversikt over materialet. Etter dette ble det gjennomført en kvalitativ gjennomgang av analysekategoriene, som vi har valgt. Her har vi dratt veksler på Bakke og Kverndokkens artikkel, og de analysekategorier og handlingsverb som de valgte for sin undersøkelse av grammatikkoppgaver (Bakke & Kverndokken, 2021).

Denne oppgavens problemstilling innsnevrer både tematikk og innhold, noe som gjør det bedre for oss som forskere å holde oss på riktig spor ved datainnsamling. Sigmund Grønmo (2016) kaller det for “(...) forberedelser for datainnsamling”. Vi må avklare vårt fokus for datainnsamlingen, fordi en datainnsamling kan ha stor fleksibilitet, og vi unngår å miste både siktepunkt og hensikt (Grønmo, 2016, s. 175-176). Under arbeidet med analysen måtte vi kun supplere med én ny kode, *innfyllingsoppgave* (jf. analysekategorier, kap. 3.2.1, s.27). Denne dukket opp som den eneste i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022), og ble vurdert til å være svært relevant for vår masteroppgave og problemstilling.

Grammatikk er et omfattende tema, men med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, teori og lærebøker, har vi likevel klart å utvikle solide teoretiske rammer som har vært til hjelp under analysen. Vår tilnærming har dermed gitt et godt grunnlag for systematisk og presist å undersøke utvalgte aspekter ved grammatikken.

## 3.2 Materiale

Grammatikkoppgaver som er analysert, ble hentet fra *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) og *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021). Begge disse to er helårsbøker, derimot er *Ordriket Elevbok 7A* (Bjerke et al., 2022) en halvårsbok. Det ville vært hensiktsmessig å benytte både *Ordriket 7A* og *Ordriket 7B* i vår analyse. *Ordriket 7B* er ikke revidert etter LK20, og derfor kunne vi ikke inkludere denne i vårt analysemateriale. Lærebøkene ble valgt basert på egne erfaringer med noen av verkene, samt etter råd fra veileder. Vi ønsket kun å analysere papirutgaven av læreverkene til de aktuelle forlagene, og ekskludere de eventuelle digitale læringsplattformene og tilhørende lærerveiledninger som følger lærebøkene. Etersom det er såpass mange oppgaver i hver lærebok, valgte vi å begrense antallet bøker vi undersøkte. Vi valgte å inkludere tre lærebøker i utvalget, som vi mener ga oss et overkommelig omfang og samtidig sikrer at vi får en bredde i utvalget (Bakke & Andersson-Bakken, 2016, s. 14).

Tabell 1: Kort presentasjon av lærebøkene.

Lærebok, norsk, 7. Trinn	<i>Ordriket</i> Elevbok 7A, Fagbokforlaget, 2. utgave. Halvårsbok. (Bjerke et al., 2022).	<i>Fabel 7</i> Grunnbok, Aschehoug, 1. utgave. Helårsbok. (Fjeld et al., 2022).	<i>Norsk 7</i> Grunnbok, Cappelen Damm, 1. utgave. Helårsbok. (Anly & Kvinge, 2021).
Forord	“Velkommen til Ordriket!”, “Kjære 7.-klassing!”, 2 s. Bruksanvisning: (baksiden av boka): inndeling og forklaring av de fire kapitlene: Leseriket, Taleriket, Språkriket og Skriveriket.	“Slik bruker dere <i>Fabel</i> ”, forklaring og bruksanvisning på hvordan boka kan brukes best mulig.	“Velkommen. Er du klar for nytt skoleår, nye utfordringer og ny norsk bok?” + ti oppgaver som skal gjøre eleven bedre kjent med boka.
Omfang	289 sider (inkludert Litteratutvalg, bilder og illustrasjoner).	327 sider (inkludert litteraturutvalg)	303 sider (inkludert illustrasjoner og fotografier).
Struktur	Fem kapitler, som er delt inn i de fire andre “riker”.	Fire hoveddeler (Læringsstrategier, Skjønnlitteratur, Saktekster, Språk i bruk), som er delt inn i 11 kapitler. Disse kapitlene er igjen delt inn i fire “faser”: Utforsk, Arbeid med, Fordyp deg og Min læring. + ikke-nummerert kap.: Tekstsamling	Seks kap. + et ikke-nummerert kapittel (Språksider) De to siste del-kap. er de samme i alle: Språksider og Dybdelesing
Grammatikk-kapitler og deler av kap. med overskrifter med subst., verb og adjektiv.	Ingen	Ingen	Ingen
Oppslagsdel	Stikkordregister: adjektiv s. 215.	Ingen	Språksider, s. 276-294 Les kritisk og smart, s. 296-298 Fagord, s. 298-299

Ved gjennomføringen av datainnsamling utførte vi systematiske gjennomganger av de tekstene som er aktuelle, samt gjorde løpende vurderinger av hvilke tekster som kunne være relevante for forskningsarbeidet vårt (Grønmo, 2016, s. 177). Grønmo (2016) omtaler det som “(...) å foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger” (2016, s. 177). *Tilgjengelighet, relevans*

og *autentisitet* er tre av fire typer kildekritiske vurderinger Grønmo (2016) lister opp. Den fjerde er *troverdighet*, og vil omtales i kapittelet om objektivitet og reliabilitet.

Relevans var sentralt når vi skulle jobbe med et så spesifikt og avgrenset tema som det vi har gjort. Vi har valgt kun å forholde oss til grammatikkoppgavene som innebærer arbeid med ordklassene *verb, substantiv og adjektiv* og har derfor kun sett på de konkrete kapitlene og/eller oppgavene som tar for seg grammatiske oppgaver relatert til disse ordklassene.

Sekundært har vi sett på konteksten (innrammingen) disse oppgavene er omgitt av, som kan si noe mer enn de språklige direktivene som er formulert i selve oppgaven. Innramming kan gi retning og informasjon om hvordan oppgaver er tenkt løst, eller hvilken grammatisk kunnskap elever skal sitte igjen med etter at oppgaven er utført. Grønmo (2016) kaller dette for *kontekstuell vurdering*, som er et verktøy for å kunne tolke og forstå innholdet gitt i den konteksten den framstiller (Grønmo, 2016, s. 178).

Denne oppgavens problemstilling er avgrenset til kun å undersøke funksjonelle grammatikkoppgaver i ordklassene verb, substantiv og adjektiv. Dette ble gjort i samråd med veileder og på bakgrunn av Hognestads analyse (se s. 8). Vi er naturligvis klar over at vi ikke har kontroll over hvordan oppgavene settes ut i spill i klasserommet, selv om vi anerkjenner at “lærarane er og blir det viktigaste læremidlet” (Johnsen, 2020, s. 255).

### 3.2.1 Oppgaver

Vi betrakter oppgaver som enhver form for tekst som inneholder en instruksjon til elevene. Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2016) påpeker at det vanligvis er enkelt å identifisere oppgaver i lærebøker fordi de som regel er separert fra resten av teksten og uthevet ved hjelp av nummer, bokstaver eller rammer (2016, s. 15). Vi har observert at det samme gjelder for oppgavene i de lærebøkene vi har undersøkt. Alle oppgavene er tydelig merket med overskriften *oppgaver* eller lignende, for eksempel *Utforsk språket* (Fabel 7, Fjeld et al., 2022) og er adskilt fra resten av teksten.

I henhold til oppgavens problemstilling, må også *grammatikkoppgaver* defineres. Kort definert, ifølge Bakke og Kverndokken (2021, s. 100), inneholder grammatikkoppgaver oppgaveformuleringer som inkluderer et instruksjonsverb som for eksempel “forklar”, “reflekter” eller “bøy”. Summer (2011) benevner grammatikkoppgaver som grammatikkaktiviteter og gir denne definisjonen: “(...) any type of activity in textbooks that involves a type of operation (production, reception, or judgement) that requires the learner to understand and/or use linguistics forms, meanings and/or functions” (2011, s. 204). Dette kan ses i samsvar med definisjon av

oppgaver gitt i avsnittet ovenfor. Her inkluderes også Camilla Finne Jørgensens (2019) passende definisjon: “For at en oppgave skal klassifiseres som en grammatikkoppgave, må den enten bruke et metaspråk i oppgaveformuleringen, grammatiske termer må brukes i brødteksten relatert til oppgaven, eller det må brukes et hverdagspråk som setter fokus på grammatikk” (Jørgensen, 2019, s. 30).

Opgaver som *ikke* er regnet som grammatikkoppgaver, er oppgaver som tar for seg språklige elementer som ikke kan knyttes til den grammatiske forståelsen oppgaven bygger på. Med andre ord vil oppgaver som er knyttet til et mer helhetlig tekstfokus, ikke inkluderes dersom de ikke samtidig kan knyttes til de grammatiske områdene som lærebøkene har definert som grammatikk (Jørgensen, 2019). For eksempel oppgave 1 i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022, s. 80):

Hvordan er hjertet beskrevet i dette diktet?

Vi ser for oss at det hadde vært hensiktsmessig om fagtermen adjektiv hadde vært brukt her, dvs. at formuleringen kunne ha vært: Hvilke adjektiv er brukt for å beskrive hjertet i dette diktet? Dette kommer vi tilbake til i drøftingsdelen. Likevel har vi regnet en slik oppgave med som en (mulig) grammatikkoppgave. Et annet eksempel er oppgave 2, tilknyttet samme dikt som ovenfor:

Hva tror du har hendt siden jeg-personen har et så skjørt hjerte? (Bjerke et al., 2022, s. 80)

Denne oppgaven blir ikke regnet som en grammatikkoppgave, da den kun fokuserer på hva eleven tror og tolker ut ifra diktet, og knytter ingenting opp om grammatiske fagbegrep.

Det er mange grammatikkoppgaver som ikke eksplisitt har fagbegrep i oppgavelyden, men som kategoriseres som en grammatikkoppgave (slik som vist i eksempelet ovenfor). Dersom oppgaven kun skulle inkludere oppgaver som inneholder grammatiske fagbegreper i oppgavelyden, ville oppgavens analysegrunnlag vært meget tynt. Når forfatterne ikke inkluderer slike fagbegrep i oppgaver, forspiller de sjansen sin til å la elevene oppleve hvilke oppgaver ordklasser kan ha i tekster. I oppgave 4 (*Norsk 7*, Anly & Kvinge, 2021, s.111) skal elevene beskrive ett av de oppgitte stedene i oppgaven; *et parkeringshus, doen på skolen eller en kafé*. Videre står det at eleven selv kan velge om hen skal lage en skummel eller koselig miljøbeskrivelse. Her kunne forfatteren(e) eksplisitt henvist til ordklassen adjektiv. En videre funksjonell tilnærming til denne oppgaven kan være å la eleven reflektere over hva adjektiv (beskrivende ord) har å si i en beskrivelse eller fortelling.

Lærebøkene har også forskjellige måter å introdusere oppgavene på. *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) har den “enkleste” utformingen å forholde seg til, da de kun har én type oppgave.

Dette har de enkelt og greit kalt “oppgaver”. I *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) ser vi at de har tre (faste) oppgavetyper de opererer med: *Ord i teksten*, *Huske og Tenke*. *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er den som er mest “avansert” i oppgavetyper, da den har fire typer: *Opp av stolen*, *Samtale*, *Samarbeid og Individuelt arbeid*. (se f.eks., analyse av *Fabel 7*, Fjeld et al., 2022, kap. 4.2.2, s. 41).

Mange av oppgavene er satt sammen av flere spørsmål, med kulepunkter eller a), b) og c) etc. Her utførte vi den samme kodingen som ved de enkle oppgavene, men lot den siste oppgaven i oppgavelyden være styrende for hvilken kategori oppgaven skulle bli plassert i (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Ved å la den siste oppgaven være styrende for kategori plassering viste det seg at mange av disse blir definert som funksjonelle. Ofte er det slik at en oppgave startet som en tradisjonell grammatikkoppgave, men sluttoppgaven/teksten bidrar til at det blir en funksjonell grammatisk besvarelse (henviser til drøftingsdelen). Eksempelvis i oppgave 22 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 43):

- a. Finn adjektiv i teksten. Skriv ned adjektivene og hva de beskriver.
- b. Sorter adjektivene. Hvilke er subjektive, og hvilke er objektive. Begrunn.
- c. Bytt ut alle subjektive adjektiv du har funnet i teksten, med objektive adjektiv. Les teksten for hverandre. Hva gjør de nye adjektivene med innholdet i teksten, synes dere?

Her starter oppgaven som tradisjonell, hvor den ber eleven om å finne og skrive ned adjektiver fra en tekst. Deretter skal de kategorisere disse adjektivene som enten subjektive eller objektive. Denne oppgaven hadde blitt betegnet som tradisjonell med kun a)- og b)-leddene, men siden c)-leddet er en refleksjon hvor eleven skal kunne si noe om hvilken funksjon adjektiv har i språket, mener vi at den tenderer til å bli funksjonell.

Vi har gjennomført samme undersøkelse av oppgavene, uansett hvilken kategori eller kapittel de hører til.

### 3.3 Metodiske utfordringer

I dette kapittelet viser vi til de metodiske utfordringene vi møtte vårt forskningsarbeid. Vi ønsker å trekke fram 1) reliabiliteten til de tre utvalgte lærebøkene, 2) objektivitet ved en innholdsanalyse, 3) utfordringer ved koding og kategorier og 4) utfordringer vi har møtt i henhold til analysen vår, som ble gjort uten å inkludere lærerveiledningen til de tre lærebøkene. Videre henviser vi til kapittel 3.2.1 om oppgaver og kapittel 4.1 om analysekategorier, for andre utfordringer vi møtte på.

Selv om kilden er ekte, må det vurderes om vi kan stole på informasjonen som fås gjennom å analysere innholdet i spesifikke dokumenter. Dokumenter kan inneholde feilaktig informasjon, kanskje fordi de er utformet for å fremme bestemte interesser. Det kan være vanskelig å vurdere

kildens troverdighet, men det er nødvendig å ta i betraktning hvorvidt, og eventuelt hvordan, grunnlaget for en studie kan være påvirket av slike troverdighetsproblemer (Grønmo, 2016, s. 137). De tre lærebøkene som er inkludert i denne oppgaven, er bøker fra kjente bokforlag, noe som automatisk gir dem en troverdighet. Vi har også inkludert vår egen erfaring som en faktor som påvirker troverdigheten positivt.

Det er viktig å holde seg objektiv i en lærebokanalyse, slik at stabiliteten til studien holdes ved like. Analyser som blir utført, kan ofte være preget av forskernes egne erfaringer, forståelser og tolkninger. Derfor har det vært viktig å opprettholde og anvende vårt språkvitenskapelige blikk på de inkluderte lærebøkene.

Igjen anser vi det som en positiv innvirkning på egen objektivitet at vi begge er faglærere i norsk, og har opparbeidet erfaring med å jobbe med grammatikk i skolen. Vi har kun erfaring med norskfaget på 1.-4. trinn, og selv om noen av de inkluderte lærebøkene er kjent for oss på grunn av bokforlag og tittel, har vi ikke erfaring med lærebøker fra 7. trinn, ei heller vært involvert i noen fagutvalg. Det skal bemerkes at vi har vektlagt objektivitet gjennom hele forskningsprosessen, og ikke bare ved utvelgelse av analyseenheter (lærebøker). Vår norskfaglige og profesjonsrettede bakgrunn har ligget i bunn, som et verktøy for å kunne opprettholde et didaktisk og språkvitenskapelig blikk på de inkluderte lærebøkene og annen relevant teori som er benyttet i denne oppgaven.

