



Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til?

En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet

Camilla Jørgensen og Henriette Siljan

I denne artikkelen diskuterer vi i hvilken grad og på hvilken måte et funksjonelt grammatikkperspektiv, der grammatikk kobles til et overordnet språk- og tekstperspektiv, kommer til uttrykk i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i norskfagets læreplan (Kunnskapsløftet 2013) og begrepene «formell» og «funksjonell» grammatikk, har vi analysert grammatikkoppgavene i til sammen seks «grammatikkapitler» og ni «skrivekapitler» fra læreverkene *Nye Kontekst* (2014) og *Saga* (2013-15). Et hovedfunn er at grammatikkapitlene først og fremst inviterer elevene til å arbeide med grammatikken som system mer eller mindre løsrevet fra et funksjonelt språk- og tekstperspektiv, og tendensen er sterkest i *Nye Kontekst*. Et annet hovedfunn er at grammatikkunnskapen i liten grad kobles til et overordnet språk- og tekstperspektiv i skrivekapitlene. Vi finner få oppgaver i skrivekapitlene som gjør bruk av grammatisk metaspråk og eksplisitt inviterer til grammatikkarbeid. Avslutningsvis diskuterer vi funnene og argumenterer for at lærebøkene, særlig *Nye Kontekst*, i stor grad overlater til læreren å koble grammatikk sammen med teksteffekt og tekstkvalitet.

Nøkkelord: funksjonell grammatikk, språket som system, språket i bruk, lærebøker, grammatikkoppgaver

1. Innledning

Grammatikkundervisning har en lang og solid tradisjon i skolen, men det har likevel stått strid om disiplinen siden etableringen av norskfaget (Kulbrandstad 1998; Hertzberg 2008). En av debattene har dreid seg om begrunnelsen for grammatikkens plass i skolen, en annen om hvordan grammatikkundervisningen bør foregå. Frem til 1980-tallet reflekterte norskfagets læreplaner et fokus på formell grammatikk og språkriktighet, mens de siste læreplanene i større grad har koblet sammen grammatikk, språkbruk og tekst (jf. Haugen 2019; Karsrud 2014; Guldal & Otnes 2011; Matre 2009; Hertzberg 2004). Den siste læreplanen som har vært implementert på alle skoletrinn i Norge, er Kunnskapsløftet (2006/2013). Planen skal gradvis erstattes av en ny læreplan, Fagfornyelsen, i perioden 2020-2022. Med innføringen av Kunnskapsløftet (2006) skulle elevene etter 7. trinn blant annet kunne forklare teksters oppbygning ved hjelp av «begreper fra grammatikk og tekstkunnskap». På ungdomstrinnet falt imidlertid begrepet «grammatikk» ut av kompetansemålene, men koblingen mellom grammatikk og tekst kom likevel implisitt frem ved at elevene blant annet skulle arbeide med tekst og skriving «ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (NOR1-04). Grammatikkbegrepet kom imidlertid inn igjen på ungdomstrinnet i revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. I tillegg til at elever på ungdomstrinnet fremdeles skulle bruke kunnskap om språk i tekstarbeid, skulle de også «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» og «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål» (NOR01-05). Med Fagfornyelsen er koblingen mellom grammatikk og tekst ytterligere forsterket, og når denne innføres på ungdomstrinnet, skal elever etter endt 10. trinn kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (NOR1-06). De nyeste norsklæreplanene legger altså til grunn at elevene skal utvikle grammatisk kunnskap og metaspråk, og at dette på ungdomstrinnet skal *brukes* i arbeid med egen skriving, tekstsamtaler og komparativt språkarbeid. Koblingen som her gjøres mellom grammatikk, språk og tekst bygger på forskning som argumenterer for at grammatikkundervisningen eksplisitt bør knyttes til tekst- og skrivearbeid dersom den skal virke positivt inn på elevens tekst- og skrivekompetanse (f.eks. Myhill et al. 2012).

I denne artikkelen er det Kunnskapsløftet 2013 og norskfagets lærebøker som er i fokus. I forbindelse med Kunnskapsløftet skriver Rønning, Sørland og Vaagen at grammatikk ikke lenger kan regnes som «et eget kunnskapsområde i skolen» (2014: 17) og Haugen skriver at «[i] Kunnskapsløftets norskfag spelar grammatikk først og fremst ei rolle som metaspråk» (2019: 4). Meta-

språksargumentet for grammatikkundervisning i skolen, som også omtales som det funksjonelle eller bruksnære argumentet, beskrives på følgende måte av Iversen, Otnes og Solem:

Om grammatikkunnskaper fører til bedre språkferdigheter eller ikke, vil etter vårt syn avhenge av hvordan grammatikkundervisninga gjennomføres. Velger man en tradisjonell grammatikk med drill av systemkategorier, er det lite trolig at det fører til bedre språkferdigheter. Men velger man en funksjonell og bruksnær tilnærming til grammatikken med fokus på hele tekster og språket i bruk, mener vi at grammatikkundervisninga kan ha positiv innvirkning på både språkkompetanse generelt og skriveferdigheter spesielt. Dette argumentet [for grammatikkundervisning] kan vi kalle det *bruksnære* eller *funksjonelle* argumentet [...] For å arbeide med språk på denne måten trenger man grammatisk kunnskap og terminologi. Man trenger med andre ord et språk om språket, et metaspråk. Derfor har dette synspunktet av noen blitt kalt *meta-språksargumentet* (2011: 19).

Når det skal arbeides med grammatikk i skolen, er læreboka et viktig redskap både for elever og lærere. Forskning viser at den fremdeles er det mest brukte læremiddelet i klasserommet (Gilje et al. 2016; Skjelbred & Aamotsbakken 2010; Ottesen & Møller 2010; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken 2005; Bachmann 2005), og således kan den spille en sentral rolle i hvordan elever arbeider med grammatikk på ungdomstrinnet. Likevel finnes det både i norsk og skandinavisk sammenheng forholdsvis få studier av grammatikk i læremidler og klasserom, og Haugen (2019) påpeker at det er behov for mer forskning på feltet.

Vår studie bidrar til å utfylle den begrensede forskningen på feltet ved å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte et funksjonelt grammatikkperspektivet kommer til uttrykk i grammatikkoppgavene i to norskfaglige læreverker rettet mot ungdomstrinnet; *Nye Kontekst* (Blichfeldt & Heggem 2014) og *Saga* (Jensen & Groseth 2013). Begrepet «funksjonell grammatikk» forstår vi slik Hertzberg definerer det: «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: 117). Med andre ord skal grammatikk kobles til funksjon i overordnet språk- og tekstsammenheng, noe som forutsetter et grammatisk metaspråk. Begge læreverkene vi undersøker, er revidert etter Kunnskapsløftet 2013 og har vært i bruk i skolen en lengre pe-

riode. Selv om ungdomstrinnets norskplan erstattes av en ny høsten 2021, befinner vi oss likevel i en overgangsperiode der ulike lærebøker kan bli tatt i bruk. Forskning har også vist at det kan ta tid å implementere nye læreplaner i skolen, et eksempel på dette er implementeringen av «grunnleggende ferdigheter» som først ble introdusert i 2006 (jf. Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson 2010). Denne lærebokstudien gir et innblikk i hva slags grammatikkarbeid elevene har møtt i skolen under Kunnskapsløftets lærebøker og som de – og kanskje lærerne – tar med seg i videre lærings- og undervisningsarbeid.

I denne studien fokuserer vi på hvordan lærebøkene legger opp til at elevene skal arbeide med grammatikk. Vi avgrensner oss dermed til å se på læreverkens oppgaver, nærmere bestemt grammatikkoppgaver. Begrepene «oppgave» og «grammatikkoppgave» er definert og operasjonalisert i kapittel 6.2. Oppgavefokuset er valgt fordi forskningslitteraturen løfter frem dette som en tydelig retningsgiver for hvordan elever kan arbeide med lærebokstoffet, samt hvordan et tema kan forstås (Skjelbred 2010; Bakken og Andersson-Bakken 2016; Grepstad 1997). Grepstad uttrykker det slik: «[k]napt noko fenomen innanfor sakprosaen demonstrerer tydelegare forfattarens styring av lesinga enn nettopp spørsmåla. Desse framhevar det viktige og peiker i retning av ein bestemt måte å bruke lærebokteksten på» (1997: 338).

I læreverkene *Nye kontekst* og *Saga*¹ er grammatikk tematisert i flere kapitler. I vår studie ser vi på grammatikkoppgavene i til sammen seks «grammatikkapitler» og ni «skrivekapitler». Med «grammatikkapittel» menes her kapitler der det eksplisitt fokuseres på grammatisk begrepsapparat og forståelse, mens skrivekapitlene i større grad kan beskrives som tekstkapitler med potensial for å koble det grammatiske metaspråket til ulike former for språk- og tekstarbeid. Dette vil gjøres nærmere rede for i kapittel 6.1. Til sammen fant vi 922 oppgaver i de utvalgte grammatikk- og skrivekapitlene fra begge læreverk, men kun 271 ble regnet som grammatikkoppgaver. For å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte funksjonelt grammatikkarbeid kommer til uttrykk i oppgavene, vil vi besvare følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hva slags *overordna arbeidsmåte* legger grammatikkoppgavene opp til?
2. Hva slags spesifikke *aktivitetstyper* legger grammatikkoppgavene opp til?

1. Læreverkene med lærebøker og kapitler er nærmere presentert i kapittel 6.1

3. I hvilken grad kommer et *grammatisk metaspråk* til uttrykk i elevoppgaver utenfor grammatikkapitlene?

Begrepene «overordnet arbeidsmåte» og «aktivitet» vil gjøres nærmere rede for i kapittel 6.3. Kort oppsummert bruker vi overordnet arbeidsmåte om måten elevene inviteres til å jobbe med grammatikk på. På dette punktet har vi tatt utgangspunkt i og videreutviklet Iversen et al. (2011) sitt skille mellom tekstbasert, kontrastiv og induktiv tilnærming. Dette forskningsspørsmålet vil kaste lys over hvordan elevene skal bruke det grammatiske begrepsapparatet i ulike former for overordna språk- og tekstarbeid. Med aktivitet sikter vi mer spesifikt til den handlingen oppgaven ber elevene gjøre, for eksempel *bøye* et ord, *forklare* en grammatisk kategori eller *produsere* en tekst. Dette forskningsspørsmålet vil spesifisere hvordan elevene mer detaljert skal arbeide med for eksempel komparativ grammatikk. Det siste spørsmålet undersøker om og hvordan det grammatiske begrepsapparatet er tatt i bruk i arbeid med tekst i læreverkenes såkalte «skrivekapitler». På denne måten kan vi undersøke om metaspråket anvendes når læreboka legger til rette for språk- og skrivearbeid utover grammatikkapitlet.

