

**MASTEROPPGAVE**  
**M5GLU**  
**Mai 2023**

Grammatikkoppgaver i digitale læremidler

Grammar exercises in digital learning resources

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Morten Schei



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Grammatikkoppgaver i digitale læremidler er temaet jeg undersøker i denne studien. En debatt som har pågått lenge i norskfaglig sammenheng, er hvilken plass grammatikken skal ha i faget. Spørsmålet om *hvorfor* grammatikk skal være en del av norskfaget, er som regel det som er – og har vært – sakens kjerne. Elever møter i norskundervisningen ulike tilnæringer til grammatikk, og ikke minst ulike arbeidsmåter i forskjellige læremidler. I de senere årene har *digitale læremidler* blitt en større del av skolehverdagen, og det virker ikke som at det digitale blir mindre vanlig i undervisning med det første. Med dette som bakteppe, har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan legger to digitale læremidler opp til arbeid med grammatikk for elever på 5. trinn?* Problemstillingen sammenfattes i tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet knyttes til hvilket grammatisk syn som fremmes i grammatikkoppgavene i to digitale læremidler. I det andre forskningsspørsmålet ser jeg på hvilken grammatisk disiplin som er mest sentral i disse grammatikkoppgavene, og i det siste forskningsspørsmålet undersøker jeg hva slags læringsaktiviteter grammatikkoppgavene oppgir at elevene skal jobbe med i de ulike digitale læremidlene.

Jeg har gjort en *kvalitativ innholdsanalyse* av grammatikkoppgavene, i grammatikkapitlene til to digitale læremidler, for å gi svar på problemstillingen ovenfor. Tidligere forskning på hvilket grammatisk innhold elever jobber med i skolen, teori om hvilken tilnærming til grammatikk det er formålstjenlig å benytte for elevenes kunnskapsutbytte og resultater fra lignende studier, vil jeg se i sammenheng med funnene fra analysen av grammatikkoppgavene. Studiens resultat viser at grammatikkoppgavene har et grammatisk innhold som er forholdsvis likt hverandre. Samlet sett legger de digitale læremidlene opp til et normativt systemgrammatisk syn i grammatikkoppgavene, og morfologi er den grammatiske disiplinen som oftest er mest i fokus i disse grammatikkoppgavene. Begge læremidlene har lagt opp til læringsaktiviteter som i stor grad går ut på å kategorisere et grammatisk innhold innenfor ordklasser, eller at elevene må identifisere ulike ord til de ordklassene ordene tilhører. Åssen læreren velger å ta i bruk slike digitale læremidler i undervisningen er en sentral implikasjon som fører med funnene fra denne studien.

## Summary

Grammar exercises in digital learning resources is the topic in this study. What role grammar should have in the Norwegian subject is something that is much debated, and the question of *why* students should have grammar as a part of learning, is usually what is – and has been – the essence of the matter. The students meet different approaches to teaching of grammar, and especially different kinds of working methods in various teaching materials. In the later years *digital learning resources* have been a bigger part of the everyday school life, and it does not seem like these resources will become less common in the education anytime soon. With this as a backdrop, I want to examine the following problem statement: *How does two digital learning resources approach grammar for students in the 5<sup>th</sup> grade?* This problem can be divided into three research questions. The first research question concerns what grammatical perspective is most present in the grammar exercises in two digital learning resources. In the second research question, I look at what grammatical discipline that is most in focus in these grammar exercises, and in the last research question, I investigate which kind of learning activities the grammar exercises specify that the students must do in the various digital learning resources.

I have done a *qualitative content analysis* of digital grammar exercises, of two separate publishers, to examine the problem statement. What kind of grammatical content does the students work with in school, and what type of approaches to grammar is it suitable to use in the case of the students' development and results from similar studies, is at the core of the theory and previous research which my findings from the analysis of the grammar exercises will be based in. The results from this study show that the grammar exercises have a relatively similar content. Overall, the results from this study show how the grammar exercises in these digital learning resources have a perspective that involves normative and formal grammar, and how morphology is the grammatical discipline that is most in focus in these grammar exercises. Both digital learning resources have learning activities that largely consist of categorizing grammatical content within word classes, or the students must identify different words to the word classes that the words belong to. How the teacher chooses to use such digital learning resources in the education is a central implication from the findings of this study.

# Forord

Da var jeg ferdig med fem år på grunnskolelærerutdanninga, og masteroppgaven er endelig i boks! Denne reisen har vært lang, innholdsrik, slitsom og sist, men ikke minst morsom. Jeg har lært masse om både fag og pedagogikk, og jeg har lært mye om meg selv som person. Kunnskapen jeg nå innehar, etter fem år med utdanning, har gjort meg mer rustet til å gå inn i et spennende og morsomt yrke – læreryrket. Dette ser jeg fram til.

Før jeg går inn på arbeidet med denne masteren, ønsker jeg å rette et lite blikk mot studietiden min. Jeg vil takke for tiden jeg hadde de tre første studieårene ved NTNU i Trondheim. Jeg er evig takknemlig for alle de gode sosiale stundene med medstudenter og venner – fra å sitte på lesesalen å diskutere fagrelevant innhold til å ta seg en skikkelig fest i ny og ne. Disse studieårene har virkelig satt sine spor i meg, og det ga meg muligheten til å treffe og bli kjent med så utrolig mange fine mennesker som har hjulpet meg gjennom studiehverdagen. Takk! De to siste studieårene mine har jeg tilbrakt ved OsloMet. Jeg ønsker derfor òg å takke studenter og forelesere som har tatt meg imot og delt erfaringer med meg som har gjort meg rikere.

Når det gjelder arbeidet med denne masteroppgaven, har det vært både innholdsrikt og til tider et svært krevende arbeid. Jeg har lært mye om norskfaget, om barne- og ungdomsskolen og om akademisk skriving. Det er flere jeg har å takke for denne perioden. Først og fremst har jeg lyst til å rette en kjempestor takk til veilederen min, Signe Laake. Du har virkelig stått på for å hjelpe meg i arbeidet. Takk for at du har svart alle de gangene jeg har «bombardert» deg med e-poster med spørsmål jeg har lurt på, og tusen takk for flere lærerike og morsomme veiledningssamtaler. Du har virkelig vært til stor hjelp! På hjemmebane har jeg lyst til å takke både familie, venner og samboer Maren som har vist interesse for det jeg har holdt på med, og som har gitt meg pauser fra arbeidet i denne perioden med masterskriving. Tusen takk! Videre ser jeg nå fram til å komme skikkelig inn i læreryrket, og jeg er spent på de erfaringene det vil bringe med seg.

Håper videre lesing faller i smak!

Morten Schei  
OsloMet 2023

# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Avklaring .....	3
1.4 Studiens videre oppbygning.....	4
2.0 Teorikapittel .....	5
2.1 Ulike grammatiske forståelser i språkvitenskapen .....	5
2.1.1 Systemgrammatikk.....	6
2.1.2 Funksjonell grammatikk.....	6
2.1.3 Hva er et metaspråk og metaspråklig forståelse?.....	7
2.1.4 Funksjonell vs. systemorientert grammatikkundervisning .....	8
2.1.5 Normativ og deskriptiv grammatikk .....	9
2.1.6 Grammatikkens ulike disipliner .....	10
2.2 Forskning på grammatikkundervisning .....	11
2.3 Tidligere forskning på grammatikk i læremidler .....	13
3.0 Empirisk og metodisk grunnlag .....	15
3.1 Forskningsdesign .....	15
3.1.1 Valg av kapittel i Salto.....	16
3.1.2 Valg av kapittel i Skolen.....	18
3.2 Presentasjon av analysekategorier .....	20
3.2.1 Grammatisk syn .....	22
3.2.2 Disiplin i grammatikken.....	22
3.2.3 Aktivitet.....	23
3.3 Studiens utfordringer i lys av reliabilitet og validitet .....	24
4.0 Analyse.....	27
4.1 Overordnet blick på kapitlene i de digitale læremidlene .....	27
4.2 Grammatisk syn .....	30
4.3 Disiplin i grammatikken .....	32
4.4 Aktivitet .....	34
5.0 Drøfting .....	43
5.1 Grammatisk syn .....	43
5.2 Hvilke grammatiske disipliner? .....	47
5.3 Læringsaktiviteter og grammatikkoppgaver .....	49
5.4 Vurdering av læremidlene.....	53
6.0 Oppsummerende konklusjon.....	55
6.1 Profesjonsfaglige implikasjoner.....	56
6.2 Forslag til videre forskning .....	57
Litteraturliste: .....	58

## **Tabeller:**

Tabell 1: Oversikt over de forskjellige analysekategoriene i studien .....	21
Tabell 2: Oversikt over oppgaver i de digitale læremidlene .....	29
Tabell 3: Oversikt over analysekategorien «Aktivitet».....	35

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

Undervisning i grammatikk har lenge vært gjenstand for debatt, og det har vært fremmet en rekke argumenter for hvorfor vi skal ha dette som en del av norskfaget (Hertzberg, 1995, s. 12). Ifølge Hertzberg (2014, s. 80) er det mindre grammatikkundervisning i skolen enn tidligere, og at det ikke stort mye tidligere forskning som tilsier at disiplinen burde være mer sentral. Samtidig har det kommet nyere forskning, ledet av Debra Myhill, som viser at en type grammatikkundervisning kan ha sine fordeler for de sterkeste elevene i klassen (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012, s. 139). Hvordan grammatikkundervisningen skal foregå, og hva den skal inneholde, er det med andre ord flere ulike meninger om.

Ser man til nåværende læreplan, inneholder den hva elevene skal tilegne seg av grammatisk kunnskap, og dette legger igjen føringer for hva grammatikkundervisningen burde inneholde. Et av kjerneelementene i norskfaget oppgir spesifikt at elevene skal arbeide med grammatikk slik at de utvikler et begrepsapparat om språket. I tillegg til å opparbeide seg et begrepsapparat om språket skal elevene ifølge kjerneelementet: «(...) leke, utforske og eksperimentere med språket(...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Når det gjelder kompetansemålene elevene skal gjennom i norskfaget i barneskolen, er det noen som beskriver hva elevene skal tilegne seg av grammatiske kunnskaper om språket. Elevene skal blant annet etter 4. trinn kunne «bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), og etter 7. trinn kunne «bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette innholdet er dermed med på å legge føringer for åssen norsklærere legger opp undervisningen for at elevene skal kunne nå kompetansemålene.

En av måtene læreren kan velge å la elevene arbeide med fagstoff i skolen på, og som i de senere årene har blitt mer vanlig, er ved hjelp av digitale læremidler i klasserommet. I dagens skole er det flere og flere klasserom som tar i bruk en eller annen form for digitalt hjelpemiddel. Tidligere undersøkelser har vist at en-til-en tilgang på datamaskin, nettbrett eller lignende har blitt svært vanlig i norske barneskoler (Blikstad-Balas & Klette, 2020, s. 57). Samtidig som denne tilgangen på en datamaskin eller lignende har blitt mer eller mindre normalisert, brukes det mer penger på digitale læremidler i skolen. Dette kommer fram i

statistikken fra Forleggerforeningen (2021, s. 16), som henter opplysninger fra medlemsforlag om årlig læremiddelstatistikk i Norge, der det er en prosentmessig økning i salg av blant annet digitale læremidler til norske skoler. I tillegg til dette oppgir skoleledere at digitale læremidler ofte brukes som en ressurs i undervisningen i skolene (Bergene, Vika, Denisova, Steine & Vennerød-Diesen, 2022, s. 112). Dette maler et bilde av at klasserommene i Norge er mere digitaliserte enn tidligere, og at elevene arbeider oftere på en datamaskin eller lignende i undervisningen. I lys av den prosentmessige økningen i digitale læremidler og uttalelser fra skolelederne ovenfor, fremstår det som at digitale læremidler er kommet for å bli og at de fremover vil spille en sentral – og kanskje større – rolle i undervisning.

Med bakgrunn i hva grammatikkundervisning i skolen burde inneholde og den økende digitaliseringen i skolen, ønsker jeg derfor å undersøke hvordan digitale læremidler legger opp til at elevene skal arbeide med grammatikk. Haugen og Spilling (2020, s. 4) peker på at det ikke finnes så mye forskning på grammatikk i læremidler, og jeg vil derfor tilføye noe som kan være med på å fylle dette tomrommet. Sentrale momenter i denne studien er å undersøke om læremidlene har laget grammatikkoppgaver som er hensiktsmessig i lys av forskningen innenfor fagfeltet, hvilke læringsaktiviteter grammatikkoppgavene tilbyr, samt om læremidlene tilfredsstillende grammatisk utbyttet læreplanen formidler at elevene skal oppnå.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med bakgrunn i valg av tema som er beskrevet ovenfor, har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvordan legger to digitale læremidler opp til arbeid med grammatikk for elever på 5. trinn?* For å kunne svare på denne problemstillingen, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilket grammatisk syn fremmes i grammatikkoppgavene i de ulike digitale læremidlene?*
- 2. Hvilke disipliner av grammatikken har størst plass i grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene?*
- 3. Hva slags læringsaktiviteter oppgir grammatikkoppgavene at elevene skal arbeide med?*

Det første forskningsspørsmålet kan knyttes til motpoler som jeg senere vil utdype. De første



motpolene handler om systemgrammatikk og funksjonell grammatikk, mens de siste handler om en normativ tilnærming eller en deskriptiv tilnærming til grammatikk. Her vil jeg se på hvilket syn som er mest dominerende i grammatikkoppgavene i kapitlene til de digitale læremidlene. I det andre forskningsspørsmålet er jeg interessert i å finne ut hvilke grammatiske disipliner som er mest til stede i grammatikkoppgavene elevene møter i de digitale læremidlene. Disiplinene fonologi, morfologi, syntaks og semantikk er her sentrale. Det siste forskningsspørsmålet legger opp til å se hva slags læringsaktiviteter som finnes i grammatikkoppgavene.

### 1.3 Avklaring

Med bakgrunn i at jeg ønsker å analysere grammatikkoppgaver i digitale læremidler, så er det nødvendig å avklare noen forhold i tilknytning dette. Det første forholdet gjelder hvilke elever på 5. trinn jeg ønsker å ta utgangspunkt i. Elevmangfoldet i dagens skole er i større grad mer kulturelt og språklig sammensatt enn det skolen var tidligere (Skrefsrud, 2015, s. 28). Det er flere elever med ulik språkbakgrunn som på hver sin måte krever en tilpasset opplæring i undervisningen. For min studie, har jeg i analysen tatt utgangspunkt i at disse digitale læremidlene retter seg mot elever med norsk som morsmål og ikke de elevene som skal ha opplæring i norsk som andrespråk.

Det andre som krever en avklaring er begrepet *læremiddel*, samt hva jeg selv legger i begrepet når det brukes i studien. Tidligere har den trykte læreboken vært det man har omtalt som læremiddel, men i dag utfordrer den digitale tidsalder hva som skal ligge i begrepet. I forskningslitteraturen er det noe tvetydig, men det har vært en tendens at læremidler i papirutgave har blitt omtalt som *læremidler*, mens digitale læremidler har blitt omtalt som *læringsressurser* eller *ressurser for læring* (Gilje, 2017, s. 42-43). I Opplæringsloven, som alle lærere skal følge, blir læremidler forstått som «alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa» (Forskrift til Opplæringsloven, 2022, §17-1). Digitale læremidler er altså en ressurs som elever og lærere kan ta i bruk i undervisning. For elevene sin del kan dette være et hjelpemiddel for å kunne tilegne seg kunnskap og lære i ulike fag, mens for lærere kan det være et element som er til støtte for å undervise i faget. Når jeg omtaler læremidler videre, vil jeg ha denne forståelsen for hva læremidler er, og jeg vil bruke betegnelsen *læremidler* eller *digitale læremidler* når jeg omtaler de ulike digitale læremidlene

i studien. I de tilfellene jeg omtaler trykte læremidler, som lærebøker eller lignende, vil dette bli eksplisitt forklart.

## **1.4 Studiens videre oppbygning**

Oppbyggingen av denne studien er delt opp i seks forskjellige kapitler med tilhørende delkapitler. I neste kapittel vil jeg presentere teori og tidligere forskning som er relevant i lys av min studie. Her vil jeg blant annet redegjøre for hva grammatikk innebærer og vise til ulike grammatiske tilnærminger i grammatikkundervisningen. I tilknytning grammatikken vil jeg trekke fram sentrale skikkelser som Chomsky og Halliday, samt vise til ulike forståelser av grammatikkundervisning, fra flere forskere, som vil bli hyppig referert til i studien. Jeg vil ò presentere tidligere lignende undersøkelser som jeg vil bruke til å sammenligne og nyansere innholdet i min studie. I metodekapittelet går jeg gjennom innholdet i den kvalitative innholdsanalysen jeg har valgt for å studien, og hvordan de ulike digitale læremidlene er utformet. Sentralt i gjennomgangen av metoden er å vise og forklare analysekategoriene jeg har utformet for studien. Avslutningsvis i metodekapittelet vil jeg peke på noen utfordringer ved forskingen som jeg knytter til begrepene reliabilitet og validitet. I analysekapittelet vil jeg presentere funnene jeg har kommet fram til gjennom analysen av grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene. Disse funnene vil jeg videre drøfte i det påfølgende kapittelet før jeg kommer til oppgavens siste kapittel. I det siste og avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene mine og konkludere på problemstillingen som ligger til grunn for forskningen. Før jeg runder av, vil jeg komme med noen profesjonsfaglige implikasjoner som kan knyttes til funnene fra forskningen, samt komme med noen forslag til videre forskning.

## 2.0 Teorikapittel

Jeg har som nevnt tatt utgangspunkt i å analysere grammatikkoppgavene som elever på 5. trinn møter i to forskjellige digitale læremidler for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som er beskrevet innledningsvis i studien. I den sammenheng er det flere begreper og tidligere forskning som det vil være hensiktsmessig å gjøre rede for.

*Grammatikk* og *språksyn* er to termer som det er nødvendig å gjøre rede for. Jeg kommer til å definere hva grammatikk er, legge fram ulike typer av grammatiske forståelser innenfor språkvitenskapen, forklare ulike former for grammatikkundervisning, samt vise til hvilke *disipliner* vi har innenfor grammatikken. I tillegg til dette vil jeg presentere lignende studier om grammatikk som er gjort i norskfaglig sammenheng. Bakgrunnen for at jeg belyser alle disse temaene, både grammatikk, ulike grammatiske forståelser og forskning på grammatikk i læremidler, er fordi dette er med på å danne et bakteppe for både analysekategorier og senere drøfting i studien.

### 2.1 Ulike grammatiske forståelser i språkvitenskapen

I det øyeblikket man nevner ordet *grammatikk* i en hvilken som helt dagligdags sammenheng, er det dessverre høyst sannsynlig mange som vil rynke på nesa og ha dårlige assosiasjoner til det. Noen tenker kanskje tilbake på et bunnløst hav av bøyningsskjemaer i nynorskundervisningen i ungdomsskolen, eller på da de gikk seg vill i kasus-jungelen i tysktimene. Andre tenker muligens tilbake på alle de gangene noen har påpekt feil bruk av *da/når* eller *og/å*, eller da man fikk tilbake norskstilen der læreren hadde ivrig markert med rødblyant alle feil og mangler i teksten. Denne forståelsen, med et fokus på rett og galt, kan være det «folk flest» forbinder med grammatikk. Denne beskrivelsen av grammatikk er for så vidt ikke feil. Det handler om grammatikk, men i språkvitenskapen er grammatikk så mye mer enn å huske preposisjonene «An, auf, hinter, in» i tysk.

I språkvitenskapen er grammatikk et stort begrep. Termen forstås ofte som: 1) at man kan produsere et riktig språk, og 2) å inneha forståelse og kunnskap om hvordan man kan beskrive systemene og strukturene som man finner i språket (Nygård, 2017, s. 39; Åfarli, 2000, s. 24). Termen grammatikk kan også forstås som hvordan det språklige systemet er i et spesifikt språk. Dette er muligens en forståelse som igjen er litt mer «allmenn» enn forståelse 1) og 2). Denne forståelsen innebærer at språket utgjør et system som igjen skaper rammer for åssen språket uttrykkes. Man kan også snakke om en grammatikk som en kognitiv egenskap som

mennesket innehar. Herunder forstås grammatikk som et kognitivt fenomen der mennesket er i stand til å gjenkjenne setninger som er grammatisk feil, samt å kunne produsere et riktig språk som følger rammene i språket til språkbrukeren (Nygård, 2021, s. 10). Det er med andre ord mange ulike forståelser av hva grammatikk er. I skolesammenheng gjelder dette også, og det er mange ulike forståelser, eller grammatiske syn, som kunne vært interessant å se på i min sammenheng. I analysen av grammatikkoppgavene har jeg derimot valgt å fokusere på to grammatiske syn innenfor språkvitenskapen som kalles for *systemgrammatikk* og *funksjonell grammatikk*. Disse vil jeg videre gjøre rede for.

