

Henriette Hogga Siljan
Universitetet i Oslo

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.8677>

Grammatikken som system og mulighet Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan grammatikk er forklart og praktisert i to norsklærebøker for ungdomstrinnet; *Kontekst 8-10* (2020) og *Synopsis 8-10* (2020). Nærmere bestemt ser jeg på hvordan lærebøkene balanserer systemisk grammatikk og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv. Skillet mellom språkssystem og språkbruk har en lang tradisjon både innenfor språkvitenskap (Iversen et al., 2011) og i skolefaget norsk (Haugen, 2019), og gjennom norskfagets historie har grammatikkundervisningen på bakgrunn av dette blitt legitimert og praktisert på ulike måter. Med utgangspunkt i de nevnte begrepene samt føringer i den nye norsklæreplanen (LK20), har jeg funnet at lærebøkene vektlegger arbeid med grammatikken som system. Grammatikk i et overordnet tekstperspektiv blir i svært liten grad blir tematisert i *Synopsis*, mens det i større grad kommer til uttrykk i *Kontekst*. I begge læreverk finnes nokså knappe teoretiske ordklassebeskrivelser, og vi finner få grammatikkoppgaver som gjør bruk av det grammatiske begrepsapparatet utenfor grammatikkapitlene. I tillegg inneholder *Synopsis* nokså få oppgaver også i grammatikkapitlet, noe som samlet sett betyr at elevene tilbys få eksplisitte muligheter til å tenke, snakke og skrive om grammatikk. I *Kontekst* får elevene flere og mer varierte invitasjoner til grammatikkarbeid. Selv om rundt halvparten av grammatikkoppgavene her knytter sammen grammatikk og tekst, er det imidlertid relativt få av disse som tydelig tematiserer grammatisk tekstfunksjon.

Nøkkelord: grammatikk, systemisk grammatikk, tekstorientert grammatikk, grammatikkoppgave, lærebøker

Grammar as a system and an opportunity Grammar explained and practiced in two textbooks for junior high school students

Abstract

This article explores how grammar is explained and practiced in two textbooks in Norwegian language arts for students in lower secondary school; *Kontekst 8-10* (2020) and *Synopsis 8-10* (2020). More precisely, I examine how the textbooks balance a systemic grammar perspective and grammar related to a text perspective. The distinction between language system and language use has a long tradition both in linguistics (Iversen et al, 2011) and in Norwegian language arts (Haugen, 2019). Because of this

distinction, grammar and grammar teaching have been legitimized and practiced in different ways throughout the history of the subject. Based on the concepts of systemic and text oriented grammar, as well as guidelines in the new Norwegian language arts syllabus (LK20), I have found that the new textbooks place focus on systemic grammar. Grammar related to a text perspective is to a small extent included in *Synopsis*, and to a somewhat greater extent in *Kontekst*. In both textbooks, I find a rather limited theoretical description of word classes. I also find few grammar assignments that make use of grammatical terms outside the traditional grammar chapters. In addition, *Synopsis* also contains quite few assignments in the grammar chapter, which means that students are offered relatively few explicit opportunities to think, talk and write about grammar. In *Kontekst*, students are offered more varied opportunities to work with grammar. Although half of the grammar assignments here are linked to an overall text perspective in, relatively few assignments address grammatical text function explicitly.

Keywords: grammar, systemic grammar, text-oriented grammar, grammar assignment, textbooks

Innledning

Denne studien undersøker temaet «grammatikk» i norsklærebøker for ungdomstrinnet. Gjennom historien har det variert hvor mye plass lærebøker har viet til grammatikk, hvordan grammatikken har blitt beskrevet, samt hvordan lærebøkens oppgaver legger opp til at elevene skal arbeide med grammatikk. Denne variasjonen må ses i sammenheng med forskning og diskusjoner om grammatikkundervisning og skolefaget norsk, samt føringer i ulike norsklæreplaner. De siste tiårene har skolens norsklæreplaner særlig koblet grammatikk opp mot overordnet språk- og tekstarbeid (Haugen, 2019; Hognestad, 2019; Iversen et al., 2011; Matre, 2009; Hertzberg, 2004). Dette kan ses i sammenheng med forskning som har konkludert med at systemisk grammatikkarbeid, der arbeid med grammatikk foregår uten kobling til overordnet tekst- og skrivearbeid, i liten grad synes å ha effekt på elevs skriveferdighet (Andrews et al., 2013; Braddock et al., 1963; Hillocks, 1984;). Til sammenligning har Myhill et al. (2012) utført en mye referert intervensjonsstudie som peker mot at grammatikkunnskap kan virke positivt inn på skriveferdighet dersom grammatikkundervisningen kontekstualiseres. De fant at elevgrupper som eksplisitt jobbet med grammatikk koblet til skrivning og teksteffekt, syntes å utvikle en større grammatisk bevissthet og ble bedre skrivere enn elever som fikk systemisk orientert grammatikkundervisning. Andrews et al (2013) presiserer imidlertid at det er behov for mer forskning på forholdet mellom grammatikk og skrivning.

I 2006 ble *Læreplan for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) ble innført i den norske skolen. I de forbindelse skriver Iversen et al følgende om grammatikkens daværende status i norskfaget: «systemgrammatisk kunnskap er fremdeles viktig – som verktøy i arbeid med tekster i et funksjonelt, pragmatisk perspektiv» (2011, s. 19). Utvikling av et grammatisk metaspråk anses både som en forutsetning og

et verktøy for å kunne knytte grammatikk sammen med språk, tekst og skriving. Høsten 2020 ble imidlertid en ny læreplan introdusert; *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). I den forbindelse skriver Hognestad (2019) at den funksjonelle koblingen mellom grammatikk og skriving her synes å være ytterligere forsterket. I lys av dette vil jeg i denne studien se nærmere på hvordan grammatikken er forklart og praktisert i to norsklærebøker fra 2020 rettet mot elever på ungdomstrinnet; *Kontekst 8-10, basisbok* (Blichfeldt et al., 2020) og *Synopsis 8-10, håndbok* (Bjelland et al., 2020).

En slik lærebokstudie er relevant av flere grunner. For det første har tidligere forskning vist at læreboka spiller en avgjørende rolle som pedagogisk ressurs (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gilje et al., 2016; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Til tross for at norsklæreplanen skal styre innholdet i opplæringen, er det dermed grunn til å tro at læreboka kan legge viktige føringer for hva slags grammatikkompetanse elevene tilegner seg. Likevel konkluderer Haugen med at det finnes få klasseroms- og læremiddelstudier med grammatikk som utgangspunkt, og han beskriver dette som «ei viktig oppgave for framtidig forskning» (2019, s. 22). I dansk forskningskontekst konkluderer Kabel et al. i samme retning, de omtaler skandinaviske studier av grammatikkundervisning som «very rare» (2021, s. 1).

En annen grunn til at denne lærebokstudien er relevant, er at to tidligere studier har pekt på mangler og uklarheter ved grammatikkfremstillingen i norsklærebøker. Blant annet beskriver Brøseth et al. (2020) det grammatiske metaspråket i norsklæreboka *Kontekst 8-10* (2014) som fattig og upresist, og samlet sett konkluderer de med at det ikke legges nok til rette for grammatisk begrepsforståelse. I tillegg finner Fiva og Krogtoft (2008) i en annen studie at systemgrammatiske termer var mangelfullt forklart i norsklærebøker rettet mot elever på 5. trinn. Selv om den ene læreboka har et mer utbygd grammatikkapittel enn den andre, mener de at det grammatiske innholdet likevel ikke holder et godt nok faglig nivå.

I forlengelsen av dette har studier også pekt på at norsklærebøker i liten grad kobler systemgrammatikk sammen med et overordnet språk- og tekstperspektiv. For eksempel har Haugen og Spilling (2020) undersøkt fremstillingen av ordklasser i fire norsklærebøker rettet mot elever på 3. og 4. trinn. De konkluderer blant annet med at noen av lærebøkene i liten grad kobler sammen grammatikk og tekstfunksjon. En lignende tendens fant også Haugen (2019) i en undersøkelse av lærebøker rettet mot studenter i lærerutdanningen. Også i dansk kontekst viser studier at mange lærebøker stort sett bygger på systemisk skolegrammatikk (Christensen et al., 2020; Bremholm et al., 2017). Noe av det samme synes å komme til uttrykk i de få norske klasseromstudiene av grammatikkundervisning. Blant annet fant Blikstad-Balas og Roe (2020) at lærere i liten grad bruker grammatisk metaspråk når de underviser i språklige temaer og gir tilbakemelding på elevtekster. Dette støttes av funnene i Asklands (2019) intervjustudie, der lærere rapporterer om at grammatikkundervisning har lav prioritet i

hovedmålsundervisningen selv om de anser grammatisk metaspråk som viktig for faglige diskusjoner og tilbakemeldinger. Samtidig rapporterer de også om systemisk preget sidemålsundervisning i nynorsk.