2. Formell og funksjonell grammatikk

I grammatikkteori gjøres det tradisjonelt et skille mellom studiet av grammatikk som form eller system på den ene siden og funksjonell bruksorientert grammatikk på den andre. Skillet kan spores tilbake til de Saussures (1917) skille mellom *langue* (språkssystem) og *parole* (språkbruk). Formell grammatikkteori² har først og fremst hatt til formål å beskrive språkssystemet i form av regler i standardspråket, ofte med latin som basis, og typisk med setningen som sentral analyseenhet. Formelle grammatikkteorier har altså primært beskjeftiget seg med språkets formstrukturer (fonologi, morfologi, syntaks), mens man i mindre grad har vært opptatt av semantikk og språkets meningskomponent (Maagerø 1998). Det er den formelle grammatikken som først og fremst har vært utgangspunkt for den tradisjonelle *skolegrammatikken*, et begrep som betegner den grammatikken som fremstilles i lærebøker og undervisning. I tråd med formell grammatikkteori har derfor innlæring av ordklasser, setningsledd og setningsoppbygging fått en sentral plass i skolen (Tonne 2018;

2. Ofte også betegnet som systemgrammatikk, systemisk eller tradisjonell grammatikk, skolegrammatikk

Hertzberg 1995). Med andre ord har det vært et nokså sterkt fokus på å utvikle et grammatisk begrepsapparat. Skolegrammatikken har imidlertid blitt kritisert for sitt fokus på det grammatiske systemet, noe som flere hevder kan gå på bekostning av språkets bruks- og kommunikasjonsperspektiver (Budal 2018; Hertzberg 2004). I tillegg har skolegrammatikken også blitt kritisert for å være for normativ ved at grammatikk og språkriktighet har blitt koblet tett sammen (Hertzberg 1995; se også Matre 2009).

Til forskjell fra formell grammatikkteori som har sine røtter i Saussures *langue*-begrep, springer funksjonelle grammatikkteorier ut fra *parole*. I stedet for å studere grammatikk som abstrakte regelsystemer, betraktes grammatikken først og fremst som et verktøy for overordnet språk- og tekstarbeid. Innenfor systemisk-funksjonell grammatikk, som representant for en funksjonell grammatikkretning, anses det grammatiske systemet mer presist som en *ressurs* for å skape og utveksle mening (Halliday 1985; Maagerø 1998). Siden funksjonell grammatikkteori gjerne tar utgangspunkt i grammatiske valg i reelle kommunikasjonssituasjoner (jf. Halliday 1985; Hertzberg 1995, Haugen 2019), har teksten – og ikke setningen – ofte status som sentral analyseenhet. Tekstfokuset springer ut fra tanken om at grammatiske valg anses som kontekstavhengige, og at grammatikken derfor bør studeres som en del av et større språk- og tekstperspektiv.

3. Formell og funksjonell grammatikkundervisning

I forlengelsen av dette kan en også gjøre et skille mellom formell og funksjonell grammatikkundervisning. Dersom man tar utgangspunkt i de to undervisningsformene som ytterpunkter på en skala, kan Slettas beskrivelse av formell grammatikkundervisning brukes for å beskrive det ene ytterpunktet. Han karakteriserer formell grammatikkundervisning som «abstrakt, formanalytisk beskrivelse av språklige fenomener» (1980: 48). Iversen et al. gir følgende beskrivelse av hvordan dette typisk har fortonet seg i klasserommet:

I overveiende grad har nok grammatikkundervisninga i grunnskolen dreid seg om å vise systematiske framstillinger, paradigmer, matriser samt presentere definisjoner og regler. «Hva er predikativ?», «Hva er indirekte objekt?». Man har bøyd substantiver i kjønn, tall, ubestemt, bestemt. Man har klassifisert svake og sterke verb og bøyd dem i ulike tider av verbet. Man har øvd på å bestemme ordklassetilhørighet og visse underkategorier: personlige pronomen (hankjønn, entall, subjeksform) (2011: 21).

Man har med andre ord vært opptatt av å gi elevene kunnskap om språket som system med vekt på drilling av kategorier og analyse av setninger. Således har særlig morfologi og syntaks blitt løftet frem som sentrale deler av grammatikkopplæringen (jf. Hertzberg 1998; Tonne 2018). Kontekst og språkbruksperspektiver har ifølge Hertzberg (2004) sjelden blitt trukket inn. Siden man ofte har vært ute etter å belyse grammatiske fenomener i seg selv, har man i tillegg ofte operert med konstruerte eksempler (Hertzberg, 1995 og 1998).

Til sammenligning skiller funksjonell grammatikkundervisning seg ifølge Hertzberg fra formell undervisning først og fremst med *hensikten* med undervisningen og *måten* det undervises på (Hertzberg 1998). Som det andre skalaytterpunktet kan en si at funksjonell grammatikkundervisning i større grad knytter grammatikk til et overordnet tekstperspektiv. Mer spesifikt anvendes også gjerne tekster som elever har et forhold til, for eksempel tekster de selv har skrevet. Med andre ord har grammatikk og skriving gjerne blitt koblet tett sammen. Grammatikken får da funksjon som et metaspråk eller verktøy i ulike deler av skriveprosessen. Iversen et al. skriver i den sammenheng at: «[man] trenger grammatisk terminologi når man skal snakke om tekster, både i analyse og vurdering av tekst, og i en veiledningssituasjon. Den tekstbaserte grammatikkundervisninga er altså en naturlig del av så vel tekstlære generelt som elevenes egen tekstskaping» (2011: 22).

4. Grammatikk i norsklæreplaner

Mønsterplanen 1974 (M 74) la primært til rette for formell grammatikkundervisning. I den grad grammatikken skulle fungere som et verktøy i annet læringsarbeid, var det først og fremst som et redskap for å skrive riktig. Sødal beskriver grammatikksynet i M74 slik: «Språklære (grammatikk) er først og fremst et hjelpemiddel til å forstå såpass mye av språkets oppbygning at det kan støtte oss i øvingen fram mot et visst nivå i støhet i språkbruken» (1981: 39), men Bull og Pedersen hevder i forlengelsen av dette at «den tradisjonelle undervisninga i språklære som lærebøkene legg opp til, ikkje synes å føre fram til dette målet» (1981: 94). Med referanse til Hertzberg (1998), beskriver Iversen et al. det de kaller et språkferdighetsargument for grammatikkundervisning i M74:

Tilhengere av at den tradisjonelle grammatikken skal ha en sentral plass i skolefaget norsk, vil med dette argumentet hevde at kunnskap om og innsikt i systemgrammatikk har nær sammenheng med skriveevne. Særlig fremheves for-

melle skriveferdigheter – altså ortografi og bøyningsformer [...] Dette synet var tydelig til stede i mønsterplanen frå 1974 (2011: 19).

I forarbeidene til lærerplanrevisjonen som munnet ut i *Mønsterplanen 1987* (M 87), het det imidlertid at: «For å snakka om ymse tilhøve i språket kan det vera nyttig med ein del nemningar frå vanleg skulegrammatikk. Men føremålet må vera å visa korleis språket verkar, det må ikkje drivast grammatikkundervisning berre for å læra systemet» (Grunnskolerådet 1982: 24). I *Mønsterplanen 87* (M87) kom kommunikasjons- og språkbruksperspektivet tydeligere til uttrykk, og føringene ble ytterligere konkretisert og tydeligere begrunnet i Lærplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (Iversen et al, 2011, s. 20). *Kunnskapsløftet 2006* (LK06) ble av Berge (2005) omtalt som en literacy-reform der grunnleggende ferdigheter i blant annet skriving ble innført i alle fag, mens grammatikk ifølge Haugen (2019) nå altså fikk funksjon som et metaspråk i ulike språk- og tekstsammenhenger. I 2013 ble LK06 revidert. Fremdeles inneholdt planen flere kompetansemål der det grammatiske begrepsapparatet skulle anvendes på ulike måter, men i tillegg kom det for ungdomstrinnet også inn et rent systemgrammatisk mål. Blant annet skulle elever nå:

- 4. trinn: kunne «beskrive ordklasser og deres funksjon» og «varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving»
- 7. trinn: kunne «utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap»
- 10. trinn: «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» og «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst»
- Vg1: «beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» og «bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk»

I *Fagfornyelsen* (2020) er antall kompetansemål i alle fag redusert, men i alle kompetansemål der grammatikk inngår, er det grammatiske metaspråket på alle trinn knyttet eksplisitt til *bruk*. Det innebærer at når den nye norsklæreplanen trer i kraft på alle trinn i ungdomsskolen høsten 2021, skal det funksjonelle metaspråksargumentet ytterligere styrkes idet grammatikkundervisningen enda tydeligere kobles opp mot tekst- og skrivekompetanse.

5. Forskning på grammatikkundervisning og grammatikk i lærebøker

Et sentralt spørsmål er om grammatikkunnskap kan virke inn på elevenes språkferdighet, spesielt skriveferdighet. Flere metastudier har i den forbindelse pekt i retning av at tradisjonell formell grammatikkundervisning synes å ha liten effekt. Blant annet oppsummerer Braddock, Lloyd-Jones & Schoer (1963) resultatene av en rekke effektstudier utført over en 20 års periode, der sammenhengen mellom grammatikkundervisning og elevers skrivekompetanse har vært gjenstand for undersøkelse. I rapporten konkluderer de med at tradisjonell grammatikkundervisning har liten eller ingen innvirkning på elevers skriveferdigheter, kanskje heller tvert om: «the teaching of formal grammar has a negligible, or because it usually displaces some instruction of practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing» (Braddock et al. 1963: 37-38).

Hillocks (1984) metastudie peker i samme retning. Hillocks studerte resultatene av over 60 effektstudier for å kartlegge hva som hadde størst positiv effekt på elevenes skriveferdigheter. Kun fem av studiene viste seg å omhandle grammatikk, og konklusjonen til Hillocks ble at nesten alt annet enn undervisning i grammatikk har større effekt på elevers skriveferdigheter. Han presiserer at formfokus i grammatikkundervisningen fører til at elevene opparbeider seg kunnskap *om* språk, men ikke ferdighet og trening *i* språk.

Metastudien til Andrews et al. (2006) støtter opp om dette. Studien undersøker hvorvidt morsmålsundervisning i grammatikk for engelske morsmålsbrukere, først og fremst undervisning om syntaks og setningskombinasjon («sentence-combining»), har en positiv effekt på elevers skriveferdighet. Etter å ha foretatt en systematisk review av feltet og deretter gjennomgått funnene i de 64 mest relevante studiene, konkluderer de med at praktisk rettede øvelser i setningskombinasjoner ser til å kunne ha en positiv innvirkning på elevens skriving, mens syntaksundervisningen ikke ser ut til å ha noen særlig effekt. Andrews kommer frem til en lignende konklusjon på et senere tidspunkt:

Despite an extensive search for recently published research on the topic, there is little new evidence to support the teaching of sentence-level grammar to first-language learners of English as a way of enhancing writing ability” (2010: 92).

Til sammenligning konkluderte Jones, Myhill & Bailey i 2012 med at det på daværende tidspunkt ikke fantes storskala studier som eksplisitt undersøkte relasjonen mellom kontekstualisert grammatikkundervisning og skriveferdighet. Ett unntak er intervensjonsstudien til Myhill, Jones, Lines & Watson

(2012). Her antydes en mulig positiv sammenheng mellom funksjonell grammatikkundervisning og elevers språk- og tekstkompetanse. I intervensjonsstudien fikk enkelte elevgrupper tradisjonell grammatikkundervisning løst fra et bruksperspektiv, mens intervensjonsgruppene arbeidet både med forklaring og eksemplifisering av grammatiske fenomener, autentiske tekster og eksplisitte koblinger mellom grammatikk og skriveferdighet. De konkluderte blant annet med at kontekstualisert, bruksorientert grammatikkundervisning kan ha effekt på elevenes skriveferdighet, men at undervisningsutbyttet syntes å være avhengig av lærerens grammatikkompetanse og at han eller hun vet hvordan grammatikken skal brukes og kobles mot skrivning (Myhill et al. 2012).