### 2.1.1 Systemgrammatikk

Det har i lang tid vært vanlig å sette et skille mellom *språket som system* og *språket i bruk* innenfor språkvitenskapen. Systemgrammatikken, eller språket som system, er opptatt av reglene i språkssystemet, og har av mange også blitt kalt for *tradisjonell grammatikk*. Disiplinene fonologi, morfologi og syntaks er ofte det sentrale innenfor denne typen grammatikk (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 11). Disse disiplinene vil jeg beskrive i detalj i delkapittel 2.1.6. Å se språket som system har lange tradisjoner, og en av de store skikkelsene innenfor dette ståstedet er lingvisten Noam Chomsky. Noe av det sentrale i hans *generative grammatikk* er nettopp et fokus på systemet som finnes i språket (Iversen et al., 2011, s. 11). Generativ grammatikk er altså en språkteoretisk retning tilknyttet systemgrammatikken der man tenker at mennesket er medfødt med evnen til å forstå og produsere språk (Åfarli, 2000, s. 30). Systemgrammatikken har ofte blitt kritisert for å ha et for stort fokus på selve språkssystemet, og at *konteksten* språket brukes i burde få en større plass i forståelsen av grammatikk. Selve systemet som det er fokus på, omhandler blant annet å være opptatt av strukturene eller mønstrene i språket, samt reglene for hvordan språket struktureres (Iversen et al., 2011, s. 11). Samlet sett er det systemet som ligger bak språket, og de grammatiske mønstrene i språket, som er hovedmomenter innenfor den systemgrammatiske forståelsen av språk.

### 2.1.2 Funksjonell grammatikk

Et annet språksyn, som på mange måter fremstår som motsatsen til *systemgrammatikken*, er den *funksjonelle* eller *kontekstuelle grammatikken*. Sentralt i denne retningen finner man Michael Halliday og hans system-funksjonelle grammatikk (Maagerø, 2005, s. 19). Den system-funksjonelle grammatikken kjennetegnes av å se *språket i bruk*. Med dette menes at

man baserer seg på det innholdsmessige i språket – språket er en ressurs for å skape mening i samhandling mellom mennesker. Til forskjell fra systemgrammatikken så er det her det kontekstuelle som grammatikken har til hensikt å beskrive. Språkbruken, eller språksystemet, har ifølge Halliday blitt formet gjennom flere generasjoner, og det har utviklet seg for å stimulere ulike behov vi mennesker har. Evnen til å kommunisere med andre er herunder svært sentral, og det er i reelle kontekster man kan bruke grammatikken til å beskrive språket i bruk (Maagerø, 1998, s. 34). Halliday bruker et vidt tekstbegrep i sin forståelse. Den som bruker språket, tilegner seg språket i samhandling med andre som etter hvert fører til produksjon av *tekst*. Tekst blir her forstått som korte skriftlige beskjeder, en fortelling eller for eksempel en samtale. Denne kontekstualiserte produksjonen av tekst har ofte en hensikt der mennesket ønsker å oppnå noe i samspill med andre, og det er nettopp der teksten er det sentrale studieobjektet innenfor systemisk-funksjonell grammatikk (Maagerø, 2005, s. 21). Ut ifra denne forståelsen, så fremstår den funksjonelle retningen i stor grad mer *tekstnær* enn systemgrammatikken som er nevnt ovenfor.

### **2.1.3 Hva er et metaspråk og metaspråklig forståelse?**

Før jeg går videre til de ulike tilnærmingene til grammatikkundervisning, ser jeg det nødvendig å utdype hva som ligger bak begrepet *metaspråk*. Dette er nemlig et begrep som vil bli mye omtalt i studien. Innenfor grammatikk kan metaspråk kort forklares som et språk om språket (Iversen et al., 2011, s. 19). Myhill, Watson og Newman (2020, s. 8) knytter begrepet til metakognisjon, men med et element som fokuserer direkte på språk. Dette handler om å kunne ha forståelse av språklige strukturer og valg, og det er ikke bare knyttet til det å bruke språket, men det å forstå det som ligger bak språket. Myhill (2011) presenterer en definisjon av metaspråklig forståelse på denne måten:

«(...) metalinguistic activity is the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings.» (Myhill, 2011, s. 250).

I lys av definisjonen ovenfor er dette språket om språket altså alle de grammatiske termene som vi bruker til å beskrive språket, og den kognitive aktiviteten man gjør for å kunne ta språklige valg i sosiale sammenhenger. Myhill et al. (2020, s. 8) sikter til at om elevene får snakke om, undersøke og utforske språkvalg i autentiske tekster, så kan dette være med på å bygge metalingvistisk forståelse. Det å ha samtale om språklige trekk hevder òg Søfteland, Jansson og Bjerke (2021, s. 83) er viktig. De peker på at samtalen lar elevene få muligheten til

å komme med egne refleksjoner knyttet til språkbruk. Med god veiledning fra læreren kan denne refleksjonen i neste omgang gi muligheter til å bli kjent med metaspråket (Søfteland et al., 2022, s. 83).

#### **2.1.4 Funksjonell vs. systemorientert grammatikkundervisning**

Ifølge Haugen (2019, s. 2) har man i tidligere læreplaner og i norskfaget hatt en lang tradisjon med å skille mellom språket i bruk og språket som system. Videre vil jeg legge fram hva dette innebærer ved å vise til skillet mellom en systemorientert grammatikkundervisning og en funksjonell grammatikkundervisning. Disse formene for undervisning kan man knytte til det jeg nevnte ovenfor om systemgrammatikk og funksjonell grammatikk.

Mye av det som er nevnt tidligere om systemgrammatikk, som å se språket som et system og det å være opptatt av mønstre og strukturer, ser man også igjen i systemorientert grammatikkundervisning i klasserommet. Iversen et al. (2011, s. 21) legger fram at slik undervisning ofte innebærer systematiske framstillinger, presise definisjoner og regler. Dette kan for eksempel være spørsmål som «Hva er adjektiv?», eller «Hva er indirekte objekt?». Hertzberg (1995) peker på at systemgrammatisk undervisningen ofte omhandler fordypning i ordklasser og setningsledd. Videre hevder hun at en slik type undervisning skal føre til at elevene kan identifisere hvilke tempusformer vi har i det norske språket, eller at de kan navngi alle de ti ordklassene vi har i norsk (Hertzberg, 1995, s. 117). Ved å formulere lignende spørsmål som Iversen et al. (2011, s. 21) ovenfor, ender man fort opp med en normativ tilnærming til systemgrammatikk med fokus på rett og galt. Nygård (2017, s. 41) peker på at systemorientert undervisning fint kan gjøres på en utforskende deskriptiv måte ved at man for eksempel har samtale om ulike mønstre i språkssystemet og hvordan disse kommer til uttrykk i talen. Jeg kommer tilbake til normativ og deskriptiv grammatikk i delkapittel 2.1.5. Eiesland og Vindenes (2022, s. 30) ser òg denne utforskende systemgrammatikken som noe positivt og fruktbart i undervisningen, og mener at denne formen for undervisning kan gi elevene muligheten til å utvikle et grammatisk metaspråk. Nygård (2017, s. 41) peker på at systemgrammatikken har blitt nedprioritert i norskfaget og i læreplaner de senere åra, og at den funksjonelle grammatikken har fått en større plass.

Den funksjonelle grammatikkundervisningen kjennetegnes av at den tekstlige sammenhengen er i fokus, der man ser på hvordan språket inngår som en del i denne sammenhengen. Dette

innebærer blant annet å se hvilken funksjon grammatiske kategorier, som for eksempel adverbial, kan ha i en tekstlig sammenheng (Iversen et al., 2011, s. 11) eller hvordan årsakssubjunksjonen «fordi» er med på å skape en funksjon og påvirkning i en tekst (Iversen et al., 2011, s. 22). I Hertzberg (1995) sin beskrivelse av funksjonell grammatikkundervisning, vektlegger hun også den *bruksnære* grammatikken som er beskrevet ovenfor. Med dette så mener hun at grammatikken kun skal komme inn i undervisningen når det kan være til hjelp for å forstå et tekstlig fenomen (Hertzberg, 1995, s. 118). Hun trekker også fram at det ikke er passelig å la elevene ta i bruk læreboka som veileder når man underviser i funksjonell grammatikk – den skal heller brukes som en oppslagsbok for å hjelpe elevene. Denne typen undervisning er ifølge Hertzberg (1995, s. 119) mer krevende å gjennomføre og tilrettelegge enn den systematiske grammatikkundervisningen. Videre peker hun på at det krever store systemgrammatiske kunnskaper fra elevenes side for å kunne forstå de ulike funksjonene grammatikken kan ha i en tekstlig sammenheng (Hertzberg, 1995, s. 120). Myhill et al. (2012) viser i nyere forskning at den funksjonelle grammatikkundervisningen kan ha en gevinst for noen av elevene. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 2.2. Der vil jeg blant annet ta for meg denne forskningen som kan knyttes til den funksjonelle grammatikkundervisningen.

### **2.1.5 Normativ og deskriptiv grammatikk**

Språkteoriene som er nevnt ovenfor blir sett på som motpoler i språkvitenskapen – den funksjonelle grammatikken og systemgrammatikken. To andre motpoler som også finnes i grammatikken, og som er nokså sentralt i skolesammenheng, er *normativ* og *deskriptiv* grammatikk. Innledningsvis i delkapittel 2.1 beskrev jeg en «allmenn» oppfatning av hva grammatikk er, og ofte er det tanken om hva som er «rett» eller «feil» språkbruk som er den allmenne forståelsen av grammatikk. En slik grammatisk forståelse kaller man gjerne for normativ. I den normative grammatikken fokuserer man på et sett med normer og regler i språkssystemet som igjen danner det man kan kalle for korrekt språkbruk (Åfarli, 2000, s. 24). Maagerø (1998, s. 33) peker på at den tradisjonelle grammatikken som elever har møtt i skolen, gjerne med et fokus på språket som system, ofte blir kalt normativ. Aa (2021, s. 73) hevder på sin side at det er en misoppfatning at man setter et likhetstegn mellom systemgrammatikken og normativ grammatikk.

Den normative grammatikken handler om hvordan språket *bør* være, mens den deskriptive

grammatikken handler om hvordan språket faktisk *er*. En deskriptiv grammatisk forståelse er dermed å beskrive åssen språket faktisk blir brukt i ulike språklige sammenhenger (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 13). I et deskriptivt grammatisk syn er det uvesentlig om noe er «riktig» eller «feil» språkbruk. I stedet for å se på hva som er rett og galt innenfor språkbruken, konstaterer den deskriptive grammatikken heller at språk brukes på forskjellige måter, og man prøver å beskrive hva som ligger bak denne språkbruken ved hjelp av språkssystemet (Nygård, 2017, s. 40). Aa (2021, s. 65) hevder at man burde nærme seg grammatikken med en deskriptiv tilnærming, noe utforskning av talemålet legger godt opp til. Nygård (2021, s. 157) foreslår også et orienteringsskifte i undervisningen – fra en normativ til deskriptiv forståelse. Selv om dette er tilfellet er det fortsatt en del lærere og skoler som har og operer med det normative synet i undervisningssammenheng. Gjennom å knytte grammatikk til eksempelvis det å skrive riktig, eller å kunne huske hva ordklasser og setningsledd er, har ført til at den normative forståelsen om grammatikk har fått noe feste i skolen (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 14; Hertzberg, 1995, s. 13).

### **2.1.6 Grammatikkens ulike disipliner**

En del av det man ofte forbinder med grammatikk i språkvitenskapen, er de ulike grene eller disiplinene som språkssystemet er bygd opp av. Bakgrunnen for at disse belyses er fordi de vil utgjøre noen av kriteriene for en analysekategori som er brukt i studien. De ulike disiplinene jeg vil ta for meg, er *fonologi*, *morforologi*, *syntaks* og *semantikk*.

Sentralt innenfor disiplinen *fonologi* er de ulike lydene vi har i talespråket, og hvordan disse skapes gjennom uttalen (Hognestad, 2017, s. 53-54). I lys av kompetansemålene som gjelder for elevene på 5. trinn, så er det noen som retter seg inn mot elementer innenfor fonologi. Eksempelvis skal elevene kunne: «sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Her kan elevene for eksempel få et innblikk i hvordan ulike lyder uttales forskjellig ut ifra hvor man er fra i Norge, noe som kan knyttes til disiplinen som er nevnt.

*Morforologi* omhandler hvordan ord og orddele i språket er bygd opp. Sentralt innenfor denne disiplinen er også hvordan inndeling av ordklasser foregår og oppbygging av ord (Iversen et al., 2011, s. 255). Ser man til kompetansemålene elevene på 5. trinn arbeider med, så skal elevene blant annet opparbeide seg kunnskap om blant annet ordbøyning og de skal



tilegne seg et fagspråk om ordklasser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette er elementer som kan knyttes til disiplinen morforologi, og derfor er det vesentlig at elevene mestrer innholdet innenfor disiplinen.

*Syntaks* handler om hvordan man ordner ordene i en sammenheng slik at helheten gir mening. *Setningslære* er et annet ord som er mye brukt om denne disiplinen. Sentralt innenfor syntaks er å analysere setningen og å identifisere setningsledd eller funksjonskategorier (Aa, 2017, s. 105-106). Innenfor syntaks snakker man også gjerne ofte om *form* og *funksjon*. Når man studerer fraser og ord i en setning, beskriver man det man kaller for den språklige *formen*. Når man studerer *funksjonen*, identifiserer man de ulike setningsleddene ved å se åssen disse fungerer i setningen (Aa, 2017, s. 107). Ser man syntaks i lys av læreplanen for elevene på 5. trinn så skal de kunne « bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I så måte er det elementært at elevene har en grunnleggende forståelse for innholdet i syntaksens verden, og forståelsen av syntaks henger tett sammen med morforologien og kunnskap om ordklasser.

Den siste disiplinen er *semantikk*. Når vi prater og kommuniserer med andre mennesker, er det en forutsetning at det har et forståelig innhold. *Semantikk* omhandler nettopp dette, betydningen av innholdet i det som blir kommunisert skriftlig eller verbalt. Innholdselementer innenfor semantikk kan også være kunnskap om synonymer, antonymer eller meronymi (Iversen et al., 2011, s. 125). Elevenes evne til å forstå sammenheng mellom ord, hva ordene betyr og hva ordene har å si i forhold til hverandre er dermed sentrale momenter. Ser vi denne disiplinen i lys av kompetansemålene i læreplanen så skal elevene kunne « (...) samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette læringsmålet er ikke like konkret inn på disiplinen semantikk, slik som de andre kompetansemålene er konkrete inn på disiplinene ovenfor, men jeg mener helt klart at man kan diskutere ulike forhold som omhandler semantikk og betydning av ord og innhold i en tekst.

## **2.2 Forskning på grammatikkundervisning**

I en større undersøkelse som er blitt presentert av Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 56) viser de til at når elevene arbeider med sidemål så kommer det ofte et metaspråk inn i undervisningen. Blikstad-Balas og Roe (2020) viser også at en stor del av lærerne i undersøkelsen hadde et normativt fokus i sin grammatikkundervisning, enn på en deskriptiv refleksjon rundt

grammatikken. Dette normative fokuset innebar å kunne formulere seg ved å bruke rett verbtid til rett tid, korrekte skriftlige regler om for eksempel komma bruk eller regler for og/å. Funnene fra denne studien er for de fleste muligens ikke overraskende. Som allerede nevnt så har det bærende synet i grammatikkundervisning i skolen vært et tradisjonelt normativt grammatisk syn som fokuserer på hva som er rett og galt hos språkbrukeren (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 14; Hertzberg, 1995, s. 13). Eiesland og Laake (2023) har også undersøkt forhold som kan knyttes til grammatikkundervisning i skolen. I studien undersøkte de barneskolelærere sine refleksjoner knyttet til grammatikkundervisning i norsk. Her kom det fram at over halvparten av grammatikken som norsklærerne diskuterer er arbeid med ordklasser, og ofte med ordklassene verb, substantiv og adjektiv (Eiesland & Laake, 2023, s. 23).

Ifølge Hertzberg (2014, s. 80) foregår det som nevnt mindre og mindre grammatikkundervisning i skolen, og hun påstår det ikke finnes alt for mye forskning som taler for at den burde få en større plass igjen. En rekke eldre studier har vist at grammatikkundervisning ikke har stor effekt på blant annet elevens skriving i eget morsmål (Hertzberg, 2014, s. 80). Studier som har kommet fram til slike funn, er blant annet gjennomført av Andrews et al. (2006) og Hillocks (1984). Andrews et al. (2006, s. 39) viser til resultater fra to internasjonale studier der de ser på i hvilken grad undervisning i grammatikk kan ha positiv effekt på elevenes skriving. Forfatterne kom fram til at undervisning i formell grammatikk (som av mange er synonymt med systemgrammatikk) ikke hadde en positiv effekt på elevenes skriveferdigheter. Gjennom sin metaanalyse viser Hillocks (1984, s. 160) til at tradisjonell skolegrammatikk, og det å ha et sterkt fokus på normativ grammatikk – å markere feil – ikke har effekt på kvaliteten av elevenes skriving. Han hevder faktisk at det i verste fall kan være «skadelig» for elevenes utvikling. Nygård (2017, s. 42) kritiserer disse undersøkelsene. Hun peker på at studiene oppgir lite om åssen undervisningen om grammatikk har foregått, hvordan elevenes ferdigheter har blitt målt, samt at det er noe uklart hvordan grammatikkundervisning har blitt definert.

Samtidig som forskningen ovenfor taler noe negativt for grammatikkundervisning, har det kommet nyere forskning på fronten som sier det kan være hensiktsmessig med grammatikkundervisning i skolen. Som nevnt ledet Myhill i 2012 en undersøkelse som gjennomførte en studie for å se om funksjonell grammatikkundervisning kunne bedre elevenes skriveferdigheter og metaspråklige forståelse. I undersøkelsen gjennomførte

forskerne intervjuer med lærere og elever, og de observerte undervisning av funksjonell grammatikk i klasserommet (Myhill et al., 2012, s. 139).

I prosjektet delte de opp forskningen i to grupper, en kontrollgruppe og en intervensjonsgruppe. Begge gruppene gjennomførte et undervisningsopplegg om ulike fenomener i tekst som for eksempel synspunkt, grammatisk nøyaktighet og tekstlig struktur. Gruppene måtte også forholde seg til den nasjonale læreplanen (Myhill et al., 2012, s. 147). Intervensjonsgruppa fikk derimot utformet et ekstra sett med pedagogiske prinsipper som lærerne skulle følge i undervisningen. Dette innebar å bruke et grammatisk metaspråk i forklaringen av eksempler og mønstre i teksten, forklare koblinger mellom ord og funksjon, å bruke og utforske autentiske eksempler fra autentiske tekster og å «leke» seg med språket (Myhill et al., 2012, s. 148). Resultatet fra denne forskningen viste at undervisningen hadde positiv effekt for intervensjonsgruppa i studien, men denne positive effekten gjaldt i størst grad for de sterkeste elevene som var med. Lærerens metaspråklige kompetanse var også en sentral faktor for at det ble positive resultater for de elevene det gjaldt (Myhill et al., 2012, s. 139). Hvordan grammatikkundervisningen foregår og lærerens grammatiske kompetanse har, ikke overaskende, mye å si for læringsutbyttet til elevene.

## **2.3 Tidligere forskning på grammatikk i læremidler**

Det finnes flere tidligere studier som analyserer både trykte læremidler og digitale læremidler, men det er fortsatt ikke fullt så heldekkende når det gjelder grammatikk og læremiddelstudier (Haugen & Spilling, 2020, s. 4). Selv om jeg ikke skal analysere trykte læremidler så kan funnene fra disse studiene fortsatt være relevant for min forskning. Dette er fordi innholdet i de digitale læremidlene ofte kan være basert på læringsstoffet fra de papirbaserte læremidlene. Dette er for eksempel tilfellet i det ene digitale læremidlet jeg har analysert som er basert på det trykte læreverket *Salto* (Gyldendal, u.å.-a).