Et særlig viktig utgangspunkt for denne lærebokstudien er Jørgensen og Siljans (2021) tidligere studie av grammatikkoppgaver i norsklæreverkene *Kontekst 8-10* (2014) og *Saga* (2013-2015). De har anvendt en noe annen analysemodell enn denne studien, men konkluderer med at den forrige utgaven av lærebøkene særlig inviterer elevene til å arbeide med systemisk grammatikk, og at grammatikk i begrenset grad kobles opp mot funksjonelt tekstarbeid. Særlig er denne tendensen fremtredende i den forrige utgaven av *Kontekst*. Et annet hovedfunn er at det systemgrammatiske begrepsapparatet i liten grad anvendes i oppgaver om språk og tekst utenfor grammatikkapitlene.

Forskningsspørsmål

Studier av grammatikk i lærebøker er altså et nokså sparsommelig utforsket felt (jf. Haugen, 2019; Kabel et al., 2021). Det er derfor behov for deskriptive studier som gir innsikt i hva slags grammatiske mønstre som trer frem i norsklærebøker på alle skoletrinn. Med utgangspunkt i to norsklærebøker (2020) rettet mot elever på 8.-10. trinn spør jeg:

- Hvordan er substantiv og verb teoretisk definert og forklart i lærebøkene?
- I hvilken grad og hvordan inviterer oppgavene i lærebøkens grammatikkapitler til arbeid med grammatisk systemkunnskap og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv?
- I hvilken grad inviterer oppgavene i lærebøkens øvrige kapitler til arbeid med grammatikk?

Hensikten med det første forskningsspørsmålet er å undersøke hvordan lærebøkene definerer og forklarer to sentrale ordklasser. Presise teoretiske forklaringer er et viktig premiss for at elevene skal kunne utvikle grammatisk metaspråk slik at de i neste rekke skal kunne kommunisere effektivt om grammatikk i ulike språk- og tekstsammenhenger. I tillegg til presise definisjoner er det relevant å undersøke om lærebøkene også inkluderer teoretisk lærestoff om ordklassenes funksjoner i et overordnet tekstperspektiv.

Videre er hensikten med de to neste forskningsspørsmålene å undersøke om og hvordan lærebøkens oppgaver inviterer elevene til å arbeide med systemiske og tekstorienterte grammatikkperspektiver. Slik Grepstad (1997) og Johnsen (1999) påpeker, inneholder lærebøker tradisjonelt ulike temakapitler med oppgaver som prøver elevene i det aktuelle fagstoffet (se også Jørgensen og Siljan, 2021; Skjelbred, 2009; Bakken og Andersson-Bakken, 2016; Otnes, 2015). Jeg vil undersøke hvordan oppgavene i tradisjonelle grammatikkapitler og øvrige lærebokkapitler inviterer elevene til å tenke, skrive og snakke om både det grammatiske systemet og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv. Begreper

som «grammatikkapittel», «systemisk grammatikkperspektiv» og «overordnet tekstperspektiv» er operasjonalisert i metodekapitlet.

Grammatikk i skolen

Begrepet «grammatikk» kan defineres på ulike måter. I snevreste forstand avgrenses grammatikk til å omfatte morfologi (ordformer, bøyningsverk) og syntaks (setningslære), i mange tilfeller inkluderes også fonologi (lydlære) og semantikk (betydningslære). Andre tradisjoner har en langt bredere tilnærming som også omfatter leksikon (vokabular) og tekstgrammatikk (strukturer utover setningsnivå). Som nevnt, har skolegrammatikken tradisjonelt særlig lagt vekt på morfologisk og syntaktisk kunnskap (Tonne 2018; Vigeland, 2004; Hertzberg, 1995).

Forholdet mellom et systemisk grammatikkperspektiv på den ene siden og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv på den andre er ikke noe nytt tema. Tradisjonelt har skillet mellom språkssystem og språkbruk vært tydelig både innenfor språkvitenskap (Iversen et al. 2011, s. 11) og i skolefaget norsk (Haugen, 2019, s. 2). I norsklæreplanen i *Mønsterplanen 1974* (M74) var tradisjonell systemgrammatisk kunnskap om formverk, setningsstruktur og ortografi tydelig løftet frem, og denne kunnskapen skulle hjelpe elevene til å tale og skrive riktig (M74, s. 109; Wiggen, 1981, s. 63, Faarlund 1981, s. 128, Hertzberg, 1995, s. 76 og 119). Mæhlum forklarer det slik: «Kunnskapene om språket [...] skal altså virke velsignende på barns evne til å bruke språket funksjonelt. At det skjer en slik overføring av læring fra ett område, skolegrammatikken, til et annet, språket i bruk, er *hovedbegrunnelsen* i mp [Mønsterplanen], for at barn skal sysle med grammatikk» (1981, s. 110). I forlengelsen av dette hevder hun at systemgrammatisk kunnskap i seg selv ikke nødvendigvis vil føre til bedre skrivekompetanse.

Til forskjell fra føringene i M74 har skolens norsklæreplaner fra 1980-tallet og frem til i dag tydeligere fremmet en mer tekstnær grammatikkundervisning. For eksempel skriver Iversen et al. (2011, s. 20) følgende om grammatikk i norsklæreplanen i LK06: «Språkkunnskap knyttes til språkbruk og kontekst, og hovedfokuset er på språkets anvendelse og funksjon» (2011, s. 20), og i tilknytning til samme læreplan løfter Haugen (2019) frem grammatikkens sentrale funksjon som metaspråk.

Høsten 2020 ble en ny læreplan (LK20) med nye føringer introdusert i skolen. En av de nye komponentene i LK20 er at alle skolefag nå er konsentrert rundt et begrenset antall kjerneelementer som beskriver fagenes viktigste kunnskapsområder, metoder og uttrykksformer. Norskfagets seks kjerneelementer skal med andre ord «definere norskfagets essens» (Igland, 2019, s. 98). «Språket som system og mulighet» er en av de nye kjerneelementene, men innholdet er nokså kort beskrevet:

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

Begrepet «system» innebærer altså at elevene skal utvikle et grammatisk og estetisk metaspråk. Grammatisk sett er dette ifølge Bakken (2019, s. 34) realisert gjennom en tydelig progresjon i de nye kompetansemålene; på de laveste trinnene skal det arbeides med språklyder, derfra går man videre til morfologisk systemkunnskap om ord og ordbygging, og deretter skal på elevene arbeide med setningsstrukturer og tekstbinding. Med andre ord er grammatisk systemkunnskap særlig koblet til formverk og struktur, noe som tradisjonelt også har vært vektlagte grammatiske deldisipliner i norskfaget (jf. Tonne, 2018; Vigeland, 2004; Hertzberg, 1995).

Til sammenligning er begrepet «språket som mulighet» mindre spesifisert i kjerneelementbeskrivelsen. Igland skriver i den sammenheng at «Språket som system er eit innarbeidd fagomgrep, men «språket som mulighet» er ei fagleg formulering til å undre seg over» (2019, s. 102). I forlengelsen av dette karakteriserer hun begrepet som en «vag formulering» med assosiasjoner til Myhills begrep «Grammar as Choice». Myhills utgangspunkt er at morsmålsfagenes grammatikkundervisning i stor grad har dreid seg om arbeid med korrekte grammatiske former, men at dette i liten grad har hatt effekt på elevens skrivekompetanse. Hun har derfor i sin kontekstualiserte grammatikk- og skrivepedagogikk rettet fokus mot «the function of different linguistic choices» og hva slags effekt ulike grammatiske valg har i en større tekstsammenheng (Myhill, 2020, s. 6).

Også Bakken (2019) peker på Myhills kontekstualiserte grammatikk- og skrivepedagogikk i sin omtale av læreplanbegrepet «Språket som mulighet». Han skriver at elevene skal kunne bruke grammatisk metaspråk i ulike sammenhenger, blant annet i skriveprosesser når de bearbeider, gir og får tilbakemeldinger på tekster (2019). Med henvisning til Myhill poengterer han at skrivepedagogisk forskning nettopp «har understreket betydningen av å ha et felles grammatisk metaspråk når læreren samtaler med elevene i skriveprosesser» (2019, s. 35).

