



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
VLS501 Erfaringsbasert master for lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Eva Kristin Anderson

Veileder: Trude Kringstad

Tittel på masteroppgaven:

«Bra strukturerte avsnitt med temasetninger og støttende eksempler» - en kvalitativ studie av hvilket metaspråk tre elever på 10. trinn bruker i egenvurderinger av tekster skrevet på nynorsk som sidemål

«Well structured paragraphs with topic sentences and supporting examples» - a qualitative study of the meta language three 10th grade students use in self-assessment of texts written in the secondary language form "nynorsk"

Emneord:  
grammatikk, nynorsk, sidemål, utforskende grammatikkundervisning, samtale om tekst, prosessorientert skriving, formativ vurdering, egenvurdering, metalingvistikk, metaspråk, selvregulert læring

Antall ord: 20350  
+ vedlegg/annet: 34014

Oslo,

2. juni, 2022  
.....

## Sammendrag

Formålet med denne kvalitative studien har vært å undersøke hvordan formativ vurdering og kontekstuell grammatikkundervisning kunne bidra til å utvikle metaspråket til tre elever på tiende trinn i egenvurderinger av tekster skrevet på nynorsk som sidemål. Problemstillingen jeg søkte svar på var: *Hvordan vurderer elever på 10. trinn egne tekster skrevet på nynorsk som sidemål, etter en periode med kontekstualisert grammatikkundervisning og formativ vurdering?* Konkretisert i to forskningsspørsmål: Hvilket metaspråk bruker elevene når de vurderer tekstene sine? Og: hva skjer med elevenes metaspråk i løpet av undervisningsperioden?

Studien ble forankret i teori fra fagfeltene grammatikkundervisning, prosessorientert skriving og formativ vurdering. Studien har forsøkt å vise hvordan et undervisningsforløp som fokuserte på kontekstualisert grammatikkundervisning i nynorsk som sidemål kunne føre til elevenes utvikling av metaspråk. Datamaterialet besto av egenvurderinger skrevet av tre elever etter tre ulike skrivesituasjoner, ni tekster totalt. Det ble gjennomført en innholdsanalyse av egenvurderingene med fokus på hvilket metaspråk elevene brukte i egenvurderingene sine.

Resultatene av analysene viste at elevene på ulike nivå evnet å se på egen tekstproduksjon med et metaperspektiv, men det var ulik bruk av grammatiske begrep og evne til refleksjon. Resultatene viste også at elevene på ulike måter hadde utviklet metaspråket sitt i løpet av perioden. Analysene viste at det ikke nødvendigvis var en sammenheng mellom bruk av grammatisk metaspråk og grad av refleksjon.

## Forord

I løpet av disse årene med videreutdanning har jeg virkelig fått lære at skriving er en prosess. Selv om arbeidet til tider har ført til frustrasjon har det først og fremst vært veldig lærerikt og ikke noe jeg ville vært foruten. Jeg er overbevist om at kunnskapen jeg har opparbeidet meg i denne perioden vil gjøre meg til en bedre norsklærer.

Det er flere personer som har bidratt underveis som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min Trude Kringstad for god hjelp og støtte underveis i skrivearbeidet. Takk for alle skriftlige tilbakemeldinger og lange veiledningssamtaler, takk for at du har fått meg tilbake i sporet når jeg tidvis har mistet retningen.

I tillegg vil jeg takke min kollega Inger for at hun ville kontrollkode resultatene mine og min svigermor Unni som har vært veldig behjelpelig når jeg har hatt spørsmål knyttet til referanseføring.

Takk til alle dere som har vist forståelse og interesse for meg og prosjektet mitt under hele denne perioden.

En stor takk rettes også til kjære Stian og Fanny som har gitt meg tid og rom til å skrive i perioder hvor jeg har trengt det. Nå gleder jeg meg til å være mer til stede både fysisk og mentalt med dere som betyr aller mest.

Oslo, juni 2022

Eva Kristin Anderson

## Innhold

Sammendrag .....	i
Forord .....	ii
1.0 Innledning.....	1
1.1.Bakgrunn for valg av tema og studiens relevans .....	1
1.2.Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3.Studiens avgrensninger .....	4
1.4.Oppgavens oppbygging .....	4
2.0 Teori og tidligere forskning.....	5
2.1.Nynorsk som sidemål.....	5
2.2.Hva er grammatikk?.....	7
2.3.Grammatikkundervisning .....	8
2.4.Rettskriving.....	13
2.6.Grammatikk og dybdelæring .....	13
2.7.Teorier om skriving.....	14
2.7.Metalingvistisk forståelse .....	15
2.8.Formativ vurdering og selvregulert læring .....	16
2.9.Nøkkelen til læring .....	17
2.10.Metalingvistisk forståelse og skrivekompetanse.....	17
2.11.Grammatikk og skriving .....	18
3.0 Metode.....	20
3.1.Aksjonslæring .....	20
3.2.Skrivesituasjonene og innsamling av empiri .....	21
3.2.1.Kommentarer om undervisningen .....	22
3.2.2.Om kategoriene i egenvurderingene:.....	23
3.2.3.Om lærerens respons på elevtekstene .....	24
3.3.Datamateriale og utvalg .....	25
3.4.Kvalitativ innholdsanalyse.....	25
3.4.1.Analyseenheter .....	26
3.4.2.Analysemodell etter rettet tilnærming .....	26
3.5.Relibilitet, validitet og studiens begrensninger .....	27
4.0 Analyse.....	28
4.1.Elev 1: Iben: .....	29
4.1.1.Første tekst.....	29
4.2.1.Andre tekst.....	30

4.3.1.Tredje tekst .....	31
4.2.Elev 2: Luca .....	32
4.1.2.Første tekst.....	32
4.2.2.Andre tekst.....	33
4.3.2.Tredje tekst .....	33
4.3.Elev 3: Chris .....	34
4.1.3.Første tekst.....	34
4.2.3.Andre tekst.....	35
4.3.3.Tredje tekst .....	36
4.4 Kommentarer om eventuell utvikling fra første til siste tekst.....	37
Iben .....	37
Luca .....	37
Chris.....	37
5.0 Resultater og drøfting.....	38
5.1.Oppsummering og svar på problemstilling.....	46
6.0 Avslutning .....	48
6.1.Implikasjoner for egen praksis .....	48
6.2.Tanker om avviklingen av lærerspesialistordningen .....	49
Referanser.....	51
Vedlegg .....	57
Vedlegg 1: Oppgaver tekst 1 med elevbesvarelser .....	57
Vedlegg 2: Oppgaver tekst 2 med elevbesvarelser .....	68
Vedlegg 3: Oppgaver tekst 3 med elevbesvarelser .....	80
Vedlegg 4: godkjenning fra NSD .....	85
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	88
Vedlegg 6: Kontrollkoding av resultatene .....	90
Vedlegg 7: Plan for sidemålsopplæring på ungdomstrinnet fra Nynorsksenteret .....	92

## 1.0 Innledning

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema og studiens relevans

Denne masteroppgaven tematiserer hvordan læreren kan arbeide med grammatikkundervisning og formativ vurdering i sidemålsopplæringen når sidemålet er nynorsk. Bakgrunnen for denne interessen springer ut fra en erkjennelse av at jeg selv har drevet mye med det som kan beskrives som dekontekstualisert og tradisjonell grammatikkundervisning i nynorskopplæringen. Undervisningen har i stor grad dreid seg om gjennomgang av formverk med påfølgende oppgaveløsning. Denne praksisen er i tråd med funn fra flere studier som undersøker undervisning i sidemål. Askland (2019) finner for eksempel at lærere i ungdomsskolen har et sterkt fokus på formverket i sidemålsopplæringen når sidemålet er nynorsk (Askland, 2019), og LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement), finner at i 14 av 15 klasser hvor det undervises i nynorsk, rettes oppmerksomheten primært mot det nynorske formverket og at arbeidsmåtene i stor grad varierer mellom helklassegjennomgang og individuelt arbeid med øvingsoppgaver (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 128). Selv om nynorsk og bokmål er sidestilte skriftmål i Norge, blir sidemålet ofte sammenlignet med fremmedspråk (Sjøhelle, 2017, Askland, 2019). Grammatikk er av mange oppfattet som en nødvendighet for å lære seg et fremmedspråk, noe som også kan være grunnen til at det i mange norske klasserom er sånn at opplæring i nynorsk som sidemål og tradisjonell grammatikkundervisning er nært koblet sammen (Sjøhelle, 2017, s. 236).

Studier på lærebøker i norsk viser videre at lærebøkene ofte vektlegger systemgrammatiske oppgaver (Brøseth et al., 2020; Bakke & Kverndokken, 2031). I kapitler som omhandler nynorsk som sidemål er dekontekstualiserte og lukkede oppgaver, hvor elevene skal finne, sortere og bøye ord, dominerende (Bakke & Kverndokken, 2021). En årsak til dette kan være at slike oppgaver er lette å formulere, de har gjerne et fasitsvar og de er lette å administrere (Bakke & Kverndokken, 2021). Et raskt søk på internett viser de samme tendensene i forlagenes nye nettressurser som er utviklet på bakgrunn av LK20 (se for eksempel aunivers.no og skolenmin.cdu.no). Blikstad-Balas finner i en studie fra 2014 at lærebøkene har en sentral plass i norsk skole, og at innholdet ofte er førende for hvordan undervisningen foregår (Blikstad-Balas, 2014). Når lærebøkene og forlagenes nettressurser har et sterkt normativt grammatikkfokus, der systemgrammatiske oppgaver dominerer, er det

derfor kanskje ikke så rart at undervisningen i nynorsk som sidemål kjennetegnes av det vi gjerne forbinder med tradisjonell grammatikkundervisning.

Det er altså sammenfall mellom min egen undervisning og funn fra studier som undersøker praksis i sidemålsopplæringen. Denne undervisningen har imidlertid sprunget ut av en tro på at grammatikk er viktig for å utvikle kompetanse i nynorsk, samtidig som både mine egne erfaringer og kunnskap fra forskningsfeltet tilsier at denne formen for grammatikkundervisning ikke nødvendigvis fører til «overførbar» kunnskap for elevene (Hertzberg, 2008; Hillocks, 1984). Mange av elevene tar ikke i bruk det spesifikke nynorske vokabularet eller reglene for bøyning av ordklasser når de skriver egne tekster, og de samme feiltypene går gjerne igjen i elevtekstene – til tross for gjentatte øvingsoppgaver.

Nyere forskning på grammatikkundervisning viser imidlertid at en mer kontekstualisert form for grammatikkundervisning kan ha en positiv innvirkning på elevenes skrivekompetanse. Myhill et al. (2012) finner at spesielt sterke skrivere profitterer på det som kan beskrives som en funksjonell tilnærming til grammatikk i forbindelse med elevenes egen skriving, forbedringen i elevenes skrivekompetanse forklares blant annet i studiens vektlegging av å utvikle elevenes metaspråk og metalingvistiske forståelse (Myhill & Chen, 2013). Studien viser også at lærerens kunnskap i grammatikk spiller en avgjørende rolle for utviklingen av denne forståelsen (Myhill et al., 2012).

Går vi vil læreplanen finner vi at to av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn som omhandler tekstskaping også inkluderer grammatikk. Her understrekes det at elevene skal «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål» samt at elevene skal «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mens det første kompetansemålet handler om hvordan vi behersker reglene for korrekt språkbruk, omhandler det andre hvordan elevene gjennom et metaspråk kan bruke grammatikken for å beskrive ulike bestanddeler i egne tekster.

Prosjektet mitt springer, med bakgrunn i beskrivelsen over, ut fra et ønske om å prøve ut nye måter å arbeide med grammatikk på i sidemålsopplæringen. Et annet viktig springbrett for prosjektet er læreplanens vektlegging av *dybdelæring* i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dybdelæring forstås som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av blant annet begreper og metoder, og der metakognisjon, *å lære å lære*, anses som et viktig verktøy for å oppnå nettopp dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). I

forskrift til opplæringsloven §3-10 om underveisvurdering i fag understrekes det at «elever skal delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling» (Forskrift til Opplæringslova, 2020, § 3). I forbindelse med dette kan man bruke egenvurdering som verktøy for at elevene skal kunne reflektere over egen læring og faglige utvikling. Egenvurdering vil si at eleven, på ulike måter, vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et mål er nådd eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved å vurdere seg selv vil elevene få et mer bevisst forhold til hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I overordnet del i LK20 finner vi egenvurdering igjen under prinsipper for læring, utvikling og danning, hvor det står «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis». Videre står det at «ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norskfaget skal bidra til at eleven utvikler et språk for å tenke, kommunisere og lære (Kunnskapsdepartementet, 2017), og teksten om underveisvurdering i norsk beskriver hvordan læreren og eleven skal være i dialog om elevenes utvikling i norsk muntlig, samt i skriftlig hovedmål og sidemål. Med kompetansen elevene viser som utgangspunkt, skal elevene få sette ord på hva de opplever de får til, samt hva de får til bedre enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2017). I norskfaget vil disse momentene kunne ivaretas blant annet gjennom den muntlige dialogen mellom lærer og elev underveis i skriveprosessen, muntlige og skriftlige tilbakemeldinger gitt av lærer underveis og i etterkant av skriving, samt gjennom egenvurderinger elevene skriver eller uttrykker muntlig om egen tekstsaking.

## 1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i studier som viser at grammatikkundervisning kan ha en positiv innvirkning på elevenes skrivekompetanse (Myhill et al., 2012; Myhill & Chen, 2013), læreplanens vektlegging av grammatikk som viktig for å utvikle metaspråk og læreplanens vektlegging av underveisvurdering der elevenes involvering i vurderingsarbeidet står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2022), ønsker jeg altså i dette prosjektet å gjøre grammatikkundervisningen til en mer integrert del av skriveopplæringen. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvordan elevene uttrykker seg i egenvurderinger skrevet i løpet av en periode der det rettes oppmerksomhet mot grammatikk i tilknytning til elevenes tekstarbeid. Problemstillingen jeg stiller er dermed: *Hvordan vurderer elever på 10. trinn egne tekster skrevet på nynorsk som sidemål, etter en periode med kontekstualisert*



*grammatikkundervisning og formativ vurdering?* Denne problemstillingen vil jeg nærme meg gjennom disse to forskningsspørsmålene:

- Hvilket metaspråk bruker elevene når de vurderer tekstene sine?
- Hva skjer med elevenes metaspråk i løpet av undervisningsperioden?