For å unngå personlige holdninger og meninger bør vi “(...) legge vekt på forståelsen av tekstens innhold ut fra den konkrete situasjonen da tekstene ble utformet og formidlet, i lys av forfatterens antatte intensjoner, tekstenes sosiale funksjoner og lesernes mulige persepsjoner” (Grønmo, 2016, s. 181). Det kan tenkes at den største utfordringen er å unngå å bli “farget” av egne meninger og tolkninger slik at det går utover innholdsanalysen. En utfordring var også at vi møtte på mange vage oppgaveformuleringer og oppgavetyper, som gjorde det vanskelig å plassere dem i valgte kategorier (se f.eks., *Oppgaver*, kap. 3.2.1). Vi kodet og kategoriserte alle oppgaver sammen, og utførte mange revideringer og diskusjoner før vi kom fram til endelig resultat.

De faglige diskusjonene rundt oppgavene var kun en tidsmessig utfordring, og ikke en utfordring som kunne forringe vårt forskningsarbeid. Faglige diskusjoner ble både et verdifullt verktøy for videre arbeid, samt et faglig fundament for vår besvarelse av problemstillingen.

Fordi vi valgte å ikke inkludere lærerveiledningen i vår analyse av de inkluderte lærebøkene, mistet vi noe av helheten og konteksten til de oppgavene vi fant, som for eksempel oppgave 2 i *Norsk 7*, (Anly & Kvinge, 2021, s. 87): “Beskriv gangen som Coraline går inn i”. Denne oppgaven tar utgangspunkt i et tekstutdrag fra boken, og elevene skal skrive hvordan gangen skal beskrives. Skal den beskrives på bakgrunn av tekstutdraget, eller skal eleven beskrive sine egne oppfatninger

av gangen? Denne type utfordringer støtte vi på mange ganger i løpet av analysearbeidet. Dette kunne vært en god mulighet for forfatterne til å anvende grammatiske fagbegrep. Beskrivende ord blir ofte brukt i arbeid med adjektiv, og her kunne forfatterne spurt: “Hvilke adjektiv brukes om gangen som Coraline går i?”.

I lærerveiledningen til læreboka ville vi kanskje sett at dette ble foreslått som en tilnærming til oppgavelyden og til ordklassen adjektiv, og dermed fått et mer helhetlig bilde av hvordan grammatikken ble satt i spill i klasserommet. For å holde oss konsekvente og sikre reliabilitet, har vi som nevnt latt det siste oppgaveleddet vært styrende for kategorisering (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; jf. kap.3.2.1, om oppgaver).

### 3.4 Oppsummering

Metodekapittelet inneholder vår metodiske tilnærming; kvalitativ og kvantitativ metode, som ble anvendt for å analysere de inkluderte lærebøkene i denne masteroppgaven. I kapittelet *Materiale* presenteres lærebøkene kort, og det greies ut om de begrensingene vi har gjort i henhold til oppgavens problemstilling. Etter en kort tabelloversikt over lærebøkene defineres oppgaver og grammatikkoppgaver. Her uttrykker vi hvor viktig det er å være konsekvent i analysearbeidet, slik at arbeidet med oppgaven oppnår troverdighet. Helt til slutt orienteres det om metodiske utfordringer som vi møtte på ved valg av lærebøker, opprettholdelse av objektivitet ved en innholdsanalyse og utfordringer ved koding og analyse.



## 4 Analyse

I kapittel 4.1 belyses kort vår tilnærming til generering av koder, deretter presenteres analysekategoriene med korte definisjoner og eksempler på grammatikkoppgaver tilhørende de forskjellige kategoriene. Kapittel 4.2 inneholder presentasjon og analyse av de tre lærebøkene som er anvendt i denne studien. Til slutt gis en kort oppsummering av alle tre.

### 4.1 Analyse kategorier

Målet med koding er ifølge Tjora (2021) tredelt: “1. å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, 2. å redusere materialets volum og 3. å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien” (2021, s. 218). I analysearbeidet med lærebøkene anså vi det som hensiktsmessig å anvende koder. Dette bidro til en mer strukturert, oversiktlig og systematisk bearbeiding av det empiriske materialet for best mulig å kunne besvare oppgavens problemstilling.

Vår tilnærming til å generere koder skiller seg noe fra Tjora (2021) sin sorteringsbaserte koding, som sier at man skal starte med første analysedokument (lærebok), for så å fortsette videre til neste og så videre. Etter hvert som dokumentene er gjennomgått, vil flere koder oppstå (2021, s. 219). Hsieh og Shannon (2005) omtaler det som en “(...) direct approach”, en direkte tilnærming (s. 1281). Bakken og Andersson-Bakken (2021) forklarer det som en kombinasjon av deduktiv og induktiv framgangsmåte, hvor man først anvender empiriene og teoriene til å definere noen midlertidige kategorier som et startpunkt. Videre i arbeidet vil disse justeres og/eller endres i henhold til oppgavens problemstilling og formål (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314).

Bakke og Kverndokken (2021) har undersøkt omfanget av (funksjonell) grammatikk i lærebøker på 5. og 8. trinn. Analysekategoriene (koder) de brukte, fant vi anvendelige for eget analysearbeid (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 104). Bakken og Andersson-Bakken (2021) sier at dersom man bruker kategorier som er godt etablerte i forskningsfeltet, behøver man ikke å bruke så mye tid på å finne nye analysekategorier, men heller anvende de som allerede finnes. Å anvende en slik deduktiv tilnærming, gjorde det enklere for oss å sammenligne med tidligere forskning (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313).

Ut ifra de inkluderte lærebøkene samt oppgavens problemstilling, og med utgangspunkt i Bakke og Kverndokkens (2021) kategorier, ble disse 11 kodene brukt:

- *autentiske*
- *kontrastive*
- *bruke i tekstproduksjon*

- *bøye*
- *reflektere*
- *identifisere og/eller kategorisere*
- *forklare*
- *multimodale*
- *språklig lek*
- *innfyllingsoppgaver*
- *annet*

Videre i dette kapittelet presenteres og defineres de ulike analysekategoriene som er brukt i analysearbeidet og drøftingen.

Tabell 2: Oversikt over analysekategorier.

Analysekategorier	Eksempler
Autentiske	Elevene skal kunne gjenkjenne grammatiske språktrekk og kunne se hvilke funksjoner de har i hverdagslige og kjente ting/tekster.
Kontrastive	Eleven skal kunne sammenligne språk og dialekter.
Bruke i tekstproduksjon	Eleven skal kunne bruke sin grammatiske kunnskap ved produksjon av egen tekst.
Bøye	Eleven skal bøye ord.
Reflektere	Eleven skal reflektere over språklige valg.
Identifisere og/eller kategorisere	Eleven skal gjenkjenne og/eller plassere ord, setninger osv. blant ord eller i tekst.
Forklare	Eleven skal forklare begreper og regler.
Multimodale	Eleven skal bruke flere modaliteter sammen med oppgavebesvarelsen.
Språklig lek	Eleven skal leke og utforske med språket.
Innfyllingsoppgaver	Eleven skal fylle inn det ordet som mangler i teksten.
Annet	Elevene skal gjøre flere aktiviteter av viste aktiviteter ovenfor.

*Autentiske* oppgaver tar “(...) utgangspunktet i hverdagen rundt oss” (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 103). Ved bruk av kjente og hverdagslige ting fra livet til elevene, kan dette bidra til at de bedre kan identifisere og gjenkjenne grammatiske mønstre og begreper. I *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 43) finner vi oppgave 22 under “utforsk språket”, hvor elevene skal ta utgangspunkt i en reklametekst for å løse oppgavene:

- a. Finn adjektiv i teksten. Skriv ned adjektivene og hva de beskriver.
- b. Sorter adjektivene. Hvilke er subjektive, og hvilke er objektive. Begrunn.
- c. Bytt ut alle subjektive adjektiv du har funnet i teksten, med objektive adjektiv. Les teksten for hverandre. Hva gjør de nye adjektivene med innholdet i teksten, synes dere?

Denne oppgaven er funksjonell og tar utgangspunkt i noe som elevene gjenkjenner og som er en del av hverdagen deres.

Kompetansemålet “sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk” (Utdanningsdirektoratet, 2019) tydeliggjør det *kontrastive* perspektivet ved at elevene skal trekke sammenlikninger mellom ulike talemålsvarianter og mellom ulike språk. På den måten kan man rette oppmerksomheten ved de formelle sidene av språk eller dialekter og hva som er likt og ulikt, og gjøre det mer forståelig for elevene (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 37-38). Matre (2005) blir omtalt i Eiesland og Vindenes (2022, s.32), der hun sier at barnas naturlige nysgjerrighet til språklige fenomener eller forskjeller kan ha en positiv påvirkning til deres metaspråklige kompetanseutvikling. Oppgave 37 a) i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 183) ber elevene om å “Finn tre mye brukte substantiver i teksten. Hva heter de på nynorsk, og hva heter de på bokmål?”. Oppgaven betegnes som tradisjonell, da den ikke reflekterer over annen funksjon enn kun å kontrastere og identifisere.

Oppgaver i kategorien *bruke i tekstproduksjon* regnes som sterkt funksjonelle i tråd med Hertzbergs (1995) definisjon av tekstbaserte oppgaver: “I den funksjonelle eller *bruksnære* grammatikken er det språkbruken og ikke språkssystemet som er utgangspunkt for undervisningen. Grammatikken skal komme inn bare der den kan bidra til en større forståelse for et fenomen i teksten [...]” (1995, s. 117). Jørgensen og Siljan (2021, s. 270) påpeker at tekstbaserte oppgaver som utfører koblinger mellom språktrekk og deres funksjon, samt viser hvordan ulike grammatiske kategorier har betydning i en tekst, kan sette fokus på hvordan de grammatiske valgene man tar påvirker tekstens kvalitet. Oppgave 3 i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021, s. 111) faller under denne kategorien, da oppgavelyden ber eleven om å “kle på setningen” med beskrivende ord, samtidig som funksjonen beskrives – en situasjon skal gjennom dette blir mer spennende:

Kle på setningen under med beskrivende ord som gjør situasjonen spennende. Bruk sansene dine. Beskriv jenta, hvordan hun beveger seg, hvordan gulvet kjennes og ser ut, og hvordan rommet hennes er. Du kan gjerne utvide teksten med flere setninger.

**Jenta gikk over gulvet inne på rommet sitt.**

Grammatikkundervisningen har i stor grad omhandlet å vise systematiske framstillinger og paradigmer, samt vektlagt fokuset på definisjoner og regler i språket (Iversen et al., 2020). Elevene bøyer substantiv i kjønn og tall, klassifiserer svake og sterke verb og setter ord i den ordklassen de tilhører, for å nevne noen. Slike øvelser omtales som både abstrakte og lite hensiktsmessige for elevenes helhetlige metaspråklige kunnskap, og får derav lite nytteverdi for eleven (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 29; Iversen et al., 2020, s. 23). Tor Arne Haugen (2019, s. 11) påpeker at den dualistiske forståelsen av språk og grammatikk er uheldig nettopp fordi “(...) den kan føre til ei

mindre heilskapleg forståing av språk som fenomen og verktøy”. Et eksempel på bøyeoppgaver finnes i *Norsk 7 i Språksider* bakerst i boka i oppgave 4 (Anly & Kvinge, 2021, s. 285):

Bøy verbene. Eksempel: **å ringe – ringer – ringte – har ringt**

- a. å stenge
- b. å velge
- c. å bruke
- d. å tenke
- e. å trykke

Denne oppgaven betegnes som tradisjonell, da den kun vektlegger systemregler ved bøyning.

Sylvi Penne et al. (2020, s. 56) omtaler faglige samtaler som et metodisk og didaktisk valg i tilnærming til grammatikk og presiserer viktigheten av at samtalen skal ha et faglig fokus, slik at elevene oppnår erfaringer rundt det å *reflektere* og formidle fagstoff (muntlig). Eiesland og Vindenes (2022) kaller den faglige samtalen for “språksamtalen”, og hevder den er essensiell for at elevene skal forstå at det grammatikkssystemer ikke kun er statisk og normativ, men et system som kan forstås på flere enn én måte. Eiesland og Vindenes sier videre at “språksamtalen” kan bidra til at elevene kan undersøke språket fra ulike perspektiv (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 35).

Oppgaven på side 43 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) går under oppgavetittelen *Vi lærer sammen* og er en funksjonell refleksjonsoppgave:

- Hvorfor brukes det ofte adjektiv i reklametekster?
- Hvordan ville reklameteksten deres bli dersom dere fjernet alle adjektivene?
- Hvorfor kan det være nyttig å studere adjektivene når vi leser en tekst?

*Identifisere og/eller kategorisere* er en kategori som innebærer grammatikkoppgaver uten funksjonell tilnærming. *Identifisere og/eller kategorisere* er grammatikkarbeid og oppgaver som er “(...) løsrevet fra en større sammenheng, eller der tekstsammenhengen ikke tillegges en meningsfull tolkningsramme rundt grammatikkarbeidet” (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 270). Oppgave 18 i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022, s. 215) er en av de få oppgavene i kategorien *identifisere og/eller kategorisere* som inneholder fagbegrep i oppgavelyden:

Er det understrekede ordet i setningen et adverb eller et adjektiv?

- a. En veldig stor hest står i innhegninga.
- b. Jeg leser helst de morsomste bøkene.
- c. Den steinen jeg kastet, gnagde hardt på samvittigheten min.
- d. Den sultne ulven spiste fort.
- e. Bladene som den lure onkelen min hadde lest ferdig, fikk jeg.
- f. Bestemora mi har den fineste håndskrifta.
- g. Jeg skriver  fint.

h. Den harde ballen gikk rett gjennom ruta.

Jørgensen og Siljan (2021, s. 270) sier at en induktiv arbeidsmåte inkluderer oppgaver som anvender reell språkbruk hos elevene, for å *forklare* grammatiske regler eller for å oppdage grammatiske mønstre. Videre sier Jørgensen og Siljan (2021) at den induktive arbeidsmåten legger til rette for utforskende arbeid med grammatikk, i meningsfulle tekstsammenhenger. Det kan være utfordrende å få til de gode dialogiske språksamtalene. Bakke og Kverndokken trekker fram forskningen til Maiblom og Dolmer, som viser at lærere og elever som deltar i samtaler om grammatikk sjelden når en helhetlig og felles forståelse av språket som “(...) betydningsskapende valg” (gjengitt i Bakke & Kverndokken, 2021, s. 57).

Oppgave 24 i *Fabel 7* (s. 203) er en tradisjonell oppgave hvor siste ledd er styrende, (se for eksempel *Oppgaver*, kap. 3.2.1, s. 27) som eksplisitt ber eleven om å *forklare* forskjellen på et svakt og et sterkt verb.

Anne Løvland (2010) definerer begrepet *multimodalitet* slik: “Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte” (Løvland, 2010, s. 1). Hver enhet skaper mening på ulike måter. Ved å kombinere disse kan samspillet mellom modalitetene bidra til både en utvidelse og forsterking av meningene, samt skape en helhetlig forståelse. *Multimodalitet* kan være til nytte i grammatikkoppgaver for å engasjere elevene og hjelpe dem å forstå grammatikken på en mer helhetlig måte. For eksempel kan en oppgave om verb inkludere en tegning eller et bilde som viser en situasjon der verb blir brukt, sammen med skriftlige instruksjoner. Dette gjør at elevene kan oppleve og erfare hvordan verb blir brukt i en gitt kontekst, og det kan gjøre det enklere for elevene å forstå grammatiske fagbegreper. En slik oppgave er oppgave 11 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 272). Den lyder slik:

Gjør oppgavene nedenfor, og sett sammen svarene til en liten plakat.

