

Christine Marie Hasti & Juliane Andre Moseng Rebo

## *Hæ? Utforskende grammatikk?*

En studie av grammatikkoppgaver i et utvalg norskfaglige lærebøker for 7.trinn, sett i lys av LK20 og utforskende arbeid





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

<http://www.usn.no>

© 2023 Christine Marie Hasti & Juliane Andrea Moseng Rebo

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke grammatikkoppgaver elevene møter i tre utvalgte norskfaglige lærebøker, og hvordan eleven blir aktivisert, gjennom problemstillingen “Hvilke grammatikkoppgaver møter elevene i et utvalg lærebøker for 7.trinn, og tilrettelegger de for utforskende læring?”.

Bakgrunnen for problemstillingen baserer seg på flere årsaker, den viktigste årsaken er at lærebøker spiller en stor rolle i utdanningen og danningen av fremtidens borgere, og forskning viser at lærere ofte bruker læreboka som et planleggingsverktøy for sin opplæring. Den andre årsaken er at det kun er tre år siden den nye læreplanen, LK20, ble implementert i den norske skolen, og forlagene har så og si hatt et kappløp om å publisere reviderte lærebøker som er i tråd med LK20. I den nye læreplanen har utforskende arbeid fått større plass, dette innebærer at elevene selv skal ta en mer aktiv rolle i møte med sin egen læring, og derav få et eierskap til fagstoffet.

Studien baserer seg på en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ forskning, hvor vi har gjennomført en kvantifisering av lærebøkens grammatikkoppgaver, etterfulgt av en innholdsanalyse. Bakgrunnen for valget av disse metodene var for å undersøke hvilke grammatikkoppgaver eleven møter, og om disse tilrettela for utforskende arbeid.

Analysen av studiens datamateriale viser at lærebøkene vi har valgt ut, legger opp til varierte grammatikkoppgaver, med ulik vektlegging av åpne og lukkede oppgaver. Lukkede grammatikkoppgaver har fortsatt en dominerende plass, med et forsøk på å integrere åpne og utforskende oppgaver i møte med grammatikk. Det er stor forskjell mellom de tre lærebøkene når det kommer til totalt antall grammatikkoppgaver, og fordelingen mellom åpne og lukkede oppgaver.

Resultatet viser at lærebøkene har prioritert møtet med grammatikk svært ulikt, hvor det er store forskjeller på totalt antall grammatikkoppgaver, hvilke typer grammatikkoppgaver eleven vil møte, og hvor i boka vi finner de.

## Forord

Nå blir fem innholdsrike, travle, utfordrende og spennende år ved Universitetet i Drammen avsluttet. Det har vært fem innholdsrike år, og vi ønsker å takke for god lærdom, og utvikling av vår egen forståelse, innsikt og evne til å omstille oss på kort tid i møte med ny informasjon. Både i forbindelse med det å være student når en pandemi inntreffer, og i møte med en vanlig og normal studiehverdag. Takk for all lærdom og erfaringer som våre forelesere, praksislærere og andre har gitt oss. Vi takker hverandre for gode og innsiktsfulle diskusjoner som har gitt oss en helhetlig forståelse av avhandlingen vår.

Videre takker vi vår veileder, Dagrun Skjelbred, for veldig god hjelp og veiledning, oppmuntring og motivasjon, og betryggende ord i forbindelse med prosjektet vårt, spesielt i tider hvor arbeidet med avhandlingen har virket håpløst og vanskelig. Skjelbred har hjulpet oss i mål, og kommet med mange gode tips og råd for å forme avhandlingen vår i slutfasen.

Ikke minst, takk til hverandre for et godt vennskap og god støtte gjennom hele studietiden, og takk til alle andre bekjentskap og gode vennskap som vi har skapt med medstudenter. Gode vennskap har vært en essensiell og sentral faktor for vår gjennomførelse av masterløpet, følelsen av å vite at vi ikke står alene, men alltid har noen i ryggen når en trenger det.

Vi satt med en tydelig oppfattelse av at utforskende oppgaver var det viktigste en må fokusere på under grammatikkopplæringen. Denne oppfattelsen stammet fra dybdelæringens eksplisitte fokus i den nye læreplanen fra 2020, og økende plass i studieløpet, samt plassen den har fått tildelt som en viktig og sentral forutsetning for elevenes læring og utvikling. Vi startet med en snever, om ikke en fullstendig mangel på forståelse og innsikt over konsekvensene det kan medføre, dersom tradisjonelle oppgaver, og i denne sammenhengen grammatikkoppgaver, blir neglisjert og valgt bort. Det var ikke før vi kom til analysen og diskusjonen, hvor vi diskuterte oss imellom, at vi koblet trådene og sammenhengen mellom teorien vi har presentert, og funnene vi fant.

Drammen, 01.12.23

Christine M. Hasti & Juliane A. M. Rebo

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>8</b>
2.1	<i>Grammatikk</i>	8
2.1.1	Grammatikk - grunnleggende definisjon	8
2.1.2	Hvorfor vi bør ha grammatikkopplæring	11
2.1.3	Utforskende og tradisjonell grammatikkoppgaver	14
2.1.4	Fagfornyelsen i møte med grammatikk	17
2.2	<i>Lærebøker</i>	19
2.2.1	Definisjon og funksjoner av lærebøker	19
2.2.2	Historisk utvikling av lærebøker	21
2.2.3	Oppgavene, lærebøkers tilleggstekster	22
2.2.4	Digitalisering av lærebøker	25
2.3	<i>Utforskende arbeid for læring</i>	25
2.3.1	Kognitiv konstruktivisme	26
2.3.2	Sosiokulturell læringsteori	27
2.3.3	Utforskende arbeid	28
2.3.4	Dybdelæring og overflatelæring	32
2.3.5	Hensikten med utforskende arbeid for dybdelæring	35
2.4	<i>Hermeneutikk for læring</i>	37
2.5	<i>Oppsummering</i>	38
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>41</b>
3.1	<i>Valg av forskningsdesign og metode</i>	41
3.2	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	42
3.3	<i>Utvalg og datainnsamling</i>	44
3.4	<i>Operasjonalisering av begrepene "oppgaver", "åpne oppgaver", "lukkede oppgaver", og våre analysekategorier</i>	46
3.5	<i>Utfordringer til analysekategoriene</i>	50
3.6	<i>Analyseprosessen</i>	51
<b>4</b>	<b>Analyse og resultater</b>	<b>54</b>
4.1	<i>Introduksjon til studiens valgte lærebøker</i>	54
4.1.1	Overordnet om <i>Salto 7A</i>	54

4.1.2	Overordnet om <i>Salto 7B</i> .....	55
4.1.3	Overordnet om <i>Fabel 7</i> .....	56
4.2	<i>Åpne oppgaver</i> .....	57
4.2.1	Å reflektere .....	58
4.2.2	Å produsere .....	59
4.2.3	Å eksperimentere med språket .....	60
4.3	<i>Lukkede oppgaver</i> .....	61
4.3.1	Å bøye .....	61
4.3.2	Å identifisere og kategorisere setningsledd og ordklasser .....	62
4.4	<i>Fordeling av grammatikkoppgaver</i> .....	63
<b>5</b>	<b>Drøfting og diskusjon</b> .....	<b>65</b>
5.1	<i>Lærebokas struktur i møte med grammatikk, kontekstualisert?</i> .....	65
5.2	<i>I møte med lærebokas grammatikkoppgaver</i> .....	67
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>73</b>
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>76</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>84</b>
8.1	<i>Vedlegg 1: Salto 7A, s. 120-121</i> .....	84
8.2	<i>Vedlegg 2: Salto 7A, s. 253</i> .....	85
8.3	<i>Vedlegg 3: Salto 7B, s. 46-47</i> .....	86
8.4	<i>Vedlegg 4: Salto 7B, s. 263</i> .....	87
8.5	<i>Vedlegg 5: Fabel 7, s. 279</i> .....	88

# 1 Innledning

Denne studien har grammatikkoppgaver i lærebøker som tema, hvor studien videre skal undersøke hvilke typer grammatikkoppgaver eleven vil møte i et utvalg lærebøker for 7.trinn. Ettersom utforskende læring kan tilrettelegge og skape rom for dybdelæring, som har fått en større plass i dagens skole, vil denne oppgaven forsøke å belyse hvorvidt lærebøker tilrettelegger for utforskende grammatikkoppgaver.

Det er nå tre år siden implementeringen av den nye læreplanen begynte i den norske skolen, Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Med fagfornyelsen oppsto det så og si et kappløp blant forlagene om å publisere reviderte lærebøker som skolene skulle ta i bruk, og som “følger fagfornyelsen og vekker nysgjerrigheten til elevene” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022). Læreplanen legger opp til at elevene i større grad skal arbeide utforskende, der elevene “skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med bakgrunn i at lærebøkene ble utgitt så kjapt i etterkant av LK20, er vi nysgjerrige på om de holder mål med utgangspunkt i læreplanen. Noen av lærebøkene vi har undersøkt er allerede 2. utgave, noe som vil si at de har blitt revidert etter første utgivelse etter LK20.

Vi opplever et behov for å undersøke om nyere lærebøker er i samsvar med den nye læreplanen, der utforsking og dybdelæring har fått et større fokus enn det tidligere har hatt. Utforskende arbeid blir omtalt eksplisitt i flere av kompetansemålene for norskfaget, noe vi kommer tilbake til. Dybdelæring er et sentralt begrep i læreplanen, og veien mot dybdelæring er en prosess bestående av flere faktorer som må være til stede, blant annet utforsking, eksperimentering og evnen til å stille spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Det er flere årsaker til at vi mener lærebøker er viktige å forske på: Skolens tekster skal bidra til å danne og å utdanne samfunnets fremtidige drivere. Derfor mener vi at lærebøkene og de andre læremidlene må danne et godt grunnlag for at elevene skal kunne klare å håndtere den usikre fremtiden vi går i møte. Videre blir lærebøker og andre skoletekster blir lest av omtrent 800.000 mennesker daglig, samtidig som at skolene bruker mer enn 700.000.000 kroner årlig på læremidler (Skjelbred, 2019, s. 11 og 61). Lærebøkene legger mye av rammene for hvordan opplæringen blir lagt opp, da disse bøkene ofte er den viktigste og mest brukte læringsressursen lærere har tilgjengelig, i tillegg til supplering fra andre ressurser.

Med bakgrunn i at det er et omfattende tema å skulle undersøke lærebøker opp mot læreplanen, har vi vært nødt til å begrense studien. Dette har vi gjort ved å fokusere på grammatikk, og hvilke typer grammatikkoppgaver elever på 7.trinn vil møte gjennom læreboka, og om disse oppgavene kan betraktes som utforskende oppgaver. Vi har hatt fokus på grammatikkoppgaver som



tar for seg ordklasser og setningsledd. Videre i denne mastergradsavhandlingen skal vi gå i dybden på grammatikk, hvor vi blant annet definerer og utdyper hensikten med grammatikk, før vi beveger oss mot grammatikkens plass i skolen. Denne studien undersøker både utforskende grammatikkopplæring og tradisjonell grammatikkopplæring, for å kunne gjøre det tydelig hva som skiller de fra hverandre.

Deretter vender vi blikket over på lærebøker og dens rolle i skolen og samfunnet. Vi kommer inn på utforskende arbeid for læring, og hvordan dette kan tilrettelegges for i dagens skole. Avslutningsvis i teorikapitlet samler vi trådene fra delkapitlene, og legger frem en oppsummering basert på disse, dette for å gjøre det lett for leseren å henge med.

I denne avhandlingen bruker vi begrepet *opplæring* konsekvent om alt som skjer i en situasjon der eleven skal tilegne seg ny kunnskap.

For å undersøke grammatikkoppgaver i dagens norskfaglige lærebøker, vil vi ta utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke grammatikkoppgaver møter elevene i et utvalg lærebøker for 7.trinn, og tilrettelegger oppgavene for utforskende læring?*

For å søke svar på problemstillingen har vi utformet to forskningsspørsmål, disse spørsmålene skal vi aktivt bruke i møte med analysen, og naturlig nok diskutere opp mot funnene vi gjør:

- *Er det variasjon i oppgavenes utforming, og variasjon i hvordan elevene blir aktivisert?*
- *Åpner oppgavene for refleksjon, undring og kritisk tenkning, eller er de begrenset til ensformige løsninger?*

Vi har gjort et utvalg av lærebøker som vi ønsket å studere opp mot problemstillingen, og landet på tre lærebøker hvor alle er utgitt i 2022, enten i revidert form, eller som en nyutgitt bok. Vi har studert lærebøkene: *Salto 7A*, *Salto 7B* og *Fabel 7*. Egentlig er jo *Salto*-serien ett verk, men for å få et større bilde av hvordan de har lagt opp til arbeid med grammatikk, har vi valgt å se på de som to separate lærebøker.

Gjennom analysen har vi studert hvilke typer grammatikkoppgaver eleven møter, og om disse oppgavene legger opp til utforskende arbeid i møte med ordklasser og setningsledd. I diskusjonskapitlet vil vi diskutere funnene i lys av teorien vi har fremstilt, før vi til slutt kommer med en konklusjon.

## 2 Teori

Vi ønsket å undersøke lærebøker sett i lys av læreplanen fra 2020, derfor måtte vi begrense mastergradsavhandlingen ved å vinkle den inn mot et tema. Temaet vi landet på ble grammatikkoppgaver, med et sentrert fokus på utforskende oppgaver. Vi har delt dette kapittelet inn i fire underkapitler, der det første tar for seg *grammatikk* og grammatikkoppgaver. Videre kommer vi inn på *lærebøker*, hvor vi blant annet undersøker lærebøkernes historie og dens plass i dagens samfunn. Deretter undersøker vi hva som menes med *utforskende arbeid*, og hvordan et slikt arbeid kan se ut. Til slutt skriver vi om *hermeneutikk for læring*, fordi vi ønsker å sette søkelyset på at læring er en hermeneutisk prosess. Gjennomgående i kapitlene vil vi komme inn på fagfornyelsen av 2020, sett i lys av temaene som blir presentert.

Utforskende arbeid tilrettelegger for dybdelæring, som er en viktig målsetning for dagens skole. Dybdelæring har fått en sentral plass i fagfornyelsen, og Utdanningsdirektoratet skriver at “(d)et er viktig å legge til rette for dybdelæring for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt. Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser [...]” (Utdanningsdirektoratet, 2019), og det kan tolkes som en sterk oppfordring til skolene om å legge til rette for opplæring som har som mål å fremme dybdelæring. Derfor vil vi undersøke hva begrepet egentlig betyr, hva som ligger i det og hvordan dette kan oppnås i møte med utforskende grammatikkoppgaver.

Vi har funnet en del forskning på feltet, der nye norskfaglige læreverk for ulike klassetrinn, blir sett opp mot LK20, med ulike vinklinger. Noe forskning er rettet spesifikt mot grammatikk, mens andre er rettet mot andre fenomener i møte med læreboka, som for eksempel skjønnlitteratur.

### 2.1 Grammatikk

#### 2.1.1 Grammatikk - grunnleggende definisjon

Det er flere måter å definere grammatikk på, avhengig av hvem som bruker begrepet og i hvilken kontekst det dukker opp i. Først og fremst kan begrepet bli betraktet som et system for språket, hvor fokuset er å studere hvordan språket er bygd opp. Dette innebærer formell grammatikk som undersøker strukturene i språket og ser på setningstyper, setningsledd og ordklasser (Sørland & Vaagen, 2014, s. 18; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 153). Dette blir kalt for formell grammatikk. En motsetning til den formelle grammatikken er den *funksjonelle* grammatikken som tar for seg funksjonen språket har, og som undersøker hva språket blir brukt til.

Grammatikk kan bli sett på som et språkssystem med to ulike sider; hvordan språket *bør* være, og hvordan språket *faktisk blir brukt*. Deskriptiv grammatikk fokuserer på å analysere språkets strukturer og regler, med en vekt på å beskrive hvordan språket faktisk brukes. Dette innebærer å undersøke hvilke språkstrukturer mennesker tar i bruk under kommunikasjon, uten å pålegge normative regler eller ideer om hvordan språket burde være. Her vektlegges beskrivelsen av hvordan språket faktisk blir brukt. En motsetning til den deskriptive grammatikken, er å betrakte det som noe *normativt*. Her er hovedfokuset rettskriving eller en uttrykkelse av hva som er *riktig*. Da følger man det som er en bestemt standard, som for eksempel regler for riktig rettskriving og setningsoppbygging (Eiesland & Vindenes, 2022). I skolen har den deskriptive grammatikken lenge stått sentralt, sammen med de normative oppgavene.

Grammatikk kan og sees på som en internalisert språkkompetanse, det vil ifølge Eiesland og Vindenes (2022, s. 14), bety at språkbrukeren tilegner og ubevisst bruker et sett med språkregler. Dette oppstår som følge av at språkbrukeren samhandler med andre gjennom kommunikasjon, og samtidig lærer og tilegner seg måten andre bruker grammatikk på. Dette sees hos barn som er i stadiet hvor de utvikler språket sitt. Når barnet begynner å konstruere sin grammatikk, er kommunikasjonsbehovet en sterk drivkraft (Sørland & Vaagen, 2014, s. 15). Etter som barnet blir eldre, mer kognitivt modent og får flere erfaringer med språket vil det begynne å bygge “grammatiske systemer gjennom et generalisert regelverk” (Sørland & Vaagen, 2014, s. 15), som de erfarer gjennom menneskelig kommunikasjon. Det er både medfødte anlegg og sosialiseringprosesser som er med på å utvikle en internalisert grammatikk hos mennesker (Sørland & Vaagen, 2014, s. 15). Sørland og Vaagen skriver videre at innlæringen av det grunnleggende grammatiske systemet hovedsakelig er etablert når barnet fyller seks år, men samtidig fortsetter det å utvikles gjennom hele livet ut fra normene de møter i ulike språk- og tekstkulturer (2014, s. 15).

Sørland og Vaagen er “overbevist om at kunnskap om og forståelse for de grunnleggende byggesteinene i språket er en forutsetning for å si noe fornuftig om språket i bruk” (Sørland & Vaagen, 2014, s. 18). De mener altså at man må kunne den formelle grammatikken for å kunne si noe om den funksjonelle. Det er essensielt å se på hvilken definisjon man tar utgangspunkt i når en peker på argumentene som blir belyst i veien mot en legitimering av grammatikken, slik vi ser i kapittel 2.1.2. Definisjonene legger grunnlaget for ulike forståelser som vil påvirke hvordan det er mest hensiktsmessig å bruke grammatikken i opplæringen (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 24).

Grammatikk kan også betraktes som en form for informasjonsstruktur. Når man uttrykker seg muntlig, er man nødt til å bruke grammatiske mønstre, enten man ønsker det eller ikke. En av

disse grammatiske mønstrene er tempusbøying, som er obligatorisk i det norske språk. Det innebærer at den som snakker norsk, er «pliktet» til å informere om tid (Eiesland & Vindenes, 2022, s.20).

Da de grammatiske fenomenene denne studien har fokusert på i analysen av grammatikkoppgaver er setningsanalyse og ordklasser, følger nå en kort gjennomgang av de typiske setningsleddene som elevene skal jobbe med: *Subjekt, verbal, (direkte- og indirekte-) objekt og adverbial*. Et subjekt kjennetegnes ved at det kan erstattes av et substantiv eller et personlig pronomen, uansett ordmateriale eller struktur. Subjektet tar utgangspunkt i et substantiv, og i en setning har subjektet ofte rollen som igangsetter dersom verbalet uttrykker en handling (Vaagen, 2014, s. 109). Olav Vaagen skriver at verbalet alltid er til stede i en setning (2014, s. 107), og at det er verbalet som er utgangspunktet for å utvide setningen. Innholdsmessig uttrykker verbalet en aktiv hendelse, tilstand eller handling. Direkte objekt, i likhet med subjektet, baserer seg på substantivet og dannes av de samme strukturene som subjektet. Direkte objekt *utfyller* og *presiserer* verbalet, og er derfor vanligvis plassert etter verbalet. men det kan også stå først i en setning dersom man for eksempel ønsker å skape en passivsetning. Indirekte objekt derimot, utfyller verbalet ved å henvise til en instans som får rollen som mottaker (Vaagen, 2014). Plasseringen er ofte rett før det direkte objektet, eller det kan være formet som en preposisjonsfrase og da komme etter det direkte objektet. Adverbialet tilfører ny informasjon ved å fortelle noe om omstendighetene til verbet, for eksempel; *Den bilen kjører fort*.

Bøying tilhører morfologien, der bøying skaper ulike varianter av ett og samme leksem (Eiesland & Vindenes, 2022, s.93). Bøying er knyttet til morfologisk bevissthet, altså evnen til å registrere at ord er relatert til hverandre, og at et ord ofte kan deles opp i mindre deler (Eiesland & Vindenes, 2022, s.73). Et stort antall av ordklassene har bøying, og ordklassen bestemmer hva bøyingen skal uttrykke. I det norske språket bøyes verb i tid, men substantiv bøyes i tall og bestemthet. I mange lærebøker blir behandlingen av bøying ofte presentert som en form for framvisning, fremfor å se på funksjonen. Fokuset i slike tilnærminger kan sies å ofte handle om form, snarere enn bøyingens funksjon. Slike tilnærminger har blitt kritisert for å delvis skyldes den måten bøying blir framstilt i lærebøker. En oppmerksomhet rettet mot form trenger ikke bare være negativt, men det er et poeng å både tenke på, og ha en bevissthet rundt betydningen til bøying, samt å se hvor den kan trekkes inn (Eiesland & Vindenes, 2022, s.93-94).

Det som kjennetegner bøying kan, ifølge de danske grammatikerne Boye og Harder (2012), være at bøying er den delen av språket som er obligatorisk i visse kontekster. Et eksempel på dette er at dersom du bruker et verb, **må** det bøyes. Bøying kan også skilles fra andre deler av språket ved å si at den viser til språklige relasjoner, ikke noe som er utenfor språket (Eiesland & Vindenes,

2022, s.94). Vi kan si at bøyning er obligatorisk bakgrunnsinformasjon, vi vil ikke merke at den er der, men dersom den blir oversett og glemt, vil det bli synliggjort. Et eksempel fra Eiesland og Vindenes (2022, s. 95), der bøyning er utelatt: *Hund begynn sikl da de hør lyd bjelle*. Denne setningen har neglisjert å bøye ordene, og da ser vi at meningen forsvinner, og setningen blir uklar, ufullstendig og uforståelig (Eiesland & Vindenes, 2022, s.95).

Grammatikk består av visse regler for å evne å kommunisere, og grammatikk har i stor grad en tydelig og effektiv kommuniserende funksjon. Som et eksempel for å bygge opp denne påstanden, er preteritumsbøyning av verb. Å bøye verb i preteritum er en effektiv måte å kommunisere at en hendelse har funnet sted i fortiden på. Bruken av et grammatisk mønster er også å følge en *konvensjon*, en akseptert og etablert regel. Ved muntlig tale forsøker vi etter beste evne å ta i bruk de reglene som eksisterer i språket, slik at det vi ønsker å formidle blir forstått. Dersom man ikke følger disse reglene kan misforståelser oppstå (Eiesland & Vindenes, 2022, s.19).

Å utforske setningsoppbygging er en integrert del av setningsanalyse, som igjen er en del av syntaksen, der ord kombineres for å danne større språklige enheter (Eiesland & Vindenes, 2022, s.103). Setningsanalyse kan utvikle elevenes metaspråklige bevissthet og forståelse for grammatikk. Den tilbyr oss et fagspråk og en kommunikasjonsmetode for å diskutere setninger, noe som kan være verdifullt i flere sammenhenger. Setningsanalyse fremmer en bevissthet over hvordan setninger kan bygges opp, og dette kan bidra til at elever lettere forstår hvordan de kan ta bevisste valg, og å variere sin egen setningsoppbygging. Ved at elevene øver opp den metaspråklige bevisstheten på setningsnivå, kan dette føre til at elevene lettere vil forstå tekster med komplisert syntaks. En forståelse rundt syntaktisk analyse er også verdifullt i fremmedspråkopplæring. Setningsanalyse bidrar også til å øve opp evnen til å forstå selve strukturen som finnes i språket (Eiesland & Vindenes, 2022, s.123)

### 2.1.2 Hvorfor vi bør ha grammatikkopplæring

Kristin Melum Eide skriver i en artikkel publisert på Utdanningsnytt sine nettsider at “(n)år vi skal lære et språk, trenger vi et språk vi kan snakke om språket på. Grammatikken er dette språket” (Ropeid, 2022). Videre forteller Eide at vi trenger grammatikk for å forklare fenomener som skjer når man for eksempel oversetter ett språk til et annet (Ropeid, 2022). Det finnes ulike formeninger om hvordan skolens grammatikkopplæring burde se ut, og i hvilken grad grammatikken skal prioriteres i skolen. Videre i dette kapittelet kommer vi inn på debatten om

grammatikkopplæringen, som har vokst frem fra 60-tallet, før vi deretter presenterer ulike argumenter for grammatikkens plass i skolen.

Det har lenge vært en debatt om grammatikkens plass i skolen, og denne debatten vokste ut fra en amerikansk artikkel som kom på 60-tallet. Artikkelen konkluderte med at tradisjonell grammatikkopplæring hadde liten til ingen effekt på elevers skriftlige ferdigheter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 150). Med tradisjonell grammatikk mener vi grammatikkopplæring som har vært praktisert i mange skolesystemer, i lang tid, med et sentrert fokus på faste normer og regler for språket. Denne formen for grammatikkopplæring tar ofte utgangspunkt i normer for rettskriving, syntaks og grammatikk, og viser hvordan språket bør brukes. I tillegg til debatten som vokste på 60-tallet, kom det også en stor metastudie på 80-tallet, skrevet av George Hillocks, han undersøkte effekten av forskjellige skriveopplæringer. Konklusjonen han kom frem til var at grammatikkopplæringen ikke hadde noen positiv effekt for elevenes skriveferdigheter (Hillocks, 1984). Til tross for mange uenigheter om grammatikkens plass i skolen ble det stående på daværende læreplan, Mønsterplanen 1984 og M87. Grammatikken ble i større grad knyttet til elevenes skriveopplæring, med en tydelig formaning om at grammatikken skulle formidles gjennom kontekstualisering (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 150). Morten Rønning, Kjartan Sørland og Olav Vaagen mente i 2014 at “grammatikkens plass i norskfaget i dag først og fremst er knyttet til oppøving av språkbevissthet” (Rønning, Sørland & Vaagen, 2014). Videre påpeker Sørland og Vaagen at en av norsklærerens hovedoppgaver “er å gjøre elevene språklig bevisste, og denne bevisstheten må kunne uttrykkes” (2014, s. 17).

Ifølge Hertzberg kan resultatene av de engelske og amerikanske effektstudiene som jevnlig kom fra 50-tallet og utover omtales med “én stemme blant skriveforskere: grammatikkopplæringen har ingen påvisbar effekt på elevenes skriving” (Hertzberg, 2015). Med bakgrunn i debatten og studiene har grammatikken “mer eller mindre forsvunnet fra opplæringen, og forskningen har ikke gitt mange gode grunner til å ta den inn igjen” (Hertzberg, 2015). I kunnskapsløftet av 2006 ble grammatikken knapt nevnt, men da Kunnskapsløftet ble revidert i 2013, fikk den en eksplisitt plass igjen. Dette kan ha sammenheng med publiseringen av Deborah Myhill sin store intervensjonsstudie, som for første gang fant en positiv sammenheng mellom grammatikk og økt skrivekompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 151). De tre hovedfunnene fra studien som hun ledet var at lærerens kunnskap om grammatikk har betydning, elever som presterer høyt fikk mest nytte av grammatikkopplæringen, og at grammatikkopplæring og skriveopplæringen nesten kunne gå for det sammen, men at læreren uansett må inneha redskapene som grammatikken tilbyr for å få til en god opplæring (Myhill, Jones, Lines & Wartson, 2012). En annen årsak til at grammatikken fikk en eksplisitt plass i revideringen av LK06, i 2013, kan ha vært fordi noen kompetansemål la

opp til at elever skulle snakke om språket, og for å gjøre det måtte elevene også lære et språk for å kunne snakke om dette språket. Før LK06 hadde grammatikk en implisitt plass i læreplanen, for eksempel var det et kompetansemål for elevene på syvende trinn: “arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjon dei har i språket, og arbeide med setningslære” (Kongeriket Norge, 1996, s. 124).

En del studier viser oss at arbeid med grammatikk ikke nødvendigvis medfører bedre skriveferdigheter hos elevene, men dette viste seg å omhandle den såkalte tradisjonelle grammatikkopplæringen. Den tradisjonelle grammatikkopplæringen besto ofte av innfyllingsoppgaver og utfylling av bøyings skjemaer. Oppgaver som åpnet for refleksjon omkring språk, ble i stor grad ekskludert. En større britisk intervensjonsstudie fra nyere tid har vist at kontekstualisert arbeid med grammatikk som blir knyttet til elevenes skrivearbeid, hadde en positiv effekt (Myhill mfl., 2012, 2013). De viktigste prinsippene å hente fra denne studien var at elevene fikk arbeide med språktrekk som hadde relevans for den skriveoppgaven de arbeidet med. Det grammatiske metaspråket ble alltid forklart med bruk av eksempler, samt at det ble pekt på konkrete sammenhenger mellom språktrekk og tekstkvalitet. I tillegg til dette ble det lagt opp til aktive diskusjoner om effekten av språkvalg, lek og eksperimentering med språk, for å skape en bevisstgjøring for elevene gjennom oppmuntring (Nygård, 2021, s.26-27).