I en undersøkelse utført av Siljan (2022) ønsker hun å se på åssen grammatikk blir forklart og praktisert i to norsklærebøker for ungdomstrinnet. Resultatet hennes viser at begge lærebøkene som ble analysert, *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*, favoriserer en systemgrammatikk i innholdet sitt, at forklaringer og definisjoner av grammatiske kategorier var noe ufullstendige og korte, samt at lærebøkene i liten grad anvender grammatiske kategorier i arbeid med språk- og tekstarbeid utenfor grammatikkapitlene i lærebøkene. I

tillegg til dette, er det i den ene læreboka ganske få grammatikkoppgaver. Dette fører til at elevene får liten mulighet til å tenke, snakke og skrive om grammatikk, mener Siljan (2022, s. 23).

Børseth, Busterud og Nygård (2020) peker også på et manglende kunnskapsstoff om grammatikk i sin lærebokanalyse, og det som blir presentert av arbeid med grammatikk er ikke er nok til å kunne gi elevene muligheten til å utvikle en metaspråklig forståelse. De oppsummerer undersøkelsen sin med å vise til at grammatiske kategorier stort sett er definert riktig, men innholdet er så forenklet at det ikke legger opp til at elevene får et godt grammatisk kunnskapsgrunnlag av innholdet (Børseth et al., 2020, s. 217). En annen undersøkelse, av Haugen og Spilling (2020), gjør en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker i norsk på 3. og 4.trinn. Forfatterne kom fram til at tekstene i lærebøkene fremstod som både systemorienterte og funksjonsorienterte. De peker også på et manglende grammatisk innhold, og argumenterer for at det kan være vanskelig å forstå funksjonen til ordklassene som blir presentert i lærebøkene, når ordklassene ikke blir satt i sammenheng med åssen de fungerer i en setning. Grammatikken ble med andre ord ikke kontekstualisert.

Det er også noen masteroppgaver som tar for seg grammatikk i norskfaget og i lærebøker i norsk. Brennhaug (2021) undersøker grammatikkoppgaver i læreboken *Kontekst 8-10 Basis*. Funnene fra denne masteroppgaven viser at lærerboka har noen oppgaver med et kontekstualisert grammatisk preg, men at få av oppgavene i boka legger vekt på at elevene skal vise sin forståelse for grammatikk og det er et særlig normativt grammatisk syn i nynorskoppgavene. Basert på undersøkelsene som er vist til i dette delkapitlet, kan det samlet sett virke som at grammatikken elevene møter er noe ufullstendig, uavhengig av årstrinn. Det ser i tillegg ut til at oppgavene og innholdet i læremidlene fremstår i hovedsak mer systemorienterte enn funksjonelle og mer normative enn deskriptive i sin form.

### **3.0 Empirisk og metodisk grunnlag**

Et viktig element innenfor læremiddelforskning, er at metoden som brukes i studien må være relevant til å kunne svare på problemstillingen. Resultatene som kommer fram fra studien burde òg kunne etterprøves og testes (Skrunes, 2010, s. 57). Videre vil jeg derfor i dette kapitlet presentere og begrunne valg av metode. Jeg ønsker å framstå så transparent som mulig slik at leser får god oversikt over hva jeg har gjort, noe som videre kan styrke reliabiliteten til oppgaven. I første omgang vil jeg legge fram forskningsdesignet og hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt for å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil jeg vise til empirien som ligger til grunn for analysen til denne studien. I tillegg til å redegjøre for materialet for forskningsoppgaven, vil jeg i dette kapitlet presentere de ulike analysekategoriene som jeg har utformet for studien. I det siste delkapitlet vil jeg diskutere noen utfordringer som jeg vil sette i sammenheng med begrepene reliabilitet og validitet.

#### **3.1 Forskningsdesign**

For denne studien, har jeg som nevnt valgt å gjennomføre en *kvalitativ innholdsanalyse*. Den kvalitative innholdsanalysen er en forskningsmetode som innebærer en subjektiv tolkning av tekstdata ved at man systematisk klassifiserer, kategoriserer og identifiserer mønstre i tekstene, eller dokumentene, man undersøker (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Av denne grunn er denne metoden velegnet for læremiddelanalyse, fordi jeg vil kunne studere de ulike digitale læremidlene både hver for seg som enkelttekster, samtidig som jeg kan sammenligne de ulike verkene mot hverandre. I tillegg gir denne framgangsmåten meg muligheten til å gå i dybden av materialet ved hjelp av ulike *analysekategorier*. Disse analysekategoriene vil være til hjelp for å kunne systematisere analysearbeidet, og kategoriene legger dermed godt til rette for å kunne drøfte og svare på problemstilling og forskningsspørsmål for studien (Grønmo, 2016, s. 175). I mitt tilfelle er dokumentene som gjennomgås de digitale læremidlene som er valgt for studien. I tillegg til å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse, vil jeg legge fram kvantitative opptellinger, slik som Haugen og Spilling (2020, s. 9) gjør i sin kvalitative analyse av læremidler. Dette vil si at jeg presentere enkle kvantitative data av deler av funnene jeg har kommet fram til gjennom analysen.

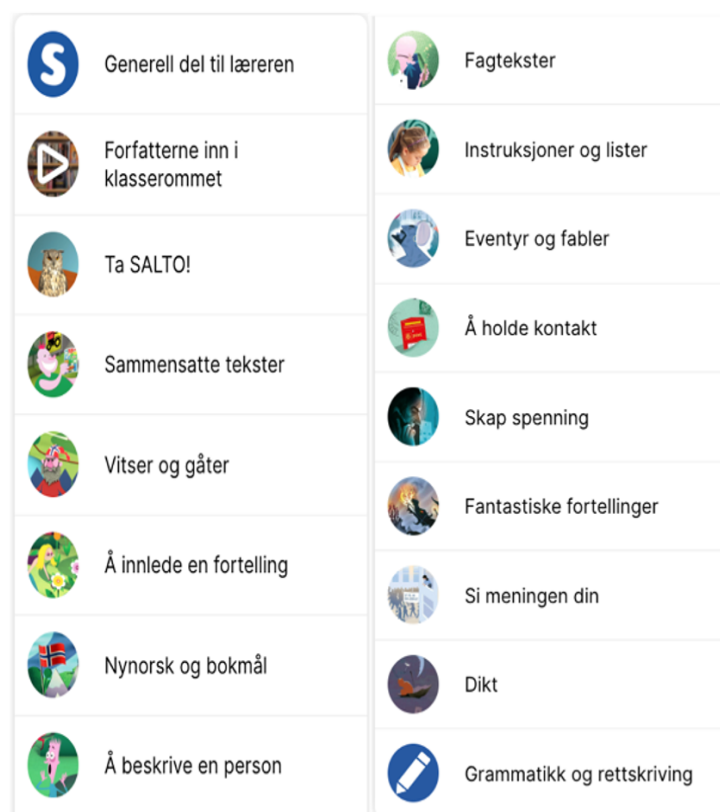
#### **3.2 Forskningens utvalg, materiale og empiri**

Thagaard (2009) trekker fram den *strategiske utvelgelsen* som en velegnet framgangsmåte i møte med en kvalitativ studie. Dette innebærer å velge ut enheter som har kvalifikasjoner som er strategiske, eller passende, i lys av problemstillinga som undersøkes i studien (Thagaard, 2009, s. 55). Det er flere forskjellige måter å gjøre et strategisk utvalg på, men i denne undersøkelsen har jeg i første omgang valgt to tekster – de digitale læremidlene. En viktig del av gjennomføringen av datainnsamlingen, er å gjøre et utvalg av innholdet i tekstene som studeres (Grønmo, 2016, 176), og jeg har derfor tatt noen valg innenfor de tekstene jeg har analysert. Videre skal vi se på de respektive digitale læremidlene for studien, og hvilke valg jeg har foretatt meg innenfor de forskjellige digitale læremidlene.

### 3.1.1 Valg av kapittel i *Salto*

Det ene digitale læremiddelet som jeg har valgt å analysere er *Fagrommet Salto* (Gyldendal, u.å.-b). Det er et digitalt læremiddel, innenfor læringsplattformen *Skolestudio*, som er utformet av *Gyldendal* for Kunnskapsløftet 2020. *Fagrommet Salto* er ifølge *Gyldendal* ikke bare utformet i tråd med fagfornyelsen, men også i tråd med nyere forskning. *Gyldendal* hevder at det er et heldekkende læremiddel og fullverdig alternativ for den gamle læreboka man brukte i fag. Innholdet er nemlig basert på læreverket *Salto* som er laget av *Gyldendal* (Gyldendal, u.å.-a). Videre vil jeg bruke *Salto* når jeg omtaler dette digitale læremidlet i studien.

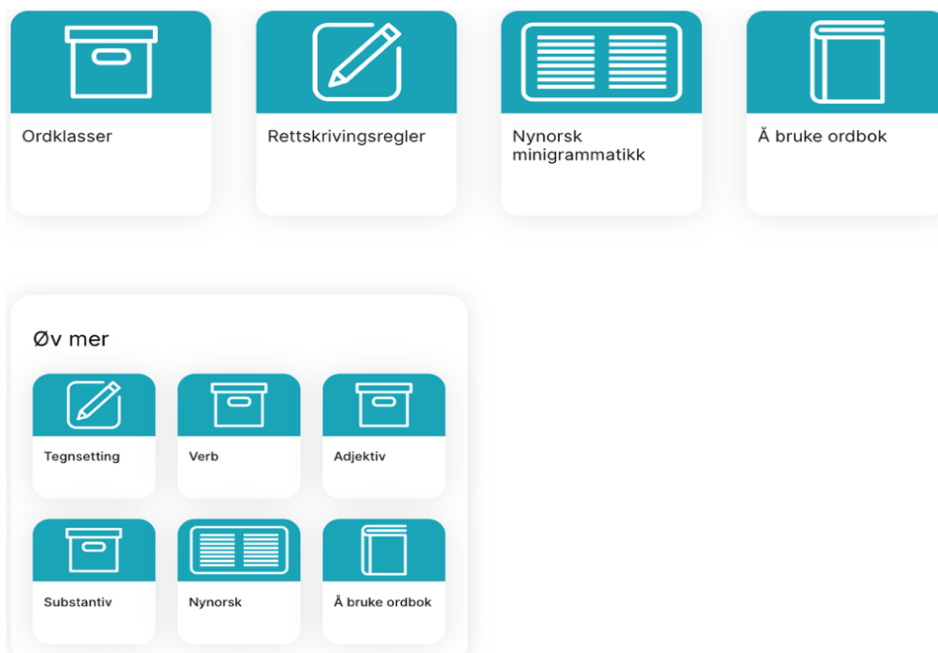
*Salto* er delt inn fra 1-7. trinn og hvert årstrinn er igjen delt inn i ulike tema som for ordens skyld vil bli kalt *kapitler*. Jeg har valgt å legge analysen til det de arbeider med på 5.trinn, og derfor vil jeg ta for meg materialet i *Salto* som er for dette årstrinnet. De 17 kapitlene i *Salto*, for 5. trinn, kan man se avbildet i Bilde 1. Undersøkelsen min er spisset inn på det kapittelet som eksplisitt handler om grammatikk. Som man kan se i oversikten i Bilde 1, er det ett kapittel som omhandler dette, og det er



Bilde 1: De ulike kapitlene i *Salto*

«Grammatikk og rettskriving». Jeg har derfor valgt å utelukke de resterende kapitlene i *Salto* fra undersøkelsen, og ser det ikke nødvendig å beskrive disse noe ytterligere.

Trykker elevene seg inn på kapitlet «Grammatikk og rettskriving», som man ser i Bilde 1, kommer de inn i oversikten med ulike temaer som man kan se avbildet til nedenfor i Bilde 2. Disse ulike temaene vil videre bli kalt *underkapitler*. «Ordklasser», «Rettskrivingsregler», «Verb» eller «Å bruke ordbok» er eksempler på slike underkapitler, og det er i alt ti underkapitler i *Salto*. Som det kommer frem i Bilde 2, er underkapitlene «Å bruke ordbok» nevnt to ganger. Disse er forskjellige, men har samme overskrift og regnes som fullverdige underkapitler hver for seg.



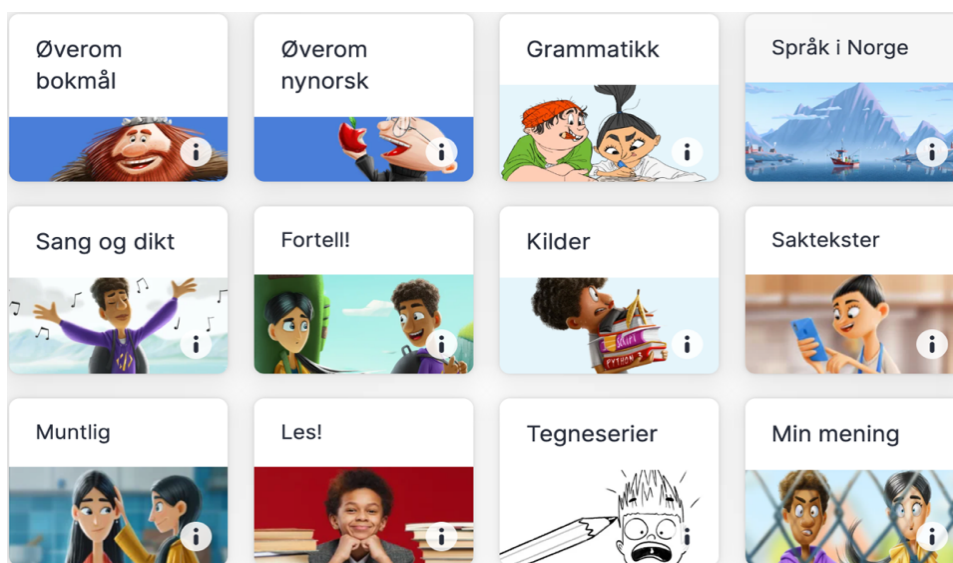
Bilde 2: Underkapitlene til kapitlet "Grammatikk og rettskriving"

Trykker eleven seg inn på et av disse underkapitlene vil de møte forskjellig innhold ut ifra hvilket tema underkapitlet tar for seg. Noen underkapitler er bare informative med tekst der eleven får lese om enkle grammatiske regler og annet norskelevant innhold, mens andre underkapitler inneholder oppgavearbeid tilknyttet tegnsetting, ordklasser, nynorsk, eller øvelse i bruk av ordbok. De underkapitlene som er informative, og som *ikke* inneholder grammatikkoppgaver, er de fire underkapitlene som man ser øverst i Bilde 2. I *Salto* finner man grammatikkoppgavene som jeg har analysert innenfor underkapitlene i oversikten «Øv mer», vist i Bilde 2. I tillegg til å analysere disse grammatikkoppgavene, vil jeg i analyse og

drøfting tidvis kommentere hvordan kapittelet ellers er utformet. Herunder sikter jeg spesielt til innholdet i de fire underkapitlene som er øverst i Bilde 2. Informasjonen som forklares for elevene i disse underkapitlene er nødvendig å ta med som en del av analysen og drøftingen for at grammatikkoppgavene skal bli rettfærdig vurdert.

### 3.1.2 Valg av kapittel i *Skolen*

Det andre digitale læremidlet jeg har valgt, er *Skolen* av Cappelen Damm (u.å.-b). Læremidlet inneholder en rekke fag som lærere kan ta i bruk i sin undervisning, og det er utformet til å kunne passe de målene som er beskrevet i fagfornyelsen. Forlaget mener selv at *Skolen* legger opp til en engasjerende undervisning for elevene sin del (Cappelen Damm, u.å.-a). *Skolen* inneholder undervisning både for ungdomstrinnet og barnetrinnet. I sammenheng med denne studien vil jeg videre beskrive innholdet i norskfaget, for 5. trinn, i *Skolen*. For at det skal bli mest mulig oversiktlig, velger jeg likens her, som i beskrivelsen av *Salto*, å kalle alle de ulike temaene for kapitler og undertemaene for underkapitler. Nedenfor kan man se en oversikt over kapitlene i norskrommet til *Skolen* for 5. trinn:

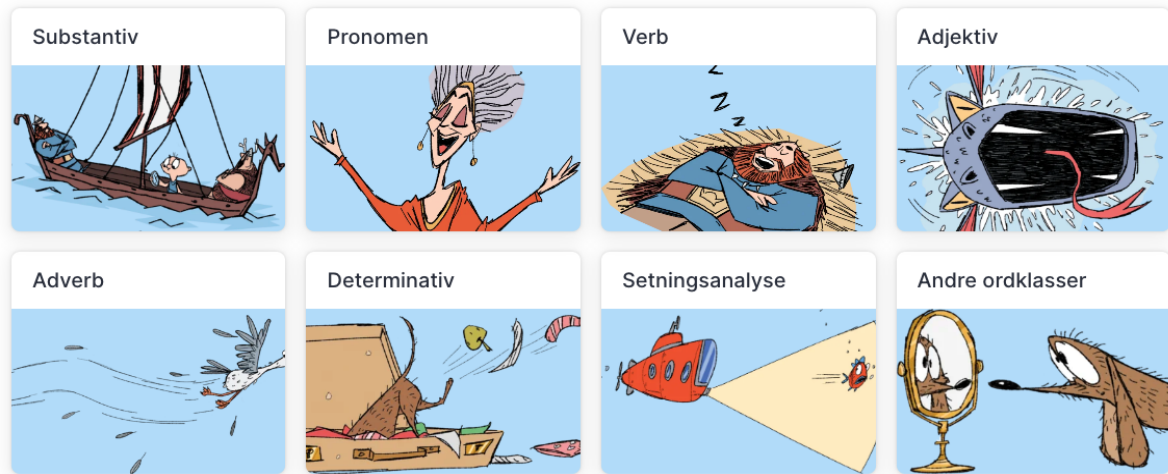


Bilde 3: De ulike kapitlene i *Skolen* av Cappelen Damm

Det er i alt tolv kapitler i norskrommet i *Skolen* som man kan se avbildet ovenfor i Bilde 3. Jeg har valgt å utelukke det siste og trettende kapittelet «Bibliotek» fra oversikten. Dette har jeg gjort på bakgrunn av at dette kapittelet gir tilgang til hele biblioteket til Cappelen Damm, og er derfor ikke vesentlig i lys av denne studien. Kapittelet som jeg har valgt å analysere ser man ovenfor i Bilde 3, og dette kalles «Grammatikk». Trykker elevene seg inn på dette kapittelet vil de komme videre inn i oversikten man ser nedenfor i Bilde 4. Her er det i alt åtte

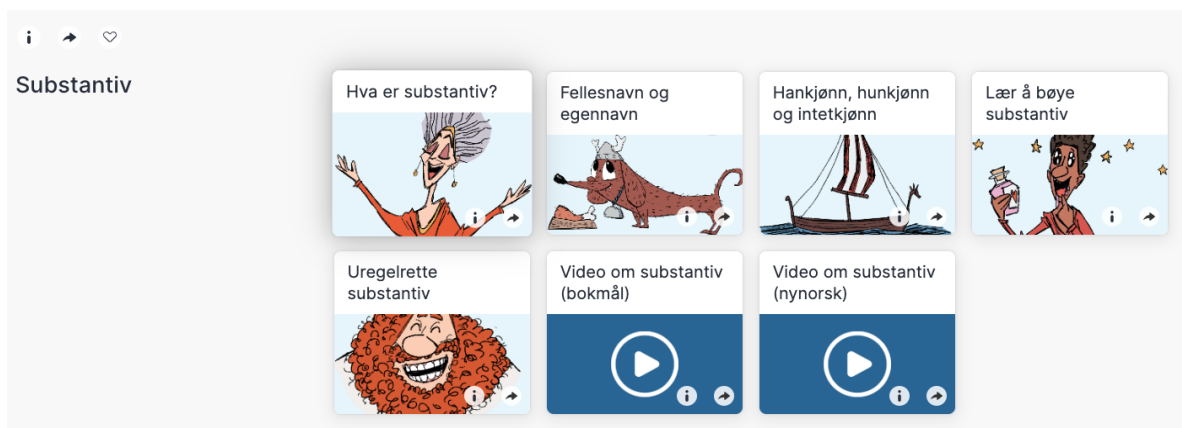


underkapitler om ulike ordklasser og setningsanalyse elevene kan trykke seg inn på for å utføre grammatikkoppgaver.