For å svare på disse spørsmålene følger jeg elevene gjennom tre ulike skriveforløp på sidemålet. I disse skriveforløpene gis det skriftlig respons og/eller muntlig veiledning fra meg som lærer, og det vil også bli gitt noe undervisning i grammatiske moment som er relevante for elevenes tekstskaping. I etterkant av hver skriveprosess skriver elevene egenvurderinger ut fra gitte bestillinger. Egenvurderingene til tre elever, ni tekster totalt, vil utgjøre empirien, og gjennom en kvalitativ innholdsanalyse ønsker jeg å belyse elevenes bruk av metaspråk i egenvurderingene. Dette vil bli beskrevet mer inngående i metodekapittelet. Hovedfokuset i denne studien vil altså ligge på elevenes egenvurderinger; de *formative vurderingene* elevene selv foretar.

Det finnes studier i norsk kontekst som undersøker sammenhengen mellom skriveopplæring og metalingvistisk forståelse (se for eksempel Kvithyld, 2021), men så langt jeg kjenner til, finnes det ikke studier som spesifikt undersøker hvordan grammatikk- og skriveopplæring i sidemål påvirker elevenes metaspråk. Askland (2019) etterspør i sin artikkel «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han» mer forskning på hvilket utbytte elevene får av ulike metodiske tilnærminger til grammatikk og hvordan undervisningen i nynorsk bedre kan fremme den skriftlige uttrykksevnen til elevene. Jeg håper derfor at denne studien i så måte kan være et bidrag til dette feltet.

### 1.3.Studiens avgrensninger

Denne studien legger vekt på hvordan den metalingvistiske forståelsen til elevene kommer til uttrykk gjennom egenvurderinger og den vil derfor ikke komme inn på hvordan vurderingene som læreren gir til elevene kan bidra til å øke elevenes skriftlige kompetanse.

### 1.4.Oppgavens oppbygging

I neste kapittel kommer teori og tidligere forskning. Jeg vil i den forbindelse komme inn på nynorsk som sidemål, grammatikk og grammatikkundervisning, videre retter jeg søkelyset mot dybdelæring og metalingvistisk forståelse, samt formativ vurdering og selvregulert læring, før jeg beskriver studier som har sett på elevenes metaspråk og grammatikkundervisning. Videre vil jeg beskrive den metoden som er brukt for å finne svar på forskningsspørsmålet, samt gi en oversikt over undervisningen og skrivesituasjonene som

har dannet grunnlaget for den primære empirien. Jeg vil deretter vise hvordan jeg har analysert elevenes egenvurderinger, før jeg vil drøfte studiens resultater og sentrale funn. Til slutt vil jeg reflektere over hvilke didaktiske implikasjoner studien vil ha på min videre undervisning.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

Denne studien tar for seg hvordan kontekstualisert grammatikkundervisning og formativ vurdering kan danne et grunnlag for elevenes bruk av et metaspråk i egne vurderinger av tekster skrevet på sidemålet sitt. På bakgrunn av dette presenteres det i dette kapitlet teori som er forankret i tre ulike fagfelt; grammatikkundervisning, prosessorientert skriving og formativ vurdering.

Først i kapitlet gis en redegjørelse for hvilken stilling nynorsk som sidemål har i skolen i dag, før ulike perspektiv på grammatikk og grammatikkundervisning presenteres sammen med et historisk sveip over grammatikkens rolle i skolen i tillegg til hvilken oppfatning norsklærere har om grammatikkundervisning. Disse perspektivene vil knyttes opp mot en forståelse av metakognisjon som en forutsetning for dybdelæring. Videre i kapitlet vil teoretiske perspektiv og forskning knyttet til formativ vurdering og respons på elevtekster behandles sammen med en redegjørelse for teorier knyttet til prosessorientert skriving. Til slutt presenteres to studier (Myhill et al., 2012 og Kvithyll, 2021) som har hatt stor betydning som inspirasjon for designet i denne studien. Myhill et al. (2012) vil utgjøre et grunnlag for det teoretiske rammeverket som brukes i denne masteroppgaven, i tillegg til at det analytiske rammeverket for analysene av elevenes egenvurderinger støtter seg på kategorier fra studien til Myhill et al. (2012).

### 2.1. Nynorsk som sidemål

I Norge har vi to målformer som i teorien skal være likestilte og læreplanen legger opp til at elever skal møte begge disse på ulike måter fra de begynner på skolen. Likevel så står det i læreplanen at elevene skal *lese* tekster på bokmål og nynorsk, men de skal *skrive* på hovedmål og sidemål. Begrepene hovedmål og sidemål uttrykker at vi likevel skiller mellom de to målformene (Furevikstrand, 2021).

Tall fra 2017 viser at i overkant av 12 % av elevene i grunnskolen har nynorsk som hovedmål og disse elevene er i all hovedsak bosatt på Vestlandet (Gunnerud, 2017). Det er med andre ord et stort flertall av elever i norsk skole som har nynorsk som sidemål, og fordi de sjelden møter nynorsk i ulike medier på fritiden, vil det for mange være et rent skolespråk.

Læreplanen for kunnskapsløftet av 2020 har tatt utfordringene med nynorsk som sidemål på alvor ved å innføre kompetansemål for begge målformene tidligere enn før; etter 4. årstrinn skal elevene «kunne utforske og samtale om forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål», og etter 7. trinn skal de «prøve ut skriving av tekster på sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2017). At elevene skal begynne å skrive allerede på barnetrinnet, skal kunne gjøre elevene klare til å skrive lengre tekster når de starter på ungdomsskolen. Med en læreplan som legger opp til at elevene skal utforske skriving på sidemål fra tidlig i skoleløpet, kan man stille spørsmål ved hvorfor det først er i 9. klasse lovteksten sier noe om at elevene skal ha opplæring i sidemål (Opplæringslova, 1998, §2-5). LISA-studien som undersøker norskundervisningen i norske klasserom på 8. trinn rapporterer at nynorsk som sidemål blir jobbet med i flere av klasserommene som blir observert (Blikstad-Balas & Roe, 2020), den sier likevel ikke mye om i hvor stor grad elevene blir utfordret til å skrive på sidemålet sitt. I læreplanen står det at den skriftlige karakteren i norsk på 8. og 9. trinn skal baseres på skriving på begge målformer (Kunnskapsdepartementet, 2019), det vil derfor være rimelig å anta at de fleste lærere legger opp til skriving på begge målformer gjennom hele ungdomsskolen, selv om opplæringsloven ikke stiller dette som et krav. LK20 legger opp til en progresjon i sidemålsopplæringen gjennom hele grunnskolen, og for at vi skal lykkes med dette er det viktig at 8. klasse ikke blir et hull i opplæringen (Furevikstrand, 2021).

Forskning viser at de viktigste suksessfaktorene i undervisning i nynorsk som sidemål er det å starte tidlig, samt skrive mye (Søfteland, 2021). En måte å få sidemålet nynorsk inn som en mer integrert del av norskundervisningen på er å ha det som det primære bruksspråket over kortere eller lengre perioder. En studie gjennomført i en klasse på videregående av Sjøhelle (2017) viser hvordan et nynorsk språkbad kan bli gjennomført. Gjennom ett skoleår brukte elevene nynorsk i alle norsktimer og i all skriftlig kommunikasjon med læreren. Her ble nynorsk tatt i bruk som bruksspråk også i arbeid som ikke handlet om sidemålet spesielt. Intervensjonen la opp til at elevene skulle få mengdetrening og muligheten til å møte språket ofte i hverdagen. I studien blir ikke grammatikk tematisert, heller ikke underkommunisert, men likevel kommenterer elevene hvordan de bruker grammatikk på ulike måter når de skal skrive nynorsk (Sjøhelle, 2017).

Nynorsksenteret har utarbeidet et forslag til en plan (vedlegg 7) for hvordan arbeidet med nynorsk som sidemål kan foregå på ungdomsskolen. Planen er delt inn i kategoriene lesing, skriving og muntlig. I denne planen er det blant annet lagt opp til at elevene skal samtale om ulike uttrykksmåter på nynorsk, bokmål og dialekter, og elevene skal skrive og

samtale om tekster i ulike sjangre. I tillegg til at det er lagt opp til en progresjon i arbeidet med grammatikk hvor elevene først lærer om substantiv, verb og spørreord på åttende trinn, før de blir introdusert for eiendomssord, pronomen og syntaks i niende. I planen blir også lærerne oppfordret til å bruke nynorsk som bruksspråk i kommunikasjon med elevene. Nynorsksenteret setter ikke denne planen som en fasit på hvordan opplæringen burde foregå, men det er et forslag som kan brukes i diskusjon på de ulike skolene (Nynorsksenteret, u.å. ). Denne planen kan være et nyttig hjelpemiddel for å få nynorsk som en mer integrert del av undervisningen slik som Sjøhelle (2017) skisserer i sin studie om nynorsk språkbud.

## 2.2. Hva er grammatikk?

Innenfor språkvitenskapen eksisterer det ulike teoretiske perspektiv på hva grammatikk er. Grammatikk er vitenskapen om språkstrukturer og omfatter dermed språk på ulike nivå og strekker seg fra lydene i språket, hvordan ord blir klassifiserte, satt sammen og bøyd, til hvordan ord blir satt sammen til større enheter som fraser og setninger. Grammatikken går altså fra fonologien, via morfologi til syntaks (Nygård, 2021a). I gjeldende læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) hvor tekst i kontekst står som ett av kjerneelementene kan vi også inkludere pragmatikken, som nettopp handler om hvordan vi bruker språk i ulike situasjoner, inn under den grammatiske paraplyen (Nygård, 2021a). Imidlertid vil også noen forskere trekke tekstlingvistikk inn som en del av grammatikken. Her er perspektivet et litt annet og grammatikk vil omfatte hele teksten som avsnittsinndeling og sjanger, ikke bare ord og setninger som studeres isolert. I tekstlingvistikken vil også den språklige konteksten vektlegges (Iversen et al., 2007).

Grammatikk er det språksystemet vi alle har inni oss som i større eller mindre grad ligner på det språksystemet andre med samme språk har inni seg, det er ikke nødvendigvis snakk om hva som er riktig eller hva som er galt (Søfteland, 2021). Ofte blir rettskriving sidestilt med grammatikken, men grammatikk er mer enn rettskriving. Rettskriving er noe vi trenger systematisk kunnskap i grammatikk for å lære, kunnskap om fonologi, morfologi, syntaks og pragmatikk (Søfteland, 2021). Likevel viser masteroppgaven til Sjong (2017) at det er en tendens hos flere lærere at begrepene rettskriving og grammatikk sidestilles og brukes om hverandre.

Vi kan skille mellom et formelt og et funksjonelt syn på grammatikk. Det formelle synet på grammatikk handler i stor grad om det språksystemet som er beskrevet over, men det funksjonelle perspektivet på grammatikk handler mer om hvordan språk tas i bruk i samhandling mellom mennesker (Nygård, 2021b). Det formelle synet på grammatikk har et

mer normativt preg, mens det funksjonelle synet beskriver i større grad en deskriptiv grammatikk. Funksjonell grammatikk blir ofte assosiert med Halliday fordi det funksjonelle står sterkt i hans teorier.

Hallidays funksjonelle grammatikk skiller seg fra den tradisjonelle og formelle grammatikken ved at den i hovedsak dreier seg om språket i bruk, ikke som isolerte regler. Funksjonell grammatikk ser på språket som en ressurs for å skape mening, vi kan dermed si at det funksjonelle perspektivet er basert på semantikken som handler om sammenhengen mellom ord og setninger og deres betydning (Nygård, 2021a). Den funksjonelle grammatikken til Halliday legger stor vekt på den konteksten språket opptrer i (Maagerø, 1999). I følge Halliday er alle typer språk organisert rundt metafunksjoner, disse tre kaller han den ideasjonelle, den mellomspråklige og den tekstuelle metafunksjonen. Førstnevnte handler om språk som representasjon og hvordan det blir brukt for å skildre et fenomen. Den andre går ut på hvordan språket blir brukt som en meningsutveksling og dermed i kommunikasjon med andre mennesker slik at det opprettholder en sosial funksjon. Nummer tre handler om språket som budskap og om sammenheng i tekst på makro- og mikronivå (Maagerø, 1999).

### 2.3. Grammatikkundervisning

Som beskrevet over kan vi skille mellom det som kalles deskriptiv grammatikk og normativ grammatikk. Når mange lærere bruker begrepene grammatikk og rettskriving om hverandre (Sjong, 2017) kan grammatikk bli sett på som noe vi kan måle i rett og galt, og undervisning i grammatikk bli sett på som å lære elevene hva som er korrekt språk og hva som ikke er det. En slik måte å se på grammatikk på kalles en normativ grammatikk (Nygård, 2021a). På den andre siden har vi den deskriptive grammatikken. Her handler det om å observere, kartlegge og greie ut om de strukturene vi finner i språket. Et deskriptivt syn på grammatikk handler ikke om å finne regler og dermed si noe om hva som er riktig eller galt, men kunne beskrive hvorfor språket blir brukt på ulike måter (Nygård, 2021a).

Debatten om grammatikkundervisning i skolen dukker tidvis opp og helt siden forskning rundt grammatikkens manglende betydning for skriveferdigheten har grammatikken som disiplin vært omgitt av ambivalens (Hertzberg, 2014). Hertzberg (1995) peker på fem argument som kan legitimere undervisning i grammatikk. Det første argumentet blir kalt *formaldanningsargumentet*, det handler om at det å jobbe med et logisk, strukturert system slik grammatikk er, vil styrke deres logiske tenkning, det vil trene hjernen. Et andre argument er *fremmedspråksargumentet*, dette går på at det vil være lettere å lære seg et fremmedspråk

hvis de grammatiske kategoriene er godt innarbeidet i morsmålet. At vi blir bedre til å uttrykke oss ved å kunne grammatikk, er et argument som blir kalt *språkferdighetsargumentet*. Det fjerde argumentet blir kalt *allmenndanningsargumentet*, det går ut på at det å lære grammatikk handler om å kunne noe om språk i seg selv, at det ikke nødvendigvis skal tjene til noe annet, men være en del av den allmenne danningen. Det siste, og mest aktuelle argumentet i denne studien, kalles *metaspråksargumentet*, som navnet tilsier går dette ut på at grammatikken skal gi elevene et språk om språket, slik at de gjennom et grammatisk metaspråk skal kunne snakke om egne og andres tekster (Hertzberg, 1995). Flere av disse argumentene har på ulike måter og til ulike tider vært gjeldende i den norske skolen.

