

Nils Rune Birkeland  
*Universitetet i Agder*

Tom Flaten  
*Universitetet i Agder*

Jon Olav Sørhaug  
*Universitetet i Agder*

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.3>

Fra «dørgende kjedelig» til «det forlokkende land»:

Seks læreres oppfatninger av grammatikk i norskfaget i videregående opplæring

### Sammendrag

I denne artikkelen spør vi åssen seks norsklærere ser på si egen grammatikkundervisning i lys av kjerneelementet språket som system og mulighet i LK20. Vi undersøker åssen lærerne legitimerer grammatikkundervisning og hva slags syn de har på grammatikk i skolen. Lærernes syn på grammatikk er særlig aktuelt å kartlegge på dette tidspunktet ettersom LK20 er under innføring i skolen.

Datamaterialet består av seks semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer. Vi unngikk bevisst å bruke begrepet «grammatikk» i forberedelsene til intervjuet, for ikke å legge føringer på lærernes oppfatninger av innholdet i kjerneelementet. I sjølve kodinga ble empirien mer eksplisitt knytta til grammatikk.

I anna forskning blir det pekt på at grammatikkundervisning i skolen ofte dreier seg om innlæring av normer, særlig knytta til skriving. Dette skiller skolegrammatikken fra grammatikken som deskriptivt vitenskapsfag på høgskoler og universitet. Sjøl om vi finner en stor spennvidde i lærernes syn på grammatikk i norskfaget i vårt materiale, er lærernes praksis likevel tett knytta

til redskapsperspektivet, og de fleste gir uttrykk for et syn på grammatikk som (skrive)regler satt i system. Mange av lærerne vektlegger også mulighetene som ligger i det komparative perspektivet knytta til språklig mangfold. Samtidig forteller lærerne også om kreative og leikende sider ved grammatikkarbeidet, relatert til språket som mulighet. Dette er et funn som indikerer et anna perspektiv på grammatikkundervisning enn tidligere observert og er noe som kan undersøkes i videre studier.

Nøkkelord: fagfornyelsen, norskfaget, grammatikk, kjernelementer, videregående opplæring

## From tedious to alluring: Six teachers' perceptions of grammar in the Norwegian subject in upper secondary education

### Abstract

In this article, we ask how six Norwegian teachers view their own grammar teaching in light of the core element language as system and opportunity in LK20. We examine the way these teachers legitimize grammar teaching and what kind of views they have on grammar in schools. It is particularly relevant to map teachers' views on grammar at this time since LK20 is currently being phased in as the new curriculum.

The data material consists of six semi-structured qualitative research interviews. We deliberately avoided using the term 'grammar' in the preparations for the interviews, so as not to influence the teachers' perceptions of the content of the core element in focus. In the coding itself, the empirical data became more explicitly linked to grammar.

In other research, it is pointed out that grammar teaching in schools is often about learning norms, especially related to writing. This distinguishes school grammar from grammar as a descriptive scientific subject at colleges and universities. Although we find a wide range in the teachers' views on grammar in the Norwegian subject in our material, the teachers' practices are still closely linked to the tool perspective, and most express a view of grammar as systematized (writing) rules. Several of them also emphasize the possibilities that lie in the comparative

perspective associated with linguistic diversity. At the same time, the teachers also talk about creative and playful aspects of grammar work, related to language as an opportunity. This is a finding that indicates a different perspective on grammar teaching than previously observed and which merits further investigation.

Keywords: curriculum renewal, Norwegian subject, grammar, core elements, upper secondary education

## Innledning

Å beskrive språket kan gjøres både med kart og med lov, meiner Brøseth & Nygård (2019, s. 339), og peker dermed på forskjellen mellom skolefagas deskriptive og normative tilnærminger til grammatikk. Ulike tilnærminger til språket gjenkjenner vi i læreplanen i norsk, blant anna i kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Her rettes oppmerksomheten mot utforskning av grammatiske sider ved språket så vel som mot læring av fastsatte språknormer. Dette gjør grammatikkundervisning til et variert og komplekst område å arbeide med, og en mye sitert skolestudie fra Storbritannia har vist at lærernes egen grammatikkompetanse er avgjørende for at slikt arbeid skal lykkes (Myhill et al., 2012).

Også i en norsk kontekst er lærernes kompetanse på dette området relevant. I 2021 undersøkte vi, gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse, åssen norsklærere i Agder har opplevd implementeringa av den nye læreplanen i norskfaget (Birkeland et al., 2022). Ettersom kjerneelement er ei nyskaping som blei innført i læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022), ønska vi å kartlegge i hvilken grad norsklærerne opplevde seg forberedt på å undervise i de nye kjerneelementa. Vi avdekka at lærerne opplevde seg *minst* forberedt på å undervise i kjerneelementet *språket som system og mulighet*. *Språket som system og mulighet* er ett av to kjerneelement som omhandler språksida ved faget, og det er det eneste kjerneelementet i norskplanen som inneholder ordet «grammatisk». Her heter det at elevene skal utvikle «et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Funnet vårt gjorde oss nysgjerrige på hva norsklærere i

regionen tenkte om undervisning etter dette kjerneelementet, og særlig undervisning i grammatikk.

Kjerneelementas opphav og didaktiske forankring er tidligere diskutert blant anna av Bakken (2019), Igland (2019) og Rogne (2021). Hognestad (2019) har diskutert innholdet og stillinga til de språklige kjerneelementa i særdeleshet. Disse to kjerneelementa er også omtalt i ei grammatikdidaktisk drøfting av Aa (2021), i et historisk perspektiv av Skjelbred (2021) og i en studie av oppgaver i lærebøker av Bakke & Kverndokken (2021).

Disse studiene diskuterer kjerneelementa på historisk, læreplananalytisk eller teoretisk grunn. Etter vår kjennskap er det ingen publiserte studier hittil med bakgrunn i kjerneelementet *språket som system og mulighet* som viser fram læreres egne syn på grammatikk. Dette motiverer denne studien, der vi har intervjuet seks norsklærere i videregående skole for å søke svar på disse tre spørsmåla:

Hva forteller seks norsklærere om sin egen grammatikkundervisning i lys av kjerneelementet *språket som system og mulighet*, åssen legitimerer de grammatikkundervisning, og hva slags syn har de på grammatikk i skolen?