- a. Finn tre-fem eksempler på ordklassene verb, substantiv og adjektiv. Lag setninger med ordene.
- b. Velg deg en ordklasse og skriv ned funksjonen til ordklassen. Hva slags oppgaver har den i en setning og i språket?
- c. Finn et bilde eller lag en tegning som passer til ordklassen.

Oppgaveleddet c) lar elevene knytte sine funn til et bilde som passer til valgt ordklasse. På den måten kan de oppdage og har bedre forutsetninger for å forstå ordklassen satt i en kontekst.

Det er ikke nok at elever har gode kunnskaper om språklige normer og regler for å optimalisere og utnytte sin språklige kunnskap. *Språklig lek* og eksperimentering skaper en egen språklig bevissthet for eleven, som sammen med språklig kreativitet hjelper eleven når hen skal skape tekster (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 96).

I denne kategorien fant vi kun én oppgave som kan bli betegnet som *språklig lek*, oppgave 1 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 270):

- a. Jobb sammen i små grupper. Lag en litt lang setning om hva som helst. Deretter skriver dere hvert ord i setningen på en liten lapp og stokker om på ordene.
- b. La en annen gruppe prøve å pusle sammen setningene deres.
- c. Ta bort alle verbene. Fungerer setningene fortsatt?

Kategorien *innfyllingsoppgave* var den siste kategorien som ble kodet. Fokuset ved slike systembaserte/normative innfyllingsoppgaver er ikke å la elevene få en forståelse for, eller la dem kunne se, nytteverdien i å ha kunnskap om hvorfor og når man anvender de ulike ordklassene. Iversen et al. (2020, s. 23) presiserer at slike oppgaver kan bli for abstrakte og har liten nytteverdi for elevene. Samtidig poengterer Nygård at ved å vise elevene et (forenklet) grammatisk system, gis de mulighet til å opparbeide en kunnskapsbase. Denne kunnskapsbasen kan elevene nytte godt av for å danne seg en helhetlig tilnærming til grammatikkens betingelser og bruk (Nygård, 2021c, s. 30).

Oppgave 19, s. 215, i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) er den eneste innfyllingsoppgaven som omhandler en av de tre ordklassene vi har undersøkt:

Skriv av setningene og fyll inn adverb eller adjektiv som passer:

- a. Jeg har alltid arbeidet \_\_\_\_\_ for å få til det jeg gjør.
- b. Broren løp \_\_\_\_\_ tilbake.
- c. Min \_\_\_\_\_ snille bestefar gikk \_\_\_\_\_ til godteskåla.

Den siste kategorien er *annet*. Bakke og Kverndokken (2021) kaller dette for “restkategorien” (2021, s. 103). Her plasseres oppgaver som ikke faller inn under noen av de valgte kategoriene og/eller som faller under så mange kategorier at det blir vanskelig å definere oppgaven til kun én kategori. En slik oppgave fant vi i *Norsk 7*, oppgave 3 (Anly & Kvinge, 2021, s.289):

Lag verb av substantivene under, og skriv en setning med verbet. Hvis du lurer på hva ordene betyr, kan du bruke en ordbok, for eksempel ordbok.uib.no.

Eksempel: sladder - å sladre:

Du må love meg å ikke sladre til broren min.  
hammer, glitter, snekker, gaffel, rabbel.

## 4.2 Analyse av lærebøker

Dette kapittelet er delt inn i tre deler, som omfatter analysene av *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022), *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) og *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021). Hver analyse avsluttes med en oppsummering av funn. Dette skal anvendes videre i drøftingen i kapittel fem.

Tabell 3: Oversikt over grammatikkoppgaver.

	<i>Ordriket Elevbok 7A</i> (Bjerke et al., 2022)	<i>Fabel 7</i> (Fjeld et al., 2022)	<i>Norsk 7</i> (Anly & Kvinge, 2021)
Antall oppgaver	15	20	16
Sum T/F	11 (T) (73,33 %)	8 (T) (40 %)	3 (T) (18,75 %)
Tradisjonell	4 (F) (26,66 %)	12 (F) (60 %)	13 (F) (81,25 %)
Funksjonell			
Autentiske	-	1	-
Kontrastive	-	2	-
Bruke i tekstproduksjon	3	4	13
Bøye	-	2	1
Reflektare	-	3	-
Identifisere og/eller kategorisere	10	3	-
Forklare	-	1	-
Multimodale	-	2	-
Språklig lek	-	1	-
Innfillingsoppgaver	1	-	-
Annet	1	1	2

### 4.2.1 Ordriket 7A

*Ordriket Elevbok 7A* (Bjerke et al., 2022) er utgitt av Fagbokforlaget og er en halvårsbok på 289 sider. Boken innleder med en hilsen til eleven, *Velkommen til Ordriket og Kjære 7-lassing*. På baksiden av boka blir eleven gitt forklaringer på de fire rikene boka er delt inn i: *Leseriket*, *Taleriket*, *Språkriket* og *Skriveriket*. Bjerke et al. (2022) definerer de fire rikene slik: *Leseriket* øver leseferdighetene, *Taleriket* gjennomgår og øver muntlige ferdigheter, *Språkriket* inneholder grammatikk- og rettskrivingsoppgaver og i *Skriveriket* øves det på skriveferdigheter.

Videre er boka delt inn i fem kapitler, som igjen blir delt inn i de fire rikene nevnt ovenfor: Kapittel 1: *Hva er språk?*, kapittel 2: *Språklige bilder*, kapittel 3: *Gode naboer*, kapittel 4: *Lik og del* og kapittel 5: *På scenen* (Bjerke et al., 2022).

Noen av oppgavene er delt inn i tre faste kategorier, som er lik i alle kapitlene og rikene. Kategorien *Ord i tekst* inviterer eleven til å bruke det hen har lært til å svare på spørsmål. *Huske* er en kategori med spørsmål som elevene kan bruke til å huske viktige nøkkelord. Den siste kategorien *Tenke* er åpne oppgaver som inviterer elevene til “å tenke selv”, lese mellom linjene, diskutere og samtale med andre medelever om det som de har lest og lært i kapitlet (Bjerke et al., 2022).

Noen oppgaver er kun nummerert og ikke kategorisert slik som de ovennevnte kategoriene. Disse er knyttet til *Språkriket* og *Taleriket* og en oppsummeringsside med spørsmål, *Dette vil jeg samle på!*, som avslutter hvert kapittel.

En del av oppgavene har liten eller ingen innramming. Det er derfor få eller ingen føringer for hvordan oppgavene skal utføres, eller hva den skal brukes til, jf. dette eksempelet i oppgave 4, s. 271: “Hvordan ser du for deg tjenestepiken? Beskriv henne” (Bjerke et al., 2022). Kategoriene kunne gitt elevene en føring om hvilke forventninger de ulike oppgavene har, i tilhørende kategori. Mange av oppgavene i kategorien *tenke* kan bli betegnet som vage da de ikke tydeliggjør hva eleven skal oppnå. Oppgaven vil at eleven skal beskrive tjenestepiken med utgangspunkt i den teksten hen har lest i eksempelteksten. Her slutter den. Skal eleven skrive? Dele beskrivelsene med læringsparter? Det er heller ingen skriveråd som følger med.

Denne oppgaven (ref. avsnitt ovenfor) representerer en type som er vanskelig å kategorisere. Det er riktignok en tekstskepingsoppgave, men i denne sammenhengen, der det ses på grammatikkoppgaver, ser vi en opplagt mulighet til å aktivisere grammatisk metaspråk (adjektiv). Det kan være en systemisk oppgave, der elevene skal finne adjektivene i modellteksten, og en mer funksjonell, grammatisk oppgave, der elevene legger vekt på å skape en nyansert adjektivbruk i personbeskrivelsen. Dette er derfor noe vi vil problematisere i drøftingsdelen. Vi velger uansett å kategorisere den oppgaven som en tekstskepingsoppgave i vårt materiale, selv om det kan diskuteres, ut fra oppgaveformuleringen. Det er realiseringen av oppgaven i klasserommet som vil avgjøre om den også er en grammatikkoppgave. Det er mulig at en nærmere forklaring til de enkelte oppgavetyperne står i lærerveiledningen, men den ble ikke inkludert i vår analyse.

I bokas oppslagsdel finner vi kun ordklassen *adjektiv* (Bjerke et al., 2022, s. 215), men ikke *verb* eller *substantiv*. Ingen av ordklassene står oppført som kapitteletsoverskrift eller navn på delkapittel i noen av rikene i boka. Vi har bare hatt mulighet til å benytte *Ordriket 7A* i vår analyse, ettersom *Ordriket 7B* ennå ikke er revidert etter LK20.



Tabell 4: Oversikt over oppgaver i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022).

Kategorier	Antall	T	F
Autentiske	-		
Kontrastive	-		
Bruke i tekstproduksjon	3		3
Bøye	-		
Reflektere	-		
Identifisere og/eller kategorisere	10	10	
Forklare	-		
Multimodale	-		
Språklig lek	-		
Innfillingsoppgave	1	1	
Annet	1		1
Sum	15 = 100 %	11 ≈ 73,33 %	4 ≈ 26,66 %

*Merknad: Prosentene i tabellen er justert ned til to desimaler. Prosentene vil derfor ikke bli totalt 100 % på grunn av avrundingen.*

I *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) er det identifiserings- og kategoriseringsoppgaver som har den største andelen. Av de øvrige kategoriene finner vi tekstproduksjonsoppgaver, én innfillingsoppgave og én oppgave under kategorien *annet*. Vi står overfor enkelte oppgaver som det ikke umiddelbart er lette å kategorisere. Det er eksempler på oppgaver som like godt kan være i én kategori som i en annen. Samtidig er det også slik at det ikke alltid er helt opplagt at den tilhører en funksjonell type eller systemgrammatisk type.

Vi vil nå presentere de ulike analysekategoriene (jf. tabell) med eksempler i den rekkefølgen tabellen viser.

Kategorien *Bruke i tekstproduksjon* er allerede kommentert og vist til i eksempelet ovenfor. I delkapitlet *Språkriket* (som er rene grammatikk-/rettskrivingskapitler) brukes fagbegrep som *verb*, *ordklasser* osv. Vi merker oss at alle tekstproduksjonsoppgaver i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022), som bruker skjønnlitterære tekster som modelltekster, mangler bruk av fagbegrep. Dette gjelder de oppgavene vi anser som oppgaver der en kunne aktivisere grammatikk-kunnskaper, men som ikke går under et eget grammatikk-kapittel eller er gitt som eksplisitte grammatikkoppgaver. Her er det det språklige direktivet *å beskrive* som går igjen (Bjerke et al., 2022).

Kategorien *Identifisere og/eller kategorisere* finner vi i *Språkriket*, der hovedtemaet er setningsledd og setningsanalyse:

- «Skriv ordklassen til ordene»
- «Hvilken ordklasse hører de understrekede ordene til?»
- «Hvilke ordklasser hører ordene i subjektet til?»
- «Hvilke ordklasser hører ordene i objektet til?» (Bjerke et al., 2022, s. 53, 54, 55, 56).

I oppgaven på side 53 skal elevene kategorisere alle ordene i de ulike setningene inn i ordklasser, mens oppgaven på side 54 går ut på å identifisere verbal i konstruerte tekster (på setningsnivå), og kategorisere ordklassen verb. På side 55 er det subjektet som skal identifiseres og kategoriseres som substantiv, mens oppgaven på side 56 går ut på det samme, men her er det objektet som skal identifiseres og kategoriseres i ordklassen substantiv (Bjerke et al., 2022). Elevene må dermed ha kunnskap om ordklasser og ut ifra denne kunnskapen, kunne identifisere og kategorisere dem.

Det er verdt å merke seg at i grammatikk-kapitlene, *Språkriket*, er fagbegrep som *ordklasser* og *setningsledd* flittig brukt (Bjerke et al., 2022). Felles for disse oppgavene er at de ikke sier noe om funksjonen til ordklassene, annet enn at ordklassene kan kobles til setningsleddene i en setning. Identifiserings- og kategoriseringsoppgaver i denne boka er alle systemgrammatiske oppgaver.

En oppgave på side 212 handler om adverb og adjektiv. Elevene skal identifisere/kategorisere ordene som står etter gradsadverbene i en konstruert tekst, og finne hvilken ordklasse de tilhører. Et eksempel på en setning fra denne oppgaven er: “Det er **ganske alvorlig**” (Bjerke et al., 2022, s. 212). Adjektivet *alvorlig* kommer da etter gradsadverbet *ganske*. Dette er enda et eksempel på en ren identifiserings- og kategoriseringsoppgave. Oppgaven er lukket og er en tradisjonell grammatikkoppgave.

Det finnes én innfyllingsoppgave i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022, s. 215) om ordklasser i *Språkriket*, og i brødteksten forklares det hva som er forskjell på adjektiv og adverb. Det presiseres også noe om funksjonen til de ulike ordklassene, f.eks. at adjektiv beskriver substantiv og adverb beskriver verb. Dette er en lukket oppgave, og til tross for at brødteksten har noe fokus på funksjon, faller oppgaven inn under systemgrammatikk.

#### 4.2.1.1 Oppsummering

I *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) legges det i hovedsak til rette for en systemgrammatisk tilnærming i oppgavene, siden elleve av femten oppgaver er i denne kategorien. Det er også et tankekors (til tross for at det i boka finnes andre grammatikkoppgaver som tar opp andre sider ved grammatikken) at en så liten andel oppgaver er tildelt grammatikk, spesielt med tanke på at

sideomfanget i boka er på 283 sider. En tredje ting som er verdt å nevne at det i oppslagsdelen i boka kun er *adjektiv* som er nevnt, og at ingen av de andre ordklassene står i oppslagsdelen.

Noen oppgaver har liten eller ingen innramming, og det er mangelfulle føringer for hvordan oppgavene skal utføres. Det er da realiseringen av oppgaven i klasserommet som avgjør om det er en grammatikkoppgave. Denne typen oppgaver kan være vanskelige å kategorisere.

Identifiserings- og kategoriseringsoppgavene har størst andel. Bortfallet av fagbegrep i oppgavene når de ikke står i et rent grammatikk-kapittel eller er eksplisitt nevnt som en grammatikkoppgave, er framtreddende i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022).

## 4.2.2 Fabel 7

*Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er en helårsbok utgitt av Aschehoug. Boka er en grunnbok i norsk for 7. trinn og er på 327 sider.

Forordet til boka er en bruksanvisning, “Slik bruker dere *Fabel*”. Den er detaljert og informerer om hva de forskjellige komponentene betyr: *aktiverende spørsmål, ulike kapittelfaser, læringsmål, forberedende oppgaver, viktige ord, fordypning, modellering, markering av større skriveoppgaver, refleksjonsoppgaver underveis, mulighet for samtale og muntlige aktiviteter og aktiviserende oppgaver* (Fjeld et al., 2022). Forfatterne presenterer også tre strategier med symboler som de introduserer elevene for: *aktiver forkunnskaper, ta et overblikk før lesning og sammenfatt og reflekter etter lesing* (Fjeld et al., 2022).