Hognestad (2019, s. 88) oppfatter det systemgrammatiske perspektivet i LK20 som mer dempet enn i LK06. Han viser til at rene systemgrammatiske kompetansemål nå har falt bort på ungdomstrinnet, og at de fleste kompetansemålene i grammatikk etter 4. trinn er knyttet til anvendelse av grammatikkunnskap i arbeid med «egne og andres tekster» (Haugen, 2019, s. 87). På ungdomstrinnet opptrer nå begrepet «grammatikk» eller eksplisitte grammatiske termer i to kompetansemål:

- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål

Med andre ord skal elevene på ungdomstrinnet først og fremst *bruke* systemisk grammatikkunnskap i overordnet tekst- og skrivearbeid.

I forlengelsen av dette kritiserer Hognestad LK20 for å være for opptatt av det Iversen et al. (2011) betegner som «det funksjonelle grammatikkargumentet», der grammatikkundervisningen eksplisitt kobles til overordnet tekstperspektiv. Hognestad uttrykker det slik: «Læreplanens budskap må være at vi trenger grammatikk i skolen også uten den ikke alltid like funksjonelle koblingen mot skriveopplæring, som nå altså er det eneste legitimeringsmomentet planen har å by på» (2019, s. 88). Han anser grammatisk systemkunnskap som en essensiell del av norskfaget og hevder at en del av grammatikkemnets legitimitet ligger i norskfaget selv. Lignende argumenter har lange tradisjoner i norsk skole (jf. Faarlund, 1979). Balansen mellom et systemgrammatisk perspektiv og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv har gjennomgående vært gjenstand for diskusjon på tvers av ulike forskningstradisjoner, studier og læreplaner.

Metode

Utvalg av lærebøker

Norsklærebøkene i denne studien er valgt ut på bakgrunn av tre kriterier: 1) bøkene skulle være revidert etter de nye føringene i LK20, 2) bøkene skulle være i bruk i skolen, og 3) bøkene kunne med fordel være 8-10-bøker som samlet dekket kompetansemålene for ungdomstrinnet. På bakgrunn av dette ble elevbøkene *Kontekst 8-10, basisbok* og *Synopsis 8-10, håndbok* valgt ut. Selv om de to læreverkene *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10* også tilbyr andre bøker, deriblant tekstsamlinger, har jeg i denne studien kun sett på elevboka av to grunner. For det første er det rimelig å anta at alle elever bruker denne som sin primære lærebok, mens de andre læreverkkomponentene kan tenkes å være mindre tilgjengelige. For det andre har jeg valgt å fokusere på grammatikkopplæring på bokmål som hovedmål. Av den grunn har jeg valgt bort potensielt relevante komponenter som læreboka *Nynorsk – språk og tekst*, som inngår i læreverket *Kontekst 8-10*.

Identifisering av «grammatikkapittel»

For å besvare forskningsspørsmålene er det nødvendig å identifisere et «grammatikkapittel» i begge lærebøker. Begge de utvalgte elevbøkene inneholder ulike tematiske hoveddeler som igjen er inndelt i ulike kapitler (tabell 1).

Tabell 1: Oversikt over lærebøkernes kapitler

Lærebok	Hoveddeler	Kapitler (hovedtittel)
Kontekst 8-10, basisbok	Tekstforskeren	1. Tekst og sammenheng 2. Tekst og tolkning
	Kommunikasjon og tekstskaping	3. Kommunikasjon 4. Fiksjon 5. Saktekster
	Språket – system og mulighet	6. Språk og mangfold 7. Språk og muligheter 8. Språksystemet
Synopsis 8-10, håndbok	Praktiske veiledninger	1. Hvordan analysere noveller, romaner og andre fortellende tekster 2. Hvordan skrive novelle 3. Hvordan analysere dikt 4. Hvordan skrive anmeldelse 5. Hva kjennetegner sammensatte tekster? 6. Hvordan analysere tegneserier 7. Hvordan analysere reklame 8. Hva er argumentasjon og retorikk, og hvordan brukes det? 9. Hvordan skrive debattinnlegg 10. Hvordan skrive fagartikkel 11. Hvordan skrive kåseri 12. Hvordan svare på åpne skriveoppgaver
	Dialekter, historie og grammatikk	13. Dialekter og talemål 14. Språkhistorie 15. Litteraturhistorie 16. Grammatikk og skrivetips

Fra et grammatisk perspektiv peker hoveddelene «Språket – system og mulighet» (*Kontekst*) og «Dialekter, historie og grammatikk» (*Synopsis*) seg ut. Hver av disse to hoveddelene inneholder flere kapitler med potensial for å tematisere grammatikk, men særlig ett kapittel i hver bok skiller seg ut på bakgrunn av kapitlets formålsbeskrivelser og/eller introduksjonstekst (jf. Jørgensen og Siljan, 2021).

I *Kontekst* er kapittel 8 «Språksystemet» valgt ut som grammatikkapittel. Begrunnelsen for dette er for det første innholdet i selve introduksjonsteksten; «Du tror kanskje du ikke kan grammatikk? Da tar du feil. Du kan mye! Grammatikk er nemlig kunnskapen om hvordan språket er bygd opp» (s. 300), mens en annen begrunnelse er kapitlets formålsbeskrivelse: 1) Undersøke og forstå strukturen og systemet i norsk, 2) Undersøke språk for å kjenne igjen strukturer: setningsledd, ordklasser og setninger, 3) Forstå hva SVO-språk og V2-språk er, 4) Bruke fagspråk om grammatikk i samtale om egne og andres tekster (s. 301). Samlet sett peker dette mot grammatikk som kapitlets klare hovedtema.

I *Synopsis* finner vi også korte introduksjonstekster til hvert kapittel. Her peker kapittel 16 «Grammatikk og skrivetips» seg ut. Introduksjonsteksten innledes slik: «Vi bruker grammatikk hele tiden, som regel uten å tenke over det. Grammatikk

handler om hvordan språket er bygd opp. I dette kapitlet finner du oversikter over ordklasser, bøyning, setningsanalyse og generelle skrivetips [...]» (s. 325). Det finnes ikke supplerende formålsbeskrivelser i denne læreboka, men introduksjonsteksten peker ut grammatikk som kapitlets hovedtema.

Begge de utvalgte grammatikkapitlene inneholder ulike underkapitler/kurs, deriblant underkapitler om nynorsk. Jeg har i analysen kun sett på bokmålsgrammatikk og komparativ grammatikk mellom målformene, og rene nynorskdelkapitler (kursivert i tabell) er derfor ikke analysert.

Tabell 2: Oversikt over grammatikkapittel

<i>Lærebokkapittel</i>	<i>Underkapitler/kurs</i>
Kontekst 8-10, kap. 8 «Språksystemet – nynorsk og bokmål», s. 300-339	<ul style="list-style-type: none"> - Utforsk grammatikk – ordklasser, setningsledd og setninger - Bokmål og nynorsk – sammenligning - <i>Nynorsk – substantiv, pronomen, determinativ og adjektiv</i> - <i>Nynorsk – verb</i>
Synopsis 8-10, kap. 13 «Grammatikk og Skrivetips», s. 325-354	<ul style="list-style-type: none"> - Ordklasser - Setningsanalyse - Skrivetips - Samtalegrammatikk - <i>Nynorsk</i> - Oppgaver

Operasjonalisering av «oppgave»

Med utgangspunkt i oppgavestudiene til Bakken & Andersson-Bakken (2016) og Jørgensen & Siljan (2021) har jeg i operasjonaliseringen av «oppgave» lagt vekt på at 1) de skal være rettet mot direkte arbeid med fagstoffet, noe som blant annet ekskluderer vurderingsoppgaver av egen læringsinnsats¹, 2) de skal være plassert utenfor den løpende brødteksten og 3) de skal være markerte med nummer eller bokstaver.

I *Synopsis* er alle oppgavene samlet til slutt i hvert kapittel. *Kontekst* inneholder også hele sider med oppsummeringsoppgaver, men i tillegg finner vi her også oppgaver spredt rundt i rammer underveis i alle kapitler. I begge lærebøker er oppgavene nummererte med deloppgaver a), b) og c). Dette er da regnet som tre ulike oppgaver. I enkelte tilfeller er oppgavene videre oppdelt i ulike kulepunkter, men jeg har ikke regnet kulepunkt oppgaver som egne oppgaver.

Når det gjelder begrepet «grammatikkoppgave», har jeg regnet alle oppgavene i grammatikkapitlene som grammatikkoppgaver. Totalt sett inneholder

¹ *Kontekst 8-10* har noen oppgaver under overskriften «Egenvurdering», f.eks. «Hvilke tips i de grønne rammene er de mest nyttige for deg? Hvorfor?» (s. 155).

grammatikkapitlet i *Kontekst* 61 oppgaver, mens grammatikkapitlet i *Synopsis* rommer 16 oppgaver.