For fagfeltet kan denne studien gi kunnskap om åssen kjerneelementet blir tolka av lærere i praksisfeltet i dag, og studien kan dessuten indikere hvilken rolle grammatikk spiller i skolen etter fagfornyinga. Både med tanke på utdanning av nye lærere, kompetanseheving blant dem som jobber i skolen i dag, samt arbeid med framtidige læreplanrevisjoner er dette relevant og verdifullt å vite mer om.

## Forståelser av grammatikk i skolen

Innledningsvis pekte vi på skillet mellom normative og deskriptive tilnærminger til grammatikk. I skolefaget norsk er det ifølge Nygård (2021, s. 3) to overordna forståelser av grammatikk som gjelder; det er forståelsen av grammatikk som *korrekt språk* og forståelsen av grammatikk som et *studieobjekt* som kan undersøkes. Men hvilken forståelse av grammatikkundervisning som gjelder, vil også kunne ses i sammenheng med de *argumenta* en

bruker for å legitimere grammatikkens plass i morsmålsfaget. De argumenta en bruker får videre konsekvenser for åssen en *tilnærmer* seg grammatikk i praksis, det Skjelbred (2021, s. 49) omtaler som grammatikkens ulike *perspektiv*. I de neste avsnitta vil sammenhengen mellom disse forholda forklares nærmere.

## Argument for grammatikkundervisning

I midten av 1990-åra formulerte Frøydis Hertzberg, på bakgrunn av en historisk gjennomgang, seks argument som hadde vært brukt for å legitimere grammatikkundervisning til ulike tider i morsmålsfaget. Disse var *formaldanningsargumentet*, *fremmedspråkargumentet*, *språkferdighetsargumentet*, *allmenndanningsargumentet*, *tverrspråklighetsargumentet* og *metaspråksargumentet* (Hertzberg, 1995). *Formaldanningsargumentet* speila idéen om at grammatikkarbeid er skjerpene for intellektet og nyttig for logisk tenkning, moralsk oppdragelse og danning. *Fremmedspråkargumentet* baserer seg på at det finnes en overføringsverdi mellom grammatikk på tvers av språkfag i skolen. Ved at elever lærer seg grammatikk på sitt eget morsmål først, vil de lettere kunne lære seg fremmede språk. Med *språkferdighetsargumentet* er hensikten med grammatikkopplæring i morsmålsfaget at elever skal bli bedre til å uttrykke seg på sitt eget nasjonale (mors)mål, både skriftlig og muntlig. Den historiske bakgrunnen for argumentet ligger i framveksten og fastholdelsen av de europeiske nasjonalspråka, med tilhørende normative grammatikker. Men språkferdighetsargumentet står ifølge Hertzberg fortsatt sterkt, for eksempel som argument for grammatikkarbeid til støtte for skriving og revisjon av skriving (Hertzberg, 1995, s. 107-108). *Allmenndanningsargumentet* forsvarer grammatikkens plass i morsmålsfaget på et mindre instrumentelt vis, ved å hevde at grammatikken gir oss en generell kunnskap om språket som rett og slett alle bør ha. *Tverrspråklighetsargumentet* og *metaspråksargumentet* er to nyere argument. Disse henta Hertzberg (1995, s. 125-129) fra grammatikkdebatter der det blei gjort et særlig poeng av å ha et språk om språket. Grammatikken blir her sett på som nyttig for å gjenkjenne grammatiske fellestrekk mellom ulike språk, og som fagterminologi ved undervisning og rettleiing av elever som arbeider med ulike deler av norskfaget.

Når Dagrun Skjelbred (2021) tretti år seinere oppsummerer grammatikk i norske læreplaner heilt opp til LK20, støtter hun seg til de samme seks argumenta som Hertzberg formulerte. Skjelbred (2021, s. 46-47) viser at ordlyden i de siste tiårs læreplaner kan knyttes til mange av de samme argumenta. *Språkferdighetsargumentet* kommer for eksempel til syne i læreplanen LK06/13 når det gjelder skriving med variert setningsoppbygging og funksjonell tegnsetting. *Fremmedspråkargumentet* kan gjenkjennes i kompetansemål der ulike trekk ved muntlige språk og språkvariasjoner skal sammenliknes. *Metaspråksargumentet* kan ses som underliggende for LK20s vektlegging av fagspråk og kunnskap om begrep, både i kjerneelement og i kompetansemål. Samtidig er de fleste kompetansemåla som inneholder grammatisk terminologi i læreplanen tett knytta til tekstskaping og samtaler om tekster. Ifølge Skjelbred kan dette forstås som ei revitalisering av *språkferdighetsargumentet*, som også Hertzberg (1995, s. 98-100) relaterte til skriving. Relasjonen mellom grammatikk og skriving undersøkes i nyere studier av Debra Myhill og kolleger ved University of Exeter (se Myhill, 2018; Myhill et al., 2012; 2020). I disse studiene har forskerne påvist en viss positiv sammenheng mellom grammatikkundervisning og skriveopplæring i klasseromssituasjoner der grammatikkundervisninga er *kontekstuell*. Det vil si at undervisninga ikke baserer seg på grammatiske drilløvelser, men på grammatiske samtaler ved rettleiing av skriving av reelle elevtekster i ulike sjangre. Tilsvarende positive effekter av kontekstuell retta grammatikkarbeid er observert i det danske grammatikdidaktiske prosjektet *Gramma3* (Kabel et al., 2019; Kabel & Bjerre, 2020). I Norge blei ei rekke læringsforløp med grammatikkundervisning utforska i *LISA-studien* (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Slik Blikstad-Balas & Roe oppsummerer (s. 171–173), var grammatikkundervisninga i timer der elevene brukte hovedmålet sitt, i all hovedsak observert som et redskap til skriving. Men forskerne observerte også samtaler om grammatikk og grammatiske kategorier i språket som må kunne betegnes som mer deskriptive, og dessuten utstrakt bruk av grammatiske drilløvelser i sidemålsundervisninga.

## Perspektiv på grammatikk

De ulike argumenta som legitimerer grammatikkens plass i morsmålsfaget, kan som nevnt også relateres til bestemte praktiske tilnærminger eller formål i arbeidet med grammatikk. Språkferdighetsargumentet ligger for eksempel tett på ei tilnærming til grammatikk som

*redskap* eller *støtte* til skrivning. Mens allmenndanningsargumentet, som kan synes å være mindre framtrædende i norske klasserom i dag (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 172), henger sammen med ei mer *deskriptiv* tilnærming til grammatikken. En deskriptiv tilnærming innebærer at sjølve grammatikken er gjenstand for arbeidet, for eksempel ved at elevene lærer å gjenkjenne og beskrive bestemte grammatiske trekk som finnes i ulike språk. Dette er ei tilnærming som Aa (2021) har tatt til orde for å gi mer plass i norskfaget, og som han argumenterer for at mest naturlig kan knyttes til kjerneelementet *språklig mangfold*.