For å beholde grammatikken i skolen er det lagt opp til fire argumenter som baserer seg på ulike vinklinger:

- *Språkferdighetsargumentet* legger seg mot forståelsen av at en kan forbedre ferdigheter i skriving gjennom grammatikkopplæring. Dette argumentet stammer fra et normativt syn og har et sentrert fokus på elevenes utvikling i ens skriftlige og muntlige ferdigheter gjennom rettskriving og formulering (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 25).
- *Metaspråksargumentet* har fått en sterkt synlig, og viktig plass i dagens læreplaner som legitimering, og slik har det stått siden 1987. Et metaspråk beskrives som et språk om språket, altså at man må benytte seg av et fagspråk for å snakke om språket. Hertzberg (1995, s. 131) påpeker at dette argumentet ligger implisitt til grunn i alle andre argumenter, fordi å ta i bruk et fagspråk er en viktig forutsetning uavhengig av hvilket argument som står i sentrum.
- *Fremmedspråksargumentet* blir sett på som nært beslektet med metaspråksargumentet, og blir ofte omtalt som det samme. Dette argumentet tar for seg forståelsen av at en er avhengig av å forstå språkssystemet, samt å inneha et begrepsapparat for å beskrive grammatikk, for å evne å tilegne seg et fremmedspråk (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 26).

- Det siste argumentet er *danningsargumentet*, som inkluderer formaldanning- og allmenndanningsargumentet. Dette poenget poengterer Hertzberg at “er forsvunnet *som offentlig fremført argument* i debatten om grammatikkopplæring” (Hertzberg, 1995, s. 33). Fokuset innenfor dannelsesargumentet er å øve opp logikken og å se fornuften med grammatikken som hjelpemiddel. Dette argumentet støtter seg mye på forståelsen av at grammatikken er nært forbundet til logikk og fornuft.

### 2.1.3 Utforskende og tradisjonell grammatikkoppgaver

Som tidligere nevnt, har det vært flere argumenter for å beholde grammatikkopplæringen i skolen og på skolens styringsdokumenter. Målet var å gjøre grammatikken mer funksjonell, og man skulle vike bort fra isolert kunnskap om ordklasser og setningsledd. Læreplanen av 1997 tydeliggjorde at grammatikkens rolle skulle være å fremme en dypere en forståelse av selve språket, og ikke bare lære hvordan en skulle bruke det korrekt. Samtidig ble grammatikken alltid nevnt i tilknytning til språket i bruk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 150). Vibeke Sæther og Anita Melvold forklarer hvordan en funksjonell grammatikk godt kan gå sammen med induktive metoder i klasserommet: “det innebærer at elevene selv, med veiledning fra læreren, får oppdage regler når de utforsker grammatiske mønstre og strukturer i hensiktsmessige eksempler” (Sæther & Melvold, 2020, s. 100).

Blikstad-Balas og Roe skriver i sitt kapittel at lingvisten Michael Halliday kritiserte den tradisjonelle grammatikken, som han mente isolert kategoriserte og identifiserte ulike grammatiske elementer uten å knytte det til den språklige konteksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 153). De formidler videre at han mente at den språklige konteksten en handling utføres i, har stor betydning for hvordan handlingen blir utført. Halliday var opptatt av å skape språklig bevisstgjøring, og valgmulighetene man har for å evne å skape mening, og her kom grammatikken inn som et vesentlig verktøy. En isolert grammatikkopplæring har ofte fått kritikk i debatten om grammatikkens plass i skolen. I skoleplanen fra 1890 kom det advarsler mot å undervise i grammatikk for grammatikkens skyld (Skjelbred mfl., 2017, s.160). I grammatikkopplæring er språksamtaler helt sentralt og blir brukt som et didaktisk verktøy, samtalen er å finne i mange ulike former og med ulike hensikter. Gjennom samtalen er språket selve objektet, og eleven får mulighet til å lære seg å reflektere rundt grammatiske fenomener. Ifølge Van Rijt, Wijands og Coppen (2020) er språksamtaler et godt hjelpemiddel for elevene til å evne å observere språket sett fra ulike perspektiver, samt å inneha en forståelse av grammatikk som noe ikke-statisk, og som kan forstås på flere måter (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 35).



Den tradisjonelle grammatikkopplæringen ble sett på som noe statisk, isolert og ensformig. Dersom grammatikk blir stående isolert som eget emne uten en tilknytning til en skrivepedagogisk kontekst, kan det tolkes som tradisjonell grammatikkopplæring. Tradisjonelle grammatikkøvelser som ofte ekskluderer tilknytning til elevenes skrivekompetanse, består ofte av morfologi og syntaks. Tradisjonelle oppgaver tar ofte utgangspunkt i setningsanalyser og oppgaver hvor man skal bøye ulike ord, gjerne inn i en tabell (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 156). Slike oppgaver er i stor grad repeterende, ensformige og statiske. Jannike Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken (2021) har undersøkt grammatikkoppgaver i lærebøker for 5. og 8. trinn. De kom frem til at det er stor vekt på tradisjonelle oppgaver, hvor eleven skal bøye ord, kategorisere/identifisere ordklasser og forklare dem. Videre fant de at grammatikkoppgaver på ungdomsskolen ofte var i møte med sidemålsopplæringen. De fant ut at mengden oppgaver varierte sterkt fra de ulike lærebøkene, og at det videre er lite kreative grammatikkoppgaver. Mari Elise Bekkhus Olsen (2022) gjennomførte en kvalitativ innholdsanalyse av grammatikkoppgaver i norsklæreverk på ungdomstrinnet. Hun fant at “oppgavenes overordnede kvaliteter var preget av en lukket oppgaveformulering. [...] en stor variasjon på tvers av læreverkene, særlig med tanke på antall oppgaver” (Olsen, 2022). Svært mange av grammatikkoppgavene hun undersøkte, bar preg av et tradisjonelt syn på grammatikk. I 2019 undersøkte Camilla Jørgensen grammatikkoppgaver i to lærebøker for ungdomstrinnet, i denne studien fant hun at det ene verket har en svært tradisjonell framtoning, og få oppgaver med en funksjonell tilnærming (Jørgensen, 2019). Camilla F. Jørgensen og Henriette H. Siljan (2021), kom frem til i sin undersøkelse at det var flest oppgaver som falt under deres kategori “Ingen funksjonell arbeidsmåte” (Jørgensen og Siljan, 2021, s. 274), noe som “i liten grad gir elevene trening i å se språkssystem og språkbruk i sammenheng” (s. 275).

Utforskende grammatikkopplæring har som formål å studere de mulighetene grammatikken faktisk stiller opp med, og vil på den måten automatisk involvere elevene i prosessen. Det kommer tilbake til et felles mål, nettopp å øke elevenes skrivekompetanse, å utvikle deres skriveferdigheter, og oppnå en dypere forståelse av språket. Et mål med varierte grammatikkoppgaver og oppgaver generelt i lærebøker er å få elevene aktive på flere og varierte måter. Et ønske er at elevene skal være aktive deltakere i det faglige arbeidet, og for å få til dette må opplæringen vekke interessen deres innenfor det aktuelle temaet (Fiskum, Thorshaug & Husby, 2018, s. 46). Gjennom utforskende grammatikkopplæring oppfordres elevene til å undersøke og analysere grammatiske strukturer på en praktisk måte, framfor å presentere grammatikk som isolerte regler. Elevene blir mer bevisste på valgene de tar når de skriver, samtidig som de utvikler en dypere forståelse av hvordan grammatikken påvirker teksten.

Grammatikken er like mye et trekk ved muntlig som ved skriftlig språk, og kan tjene langt flere formål enn kun i møte med skrift. I opplæring er det ikke et ukjent grep at man velger å ta utgangspunkt i noe elevene allerede kan fra før, når man skal nå fram til ny kunnskap. Her kommer grammatikkopplæringen godt inn. Elevene vil sitte med mye kunnskap om grammatikk på sitt eget morsmål gjennom talen og skriften (Nygård, 2021, s.23). Elever vil ofte foreta en automatisk bøyning i ordklassene som kreves i ulike sammenhenger. Dette er for mange en integrert kunnskap som er lært gjennom årene. Vi har en systematisk kunnskap om ordklasser i norsk som gjør at vi evner å bøye et stort spekter av ord som passer inn i våre allerede dannede rammer. Dette forteller oss at det vi kan om grammatikk, er noe vi kan uavhengig av de enkelte ordene vi tilegner oss gjennom lærdom. Gjennom arbeid med språklig lek, kan vi synliggjøre disse rammene, også for elevene. Dette kan bidra til å danne et godt utgangspunkt for språksamtaler og videre arbeid med å knytte ulike fagbegreper opp mot utforsinka (Nygård, 2021, s.24).

Det finnes ulike innganger som omhandler å bygge videre på elevenes forkunnskaper. Det som ligger til grunn, er å granske grammatikken på et strukturelt nivå. Elevene innehar ofte en stor grammatisk kompetanse, men kan mangle evnen til å forklare hva de kan, og å ta i bruk faglige begreper. Et deskriptivt perspektiv på språk kan være en inngang for å aktivisere elevene, gjennom språklig empiri, språklek og å spille på elevenes egne språklige intuisjoner. Opplæringen vil på den måten bli litt mer elevsentrert ved at de får anledning til å utforske sitt eget språk eller språket i sitt nærmiljø, samt en aktiv bruk av sin egen språkkompetanse (Nygård, 2021, s.25).

I møte med grammatikkopplæring er det er mulig å skille mellom *deduktiv* og *induktiv* arbeidsmetode, og det er rekkefølgen som skiller disse fra hverandre. Gjennom deduktivt arbeid, som Sæther og Melvold har knyttet opp mot den tradisjonelle grammatikkopplæringen (2020, s. 100), vil man starte med en beskrivelse eller en regel av noe, etterfulgt av eksempler på fenomenet. Dette kan sammenlignes med å starte «ovenfra» og går nedover. Den tradisjonelle opplæringen har som nevnt ofte vært deduktiv, og Sæther og Melvold opplyser at en slik tilnærming i verste fall virke mot sin hensikt (2020, s 100). En induktiv tilnærming vil dermed være motsatt. Den starter ofte med konkrete eksempler og forsøker deretter å komme fram til en regel som kan forklare fenomenet. For eksempel, når det gjelder grammatisk kjønn, kan en deduktiv tilnærming bestå av at læreren eller læreboka forklarer at det er tre grammatiske kjønn i norsk. Deretter vil elevene få oppgaver hvor de skal komme med eksempler på substantiv med ulike kjønn. En induktiv tilnærming på den andre siden, vil være i motsatt retning. Elevene skal da selv gjøre en observasjon av at substantiv har ulike kjønn. Dette kan kreve litt veiledning fra læreren, inkludert eksempler som hjelper eleven med å oppdage forskjellene mellom kjønnene. Det vil likevel være viktig å påpeke at en induktiv tilnærming sjeldent vil være *helt* åpen, men er noe avhengig av at læreren

styrer elevene mot det man ønsker at de skal oppdage (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 39). Det kan være oppgaver som viser en oppgaveform som kombinerer lukkede og åpne oppgaver, disse begrepene blir definert i kapittel 3.4, hvor det er en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming i oppgaver. En slik balanse mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til oppgaver kan vi kalle for en hypotetisk-deduktiv tilnærming. Et eksempel på en hypotetisk-deduktiv tilnærming kan være: “Finn verbene som er brukt i eksempel 2. Hvilke verb gir inntrykk av en rolig handling, og hvilke gir inntrykk av fart og tempo?” (Bjerke, Eide, Lundberg & Ellingsen, 2022, s. 50). Denne oppgaven starter med tydelige rammer og struktur (deduktiv), før den beveger seg over til en forståelse av hvilken effekt og hensyn ordklassen *verb* har å tilføye en tekst (induktiv).

Kontekstualisert grammatikkopplæring innebærer at en er nødt til å sette grammatikken i samspill med skrive- og leseopplæringen, den kan ikke være løsrevet fra en sammenheng. Et eksempel på dette kan være i arbeid med en litterær tekst, for så å ha en gjennomgang av hva adjektiv er, før man tydeliggjør effekten de har på teksten, og hvordan teksten fremstår mer levende ved variert bruk av adjektiv. Det samme kan gjøres med bruken av verb, og hvordan ulike verb kan bistå med en variasjon av framstillingen over hva noen eller noe gjør, eller måten det blir gjort på. I tekstproduksjon, hvor man og fokuserer på grammatikk, er det samtidig viktig å være bevisst på formålet man har med teksten, hvorfor den skal produseres, altså konteksten, og videreformidle dette til elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 153). Sæthre og Melvold skriver at “når grammatikken settes i sammenheng med tekstkompetanse generelt, kan dette gjøre undervisninga mer relevant og helhetlig, og man legger i større grad til rette for dybdelæring” (2020, s. 100). Hva dybdelæring innebærer, kommer vi tilbake til i kapittel 2.3.4.

#### 2.1.4 Fagfornyelsen i møte med grammatikk.

I fagfornyelsen av 2020 fremstår grammatikken som et redskap elevene skal internalisere for videre å kunne utvikle og forstå språket de innehar. Koblingen mellom grammatikk og skriveopplæring synes å være forsterket i LK20 (Hognestad, 2019), og grammatikken har en eksplisitt plass integrert i skriveopplæringen som er nedfelt i LK20. For å kunne realisere fem av de seks kjerneelementene kreves det implisitt grammatikkopplæring; *kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanmålene skal blant annet forsterke den metaspråklige bevisstheten. Metakompetansen kan blant annet utvikles gjennom samtale om tekster, både egne og andres. Vi kan lokalisere flere læreplanmål som er utformet med en eksplisitt inkludering av

grammatikk, men vi finner også læreplanmål som implisitt omfatter grammatikk, slik vi nå skal se på.

I læreplan for norsk etter syvende trinn finner vi kompetansemålet “bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2020), dette kompetansemålet legger opp til at elevene må inneha et metaspråk, der elevene skal kunne ha en samtale om grammatikken. Videre finner vi kompetansemålet “skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting” (Utdanningsdirektoratet, 2020), dette kompetansemålet innebærer at eleven skal inneha grammatisk kunnskap for å kunne mestre skrivingen ut fra et normativt grammatikksyn. Vi finner også kompetansemålet hvor elevene skal leke med språket, “leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2020), dette kompetansemålet åpner for å bevisst arbeide med kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Dette kjerneelementet kan forstås som en oppfordring og utfordring til å *utforske, sammenligne, reflektere* og *bruke* ulike sider ved språket i sitt arbeid. Dette kan gi forventninger om at elevene i tillegg til å inneha gode kunnskaper om språklige normer og regler, også skal evne til å leke og eksperimentere med språket. Slik vi kan se i kompetansemålene står ikke grammatikken isolert, men i samhandling med skriveopplæringen elevene skal igjennom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 150), og mye av fokuset som blir synliggjort i kompetansemålene er å utvikle elevens skriveferdigheter i møte med grammatikk.

Utforskende arbeid med grammatikk er et sentralt aspekt i denne masteravhandlingen, og begrepet å *utforske* har fått en mer sentral plass i LK20, enn det har hatt i tidligere læreplaner. Slik vi var inne på i kapittel 2.1.3 og som vi kommer mer inn på i kapittel 2.3, kan utforskning foregå på flere ulike måter, og er ikke knyttet til en konkret metode, samtidig som det handler om elevens aktive rolle i prosessen. En kan utforske ulike språklige strukturer og fenomener, samt undersøke mulighetene grammatikken tilbyr. Kreative oppgaver som for eksempel tekstsaking og omformuleringer av tekster, kan også være metoder som faller under utforskende (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 34). Kjerneelementet *språket som system og mulighet* legger opp til at elevene skal tilegne seg et metaspråk, altså et språk om språket, også kalt grammatikk, og denne utviklingen skal gradvis skje gjennom hele skoleløpet (Bakken, 2019, s. 34-35). Hensikten med dette metaspråket er å kunne bruke det videre i faget, i andre fag og andre sammenhenger. Det er også vesentlig at elevene blir utfordret til å bruke den kunnskapen om grammatikk som de alt har innarbeidet til å evne å ta selvstendige språklige valg, og å tørre å vike litt fra reglene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 151).

## 2.2 Lærebøker

Dette kapittelet undersøker læreboka og utforsker dens betydning som en essensiell komponent i skolen, og spesielt i dagens hybride læremiddellandskap. Gjennom historien har lærebøker tilpasset seg endringer i samfunnet, endringer i pedagogiske metoder og teknologiske forandringer, derfor vil dette kapittelet blant annet forsøke å belyse hvordan lærebøker har utviklet seg over tid, i møte med de moderne læringsbehovene.

Lærebøker er viktig å forske på av flere grunner. De har en sentral rolle i utdanningsprosessen av elever og samfunnet som helhet, og tidligere forskning har vist at lærebøker spiller en avgjørende rolle som pedagogisk ressurs, hvor lærere ofte bruker læreboka som et planleggingsverktøy for opplæring (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gilje et al., 2016; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Samtidig innehar skolens lærebøker mye makt, og er det vi kan kalle for mektige tekster. Disse tekstene får makten blant annet ved at de blir møtt med høy frekvens, og derav kan de påvirke leserens tankemåte og virkelighetsoppfatning (Bjørhusdal, 2020). Hver dag blir lærebøker og andre skoletekster lest av omtrent 800.000 mennesker, og samtidig bruker skolene mer enn 700 millioner kroner årlig på lærebøker og andre læremidler (Skjelbred, 2019, s. 11). Elever og lærere bruker flere timer på skolens tekster, hver dag og ofte flere ganger i løpet av en dag.

Gjennom å være en kilde til strukturert kunnskap og veiledning, spiller lærebøker en avgjørende rolle i opplæringssektoren. Læreboka fungerer som en avgjørende rolle til danning og utdanning ved å ta for seg den kunnskapen et individ trenger for å bli robust til å kunne lykkes i samfunnet med utgangspunkt i styrende læreplan.

Som regel velger skoler ett forlag hvor de innhenter læremidler, og i Norge er de fire største forlagene: Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal (Skjelbred, 2019, s. 63). Det er stor variasjon i hvordan ulike temaer fremstilles og hvor mye vekt de tillegges, fra de ulike forlagene, men den ene tingen alle læremidler har til felles, er at de er utviklet med utgangspunkt i gjeldende læreplan og dens kompetansemål for de gitte fagene.

### 2.2.1 Definisjon og funksjoner av lærebøker

Læreboka er en fagbok som er utviklet med opplæringssektoren som målgruppe. Samtidig er læremiddelfeltet i stor endring, hvor det ikke lenger kun er lærebøker som fungerer som en læringsressurs (Skjelbred, 2019). Til tross for det er lærebøker fremdeles en viktig sjanger innen utdanningslitteraturen og i det hybride læremiddellandskapet. Med det hybride

læremiddellandskapet menes det at både tradisjonell og moderne pedagogikk kombineres for å skape mer tilpasset og variert opplæring. Læreboka er en fagbok som er utviklet med opplæringssektoren som målgruppe, og i dagens digitaliserte klasserom blir lærebokas rolle utfordret av digitale læringsressurser, hvor flere og flere skoler ikke lenger tilbyr papirbaserte lærebøker, men som går over til å benytte seg av ressurser på internett, noe vi kommer inn på i kapittel 2.2.4.

Formålet med lærebøker er å videreformidle de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som samfunnet mener er viktige på den tiden læreboka blir utgitt, i samsvar med den gjeldende læreplanen. Læreboka fungerer som en pedagogisk ressurs i møte med opplæring og læring gjennom å være tilpasset målgruppa, og disse tekstene må «være godt skrevet og hensiktsmessig utformet» (Skjelbred, 2019, s. 5). Når eleven møter læreboka, vil eleven oppleve at informasjonen en møter er sikker, ettersom den er utgitt fra et forlag hvor informasjonen blir nøye vurdert og kvalitetssikret. Innholdet i tekstene som er tilrettelagt for opplæringssektoren er valgt ut, tilrettelagt og sjekket av kompetente fagfolk, noe som forsterker kvaliteten på lærestoffet (Helgesen, 2019). Elever og lærere vet at en lærebok er en trygg kilde å gå til for å finne kunnskap, blant annet fordi den er pedagogisk tilrettelagt. Samtidig er læreboka kvalitetssikret gjennom bruken av flere konsulenter, og korrekturlesing.

En av lærebøkernes funksjon er å formidle kunnskap, tilpasset en bestemt målgruppe, innenfor et bestemt fagområde. Samtidig fungerer lærebøker som en veileder ved at fagstoffet, som regel, er organisert og presentert på en måte som er hensiktsmessig for leseren å følge. Videre hjelper lærebøkene leseren til å forstå det viktigste innenfor et fag. Rita Helgesen skriver i et innlegg på Lektorbloggen at “[e]n god lærebok skal treffe en temmelig sammenslått målgruppe” (Helgesen, 2019), og at “[f]ormålet med læreboka er at den skal være et redskap til å forstå, den skal formidle kunnskap og motivere for læring” (Helgesen, 2019).

En lærebok er relativt lett å gjenkjenne ut fra den typiske oppbyggingen av kapitler, seksjoner, oppgaver og visuelle elementer. Derfor er en typisk lærebok vanligvis delt inn i kapitler som fokuserer på spesifikke temaer og konsepter. For å hjelpe til med å organisere og strukturere informasjonen som er i lærebøkene, brukes det ofte overskrifter og underoverskrifter, og den viktigste delen av læreboka er selve teksten som forklarer temaet. Gjennomgående i lærebøker dukker det ofte opp visuelle elementer, som for eksempel bilder, diagrammer eller kart som skal bidra til å gi en visuell representasjon av informasjonen.

Vi vil avslutte dette delkapittelet med et sitat fra Harald Liebich: “Husk, ingen lærebok er perfekt, og ingen lærebok er endelig og fullstendig. Den er likevel en ressurs til disposisjon i opplæring” (Liebich, 2012).

## 2.2.2 Historisk utvikling av lærebøker

Skolens tekstkorpus er omfattende, hvor eleven møter et stort mangfold av tekster i ulike sjangere, og tidligere forskning viser at læreboka fremdeles er den dominerende ressursen blant tekster i skolen (Imsen, 2004, Skjelbred & Aamotsbakken, 2010; Skjelbred, 2006/2015). Dette skyldes at skolens fagtekster er tungt preget av læreboktradisjonen, og den tekstkulturen boka blir produsert i. Til tross for det, dukker det stadig opp avisartikler som skriver om skoler og deres valg om å ikke bruke trykte, eller oppdaterte, lærebøker. Dette kan vi se i artikkelen fra NRK sine nettsider; “Etterlyser lærebøker: - Vi står mye på kopirommet med litt vondt i magen” (Ditlefsen & Hamre, 2022), i artikkelen uttrykker både elever og lærere et savn for fysiske lærebøker, samtidig som de er bekymret for elevenes konsentrasjon, svekket leseforståelse og ulovlig kopiering. Andre eksempler på dette er blant annet TV2s nyhetsartikkel “Her går elevene på skolen uten bøker” (Mengaaen & Nøkland, 2018) og artikkelen fra Utdanningsnytt “Elevene har ikke lærebøker, bruker mobilen i timen og har nesten ingen prøver” (Holterman, 2017)

I flere århundrer har læreboka stått som den sentrale teksten i skolen, og læreboka fungerer som et bindeledd mellom generasjoner, fordi den bidrar til å bevare og overføre kunnskap fra tidligere epoker til fremtidens borgere. Ønsket om å øke befolkningens leseferdighet oppsto allerede på 1700-tallet, i tilknytning til loven om konfirmasjon hvor kravene til kunnskap om kristendom ble skjerpet (Skjelbred, 2006/2015, s. 35). På denne tiden ble salmeboka, Bibelen og prekensamling brukt som medium i leseopplæringen. På 1800-tallet ble læreboka etablert som skolens sentrale tekst, da nasjonen ble demokratisk og en begrenset del av befolkningen kunne velges til Stortinget. På denne tiden ble det argumentert for at elevene trengte en tilrettelagt lesebok (Skjelbred, 2019, s. 27), og dermed var utviklingen av lærebøker i gang. Det var ikke før Normalplanen av 1939 at oppgaver tilknyttet fagstoffet ble viet plass i lærebøkene, frem til da var fokuset på at elevene skulle tilegne seg fagstoffet gjennom å lese, gjennomgå det de hadde lest, og å bli hørt i lekser (Skjelbred, 2012, s. 177). Med Normalplanen av 1939 ble det lagt opp til at elevene skulle lære fagstoffet gjennom en mer aktiv og selvstendig tilnærming. Elevene skulle møte fagstoffet gjennom ulike aktive metoder, og prinsippet om elevaktiviteten ble forstått til at elevene skulle arbeide med ulike oppgaver. Derav begynte forfattere å revidere sine lærebøker som ble utgitt før Normalplanen av 1939, slik at det ble lagt inn oppgaver som skulle aktivisere elevene (Skjelbred, 2012, s. 178). Selv om ikke fagteksten i lærebøkene ble revidert i denne omgangen, ble det lagt inn oppgaver knyttet til ulike avsnitt og kapitler slik at elevene kunne jobbe med fagstoffet. Skjelbred (2012) poengterer at

elevaktivitetens prinsipp er et viktig pedagogisk ideal i dagens skoler, noe som også blir realisert gjennom ulike innfallsvinkler fra lærere.

Hvilken kunnskap lærebøkene skal bygge seg på, springer ut fra de gjeldene læreplanene. Per dags dato er det læreplanene av 2020 som angir hvilke kompetanser elevene skal ha etter de gitte trinnene. Fordi skolens tekster skal danne og utdanne elever, skal læremidlene «[...] være utviklet til bruk i opplæringen og dekke kompetansemålene i læreplanene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Derfor tar tekstene gjerne opp samfunnsaktuelle temaer som er relevant for den tiden vi lever i. Læreplanene er politisk vedtatte, noe som betyr at det er politikere som bestemmer hvilke kompetansemål som lærebøkene skal dekke (Skjelbred, 2019, s. 143). «Forskerne peker videre på at læreplanens krav om en utforskende tilnærming til læring ser ut til å være en drivkraft for å ta i bruk et mer variert og interaktivt tekstmateriale» (Skjelbred, 2019, s. 73). Politikerne setter en føring for hvilke momenter elevene skal lære, men som nevnt ovenfor er det forlagene som bestemmer hvordan læremidlene skal vektlegge kompetansemålene og på hvilken måte.

### 2.2.3 Oppgavene, lærebøkers tilleggstekster.

I lærebøker har elevaktiverende oppgaver en sentral rolle, og de er en viktig tilleggstekst i lærebøker. Andersson-Bakken og Bakken (2016), henviser til Gérard Gennette som kaller lærebøkers oppgaver blir for peritekster (Andersson-Bakken & Bakken, 2016), det er altså tekstelementer innad i en hovedtekst. I tillegg til oppgaver, er også stikkord og register å regnes som peritekster. I læremidlene er oppgavene som elevene skal løse en viktig tilleggstekst, og er det som kjennetegner skolens tekster (Skjelbred, 2019, ss. 95-96). Formålet i dagens elevaktiviserte skole er at elevene skal lære fagstoffet gjennom en aktiv tilnærming, som ofte går ut på å løse ulike problemstillinger og oppgaver. Disse oppgavene kan ha ulike formål, og vil derav være utformet forskjellig, noe som resulterer i at elevene blir aktivisert på ulike måter. For eksempel ber noen oppgaver at eleven skal tenke, skrive, snakke sammen eller produsere noe, enten alene eller i par: «Snakk sammen om innledningene ved å bruke ordene i ordskyen nedenfor.» (Oppgave 10 c, Salto 7A, s. 51).

Lærebøkers oppgaver bør hjelpe eleven til å forstå hvilke begreper som er viktige, samtidig som de bør organisere det faglige stoffet og hjelpe eleven til å vite hvilke kunnskaper som skal vektlegges (Skjelbred; 2012; Skjelbred, 2019). «Elevene trenger trening i fagspesifikk skriving, og det er derfor viktig at oppgavene i de ulike fagene i skolens tekster er utformet på fagets premisser» (Skjelbred, 2019, s. 104). I og med at elevene kan bruke oppgavene for å orientere seg i fagets kunnskapsfelt, er det nødvendig å studere oppgavene for å se hvilke føringer dem gir om hva som er



viktig. Andersson-Bakken og Bakken har ut fra sin forskning, tolket at lærebokoppgaver “signaliserer til elevene at læreboka er en type tekst som formidler informasjon nøytralt” (2016, s. 6). Videre resonnerer de at eleven skal tilegne seg informasjonen fra lærebøkene uten å kritisere, tolke eller problematisere den. Når det gjelder oppgaver som omhandler skjønnlitterære tekster finner de et mer sammensatt bilde, hvor eleven da med en høyere frekvens, møter oppgaver hvor de skal tolke den skjønnlitterære teksten. Tidligere forskning har vist at den dominerende formen for oppgaver i lærebøkene er oppgaver som legger opp til øving i de enkleste ferdighetene, altså oppgaver som ber eleven om å finne og gjengi informasjon fra lærebøker (Armbuster & Ostertag, 1989; Jo & Bednars, 2011; Andersson-Bakken & Bakken, 2016).