Løfter vi blikket til lærebøkene andre kapitler, inneholder *Kontekst* (kap. 1-7) til sammen 681 oppgaver, mens i *Synopsis* (kap. 1-16) finner vi 202 oppgaver. For å avgrense hvor mange av disse 681 og 202 oppgavene som skal regnes som grammatikkoppgaver, har jeg lagt til grunn at oppgaven må inneholde minst en grammatisk term. En «term» defineres typisk gjennom definisjonssetninger (x er y), og/eller de opptrer med en tydelig spesialisert faglig betydning og/eller de ofte introduseres gjennom markører som kursiv eller fet skrift (jf. Siljan, 2011; Martin, 1993). I tråd med tradisjonell skolegrammatikk er *grammatisk term* mer spesifikt avgrenset til å betegne grammatiske former, strukturer eller bestanddeler innenfor setnings- og/eller yringsnivå, for eksempel termer som *substantiv*, *subjekt* og *leddsetning*.

Analysekatogrier

På bakgrunn av studiens teoretiske ramme har jeg utviklet to hovedkategorier grammatikkoppgaver: *Grammatiske systemoppgaver* som primært er rettet mot systemisk arbeid med formverk og setningsstrukturer innenfor setningsnivå (jf. Tonne, 2018; Vigeland, 2004), og *Grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv*, der «overordna tekstperspektiv» handler om grammatikk i hele tekster bestående av flere sammenhengende, meningsfulle setninger.

Hver av disse to hovedkategoriene er igjen delt i ulike underkategorier. *Grammatiske systemoppgaver* omfatter a) isolerte systemoppgaver innenfor setningsnivå knyttet til grammatisk system og begrepsapparat, for eksempel oppgaver der elevene skal ta utgangspunkt i en liste med substantiver som skal bøyes i tall og bestemthet, og b) isolerte sammenligningsoppgaver innenfor setningsnivå, for eksempel der elevene skal sammenligne verbbygging i ord- og setningseksempler i bokmål og nynorsk.

Grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv er inndelt i tre underkategorier. De to første underkategoriene er a) grammatikkoppgaver knyttet til lesing av hele tekster og b) grammatikkoppgaver knyttet til skriving av hele tekster. Begge disse kobler grammatisk systemkunnskap til arbeid med større tekstenheter, for eksempel identifisering av verb i et lengre, sammenhengende tekstutdrag. Den siste underkategorien betegner c) grammatikkoppgaver knyttet til lesing eller skriving av hel tekst som i *tillegg* tematiserer grammatisk funksjon eller teksteffekt eksplisitt, for eksempel oppgaver som ber elever om å reflektere over effekten av nominal eller verbal uttrykksmåte (jf. Myhills «Grammar as Choice», 2020).

Tabell 3 sammenfatter disse analysekategoriene. I analysen er alle oppgavene sortert i kategorier og talt opp.

Tabell 3: Analyse kategorier for grammatikkoppgaver

Grammatiske systemoppgaver		Grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv		
Isolerte systemoppgaver	Isolerte sammenligningsoppgaver	Oppgaver knyttet til lesing av hel tekst	Oppgaver knyttet til skriving av hel tekst	Oppgaver om grammatisk effekt i hel tekst

Analysekategoriene må forstås som prototypiske og ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende (se også Rosch, 1975; Siljan, 2011). Dette innebærer at enkelte grammatikkoppgaver kan passe inn i ulike kategorier. Kategoriseringen av slike enkeltoppgaver vil løftes frem og diskuteres i analysen.

Resultater

Resultatdelen er tredelt i tråd med forskningsspørsmålenes fokus; 1) definisjon av verb og substantiv, 2) grammatikkoppgaver i grammatikkapitlene og 3) grammatikkoppgaver i lærebøkenes øvrige kapitler.

Definisjon av verb og substantiv

Kontekst

Et innledende funn er at ordklassene verb og substantiv i *Konteksts* grammatikkapittel er knapt definert med utgangspunkt i semantiske kriterier. Hoveddefinisjonen gis innledningsvis i en uthevet ramme:

Verb – ord for noe vi gjør eller er, eller for noe som hender. Eksempler: *gå, leve, være, synge, løpe, spise, bli, synes* (s. 302)

Substantiv – navnord, ord på noe konkret eller abstrakt, mennesker, dyr, gjenstander, steder. Eksempler: *ungdom, glede, katt, sag, ørken, Paris, Pål* (s. 302)

Det legges imidlertid eksplisitt til grunn at dette er kjent stoff: «Her er en repetisjon av de ti ordklassene. Egenskapene til et ord avgjør hvilken ordklasse det tilhører» (s. 302). I det videre suppleres dette av noen morfologiske beskrivelser knyttet til aktive/passive og verbale/nominale former.

Et annet funn er at grammatikkapitlet hovedsakelig inneholder systemgrammatiske beskrivelser og eksemplifiseringer. Innledningsvis er for eksempel de semantiske ordklassedefinisjonene kort illustrert med enkeltord løsrevet fra en større tekstsammenheng. Imidlertid kombineres de morfologiske beskrivelsene i noe større grad med et overordnet språk- og tekstperspektiv. Når det gjelder forholdet mellom aktive og passive bøyingsformer av verbet, beskriver læreboka med to setningseksempler at passiv kan skjule handlingens aktør: «Line legger plastflaskene i plastdunken» og «Plastflasker skal legges i

plastdunken» (s. 315), og senere brukes en kort sakprosatext for å illustrere at passiv også kan brukes i sammenhenger der det ikke er så viktig å vite hvem som utfører handlingen. Her berører altså læreboka funksjonen eller effekten av grammatiske valg i en overordnet tekstsammenheng, men legger til at det generelt «kan være best å bruke aktiv både i bokmål og nynorsk» (s. 316). Til sammenligning knyttes ikke valget mellom verbale og nominale uttrykksmåter til en tydelig overordnet tekstsammenheng utover setningsnivå. Under overskriften «Substantiv eller verb?» og med utgangspunkt i setningene «Politiet gjennomførte en grundig etterforskning av saken» og «Politiet etterforsket saken grundig» (s. 318), introduseres begrepet «verbalsubstantiv», som leseren rådes til å unngå, særlig i nynorsk. Begrepet «substantivsyke» introduseres også, ledsaget av nok et setningseksempel «Saken ble gjort til gjenstand for drøfting» og «Saken ble drøftet». Også her advares leseren indirekte til om overdreven bruk av nominale uttryksformer (s. 318) uten at nominaliseringers tekstfunksjon kommenteres.

Synopsis

Også *Synopsis*' grammatikkapittel inneholder for det første nokså knappe innledende semantiske ordklassebeskrivelser som senere suppleres av mer omfattende morfologiske beskrivelser. I likhet med *Kontekst* presenteres de innledende, semantiske definisjonene i en uthevet ramme:

Substantiv er navn på personer, steder, ting og fenomener: *Johanne, Sverige, kongle, snørr, frihet* (s. 326)

Verb beskriver handlinger og tilstander: *gå, kjøper, informerte, fryse* (s. 326)

Et annet funn er at ordklassebeskrivelsene i *Synopsis* nesten utelukkende er systemiske. Den semantiske definisjonen etterfølges av morfologiske beskrivelser av substantivenes kjønn, tall, bestemthet og genitiv, samt verbenes tider/tempus, transitivitet og aktiv/passiv. Den morfologiske beskrivelsen av substantiv illustreres i tabeller og med isolerte ord-, frase- og setningseksempler som «en gutt-gutten-gutter-guttene» (s. 327) samt «Amandas sekk» og «Lukas sin sekk» (s. 328). På samme måte er ulike verbformene eksemplifisert i tabeller og med ord- og setningseksempler, for eksempel «å tenke, tenker, tenkte, har tenkt» (s. 330) samt «Jeg kjøper boka i bokhandleren» og «I bokhandleren kjøpes bøker» (s. 331). Valg mellom ulike bøyingsalternativer knyttes ikke grammatiske muligheter og effekt i et overordnet tekstperspektiv, bortsett fra følgende utsagn: «Setninger med aktive verbformer har et subjekt som viser hvem som utfører handlingen. I de passive setningene er det mer uklart hvem som gjør noe» (s. 331).

Oppgaver i grammatikkapitlene

Kontekst

I *Kontekst* inneholder grammatikkapitlet til sammen 61 oppgaver fordelt i ulike kategorier (tabell 4).