Skjelbred (2021, s. 48–49) kaller disse praktiske tilnærmingene *perspektiv*. I LK20 gjenkjenner hun både det hun kaller *redskapsperspektivet* og *utforskerperspektivet* i grammatisk arbeid i norskfaget. Med *redskapsperspektivet* blir grammatikken sett på som et verktøy til å utføre oppgaver med, for eksempel å skrive rett og godt, mens med *utforskerperspektivet* vil elever for eksempel bruke grammatikken til å beskrive trekk ved normerte skriftspråk, fremmedspråk og talemål. Skjelbred peker også på *utforskerperspektivet* som ei mer historisk tilnærming innen grammatikken som ofte kommer i skyggen av det mer nå-fokuserte *redskapsperspektivet*. Avslutningsvis trekker hun også fram et tredje perspektiv på grammatikkarbeid, som hun kaller *eksperimentering*. Det er et perspektiv som kan knyttes til kreativt arbeid og lek med språket, og dessuten til ordlyden språket som *mulighet*, en ordlyd i læreplanen som Igland (2019) har kritisert for å være vag og uklar. I omtalen av grammatikk i LK20 påpeker Bakke & Kverndokken (2021, s. 94–96) at verbet å *utforske*, som er nytt i læreplanen, impliserer bruk av grammatisk metaspråk ikke bare for studiet av språket i bruk, men også for elevens kreative arbeid med språket. Alle disse perspektiva kan ifølge Skjelbred (2021, s. 48) gjenkjennes i kjerneelementet *språket som system og mulighet*.

## Metode

Studien vår er gjennomført med semistrukturerte kvalitative forskningsintervju som blei planlagt, gjennomført og analysert i sekvensielle faser (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). I dette avsnittet vil vi gjøre rede for denne prosessen. Intervjua bygger på en tidlige spørreundersøkelse (Birkeland et al., 2022), der vi kartla norsklæreres opplevelser av å undervise etter LK20. For å utdype og forklare noen av funna i denne undersøkelsen ønska vi

å intervjuer ei mindre gruppe informanter fra det samme utvalget norsklærere fra videregående skoler i Agder. I rekrutteringsprosessen benytta vi kontakter i Fagforum for norsk i Agder for å få tak i lærere fra seks ulike skoler. Skoler fra både vestlige og austlige deler av fylket og både offentlige og private skoler var representert. Informantene var alle erfarne lærere, men hadde ulik undervisningserfaring og utdanningsbakgrunn. Dette kan karakteriseres som et strategisk utvalg der vi fikk begrensa gruppebias, samt mulighet for variasjon i innsamla datamateriale (Creswell, 2007, s. 126). Sjøl om den forhåndsgitte tematikken trolig kunne legge visse føringer på hvilke informanter som meldte seg, tror vi at utvalgets heterogene sammensetning likevel har gitt materialet en representasjonsevne slik at våre funn kan ha viss overførbarhet til andre skolemiljø. Tabell 1 viser generell informasjon om informantene.

**Tabell 1:** Informanter i studien

Lærer	Kjønn	Norskfaglig utdanning	Undervisningserfaring
1	Kvinne	Master	12 år
2	Mann	Hovedfag	25 år
3	Kvinne	Årsenhet	17 år
4	Kvinne	Årsenhet	27 år
5	Kvinne	Årsenhet	10 år
6	Kvinne	Hovedfag	25 år

For å gi mest mulig rom til lærernes egne perspektiv, ønska vi å legge opp til en deskriptiv, fortellende intervjumetode (jf. Svenkerud, 2021, s. 94). På forhånd innhenta vi lærernes samtykke til lydopptak av samtalene (godkjent av NSD/Sikt) og informerte om deres rett til når som helst å trekke seg fra studien og få alle intervjudata sletta. To dager før sjølve intervjuet fikk hver av informantene et skriv med læreplanens omtale av kjerneelementet *språket som system og mulighet*. I skrivet blei de bedt om å tenke på en undervisningssituasjon der innhold fra kjerneelementet kom til uttrykk i praksis. Dette skrivet fungerte også som intervjuguide. Her ba vi dem reflektere omkring egen motivasjon for å arbeide med dette kjerneelementet, og om deres tanker knytta til framtidige kompetansebehov. En slik framgangsmåte gjorde muligens intervjuer mindre spontane, men samtidig mer fokuserte. Vi unngikk å bruke begrepet «grammatikk» i det tilsendte materialet. Begrunnelsen var at vi ikke ville legge for sterke føringer på norsklærernes oppfatninger av innholdet i kjerneelementet. For eksempel ønska vi



ikke at en avgrensa forståelse for hva som ligger i grammatikk, skulle gjøre at vi gikk glipp av viktig informasjon. Muligens kunne vi fått mer gjennomtenkte og relevante svar om vi på forhånd også hadde informert om at samtaletemaet skulle være grammatikk. Vi kunne muligens fått enda rikere svar om vi samtidig også hadde oppfordra lærerne til å tenke på grammatiske undervisningssituasjoner knytta til andre kjerneelement, for eksempel *språklig mangfold*. Som tidligere nevnt er likevel *språket som system og mulighet* det eneste kjerneelementet som inneholder ordlyden «grammatisk», noe vi anså som tilstrekkelig fokusering av temaet.

Sjølve intervju blei gjennomført i perioden 21. mars til 30. april 2022. Intervju var individuelle, og det var én intervjuer til stede under hvert intervju. To av intervju var fysiske mens resten foregikk som videosamtaler. Dette skillet kan ha hatt betydning for dynamikken i samtalen og dermed også for hva som kom fram. Vi anser likevel ikke dette som en vesentlig feilkilde da alle intervju hadde omtrent samme tidsavgrensing (25–30 minutter), og all annen forberedelse ellers var lik. Den som intervju, transkriberte deretter lydopptaket fra samtalen etter et felles annotasjonsskjema som satte utsagnas meningsinnhold i fokus. Etter at alle intervju var transkribert, koda vi materialet (empirien vår) etter et kodeskjema med tre kategorier som vi utarbeida i fellesskap. Kodeskjemaet er dels basert på vår redegjørelse for grammatikdidaktikk tidligere i artikkelen (jf. Hertzberg, 1995 og Skjelbred, 2021), og dels på vår innledende utforsking av materialet gjennom sjølve transkripsjonsprosessen. Det var altså først i kodinga vi knytta empirien mer eksplisitt til grammatikk.