I tillegg kan studien av Fogel og Ehri (2000) nevnes. Studien undersøkte hvordan man på best mulig måte kan hjelpe elever som snakker en varietet av ikke-standardisert engelsk, Black Vernacular English, til å bruke standardiserte grammatiske former i egen skrivning. De prøvde ut tre ulike opplæringsmetoder for å lære elevene å ta i bruk seks utvalgte standardiserte former. Den første metoden, ”Exposure only”, gikk ut på at elevene fikk høre historier hvor de standardiserte formene ble brukt. Den andre metoden, ”Exposure/Strategies”, medførte at elevene fikk høre historiene hvor de standardiserte formene ble brukt, fikk pekt ut disse og fikk forklart de grammatiske reglene. I den tredje metoden, ”Exposure/Strategies/Practice”, ble strategiene fra de to andre metodene brukt, og i tillegg skulle elevene oversette setninger fra ikke-standardisert til standardisert engelsk. Her fikk de også tilbakemelding på arbeidet fra en lærer. Resultatet fra studien viser at den siste metoden kom best ut, altså hvor elevene både fikk høre de korrekte formene, fikk grammatiske forklaringer og hvor elevene fikk prøve ut i egen skrivning. Tonne og Sakshaug (2008) peker på at grunnen til at denne metoden kan se ut til å ha en positiv effekt, kan henge sammen med at elevene her får trening *i* språk – ikke bare *om* språk (jf. Hillocks 1984).

I norsk sammenheng har vi funnet få nyere studier av grammatikkundervisning og/eller sammenhengen mellom grammatikk og skriveferdighet. Imidlertid har Blikstad-Balas og Roe (2020) undersøkt hvordan grammatikkundervisningen foregår i norskklasserom på 8. trinn. Med utgangspunkt i videodata fra LISA-korpuset (Klette, Blikstad-Balas & Roe 2017), fant Blikstad-Balas og Roe at grammatikk inngikk i undervisningen i 18 av de totalt 47 klasserommene som deltok i studien, hovedsakelig i nynorskundervisningen. Her gikk grammatikkarbeidet i stor grad ut på grammatisk drilling i form av verb- og substantivbøyning. I tillegg fant de at lærerne stort sett brukte hverdagspråk i

forbindelse med ulike former for tekstarbeid, kun 4 av de 33 observerte lærerne tematiserte grammatikk eksplisitt i sammenheng med skriving.

Denne tematikken er også berørt i Trygslands masteroppgave (2017) som henter data fra samme videokorpus. I arbeidet med å undersøke hvordan lærere gjorde bruk av grammatisk metaspråk og i hvilken grad grammatikkundervisningen var funksjonell, identifiserte Trygsland tre klasserom der det foregikk grammatikkundervisning. I dette begrensede utvalget fant Trygsland et sprikende bilde. Den metalingvistiske grammatikken ble fremmet på ulike måter og graden av funksjonell tilnærming varierte.

Det finnes imidlertid også noen nyere studier av grammatikk i lærebøker og læreplaner. Foruten et knippe masterstudier som berører denne tematikken (f.eks. Tiller 2016; Karsrud 2014), har Brøseth, Busterud og Nygård (2020) i norsk sammenheng undersøkt det grammatiske metaspråket i norsklæreboka *Nye Kontekst Basisbok 8-10* fra 2014. Deres hovedfunn er at kunnskapsstoffet om grammatikk var nokså magert og forenklet fremstilt, og at det på denne måten legges lite til rette for at elevene skal opparbeide seg forståelse for grammatikk og grammatisk metaspråk. Dette forsterkes av at grammatikken først og fremst er plassert i en oppslagsdel bakerst i boka. Haugen (2019) finner i en mindre overflatestudie at et utvalg lærebøker rettet mot studenter i norsk lærerutdanning, hovedsakelig er preget av et formelt grammatikksyn med nokså få tilløp til funksjonell orientering. Samlet sett kan en dermed konkludere med at det finnes forholdsvis lite forskning på grammatikk i lærebøker i norsk sammenheng, særlig når det gjelder forholdet mellom grammatisk systemkunnskap og bruksperspektiv i nyere lærebøker.

6. Metode

6.1 Datamateriale

Vår studie, som tar utgangspunkt i Jørgensens masteroppgave (2019), har til hensikt å bidra med forskning knyttet til grammatikk i lærebøker. Norsklærebøkene *Nye Kontekst* (2014) og *Saga* (2013-2015) utgjør datamaterialet. Disse er valgt ut fordi de begge er læreverk som er i bruk i skolen og som synes å ha (hatt) en relativt bred utbredelse.

Begge læreverk består av ulike komponenter. Følgende tabell viser en oversikt over alle komponentene, der de fete, kursiverte titlene markerer hvilke komponenter som har vært utgangspunkt for vår oppgavestudie.

TABELL 1: Læreverkenes komponenter og forkortelser på de inkluderte komponentene

Nye Kontekst	Forkortelse	Saga	Forkortelse
Lærebok		Lærebok	
<i>Nye Kontekst Basisbok</i> Blichfeldt & Heggem (2014)	NK-B	<i>Saga grunnbok 8</i> Jensen & Groseth (2013)	S8
		<i>Saga grunnbok 9</i> Jensen & Groseth (2014)	S9
		<i>Saga grunnbok 10</i> Jensen & Groseth (2015)	S10
<i>Nye Kontekst Oppgaver</i> Blichfeldt & Heggem (2014)	NK-O	<i>Saga grammatikk og rettskriving</i> Lien (2013)	S-GRAM
<i>Nye Kontekst Tekster 4</i> Blichfeldt & Nilsen (2014)		<i>Saga Leseboka 8</i> Jensen & Groseth (2013)	
<i>Nye Kontekst Lærerens bok</i> Blichfeldt & Heggem (2014)		<i>Saga Leseboka 9</i> Jensen & Groseth (2014)	
<i>Nye Kontekst Nynorsk som sidemål</i> Øygarden (2014)		<i>Saga Leseboka 10</i> Jensen & Groseth (2015)	

Siden *Nye Kontekst 8-10 basisbok* er et samlet læreverkkomponent for alle tre ungdomsskoletrinnene 8-10, anså vi det som nødvendig å inkludere alle grunnbøkene til *Saga* rettet mot elever på både 8., 9. og 10. trinn for å sikre et best mulig sammenligningsgrunnlag når vi har sett på hva slags grammatikkoppgaver elever møter på ungdomstrinnet. Imidlertid består læreverkene også av andre komponenter enn grunnbøker. Grammatikk behandles også i bøkene *Nye Kontekst Oppgaver* og *Saga grammatikk og rettskriving*. Selv om alle elever ikke nødvendigvis har tilgang til disse komponentene, har vi også undersøkt grammatikkoppgavene i disse to bøkene. Dette er gjort fordi vi ønsker å se på hva slags grammatikkoppgaver verkene samlet sett tilbyr.

Hver av læreverkkomponentene som er valgt ut, inneholder kapitler som i ulik grad og på ulike måter tematiserer grammatikk. Enkelte kapitler har en tydelig grammatisk profil. Dette kommer til uttrykk gjennom kapitlenes formålsbeskrivelser og/eller innhold. Disse er regnet som «grammatikkapitler». I tillegg inneholder bøkene andre kapitler som legger opp til ulike former for tekstarbeid, særlig skrivning. Grammatikk og skrivning kobles ofte tett sammen i funksjonell grammatikkteori. Vi har derfor valgt ut kapitler som har en klar tekstprofil der grammatisk metaspråk kan være aktuelt å ta i bruk i kapitlenes oppgaver. Dette har vi kalt «skrivekapitler». Tabellen under viser hvilke kapitler vi har valgt ut og lagt til grunn i oppgavestudien. Merk at det er valgt flere kapitler fra *Saga* siden *Nye Kontekst* har en annen struktur med mer omfattende

kapitler. Av tabellen under framgår det likevel at det totalt sett er 90 flere sider fra *Saga* sammenliknet med *Nye Kontekst*. Dette henger sammen med hvor mange sider læreverkene har viet til denne tematikken.

TABELL 2: Oversikt over utvalgte kapitler og sidetall

Nye Kontekst			Saga		
Lærebok	Kapittel	Sidetall	Lærebok	Kapittel	Sidetall
NK-O	Grammatikk	s. 183-193	S-GRAM	Ordklasser	s. 8-60
NK-B	Kap. 3. Skriftlige tekster	s. 82-107	S-GRAM	Setningslære	s. 61-68
NK-B	Kap. 4. Saktekster	s. 108-175	S-GRAM	Setningsledd	s. 69-78
NK-B	Kap. 5. Skjønnlitteratur	s. 176-249	S-GRAM	Setningsanalyse	s. 79-87
			S-GRAM	Tekstbinding	s. 88-99
			S8	Kap. 2. Å Skrive	s. 53-85
			S8	Kap. 4. Teksttype og virkemidler	s. 117-174
			S9	Kap. 3. Lyrikk	s. 53-87
			S9	Kap. 4. Novelle og roman	s. 88-105
			S9	Kap. 5. Drama	s. 106-122
			S10	Kap. 4. Essay og kåseri	s. 73-79
Totalt antall sider		169 sider			258 sider

6.2 Operasjonalisering av begrepet «grammatikkoppgave»

I de utvalgte kapitlene fra de utvalgte lærebøkene har vi altså fokusert analysen rundt grammatikkoppgaver. I det videre vil vi gjør rede for hva vi har regnet som «oppgave» generelt og «grammatikkoppgave» spesielt. Overordnet viser begrepet «oppgave» til direktive språkhandlinger som eksplisitt er rettet mot eleven som leser teksten. Bakken og Andersson- Bakken (2016) hevder at det vanligvis er tydelig hva som faller inn under oppgavebegrepet i lærebøker siden de gjerne er skilt ut fra øvrig tekst og markert gjennom blant annet bruk av nummer, bokstaver eller innramming. Alle oppgavene i vårt materiale er tydelig markert gjennom overskriften *Oppgaver*, og de er også klart separert fra bøkens brødttekst.

Videre har vi lagt en bred og åpen definisjon av *grammatikkoppgave* til grunn. Det vil si at vi bestreber å være så inkluderende som mulig. For at noe skal regnes som en «grammatikkoppgave», må det 1) brukes grammatisk meta-språk i oppgaveformuleringen, for eksempel «Skriv to setninger som inneholder

formelt subjekt», eller 2) at grammatiske termer brukes i brødteksten relatert til oppgaven, for eksempel «Skriv en fortelling med en parallellhandling [...]» der brødtekstens oppskrift på parallellhandling oppfordrer til bruk av beskrivende verb, adjektiv osv., eller 3) at det brukes hverdagspråk som setter fokus på grammatikk, for eksempel «Slå opp ordene *bok*, *hånd* og *rot*. Hva er spesielt?». Metaspråksoppgaver er nokså klare grammatikkoppgaver, men 2) og 3) kan diskuteres i større grad. Vi har derimot valgt i 2) å ta inn en del av konteksten rundt oppgaveformuleringen for å ha en romslig forståelse av «grammatikkoppgave». I tillegg har vi i 3) valgt å ta med oppgaver som forholdsvis tydelig tematiserer grammatikk uten at grammatiske termer eksplisitt er brukt. Dette er også i tråd med Myhill & Jones (2015) og Fontich & Camps (2014) som skriver at metaspråklig grammatikkforståelse i prinsippet kan fremmes både gjennom fagspråk og hverdagspråk.