Siden loven om norsk folkeskole ble innført på Stortinget i 1889 har ulike argument for *hvorfor* vi skal undervise i grammatikk blitt vektlagt. Under følger et kort historisk tilbakeblikk av hvordan de ulike læreplanene har vektlagt grammatikk basert på Skjelbred (2021) sin gjennomgang. I skoleplanen fra 1890, SP90, var *språkferdighetsargumentet* vektlagt i lese- og skriveopplæringen. I de to neste planene, NP22 og NP39 ble ikke spørsmålet om *hvorfor* det skal undervises i grammatikk særlig vektlagt, men i M74 ble både *språkferdighetsargumentet* og *fremmedspråksargumentet* brukt for å begrunne grammatikkundervisningen. Da ny mønsterplan ble innført i 1987 møter vi igjen *fremmedspråksargumentet*, samtidig som vi for første gang får *allmenndanningsargumentet* og *metaspråksargumentet* som planenes *hvorfor* når det kommer til undervisning i grammatikk. Det siste argumentet ble også gjort gjeldende i L97. I LK06/13 finner vi fremdeles *språkferdighetsargumentet*, i tillegg til at *metaspråksargumentet* er synlig ved at elevene blant annet skal «sammenligne ulike språk». *Metaspråksargumentet* står fortsatt sterkt i LK20 (Skjelbred, 2021). I tillegg kan *språkferdighetsargumentet* trekkes inn igjen som et aktuelt argument etter at forskere, særlig Myhill et al. (2012) sine studier, viser en sammenheng mellom grammatikk og skriveopplæring som har gode resultater (Skjelbred, 2021).

Selv om språkferdighetsargumentet igjen kan trekkes frem i dagens debatt om grammatikkundervisning, vil samtidig en språklig bevissthet være viktig i den sammenhengen. Med språklig bevissthet menes å ha evnen til å se på språket som medium, at vi kan se at ting kan sies på ulike måter, kunne vurdere egne og andres valg av språklige uttrykk. For å oppnå en slik bevissthet kan grammatikken være til hjelp ved å tilby et begrepsapparat (Hertzberg, 2008). I lys av det Hertzberg (2008) uttrykker vil de språklige

ferdighetene elevene tilegner seg, sammen med en språklig bevissthet kunne gi dem verktøy for å kunne se på egen læring med et metaperspektiv.

Tradisjonelt sett har grammatikkundervisning dreid seg om ordklasser, setningsledd, setningstyper og rettskrivingsregler (Hertzberg, 2018). Ofte er det reglene, mønstrene og strukturene vi tenker på når vi hører ordet grammatikk (Iversen et al., 2007). Tradisjonell grammatikk kan bli sett på som isolerte ord og setninger, noe som er skrevet på tavla og i egne utfyllingsoppgaver, selv om ønsket er at språket skal være i bruk, det skal være funksjonelt (Halliday, 1999). Funksjonelt språk vil da være språk som opptrer i en kontekst, og den grammatiske undervisningen vil være kontekstualisert og utforskende. Ordet kontekst betyr «med teksten», det handler med andre ord om det som er sammen med eller rundt teksten (Maagerø, 2005). I skolesammenheng handler det funksjonelle perspektivet om en tilnærming hvor språket er i bruk og man har søkelys på hele tekster (Iversen et al., 2007). Grammatikken skal med andre ord ikke opptre alene som regler og i bøyningsskjemaer. Elevene skal selv skrive tekster hvor de skal bruke språket, og med et metaperspektiv kunne analysere egne produkt for å se hva de mestrer og ikke mestrer, samt samtale med medelever om tekst og tekstsaking. For å få til dette trenger elevene et språk om språket, et metaspråk.

Nygård (2021a) beskriver tre ulike tilnærminger til grammatikkundervisning; induktiv, deduktiv og kontrastiv. Deduktiv metode følger gjerne tre faser i arbeidet; gjennomgang av det som skal læres, øvingsoppgaver og til slutt produksjon, der elevene skal bruke det de har lært i egne tekster. Dette har vært og er en relativt utbredt måte å jobbe med grammatikk på i skolen og de to første fasene er også å finne i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Induktiv måte går motsatt vei, her legges det opp til at elevene selv skal finne grammatiske regler ut fra ulike tekster og tar med andre ord utgangspunkt i språket i bruk for så å finne grammatiske mønstre. Den tredje er den kontrastive som handler om å sette et språk opp mot et annet og på den måten kan man bli mer bevisst på de ulike sidene i språket (Nygård, 2021a). I overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det under opplæringens verdigrunnlag at undervisningen skal føre til utforskertrang. I denne sammenhengen kan det handle om å utforske og oppdage språket, noe som kanskje først og fremst kjennetegnes ved en induktiv og kontrastiv tilnærming. Nygård (2021a) understreker at det ikke kan konkluderes med at den ene tilnærmingen er bedre enn de andre isolert sett, det handler mer om å ha et bevisst forhold til når man gjør det ene eller andre til ulike formål og med ulike elever (Nygård, 2021a).

Videre argumenterer Nygård (2021a) for at det ikke handler om å forkaste normriktig språkbruk og rettskriving, men at perspektivet på grammatikkundervisningen med fordel bør være mer deskriptiv. Med et deskriptivt syn på grammatikkundervisningen har vi en mulighet til å gå fra *figurativ kunnskap* til *operativ kunnskap*. Figurativ kunnskap handler om å huske fakta, uten at det nødvendigvis er en logisk forklaring på det, kunnskap vi ikke nødvendigvis kan bygge videre på. Operativ kunnskap på den andre siden bygger mer på logikk, refleksjon og forståelse (Nygård, 2021a).

Hvis målet er at kunnskapen skal bli lagret bedre kan vi anta at det å bevisstgjøre elevene om egen internalisert språkkompetanse vil være en bedre undervisningsmetode enn pugging av regler (Søfteland, 2021). Elevene innehar mye kompetanse om språk, og ved å la elevene være språkforskere kan undervisningen oppleves som mer relevant (Søfteland, 2021). I læreplanen står som nevnt verbet *utforske* sentralt, noe som gir gode muligheter for å la elevene selv forske på eget og andres språk. Man kan argumentere for at en utforskende undervisningspraksis vil innebære å arbeide med språket i en kontekst, slik at en utforskende tilnærming til grammatikk vil være en kontekstualisert grammatikkundervisning. En måte å gjøre dette på kan da være en induktiv metode hvor man kan ta utgangspunkt i eget talemål for å utforske språk (Nygård, 2021a). LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) viser at en deduktiv metode er mest utbredt i norske klasserom. I en deduktiv praksis kan grammatikken og reglene bli stående som noe eget, ikke noe som inngår i en naturlig kontekst.

Et syn på språkundervisning som utforskende finnes også i rammeverket *Language Awareness* (LA) som først og fremst er knyttet til engelsk som andrespråk og fremmedspråksundervisning, men som også kan være relevant i arbeid med grammatikk i norskfaget (Søfteland, 2021). Svalberg (2007) nevner i sin gjennomgang av rammeverket fem hovedtrekk ved feltet som er spesielt sentrale: Det handler om å utforske språk som et dynamisk fenomen heller enn rene fakta, noe som inkluderer at elever skal snakke sammen om språk med en analytisk tilnærming. Det er viktig at elevene deltar for å utforske språket. Målet er at elevene ikke bare skal utvikle kunnskap og forståelse for språk sammen med andre, men at arbeidet også skal føre til selvregulerte elever. Arbeidet med språk skal ideelt sett skape et engasjement, noe som gjør at elevene må delta både kognitivt og med følelser (Svalberg, 2007).

Det overordna målet med utforskende grammatikkundervisning er å gjøre elevene bevisst på eget og andres språk, slik at de kan bruke grammatikkunnskap til å analysere egen skriving (Søfteland, 2021). Elevene skal utvikle en metaspråklig bevissthet slik at de kan



bruke kunnskapen til å overvåke seg selv som skrivere og her kan grammatikken brukes som et hjelpemiddel. For å skape interesse og engasjement må nynorskopplæringen være utforskende og åpen for variasjon og endring (Søfteland, 2021). Grammatikken kan ikke bare ses på noe som opptrer alene og som regler på tavla, men være noe som blir brukt i en kontekst og på den måten kunne være et godt verktøy for elevenes skriveopplæring.

Det finnes et grammatisk begrepsapparat på ulike nivå, og spørsmålet i undervisningssammenheng er hvor mye man som lærer skal forenkle for elevene. Det er ikke alle begrep elevene vil dra nytte av, men samtidig må elevene få kjennskap til en viss grammatisk terminologi. Noe forenkling vil dermed være naturlig, men det er bedre å vise noe som er mer komplekst om det fører til en større overføringsverdi for elevene (Nygård, 2021a). Læreren spiller en viktig rolle i hvordan grammatikkundervisningen foregår i klasserommet, hvilke holdninger og den kunnskapen lærerne har vil derfor prege undervisningen.

Askland (2019) har undersøkt hva lærere i ungdomsskolen og videregående mener om undervisning i grammatikk i norskfaget. Kanskje ikke overraskende uttrykker de lærerne som var med i studien at det først og fremst undervises spesifikt i grammatikk i sidemål, mens i hovedmål blir grammatiske begrep i hovedsak brukt som tilbakemelding på skriftlig arbeid. I nynorsk som sidemål trekker deltakerne i studien frem at de oftest fokuserer på systematisk grammatikkundervisning med blikk på formverk. Argumentene som trekkes frem for å drive med spesifikk undervisning i grammatikk er primært språkferdighetsargumentet, men noen lærere nevner også innlæring av grammatisk terminologi for å kunne samtale om tekster, altså metaspråksargumentet, som en viktig årsak til å drive med grammatikkundervisning. Fremmedspråksargumentet blir også trukket frem ved at lærerne uttrykker at kunnskap om morsmålsgrammatikk er nyttig når elevene skal lære et fremmedspråk. Studien til Askland (2019) sier lite om hvilke didaktiske valg lærerne gjør i grammatikkundervisningen, men basert på at de uttrykker at de jobber med formverk i nynorsk som sidemål kan man kanskje anta at det er en deduktiv undervisningspraksis som stort sett blir gjennomført når temaet er grammatikk.

Basert på funnene til Askland (2019) kan vi si at det først og fremst er i nynorsk som sidemål at grammatikk spiller en synlig rolle i norskfaget. Med unntak av noe repetisjon av ordklasser uttrykker ingen av de spurte at de bruker tid på å undervise i grammatikk i bokmål som hovedmål. I undersøkelsen blir det også trukket frem som et paradoks at svaret på at elevene strever med språket i nynorsk er å pøse på med enda mer av den samme grammatikkundervisningen, selv om det ikke nødvendigvis fører til at elevene blir bedre til å

uttrykke seg skriftlig. Askland (2019) konkluderer i sin studie med at det trengs mer forskning på hvilket utbytte elevene får av ulike metodiske tilnæringer til grammatikk, samt hvordan undervisningen i nynorsk som sidemål kan fremme uttrykksevnen til elevene på en bedre måte.

#### 2.4. Rettskriving

Selv om grammatikk handler om mer enn rettskriving (Søfteland, 2021), vil jeg trekke frem argumenter for at et normert språk også er en viktig del av elevenes skriveutvikling.

I formålet med opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at skolen skal bidra til danning for elevene. Norsk blir omtalt både som et dannelsesfag og et redskapsfag (Aske & Holmen, 2017). Rettskriving hører primært til redskapsdelen av norskfaget, men vi kan likevel argumentere for at rettskriving indirekte også hører til dannelsesdelen. Rettskriving utgjør bare en del av språkkompetansen, men rettskriving hører tett sammen med troverdigheten vi sender ut. Man fremstår som en mer troverdig deltaker i samfunnet når man mestrer de formelle reglene. I motsatt fall kan man bli oppfattet som ikke troverdig, og da kan budskapet i teksten bli behandlet deretter (Aske & Holmen, 2017). Rettskriving kan dermed styrke skriverens etos, og tekstene vil fremstå som mer troverdige for publikum.

I sin doktorgradsavhandling fra 2013 undersøkte Skjelten hva som kjennetegner gode besvarelser til eksamen, og hva som skiller de middels gode fra de gode besvarelsene. Der blir korrekthet tatt fram som et av fire krav for godt språk. Språk skulle, i tillegg til korrekt, være klart, formålstjenlig og levende. I eksamensvurderingen som ble undersøkt i denne studien ble rettskriving vektlagt som en viktig ferdighet av stort sett alle sensorene (Skjelten, 2013), selv om det gjerne er slik at sensorer vanligvis godtar flere skrivefeil på en sidemåls eksamen når sidemålet er nynorsk enn når sidemålet er bokmål (Furevikstrand, 2021). Det er i utgangspunktet ikke et ønske at undervisningen skal styres av ulike nasjonale tester som en eksamen er, men likevel kan argumentet for å ha et korrekt språk ved en eventuell skriftlig eksamen veie tungt for både elever og lærere.

#### 2.6. Grammatikk og dybdelæring

Som nevnt innledningsvis står *dybdelæring* som et sentralt begrep i læreplanen LK20. Frey et al. (2016) beskriver hvordan læring foregår i tre faser. Den første fasen er overflate læring, den andre er dybdelæring, mens den tredje er overføringslæring. Med overflatekunnskap menes det å forstå og kunne ord og begreper ved blant annet pugging og repetisjon, altså det å lære faktastoff. Den første fasen skal skape en grunnmur for forståelse og kunnskap, i denne fasen

er lærerrollen tydelig. Frey et al. (2016) forstår dybdelæring som det å kunne se sammenhenger, reflektere og utdype. Her er elevmedvirkning avgjørende for læring. I den tredje fasen skal kunnskapen overføres og brukes i andre sammenhenger. Elevmedvirkning er viktig også i den tredje fasen (Frey et al., 2016).

Undervisning i normativ grammatikk kan slik jeg tolker det forstås som overflatelæring. Elevene lærer reglene, mønstrene og strukturene i språket. Dette danner utgangspunktet for det metaspråket og den grammatiske forståelsen elevene må ha for å kunne se sammenhenger i egne og andres tekster. Slik jeg forstår dybdelæring i sammenheng med min studie handler dybdelæring om elevenes evne til å kunne reflektere over de språklige valgene de har gjort i egne tekster og dermed omhandle den funksjonelle grammatikken. Når elevene stadig får en større grammatisk forståelse gjennom et metaperspektiv på egne tekster, vil de kunne bruke denne kunnskapen inn i andre kontekster og elevene kan utvikle egen skrivekompetanse. Undervisning i normativ grammatikk skaper ikke bedre skrivere i seg selv (Hertzberg, 2008; Hillocks, 1984), men det kan gi elevene et metaspråk, et språk om språket, som de kan ta med seg videre i arbeidet med egne tekster. Det er for eksempel vanskelig å forklare fortidsprøven hvis elevene ikke vet forskjellen på presens og preteritum, og hvordan vi skal kunne forklare at de må sette komma etter leddsetning om de ikke vet hva en leddsetning er (Furevikstrand, 2021). Basert på dette vil en dypere forståelse for språk kunne være en inngang til å bli en troverdig språkbruker, og det er ulike teorier knyttet til å utvikle skrivekompetanse.