**Tabell 2:** Kodeskjema for analyse av intervju

Kode	Forklaring
Praksis	Åssen foregår grammatikkundervisninga? Hva slags aktiviteter finner sted i klasserommet?
Legitimitet	Hvorfor undervises det eller hvorfor undervises det ikke i grammatikk? Hvilke argumenter bruker læreren?
Grammatikksyn	Hvilke begrep bruker læreren for å omtale grammatikk? Hva slags grunnleggende perspektiv på grammatikk kommer til uttrykk?

Empirien blei koda og systematisert i flere steg: Først hver for oss, der vi fordelte intervju, så ved å gjennomgå all kodinga i fellesskap, deretter gjennom at vi fordelte de ferdigkoda intervju mellom oss. Med bakgrunn i kategoriene skreiv vi ut fyldige synopsis, som vi så igjen til sist

gikk gjennom i fellesskap. Transkripsjonsprosessen og kodinga sikra ei kollektiv utforsking av empirien og innebar samtidig ei abduktiv tilnærming til analysen av innholdet der vi bevega oss fra empiri til teori og fra teori til empiri i flere omganger. Vi meiner at denne framgangsmåten har rusta oss til å trekke ut relevante eksempel fra intervju, til å generalisere lærernes utsagn samt til å kunne si noe med bakgrunn i ulike teoretiske perspektiv (jf. kategoriseringsprosessen i Eriksen & Svanes, 2021, s. 291–292). Videre meiner vi måten vi gjennomgikk intervju og kodinga i fellesskap, styrker reliabiliteten i studien gjennom å redusere risikoen for feilkilder knytta til variasjon i arbeidsmåter og til mulige individuelle bias i fortolkinga av utsagn.

## Lærernes oppfatninger av grammatikk

Nedafor presenterer og drøfter vi de seks lærernes oppfatninger av grammatikk, slik disse kommer til uttrykk gjennom (1) det lærerne sjøl forteller om sin egen praksis, (2) åssen de legitimerer undervisninga i grammatikk, og (3) hvilke(t) syn på grammatikk som kan utledes av dette.

## Lærernes praksis

Lærer 1 forteller om flere undervisningssituasjoner der grammatikk inngår. Blant anna forteller hun at klassen hennes, gjennom et heilt semester, starta hver norsktime med å oversette ei setning fra norsk til et anna språk. For å sammenlikne norsk med andre språk tok læreren utgangspunkt i alle de språka som fantes i klassen, representert ved elever med andre morsmål enn norsk, samt elevenes fremmedspråk. Oversettinga på tavla blei utgangspunktet for en klasseromssamtale om særtrekk i norsk, der læreren og elevene gjorde muntlig bruk av faglige begrep:

Dette med at vi har relativt mange vokaler, sammenlignet med andre språk, det er jo såne ting de ikke vet. De vet ikke at alle språk ikke har tre kjønn, og da kommer vi gjerne inn på at vi kanskje kan ha to kjønn, hvis vi velger det i bokmål.

Videre forteller lærer 1 også om grammatikkarbeid i forbindelse med muntlige samtaler knytta til underveivurdering og tilbakemelding på skriving, for eksempel når det gjelder forfeltsvariasjon i tekster:

Noe grammatikk kommer også naturlig som en del av samtalen når jeg går rundt og veileder skriftlig arbeid. Så bruker vi begrep etter hvert som de er vant med at jeg bruker, ikke sant. Jeg skriver gjerne: «Gjør om på syntaksen din», og første gangen de leser det så vet de ikke hva det er, så da skriver jeg i parentes, skriv om på setningsoppbyggingen, på rekkefølgen, og til slutt så sier de jo: «Er syntaksen min bra?»

Lærer 2 er også opptatt av grammatikk og skriving. Han forteller om undervisningssituasjoner der grammatikken blir brukt i forbindelse med skriving, med særlig vekt på rettskriving: «Det handler ikke bare om nomenklatur, men det handler om de praktiske ferdigheter i norsk skriftlig, altså, normert norsk bokmål.» Men denne læreren sier likevel mest om undervisning der grammatikken står på egne bein som tema og emne i faget:

I praksis – hvis vi tar norskfaget da, så er det jo rett og slett ei opplæring i norsk grammatikk. Og det går på ordklasseskunnskap, det går på form- og bøyningsslære, det går på setningstyper, og så går det også på de muligheter man har, for eksempel tematisering, stilistiske endringer og såne ting. Det går på den rene språkopplæringa.

Til denne «rene språkopplæringa» setter læreren sammen stoff han henter fra både lærebøker, nettressurser og egen produksjon. Elevene arbeider med undervisningsformer som involverer oppgaveskriving, utfyllingsoppgaver med grammatisk drill og muntlige samtaler om ordvalg og stilistiske effekter i tekster. Læreren forteller at han foreleser og veileder. Han har ei tydelig positiv innstilling til grammatikk, og meiner at dette er nøkkelen for å lykkes i fag og et langsiktig mål for elevenes skolegang; «jeg står foran whiteboardet og leder de gjennom [...] på vei til det forlokkende land!».

Lærer 3 forteller om klasseromsøker der elevene må bruke begrep fra grammatikken i forbindelse med egenvurdering, og dessuten når de sammenlikner ulike språk med hverandre:

Det var jo litt gøy for da satte jeg de i grupper på tre, og så skulle de [...] sette seg inn i fagstoff som handlet om de tre språka, og så skulle de skrive inn i Onenote, [...] og så skulle de sammenlikne den rollen de hadde i forhold til norsk språk [...] og så skulle de da forklare for hverandre forskjeller og likheter og sånn, og det syntes de var interessant.

Lærer 3 forteller dessuten om normering i språkhistoria som en inngang til lesing av litteratur, blant anna åssen Bjørnsons bondefortellinger forandrer seg med ulike rettskrivingsreformer:

[Jeg har] vist dem eksempler på forskjellen på den og vår rettskriving i dag. Hvorfor dette er tungt språk [...] ja, hvor ligger forskjellene? Og det er spor etter at det likner mer samnorsk,

som var det de ønsket. Og de syntes jo det hørtes gøy ut. Tenk om det hadde blitt samnorsk, så hadde vi sluppet hele nynorsken!