Boka er delt inn fire hoveddeler; *Læringsstrategier, Skjønnlitteratur, Saktekster og Språk i bruk*. Disse hoveddelene har egne delkapitler i fast rekkefølge. Alle delkapitlene har fire faste kapittelfaser som de har kalt *utforsk, arbeid med, fordyp deg og min læring*.

Det er fire ulike oppgavetyper: *Opp av stolen, samtale, samarbeid og individuelt arbeid*. Det er kun *opp av stolen* og *samarbeid* som blir kort forklart med “mulighet for samtale og muntlige aktiviteter” og “aktiviserende oppgaver”. Det siste kapitlet i boka er uavhengig av både hoveddel og delkapitler og er betegnet som “tekstsamling” (Fjeld et al., 2022). Det finnes ingen kapitler eller delkapitler med overskrifter som inneholder ordklassene *verb, substantiv og adjektiv*, og disse forekommer heller ikke i oppslagsdel eller stikkordregister.

Tabell 5: Oversikt over oppgaver i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022)

Kategorier	Antall	T	F
Autentiske	1		1
Kontrastive	2	2	
Bruke i tekstproduksjon	4		4
Bøye	2	2	
Reflektere	3		3
Identifisere og/eller kategorisere	3	3	
Forklare	1	1	
Multimodale	2		2
Språklig lek	1		1
Innfillingsoppgave	-	-	-
Annet	1		1
Total sum	20 = 100 %	8 = 40 %	12 = 60 %

Videre presenteres eksempler på oppgaver i de ulike analysekategoriene i kronologisk rekkefølge.

På side 43, under tittelen *Utforsk språket*, finner vi en flerledda oppgave. Den er knyttet til en sammensatt tekst i reklamesjangeren og koblet til en autentisk hverdagstekst. Oppgaven lyder som følger: “Bytt ut alle subjektive adjektiv du har funnet i teksten, med objektive adjektiv. Les teksten for hverandre. Hva gjør de nye adjektivene med innholdet i teksten, synes dere?” (Fjeld et al., 2022). Dette er et godt eksempel på en funksjonell oppgave, der elevene blir gjort oppmerksomme på hva de subjektive adjektivene gjør med en reklametekst, og hvilken effekt det vil ha på teksten dersom de byttes ut med objektive adjektiv.

Det finnes to kontrastive grammatikkoppgaver i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022). Begge oppgavene går ut på å sammenligne nynorsk og bokmål, men det tas utgangspunkt i dette eksempelet:

- a) Finn tre verb i teksten.
- b) I hvilken tid står verbene?
- c) Er disse verbene like på nynorsk og bokmål? Undersøk det ved å gå inn på ordbokene.no på nett. Der finner dere verbene både på bokmål og nynorsk og også hvordan de bøyes. (Fjeld et al., 2022, s. 233)

Dette er en flerleddet oppgave, som starter med identifisering og kategorisering, men det siste og styrende leddet har en kontrastiv tilnærming.

Det er fire tekstproduksjonsoppgaver i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022). En av disse oppgavene går ut på at elevene skal skrive et biodikt (Fjeld et al., 2022, s.185):

Lag et biodikt om Cita. Et biodikt er et dikt om en person eller et dyr. Begynn å lage biodiktet om Cita ved å fylle ut disse punktene:

- Tre adjektiv som beskriver Cita
- Navnet på en person Cita kjenner
- Tre ting Cita liker
- Tre ting Cita drømmer om
- Tre ting Cita er redd for
- Hvor Cita bor

Oppgavetypen er under *individuell arbeid*. Inspirasjonen hentes fra en tekst som handler om narkotikahunden Cita. Her blir elevene bedt om å fylle ut punkter i arbeidet med å lage biodiktet – bl.a. skal de skrive tre adjektiv som beskriver Cita. Det er påfallende at fagbegrepet *adjektiv* er brukt, mens videre i oppgaven er det *ting* som Cita “liker”, “drømmer om”, “er redd for” (Fjeld et al., 2022, s. 185). Hverdagsbegrepet *ting* kunne blitt erstattet med fagbegrepet *substantiv*, eller så kunne det stått i parentes bak hverdagsbegrepet for å gjøre elevene oppmerksomme på at de *tingene* de ramser opp, er substantiv. Oppgaven gir informasjon om adjektivets funksjon: “tre adjektiv som beskriver Cita” (Fjeld et al., 2022, s. 185), den er koblet opp mot elevenes egen tekstproduksjon, og kan derfor tolkes til å være en oppgave av funksjonell art.

Bøyingsparadigmer er tilknyttet systemgrammatiske oppgaver, og de to oppgavene i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) som hører til kategorien *bøye*, er intet unntak. Et eksempel på en slik bøyingsoppgave finner vi på s. 233 (oppg. 27):

- a. Finn minst fem ord i teksten som skrives annerledes på nynorsk enn på bokmål. Skriv dem ned.
- b. Hvilke ordklasser tilhører ordene?
- c. Bøy ordene om det er mulig. Ta gjerne ordbokene.no til hjelp. (Fjeld et al., 2022)

Oppgaven inneholder både *identifisere* og *kategorisere*, men det er det siste leddet som er styrende for oppgaven, og som oppgaven skal bunne ut i, og her er handlingsverbet *bøye*.

Tre av grammatikkoppgavene i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er refleksjonsoppgaver som inviterer til metaspråklige samtaler. Under fanen *Vi lærer sammen* (Fjeld et al., 2022, s. 43) stilles det tre spørsmål knyttet til adjektiv og reklame, om hvorfor adjektiv brukes, hva som ville skje med teksten dersom man fjernet adjektivenes, og hvorfor det kan være verdifullt å se på adjektiv når vi leser tekster. I denne oppgaven står det funksjonelle perspektivet i fokus. Oppgaven åpner for samarbeid (ref. fanens tittel), refleksjon og metaspråklige samtaler med fokus på adjektivenes funksjon koblet til reklametekster.

Et annet eksempel på en refleksjonsoppgave er oppgave 11 (Fjeld et al., 2022, s. 222). Den er knyttet til intervjusjangeren og står under oppgavetypen *Utforsk språket*. Elevene skal finne to

verb i en autentisk intervjuetekst, hvor de etterpå skal se på hvorfor disse verbene er skrevet i fortid. Det er en funksjonell oppgave som legger til rette for å reflektere over verbets tider. Elevene må her kunne se sammenhengen med tempusbøying og hva som gjør det hensiktsmessig å bruke preteritum her.

Tre av de tjue oppgavene som omhandler ordklassene *substantiv*, *verb* og *adjektiv* går ut på å identifisere/kategorisere. Disse ligger under oppgavetypen *utforsk språket*:

I det siste verset i sangen har Klovner i kamp bøyd reglene for rettskriving litt ekstra. Les verset en gang til og finn ordene som ikke følger reglene. Hvilke ordklasser er disse ordene? (Fjeld et al., 2022, oppg. 5, s. 120).

Hvilken tid er teksten på side 185-105 skrevet i? Nåtid eller fortid? (Fjeld et al., 2022, oppg. 42, s. 186).

Skriv ned ti substantiv fra teksten (oppg. 44, s. 186)

Samtlige av disse oppgavene har et systemgrammatisk preg – noe som kjennetegner identifiserings- og kategoriseringsoppgaver.

Oppgaven som er i kategorien *forklare*, er oppgave 24, s. 203 (Fjeld et al., 2022):

- a. Skriv ned fem verb fra leserinnlegget. Bøy verbene i infinitiv, presens, preteritum, presens perfektum og preteritum perfektum. Eksempel:  
Å angripe- angriper- angrep- har angrepet-hadde angrepet  
Å vokse- vokser- vokste-har vokst- hadde vokst
- b. Hvilke verb av verbene du fant, er svake, og hvilke verb er sterke?
- c. Forklar: Hva er forskjellen på et svakt og et sterkt verb?

Oppgaven er kategorisert som *tradisjonell*. Det er en flerledda oppgave som i de første leddene er innenfor kategoriene *identifisere/kategorisere* og *bøye*. I oppgavens siste ledd skal elevene *forklare*. Det er en oppgave som ikke er satt inn i en kontekst, men fokuserer på ren grammatisk kunnskap som å bøye verb og kjenne til forskjellen på sterke og svake verb.

To av grammatikkoppgavene i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er multimodale. Et eksempel er hentet fra kapittelet om reklame:

Skriv en kort reklametekst om en ting som betyr noe for deg. Prøv å overbevise leseren om å kjøpe tingen. Bruk subjektive og objektive adjektiv. Tegn eller ta et bilde av tingen, som du legger sammen med teksten. Gjør den så tiltalende og fristende du kan. (Fjeld et al., 2022, oppgave 23, s. 43)

Oppgaveteksten består av flere ledd, men her ses hele oppgaveteksten under ett. Den tolkes til å være en multimodal oppgave der elevene skal inkludere både tekst og bilder. Dersom man isolerer setningen “Bruk subjektive og objektive adjektiv” (Fjeld et al., 2022, s. 23) viser ikke denne til adjektivenes funksjon, men ses hele oppgaven under ett, viser den et mer funksjonelt grammatikksyn.

Én oppgave kan dreie seg om språklig lek. Denne ses på som én oppgave, i og med at alle leddene må være med for å kunne utføre det siste leddet. Oppgaven er under oppgavetyperen *samarbeid*, og legger til rette for at elevene skal diskutere og leke med ord og setninger. De skal også kunne se at ordklassen verb er nødt til å være med i utsagnssetninger (jf. Eiesland & Vindenes, 2022, s. 106), og oppgaven har et potensial for å se at språket vårt er et V2-språk.

- a) Jobb sammen i små grupper. Lag en litt lang setning om hva som helst. Deretter skriver dere hvert ord i setningen på en liten lapp og stokker om på ordene.
- b) La en annen gruppe prøve å pusle sammen setningene deres.
- c) Ta bort alle verbene. Fungerer setningen fortsatt? (Fjeld et al., 2022, oppg. 1, s. 270)

Den siste kategorien er *annet*. Vi kommenterer den aktuelle oppgaven (Fjeld et al., oppg. 16, s. 275) i drøftingsdelen, og går derfor ikke inn på denne her.

#### 4.2.2.1 Oppsummering

Som det ses i tabellen, er tolv av oppgavene funksjonelle i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022). Her er det refleksjonsoppgavene som har størst andel i den funksjonelle kategorien. Av de tradisjonelle oppgavene er det identifiserings-/kategoriseringsoppgavene som har størst andel. Det er tjue oppgaver som handler om grammatikk og ordklassene *verb, substantiv og adjektiv*. *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er den eneste læreboka hvor vi finner oppgaver i kategoriene *språklig lek, autentisk, multimodal, forklare* og *reflektere*.

Denne boka har også kontrastive oppgaver, og de omhandler sammenligninger mellom bokmål og nynorsk. Her ses det kun på formsiden av ordene og forskjeller mellom bokmål og nynorsk.

#### 4.2.3 Norsk 7

*Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) er en helårsbok på 303 sider utgitt av Cappelen Damm. Forordet er en velkomsthilsen til elevene, sammen med ti oppgaver som skal la eleven bli kjent med boka. Den er delt inn i seks kapitler, hvor alle kapitlene har faste delkapitler: *Språksider* og *Dybdelesing*. Boka

har tre oppslagsdeler helt til sist: *Språksider, Les kritisk og smart* og *Fagord* (Anly & Kvinge, 2021). Oppgavene er definert som kun “oppgaver” og er ikke delt inn i andre kategorier.

Det finnes ikke kapitler merket med *verb, substantiv eller adjektiv*. Disse tre ordklassene blir kun kort definert og forklart i en tabell i *Språksidene* (Anly & Kvinge, 2021).

Tabell 6: Oversikt over oppgaver i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021).

Kategorier	Antall	T	F
Autentiske	-		
Kontrastive	-		
Bruke i tekstproduksjon	13		13
Bøye	1	1	
Reflektere	-		
Identifisere og/eller kategorisere	-	-	-
Forklare	-		
Multimodale	-		
Språklig lek	-		
Innfillingsoppgave	-		
Annet	2	2	
Sum	16 = 100 %	3 = 18,75 %	13 = 81,25 %

Videre følges samme mal og eksempler på oppgaver i analysekategoriene presenteres i kronologisk rekkefølge.

Tretten av grammatikkoppgavene i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) er tekstproduksjonsoppgaver. Samtlige av disse oppgavene bruker handlingsverbet *å beskrive*, og det vises ikke til fagbegrepet adjektiv. Oppgavene er knyttet til skjønnlitterære tekster. Det er en ordlyd i noen av oppgavene, som vist til tidligere, som gjennom ordvalg som “kle på setninger med beskrivende ord” (Anly & Kvinge, 2021). Det gjør at vi mener det er korrekt å kategorisere dem som grammatikkoppgaver.

Vi vil belyse tre av tekstproduksjonsoppgavene som tolkes som funksjonelle. Selv om disse oppgavene mangler fagbegrep, viser de til at de beskrivende ordene kan ha noe å si for stemningen i teksten og anses derfor å ha en funksjonell tilnærming:

Bruk fantasien og lag en beskrivelse av en fantasifigur du kunne tenke deg å lese om. Du velger selv om figuren skal være hyggelig og representere det gode, eller om det skal være en skummel figur i det ondes tjeneste. (Anly & Kvinge, 2021, oppg. 4, s. 78)

Kle på setningen under med beskrivende ord som gjør situasjonen spennende. (...). (Anly & Kvinge, 2021, oppg. 3, s. 111)



Beskriv ett av stedene under. Velg selv om du vil lage en skummel eller koselig miljøbeskrivelse. (Anly & Kvinge, 2021, oppg. 4. s. 111)

Én oppgave tilhører kategorien *bøye*. Den finnes bakerst i boka, “Bøy verbene” (Anly & Kvinge, 2021, s. 285), i et eget språkkapittel som heter *Språksider*. Elevene skal bøye utvalgte verb i presens, preteritum og presens perfektum. Dette er en ren tradisjonell grammatikkoppgave uten annen funksjon enn å trene verbbøying.

Noen oppgaver ble plassert under kategorien *annet*. I *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) gjelder dette to oppgaver. Vi viser et eksempel her: “Lag verb av substantivene under, og skriv en setning med verbet (...)” (Anly & Kvinge, 2021, oppg. 3, s. 289). Oppgaven er i *Språksider* bakerst i boka, og selve oppgaven er knyttet til enkel- og dobbel konsonant. Vi anser likevel dette som en oppgave om ordklassene verb og substantiv. Elevene må ha kunnskap om hva substantiv og verb er, og den anses som en systemisk grammatikkoppgave.

#### 4.2.3.1 Oppsummering

På de 303 sidene i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) er det seksten grammatikkoppgaver som omhandler ordklassene verb, substantiv og adjektiv. Det må presiseres at det finnes flere grammatikkoppgaver i boka, som tar opp andre sider ved grammatikken, men det sier likevel noe om grammatikkens plass i læreboka. Det er likevel oppløftende å se at andelen funksjonelle grammatikkoppgaver er større enn de tradisjonelle.

Gjennom analysen av *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) ses et gjentakende mønster. Dersom grammatikkoppgavene ikke er knyttet til et rent språkkapittel eller går under et delkapittel som omhandler grammatikk, er det heller ikke fokus på fagbegrep innenfor grammatikken. Dette gjelder for de oppgavene som er *tekstproduksjonsoppgaver*.