Bilde 4: Oversikt over kapittelet «Grammatikk» i Skolen

Nedenfor i Bilde 5 har jeg trykket meg inn i underkapittelet «Substantiv» som man ser øverst til venstre i Bilde 4. I Bilde 5 ser man for eksempel «Hva er substantiv?», «Fellesnavn og egennavn» eller «Lær å bøye substantiv». Jeg har valgt å kalle alle disse for *firkanter*. Trykker eleven seg inn på en firkant i underkapitlet nedenfor, for eksempel «Hankjønn, hunkjønn og intetkjønn», vil elevene møte en informasjonsdel om det temaet som firkanten tar for seg, samt grammatikkoppgaver som omhandler det samme temaet. Flere av underkapitlene i kapittelet «Grammatikk» inneholder informasjonsvideoer (som man ser i Bilde 5) om sine respektive temaer. Disse informasjonsvideoene har jeg valgt å utelukke fra analysen.



Bilde 5: Oversikt over underkapittelet «Substantiv» i Skolen

De forskjellige underkapitlene i *Skolen* inneholder flere firkanter som elevene kan trykke seg inn på, og underkapitlene er utformet forholdsvis likt hverandre. Sammenlignet med kapitlet «Grammatikk og rettskriving» i *Salto*, er *Skolen* sitt noe annerledes. Disse firkantene som jeg

har vist til i *Skolen*, med informasjon før grammatikkoppgaven, finnes ikke i kapittelet «Grammatikk og rettskriving» hos *Salto*. Der kan som nevnt eleven bare trykke seg inn i et underkapittel for å enten komme rett til informasjonen om temaet underkapitlet tar for seg, eller til grammatikkoppgaver om eksempelvis verb som ligger i underkapitlene i oversikten «Øv mer» (se oversikten i Bilde 2).

### 3.2 Presentasjon av analysekategorier

Videre ønsker jeg å legge fram hvordan jeg har valgt å analysere de ulike grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene. Grønmo (2016, s. 179) påstår at selve innsamlingen av data i en kvalitativ innholdsanalyse foregår delvis likt med analysen av tekstene som studeres. I arbeidet med datainnsamlingen lager man nemlig ulike kategorier av innholdet i tekstene som man har valgt å studere. Det er nettopp i denne vurderingsfasen fenomenet mellom veksling av innsamling av data og analyse foregår til dels om hverandre, eller til dels parallelt. Kategoriene som konstrueres i denne innsamlingsfasen utvikles og avgrenses etter hvert som man kommer sakte, men sikkert lengere inn i arbeidet med å studere tekstene. I lys av Grønmo (2016), har jeg ved å arbeide med og undersøke innholdet i de forskjellige digitale læremidlene, utarbeidet ulike analysekategorier som vil være med på å svare på problemstillingen for studien. Problemstillingen som jeg ønsker å besvare er som nevnt: *Hvordan legger to digitale læremidler opp til arbeid med grammatikk for elever på 5. trinn?* Følgende forskningsspørsmål er utformet for å kunne svare på problemstillingen:

1. *Hvilket grammatisk syn fremmes i grammatikkoppgavene i de ulike digitale læremidlene?*
2. *Hvilke disipliner av grammatikken har størst plass i grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene?*
3. *Hva slags læringsaktiviteter oppgir grammatikkoppgavene at elevene skal arbeide med?*

Før jeg går videre med en detaljert beskrivelse av de ulike analysekategoriene, er det nødvendig å gjøre rede for hva som anses som en *grammatikkoppgave* og hva egentlig en oppgave er. For at en oppgave skal anses som en *grammatikkoppgave*, må oppgaven inneholde et eller flere av disse elementene: 1) en brødtekst som inneholder grammatiske momenter som er helt tydelig tilknyttet oppgaven, og enten 2) et metaspråk om grammatikk i oppgaveformuleringen som hører til grammatikkoppgaven, eller 3) et hverdagspråk om

grammatikk i formuleringen til grammatikkoppgaven. I teoridelen har jeg allerede gjort rede for hva grammatikk er, og det blir her forstått som arbeid innenfor de grammatiske disiplinene fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. I lys av disse kriteriene er det noen oppgaver i de digitale læremidlene som *ikke* har blitt ansett som grammatikkoppgaver. Dette kommer jeg tilbake til.

For å klassifisere hva som *er* en oppgave, har jeg tatt inspirasjon fra Bakken og Andersson-Bakken (2016) sin analyse av lærebøker. En oppgave blir forstått som en språkhandling der eleven blir bedt om å gjøre en bestemt handling. Dette kan for eksempel være: «Trykk på setningen som inneholder et refleksivt pronomen». Som Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 15) peker på, er det ofte lett å identifisere hva som er en oppgave i en lærebok fordi de som regel er markert med en bokstav, nummer eller lignende. I de digitale læremidlene som jeg har analysert er flere av grammatikkoppgavene òg markert slik, og det har vært forholdsvis enkelt å identifisere de forskjellige oppgavene ved at man må fysisk trykke seg videre til neste oppgave. I de grammatikkoppgavene der oppgaven er delt opp i flere deler, som 1, 2 og 3 eller a, b og c, har jeg valgt å anse hver enkelt markør som en oppgave.

Etter flere gjennomlesninger av materialet, samtaler med veileder og inspirasjon fra tidligere forskning, har jeg kommet fram til analysekategoriene i tabellen nedenfor. Videre vil jeg gjennomgå de ulike analysekategoriene i studien.

<b>Analyse kategorier:</b>	<b>Grammatisk syn</b>	<b>Disiplin i grammatikken</b>	<b>Aktivitet</b>
<b>Underkategorier innenfor analysekategoriene:</b>	Systemgrammatisk syn Funksjonelt grammatisk syn Normativ grammatikk Deskriptiv grammatikk	Fonologi Morfologi Syntaks Semantikk	Skrive Snakke Refleksjon Identifisere Let i tekst Kategorisere Bøye Sett inn

Tabell 1: Oversikt over de forskjellige analysekategoriene i studien

### 3.2.1 Grammatisk syn

Et av forskningsspørsmålene i denne studien lyder som nevnt: «*Hvilket grammatisk syn fremmes i grammatikkoppgavene i de ulike digitale læremidlene?*». For å kunne svare på dette forskningsspørsmålet, har jeg valgt å utforme denne analysekategorien med fire forskjellige underkategorier. Mye av innholdet i disse underkategoriene har blitt gjort rede for i studiens teorikapittel, men jeg vil kort nevne hvordan disse underkategoriene er tolket i lys av grammatikkoppgavene. De fire underkategoriene er:

**Systemgrammatisk syn** – Inneholder grammatikkoppgaven et fokus på «språket som system», vil den havne innenfor denne underkategorien. Dette kan typisk være at elevene skal svare på: «Hvilket av disse tre ordene er et adjektiv?» eller «Hva er indirekte objekt?».

**Funksjonelt grammatisk syn** – Om grammatikkoppgaven innehar et fokus på «språket i bruk» vil den havne innenfor denne underkategorien. Dette innebærer at grammatikken må være bruksbasert og den kan blant annet legge opp til å se på hvilken funksjon grammatikken har i språket, eller hvilken funksjon det utgjør i en tekst.

**Normativ grammatikk** – Hvis grammatikkoppgaven har et fokus på «riktig» og «feil» språkbruk, ut ifra den ordinære forståelsen av grammatikk, vil de havne innenfor denne underkategorien.

**Deskriptiv grammatikk** – Om grammatikkoppgaven fokuserer på hvordan språket faktisk *er* og brukes i ulike sammenhenger, og ikke på hva som er «riktig» eller «feil» språkbruk, vil oppgaven kategoriseres som denne underkategorien.

Her er det viktig å understreke at om en grammatikkoppgave kategoriseres som *systemgrammatisk* så vil ikke det utelukke hverken *normativ* eller *deskriptiv* grammatikk. Grammatikkoppgaven kan være systemgrammatisk, samtidig som den er enten normativ eller deskriptiv, og det samme gjelder for det funksjonelle synet. Dette vil komme fram i både analyse og drøfting senere i studien.

### 3.2.2 Disiplin i grammatikken

Denne analysekategorien er laget for å kunne svare på forskningsspørsmål 2: *Hvilke disipliner av grammatikken har størst plass i grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene?* Alle de

ulike disiplinene jeg har nevnt innenfor grammatikken utgjør hver sin underkategori i denne analysekategorien. Disiplinene er trukket fram i studiens teorikapittel, men jeg vil kort nevne hvordan jeg har gått fram for å tolke grammatikkoppgaver i lys av en disiplin.

Grammatikkoppgavene kan inneholde momenter fra flere disipliner. Derfor vil den disiplinen som er tolket til å være mest i fokus i en grammatikkoppgave, være den disiplinen oppgaven blir vurdert til å handle om. Nedenfor følger de ulike disiplinene innenfor grammatikken, samt hva grammatikkoppgaven må inneholde eller ta for seg for å kunne kategoriseres innenfor en av de ulike disiplinene.

**Fonologi** – Om grammatikkoppgaven legger opp til at elevene skal arbeide med lydene i språket, gjerne muntlig. Dette kan for eksempel innebære arbeid med stavelser eller lignende.

**Morfologi** – Hvis grammatikkoppgaven krever at elevene skal kategorisere ord inn i ordklasser, kategorisere innenfor en ordklasse, undersøke oppbyggingen av ord eller de for eksempel må bøye ulike ord, vil oppgaven kategoriseres innenfor denne underkategorien.

**Syntaks** – Når grammatikkoppgaven har et fokus på setningsoppbygging, setningsledd og fraser, vil den havne innenfor denne underkategorien.

**Semantikk** – Om grammatikkoppgaven har med tolkning og forståelse av innhold i ord, fraser og setninger å gjøre. Dette kan også innebære betydning slik som synonymer, antonymer og hyponymer.

### 3.2.3 Aktivitet

Analysekategorien «Aktivitet» tar for seg hva slags handling eller operasjon eleven blir bedt om å gjennomføre av grammatikkoppgavene de møter i de digitale læremidlene. Kategorien er utformet for å kunne svare på forskningsspørsmål 3: *Hva slags læringsaktiviteter oppgir grammatikkoppgavene at elevene skal arbeide med?* Denne analysekategorien er delt inn i åtte forskjellige underkategorier som grammatikkoppgavene kan kategoriseres innenfor:

**Skrive** – Elevene blir bedt om å produsere mer enn bare et ord, og de må selv skrive en lengre sammenhengende tekst. Oppgaven oppgir gjerne grammatiske kategorier som eleven må ha med i teksten.

**Snakke** – Elevene får en oppgave der de skal vurdere og snakke om en grammatisk kategori muntlig.

**Reflektere** – Elevene får en oppgave der de må tenke, tolke og reflektere i større grad. Dette kan for eksempel innebære å reflektere over hva en grammatisk kategori kan gjøre med en tekst eller lignende.

**Identifisere** – Elevene skal finne grammatiske trekk blant ord eller setninger. Mer konkret vil dette si å identifisere ord som tilhører ordklasser, eller å identifisere ulike setningsledd.

**Let i tekst:** Denne underkategorien er forholdsvis lik underkategorien *Identifisere*, men her skal elevene identifisere noe i en lengre tekst. Elevene kan bli bedt om å identifisere både ordklasser og grammatiske underkategorier innenfor ordklasser i en tekst.

**Kategorisere** – Her skal elevene også identifisere, men hovedforskjellen fra underkategorien *Identifisere*, er at man befinner seg *innenfor* en ordklasse. Dette kan være å kategorisere ord innenfor ordklasser som tilhører riktig bøyingskategori, eller å velge ut riktig grammatisk underkategori innenfor en ordklasse (en underkategori kan for eksempel være ulike pronomenformer eller ulike adverbsformer). Oppgaver som tilbyr «bokser» elever kan sortere for eksempel fellesnavn/egennavn i, vil også havne innenfor denne underkategorien.

**Bøye** – Elevene blir bedt om å bøye ord skriftlig. De grammatikkoppgavene som oppgir at elevene skal bøye, men de bøyer ikke ordet selv (for eksempel å velge riktig bøyning av verbet når det allerede er bøyd for dem), vil havne i *Kategorisere* og ikke i *Bøye*.

**Sett inn** – Elevene fyller inn et tomrom i en tekst. Enten ved å skrive inn ordet selv, eller å dra inn riktig ord i en «tekstboks». Om oppgaven oppgir bøyingskategorier (f.eks. «Sett inn riktig gradbøyning av adjektivet», eller «Sett inn verb i teksten i presens»), vil den gå inn under *Kategorisere* og ikke *Sett inn*. Dette er fordi det blir en form for sortering som passer inn i underkategorien *Kategorisere*.

### 3.3 Studiens utfordringer i lys av reliabilitet og validitet

I forskningsøyemed stilles det en rekke krav til at studien er gjennomført på en transparent og vitenskapelig måte. Av denne grunn ønsker jeg videre å diskutere kvaliteten for dette forskningsprosjektet, og i den forbindelse vil jeg vise til de utfordringene som har dukket opp i arbeidet med denne studien. Disse utfordringene vil jeg knytte til begrepene reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016, s. 241).

Ved gjennomføringen av kvalitative studier er det mange utfordringer som kan forekomme da det ofte er mennesker som er involvert i tolkning av materiale. Forskerens perspektiv kan være en faktor som kan påvirke studien, og det gjelder nok spesielt for mitt tilfelle i en

kvalitativ innholdsanalyse. Perspektivet til forskeren kan påvirke både hvordan tekstene blir tolket og hvilke tekster som blir tatt med i analysen. I tillegg til dette kan forskeren stå i fare for å overse deler av tekstene som i seg selv kunne ha vært relevant i lys av problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 180). Forskerens perspektiv, eller mitt perspektiv, er noe jeg har vært fullstendig klar over allerede fra før forskningsprosjektet begynte fordi det kan være utfordrende å holde seg så objektiv som mulig. I både valg av tekster og i analyse og tolkning av disse har jeg derfor vært påpasselig med å prøve å se tekstene fra ulike perspektiver, og ikke bare de perspektivene jeg selv leter etter. Selv om dette er tilfellet vil en fullstendig objektiv tolkning fra meg som forfatter være umulig.

For å knytte utfordringen ovenfor, med forskerens perspektiv, til begrepene nevnt innledningsvis i delkapittelet, så handler dette om studiens reliabilitet – om studien er pålitelig eller ei (Thagaard, 2009, s. 198). Reliabiliteten ved et forskningsprosjekt kan styrkes ved at man beskriver framgangsmåten så punktlig, transparent, og oversiktlig som mulig (Grønmo, 2016, s. 251). Jeg har allerede forklart framgangsmåten for metoden og utformingen av analysekategoriene så oversiktlig som mulig, og i videre analyse og drøfting vil jeg òg argumentere for og vise valgene jeg har tatt. Samtidig mener jeg at en del av styrken til et forskningsprosjekt er å vise til utfordringer som har dukket opp underveis. I arbeidet med analysen har jeg møtt på flere utfordringer som det er hensiktsmessig å nevne for å fremstå så transparent som mulig, og som i neste omgang kan styrke reliabiliteten til studien. For det første var det utfordrende å kategorisere en grammatikkoppgave fordi de kan legge opp til flere *språkhandlinger* som elevene skal utføre. I de tilfellene jeg møtte på slike oppgaver, har jeg brukt samme framgangsmåte som Bakken og Andersson-Bakken (2016), og regnet hele spørsmålet som én oppgave. Nedenfor kan man se et eksempel på en grammatikkoppgave med flere språkhandlinger:

«Finn verbene i teksten, og bøy dem.»

Eksempelet som er vist, er hentet fra oppgaver om verb i *Salto*. Som man ser i eksempelet, inneholder oppgaven et element med at elevene skal *finne* verbene og et annet element av å *bøye* verbene de har funnet. Hele denne oppgaven regnes altså som én oppgave, men den inneholder fortsatt to handlinger elevene må gjøre. Slike eksempler gjorde arbeidet med analysekategoriene noe mer utfordrende. I artikkelen til Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 18) trekker de fram at de tok utgangspunkt i å kode oppgaven ut fra det siste leddet i

oppgaven på bakgrunn av at det er det oppgaven «(...)munner ut i». Jeg har tatt utgangspunkt i samme framgangsmåte som forfatterne, og vurdert de tilfellene det gjaldt på samme vis. For det andre har jeg forsøkt å være så nøyaktig som mulig i hva som kan anses som en grammatikkoppgave eller ei. Noen av oppgavene i *Salto* er av denne grunn definert bort, og de er ikke ansett som grammatikkoppgaver. Dette vil jeg vise i ytterligere detalj i studiens delkapittel 4.1.

For det tredje har jeg prøvd å være så tydelig som mulig i utformingen av analysekategorier, slik at det er klart at grammatikkoppgavene faktisk kategoriseres innenfor riktig kategori. Dette er viktig for å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I visse tilfeller kan det argumenteres for at en grammatikkoppgave kan plasseres noe annerledes. Jeg mener selv å ha tatt nøye vurderinger alene og sammen med veileder for at grammatikkoppgavene har blitt tolket så riktig som mulig. Disse samtalene sammen med veileder kan være med på å styrke validiteten til studien. Ifølge Grønmo (2016, s. 255) kan det å diskutere sammen med andre forskere, om dataene er treffende nok i lys av problemstillingen, være med på å styrke validiteten til prosjektet. Selv om jeg alene og sammen med veileder har vurdert dette, så kan analysekategoriene ikke kalles for gjensidig utelukkende på bakgrunn av at det ikke vil være mulig å være fullstendig objektiv. Jeg har eksempelvis satt opp en analysekategori som kalles for *Reflektere* der kriteriene innebærer at elevene må «tenke, tolke og reflektere i større grad». Veldig mange oppgaver krever selvfølgelig at elevene må tenke, og derfor kan man argumentere for at dette er en unødvendig kategori eller at alle oppgavene kan være innenfor denne kategorien. Samtidig mener jeg at den er nødvendig, og jeg vil komme med ytterligere beskrivelse i analysen for hvordan denne kategorien – og de andre kategoriene – skiller seg fra de hverandre.



## 4.0 Analyse

I denne delen av studien vil jeg gjøre rede for og presentere de funnene jeg har kommet fram til ved å analysere grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene. Analysen følger oversikten i forskningsspørsmålene:

1. *Hvilket grammatisk syn fremmes i grammatikkoppgavene i de ulike digitale læremidlene?*
2. *Hvilke disipliner av grammatikken har størst plass i grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene?*
3. *Hva slags læringsaktiviteter oppgir grammatikkoppgavene at elevene skal arbeide med?*

Før jeg tar for meg forskningsspørsmålene i analysen, vil jeg kommentere kapitlene på et overordnet plan. Dette inngår ikke som et forskningsspørsmål, men det er viktig å få frem helheten i kapitlene fordi det er elementer i kapitlene, utenfor grammatikkoppgavene, som må frem for å kunne tolke og analysere grammatikkoppgavene i et rettferdig lys.

### 4.1 Overordnet blikk på kapitlene i de digitale læremidlene

Kapitlene i de digitale læremidlene er ved første øyekast utformet forholdslikt, men ved en nærmere analyse av de respektive digitale læremidlene kommer det fram visse ulikheter. I begge kapitlene arbeider elevene seg gjennom underkapitler med et eget tema i fokus, slik som i en trykt lærebok. Kapittelet «Grammatikk» i *Skolen* legger opp til at elevene på 5.trinn skal arbeide med grammatikkoppgaver tilknyttet ordklassene substantiv, pronomer, verb, adjektiv, adverb, determinativ, preposisjoner, interjeksjoner og konjunksjoner, i tillegg til grammatikkoppgaver som tar for seg setningsanalyse. For hver firkant eleven trykker seg inn på, i et underkapittel i *Skolen*, får eleven en systemgrammatisk innføring om temaet som firkanten omhandler, før de skal utføre grammatikkoppgaver om temaet. I Bilde 6 ser man eksempelvis den første siden elevene møter ved å trykke seg inn på firkanten «Verbal», i underkapittelet «Setningsanalyse», før det møter grammatikkoppgavene. Denne typen systemgrammatisk instruksjon, som elevene må huske i møte med

## Verbal

Verbal er et **setningsledd** som forteller hva som skjer i en setning.