Når lærer 4 forteller om grammatikkundervisninga si, er det behovet for noen grunnleggende morfologiske og syntaktiske begrep som trekkes fram:

Ut fra det jeg har behov for i opplæringa i norsk, så er det ikke veldig avansert grammatikk, men det er noe litt sånn grunnleggende å ha, vite om ordklasser og om hvilken funksjon et ord har i ei setning.

Dette gjør hun, i likhet med lærer 3, for å synliggjøre forskjeller mellom språk, blant anna når det gjelder talemål versus skriftspråk:

De skulle jobbe med å se [...] likheter og forskjeller mellom talespråket og skriftspråket deres, og så hadde de også en sånn type lærergjennomgang, fellesundervisning om en del grammatiske begreper, ordklasser og enkel setningsanalyse.

Lærer 4 forteller dessuten om ei oppgave der Vg1-elever i en studieforbereende norskklasser oversatte sanger mellom ulike språk, og der elevene med norsk som andrespråk blei viktige ressurser siden de hadde unik kjennskap til de aktuelle språka:

Det brukte de til en slags innfallsvinkel til å skrive om det er ordstillingsspråk eller kasusspråk eller om du bøyer verbene [...] se at det ikke er noe sånn 1:1-forhold mellom ord i forskjellige språk. Det opplever jeg at de synes er ganske spennende.

Lærer 5 omtaler, i likhet med flere av de andre lærerne vi intervjuer, undervisningssituasjoner der elevene sammenlikner språk – men riktignok bare svært kort. De fleste klasseromssituasjonene denne læreren trekker fram, dreier seg om undervisning i skriving: «I alle settinger der man skriver en tekst, tenker jeg at vi jobber med kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske sider ved språket.» Læreren forteller at hun kunne ønske seg ei mer systematisk tilnærming til dette arbeidet, og at det har blitt aktualisert med den nye norskplanen i LK20.

Lærer 5 trekker fram både hovedmål- og sidemålsundervisninga som områder der grammatikkundervisning kan forekomme i forbindelse med støtte til skriving:

Man har ofte helt konkret at man jobber med grammatikkoppgaver, og det gjør jeg av og til i hovedmålsundervisning, for å øve på å variere språket, hvordan formulere seg presist. Det å formulere seg presist, er noe jeg kanskje legger mye vekt på. Det handler jo om grammatikk. Men ordklasser og setningsanalyse har jeg egentlig ikke jobba med. Ikke sånn konkret at vi bruker de begrepene.

Lærer 6, den siste informanten i utvalget vårt, forteller at det er lite arbeid med grammatikk i hennes undervisning. Hun trekker riktignok fram flere undervisningsopplegg som har et visst grammatisk innhold. Klassen hennes jobba for eksempel komparativt med norsk og andre språk knytta til norsk som V2-språk. I sammenlikninga tok læreren utgangspunkt i språk som elevene kjente, enten fremmedspråk elevene lærte eller andre språk enkeltelever hadde som morsmål. Dette opplegget likner det lærer 4 fortalte om.

Lærer 6 meiner vidare at det generelt er vanskelig å skape engasjement hos elevene i norskfaget. Unntaket er bruk av ulike språkleiker, særlig på yrkesfag – der elevene kan være faglig svake og på den måten ha stor nytte av å arbeide med begrepsinnlæring gjennom lek:

Da har det vært sånn enkle ting, som mitt skip er lasta med et adjektiv og substantiv på A, og så knytter vi det opp til konkurranse. Det varer sånn 5–10 minutter hver gang. Det er litt hjemmelagde konkurranser. [...] Så blir det en litt positiv forventning knytta opp til hvilken ordkonkurranse skal vi ha i dag. Det tar ikke så lang tid, men det er med på å utvide ordforrådet deres og skape god atmosfære i norsktimene, og derigjennom litt mer motivasjon.

Når vi ser disse seks lærernes praksisfortellinger i sammenheng med hverandre, er det flere didaktiske grep som er verdt å merke seg. De seks lærerne beskriver dels ulike og dels overlappende opplegg når de skal fortelle om sine undervisningspraksiser. Når det gjelder grammatikkundervisning, trekker de i hovedsak fram tre ulike tilnærminger. Det er (1) bruk av grammatiske begrep når en arbeider komparativt med språk/språkbruk, (2) grammatikk som redskap for skriving og til sist (3) bruk av grammatikk ved innlæring av sidemål.

Aktualisering av grammatikken i arbeid med å sammenlikne språk nevnes av de fleste av lærerne i studien. Både LK06/13 og LK20 nevner eksplisitt sammenlikning, slik at dette allerede kan betraktes som en etablert arbeidsmåte. Et kompetansemål for Vg1 sier da også heilt konkret at elevene skal «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk». Presentasjonen ovafor indikerer at dette er en arbeidsmåte mange lærere er bevisste på og bruker aktivt i undervisninga. Det var kanskje likevel litt overraskende for oss at så mange lærere kom inn på sammenlikning av språk, ettersom intervjuet tok utgangspunkt i kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Helst er det vel kjerneelementet *språklig mangfold* som legger opp til

sammenlikning av språk. Som nevnt er det også i forbindelse med dette siste kjerneelementet at Aa (2021) har tatt til orde for at deskriptivt grammatikkarbeid bør finne sted.

Mindre overraskende er samsvaret mellom informantene i studien når det gjelder fortellinger om grammatikkarbeid som støtte til skriving og som metaspråklige samtaler om skriving og skriveutvikling. Fokus på skriving har siden LK06 vært ytterligere understreka gjennom arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolen. Det er for øvrig lite omtale av grammatisk drill og øvingsoppgaver. Noen av lærerne nevner det riktignok i forbindelse med sidemålsarbeid, men gir det liten vekt. Vi tenker at den stadig enklere tilgangen på interaktive øvingsoppgaver og grammatikkspill, som for eksempel på nettsidene til Språkrådet, har et potensial som ikke virker utnyttet i særlig grad blant våre informanter.

## Lærernes legitimering

Under intervju ble de seks lærerne bedt om å reflektere over i hvilken grad de mente grammatikk var *viktig* for elevenes utvikling i norskfaget i den videregående opplæringa. Lærer 1 er opptatt av at elevene får «et språk om språket», ikke minst når de sammenlikner språk med hverandre, for eksempel ulike morsmål i klassen. Her gjenkjennes metaspråksargumentet og tverrspråklighetsargumentet. Lærer 1 knytter dessuten syntaksen til skriveopplæringa: «Noe grammatikk kommer også naturlig som en del av samtalen når jeg går rundt og veileder skriftlig arbeid.» Her gjenkjennes språkferdighetsargumentet.