Oppgaver med undrende spørsmål legger til rette for utforsking av et gitt tema, og elevene blir i større grad ansvarliggjort og må tenke mye selv. Elevene vil kunne få et større eieforhold til de fagene og oppgavene som de arbeider med gjennom en utforskende læringsprosess (Bakke & Kverndokken, 2021, s.97), og det vil åpne for aktiviserende kunnskap. Baktanken bak problemstillingen vår «hvilke grammatikkoppgaver møter elevene i et utvalg lærebøker for 7.trinn, og tilrettelegger de for utforskende læring?», ønsker nettopp å undersøke om grammatikkoppgavene som eksisterer i et utvalg lærebøker også tilbyr oppgaver med undrende spørsmål som legger til rette for utforsking av et gitt tema.

Aktiviserende kunnskap kan beskrives ved at elevene samler inn informasjon i jakten på svar på spørsmålet de selv utforsker. Oppgaver som fører til aktivisering, medfører at elevene tilegner seg lærdom mens dem gjør noe. Der elevene får anledning til å benytte seg av ens indre energi i den gitte oppgaven, er også en måte å forstå den aktiviserende opplæringen på. Ulike eksempler på aktivisering kan være tenkeskriving, produsering av et tankekart individuelt eller i samarbeid slik at forkunnskapene dem besitter blir aktivisert. Aktiviserende opplæring kan også assosieres med John Dewey som utga ei bok i 1915 sammen med sin datter (Dewey og Dewey, 1915), der de presiserte tanker om at morgendagens skole var nødt til å gjennomgå en endring slik at det elevene skulle lære, kunne læres i konkrete situasjoner og knyttet til elevaktiviteter. Dewey hadde en formening om at det ikke lå i barns natur å være passive mottakere, men at barn er skapt nysgjerrige, med en naturlig driv for å utforske og å være i aktivitet (Dewey, 1910).

Når det kommer til grammatikk, vil fordelingen av oppgavekategorier og oppgaveformuleringer i lærebøkene som er utgitt etter LK20, vise at bildet vi er vant med er i ferd med å endre seg. Nå ser det ut til at det skal være større vekt på grammatikk i kontekst. Bakke og Kverndokken (2021) har undersøkt hvordan norskfaglige lærebøker stiller seg i møte med fordelingen av induktiv og deduktiv tilnærming til grammatikkoppgaver. Bakke og Kverndokken (2021, s. 109) skriver at forfatterne av Norsk 8 (Cappelen), påstår at de ikke produserer

grammatikkoppgaver som er løsrevet fra kontekst og tekster. Videre skriver de at forfatterne av *Kontekst 8-10* presiserer at det i deres bok, er prosess og bevisstgjøring som er plassert i sentrum, dem søker ikke ferdige svar. Bakke og Kverndokken presiserer at forfatterne av *Fabel 5* uttrykker at de har valgt en mer deduktiv tilnærming til grammatikkopplæringen for å sørge for at elevene tilegner seg et godt og korrekt metaspråk. Forfatterne av *Fabel 5* ønsker at elevene skal starte med en deduktiv tilnærming, før de videre går over til å introdusere elevene for flere induktive oppgaver der elevene får anledning til å forske mer på eget språk. Dette forteller oss at *Fabel 5* har en intensjon om en gradvis utvikling i en språklig forståelse av grammatikk, før de i *Fabel 8* har en vektlegging på å integrere oppgaver med et språklig fokus i alle kapitler. Forfatterne av *Synopsis 8-10* tilbyr elevene kun tre enkle oppgaver om ordklassene *substantiv* og *verb* i boka. De henviser videre til et digitalt grammatikkverktøy med et mål om å tette gapet mellom den formelle grammatikken og språket i bruk (Bakke & Kverndokken, 2021, s.109).

Arbeidet med å skape mer bruksnære og grammatikkintegreerte oppgaver har påført forfatterne flere dilemmaer. Bakke og Kverndokken (2021), finner noe av problematikken i å evne å lokalisere naturlige koplinger mellom grammatiske emner og temaorienterte kapitler. Aschehoug-forfatterne for lærebøker tilpasset elever på 5.trinn, fremhever at en hovedutfordring knyttet til å lage oppgaver, ligger i å skape en balanse mellom den deduktive og induktive tilnærmingen til språket. Gyldendal ønsker en kombinasjon av tradisjonelle øvingsoppgaver og oppgaver som tilbyr en utforskende tilnærming til de ulike språk emnene. Det ligger et stort potensial for å utnytte bruken av åpne oppgaver, samt å integrere grammatikk i både tekstarbeid, og i elevenes skriveopplæring. Dette synspunktet får også støtte av Blikstad-Balas og Roe (2020, s.173).

I forbindelse med skjønnlitterære oppgaver i lærebøker, skriver Skjelbred (2012, s. 175) at de kan fungere utmerket som utgangspunkt for litterære samtaler, refleksjoner og samarbeid, og at det derfor er viktig med den metodiske og didaktiske tilretteleggingen i møte med oppgavene. Vi kan trekke paralleller fra oppgaver som springer ut fra skjønnlitterære tekster, til oppgaver som omhandler grammatikk. For som vi har vært inne på, er språksamtalen et viktig redskap i møte med grammatikkopplæringen. Gjennom samtaler får eleven mulighet til å lære seg å reflektere rundt grammatiske fenomener, og eleven kan observere språket fra ulike perspektiver.

Elever bruker mye tid på å løse oppgaver, enten fra lærebok, nettoppgaver eller andre oppgaver utdelt fra lærer. Faktisk så mye som halvparten av opplæringstiden går til å løse oppgaver (Klette, 2004). Til tross for at elevene bruker så mye tid på å løse oppgaver, forblir store deler av oppgavene uavsluttet, og uten evaluering fra lærer, spesielt oppgaver som er hentet fra lærebøker og hefter (Skjelbred, 2019, s. 105; Smidt, solheim & Aasen, 2011, s. 32).

## 2.2.4 Digitalisering av lærebøker

Vi lever i en tid hvor all verdens tekster kun er et tastetrykk unna, og det er lett å tenke «at alle tekster kan benyttes og gjøres til egentlige skoletekster ved den didaktiske og metodiske tilretteleggingen» (Skjelbred, 2019, s. 14). Denne tankeretningen mener Skjelbred er ukorrekt, hun tror skolene trenger tekster som formidler det samme innholdet, men at de er tilpasset elevens alder, og at dem er til å stole på, spesielt i lys av den globale mediekulturen. Som vi har vært inne på, er lærebøkene som er laget for læring og skrevet med opplæringssektoren som formål, og læringsressurser som er utgitt fra forlag, kvalitetssikret gjennom flere prosesser, til motsetning er “gratis nettressurser ofte er laget for andre formål enn læring” (Helgesen, 2019).

I dag realiseres skolens tekster både på papir og på skjerm, og de aller fleste trykte lærebøker finner en også som digital utgave, eller med en digital tilleggsressurs. Slik vi var inne på innledningsvis til dette kapitlet, kan digitaliseringen av lærebøker oppleves som et omdiskutert tema, der flere uttrykker sin frustrasjon til media. Karoline Forsmo (2019) har undersøkt styrker og svakheter med en lærebokfri opplæring i samfunnsfag, hvor hun blant annet har intervjuet tre lærere. Hennes studie har “vist at det oppleves krevende å undervise uten lærebok” (2019, s. 25). Årsaken er at det krever mer når det gjelder kompetanse, tid og ressurser. Videre skriver hun at det kan være utfordrende for lærere å hele tiden skulle søke etter et godt læringsmateriale. I forbindelse med foreldredeltakelse skriver Forsmo at foreldre og foresatte har problemer med å følge opp hva eleven skal lære når de ikke har tilgang på lærebøker, men kun bruker nettressurser, noe som noen foreldre opplevde som frustrerende (2019).

## 2.3 Utforskende arbeid for læring

Vi har valgt å introdusere dette teorikapitlet med å legge frem en beskrivelse av det konstruktivistiske aspektet ved læring, før vi går videre inn på den sosiokulturelle læringsteorien. For å søke et svar på problemstillingen «Hvilke grammatikkoppgaver møter elevene i et utvalg lærebøker for 7.trinn, og tilrettelegger de for utforskende læring?», vi å undersøke hvordan læring skjer. Dette gjør vi gjennom de to læringsteoriene, for å forsøke å se en kobling mellom læringsteoriene og lærebøkers grammatikkoppgaver.

Konstruktivismen forstår læring som en konstruering av kunnskap basert på tidligere forståelser og erfaringer, og samtidig beskriver hvordan denne kunnskapen oppstår. I møte med utforskende arbeid, finner vi disse læringsteoriene relevant for denne masteroppgaven, nettopp fordi mye av det utforskende arbeidet skal gjennomføres i en sosial kontekst, med samhandling mellom

elevene, samtidig som læreplanen skriver at elevene skal utforske fagstoff “både alene og sammen med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2019). En forutsetning for dybdelæring, ut fra overordnet del i LK20, er å inneha kunnskap om *hvordan* elever lærer og hva de kan fra før, kombinert med tett oppfølging med den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17). Vi mener at en forutsetning for dybdelæring er at elevene kan tilnærme seg fagstoffet gjennom utforskende arbeid.

Når vi lærer nye elementer inntar vi ny kunnskap, og en oppfatning om hva kunnskap er innenfor vitenskapsteorien, kalles ontologi. Sentrale spørsmål vi finner da er om kunnskap kan betraktes som noe håndfast og endelig, eller om det er noe som er i en kontinuerlig utvikling. Man kan sette et materialistisk kunnskapssyn med en forståelse av at kunnskap er noe materielt, opp mot et idealistisk kunnskapssyn. En kan undersøke om det handler om en positivistisk etablert kunnskap, som står som det mest verdifulle, eller om kunnskapen er hermeneutisk. Opplæring som tar for seg undring, utforsking og aktivisering forutsetter at lærere har et visst idealistisk kunnskapssyn. Dette forstås som kunnskap som handler om på hvilken måte vi forholder oss til verden, og der elevene skal være aktive i å konstruere, samt definere hva de selv mener skal være verdifullt individuelt og for fellesskapet dem befinner seg i (Fiskum, Myhre & Rosenlund, 2018, s.39).

### 2.3.1 Kognitiv konstruktivisme

Konstruktivisme innehar en forståelse av at elevene «konstruerer» ny kunnskap og forståelse med opphav i nye erfaringer og ens forforståelse. Konstruktivisme kan skilles mellom et kognitivt og et sosialt perspektiv. Vi finner Piaget sitt induktive perspektiv som leder til en metode der elevene oppdager kunnskap, som relevant for denne masteroppgaven, til tross for at Piaget sin teori er kognitiv. Studiets primære fokus ligger på måten grammatikkoppgavene legger opp til en utforskende læring hvor elevene blir aktivisert på måter som stimulerer deres læring og bidrar til å konstruere ny kunnskap og forståelse.

Gjennom utforsking og eksperimentering, trekker elevene generelle slutninger. Nye erfaringer blir tolket og forstått i lys av allerede eksisterende kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.63-64). “Gjennom å utforske, prøve ut, observere og organisere informasjon gjør barnet egne erfaringer som danner meningsbærende kunnskapsstrukturer” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.64). Vi kan oppfatte det slik at det foregår kontinuerlige fortolkninger av nye erfaringer som har utgangspunkt i de allerede etablerte kunnskapsstrukturene. Piaget bruker begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon* knyttet til prosessene til denne tilpassingen. Når vi benytter oss av skjemaer vi allerede har etablert oss for å få en forståelse av hendelser i verden, skjer det en

assimilasjon. Det handler om å forstå noe nytt, ved å hente frem de forkunnskapene en allerede besitter for å danne seg en ny og muligens mer helhetlig forståelse. Dersom de nye kunnskapene kolliderer med det man allerede vet fra før av, kan det skje en omdirigering av kunnskapsstrukturene slik at de passer med de nye erfaringene, dette blir betegnet som akkomodasjon.

### 2.3.2 Sosiokulturell læringsteori

Vygotskij var en russisk psykolog som har hatt en sterk innflytelse på den senere utviklingen av sosiokulturell teori i den amerikanske og vesteuropeiske kulturen. Denne teorien faller under den sosial konstruktivistiske teorien, men den skiller seg fra Piaget sin. Et viktig utgangspunkt vi finner innenfor denne teorien er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden. I motsetning til Piaget sin forståelse av læring, så mener Vygotskij at barnet ikke bare lærer gjennom egen aktivitet og egen utforskning, men at omverdenen også blir tolket i samspill med andre i vår kultur (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.70). Det sosiale samspillet og kulturen er sterkt vektlagt, og læring forstås som en sosial prosess som ikke kan skje uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene (Imsen, 2014, s.183). Vygotskij fremhever språket, da spesielt talespråket, som menneskets viktigste redskap i prosessen om tilegnelsen av kultur og felles kunnskaper (Imsen, 2014, s.189).

Den nærmeste utviklingssonen, er noe mange ofte forbinder med Vygotskij. Dette går ut på en forståelse av at barnet har to mentale utviklingsnivåer. Det første utviklingsnivået representerer den kompetansen som barnet allerede har oppnådd, og viser hva barnet evner å mestre selvstendig, uten hjelp og støtte. Dette innebærer, i denne studiens sammenheng, at grammatikkoppgavens vanskelighetsgrad ligger innenfor det nivået eleven mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.70). Barnets andre utviklingszone blir betegnet etter barnets mentale alder, og for å avgjøre hvilket stadium barnet ligger på mentalt, er det viktig å ta hensyn til barnets faktiske utviklingsnivå, samt sonen for den proksimale utvikling, også kalt barnets nærmeste utviklingszone. Vygotskij hevder at opplæring er med på å utfordre elevenes utvikling, dersom opplæringen skjer innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.71). Vygotskij var opptatt av å gi elevene utfordringer, noe de kan strekke seg etter for å øke utviklingen sin. I nyere tid har det blitt utviklet et begrep, *tilpasset opplæring*, som brukes for å tilpasse opplæringen etter elevens behov, slik at eleven kan oppleve læring innenfor disse to utviklingssonene. Elevsyn er et viktig og et sentralt aspekt som lærer. Ved å benytte et subjektivistisk syn på elevene, tar man mer hensyn til det unike og særegne hos den enkelte. Det åpner for erfaringslæring, deres undring og deres egen utforskning. Vi må betrakte elevene som subjekter, med en forståelse av deres ulikheter og individuelle trekk. På

den måten er det lettere å forstå at de trenger varierte måter å tilnærme seg et lærestoff på (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.29).

### 2.3.3 Utforskende arbeid

Utforsking har gjennom den nye læreplanen fra 2020 fått en mer sentral plass enn i tidligere læreplaner. Vi finner flere kompetansemål som eksplisitt nevner verbet å utforske (Eiesland & Vindenes, 2022, s.34), se kapittel 2.3.4. Begrepet å *utforske* blir også brukt som en tilknytning til begrepet dybdelæring (Helgestad, 2020), og i en formulering i den overordnede delen står det at “[e]vnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære å utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, s.7). Ved å vise til problemstillingen “Hvilke grammatikkoppgaver møter elevene i et utvalg lærebøker for 7.trinn, og tilrettelegger de for utforskende læring?”, så ser vi at begrepet *utforske* blir trukket hyppig frem i læreplanen som et viktig fokus.

En viktig faktor for utforskende arbeid handler om kritisk tenkning, og dette begrepet blir definert på flere ulike måter. Reflekterende tenkning, og en vurderende tilnærming blir fremhevet for å beskrive hva kritisk tenkning handler om. Kritisk tenkning kan forstås som en generell ferdighet, som tar form i samhandling med et konkret faginnhold, er normativt bevisst, og vil dermed knytte seg til danning (Ferrer, Jøsak, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s.11), altså utviklingen av barnet som et selvstendig individ. Gjennom kritisk tenkning skal eleven analysere, vurdere og kritisere informasjon på en grundig og reflekterende måte. Eleven skal kunne stille relevante spørsmål, tenke selvstendig og komme til konklusjoner.

For å evne å kunne løse praktiske utfordringer på fornuftig vis, for all vitenskap, og for et fungerende samfunn, står kritisk tenkning som en essensiell forutsetning. Med bakgrunn i dette så er det en viktig ferdighet å besitte, og derfor et viktig prinsipp i opplæringen. Vi finner begrepet lokalisert i den overordnede læreplanen fra LK20, og er gjeldende for alle norske skoler (Tørdal, 2020). “Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelige og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det som ligger i dette sitatet, er en oppfatning av at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk tenkning handler om at en evner å ta i bruk ens fornuft på en undersøkende og systematisk måte i møte med blant annet ulike praktiske utfordringer, fenomener, ytringer eller kunnskapsformer. Dersom en ny innsikt skal klare og etableres, må allerede grunnlagte ideer granskes og kritiseres i lys av teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men samtidig åpner det opp for usikkerhet og

uforutsigbarhet. Basert på dette så er det helt sentralt at opplæringen baserer seg på en balanse mellom respekt for etablert viten, og den utforskende og kreative tenkningen som kan betraktes som nødvendige byggesteiner i utviklingen av ny kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Å utforske kan beskrives som en ivaretagelse av nysgjerrighet og undring. Å utforske knyttes ikke til en konkret arbeidsmåte, men det kan foregå på flere varierte måter. Det sentrale er elevenes aktive rolle i prosessen som finner sted. Kreative arbeidsoppgaver er også en del av det utforskende arbeidet (Eiesland & Vindenes, 2022, s.34), dette kan blant annet være gjennom egenproduksjon av tekst, eller praktiske oppgaver. Å oppleve og å eksperimentere er også essensielle begreper som faller under definisjonen. I noen tilfeller er det også viktig å evne å se en sak fra flere ulike perspektiver gjennom å reflektere eller å drøfte med et kritisk, samt åpent sinn. Viljen til å teste ut teorier med en evaluering av arbeidsmetoder, produkter eller utstyr, er også en del av å utforske.

Opgaver som åpner for undring, utforskning og aktivisering, blir ofte relatert til en induktiv tilnærming til opplæringen (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.22). En induktiv tilnærming, har vært inne på i kapittel 2.1.3, vil si at elevene skal skape en generalisering for det de oppdager gjennom arbeidet med temaet. For eksempel kan en aktiviserende opplæring sette i gang denne prosessen hos elevene, denne prosessen trenger ikke være fysisk, aktiviteten kan bidra til at prosessen skjer på det kognitive planet.

Slik vi har vært inne på, kan lærerens syn på elevenes deltakelse i opplæringen ha en påvirkning på hvordan det legges opp til at eleven skal arbeide med oppgaver. Dersom læreren ser på eleven som enten robust eller skjør, vil det kunne påvirke om læreren er opptatt av at eleven skal lære ved å prøve og feile, eller om fokuset ligger i at en ønsker å beskytte eleven mot negative opplevelser i møte med oppgaver. Holdningen læreren har her, vil være en viktig faktor i beslutningen om hvordan en ønsker å utfordre elevene ved å stille krav til dem med forventninger. Det er også svært aktuelt for hvordan læreren tilrettelegger for elevenes opplevelse av mestring i de gitte aktivitetene (Fiskum, Myhre & Rosenlund, 2018, s. 36-37).

«Undrende, utforskende og aktiviserende opplæring forbindes gjerne mer med en induktiv tilnærming til opplæring enn en deduktiv tilnærming» (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s. 22). Når det er sagt er begge disse tilnærmingene hensiktsmessige å ta i bruk i den praktiske opplæringssituasjonen i møte med oppgaver. I tillegg til den induktive og deduktive metoden, finner vi også et begrep som kalles for hypotetisk-deduktiv metode som også er relevant innenfor den undrende, utforskende og aktiviserende opplæringen (Fiskum, Myhre & Rosenlund, 2018, s. 23).

Innenfor forskning beskriver vi en induktiv metode der vi lar empirien, snarere sagt erfaringene vi gjør oss, danne selve grunnlaget for en videre utforskning, og dermed gradvis over til

en forståelse og en konklusjon. Forståelsen eller erkjennelsen legger selve grunnlaget for empirien eller i erfaringene, derfor blir det vanskelig og uklart på forhånd hva konklusjonene vi lander på blir (Patel og Davidson, 1995). Induktiv tilnærming har observasjon av empiriske fenomener som utgangspunkt. Virkeligheten blir studert for å, i størst mulig grad, danne seg et korrekt bilde av den. Denne studeringen av virkeligheten skjer uten å legge til forventninger eller presise hypoteser til grunn for arbeidet. Underveis i den induktive forskningen vil man utarbeide arbeidshypoteser som man vil forsøke å finne støtte for, med hensikt i at man etter en tid kan evne å utvikle mer generelle oppfatninger om hvordan ting ser ut og henger sammen, det helhetlige bilde (Nyeng, 2012, s.59).

En induktiv metode knyttet til opplæring og oppgaveløsning innebærer at elevene selv skal finne ut av noe på egenhånd, og her kan problembasert læring være en måte elevene jobber på (Lyngsnes & Rismark, 2014). Induktiv tilnærming betraktes ofte som en arbeidsform som oppleves motiverende i skolen (Lyngnes og Rismark, 2014). Piaget sitt konstruktivistiske perspektiv på læring faller under det induktive perspektivet. Piaget sin læringsteori fremmer forståelsen av at vi har nedarvet to grunnleggende tendenser. Den ene tendensen går ut på organisering, mens den andre tendensen handler om adaptasjon, en tilpassing til omgivelsene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.63). En deduktiv metode har en struktur som er mye strammere enn den induktive metoden. Innenfor denne metoden knyttet til opplæring vil eleven, som nevnt i kapittel 2.1.3, starte med en forståelse, teori eller en hypotese rundt et problem. Dette blir undersøkt med en metode som ofte tilbyr en stram og et tydelig design, som styres av teorien som legger grunnlaget (Patel og Davidson, 1995). Deduktiv opplæring vil i motsetning til den induktive bevege seg fra teori til empiri. Man undersøker om en hypotese som er forstått fra en eksisterende teori, stemmer overens med virkeligheten (Nyeng, 2012, s.59). Læringsaktiviteten er veldig strukturert. I motsetning til en induktiv tilnærming, er utfordringen ved en deduktiv opplæring er at den kan oppleves lite motiverende for elevene (Lyngsnes og Rismark, 2014). Knyttet opp mot den deduktive metoden, finner vi psykologen og pedagogen David Ausubel. Han baserte sin pedagogiske tenking på forutsetningen om at kunnskap og ens tidligere erfaringer blir lagret som kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.67). Hans forståelse, lik som Piaget, hadde opphav i at kunnskap blir konstruert ved at nye erfaringer blir tolket i lys av etablerte kunnskapsstrukturer. En forskjell mellom Jean Piaget og David Ausubel er at der Piaget argumenterer for en induktiv metode der elevene skal oppdage kunnskapen, samt trekke generelle konklusjoner gjennom både utforskning og eksperimentering, argumenterer Ausubel for en deduktiv metode der opplæringen er lærerstyrt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.67).

En hypotetisk-deduktiv læringsaktivitet er en mellomting mellom induktiv og deduktiv læringsaktivitet. Opplæringen som benytter seg av en slik tilnærming innebærer at elevene blir deduktive forskere. De starter med en forforståelse som kan være en kjent teori, eller en påstand



læreren gir dem. Deretter vil elevene prøve ut denne antakelsen som kan være ved hjelp av sine egne konstruerte metoder, eller ved hjelp av en metode som elevene får av læreren. Etter elevene har prøvd ut denne antakelsen, kan den enten bli bekreftet, eller avkreftet. Når hypotesen er testet, vil det være sannsynlig at de sitter igjen med nye spørsmål som vil føre til en omstart av prosessen i søken etter ny og mer informasjon (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.23). Den hermeneutiske sirkelen kan projiseres inn her da prinsippet er det samme på mange måter. Ens forståelse og kunnskapstilegnelse vil stadig være i bevegelse i møte med ny kunnskap, forståelse og erfaringer.

Det er vanlig at en balanserer mellom en induktiv og deduktiv tilnærming i opplæringen, eller at en kombinerer begge formene og blander dem. Det er sjeldent en inntar en fullstendig induktiv eller deduktiv tilnærming, men snarere en veksel mellom disse to alt etter formål og behov (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.23).

Innenfor undrende, utforskende og aktiviserende opplæring kan det ligge mye, og skillen mellom disse tre begrepene kan være uklare (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.19). Dersom vi slår opp ordet *undre* seg i en ordbok, vil vi finne at det innebærer det å tenke spent over og fundere (“Definisjon av å undre”, u.å), og fundere, ville vite, lure på, og være spent på (“Undre”, u.å). Undrende prosesser er kognitive og foregår på det indre plan for hver enkelt. Undrende læringsprosesser handler ikke om å komme frem til faste svar, men snarere å skape nysgjerrighet og bruke ens fantasi (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.20). Reikerås (2014), omtaler undrende opplæring som det å følge utviklingsspor. Dette betyr å ta vare på barns initiativ og undring, og en ivaretagelse av deres unike og subjektive undringer. Kort fortalt så kan utforsking forstås som det å undersøke eller granske.

Gjennom to fokusgruppeintervjuer ble det drøftet og utdypet hva som ligger under begrepene undrende, utforskende og aktiviserende (Kvale og Brinkmann, 2015). Målet med gruppesamtalene var å få en bredere forståelse av hva som ligger i disse begrepene i tilknytning til opplæring, og hva som kjennetegner forskjellene mellom dem. Det var 12 lærerstudenter som var deltakerne i fokusgruppeintervjuene (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.19). I fokusgruppeintervjuene ble det konkludert med at en essensiell forskjell mellom undrende og utforskende opplæring er at den undrende opplæringen kan beskrives som mer filosoferende. Hovedfokuset går mer på å skape spørsmål, snarere enn å finne svar. De undrende prosessene er gjerne mer individuelle. Den utforskende opplæringen kan beskrives som mer undersøkende der søken etter svar står mer i sentrum, og disse prosessene er ofte styrt av tydelige rammer.

Studiet som ble gjennomført viser til at utforskende læringsaktiviteter kan bli forstått som undersøkende arbeidsmetoder der et av målene er at elevene skal produsere ei problemstilling.

Læreren skal sette selve målet og rammen for det som skal undersøkes, men elevene står fritt til å velge strategien for sin egen undersøkelse. En utforskende arbeidsmetode kan kategoriseres som oppdagelsesorientert, samtidig som den legger et grunnlag for samarbeidslæring (Dewey, 1910).

#### 2.3.4 Dybdelæring og overflatelæring

Hvis ønsket er å ha elever som mestrer å blomstre i turbulente, komplekse tider, som i tillegg evner å reflektere over nye situasjoner, og som kan forandre verden, er vi nødt til å omformulere læringsbegrepet vi har: Hva er faktisk viktig å lære, hvordan oppmuntre til læring, hvor skjer læring, og hvordan måler vi fremgang? Dette innebærer at vi skaper miljøer som utfordrer, så vel som provoserer, stimulerer og feirer læring. Denne forestillingen av læringsprosessen blir kalt for *dybdelæring* (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s.37). Dybdelæring handler om at “elevene skal lære på en måte at de evner å bruke kunnskapen og erfaringene i nye og større sammenhenger, og på andre fagfelt” (Sæther & Melvold, 2020, s. 23). De skal altså få en varig forståelse av faget, og bruke kunnskapen på en selvstendig måte.

Dybdelæring kan forklares som en type form for læring der eleven blir nødt til å relatere nye begreper og ideer opp mot tidligere kunnskap og erfaringer, slik den kognitiv konstruktivistiske teorien fra Piaget legger opp til. Dersom eleven skal evne å lykkes med en slik livslang læring, samt tilegne seg de nødvendige ferdighetene for å klare å møte de utfordringene framtiden har å tilby, er det en helt essensiell faktor at elevene blir rustet til å knekke den såkalte *læringskoden* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.23). Dybdelæring hjelper elevene med å organisere egen kunnskap i systemer av begreper med en tilknytning til hverandre. Begrepene *dybdelæring* og *overflatelæring* kan videre defineres i mange retninger:

En retning tar for seg hvordan kunnskapen blir behandlet og bearbeidet i lærings situasjoner. Noen forskere (for eksempel Coertjens, Vanthournout, Lindblom-Ylänne og Postareff 2016; Garrison og Cleveland-Innes, 2005), har et stort fokus på at dybdelæring handler om elevenes tilnærming til lærestoffet gjennom ulike måter, med forskjellige intensjoner. Disse intensjonene kan være å forstå lærestoffet, og evne å se sammenhenger og meninger. En annen intensjon kan være å memorere et lærestoff, uten dypere forståelse, altså overflatelæring. Vi finner også andre forskere som er mer opptatt av dybdelæring som mentale prosesser (Bransford, Brown & Cocking 2004; Howell og Watson 2007). En felles forståelse blant forskerne er at dybdelæring handler om elevenes bearbeiding av informasjon og erfaringer, slik at det fremmer mening og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.78). Overflatelæring er et begrep som ofte brukes i kontrast til dybdelæring, og kunnskapen her faller ut av sammenheng. Overflatelæring har en vektlegging på

innlæring av faktakunnskap, ofte uten at det blir plassert i en sammenheng (NOU 2014:7, s. 35). Dette kan medføre at en ikke får noe relasjon til lærestoffet man jobber med (Sandvik, 2022). Når dybdelæring og metakognisjon skal forklares vil forklaringen være avhengig av helt sentrale begreper som grundighet, forståelse og elevaktivitet. Det vil også involvere evnen til å reflektere kritisk, og å lære i en prosess i samhandling med andre (Bakke & Kverndokken, 2021, s.96).