## 5 Drøfting

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan legger lærebøker i norsk for 7. trinn, som er skrevet etter LK20, til rette for funksjonell grammatikk, begrenset til å se på oppgaver om ordklassene substantiv, verb og adjektiv?*

I dette kapittelet drøftes sentrale funn fra analysen. Funnene knyttes til teori, grammatikk i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) og aktuell forskning som ble presentert i teorikapittelet. Drøftingen er strukturert på samme måte som analysedelen; etter analysekategoriene. Vi avslutter drøftingskapittelet med en oppsummering.

Tabell 7: Oversikt over fordeling av analysekategorier i lærebøkene

Kategori	Ordrikt 7A (Bjerke et al., 2022).		Fabel 7 (Fjeld et al., 2022).		Norsk 7 (Anly & Kvinge, 2021).	
	%	Antall	%	Antall	%	Antall
Autentiske	-	-	5 %	1	-	-
Kontrastive	-	-	10 %	2	-	-
Bruke i tekstproduksjon	20 %	3	20 %	4	81,25 %	13
Bøye	-	-	10 %	2	6,25 %	1
Reflektere	-	-	15 %	3	-	-
Identifisere og/eller kategorisere	66,66 %	10	15 %	3	-	-
Forklare	-	-	5 %	1	-	-
Multimodale	-	-	10 %	2	-	-
Språklig lek	-	-	5 %	1	-	-
Innfallingsoppgave	6,66 %	1	-	-	-	-
Annet	6,66 %	1	5 %	1	12,50 %	2
Total ant. oppg.		15		20		16
Total sum	≈ 99,98%	100 %	= 100 %	100 %	= 100 %	100 %

*Merknad: Prosentene i tabellen er justert ned til to desimaler. Prosentene vil derfor ikke bli totalt 100 % på grunn av avrundingen.*

Det er til sammen 51 oppgaver, fordelt på de tre utvalgte lærebøkene. Av de 51 oppgavene, ble analysekategoriene fordelt slik: *Autentisk* (1), *Kontrastiv* (2), *Bruke i tekstproduksjon* (20), *Bøye* (3), *Reflektere* (3), *Identifisere og/eller kategorisere* (13), *Forklare* (1), *Multimodale* (2), *Språklig lek* (1), *Innfallingsoppgave* (1) og *Annet* (4). De to største kategoriene *Bruke i tekstproduksjon* og *Identifisere og/eller kategorisere* skiller seg klart ut som de største kategoriene. Disse to kategoriene utgjør omtrent 64 % av alle grammatikkoppgavene til sammen.

## 5.1 Autentisk

Det ble i løpet av analysen kun funnet én oppgave som er autentisk, knyttet til en reklametekst (Fjeld et al., 2022, s. 43, oppg. 22, s. 43):

- a. Finn adjektiv i teksten. Skriv ned adjektivene og hva de beskriver.
- b. Sorter adjektivene. Hvilke er subjektive, og hvilke er objektive. Begrunn.
- c. Bytt ut alle subjektive adjektiv du har funnet i teksten, med objektive adjektiv. Les teksten for hverandre. Hva gjør de nye adjektivene med innholdet i teksten, synes dere?

Ifølge Bakke og Kverndokken (2021, s. 103) er autentiske oppgaver koblet opp mot hverdagslivet som omgir oss. Den autentiske oppgaven i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 43) handler om subjektive og objektive adjektiv i en autentisk reklametekst, og hva de ulike adjektivene har å si for teksten. Ifølge LK20 skal elevene etter 7. trinn kunne “leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). En slik form for tilnærming kan vi se i nevnte oppgave, der virkemidlene er de subjektive og objektive adjektivene, og elevene kan se hvordan de subjektive adjektivene kan være med på å påvirke mottakeren av teksten. Haugen (2019, s. 15) hevder at man kan undersøke språklige mønstre med utgangspunkt i konkrete tekster. Videre kan erfaringen elevene opparbeider seg i forbindelse med disse tekstene, tas med når det jobbes med egen skrivekompetanse, og de kan lettere overføre kunnskapen de danner seg fra de språklige mønstrene fra én tekst, videre til en annen tekst. Dette sammenfaller med Jones et al. (2013) sin studie som viser at det kunne ha en positiv effekt på elevers skrivekompetanse dersom elevene fokuserte på spesifikke språktrekk hentet fra autentiske modelltekster. Det er derfor nærliggende å tenke at elevene kan ta med seg de erfaringene de har gjort med reklame og subjektive adjektiv i arbeid med andre tekster (som for eksempel subjektive adjektiv i retoriske tekster). Oppgaven er satt inn i en autentisk kontekst, som kan bidra til at elevene ser verdien av å ha kunnskap om grammatikk, og hvilken funksjon adjektiv har for en tekst. Oppgaven har et tydelig funksjonelt grammatikksyn, og legger til rette for utforskende arbeid med tekst og språklig lek.

Brødteksten i oppgaven ovenfor er også med på å legge til rette for et funksjonelt grammatikksyn og bidrar til at elevene ser det grammatiske fenomenet i sammenheng med bearbeiding av egen tekst:

Vi kan dele adjektiv inn i subjektive og objektive adjektiv:

Objektive adjektiv: Objektive adjektiv er ord som beskriver noe saklig, for eksempel «hvit». Alle er enige om at melk er hvit.

Subjektive adjektiv: Subjektive adjektiv avhenger av personlige meninger om adjektivet. For eksempel er «godt» et subjektivt adjektiv, for alle er ikke enige om hva som er godt (Fjeld et al., 2022, s. 43).

Bakke og Kverndokken påpeker at grammatikkoppgaver ofte kan mangle en spesifisering (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 100). Det er ikke tilfellet for denne oppgaven, da brødteksten kan bidra til at elevene får en dypere forståelse av det funksjonelle perspektivet som ligger til grunn i den spesifikke grammatiske kategorien.

## 5.2 Kontrastive

Det er to kontrastive oppgaver, og begge er i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022). Ifølge Iversen et al. (2020, s. 26) kan en kontrastiv tilnærming være å sammenligne de to skriftspråkene vi har i Norge. Oppgave 37 (Fjeld et al., 2022, s. 183) er én av to kontrastive oppgaver:

- a. Finn tre mye brukte substantiver i teksten. Hva heter de på nynorsk, og hva heter de på bokmål?

Begge de *kontrastive* oppgavene bruker eksempeltekst som utgangspunkt for identifikasjon av ordklassene substantiv og verb, på nynorsk og bokmål. I den ene oppgaven skal elevene skrive ned hva substantivene de fant, heter på nynorsk og bokmål (Fjeld et al., 2022, s. 183), og i den andre (Fjeld et al., 2022, oppg. 26, s. 233) skal elevene undersøke om de verbene de fant, er like på nynorsk og bokmål. Oppgavene ber ikke om mer utover dette. Elevene skal ikke se på dette i henhold til grammatiske regler og mønstre for å kunne utarbeide en bredere forståelse av systemer og sammenhenger i språket. Dette sammenfaller med Eiesland og Vindenes (2022, s. 96), som framholder at en kontrastiv tilnærming til bokmål og nynorsk gjerne dreier seg om form. Når det gjelder bøyning av verb, har de to skriftspråkene lik funksjon.

Et av kompetansemålene for 7. trinn er å “sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det *kontrastive* perspektivet står eksplisitt i kompetansemålet. Dette mener Eiesland og Vindenes (2022, s. 38-39) gjør det mulig for elevene å fokusere på de formelle sidene av språk og dialekter som er like, og øke elevenes forståelse. Iversen et al. kompletterer med at elevene vil ha en bedre forståelse av de grammatiske reglene som anvendes. På denne måten kan elevene fungere som språkforskere ved å finne fram til “likheter, forskjeller, regelmessigheter og sammenhenger” (Iversen et al., 2020, s. 26). Samtidig kan det være utfordrende å gjennomføre *kontrastive* oppgaver slik som disse uten metaspråklig kompetanse eller grammatiske fagbegrep (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 27). Hvis man ser det nevnte kompetansemålet i lys av kjerneelementet *Språk som system og mulighet*, som blant annet vektlegger elevenes kunnskapsutvikling innen språkets “grammatiske og estetiske sider” (Utdanningsdirektoratet, 2019), ser vi betydningen og viktigheten av å ha en metaspråklig bevissthet for å kunne utføre systembaserte oppgaver i denne kategorien.

## 5.3 Bruke i tekstproduksjon

For å synliggjøre vårt analysearbeid, velger vi å oppsummere tekstproduksjonsoppgavene i en liten oversikt her:

*Ordriket 7A*: (Bjerke et al., 2022, oppg. 3, s. 80; oppg. 9, s. 211; oppg. 4, s. 271).

*Fabel 7*: (Fjeld et al., 2022, oppg. 28, s.109; oppg. 29, s.109; oppg. 41, s. 185; oppg. 10, s.272).

*Norsk 7*: (Anly & Kvinge, 2021, oppg. 2, s. 77; oppg. 4, s.78; oppg. 3, s. 83; oppg. 4, s. 83; oppg. 1, s. 87; oppg. 2, s.87; oppg. 2, s. 106; oppg. 2, s.111; oppg. 3, s. 111; oppg. 4, s.111; oppg. 1, s.113; oppg. 5, s. 113; oppg. 2, s. 178).

*Tekstproduksjonsoppgaver* utgjør omtrent 39% av analysekategoriene, og vi finner disse i alle tre lærebøkene. Som nevnt i kapitlet om analysekategorier er *tekstproduksjonsoppgaver* funksjonelle. Ifølge Hertzberg (1995, s. 117) tar den funksjonelle grammatikkundervisningen utgangspunkt i språkbruken og ikke språkssystemet. Videre sier Hertzberg at på den måten kan grammatikken bidra til økt forståelse for det aktuelle språklige elementet i teksten. De funksjonelle grammatikkoppgavene knyttet til tekstproduksjon skal ha fokus på språket i bruk. Oppgaveteksten er gjerne koblet opp mot ett spesifikt språktrekk (for eksempel *adjektiv*), der man ser på hvordan språktrekkets funksjon i teksten kan arbeides med. Noen ganger bruker man ikke denne muligheten, slik vi har nevnt før. Et eksempel er en oppgave som denne:

Beskriv landskapet på kartet. (Norsk 7, Anly & Kvinge, 2021, oppg. 2, s. 77)

Eksempelet vi har vist til her, ber elevene om å *beskrive*. Det kunne tolkes tydeligere til å handle om *adjektiv*. Oppgaven sier ikke hvordan beskrivelsene kan påvirke teksten elevene skal skrive, eller hvilken funksjon adjektivbruk kan ha i teksten. Slik sett blir det, som før nevnt, usikkert i hvilken grad en slik oppgave også kan fremme grammatikk-kunnskaper. Forfatterne bruker ikke muligheten til å bruke et grammatisk fagspråk. Fra et elevperspektiv mener Jørgensen og Siljan at oppgavene som ikke anvender grammatisk terminologi, kan gjøre at elevene ikke oppfatter disse oppgavene som grammatikkoppgaver (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 280). Fra et lærerperspektiv mener vi at læreren selvsagt står fritt til å ramme inn oppgaven bredere, og se mulighetene for å aktivisere et grammatisk språk her.

Gjennom analysen av *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) ses følgelig et gjentakende mønster. Dersom grammatikkoppgavene ikke er knyttet til et rent språkkapittel, eller under et delkapittel som omhandler grammatikk, er det heller ikke fokus på fagbegrep innenfor grammatikken. Dette gjelder alle tekstproduksjonsoppgaver. Det kan derfor spørres om dette egentlig er grammatikkoppgaver,

eller om det er vi som har overanalysert. Vi vil likevel argumentere for at de *er* grammatikkoppgaver, da det å *beskrive noe* er sterkt knyttet til ordklassen adjektiv, selv om dette ikke presiseres i oppgavetekstene. Disse oppgavene drøftes videre. Her er et eksempel på en slik oppgave (Norsk 7, Anly & Kvinge, 2021, oppg. 4, s. 78):

Bruk fantasien og lage en beskrivelse av en fantasifigur du kunne tenke deg å lese om. Du velger selv om figuren skal være hyggelig og representere det gode, eller om det skal være en skummel figur i det ondes tjeneste.

Også i denne oppgaven kunne man se for seg at et grammatisk metaspråk kunne innlemmes i innrammingen eller i selve oppgaveutformingen. Begrepet adjektiv kunne innlemmes som et språklig direktiv: Bruk fantasien, og lag en beskrivelse av en fantasifigur full av adjektiv. I stedet brukes det hverdagsbegrep som *å beskrive*. I og med at oppgaven ikke står i et grammatikk-kapittel eller er en eksplisitt grammatikkoppgave, er det heller ikke noe i innrammingen som tilsier at det er en grammatikkoppgave. Ifølge Blikstad-Balas (2014, s. 32) viser forskning at lærere ikke støtter seg direkte til læreplanene, men at de stoler på at lærebøkene er laget med den hensikt å dekke det som står i læreplanen. Undervisningen blir da basert på de føringene som ligger til grunn i lærebøkene. Innrammingen/fagspråket i oppgaven kan altså ha noe å si for hvordan læreren setter oppgaven ut i livet. Dermed kan elevene gå glipp av muligheten til å møte grammatisk terminologi i kapitler som ikke har grammatikk som fokus, men der grammatisk metaspråk likevel kunne integreres naturlig. Brøseth og Nygård, 2019, s. 345) nevner et viktig moment når det kommer til *implisitt* og *eksplisitt* kunnskap i grammatikk. De sier at dersom man ikke bruker den grammatiske terminologien når man jobber med tekster, og samtidig ser på de tekstlige kvalitetene som den spesifikke grammatikk-kategorien gir, evner heller ikke elevene å se sammenhengen mellom språket som system og språket i bruk. Videre sier Brøseth og Nygård at det gjør det vanskelig å kunne bruke et grammatisk metaspråk i arbeid med å analysere de tekstlige kvalitetene som den grammatiske kategorien gir (Brøseth & Nygård, 2019, s. 345).

Et annet aspekt det er verdt å nevne ved denne type oppgaver, er at ved å “forenkle” grammatiske begreper (*ting/substantiv, beskrive/adjektiv, gjøre/verb*), kan det ifølge Eiesland og Vindenes (2022), føre til at et ensidig fokus på den semantiske betydningen kan “(...) gi feil resultat for innholdsorda”, spesielt med tanke på substantiv og verbalsubstantiv (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 63). Tekstproduksjonsoppgaven i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, oppg. 41, s. 185) er et eksempel der forfatterne bruker begrepet *ting* om *substantiv*:

Lag et biodikt om Cita. Et biodikt er et dikt om en person eller et dyr. Begynn å lage biodiktet om Cita ved å fylle ut disse punktene:

Tre adjektiv som beskriver Cita  
Navnet på en person Cita kjenner  
Tre ting Cita liker  
Tre ting Cita drømmer om  
Tre ting Cita er redd for  
Hvor Cita bor

Dagrun Skjelbred (2019, s. 121) poengterer viktigheten av å ikke undergrave fagspråkets status. I tillegg sier Skjelbred (2019) at å lære et fag er en del av det å kunne benytte et fagspråk som er i tråd med den faglige tekstkulturen. I eksempelet vist til ovenfor er det brukt fagspråk om adjektiv, og det er *da* man kan undre seg over hvorfor bruk av fagbegrepene ikke er konsekvente gjennom hele oppgaven. De ulike argumentene for å beholde grammatikken i skolen ble nevnt i teoridelen, og metaspråksargumentet er høyst aktuelt. I kjerneelementet *Språket som system og mulighet* står det at elevene skal kunne bruke et grammatisk metaspråk i samtaler om språket. Det står også under kompetansemål etter 7. trinn at elevene skal kunne “bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er altså ikke tilstrekkelig å bruke et hverdagspråk, da dette kan gi upresise tolkninger av ordklassenes innhold. Man skal kunne benytte et metaspråk i henhold til grammatisk terminologi. Det er viktig, ifølge Tonne (2020, s. 179), at både lærer og elever kjenner funksjonen og innholdet til den aktuelle terminologien, og hva den aktuelle terminologien viser til i språket. For å kunne tilegne seg en større forståelse for grammatiske begrep trenger elevene å bli eksponert for relevante og konkrete eksempler (Tonne, 2020). Det er nærliggende å anta at Tonnes (2020) synspunkter ligger tett opptil et funksjonelt grammatikksyn. Jørgensen og Siljan (2021, s. 270) påpeker at tekstbaserte oppgaver som skaper koblinger mellom språktrekk og deres funksjon, sier noe om hvordan de grammatiske valgene kan påvirke tekstens kvalitet.