Under begrepet «grammatikkoppgaver» har vi imidlertid ikke regnet oppgaver som favner mer globale tekststrukturer. Det bøkene selv har definert som grammatikk, omhandler ordklasser og setningsanalyse. Det vil si at oppgaver som for eksempel tematiserer inndeling av avsnitt, ikke er inkludert dersom de ikke samtidig snakker om grammatiske verktøy (som bruk av adverb) for å skape god sammenheng mellom avsnittene.

Når vi så summerer opp antall oppgaver i de 15 utvalgte grammatikk- og skrivekapitlene, teller datamaterialet vårt til sammen 271 grammatikkoppgaver. Tabellen under viser hvordan oppgavene fordeler seg mellom de to grammatikk- og skrivekapitlene.

Tabell 3: Antall grammatikkoppgaver og det totale antallet oppgaver i grammatikkapitlene og skrivekapitlene i hvert læreverk

	Grammatikkapitler		Skrivekapitler	
	Nye Kontekst	Saga	Nye Kontekst	Saga
Antall grammatikkoppgaver	41	170	36	24
Totalt antall oppgaver	41	170	393	318
%-andel	100 %	100 %	9 %	8 %

Slik det fremgår av tabellen, er altså alle oppgavene i grammatikkapitlene regnet med, mens grammatikkoppgaver kun utgjør under 10 % av oppgavene i skrivekapitlene.

6.3 Analysekategorier

For å besvare forskningsspørsmålene knyttet til overordnet arbeidsmåte, aktivitet og grammatisk metaspråk, har vi utarbeidet analysekategorier knyttet til hver av spørsmålene. Kategoriene er utarbeidet etter gjennomlesinger av datamaterialet (grammatikkoppgavene) med formål om å fange opp ulike relevante aspekter ved hvordan det legges opp til at elevene skal arbeide med grammatikk. Overordnet arbeidsmåte (se kap. 6.3.1) er inspirert av kategoriseringen i Iversen et al. (2011), mens aktivitet (6.3.2) har vi selv utarbeidet for å spesifisere ytterligere. Underkategoriene under aktivitet springer ut fra induktiv koding av datamaterialet. Begge forfatterne har gått gjennom datamaterialet og diskutert kategoriseringen.

6.3.1 Overordnet arbeidsmåte

På overordnet nivå er alle grammatikkoppgavene først kodet etter hva slags arbeidsmåte de legger opp til (tabell 4). Begrepet «overordna arbeidsmåte» er inspirert av Iversen et al. (2011) sin distinksjon mellom tre ulike funksjonelle tilnærminger til språk og grammatikk. Denne tredelingen er basert på oppfatningen om at eleven skal kunne «se, og forstå, den enkelte grammatiske kategori i en større tekstsammenheng» (2011: 22), og munner ut i tre arbeidsmåter som supplerer og delvis overlapper hverandre: *tekstbasert*, *kontrastiv* og *induktiv* tilnærming. Disse kategoriene legger opp til en forholdsvis bred forståelse av hva funksjonell, kontekstbasert undervisning kan være. I vårt kategoriseringsarbeid har vi lagt til en fjerde overordnet inngang til grammatikkarbeid: *Ingen funksjonell arbeidsmåte*.

Tabell 4: Analysekategori 1 – overordnet arbeidsmåte.

Overordnet arbeidsmåte	Eksempel
Tekstbasert arbeidsmåte (hva grammatiske kategorier gjør i en tekst)	Les diktet og finn adjektiv. Diskuter hvordan adjektivene fungerer i diktet
Kontrastiv arbeidsmåte (språksammenligning)	Hva er likt og hva er forskjellig i personlige pronomen i bokmål og nynorsk?
Induktiv arbeidsmåte (formell språkbruk, regler)	Slå opp ordene <i>sykkel</i> og <i>finger</i> . Hva er spesielt?
Ingen funksjonell arbeidsmåte (grammatikkoppgaver uten kontekst)	Skriv navnene på de ti ordklassene.

Kategorien *tekstbasert arbeidsmåte* rommer grammatikkoppgaver som setter fokus på hva ulike grammatiske kategorier gjør for oss i en tekst. Typisk gjøres koblinger mellom språktrekk og språktrekkets funksjon, eller hvordan ulike grammatiske valg kan påvirke tekstens kvalitet. Oppgaver i denne kategorien regner vi som sterkt funksjonelle i tråd med Hertzbergs definisjon: «I den funksjonelle eller bruksnære grammatikken er det språkbruken og ikke språksystemet som er utgangspunkt for undervisningen. Grammatikken skal komme inn bare der den kan bidra til en større forståelse for et fenomen i teksten [...]» (1995: 117).

Kontrastiv arbeidsmåte har utspring i språksammenligning og synliggjøring av grammatiske likheter og forskjeller, eller som Iversen et al. beskriver metoden: «Man blir mer bevisst at det fins universelle behov for visse språklige basisfunksjoner, men at disse kan få ulike uttrykk i forskjellige språk. Ett og samme innhold kan uttrykkes på ulike vis [...]» (2011: 23f). For eksempel kan kontrastive oppgaver invitere til en sammenligning av grammatiske forskjeller mellom målformer (bokmål vs. nynorsk) eller nabospråk (norsk vs. dansk). Grammatikken kobles på denne måten til en overordnet kontekst, dette til forskjell fra løsevne innfyllingsoppgaver. Likevel vil ikke kontrastive oppgaver nødvendigvis eksplisitt berøre teksteffekt, for eksempel hva valg av aktiv eller passiv verbform vil gjøre for teksten. Siden kontrastive oppgaver ofte legger til rette for formell sammenligning av basisformer (jf. Iversen et al. ovenfor), har vi regnet kontrastive oppgaver som mindre tydelig funksjonelle sammenlignet med de tekstbaserte (jf. Hertzbergs definisjon).

Induktiv arbeidsmåte rommer oppgaver som tar utgangspunkt i reell språkbruk for å utlede grammatiske regler eller finne grammatiske mønstre. Iversen et al. beskriver det slik:

I språklig sammenheng vil en induktiv tilnærming bety at man tar utgangspunkt i språket i bruk for så å utlede grammatiske regler. En induktiv tilnærming vil derfor samtidig være tekstbasert [...] Ved å studere sammenhengende tale og skrift fra autentiske kommunikasjonssituasjoner har elevene et bedre utgangspunkt for å oppdage og forstå hvilke regler som anvendes (2011: 24).

Slikt sett legger induktiv arbeidsmåte til rette for utforskende arbeid med grammatikk i meningsfulle tekstsammenhenger. En induktiv oppgave kan for eksempel gå ut på å utforske og avdekke sammenbindingsmønstre i en tekst uten å ha fått kategoriene oppgitt på forhånd. Mens tekstbaserte oppgaver aktualiserer funksjonell bruk av grammatiske kategorier i tekst, har altså

induktive oppgaver gjerne et mer formelt språkriktighetsfokus med utgangspunkt i systemkunnskap.

Ingen funksjonell tilnærming er en kategori som rommer grammatikkoppgaver uten kontekst, for eksempel grammatikkarbeid løsrevet fra en større sammenheng, eller der tekstsammenhengen ikke tillegges en meningsfull tolkningsramme rundt grammatikkarbeidet.

6.3.2 Aktivitet

For å kunne gi en mer nyansert og utfyllende beskrivelse av grammatikkoppgavene, har vi i tillegg identifisert og kodet alle skriveoppgavene etter sju mer underordna aktiviteter (tabell 5). Aktivitetene benevner hva slags *handlinger* oppgaven mer spesifikt spør etter, for eksempel om elevene bes om å «identifisere» adjektiver i en tekst, «reflektere» over hva adjektiver gjør for oss, «produsere» en tekst med utstrakt bruk av adjektiver. Merk at en type overordnet arbeidsmåte kan romme ulike aktiviteter. For eksempel kan «tekstbasert arbeidsmåte» romme både det å *produsere* tekst med der man bevisst skal ta i bruk bestemte grammatiske kategorier og regler eller det å *reflektere* over grammatiske valg i en eksempeltekst.

Tabell 5: Analysekategori 2 – aktivitet.

Aktivitet	Beskrivelse	Eksempel
Produsere	Elevene skal produsere setninger eller tekster der de bes om å anvende grammatikk	Lag flere setninger med subjunksjonen <i>som</i>
Identifisere	Elevene skal gjenkjenne og finne igjen språktrekk, f.eks. i ordbanker eller i en tekst	Les teksten og skriv ned de subjunksjonene du finner
Reflektere	Elever skal tenke over språklige valg, gjerne i form av å vurdere eller diskutere	Bruk den samme teksten, men stryk alle adjektivene. Les reklametekstene uten adjektiv opp for hverandre. Hva er forskjellen? Diskuter.
Bøye	Elever skal bøye ord	Gradbøy adjektivene <i>blank</i> , <i>rund</i> og <i>våt</i> .
Eksempelifisere	Elever skal komme med egne eksempler	Skriv tre eksempler på svake og tre eksempler på sterke verb.
Forklare	Elever skal forklare begreper, regler og sammenhenger.	Forklar hva <i>ordklasser</i> er.
Klassifisere	Elevene skal sortere ord, setninger osv. i ulike grammatiske klasser og kategorier.	Etterpå kan du gruppere ordene i sterke og svake verb.

6.3.3 Metaspråk

Siden funksjonelle arbeidsmåter med grammatikk krever et metaspråk, har vi i tillegg kodet alle grammatikkoppgavene etter hvor eksplisitt oppgaveformuleringen selv tar i bruk eller spør etter bruk av grammatiske termer (tabell 6). Som nevnt, har vi lagt en bred definisjon av begrepet «grammatikkoppgave» til grunn, og det er ut fra dette perspektivet relevant å nyansere datamaterialet ytterligere. For å undersøke det grammatiske metaspråket i oppgavene opererer vi med tre analysekategorier.

Tabell 6: Analysekategori 3 – metaspråk.