Lærer 2 er den læreren som snakker mest og lengst om fokusert grammatikkarbeid av alle informantene i utvalget. Han relaterer grammatikkundervisninga til flere områder, også innlæring av nye språk: «[Selv] flinke elever med høyt snitt har store behov for grammatikkunnskaper for å kunne skrive et nytt språk riktig, ikke minst, men det går også på muntlige ferdigheter.» Her gjenkjenner vi fremmedspråkargumentet. Likevel er det i hovedsak skriving i morsmålsfaget lærer 2 snakker om, og han legitimerer den systematiske opplæringa i grammatikk med elevenes behov for en hensiktsmessig terminologi i skriving og i møte med vurdering av skriving:

Det er snakk om et direkte behov som dukker opp med de grammatiske kategoriene, altså å sette navn på disse og være bevisst på det grammatiske metaspråket, og så rett og slett for å kunne skrive et språk rett. [...] Og så kommer det inn og er viktig i forbindelse med nye vurderingsformer, formative vurderingsformer, altså at elevene skal kunne jobbe med språkbruken i egen tekst. Da må de kjenne fagspråket [...] og mestre kommunikasjonen med faglærer, og mestre endring og forbedring av tekst.

Lærer 2 knytter på denne måten metaspråksargumentet og språkferdighetsargumentet tett sammen. Korrekt skriving og hensiktsmessig kommunikasjon om skriving understøtter hverandre.

For lærer 3 er også grammatikken legitim som metaspråk for sammenlikning (jf. omtalen av praksis ovafor). Hun meiner grammatikken dessuten er nyttig for undervisning i skriving, og da særlig i sidemål og i fremmedspråk:

[I] egenvurdering hadde de brukt en del begreper, som adjektiv, verbbøying, samsvarsbøying og slike grammatiske begreper, og da var det elever som sa «jeg har glemt hva dette er.» Så derfor synes jeg det var veldig bra at det kom inn i fagfornyelsen en styrking av de grammatiske begrepene [...] det har vært nyttig både inn mot nynorskundervisning og inn mot spansk.

Lærer 3 bruker metaspråksargumentet som et nærmest nødvendig onde i skriveidaktikkens tjeneste: «Jeg føler det er det som kan motivere elevene, og det motiverer meg når jeg kan si til elevene at disse litt kjedelige greiene er nyttige for at du skal forstå min tilbakemelding.»

For lærer 4 er grammatikken i første rekke nyttig for skriveopplæringa: «Det er jo i forbindelse med skriveopplæring i videre forstand at elevene må ha sånne begreper både når de skriver tekst og når vi skal tolke og analysere tekst.» Men også hos denne læreren ser vi at det er de grammatiske begrepa som står i sentrum, og som på den måten peker mot metaspråksargumentet i større grad enn språkferdighetsargumentet, sjøl om disse også her hører sammen. Grammatikken blir likevel i større grad sett på som et middel for skriving enn ei norm. I likhet med lærer 1 ser også lærer 4 på sammenlikninga av språk som den mest vellykka utnyttinga og motiverende formidlinga av grammatikk. Vi har ovafor referert hennes praksiseksempel der hun forteller om ei oppgave der elevene oversatte sanger mellom ulike språk og brukte grammatiske begreper. Her kommer tverrspråklighetsargumentet til syne, og det virker mer motiverende enn metaspråksargumentet.

Motivasjon er for øvrig et sentralt stikkord hos flere av lærerne i utvalget når det gjelder å legitimere grammatikkens plass i norskfaget. Det ser vi også hos lærer 5 og 6. Lærer 5 innleder med å si at grammatikk er veldig viktig, men modererer raskt uttalelsen sin:

Det [grammatikk] er veldig viktig, men det er så dørgende kjedelig. Norskfaget på videregående er mer et danningsfag. Jeg tenker at de andre delene med å få hjelp til å forstå verden rundt seg, og være engasjert og reflektert, og å være et sympatisk menneske som har evne til å sette seg inn i andres situasjon, som også læreplanen legger opp til at man skal trene den evnen. Jeg synes at alle de delene er viktigere nå enn å kunne begrepene rundt grammatikk. Samtidig som det selvfølgelig er viktig å skrive riktig, å ha et godt språk. Den veldig tekniske delen av grammatikken synes jeg på en måte ikke er så viktig.

Når hun sier at det «er viktig å skrive riktig», ser hun grammatikkens rolle i faget i relasjon til skriveopplæringa. Her gjør hun bruk av språkferdighetsargumentet, men unngår samtidig å kople det til metaspråksargumentet – dersom vi forstår «den tekniske delen av grammatikken» som arbeid med grammatiske begrep. Dette er ikke denne læreren aleine om å gjøre. Også lærer 6 forteller at de jobber lite med grammatikk i hennes undervisning, og at det i hovedsak framstår som relevant i møte med nye språk:

Jeg tenker at grammatikken har en veldig god funksjon i møte med fremmedspråk og så er det å håpe at de elevene som klarer å ta til seg og bruke grammatikk som et hjelpemiddel, har det med seg fra ungdomsskolen. Ideelt sett kan man ha det som et samarbeid mellom fremmedspråklærer og norsklærer.

Ut fra det norsklærerene våre svarte, kan vi altså gjenkjenne flere av de seks historiske argumenta som Hertzberg (1995) lanserte. *Språkferdighetsargumentet* og *metaspråksargumentet* synes å stå sterkt, og blir ofte nevnt i sammenheng med hverandre når det gjelder grammatikkundervisning og skriving. *Tverrspråklighetsargumentet* er relevant for det komparative arbeidet med sammenlikning av ulike språk, som læreplanen legger opp til både i kompetansemål og i kjerneelementet *språklig mangfold*. Videre er det interessant å se at *fremmedspråkargumentet*, som opprinnelig var knytta til latinskolenes undervisningsformer, fortsatt står sterkt hos flere av informantene i dette utvalget. Det er også interessant å merke seg at to av lærerne i utvalget egentlig ikke ser noe særlig behov for å legitimere grammatikkens plass i norskfaget ettersom de i liten grad er opptatt av å undervise i grammatikk.