Nygård (2021b) hevder at prosessen med å utvikle et metaspråk kan gi elevene ny kunnskap om språket, samt øke skrivekompetansen deres (Nygård, 2021b, s. 13-14). Da er det viktig at både innrammingen av oppgavene i lærebøkene og selve oppgaveformuleringen legger til rette for en terminologi som er i tråd med det grammatiske fagspråket. Dersom man bare fokuserer på det semantiske aspektet, kan det, ifølge Eiesland og Vindenes (2022, s. 63), lett føre til at man undervurderer elevenes kompetanse til å kunne bruke et faglig metaspråk.

Det er også en annen tekstproduksjonsoppgave vi vil trekke fram, der vi spesielt vil vise til oppgavens innramming. Det gjelder oppgaven på s. 272 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022), som er en samarbeidsoppgave:

Hva husker dere om ordklasser fra tidligere? Husker dere hvor mange ordklasser vi har, hva de heter, og hva de gjør? Gå sammen i grupper, og lag et tankekart over ordklasser. Sammenlikn tankekartet deres med de andre gruppene.

Den første delen av oppgaveteksten ber elevene hente fram kunnskaper fra tidligere før de skal arbeide i grupper og lage tankekart over ordklasser. Brødteksten over oppgaven gir en spesifisering i hva som kjennetegner ordklassenes funksjon: “Noen ord forteller oss hva som skjer, andre forteller hvordan ting ser ut, eller hvordan ting skjer” (Fjeld et al., 2022, s. 272). En slik brødtekst kan være en viktig premiss for å kunne svare på følgende oppgave, sier Bakke og Kverndokken (2021, s. 100). Brødtekst og rammen rundt oppgaven kan også gi gode direktiver for læreren som skal undervise. Det blir tydeliggjort hva som er mål med oppgaven, hvilken grammatisk kunnskap som er i fokus, og hvilken aktivitet elevene blir bedt om å utføre. Skjelbred (2019, s. 75) understreker viktigheten av lærerens rolle i klasserommet, og at lærebokforfatterne har et ansvar for å legge til rette for dette. Tekstproduksjonsoppgaven vi henviser til, er et godt eksempel på hvordan dette kan tilrettelegges. Overskriften på oppgavesiden heter *Arbeid med ordenes oppgaver* og er i et eget grammatikkapittel bakerst i boka. Brødteksten formidler: “Vi deler ord inn i ulike *ordklasser* etter hvilken *funksjon* de har” (Fjeld et al., 2022, s. 272). Selv om vi i hovedsak ser på oppgavene, sier både overskrift og brødtekst noe om hvilket grammatikksyn som ligger bakenfor. Oppgaven inviterer til refleksjon og metaspråklige samtaler. Elevene skal sammenligne det de har kommet fram til med de andre i klassen. Den har i tillegg fokus på ordklassenes funksjon i teksten.

## 5.4 Bøye

Det finnes to oppgaver i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) og én oppgave i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) som tilhører kategorien *bøye*. Alle disse tre er definert som *tradisjonelle*. Begge oppgavene i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) tar utgangspunkt i en eksempeltekst. Oppgaven i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) befinner seg i *Språksider* bakerst i læreboka og er ikke tilknyttet noen eksempeltekst eller andre spesifikke temaer.

En av oppgavene som vi har tolket til å være i kategorien *bøye*, er oppgave 27 i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 233):

- Finn minst fem ord i teksten som skrives annerledes på nynorsk enn på bokmål. Skriv dem ned.
- Hvilke ordklasser tilhører ordene?
- Bøy ordene om det er mulig. Ta gjerne ordbokene.no til hjelp.

Oppgaven egner seg til å trene eleven i å identifisere ordklasser, kategorisere dem og bøye ordene. Ifølge Nygård (2021a, s.46) har elevene den grammatiske kunnskapen til å kunne bøye ordklasser



som substantiv og verb, implisitt i seg. Helt underbevisst vet elevene at verb bøyes i tid. Bøyning er “(...) obligatorisk bakgrunnsinformasjon”, sier Eiesland & Vindenes (2022, s. 95). Vi legger ikke merke til at denne informasjonen er til stede, men vi legger veldig godt merke til det om den mangler. En slik bevissthet rundt ordklasser, mener Nygård (2021a, s.46), kan anvendes i videre arbeid med ordklasser i norsk. Oppgavens oppgaveledd c), sier: “Bøy ordene om det er mulig”. Her kunne eleven for eksempel blitt spurt hva som avgjør at et *verb* er et *verb* og ikke et substantiv. Tradisjonelle *bøye*oppgaver kan ofte bli for abstrakte og ha liten nytteverdi for elevene (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 29; Iversen et al., 2020, s. 23), men samtidig er det viktig at elevene kjenner godt bøyingsmønstre for ordklasser. I tillegg til å kunne bøye *verb*, *substantiv* og *adjektiv* korrekt, er det også viktig at elevene forstår hvordan bøyningen påvirker setningsstruktur, og hvordan ulike grammatiske elementer samhandler. På den måten vil elevene kunne uttrykke seg mer presist og nyansert, og utvikle sine skriveferdigheter på et mer avansert nivå. Dette samsvarer med ett av kompetansemålene for 7. trinn, der det nevnes eksplisitt at eleven “skal kunne skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 5.5 Reflektere

Vi fant tre refleksjonsoppgaver, og alle befinner seg i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, ikke-nummerert oppg., s. 43; oppg. 11 s. 222; oppg. 17 s. 276). Udir (2019) definerer verbet *å reflektere* til å “prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som nevnt tidligere i analysekategorien som omhandler det *å reflektere*, hevder Penne et al. (2020, s. 56) at fagsamtaler, som et metodisk og didaktisk valg i tilnærmingen til grammatikk, bidrar til at elevene får erfaringer rundt *refleksjon* og formidling av fagstoff. Et annet viktig poeng er at *refleksjon* i faglige samtaler som omhandler grammatikk, kan få elevene til å se at det ikke alltid bare finnes *ett* riktig svar, men at det kan være flere mulige svar og innfallsvinkler i spørsmål om språklige valg og mønstre (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 35). Oppgaver som inviterer til å reflektere, underbygger *metaspråksargumentet*, som vi tidligere har nevnt er et argument for grammatikk som er synlig i norskplanen i LK20.

Den refleksjonsoppgaven som illustrerer dette best, er oppgave 17 på side 276 (Fjeld et al., 2022). Oppgavetypen er merket *samtale*, og er en diskusjonsoppgave. Den er også flerledda:

Diskuter: Hva er en setning? Og hva er den minste setningen vi kan lage?

a) Skriv ned den korteste setningen dere kan komme på. Del den med klassen.

- b) Hvilke ordklasser består setningen av?
- c) Er det noen ordklasser som **må** være med i setninger?

I denne oppgaven er det det syntaktiske som er i fokus. Oppgaven gir tydelige instruksjoner om hva det er elevene skal drøfte, samtidig som den kan åpne for ulike tilnærminger til svaret. Elevene oppfordres til å *reflektere* over hva en setning er, og det gis mulighet til å se på syntaks og hvilke ordklasser som må være med i setninger. Språkets oppbygning kan ofte ses i sammenheng med det systemgrammatiske perspektivet, men i dette tilfellet åpner refleksjonsoppgaven for en metaspråklig debatt om ordklassenes funksjon og plassering i setninger, og har et tydelig funksjonelt grammatikkpreg. Ifølge Bakke og Kverndokken kan slike oppgaver som er eksemplifisert her, hjelpe elever til å undre og reflektere. De sier videre at denne type oppgaver åpner opp for en dypere forståelse av grammatiske fagbegrep som oppgaven omfavner (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 97). Det er likevel viktig å tenke på, som Leiv Inge Aa påpeker, at det å ha en metaspråklig samtale rundt grammatikk i tekster krever mye av elevene (Aa, 2021, s. 71). Nettopp derfor er det da viktig at oppgavens instruksjoner tydeliggjør hva det er elevene skal snakke om.

Ifølge LK20 heter det at norskfaget skal være preget av en “aktiv og utforskende læring” og Utdanningsdirektoratet eget svar på “Hva er nytt i norsk?” lyder som følger:

De største endringene dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide utforskende i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre. Dette grepet skal gi elevene mulighet til å lære på en aktiv måte og bygge ny kunnskap på det de allerede kan og vet (...). (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Denne oppgaven er et godt eksempel på en utforskende oppgave der elevene skal prøve ut hvilke grammatiske elementer som må være med i setningen, og de får også mulighet til å aktivisere kunnskapen de har om ordklasser. Den gir elevene anledning til å ha en aktiv rolle i oppgaveløsingen. Således kan det tale for at denne oppgaven i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) viser hvordan det viktige språklige direktivet *utforske* er ivaretatt, et verb som har blitt sentralt i kompetansemål i den nye norskplanen i LK20.

## 5.6 Identifisere og/eller kategorisere

Som vi har nevnt tidligere, velger vi å synliggjøre de oppgavene vi har tolket til å være i kategorien *identifisere og/eller kategorisere*, slik at analysen vår blir transparent og lettere å etterprøve.

*Ordriket 7A*: (Bjerke et al., 2022, oppg. 3, s. 53; oppg. 4, s. 54; oppg. 6, s. 55; oppg. 8, s. 56; oppg. 1, s. 80; oppg. 2, s. 95; oppg. 10, s. 212; oppg. 18, s. 215; oppg. 7, s. 219; oppg. 3, s. 251).

*Fabel 7*: (Fjeld et al., 2022, oppg. 5, s. 120; oppg. 42, s. 186; oppg. 44, s. 186).

*Identifisere og/eller kategorisere* representerer tradisjonelle, systemiske grammatikkoppgaver. Jørgensen og Siljan (2021) viser til at disse oppgavene er løsrevet fra kontekst, og at man derfor ikke klarer å se eller tolke grammatikken i et helhetlig perspektiv (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 270). Et typisk eksempel på dette finner vi i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022, oppg. 18, s. 215):

Er det understrekede ordet i setningen et adverb eller et adjektiv?

- a. En veldig stor hest står i innhegninga.
- b. Jeg leser helst de morsomste bøkene.
- c. Den steinen jeg kastet, gnagde hardt på samvittigheten min.
- d. Den sultne ulven spiste fort.
- e. Bladene som den lure onkelen min hadde lest ferdig, fikk jeg.
- f. Bestemora mi har den fineste håndskrifta.
- g. Jeg skriver fint.
- h. Den harde ballen gikk rett gjennom ruta

Denne oppgaven har setninger som er konstruerte for å kunne identifisere og kategorisere adverb og adjektiv. Oppgaven består av løsrevne setninger uten noen indre sammenheng. Det er ikke dermed sagt at elevene ikke lærer noe av denne typen oppgaver, men det er nærliggende å tenke at det snevrer seg inn til å nettopp identifisere og kategorisere. Man skal likevel ikke utelukke den systemgrammatiske tilnærmingen fra undervisningen, for ifølge Iversen et al. (2020, s. 23) kan en systemgrammatisk tilnærming brukes "(...) som verktøy i arbeid med tekster i et funksjonelt pragmatisk perspektiv".

Vi vil nå se på en annen oppgave som også er av systemgrammatisk art, men da i en litt annen kontekst. I *Ordriket 7A* er nemlig denne oppgaven knyttet opp til en skjønnlitterær tekst, eksempelvis:

Skriv de ulike ordene som er brukt for å beskrive Lill Miriam. (Bjerke et al., 2022, oppg. 2, s. 95)

Denne oppgaven ber i hovedsak elevene om å identifisere de beskrivende ordene og setningene som skildrer personene i tekstene. Blikstad-Balas (2016, s. 72) skriver at å gjengi informasjon man henter fra tekster, ikke behøver å være helt uten mening. Det er likevel slik at slike gjengivelser ikke krever så mye av elevene, og at det er begrenset hvor stort læringsutbytte de får av å utføre en

slik oppgave. Et annet aspekt, som også kan ha noe å si for læringsutbyttet, er at bortfallet av fagbegrep kan gjøre sitt til at oppgaven mister sitt potensial. Elevene løser oppgaven uten at de ser at oppgaven også kan ses i sammenheng med grammatikk og fremme grammatikk-kunnskap. I LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) sies det at elevene skal kunne *bruke fagspråk* i forbindelse med ordklasser og syntaks. Udirs (2019) definisjon av *å bruke* sier at det “(...) henger nært sammen med å anvende, forstått som å gjøre bruk av, ta i bruk, for eksempel en metode eller verktøy” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sett i lys av en slik definisjon på *å bruke* ser vi det som tvilsomt at elevene anvender eller tar i bruk fagspråk og grammatikk-kunnskap når en slik oppgave løses. Elevene studerer en tekst og gjenfinner ytre kjennetegn ved personer, og så slutter det der. Her kunne en kanskje tenke seg en flerleddet oppgave som så sammenheng med ordklassen adjektiv, kanskje også spesifiserte positive, nøytrale og negative adjektiv med mer.

## 5.7 Forklare

Det er kun *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) som har en oppgave i kategorien *forklare*. Denne kommenteres i analysedelen, og drøftes derfor ikke videre her.

## 5.8 Multimodale

I ett av kompetansemålene etter 7. trinn heter det at elevene skal kunne “utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sammensatte tekster og multimodale tekster tolker vi som begrep for det samme. Ifølge Løvland (2010, s. 2) består multimodale tekster av flere meningsbærende lag som danner en helhet når de legges sammen. Det er to oppgaver som vi har kategorisert som multimodale, og disse er i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, oppg. 23 s. 43, oppg. 11 s. 272). Det vises til den ene oppgaven som er på side 272:

Gjør oppgavene nedenfor, og sett sammen svarene til en liten plakat.

- a. Finn tre-fem eksempler på ordklassene verb, substantiv og adjektiv. Lag setninger med ordene.
- b. Velg deg en ordklasse og skriv ned funksjonen til ordklassen. Hva slags oppgaver har den i en setning og i språket?
- c. Finn et bilde eller lag en tegning som passer til ordklassen.

Ved å bruke ulike uttrykksmåter kan dette være til hjelp for elevens forståelse av den grammatiske kategorien. Ifølge Bakke og Kverndokken (2021, s. 109) kan den multimodale kategorien ses i sammenheng med åpne oppgaver og ha en induktiv tilnærming. Åpne grammatikkoppgaver der

man bruker en induktiv tilnærming, er funksjonelle. Denne oppgaven er ikke åpen og har heller ikke en induktiv tilnærming, men den har en ordlyd som knytter an til et funksjonelt grammatikk-syn. Elevene må forklare hvilke oppgaver ordklasser har i språket. Tekstskapingen er ellers på setningsnivå uten noe videre kontekst.