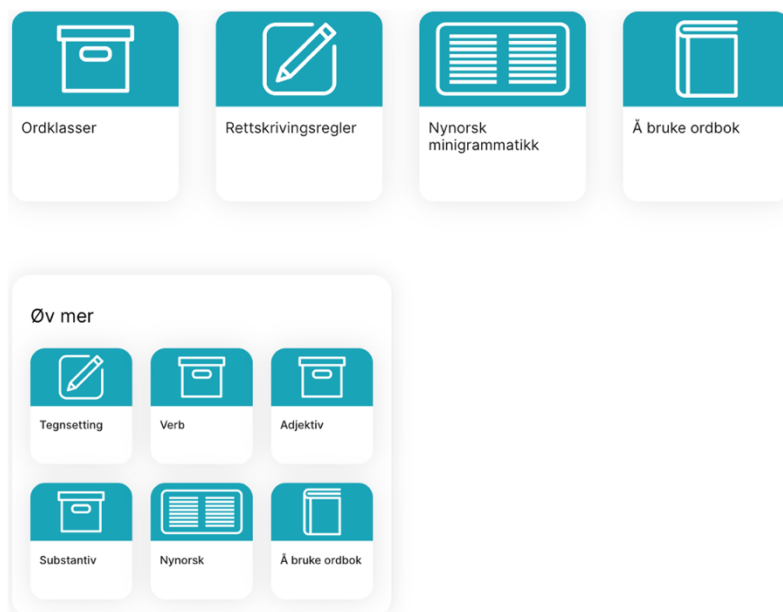
Verbalet består som regel av **ett verb**:

Nor **pusser** tenner.

Bilde 6: Innføring til eleven om "Verbal"

grammatikkoppgavene, er gjennomgående i alle de ulike underkapitlene i *Skolen*.

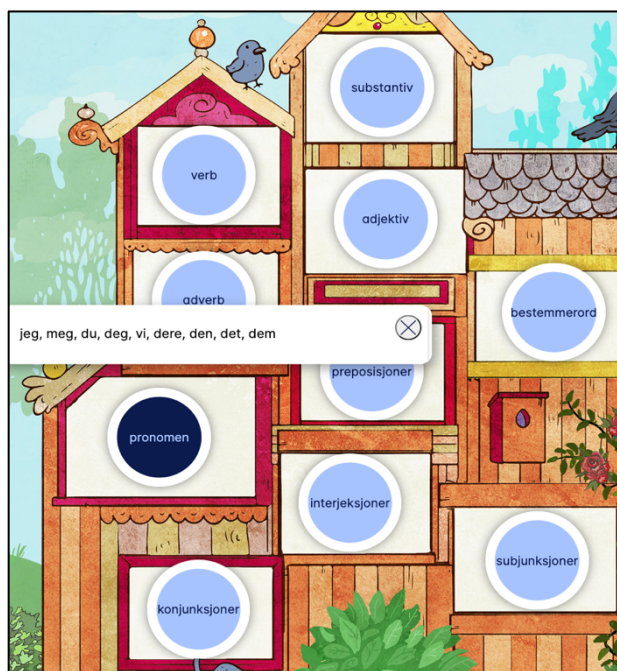
Kapittelet i *Salto* legger opp til elevene skal utføre grammatikkoppgaver om ordklassene verb, adjektiv og substantiv. I tillegg til å arbeide med disse ordklassene kan elevene som nevnt lese i informative underkapitler som omhandler ordklasser, tegnsetting, nynorsk og bruk av ordbok. Disse underkapitlene er: «Ordklasser», «Rettskrivingsregler», «Nynorsk minigrammatikk» og «Å bruke ordbok», som man ser øverst i Bilde 2.



Bilde 2: Underkapitlene til kapittelet "Grammatikk og rettskriving".

I underkapitlene i oversikten «Øv mer» ligger som nevnt alle grammatikkoppgavene elevene kan utføre i *Salto*. Når elevene trykker seg inn på et underkapittel i oversikten «Øv mer», får de ingen systemgrammatisk informasjon før de utfører grammatikkoppgavene, slik som i *Skolen*. I stedet for fremstår det slik at elevene først skal lese informasjonen de finner i de fire informative underkapitlene, vist øverst i Bilde 2, før de går videre til grammatikkoppgavene i underkapitlene i oversikten «Øv mer». Her skal de ta i bruk informasjonen de nettopp har lest om. Trykker elevene seg for eksempel inn på underkapittelet «Substantiv» kommer de rett til oppgaven som lyder: «Lag ei liste med substantiver over noe eller noen du har sett i løpet av dagen. Sorter substantivene i fellesnavn og egennavn». Det er altså ingen støtte rett før grammatikkoppgaven, noe det er i *Skolen*.

Trykker elevene seg derimot inn på det informative underkapitlet «Ordklasser», som man ser øverst i Bilde 2, så får de en slags «støtte» i form et «grammatikk-hus» som man ser i Bilde 7.



Bilde 7: "Grammatikk-huset" i *Salto*

Her har de en kort systemgrammatisk beskrivelse av ulike ord som tilhører ordklassen. De har tatt med alle ordklassene, men determinativ har de valgt å kalle «bestemmerord». Går eleven videre i dette underkapittelet, møter den typiske bøyningsskjemaer om hvordan substantiv, verb og adjektiv blir bøyd på sine ulike måter, mens det er utelatt grammatisk systeminformasjon om de andre ordklassene. Hvor elevene finner kunnskapen de trenger for å løse grammatikkoppgavene er altså litt forskjellig i de ulike digitale læremidlene.

### Grammatikkoppgavene

Grammatikkoppgavene som jeg har endt opp med å analysere innenfor disse to kapitlene, og som utgjør datamaterialet mitt, etter å ha fulgt de kriteriene som jeg har beskrevet i studiens delkapittel 3.2, er følgende:

<b>Digitalt læremiddel:</b>	<i>Salto av Gyldendal</i>	<i>Skolen av Cappelen Damm</i>
<b>Oppgaver i alt:</b>	49 oppgaver	79 oppgaver
<b>Oppgaver som har blitt definert bort:</b>	25 oppgaver	0 oppgaver
<b>Grammatikkoppgaver:</b>	24 grammatikkoppgaver	79 grammatikkoppgaver

Tabell 2: Oversikt over oppgaver i de digitale læremidlene

Som man ser i Tabell 2, er det et noe skjevt omfang av oppgaver i de forskjellige læremidlene. *Skolen* har hele 79 grammatikkoppgaver som tar for seg arbeid med grammatikk, mens *Salto* bare har 24 grammatikkoppgaver. Over halvparten av oppgavene som befinner seg i kapittelet til *Salto* har blitt definert bort på bakgrunn av kriteriene for hva som kan anses å være en grammatikkoppgave. Oppgavene som er definert bort befinner seg i oversikten «Øv mer», i underkapitlene «Tegnsetting», «Nynorsk» og «Å bruke ordbok». Oppgavene som er definert bort inneholder blant annet regler om komma bruk ved oppramsing, noen spørsmål om korrekt tegnsetting, oversetting mellom målformene bokmål og nynorsk, samt hvordan man kan bruke ordbok. Nedenfor i Bilde 8, 9 og 10 følger noen eksempler på oppgaver som er definert bort:

- a. Skriv en tekst som passer til bildet, men uten å bruke punktum og komma.
  - b. Bytt tekst med en annen, og bruk riktig tegnsetting.

Bilde 8: Oppgaver hentet fra underkapitlet «Tegnsetting» i *Salto*

Studer orda. Sett saman orda som betyr det same på bokmål og nynorsk.

Bilde 9: Oppgave hentet fra underkapitlet «Nynorsk» i *Salto*

**b** Finn forkortelsene til disse ordene: *minutt, kilogram, for eksempel, blant annet, cirka, etasje, og så videre*

Bilde 10: Oppgave hentet fra «Å bruke ordbok» i *Salto*

De to første oppgavene, i Bilde 8, har et fokus på bruk av korrekt tegnsetting. Det er ikke brukt et metaspråk om grammatikk eller et hverdagspråk som tilsier at dette skal kunne defineres som grammatikkoppgaver. Disse oppgavene, sammen med flere lignende i underkapitlet «Tegnsetting» til *Salto*, er derfor tolket til å handle mer spesifikt om tegnsetting, enn konkret om grammatikkopplæring. Oppgaven i Bilde 9 er hentet fra underkapitlet «Nynorsk» i *Salto*. Som man ser i eksempelet, skal elevene studere ord og sette sammen ord som betyr det samme. Dette omhandler dermed oversetting mellom målformene. Man kunne her strukket seg til at det kan omhandle semantikk og ordforståelse, men den, sammen med noen andre oppgaver i underkapitlet «Nynorsk», har blitt vurdert til å ikke kunne kategoriseres som en grammatikkoppgave. Oppgaven i Bilde 10 ligger innenfor underkapitlet «Å bruke ordbok» i *Salto*. Her skal elevene søke opp i ordbok og finne forkortelsene til ordene. Dette anses derfor mer som en trening i ordsøk i ordbok, enn en grammatikkoppgave.

## 4.2 Grammatisk syn

I de neste delkapitlene vil jeg følge oversikten i forskningsspørsmålene, og vise hva jeg har kommet fram til ved å analysere grammatikkoppgavene i lys av de ulike analysekategoriene. Disse kan man se i studiens delkapittel 3.2 i Tabell 1. I dette delkapitlet vil jeg se på underkategoriene systemgrammatikk vs. funksjonell grammatikk og hvordan grammatikkoppgavene enten fremstår som normative eller deskriptive. Jeg vil i første omgang vise til funnene som jeg har kommet fram til gjennom en analyse av *Salto*, før jeg går videre til *Skolen*

### *Salto*

I lys av kriteriene som skal til for at en grammatikkoppgave skal kategoriseres til å ha et

funksjonelt grammatisk syn eller et systemgrammatisk syn, så er det 20 grammatikkoppgaver i *Salto* som kan omtales som systemgrammatiske og 4 som havner innenfor underkategorien funksjonell grammatikk. Grammatikkoppgavene som er kategorisert som systemgrammatiske er grammatikkoppgaver av denne typen: «Finn verbene i teksten og bøy dem», «Gradbøy fem av adjektivene» eller «Finn ut hvilken ordklasse disse ordene tilhører». Disse er hentet fra ulike underkapitler i kapittelet «Grammatikk og rettskriving» i *Salto*. Stort sett har de, som man ser, et tydelig fokus på språket som system. I tillegg til at en stor del av oppgavene i dette kapittelet er systemgrammatiske, er de også for det meste normative. Det er svært få som innehar et fokus på hvordan språket faktisk er eller brukes i ulike sammenhenger. Som regel tar de for seg et grammatisk fenomen der elevene skal komme fram til hva som er «rett» og hva som er «galt». Samlet sett har derfor grammatikkoppgavene i *Salto* et systemgrammatisk syn samtidig som at oppgavene i stor grad fremstår som normative. Selv om dette er tilfellet, inneholder kapittelet noen få grammatikkoppgaver i både den funksjonelle grammatiske underkategorien og i den deskriptive underkategorien, som man kan se nedenfor:

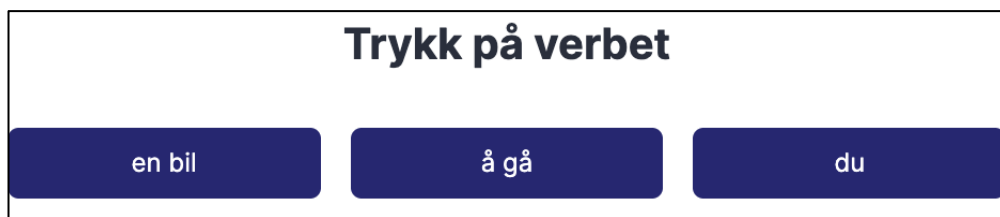
1. Skriv innledningen i presens. Hva skjer med teksten nå?
2. Likte du innledningen i presens eller preteritum best? Begrunn.

I oppgaveeksempelet får elevene en tekst de skal lese. Deretter skal de utføre grammatikkoppgavene som står ovenfor. Disse er vurdert til å kategoriseres i underkategorien funksjonell grammatikk og i underkategorien deskriptiv. Det som gjør at oppgaven kategoriseres innenfor funksjonell grammatikk er fordi at elevene må diskutere funksjonen til verbtider som er brukt i en tekst. Det deskriptive i disse oppgavene vises ved at det ikke er et fokus på rett og galt, men heller et fokus på hvordan de grammatiske kategoriene har en tilstedeværelse i en tekstlig sammenheng, og hvordan den grammatiske kategorien faktisk brukes i språket.

### ***Skolen***

Ingen av grammatikkoppgavene i kapittelet i *Skolen* kan klassifiseres som oppgaver innenfor det funksjonelle grammatiske synet. Absolutt alle de 79 grammatikkoppgavene har blitt kategorisert som systemgrammatiske. Eksempler på slike oppgaver er «Trykk på substantivet», «Trykk på riktig kjønn» og «Bøy det sterke verbet». I likhet med grammatikkoppgavene i *Salto*, har disse oppgavene et fokus på språket som system. Elevene skal, som man ser i eksemplene, identifisere forskjellige grammatiske kategorier. Mange av

grammatikkoppgavene i dette kapitlet er grammatikkoppgaver der elevene *kun* skal «trykke» på det riktige alternativet. Dette kan man se et eksempel på i Bilde 11. Elevene skal trykke på et riktig ord eller en setning blant flere alternativer. Deretter får de en normativ og summativ vurdering om de har tatt rett eller galt. I lys av de normative og deskriptive kriteriene i delkapittel 3.2.1 så har jeg vurdert alle grammatikkoppgavene i *Skolen* til å være normative. Et eksempel på en slik normativ (og systemgrammatisk) grammatikkoppgave kan man også se i Bilde 11 der elevene må trykke på verbet «å gå» for å få riktig. Trykker elevene feil får de et selvrettende svar i form av et grønt tegn for riktig, eller rødt tegn for feil.



Bilde 11: Utklipp av en systemgrammatisk og normativ grammatikkoppgave i *Skolen*

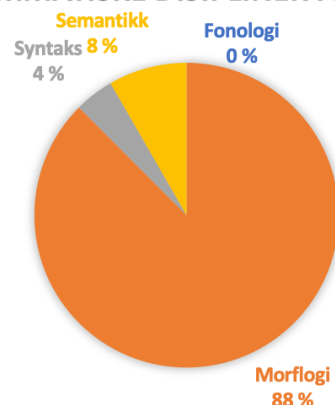
### 4.3 Disiplin i grammatikken

For å kunne si noe om hvilken del eller disiplin av grammatikken som berøres eller er sentral i grammatikkoppgavene, har jeg tatt utgangspunkt i underkategoriene i studiens delkapittel 3.2.2. Oppgavene inneholder noen ganger momenter fra flere disipliner, og derfor vil den mest sentrale disiplinen i oppgaven være den disiplinen oppgaven har blitt vurdert til å handle om.

#### *Salto*

Kapitlet i *Salto* inneholder en overvekt av grammatikkoppgaver som omhandler morfologi. I Bilde 12 kan man se den prosentmessige oversikten av de ulike disiplinene i grammatikkoppgavene til kapitlet. Hele 21 grammatikkoppgaver tar for seg denne disiplinen, mens syntaks utgjør én grammatikkoppgave og semantikk to grammatikkoppgaver. Ingen av grammatikkoppgavene i *Salto* omhandler fonologi. Morfologi-oppgavene tar for seg eksempelvis arbeid med å identifisere ord innenfor ordklasser, sortere ulike underkategorier som fellesnavn og egennavn, eller bøyning av ord i tid eller grad.

#### GRAMMATISKE DISIPLINER I SALTO



Bilde 12: Oversikt av de grammatiske disiplinene i *Salto*

Eksempler på slike oppgaver i *Salto* er: «Finn verbene i teksten og bøy dem» eller «Les setningen og sett inn riktig tid av verbet».

Den ene syntaktiske oppgaven i *Salto* ber elevene om å lese en fagtekst om sommerfugler, før de skal lage et skjema over adjektiv som er brukt og hvilke substantiv de beskriver. Denne oppgaven kunne også vært vurdert som morfologi på bakgrunn av at oppgaven ber elevene kategorisere ord inn i ordklasser. Samtidig «munner oppgaven ut i» at elevene skal vise hvilket substantiv adjektivet beskriver. Dette har dermed med substantivfraser å gjøre, og hvilket ledd som beskriver et annet ledd. Derfor har denne blitt vurdert til å omhandle syntaks og ikke morfologi. Den ene av to semantikk-oppgaver i kapittelet ber elevene om å finne forklaringer til ulike substantiv og verb ved å bruke ordbok. Denne har derfor et semantisk preg fordi den fører til at elevene må finne ut hva den innholdsmessige forklaringen på ordene er, og hvordan de skiller seg fra hverandre.

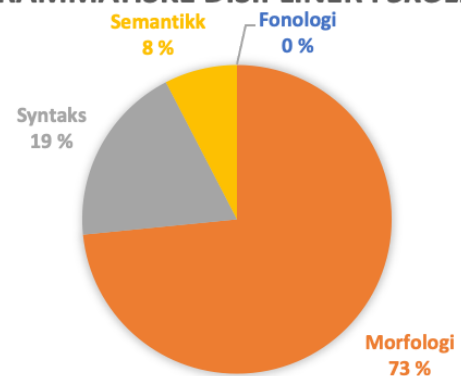
### **Skolen**

Som man ser i sektordiagrammet i Bilde 13, er det svært mange oppgaver som tar for seg disiplinen morfologi i kapittelet til *Skolen*. Innenfor 58 grammatikkoppgaver er denne disiplinen den mest sentrale, mens 15 grammatikkoppgaver tar for seg syntaks og seks om semantikk. Sammenlignet med kapittelet i *Salto* er det her også ingen oppgaver som omhandler fonologi, men syntaks har fått noe større plass enn det disiplinen har i kapittelet ovenfor. Morfologi-oppgavene innebærer i stor

grad å identifisere ord i ordklasser og kategorisere underkategorier innenfor disse ordklassene. Typiske spørsmålsformuleringer i *Skolen* er: «Trykk på substantivet», «Trykk på riktig kjønn», «Er pronomenet i setningen første-, andre- eller tredjeperson?» eller «Sett inn riktig bøyning». De syntaktiske grammatikkoppgavene fokuserer på setningsledd, slik som: «Hva er subjektet?», «Hva er adverbialet?» eller «Hvilken setning har sammensatt verbal?».

Jeg har tidligere pekt på at det er noen av oppgavene kan tolkes til å havne innenfor flere av de forskjellige disiplinene som utgjør underkategoriene innenfor denne analysekategorien.

### **GRAMMATISKE DISIPLINER I SKOLEN**



Bilde 13: Oversikt over de grammatiske disiplinene i Skolen

Disse var som regel semantikk-oppgavene. I Bilde 14 kan vi se et eksempel på dette, i en av semantikk-oppgavene i kapittelet til *Skolen*:

**Sett inn stedsadverb der de passer i teksten**

Rufus er [ ] i skogen. [ ] er det kaldt og stille. Han har gått seg [ ]. Han tenker på Eirik, som fyrer i peisen [ ]. Rufus ser [ ] på himmelen. Snart er sola gått [ ].

ute  
Der  
bort  
hjemme  
opp  
ned  
seinere  
plutselig  
en tur

Bilde 14: Utklipp av semantikk-oppgave i *Skolen*

Denne grammatikkoppgaven kunne vært plassert innenfor morfologi på bakgrunn av at elevene må identifisere og skille ut hvilke ord som er stedsadverb. For eksempel er «seinere» et tidsadverb som elevene må forstå at de skal definere bort. Dette er dermed en form for inndeling eller utskilling av underkategorier innenfor ordklassen adverb, og dermed morfologi. Samtidig så oppgir oppgaven at de skal finne ut hvor de ulike stedsadverbene *passer i teksten*. Elevene må her vurdere det innholdsmessige i ordene for å kunne tenke seg til hva som passer best. Passer det best at Rufus er «hjemme» i skogen, eller passer det best med at Rufus er «ute» i skogen. Sistnevnte høres ut som det beste alternativet. Derfor er dette eksemplet, sammen med andre semantikk-oppgaver i kapittelet, vurdert innenfor disiplinen semantikk.