Tabell 4: Grammatikkoppgaver i *Kontekst 8-10*

Grammatiske systemoppgaver		Grammatikkoppgaver med et overordnet tekstperspektiv		
Isolerte systemoppgaver	Isolerte sammenligningsoppgaver	Oppgaver knyttet til lesing av hel tekst	Oppgaver knyttet til skriving av hel tekst	Oppgaver om grammatisk effekt i hel tekst
22 oppgaver	6 oppgaver	18 oppgaver	7 oppgaver	8 oppgaver

Som tabellen viser, inviterer litt under halvparten av grammatikkoppgavene til systemisk grammatikkarbeid. Eksempler på to grammatiske systemoppgaver er:

7: Finn objekt og indirekte objekt i setningene: Jeg smurte meg ei brødiskive. Du må ikke gi hunden din så mye mat (s. 305)

18: Repeter ordklassene. Hvilke ordklasser hører ordene til? Lag en ryddig oversikt. Stor, snakket, Bermuda, kjærlighet, på, forsøke, fem, alltid, min, havet, her, og, fordi, varmere, hurra, gjennom (s. 311)

Både oppgave 7 og 18 synes å ha til hensikt å trene elevene i systemisk arbeid med ordklasser og setningsstruktur uten at grammatikk kobles opp mot en overordnet tekstsammenheng.

I grammatikkapitlet er 6 av de til sammen 18 systemiske grammatikkoppgavene kategoriserte som kontrastive oppgaver der grammatikksystemer skal sammenlignes. Disse regnes som «isolerte sammenligningsoppgaver»:

10 b: Oversett de korrekte setningene [elevene har laget setninger uten sammenheng i oppgaven før] til engelsk eller andre språk du kan. Pass på ordstillingen. Prøv også oversettingsprogram og se om de klarer oppgaven! (s. 307)

Selv om et komparativt perspektiv kan sies å legge til rette for en tydeligere kontekstualisering av grammatikkarbeidet enn isolerte systemoppgaver, er disse likevel kategorisert som systemoppgaver fordi de primært er knyttet til sammenligning på ord- og setningsnivå. Imidlertid åpner noen av de kontrastive oppgavene mot et noe videre tekstperspektiv, for eksempel:

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

Selv om slike oppgaver også kunne vært plassert i kategorien for grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv, har jeg her plassert dette som en grammatisk systemoppgave fordi det ikke er noe krav om at setningene må henge sammen i en større meningsfull helhet, og grammatikkfokuset er også rettet mot rekkefølge av setningsledd internt i setningene.

Den andre halvparten av oppgavene i grammatikkapitlet er kategorisert som grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv. Her er underkategorien «oppgaver knyttet til lesing av hel tekst» den mest utbredte oppgavetypen, og et eksempel er:

22: Undersøk leddsetningene i et avsnitt fra en artikkel eller en roman. Legg merke til rekkefølgen på setningsleddene og hvor i ytringen setningsleddene er plassert. Noter ned innledningsordene i leddsetningene (s. 311).

Her inviteres altså elevene til å arbeide med grammatikk knyttet til sammenhengende tekst utover setningsnivå. De bes om å legge merke til grammatiske valg uten at de direkte inviteres til å reflektere over teksteffekten. Vi finner flere lignende oppgaver der elevene også i skal koble sammen grammatikk og *skrivning* av sammenhengende tekst, for eksempel:

5a: Finn eksempler på ulike ordklasser i teksten *Oslo og jeg er brødre*. b. Utvid teksten ved å legge til ord fra ordklasser teksten ikke har fra før (s. 303).

Av de 33 til sammen grammatikkoppgavene med overordnet tekstperspektiv er det imidlertid bare 8 som eksplisitt kobler sammen grammatikk og teksteffekt, og som således sorterer i underkategori 3. Et eksempel er:

2a: Hvilken verbtid er teksten skrevet i? Gjør om på verbene til en annen verbtid og les høyt. Snakk sammen om hvordan denne endringen virker inn på opplevelsen av teksten (s. 303).

Vi finner også flere oppgaver som inviterer til refleksjon over grammatiske muligheter og effekter i snevrere sammenhenger. Selv om følgende oppgave er rettet mot grammatikk på setningsnivå og således også kunne passet inn under systemiske grammatikkoppgaver, er denne likevel kategorisert som en grammatikkoppgave med overordnet tekstperspektiv idet den tydelig tematiserer hva grammatiske valg gjør for oss i en større kontekst:

20: Snu om på setninger slik at leddsetningen kommer først. Pass på ordstilling og komma. Snakk sammen om hvordan dere opplever de nye setningene sammenlignet med de første. Er budskapet like klart? Er språket lettere eller vanskeligere? (s. 311)

Samlet sett er det likevel bare åtte av de totalt 66 oppgavene i grammatikkapitlet som tematiserer teksteffekt på denne måten.

Synopsis

I *Synopsis* er alle de 16 oppgavene i bokmålsdelen av grammatikkapitlet samlet til slutt i en oppgavedel. Tabell 5 viser hvordan disse oppgavene fordeler seg innenfor analysekategoriene.

Tabell 5: Grammatikkoppgaver i *Synopsis 8-10*

Grammatiske systemoppgaver		Grammatikkoppgaver med et overordnet tekstperspektiv		
Isolerte systemoppgaver	Isolerte sammenligningsoppgaver	Oppgaver knyttet til lesing av hel tekst	Oppgaver knyttet til skriving av hel tekst	Oppgaver om grammatisk effekt i hel tekst
11 oppgaver	2 oppgaver	3 oppgaver	0 oppgaver	0 oppgaver

Hovedvekten av oppgavene i grammatikkapitlet er kategorisert som grammatiske systemoppgaver og underkategorien «isolerte systemoppgaver». Eksempler på dette er:

1a. Bøy ordene under [i tabell med bøyingsmatrise]. Bruk skriveboka di (s. 350)

4. Fullfør setningene med *hun* eller *henne* [etterfulgt av løsrevne setninger med rom for å sette inn utfyllingsord] (s. 351)

Begge disse oppgavene inviterer til grammatisk systemarbeid innenfor ord- og setningsnivå. To av de systemiske oppgavene åpner imidlertid for noe mer kontekstualisert grammatikkarbeid idet de inviterer elevene til å sammenligne grammatikksystemer:

1b. Bøy de samme ordene [norske ord i tabell] på engelsk eller et annet språk. Hvordan vil du beskrive forskjellen? (s. 350)

3b. Bøy verbene [fra liste med norske sterke og svake verb] på engelsk. Hvordan vil du beskrive forskjellene? (s. 350)

De to komparative oppgavene, som dermed sorterer i underkategorien «isolerte sammenligningsoppgaver», er likevel kategorisert som systemiske siden de inviterer til sammenligning av språk innenfor ord- og setningsnivå, dette i

motsetning til komparativt grammatikkarbeid i en større overordnet tekstsammenheng.

I grammatikkapitlet i *Synopsis* er kun to av 16 oppgaver kategorisert som grammatikkoppgaver med et overordnet tekstperspektiv. En av disse knytter morfologisk kunnskap til lesing av tekst:

3. Les fortellingen om trollet i oppgave 6 (på neste side). a. Lag et skjema i skriveboka di og bøy de fem første verbene (s. 350)

De to andre handler om rettskriving og ortografi knyttet til en overordnet tekstsammenheng, for eksempel denne:

6. «K eller g»? Fyll inn ordene som mangler. Det var en gang et sty_t troll som bodde i Styggedalen [...] (s. 351)

Ingen av grammatikkoppgavene med overordnet tekstperspektiv inviterer til å reflektere rundt grammatisk teksteffekt. Samlet sett legger altså oppgavene i dette kapitlet primært opp til systemisk grammatikkarbeid.

Oppgaver i øvrige lærebokkapitler

Kontekst

I tillegg til grammatikkapitlet inneholder *Kontekst* syv andre kapitler med til sammen 681 oppgaver. Av disse 681 oppgavene er 36 kategorisert som «grammatikkoppgave» idet de inneholder minst en grammatisk term. I tabellen nedenfor er det angitt hvilke fagterm(er) som opptrer i disse 36 oppgavene.

Tabell 6: Øvrige oppgaver i *Kontekst* 8-10

Fagterm	Antall oppgaver termen forekommer i
Setning	26
Setningsoppbygging	1
Setning + setningsbygging	1
Adjektiv	1
Presens	1
Verbtid	1
Verbtid + presens	1
Verbtid + setning	1
1. person + 3. person	1
Substantiv + adjektiv	1
Pronomen + verb + substantiv + adjektiv	1
	Totalt: 36 oppgaver med fagterm

Det er altså relativt få oppgaver utenfor grammatikkapitlet som anvender det systemgrammatiske begrepsapparatet. Den grammatiske termen som forekommer

klart flest ganger, er *setning*. *Setning* opptrer i 26 oppgaver alene, samt i ett tilfelle sammen med *setningsoppbygging* (se tabell). Det er imidlertid stort spenn i hvor relevante «setningsoppgavene» er i forhold til begrepet «grammatikkoppgave».