Som nevnt, er det to oppgaver i *Fabel 7* som vi tolker til å være *multimodale*. Vi har kommentert følgende oppgave i analysedelen (s. 47):

Skriv en kort reklametekst om en ting som betyr noe for deg. Prøv å overbevise leseren om å kjøpe tingen. Bruk både subjektive og objektive adjektiv. Tegn eller ta et bilde av tingen, som du legger sammen med teksten. Gjør den så tiltalende og fristende du kan. (Fjeld et al., 2022, oppg. 23, s. 43)

Vi vil likevel hente fram denne oppgaven i drøftingen for å kunne sammenligne de to multimodale oppgavene som er i *Fabel 7*. Den første oppgaven, som er knyttet til ordklasser og funksjon, ber elevene om å *innhente* kunnskap om verb, substantiv og adjektiv. Denne kunnskapen skal de nedfelle i både verbaltekst og bilde. De må altså kunne bruke ulike modaliteter for å skape en bredere forståelse for det grammatiske språktrekket. En slik type oppgave kan være et nyttig verktøy for læreren for å sjekke om elevene har forstått hva de ulike grammatiske kategoriene brukes til i språket vårt.

Den andre oppgaven ber elevene om å *anvende* kunnskapen om ordklassen *adjektiv* i reklamesjangeren. I dette tilfellet har ikke bildet så mye å si for forståelsen av det grammatiske språktrekket, men det kan likevel fortelle noe om hvordan eleven binder sammen det grammatiske aspektet med det tekstuelle og det visuelle. Oppgaven kan også bidra til at elevene kan oppleve det som meningsfullt og nyttig å se hvordan adjektiv kan brukes for å gjøre en reklametekst tiltalende for mottakeren.

## 5.9 Språklig lek

Under kategorien *Språklig lek* finner vi kun én oppgave i *Fabel 7*, oppgave 1 (Fjeld et al., 2022, s. 270):

- a. Jobb sammen i små grupper. Lag en litt lang setning om hva som helst. Deretter skriver dere hvert ord i setningen på en liten lapp og stokker om på ordene.
- b. La en annen gruppe prøve å pusle sammen setningene deres.
- c. Ta bort alle verbene. Fungerer setningene fortsatt?

Vi har analysert denne oppgaven til å være *funksjonell*, siden vi lar det siste leddet være styrende (se for eksempel *Oppgaver*, kap. 3.2.1, s. 27). Det siste leddet instruerer elevene til å undre seg og observere hva frafallet av verbene gjør med teksten. Slike undre-spørsmål i en oppgave kan stimulere til metakognisjon og utforskning av verbets posisjon og betydning (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 97). Denne type oppgave kan, ifølge Eiesland og Vindenes (2022, s. 104) gi elevene anledning til språklig kreativitet. Nygård påpeker at *språklig lek* kan gjøre de systematiske kunnskapene og rammene rundt språket mer synlige, samtidig som de kan forme et godt grunnlag for metaspråklige og grammatiske samtaler rundt fagbegreper (Nygård 2021c, s. 24).

Handlingsverket *leke* er ikke definert av Utdanningsdirektoratet (2019) til tross for at det framstår eksplisitt i kompetansemålet for 7. trinn “leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster”. I kjerneelementet *Språk som system og mulighet* “står det at eleven skal (...) kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne oppgaven legger til rette for å utforske og leke med språket ved å sette fokus på syntaks og hvilke grammatiske elementer som må til for å danne en meningsfull setning.

*Språklig lek* og utforskning kan spille en viktig rolle i å utvikle språklig bevissthet og ferdigheter hos elever. For å sikre at leken gir optimal læring i en slik sammenheng, er det nødvendig å knytte den til refleksjon og faglige begreper innen grammatikk. Grammatikk er et omfattende og variert emne, og lek kan brukes både i induktiv og deduktiv undervisning (Nygård, 2021c, s. 22-23). Å ha gode kunnskaper om språklige normer og regler er ikke tilstrekkelig for å utnytte den språklige kompetansen fullt ut. Gjennom språklig lek og eksperimentering kan elever utvikle sin egen språklige bevissthet og kreativitet, som igjen kan hjelpe dem i å skape tekster (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 96). Denne formen for oppgaver kan altså ha en positiv innvirkning på elevenes tekstkompetanse.

Jonas Bakken sier at det er forventet av elevene å kunne eksperimentere kreativt med språket og kunne overskride normer og regler. Et viktig poeng vi deler med Bakken er at dersom elevene skal bryte med det konvensjonelle og kreativiteten ikke skal forsvinne i det “(...) det tomme intet”, må elevene ha utviklet kunnskap om hvilke konvensjoner de skal bryte (Bakken, 2019, s. 35). Det innebærer at elevene må være trygge på den kunnskapen de har, for å nettopp kunne leke og utforske med språket.

## 5.10 Innfyllingsoppgaver

I vår analyse er det kun én innfyllingsoppgave, og den er i *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022, oppg. 19, s. 215).

Skriv av setningene og fyll inn adverb eller adjektiv som passer.

- a. Jeg har alltid arbeidet \_\_\_\_\_ for å få til det jeg gjør.
- b. Broren løp \_\_\_\_\_ tilbake.
- c. Min \_\_\_\_\_ snille bestefar gikk \_\_\_\_\_ til godteskåla.

Oppgaven er i et eget språkkapittel, *Språkriket*. Elevene blir bedt om å fylle inn adverb/adjektiv i konstruerte setninger (Bjerke et al., 2022, s. 215). De skal kunne skille mellom adjektiv og adverb, men det handler like mye om å fylle inn ord som passer inn i setningen. I utgangspunktet trenger derfor ikke elevene å ha kunnskap om adjektiv eller adverb for å kunne utføre denne typen oppgave. Maagerø (2005) sier at det er nødvendig å dele setningen opp i ulike grammatiske kategorier for å få en oversikt over hvordan språket er bygd opp. Det er likevel viktig, sier Maagerø, at de ulike kategoriene ses på som en helhet, og at man også bør gå utover setningsnivå (Maagerø, 2005, s. 90-91). Innfyllingsoppgaver er innenfor kategorien systemgrammatikk, de er ofte preget av løsrevne setninger uten videre kontekst, og denne typen oppgaver kan, ifølge Iversen et al. (2020, s. 23), fortone seg som abstrakte for elevene. Videre kan det abstrakte synet på grammatikk hos elevene føre til at de ikke ser bruksverdien av grammatikken. Denne type oppgaver gir, ifølge Nygård (2021b, s. 158), lite læringsutbytte for elevene, men at tanken bak slike oppgaver kan være å automatisere kunnskap slik at det blir lettere for elevene å ta fram kunnskapen i arbeid med andre tekster. Nygård påpeker videre at når de grammatiske språktrekkene blir stående uten en kontekst, kan det føre til at forståelsen for emnet ikke blir tilstrekkelig dekket (Nygård, 2021b, s. 158). Det er likevel viktig å påpeke at det i LK20 sitt kjerneelement *Språket som system og mulighet* (Utdanningsdirektoratet, 2019), legges til rette for at man også skal ivareta det systemgrammatiske aspektet. Undervisningen bør inneholde både det normative og det deskriptive aspektet (Nygård, 2021c, s. 30; Brøseth & Nygård, 2019, s. 340-341). Nygård sier likevel at elevene kan, ved hjelp av forenklede oppgaver, få knagger til å bygge videre på den grammatiske kunnskapen etter hvert som de tilegner seg den (Nygård, 2021c, s. 30). Slik sett kan denne typen oppgaver være et utgangspunkt i videre arbeid med adjektiv og adverb, der det er et større fokus på det deskriptive aspektet. Det forutsetter da at elevene har kunnskap om hva *adverb* og *adjektiv* er.

## 5.11 Annet

I restkategorien (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 103) *Annet* fant vi fire oppgaver som ikke umiddelbart kan plasseres i noen av de analysekategoriene vi opererer med. *Ordriket 7A* har en funksjonell oppgave (Bjerke et al., 2022, oppg.1, s.147). To *tradisjonelle* grammatikkoppgaver fant vi i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021, oppg. 3, s. 289, “Språkspill”, s. 294-295). *Fabel 7* har én *funksjonell* oppgave (Fjeld et al., 2022, oppg. 16, s. 275). Vi har valgt å ta for oss én oppgave fra hver av lærebøkene, og det vil derfor være samme eksempeloppgaver som vist i kapittelet om analysekategorier (se s. 34).

En av oppgavene i *Ordriket 7A* har vi kategorisert i *annet*:

Hva er en skapning? Bruk ordbok og forklar hva det er. (Bjerke et al., 2022, oppg. 1, s. 147)

Her skal elevene finne fram i ordboken og forklare hva ordet er. De kan blant annet finne at det er et substantiv, hvordan det bøyes, at genus er hankjønn, dersom det er dette de leter etter, og de kan også finne synonymer til ordet. De kan også finne eksempler på hvordan ordet brukes i setninger. Dette er en forholdsvis åpen oppgave der det er opp til elevene å dra ut den informasjonen de finner viktigst. Denne oppgaven kan også klassifiseres som en type utforskningsoppgave som bidrar til å finne mest mulig informasjon knyttet til ordet *skapning*. Det er nettopp mulighetene som ligger til rette for realiseringen av oppgaven, som gjør at denne blir vanskelig å sette inn under én bestemt kategori. Derfor velger vi å sette denne inn i *annet*-kategorien.

Oppgave 16, i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022, s. 275) lyder slik:

**Mitt favorittord.** Les teksten ovenfor om ordet *tranquility*. Har du et ord eller uttrykk som du liker ekstra godt? Lag en tekst, en presentasjon, en kort video eller en plakat med tittelen “Mitt favorittord”. Dere kan for eksempel ha med

- Hvor ordet kommer fra (etymologi)
- Hva det betyr (definisjon)
- Hvilken ordklasse det tilhører (funksjon)
- Hvordan det brukes (eksempel)
- Hvorfor du liker det (refleksjon)

Oppgaven har en bred innfallsvinkel og inviterer til refleksjon og undring. Den setter fokus på ordets funksjon, og hvordan det kan anvendes. Dette er en kompleks, *funksjonell* oppgave som inneholder mange kategorier: *multimodalitet*, *identifisering*, *kategorisering*, funksjonalitet og språkvitenskapelige fagbegrep (etymologi). Det kan være et godt utgangspunkt å bruke tekster som elevene har en personlig tilknytning til, i arbeid med egen tekstproduksjon. Det kan være tekster de



har skrevet selv, eller en type modelltekster som peker på elevenes interesser eller personlige preferanser, slik som i denne oppgaven i *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022). Grammatikk og skriving kan ofte ses på som to tett sammenkoblede elementer, der grammatikken fungerer som et metaspråk eller verktøy gjennom ulike faser av skriveprosessen (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 261). Et annet aspekt som kan pekes på, er at oppgaven gir tydelige skriverammer, slik at det er lett for eleven å følge “oppskriften” på hvordan oppgaven kan løses.

Oppgave tilknyttet “Språkspillet”, i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021, s. 294-295) lyder slik:

- 1 - Si et egennavn som begynner på E.
- 2 - Hva heter verbet **gikk** i infinitiv?
- 3 - Si et substantiv som er giftig.
- 4 - Bøy verbet **være**.
- 6 - Nevn fire verb som kan slutte på a i preteritum.
- 7 - Hva er **å bråke** i preteritum?
- 8 - Si et adjektiv som beskriver skolen.
- 9 - Si to fellesnavn på folk som kjører buss.
- 10 - Gradbøy adjektivet **god**.
- 12 - Si et adjektiv som begynner på k.
- 13 - Si en setning med ordene eple og grønn.
- 14 - Si et fellesnavn som begynner på s.
- 18 - Gradbøy adjektivet **fantastisk**.
- 20 - Si et substantiv fra en matpakke.
- 21 - Bøy verbet **skrive**.
- 24 - Hva er verbet **oppdage** i presens?
- 26 - Nevn ti substantiv som begynner på k.
- 28 - Si tre adjektiv som beskriver dette spillet.

Oppgaven i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) er et brettspill som inneholder forskjellige typer grammatiske utfordringer som elevene skal klare for å komme videre og nærmere mål. Det er kun det som kan assosieres med *lek*, da den ikke har noen kreativ eller *funksjonell* vinkling på språket. Noe videre mål og mening med dette spillet vises ikke. Selv om dette er et grammatikkspill, kan vi ikke kategorisere det som språklig *lek* som kjerneelementet *Språk som system og mulighet* innebærer “(...) leke, utforske og eksperimenter med språket på kreative måter” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Deloppgavene i språkspillet dekker mange av kompetansemålene

for 7. trinn jf. kap. *Handlingsverb* i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal både *bøye* og *identifisere* i *Språkspillet* (Norsk 7, Anly & Kvinge, 2021, s. 294-295), men spillet inviterer ikke elevene til å gjøre noe mer enn det. Spillet kan ende med liten bruksverdi for elevene – bortsett fra en eventuell glede over å komme først i mål og seire.

## 5.12 Omfang av grammatikkoppgaver

Vi ønsker avslutningsvis å belyse et viktig funn i vår analyse. Det er påfallende hvor få oppgaver som vies til grammatikk i lærebøkene (se Tabell 8, kap. 6.1, s. 67). Nå har vi riktignok kun konsentrert oss om grammatikkoppgaver som omhandler *verb*, *substantiv* og *adjektiv*, så det er selvfølgelig flere grammatikkoppgaver utover de vi har inkludert i vår forskning. Dette sier likevel noe om grammatikkens plass i lærebøkene. Jones et al. (2013) sin forskning viser at dersom elevene fikk jobbe med spesifikke grammatiske kategorier i arbeid med egne tekster – altså i et tekstnært og bruksnært perspektiv – kan det skape en positiv effekt på elevenes skrive- og tekstkompetanse. Grammatikken er også, som det er vist til tidligere, tydelig nedfelt i gjeldende læreplan. Da finner vi det tankevekkende at det ikke er et større fokus på grammatikk i lærebøkene, ettersom lærebøkene har til hensikt å følge de læreplaner som er gjeldende til enhver tid.

### 5.1.1.1 Oppsummering

Vår problemstilling i denne oppgaven er: *Hvordan legger lærebøker i norsk for 7. trinn, som er skrevet etter LK20, til rette for funksjonell grammatikk, begrenset til å se på oppgaver om ordklassene substantiv, verb og adjektiv?*

Gjennom denne oppgaven har vi kartlagt hvordan tre lærebøker i norsk på 7. trinn legger til rette for funksjonell grammatikk i oppgaver. Det har blitt tatt utgangspunkt i teori, gjeldende læreplan samt aktuell forskning som bidrar med å belyse tematikken og problematikken rundt funksjonelle og tradisjonelle grammatikkoppgaver. Vi har kvantifisert oppgaver og brukt kvalitativ metode. Videre har vi generert analysekategorier for å kunne identifisere og kategorisere de ulike grammatikkoppgavene. I lys av teori, LK20 og aktuell forskning har vi drøftet de ulike analysekategoriene for å kunne gi svar på problemstillingen. Vi oppsummerer så hovedfunnene våre og avslutter med en konklusjon for å gi et endelig svar på oppgavens problemstilling.