## 4.4 Aktivitet

I dette delkapittelet har jeg undersøkt hvilke aktiviteter som grammatikkoppgavene ber elevene om å utføre i de to digitale læremidlene. Her har jeg analysert grammatikkoppgavene i lys av underkategoriene som er beskrevet i delkapittel 3.2.3. Analysekategorien med underkategoriene ser man nedenfor i Tabell 3. Før jeg går detaljert til verks om hver underkategori innenfor analysekategorien, er det noen funn i tabellen som burde kommenteres. Det første er at det varierer noe med hvilken type aktivitet som er dominerende læremidlene. I begge er det underkategorien *kategorisere* som det er flest av. Den er forholdsvis like dominerende i begge læremidlene, men noe mer dominerende, i forhold til de



andre aktivitetene, i *Salto*. Det andre som kan belyses er at aktivitetene *kategorisere* og *identifisere* utgjør store deler av aktivitetene elevene møter i oppgavene i *Skolen*. I *Salto* har aktivitetene fordelt seg noe mer jevnt utover i grammatikkoppgavene, selv om *kategorisere* utgjør mye av helheten.

«Aktivitet»	<i>Salto</i>	<i>Salto</i>	<i>Skolen</i>	<i>Skolen</i>
	Oppgaver innenfor underkategorien oppgitt i tall:	Oppgaver innenfor underkategorien oppgitt i prosent:	Oppgaver innenfor underkategorien oppgitt i tall:	Oppgaver innenfor underkategorien oppgitt i prosent:
<b>Skrive</b>	4	16,67%	0	0%
<b>Snakke</b>	0	0%	0	0%
<b>Reflektere</b>	3	12,50%	0	0%
<b>Identifisere</b>	4	12,50%	25	31,65%
<b>Let i tekst</b>	1	4,17%	4	5,06%
<b>Kategorisere</b>	10	41,67%	35	44,30%
<b>Bøye</b>	3	12,50%	1	1,27%
<b>Sett inn</b>	0	0%	14	17,72%
<b>I alt:</b>	24	100%	79	100%

Tabell 3: Oversikt over analysekategorien «Aktivitet»

## Skrive

Den første aktiviteten og underkategorien omtales som *Skrive*. Denne aktiviteten var det ikke stort mange grammatikkoppgaver som utgjorde, men det var noen i kapittelet til *Salto*. I alt var det 16,67%, eller fire oppgaver innenfor denne underkategorien i dette kapittelet. Til sammenligning var det ingen aktiviteter av denne typen i *Skolen*. Oppgavene som inneholder denne aktiviteten innebærer at elevene må skrive en lengere tekst, ofte med et punkt at de skal ha med grammatiske kategorier i teksten sin. Nedenfor er et eksempel på en slik oppgave:

Bruk adjektiv i personbeskrivelser.

Beskriv et familiemedlem på en eller flere av disse måtene:

- Så nøyaktig du kan
- På en morsom måte
- Når han/hun er glad eller sint
- Ved å overdrive en egenskap

Bilde 15: Utklipp av grammatikkoppgave i *Salto* med aktiviteten "Skrive"

Denne grammatikkoppgaven legger opp til at elevene skal ta i bruk adjektiv i beskrivelser av et familiemedlem. De må bruke den grammatiske kategorien adjektiv for å kunne utføre det oppgaven ber om, og oppgaven legger opp til at elevene kan få skrive noe lenger enn det de ellers vil gjøre i andre oppgaver i *Salto*. Det stilles med andre ord krav til et metaspråk hos eleven der den må vite hva et adjektiv er, og hvilke adjektiv som kan brukes i beskrivelser av et familiemedlem. En annen oppgave av denne typen legger opp til at elevene skal lese en tekst og identifisere substantiv som de kan bruke til å skrive et sammendrag om teksten de nettopp leste. Hovedforskjellen mellom disse oppgavene er at i førstnevnte skal elevene bruke en grammatisk kategori, adjektiv, for å beskrive noen i en tekst, mens i sistnevnte skal de bruke den grammatiske kategorien substantiv for å skrive en tekst om noe. Den første har dermed et *beskrivende element* om noen, mens den siste har et mer *produserende fokus* ved hjelp av en grammatisk kategori.

### Snakke

I lys av tabelloversikten ovenfor er det ingen grammatikkoppgaver der elevene skal ha i oppgave å gjøre noe muntlig. Oppgavene kan selvfølgelig legge opp til muligheter for muntlig samarbeid, men det er ingenting som tilsier at elevene eksplisitt skal gjøre dette i oppgavene som er analysert.

### Reflektere

I likhet med underkategorien *Skrive*, befinner aktiviteten *Reflektere seg* bare i kapittelet til *Salto*. Her utgjør aktiviteten 12,50%, eller tre grammatikkoppgaver av alle de 24 grammatikkoppgavene i kapittelet. Oppgaver som har denne aktiviteten krever at elevene må tenke, tolke og reflektere i større grad enn i de andre oppgavene. Med andre ord kan dette innebære at de må «gruble» litt over grammatiske kategorier i oppgavene. I Bilde 16 ser man et eksempel på en slik grammatikkoppgave i *Salto*.

Les og forklar vitsen. Hvorfor misforstår eleven? Hvilket svar ønsket læreren seg?

**Hørt i grammatikktimen:**

Læreren:  
– OK! Nå må dere forstå dette med verbets tider. Hvilken tid av verbet er dette? Jeg sover, du sover, han sover, hun sover, vi sover, dere sover og de sover?

Eleven:  
– Midt på natten.

Bilde 16: Utklipp av grammatikkoppgave i *Salto* med aktiviteten "Reflektere"

Grammatikkoppgaven i eksempelet er av det «artige» slaget. Elevene skal forklare hva eleven i vitsen misforstår, samt hvilket svar læreren ønsket seg. Det de vil fram til i dette tilfellet er at eleven misforstår at det handler om verbtiden presens, og ikke «midt på natten» som eleven lirer av seg i eksempelet. En annen refleksjonsoppgave i *Salto*, er en oppgave der elevene må analysere hvilke substantiv adjektivene i teksten beskriver. Dette er en tekst med fire avsnitt, og det kan tenkes at det er kognitivt krevende for en elev på 5.trinn å tolke hvilket ord eller ledd som beskriver hva. Disse oppgavene krever dermed i større grad evne til refleksjon enn mange av de andre grammatikkoppgavene som vi skal se i de senere aktivitetene som utgjør underkategorier.

### **Identifisere**

Neste aktivitet er underkategorien *Identifisere*, og denne aktiviteten finner man i begge de digitale læremidlene. I *Salto* utgjør den 12,50% og tre grammatikkoppgaver, mens i *Skolen* utgjør den en større prosentandel på hele 31,65% og 25 grammatikkoppgaver i alt. For at en oppgave skal kategoriseres som dette, må grammatikkoppgaven handle om at elevene skal identifisere ord som tilhører ordklasser, eller å identifisere setningsledd. Nedenfor kan man lese et eksempel på en slik oppgave, hentet fra kapittelet i *Salto*:

«Bruk ei ordbok på internett. Finn ut hvilken ordklasse disse ordklassene tilhører: *måtte, grønn, vakkert, gaupe, nasjon, lynnedslag, søstrene, begynte*»

Dette eksempelet er først og fremst en øvelse i å bruke ordbok, men samtidig avslutter oppgaven med at elevene skal identifisere hvilken ordklasse ordene tilhører. Dermed kategoriseres denne inn i aktiviteten *Identifisere*. I dette tilfelle er det ordklassene verb og substantiv som er det riktige svaret.

Oppgavene med denne aktiviteten er i *Skolen* ofte formulert som «Trykk på substantivet», «Trykk på pronomenet», «Subjekt eller objekt?», «Hva er objektet?» og «Trykk på setningen med et determinativ». Nedenfor i Bilde 17 kan man lese to eksempler på grammatikkoppgaver med denne aktiviteten i *Skolen*:

**Trykk på setningen med et determinativ.**

Flua flyr.      Denne flua er rask.      Flua vil ut.

**Hva er objektet?**

Han spiser egg.

Han      spiser      egg

Bilde 17: Utklipp av grammatikkoppgaver i *Skolen* med aktiviteten "Identifisere"

I Bilde 17 kan man observere mindre omfattende normative systemgrammatiske oppgaver i *Skolen*, med aktiviteten *Identifisere*, der elevene skal trykke og svare på alternativer. Etter å ha svart får eleven en beskjed om det er riktig eller feil, og slike selvrettende oppgaver er gjennomgående i *Skolen*. Alle de resterende grammatikkoppgavene av denne typen aktivitet i *Skolen* er utformet forholdsvis likt som eksemplene i Bilde 17.

### Let i tekst

Denne underkategorien er utformet for de fire tilfellene av grammatikkoppgaver som befinner seg i *Skolen*, og for ett av tilfellene i *Salto*. Her utgjør aktiviteten 5,06% av alle oppgavene til kapittelet i *Skolen* og 4,17% av oppgavene i *Salto*. Som nevnt, skal elevene her også identifisere, men her skal de identifisere både ordklasser og

underkategorier innenfor ordklasser i *en tekst*. Dette kan altså innebære å identifisere ordklassen preposisjoner eller underkategorien måtesadverb i en tekst. Denne aktiviteten kan man se avbildet i Bilde 18, fra kapittelet til *Skolen*. Eleven blir bedt om å trykke på konjunksjonene som er til stede i teksten for også få en summativ vurdering på om de har tatt riktig eller ei. Resten av oppgavene i *Skolen*, som er innenfor denne underkategorien, er utformet på samme vis. De oppgir ikke noe mer enn at elevene skal trykke på ordklassen, eller underkategorien innenfor en ordklasse, i en tekst. Slike *let i tekst*-oppgaver kunne hatt et potensiale og blitt kategorisert som deskriptive eller funksjonelle, men fordi oppgavene av

**Trykk på konjunksjonene**

Ibo tapte i bordtennis, og Rufus ville hjem.

Skal vi sykle eller gå?

Nors tidsmaskin funkete ikke, men hun ga ikke opp.

Hvis jeg får en robot til jul, så sprekker jeg av lykke.

Bilde 18: Utklipp av grammatikkoppgave i *Skolen* med aktiviteten "Let i tekst"

denne typen, isolert sett, ikke oppgir noe mer enn eksempelvis «Trykk på konjunksjonene» er de vurdert i underkategorien systemgrammatikk med et normativt preg.

Den ene *let i tekst*-oppgaven som er i *Salto* ser man nedenfor:

«Velg beskrivelsen du er mest fornøyd med, og bytt tekst med en annen. Skriv ned adjektivene i hverandres tekst»

Dette eksempelet er en fortsettelse av oppgaven i Bilde 15 som omhandler personbeskrivelser med adjektiver. Grammatikkoppgaven antar jeg er knotete formulert fordi det står at de skal skrive ned adjektivene i *hverandres* tekst. Adjektivene står allerede i teksten som de har skrevet selv i oppgaven forut så jeg tolker det som at de skal identifisere og skrive ned adjektivene som er brukt i teksten man får byttet til seg. I den sammenheng må elevene finne en grammatisk kategori i en tekst for å kunne utføre det oppgaven ber om. Dette var den eneste oppgaven med denne typen aktivitet i *Salto*. En slik aktivitet, med å finne adjektivene, fører til et systemgrammatisk syn fordi oppgaven oppgir eksplisitt ikke noe mer enn å finne ordet.

### **Kategorisere**

Da har vi kommet til aktiviteten som tar størst plass i begge kapitlene til de ulike digitale læremidlene. Som man ser i Tabell 3, utgjør aktiviteten 41,67% eller ti oppgaver i *Salto*, mens den utgjør 44,30% eller 35 oppgaver i *Skolen*. De grammatikkoppgavene som har blitt kategorisert innenfor denne aktiviteten krever at elevene må kategorisere underkategorier *innenfor* en ordklasse. Med andre ord kan dette omhandle å sortere egennavn og fellesnavn, identifisere ulike bøyingsformer eller adverbsformer. Nedenfor ser man et eksempel på en kategoriseringsoppgave som er hentet fra *Salto*:

«Lag ei liste med substantiver over noe eller noen du har sett i løpet av dagen. Sorter substantivene i fellesnavn og egennavn».

I dette oppgaveeksempelet skal elevene sette opp en oversikt over hvilke substantiver de har sett i løpet av dagen, før de i neste omgang skal sortere disse inn i fellesnavn og egennavn. Dermed kategoriseres dette eksemplet i underkategorien *kategorisere* på bakgrunn av at elevene skal skille underkategoriene fellesnavn og egennavn innenfor ordklassen substantiv.

Her blir alle andre forslag enn fellesnavn og egennavn feil, og dette medfører at grammatikkoppgaven har et normativt preg.

I kapitlet «Grammatikk» i *Skolen*, finner man også slike eksempler på oppgaver der elevene skal kategorisere. I eksemplene i Bilde 19 skal elevene «bøye», men egentlig kategoriserer de bare bøyingsformer. I det første eksempelet skal elevene trykke på den riktige bøyningen av substantivet. Oppgaveformuleringen har med den grammatiske kategorien *substantiv*, men det er ikke brukt noen grammatiske kategorier for

bøyingsformen de skal finne – *ubestemt form flertall*. I det neste eksempelet om verb har de derimot brukt både den grammatiske kategorien *verb*, samt bøyingskategoriens som elevene skal finne – *presens perfektum*. Veldig mange av «bøyingsoppgavene» hos *Skolen* er av dette slaget. Det står i oppgaveformuleringen at de skal bøye, men det elevene *egentlig* gjør er å kategorisere hvilke ord som hører til de ulike bøyingsformene. Derfor havner ikke disse oppgavene i underkategorien eller aktiviteten *bøye*, men derimot i underkategorien *kategorisere*. Dette var det flere tilfeller av i *Skolen*.

### Bøye

Den nest siste aktiviteten jeg skal legge fram, er aktiviteten *bøye*. Hvis en oppgave skal kategoriseres i denne underkategorien, må grammatikkoppgaven inneholde at elevene på *egenhånd* skal skriftlig bøye ord. I kapitlet til *Salto* utgjorde dette 12,50%, eller tre av grammatikkoppgavene, mens i *Skolen* var det bare 1,27% eller én av oppgavene som tok for seg arbeid med bøyning. Nedenfor i Bilde 20 kan man se et eksempel på en oppgave med aktiviteten *bøye*, hentet fra kapitlet til *Salto*:



Bilde 19: Utklipp av grammatikkoppgaver i *Skolen* med aktiviteten "Kategorisere"

Finn verbene i teksten, og bøy dem.

### Flertallet bestemmer

Når jeg møter vennene mine, spiller vi dataspill. Vi velger spill hver vår gang, men noen ganger glemmer vi hvem sin tur det er. Da stemmer vi over hvilket spill vi skal spille, og flertallet bestemmer.

Bilde 20: Utklipp av grammatikkoppgave i Salto med aktiviteten "Bøye"

Eksempelet ovenfor i Bilde 20 kan i første omgang tolkes som en *let i tekst*-aktivitet, men oppgaven munner ut i at elevene skal *bøye* de verbene de finner i teksten. Jeg har som nevnt tatt utgangspunkt i Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 18) sin forståelse av hva en oppgave «munner ut i». Derfor kategoriseres denne oppgaven som en *bøye*-aktivitet fordi det siste leddet i oppgaveformuleringen innebærer å *bøye*. Denne oppgaven kan være noe mer krevende enn de andre aktivitetene innenfor underkategorien på bakgrunn av at elevene må både identifisere verbene og i tillegg finne ut av hvilken tid det er av verbet før man begynner å *bøye*. Nesten alle verbene er i dette eksempelet skrevet i presens, mens «spille» er i infinitiv.

I *Skolen* er det kun én grammatikkoppgave som kan kategoriseres med aktiviteten *bøye*.

Denne oppgaven er satt opp med språkhandlingen: «Bøy selv. Fullfør bøyningsskjemaet». I denne oppgaven skal elevene fylle inn de rommene som mangler for at hele skjemaet skal bli utfylt. Dette skjemaet kan man se nedenfor i Bilde 21. De skal med andre ord *bøye* ordene på egenhånd, noe som kvalifiserer til underkategorien *bøye*. *Skolen* hadde andre grammatikkoppgaver som kunne kvalifisert til aktiviteten *bøye*, men siden mange av disse hadde et innhold som kvalifiserte til aktiviteten *kategorisere*, inneholder underkategorien *bøye* såpass få oppgaver.

Ubestemt form entall	Bestemt form entall	Ubestemt form flertall	Bestemt form flertall
en drage	dragen	drager	dragene
en sau			
	kua		
			brevene
		bær	
en boks			

Bilde 21: Utklipp av bøyningsskjema fra *Skolen* i aktiviteten "Bøye"

## Sett inn

*Sett inn* er den siste aktiviteten som jeg skal trekke fram i analysekategorien «Aktivitet». For at en oppgave skal kategoriseres som dette, må den innebære at elevene skal fylle et tomrom i teksten. Dette kan enten være å dra/sette ordet inn, eller å fysisk skrive inn ordet på egenhånd. Denne aktiviteten er fraværende i *Salto*, mens den utgjør 17,72% eller 14 grammatikkoppgaver i *Skolen*. Videre kan man i Bilde 22 se et eksempel på en slik oppgave, hentet fra *Skolen*:

**Sett inn hjelpeverbene der de passer.**

Eirik trenger en telefon. Han  kjøpe seg en.

Vi  sende et brev til India! Er det noen her som  skrive på hindi?

Vi skal ut og kaste snøball. Er det flere som  være med?

må  
kan  
vil

Bilde 22: Utklipp av grammatikkoppgave fra *Skolen* med aktiviteten "Sett inn".

I denne oppgaven blir elevene bedt om å sette inn hjelpeverbene der de passer i teksten. Det er bare tre alternativer å velge fra i det rosa feltet, og de er plassert i riktig rekkefølge i forhold til hvor de skal stå i teksten. Om de prøver, kan de med andre ord gjette seg til riktig svar ved å følge rekkefølgen på ordene i det rosa feltet. I denne grammatikkoppgaven kan elevene også mer eller mindre intuitivt tenke seg fram til svaret uten å vite stort mye om hva hjelpeverb er. Når eleven plasserer ordene inn i riktig boks, får den et automatisk selvrettende svar om det er gjort riktig eller feil i grammatikkoppgaven. Dette selvrettende svaret kommer som nevnt til syne ved at eleven enten får en grønn «hake» for korrekt svar, eller et rødt kryss for feil svar.



## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte sentrale funn fra analysen for å besvare studiens problemstilling. I drøftinga vil jeg trekke linjer mellom tidligere forskning og teori, og jeg vil i tillegg komme med mine egne refleksjoner knyttet til funnene fra analysen.

Problemstillingen som jeg ønsker å svare på er som nevnt: *Hvordan legger to digitale læremidler opp til arbeid med grammatikk for elever på 5. trinn?* For å kunne besvare denne, har jeg brutt ned problemstillingen i disse forskningsspørsmålene:

1. *Hvilket grammatisk syn fremmes i grammatikkoppgavene i de ulike digitale læremidlene?*
2. *Hvilke disipliner av grammatikken har størst plass i grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene?*
3. *Hva slags læringsaktiviteter oppgir grammatikkoppgavene at elevene skal arbeide med?*

I videre drøfting vil jeg ta for meg forskningsspørsmålene i rekkefølgen man ser ovenfor. Før jeg avslutter dette kapittelet, og går videre til neste og avsluttende kapittel, vil jeg komme med en helhetlig vurdering av de digitale læremidlene.

## 5.1 Grammatisk syn

Et funn fra analysen av grammatikkapitlene i *Salto* og *Skolen* er at en stor del av grammatikkoppgavene er systemgrammatiske. I *Salto* var dette tilfellet i nesten alle grammatikkoppgavene, mens i *Skolen* gjaldt det samtlige grammatikkoppgaver i kapittelet. Oppgavene går ofte ut på å kategorisere ordklasser eller kategorisere underkategorier innenfor ordklasser, noe som samsvarer med hvordan den systematiske grammatikkundervisningen kan operasjonaliseres (Iversen et al., 2011; Hertzberg, 1995). Det er med andre ord mye kategorisering, og lite *utforskning* av språkssystemet. Disse funnene er i seg selv ikke egentlig så veldig overraskende. Mange av lærebøkene i grunnskolen inneholder ofte et systemgrammatisk syn (Iversen et al., 2011, s. 10), og nyere undersøkelser har også vist at lærebøker på barnetrinnet og ungdomstrinnet har et manglende grammatisk innhold og at innholdet ofte er systemgrammatisk (Siljan, 2022; Børseth et al., 2020; Haugen & Spilling, 2020). Læremidlene som jeg har undersøkt er ikke trykte lærebøker, slik som disse undersøkelsene er, men de er tiltenkt samme målgruppe som lærebøkene. Det er derfor ikke veldig overraskende at også disse digitale læremidlene legger opp til et språksyn i grammatikkoppgavene som primært sett fokuserer på systemet.