Det er kanskje ikke så overraskende at det blant informantene ikke finnes spor etter *formaldanningsargumentet*, men et mer interessant fellestrekk er at det heller ikke later til å være noe avtrykk av *allmenndanningsargumentet*. Trolig tyder dette på at informantenes forståelse av norskfagets identitet (eller «kjerne») både som språkfag og som dannelsesfag på individ- og samfunnsnivå, tross læreplanens anvisninger, ikke tar utgangspunkt i grammatikk.

## Lærernes perspektiv

Grammatikksynet informantene legger til grunn kan ikke relateres direkte til svar på bestemte spørsmål i intervjuet. Her baserer vi våre funn og vår drøfting på tolking, dels av lærerens rapportering av egen praksis og dels av deres begrunnelse (legitimering) av denne. Når vi relaterer lærernes uttalelser til spesifikke perspektiv på grammatikk, ser vi at disse til dels samsvarer.

Alle informantene, unntatt lærer 2, trekker fram det komparative aspektet som viktig for deres praksis og begrunnelse når det gjelder grammatikkundervisning. Som nevnt ovafor, under avsnittet om lærernes praksis, kan nok noe knyttes direkte til Vg1-kompetansemålet om sammenlikning av trekk i norsk med andre språk. Det vil likevel være nærliggende å knytte dette til utforskerperspektivet hos Skjelbred. Det kan virke som utforskning er noe flere av lærerne både er bevisste på og aktivt bruker i undervisninga. Vi finner det hos lærer 3 og ikke minst i eksempelet til lærer 1 om åssen klassen i fellesskap oversatte ei setning i hver norsktime. I stadig mer flerkulturelle klasserom kan dette være gode måter både å motivere og aktualisere grammatikken på.

Nå skal det sies at hos flere av informantene våre betraktes uansett grammatikken i norskfaget primært som ei støtte til elevens skriveprosesser, i hovedsak som støtte til rettskriving eller til revisjon etter lærerens skriveforslag. Sjøl om lærer 3 artikulerer utforskerperspektivet, framhever vedkommende grammatikkens rolle som del av skriveopplæringa. Dette redskapsperspektivet forgreiner seg dessuten både i skrivedidaktikken generelt og i sidemålsopplæring spesielt. Lærer 5 understreker for eksempel at hun oppfatter grammatikk som et redskap til skrivetrening, både på hovedmål og sidemål, men uten at dette gir noen

motivasjonsverdi i seg sjøl: «Det [grammatikk] er veldig viktig, men det er så dørgende kjedelig.» Det står i motsetning til lærer 2. I likhet med lærer 5 lar han redskapsperspektivet dominere, men finner her også en langt sterkere motivasjon for grammatikken i seg sjøl, som uttrykk for en mer overgripende faglig tenkemåte:

Det å løse, på en måte, de grammatiske knutene og gåtene, og sånn som dette her, og så i tillegg kunne gi de navn med riktige begrep, riktig fagspråk. De må på en måte tenke rett hele veien, eller så blir det feil.

Det var denne læreren som i omtalen av egen praksis uttalte at «jeg står foran whiteboardet og leder de gjennom [...] på vei til det forlokkende land!» I dette ligger det perspektiv som klart peker i retning av utforsking. Også hos noen av de andre informantene griper de ulike perspektiva inn i hverandre. Hos lærer 1, hvor utforskerperspektivet kan se ut til å dominere, finner vi samtidig et tydelig avtrykk av det eksperimenterende grammatikkperspektivet, som Skjelbred (2021) særlig trakk fram i forbindelse med *språket som system og mulighet*. Og kanskje er det dette eksperimenterende perspektivet som kan få utforskerperspektivet ut fra skyggen av redskapsperspektivet. Hos lærer 1 ligger dette kjerneelementets *mulighet* i begrepa leik, utforsking og kreativitet. Hun framstiller riktignok det eksperimenterende perspektivet som et alternativ til grammatikk. Hun kaller slikt elevarbeid for «ikke-grammatikk», og knytter det i hovedsak til kjerneelementets *mulighet*:

Språket som mulighet, det tenker jeg bare er gøy. Da kan vi skrive dikt, da kan vi skrive skjønnlitterært, da kan vi leke oss gjennom en faglig tekst. Da kan vi snakke om språk, hvor viktig det er for alle elever.

Men flere av de andre informantene anser samtidig slikt kreativt arbeid og leikenhet med språket som særlig utfordrende. Noen peker her for eksempel på at essay-sjangeren er tilbake i LK20. Lærer 3 understreker at «De [elevene] trenger gode teksteksempler. Se de i bruk og hvordan det blir brukt» og framholder også hvor krevende det er for læreren «å gi elevene veiledning i å leke med språket og være kreative, samtidig som de jo skal skrive om norskfaglige emner». Det kan altså oppleves som om lærerne frykter elevenes møte med denne sjangeren til avsluttende eksamen i Vg3 og søker spesifikke redskap til å løse dette. Paradoksalt nok etterspør lærerne altså en slags innramming, nettopp av det kreative.

Lærernes grammatikksyn framstår mindre sprikende enn en muligens kunne forvente. Det

overordna funnet er at redskapsperspektivet dominerer, og tatt i betraktning lærernes bakgrunn, hvor alle har et betydelig antall år som lærere, framstår det som at disse lærerne er innarbeida i en etablert praksis etter LK06. Dette samsvarer godt med Blikstad-Balas & Roe (2020) sine funn i LISA-studien og det Skjelbred (2021) hevder om at redskapsperspektivet er det rådende. I så måte går lærerne i vår studie relativt godt i takt med tidligere funn. Unntaket er lærer 2, som gir grammatikken en større plass i undervisninga og i norskfaget. Spørsmålet er naturligvis om yngre norsklærere, som i mindre grad er del av en innarbeida læreplantradisjon, ville vektlagt og arbeida annerledes, og om utforskerperspektivet og eksperimentering dermed ville funnet flere tilhengere blant dem. Det kunne vært interessant å undersøke dette blant norsklærere med kortere fartstid.

## Avslutning

Da vi intervjuer de seks lærerne, hadde samtalene et planlagt utgangspunkt i kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Vi var nysgjerrige på hvordan lærere i videregående skole tolka kjerneelementet, og hva slags grammatikkundervisning de ville fortelle oss om. Dette er interessant å undersøke nå som kjerneelement fungerer som den sammenbindende faglige strukturen på tvers av trinn og utdanningsprogram i LK20.