## 2.7. Teorier om skriving

Vi kan skille mellom kognitive og sosiokulturelle teorier om skriving. Fordi undervisningsforløpet i denne studien blant annet bygges på en prosessorientert skrivepedagogikk (POS), vil begge disse teoriene være sentrale.

Kognitive teorier om skriving handler om hvordan mennesket bruker sine tanker og mentale evner når de produserer tekst. Det handler om hvordan skriveren utvikler automatiserte rettskrivingsferdigheter, hvordan oppgaver blir håndtert underveis og hvordan oppgaver blir løst. Utviklingen av en metakognitiv bevissthet om egen skriving i tillegg til ulike strategier for å revidere, korrigere og overvåke egen tekst er viktige aspekter ved kognitiv skriveteori (Fjørtoft, 2016, s. 154). På den andre siden har vi de sosiokulturelle teoriene om skriving som ser på skriving som en praksis som skjer i sosialt samspill for å kommunisere med andre. Utgangspunktet for sosial interaksjon og læring vil i norskfaget

blant annet være samspillet og relasjonen mellom lærer og elev som utspiller seg i klasserommet eller på digitale læringsarenaer (Fjørtoft, 2016, s. 163).

POS har et kognitivt perspektiv ved at det handler om å automatisere visse ferdigheter sammen med en bevisst bruk av skrivestrategier i tillegg til utvikling av en metakognitiv bevissthet hos skriveren. I tillegg legger også POS vekt på samarbeid, interaksjon og dialog som sentralt i skriveprosessen og bygges dermed også på sosiokulturelle teorier. Gjennom dialog kan skriveren utvikle en ny forståelse for hva som kan gjøre en tekst bedre og hvordan egen skrivekompetanse kan utvikles (Fjørtoft, 2016, s. 164).

## 2.7. Metalingvistisk forståelse

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan grammatikkundervisning og formativ vurdering kan danne et grunnlag for metalingvistisk forståelse. Myhill (2011) beskriver metalingvistisk forståelse som en eksplisitt bevisstgjøring av en oppmerksomhet til språket som gjenstand, samt vår bevisste overvåking av språket for å skape ønskede meninger basert på en felles forståelse av språk (Myhill, 2011). Avhengig av Myhill (2011) sine utdypinger vil det å ha en metalingvistisk forståelse si å ha en bevisst tanke om språket som et objekt, i tillegg til å kunne se språket utenfra for å kunne skape mening av det basert på en felles forståelse.

Et grammatisk metaspråk spiller en viktig rolle når målet er å utvikle en metalingvistisk forståelse (Myhill & Jones, 2015). For å kunne samtale om språket, både muntlig og skriftlig, må vi ha et språk for å kunne beskrive for eksempel delene av en tekst eller de valgene som er gjort i en skriveprosess. Slik jeg tolker det vil da et synlig metaspråk kunne fungere som et bilde på den metalingvistiske forståelsen eleven har. Når elevene utvikler fagbegreper som gjør at de kan snakke om tekstene de skriver, vil dette kunne bidra til at de utvikler en sterkere skrivekompetanse (Chen & Myhill, 2016). Metaspråket som er brukt og i hvor stor grad de bruker grammatiske fagbegreper vil kunne gi et inntrykk av den metalingvistiske forståelsen elevene innehar. Samtidig er det langsiktige målet med denne studien at elevene skal utvikle skrivekompetansen i nynorsk som sidemål, og slik som Chen & Myhill (2016) skriver, vil et utviklet metaspråk kunne føre til nettopp dette.

Myhill et al. (2012) fremhever samtale om tekst som en viktig del av det å utvikle en metalingvistisk forståelse i forbindelse med skriving. Den metalingvistiske forståelsen må kunne uttrykkes muntlig, og kan observeres gjennom hvilket metaspråk de bruker i muntlig samtale. Selv om den metalingvistiske forståelsen kan observeres gjennom hvilket metaspråk

som er i bruk, legger også Myhill et al. (2012) vekt på at den metalingvistiske forståelsen også kan være der selv om det ikke brukes et spesifikt språk og språket. Fontich & Camps (2014) har delt metalingvistisk aktivitet inn i tre ulike nivå. Det første nivået er det ikke-verbale, her kan elevene observere at det er noe som er feil i teksten selv om de ikke kan forklare hvorfor. Det andre nivået handler om å bruke et hverdagsspråk. På dette nivået kan elevene observere at noe er feil og bruke et språk for å forklare språket. Selv om det ikke blir brukt et spesifikt språk om språket blir det likevel brukt et metaspråk selv om tekstlige valg blir forklart gjennom et hverdagslig språk. På det tredje nivået derimot blir det brukt et fagspesifikt metaspråk i samtale om tekst. Fontich & Camps (2014) mener metalingvistisk forståelse kan brukes om alle disse tre nivåene. På det første nivået har ikke elevene nødvendigvis en grammatisk bevissthet, men gjennom lærerstøtte kan elevene likevel reflektere rundt språk og språklige valg. På nivå to og tre har elevene ulik grad av bevissthet rundt grammatiske fenomen, men forskjellen ligger i hvilket språk elevene bruker for å uttrykke seg om språklig variasjon.

## 2.8.Formativ vurdering og selvregulert læring

Flere studier har pekt på sammenhenger mellom god vurderingspraksis og elevenes læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Vi kan skille mellom formativ vurdering og summativ vurdering. Førstnevnte blir også kalt vurdering *for* læring og beskriver hvordan elevene skal få informasjon om egen kompetanse og utvikling underveis i prosessen. Ved hjelp av formativ vurdering skal elevene underveis i prosessen få hjelp til det de finner utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan vi se i sammenheng med Vygotskys teorier om den proksimale utviklingszone som handler om hva en elev kan få til med støtte fra en medierende hjelper (Vygotsky, 1996). Målet er at hva elevene klarer på egenhånd uten støtte fra lærer eller andre medelever skal utvides slik at de stadig utvikler sin kompetanse.

Vurderingsforskning trekker frem formativ vurdering som spesielt nyttig for at elevene skal kunne utvikle kompetansen sin (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). For at den formative vurderingen skal fungere læringsfremmende bør den svare på følgende fire prinsipper: 1. forutsetningene for å lære styrkes når elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. 2. elevene må få tilbakemeldinger som forteller noe om hva dem har fått til, 3. elevene må få råd om hva de skal gjøre for å forbedre seg. 4. elevenes forutsetninger for å lære styrkes ved at de er involvert i eget læringsarbeid blant annet ved å vurdere eget arbeid

og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er særlig det fjerde prinsippet som kan knyttes til egenvurdering og selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011a).

Selvregulert læring betyr at eleven både skal kunne påvirke og regulere egne læringsprosesser. Lærere kan hjelpe til som støtte for elevene i å ta i bruk ulike strategier, men elevene må selv ta i bruk disse strategiene for å oppnå videre læring. Elevenes metakognitive evner vil i så måte være viktig for å innta en rolle hvor de kan regulere egne læringsprosesser (Hopfenbeck, 2011b). Videre skriver Hopfenbeck (2011b) at elever trenger ferdigheter i metakognisjon, kunne reflektere over egen læring, for å gjennomføre egenvurdering. Ferdigheter i metakognisjon er en viktig basis i selvregulert læring. Det legges også vekt på å stille spørsmål til elevene for å få dem til å reflektere videre over egen læringsprosess (Hopfenbeck, 2011b).

## 2.9. Nøkkelen til læring

I artikkelen “Vil du ha unbrako-nøkkelen min?” om Hatties definisjon av Ikea-effekten sammenlignet med Deweys teorier om erfaring, beskriver Budal (2015) at elevene må få et verktøy til å kunne utvikle språket sitt. Ikea-effekten ble opprinnelig brukt om forbrukervaner, men Hattie har overført dette til klasserommet. I et klasseromsperspektiv går teorien ut på at egeninnsatsen som legges inn på ulike oppgaver er med på å gi et større eierskap til det som produseres. På samme måte som man må ta vare på unbrako-nøkkelen for å stramme skruene på møbelet som er kjøpt på Ikea, må også elevene ta i bruk verktøy, som for eksempel et metaspråk, for at de erfaringene de gjør seg underveis i prosessen skal føre til kunnskap som vedvarer (Budal, 2015). Dette henger sammen med teoriene til Dewey som sier at gjennom erfaring vil man tilegne seg kunnskap (Dewey, 1996). Det som skiller de to teoriene fra hverandre er synet på et ferdig produkt kontra en evigvarende spiral av erfaringer som fører til kunnskap slik man ser i Deweys teorier. Slik jeg ser det kan begge disse teoriene knyttes direkte til skriving i skolen. Alt frem til standpunkt karakterene settes er en prosess, men underveis finnes likevel flere ferdige produkt ved at elevene for eksempel har skrevet en tekst. Selv om teksten er ferdig og både formativ og summativ vurdering er gitt, er målet at elevene skal ta med seg det de har lært inn i andre situasjoner.

## 2.10. Metalingvistisk forståelse og skrivekompetanse

Jeg vil i det følgende introdusere to studier som har inspirert meg til å undersøke hvilket metaspråk elevene bruker i egenvurderingene sine. Den ene er utført i norsk skolekontekst, den andre i Storbritannia, men begge studiene er relevante da de på ulike måter undersøker elevenes metaspråk og metalingvistisk forståelse. I en studie fra 2021 undersøker Kvithyld

læreres bruk av en læringsressurs i argumenterende skriving, og han ser blant annet på hvordan elevenes metalingvistiske forståelse kommer til uttrykk i samtale om egne tekster i etterkant av undervisningen. I intervjuene legger Kvithyld vekt på i stille åpne spørsmål av typen *hva er du fornøyd med i teksten?* for å få frem elevenes egne refleksjoner og de begrepene elevene selv oppfatter som relevante.

Kvithyld undersøker videre sammenhengen mellom elevenes prestasjoner i argumenterende skriving og den metalingvistiske forståelsen som kommer til uttrykk i intervjuene. Resultatene indikerer at det er en sammenheng mellom tekstkvalitet og nivå på metalingvistisk forståelse. Elevene som har høyest snittvurdering på tekstene sine scorer også høyt på metalingvistisk forståelse. Likevel er ikke resultatene entydige på dette området. Kvithyld finner også at den antatt svakeste tekstskriveren viser svært god metalingvistisk forståelse i samtalen om egen tekst. Eleven benytter ikke nødvendigvis et fagspesifikt metaspråk, men eleven uttrykker mange refleksjoner rundt egen tekstsaking. Det som er spesielt interessant er at denne eleven er fra den skolen hvor læreren i størst grad oppfordret elevene til å diskutere egne uttrykksformer opp mot modellteksten som ble brukt i undervisningsopplegget, og der ble det laget en tydelig kobling mellom modellteksten og hvordan elevene kunne nyttiggjøre seg de ulike språklige aspektene i egen skriving (Kvithyld, 2021). En slik måte å kontekstualisere grammatiske, retoriske og sjangermessige sider ved tekst med elevene på samsvarer også med studien til Myhill et al. (2012) som vi skal se nærmere på i neste delkapittel.

### 2.11. Grammatikk og skriving

Flere studier opp igjennom har vist at undervisning i grammatikk ikke har noen effekt på elevenes skrivekompetanse (Hertzberg, 2008; Hillocks, 1984), og spørsmålet har vært om undervisning i grammatikk kan regnes som bortkastet tid. I 2011 ble det likevel publisert en studie som viser at grammatikkundervisning kan være nyttig og føre til at elevene utvikler skrivekompetansen sin (Myhill et al., 2012). Studien er fra skoler i Storbritannia, men arbeidsmåtene som blir skissert har overføringsverdi til norske klasserom. Både Norge og Storbritannia har en lang tradisjon for å undervise latinbasert grammatikk, i tillegg til at skolegrammatikken i begge land har blitt svekket i takt med forskningsresultatene som har vist at undervisning i grammatikk ikke har noen effekt på elevenes skrivekompetanse (Hertzberg, 2014). Historisk sett er altså disse to landene ganske like når det gjelder synet på grammatikk i skolen.

I studien til Myhill et al. (2012) fikk en forsøksgruppe og en kontrollgruppe den samme undervisningen og oppgaven, med unntak av at forsøksgruppen fikk undervisning i grammatikk i tillegg. De fikk en kontekstualisert undervisning i grammatikk, de ble undervist i de ulike grammatiske delene på en slik måte at det hele veien var relevant for hva de jobbet med, altså det vi kan kalle funksjonell grammatikkundervisning (Myhill et al., 2012). Lærerne i forsøksgruppen hadde ulike pedagogiske prinsipper å forholde seg til underveis i oppdraget. Jeg har valgt å bruke Hertzberg (2014) sin oversettelse av prinsippene: Det grammatiske metaspråket forklares alltid gjennom eksempler og mønstre og det lages alltid en link mellom språktrekket som er i fokus og hvordan det kan heve kvaliteten på den aktuelle teksten. Undervisningen involverer aktiv diskusjon om språkvalg og effekter av valget. Bruk av «creative imitation», som vil si at elevene får modeller og mønstre som de kan leke med og deretter bruke i sin egen skrivning, disse modellene skal være hentet fra autentiske tekster. Gjennomføre aktiviteter som stimulerer elevene til å gjøre språklige valg og bli «designere» av sin egen skrivning, (Hertzberg, 2014). Disse prinsippene presenteres nærmere i Myhill et al. (2013). Prinsippene i studien kan man også se i sammenheng med de fem hovedtrekkene i *Language Awareness*, hvor blant annet samtale om språk og elevinvolvering står sentralt (Svalberg, 2007).

Både elevene i forsøksgruppen og elevene i kontrollgruppen fikk en skriveoppgave både før og etter prosjektet. Resultatene av oppgaven etter prosjektet viste at forsøksgruppen hadde en signifikant bedring av skrivekompetanse, men dette var mest tydelig for de sterke skriverne. Det kan være flere årsaker til at de sterke skriverne hadde spesielt utbytte av denne undervisningen, men en årsak som trekkes frem er at disse elevene har en høyere kognitiv forståelse av det som ble undervist, og at de derfor enklere kunne overføre elementene i undervisningen til egen skrivning.