I den ene enden av skalaen finner vi setningsoppgaver der det ikke er opplagt at *setning* brukes som en grammatisk term, og det er dermed litt uklart om disse i utgangspunktet bør sortere inn under «grammatikkoppgaver». Denne typen setningsoppgaver er i klart flertall, og eksempler er:

3b. Hvor tror du den som har lagd kofta har hentet ordene og setningene fra [*150 og lukter bål, to etasjes lavvo, sami power, made in sapmi...*] (s. 47)

11. Vurder innledningene i dette kurset. Se på eksemplene underveis i kurset når du gjør oppgavene [...] b. Skriv tre-fire setninger videre på innledningen (s. 142)

I disse tilfellene synes *setning* å bli brukt i en mer hverdagslig betydning for å betegne bestanddeler eller omfanget av refleksjons- eller skriveoppgaven (jf. Jørgensen og Siljan, 2021). Imidlertid finner vi også noen setningsoppgaver som tydeligere kan inngå som grammatikkoppgaver, for eksempel:

7. Demp og forsterk. Skriv om setningene ved å nyansere språket på flere måter, og ved å bruke forsterkere og dempere. Del dem med hverandre slik at dere ser flere måter å gjøre det på: *Spansk er et kjempelett språk å lære. Jeg har lyst til å se fotballkampen [flere setningseksempler]* (s. 277).

5. [Elevene skal lese en tekst] Beskriv oppsett og inndeling. Hva gjør det med teksten at noen setninger står alene på en linje? (s. 12)

Slike setningsoppgaver er det ikke mange av, men oppgavene er relevante både i forhold til «grammatikkoppgave» generelt og delvis også den ene hovedkategorien «grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv».

I tillegg finner vi to oppgaver som anvender termen *setningsbygging*, og i en av disse forekommer termen sammen med *setning*:

1b: Sammenligne bokmål, nynorsk, svensk og dansk. Se på setningene i tabellen over.
a. [...] b. Se også på setningsbyggingen. Hvordan er rekkefølgen av ordene? (s. 261).

Dette må nærmere bestemt regnes som en isolert sammenligningsoppgave innenfor setningsnivå.

I tillegg til de til sammen 28 setnings- og setningsbyggingsoppgavene med varierende relevans for begrepet «grammatikkoppgave», finner vi 8 andre oppgaver som gjør bruk av en grammatisk term. Disse er koblet til ordklasser og morfologisk terminologi. I flere av disse berøres også effekten av grammatiske valg i et overordnet tekstperspektiv, for eksempel:

11b: Skift synsvinkel fra 1. person (jeg) til 3. person (han, hun) i teksten. Diskuter hva endringen gjør med leseopplevelsen (s. 132).

13. Se på verbtid. En av tekstene skiller seg ut ved at den er fortalt i nåtid (presens). Snakk sammen om hva slags virkning det har på leseopplevelsen (s. 132).

3d. Det går an å skildre uten å bruke så mange adjektiv. Se på tekst 3 og 4. Finn først adjektivene og les deretter tekstene ute å lese adjektivene. I hvilken av tekstene har dette minst å si for opplevelsen? (s. 137)

Samlet sett er det likevel relativt få tydelige grammatikkoppgaver i *Kontekst* utover de vi finner i grammatikkapitlet. Det er også verdt å merke seg at noen oppgaver i læreboka inneholder formuleringer som unnlater å bruke et grammatisk metaspråk, for eksempel «bytt ut de beskrivende ordene» i stedet for den grammatiske termen «adjektiv» (14b, s. 154).

Synopsis

Utover grammatikkapitlet inneholder *Synopsis* 12 kapitler som til sammen rommer 202 oppgaver. Som tabell 7 illustrerer, er kun tre av disse 202 oppgavene kategorisert som grammatikkoppgaver, idet de er de eneste som inneholder en grammatisk term.

Tabell 7: Øvrige oppgaver i Synopsis 8-10

Hovedkategori fagtermer	Antall
Setning	3

Alle de tre grammatikkoppgavene inneholder *setning*, men termen synes primært å brukes for å angi oppgavens bestanddeler eller omgang, for eksempel:

7: Bruk overdrivelse og ironi og skriv nye setninger basert på følgende utsagn: a. [...] (s. 231).

Med andre ord synes ikke formålet med oppgaven å være å aktivisere grammatisk kunnskap i arbeid med språk og tekst. I *Synopsis* finner vi altså svært få oppgaver utenfor grammatikkapitlet som eksplisitt tematiserer grammatikkunnskap.

Diskusjon

Med utgangspunkt i grammatisk systemkunnskap og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv har denne studien undersøkt hvordan verb og substantiv blir definert og forklart i *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*, samt i hvilken grad og hvordan lærebøkene oppgaver inviterer elevene til å arbeide med grammatikk. Diskusjonen av resultater vil bli strukturert etter de tre forskningsspørsmålene.

Teoretisk definisjon og forklaring av ordklasser

For det første spurte jeg innledningsvis hvordan substantiv og verb er teoretisk definert og forklart i de nye lærebøkene. Analysen viste for det første at grammatikkapitlene i begge læreverk inneholder nokså korte teoretiske, systemgrammatiske beskrivelser av ordklassene. Verb og substantiv er primært semantisk definert, noe Haugen og Spilling (2020) også fant i sin ordklassestudie av lærebøker på 3. og 4. trinn. I både *Kontekst* og *Synopsis* suppleres de korte semantiske definisjonene av morfologiske beskrivelser, men også denne delen er nokså knapp i *Kontekst*, men noe mer utfyllende i *Synopsis*. I tillegg har den morfologiske delen et tydelig systemgrammatisk preg i *Synopsis*, mens *Kontekst* i litt større grad kobler valg av ulike morfologiske former til et overordna tekstperspektiv.

Det er ingen overraskelse at grammatikkapitlene i *Kontekst* og *Synopsis* vier plass til systemgrammatiske ordklassebeskrivelser. Både Haugen (2019) og Hognestad (2019) understreker at en rekke kompetansemål både i den gamle og nye norsklæreplanen krever et grammatisk begrepsapparat om språk og tekst, og tilstrekkelige og forståelige definisjoner av grammatiske termer er derfor nødvendig. Kunnskap om ordklasser kommer inn allerede på de laveste skoletrinnene, men Hognestad (2019, s. 88) understreker at arbeid med grammatiske termer også er nødvendig på ungdomstrinnet – også for å forberede elevene på videre arbeid med blant annet språkhistorie, talemål og språklig mangfold. Også i et større tekst- og samfunnsperspektiv er bevissthet rundt grammatikk og språk nyttig for å utvikle kommunikasjonskompetanse (Ludvigsen et al., 2015; Myhill et al., 2012).

Tidligere forskning har imidlertid pekt på mangelfulle ordklassebeskrivelser i lærebøker rettet mot elever på ungdomstrinnet. Blant annet beskriver Busterud og Nygård (2020) ordklassebeskrivelsene i den forrige utgaven av *Kontekst* som «kortfattet», men «hovedsakelig riktig» fremstilt. De påpeker at de semantiske forklaringene gjør det mulig for elevene å forstå hva et verb og substantiv er, men at mangelen på morfologiske kriterier gjør det vanskelig for elevene å forstå de generelle prinsippene for inndelingssystemet og klassifisering av enkeltord (2020, s. 211). Dette kan skape utfordringer for forståelsen av hvordan det grammatiske systemet er bygd opp og kategorisert. Denne tendensen kan også potensielt forsterkes av at flere studier også har konkludert med usikker eller manglende grammatikkunnskap hos lærere (Matre & Solheim, 2016; Myhill & Watson, 2014).

Også denne studien avdekker forholdsvis knappe systemgrammatiske beskrivelser av ordklasser. Samtidig er det et poeng at disse beskrivelsene ikke står alene. Kunnskap om ordklassene verb og substantiv kommer inn i kompetansemålene allerede på 4. trinn, og lærebøkene kan derfor ta utgangspunkt i at dette er kjent kunnskap. Likevel kan definisjoner og forklaringer være nødvendige idet grammatiske termer kan fremstå som abstrakte og komplekse dersom de er knapt forklart, sjelden er i bruk eller kun er ledsaget av korte

eksempler. I en større sammenheng mener jeg likevel at den semantiske og morfologiske beskrivelsen i de to lærebøkene *kan* være tilstrekkelig dersom de grammatiske termene også forklares og opptrer i lærebøker for ulike trinn og fag, samt i ulike kapitler og fagsammenhenger internt i boka. Hvis ordklassekunnskapen skal fungere som redskap i arbeid med språk og tekst, er det nødvendig at lærebøkene faktisk benytter seg av det grammatiske metaspråket i sammenhenger der det er hensiktsmessig for å kunne kommunisere effektivt og presist om språk og tekst. Viktigheten av å skape begrepssammenhenger, understrekes også i forarbeidene til LK20: «Et felles begrepsapparat i alle språkfagene er av betydning for at elevene skal forstå de forskjellige lingvistiske kategoriene» (Ludvigsen et al., 2015, s. 52).