Dybdelæring blir omtalt som ulike former for prosesser. Disse prosessene skal tilby større læringsutbytte for eleven, men det blir også brukt for å betegne en type metode som lærere og pedagoger kan ta i bruk i opplæringen (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s.28; Alver og Brøntveit, 2020). Talsethagen og Nyhus (2019, s. 124), mener det mest interessante med dybdelæring er at elevene får muligheten til å eie egen læringsprosess i større grad enn tidligere. Gjennom dette eierskapet vil elevene lære seg kunsten å lære. Det er mye diskusjoner om at dybdelæring er noe man er nødt til å ta i bruk, for at elevene skal få størst utbytte av opplæringen (Alver & Brøntveit, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Talsethagen & Nyhus, 2019), og «(d)ydbeleåring er bra for alle, men spesielt virkningsfullt for de som føler seg mest fremmedgjort i det tradisjonelle skolesystemet» (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s.28). Atle Skaftun mener at begrepet *dybdelæring* åpner opp for en helhetlig måte å tenke på det som foregår i skolen (Skaftun fra Alver & Brøntveit, 2020). Mens Ludvigsens- utvalget definerer dybdelæring som at elever

“gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområdet. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse” (NOU 2014:7, s. 35).

Skaftun poengterer at en viktig dimensjon innenfor dybdelæring, som er viktig å være bevisst på, er koblingen mellom skolekunnskap og erfaringskunnskap om den verdenen eleven tar med seg inn i skolen. Det er helt sentralt å bygge en bro mellom det en allerede vet fra før, og det en ikke vet. Ved å ha en bevisstgjøring rundt dette vil det være lettere å forstå den nye kunnskapen eleven skal tilegne seg, samt bygge videre på dette for å utfylle kunnskapen videre (Skaftun fra Alver & Brøntveit, 2020). Thomas Dahl poengterer i podcasten til Alver og Brøntveit, *Lærerrommet*, at et begrep som dybdelæring fort kan stå i fare for å passe for de skolesterke, mens for de som strever litt, vil de kunne få større utfordringer som følge av det. Et fokus primært på dybdelæring vil kunne gå på bekostning av det store og sentrale målet om tilpasset opplæring for elevene. Særdeles derfor

det er viktig å balansere læringen ved å kombinere både overflate- og dybdelæring i skolen (Alver & Brøntveit, 2020).

Norskfaget kan forstås å ha gode forutsetninger for dybdelæring. I norskfaget finner vi en dybdelæringstradisjon som omhandler prosessorientert skriving. Et prosessuelt opplæringsforløp der grammatikk er involvert, består av at elevene repeterer eller får innføring i ordklassen adjektiv. Dette skjer gjerne gjennom formelle oppgaver om definisjoner og bøyning av adjektiv, samt oppgaver som forteller oss noe om mulige funksjoner adjektiv kan ha i tekster. Elevene vil deretter anvende den innlærte kunnskapen om ordklassen adjektiv og overføre dette over til skriveoppgaver. Elevene kan skrive fortellinger, eller lengre tekster der de skal streke under adjektivene de har valgt å bruke, lese hverandres tekster og deretter vurdere adjektivbruken. Spørsmål de kan stille seg er hva adjektivene bidrar med i teksten, og hvilke adjektiv som kan gi teksten mer liv og dybde (Bakke & Kverndokken, 2021, s.97).

Begrepet er nedfelt i overordnet del av læreplanen der det kommer frem at dybdelæring “i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Før fagfornyelsen inneholdt læreplanen mange kompetansemål, og et bredt spekter av tema og fagstoff som skulle læres, noe som resulterte i at lærere hadde utfordringer med å legge til rette for dybdelæring. Lærere ble videre frustrerte over den overfylte læreplanen, og sammen med de stressede elevene fikk dem i gang en fagfornyelsesprosess (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 124-125), som resulterte i læreplanen for kunnskapsløftet 2020. Utfordringen som lærere står overfor i tiden som kommer vil “være å organisere opplæringen slik at elevene får ressurser og tid til å utforske og gå i dybden i fagstoffet” (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018). I perioden før den nye læreplanen ble satt til verks ble det tatt i bruk mye overfladisk læring, med et stort omfang av kompetansemål en var nødt til å komme seg gjennom i løpet av en viss periode. Skaftun konkluderer med at dybdelæring setter grunnlaget for læring, men han poengterer videre at han mener dybdelæring må ses i et samspill sammen med overflatelæring, for å evne å komme på et dypere plan i læringen (Alver & Brøntveit, 2020). Skrivsesenteret poengterer at overflatelæring både kan sees på som en del av, men også en forutsetning for dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.26: Schjelde, 2017).

Ved å tilrettelegge for dybdelæring vil det være mindre stoff som skal gjennomgås, men man skal ha mer tid til å gå grundigere gjennom det fagstoffet som legges frem. Mer tid vil si mer tid til fordypning. En viktig faktor her er hvordan en velger å bruke tiden, her blir elevmedvirkningen konkretisert. Elevene skal være mer aktive i prosessen, altså mer deltakende (Alver & Brøntveit, 2020). Forskeren Noel Entwistle (Schjelde, 2017) kom med en balansert

tilnærming til arbeid med lærestoff. Denne tilnærmingen fokuserer ikke på mening, budskap og det sentrale innholdet, men at en også kombinerer arbeidet med detalj- og meningsnivå, samtidig som en reflekterer over sin egen læringsprosess. Dette ville medføre at en kan klare å forstå de større sammenhengene, og samtidig kunne overføre ens forkunnskaper til en ny utfordring. Basert på en slik forståelse, kan en tolke overflatelæring som grunnmuren i dybdelæringsprosessen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.27). Denne tankeretningen får også støtte av Sæther og Melvold (2020), hvor de skriver at overflatelæring er en forutsetning for å kunne nå en dypere forståelse av kunnskapen. Nettopp fordi “(i)ngen kan reflektere over et emne uten et kunnskapsgrunnlag. Da er det ikke refleksjon som skjer, men synsing” (Sæther & Melvold, 2020, s. 24).

### 2.3.5 Hensikten med utforskende arbeid for dybdelæring

Ved å tilrettelegge for utforskende arbeid, åpner en opp for å arbeide med dybdelæring. Det finnes ulike hensikter med dybdelæring, og forskere viser til ulike hensikter. Utdanningsdirektoratet (2019) påpeker at hensikten med dybdelæring er at elevene skal utvikle “forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag” (s. 11), og derav kunne “bruke faglige kunnskaper i kjente og ukjente sammenhenger” (s.11). Frantz T. Gregersen har skrevet en artikkel for Morgenbladet, hvor han antyder at hensikten med dybdelæring er at elevene skal oppleve å være “morgendagens medborgere. I dag” (Gregersen, 2018), med dette mener han at elevene skal få ta større del i sin læringsprosess gjennom at lærere tilrettelegger for dybdelæring. Ifølge Fullan mfl. (2018) må elevene erverve seks globale kompetanser for å kunne utvikle seg i takt med samfunnet; karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning: «Dybdelæring er selve prosessen med å skaffe seg disse kompetansene» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.29). Prinsippet med dybdelæring går altså ut på at man skal kunne sette det man lærer inn i sammenhenger med en forståelse av det, og å kunne bruke det man har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utforskende arbeid, som åpner for dybdelæring, er ment å tilrettelegge for at elevene skal lete etter mønstre, organisere egen kunnskap, vurdere nye ideer, reflektere over egen forståelse, samt evne å relatere nye ideer til de forkunnskapene de allerede sitter med. Overflatelæring derimot blir omtalt som noe mer negativt da det oppleves å ha et større fokus på å memorere, snarere enn å reflektere. Kunnskapen blir behandlet som noe statisk, og dette medfører at en vil oppleve det vanskelig å forstå nye ideer. Når en da jobber med nytt lærestoff, blir det gjort uten noen knagger å henge ens forkunnskaper på. En mister sammenhengen mellom ny og gammel kunnskap (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.26).

Atkinson har en teori som handler om en presentasjonsmotivasjon. Teorien er utformet i en teknisk-matematisk form, men den kan projiseres over på motivasjon knyttet til grammatikkoppgaver med relevans for studiets problemstilling. Atkinsons teori bygger på tre hovedelementer. Vi finner et element som handler om et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag. Et annet moment tar for seg forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner, og det siste momentet belyser verdien av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver. I Atkinsons teori kom det frem at dersom motivet for å oppnå suksess står sterkt, vil tendensen til engasjement i prestasjonsrettede aktiviteter øke, og innsatsen vil bli høyere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.155). Dette motivet kan trekkes opp mot elever som har et sterkt ønske om å lykkes med skolearbeidet. Gjennom utforskende grammatikkoppgaver, som krever en høyere innsats og engasjement, må de kunne gå løs på oppgavene med åpent sinn og sterk motivasjon. Vi kan tolke det slik at de er mer mottakelig for å møte på de utfordringene oppgavene kan tilby, uten å bli motløse.

Vi finner også et *unngåelsesmotiv* som er rettet mot eleven som har et sterkt motiv for å unngå å mislykkes. Som konsekvens av dette vil eleven i teorien kunne ha tendenser til å trekke seg unna prestasjonsrettede aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.156). “En persons prestasjonsmotivasjon vil ifølge teorien være sterkest når motivet for å oppnå suksess er stort, og når motivet for å unngå å mislykkes er svakt” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.156). Et slikt motiv kan til en viss grad kobles opp mot eleven som synes utforskende grammatikkoppgaver er krevende og i stor grad utfordrende. Utforskende oppgaver kan betraktes omfattende, og er avhengig av at eleven tenker kritisk, undrer seg, er kreative, og viser en grad av selvstendighet. For mange kan dette være vanskelig å oppnå på egenhånd, og krever lærerens veiledning og støtte gjennom prosessen.

Det siste og endelige motivet går på verdien av suksess og nederlag. Dersom eleven opplever store forventninger om suksess, vil verdien av å greie oppgaven, minke. Om eleven føler seg rimelig sikker på at vedkommende vil greie å løse oppgaven, vil verdien av å mestre dette kunne bli lik null (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.157). Dette motivet kan sees i relasjon til tradisjonelle grammatikkoppgaver i form av setningsanalyse bestående av få setningsledd, og/eller korte setninger, samt ordbøyning innenfor ordklasser. Slike oppgaver isolert fra en sammenheng vil for mange kunne oppleves for lette, med for lite utfordringer, og lite krav til innsats. I møte med slike oppgaver kan eleven føle at det ikke er noe vits å besvare oppgavene da det krever for lite innsats basert på de forutsetningene de sitter med.

Banduras teori om *self efficacy*, har flere likheter med Atkinsons teori. Bandura regner med at *autentiske mestringserfaringer* betraktes som den viktigste kilden til forventninger om læring.

Bandura gjør et skille mellom *outcome expectations* og *efficacy expectations*. *Outcome expectations* innehar en forståelse av personens forventninger om mulige utfall dersom en mestrer en gitt oppgave, mens *efficacy expectations* står for ens forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave. Ifølge Bandura innehar begge disse forventningene en betydning for motivasjonen. Forventning om mestring er en viktig faktor i møte med personers atferd, tankemønster og motivasjon. Det har vist seg at mestringsforventninger er en viktig og bestemmende faktor for både valg av aktiviteter, og for innsats og utholdenhet når man møter på oppgaver som oppleves vanskelige. Vi finner en tendens der mange har fort for å vike fra situasjoner og aktiviteter som stiller krav vedkommende ikke tror en evner å innfri (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.158). I møte med utforskende oppgaver som krever innsikt og forståelse, kan elever som opplever liten sjans for å mestre oppgaven, velge å unngå å svare, eller å unngå å forsøke å finne en løsning på oppgaven.

Tidligere forskning forteller oss at elever som besitter positive mestringsforventninger ofte velger mer adekvate læringsstrategier og er også mer selvregulerte i ulike læringssituasjoner (Pintrich og DeGroot 1990, Schunk og Pajares 2002, Wolters og Pintrich 1998, Zimmerman og Cleary, 2006), i motsetning til elever som har lave forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.158). Igjen kommer vi inn på viktigheten med elevenes forventninger i møte med oppgaver der elevene har ulike forutsetninger og mestringsforventninger knyttet til situasjonen de befinner seg i.

## 2.4 Hermeneutikk for læring

Hermeneutikk blir definert som fortolkningslære (Dalland, 2012, s.57): «Å fortolke er å forsøke å finne frem til meningen i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart» (Dalland, 2017, s.45). Mens vi leser en tekst vil ens tolkninger forekomme automatisk, og hypoteser blir dannet av teksten for å evne å oppnå en helhetlig forståelse av det gitte innholdet (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.13). Dette gjelder også for lærebøkens oppgaver, der eleven må lese oppgaveteksten, og fortolke det vedkommende har lest, ofte kombinert med introduksjoner som gjerne blir gitt i forkant av oppgaver.

Fortolkningslære blir ofte brukt om selve læren om fortolkninger av tekster (Alnes, 2020). I møte med litterære tekster vil det alltid skje en fortolkningsprosess. Uavhengig av sjanger, vil en litterær tekst alltid være åpen for fortolkning (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.14). Vi mener at en slik fortolkningsprosess er like aktuell og kan projiseres over til utforskende

grammatikkoppgaver som ofte krever en dypere forståelse. Ens personlige opplevelser, erfaringer og forkunnskaper er viktige faktorer som er med på å forme ulike fortolkninger av det man leser. Dette kan vinkles mot grammatikkopplæringen, når elever lærer om og samtidig som de utvikler sin forståelse av grammatiske fenomener, og hvilken funksjon og hensikt de har for språket.

Gjennom den hermeneutiske sirkelen skjer det en kontinuerlig prosess som vil utvikle og endre ens forståelse gjennom en bevegelse som skifter mellom helhet og del i det materialet man forsøker å forstå (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.17). En slik prosess vil utvide ens forståelse som baserer seg på helheten, og en kan likevel produsere en helt ny forståelse gjennom prosessen (Dalland, 2017, s.46). Dersom man er låst på de forkunnskapene en har, samt den første tolkningen man danner seg, vil det være vanskelig å tilegne seg en ny forståelse i møte med ny kunnskap.

En hermeneutisk posisjon i samhandling med andre kan trekkes inn i utforskende oppgaver, og generelt samarbeidsoppgaver der elevene skal jobbe sammen i veien mot en problemløsning. Man bruker ofte primært språket som redskap i samarbeidsoppgaver for å danne seg en forståelse av hva oppgaven ber om, og der elevene kommer med hver sine innspill for å prøve å komme frem til løsninger. Innenfor kommunikasjon som et verktøy, vil det alltid eksistere en risiko for at budskapet blir feiltolket under dialogen. Gjennom kommunikasjon foregår det en utveksling av erfaringer, meninger, opplevelser, holdninger og oppfattelser. Det foregår en forståelsesprosess i en samtale. Når man befinner seg i en samhandling med andre, går du inn i en relasjon. Innenfor denne relasjonen står man ikke utenfor som en tilskuer, men man står i et samspill som en aktiv deltaker (Thomassen, 2006, s.88).

## 2.5 Oppsummering

Grammatikk har flere måter det kan bli definert på, ut fra hvem som definerer det. Man kan skille mellom det normative og deskriptive perspektivet på grammatikk, og mellom det funksjonelle og det formative perspektivet. Med bakgrunn i den lange debatten om grammatikkens plass i skolen, har vektleggingen av grammatikk vært svært varierende, og debatten har ført til flere argumenter for å beholde grammatikken i skolen. I dag fremstår grammatikken som et redskap som elevene skal internalisere, for videre å kunne utvikle og forstå det språket de innehar, og for å kunne skrive og å uttrykke seg hensiktsmessig. Denne studien baserer seg primært på definisjonen av at grammatikk brukes som et språkssystem, der vi ser på hvordan lærebøker legger opp til at elever skal jobbe med setningsledd og ordklasser.



For å få til en hensiktsmessig grammatikkopplæring må opplæringen skje i en kontekst. Den må være en integrert del av opplæringen, og ikke oppstå som løsrevne fragmenter her og der (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det innebærer blant annet at elevene skal vite hvorfor de jobber med det bestemte temaet, samtidig som de skal få en forståelse for hvilken hensikt de ulike grammatiske fenomenene har.

Læreboka har vært skolens sentrale tekst i flere århundrer, og en lærebok er en bok som er utviklet med opplæringssektoren som målgruppe. Formålet er å formidle kunnskap, ferdigheter og holdninger som samfunnet mener er viktig innenfor den aktuelle tiden, innenfor et fagområde, i samsvar med de gjeldene læreplanene. Lærebøkene vinkler fagstoffet slik at de dekker kompetansemålene, samtidig som teksten er tilpasset målgruppa, elever på bestemte trinn. Det som kjennetegner lærebøker er at de inneholder oppgaver som elever skal løse, noe som stammer fra prinsippet om elevaktivisering. Forskning har vist at lærere ofte bruker læreboka som et planleggingsverktøy, men forskning har videre vist at oppgavene elevene løser, spesielt fra lærebøker og hefter, forblir uavsluttet og uten evaluering fra lærer. Forskning har også vist at lærebøker i stor grad inneholder tradisjonelle grammatikkoppgaver, hvor det ofte kun finnes ett svar.

Utforskende arbeid kan foregå på mange ulike måter, for eksempel gjennom eksperimentering eller kreativt arbeid. Hensikten er at eleven skal ta større del i arbeidet, gjennom å utforske, eksperimentere, og prøve og feile med oppgaver. Mye av det utforskende arbeidet foregår i samspill med andre, men samtidig må lærere inneha kunnskap om hvordan elever lærer for å kunne tilrettelegge for dybdelæring. Utforskende oppgaver bør derfor legge opp til problemløsning som eleven kan klare på egenhånd, og problemløsninger som elevene kan klare i et sosialt samspill. Utforskende arbeid kan åpne opp for dybdelæring, som er et viktig prinsipp i dagens skole. Dybdelæring kan sees som en prosess der elevene skal få størst utbytte av læringen, samtidig som det kan sees på som en opplæringsmetode, der elevene skal eie sin egen læringsprosess. Gjennom dette eierskapet vil elevene lære seg og lære. Evnen til å stille spørsmål, eksperimentere og utforske er viktig for dybdelæring, og når man utforsker, så kan det foregå gjennom flere varierte metoder. Gjennom dybdelæring skal elevene lære globale kompetanser som er viktige for å utvikle seg i takt med samfunnet og mot en usikker fremtid.

Etter fagfornyelsen er antall kompetansemål i læreplanen forminskert, med et mål om å skape rom for dybdelæring, samtidig som lærere nå er friere til å velge hvilke arbeidsmetoder elevene skal jobbe etter for å kunne gå i dybden på lærestoffet. I Læreplan for Kunnskapsløftet fremstår grammatikken som et redskap som elevene skal internalisere, samtidig som et av kjerneelementene i LK20 er språket som system og mulighet.

Den hermeneutiske sirkelen er en kontinuerlig prosess der elevene står i en fortolkningsprosess i møte med kunnskap. Denne prosessen vil bevege seg mellom del og helhet, og ny tolkning og ny forståelse i møte på nye erfaringer. I møte med utforskende grammatikkoppgaver handler mye om en dypere forståelse som automatisk vil kunne tilføye en forståelse hos eleven, som kan endre seg i møte på ny informasjon, og en ny tolkning.

## 3 Metode

### 3.1 Valg av forskningsdesign og metode

For å undersøke hvordan grammatikkoppgaver i et nyere utvalg lærebøker tilrettelegger for utforskende arbeid har vi gått for en blanding mellom kvalitativ og kvantitativ metode, noe som kalles for mixed methods. Vi har kvantifisert grammatikkoppgavene fra *Salto 7A*, *Salto 7B* og *Fabel 7*, og plassert dem inn i kategorier, se kapittel 3.5. Deretter gjennomførte vi en kvalitativ innholdsanalyse av disse oppgavene. En kvalitativ innholdsanalyse av disse oppgavene gir vil gi en oversikt over hvordan eleven blir aktivisert, og hvilken vektlegging lærebøkene har knyttet til tradisjonelle og utforskende grammatikkoppgaver. Da vi undersøkte begrepene *innholdsanalyse* og *dokumentanalyse*, fant vi flere kilder som brukte disse om hverandre, og begrepene ble definert relativt likt, og inneholdt stort sett det samme. Vi har dermed valgt å forholde oss til begrepet *innholdsanalyse* som studiets hovedmetode. Innholdsanalyse betraktes som en velegnet metode for å tilby en systematisk oversikt over meningsinnholdet som er å finne i et tekstmateriale. Innholdsanalysen har et særskilt fokus på det eksplisitte innholdet i tekstene, uten å ta hensyn til tekstens struktur eller språklighet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Gjennom innholdsanalyse er det vanlig å nærlese innholdet man leser på. Dette vil si at for å make å fordype seg i en tekst, er en nødt til å lese teksten grundig (Sevier).

I følge Nyeng (2012, s. 72), brukes ofte en kvantitativ tilnærming for å innhente tall og analysere fenomener statistisk. Viktige spørsmål som vil ligge i bunnen av kvantitativ forskning vil alltid være: *hvilke kvaliteter- det vil si egenskaper ved ting- er det vi tallfester? Og gir det god mening å tallfeste dem?* Vi kan konkludere med at kvantitative metoder er alle de typer undersøkelser som produserer meningsfullt tallmateriale om menneskelige og sosiale forhold. Å kvantifisere er å tallfeste, og er noe som lett assosieres med måling. Det vil ikke si at all tallfesting er måling. I forskning på oppgaver er det vanlig å kategorisere oppgavene etter hvilke ferdigheter de utvikler hos eleven (Andersson-Bakken & Bakken, 2016), og klassifikasjonssystemene varierer ofte. Videre skriver Andersson-Bakken & Bakken at: “Det også er vanlig at ferdighetene rangeres fra enkle til avanserte” (s. 6). Måten vi har kvantifisert analysematerialet til studien, er at vi har tallfestet fordelingen av grammatikkoppgaver innenfor kategoriene *åpne* og *lukkede* grammatikkoppgaver. Vi har telt totalt antall oppgaver samlet, og hvor mange oppgaver vi lokaliserte innenfor de ulike kategoriene vi valgte å ta utgangspunkt i. En slik måling ga oss en god oversikt over fordelingen mellom de ulike kategoriene, og lærebøkens vektlegging på tradisjonelle og utforskende grammatikkoppgaver ble synliggjort.

Et kvalitativt forskningsdesign bidrar til å gå mer i dybden på det man forsker på, og det finnes flere ulike innfallsvinkler; intervju, spørreundersøkelse, innholdsanalyse eller dokumentanalyse. Fordi en ofte bruker et begrenset utvalg datamateriale, kommer man inn i dybden på det en forsker på. Et forskningsdesign kan vi beskrive som en overordnet metodisk plan for den forskningen en skal gjennomføre. Forskningsdesignet legger grunnlaget for hvordan en skal gå løs på planleggingen av forskningen, hva man skal se etter og hvordan man skal gjøre det (Blikstad-Balas & Dalland, 2021. S.21-22), og er derfor en viktig og sentral del av forskningsprosesser. For allerede når problemstillingen og forskningsspørsmålene blir formulert, baner man veien for hvor og hvordan man skal lete etter svar.

## 3.2 Forskningsetiske betraktninger

Vi ønsket å undersøke hvilke grammatikkoppgaver elever møter i nyere lærebøker, og om de tilrettelegger for utforskende læring, og dermed verifisere, eller falsifisere dette basert på funnene analysen kom frem til.

Reliabilitet er det vi kaller en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for god forskning. Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, eller sagt på en annen måte, om dataene er tillitsvekkende eller til å stole på. Vi kan også kalle det nøyaktighet eller målesikkerhet (Nyeng, 2012, s.105). Etersom studiens materiale er tilgjengelig på offentlig bibliotek, vil det være mulig for andre å etterprøve reliabiliteten i studiens analyse.

Validitet forteller oss noe om gyldigheten. Det finnes flere ulike former for validitet, men den mest grunnleggende er det vi kaller for begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet handler om at man måler det man ønsker å måle. Nærmere sagt at en undersøker spesifikt det fenomenet man ønsker å undersøke- og ikke noe annet. Det er et ideal man streber etter, men samtidig ikke et absolutt krav som er nødt til og oppfylles. Empiriske data vil ha verdi, til tross for at de ikke er 100% gyldige, med den grunn at det sjeldent eller aldri er slik at man oppnår fullkomment valide resultater. I forsøket på å innhente data om en konkret data, er det alltid en fare for å få med noe mer og annet som gjør dataene mindre pålitelige (Nyeng, 2012, s.109).

En positivist tror på en nøytral forskerrolle, på et nøytralt språk for å presentere data og på muligheten av å gjennomføre undersøkelser uten å påvirke virkeligheten nevneverdig (Nyeng, 2012, s.46). "Ifølge den positivistiske vitenskapsteorien finnes det rene erfaringsdata som kan sikre at kunnskap blir objektiv og verdinøytral, og teori bygget på slike data erstatter oppfatninger basert på spekulasjon, følelser og overtro" (Nyeng, 2012, s.45). Kjernen i det som kalles positivismen handler om en bevegelse vekk fra ting med Guds inngripen eller andre usynlige krefter, og

forankrer det vitenskapelige arbeidet i det som positivt lar seg observere og teste. Denne vitenskapsteoretiske retningen vokste frem innenfor samfunnsvitenskapen på 1800-tallet. Det var en sterk vektlegging på empiriske oppdagelser og å bruke ens fornuft til å utvikle et vitenskapelig verdensbilde. Vi finner stor uenighet mellom tilhengere av dette synet på vitenskap, og dem som hevder at vitenskap om mennesker og samfunn ikke handler om ubestridelige fakta, men om meningsfenomener som må fortolkes. Sistnevnte posisjon omtaler vi som hermeneutikk, også kalt fortolkningslære. Innenfor hermeneutikken finner vi de som avviser positivismens tro på objektiv og sikker viten basert på rene erfaringsdata, og som i stedet ser forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2012, s.45).

Vi valgte å benytte oss av sitatretten når vi skannet og brukte sidene fra lærebøkene. Sitatretten innebærer tillatelse til å sitere fra et verk som er opphavsrettslig beskyttet, uten å hente samtykke fra opphavspersonen(e), men vise god skikk og referere til opphavspersonen(e). Vi valgte fremdeles å henviser direkte til forfatterne av bøkene, fordi vi brukte kopier av deres material. Videre er de valgte lærebøkene lett tilgjengelig for allmenheten, for eksempel ved et besøk på biblioteket.

Det etiske området innenfor forskning kan deles i to, der den ene siden kalles for forskningsinterne regler og normer, og handler om saklighet, redelighet og åpenhet (Nyeng, 2012, s. 159), og er den siden vi har beveget oss innenfor. Den andre siden handler om forskningseksterne vurderinger som handler om forskerens forhold til deltakerne. Da vi ikke har forsket på mennesker, kommer vi ikke til å gå nærmere inn på denne siden. Innenfor forskningsinterne regler og normer handler det om at forskeren ikke skal jukse eller fabrikkere resultatene, og ikke kopiere andres arbeid. Siden forskning i stor grad bygger videre på andres arbeid, skal man derfor referere til den aktuelle kilden, nettopp for å bevare hederligheten og etterretteligheten.

Noen forskningsetiske hensyn som er særlig relevant innenfor studiens metodevalg er evnen til å holde oss nøytrale, og ikke møte læreverkene med fordommer og allerede innarbeidet forventninger. All forskning vil i varierende grad bli påvirket av forskeren, nettopp fordi forskeren er et menneske som har sine egne meninger, teorier og synspunkt (Kleven, 2011, s. 24). Gjennom et kvalitativt forskningsprosjekt som vi har valgt, der vi selv samler inn, og gjør et utvalg av materiale, er det et helt sentralt aspekt at vi har gjort noen refleksjoner over hvordan vi har håndtert dette (Anker, 2020, s. 111). Vi mener det har vært viktig å reflektere rundt vår egen forforståelser før vi gikk løs på innholdsanalysen, for å unngå at vårt allerede eksisterende inntrykk ville påvirke resultatene. Vi har også en kvantitativ forskningsdel der vi har kvantifisert antall oppgaver innenfor flere kategorier, som har gitt oss en detaljert oversikt over antall oppgaver innenfor både

hovedkategoriene, og underkategoriene. Her er det viktig å skape gode og passende kategorier som bidrar til å måle det vi skal måle.