Alt i alt viste studien til Myhill et al. (2012) at funksjonell grammatikkundervisning hadde en positiv innvirkning på skriveferdighetene til elevene som var med i prosjektet. Studien viste også at det var elevene som hadde lærere med en god og tydelig forståelse for grammatikk som hadde best utbytte av prosjektet. Den positive effekten av denne undersøkelsen er elevenes utvikling av metaforståelse for egen skrivning. Myhill et al. (2012) bruker Gomberts (1992) taksonomi over metalingvistisk forståelse som grunnlag i sine analyser. Gombert deler metaforståelsen inn i seks deler (fonologisk, leksikalsk, semantisk, syntaktisk, pragmatisk og tekstlig), men Myhill et al. (2012) sammenfattet disse seks til tre nivåer: metaspråklig bevissthet på ord-, setnings- og tekstnivå. Ordnivå dreier seg om



hvorvidt elevene er klar over hvilken betydning og påvirkning ordvalg har for meningen i teksten. Setningsnivå sier noe om elevene har kontroll over de syntaktiske og grammatiske valgene de foretar, det handler blant annet om bevissthet rundt variasjon av setningslengde, setningsoppbygging og variasjon rundt hvordan elevene starter setningene. Tekstnivå handler om en mer global bevissthet rundt sammenhenger på ulike nivå i teksten. Det viste seg at den metaspråklige forståelsen var størst på ordnivå, mens forståelsen på setningsnivå var lavere. Det var ikke like mange spor å finne på metaspråklig forståelse på tekstnivå, men det at lærerne fokuserte mest på ord- og setningsnivå kan være en av årsakene til dette.

Studien viser med andre ord ikke bare at prosjektet hadde positiv effekt på utviklingen av metaspråklig bevissthet, men at det også er sosialt forankret ved at det er formet etter hva lærerne legger vekt på ved skrivingen. Det viser seg også at tydelige tilbakemeldinger på hva som kan gjøres bedre, samt eksempler på hvordan har best effekt på læring. (Myhill et al., 2012).

### 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere de ulike metodiske valgene for studien. Jeg vil først beskrive bakgrunnen for valg av metode, studien som aksjonslæring, utvalg og utvalgskriterier, før jeg deretter skjematisk vil beskrive konteksten for de tre skrivesituasjonene, samt undervisningen knyttet til dette. Videre vil jeg beskrive analysemetoden for analyse av datamaterialet, før jeg deretter drøfter prosjektets validitet og reliabilitet, samt refleksjoner og etiske betraktninger knyttet til min rolle som forsker på egen praksis.

#### 3.1. Aksjonslæring

Studien kan forstås som aksjonslæring på bakgrunn av formålet med prosjektet som er at jeg som lærer skal utvikle min praksis. Når en forskende lærer systematisk undersøker sin egen praksis med den hensikt å forbedre kvaliteten på egen undervisning kan vi kalle det aksjonslæring (Øgreid, 2021, s. 218). Aksjonslæring ser da på både refleksjon og handlingene som blir gjort som to sider av samme sak, da formålet er å heve kvaliteten gjennom både kritisk og systematisk refleksjon og utprøving av praksis (Øgreid, 2021, s. 218). For meg som lærer som forsker på egen praksis handler aksjonslæring om å få en større bevissthet og en innsikt i min egen praksis slik at jeg videre blir i stand til å gjøre bedre faglige og pedagogiske valg i fremtiden (Øgreid, 2021, s. 218). Som lærer har jeg mye erfaring fra klasserommet,

men for å lære noe av dette må jeg forstå det jeg erfarer. Gjennom kritisk refleksjon er målet å utvikle egen praksis på bakgrunn av de erfaringene jeg har, samt i lys av forskning på feltet.

Denne studien kan også beskrives som aksjonsforskning basert på den ytre aktiviteten i prosjektet som har vært å:

1. *identifisere en problemstilling og danne seg et bilde av hvordan den kan løses.*
2. *utvikle og gjennomføre en konkret handling for å svare på problemstillingen.*
3. *samle data.*
4. *analysere data og svare på problemstillingen.*
5. *rapportere resultatet i vitenskapelig forstand.*
6. *Eventuelt gjenta syklusen, justert ut fra ny innsikt.*

(Øgreid, 2021, s. 233).

Jeg har likevel valgt å kalle studien aksjonslæring fordi hensikten først og fremst er, som skrevet over; lærerens læring. I tillegg ses aksjonsforskning på som et forskende partnerskap, men i dette prosjektet er det jeg som lærer som observerer og reflekterer over egne erfaringer (Øgreid, 2021, s. 218).

### 3.2.Skrivesituasjonene og innsamling av empiri

Skriveoppgavene:	Tilbakemeldingen	Egenvurderingen	Mellomarbeid
<p><b>Tekst 1:</b> skriveprosess oktober 2021 Oppgaveformuleringene (vedlegg 1)</p>	<p>Tilbakemelding fra lærer som fokuserte på rettskriving. Elevene jobbet med grammatikk på ordnivå før de leverte et andreutkast.</p>	<p>Elevene skrev en egenvurdering av teksten sin etter revidering. De ble bedt om å få frem hva de var fornøyde med i teksten sin og hva de kunne gjøre bedre til neste gang.</p>	<p>Elevene utarbeidet en huskeliste om innhold, språk og struktur. Denne listen skulle de ha med til neste skrivesituasjon som var en sentralgitt heldagsprøve i november. Videre ble det arbeidet med å tolke oppgavetekst på tidligere eksamener, i tillegg til oppbygging og struktur i tekster. Elevene bruker tilbakemelding fra lærer og egne tekster i arbeidet. Arbeidet foregår i helklasse,</p>

			par/gruppe og individuelt
<b>Tekst 2:</b> Sentralgitt heldagsprøve november 2021 Oppgaveformuleringene (vedlegg 2)	Skriftlig tilbakemelding fra lærer. Tilbakemeldingene ble strukturert under kategoriene førsteinntrykk, innhold og kildebruk, oppbygging, språk og stil i tillegg til formelle ferdigheter.	Elevene skrev egenvurderinger med underkategoriene innhold, språk og struktur på hva de var fornøyd med og hva de ville gjøre bedre til neste gang.	Det ble jobbet med helsetning og leddsetning. Elevene diskuterte egne tekster med sidepartner, fant ulike setninger, samt endret rekkefølgen for å se om meningen ble endret.
<b>Tekst 3:</b> Skriveprosess februar 2022 Oppgaveformuleringene (vedlegg 3)	Ingen markering i tekst, men elevene fikk en tilbakemelding på 4-6 punkter som gikk på hva de kunne jobbe med grammatisk i teksten før neste innlevering. Eksempel på tilbakemelding: pronomer, temasetning, sterke verb og bøyning av intetkjønn. Elevene jobbet med ulike grammatiske moment i egne tekster. Samtaler med lærer og medelever om tekst og språk underveis i arbeidet.	Elevene skrev egenvurdering med utgangspunkt i underkategoriene innhold, språk og struktur på hva de var fornøyd med og hva de ville gjøre bedre til neste gang etter revisjon av egen tekst.	

### 3.2.1. Kommentarer om undervisningen

Den første og siste teksten ble skrevet i prosess og ble dermed bygd på en prosessorientert skrivepedagogikk (POS). Samtidig vil jeg argumentere for at hele undervisningsforløpet fra første til siste tekst også kan ses på som en prosess da tanken bak både egenvurderinger og huskeliste var noe elevene skulle bruke til å utvikle egen skrivekompetanse. POS henter innflytelse fra både kognitive og sosiokulturelle teorier om skriving (Fjørtoft, 2016). I hele dette undervisningsforløpet var egenvurderingene både en måte å få frem elevenes

metakognitive bevissthet for å utvikle strategier knyttet til selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011b) i tillegg til å være en viktig kommunikasjonskanal mellom lærer og elev. Huskelistene elevene utarbeider vil være til hjelp underveis i det å automatisere visse ferdigheter knyttet til elevenes skrivekompetanse og på den måten være en del av elevenes kognitive utvikling. Både i forkant, underveis og i etterkant av hver tekstproduksjon ble muntlig kommunikasjon vektlagt som viktig for at elevene skulle kunne sette ord på ulike sider ved egne og andres tekster. Samtale om tekst i klasserommet er også vektlagt hos i Myhill et al. (2012) og i LA (Svalberg, 2007).

I studien til Myhill et al. (2012) ble det lagt vekt på noen pedagogiske prinsipp som skulle ligge til grunn i skriveopplæringen, noen av disse er nærmere beskrevet i teorikapittelet. I undervisningen underveis i dette prosjektet kom disse prinsippene til uttrykk ved at jeg som lærer brukte et grammatisk språk i samtale om tekster med elevene, både når vi så på ulike teksteksempler, men også i de skriftlige og muntlige samtalene om elevenes egne tekster. Et annet prinsipp var kritisk samtale om språk og hvilken effekt språk kan ha. Elevene i denne studien har blant annet diskutert ulike måter setninger kan bygges opp og hvordan meningen kan endres om setningsoppbyggingen endres. Myhill et al. (2012) trekker også frem bruk av autentiske tekster som et premiss, i denne sammenhengen kom dette til uttrykk ved at elevenes egne tekster ble tatt ut bruk for å vise og finne eksempler på struktur, tekst- og setningsoppbygging. At elevene bør bli oppfordret til å leke og eksperimentere med språket, samt ta sjanser i skriveingen er også satt som et prinsipp. Dette er noe elevene i denne studien også ble oppfordret til, at de skulle prøve ut ulike typer tekster, ikke alltid gå for den sjangeren og skrivemåten de føler seg tryggest på, men våge å ta sjanser og ikke alltid gå for det kjente.

For å understreke at utvikling av skrivekompetanse er en kontinuerlig prosess og at elevene gjennom erfaring kan tilegne seg kunnskap, slik Dewey (1996) beskriver, ble elevene bedt om å skrive en huskeliste de kunne ha med seg til neste skriveoppgave. Her ble elevene satt til å gå gjennom både tidligere tekster, kommentarer fra lærer, samt egenvurderingene sine. Tanken var at også dette kunne føre til at elevene reflekterte over egen skriveutvikling, slik at de fikk satt ord på hva de konkret ville få til bedre i videre tekstskaping. Dette var noe elevene skulle ha som konkret hjelp i egen skriveing og er ikke en del av empirien i denne studien.

### 3.2.2. Om kategoriene i egenvurderingene:

Elevene ble bedt om å skrive egenvurderingene ut fra kategoriene innhold, språk og struktur etter andre og tredje tekst. I tillegg ble de bedt om å skrive hva de var fornøyde med og hva de

kunne gjøre bedre ved neste anledning. I utgangspunktet kan det se ut som det er kategoriene språk og struktur som i hovedsak kan få frem et grammatisk metaspråk, innhold kan favne flere sider ved teksten. En ting er at det kan handle om hvordan elevene har forstått og svart på oppgaven, hva de har lagt vekt på i tekstene sine, men på en annen side så kan det også handle om hvilke grammatiske og språklige valg elevene har gjort i teksten. *Språk og struktur* er kategorier som mer konkret inviterer til et grammatisk metaspråk, men *innhold* kan vise det Halliday kaller den tekstuelle metafunksjonen som handler om budskap og sammenheng i tekst på ulike nivå (Maagerø, 1999). I tillegg viser kategorien *innhold* at også tekstlingvistikk blir medregnet som en del av grammatikken (Iversen et al., 2007).

Som nevnt så ble det også lagt opp til åpne spørsmål som hva elevene er fornøyde med i teksten, slik også Kvithyld (2021) argumenterer for, slik at elevene selv kunne få frem refleksjoner og begrep de mente var relevant for teksten. I retrospekt kunne muligens elevene bli bedt om å bruke grammatiske begrep i egenvurderingene sine, men jeg ser likevel at det i flere av tekstene er brukt begrep tilknyttet morfologi og syntaks. I tillegg kan elevene uttrykke noe essensielt om tekstene sine selv om de ikke benytter et fagspesifikt metaspråk, slik også Kvithyld (2021) skriver om.

### 3.2.3. Om lærerens respons på elevtekstene

Responsen som ble gitt av lærer på den første teksten rettet seg i hovedsak mot ordnivå og avsnittsnivå i teksten. Det ble gjort markeringer i teksten fra lærer som elevene senere gjorde endringer ut ifra til endelig innlevering. Hensikten med dette var at elevene skulle jobbe med grammatikk og rettskriving i egne tekster, og for noen åpnet også dette for samtaler om tekst og ordvalg.

Tekst to var en sentralgitt heldagsprøve og den ble derfor ikke skrevet i prosess. Elevene skrev egenvurderingene sine før skriftlig kommentar fra lærer. I forkant av egenvurderingene ble formuleringen i skriveoppgavene gått gjennom av lærer for å tydeliggjøre hva bestillingen på hver enkelt oppgave var. Flere av oppgavene var komplekse og inneholdt flere bestillinger (vedlegg 2). To faglærere gikk rundt og snakket med elevene mens de skrev egenvurderingene for å oppklare eventuelle spørsmål elevene hadde til egen tekst.

Tekst tre ble skrevet i prosess. Etter første innlevering fikk elevene teksten tilbake sammen med fire-seks punkter på hva de kunne jobbe videre med i teksten sin. Hensikten med dette var at elevene i enda større grad selv måtte inn i teksten sin og gjennom den

forståelsen de selv har for språk og grammatikk revidere teksten til endelig innlevering. Her ble elevene oppfordret til å snakke sammen om tekstene sine, og det åpnet for mange samtaler i klasserommet om ulike språklige valg.

### 3.3. Datamateriale og utvalg

Datamaterialet i denne studien består av egenvurderingene til alle elevene i en klasse på 10. trinn, men jeg har foretatt et utvalg, empirien er tekstene til tre elever etter tre ulike skrivesituasjoner på nynorsk som sidemål. Studien ble meldt inn og godkjent av NSD (vedlegg 4). Informasjon om studien og samtykkeskjema (vedlegg 5) ble delt med elevene og foresatte høsten 2021. I etterkant av dette ble problemstillingen endret, men da jeg fortsatt bruker elevtekster som primærempiri, er det, i dialog med NSD, blitt vurdert at jeg ikke trenger å få en ny godkjenning for prosjektet. Det var viktig for meg at elevene opplevde deltakelsen som frivillig, derfor fikk de god tid på å bestemme seg om de ville være med og elevene fikk informasjon om prosjektet både muntlig underveis i undervisningsopplegget og via samtykkeerklæringen i starten av perioden. Det ble innhentet underskrifter fra elever og foresatte. I utgangspunktet ønsket jeg å ha et tilfeldig utvalg av elever, men oppdaget at det var hensiktsmessig med noen kriterier:

- Elever som av ulike grunner har fritak for vurdering i sidemål ble ikke vurdert som informanter
- På bakgrunn av at egenvurderingene som er analysert er innhentet etter tre ulike skriveperioder måtte informantene være elever med høy tilstedeværelse på skolen

Kriteriene ble valgt på bakgrunn av hva som er studiens hensikt som er å finne ut hvilket metaspråk elever bruker i egenvurderingene sine i nynorsk som sidemål. Informantene i studien er anonymisert og gitt de kjønnsnøytrale pseudonymene Chris, Iben og Luca.