Det at de digitale læremidlene fokuserer på språket som system er derimot isolert sett *ikke* feil. For eksempel taler flere forskere *for* å bedrive systemgrammatisk undervisning (Nygård, 2017, s. 41; Eiesland & Vindenes, 2022, s. 30), i tillegg til at det står beskrevet i læreplanen at eleven på 5. trinn skal arbeide nettopp med språket som system. Elevene skal blant annet tilegne seg kunnskap og et fagspråk om blant annet ordklasser og setningsoppbygging (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette er helt klart et innhold som taler for å ha grammatikkoppgaver som omhandler språket som system. I tillegg til dette kompetansemålet, så er et av kjerneelementene i norsk «Språket som system og mulighet». Dette kjerneelementet tar opp hva elevene skal utvikle av kunnskaper om språket. I kjerneelementet står det:

«Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Ser man til innholdet i kjerneelementet ovenfor, skal elevene «utvikle kunnskaper og et begrepsapparat ved de grammatiske sidene av språket». Dette må kunne tolkes som at elevene blant annet skal utvikle et metaspråk om selve språksystemet. I lys av læreplanen er det derfor legitimt å legge opp til å arbeide med språket som system. Spørsmålet man derimot burde stille seg er om det er i overkant mye system i grammatikkoppgavene i disse digitale læremidlene – noe det helt klart er. Det burde òg stilles spørsmål ved om måten elevene arbeider med systemgrammatikken på, er hensiktsmessig. I lys av funnene fra analysen er det ikke mye utforskning av språket, og de systemgrammatiske oppgavene elevene møter legger i liten grad opp til en deskriptiv grammatisk tilnærming. Ser man til kjerneelementet som er nevnt, er det helt klart deler av det som åpner opp for at systemgrammatikken elevene møter burde være deskriptiv. Markørene «leke», «utforske» og «eksperimentere» i kjerneelementet legger veldig opp til å se på grammatikken og språket med deskriptive briller, noe *Skolen* og *Salto* i ingen eller i svært liten grad gjør.

Når vi er inne på den deskriptive grammatikken, så er det et fåtall av grammatikkoppgaver som kan kategoriseres som dette, og disse finnes som nevnt bare i *Salto*. Noen av grammatikkoppgavene i disse læremidlene har som nevnt et potensiale til å utgjøre deskriptive grammatikkoppgaver, men dette potensialet blir ikke utnyttet av læremidlene. For eksempel kunne man i aktiviteten *let i tekst* hatt klassesamtaler der lærer diskuterer syntaks i

et deskriptivt lys, sammen med elevene, i stedet for å *bare* lete etter ordklasser i teksten. Faktisk legger ingen av læremidlene opp til noen form for muntlig aktivitet, eller klasesamtaler. En slik samtale, der lærer har en deskriptiv tilnærming sammen med elevene om språk, er ifølge Søfteland et al. (2021, s. 83) viktig. Dette lar elevene få muligheten til å snakke og reflektere om språk, noe som kan ha en gevinst for elevene sin del. Myhill et al. (2020, s. 8) peker òg på at dette med å snakke om språk kan ha sin gevinst i form av å utvikle den metaspråklige forståelsen til elevene. Ettersom jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av de digitale læremidlene, så har jeg ikke tilgang til eller mulighet til å si hva læreren velger å gjøre med disse grammatikkoppgavene. Klarer derimot læreren å ta tak i dette potensialet som ligger der, mener jeg begge læremidlene havner i et mye bedre deskriptivt lys enn det normative grammatiske synet som kommer fram i analysen av grammatikkoppgavene til *Salto* og *Skolen*.

Nesten alle grammatikkoppgavene i kapitlene til både *Salto* og *Skolen* er nemlig grammatikkoppgaver av det normative slaget. Elevene skal ofte skille mellom riktig og feil språkbruk i så å si alle grammatikkoppgavene i læremidlene, og dette er ifølge Åfarli (2000, s. 24) sentralt i den normative forståelsen av grammatikk. Det normative er spesielt tydelig i *Skolen* fordi alle grammatikkoppgavene gir et grønt tegn for riktig, og et rødt tegn for feil. Slike selvrettende oppgaver kan være med på å sende et signal til elevene om at det *bare* finnes riktige og feil svar i grammatikken, noe som ikke er korrekt. Denne normative forståelsen har som nevnt vært et sentralt syn i grammatikkundervisningen i skolen (jf. Eiesland & Vindenes, 2022, s. 14; Hertzberg, 1995, s. 13), og normativiteten vises også i tidligere masteroppgaver som har analysert grammatikkoppgaver (jf. Brennhau, 2021). Det er derfor ikke så overaskende at det også er tilfellet i de digitale læremidlene jeg har undersøkt. En kan derimot stille seg spørsmålet om hvorfor læremidlene legger opp til denne normativiteten. Gyldendal, som står bak *Salto*, hevder selv at de baserer seg på nyere forskning i utformingen av sine digitale læremidler (Gyldendal, u.å.-a). I den sammenheng er det noe merkelig at de for det meste har laget normative grammatikkoppgaver, da innholdet i slike oppgaver ifølge tidligere forskning har lite eller ingen effekt på utviklingen av elevenes språkferdigheter (jf. Andrews et al., 2006). Ser man litt bort fra kritikken av studien (Nygård, 2017, s. 42), og tolker Hillocks (1984, s. 160) ordrett – og setter normativiteten i disse digitale læremidlene opp mot det han har kommet fram til – kan denne normative undervisningen i verste fall være «skadelig» for elevene sin del.

Om vi ser til den funksjonelle grammatikkundervisningen, er det svært få grammatikkoppgaver av denne typen, og disse er som nevnt bare i *Salto*. Noen av grammatikkoppgavene *kunne* invitert til arbeid med funksjonell grammatikk. Ser vi igjen til aktiviteten *let i tekst* så kunne man snakket om en funksjonell tilnærming om elevene hadde blitt bedt om å gi en beskrivelse av hvordan eksempelvis adverbene påvirker teksten. Derimot skal de ofte bare finne en grammatisk kategori i en tekst, uten noe videre arbeid. Dette kvalifiserer dermed som systemgrammatikk der elevene identifiserer og kategoriserer ordklasser. Hva som er bakgrunnen for at den funksjonelle grammatikken har fått såpass liten plass i læremidlene, kan det være flere grunner til. En grunn kan være at mye av forskningen som har kommet om funksjonell grammatikkundervisning er forholdsvis ny, eller det kan tenkes at det er mer krevende å lage slike grammatikkoppgaver. En tredje grunn kan for så vidt være at forfatterne bak læremidlene rett og slett ikke anser denne typen grammatikk som like viktig, selv om en slik tilnærming har vist seg å være gunstig for noen elever (Myhill et al., 2012, s. 139).

Det som òg burde diskuteres er om det i hele tatt *er* et mål at elevene skal arbeide med funksjonelle grammatikkoppgaver i digitale læremidler. Ifølge Hertzberg (1995, s. 119) burde læreboka brukes som en oppslagsbok – ikke som en veileder i undervisningen om funksjonell grammatikk. Med andre ord mener Hertzberg (1995) at læremidler *ikke* burde være det elevene går for å få veiledning om funksjonell grammatikk, men heller fra læreren. Funnene fra analysen tyder på at elevene stort sett kan bli sittende med denne typen grammatikkoppgaver på egenhånd, og uten alt for mye støtte fra læreren. I begge læremidlene skal elevene lese og tilegne seg systemgrammatisk informasjon på egenhånd som de skal huske, og så videre ta i bruk denne informasjonen i møte med grammatikkoppgavene. Uavhengig av hvilket digitalt læremiddel man trekker fram her, fungerer læremidlene sånn sett som en slags veileder for elevene. I lys av Hertzberg (1995) burde ikke undervisning innenfor funksjonell grammatikk gjennomføres på denne måten. Undersøkelsen om funksjonell grammatikkundervisning av Myhill et al. (2012, s. 139) taler også for at denne typen undervisning burde ledes av en kompetent lærer, med gode metaspråklige kunnskaper, og ikke av et digitalt læremiddel som *Skolen* eller *Salto*.

I samme undersøkelse av Myhill et al. (2012, s. 139) kommer det også fram at den funksjonelle grammatikkundervisningen hadde helt klart best påvirkning på de sterke elevene i undersøkelsen. Når elevene arbeider med funksjonell grammatikk i de digitale læremidlene,

får de nemlig en «dobbel» utfordring. Den første utfordringen for elevene, som står overfor en funksjonell grammatikkoppgave, er at de må ha god kontroll på de grammatiske kategoriene for i første omgang kunne identifisere kategoriene oppgaven ber om. Den andre utfordringen er at eleven i neste omgang skal vurdere hvilken funksjon denne grammatiske kategorien har i en språklig sammenheng, og det er dette som utgjør en «dobbel» utfordring. I lys av undersøkelsen til Myhill et al. (2012) stiller jeg derfor spørsmål ved hvorvidt en vanlig elev på 5.trinn klarer å utføre slike grammatikkoppgaver alene i et digitalt læremiddel. Prosessen som elevene må gjennom for å kunne identifisere funksjoner til grammatiske kategorier i en tekst, er nemlig en svært krevende oppgave som de antageligvis ikke burde sitte med alene. For de elevene som faktisk kan få noe ut av en slik funksjonell grammatikkoppgave, gjelder det – i følge Myhill et al. (2012) – et fåtall av sterke elever, med god veiledning fra læreren, og ikke veiledning fra et digitalt læremiddel på en datamaskin som *Salto* eller *Skolen*.

## 5.2 Hvilke grammatiske disipliner?

Et annet sentralt funn er at det i begge læremidlene er en skjevfordeling av de grammatiske disiplinene med en tydelig overvekt av disiplinen morfologi. I lys av funnene fra analysen handler over 70% av grammatikkoppgavene i *Skolen* og nesten 90% av grammatikkoppgavene i *Salto* om morfologi. Ved å ha et så stort fokus på morfologi kan dette skape et inntrykk for elevene at grammatikk bare innebærer eksempelvis å dele ord inn i ordklasser. Dette kan ha uheldige negative konsekvenser for elevene fordi grammatikken innebærer så mye mer enn bare denne disiplinen og ordklasseinndeling. Elevene går dermed glipp av arbeid innenfor andre grammatiske disipliner som kunne ha vært både lærerike og engasjerende. Et lignende mønster med et fokus på morfologi ser man også går igjen hos norsklærere på barnetrinnet. Eiesland og Laake (2023, s. 23) viser til i sin undersøkelse, av norsklæreres refleksjoner rundt grammatikkundervisning, at over halvparten av grammatikken lærerne på barnetrinnet diskuterer handler om ordklasser. Når godt over halvparten av grammatikkoppgavene i *Skolen* og *Salto* og omhandler inndeling av ordklasser – så er det tydeligvis et likt mønster, som hos lærerne i undersøkelsen, som også går igjen i disse digitale læremidlene. Dette funnet kan videre fortelle noe om hva det undervises om i grammatikken i barneskolen. Tolket man dette mønsteret i en bredere betydning, tyder det på et ensidig fokus på ordklasseinndeling og morfologi i grammatikkundervisningen i barneskolen, som igjen vil ha påvirkning på det grammatiske utbyttet til elevene.

Det er ikke bare med tanke på det grammatiske utbyttet en skjevfordeling av disiplinene kan ha et negativt utfall for elevene sin del. Fra elevene sitt ståsted, kan det tenkes at de syns det blir både repetitivt og lite engasjerende å arbeide så mye med tilnærmet samme fenomen hele tiden. For å hindre dette repeterende arbeidet, kunne både *Salto* og *Skolen* ha lagt opp til grammatikkoppgaver som tok for seg et fagstoff som falt mer innenfor de andre disiplinene. Ved å gjøre dette kunne læremidlene latt elevene arbeide med å utforske flere av de andre kompetansemålene for årstrinnet. Elevene kunne for eksempel diskutert hvordan ulike talespråk i Norge har forskjellig uttale eller bøyningsendelser. Denne arbeidsmåten ville kvalifisert til arbeid innenfor fonologi og innenfor kompetansemålet som sammenligner talespråk i Norge, eller kompetansemålet der elevene utforsker sammenhengen mellom identitet og språk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). En slik måte å arbeide med grammatikk, ligger nært den deskriptive måten Aa (2021, s. 65) hevder er en god måte å nærme seg grammatikken på. Elevene kunne også brukt samme kompetansemål som sammenligner talespråk i Norge og byttet ut fonologi med for eksempel syntaks. Da kunne elevene ha analysert hvor subjektet er i setningen og diskutert hvordan pronomener er ulikt forskjellige steder i Norge. Dermed ville elevene hatt en deskriptiv framgangsmåte i arbeid med grammatikk, og i stedet for at grammatikkoppgavene har et ensrettet fokus på morfologi, kunne elevene arbeidet med andre disipliner i grammatikken. Her kan det være viktig å legge til at jeg ikke har analysert andre deler av de digitale læremidlene. Det kan tenkes at en slik måte å arbeide med språk på gjøres i andre deler av de digitale læremidlene enn de delene jeg har analysert, men det får jeg ikke kommentert ytterligere.

Et annet funn som er relevant å trekke fram, som også er tilknyttet morfologi, er at læremidlene *Salto* og *Skolen* ikke bare har en overvekt av disiplinen, men de viser òg liten bredde innenfor arbeidet med morfologi. Jeg har allerede så vidt vært inne på dette med at morfologi-oppgavene i de fleste tilfeller handler om ordklasseinndeling. Morfologi innebærer selvfølgelig ordklasseinndeling, men også for eksempel oppbygging av ord (Iversen et al., 2011, s. 255). Det er med andre ord en snever framstilling av morfologi der læremidlene får disiplinen til å stort sett *bare* omhandle ordklasseinndeling. Denne snevre framstillingen, med et fokus på ordklasseinndeling, gjelder i både *Salto* og *Skolen*, men *Salto* har også en lite tilstrekkelig framstilling *av* denne ordklasseinndelingen. Eiesland og Laake (2023, s. 23) trekker fram at det ofte er et fokus på ordklassene adjektiv, substantiv og verb når lærere diskuterer ordklasser i barneskolen. Dette fokuset er òg tilfellet i *Salto* der det digitale

læremidlet har grammatikkoppgaver som kun tar for seg arbeid med ordklassene adjektiv, substantiv og verb. Disse ordklassene som *Salto* har et sterkt fokus på er en stor del av den grammatikken nye lærerstudenter ser ut til å ha noe kontroll på, men ellers lite grammatisk kompetanse utover dette (Børseth & Nygård, under utgivelse). Tolker man funnet om lærerstudentene fra undersøkelsen til Børseth og Nygård (under utgivelse) og funnet fra *Salto* i et større bilde, så kan man trekke slutninger for at det er, og antageligvis har vært, et fokus i skolen – ikke bare på morfologi, men også på et lite antall ordklasser i tilknytning disiplin – en god stund.

Når Gyldendal (u.å.-a) hevder å ha utformet læremidlet sitt i tråd med fagfornyelsen, er det derfor merkelig at de har grammatikkoppgaver i *Salto* som kun tar for seg ordklassene adjektiv, substantiv og verb. Disse ordklassene blir eksplisitt trukket fram som ordklasser elevene skal arbeide med i kompetansemålene for etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), men det står ikke noe spesifikt om disse ordklassene i kompetansemålene til elevene på 5. trinn. Der står det som nevnt at de skal lære om ordklasser *generelt* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). I lys av kompetansemålene i læreplanen skal elevene med andre ord tilegne seg kunnskap om andre ordklasser, som konjunksjoner, subjunksjoner eller adverb, og ikke bare kunnskap om adjektiv, substantiv og verb. Konjunksjoner og subjunksjoner er eksempelvis med på å binde setninger sammen for å skape et mer helhetlig uttrykk i tekst. Elevene på 5. trinn kunne derfor ha hatt godt av å utvikle sin forståelse innen andre ordklasser når de arbeider med morfologi. Dette mister man i *Salto* når læremidlet legger opp til grammatikkoppgaver som har et innhold tilpasset kompetansemål for tidligere årstrinn, og det må derfor stilles spørsmål ved hvor oppdatert Gyldendal er på fagfornyelsen. I *Skolen* var det ikke et like stort fokus på disse tre ordklassene, og læremidlet har grammatikkoppgaver om alle ordklassene utenom subjunksjoner. På bakgrunn av dette viser *Skolen* for så vidt mer bredde i sin mengde av ordklasser, innenfor disiplinen morfologi. Uavhengig av dette, viser de digitale læremidlene et for stort fokus på morfologi og en snever framstilling av disiplinen med bare ordklasseinndeling.

### **5.3 Læringsaktiviteter og grammatikkoppgaver**

I denne delen vil jeg drøfte funn knyttet til læringsaktivitetene og til grammatikkoppgavene i de digitale læremidlene. Først vil jeg se på det totale omfanget av grammatikkoppgaver.

Deretter vil jeg ta for meg de to største aktivitetene, *identifisere* og *kategorisere*, før jeg drøfter sentrale funn ved andre aktiviteter i de digitale læremidlene.

Når det gjelder mengden grammatikkoppgaver, er det i *Skolen* i alt 79 grammatikkoppgaver, mens det i *Salto* bare er 24 som kvalifiserer til arbeid med grammatikk. Det at det er et lite antall grammatikkoppgaver i læremidler, viser også Siljan (2022, s. 23) i sin undersøkelse av trykte lærebøker. Hun peker på at elevene får med et lavt antall grammatikkoppgaver liten mulighet til å skrive, tenke og snakke om grammatikk. Kapittelet i læremidlet *Salto* skal eksplisitt ta for seg grammatisk arbeid, og når det er såpass få grammatikkoppgaver fører dette til – i likhet med funnene til Siljan (2022) – at elevene mister muligheter med å arbeide med språk og grammatikk. Slike muligheter kan i følge Myhill et al. (2020, s. 8) være med på å bygge metalingvistisk forståelse, og elevene mister dermed noe av muligheten til å opparbeide seg denne. *Skolen* har i så måte en større mengde grammatikkoppgaver enn *Salto*. Disse grammatikkoppgavene har òg en noe større bredde i grammatiske kategorier, som flere ordklasser, men ikke et nevneverdig større omfang av grammatiske disipliner. Selv om dette er tilfellet, er det mindre variasjon i grammatikkoppgavene til *Skolen*. Dette vil jeg trekke fram igjen senere i drøftingen.

Underkategoriene *identifisere* og *kategorisere* er svært fremtredende i læremidlene, og dette gjelder i enda større grad i *Skolen*. I *Skolen* utgjør disse underkategoriene 75% av alle aktivitetene elevene gjør i møte med grammatikkoppgavene. Denne typen aktivitet kan fort føre til at man har en normativ tilnærming til grammatikk. Skal elevene eksempelvis trykke på et verb bøyd i presens, eller identifisere konjunksjoner i tekst, så blir det selvfølgelig feil om eleven trykker på verbet som er bøyd i preteritum eller identifiserer en subjunksjon i teksten. Dermed ender grammatikkoppgaven opp med et normativt fokus på hva som er rett og hva som er galt. Det skal nevnes at disse aktivitetene ikke tar like stor plass i grammatikkoppgavene i *Salto*. Som det vises i Tabell 3, i analysekapittelet, er aktivitetene i *Salto* spredd noe mer ut over de ulike underkategoriene i analysekategorien «Aktivitet», selv om læremidlet fortsatt har en betydelig andel grammatikkoppgaver med aktiviteten *kategorisere*. Et flertall av grammatikkoppgaver innenfor disse aktivitetene er selvfølgelig noe av bakgrunnen for det ensidige fokuset på morfologi i læremidlene, som jeg har vist til i delkapittel 5.2, fordi elevene skal i disse aktivitetene identifisere eller kategorisere en grammatisk kategori.