Som forskere har vi forsøkt å unngå at vår subjektive opplevelse skulle styre vårt arbeid. Kvalitativ forskning har ifølge Nyeng (2012, s. 114) et ambivalent forhold til validitet, det er fordi validitet ofte er knyttet til det kvantitative forskningsparadigme. Validitet handler og innenfor den kvalitative forskningen om at begrepene skal oppdages og forstås. For å evne å kunne stole på en studie, er det helt essensielt at den er pålitelig. Dette innebærer at materialet eller dataene blir fremstilt på en godt og gjennomført måte, og ikke som et resultat av juks eller slapt håndverk. Prosessen fører en fra metode og til funnene, og må dermed være rimelige (Anker, 2020, s.108). Derfor har vi forsøkt så godt vi kunne å fremstille studiens forskning på en troverdig måte. I teorikapittelet og i kapittelet 3.4 og 3.5 har vi gitt en begrepsavklaring slik vi har oppfattet og forstått de mest sentrale begrepene i denne studien.

Vi har valgt å analysere et verk vi kjenner til fra før, noe som kan gjøre det utfordrende. *Salto* er ett samlet læreverk som ble brukt på vår tidligere arbeidsplass, samtidig som vi har møtt dette verket ute i praksis, noe som naturligvis fører til at vi har en forventning til læreverket. At det er samlet, vil si at læreverket består av flere deler, og i dette tilfellet en 7A og en 7B bok. Utfordringen og ulempen med dette valget var at vi gikk inn i analysen med en viss formening om hvordan oppgavene skulle være utformet basert på vår egen erfaring fra praksis og jobb. måtte skape en bevisstgjøring for å sette i gang analysen med blanke ark, uten at forventningene våre skulle være farget av de allerede innarbeidede inntrykkene vi satt med på forhånd. Vi gikk løs på analysen med et åpent sinn, uten noe påvirkning av hvordan vi har erfart disse lærebøkene i jobbsammenheng. Vi er også fullt klar over at oppgavene i bøkene i seg selv ikke utgjør all opplæring, men det er svært viktig hvordan læreren velger å bruke oppgavene i sin opplæring, og hvordan kunnskap den gitte læreren sitter med om grammatikk. Dette er en sentral og vesentlig faktor innenfor kvaliteten på opplæringen. Når dette er sagt har forskning vist at lærere ofte støtter seg på læreboka, og setter ofte rammene for opplæringen ut fra den.

Det er viktig å reflektere over egne verdier og holdninger når man analyserer læremidler, og være åpen for å utfordre egne antakelser og fordommer. Man bør også være villig til å ta imot kritikk og tilbakemeldinger fra andre forskere.

### **3.3 Utvalg og datainnsamling**

Vi har undersøkt tre lærebøker fra to ulike forlag, alle utgitt i 2022. Hensikten var å studere hvordan grammatikkoppgavene la opp til arbeid med grammatikken. Vi avgrenset masteravhandlingen ved å

videre å se på hvordan lærebøkene la opp til arbeid med setningsanalyse og ordklasser. Valget av lærebøker og hvilket grammatisk fenomen vi skulle forske på, stammet også fra personlig interesse og nysgjerrighet. En faktor som begrenser denne studien, er at vi ikke har forsket på hvordan disse oppgavene blir tatt i bruk i klasserom, og om de i det hele tatt blir tatt i bruk. Som teorikapittelet har vist, er lærerens rolle helt sentral i møte med lærebøkers oppgaver, og grammatikkoppgavene er ingen unntak. Denne studien har undersøkt eksplisitte grammatikkoppgaver, og i de fleste tilfeller er de uproblematisk å finne. Med eksplisitte grammatikkoppgaver mener vi tre ting; at det tydelig kommer fram at det (1) er en oppgave, enten ved bruk av tydelig tekst, en bokstav eller nummerering. (2) At oppgaven ber om en aktivitet knyttet til setningsanalyse og ordklasser. (3) At oppgaven benytter seg av grammatiske termer som er relevant for analysens grammatiske fenomen.

Valget av lærebøker ble gjort på bakgrunn av to kriterier; de skulle være norskfaglige og utgitt eller revidert etter LK20, og de skulle være i bruk i skolen i dag. Ut fra disse kriteriene landet vi på *Salto 7A* og *Salto 7B* utgitt av Gyldendal forlag, og *Fabel 7* som er utgitt av Aschehoug forlag. Alle bøkene er utgitt i 2022. *Salto*-serien er andre utgave av første opplag, mens *Fabel 7* er første utgave. En annen årsak til at disse lærebøkene ble valgt, var at de var strukturert ulikt, hvor grammatikken var plassert ulikt gjennom bøkene. En ulempe ved å begrense oss til lærebøker fra kun to forlag, er at de resterende lærebøkene ikke kommer frem i lyset. Vi har vært opptatt av å være spesifikke på at de funnene vi har gjort oss ikke er et helhetlig bilde av alle lærebøker i norskfaget på 7.trinn, men at de kun er basert på det utvalget vi har gjort oss.

Slik vi var inne på i avsnittet over, er *Salto*-serien utgitt i 2022, og revidert etter LK20. På baksiden av begge bøkene kan vi lese at *Salto* “legger til rette for progresjon og dybdelæring og videreutvikler elevenes kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon” (Bjerke, Lundberg & Ellingsen, 2022, baksidetekst; Bjerke & Pedersen, 2022, baksidetekst). Videre står det bak på både *Salto 7A* og *Salto 7B* at de inneholder “oppgaver med en kritisk og utforskende tilnærming til tekst og språk” (Bjerke, Lundberg & Ellingsen, 2022, baksidetekst; Bjerke & Pedersen, 2022, baksidetekst). På baksiden av *Fabel 7* kan vi lese følgende; “følger fagfornyelsen og vekker nysgjerrigheten til elevene. *Fabel* tar elevene med på en engasjerende reise i norskfaget gjennom utforskende oppgaver, varierte tekster og lærerike strategier” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, baksidetekst). *Fabel 7* valgte vi av ren nysgjerrighet, fordi vi ikke har noen erfaring med boka. Samtidig er *Fabel* kun én bok for hele skoleåret - den er ikke delt inn i A og B.

I prosessen med å velge lærebøker har vi vært nødt til å velge bort et utvalg norskfaglige lærebøker. Det finnes mange norskfaglige lærebøker, og til et større prosjekt ville det vært aktuelt å undersøke flere bøker. Vi begrenset oss ut fra tiden vi hadde til rådighet, og samtidig fant vi det hensiktsmessig å gjøre utvalget basert på de bøkene vi hadde tilgang til og som vi var nysgjerrige

på. Videre har vi også valgt bort lærerveiledningene, digitale ressurser og digitale lærebøker. Årsaken til at vi valgte bort lærerveiledningene er fordi vi ønsker å undersøke oppgavene slik som elevene ofte møter dem, vi ville undersøke hvordan de legger opp til arbeid om og med grammatikk. Lærerveiledningene blir brukt som et supplement til lærebøkene, hvor læreren får tips til hvordan fagstoffet kan angripes. Vi gjorde et valg om å ikke inkludere digitale lærebøker, med den grunn at vi jobbet på en skole som benyttet seg av fysiske bøker, og det var de fysiske bøkene vi var nysgjerrige på.

### **3.4 Operasjonalisering av begrepene “oppgaver”, “åpne oppgaver”, “lukkede oppgaver”, og våre analysekategorier.**

For å kunne gjennomføre den kvantitative- og kvalitative undersøkelsen, måtte vi danne et hensiktsmessig begrepsapparat. Her gikk vi flere runder rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene for finne en måte der vi kunne klare å gjenkjenne oppgaver som tilrettela for utforskende arbeid. Med tanke på at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er essensielt i utforskende arbeid måtte vi klare å danne et begrepsapparat som skulle bidra til å gjenkjenne disse oppgavene i studiens datamateriale. Gjennom utviklingen av teorikapittelet klarte vi å skape definisjoner på hva som kjennetegner oppgaver som tilrettelegger for utforskende arbeid, og oppgaver som ikke gjør det.

Vi hadde også et særskilt søkelys på å lokalisere kategorier som kan kobles opp mot *utforskende grammatikkoppgaver* som er det primære fokuset i problemstillingen til denne studien. Vi har tidligere presentert hva som kjennetegner utforskende grammatikkopplæring, og de kjennetegnes ofte ved at de er mer undersøkende, og søker etter svar gjennom en oppdagelsesprosess. Formålet med disse oppgavene er å studere grammatikkens muligheter, der elevene har en aktiv deltakelse. Slike oppgaver vil også bidra til å øke elevenes skrivekompetanse, der de får utviklet deres skriveferdigheter i møte med flere av oppgavene. Samtidig kan elevene oppnå en dypere forståelse av språket, som igjen vil kunne gi elevene en dybdelæring på grammatikkfeltet. Undrende og utforskende læringsprosesser handler ikke om å komme frem til faste svar, men snarere å skape nysgjerrighet og bruke ens fantasi (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s.20). Oppgavene kan ha tydelige rammer, men samtidig vil elevene stå ganske fritt i valgene de tar for å besvare oppgavene. Kategoriene vi har valgt, faller under en utforskende tilnærming i



ulik grad, der målet ikke ligger i å finne en fasit, men snarere i prosessen mot et tilfredsstillende svar.

Vi konkluderte med at oppgaver som tilrettela for utforskende arbeid innebar *åpne oppgaver*. Dette betyr at svaret, eller fasiten til oppgaven ikke har én korrekt løsning, men åpner opp for flere forskjellige svarmuligheter/-løsninger. For å kunne løse de åpne oppgavene, konkluderte vi med at eleven aktivt må tenke kritisk, undre seg og reflektere for å komme frem til det svaret som egnet seg best for oppgaven. Åpne oppgaver legger ofte opp til varierte metoder, og ved å variere oppgaver vil eleven bli aktivisert på flere forskjellige måter, samtidig som sjansen for å treffe alle elevers nivå økes i form av nivåddifferensiering. Åpne oppgaver vil videre kunne tilrettelegge for dybdelæring, gjennom sin utforskende arbeidsmetode. Med bakgrunn i dette spør ett av forskningsspørsmålene om det er variasjon i oppgavenes utforming, og hvordan eleven blir aktivisert.

En motsetning til åpne oppgaver ville da være *lukkede oppgaver*, hvor det kun finnes ett korrekt svar, eller en begrenset mengde riktige svar. Lukkede oppgaver ville da gjenkjennes som nevnt ved at de kun har ett fasitsvar, og er det motsatte av utforskende og åpne oppgaver. Oppgaver som er lukket vil ha tydelige rammer, som ofte kan lede eleven mot det korrekte svaret, de vil være tradisjonelle, ensformige og isolerte, uten en større språklig kontekst. I en lukket oppgave vil eleven vanligvis få et sett med regler eller retningslinjer, og oppgavene går ut på å anvende disse reglene på en gitt setning eller tekst. I vedlegg 1 kan vi for finne et eksempel på en lukket oppgave, oppgave 15a: “**Skriv av setningene og analyser dem.** Finn verbal og subjekt. I tillegg har de adverbial og / eller direkte objekt”, med påfølgende setning “Naboen reiste i går” (*Salto 7A*, s.120). Dette vil kunne føre til en overflatelæring, som kun berører det grunnleggende i grammatikken, uten rom for å utforske språkets muligheter og funksjoner. Oppgaver som er repetitive, like og med lite variasjon, faller inn i denne kategorien, altså oppgaver som er gjentakende og som ber eleven om å gjøre det samme over korte intervaller, slik vi kan se i vedlegg 1, oppgave 16: “**Finn verbal, subjekt, direkte objekt og adverbial i setningene**”, med påfølgende a-e oppgaver: “Sara sminket øynene foran speilet” (Bjerke, Eide, Lundberg & Ellingsen, 2022, s. 120).

Ifølge Andersson-Bakken og Bakken (2016), har det vist seg “å være fruktbart” (s. 17), å skille mellom åpne og lukkede oppgaver i forskning på lærebøker, dette blir også bekreftet av Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005). Andersson-Bakken og Bakken (2016) har i sin forskning definert *åpne oppgaver* som oppgaver som kan besvares eller løses på ulike måter, der det ikke finnes kun ett fasitsvar, noe likt som vi har gjort, de definerer videre *lukkede oppgaver* som oppgaver med ett korrekt fasitsvar.

Etter at vi landet på kategoriene *åpne og lukkede oppgaver* utformet vi underkategorier som kunne gjenkjenne hvilken aktivitet oppgaven la opp til. For å få til dette, søkte vi inspirasjon fra ulike kilder (Andersson-Bakken & Bakken, 2016; Andersson-Bakken, 2021; Jørgensen & Siljan, 2021; Bakke & Kverndokken, 2021), og utformet og tilpasset kategoriene slik at de ble relevante for studiens analyse. Kategoriene vi utformet, brukte vi både i kvantifiseringen, og til innholdsanalysen av grammatikkoppgavene.

Til tross for at samarbeidsoppgaver blir trukket frem gjennom teorien, og blir fremhevet i diskusjonen, så valgte vi å ikke ha en egen kategori for samarbeid. Denne avgjørelsen stammer fra at vi ikke fant mange oppgaver gjennom de tre læreverkene som eksplisitt presiserte oppgaver som skulle gjennomføres i samarbeid, og ble dermed ikke aktuelt for oss å inkludere videre. Samarbeid i oppgaver er et interessant tema som får mye støtte av teorien vi har presentert, og dermed blitt tatt opp som en diskusjon i kapittel 5.2.

Innenfor åpne oppgaver landet vi på kategoriene *reflektere, produsere og eksperimentere med språket*. Vi brukte mye tid på å komme frem til passende kategorier som vi mente ville evne å fremheve det vi ønsker å undersøke i lys av problemstillingen. Vi studerte flere studier som forsket på samme felt, og som hadde valgt ut kategorier som baserte seg på analyse av grammatikkoppgaver i lærebøker. Vi fant også studier som hadde et særskilt fokus på skjønnlitteratur. I den sistnevnte så plukket vi ut de kategoriene som egnest seg for grammatikkoppgaver også. En fellesnevner mellom kategoriene vi valgte ut fra tidligere forskning, er de kategoriene vi landet på. Disse kategoriene var hyppig brukt, og dette forteller oss at det er kategorier som fungerer og egnest seg til en analyse.

*101 grep om grammatikk* (2021), har et eget kapittel som tar for seg en analyse av grammatikkoppgaver fra tre ulike lærebøker for 5.trinn, og fire lærebøker fra 8.trinn. Vi har hentet mye inspirasjon fra Bakken & Kverndokken (2021), Jørgensen & Siljan (2021) og Jørgensen (2019), der vi plukket ut kategoriene *bøye, reflektere, produsere, kategorisere/identifisere* og *språklig lek*. Den sistnevnte endret vi til å *eksperimentere med språket*.

I underkategorien *Å reflektere*, inkluderte vi oppgaver som la opp til at eleven skulle *forklare* noe, eller *undre* over noe, slik som vi kan se i vedlegg 5, *Fabel 7*, oppgave 26b: “Snakk sammen, og finn ut hva som er feil i setningene i oppgave a” (Fjeld, Fongen, Nilsson, Taraldsen, 2022, s. 279). Dette gjorde vi fordi en ofte må forklare refleksjonene en gjør seg. Oppgaver hvor eleven skal tenke over, og gjøre språklige valg, gjerne i form av å vurdere, diskutere eller å skrive noe, falt under denne kategorien. Vi inkluderte også oppgaver som ba eleven om å forklare begreper, regler og sammenhenger i denne kategorien. Årsaken til det er at en ofte må reflektere for

å kunne forklare noe. Undring kan forklares som en mer filosoferende, og gjerne en mer individuell, prosess. Det er en kognitiv prosess der eleven må undre seg over noe, for å danne seg en forståelse. Gjennom undring og refleksjon, vil det ofte kunne oppstå flere spørsmål knyttet til en gitt oppgave, snarere enn å komme frem til et fasitsvar (Dewey, 1910). *Å reflektere* er også et begrep som går igjen i flere av kompetansemålene etter 7.trinn. Med utgangspunkt i dette, mente vi at dette forsterker utvalget til studien, nettopp fordi det er en essensiell ferdighet å besitte i skolesammenheng.

*Å produsere* valgte vi som underkategori til *åpne oppgaver* fordi når eleven skal produsere noe, ofte en setning eller en mer sammenhengende tekst, kan det oppstå flere resultater enn kun ett. Denne underkategorien vil vi kunne gjenkjenne ved at oppgaven ber eleven om å produsere setninger eller sammenhengende tekster, der de ofte skal ta hensyn til grammatiske grep, slik vi kan se i vedlegg 3, *Salto 7B*, oppgave 12: “**Skriv minst fem setninger til bildet.** Alle setningene skal ha subjekt og verbal. Du må også bruke direkte objekt, indirekte objekt, og adverbial i minst to av setningene” (Bjerke, Pedersen, Ellingsen & Mosveen, 2022, s. 46). Eleven skal produsere setninger eller sammenhengende tekster der de ofte bes om å anvende grammatikk, ofte med tydelige rammer og krav for hvor mange setninger som skal produseres, eller hvilken type tekst. Denne kategorien er nært beslektet med tekstproduksjon og består mye av å trene på ens skriveferdigheter, der grammatikk får et primært fokus. Vi har kommet over flere kilder som belyser viktigheten med å integrere grammatikkopplæring mot annen relevant opplæring, som for eksempel skriveopplæringen eller leseopplæringen (Sæther & Melvold, 2020; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Myhill mfl., 2012; Halliday, 2004).

*Eksperimentere med språket* består av oppgaver hvor eleven skal utforske språkets muligheter gjennom rim og rytme, stokke om på ord eller setninger, eller å utforske ordenes muligheter. Dette kan være oppgaver som synliggjør språkets muligheter ved å bytte plassering på ord, og som åpner for å utforske hva som skjer med betydningen i setningene, slik vi kan se i vedlegg 5, *Fabel 7*, oppgave 26a: “Les setningene nedenfor høyt [...] I går jeg gikk til butikken. I dag vi fort sykler. I morgen jeg skal løpe langt” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 279). Denne kategorien ble valgt basert på flere faktorer. En av grunnene ligger i at vi finner et kompetansemål i læreplanen etter 7.trinn som eksplisitt omhandler nettopp dette: «leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eksperimentere med språket kan nært assosieres med å leke med språket. Eleven får i denne kategorien mulighet til å eksperimentere, leke og studere språkets muligheter og funksjon. Et kjerneelement som står under dette kompetansemålet i læreplanen, er *språket som system og mulighet* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette har vi presentert i studien, og

bygger dermed på argumentasjonen vår for valget av denne kategorien. Den andre årsaken ligger i at denne kategorien, i en litt annen formulering, har blitt tatt i bruk i andre studier også, slik som hos Bakken og Kverndokken (2021).

Innenfor *lukkede oppgaver* landet vi på kategoriene *å bøye*, og *å identifisere og kategorisere*. Disse kategoriene hadde også Bakken og Kverndokken (2021) inkludert i sin analyse. Funnene de kom frem til, slik vi nevner i kapittel 2.1.3, var blant annet at en «skolegrammatisk» tradisjon med en vektlegging på normative grammatikkoppgaver, som *å bøye*, *kategorisere/identifisere* ordklasser, var godt representert, særlig på 5.trinn. Lærebøkene på 8.trinn hadde et mer fokus på grammatikk knyttet til sidemål (Bakken & Kverndokken, 2021, s.107). Dette fenomenet ville vi undersøke i møte med grammatikkoppgaver knyttet til norskfaglige lærebøker på syvende trinn.

*Å bøye* inkluderer oppgaver der eleven skal bøye ord fra forskjellige ordklasser. Vi valgte denne kategorien, fordi ut fra teorien vi har presentert, samt tidligere forskning på feltet, så er dette en kategori som faller under den tradisjonelle grammatikkopplæringen, hvor oppgavene kun har ett fasitsvar, for det er én korrekt måte å bøye ordene på. Denne kategorien viser seg å være godt presentert ut fra tidligere forskning (Bakken & Kverndokken, 2021). Et eksempel på en oppgave som faller under denne kategorien kan vi se i *Salto 7A*, på side 53: “Lag en tabell og bøy disse verbene: *å være, å se, å like, å ri, å løse, å bli, å synes*” (Bjerke, Eide, Lundberg & Ellingsen, 2022, s. 53, oppgave 11a).

*Å identifisere/kategorisere* består av oppgaver der eleven skal letelese og gjenkjenne, finne og sortere ulike setningsledd eller ordklasser i gitte setninger og tekster som er fremstilt i oppgaven. Denne kategorien hentet vi også fra Bakken og Kverndokken (2021). Oppgavene vi har analysert, har en hovedvekt på denne kategorien. Det er en overlegen differanse mellom totalt antall oppgaver innenfor både lukkede oppgaver, og en kombinasjon av begge overgrupper, og de oppgavene som er plassert under denne kategorien. 149 oppgaver består av at elevene skal identifisere og/eller kategorisere innenfor setningsledd og ordklasser..

### 3.5 utfordringer til analysekategoriene

Vi møtte på flere utfordringer da vi skulle skape analysekategoriene, og da vi skulle plassere grammatikkoppgavene innenfor analysekategoriene, og selv om kategoriene til denne studien klart kan skilles fra hverandre, var det ikke alltid like synlig hvilken kategori som passet for de ulike grammatikkoppgavene.

Vi gikk flere runder med kategoriene, da vi oppdaget av flere av oppgavene ikke kunne isoleres til kun en kategori. Da vi begynte å analysere grammatikkoppgavene i lærebøkene, innså vi fort at vi måtte telle a-, b-, c-oppgaver som egne selvstendige oppgaver, for å kunne plassere dem under riktig kategori. Samtidig så gjaldt utfordringen med å kategorisere spesielt om oppgaver som var todelt, der første del av oppgaven passet til en kategori innenfor *åpne oppgaver*, mens den andre delen hadde tydelige preg fra *lukkede oppgaver*. Der valgte vi å konsekvent ta utgangspunkt i hvilken del av oppgaven som hadde størst tyngde, og så hvilken kategori det falt inn under, slik vi kan se i oppgave 11 fra *Salto 7B*: “Skriv fem setninger med indirekte objekt og analyser dem. Bruk noen av verbene i ramma (sparke, gi, få, sende, trille, rekke, vise, fortelle)” (Bjerke & Pedersen, 2022, s. 46). Her ser vi at oppgaven starter med at eleven skal produsere fem setninger, noe som kan tolkes som en åpen oppgave, men hovedvekta ligger på å analysere setningene, noe som vi kategoriserer som en lukket oppgave.

### 3.6 Analyseprosessen


Da vi hadde bestemt oss for hvilke bøker vi kunne velge mellom, begynte vi å se igjennom bøkene for å finne ut hvordan grammatikk kommer til syne, vi så igjennom lærebøker for syvende trinn, fra de fire største forlagene; Gyldendal (*Salto 7A* og *7B*), Aschehoug (*Fabel 7*), Cappelen Damm (*Norsk 7*) og Fagbokforlaget (*Ordriket*). For eksempel valgte et forlag å implementere grammatikk etter hvert kapittel i boka, i tillegg til en “oppslagsdel” bakerst. Andre forlag tok kun opp grammatikk bakerst i læreboka, som et eget kapittel eller som en avsluttende del. Vi måtte videre danne oss et grunnlag for hvordan utforskende oppgaver kunne se ut, slik at vi kunne klare å lokalisere de da vi skulle studere oppgavene. Gjennom arbeidet med teorikapittelet fikk vi et innblikk i hva som måtte ligge til grunn for at en oppgave skulle gjenkjennes som utforskende, og vi fikk dannet analysekategoriene, kapittel 3.5.

Analyseprosessen startet med at vi satt vi hver for oss, og så på oppgavene samt skrev ned tanker vi fikk til oppgaven. Dette løste vi noe forskjellig, der en beskrev oppgaven, mens den andre siterte oppgaven ordrett, etterfulgt av de tankene vi gjorde oss. Slik gjorde vi det på alle oppgavene både i *Fabel 7*, *Salto 7A* og *Salto 7B*. Samtidig beskrev vi hvordan sidene så ut, om de inneholdt bilder/illustrasjoner, hvilken farge de hadde og hvordan oppsettet var.

Etter at vi hadde gått gjennom oppgavene satte vi oss ned sammen for å diskutere hva vi hadde kommet frem til. Vi undersøkte om det var samspill mellom tankene vi hadde gjort oss opp,

eller om vi hadde forskjellige oppfatninger. Gjennom diskusjonen fant vi ut at det vi hadde kommet frem til hver for oss, stemte i stor grad overens med det den andre hadde tenkt.

Vi kategoriserte alle grammatikkoppgaver som tok for seg analysens grammatiske fenomen, basert på om den var åpen eller lukket, og hvilken aktivitet den utløste for eleven, *reflektere*, *produsere*, *eksperimentere*, *bøye* eller *kategorisere/identifisere*. Dette innebærer tall-oppgaver, bokstav-oppgaver oppgaver uten tall eller bokstav, men som eksplisitt skrev at det var en oppgave (se figur 1). Slike oppgaver kom ofte som før det vi kan kalle for hovedoppgaver startet, og kan



**OPPGAVER** Studer eksemplene i ramma over.

- Bytt ut adjektivene i eksempel 1 med *visne* og *gjengrodde*. Hvordan forandrer stemningen seg?
- Finn verbene som er brukt i eksempel 2. Hvilke verb gir inntrykk av en rolig handling, og hvilke gir inntrykk av fart og tempo?
- Finn adverbene i setningene i eksempel 2 ved å spørre *hvordan + verbet + han/hun (hvordan red hun?)*. Bytt ut adverbene med nye adverb.

50 Kapittel 2 Fortellinger som fenger

tolkes som en oppvarmer til hovedoppgavene.

Figur 1: Oppgave uten tall eller bokstav.

Måten vi kategoriserte på, betyr at for eksempel oppgave 1a, oppgave 1b og oppgave 1c ble plassert i hver sine kategorier, ut fra hvilke kriterier de oppfylte. Dette gjorde vi ved å markere oppgavene på utskrift, ut fra kriteriene for de ulike kategoriene. Vi undersøkte hvilken type svar oppgavene i lærebøkene la opp til, om de var åpne eller lukkede, samtidig som vi undersøkte hvordan eleven ville bli aktivisert. Måten vi gjorde dette på var at vi satt sammen og tok for oss én kategori og én bok om gangen, og studerte oppgavene nøye. Deretter førte vi inn oppgavennummeret og sidetallet i et skjema (skjemaet er i kapittel 4.6). Vi startet med å plassere grammatikkoppgavene vi fant innenfor kategorien *åpne oppgaver*, og dens underkategorier. Da vi hadde plassert alle åpne oppgaver inn i kategoriene, summerte vi totalt antall, dette gjorde vi med alle tre lærebøkene. Deretter gikk vi videre til *lukkede oppgaver*, og de to underkategoriene vi har valgt ut her.

I kapittel 4 hvor vi presenterer funnene, innleder vi ved å skrive overordnet om de tre lærebøkene, før vi går videre til å presentere funnene i kapittel 4.3 og 4.4, der viser vi til eksempler hentet direkte fra lærebøkene. Analyseskjemaet er plassert i kapittel 4.6.

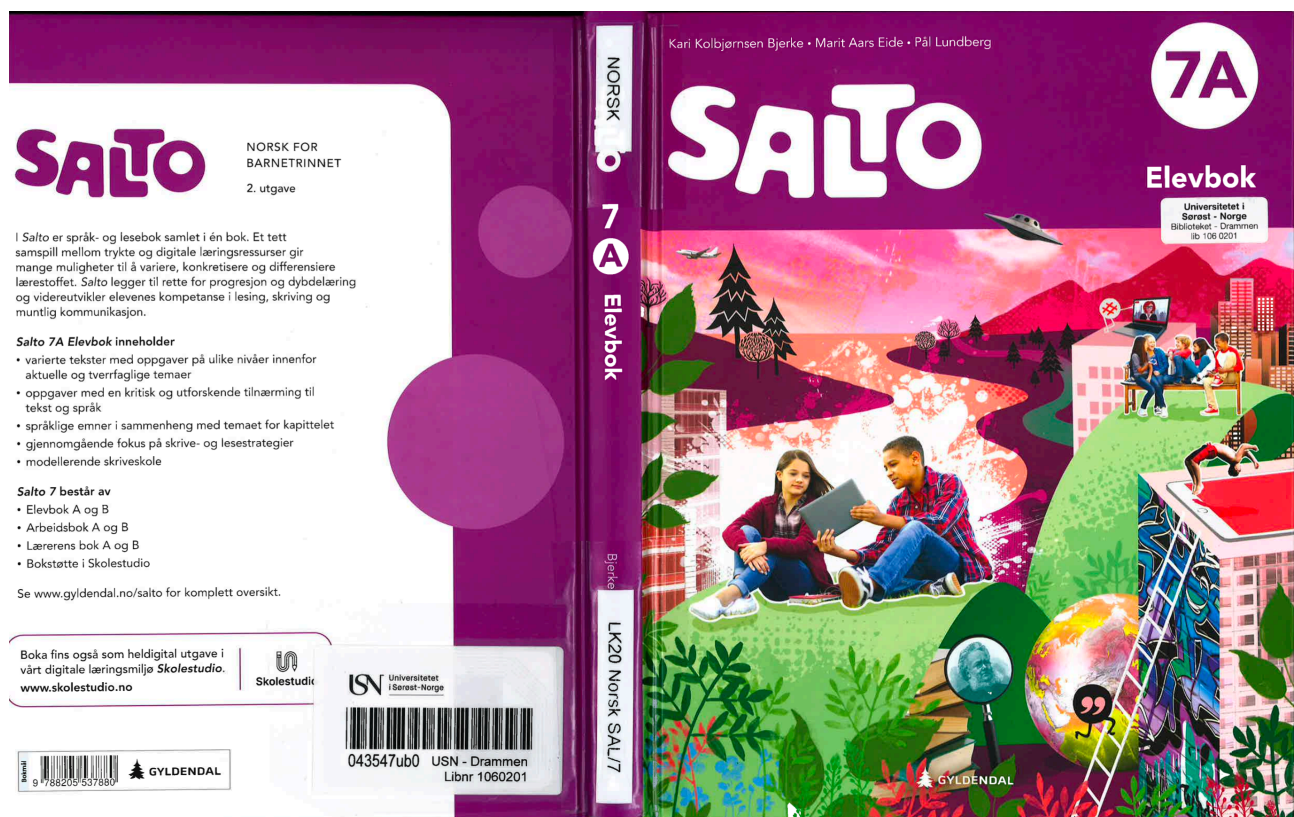
## 4 Analyse og resultater

Før vi starter å presentere resultatene fra analysen, vil vi gi en kort introduksjon til studiens valgte lærebøker. Analysen vil bli systematisk presentert ved å starte med de åpne oppgavene og deres respektive underkategorier, før vi fortsetter til de lukkede oppgavene og deres tilhørende underkategorier.