Metaspråk	Beskrivelse	Eksempel
Eksplisitt	Oppgaven benytter seg av grammatiske termer	Lag setninger med parverbene. Bøy dem i infinitiv, presens, preteritum og presens perfektum. Hva er forskjellen på disse parverbene? Diskuter.
Grammatikkterm i brødtekst	Oppgaven bruker ikke grammatiske termer i oppgaveformuleringen, men står i mer eller mindre direkte relasjon til brødtekst der relevante grammatiske termer er benyttet.	Finn hva som er kjent og hva som er ukjent informasjon i teksten nedenfor. Skriv ned ordene (I brødteksten er da «kjent og ukjent informasjon» satt i eksplisitt relasjon til grammatiske termer og konstruksjoner)
Hverdagsspråk	Oppgaven benytter hverdagsspråk både i omliggende brødtekst og i selve oppgaveformuleringen, men andre begreper er brukt for å kommunisere om språk og språktrekk.	Skriv en fortelling om en familie på biltur. De krangler. Skriv sammenhengende i 10 minutter, og bruk noen av ordene fra punktene 1, 2 og 3 på side 100. (I beskrivelsen av disse punktene tidligere i brødteksten, inkluderes da språklige kjennetegn relevant for grammatikk uten at grammatiske termer nevnes)

Eksplisitt metaspråk innebærer at oppgaven tydelig realiserer grammatiske termer. Til sammenligning rommer kategorien *Grammatikkterm i brødtekst* oppgaver som ikke inneholder eksplisitte grammatiske termer, men der oppgavene står mer eller mindre direkte i relasjon til annen tekst der grammatiske termer er benyttet. Således skaper den overordna konteksten en tydelig forbindelse til grammatikk. En tredje kategori *Hverdagsspråk* rommer skriveoppgaver som ikke gjør bruk av grammatiske termer verken i selve oppgaveformuleringen eller i omliggende tekst, men der andre begreper brukes for å kommunisere om språk og språktrekk.

6.4 Metodiske utfordringer

Vi vil særlig trekke frem tre metodiske utfordringer i kodingsprosessen knyttet til 1) identifikasjon av grammatikkoppgaver i grammatikkapitlene, 2) identifikasjon av grammatikkoppgaver i skrivekapitlene, 3) flerledda grammatikkoppgaver.

I kraft av konteksten har alle oppgavene i grammatikkapitlene blitt sortert som grammatikkoppgaver. En særlig kodingsutfordring her har imidlertid vært å skille oppgaver med overordna tekstbasert arbeidsmåte fra oppgaver med ingen funksjonell arbeidsmåte. Dette gjelder primært oppgaver som er knyttet til tekst, men der grammatikkens funksjon i teksten ikke er tematisert, slik tekstbasert arbeidsmåte er definert i denne studien. Et eksempel er: «Skriv en tekst der du bruker substantiv» hentet fra et av *Sagas* grammatikkapitler. Her knyttes grammatikk til tekst og skrivning, noe som kan indikere «tekstbasert arbeidsmåte». Imidlertid er ikke skrivningen knyttet til en bestemt sjanger eller teksttype, og det tematiseres heller ikke hva substantiver gjør for oss i teksten. Fokus synes først og fremst å rettes mot «mekanisk» fremhenting eller produksjon av substantiver. Av den grunn har vi sortert slike oppgaver under «ingen funksjonell tilnærming».

Fordi vi baserer studien på en bred forståelse av hva en grammatikkoppgave kan være, har vi i skrivekapitlene særlig hatt utfordringer med koding av oppgaver som har potensial til å tematisere grammatikk. Typiske eksempler er oppgaver som «Velg et produkt du vil reklamere for. Skriv en annonsetekst som er en femrader». I utgangspunktet fremstår ikke dette som en tydelig grammatikkoppgave, men i brødteksten rundt er en femrader beskrevet med blant annet typiske språklige kjennetegn. På denne måten har denne skriveoppgaven potensial for å realisere grammatisk kunnskap dersom elevene aktivt støtter seg til denne «oppskriften». Slike oppgaver har vi derfor regnet som grammatikkoppgaver selv om den ikke eksplisitt tematiserer grammatikk på et overordnet nivå. I analysen kommenterer vi dette ytterligere, da svært mange av grammatikkoppgavene i skrivekapitlene er av denne typen.

I datamaterialet finnes det flerledda grammatikkoppgaver som består av flere spørsmål. Vi har i utgangspunktet regnet dette som én oppgave dersom spørsmålene ikke er visuelt adskilt med kulepunkt eller nummer. Kategoriseringsarbeidet har imidlertid vært utfordrende i tilfeller der de flerledda grammatikkoppgavene består av spørsmål som hver for seg sorterer i ulike analysekategorier. For eksempel: «Les den korte fortellingen om sirkuselefanten. Som du ser, har teksten mange adverb. Skriv teksten på nytt uten å ta med adverbene. Sammenlign den nye teksten med den gamle». I slike tilfeller legger

vi kodingsprinsippet til Bakken og Andersson-Bakken (2016) til grunn og lar siste oppgaveledd være det overordna.

7. Funn

I analysens første del presenterer vi funn fra grammatikkapitlene i begge læreverker, mens i del to presenterer vi funnene fra skrivekapitlene. Hver av disse to hoveddelene er igjen strukturert etter 1) overordna arbeidsmåte og 2) aktiviteter.

7.1 Oppgavene i grammatikkapitlene

7.1.1 Overordnede arbeidsmåter

I grammatikkapitlene finner vi til sammen 211 oppgaver. Tabell 7 viser hva slags overordnede arbeidsmåter grammatikkoppgavene legger opp til at elevene skal bruke.

TABELL 7: Overordna arbeidsmåte i **grammatikkapitlene** i de to læreverkene

Overordna arbeidsmåte	Nye Kontekst		Saga	
	%	Antall	%	Antall
Tekstbasert	0 %	-	34 %	58
Induktiv	0 %	-	4 %	6
Kontrastiv	12 %	5	1 %	2
Ingen funksjonell tilnærming	88 %	36	61 %	104
Total	100 %	41	100 %	170

Som tabell 7 viser, sorterer de fleste grammatikkoppgavene under kategorien «Ingen funksjonell arbeidsmåte» som legger opp til formelt grammatikkarbeid uten relasjon til en overordnet tekstsammenheng. Følgende to oppgaver illustrerer dette:

Forklar hva en setning er (Nye Kontekst, NK-O: 190)

Finn seks substantiv blant disse ordene: gyngesett – rope – tog – løgn – at – fred – inne – kjærlighet – vakker – torsdag – vinter (Saga, S-GRAM: 9)

Særlig inneholder grammatikkapitlene i *Nye Kontekst* nokså mange oppgaver av denne typen. I praksis betyr det at mange av grammatikkoppgavene i liten

grad gir elevene trening i å se språkssystem og språkbruk i sammenheng. Slike oppgaver gir elevene først og fremst øvelse i å gjengi og operasjonalisere grammatikkbegreper i lærebokteksten. På denne måten legger grammatikkapitlene i stor grad til rette for formell grammatisk kunnskap og utvikling av et grammatisk metaspråk, men de gir elevene få muligheter til å bruke metaspråket i språk- og tekstarbeid.

Selv om hovedtendensen er at de fleste oppgavene i grammatikkapitlene i begge lærebøkene mangler en funksjonell innramming, finner vi likevel flere unntak. Her skiller *Saga* seg ut med 58 oppgaver (34 %) som legger opp til en overordnet tekstbasert arbeidsmåte. To eksempler er:

Lag et moderne eventyr. Bruk adverbial og plasser dem slik at du får best mulig tekstbinding (Saga, S-GRAM: 86)

Skriv en tekst der du binder sammen setningene ved hjelp av erstatningsord. Du kan bruke pronomen, determinativ som *den*, *det*, *de* eller *denne*, *dette*, *disse* og ulike adverb som uttrykker tid eller sted (Saga, S-GRAM: 94)

Slike tekstbaserte oppgaver er relatert til en brukskontekst der elevene skal oppdage hva bestemte ordklasser gjør for oss i en tekst (se tabell 4). I begge disse oppgavene inviteres elevene eksplisitt eller implisitt til å skape koblinger mellom grammatiske kategorier og sammenbinding av tekst. Grammatikkapitlet i *Nye Kontekst* har til sammenligning ingen oppgaver med tekstbasert tilnærming, men vi finner fem eksempler på kontrastivt arbeid med grammatikk (se tabell 4), for eksempel:

Hva er likt og hva er forskjellig i måten å bøye substantiv på i bokmål og nynorsk? (Nye Kontekst, NK-O: 188)

Selv om slike oppgaver ifølge Iversen et al. (2011) har et visst funksjonelt potensial idet de relaterer grammatiske kategorier til en større sammenheng, har vi likevel regnet dem som svakt funksjonelle fordi de ikke tematiserer hva for eksempel substantiver gjør for oss i en tekst på samme måte som de tekstbaserte oppgavene i *Sagas* grammatikkapitler.

Et fellestrekk ved de grammatikkoppgavene som til nå er eksemplifisert, er at alle inneholder grammatiske termer som *setning*, *substantiv* eller *passiv*. Dette

er også tendensen for de fleste oppgavene i grammatikkapitlene. Kun noen få oppgaver mangler grammatisk metaspråk, for eksempel:

Slå opp ordene *bok, seng, hytte, lue, vogn*. Hva er spesielt? (Saga, S-GRAM: 16)

Til tross for manglende grammatiske termer, er dette regnet som en grammatikkoppgave fordi den er en del av grammatikkapitlet i *Saga*, og at den i tillegg tydelig aktualiserer grammatisk arbeid og bevisstgjøring.

7.1.2 Aktiviteter

Tabell 8 viser hvilke spesifikke aktiviteter oppgavene i grammatikkapitlene i de to bøkene inviterer til.

TABELL 8: Fordeling av aktiviteter i grammatikkapitlene

Aktivitet	Nye Kontekst		Saga	
	%	Antall	%	Antall
Produsere	5 %	2	41 %	69
Bøye	7 %	3	7 %	12
Eksempplifisere	15 %	6	4 %	7
Forklare	51 %	21	4 %	6
Identifisere	22 %	9	23 %	39
Klassifisere	0 %	-	11 %	18
Reflektere	0 %	-	11 %	19
Total	100 %	41	100 %	170

Som tabell 8 viser, knytter *Nye Kontekst* grammatikk til skriving i kun to oppgaver (5 %), mens dette er den mest utbredte aktiviteten i *Sagas* grammatikkapitler. Til sammen ber *Saga* elevene bruke grammatikk i ulike former for tekstproduksjon i 69 av oppgavene (41 %). Eksempel:

1. Les teksten og lag en fortsettelse på historien, der du bruker flest mulig verb, både svake og sterke (Saga, S-GRAM: 47)
2. Lag flere setninger med subjunksjonen *som* (Saga, S-GRAM: 59)

Selv om elevene bes bruke grammatikkunnskap i forbindelse med tekstproduksjon, knyttes likevel ikke grammatikken i disse eksemplene til *tekstfunksjon*. Snarere gis elevene først og fremst trening i systemforståelse. Samtidig legger

oppgavene opp til en form for kontekstualisering idet grammatikk integreres med skriving. Begge de to oppgavene i *Nye Kontekst* som sorterer under aktiviteten «produksjon» er også av denne typen.