### 3.4. Kvalitativ innholdsanalyse

Studien kan kategoriseres som en kvalitativ studie fordi den har som hensikt å identifisere, kategorisere og tolke innholdet i en tekst for å beskrive virkeligheten ut ifra gitte kategorier (Gorsky et al., 2012). Ifølge Postholm (2004) retter en kvalitativ studie blikket mot handlinger i en naturlig kontekst. I dette tilfellet vil jeg argumentere for den naturlige konteksten fordi de skrivehandlingene som empirien kommer fra er noe elevene er kjent med fra tidligere.

Elevene har ikke blitt bedt om å skrive egenvurderinger bare fordi de skal forskes på, men egenvurderingene ble brukt som empiri fordi elevene allerede er godt kjent med det å vurdere

seg selv etter ulike skrivesituasjoner. På bakgrunn av dette mener jeg at tekstene som utgjør primærempirien i denne studien er produsert i en naturlig setting for elevene.

#### 3.4.1. Analyseenheter

Ved kvalitativ innholdsanalyse er det vanlig å dele tekstmaterialet inn i *analyseenheter* (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 309). Analyseenheter kan være hele tekster, men ofte er det vanskelig å plassere hele tekster innenfor en innholdskategori, og det kan derfor være hensiktsmessig å dele tekstene inn i mindre bestanddeler. Dette kan gjøres enten ved å ta utgangspunkt i ytre trekk ved teksten for eksempel en linje eller en setning, eller det kan gjøres ved å ta utgangspunkt i en avgrenset *meningsenhet* i teksten. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tekstens ytre formelle trekk i min utarbeidelse av analyseenheter, og en analyseenhet vil derfor i denne sammenhengen være avgrenset til en setning eller en linje i de tilfellene elevene har skrevet punkter uten å bruke punktum. Eksempel på en tekst inndelt i fire analyseenheter:

- 1 Beskrivelser, bra nynorsk til å ha lært det kort.
- 2 Få bedre nynorsk, bruk ordnett ikke word (visste ikke at det ikke var lov før nå...var sikkert en av de tingene som ble sagt i starten da jeg ikke fulgte med...så har nok jukset på ganske mange prøver nå uten å vite det hehehe... men jaja, er i hvert fall ærlig nå da.
- 3 Husk å fokuser på det viktige med oppgaven. For eksempel hvis det viktigste er nynorsken fokuser på det før teksten og motsatt
- 4 Husk å bruk tilbakemeldinger

#### 3.4.2. Analysemodell etter rettet tilnærming

I prosjektet ble det utviklet en analysemodell etter «directed approach to content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005), det som hos Bakken og Andersson-Bakken (2021) omtales som *rettet tilnærming* (s. 314). En rettet tilnærming er en kombinasjon av deduktiv tilnærming, som innebærer at man utvikler kategorier ut fra eksisterende teoretisk kunnskap, og induktiv tilnærming, som betyr at man utvikler kategorier på bakgrunn av den empirien man har samlet inn (Anderson Bakken & Bakken, 2021). Det er tatt utgangspunkt i de samme kategoriene Myhill et al. (2012) brukte for å analysere elevenes metaspråk på tekstnivå, setningsnivå og ordnivå. Disse kategoriene favner store deler av teksten, samt at de kan vise et spesifikt metaspråk. Ved gjennomlesning av empirien så jeg imidlertid at det var bruk for flere kategorier for å best beskrive innholdet i elevenes egenvurderinger. Analysemodellen som er brukt er delt inn i seks innholdskategorier og utformet på denne måten:

Elev X:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?			
Bruker eleven grammatiske begreper?			
Metaspråk på avsnittsnivå?			
Metaspråk på setningsnivå?			
Metaspråk på ordnivå?			
Metaspråk om konteksten			

Tanken var ikke å telle antall forekomster av metaspråk, men heller å systematisere egenvurderingene for å få et tydeligere bilde av innholdet. De to første kategoriene skal i utgangspunktet bare gi et bilde på om elevene vurderte egen tekst og om de i den forbindelse brukte et spesifikt metaspråk. De tre neste kategoriene favner hva elevene skrev som på alle måter handlet om avsnitt, setninger eller valg av ord. Den siste kategorien ble brukt når elevene kommenterte om egen tekst var et svar på oppgaven.

### 3.5. Reliabilitet, validitet og studiens begrensninger

For å sikre at forskerens tolkning av data er både gyldige og pålitelige med tanke på resultat og fremgangsmåten må man passe på at studien er reliabel og valid (Thagaard, 2013). Denne kvalitative innholdsanalysen baserer seg på mine tolkninger av elevtekstene, det vil si at analysen og dermed resultatene farges av min forståelse koblet til teorier og de erfaringene jeg besitter.

For å sikre reliabiliteten og validiteten har jeg derfor gjennomført en kontroll av resultatene. I en innholdsanalyse er det vanlig at man gjennomfører en kontrollkoding av resultatet for å sikre studiens reliabilitet (Neuendorf, 2011). Ifølge Neuendorf (2011) er to kodere et minimum for å sjekke prosjektets reliabilitet. Jeg har derfor fått en kollega til å gjennomføre en kontrollkoding av materialet mitt. Fordi det anbefales å kontrollsjekke 50 analyseenheter (Lombard et al 2002) gjorde kollegaen min en kontrollkoding av analyseenhetene i egenvurderingene fra tekst to og tekst tre fra alle tre informantene. Kontrollkodingen foregikk ved at kollegaen min leste gjennom egenvurderingene og skrev inn hvilken linje hun fant de ulike kategoriene, samt om eleven har skrevet kort eller utfyllende. Da jeg sammenlignet hennes koding med min egen så jeg at vi i hovedsak har analysert



egenvurderingene på samme måte med unntak av punktet som handler om grammatiske begrep. Jeg la til grunn en grammatisk forståelse som også omhandlet tekstlingvistikk og har derfor kodet ordene *avsnitt* og *struktur* som grammatiske begrep. Kollegaen min kommenterte i tillegg at hun så en klar utvikling fra disse to tekstene, som altså er tekst to og tre. Den fullstendige kodingen fra min kollega ligger som vedlegg (vedlegg 6).

Om prosjektet er gyldig kan også styrkes ved at man viser til funn i andre studier som kan bekrefte eller understøtte resultatene (Thagaard, 2013). I denne studien gjelder det andre studier som har sett på elevenes metaspråk i grammatikkundervisning og skriveopplæring. Det som likevel vil kunne svekke reliabiliteten er at jeg ikke kan kontrollere om hvorvidt elevene har vært motiverte for å skrive egenvurderingene som ligger til grunn som empiri i denne studien.

Idealet er å være mest mulig objektiv når noe skal studeres (Dalland et al., 2021). I denne studien har jeg hatt rollen som både forsker og lærer for elevene, det kan dermed være vanskelig å ikke trekke inn subjektive betraktninger. Selv om jeg har fungert som en støtte for elevene om de har hatt spørsmål knyttet til både tekstskaping og egenvurderingene, vil kontrollkodingen av materialet som er gjort av en lærer som ikke kjenner til elevene være med å styrke studiens objektivitet.

Studien er begrenset ved at den bare tar for seg ni egenvurderinger skrevet av tre elever på tiende trinn, dette kan svekke validiteten til studien. Jeg har heller ingen kontrollgruppe som har gjennomført en annen type undervisning som kunne styrket validiteten. Denne studien kan dermed ikke si noe om hvordan elever på tiende trinn på generelt grunnlag bruker metaspråk i egenvurderinger av tekster skrevet på sidemålet. Selv om materialet er begrenset og bare viser til noen eksempler, kan likevel funnene i studien bidra til å gi en økt innsikt i hvordan elever på slutten av grunnskolen bruker et metaspråk om egne tekster skrevet på sidemålet når sidemålet er nynorsk.

#### 4.0 Analyse

Formålet med analysen var å undersøke hvilket metaspråk elevene brukte i egenvurderingene sine. Jeg ønsket også å se om det var en utvikling i måten de brukte metaspråk på, om det var ulik bruk fra første til siste tekst. Egenvurderingene til elevene ble analysert og satt i skjema som vist i kapittel 3.4.2. Elevene skrev egenvurdering knyttet til tre ulike sidemålstekster, to i høstterminen og en i vårterminen, både oppgavene og elevbetsvarelsene ligger som vedlegg (vedlegg 1-3). I forbindelse med den første teksten jobbet elevene mest med tekst på ordnivå,

der vi satte søkelyset på rettskriving og det å bruke det spesifikke nynorske vokabularet. Denne teksten ble skrevet i prosess. Tekst to ble skrevet i forbindelse med en sentralgitt heldagsprøve hvor elevene skrev tekstene i løpet av fem timer på skolen. Denne teksten ble derfor ikke skrevet i prosess, men elevene hadde anledning til å spørre om hjelp underveis. I tekst to ble elevene anbefalt å bruke egenvurderingen og huskelisten de hadde utarbeidet etter arbeidet med den første teksten. I forkant av den tredje egenvurderingen hadde elevene jobbet spesifikt med setningsoppbygging. Da elevene fikk tilbake den siste teksten, fikk de bare kommentarer på hva de måtte jobbe med grammatisk, før de selv gikk inn i teksten for å revidere til den til neste innleveringen. De skrev egenvurderingen etter revisjonsarbeidet.

Under vises hvordan hver tekst er delt inn i analyseenheter, for eksempel har Ibens første egenvurdering fire analyseenheter. Alle egenvurderingene er gjengitt i sin helhet, men for å tydeliggjøre analyseenhetene er hver enhet nummerert.

#### 4.1. Elev 1: Iben:

##### 4.1.1. Første tekst

1 Beskrivelser, bra nynorsk til å ha lært det kort.

2 Få bedre nynorsk, bruk ordnett ikke word (visste ikke at det ikke var lov før nå... var sikkert en av de tingene som ble sagt i starten da jeg ikke fulgte med... så har nok jukset på ganske mange prøver nå uten å vite det hehehe... men jaja, er i hvert fall ærlig nå da.

3 Husk å fokusere på det viktige med oppgaven. For eksempel hvis det viktigste er nynorsken fokuser på det før teksten og motsatt

4 Husk å bruk tilbakemeldinger

Elev 1: Iben	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 1: kommentar på bra nynorsk selv etter kort opplæring. Linje 2: vurderer at hen vil jobbe med å forbedre det nynorske språket sitt.
Bruker eleven grammatiske begreper?		X	
Metaspråk på avsnittsnivå?		X	
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten?	X		Til en viss grad i linje 3: skriver at hen må fokusere på det som er viktig i de aktuelle oppgavene, om det er språk eller innhold. Eleven får også frem at hen er fornøyd med beskrivelsene i teksten i linje 1.

*Kort kommentar til Ibens første tekst:*

Eleven bruker ikke grammatiske begrep i egenvurderingen sin, men likevel er det et metaspråk der ved at eleven klarer å sette ord på hva hen er fornøyd med i teksten sin. Eleven er ikke konkret i sin beskrivelse av det språklige, og legger alt i kategorien *nynorsk*. Fokuserer mest på konteksten ved at hen skriver om det å huske hva som er viktig med de ulike oppgavene, i tillegg til at eleven skriver om at hen er fornøyd med beskrivelsene i teksten.

4.2.1. Andre tekst

1 Struktur:

2 Oppgave 1: bra

3 Oppgave 2: bra, men c) litt rotete, men det kan være fordi det ikke er avsnitt

4 Oppgave 3: ikke så bra.

5 Innledningen henger ikke så mye sammen med teksten som den burde, fordi påstandene er annerledes eller ikke like nok og jeg holder ikke den røde tråden gjennom teksten.

6 Men oppsummeringen er bedre

7 Og burde tatt bort notatene eller innført det de sa i teksten

8 Innhold:

9 Oppgave 1: som du skrev, jeg må legge til hva holdningskampanjen oppfordrer til, og at man støtter Plan økonomisk.

10 Og oppgave c) var bra skrevet syns jeg

11 Oppgave 2: bra

12 Oppgave 3: bra og reflekterer godt

13 rettskriving:

14 må øve mye på nynorsk, men mye av det for eksempel at jeg skrev «eit» i stedet for «det» en gang er bare skrivefeil

Elev 1 Iben:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Konkrete sider ved teksten i linje 3, 5, 6 og 9.
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		I noe grad ved at eleven kommenterer bruk av avsnitt i linje 3.
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Kommenterer innledning i linje 5 og oppsummeringen i linje 6. I linje 3 kommenterer eleven at mangel på avsnitt kan gjøre at teksten fremstår som rotete.
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten?	X		Eleven gir kommentarer på kontekst i linje 5, hvor hen kommenterer den røde tråden i oppgaven, samt i linje 9 hvor hen skriver hva som burde vært med i teksten.

*Kort kommentar til Ibens andre tekst:*

Iben har ikke en utstrakt bruk av metaspråk i sin andre egenvurdering heller, men har et tydelig metaperspektiv og klarer å sette ord på hva hen er fornøyd med i teksten, samt hva

som burde vært annerledes. Eleven viser i større grad en metalingvistisk forståelse ved at hen ser på hvordan hen bruker språket for å få frem en ønsket mening. Jeg ser spesielt et metaspråk på avsnittsnivå i denne egenrederingen, ved at eleven kommenterer hvordan fravær av avsnitt gjør teksten rotete. Hen kommenterer også innholdet i innledningen, hvordan påstandene her gjør at hen ikke holder den røde tråden i teksten. Også i denne egenrederingen bruker Iben ordet *nynorsk* når hen skriver om at det språklige må bli bedre, uten å konkretisere hva hen legger i akkurat det og hvilke deler av språket som må bli bedre.