Det siste jeg vil trekke fram i tilknytning aktivitetene *identifisere* og *kategorisere* er konteksten grammatikkoppgavene plasseres i. Når elevene møter disse aktivitetene i de digitale læremidlene *Salto* og *Skolen*, skal elevene kun identifisere ord som tilhører ordklasser eller kategorisere innenfor en ordklasse. Ofte er disse ordene de skal identifisere, eller kategorisere, bare plassert sammen med andre ord (se f.eks. Bilde 19 og 17) og ikke noe mer enn dette. Med andre ord så blir ordene de skal finne ofte løsrevet fra konteksten fordi de kun skal identifisere eller kategorisere ordene, og ingenting mer utover dette. Iversen et al. (2011, s. 14) hevder at språk er avhengig av kontekst, og ifølge Maagerø (1998, s. 34) skal man innenfor den funksjonelle grammatikken bruke grammatikken til å beskrive språket i reelle kontekster. I lys av dette burde grammatikkoppgavene vært utformet på et annet vis slik at elevene får se forholdet mellom språket og konteksten språket operer innenfor, i stedet for at de kun skal trykke og svare på grammatikkoppgaver som ikke gir elevene muligheten til å se hvordan ordene opererer i en kontekst.

Videre vil jeg trekke fram funn knyttet til noen av de andre aktivitetene i læremidlene. I lys av de andre aktivitetene, er det et interessant funn at ingen grammatikkoppgaver i *Skolen* tar for seg aktivitetene *snakke*, *reflektere* eller *skrive*. Jeg har tidligere vært inne på gevinsten av å diskutere grammatikken muntlig så jeg vil ikke drøfte aktiviteten *snakke* ytterligere. Jeg kan derimot igjen påpeke, noe jeg har vært inne på tidligere i denne studien, at det er mye som taler for at denne aktiviteten burde vært med i noen av grammatikkoppgavene til både *Skolen* og *Salto* for å utvikle den metaspråklige kompetansen til elevene (Myhill et al, 2020, s. 8).

*Skolen* burde hatt et noe større omfang av aktiviteten *reflektere*. Aktiviteten innebærer at elevene i større grad må reflektere, tenke og tolke om hva de grammatiske kategoriene, som er oppgitt i oppgaven, innebærer. Aktiviteten *reflektere* kan dermed føre til at man har en deskriptiv tilnærming til grammatikk, nettopp fordi den legger i større grad opp til refleksjon og mindre opp til det normative med hva som er rett og hva som er galt. Nygård (2021, s. 157) hevder som nevnt at man burde ha en deskriptiv tilnærming til grammatikken. Hadde derfor *Skolen* lagt opp til flere grammatikkoppgaver med aktiviteten *reflektere* så kunne det digitale læremidlet potensielt hatt flere grammatikkoppgaver som kunne kvalifisere til den deskriptive tilnærmingen Nygård (2021) hevder er en god måte å nærme seg grammatikken på. Ser man til det andre læremidlet *Salto*, og til de tilfellene med grammatikkoppgaver med denne aktiviteten, har de nemlig også blitt vurdert til å havne innenfor den deskriptive underkategorien.

Om man ser litt bort ifra det tidligere poenget mitt med problematikken og utfordringene rundt det å ha med funksjonelle grammatikkoppgaver i digitale læremidler, så er det noe ved aktiviteten *skrive* som burde belyses. Et funn fra analysen er som nevnt at aktiviteten *skrive* er fraværende i *Skolen*. Samtidig taler flere for at grammatikken burde knyttes til skriving (Iversen et al., 2011; Myhill et al., 2012; Maagerø, 2005), men *Skolen* har derimot ikke innlemmet denne aktiviteten i sine grammatikkoppgaver. Selvfølgelig inneholder ikke alle funksjonelle grammatiske aktiviteter å skrive, men når *Skolen* ikke har med aktiviteten i grammatikkoppgavene sine, fører dette til at elevene mister noen muligheter til å skrive og utforske grammatikk innenfor det funksjonelle grammatiske synet. I *Salto* er tilstanden annerledes der noen få grammatikkoppgaver inneholder denne aktiviteten. Den ene oppgaven i *Salto* ber elevene om å beskrive et familiemedlem, ved å bruke adjektiver, på ulike måter. Aktiviteten i grammatikkoppgaven inneholder dermed elementer som kan knyttes til det man kaller for en *tekstbasert tilnærming* innenfor det funksjonelle grammatiske synet (Iversen et al., 2011, s. 22). Elevene får med denne grammatikkoppgaven se hvordan man kan bruke adjektiver til å beskrive noe i en tekst på ulike måter, og den kategoriseres derfor innenfor den funksjonelle tilnærmingen til grammatikk.

Om vi ser tilbake på dette jeg nevnte med variasjon i grammatikkoppgavene, så er bemerkelsesverdig at *Skolen* har såpass lite variasjon blant aktivitetene sine. Denne variasjonen av aktiviteter er *Salto* til en viss grad bedre på enn *Skolen*. Der *Salto* òg havner i et bedre lys er når det gjelder å ha flere forskjellige måter å utføre aktivitetene på. Ser vi til analysen så har *Salto* eksempelvis med ulike måter å arbeide med grammatikk på som å lage lister, søke i ordbok, tolke vitser og samarbeidsoppgaver. Det kan tenkes at slike forskjellige innganger til aktivitetene kan være noe mer motiverende for elevene. Som jeg har vist til i analysen, må elevene i mange av grammatikkoppgavene til *Skolen* bare trykke på et korrekt svar blant tre alternativer. Hvor engasjerende det er å trykke på riktig svar blant tre alternativer, kan diskuteres. *Cappelen Damm* (u.å.-a), som står bak *Skolen*, hevder derimot selv at innholdet deres *er* engasjerende for elevenes del.

Når vi er inne på dette med å engasjere, så framstår mye av det elevene gjør av aktiviteter, som å *bøye*, *identifisere* eller *kategorisere*, som «drilling» av grammatikkompetansen til elevene. I *Skolen* er veldig mange av grammatikkoppgavene like og repetitive. Dette er med på å skape inntrykket av at elevene skal «drille» på det temaet oppgaven tar for seg. Det er

også det elevene på mange måter gjør. I *Skolen* får elevene en systemgrammatisk innføring om en grammatisk kategori som de skal huske og bruke i videre arbeid med grammatikkoppgaver om kategorien. Når de kommer til selve grammatikkoppgaven, skal de ofte bare trykke på det riktige svaret. De skal med andre ord bare testes i om de husker det de har lest, og de får ikke mulighet til å vise så mye av metaspråklig forståelse utover dette. Selv om dette ikke er helt tilfellet i *Salto*, så kan elevene få et inntrykk av at det er «drilling» fordi grammatikkoppgavene befinner seg innenfor delen i kapittelet med overskriften «Øv mer». Det kan tenkes at elevene tolker dette bare som noe ekstra og lite engasjerende som de må drille på. Denne mengdetreningen behøver derimot ikke bare å være negativ. Det kan fint tenkes at ved å terpe og repetere samme innhold flere ganger, vil føre til en større metaspråklig forståelse om de grammatiske kategoriene hos elevene. Selv om man kan prøve å sette denne «drillinga» i et positivt lys, gir helheten av læremidlene, og aktivitetene som tilbys, dessverre et inntrykk av at grammatikk er noe som skal terpes og pugges på, og slike tilfeller er med på å gi liv til et dårlig rykte til grammatikkundervisning i skolen.

## 5.4 Vurdering av læremidlene

Før jeg beveger meg til studiens avsluttende kapittel, ønsker jeg å gi en kort helhetlig vurdering av grammatikkoppgavene i grammatikkapitlene i læremidlene *Salto* og *Skolen*. *Salto* viser et mer variert innhold i grammatikkoppgavene, med flere forskjellige aktiviteter, som elevene kan utføre. Samtidig er det svært få grammatikkoppgaver, og de grammatikkoppgavene som befinner seg i det digitale læremidlet viser liten bredde i både grammatiske disipliner og i grammatisk syn. Disiplinen morfologi og en normativ systemgrammatisk forståelse er i overkant fremtredende, selv om det er noen få oppgaver i dette læremidlet som er vurdert som deskriptive og funksjonelle. *Skolen* har et mindre variert innhold av aktiviteter i grammatikkoppgavene, men samtidig har læremidlet flere grammatikkoppgaver enn *Salto*. Disse oppgavene inneholder i noe større grad andre disipliner enn morfologi, men ikke nevneverdig mye. Når det gjelder grammatisk syn, så er det her òg en normativ systemgrammatisk forståelse som vektlegges.

I lys av drøftingen ovenfor, som jeg har knyttet til både teori og egne refleksjoner, er min vurdering at begge læremidlene samlet sett har grammatikkoppgaver i grammatikkapitlene som ikke har god nok kvalitet til å tilfredsstille det elevene skal utvikle av metaspråk og av grammatisk kompetanse. Med bakgrunn i tidligere forskning og teori er det et for stort fokus

på systemet i disse læremidlene, samtidig som grammatikkoppgavene i stor grad fremstår som normative og lite deskriptive. Vurderer man læremidlene opp imot kompetansemålene i læreplanen, så havner de heller ikke i et spesielt godt lys.

## 6.0 Oppsummerende konklusjon

I denne studien har jeg gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse for å finne ut hvordan to digitale læremidler legger opp til arbeid med grammatikk for elever på 5.trinn. Analysen av læremidlene er avgrenset til å handle om innholdet i grammatikkapitlene i læremidlene, og problemstillingen min er sammenfattet i tre forskningsspørsmål. Disse har vært å se på hvilket grammatisk syn som kommer til uttrykk i grammatikkoppgavene i de ulike digitale læremidlene, hvilke grammatiske disipliner som har fått størst plass i grammatikkoppgavene, samt hva slags aktiviteter grammatikkoppgavene legger opp til i de digitale læremidlene.

Først vil jeg gjennomgå og oppsummere funnene som er tilknyttet forskningsspørsmålene for studien. Samlet sett fremstår grammatikkoppgavene i kapitlene til læremidlene *Salto* og *Skolen* som systemgrammatiske med en sterk tilstedeværelse av en normativ grammatikk. Noen få oppgaver i *Salto* har blitt kategorisert innenfor både den funksjonelle og deskriptive kategorien, men dette er i større grad et unntak enn normen. Noen av grammatikkoppgavene kunne som nevnt ha hatt et potensiale til å utgjøre mer enn normative systemgrammatiske oppgaver, men dette avhenger helt av hva læreren velger å foreta seg i undervisningen. Av de ulike disiplinene som jeg har analysert grammatikkoppgavene i lys av, er det helt klart en overvekt av disiplinen morfologi. Innenfor denne disiplinen er det i stor grad bare ordklasseinndeling elevene skal gjøre. Dette er gjennomgående i begge læremidlene, selv om disiplinen syntaks har noe større plass i grammatikkoppgavene til *Skolen*. Ordklasseinndeling og morfologi står dermed sentralt i begge de digitale læremidlene.

Når det gjelder hva slags aktiviteter elevene blir bedt om å gjøre, er det underkategorien *kategorisere* som har vist seg å være den aktiviteten elevene på 5. trinn i størst grad må utføre i disse læremidlene. Terping og repetering av grammatiske underkategorier innenfor ordklassene er med andre ord en stor del av læringsaktivitetene elevene må gjennomføre. Ingen grammatikkoppgaver legger opp til muntlig aktivitet. I lys av tidligere drøfting kunne slike oppgaver åpnet opp for en deskriptiv tilnærming til grammatikk. På bakgrunn av funnene ovenfor går både *Salto* og *Skolen* glipp av flere muligheter til å bedrive deskriptiv grammatikkundervisning, som kunne ha ført til større metaspråklig forståelse hos elevene.

For å gi et svar på studiens problemstilling, har jeg endt opp med følgende konklusjon: De digitale læremidlene legger opp til et arbeid med grammatikk for elever på 5. trinn som i stor

grad omfavner en systemgrammatisk og normativ forståelse. Arbeidet og grammatikkoppgavene som elevene møter har et snevert fokus på den grammatiske disiplinen morfologi, og kategorisering av og innenfor ordklasser, som medfører konsekvenser for hvilket læringsutbytte elevene på 5. trinn sitter igjen med når det gjelder metaspråklig forståelse av grammatikk. Disse to læremidlene føyer seg dermed inn i rekken sammen med de andre læremidlene jeg har henvist til i studien (Børseth et al., 2020; Haugen & Spilling, 2020; Siljan, 2022) – læremidler som ikke er tilstrekkelig for elevenes grammatiske utbytte.

## 6.1 Profesjonsfaglige implikasjoner

Avslutningsvis vil jeg peke på noen profesjonsfaglige, eller didaktiske, implikasjoner som funnene og konklusjonen medfører. Sannsynligheten for at slike digitale læremidler tas i bruk i undervisning er meget høy. Ser man til intervjuer med skoleledere så oppgir de at digitale læremidler ofte brukes som en ressurs i klasserommet (Bergene et al., 2022, s. 112). Derfor mener jeg, om lærere tar i bruk lignende digitale læremidler, krever det at lærer utnytter læremidlet på en annen måte enn at elevene *kun* sitter alene med slike grammatikkoppgaver. Funnene mine og drøftingen taler for at det må en kompetent lærer til for å kunne utnytte det fulle potensiale som finnes i disse læremidlene. En kompetent lærer har i følge Myhill et al. (2012, s. 139) mye å si for elevenes mulighet til å utvikle metaspråklig forståelse. Klarer læreren å trekke det beste ut av lignende grammatikkoppgaver, og for eksempel ha en mer deskriptiv tilnærming, mener jeg at det kan være et godt supplement i undervisningen.

En annen implikasjon er om læreren faktisk velger å la elevene sitte *alene* med slike grammatikkoppgaver, burde læreren ha et fokus på å tilfredsstille et annet grammatisk utbytte, i tillegg til det elevene møter i grammatikkoppgavene i læremidlene. Innholdet i disse digitale læremidlene er som nevnt ikke tilstrekkelig grammatisk sett. Etter min oppfatning, etter å ha jobbet i barneskole og ved tiltredelse i praksisperioder, kan det fort forekomme at elever blir sittende alene med lignende grammatisk arbeid. Funnene viser tydelig at det er et ensidig normativt fokus på språket som system og på den grammatiske disiplinen morfologi. Dette burde lærer være klar over om man velger å gi elevene et slikt arbeidsstoff. Om elevene får implementert et annet grammatisk innhold, utenfor arbeidet de gjør i det digitale læremidlet, som for eksempel en deskriptiv tilnærming med muntlig aktivitet eller en funksjonell grammatikkundervisning veiledet av læreren, kan elevene få en mer helhetlig forståelse av hva grammatikk kan innebære.

En siste og avsluttende implikasjon jeg vil belyse, ligger fortsatt innenfor klasserommets fire vegger, men samtidig på et høyere nivå utenfor klasserommet. Funnene mine viser at det er en normativ systemgrammatisk forståelse som er gjeldende i disse digitale læremidlene. Når læremidlene så å si kun har et normativt systemgrammatisk innhold, fører dette til at elevene får inntrykket av at noe er enten feil eller riktig i grammatikken de møter. Utenfor læremidlene jeg har analysert, er også en normativ grammatisk forståelse svært vanlig (jf. Eiesland & Vindenes, 2022, s. 14; Hertzberg, 1995, s. 13). Det er ikke slik at grammatikken *bare* skal være rett og galt, og man burde se en endring i dette synet. Norsklærere og skoler generelt burde arbeide for å få bort denne misoppfatningen om at grammatikken bare er normativ, og dette må skje både lokalt innenfor klasserommets fire vegger samtidig som at det rettes fokuset mot dette utenfor klasserommet. Når de digitale læremidlene fortsetter i samme bane, er de dessverre med på å sette kjepper i hjulene for å endre denne misoppfatningen om grammatikk.

## 6.2 Forslag til videre forskning

I denne studien har jeg bare tatt utgangspunkt i to digitale læremidler, og jeg har bare analysert en liten del av disse digitale læremidlene. I videre forskning kunne det ha vært spennende å se åssen andre digitale læremidler legger opp til arbeid med grammatikk. Er forholdene de samme som i læremidlene jeg har analysert? Er den normative systemgrammatikken og morfologi like synlig? Dette er forhold som det kunne ha vært spennende å undersøke. Jeg har tidligere vært inne på dette med åssen læreren burde ta i bruk slike digitale læremidler i grammatikkundervisningen. Det kunne ha vært interessant å se andre studier der man gjennomfører observasjon av hvordan lærer benytter seg av slike digitale læremidler. Hvilke grammatikkoppgaver velger læreren at elevene skal gjøre og hvordan kunne veiledningen av elevene fungert i praksis? Et siste forslag – som for så vidt er svært relevant – er elevperspektivet. Her er det flere elementer man kan forske på. Hvordan utfører de oppgaver i digitale læremidler og har de forståelse av det de holder på med? Synes de denne typen arbeid med grammatikk er lærerikt, og er det engasjerende for elevene? Her er det mye man kan forske på, og det hadde vært gunstig å gjennomføre både observasjon av og intervjuer med elever som utfører grammatikkoppgaver i lignende digitale læremidler.

## Litteraturliste:

Aa, L. I. (2017). Syntaks. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5- 10. Språkboka* (s. 105-123). Universitetsforlaget.

Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren* (4), 65-81.

Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/01411920500401997>

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3), 1-36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>

Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S. & Vennerød-Diesen, F. F. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021* (NIFU-rapport 2021:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2837634/NIFUrapport2021-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2020). “Still a long way to go: Narrow and Transmissive Use of Technology in the Classroom”. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(01), 55-68. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-05>

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

Brennhaug, C. (2021). *Grammatikkoppgaver etter fagfornyelsen. En teoretisk analyse av grammatikkoppgavene i en lærebok i norsk for 8.-10. trinn*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2782062>

Børseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk*



*Lingvistisk Tidsskrift*, 38(02), 187-225. <https://hdl.handle.net/11250/2724207>

Børseth, H. & Nygård, M. (Under utgivelse). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*.

Cappelen Damm. (u.å.-a). *Alt på ett sted*. Hentet 12. januar 2023 fra:

[https://skolen.cdu.no/\\_/hva-er-skolen-629f475704f7531dafdf0791](https://skolen.cdu.no/_/hva-er-skolen-629f475704f7531dafdf0791)

Cappelen Damm. (u.å.-b). *Skolen*. Hentet 12. januar 2023 til 11. mai 2023 fra:

<https://skolen.cdu.no/>

Eiesland, E. A. & Laake, S. (2023). Fra ordklassestafett til språkforskere: Norsklæreres refleksjoner om grammatikkundervisning. *ELLA*, 1(1), 1-33. <https://doi.org/10.58215/ella.1>

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

Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken: Noam Chomskys språkteori*. Samlaget.

Forleggerforeningen. (2021). Bokmarkedet 2021. *Den Norske Forleggerforening*. Hentet 11.

mai 2023 fra: [https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2022/06/Bransjestatistikk\\_2022\\_Web.pdf](https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2022/06/Bransjestatistikk_2022_Web.pdf)

Forskrift til Opplæringslova. (2022). Elevens rett til læremiddel på ønska skriftsspråk (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§17-1>

Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Gyldendal. (u.å.-a). *Skolestart med Salto*. Hentet 12. januar 2023 fra:

<https://www.skolestudio.no/aktuelt/en-god-skolestart-med-salto>

Gyldendal. (u.å.-b). *Skolestudio*. Hentet 12. januar til 11. mai 2023 fra:

<https://www.skolestudio.no/>

Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norden*, 13(1), 1-22.

<https://doi.org/10.5617/adno.6240>

Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(01), 1-27.

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.7927>

Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp?. *Bedre skole* (2), 80 – 83. <https://cld.bz/bookdata/EQK6Ryo/basic-html/page80.html>

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus Forlag.

Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.

<http://www.jstor.org/stable/1085093>

Hognestad, J. K. (2017). Fonetikk og fonologi. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka* (s. 39-51). Universitetsforlaget.

Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis.

*Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. [https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1177/1049732305276687open\\_in\\_new](https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1177/1049732305276687open_in_new)

Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, E. Maagerø, P & P. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 33- 63). Cappelen Akademisk forlag.

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Utdanningsforlaget.

Myhill, D. A. (2011). The ordeal of Deliberate Choice: Metalinguistic Development in Secondary Writers. I V. W. Berninger (Red.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (s. 247–274). New York: Psychology Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/detail.action?docID=957845>

Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

Myhill, D. A., Watson, A. & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>

Nygård, M. (2017). Grammatikk i norskfaget. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka* (s. 39-51). Oslo: Universitetsforlaget.

Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget.

Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet: Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(01), 1-26. <http://doi.org/10.5617/adno.8677>

Skrefsrud, T-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole*, (1), 28-32. Hentet 9. mai 2023 fra: <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og Etikk*. Abstrakt forlag.

Søfteland, Å., Jansson, B. K. & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66-85). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk - kultur eller natur?: elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Samlaget.