Imidlertid rommer *Sagas* grammatikkapitler også mer funksjonelle produksjonsoppgaver. Rundt halvparten av produksjonsoppgavene i *Saga* tematiserer tydelig hvordan eller hvorfor elevene skal bruke en gitt grammatisk kategori, for eksempel:

Skriv en kort tekst der du bruker to setninger i passiv for å lage bedre overganger og bedre tekstbinding (Saga, S-GRAM: 51)

Den aktivitetstypen som er mest utbredt i *Nye Kontekst* er «forklare». Rundt halvparten av oppgavene i grammatikkapitlet er av denne typen. Det legges altså her stor vekt på at elevene skal kunne forklare begreper, regler og sammenhenger. Eksempler på slike oppgaver er:

1. Forklar hva grammatikk er (Nye Kontekst, NK-O: 188)
2. Hvordan kan vi spørre for å finne det direkte objektet? (Nye Kontekst, NK-O: 190)

Slike spørsmål legger opp til en viss «svarjakt» hos elevene der de skal reprodusere kunnskap fra læreboka. *Nye Kontekst* synes således å være særlig opptatt av begrepsinnlæring; elevene skal bli godt kjent med de grammatiske termene knyttet opp mot språket som system. På denne måten legges det til rette for forståelse for grammatiske begreper og metaspråk. Vi finner færre forklaringsoppgaver i *Saga*, og disse synes også å ha en noe mer utforskende tilnærming, for eksempel:

Skriv ned stoffnavnene du kommer på. Lag et tankekart der Stoffnavn står i «sola», og alle ordene du har funnet, er plassert i strålene. Hva er spesielt med ordene vi kaller stoffnavn? (Saga, S-GRAM:13)

Ser vi på hva slags andre spesifikke aktiviteter grammatikkapitlenes oppgaver spør etter, finner vi en forholdsvis lik fordeling mellom bøye- og identifiseringsoppgaver, mens vi finner noe større sprik når det gjelder aktiviteter som det å eksemplifisere, klassifisere og reflektere. Når det gjelder eksemplifiserings- og bøyingsoppgavene, er det funksjonelle tekstaspektet forholdsvis fraværende i begge læreverker, for eksempel i følgende oppgaver:

1. Skriv tre eksempler på svake og tre eksempler på sterke verb (Nye Kontekst, NK-O: 188)
2. Gradbøy adjektivene *stor*, *ung*, *liten* og *gammel* (Nye Kontekst, NK-O:188)
3. Finn flere eksempler på løst og fast sammensatte verb (Saga, S-GRAM: 49)
4. Hvordan vil du bøye verbene som er plassert i teksten? Prøv på egen hånd og se deretter i ordlista! (Saga, S-GRAM: 29)

I *Sagas* refleksjonsoppgaver kommer imidlertid en tydeligere sammenheng mellom grammatikk og tekst frem. Eksempler på slike oppgaver er:

1. Bruk den samme teksten, men stryk alle adjektivene. Les reklametekstene uten adjektiv opp for hverandre. Hva er forskjellen? Diskuter. (Saga, S-GRAM: 28)
2. Skriv en kort beskrivelse av hva du har opplevd i dag. Bruk konjunksjoner i setningene du skriver. Etterpå skriver du det samme uten konjunksjoner. Les opp de to versjonene for en annen. Diskuter hva som er forskjellen. Ble den siste teksten bedre eller dårligere enn den første? (Saga, S-GRAM: 57)

Slike funksjonelle refleksjonsoppgaver er fraværende i *Nye Kontekst*.

7.2 Oppgaver i skrivekapitlene

Til sammen inneholder de utvalgte skrivekapitlene 711 oppgaver, men bare 60 av disse er regnet som grammatikkoppgaver, og da med en bred definisjon lagt til grunn. Det betyr at grammatikk er tema for en liten andel av oppgavene i skrivekapitlene; nærmere bestemt 9 % av oppgavene i *Nye Konteksts* skrivekapitler og 8 % av tilsvarende kapitler i *Saga*.

7.2.1 Overordnet arbeidsmåte

Tabellen under viser hvordan grammatikkoppgavene i skrivekapitlene fordeler seg mellom de ulike overordnede arbeidsmåtene.

TABELL 9: Overordna arbeidsmåte i skrivekapitlene i de to læreverkene

Overordna arbeidsmåte	Nye Kontekst		Saga	
	%	Antall	%	Antall
Tekstbasert	100 %	36	100 %	24
Induktiv	0 %	-	0 %	-
Kontrastiv	0 %	-	0 %	-
Ingen funksjonell tilnærming	0 %	-	0 %	-
Total	100 %	36	100 %	24

Som det fremgår av tabellen, er alle grammatikkoppgavene kategorisert som tekstbaserte ved at de knytter grammatiske valg til tekstfunksjon. I noen tilfeller er koblingen mellom grammatikk og tekstfunksjon gjort eksplisitt for elevene i selve oppgaveformuleringen, for eksempel:

Skriv teksten nedenfor på nytt. Varier mellom helsetninger og leddsetninger slik at teksten blir god å lese (Saga, S8: 73)

Skriv av og bind sammen tekst. Bruk *pronomen* og *synonymer*. Se punkt 9 og 11 på side 101 (Nye Kontekst, NK- B: 104)

Det første eksemplet må kategoriseres som en tydelig funksjonell grammatikkoppgave, mens i det andre eksemplet kommer funksjonen mer implisitt til uttrykk. I den siste oppgaven blir elevene gitt en kort tekst, skildring, om en hund og et bud hvor ordene ”hund” og ”bud” repeteres mange ganger. Oppgaven legger da opp til at elevene skal bytte ut disse ordene med pronomen og synonymer, men hva disse endringene gjør med teksten kommer ikke helt tydelig fram. Det kommer fram at det handler om å *binde* sammen tekst, men hva som skjer med den tekstlige kvaliteten eller hvordan teksten endrer seg når man bytter ut substantivene som repeteres mange ganger, er noe utydelig. Overvekten av skrivekapitlene i begge verk inneholder grammatikkoppgaver av sistnevnte type, altså en tydelig, men tilstedeværende og implisitt kobling mellom grammatisk kategori og funksjon.

Et viktig funn er midlertid at få oppgaver tydelig markerer seg som grammatikkoppgaver ved å ta i bruk eksplisitte grammatiske termer. Tabellen nedenfor viser i hvilken grad oppgavene tar i bruk et grammatisk metaspråk:

TABELL 10: Eksplisithet i grammatikkoppgavene i skrivekapitlene

Eksplisithet	Nye Kontekst		Saga	
	%	Antall	%	Antall
Eksplisitt	11 %	4	13 %	3
Grammatikkterm i brødteksten	44 %	16	17 %	4
Hverdagsspråk	44 %	16	71 %	17
Total	100 %	36	100 %	24

Bare 11 % av grammatikkoppgavene i *Nye Konteksts* skrivekapitler og 13 % av grammatikkoppgavene i *Sagas* skrivekapitler benytter eksplisitte grammatiske termer i oppgaveformuleringen. Ellers er tendensen at *Saga* er svært preget av hverdagsspråk, her unngår over 71 % av grammatikkoppgavene å bruke grammatiske termer, mens kun 17 % bruker grammatikktermer i den omkringliggende brødteksten. Til sammenligning har *Nye Kontekst* en jevnere fordeling av oppgaver som tar i bruk hverdagsspråk (44 %) og oppgaver der grammatikk eksplisitt er nevnt i brødtekst (44 %).

Eksempler på oppgaver som inviterer til fokus på grammatikk uten at dette er gjort eksplisitt for elevene (verken i selve oppgaveformuleringen eller i brødteksten), er:

1. Noter småordene som blir brukt i denne teksten (*Saga*, S8: 74)
2. Analyser tekst. Finn ord som ordner, begrunner og oppsummerer. Se punkt 5 og 6 på side 100. Presenter det du finner (*Nye Kontekst*, NK-B: 126)

Når begreper som «småord» og «ord som begrunner» brukes i stedet for ordklasser som blant annet adverb og subjunksjoner, utnyttes ikke potensialet for å sette grammatikkapitlenes metaspråk i spill. Dermed er det heller ikke sikkert at elevene forstår at skriveoppgavene faktisk handler om grammatikk.

I tillegg til at mange av grammatikkoppgavene i skrivekapitlene ikke tar i bruk metaspråk om grammatikk, er et annet viktig funn at mange av oppgavene heller ikke tydelig tematiserer grammatikk gjennom et hverdagsspråk. Når flere av disse oppgavene likevel er kategorisert som «grammatikkoppgave» i vår studie, er det i kraft av at de har potensial for å aktivisere grammatisk kunnskap gjennom informasjon i den omliggende brødteksten. Dette er imidlertid oppgaver som befinner seg helt i grenseland for hva som kan regnes som en grammatikkoppgave. Eksempler er:

1. Skriv en tekst der du forklarer hva du bør pakke i sekken når du skal på fjelltur, og hva du absolutt ikke bør ha med – og hvorfor. Skriv sammenhengende i 10 minutter, og bruk noen av ordene fra punktene 4, 5 og 6 på side 100 (Nye Kontekst, NK-B: 105)
2. Skriv en fortelling med en parallellhandling. Ta utgangspunkt i handlingsreferatet under overskriften 'Parallellhandling', side 218. Skriv så spennende og morsomt som mulig. Bruk tipslista i dette kurset (Nye Kontekst, NK-B: 221)
3. Skriv en femrader om en person du kjenner. Beskriv personens positive egenskaper. Bruk oppskriften for femrader på side 58 (Saga, S9: 59)
4. Skriv et biodikt om deg selv. Bruk oppskriften for biodikt på side 60 (Saga, S9: 61)

I punktene, listene og oppskriftene oppgaveformuleringene refererer til, tematiseres grammatikk og språklige kjennetegn. For eksempel viser oppgave 2 til en tipsliste som blant annet inneholder råd om å skape bilder ved «bruk av beskrivende verb, substantiv, adjektiv og adverb» (*Nye Kontekst*, NK-B: 221). Med dette signaliseres at for å få til en spennende fortelling, bør elevene særlig bruke enkelte ordklasser bevisst. Lista inneholder imidlertid også tips som ikke er direkte knyttet til grammatikk, for eksempel «Skap ditt eget engasjement, sørg for at du har noe du vil fortelle andre». Til sammenligning refererer oppgave 3 til en oppskrift som bare implisitt aktualiserer grammatikk. Oppskriften går ut på å beskrive en person blant annet gjennom «fire karaktertrekk eller egenskaper» og at de skal «nevne tre ting eller mennesker» (*Saga*, S9: 59, jf. S9: 60). Begreper som «karaktertrekk og egenskaper» og «ting eller mennesker» kan ses på som hverdagslige ord for adjektiv og substantiv. Av eksempelteksten går det frem at det også er nettopp disse ordklassene som er brukt. Selv om oppgaven således tydelig er relatert til grammatikk, blir koblingen mellom tekst og grammatikk i mange tilfeller vag. En stor andel av det som sorterer under grammatikkoppgaver i skrivekapitlene, vil vi således anse som forholdsvis svakt funksjonelle fordi grammatikk er utydelig tematisert i oppgaveformuleringen, eller at oppgaven åpner for å kunne besvares uten å ta i bruk grammatisk kunnskap.

7.2.2 Aktiviteter

Tabell 11 viser hvordan grammatikkoppgavene i skrivekapitlene legger opp til at elevene skal jobbe med grammatikk gjennom mer spesifikke aktiviteter.

TABELL 11: Fordeling av aktiviteter i skrivekapitlene

Aktivitet	Nye Kontekst		Saga	
	%	Antall	%	Antall
Produsere	47 %	17	63 %	15
Bøye	0 %	-	0 %	-
Eksemplifisere	0 %	-	0 %	-
Forklare	6 %	2	0 %	-
Identifisere	25 %	9	17 %	4
Klassifisere	0 %	-	0 %	-
Reflektere	22 %	8	21 %	5
Total	100 %	36	100 %	24

Her ser vi at grammatikkoppgavene særlig retter fokus mot tre typer aktiviteter: å produsere, reflektere og identifisere.