### 4.1 Introduksjon til studiens valgte lærebøker

#### 4.1.1 Overordnet om *Salto 7A*

Alle oppgaveeksemplene er hentet fra Bjerke, K. K., Eide, M. A., Lundberg, P., & Ellingsen, D. K. (2022). *Salto 7A*, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.



Figur 2: *Salto 7A*

*Salto 7A* inneholder totalt 264 sider, der hvert kapittel avsluttes med et språkverksted som tar for seg ulike språklige fenomen som elevene skal jobbe med. Det første språkverkstedet som er relevant for studien er i tilknytning til kapittel 2, “fortellinger som fenger”, neste språkverksted er i tilknytning til kapittel 4, “Kunsten å overbevise”, pluss oppslagsdel bakerst. Videre skal *Salto 7A* og



7B inneholde “oppgaver med en kritisk og utforskende tilnærming til tekst og språk” og “språklige emner i sammenheng med temaet for kapittelet” (Bjerke, Eide & Lundberg, 2022; Bjerke & Pedersen, 2022). I forbindelse med det første språkverkstedet, på side 50-53, skal elevene arbeide med verb, adverb, adjektiv og verbtider, der er det lagt opp til totalt 22 oppgaver, inkludert underoppgaver. Oppgavene varierer mellom åpne og lukkede oppgaver, med flest åpne. I tillegg finner vi 3 oppgaver som ber eksplisitt om samhandling med medelever: oppgave 8b, 10c, og 13.

Den siste oppgaven på side 51, oppgave 10, er en *vis at du kan*-oppgave. I denne oppgaven skal elevene vise at de har lært det oppgave 6-9 har hatt som hensikt å lære bort om verb, adverb og adjektiv. Oppgaven har underoppgavene *a*, *b* og *c*, og er delt inn i både individuelt arbeid (*a*), og samarbeidsoppgave (*b* og *c*). Dette skaper variasjon for elevene der elevene får mulighet til å tenke selvstendig, men også gjennom samarbeid å høre andres innspill og forståelse.

Det neste språkverkstedet som er relevant for avhandlingen er i tilknytning til kapittel 4, side 118-121, og tar for seg setningsanalyse. Dette språkverkstedet inneholder totalt 60 oppgaver, inkludert underoppgaver. Ingen av oppgavene legger eksplisitt opp til samarbeid.

Til slutt i *Salto 7A* finner vi en oppslagsdel som tar for seg setningsanalyse, side 252 og 253. Her er det 39 oppgaver, og kun én oppgave ber om samarbeid, oppgave 11b hvor eleven skal bytte setninger med en annen for å analysere dem.

#### 4.1.2 Overordnet om *Salto 7B*

Alle oppgaveeksemplene Bjerke, K. K., Pedersen, M. O., Ellingsen, D. K., & Mosveen, L. (2022). *Salto 7B*, 2. utg. : norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

*Salto 7B* er etterfølgeren til *Salto 7A*, og blir som regel tatt i bruk etter nyttår. Den inneholder totalt 269 sider, men har kun ett språkverksted som er i tilknytning til analysens grammatiske fenomener: kapittel 7, “Hvorfor leser vi?”. I tillegg har *Salto 7B* en oppslagsdel bakerst. Av totalt 269 sider er det fire sider som inneholder oppgaver som er relevant for denne studiens analyse. Språkverkstedet handler om setningsanalyse, og starter med en kort innføring og to eksempler på setningsanalyse og en tabell som forklarer hvilken funksjon de ulike setningsleddene har og hvordan man kan finne de i en setning. Det fremkommer ikke i språkverkstedet hvorfor eleven skal lære om setningsanalyse, eller hva som er hensikten med det. Videre har dette språkverkstedet et fokus på indirekte objekt, og inneholder 24 oppgaver.

Til slutt finner vi som nevnt en oppslagsdel bakerst, hvor det er 26 oppgaver som er relevant for studiens analyse. Før oppgavene starter, repeterer boka de ti ordklassene (s. 250-253), og hvordan man gjennomfører en setningsanalyse. Totalt inneholder *Salto 7B*, 50 grammatikkoppgaver som er relevant for denne avhandlingen.



Figur 3: Salto 7B

#### 4.1.3 Overordnet om *Fabel 7*

Alle eksempeloppgaver er hentet fra Fjeld, Fjeld T. K., Fongen, E., Nilsson, L. C., & Taraldsen, T. L. (2022). *Fabel 7: norsk for barnetrinnet* (Bokmål). Aschehoug. I tillegg til vedlegg 5.

*Fabel 7* består av totalt 325 sider, hvor kun åtte av sidene er i tilknytning til analysens grammatiske fenomener, side 269 til 273 og side 276 til 279. Slik vi har kategorisert og lokalisert oppgaver, inneholder de åtte sidene totalt 46 oppgaver, som skal dekke hele skoleåret. Grammatikkoppgavene i *Fabel* er plassert bakerst i boka, i kapittel 11: *Utforsk språket*. På hvert oppslag og hver side, før oppgavene starter, kommer det en kort introduksjon til det grammatiske fenomenet eleven skal jobbe med, slik vi kan se i vedlegg 5, hvor eleven skal jobbe med setningsanalyse. Til kapittelet forteller *Fabel* eksplisitt hva elevene kan forvente av oppgavene som kommer, “I dette kapittelet skal dere få leke mer med språket” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 269), samtidig som de presiserer hvilke ord som er viktige, herunder ordklasser, funksjon, setningsanalyse, subjekt, verbal og objekt.



Figur 4: *Fabel 7*

## 4.2 Åpne oppgaver

De åpne oppgavene legger opp til å aktivisere eleven gjennom å reflektere, produsere og eksperimentere med språket. Åpne oppgaver byr på utforskning, kritisk tenkning, undring, kreativitet og refleksjon. Gjennom kritisk tenkning i møte med oppgavene betyr dette at elevene i flere sammenhenger er nødt til å ha en kritisk tilnærming til oppgavene for å evne å besvare de slik oppgaven ber om, til tross for at oppgavene ikke røper for mye informasjon rundt hvordan de skal løses. Dette gjør at elevene blir tvunget til å tenke kritisk over valgene de foretar, og om hvilke valg de er nødt til å ta for å kunne svare på den konkrete oppgaven.

*Salto 7A* har totalt 55 åpne oppgaver blant analysens grammatiske fenomener som vi har analysert, av totalt 142 grammatikkoppgaver. *Salto 7B* har 6 åpne oppgaver, mot 44 lukkede oppgaver. *Fabel 7* har 24 åpne oppgaver, mot 22 lukkede. Videre skal vi presentere noen av grammatikkoppgavene ut fra underkategoriene i hovedkategoriene åpne og lukkede oppgaver.

### 4.2.1 Å reflektere

Grammatikkoppgaver som legger opp til å reflektere, ber ofte eleven om å tenke over, og gjøre språklige valg. Gjerne i form av å vurdere, diskutere eller skrive. Dette innebærer også oppgaver hvor eleven skal forklare begreper, regler og sammenhenger innenfor grammatikken. For å kunne forklare et fenomen, må en ofte reflektere rundt hvorfor det er som det er. Resultatet av å reflektere og å forklare er avhengig av elevens faglige og mentale modenhet, forståelser, forkunnskaper og evnen til å se sammenhenger. Derfor vil slike oppgaver kunne gi flere forskjellige korrekte svar.

I *Salto 7A* finner vi 10 grammatikkoppgaver som faller under kategorien *å reflektere*, *Salto 7B* har to oppgaver, mens *Fabel 7* har 21 oppgaver.

I *Salto 7A* kan vi se på underoppgave 12b (s. 53) og underoppgave 19e (s. 121). Disse oppgavene bygger videre på hovedoppgaven, som legger opp til en annen aktivisering av eleven. Oppgave 12b spør eleven om hvilken verbtid eleven brukte i den nye versjonen av en tekst, som er oversatt fra nynorsk til bokmål og samtidig hvor eleven skulle bruke en annen verbtid. Oppgave 12b har vi valgt å plassere under underkategorien *å reflektere*, basert på oppgaveformuleringen, og hva oppgaven eksplisitt ber om. Denne oppgaven krever at eleven forklarer verbtiden vedkommende valgte å bruke i omskrivingen. En slik besvarelse vil kreve innsikt og forståelse i ordklassen *verb* og hvilke verbtider vi finner her, for å evne å komme med en forklaring på verbtiden eleven selv valgte å ta i bruk. Oppgave 19e (s. 121), ber eleven om å svare på hva slags type setning eleven får når setningen starter med verbal. Dette åpner opp for flere enn ett korrekt svar, altså en åpen oppgave. Med utgangspunkt i forarbeidet i oppgave 19 a-d så krever oppgave *e* at eleven klarer å forklare med innsikt og ens forkunnskaper utfra arbeidet med de tidligere oppgavene, at en setning som starter med et verbal, ofte vil bli en spørrende setning.

*Salto 7B* har to oppgaver som krever refleksjon av eleven. Oppgave 15a (s.47) handler om å øve på setningsanalyse, se vedlegg 4. Oppgaven ber eleven om å sette sammen setningsledd fra en tabell hvor setningsleddene er uorganisert og ikke kategorisert inn i klasser, og dermed lage fem setninger. Denne oppgaven har et kriterium som er at alle setningene må inneholde minst fire ulike setningsledd. Vi plasserte denne oppgaven under denne kategorien, fordi eleven må tenke over, samt gjøre språklige valg knyttet til setningsleddene som er presentert. Ettersom setningsleddene står uorganisert, vil eleven måtte studere leddene, og tenke over hvilke ledd som kan fungere sammen slik at det blir korrekte setninger ut fra språkets normale SVO-stilling.

Ut av studiens tre lærebøker er *Fabel 7* den boken med flest oppgaver som faller inn i kategorien *å reflektere*. Som vi kan se i oppgave 24 (s. 279), se vedlegg 5, blir eleven bedt om å reflektere over hvilke ord eller setningsbiter som verken er subjekt, verbal eller objekt, for så å reflektere over hva disse setningsleddene sier noe om. Denne oppgaven bygger videre på oppgave

23 som vi har kategorisert innenfor *å kategorisere*. Et annet eksempel på en oppgave som krever at eleven reflekterer er oppgave 26c på side 279. Denne oppgaven bygger på deloppgavene a og b som tar utgangspunkt i setninger hvor SVO-stillingen (subjekt-verbal-objekt), ikke samsvarer med det norske språkets grammatiske normer. “Skriv en tilbakemelding hvor dere forklarer hvordan personen som har skrevet dem, kan rette opp feilene” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 279). Denne oppgaven legger opp til refleksjoner rundt den internaliserte språkevnen.

#### 4.2.2 Å produsere

Innenfor kategorien *å produsere* finner vi flest oppgaver i *Salto 7A*, med totalt 29 oppgaver. I motsetning har *Salto 7B* kun tre, mens *Fabel 7* har fire oppgaver.

I *Salto 7A* handler oppgave 10a (s. 51) og oppgave 14 (s. 53) om at eleven skal produsere innledninger. I oppgave 10a (s. 51) skal eleven bruke verb og adverb fra en tabell for å skrive to innledninger, og oppgave 14 (s. 53) ber eleven om å skrive en innledning med pangstart. I oppgave 14 skal den første setningen stå i preteritum, og resten skal skrives i preteritum perfektum. Videre kommer oppgave 14 med forslag til hvordan eleven kan begynne innledningen. Når eleven skal skrive innledningene åpner det opp for å trene skriveutholdenhet, der fokuset ligger på å bruke grammatikken i en større sammenhengende tekst. Grammatikken blir i oppgaver som dette ikke stående som et isolert fenomen, men blir inkludert i en mer dynamisk helhetlig kontekst. Eleven får anledning til å trene på sine skriftlige ferdigheter gjennom å strukturere meningsbærende setninger.

*Salto 7B* har som nevnt tre oppgaver som vi har kategorisert som *å produsere*, dette er oppgave 8a og oppgave 11 (begge på side 46). Oppgave 8a ber eleven om å produsere minst tre egne setninger, som inneholder subjekt, verbal, og direkte objekt, mens oppgave 11 ber eleven om å produsere fem setninger med direkte objekt, deretter skal eleven analysere setningene. Oppgaven har i tillegg en ordsky med verb, hvor eleven skal bruke noen av disse i setningene sine. Oppgavene krever egenproduksjon av setninger, samtidig som det er forhåndsbestemt hvilke setningsledd setningene skal inkludere. Oppgaven består også av analyse av setningene, som faller under kategorien *å kategorisere/indentifisere*. Oppgavens primære formål er å produsere setninger, samtidig som den inneholder elementer av *å kategorisere*.

I *Fabel 7* finner vi som nevnt kun fire oppgaver knyttet til denne kategorien. For eksempel oppgave 25a (s. 279), hvor eleven skal lage “tre-fem setninger hver med subjekt, verbal og eventuelt objekt” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 279). I denne oppgaven er ikke eleven pliktig til å inkludere objekt, derav kan eleven ende opp med å produsere korte setninger, med opp til to ord.

Majoriteten av oppgavene som vi har kategorisert som *å produsere* legger opp til at eleven skal produsere et visst antall setninger ved å bruke bestemte ordklasser, spesielt *subjekt*, *verbal* og (direkte og indirekte) *objekt*.

### 4.2.3 Å eksperimentere med språket

*Salto 7A* har totalt 15 oppgaver som vi har kategorisert under *å eksperimentere med språket*.

Oppgavene under denne kategorien legger opp til flere varierte tilnærminger, der det primære fokuset ligger i å utforske språkets mange muligheter gjennom ulike arbeidsmåter. Oppgave 2c (s.252), er en oppgave som ber elevene om å lage minst ti sammensatte ord som er substantiv. Oppgaven inkluderer noen eksempler for å sette i gang tankeprosessen med ideer hos elevene. Det er lagt frem tydelige kriterier til hva oppgaven krever i besvarelsen. Elevene må ha kunnskap om ordklassen *substantiv*, og å vite hva som kjennetegner sammensatte ord. En slik oppgave åpner opp for å utforske språkets muligheter ved å koble sammen flere substantiv og se hvilket ord en får. Basert på elevens forkunnskaper, forståelse og faglige nivå, vil oppgaven tilby et stort og åpent spekter i besvarelsene, der svaralternativene er mange. Det er ingen begrensninger på hvor mange substantiv ordet skal være satt sammen av. Denne oppgaven gir muligheten til å utforske språkets potensial, da den belyser de forskjellige orddelene betydning i sammensatte ord. Den lar oss forstå hvordan betydningen kan endre seg når ordleddene bytter plass, står isolert, eller kombineres med andre ordledd, fordi rekkefølgen på ordleddene avgjør ordets betydning. Videre kan vi se i vedlegg 1, oppgave 19c: “Klipp deretter setningsleddene fra hverandre. Bruk flyttemetoden og sett setningsleddene sammen i nye kombinasjoner” (Bjerke, Eide, Lundberg & Ellingsen, 2022, s. 121). Denne oppgaven bygger ut fra utvidede setninger som eleven produserte i oppgave 19a, men nå skal eleven få undersøke hvordan setninger blir påvirket ut fra hvordan stilling de ulike setningsleddene står i.

Oppgave 15b (s. 47, vedlegg 4), er den eneste oppgaven vi har kategorisert som *å leke med språket*, i *Salto 7B*. Denne oppgaven ber eleven om å gjøre om setningene som ble produsert i oppgave 15a, til spørsmål ved å flytte på setningsleddene, deretter skal eleven analysere de nye spørresetningene. Setningene fra oppgave 15a skal være produsert ut fra en usystematisk tabell, hvor setningsleddene står i uorden. Oppgaven handler om å flytte på de ulike setningsleddene, for å komme frem til en bestemt betydning, en spørresetning.

*Fabel 7* introduserer språkkapitlet med å skrive at “I dette kapitlet skal dere få leke mer med språket.” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 269). Vi finner tre oppgaver i *Fabel 7* som kategoriseres som *å leke med språket*. Slik vi kan se i oppgave 1a og 1b (s. 270), hvor oppgave 1b

bygger videre på 1a: “Jobb sammen i små grupper. Lag en litt lang setning om hva som helst. Deretter skriver dere hvert ord i setningen på en liten lapp og stokker om på ordene” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 270). Oppgave 1b: “La en annen gruppe prøve å pusle sammen setningene deres” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 270). Her får elevene mulighet til å se hva som skjer når ord og ordklasser blir stokket om, og hvilken betydning setningene får når ordene står på forskjellige plasser enn hva som var tenkt.

## 4.3 Lukkede oppgaver

De lukkede oppgavene har en stor dominans i *Salto*-serien, men i *Fabel 7* er det mer balanse mellom åpne og lukkede oppgaver. I *Salto 7A* er 87 av 142 oppgaver lukkede, og i *Salto 7B* er 44 av 50 oppgaver lukkede. Det betyr at i *Salto*-serien er det 130/191 lukkede oppgaver. I *Fabel 7* har vi 22 av 46 lukkede oppgaver. Lukkede oppgaver kjennetegnes som nevnt i kapittel 3.4, av at de ofte kun har ett fasitsvar, samtidig som at de har ensformige oppgaveformuleringer, og at eleven ofte blir lite aktivisert, slik vi for eksempel kan se i oppgaver hvor eleven skal lokalisere setningsledd. De er samtidig ofte løsrevet og isolert fra en språklig kontekst, slik vi kan se fra oppgave 5, 6, 7 og 8 i vedlegg 3.

### 4.3.1 Å bøye

*Salto 7A* har totalt 4 oppgaver under kategorien *å bøye*, hverken *Salto 7B* eller *Fabel 7* har oppgaver som faller under denne kategorien. De fire oppgavene er knyttet til å bøye verb eller adjektiv, tre oppgaver er knyttet til bøyning av verb, mens én er knyttet til å bøye adjektiv

Den første oppgaven eleven møter knyttet til denne kategorien, finner vi på side 53.

Oppgave 11 (s. 53), er en lukket oppgave. Her skal eleven øve på å bøye verb ved å lage en tabell og bøye forhåndsbestemte verb; *å være*, *å se*, *å like*, *å ri*, *å løse*, *å bli* og *å synes*. Dette betyr at det kun finnes ett fasitsvar, uten rom for andre muligheter. Oppgaven krever at elevene har kunnskap i hvordan man skal bøye ord i ordklassen *verb*, noe de får en innføring i på side 52, der boka viser med en tabell med bøyning av verb i ulike verbtider. Noen av verbene som elevene skal bøye, er sterke, og vil derfor bli bøyd i en annen form. Elevene må derfor ha kunnskap om at sterke verb som regel endrer vokal i preteritum.

### 4.3.2 Å identifisere og kategorisere setningsledd og ordklasser

Under kategorien *lukkede oppgaver* finner vi flest oppgaver som er knyttet til å *identifisere og kategorisere setningsledd og ordklasser*. Disse oppgavene baserer seg på at eleven skal gjenkjenne, finne og sortere ordklasser og setningsledd. I *Salto 7A* finner vi 83 oppgaver, og i *Salto 7B* finner vi 44 oppgaver. I *Fabel 7* finner vi 22 oppgaver.

På side 253 i *Salto 7A*, finner vi et stort antall med oppgaver som vi har plassert under kategorien *å identifisere og kategorisere setningsledd og ordklasser*, med totalt 25 slike oppgaver. 83/141 oppgaver som vi finner innenfor analysens grammatiske fenomener i *Salto 7A*, er lagt under denne kategorien. Det forteller oss at denne oppgaveformen er den dominerer plassen.

Oppgave 6, 7, 8, 9, 10 og 11b er oppgaver som enten ber eleven om å skrive av setningene før de analyserer de, eller å finne ulike setningsledd i ferdig produserte setninger. I disse oppgavene skal eleven kun skrive av setninger for så å lokalisere de ulike setningsleddene subjekt, verbal, objekt og adverbial. Oppgave 6 til 10 bygger på hverandre, ved at oppgave 6 kun spør om subjekt og verbal: “Skriv av setningene og analyser dem. Finn subjekt (S) og verbal (V)” (s. 253), med påfølgende a-c oppgaver: “Kommer du?”, “Jeg gikk.”, og “Hunden gjødde.” (Bjerke, Eide, Lundberg & Ellingsen, 2022, s. 253). Mens oppgave 8 ber eleven om å skrive av setningene, og så finne subjekt, verbal og direkte objekt, med påfølgende a-g oppgaver: “Jeg liker deg”, “Du liker meg”, “Te liker jeg”, “Han lurte henne”, “Sjakk ville hun spille”, “hun lurte ham”, og “Skjøt jegeren kråka?” (Bjerke, Eide, Lundberg & Ellingsen, 2022, s. 253). Slik vi kan se i vedlegg 2, ber også oppgave 9 eleven om å skrive av setningene, for så å finne subjekt, verbal og adverbial, med påfølgende a-d oppgaver. Det samme gjør oppgave 10, men her skal eleven også finne direkte objekt i tillegg. Samtidig, som vi ser i oppgave 6, bes det om at eleven kun skal finne to setningsledd, men samtidig består setningen av kun to ord, slik er det også i de etterfølgende oppgavene. Oppgavene legger tydelige rammer for kriterier, og tilbyr bare ett fasitsvar. Oppgavene er lukket, og åpner dermed ikke opp for varierte oppgaveløsninger. Vanskelighetsgraden øker noe for hver oppgave, og krever en litt bredere kunnskapsforståelse i setningsledd.

På side 263 i *Salto 7B* finner vi kun oppgaver som faller inn under kategorien *å identifisere og kategorisere*, med unntak av én oppgave; oppgave 9. Det betyr at det er 25 av 26 oppgaver på side 264, hvor eleven skal skrive av og identifisere og kategorisere setningsledd. Som vi kan se i vedlegg 3, skal eleven i de fleste oppgavene: “Skriv av setningene og finn verbal, subjekt [...]” (Bjerke, Pedersen, Ellingsen, & Mosveen, 2022, s. 263). Oppgavene fra vedlegg 3 bygger videre på hverandre, hvor eleven fra oppgave til oppgave skal finne bestemte setningsledd, men setningene utvides med ett nytt setningsledd. “Skriv av setningene og finn verbal, subjekt og direkte objekt” (oppgave 5), “[...] og finn verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt” (oppgave 6), “[...] og



finn verbal, subjekt, direkte objekt og adverbial” (oppgave 7), “[...] Her kan du finne alle setningsleddene du har lært” (oppgave 8). De første oppgavene på denne siden, oppgave 5, 6 og 7, har begrenset antall setningsledd, men ordstillingen er ikke alltid i SVO-stilling, som for eksempel i oppgave 5c: “Dette klarer du!” (Bjerke, Pedersen, Ellingsen & Mosveen, 2022, s. 263), og i oppgave 6d: “I Italia spiser jeg masse is” (Bjerke, Pedersen, Ellingsen & Mosveen, 2022, s. 263).

I *Fabel 7* finner vi som nevnt 22 oppgaver som vi har valgt å kategorisere som å *identifisere* og *kategorisere*. *Fabel 7* inneholder dermed 22 av totalt 46 oppgaver som faller inn under kategorien å *identifisere* og *kategorisere*. Slik vi kan se i vedlegg 5, er oppgave 23a-e oppgaver hvor eleven skal finne subjekt, verbal og objekt: “Ella klemmer Emil”, “Emil roper høyt”, “Isam og Emil spiller basketball hvert friminutt”, “Jon kaster snøballer på Isabelle”, og “Hver dag spiser vi brødsriver til lunsj” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 279). I oppgave 19a-c blir eleven bedt om å finne subjektene i tre setninger: “Tre mus spiste uglå til frokost”, “Til frokost spiste uglå tre mus”, og “Til frokost spise tre mus uglå” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen, 2022, s. 276). Som nevnt skal eleven kun finne subjektivert i disse tre setningene, samtidig som disse tre setningene inneholder de samme ordene, men med forskjellig oppbygging, noe som gjør at betydningen av setningene forandres.

## 4.4 Fordeling av grammatikkoppgaver

I skjemaet har vi lagt inn hvor mange oppgaver knyttet til analysens grammatiske fenomener vi finner totalt, innenfor de ulike lærebøkene vi har analysert. De første tre underkategoriene tilhører åpne oppgaver, mens de siste to kategoriene er tilknyttet lukkede oppgaver. Dette har vi gjort for å få en tydelig forståelse over hvordan fordelingen er, og hvilke typer oppgaver som blir mest vektlagt i de tre lærebøkene vi har undersøkt.

	Hva:	Definisjon:	Eksempel:	Salto 7A	Salto 7B	Fabel 7
Åpne oppgaver - det vil si oppgaver der det fins flere mulige svar	Reflektere/forklare (Undrende).	Eleven skal tenke over, og gjøre språklig valg, gjerne i form av å vurdere, diskutere eller skrive.  Eleven skal forklare begreper, regler og sammenhenger.	hvilken verbtid brukte du i den nye versjonen av teksten? (Salto 7A, oppgave 12b, s.53)  1 a-c, side 50, Salto 7A. Ikke isolert, men står i kontekst til reflekterende aktivitet, der eleven har lært om verb og adverb.	(1 a, 7 a-d, 10 c, s.50-51), (12 b og 12 c, s.53), (12 a, s.120), (5 b, s.252-253). (19 e, s.121).  11 oppgaver	(13, s.46), (15 a, s.47).  2 oppgaver	(1 c, s.270), (10, 11 b, s.272), (13 b, s.273), (17, 17 c, 18 a-c, 20 b, s. 276-277), (24, 26 a-e s.279).  16 oppgaver
	Produsere (Kreativitet)	Elevene skal produsere tekster eller setninger der de ofte bes om å anvende grammatikk.  Oppgaver som legger opp til at eleven skal skrive en lenger tekst.	<b>Skriv en innledning med pangstart.</b> Den første setningen skal stå i preteritum, og resten av innledningen skal skrives i preteritum perfektum. (Salto 7A, oppgave 14, s. 53)	(6, 8 b, 9,10a, s.51), (12 a, 13, 14, s.53), (7, 10, 11 a, s.119), (13 a-e, 14 a-e, 19 a, s.120-121), (1, 2 a, 4 a-d, 11 a, s. 252-253), (16 b, s.255).  29 oppgaver	(11, 8 a, s.46), (9c, s.263)  3 oppgaver	(11 a, 11c, 13 a, s. 272-273), (17 a, s.276), (25 a, s.279)  5 oppgaver
	Språklig lek / Eksperimentere	Eleven skal utforske språkets muligheter med rim og rytme. Stokke om på ord og setninger.	1 a) Jobb sammen i små grupper. Lag en litt lang setning om hva som helst. Deretter skriver dere hvert ord i setningen på en liten lapp og stikker om på ordene. 1 b) la en annen gruppe prøve å pusle sammen setningene deres. (Fabel 7, s. 270)	(3b, s. 252) (5 c, s.252, (18 a-c, 19 c, s.121), (2 c, s.252)  15 oppgaver	(15 b, s.47).  1 oppgave	(1 a-b, s.270), (20 a, s.277).  3 oppgaver
Lukkede oppgaver - det vil si oppgaver med kun ett fasitsvar	Bøying	Eleven skal bøye ord innenfor forskjellige ordklasser.	Lag en tabell og bøy disse verbene. (Salto 7A, oppgave 11 a, s.53)	(11 a s.53), (3 a s.252), (16 a s.255) (18 s. 255).  4 oppgaver	0 oppgaver	0 oppgaver
	Identifisere/kategorisere Utdype i metodedelen.	Gjenkjenne, finne, og sortere ordklasser og setningsledd.	Eksempel: Finne subjekt/verbal/objekt.	Oppg. (1 b-c, s. 50), (11b s.53), (6abcd, 8 ab, 9 a-g, 10 b, 11 b s.119), (12 b, 13 a-e, 14 a-e, 15 a-h, 16 a-e, 17, 18 a-c, 19 b s.120-121), (3 a, 5 a, 6 a-c, 7 a og b, 8 a-g, 9 a-d, 10 a-h, 11 a-b s.252-253).  83 oppgaver	(7 a-d, 8 b, 9 a-d, 10 a-d, 14 a-d, 16, s.46-47), (5 a-g, 6 a-g, 7 a-e, 8 a-f, 9. s. 263).  44 oppgaver	(12, s.273), (17 b, 19 a-c, 21 a-d, s.276-277), (22 a-g, 23 a-e, 25 b, s.278-279).  22 oppgaver
Totalt antall oppgaver:				141 oppgaver  55 er åpne 87 lukkede	50 oppgaver  6 er åpne 44 lukkede	46 oppgaver  24 er åpne 22 lukkede

Figur 5: Tabell over oppgavefordeling

## 5 Drøfting og diskusjon

Som nevnt i kapittel 2.1.3 har flere undersøkt grammatikkoppgaver i læreverk (Jørgensen, 2019; Jørgensen & Siljan, 2021; Olsen, 2022). Jannike Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken (2021) undersøkte balansen grammatikkoppgaver i lærebøker for 5. og 8. trinn. De kom frem til at det er stor vekt på tradisjonelle oppgaver, hvor eleven skal bøye ord, kategorisere/identifisere ordklasser og forklare dem. Videre fant de at grammatikkoppgaver på ungdomsskolen ofte var i møte med sidemålsopplæringen. De fant ut at mengden oppgaver varierte sterkt fra de ulike lærebøkene, og at det videre er lite kreative grammatikkoppgaver (Kapittel 2.1.3). Vi skal videre i dette kapitlet diskutere studiens funn om grammatikkoppgaver fra lærebøkene vi har undersøkt på 7.trinn.