Kanskje kan det innvendes at tilgangen til grammatikkundervisning i vår studie er indirekte, filtrert gjennom lærernes fortellinger. Verken elevperspektivet eller læremidler er tatt i betraktning i noen særlig grad. Det er likevel vår oppfatning at de undervisningspraksisene som lærerne i denne studien beskriver, er viktig å vise fram. I skolen er det kanskje slik at lærere lytter til lærere heller enn til forskere, administratorer og skolebyråkrater. Noen av lærerne er entusiastiske, motiverte og engasjerte formidlere av grammatisk inspirerte emner i norskfaget i videregående skole. Andre peker på områder som oppleves vanskelige, ja endog kjedelige. Vi vil anta at dette er noe både flere språklærere og deres elever vil kunne kjenne seg igjen i. Tittelen på artikkelen reflekterer denne spennvidden.

Sjøl om spennvidden absolutt er til stede, og sjøl om de oppfølgende spørsmåla om legitimering av grammatikkundervisning og om grammatikksyn derfor har mindre betydning for enkelte

lærere, har vi også pekt på fellestrekk som kan være av interesse. Vi har sett at lærernes praksis er tett knytta til redskapsperspektivet, og at de mer dannelsorienterte formåla ved grammatikkundervisning ikke kommer til uttrykk i det heile tatt blant våre informanter. Jmført med første del av artikkelen er dette i tråd med tidligere forskning på feltet. Men vi har også avdekka at de fleste lærerne i praktisk undervisningsarbeid både vektlegger og verdsetter arbeid med språklig sammenlikning, og slik gjerne ser dette i lys av utforskerperspektivet. Sett under ett samsvarer kanskje våre funn da likevel ikke helt utvetydig med andre studier, og heller ikke med utgangspunktet i kjerneelementet *språket som system og mulighet*. På den ene sida kan dette være et argument for, slik Aa (2021) meiner, å skjerpe bevisstheten om at det også er andre kjerneelement som både kan og bør bringe norskfagets grammatiske dimensjoner inn i framtida. På den andre sida kan dette også, som tidligere nevnt, være et resultat av at både LK06/13 og LK20 eksplisitt nevner sammenlikning i konkrete kompetansemål. Slik kan dette dels betraktes som en allerede etablert arbeidsmåte, og dels som styrt heilt uavhengig av hva nye kjerneelement legger opp til – siden kompetansemåla antakelig vektlegges mer i undervisninga. Informantene i studien vår er, som vi har nevnt, relativt erfarne lærere som nok tar med seg en arv fra tidligere kompetansebaserte læreplaner.

Fra lærerintervjua vil vi dessuten trekke fram det som dreier seg om språket som *mulighet*. Her forteller flere av lærerne om kreative og leikende sider ved grammatikkarbeidet. En av lærerne omtaler det til og med som en form for «ikke-grammatikk». Når slik eksperimentering gir eleven kunnskap om mulige ord- og setningskombinasjoner og andre språklige valg, meiner vi det her er tale om et perspektiv på språket som også kan forstås som grammatikk. Lærernes refleksjoner om språkets kreativt skapende muligheter er spennende å lytte til, sjøl om materialet er for begrensa til at vi kan utlede en mer systematisk forståelse av hva som ligger i det estetiske grensesnittet mellom tekstskaping og grammatikk. Kan dette gjenkjennes som det eksperimenterende grammatikkperspektivet, eller dreier det seg om noe anna? Her merker vi oss også den usikkerheten som kommer til syne blant noen av informantene våre knytta til åssen slikt arbeid skal innrammes. Det ser vi blant anna i lærernes forventninger til åssen elevene skal klargjøres til å møte essaysjangeren på Vg3-eksamen. Kanskje viser dette behovet for en utvida grammatikkforståelse som fundament for bruer ikke bare til andre deler av norskfaget eller

språkfaga, men også til andre fag i skolen. Dette kan være spennende tema for framtidige undersøkelser av norsklæreres arbeid med og muligheter for å ta grammatikken inn i klasserommet.

## Forfatteromtaler:

*Nils Rune Birkeland* (f. 1974) er dosent i nordisk språkvitenskap ved Institutt for nordisk og mediefag på Universitetet i Agder. Hans forskningsinteresser er særlig retta mot utdanningsstyring, språkpolitikk, universitetspedagogikk og diskursanalyse/sosialsemiotikk.  
[nils.r.birkeland@uia.no](mailto:nils.r.birkeland@uia.no)

*Tom Flaten* (f. 1978) er førstelektor i nordisk språkvitenskap ved Institutt for nordisk og mediefag på Universitetet i Agder. Hans forskningsinteresser er særlig innen norsk fagdidaktikk, språkhistorie og språkpolitikk.  
[tom.flaten@uia.no](mailto:tom.flaten@uia.no)

*Jon Olav Sørhaug* (f. 1981) er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for nordisk og mediefag på Universitetet i Agder. Hans forskningsinteresser er språk- og litteraturdydidaktikk, teknologistudier, språkfilosofi og aktør-nettverksteori.  
[jon.olav.sorhaug@uia.no](mailto:jon.olav.sorhaug@uia.no)

## Litteraturliste

Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2021). «Søk på ordene sitrongul og melonrød på internett. Hvilke typer tekster opptrer de i?»: En studie av grammatikkoppgaver i lærebøker etter LK20. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk* (s. 33–52). Fagbokforlaget.

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.

Birkeland, N. R., Flaten, T. & Sørhaug, J. O. (2022). Trøbbel med kjernen av norskfaget? En studie av norsklæreres møte med fagets kjerneelementer. *Norsklæreren*, 46(3), s. 56–69.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.

- Brøseth H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I Brøseth, H., Eide, K. M. & Åfari, T. (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.utg.). Sage.
- Eriksen, H. & Svanes, I.K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287–304). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus.
- 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. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97–104). Fagbokforlaget.
- Kabel, K. & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om læsning*, 37, 20–28.
- Kabel, K., Christensen, M.V. & Brok, L.S. (Red.). (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk?* (Statusrapport Gramma3). Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on student's writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 1–28. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D, Watson, A, Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning*

*Language & Literature*, 13(2), 870–870.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>

- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, 45(2), s. 58–77.
- Skjelbred, D. (2021). Fra «Kjendskab til sætningen og dens dele, ordklasserne og det væsentligste af form- og sætningslæren» til «Språket som system og mulighet»: Grammatikkundervisningens hva, hvordan og hvorfor i 130 år. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk* (s. 33–52). Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S.W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 45(4), 65–81.