Produksjon er den aktiviteten det spørres hyppigst etter i skrivekapitlenes grammatikkoppgaver i begge læreverk. Tendensen er imidlertid noe tydeligere i *Saga*, der 63 % av oppgavene er knyttet til skriving, mens 47 % av grammatikkoppgavene i *Nye Kontekst* er knyttet til skriftproduksjon. Produksjonsoppgavene i *Saga* er primært koblet til språklig variasjon, sjangerskriving, tekstbinding og skildring, mens produksjonsoppgavene i *Nye Kontekst* er knyttet til tekstbinding, å skrive enklere, mer utdypende eller innenfor en bestemt sjanger. Oppgaveeksempler er:

1. Skriv denne teksten på nytt og varier måten du bygger opp setningene på (*Saga*, S8: 77)
2. Skriv om setningen til et enklere språk. Del opp i flere setninger. (*Nye Kontekst*, NK-B: 105).

I det første eksemplet kobles språkssystem og språkbruk sammen. For å variere setningsoppbygging må eleven fokusere på ulike rekkefølger av setningsledd. Særlig finner vi mange variasjonsoppgaver i kapitlet «Å skrive» i *Sagas* grunnbok for 8. trinn. På denne måten kobles setningsstruktur til språklig variasjon i tekst, og grammatiske valg kobles dermed tydelig til effekt i en overordnet tekstsammenheng.

I det andre eksemplet hentet fra *Nye Kontekst* skapes sammenheng mellom setningsoppbygging og enklere språk. Man finner oppgaven under deloverskriften «Godt språk», og tidligere i kapitlet et godt språk blant annet tematisert gjennom at man bør plassere subjekt og verbal tidlig i setningen (*Nye*

Kontekst, NK-B: 103). I oppgaven skal de anvende kunnskap om nettopp enkel og komplisert setningsstruktur. *Nye Kontekst* har også flere produksjonsoppgaver som dreier seg om tekstbinding. For flere av disse tekstbindingsoppgavene er imidlertid grammatisk metaspråk fraværende, og på den måten er det mindre tydelig at eksplisitt grammatiske valg og tekst kobles sammen.

En annen aktivitet som skiller seg ut i skrivekapitlenes oppgaver, men er langt mindre utbredt enn produksjonsoppgavene, er identifikasjonsoppgavene. Typisk for slike oppgaver er at det spørres etter identifiserende teksthandlinger uten at grammatiske termer tas i bruk:

1. Studer teksten «Alle verdens diamanter», side 124. Finn tekstbindingsord og skriv dem ned. Se kurs 3-3., sidene 100 og 101 (*Nye Kontekst*, NK-B:126)
2. Finn ulike kjennetegn på kåseri i teksten (Saga, S10: 77)

Når oppgave 1 er regnet som en tekstbasert, funksjonell produksjonsoppgave, er det fordi konteksten rundt tematiserer viktigheten av og måter å få tekst til å henge sammen på, og fordi elevene beskrive ned eksplisitte grammatiske grep forfatteren har gjort for å skape sammenheng. Oppgave 2 er også eksempel på en oppgave som er knyttet til tematisering av grammatikk i den omliggende teksten. I forbindelse med kåseri i brødteksten kan vi lese at: «Du må bruke et enkelt og muntlig språk. Du kan bruke hverdagslige ord og uttrykk, gjerne slang og dialekt» (S10: 74). Her rettes det fokus mot språklige valg som er typiske for sjangeren. Det gjøres imidlertid ikke eksplisitt for elevene hva som kjennetegner enkel og muntlig språkføring, og hva slags grammatiske valg som kan gjøre teksten enklere å lese. Således må dette regnes som svakt funksjonelle produksjonsoppgaver.

Å reflektere er en tredje aktivitet som er tydelig fokusert i læreverkenes. Rundt 20 % av grammatikkoppgavene i skrivekapitlene i begge læreverker er av denne typen. Refleksjonsoppgavene er gjerne knyttet til tekstvurdering:

1. Analyser tekst. Finn en novelle eller artikkel i en tekstsamling, i en bok eller på nettet [...] Vurder hvor lett den er å lese (*Nye Kontekst*, NK-B:106)
2. Hva er bra og hva er mindre bra med teksten? Skriv ned noen punkter og diskuter (Saga, S8: 74).

I begge tilfeller tematiseres grammatikk i den omliggende brødteksten, men oppgavene innbyr også til at elevene kan trekke inn andre tekstaspekter knyttet til overordna struktur og innhold. Slikt sett har oppgavene potensial for å aktivisere grammatisk refleksjon og bruk av grammatisk metaspråk, men bestillingen må karakteriseres som vag og åpen.

8. Diskusjon

I denne studien har vi undersøkt i hvilken grad og på hvilken måte det funksjonelle grammatikkperspektivet kommer til uttrykk i læreverkene *Nye Kontekst* og *Saga* for ungdomstrinnet. Problemstillingen er undersøkt ved å kartlegge hvilke overordnede arbeidsmåter og aktiviteter grammatikkoppgavene i læreverkenes grammatikkapitler og skrivekapitler inviterer til, samt i hvilken grad oppgavene gjør bruk av grammatisk metaspråk. Vi vil særlig peke på to hovedfunn som vil gjøres nærmere rede for i den påfølgende diskusjonen; 1) Samlet sett inviterer majoriteten av grammatikkapitlenes oppgaver til formelt arbeid med grammatiske kategorier og metaspråk, men oppgavene i *Saga* knytter i større grad enn *Kontekst* grammatikk til et overordnet språk- og tekstperspektiv, og 2) Grammatisk metaspråk og kunnskap anvendes i liten grad i skrivekapitlenes oppgaver i begge læreverker.

8.1 Grammatikkapitlenes fokus på form og metaspråk

Ser vi først på de rene grammatikkapitlene i de to læreverkene, er hovedtendensen at kunnskap om det grammatiske systemet og metaspråket er vektlagt mest, særlig er dette perspektivet fremtredende i *Nye Kontekst*. De fleste oppgavene i begge verk sorterer under «Ingen funksjonell tilnærming», men i *Saga* finner vi også en god del tekstbaserte, funksjonelle grammatikkoppgaver. I det videre starter vi med å diskutere læreverkenes grammatikkapitler hver for seg.

Det formelle grammatikkperspektivet er altså særlig tydelig i *Nye Kontekst*. Her er 88 % av oppgavene uten noen funksjonell tilnærming, og ingen oppgaver legger opp til en tekstbasert arbeidsmåte. Tekstbaserte oppgaver kobler grammatiske valg til effekt og tekstkvalitet, og regnes derfor som den tydeligste funksjonelle arbeidsmåten. Ser vi nærmere på de spesifikke aktivitetene, domineres grammatikkapitlet i *Nye kontekst* av oppgaver der elevene skal forklare, identifisere og eksemplifisere grammatiske kategorier og strukturer. Hertzberg (1998) har tidligere omtalt forklaringsoppgaver som klassiske systemoppgaver, noe som utgjør halvparten av grammatikkoppgavene i *Nye Kontekst*. Også identifisering i form av å sette merkelapper på setningsledd som del

av setningsanalyse, er ifølge Guldal og Otnes (2011) en oppgavetype som i stor grad har et formelt og lite tekst- og bruksorientert fokus. Eksemplifiseringsoppgaver må også i hovedsak karakteriseres som systemoppgaver idet de først og fremst legger vekt på formell forståelse kategorier og konstruksjoner. Med andre ord synes grammatikkapitlet i *Nye Kontekst* primært å vektlegge arbeid med begrepsforståelse og etablering av et grammatisk metaspråk, noe som forsterkes av at mange av oppgavene er mulig å besvare ved å gå på «svarjakt» andre steder i lærebokteksten. Slik sett fungerer oppgavene som en oppsummering eller kontroll av kunnskapstilegnelsen, noe forskning tidligere har påpekt som et typisk trekk ved læreboktekster (Skjelbred 2003; Juuhl et al. 2010; Heyerdahl-Larsen 2000, Torvatn 2002).

Også i *Saga* sorterer de fleste oppgavene i grammatikkapitlene (61%) under «Ingen funksjonell arbeidsmåte». Hovedsakelig legges det også her til rette for formelt grammatikkarbeid uten relasjon til en overordnet tekstsammenheng. Imidlertid legger majoriteten av de gjenstående oppgavene i *Sagas* grammatikkapitler (ca. en tredel) opp til en overordnet tekstbasert arbeidsmåte der grammatiske kategorier kobles til funksjonell bruk. En forklaring på dette er at dette læreverket samlet inneholder flere tradisjonelle grammatikkapitler som utgjør et høyere antall sider enn i grammatikkapitlene i *Nye Kontekst*, noe som resulterer i flere grammatikkoppgaver og kanskje muliggjør flere innganger til grammatikkarbeid. I dette kontekstualiseringsarbeidet tar *Saga* også i bruk autentiske tekster, noe blant annet Hertzberg (1998) og Myhill et al. (2012) løfter frem som et typisk utgangspunkt for funksjonell grammatikkundervisning. Dersom vi ser nærmere på spesifikke aktiviteter, er rundt 40 % av grammatikkoppgavene i *Sagas* grammatikkapittel knyttet til en form for produksjon. Grammatikk og skrijving har blitt koblet tett sammen både i forskning og læreplaner. Likevel er det bare rundt halvparten av produksjonsoppgavene som understreker hva grammatikken gjør for oss i teksten. Når grammatikk kobles til skrijving, trekkes med andre ord ikke alltid effekt og tekstkvalitet inn.

I lys av tidligere studier er det ingen overraskelse at tradisjonelle grammatikkapitler retter mer fokus mot formell enn funksjonell grammatikk. Dersom elevene skal kunne utvikle et trygt grammatisk metaspråk som verktøy i arbeid med blant annet skrijving og komparative språkanalyser, er det nødvendig å trene elevene i det grammatiske begrepsapparatet. Fokus på innlæring av grammatiske kategorier har hatt en lang tradisjon i norsk skole (Maagerø 1998; Iversen et al. 2011; Hertzberg 1995), og også funksjonelle grammatikkteorier peker på nødvendigheten av grunnleggende språk- og grammatikkunnskap (jf. Robinon 2005). Et avgjørende trekk ved funksjonell

grammatikk og metaspråksargumentet for grammatikkundervisning, som Haugen (2019) løfter frem som fremtredende i Kunnskapsløftet, er at metaspråket skal knyttes til bruk. Selv om læreplanen inneholder et eksplisitt formelt, systemgrammatisk kompetansemål på ungdomstrinnet, nemlig at elever skal «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» (NOR1-05), løftes også tekst- og bruksperspektiver frem. Dette kommer imidlertid lite til uttrykk i *Nye Kontekst*, men i større grad i *Saga*.