I tillegg til at de systemiske ordklassebeskrivelsene er forholdsvis knappe, er det også et poeng at ordklassebeskrivelsene i nokså liten grad tematiserer hvordan verb og substantiv fungerer og kan anvendes i ulike språk- og tekstsammenhenger. På ungdomstrinnet skal elevene ifølge læreplanens kompetansemålsbeskrivelser særlig kunne bruke grammatisk begrepsapparat i arbeid med egne og andres tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å få til dette bør lærebøkene også forklare og modellere hva slags grammatiske muligheter elevene har i arbeid med tekst og skrijving. På dette punktet tilbyr særlig *Synopsis* nokså mager beskrivelse. *Kontekst* tematiserer i noe større grad bruk av aktive/passive verbformer og verbale/nominale uttrykksmåter i overordnet språk- og tekstsammenheng. Imidlertid møter leseren her først og fremst normative beskrivelser der leseren for eksempel rådes til å bruke nominale uttrykksmåter i stedet for verbale. Det poengteres for eksempel ikke hvordan nominaliseringer kan fungere som tekstorganisatorer og skape tekstvariasjon (jf. Siljan, 2011; Martin, 1993). Samlet sett bidrar dermed ikke de teoretiske ordklassebeskrivelsene i grammatikkapitlene til å utvide elevenes grammatiske repertoar, snarere kan man kanskje si at de grammatiske mulighetene innskrenkes.

Oppgaver i grammatikkapitler

For det andre undersøkte denne studien i hvilken grad og hvordan oppgavene i lærebøkens grammatikkapitler inviterer til arbeid med grammatisk systemkunnskap og grammatikk i et overordnet tekstperspektiv. Grammatikkapitlets oppgaver skal trene elevene i det teoretiske fagstoffet om blant annet verb og substantiv, men også annet grammatisk formverk og strukturer. Oppgavene kan i utgangspunktet ha et stort spenn; fra enkle oppgaver som inviterer elevene til å finne eller gjengi kunnskap til mer krevende oppgaver som inviterer til å anvende kunnskapen gjennom tolkning, refleksjon og vurdering.

Et viktig funn er at de to lærebøkene er nokså ulike i forhold til hvor mange elevoppgaver de inneholder generelt, noe som også kommer til uttrykk når det kommer til antall grammatikkoppgaver. Mens *Synopsis* totalt sett inneholder få oppgaver, finner vi langt flere i *Kontekst*. Dette blir tydelig i grammatikkapitlene;

Synopsis' grammatikkapitler inneholder kun 16 oppgaver, og de fleste av disse sorterer her under «isolerte systemoppgaver» samt noen «isolerte sammenligningsoppgaver». Lignende systemgrammatiske tendens finner også Jørgensen og Siljan (2021) i norsklærebøker revidert etter den forrige læreplanen, LK06, og også Christensen et al. (2020) skriver at danske læremidler først og fremst fokuserer på systemgrammatikk. Som Jørgensen og Siljan påpeker, fungerer slike systemorienterte grammatikkoppgaver først og fremst som en oppsummering av kapitlets sentrale begreper og innholdsmomenter, eller det de omtaler som «kontroll av kunnskapstilegnelsen». Dette er imidlertid et viktig ledd i utviklingen av et sikkert grammatisk metaspråk.

I *Kontekst* inneholder grammatikkapitlet for det første langt flere oppgaver (61), og for det andre finner vi også et større spenn i type oppgaver. Her er rundt halvparten kategorisert som grammatiske systemoppgaver og den andre halvparten som grammatikkoppgaver med overordnet tekstperspektiv. På dette punktet synes det å ha skjedd en endring fra forrige utgave av læreboka. Der konkluderte Jørgensen og Siljan (2021) med at grammatikkapitlets oppgaver primært vektla arbeid med systemisk begrepsforståelse, og at mange av oppgavene da var mulig å besvare ved gå på svarjakt andre steder i lærebokteksten. Selv om Jørgensen og Siljan anvender andre analysekategorier, kan dette peke mot at oppgavene i grammatikkapitlet i den siste, reviderte utgaven av *Kontekst*, i større grad kobler grammatikk sammen med lesing og skriving av lengre tekster. Det kan henge sammen med den forsterkede «funksjonelle koblingen» mellom grammatikk og skriving vi finner i LK20 (jf. Hognestad, 2019).

Imidlertid er det kun 8 av de til sammen 61 oppgavene i grammatikkapitlet i *Kontekst* som tydelig tematiserer teksteffekt. Som tidligere studier har vist, synes systemisk arbeid med grammatikk løst fra overordnet tekstperspektiv å ha liten eller ingen effekt på elevers skrivekompetanse (Braddock et al., 1963; Hillocks, 1984; Andrews et al., 2013). Derimot har Myhill et al. (2012) og Myhill (2020) konkludert med at kombinert grammatikk- og skrivearbeid med fokus på «the function of different linguistic choices» (2020, s. 6) synes å ha effekt. Med andre ord: grammatikk bør tydelig kobles sammen med teksteffekt. Et slikt syn kan også spores i den nye norsklæreplanens kjerneelement «Språket som system og mulighet» samt kompetansemålbeskrivelser. Selv om grammatikkoppgavene i *Kontekst* med fordel kunne ha knyttet sammen grammatikk og teksteffekt mer eksplisitt, er det flere eksempler på oppgaver som fungerer som gode modelleringer (jf. Jørgensen og Siljan, 2021) av grammatikkunnskapens relevans i overordnede tekstsammenhenger.

Grammatikkoppgaver i øvrige kapitler

For det tredje har denne studien undersøkt i hvilken grad oppgavene i lærebøkens øvrige kapitler inviterer til arbeid med grammatikk, deriblant kapitler som tematiserer ulike sjangere, språklig variasjon og språklig endring. Analysen av

de 883 oppgavene viser imidlertid at lærebøkene i liten grad anvender grammatiske termer når de inviterer til språk- og tekstarbeid utenfor grammatikkapitlene. Særlig finner vi svært få grammatikkoppgaver utenfor grammatikkapitlet i *Synopsis*, mens vi finner noen flere i *Kontekst*. Dette er i den sammenheng verdt å understreke at jeg da har lagt en nokså bred forståelse av «grammatikkoppgave» til grunn, der alle oppgaver med forekomst av grammatiske termer som *setning* er kategorisert som «grammatikkoppgave» til tross for at *setning* ikke alltid synes å opptre med en eksplisitt grammatisk betydning. Ser man bort fra slike oppgaver, er det svært få oppgaver utover grammatikkapitlene som kan regnes som eksplisitt relevante for grammatikkunnskap. Til gjengjeld kobler imidlertid flere av grammatikkoppgavene utenfor grammatikkapitlet i *Kontekst* grammatikk eksplisitt opp mot en overordnet tekstsammenheng, for eksempel hva ulike grammatiske valg gjør med tekster fra ulike sjangere.

En årsak til at det grammatiske begrepsapparatet i nokså liten grad eksplisitt kobles inn i oppgaver på utsiden av grammatikkapitlene, kan være at disse kapitlene er plassert til slutt i både *Kontekst* og *Synopsis*. Denne plasseringen er også funnet og diskutert i tidligere lærebokstudier (Brøseth et al., 2020; Fiva & Krogtoft, 2008). For eksempel skriver Brøseth et al. følgende om den forrige utgaven av *Kontekst* at: «Plasseringen av **grammatikken** bakerst i læreboka, som en oppslagsdel, gjør det utfordrende å vurdere om de ulike kursene bygger på hverandre. Grammatikken ikke en del av bokas kapitler, og dermed bygger ikke boka opp kunnskap i grammatikk som gir oversikt og faglig fordykning [...]» (2020, s. 206). Selv om grammatikkapitlet ikke har status som en oppslagsdel i den nye lærebokutgaven, men som kapittel 8 av 8 i *Kontekst* (2020) og som kapittel 16 av 16 i *Synopsis* (2020), inviterer heller ikke denne strukturen de andre kapitlene til å ta det grammatiske begrepsapparatet i bruk. En mulig konsekvens av dette kan spores i begrepsbruken i oppgavene utenfor grammatikkapitlene, der hverdagsbegreper anvendes i stedet for presise grammatiske termer. For eksempel finner vi i begge lærebøker oppgaver med hverdagslige formuleringer som «Bytt ut de *beskrivende ordene* med andre ord fra tabellen [...]» (*Kontekst*, s. 154) i stedet for termen *adjektiv*. Selv om blant annet kjerneelementbeskrivelsen i LK20 understreker at elevene skal utvikle et «begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket», kan det altså argumenteres for at det grammatiske begrepsapparatet ikke anvendes på hensiktsmessige måter i alle kapitler for å kommunisere så presist og effektivt som mulig. Lignende funn ble også gjort av Jørgensen og Siljan i tidligere lærebokutgaver. De konkluderer med at formuleringer som «småord» og «ord som beskriver» i stedet for «adjektiv», skaper en «utydelig – eller kanskje til og med manglende – sammenheng mellom grammatikk, tekst og skriving» (2021, s. 67) Noe av den samme konklusjonen kan trekkes i min studie.