### 5.1 Lærebokas struktur i møte med grammatikk, kontekstualisert?

Å diskutere lærebøkens oppbygging og struktur i møte med grammatikk vil være interessant, sett i lys av teorien som har blitt framstilt. Slik vi har vært inne på, består *Salto 7A* av 264 sider, *Salto 7B* inneholder totalt 269 sider og *Fabel 7* har 325 sider, med varierende mengde oppgaver.

I *Salto 7A* finner vi to språkverksteder som handler om analysens grammatiske fenomen, i tillegg til en oppslagsdel bakerst. Det første språkverkstedet er i tilknytning til kapittel 2, "Fortellinger som fenger", og inneholder totalt 21 oppgaver. Dette språkverkstedet strekker seg fra side 50 til 53, og har verb og verbtider som tema. Det andre språkverkstedet er til kapittel 4, "kunsten å overbevise". Gjennom dette språkverkstedet skal eleven jobbe med setningsanalyse, med et antall på 60 oppgaver. Oppslagsdelen bakerst starter med repetisjon av setningsanalyse, før eleven møter 42 oppgaver som tar for seg både ordklasser og setningsanalyse. Oppslagsdelen inneholder også grammatikkoppgaver som tar for seg det normative perspektivet hvor det er fokus på rettskriving, slik vi har vært inne på i kapittel 5.1.1. Disse oppgavene har vi ikke lagt vekt på i denne studien, fordi de ikke omfattes av analysens grammatiske fenomen. Måten *Salto 7A* har strukturert læreboka, med et språkverksted som tar for seg grammatikkoppgaver som er tilknyttet til bestemte temaer, kan vi tolke slik at grammatikken blir plassert i en kontekst, enten i lys av å skape fortellinger som fenger (verb, verbtider og adverb), eller i tilknytning til å lære seg kunsten å overbevise (setningsanalyse).

I *Salto 7B* finner vi kun ett språkverksted som er relevant for analysens grammatiske fenomen, kapittel 7 "Hvorfor leser vi?", i tillegg til en oppslagsdel bakerst i boka. Av totalt 269 sider, finner vi kun fire sider som inneholder grammatikkoppgaver, og på disse sidene er det totalt 49 grammatikkoppgaver. Grammatikkoppgavene som tilhører dette språkverkstedet bygger på setningsanalyse, og kapitlet i forkant handlet om "hvorfor vi leser". Derfor kan det virke logisk at

eleven skal jobbe videre med setningsanalyse, for å lære hvilken betydning de ulike setningsleddene har for en setning, og hvilken funksjon og informasjon de gir til en tekst.

Gjennom disse oppgavene møter eleven grammatikkoppgaver knyttet til en kontekst, de skal gjennom arbeidet med disse oppgavene få en større forståelse for hvordan setninger og uttrykk bli påvirket ut fra hvilke ord og setningsledd som blir brukt. Oppslagsdelen bakerst i *Salto 7B* starter med en repetisjon av ordklassene og setningsanalyse, før grammatikkoppgavene kommer. Grammatikkoppgavene her tar kun for seg setningsanalyse, med totalt 26 grammatikkoppgaver, slik vi kan se i vedlegg 3, derfor kan de oppleves som løsrevet fra en kontekst.

I og med at *Salto 7A* og *Salto 7B* bygger videre på hverandre, og er ett verk, hvor *7A* blir brukt på høsten, og *7B* blir brukt på våren, kan det være hensiktsmessig å diskutere de to sammen. Men ut fra analysen fant vi det hensiktsmessig å diskutere de primært separat. For slik vi oppdaget, er det store forskjeller på hvordan disse to lærebøkene vektlegger grammatikkoppgaver, og hvilke typer grammatikkoppgaver som blir vektlagt (åpne og lukkede, og hvordan eleven blir aktivisert). På høsten, når elevene bruker *Salto 7A*, vil de møte flest grammatikkoppgaver, med en stor variasjon på åpne og lukkede oppgaver. Når de går over til å bruke *Salto 7B*, vil antallet grammatikkoppgaver minke betraktelig, og spesielt åpne oppgaver. Her vil eleven møte et stort antall lukkede oppgaver, som har vekt på en tradisjonell tilnærming. Lukkede oppgaver kan, som nevnt, være nyttige for å vurdere nøyaktighet og forståelse av spesifikke grammatiske strukturer.

På baksiden av begge *Salto*-bøkene kan vi lese at *Salto*-serien “legger til rette for progresjon og dybdelæring og videreutvikler elevenes kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon” (Bjerke, Lundberg & Ellingsen, 2022, baksidetekst; Bjerke & Pedersen, 2022, baksidetekst). Videre står det bak på både *Salto 7A* og *Salto 7B* at de inneholder “oppgaver med en kritisk og utforskende tilnærming til tekst og språk” (Bjerke, Lundberg & Ellingsen, 2022, baksidetekst; Bjerke & Pedersen, 2022, baksidetekst). I og med at begge *Salto*-bøkene har språkverksted knyttet til sine kapitler, som tar for seg språklige elementer som er relevant for det kapitlet handler om, vil eleven møte oppgaver som står i en relevant kontekst, med en høyere frekvens enn hvis det kun hadde vært en grammatikkdel bakerst i boka. Dette kan forsterke elevens forståelse av hvorfor de jobber med det de jobber med, slik vi for eksempel kan se i språkverkstedet som tilhører kapittel 2 “fortellinger som fenger” (*Salto 7A*), hvor eleven skal jobbe med verb, adverb og adjektiv i beskrivelser. Her vil elevene få en dypere forståelse for hvordan bruken av disse ordklassene kan påvirke og løfte teksten, og gjøre teksten mer fengende.

På baksiden av *Fabel 7* kan vi lese følgende; “**Fabel** følger fagfornyelsen og vekker nysgjerrigheten til elevene. *Fabel* tar elevene med på en engasjerende reise i norskfaget gjennom utforskende oppgaver, varierte tekster og lærerike strategier” (Fjeld, Fongen, Nilsson & Taraldsen,

2022, baksidetekst). *Fabel 7* består av 325 sider. Denne læreboka er strukturert annerledes enn *Salto*-serien, ved at de har valgt å plassere grammatikken i bokas siste kapittel; kapittel 11 – *Utforsk språket*. Ut fra antall sider, er det kun syv av disse som tar for seg analysens grammatiske fenomen, med et antall på 46 grammatikkoppgaver. På hvert oppslag tar læreboka for seg ett spesifikt grammatisk fenomen, før man hopper videre til neste grammatisk fenomen på neste oppslag. Dette kan oppleves som at de fenomenene som grammatikkoppgavene legger opp til står uten en større, språklig kontekst, og de kan oppleves som løsrevne oppgaver uten en større sammenheng.

## 5.2 I møte med lærebokas grammatikkoppgaver

Slik vi var inne på i kapittel 2.3.1, kan vi forstå Piaget sin induktive kognitive teori innenfor konstruktivismen, som en konstruering av ny kunnskap og forståelse med opphav i tidligere erfaring og den forforståelsen en allerede innehar. Det kan forstås som en logisk konklusjon å trekke at basert på dette perspektivet så er det flere fordeler ved å starte med en innføring i lukkede oppgaver, såkalte tradisjonelle oppgaver, før eleven skal bevege seg mot en utforskende læringsprosess. Lukkede oppgaver består av grunnleggende grammatikkoppgaver innenfor fenomenet. Vi har sett at det er gjennomgående i *Salto*-serien at lærebøkene starter arbeidet med en overflatelæring for at elevene skal tilegne seg en forståelse av fagstoffet, før de videre skal utforske emnet. Når elever møter på nye erfaringer, så blir disse erfaringene forstått og bearbeidet basert på den kunnskapen de allerede har tilegnet seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.63-64). Tradisjonelle oppgaver kan betraktes som nødvendig å mestre, før en arbeider med mer krevende oppgaver.

I lys av undersøkelsen på utforskende og tradisjonelle oppgaver, har vi også studert oppgavens struktur, hvordan de er bygd opp og hvordan eleven skal jobbe. Vi har merket oss hvilke type oppgaver som eksplisitt ber elevene om å jobbe individuelt, og hvilke oppgaver som skal besvares i samarbeid og gjennom samtale. I *Salto*-serien står det sjeldent eksplisitt om elevene skal jobbe individuelt eller i par. *Fabel 7* derimot konkretiserer eksplisitt om elevene skal jobbe individuelt eller om de skal samarbeide.

I *Salto 7A* finner vi oppgave 5c (s.252), som er en oppgave under kategorien *eksperimentere med språket*. Dette er en samarbeidsoppgave der elevene skal skrive et ferdigprodusert dikt på nytt, med å bruke adverbene elevene har funnet. Diktet kan ha enderim, eller bokstavrim. Elevene skal videre bytte om på ord, og legge til ord for å skape rytme. Denne oppgaven har en utforskende tilnærming der elevene skal undersøke, eksperimentere, produsere og ha en kritisk tilnærming mot en god oppgaveløsning. Som nevnt så er det et få antall av oppgavene i *Salto*-serien som tydeliggjør om oppgavene skal gjennomføres alene, eller i samarbeid. Det er interessant å diskutere de

oppgavene forfatterne av læreverkene har valgt å konkretisere som samarbeidsoppgaver, og hvordan type oppgaver dette er. Oppgave 5c er en åpen oppgave, med en utforskende tilnærming hvor det ikke finnes ett spesifikt fasitsvar, hvor eleven i samhandling med hverandre får mulighet til å eksperimentere med språket gjennom en hermeneutisk prosess.

Vi finner mange samarbeidsoppgaver i *Fabel 7* som tilsier at elevene gjennom talespråket skal komme frem til en problemløsning i samhandling med andre. Vygotskij mente, slik vi har vært inne på i kapittel 2.3.2, at læring gjennom utforskning ikke bare skulle foregå selvstendig, men ettersom kunnskap og erfaring om omverdenen ofte blir tolket i samspill med andre, så var samarbeid viktig. *Fabel 7*, som består av et begrenset utvalg med oppgaver rettet mot studiens grammatiske fenomener, har en balanse mellom individuelle oppgaver, og samarbeidsoppgaver. Vi fant flere oppgaver som skulle besvares gjennom *samtale*. Her skulle elevene ofte diskutere oppgaven sammen i gruppe eller læringspar, for deretter dele problemløsningen med andre. Språket blir fremhevet som det viktigste verktøyet i slike oppgaver, sammen med refleksjon, kritisk tenking, undring og utforskning, da det handler om å dele ens forståelse med andre, og komme med innspill i et forsøk på å finne en løsning.

Oppgavene vi finner i *Fabel 7*, som skal besvares individuelt, er primært knyttet til den tradisjonelle tilnærmingen, men vi finner også reflekterende og undrende oppgaver som skal besvares individuelt. Vi har tidligere presentert at forfatterne av *Fabel 5* poengterer at de valgte en hovedvekt på en deduktiv tilnærming i grammatikkopplæringen, for å sørge for elevenes tilegnelse av et godt og korrekt metaspråk, før de beveger seg mot en mer induktiv tilnærming med en utforskende undersøkelse av språket. Videre informerer de om at søkelyset i *Fabel 8* endrer seg over til en større integrering av oppgaver med et språklig fokus gjennomgående i alle kapitler. Det som er spennende å poengtere relatert til denne fordelingen, er at i *Fabel 7* så er balansen mellom åpne (induktive) og lukkede (deduktive) oppgaver, ganske likt vektlagt, men eleven møter fortsatt grammatikken kun i ett kapittel. Forfatterne av *Fabel*-serien har basert på denne fordelingen gjennom klassetrinnene, valgt å fokusere på en grunnleggende innføring i grammatiske fenomener, før de øker integreringen av åpne, og utforskende oppgaver med en induktiv tilnærming. Denne fordelingen kan sies å støtte mye av det vi har presentert i denne studien, der det kan oppfattes hensiktsmessig å starte med en innføring i grammatikkens normer og regler, før en klarer å ta i bruk denne kunnskapen i møte med utforskende oppgaver. Dersom hovedfokuset på 5.trinn er lukkede oppgaver med en deduktiv tilnærming, vil elevene få trent godt på grammatikkens grunnleggende elementer, før de skal utvikle ens forståelse, samt bli robuste i møte med større grammatiske utfordringer. Det legges opp til et stort utvalg av tradisjonelle oppgaver, som byr på overflatelæring, før kunnskapen bygges videre på med mer utforskende oppgaver, som tilbyr dybdelæring. Et slikt

oppsett kan forstås til at hensikten er at elevene er nødt til å mestre den grunnleggende innføring i setningsanalyse og ordklasser, før utfordringene øker, og elevene kan utforske og evne å gå mer i dybden. For å få til dybdelæring, må man klare å se kunnskapen i en helhet, gjennom å ha forståelse for hvordan delene henger sammen.

Det er også relevant å påpeke at gjennom studiens analyse av *Salto*-serien, har vi støttet på flere oppgaver som kombinerer en induktiv og deduktiv tilnærming. Flere oppgaver (som har inneholdt underoppgaver (for eksempel en a-, b-, c-oppgave), vi har analysert kan starte med en oppgave som vi plasserte under kategorien *å produsere* som er en åpen oppgave, før en deloppgave (for eksempel b-oppgave) til oppgaven ba elevene om å analysere setningene elevene hadde produsert. Her finner vi en god balanse mellom disse to tilnærmingene, som vil defineres som en hypotetisk-deduktiv tilnærming. Oppgaver vi lokaliserte med en slik balanse, kunne starte med at eleven skal identifisere et grammatisk fenomen, før de videre skulle utforske fenomenets effekt, og funksjon i en tekst.

Det vi finner ekstra interessant i denne fordelingen av oppgavene, baserer seg på fokusgruppeintervjuene som drøftet og utdypet hva som ligger i begrepene *undrende*, *utforskende* og *aktiviserende* prosesser, som vi er inne på i kapittel. 2.3.3. Her kommer det fram at undrende prosesser er kognitive, og gjerne mer individuelle. Undrende læringsprosesser har ikke et særskilt fokus på å komme frem til faste svar, men heller å skape nysgjerrighet. Gjennom slike prosesser, blir fokuset mer på å skape spørsmål, enn å finne svar. Oppgavene vi har lokalisert i *Fabel 7*, der det står helt eksplisitt at elevene skal jobbe individuelt, består både av åpne oppgaver i form av reflekterende/undrende oppgaver som for eksempel oppgave 24 (s.279), og lukkede oppgaver i form av setningsanalyse, oppgave 23 a-e (s.279). De individuelle oppgavene vi møter på i *Fabel 7*, har som nevnt hovedvekten på tradisjonelle, lukkede oppgaver. En slik tilnærming til oppgaver kan defineres som deduktive.

Oppgave 24 er en åpen oppgave: «Finner du noen ord eller setningsbiter i setningene ovenfor som *verken* er subjekt, verbal eller objekt? Hva sier disse bitene noe om?» (*Fabel 7*, s.279). Om vi skal ta utgangspunkt i forståelsen av at undrende prosesser ofte skjer på et indre plan, så vil denne oppgaven åpne opp for at elevenes nysgjerrighet og undring blir aktivisert. Oppgaven kan skape undring og refleksjon, og her må elevene gå gjennom denne prosessen på egenhånd. Oppgaven krever en kognitiv tankeprosess der de må reflektere seg fram til et svar. Slik som nevnt over, så er mye av fokuset på å skape spørsmål, og denne oppgaven vil for mange skape flere spørsmål enn fasitsvar. Kritisk tenkning er aktuelt å trekke inn her. For å evne å skape spørsmål, er det en viktig forutsetning å inneha evnen til kritisk tenkning eller refleksjon rundt fenomenet man møter på. Gjennom en undrende og individuell prosess, så vil en gjennom en kritisk tankegang

risikere å produsere en rekke spørsmål knyttet til oppgaven en skal besvare. Oppgaver som åpner opp for undring og refleksjon vil også kunne skape nysgjerrighet hos elevene.

Piaget opererer med to ulike begreper som kalles for assimilasjon og akkomodasjon, slik som vi var inne på i kapittel 2.3.1. Akkomodasjon innebærer at dersom eleven møter på nye erfaringer som ikke står i samsvar med ens forkunnskaper og forforståelse, kan det skje en tilpasning slik at eleven får tilegnet seg den nye kunnskapen, til tross for at det ikke er i samsvar med det en vet fra før (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.64). I reflekterende og undrende oppgaver så vil ens forkunnskaper bli satt på prøve gjennom om oppgaven man møter på er i samsvar med det en allerede vet, og dermed kan bygge videre på denne forståelsen gjennom en større helhet (assimilasjon), eller om oppgaven man møter på ikke står i samsvar med det en besitter av forståelse og kunnskap fra før, og en blir tvunget til å om dirigere de kunnskapsstrukturene en har for å tilpasse det nye man støtter på (akkomodasjon).

Den lukkede oppgaven 23 (*Fabel 7*, s.279), består av en standard setningsanalyse der elevene skal identifisere subjekt, verbal og objekt i setningene. Basert på funnene i denne studien, ser vi at majoriteten av individuelle oppgaver i *Fabel 7*, består av lukkede oppgaver.

Av studiens to valgte underkategorier under *lukkede oppgaver* så finner vi at kategorien *å identifisere/kategorisere* har et overlegent flertall av oppgaver innenfor alle lærebøkene vi har analysert. Kategorien *å bøye* besto kun av fire oppgaver, og da kun i *Salto 7A*, vi fant ingen slike oppgaver i *Salto 7B* eller *Fabel 7*. Til tross for at *å bøye* er en lukket kategori, og som teorien vi har presentert antyder at denne kategorien ofte har stor plass i lærebøker, så har vektleggingen av denne kategorien falt bort i det utvalget av lærebøker på 7.trinn som vi har undersøkt. *Å identifisere/kategorisere* derimot, består av totalt 149 oppgaver, fordelt på alle tre lærebøker. Dette antallet er rimelig høyt, og slike oppgaver består primært av setningsanalyse. Det er interessant at setningsanalyse har fått en så overlegen plass innenfor analysens grammatiske fenomener totalt sett. En mulig årsak til denne vektleggingen kan ligge i hvorfor setningsanalyse betraktes som så viktig for elever å lære seg. Slik tidligere presentert i teorien, så kan setningsanalyse forstås som et viktig grunnlag for å utvikle ens metaspråklige bevissthet og forståelse for grammatikk. Setningsanalyse vil også fremheve ens bevissthet rundt setningers oppbygging, hvordan tekster informerer, og kan fungere som et verktøy for at elever lettere skal ha en bevisstgjøring rundt valgene de tar i egne setninger.

Om vi skal tolke denne strukturen i lys av teorien vi har framstilt, så kan vi forstå det slik at lukkede oppgaver, såkalte tradisjonelle oppgaver som kun tilbyr ett fasitsvar, er en kognitiv prosess som ikke krever samarbeidslæring. Eleven skal individuelt jobbe seg gjennom den grunnleggende forståelsen av de grammatiske fenomenene, før samarbeidslæring gjennom mer utforskende



oppgaver blir nødvendig. Ettersom lukkede oppgaver nettopp bare har ett fasitsvar, så vil slike oppgaver oppleves mindre mentalt anstrengende, og kan dermed gjøres individuelt.

Til tross for kategoriene vi har plassert oppgavene under, så vil formuleringen av oppgavene avgjøre vanskelighetsgraden på oppgavene, og hva som kreves av elevene. De reflekterende/undrende oppgavene bidrar til en fortolkningsprosess der gjerne flere spørsmål, enn svar oppstår. Utforskende læringsaktiviteter som ofte er forstått som undersøkende arbeidsmetoder, der en produksjon av en problemstilling, og prosessen mot en problemløsning står i sentrum. Det sistnevnte er ofte satt opp som samarbeidsoppgaver. Oppgavene har ferdigstilte mål og rammer, samtidig som elevene står fritt til å velge selv strategien de ønsker å benytte seg av. Prosessen er ofte oppdagelsesorientert, og legger et grunnlag for samarbeidslæring. Oppgave 17 (*Fabel 7*, s.276) er en slik oppgave. Elevene skal muntlig diskutere hva en setning er, og hva som er den minste setningen vi kan lage. Ut fra beskrivelsen av utforskende læringsaktiviteter, kan denne oppgaven kategoriseres her, og som en åpen oppgave. Oppgaven krever at elevene gjennom samarbeid skal undersøke, reflektere og undre seg fram til et svar. Vygotskij hadde et sentrert fokus på læring i samhandling med andre, og forsto læring som en sosial prosess. Vygotskij mente at språket, særlig talespråket, var vårt viktigste redskap i møte med læring (Imsen, 2014, s.190). Dette faller i samsvar med oppgave 17 fra *Fabel 7*. Oppgaver som skal løses gjennom muntlig diskusjon, står også i samsvar med læreplanen. Vi ser i et stort antall av kompetansemålene, at muntlig kommunikasjon står som et kjerneelement knyttet til målene. Muntlige ferdigheter er også en grunnleggende ferdighet som går igjen i mange av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I lys av teorien som har blitt fremstilt, kombinert med analyseprosessen, har verdien av samspillet mellom utforskende og tradisjonelle, og balansen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming i opplæringen kommet tydeligere frem. Teorien, i samspill med analysen vi har foretatt oss, har vist at en kombinasjon mellom disse formene er en essensiell faktor for å kunne lykkes med dybdelæring, og økt læringsutbytte for elevene, samt at vi ikke kan se disse begrepene isolert fra hverandre.

Gjennom studiens analyse har det blitt synlig hvordan lærebøkene vektlegger disse læringstilnærmingene gjennom grammatikkoppgaver. Slik det har blitt belyst tidligere, ønsker en å bevege seg bort fra tradisjonelle grammatikkoppgaver, og heller ha et primært fokus på utforskende oppgaver, som åpner for dybdelæring. Basert på Piaget sin kognitive teori kan man forstå samspillet mellom dybdelæring og overflatelæring som en nødvendig, og essensiell forutsetning for å evne å fange opp, bearbeide og tilegne seg ny kunnskap i lys av det en allerede kan og vet, basert på kunnskap og erfaringer. For å eksemplifisere dette så kan vi trekke inn ordklassen *verb*: Det er viktig at eleven først har den grunnleggende forståelsen for ordklassen, før man setter ordklassen

opp mot utforskende arbeid. Elevene må vite hva som kjennetegner *verb*, når man tar i bruk ordklassen, og hvilken funksjon og effekt ordklassen har i en gitt språkkontekst. Etter en gjennomgåelse av dette, samt har øvd seg på noen tradisjonelle oppgaver i form av verbbøying som faller under lukkede oppgaver, kan man bevege seg videre. Elevene vil kunne lettere forstå effekten ordklassen *verb* har i møte med en språklig kontekst, når man begynner med overflatelæring. For å utvide den kunnskapen man sitter med etter en grunnleggende innføring, er det hensiktsmessig å bevege seg over til utforskende arbeide som tilrettelegger for dybdelæring.

Elevene kan så utforske hvordan bruken av ulike verb kan tilføye en tekst variasjon og mer spenning hvis man unngår å bruke samme verbform og ord gjennomgående i en hel tekst. Om vi bruker *å gå, går, gikk, har gått* som et konkret eksempel, vil det skape en variasjon om man erstatter *å gå*, med ulike synonymer til ordet eller å velge en helt annen variant, for eksempel *å rusle*, eventuelt bygge videre med adverb og adjektiv. Å evne å få til en variert og levende tekst, kan for mange være krevende og vanskelig, og her er det viktig å være bevisst på effekten ulike ordklasser kan tilføye teksten. Da beveger man seg over på en helhetlig forståelse, og det å klare å se en språklig sammenheng. Dersom man ikke kombinerer overflatelæring med dybdelæring, kan en tilegnelse av nye erfaringer og kunnskap bli mer utfordrende. Det kan, ut fra teorien vi har presentert, være fordi eleven ikke har noe, eller nok, kunnskap å bygge videre på, og utforskende oppgaver vil kunne bli utenfor elevenes rekkevidde. Her kan Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssone/den nærmeste utviklingssonen trekkes inn. Elevene er nødt til å møte på utfordringer for å ha noe å strekke seg etter som igjen kan medføre en utvikling, men disse utfordringene kan ikke plasseres utenfor det nivået elevene kan mestre (Imsen, 2014, s.195). Da vil det ikke skje en utvikling, men en stagnering av kunnskap.

## 6 Konklusjon

Formålet med denne konklusjonen er å gi et svar på problemstillingen: *Hvilke grammatikkoppgaver møter elevene i et utvalg lærebøker for 7.trinn, og tilrettelegger oppgavene for utforskende læring?* Gjennomgående vil vi og svare på de to forskningsspørsmålene: *Er det variasjon i oppgavenes utforming, og variasjon i hvordan elevene blir aktivisert? Og åpner oppgavene for refleksjon, undring og kritisk tenkning, eller er de begrenset til ensformige løsninger?*

I et utvalg lærebøker for 7.trinn legges det opp til varierte grammatikkoppgaver, slik vi kan se ut fra studiens analyse. Gjennom *Salto 7A* vil eleven møte et bredt utvalg av grammatikkoppgaver, hvor 59 åpne oppgaver tilrettelegger for en utforskende tilnærming gjennom å skulle reflektere (10), produsere (29) og eksperimentere (15). Totalt i *Salto 7A* fant vi, som nevnt, 83 oppgaver hvor eleven skal kategorisere eller identifisere setningsledd, og fire oppgaver hvor eleven skal bøye ordklasser. I *Salto 7B* spriker det i møte med utforskende oppgaver, hvor vi kun fant seks åpne oppgaver, hvor to av dem var til å reflektere, tre var til å produsere, og én oppgave hvor eleven skulle eksperimentere. Mot 44 lukkede oppgaver, hvor alle er kategorisert under kategorien å identifisere og kategorisere. I *Fabel 7* finner vi en overvekt av oppgaver hvor eleven skal reflektere, med hele 21 oppgaver. Videre er det fire oppgaver hvor eleven skal produsere og tre oppgaver hvor eleven skal eksperimentere. Når det gjelder de lukkede oppgavene i *Fabel 7*, finner vi kun oppgaver hvor eleven skal identifisere og kategorisere, med totalt 22 oppgaver. Dette indikerer at elevene i stor grad møter varierte oppgaver, men at det er en overvekt av tradisjonelle, lukkede oppgaver med et høyt fokus på å identifisere og kategorisere setningsledd.

Slik grammatikkoppgavene i denne analysen har blitt diskutert, kan vi trekke paralleller til andre studier som også har kommet frem til at det er stor vekt på tradisjonelle grammatikkoppgaver i lærebøker (Bakke & Kverndokken, 2021; Jørgensen, 2019; Jørgensen & Siljan, 2021): Bakke og Kverndokken undersøkte lærebøker for 5. og 8. trinn i 2021, Jørgensen og Siljan undersøkte to lærebøker for ungdomstrinnet i 2021, og Jørgensen undersøkte to læreverk for ungdomstrinnet i 2019. Funnene til Bakke og Kverndokken (2021), viste at det var stor vekt på oppgaver hvor eleven skal bøye ord, kategorisere/identifisere ordklasser og forklare dem, og at det var få oppgaver hvor eleven skulle være kreativ. Dette har vi også kommet fram til, i møte med norskfaglige lærebøker for 7. trinn. Det er en stor vekt på oppgaver hvor eleven skal kategorisere/identifisere setningsledd, men svært få oppgaver hvor de skal bøye ordklassene. Totalt fra alle tre lærebøkene som vi har analysert, er det 149 oppgaver som består av at eleven skal identifisere/kategorisere setningsledd eller ordklasser. En motsetning til deres funn, er at i de bøkene vi har analysert kan en stor del av de utforskende oppgavene åpne opp for kreativt arbeid.