Et annet vesentlig funn er at de tradisjonelle grammatikkapitlene som trener elever i grammatiske kategorier og metaspråk, ikke finnes i læreverkenes basis- eller grunnbøker, men i andre bøker som inngår i læreverkene: *Nye Kontekst oppgaver* og *Saga grammatikk og rettskriving*. Således kan man si at de eksplisitte grammatikkapitlene kan sies å ha blitt plassert «på utsiden» av hovedbøkene. Siden alle elever muligens ikke har tilgang til andre læreverkskomponenter enn basis- eller grunnboka, kan *Nye Kontekst oppgaver* og *Saga grammatikk og rettskriving* i ytterste forstand kunne karakteriseres som tilleggs-elementer. Læreverkene signaliserer i så fall at utvikling av grammatisk metaspråk og forståelse ikke er blant norskfagets mest relevante og sentrale temaer på ungdomstrinnet. Selv om man må kunne anta at elever har med seg kunnskap om ordklasser og setningsstrukturer fra lavere klassetrinn, kan en kanskje si at lærebøkene plassering av temaet likevel et signal om at grammatikk, som et sentralt verktøy for presist arbeid med språk og tekst, ikke har en sentral plass i tekst- og skrivefaget norsk på ungdomstrinnet.

8.2 Skrivekapitlene og et lite utnyttet grammatisk potensial

For å imøtekomme et funksjonelt grammatikkperspektiv der grammatikk fungerer som et metaspråklig verktøy i ulike former for språk- og tekstarbeid, er det avgjørende at den formelle grammatikkunnskapen anvendes i meningsfulle sammenhenger. Som analysen av grammatikkapitlene viste, var dette perspektivet nokså fraværende i *Kontekst*, mens *Saga* i betydelig større grad koblet grammatikk og tekst i oppgavene. Skrivekapitlene har imidlertid et ideoende potensial for å sette metaspråket i spill i ulike former for språk- og tekstarbeid. Dette potensialet er imidlertid lite utnyttet i både *Saga* og *Nye Kontekst*. Til tross for at vi i denne studien har lagt en svært inkluderende definisjon av begrepet «grammatikkoppgave» til grunn, kan under 10 % av oppgavene i begge verks skrivekapitler kategoriseres som grammatikkoppgaver. I den grad grammatikk aktualiseres i det begrensede antallet grammatikkoppgaver, unngås også bruk av det grammatiske begrepsapparatet, for eksempel brukes termen «småord» og «ord som beskriver» i stedet for å benevne konkrete ordklasser.

Således skapes det en utydelig – eller kanskje til og med manglende – sammenheng mellom grammatikk, tekst og skriving. Hertzberg (1998) har tidligere stilt seg tvilende til om et grammatisk metaspråk naturlig vil vokse fram i tekstsamtaler, særlig der det ikke legges eksplisitte føringer på dette. Slike ordvalg bidrar dermed i alle fall ikke til å styrke det grammatiske metaspråket.

Samlet sett synes altså ikke skrivekapitlene å ha utnyttet den teoretiske muligheten for å ta i bruk grammatisk metaspråk og kommunisere presist om språk. Dersom elevene skal kunne diskutere, vurdere og revidere tekster på en presis og entydig måte, bør de ha et felles metaspråk for å kommunisere presist og entydig. Mulighetene for å anvende metaspråket er imidlertid ikke utnyttet særlig godt i noen av læreverkene, men det er gode tilløp i særlig *Sagas* grammatikkapitler. Når aktiveringen av grammatisk metaspråk ikke utnyttes på egnede steder i læreverkene skrivekapitlene, kan det være fordi grammatiske termer tradisjonelt oppfattes som abstrakte og vanskelige. Det kan med andre ord være et bevisst grep å unngå grammatiske termer i tekstkapitler. Det er imidlertid ikke sikkert at en grammatisk term – eller for så vidt hvilken som helst annen term – vil oppfattes som vanskelig, forvirrende eller uklar dersom den er godt forklart. Tvert om kan abstrakte, grammatiske termer være viktige redskaper og forenkle kommunikasjonen dersom de forklares godt og settes i spill på en meningsfull måte i tekstarbeid. En utfordring er, som nevnt, at grammatikkapitlene ikke har noen sentral plass i læreverkene, og dermed kanskje heller ikke får status som en oppslagsdel elevene aktivt kan bruke. Kanskje kunne elevene med fordel fått flere eksplisitte muligheter til å dra med seg grammatisk kunnskap fra et kapittel til et annet.

8.3 Konklusjon

En samlet konklusjonen blir dermed at lærerverkenes tradisjonelle grammatikkapitler først og fremst legger vekt på systemisk grammatikkunnskap i oppgavene sine, deriblant utvikling av et grammatisk metaspråk. *Sagas* grammatikkapittel rommer imidlertid også en del oppgaver som legger til rette for funksjonelt grammatikkarbeid. I begge læreverk utnyttes det grammatiske i liten grad i skrivekapitlenes oppgaver, selv når en inkluderende definisjon av «grammatikkoppgave» er lagt til grunn. Hvis elevene skal kunne aktivisere kunnskap om grammatikk i arbeid med språk og tekst, overlates dermed mye av kontekstualiseringsarbeidet til læreren. Lærebøker kan i teorien fungere som gode modeller for å stille gode spørsmål der et presist grammatisk metaspråk knyttes til tekst, men dette er ikke så godt utnyttet i materialet vi har undersøkt.

Litteraturliste

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. 2006. The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Andrews, R. 2010. Teaching sentence-level grammar for writing: the evidence so far. I: Locke, T. *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.
- Bachmann, K. E. 2005. *Læreplanens differens: Formidling av læreplanen til skolepraksis*. [Doktoravhandling.] NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/265015>
- 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>
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. 2014. *Nye Kontekst 8–10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. 2014. *Nye Kontekst Oppgaver*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. 2020. Grammatikkens plass i undervisningen. I Blikstad-Balas, Roe (red.): *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget, 149–174.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. 1963. *Research in Written Composition*. Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English.
- 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). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843>
- Budal, I. B. 2018. Morfologi. I I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (red.): *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning, 99–134.
- Bull, T. og Pedersen, S. 1981. Mønsterplanen, skolen og dialektane. I: Moslet, I. (red.): *Norskundervisninga og mønsterplanen*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/J.W. Cappelens Forlag, 73–98.
- Fogel, H. & Ehri, L. 2000. Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in standard English: effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 212–235. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1002>

- Fontich, X. & Camps, A. 2014. Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.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*. Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Grepstad, O. 1997. *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Guldal, T. M., & Otnes, H. 2011. Om grammatikkundervisning. I T. M. Guldal & H. Otnes (red.): *Grammatikkundervisning. Språkfag 4. Idéhefter for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London og New York: Edward Arnold.
- Haugen, T. A. 2019. Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art. 9. <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. 1995. *Norsk grammatikkdebatt i faghistorisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, F. 1998. Funksjonell grammatikkundervisning – hva kan det være? *Norsklæreren*, 22(5), 10–14.
- Hertzberg, 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*. Volda: Skrifter for avdeling humanistiske fag. Høgskulen i Volda, 97–111.
- Hertzberg, F. 2008. Grammatikk? I M. Nergård & I. Tonne (red.): *Språkdidaktikk for norsklærere – mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, 17–26.
- Heyerdahl-Larsen, C. 2000. *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. (Hovedoppgave). Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Hillocks, G. 1984. What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S., Tomlinson, P. 2010. *På vei fra læreplan til klasserom: Om læreres fortolkning, planlegging og syn på*

- LK06. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. 2011. *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, M. & Groseth, J. 2013. *Saga Grunnbok 8* (bokmål). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, M. & Groseth, J. 2014. *Saga Grunnbok 9* (bokmål). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, M. & Groseth, J. 2015. *Saga Grunnbok 10* (bokmål). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. 2013. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and writing* 26, 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. 2010. *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. (Rapport 1/2010). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Jørgensen, C.F. 2019. Grammatikken i bruk? En kvalitativ studie av grammatikkoppgaver i to lærebøker i norsk på ungdomstrinnet. [Masteroppgave.] Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70164>
- Karsrud, K. 2014. *Grammatikkens nytteverdi i skulen: ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013*. [Masteroppgave.] Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/224658>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1997. Læreplan i norsk. I: *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. 2017. Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kulbrandstad, L. A. 1998. Grammatikkdidaktisk rundskue. *Norsklæreren*, 22(5), 18–24.
- Lien, P. 2013. *Saga Grammatikk og rettskriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. 1998. Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø, *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag, 33–63.

- Matre, S. 2009. Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget, 180–184.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. 2012. Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. & Jones, S. 2015. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, 27(4), 839–867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Mønsterplan for grunnskolen: M74*. 1974. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug
- Mønsterplan for grunnskolen: M87*. 1987. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug
- Ottesen, E. & Møller, J. 2010. *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3: Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. (NIFU STEP & ILS ved UiO Rapport 37/2010). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Robinson, M. 2005. Metalanguage in L1 English-speaking 12-year-olds: Which Aspects of Writing Do They Talk About? (*Language Awareness*), 14(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/09658410508668819>
- Rønning, M., Sørland, K. & Vaagen, O. 2014. *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. 2003. *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. (Rapport 12/2003). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. 2010. Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 169–184). Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. 2010. Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag, 9–29.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. 2005. *Kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis*. (Rapport 1/2005). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Sletta, O. 1980. Grammatikken ut av morsmålsopplæringen? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (red.): *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus forlag, 39–56.
- Sødal, I. 1981. Sentrale emner i norskfaget. I: Moslet, I. (red.): *Norskundervisninga og mønsterplanen*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/J.W. Cappelens Forlag, 36–42.
- 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. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2403446>
- Tonne, I. 2018. Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I I. B. Budal (red.), R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne, *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning, 171–188.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. 2008. Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård & I. Tonne (red.): *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, 129–144.
- Torvatn, A. C. 2002. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. [Doktoravhandling.] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Trondheim. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30818178.pdf>
- Trygsland, G. 2017. *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom? En kvalitativ videostudie*. [Masteroppgave.] Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58067>
- Utdanningsdirektoratet. 2006 *Læreplan i norsk* (NOR1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-04>
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. 2020. *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Summary

In this article, we discuss to what extent and in what way a functional perspective on grammar are reflected in two sets of textbooks in the subject Norwegian (L1 learners). The functional perspective implies that grammar is

linked to language and text. With the national curriculum (Kunnskapsløftet 2013) and the terms “formal” and “functional” grammar as our point of departure, we have analysed grammar assignments in six “grammar chapters” and nine “writing chapters” in the textbooks *Nye Kontekst* (2014) and *Saga* (2013-15). One of the major findings is that the grammar chapters for the most part invite students to work with grammar as a system more or less disconnected from a functional perspective where grammar is linked to overall language- and text perspectives, and the tendency is strongest for *Nye Kontekst*. Another finding is that the grammatical metalanguage to a small extent is connected to language and text perspectives in the writing chapters. We find few assignments in the writing chapters that utilise a grammatical metalanguage and invite the students, in an explicit manner, to activities involving grammar. Finally, we discuss our findings and argue that the teaching materials, in particular *Nye Kontekst*, assign the teacher a great deal of the responsibility of connecting grammar, text and writing, especially in regard to linguistic choices and textual quality.

Key words: functional grammar, grammar system, grammar in use, text books, grammar assignments

Camilla Finne Jørgensen
Lektor i norsk, master i norskdidaktikk
Nordpolen skole
Hans Hielsens Hauges gate 1
0481 Oslo
camilla.m.jorgensen@osloskolen.no

Henriette Siljan
Førsteamanuensis i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo
h.h.siljan@ils.uio.no