Til sammenligning er det verdt å merke seg mens det *grammatiske begrepsapparatet* nærmest er fraværende i oppgaver utenfor grammatikkapitlet i

Synopsis, og at grammatikk i liten grad kobles mot et overordnet tekstperspektiv, knyttes det *estetiske begrepsapparatet* tydeligere sammen med tekst og skriving. For eksempel finner vi her oppgaver som: «Hvilken *effekt* kan bruken av sterke kontraster gi?» (s. 116) og «Hvilken *effekt* har bruken av virkemidler i tegneserien?» (s. 139). Grammatikken settes ikke inn i noen lignende overordnet tekstramme.

Konklusjon

Med utgangspunkt i systemisk grammatikk og grammatikk i overordnet tekstperspektiv har jeg funnet at elev- og basisbøkene *Kontekst 8-10* (2020) og *Synopsis 8-10* (2020) vektlegger arbeid med grammatikken som system, og at grammatikk i et overordnet tekstperspektiv i særlig liten grad blir tematisert i *Synopsis*. I begge læreverk finnes nokså knappe teoretiske ordklassebeskrivelser, og vi finner få grammatikkoppgaver utenfor de tradisjonelle grammatikkapitlene. I tillegg inneholder *Synopsis* nokså få grammatikkoppgaver også i grammatikkapitlet, noe som samlet sett betyr at elevene tilbys nokså få eksplisitte muligheter til å tenke, snakke og skrive om grammatikk. I *Kontekst* får elevene flere og mer varierte invitasjoner til grammatikkarbeid, først og fremst i grammatikkapitlet.

Haugen skriver at «det verkar å vere brei semje om at grammatikkundervisninga i skulen bør vere funksjonell, og om at grammatiske kategoriar er viktige som metaspråk» (2019, s. 3). Hvis den grammatiske systemkunnskapen skal kunne anvendes i et overordnet tekstperspektiv for å styrke språk- og skrivekompetansen, slik Haugen antyder og læreplanens kompetansemål for ungdomstrinnet legger opp til, peker funnene i denne studien mot at lærebøkene alene i nokså begrenset grad setter elevene i stand til dette. Både de teoretiske beskrivelsene og eksemplifiseringene er knappe. Samlet sett byr heller ikke lærebøkene grammatikkoppgaver på et stort repertoar i hvordan man kan jobbe med grammatikk i skolen. Det grammatiske begrepsapparatet er heller ikke anvendt i særlig grad i oppgavene utenfor grammatikkapitlene som et verktøy for å kommunisere presist om språk og tekst.

Om forfatteren

Henriette Hogga Siljan er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun forsker på grammatikk og grammatikdidaktikk, elevs skrivekompetanse samt skrive- og muntlighetsdidaktikk.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 OSLO

E-post: h.h.siljan@ils.uio.no

Referanser

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2013). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/01411920500401997>
- Askland, S. (2019). «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han». Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsklæreren* 3(2019). <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sigrunn-askland-grammatikk-er-viktig-som-ein-reiskap-nr-vi-treng-han>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur, *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, M. & K. R. Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget
- Bjelland, N. R., Bolstad, J.A., Jetne, Ø., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020). *Synopsis 8-10 håndbok*. Fagbokforlaget
- Blichfeldt, K., T. G. Heggem, Å. Huseby. (2020). *Kontekst 8-10 basisbok*. Gyldendal
- Blikstad-Balas, M. 2016. *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). Grammatikkens plass i undervisningen. I M. Blikstad-Balas, M. & A.Roe (Red.) *Hva foregår i norsktimene? Ufordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (s. 149-174). Universitetsforlaget
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R. & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. National Council of Teachers of English.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38(2), 187-227. <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843>
- Christensen, M.V., Brok, L.S. & Kabel, K. (2020). Gramma3-projektet 2018-2019. Baggrund og overblik. *Viden om Literacy*, 27(3), 12-19. http://www.videnomlaesning.dk/media/3321/27_mette-vedsgaard-christensen_lene-storgaard-brok_kristine-kabel.pdf
- Faarlund, J. T. (1979). Grammatikk i skolen? *Syn og Segn* 79(1), 36-43.
- Faarlund, J. T. (1981). Morsmål og grammatikk. I I. Moslet (red.) *Norskundervisninga og mønsterplanen* (s.126-136). J. W. Cappelen Forlag
- Fiva, T. & Krogtoft, M. (2008). Norsk – analyse av læreverk. I W. Rønning (Red.) *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (s. 96-120). Nordlandsforskning
- Gabrielsen, I.L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda* 2(107), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, D.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A. & Skarpaas, K-G. (2016). Med ARK&APP. *Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Sluttrapport. Universitetet i Oslo.
- Grepstad, O. (1997). Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk. Det Norske Samlaget
- Hagen, 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 faghistorisk lys*. Novus Forlag.
- Hetzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson & H. Osdal (Red.). *Fag og fagnad: festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 97–111). Skrifter for avdeling humanistiske fag. Høgskulen i Volda.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
<https://www.jstor.org/stable/1085093>
- 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
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I Blikstad-Balas, M., Solbu, K. R. (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Cappelen Akademisk Forlag
- Johnsen, E. B. (1999). Oppgavene – en lærebok for seg. I E.B. Johnsen (Red.) *Lærebokkunnskap – innføring i sjanger og bruk* (s. 121-128). Tano Aschehoug
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Rapport / Høgskolen i Vestfold, 1/2010.
- Jørgensen, C. F. & Siljan, H. (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 2(21), under utgivelse
- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (2021). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*. 04.2021. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug
- Ludvigsen, Gundersen, E, Indregard, B., Ishaq, B., Kleven, K., Korpås, T., Rasmussen, J., Rege, M., Rose, S., Sundberg, D. & Øye, H. (2015). *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Lastet ned fra: NOU 2015: 8 - regjeringen.no
- Martin, J. R. (1993). Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology. I M.A.K. Halliday, M.A.K. & J. R. Martin (Red.) *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (s. 166-202). Routledge.
- Matre, S. (2009). Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I J. Smidt (Red.) *Norskidaktikk – ei grunnbok* (s. 180-184). Universitetsforlaget
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research* 80 (C), 188–203.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy* 30(1), 41–62.
<https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – as choice. *Viden om literacy* (27), 6-11. 27.pdf (videnomlaesning.dk)

- Mæhlum, A. (1981). Skolegrammatikken – en umulig omvei? I I. Moslet (Red.) *Norskundervisninga og mønsterplanen* (s. 108-125). Cappelen Forlag
- Otnes, H. (2015). «Skriveoppgaver under lupen». I H. Otnes (Red.) *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Fagbokforlaget
- Rosch, E. (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104 (3), 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
- Siljan, H. (2011). *Metaforisering, nominalisering og normering. En teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster*. Avhandling for ph.d.-graden. Universitetet i Oslo
- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kobling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I: G. K. Juuhl, G., S. J. Helset, E. Brunstad (Red.) *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235 – 258). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S.V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 271-289). Novus forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus
- Tone, I. (2018). Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I I.B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (Red.) *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 171-188). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan i norsk (NOR 01-05)*. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kunnskapsløftet. Læreplan i norsk (NOR 01-06)*. www.udir.no/lk20/nor01-06
- Vigeland, B. (2004). *Funksjonell grammatikk og tekstanalyse*. Unipub forlag
- Wiggen, G. (1981). Friskriving og rettskriving i mønsterplanen for norsk: Et konfliktfylt forhold i norsk morsmålsundervisning vurdert i lys av språksosiologiens nyere utvikling. I I. Moslet (Red.) *Norskundervisninga og mønsterplanen* (s. 54-72). J. W. Cappelen Forlag