#### 4.3.1. Tredje tekst

1 Innhold: bra, reflekterende innhold, men siste avsnitt litt dårligere

2 Språk: veldig bra.

3 Få feil

4 Mye bedre enn før

5 Men en feil med genitiv s: «det forventes»

6 Et flertallsproblem: «identitetsproblema».

7 Resten er bare skrivefeil

8 En feil i verb: «gjer», men det var skrivefeil fordi jeg skrev gjere tidligere i teksten

9 Feil med pronomen «hun».

10 Men det var også skrivefeil fordi det er 50/50 i teksten med hun og ho

11 Struktur: veldig god

12 Informerende innledning og oppsummerende avslutning

13 Bra strukturerte avsnitt med temasetninger og støttende eksempler

14 Mye bedre nynorsktekst enn gangene før.

15 Det er fordi jeg skrev teksten på nynorsk først i stedet for å skrive på bokmål og oversette senere.

Elev 1 Iben:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Ja, i linje 1 og 12 kommenterer eleven testens innhold. I linje 2, 3, 4, 14 og 15 skriver eleven at hen er fornøyd med teksten, ved at hen blant annet skriver at den er bedre enn tidligere tekster på flere måter.
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		Ja, i linje 5 skriver eleven om genitiv-s. skriver om substantiv i linje 6. I linje 8 skriver eleven om verb, og hen skriver om pronomen i linje 9. I linje 13 skriver eleven om at hen om strukturerte avsnitt med temasetninger og støttende eksempler.
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Kommentar om siste avsnitt i linje 1. I linje 12 skriver eleven om informerende innledning og oppsummerende avslutning. I linje 13 skriver eleven om at hen om strukturerte avsnitt med temasetninger og støttende eksempler.
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?	X		Hen skriver i om språk og feil i linje 2 og 3. Eleven kommenterer på skrivefeil eller valg av ord i linje 5, 6,

			8 og 9. Hen kommenterer også at det er “få feil” jeg tolker det som at eleven syns det er lite skrivefeil.
Metaspråk om konteksten?	X		I linje 12 skriver eleven om informerende innledning og oppsummerende avslutning. I linje 15 kommer eleven med en mulig forklaring på bedre språk.

*Kort kommentar til Ibens tredje tekst:*

I den tredje egenvurderingen viser Iben en større metalingvistisk forståelse ved at hen retter en oppmerksomhet til språket som en gjenstand og hen virker mer bevisst på hvordan hen kan bruke språket for å få frem ønskede meninger. Dette er også den første teksten hvor Iben bruker grammatiske begrep, dette kan vi se i fem av linjene i teksten. Eleven setter også ord på hva hen er fornøyd med og hva som har blitt bedre.

## 4.2. Elev 2: Luca

### 4.1.2. Første tekst

- 1 Eg er fornøgd med at eg klarte å skriv en tekst
- 2 Eg klara å bruka hjelpemidla i teksten
- 3 Se gjennom teksten betre
- 4 Sette av 15 minutter på å sjå over teksten
- 5 Sette av tid for å sjå igjennom teksten
- 6 Sette av tid til å lage disposisjon
- 7 Bruka fleire hjelpemidler
- 8 Bruke ordnett meir

Elev 2: Luca	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 1: eleven skriver at hen er fornøyd med å skrive en hel tekst.
Bruker eleven grammatiske begreper?		X	
Metaspråk på avsnittsnivå?		X	
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten?		X	

*Kort kommentar til Lucas første tekst:*

Luca bruker heller ikke et grammatisk metaspråk i sin første egenvurdering, men ser likevel på teksten sin med et metaperspektiv. Eleven setter noe ord på hva hen er fornøyd med selv om det ikke er så konkret. Eleven nevner også noe som kan hjelpe til neste gang, nemlig det å

utarbeide en disposisjon når tekster skal produseres. Eleven legger vekt på viktigheten av å se gjennom teksten før innlevering, samt det å bruke de ulike hjelpemidlene som finnes.

#### 4.2.2. Andre tekst

- 1 Innholdet i teksten var bra, men litt utydelig
- 2 Jeg burde sett gjennom teksten nøyere og flere ganger
- 3 Språket kunne vært bedre
- 4 Jeg kunne skrevet mer hele setninger og fullstendige
- 5 Jeg burde se igjennom teksten etter jeg har skrevet og lese den flere og flere ganger og disposisjonen mine burde bli tydeligere og mer strukturert
- 6 Jeg må også få litt mer oversikt og lese teksten eller oppgaven flere ganger og jeg misforstår noen av spørsmålene
- 7 Så jeg burde konsentrere meg bedre når det gjelder å lese oppgavene.

Elev 2 Luca:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Eleven vurderer flere sider av egen tekst, dette kommer til uttrykk i linje 1 og 3-6.
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		Eleven nevner strukturen i linje 5
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Eleven kommenterer tekstens struktur i linje 5.
Metaspråk på setningsnivå?	X		Eleven kommenterer at hen burde skrive mer hele og fullstendige setninger i linje 4.
Metaspråk på ordnivå?		X	Nei, men eleven er skriver om at språket kunne vært bedre i linje 3, dette kan man argumentere for at har noe med ordnivå å gjøre.
Metaspråk om konteksten?	X		Skriver om å lese oppgavene bedre i linje 7.

#### *Kort kommentar til Lucas andre tekst:*

Her viser Luca en større metalingvistisk forståelse ved at hen retter blikket mot språket og beskriver hvordan hen kunne gått frem for at meningene skal komme tydeligere frem. Luca bruker grammatiske begreper i egen vurderingen sin og kommenterer på både avsnittsnivå og setningsnivå. Eleven legger også vekt på å lese både teksten og oppgaveformuleringen nøye, slik hen også skriver om i den første teksten.

#### 4.3.2. Tredje tekst

- 1 Jeg må jobbe mer med hankjønn og hunkjønn
- 2 Jeg må øve på reglene i nynorsk og endelsene på svake og sterke verb
- 3 jeg fikk til artiklene ganske bra
- 4 Jeg klarte å skrive en tekst med ulike nynorske ord som var både sterke og svake verb
- 5 Jeg fikk til å bøye de fleste verbene og substantivene og hadde fint innhold i teksten med litt utydelige setninger

Elev 2 Luca:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Grammatiske sider ved teksten i alle linjer.
Bruker eleven grammatisk begreper?	X		Eleven bruker ord som hankjønn og hunkjønn (linje 1), sterke og svake verb (linje 2 og 3) og kommenterer artiklene i linje 3. Hen bruker også grammatisk begreper i linje 4 og 5.
Metaspråk på avsnittsnivå?		X	
Metaspråk på setningsnivå?	X		Kommenterer utydelige setninger i linje 5.
Metaspråk på ordnivå?	X		Eleven kommenterer stort sett på ordnivå gjennom hele egenvurderingen.
Metaspråk om konteksten?		X	

#### Kort kommentar til Lucas tredje tekst:

I den tredje teksten sin bruker Luca flere grammatisk begrep for å beskrive hva hen har fått til og hva hen må jobbe videre med. Eleven viser i større grad en metalingvistisk forståelse ved at hen retter en oppmerksomhet til språket. Eleven setter søkelys på tekstens ordnivå, med unntak av en kommentar om at setningene er litt utydelige i linje 5.

### 4.3. Elev 3: Chris

#### 4.1.3. Første tekst

- 1 Kva eg er nøgd med i teksten?
- 2 Eg er fornøgd med korleis eg strukturerer teksten
- 3 Eg er fornøgd med innsatsen eg la inn i teksten
- 4 Kva vil du gjere betre neste gang?
- 5 Eg har lyst til å fjerne all feilskrivning
- 6 noen ting eg må hugs til neste gang
- 7 Eg må bruk hele tida
- 8 Les gjennom 2-3 ganger

Elev 3: Chris	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		
Bruker eleven grammatisk begreper?	X		I linje 2 bruker eleven ordet <i>struktur</i>
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		I linje 2 skriver eleven at hen er fornøyd med måten teksten er strukturert på.
Metaspråk på setningsnivå?		X	

Metaspråk på ordnivå?	X		Til en viss grad i linje 5 hvor eleven skriver at hen vil fjerne all feilskrivning. Her tolker jeg det til at eleven mener fjerne alle skrivefeil.
Metaspråk om konteksten?		X	

*Kort kommentar til Chris' første tekst:*

Chris er den første som til en viss grad bruker grammatiske begrep i egen vurdering sin ved at hen skriver om tekstens struktur. Eleven evner å se på egen tekstskaping med et metaperspektiv og legger vekt på den innsatsen hen har lagt inn i arbeidet. Slik som Luca legger også Chris vekt på at det er viktig å lese godt gjennom teksten før innlevering.

#### 4.2.3. Andre tekst

- 1 Innholdet er fint, føler jeg får frem poenget i svaret mitt selv om man bare kunne skrive en vis mengde
- 2 Språk: mye skrivefeil og slurv
- 3 Kunne brukt litt mer tid på rettskriving og unngå feilene
- 4 Det er grei struktur
- 5 Føler jeg holder meg innenfor hvor mye de vil at jeg skal skrive og strukturen er veldig lik gjennom hele teksten egentlig.

Elev 3 Chris:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Kommenterer innholdet og hva hen føler å ha fått til i linje 1.
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		Eleven bruker ordet struktur i linje 4 og 5.
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Eleven kommenterer strukturen i linje 4 og 5.
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?	X		Til en viss grad ved at eleven kommenterer skrivefeil og slurv om språket i linje 2.
Metaspråk om konteksten?	X		Eleven skriver kort om innholdet og at hen får frem poenget og dermed svarer på oppgaven i linje 1 og 5.

*Kort kommentar til Chris' andre tekst:*

Chris ser også her på sin egen tekstskaping med et metaperspektiv, selv om hen ikke har en utstrakt bruk av et grammatisk metaspråk. Chris fokuserer mest på innholdet i teksten, og får der frem at hen er fornøyd med strukturen i teksten. Slik som i første tekst legger Chris vekt på at det er viktig å lese gjennom teksten og at noen av de feilene hen har er det eleven regner som slurvfeil.



#### 4.3.3. Tredje tekst

1 Hva jeg liker med teksten:

2 Jeg liker det at teksten får frem en handling som skjer

3 Jeg liker at spenningstoppen er høy

4 Hva jeg ikke liker med teksten:

5 Den er kort fortalt ikke detaljert

6 Spenningsnivået bygger seg ikke opp det går plutselig opp

7 Ting jeg må huske på:

8 Huske å bruke tiden til å skrive fullstendig tekst

9 Huske å holde en god struktur i teksten

10 Huske å ha nok innhold og få frem mye innhold til å få leseren til å følge med og interessere seg

Elev 3 Chris:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Kommentarer om teksten i linje 2, 3, 5, 6 + 8-10.
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		Eleven bruker ordet struktur i linje 9.
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Eleven kommenterer strukturen i linje 9. Kommenterer i tillegg oppbyggingen i linje 3 og 6.
Metaspråk på setningsnivå?	X		Kommentar på fullstendig tekst i linje 8.
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten?	X		Eleven kommenterer handlingen i linje 2, spenningen i teksten i linje 3 og 6 og hva han liker med teksten og vil gjøre bedre i linje 5 og 10.

#### *Kort kommentar til Chris' tredje tekst:*

Eleven har ikke et utstrakt bruk av et grammatisk metaspråk, men metaperspektivet kommer likevel frem ved at hen kommenterer ulike sider ved teksten, hva hen er fornøyd og hva som må jobbes videre med. Chris sin tredje egenvurdering fokuserer i hovedsak på tekstens innhold og oppbygging og viser der et metaspråk på avsnittsnivå. Chris skriver i egenvurderingen hva han vil oppnå; god struktur (linje 9) og mye innhold (linje 10), samt at hen trekker frem leserens perspektiv (linje 10) som hvorfor hen ønsker akkurat dette. Chris viser med det at hen har et mål med skrivingen sin, men får i liten grad frem hvordan hen kan gå frem for å oppnå dette, med unntak av å bruke tiden godt som hen skriver om i linje 8.

#### 4.4 Kommentarer om eventuell utvikling fra første til siste tekst

##### Iben

Iben er den eleven som har generelt sett skrevet de lengste egenvurderingene, og man ser en klar utvikling fra første til siste tekst. Eleven viste til flere konkrete eksempler i tekst to og tre sammenlignet med den første. Iben brukte få eller ingen grammatiske begrep, spesielt i de to første tekstene. Likevel viste eleven et metablikk på egen tekstskeping når hen viste til hva som var bra med tekstene og hva som kunne gjøres bedre. Den siste egenvurderingen skilte seg fra de to første ved at hen benyttet seg av grammatiske begrep i større grad enn tidligere. Eleven viste tydeligere eksempler på hva hen er fornøyd med sammenlignet med hva hen ville skulle bli bedre. Den siste teksten var en tydeligere refleksjon over teksten, heller enn forklaringer på hvorfor eleven har skrevet noe annet enn hen hadde tenkt. Iben er som skrevet over ikke den som brukte flest grammatiske begrep, men de refleksjonene eleven brukte viser likevel en metalingvistisk forståelse ved at hen viste en bevisst oppmerksomhet til språket, samt reflekterte over språket for hvordan hen kan skape en ønsket mening i teksten basert på den felles forståelsen for språk.

##### Luca

Luca er den som i størst grad brukte et grammatisk metaspråk gjennom sine tre egenvurderinger. Det er likevel en utvikling i hvilke begrep eleven brukte fra den første til den siste teksten. I den første teksten fokuserte eleven i hovedsak på det å skrive en tekst og hvordan bruke ulike hjelpemidler på best mulig måte. I andre egenvurdering skrev også eleven om at hen burde lest godt gjennom i større grad før innlevering, men kommenterte i enda større grad på selve innholdsmomentene i teksten. Eleven kommenterte hele og fullstendige setninger, samt at teksten burde hatt en tydeligere struktur. Selv om eleven kommenterte ulike sider ved teksten la hen mindre vekt på konkrete tiltak for bedre produksjon av tekst. Den tredje egenvurderingen var den teksten hvor Luca i størst grad benyttet et grammatisk metaspråk ved å bruke ord som verb og substantiv. Eleven viste her at hen formulerer seg på en måte som kan vise en metalingvistisk forståelse.

##### Chris

Chris skrev de korteste egenvurderingene, men får i hovedsak likevel frem hva hen er fornøyd med og hva hen ville skulle bli bedre. Eleven benyttet seg av et metaspråk som først og fremst gikk på avsnittsnivå ved at hen kommenterte på det strukturelle i teksten. Det er noe utvikling å finne i Chris sine egenvurderinger, men av disse tre elevene er det denne eleven som viste minst utvikling. Det er likevel en forskjell mellom første og siste egenvurdering ved at hen er mer konkret på hva som var bra og ikke i tekst nummer tre. Chris var også den eleven som

skrev om mottaker og hva hen ville gjøre for at leseren skulle interessere seg for teksten. På den måten kan man kommentere at denne eleven viste en metalingvistisk forståelse ved at hen var bevisst på å skape en mening med språket basert på den felles forståelsen vi har for tekst og språk.