## 6 Avslutning

### 6.1 Hovedfunn

Funnene kan oppsummeres kort slik:

- Det kan synes som lærebøkene etter LK20 dreier noe i retning av større vekt på funksjonelle oppgaver.
- Tradisjonelle, systemiske oppgaver er likevel sterkt til stede, iblant i overvekt i representerte bøker.
- Fagspråk og grammatisk terminologi benyttes for lite. I stedet for ser en bruk av hverdagspråk som beskrivende ord om adjektiv og ting om substantiv.
- Oppgaver kunne med fordel ha en innramming i innledende brødtekst som tydeligere viste kunnskapsmål og utnyttet oppgavers potensial for kunnskap i grammatikk.
- Oppgaver kunne flere ganger være prosessuelle og flerleddede, det vil si starte med systemiske oppgaver som så munnet ut i å anvende kunnskapen, for eksempel i tekstskaping, der en ser på hvilken funksjon ordklasser har i en tekst.

Tabell 8: Oversikt over det totale antallet analyserte grammatikkoppgaver i lærebøkene

Kategorier	Sammenlagt ant. opp. *	%
Autentiske	1	1,96 %
Kontrastive	2	3,92 %
Bruke i tekstproduksjon	20	39,21 %
Bøye	3	5,88 %
Reflektere	3	5,88 %
Identifisere og/eller kategorisere	13	25,49 %
Forklare	1	1,96 %
Multimodale	2	3,92 %
Språklig lek	1	1,96 %
Innfillingsoppgave	1	1,96 %
Annet	4	7,84 %
Total ant. oppg.	51	
Total sum	100 %	99,98 %

\* Tallene representerer alle de tre utvalgte lærebøkene, *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022), *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) og *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021).

*Merknad: Prosentene i tabellen er justert ned til to desimaler. Prosentene vil derfor ikke bli totalt 100 % på grunn av avrundingen.*

Vi har nå presentert funnene våre gjennom de ulike analysekategoriene. Her har det blitt vist til funn fra alle analyseenhetene under ett. Videre vil vi gå inn på hver enkel bok for å kunne gi en oversikt over hvordan de ulike bøkene legger til rette for funksjonell grammatikk, og hvorvidt de er i henhold til gjeldende læreplan.

*Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) er den boka som i vår analyse fyller færrest analysekategorier. Vi finner i dette verket kategoriene *bruke i tekstproduksjon, identifisere og/eller kategorisere, innfyllingsoppgaver og annet*, der *identifisere og/eller kategorisere* har den klart største andelen, med 66,66 %. I henhold til LK20 mener vi å konstatere at *Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) ikke dekker fullverdig kjerneelementet *Språket som (system) og mulighet*. Språket som *mulighet* har til hensikt å se grammatikken i et funksjonelt lys, der man har en bruksnær og tekstnær tilnærming. En slik bruksnær, funksjonell tilnærming til ordklassene *substantiv, verb og adjektiv* er minimalt til stede. Fokuset er i aller størst grad rettet mot det tradisjonelle grammatikkperspektivet.

*Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er den av lærebøkene i vår analyse som dekker flest analysekategorier. Andelen funksjonelle og tradisjonelle oppgaver er nesten like stor, med en liten overvekt av funksjonelle oppgaver. *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) sin overskrift til de eksplisitte grammatikkoppgavene heter *Utforsk språket*, og det kan tale for at forfatterne ønsker å ha fokus på det funksjonelle aspektet. Tidvis har oppgavene en tekstnær tilnærming, og det vises til konkrete eksempler fra en tekst, og hva grammatiske valg har å si for tekstens kvalitet, og det som formidles til leseren. Forfatterne legger også vekt på tradisjonelle, systemiske oppgaver og grammatisk terminologi. Det kan gi elevene større bevissthet rundt grammatiske fagbegreper.

Den siste boka i vår analyse, *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021), har en stor overvekt av *funksjonelle* oppgaver. Boka dekker kun tre av analysekategoriene, hvor det å *bruke i tekstproduksjon* er størst. Samtlige av tekstproduksjonsoppgavene i *Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) er ikke eksplisitte grammatikkoppgaver. De er alle knyttet til skjønnlitterære tekster, og felles for disse oppgavene er at de bruker hverdagsbegrep i stedet for fagbegrep. Disse oppgavene dekker kun ordklassen *adjektiv*. Felles for disse oppgavene er at de også mangler en innramming eller brødtekst som spesifiserer at det er grammatikkoppgaver. Språkspillet tar for seg alle de tre ordklassene, mens de to resterende oppgavene dreier seg om verb.

## 6.2 Konklusjon

Vi har gjennomført analyse av grammatikkoppgaver knyttet til funksjonell grammatikk i tre utvalgte lærebøker for 7. trinn og diskutert funnene. Ut ifra dette blir vårt svar på oppgavens problemstilling som følger:

*Ordriket 7A* (Bjerke et al., 2022) er den læreboka som i vår analyse kommer dårligst ut med tanke på andel funksjonelle grammatikkoppgaver. Her er det kun fire av femten oppgaver som har en funksjonell tilnærming. Av i alt femten grammatikkoppgaver knyttet til ordklassene verb, substantiv og adjektiv, er det ti av disse som er i kategorien *identifisere/kategorisere*. Samtidig er det i denne læreboka at det legges best til rette for et grammatisk fagspråk, selv om det også her finnes eksempler på oppgaver der de bruker et hverdagspråk.

*Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) er den av lærebøkene som kommer best ut når det gjelder andel funksjonelle grammatikkoppgaver. Brødtekst rundt – og overskrifter knyttet til grammatikkoppgavene og grammatikk-kapitlene – viser at forfatterne har fokus på språket i bruk. Det er imidlertid noen grammatikkoppgaver der fagbegrep blir forenklet til et hverdagspråk. *Fabel 7* (Fjeld et al., 2022) har oppgaver i nesten samtlige av analysekategoriene, og det kan tyde på at de favner bredt med sine grammatikkoppgaver. Andelen funksjonelle og tradisjonelle grammatikkoppgaver er nesten like stor, med en liten overvekt av funksjonelle oppgaver.

*Norsk 7* (Anly & Kvinge, 2021) har en overvekt av tekstproduksjonsoppgaver (tretten av seksten) og alle disse er funksjonelle. Det er likevel verdt å nevne at samtlige tekstproduksjonsoppgaver ikke er eksplisitte grammatikkoppgaver. De resterende oppgavene finner vi under *Språksider*, som er et eget språk-kapittel bakerst i boka, og alle disse oppgavene er tradisjonelle.

Dette viser at lærebøkene i vår analyse i varierende grad legger til rette for funksjonell grammatikk i sine oppgaver. Det trenger nødvendigvis ikke bety at dette er negativt, da grammatikk krever ulike tilnærminger – man trenger systemet for å bli bevisst de grammatiske kategoriene som finnes i språket vårt, og man trenger den funksjonelle tilnærmingen for å kunne se og anvende grammatikken i en kontekst.

Vi vil peke på et avsluttende og viktig poeng i vår analyse, som er at andelen grammatikkoppgaver (i henhold til ordklassene verb, substantiv og adjektiv) sett i forhold til sideomfang i lærebøkene, kan tyde på at grammatikken ikke er et prioritert emne. I lys av dette, kan det si noe om hvorvidt lærebøkene klarer å følge læreplanmålene i norsk som omhandler grammatikk, og kjerneelementet *Språket som system og mulighet*.

### 6.3 Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne masteroppgaven indikerer at de inkluderte lærebøkene i vår studie ikke utnytter mulighetene godt nok til å integrere grammatiske fagbegrep i utformingen av oppgaver. Oppgavene i en lærebok kan signalisere til elevene hva som er viktig i faget, og derfor bør oppgavens

innramming og oppgavetekst vurderes nøye når lærebokforfattere utformer oppgaver (Skjelbred et al., 2013; Skjelbred, 2019). Selvsagt kan annet materiale, som lærerens bok og digitale ressurser, gi anvisninger som sier noe om hvordan grammatikkundervisning er tenkt, og gi råd til hvordan lærere kan sette oppgaver i spill. Vi har kun vurdert de trykte lærebøkene i vår analyse, og det er de som først og fremst signaliserer for både elev og lærer hva slags undervisningssyn som gjelder.

Det er ikke slik at oppgavene i lærebøker alltid er utformet på en måte som gjør det klart hvordan grammatiske termer og aspekter er relevant for elevenes forståelse av språkets funksjon og bruk. Dette kan legge et økt ansvar på lærere for å koble sammen de ulike aspektene av grammatikken for elevene, og det krever også at lærerne har en grundig forståelse av grammatikkens ulike bruksområder.

Det er også en merkbar variasjon i de utvalgte lærebøkene når det gjelder LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) og grammatikk. Kjerneelementet *Språket som system og mulighet* og kompetansemålene for 7. trinn legger til rette for at grammatikken skal både kunne ha en funksjonell og tradisjonell tilnærming i undervisningen. Ifølge Bakken er det metaspråklige aspektet, både når det gjelder skrivning, lesing og muntlighet, framhevet og tydeliggjort. Samtidig har lærerens profesjonelle handlingsrom økt og det er opp til dem å avgjøre hvilke undervisningsmetoder og tilnærminger elevene skal anvende for å oppnå kompetansemålene (Bakken, 2019). Derfor er det viktig at lærere er bevisst på dette og tar grep for å gi elevene oppgaver som gir dem den forståelsen av grammatikk som læreplanen krever. For at lærere skal kunne gi elevene en god forståelse av grammatikk, må dette skje med hjelp av lærebøkene de anvender i sin undervisning. Lærebøker bør, i større grad, integrere grammatikken på en bruksnær og funksjonell måte. På den måten kan elevene få oppleve en nytteverdi av grammatikken, samt oppnå sine kompetansemål satt i læreplanen.

## 6.4 Videre forskning

Vår studie har tatt for seg hvordan lærebøker i norsk på 7. trinn, skrevet etter LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) trådte i kraft, har lagt til rette for *funksjonell* grammatikk. Allerede tidlig i prosessen kunne vi se at aktuell forskning på grammatikk i lærebøker fortrinnsvis var basert på høyere trinn enn barneskolen. Det kan derfor tyde på at det er behov for mer forskning rundt grammatikk i lærebøker på lavere trinn.

Vi vil også trekke fram en av våre metodiske utfordringer i denne sammenhengen. Oppgavens problemstilling var avgrenset til at vi kun skulle se på oppgaver som omhandlet *substantiv, verb og adjektiv*. Vi valgte kun å undersøke papirutgaven av lærebøkene. Vi har heller

ikke empiriske data som sier noe om lærerens didaktiske rolle, og hvordan en lærer eventuelt setter oppgaver ut i spill. Vi har heller ikke studert lærerveiledningene som er tilknyttet lærebøkene. Videre forskning kan undersøke hvordan grammatikkundervisningen faktisk foregår i klasserommet, i hvilken grad læreboken er styrende, og synspunkter på lærerens oppfatning av lærebøkens innhold. En annen mulig tilnærming er å undersøke elevens oppfatning av grammatikkundervisningen. Hvordan oppfattes grammatikk og grammatikkundervisning av elevene? Hvordan mener elevene at de lærer best, og anser de lærebøkene som nyttige verktøy i undervisningen?

Vi har ofte hatt gode diskusjoner vedrørende både analyse og i drøfting, om hvordan de grammatiske oppgavene både kunne tolkes og kanskje blitt kategorisert annerledes dersom disse faktorene var inkludert. Med andre ord er det mulig å anvende denne studiens tema i andre sammenhenger eller utvidede kontekster for å få en bedre forståelse av lærebøkens innhold. De tre inkluderte lærebøkene har også utviklet nettressurser som kan brukes parallelt med læreboken. Hvordan grammatikken blir presentert i disse ressursene kan bidra til en interessant forskning.

## Litteraturliste

- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2021). *Norsk 7 Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red.). (2013). *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. Open Archive USN.  
[https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2582386/2019\\_25\\_Bakke\\_avhandling\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2582386/2019_25_Bakke_avhandling_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2021). "Søk på ordene sitrongul og melonrød på internett. Hvilke typer tekster opptrer de i?" – En studie av grammatikkoppgaver i lærebøker i norsk etter LK20. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk om lesing, lesebestillinger og tekstvalg* (s. 91 -120). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, E. L., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket Elevbok 7A* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325-347). Novus AS.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T.A. Åfarli (Red.), *Språket som system. Norsk språkstruktur* (s. 337-349). Fagbokforlaget.



- Brøseth, H. Busterud, G. & Nygård, M. (2020) «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *NLT - Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38(2), 187-225. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/82044>
- Budal, I. B. (Red.). (2020). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T. (1980 [1979]). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75-82). Novus Forlag AS.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), s. 127-139. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fjeld, K. T., Fongen, E., Nilsson, L.C. & Taraldsen, T.L. (2022). *Fabel 7: norsk for barnetrinnet*. Aschehoug.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistiv developement*. Harvester Wheatsheaf.
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7927>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus forlag. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010051208068](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010051208068)
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: Fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83-96). Fagbokforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2020). *Grammatikken i bruk* (4. utg.). Cappelen Damm AS.
- Johnsen, E. B. (2020). *Skolemester Lærebok. En litteraturhistorie*. Svein Sandnes bokforlag.
- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading & Writing*, 26(8), 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

- Jørgensen, C. F. (2019). *Grammatikken i bruk. En kvalitativ studie av grammatikkoppgaver i to læreverker i norsk på ungdomstrinnet*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73280>
- Jørgensen, C. F. & Siljan, H. H. (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverker for ungdomstrinnet. *NLT - Norsk lingvistisk tidsskrift*, 39(2), 255-293. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/92033>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Løvland, A. (2010) Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning* (7), s. 1-5.  
<https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 33-63). Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2021a). Grammatikk i norskfaget. I M.-A. Igland og M. Nygård (Red.), *Norsk 5 – 10: Språkboka* (2. utg, s. 39-54). Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2021b). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget.
- Nygård, M. (2021c). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (s. 15-32). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (2022). *Forskrift om opplæringslova (2022-11-14- 1959)*.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap17#kap17>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-24). Fagbokforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2009). Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge* 3(1), s. 1-24. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1039/918>
- Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8677>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.

- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Mortensen-Buan, A.-B., Orhem Bakke, J. & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i lærebøker* (Språkrådets skrifter nr. 3). Språkrådet.  
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf>
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Vol. 12005). Høgskolen i Vestfold. [https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005.pdf](https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf)
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? - Eit forsøk å forstå djubdelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s.123-143). Fagbokforlaget.
- 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]. NTNU open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2403446?show=full>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tonne, I. (2020). Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (3. utg., s. 193-225). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Vigeland, B. (2004). *Funksjonell grammatikk og tekstanalyse*. Unipub Forlag.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, 65-81.  
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/VA%234.2021.pdf>

## Oversikt over tabeller

Tabell 1: Kort presentasjon over lærebøkene

Tabell 2: Oversikt over analysekategorier

Tabell 3: Oversikt over grammatikkoppgaver

Tabell 4: Oversikt over oppgaver i *Ordriket 7a*

Tabell 5: Oversikt over oppgaver i *Fabel 7*

Tabell 6: Oversikt over oppgaver i *Norsk 7*

Tabell 7: Oversikt over fordeling av analysekategorier i lærebøkene

Tabell 8: Oversikt over det totale antallet analyserte grammatikkoppgaver i lærebøkene