Ut fra analysen har vi kommet frem til at eleven møter oppgaver som aktiviserer dem på varierte måter, men utformingen til oppgavene er ofte lite varierte, spesielt når det kommer til lukkede oppgaver. Slik vi kan se i tabellen hvor vi har kategorisert oppgavene (kapittel 4.5), kan vi konkludere med at det er svært varierende fordeling av åpne og lukkede oppgaver, og forlagene har lagt vekt på forskjellige former for elevaktiviserende oppgaver.

*Fabel 7* har innenfor åpne oppgaver, lagt størst vekt på oppgaver hvor eleven skal reflektere/forklare/undre, og legger opp til 21 slike oppgaver. *Salto*-serien har totalt 12 slike oppgaver, der kun to av disse er i *Salto 7B*. Slik vi kan se ut fra analysen, har *Salto 7A* 55 oppgaver som vi har kategorisert som åpen, mot 87 oppgaver som kategoriseres som lukket. Innenfor åpne oppgaver, har denne læreboka lagt stor vekt på oppgaver hvor eleven skal produsere setninger eller mindre tekster, hvor 29 av 55 åpne oppgaver ber om dette. Til motsetning møter eleven i *Salto 7B* tre oppgaver hvor de skal produsere, og *Fabel 7* fire oppgaver hvor de skal produsere.

Når det kommer til lukkede oppgaver fra de tre lærebøkene, er det en klar overvekt av oppgaver hvor eleven skal identifisere og kategorisere setningsledd og ordklasser. I *Salto 7B* og *Fabel 7*, er det kun denne oppgaveformen som er å lokalisere innenfor lukkede oppgaver, med 44 oppgaver i *Salto 7B*, og 22 oppgaver i *Fabel 7*. I *Salto 7A* finner vi hele 83 oppgaver hvor eleven skal lokalisere, identifisere eller kategorisere. I tillegg inneholder *Salto 7A*, som den eneste av disse tre lærebøkene, fire oppgaver hvor eleven skal bøye ord. Det er flere punkter som er interessant å merke seg ved denne fordelingen av oppgaver, både i *Salto*-serien og i *Fabel 7*. I og med at *Salto*-serien skal komplimentere hverandre, der *7A* brukes på høsten og *7B* på våren, vil eleven møte et stort utvalg av varierte oppgaver som åpner opp for refleksjon, undring og kritisk tilnærming. Men det spesielle her er at det primært er på høsten at eleven møter flest varierte grammatikkoppgaver, og flest utforskende grammatikkoppgaver. Når våren kommer, og like før eleven skal videre til ungdomsskolen, vil eleven møte lite variasjon, med overvekt av tradisjonelle grammatikkoppgaver som ofte er begrenset til ensformige løsninger. Med bakgrunn i dette, kan oppgavene som eleven møter i *7B* kan tolkes som en siste repetisjon før eleven skal videre i skoleløpet. De lukkede oppgavene i *Salto*-serien ber eleven ofte om å skrive av setninger som allerede står trykt i boka, for deretter å analysere dem. Når det gjelder *Fabel 7*, synes vi det er interessant at totalt 46 oppgaver skal dekke et helt års opplæring/arbeid med grammatikk. Til tross for det, inneholder *Fabel 7* en relativt god balanse mellom åpne og lukkede grammatikkoppgave, hvor det er 24 åpne, og 22 lukkede oppgaver. Vi finner det litt rart at *Fabel 7* ikke inneholder noen oppgaver hvor eleven skal bøye ord, og årsaken til at slike oppgaver ikke er inkludert, kan vi bare spekulere i.

For å svare på teksten som forfatterne har skrevet bak på *Salto 7A* og *7B* (se kapittel 5.1), så ja, oppgavene har til en viss grad kritisk og utforskende tilnærming til språk, og ja, en del av dem

legger til rette for dybdelæring og kan videreutvikle elevens kompetanse i skriving. Men læreboka har flest tradisjonelle grammatikkoppgaver, som ikke tilrettelegger for dybdelæring eller å videreutvikle elevens skrivekompetanse. For å svare på teksten som forfatterne har skrevet bak på *Fabel 7* (se kapittel 5.1), i møte med grammatikkoppgaver, så ja, elevene kan bli tatt med på en engasjerende reise i norskfaget gjennom 24 utforskende oppgaver, men disse grammatikkoppgavene står hovedsakelig isolert, og uten en større kontekst.

## 7 Litteraturliste

- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende opplæring? I Fiskum, T. A., Gulaker, D. & Andersen, H. P. (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende opplæring i skolen* (s.17-29). Cappelen Damm AS.
- Andersen, P. T, Mose, G. & Norheim, T (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I Andersen, P. T., Mose, G & Norheim T (Red.) *Litterær analyse: En innføring* (s.9-26). Pax forlag
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Alnes, J. H. (2020). Hermeneutikk. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/hermeneutikk>
- Alver, V. (2020, 31.august). *Lærerrømmet: Hva er dybdelæring i fagfornyelsen?* Utdanningsforbundet. [Lærerrømmet: Hva er dybdelæring i fagfornyelsen?](https://snl.no/hermeneutikk) ([utdanningsforbundet.no](https://snl.no/hermeneutikk))
- Alver, V. & Brøntveit, M. O. (Programledere). (2020). Hva er dybdelæring i fagfornyelsen? [Audiopodcast]. I *Lærerrømmet*. Utdanningsforbundet: <https://shows.acast.com/5ca73b1ee061b6670b629d28/5f4776eecbdd602c9793366a>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Armbruster, B., & Ostertag, J. (1989). Questions in elementary science and social studies textbooks. Technical Report No. 463. Champaign, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Aasen, A. J., Solheim, R. & Smidt, J. (2011). På sporet av god skriveopplæring : ei bok for lærere i alle fag (ss. 9-41). Tapir akademisk forlag.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I Andersson-Bakken, E & Dalland, C., P (red), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.305-322). Universitetsforlaget.
- Bakken, 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 Kverndokken, K., Bakke, J. O. & Budal, I. B. (red.), *101 grep om grammatikk: - om språket som system og språket i bruk* (s.91-120). Fagbokforlaget.

Bjerke, K. K., Eide, M. A., Lundberg, P., & Ellingsen, D. K. (2022). Salto 7A, 2. utg.: norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

Bjerke, K. K., Pedersen, M. O., Ellingsen, D. K., & Mosveen, L. (2022). Salto 7B, 2. utg. : norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk : metodeboka 1* (ss. 158-175). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). Grammatikkens plass i opplæringen. I *Hva foregår i norsktimene? : Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I Andersson-Bakken, E & Dalland, C., P (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.21-43). Universitetsforlaget.

Boye, K. & Harder, P. (2012). A usage-based theory of grammatical status and grammaticalization. *Language*, 88 (1), 1-44.

Bransford, J. D., Brown, A.L. & Cocking, R. R. (2004). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D.C.: National Academy of Science.

Coertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylänne, S. og Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.003>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Definisjon av undre. (U.Å). I *DinOrdbok*. <https://www.dinordbok.no/definisjoner/norsk/?q=undre>

Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D C Heath; US.

Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. London: Dent & Sons.

Ditlefsen, H. & Hamre, M. (2022, 20. januar). *Etterlyser lærebøker: - Vi står mye på kopirommet med litt vondt i magen*. NRK Sørlandet. [https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker\\_-\\_vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455](https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker_-_vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455)

Eiesland, E., & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*.

Universitetsforlaget

- Ferrer, M., Jøsak, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P.A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.), *kritisk tenkning i samfunnsfag* (s.11-26). Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A., Myhre, H. & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger. I Fiskum, T. A., Gulaker, D. & Andersen, H. P. (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende opplæring i skolen* (s.31-43). Cappelen Damm AS.
- Fiskum, T. A., Thorshaug, A. & Husby, J. A. (2018). Eleven i fokus. I Fiskum, T. A., Gulaker, D. & Andersen, H. P. (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende opplæring i skolen* (s.45-66). Cappelen Damm AS.
- Fjeld T. K., Fongen, E., Nilsson, L. C., & Taraldsen, T. L. (2022). *Fabel 7: norsk for barnetrinnet* (Bokmål). Aschehoug.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10 (2016), *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10* (LOV-2005-04-01-15-§3-2) <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Forsmo, K. (2019). Styrker og svakheter med en lærebokfri opplæring i samfunnsfag.
- Fullan, M., J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda* 2(107), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148, DOI: [10.1207/s15389286ajde1903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2)
- Genette, G. (1997). *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, D.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A. & Skarpaas, KG. (2016). Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. Sluttrapport. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø., Langfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). *Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gregersen, T. F. (2018). "Nyordet" dybdelæring. *Morgenbladet*.



<https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2018/08/17/nyordet-dybdelaering/>

Helgesen, R. (2019). *Skal vi skrote lærebøkene?* Norsk lektorlag.

<https://www.norsklektorlag.no/nyheter/skal-vi-skrote-laerebokene/>

Helgestad, H. (2020, 26.mai). *Utforskende og kritiske tilnæringer i norskfaget*. Fagsnakk fra Cappelen Damm. [Utforskende og kritiske tilnæringer i norskfaget – Fagsnakk](#)

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i et historisk lys* (Oslo-studier i språkvitenskap 12). Novus forlag.

Hertzberg, F. (2015) *Grammatikken i skolen – klart for en*

Omkamp? <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/grammatikken-i-skolen--klart-for-en-omkamp/>

Hillocks, G. jr. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of

Experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), ss. 133-170).

<https://doi.org/10.1086/443789>

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition : new directions for teaching*.

ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

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.

Holterman, S. (2017, 20. juni) *Elevene har ikke lærebøker, bruker mobilen i timen og har nesten ingen prøver*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-mobil-i-skolen-skoleutvikling/elevene-har-ikke-laereboker-bruker-mobilen-i-timen-og-har-nesten-ingen-prover/170562>

Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Universitetsforlaget.

Jenkins, L. (2013). *Permission to forget*. Milwaukee, WI: American Society for Quality.

Jo, I. & Bednarz, S. W. (2011). Textbook questions to support spatial thinking: Differences in spatiality by question location. *Journal of Geography*, 110(2), 70–80.

Jørgensen, C. F. (2019). *Grammatikken i bruk? En kvalitativ studie av grammatikkoppgaver i to læreverker i norsk på ungdomstrinnet*. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73280>

- Jørgensen, C. F & Siljan, H, H. (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-94621>
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateteropplæring fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21-37). Oslo. Universitetsforlaget
- Kleven, T. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kongeriket Norge. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalbiblioteket.  
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=4>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Liebich, H. (2012). Læreboka er under press.  
<http://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Mengaaen, A. S., & Nøkland, M. (2018, 09. januar). *Her går elevene på skolen uten bøker*. TV2.  
<https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/her-gar-elevene-pa-skolen-uten-boker/9590140/>
- 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), ss. 139-166.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2011.637640>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene I språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning I morsmålsfaget. I Kverndokken, K., Bakke, J., O. & Budal, I. B. (red.), *101 grep om grammatikk:- om språket som system og språket i bruk* (s.15-32). Fagbokforlaget.

- Olsen, M. E. B. (2022). "Fullfør setningene" En kvalitativ innholdsanalyse av grammatikkoppgaver i norsklæreverk på ungdomstrinnet. <https://hdl.handle.net/11250/3049049>
- Patel, R. & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag : å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Education Psychology*, 82(1), 33-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Reikerås, E. (2014). Utviklingsspor av matematikk hos de yngste barnehagebarna. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnahagen*. Forskning og praksis. Bergen: Fagbokforlaget.
- Riksmålsforbundet. Hva er grammatikk?  
<https://www.riksmalsforbundet.no/grammatikk-en-innforing/hva-er-grammatikk/>
- Ropeid, K. (2022). – Grammatikkens retur til skolen er godt nytt  
<https://www.utdanningsnytt.no/sprak-sprakopplaering/grammatikkens-retur-til-skolen-er-godt-nytt/310968>
- Rønning, M., Sørland, K., & Vaagen, O. (2014). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, S (2022). *Dybdelæring*. [dybdelæring – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://www.snl.no/dybdelering)
- Sevier, R. Hva er nærlesing? *Finanssenteret*.  
<https://www.finanssenteret.as/emne/14412/hva-er-naerlesing>
- Schjelde, T. J. (2017). Ja, takk-begge deler: både overflatelæring og dybdelæring. *Bedre skole*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaering-og-dybdelaering/172112>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. I A. Wigfield & J. Eccles (red.): *Development of achievement motivation* (ss. 15-31). Information Age.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s. 175-186).
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet.

Novus

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm

Skjelbred, D. (2017). Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013. Universitetsforlaget.

Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (red.). *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (ss. 17-31). Universitetsforlaget.

Sæther, V., & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget : ei verktøykasse for klasserommet* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Talsethagen, A. S., & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? - Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget Landslaget for norskopplæring.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Tørdal, R.M (2020, 25.februar). *Kritisk tenkning*. NDLA. [Kritisk tenkning - Mediesamfunnet 3 - NDLA](#)

Undre. (U.Å). I *Det norske akademis ordbok*. [https://naob.no/ordbok/undre\\_2](https://naob.no/ordbok/undre_2)

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del: *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34:3, 231-248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>

Wolters, C.A. & Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents` development of personal agency: The role

of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. I F. Pajares & T. Urdan (red.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s.45-69). Information Age Publishing.

# 8 Vedlegg

## 8.1 Vedlegg 1: Salto 7A, s. 120-121

Bjerke, K. K., Eide, M. A., Lundberg, P., & Ellingsen, D. K. (2022). Salto 7A, 2. utg.: norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

**12 Øv på setningsanalyse.**

a Sett sammen setningsledd fra tabellen og lag minst fem spørsmål med verbal, subjekt, direkte objekt og adverbial.

**EKSEMPEL:** Lånte popstjerna, politiet og en kenguru en sovende kattunge i natt?

lånte	nittini slimete snegler	en sovende kattunge	alle i skolegården
popstjerna, politiet og en kenguru	gitar og trommesett	spiste	i natt
ut i skogen	i verdensrommet	ei gryte og et lokk	løftet
mykt	verdens beste pizzabaker	den smarte piraten	for lenge siden
den küssvåte læreren	elevene på fotballbanen	hentet	to taranteller og en piraja

b Analyser setningene du lagde i 12 a.

**13 Fullfør setningene med adverbial som forteller hvor eller hvordan handlingen skjer.** Analyser deretter setningene.

- Trommisen spilte ...
- Vi gjorde leksene ...
- Fiolene duftet ...
- Stortinget ligger ...
- De kysset ...

**14 Svar på spørsmålene med fullstendige setninger.** Analyser svarsetningene.

- Hvordan smakte maten?
- Hvordan svømmer en delfin?
- Når reiser vi på ferie?
- Hvor var du i går?
- Hvor er mobilen?

**15 Skriv av setningene og analyser dem.** Finn verbal og subjekt. I tillegg har de adverbial og / eller direkte objekt.

- Naboen reiste i går.
- Pål løper orientering.
- Onkelen min bor i Reykjavik.

**16 Finn verbal, subjekt, direkte objekt og adverbial i setningene.**

- Jeg hadde en rar drøm i natt.
- Ugler spiser mus.
- Månen lyser sterkt.
- På fredag spiste vi sushi.
- Adil skal flytte til Hamar.

**17 Skriv av teksten. Analyser setningene.**

**Still klokka**

Hver høst og vår stiller vi klokka. Om våren stiller vi klokka en time fram. Da virker kveldene lysere. I Norge har vi lyse sommerkvelder. I land lenger sør blir det fort mørkt om kvelden. 65 land stiller klokka hver høst og vår.

**18 Bruk flytteprøven og analyser setningene.**

- Den lille gutten reiste til Danmark.
- Læreren skrev på tavla.
- Jeg leser ei bok om andre verdenskrig.
- Hunden til naboen bjefet hele natta.
- Den jålete søstera til Jakob kjøpte rosa negtelakk.
- I går så Helle en grusom skrekfilm på bygdekinoen.
- Sover Amir lenge hver søndag?
- Gikk den spreke familien fra hytte til hytte i høstferien?
- I forgårs gikk jeg langs elva på vei hjem fra skolen.
- Den smørblide læreren sang høyt og skingrende hver fredag i siste time.
- Den ensomme ugla speidet våkent ut i den stjerneklare natta.

**Eksempel:**

Den raske jenta **spiller fotball** *hver dag*.  
*Hver dag* **spiller** den raske jenta **fotball**.  
**Spiller** den raske jenta **fotball** *hver dag*?

**VIS AT DU KAN!**

19 a Utvid alle setningsleddene unntatt verbalet i tabellen, slik som i eksempelet.

**EKSEMPEL:** Læreren spilte musikk hele dagen.  
 → Den *danseglade* læreren spilte *klassisk* musikk *hele den lange fredagen*.

	S	V	DO	A
1 Onkel	spiller	fotball	hver dag.	
2 Alle	gjorde	leksene	før middag.	
3 Akrobaten	skrev	en SMS	i hengekøya.	
4 Kjærestene	danset	salsa	på festen.	
5 Ulvflokken	spiste	elgkjøtt	i går.	

- Skriv setningene du utvidet i oppgave 19 a, på et ark. Analyser setningene, og klipp dem fra hverandre.
- Klipp deretter setningsleddene fra hverandre. Bruk flyttemetoden og sett setningsleddene sammen i nye kombinasjoner.
- Skriv ned de nye setningene du lagde i oppgave c. Sett stjerne ved de setningene du synes fungerer best.
- Hva slags type setning får du når den starter med verbal?

**120** Kapittel 4 Kunstn å overbevise

Fiere oppgaver på side 253

**SPRÅKVERKSTED** 121

## 8.2 Vedlegg 2: Salto 7A, s. 253

Bjerke, K. K., Eide, M. A., Lundberg, P., & Ellingsen, D. K. (2022). Salto 7A, 2. utg.: norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

### Setningsanalyse

#### 6 Skriv av setningene og analyser dem.

Finn subjekt (S) og verbal (V).

**S V**  
**Eksempel:** Vi spilte.

- a Kommer du?
- b Jeg gikk.
- c Hunden gjødde.

#### 7 Finn verbal og subjekt i vitsene.

- 1 Den dumme frosken forsto ikke et kvekk!
- 2 Læreren pekte på Truls.
  - Kan du nevne to pronomen for meg?
  - Hvem? Jeg?
  - Flott, du kan mer enn jeg trodde!

#### 8 Skriv av setningene og analyser dem.

Finn verbal, subjekt og direkte objekt.

**S V DO**  
**Eksempel:** Vi spilte dataspill.

- a Jeg liker deg.
- b Du liker meg.
- c Te liker jeg.
- d Han lurte henne.
- e Sjakk ville hun spille.
- f Hun lurte ham.
- g Skjøt jegeren kråka?

#### 9 Skriv av setningene og analyser dem.

Finn verbal, subjekt og adverbial.

**S V A**  
**Eksempel:** Vi spilte hele dagen.

- a Marianne pakket i går.
- b Familien reiste til India.
- c Kommer du snart?
- d Maten smakte godt.

#### 10 Skriv av setningene og analyser dem.

Finn verbal, subjekt, direkte objeky og adverbial.

**S V DO A**  
**Eksempel:** Vi spilte dataspill hele dagen.

- a Hun leste ei god bok i helgen.
- b Boka kjøpte hun på ferie.
- c Jeg spiser taco hver fredag.
- d Hver eneste kveld spiller jeg gitar.
- e Katten fanget ei mus, to rotter og ei skjære i går kveld.
- f I fjor lærte vi setningsanalyse på skolen.
- g Jeg spiller dataspill mange timer hver dag.
- h I Moss spiser de pølse i vaffel på fotballkamp.

#### 11 Lag setninger og analyser dem.

- a Lag minst fem setninger med setningsleddene i rammene.
- b Bytt setninger med en annen og analyser hverandres setninger.

##### SUBJEKT

en vimsete fyr veps han alle  
bol garasjen mønet typen

##### VERBAL

summe klatre stikke hyle stå drepe  
løpe stenge falle miste male

##### ADVERBIAL

lykkelig hissig i hagen senere  
i hånda på trappa forsiktig høyt  
på stigen aldri inni huset ned

##### DIREKTE OBJEKT

løv og gress mannen døra  
de små djevlene dem hatten  
den stakkars fyren huset bøtta

## 8.3 Vedlegg 3: Salto 7B, s. 46-47

Bjerke, K. K., Pedersen, M. O., Ellingsen, D. K., & Mosveen, L. (2022). Salto 7B, 2. utg. : norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

### OPPGAVER TIL SPRÅKVERKSTED

**7 Skriv av setningene og analyser dem.**  
Finn verbal, subjekt og direkte objekt. Noen av setningsleddene kan ha flere ord.

- Michelle krøllet og kastet det klissete sjokoladepapiret.
- Jonas og Petter trillet syklene.
- Den stolte fireåringen hadde nye blinkesko.
- Leverte alle engelskleksene sine i går?

**8 Lag setninger og analyser dem.**

- Lag minst tre egne setninger som inneholder subjekt, verbal og direkte objekt.
- La en i klassen analysere setningene dine.

**9 Skriv av setningene under og utvid minst ett setningsledd i hver setning.**  
Finn verbal, subjekt og adverbial.


- Maria spurtet oppover veien.
- Bilen kjørte i rasende fart.
- Førsteklassingen gråt fordi han snublet.
- Hunden slukte maten med en gang.

**10 Skriv av og analyser setningene under.**  
Du skal finne verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt.

- Jens ga Trine ballen.
- Jeg ga pappa en rask klem.
- Vi fortalte fadderbarna spøkeshistorier.
- Tone rakte Patrick blyanten.

**11 Skriv fem setninger med indirekte objekt og analyser dem.** Bruk noen av verbene i ramma.

spørke gi få sende trille  
rekke vise fortelle



Utdrag fra «Episode 12. Hestrenngjøring» av D. Revoy, CC-BY. Tilpasset av Gyldendal.

**12 Skriv minst fem setninger til bildet.**  
Alle setningene skal ha subjekt og verbal. Du må også bruke direkte objekt, indirekte objekt og adverbial i minst to av stningene.

**13 Forklar hvilke spørsmål du må stille for å finne setningsleddene i setningen nedenfor.**

A V S A  
Umiddelbart smatt ekornet lynraskt  
over veien for å få tak i ungen sin.

**14 Analyser setninger.**  
Svar på spørsmålene med fullstendige setninger, og analyser svarsetningene.

- Hvor bor du?
- Når kom du hjem fra skolen i går?
- Når sender du vennene dine en SMS?
- Hvorfor gir vi hverandre julegaver?

?

**15 Øv på setningsanalyse.**

a Sett sammen setningsledd fra tabellen og lag minst fem setninger. Alle setningene må ha minst fire ulike setningsledd. Analyser setningene dine.

<b>EKSEMPEL:</b> Jeg ga den vilde supportergruppa bestefars sure sokker og kysst på kinnene i går kveld.					
spilte	fem politifolk	ropte	på rommet sitt	kysst på kinnene	hardt
bestefars sure sokker	i går kveld	ga	trommer	den vilde supportergruppa	slåball
for å bli god	bolle og kakao	den rampete ungen	hele klassen	arresterte	lånne
elleville jubelrop	jeg	en løgn	bavianene	høyt og skingrende	den sinte schæferen

b Gjør setningene dine om til spørsmål ved å flytte på setningsleddene. Analyser spørresetningene.


**EKSEMPEL:** Ga jeg den vilde supportergruppa bestefars sure sokker og kysst på kinnene i går kveld?

VIS AT DU KAN

**16 Skriv av teksten «Konserten» og analyser setningene.**

**Konserten**

Han ga meg en billett. «I kveld skal vi på konsert!» Han tok meg i hånden. «Skal vi på konsert?» Jeg sendte ham et spørrende blikk. «Du trenger å tenke på noe annet enn lekser. I kveld spiller favorittbandet en skikkelig rockekonsert i parken.» Jeg nikket. Jeg trengte en konsert. Klokkene 18 gikk vi. Det trofaste publikummet var allerede på plass. På scenen sto instrumentene klare. Vi ventet på artistene. Plutselig eksploderte scenen i lys og lyd. Publikum brølte. Bandet spilte den fengende introen til sin siste hit. Gitaristen rakte vokalistene en mikrofon. Konserten var i gang!



46 Kapittel 7 Hvorfor leser vi?

→ Fiere oppgaver på side 263

SPRÅKVERKSTED 47

86



## 8.4 Vedlegg 4: Salto 7B, s. 263

Bjerke, K. K., Pedersen, M. O., Ellingsen, D. K., & Mosveen, L. (2022). Salto 7B, 2. utg. : norsk for barnetrinnet : Elevbok (Bokmål, 2. utgave.). Gyldendal.

### Setningsanalyse

- 5 Skriv av setningene og finn verbal, subjekt og direkte objekt.

S V DO  
Eksempel: Omar liker fotball

- a Helene strikker skjerf.
- b Jeg kjøpte frukt og nøtter.
- c Dette klarer du!
- d Bente likte boka.
- e Kake var bursdagsgaven.
- f Spilte han hockey?
- g Elevene grilltet fisk.

- 6 Skriv av setningene og finn verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt.

S V IO DO  
Eksempel: Bestemor ga Ludvig en genser.

- a Pappa vipset meg 50 kroner.
- b Nina sendte alle jentene invitasjoner.
- c Petter ga hunden mat og drikke.
- d Frida serverte familien middag.
- e God tur ønsket rektor alle sammen.
- f Ga læreren elevene leselekser?
- g Anders lånte Siri et hoppetau.

- 7 Skriv av setningene og finn verbal, subjekt, direkte objekt og adverbial.

Eksempel:

S V DO A  
Vi regnet tekstoppgaver hele mattetimen.

- a Magne maler huset med rull.
- b Sigrid trener skiteknikk uten staver.
- c Jens trener bandy hver kveld.
- d I Italia spiser jeg masse is.
- e Dronen filmet starten fra lufta.

- 8 Skriv av og analyser setningene. Her kan du finne alle setningsleddene du har lært.

- a Den sleipe tyven ville stjele et berømt, gammelt maleri.
- b Ordføreren overrakte Hilde medaljen.
- c Mormor ga Elias alle bøkene.
- d Skolen ligger oppe i Åsen.
- e Hele klassen har vært på leirskole.
- f Pappa smurte skolemat til meg i går kveld.

- 9 Lag fem setninger til tegneserien.

Minst to av setningene skal ha indirekte objekt. Bytt setninger i klassen og analyser dem.



## 8.5 Vedlegg 5: *Fabel 7*, s. 279:

Fjeld T. K., Fongen, E., Nilsson, L. C., & Taraldsen, T. L. (2022). *Fabel 7: norsk for barnetrinnet* (Bokmål). Aschehoug.

ARBEID MED

### Setningsanalyse

For å forstå hvorfor et språk er slik det er, kan vi analysere det. Når vi analyserer, plukker vi noe fra hverandre og ser på hvordan de ulike delene passer sammen. Vi kan for eksempel plukke fra hverandre en setning og se på hvordan ordene i setningen passer sammen. Da har vi gjort en *setningsanalyse*.

#### INDIVIDUELT ARBEID

- 23** Finn subjekt, verbal og objekt i disse setningene:
- a Ella klemmer Emil.
  - b Emil roper høyt.
  - c Isam og Emil spiller basketball hvert friminutt.
  - d Jon kaster snøballer på Isabelle.
  - e Hver dag spiser vi brødsriver til lunsj.
- 24** Finner du noen ord eller setningsbiter i setningene ovenfor som *verken* er subjekt, verbal eller objekt? Hva sier disse bitene noe om?
- 25 a** Lag tre–fem setninger hver med subjekt, verbal og eventuelt objekt.  
**b** Bytt setninger med en læringspartner og analyser setningene.

#### SAMARBEID

- 26** Les setningene nedenfor høyt. Hva har skjedd her? Er setningene korrekte?
- a I går jeg gikk til butikken.  
I dag vi fort sykler.  
I morgen jeg skal løpe langt.
  - b Snakk sammen, og finn ut hva som er feil i setningene i oppgave a.
  - c Skriv en tilbakemelding hvor dere forklarer hvordan personen som har skrevet dem, kan rette opp feilene.
  - d Hvilke ord måtte dere bruke for å forklare feilene?
  - e Hvordan kan vi gi gode, konkrete tilbakemeldinger til andre? Skriv to–tre tips.

#### VI LÆRER SAMMEN

- Når kan dere få bruk for det dere har lært om setninger og setningsanalyse?

UTFORSK SPRÅKET 279