## 5.0 Resultater og drøfting

Bakgrunnen for studien bygget på en uro for egen praksis som i for liten grad har lagt vekt på en kontekstualisert og utforskende grammatikkundervisning. Elevene har vært godt kjent med å skrive egenvurderinger etter egen tekstskeping, men i hvor stor grad har egentlig min undervisning lagt til rette for at elevene skal nytte seg av et metaspråk i disse egenvurderingene? Måten jeg ofte har undervist på samsvarer med funn fra flere studier som har undersøkt læreres praksis i nynorskopplæringen (Askland, 2019, Blikstad-Balas & Roe, 2020, Sjøhelle, 2017) som finner at det er lagt vekt på tradisjonell grammatikkundervisning i nynorskopplæringen, selv om kunnskap fra forskningsfeltet sier at dette ikke fører til «overførbar» kunnskap for elevene (Hertzberg, 2008; Hillocks, 1984).

Hensikten med studien var å utvikle kunnskap om hvilket metaspråk elever på 10. trinn brukte i egenvurderingene sine etter en periode med kontekstualisert grammatikkundervisning og formativ vurdering. Et av de sentrale begrepene som kjennetegner nåværende læreplan er *dybdelæring*, noe som forstås som å gradvis utvikle kunnskap og en varig forståelse av blant annet begrep og metoder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette innebærer at elevene reflekterer over egen læring, og metakognisjon vil dermed være et viktig verktøy for å oppnå læring som varer. Det langsiktige målet er at denne studien kan danne et grunnlag for å finne ut hvordan elevene kan utvikle et *språk om språket* som kan bidra til at de gjennom refleksjon over kvaliteter ved teksten, kan gjøre dem til tryggere og bedre skrivere i nynorsk som sidemål.

Elevene i denne studien har skrevet egenvurderinger etter tre skrivesituasjoner, og i mellomarbeidet ble det arbeidet med grammatikk på ulike nivå; ordnivå, setningsnivå og tekstnivå. Elevene har gjennom arbeid med og samtale om egne og andres tekster jobbet med ulike sider av språket. I starten av perioden dreide det seg i hovedsak om formverk og rettskriving, mens det etter hvert har handlet mer om større enheter i tekstene som setningstyper og avsnittsstruktur. Elevene fikk noen kriterier å forholde seg til når de skulle skrive egenvurderingene sine. I de to siste egenvurderingene skulle elevene kommentere innhold, språk og struktur i tillegg til hva de var fornøyd med, samt mulige forbedringer.

Årsaken til disse bestillingene var for å prøve at de i større grad skriver om flere sider av teksten. Erfaring fra den første egenvurderingen viste at egenvurderingene kan bli korte og lite innholdsrike om de bare får beskjed om å skrive hva de er fornøyde med og hva de må jobbe videre med på et generelt nivå.

I analysen av ni egenvurderinger fra tre elever har jeg undersøkt i hvor stor grad elevene bruker et metaspråk, hvilket metaspråk de nytter seg av, samt hvordan egenvurderingene er formulert fra første til siste tekst. Jeg har brukt et analyseverktøy utarbeidet etter rettet tilnærming for å analysere tekstene. I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene fra analysen opp mot relevant teori. I analysen har jeg lagt vekt på hvordan de skrev om egen tekst, og jeg har kommentert hvor de har hatt et metaperspektiv, selv om de ikke har brukt et spesielt metaspråk. Siden dette er en innholdsanalyse har jeg lagt vekt på selve innholdet i tekstene, ikke på struktur eller språklig uttrykksform (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

Resultater fra analysen av egenvurderingene viste at elevene på ulike måter så på tekstene sine med et metaperspektiv, det er likevel ulikt i hvor stor grad de nyttet et spesifikt grammatisk metaspråk i tekstene sine. Alle de tre elevene vurderte ulike sider ved tekstene sine i både første, andre og tredje egenvurdering. Jeg vil trekke frem Iben som spesielt i de to siste tekstene sine hadde fyldige refleksjoner over egen tekstproduksjon. Selv om Iben ikke benyttet mange grammatiske begrep i tekstene sine, var det et tydelig metaperspektiv å spore. Luca skiller seg ut ved at hen er den eleven som i størst grad brukte et spesifikt språk om språket, og selv om tekstene er kortere enn Ibens så inneholdt de i større grad grammatiske begrep. Chris er den eleven som i størst grad viste et mottakerperspektiv, og eleven satte søkelys på hvordan hen kan gå frem for å produsere tekster som er interessante for leseren. Videre i kapitlet skal jeg drøfte resultatene fra hver enkelt elev opp mot teorien som er vist i kapittel 2.

Iben viste at hen i alle tre tekstene har en metalingvistisk forståelse, ved at eleven viste en oppmerksomhet til språket og ved at hen så på egen tekstsaking utenfra for å uttrykke egen forståelse (Myhill, 2011). Det som var interessant med Iben sine tekster var den tydelige utviklingen fra første til siste tekst. I den første teksten kommenterte eleven i større grad det generelle ved egen tekst, samt at hen ikke brukte et spesifikt språk for å beskrive egen tekstsaking. Selv om eleven viste et metaperspektiv allerede her, var det i mye større grad en forklaring på det hen har gjort, heller enn en samtale om egen tekst noe som ble tydeligere i de to neste egenvurderingene. Myhill & Jones (2015) skriver at et grammatisk metaspråk er

viktig for å utvikle en metalingvistisk forståelse, når Iben i sin første tekst skrev *bra nynorsk til å ha lært det kort*, kan dette være en årsak til at eleven ikke brukte et grammatisk metaspråk. Selv om Iben heller ikke i sin andre tekst hadde et utstrakt bruk av et spesifikt språk om språket, viste hen likevel en utvikling i hvordan eleven ser på teksten sin med et metaperspektiv. Undervisningen i perioden har hatt som mål at elevene skulle utvikle et ordforråd med et spesifikt grammatisk språk slik at de i større grad kunne snakke om tekstene de skrev, og dette skulle bidra til at elevene utviklet seg til å bli bedre skrivere (Chen & Myhill, 2016). Iben viste i sine tekster at hen både benyttet seg av et tydeligere metaspråk i den siste teksten kontra den første, i tillegg var det interessant å se at eleven også vurderte seg selv som en bedre skriver i sidemålet etter siste tekst. I den tredje egenvurderingen skrev hen både om godt strukturert tekst (linje 11-13), et reflekterende innhold (linje 1), i tillegg til en vurdering av språk og rettskriving som mye bedre enn tidligere (linje 14).

Luca er kanskje den eleven som viste mest utvikling fra første til siste tekst. Der hen i den første teksten i hovedsak fokuserte på hva hen måtte huske på i form av hjelpemidler (linje 7), i tillegg til å lese gjennom teksten godt før innlevering (linje 3, 4 og 5). I sin andre egenvurdering hadde ikke Luca et utstrakt grammatisk metaspråk, med unntak av i linje 5 hvor hen nevnte strukturen: *Jeg burde se igjennom teksten etter jeg har skrivet og lese den flere og flere ganger og disposisjonen mine burde bli tydeligere og mer strukturert*. Likevel var det et tydeligere metaperspektiv å spore ved at eleven kommenterte hvordan setningene var bygd opp i linje 4: *Jeg kunne skrevet mer hele setninger og fullstendige*, i tillegg til en mer strukturert disposisjon i linje 5 som nevnt over. Den største forskjellen når det gjelder elevens bruk av grammatiske begrep kom i den siste egenvurderingen. Her har eleven et gjennomgående grammatisk metaspråk gjennom hele teksten, ved at hen beskrev grammatiske sider ved teksten i alle linjene. I sin siste tekst viste Luca et metaspråk på setningsnivå og ordnivå. Luca viser med andre ord flere grammatiske begrep i spesielt den siste egenvurderingen, er det synonymt med en metaspråklig bevissthet?

Selv om Luca er den eleven som bruker flest grammatiske begrep er ikke hen den eleven som reflekterte mest over egen skrivekompetanse. Sammenlignet med Iben som i større grad viste en refleksjon kan det se ut som Luca i hovedsak innehar en figurativ kunnskap om grammatikk (Nygård, 2021a). Eleven husker fakta og kan bruke grammatiske begrep, men viste ikke nødvendigvis en forklaring. På motsatt side kan vi se at Iben, som nyttet seg av færre grammatiske begrep enn Luca, viste mer refleksjon og forståelse for tekstskepning noe som kan tyde på en mer operativ kunnskap til grammatikk (Nygård, 2021a).

Chris var den eleven som i størst grad fokuserte på generell tekstskaping. Hen er den eleven som gjennom alle tre egenvurderingene spesielt kommenterte strukturen, dette er tydelig fra første til siste tekst. Likevel var Chris den eleven som viste minst utvikling gjennom perioden. Ordet *struktur* er det eneste grammatiske begrepet som ble brukt i Chris sine tekster. Det Chris hadde som de andre to elevene ikke kommenterte i nevneverdig grad var en mottakerbevissthet, ved at hen i sin siste tekst skrev hvordan hen ville holde på leseren gjennom teksten (linje 10). Her viste Chris en forståelse for språkets sosiale funksjon, dette kan vi se i sammenheng med Hallidays mellomspråklige metafunksjon (Halliday, 1999). Selv om Chris ikke hadde et utstrakt metaspråk, viste hen likevel en metaspråklig bevissthet når hen kommenterte og reflekterte over de valgene som ble tatt i skriveprosessen. Det var et tydeligere metaperspektiv i tekst tre kontra den første teksten, så selv om Chris var den eleven som viste minst utvikling av de tre som er med i denne studie var det likevel tydelig at det har vært en utvikling der.

Basert på Fontich & Camps (2014) sin nivåinndeling av metalingvistisk aktivitet tenker jeg at de tre elevene stort sett er innenfor nivå to som handler om å bruke et hverdagsspråk for å forklare språket. Selv om elevene tidvis beveget seg over i nivå tre ved å bruke et spesifikt språk om språket, så brukte de stort sett et hverdagsspråk for å forklare innholdet i tekstene sine. Luca som var den eleven som i størst grad brukte grammatiske begrep, spesielt i sin tredje egenvurdering, hadde likevel ikke en stor grad av refleksjon i vurderingen av egen tekst. Jeg tenker at det tredje nivået i denne inndelingen av metalingvistisk aktivitet også innebærer en operativ kunnskap om grammatikk, det holder ikke at man bare bruker grammatiske begreper. Når man innehar en operativ kunnskap om grammatikk, evner man å reflektere over språklige valg og viser en tydelig forståelse for den grammatiske strukturen (Nygård, 2021a). Basert på dette vil jeg si at det er Iben som ligger nærmest nivå tre i Fontich & Camp (2014) sin inndeling av metalingvistisk forståelse. Selv om hen ikke benyttet et spesifikt grammatisk språk i utstrakt grad, er hen den eleven som tydeligst evnet å reflektere over språklige og tekstlige valg.

I følge Halliday er alle typer språk organisert rundt *den ideasjonelle*, *den mellomspråklige* og *den tekstuelle* metaspråksfunksjonen. Den ideasjonelle metafunksjonen handler om hvordan språket blir brukt for å beskrive et fenomen (Maagerø, 1999) og i denne sammenhengen vil jeg si at tekstene elevene vurderte er det fenomenet som blir beskrevet. Når elevene kommenterte sider ved egne tekster, brukte de språket for å beskrive noe. Som nevnt i avsnittet over ble den mellomspråklige metafunksjonen representert i Chris sin tredje

egenvurdering ved at hen viste en mottakerbevissthet. Da den mellomspråklige metafunksjonen handler om at språket brukes som meningsutveksling, kan vi også si at alle besvarelsene er innenfor denne metafunksjonen da de fungerte i kommunikasjon mellom elevene og meg som lærer. Egenvurderingene er i så måte et svar på en oppgave elevene har fått av meg som lærer. Den tredje metafunksjonen handler om språket som budskap og om sammenheng i tekst på makro- og mikronivå. Med tanke på at dette er en innholdsanalyse som i hovedsak satte søkelys på selve innholdet og ikke tekstens uttrykksform er det mest aktuelt å kommentere tekstens makronivå. På makronivå er budskapet elevene sender ut i alle egenvurderingene tydelige og elevene klarte å vise en sammenheng i tekstene sine.

Egenvurderingene fra alle elevene, kanskje spesielt Iben sine tekster, viste en språklig bevissthet. Elevene evnet å se på språket som et medium slik at de kunne vurdere hvilke språklige uttrykk de valgte å benytte seg av (Hertzberg, 2008). Selv om ikke bruk av grammatiske begrep er tydelig gjennom elevenes tre tekster er det likevel klart at de har et bevisst forhold til hvordan de formulerer seg i skriftlige tekster. Selv om begrepsapparatet ikke er helt på plass for alle elevene i studien, vil jeg likevel argumentere for at de evnet å se på sin egen læring med et metaperspektiv. Når Luca kommenterte *Jeg kunne skrevet mer hele setninger* (tekst 2, linje 4) eller Chris skrev *Jeg liker at teksten får frem en handling som skjer* (tekst 3, linje 2), så klarte de å se hva de selv fikk til, samt hva som kan jobbes mer med fremover. Når Iben skrev *Mye bedre nynorsk enn før. Det er fordi jeg skrev teksten på nynorsk først i stedet for å skrive på bokmål og oversette senere* (tekst 3, linje 14 og 15) viste hen at det ble gjort et bevisst språklig valg basert på de erfaringene hen har gjort seg i tidligere skrivesituasjoner.

I sine egenvurderinger vektla alle elevene i større eller mindre grad rettskriving. Det kan være flere årsaker til akkurat dette, men en av grunnene kan være at jeg som lærer ofte har kommentert elevtekster på ordnivå, og dermed vist at jeg som lærer setter pris på et normert og dermed *riktig* bruk av språket. I retrospekt kan jeg se at dette fokuset godt kan tones noe ned i mine vurderinger til elevene. Likevel er det tydelig, både gjennom flere års erfaring som skriftlig sensor ved eksamen, samt forskning på feltet (Skjelten, 2013) at rettskriving blir vektlagt som en viktig ferdighet ved avsluttende eksamen. I tillegg er rettskriving noe som styrker troverdigheten i tekster (Aske & Holmen, 2017), og når Chris skrev at hen vil *... få leseren til å følge med og interessere seg* (tekst 3, linje 10) vil også rettskriving spille en rolle fordi det handler om å vise seg frem som en troverdig avsender for leseren.

Med tanke på at elevene viste en metaspråklig utvikling i egenvurderingene sine med blant en tydeligere refleksjon over språklige valg i løpet av perioden tenker jeg vi også kan snakke om en påbegynnende læring på et dypere plan; se sammenhenger, reflektere og utdype (Frey et al., 2016). I den første teksten sin skrev elevene i større grad om hva de måtte gjøre bedre med teksten uten at de reflekterte over hvorfor eller hvordan. Dette ser vi spesielt i Ibens siste tekst hvor hen skrev *Bra med strukturerte avsnitt med temasetninger og støttende eksempler* (Tekst 3, linje 13). Her var eleven tydelig på hvorfor hen er fornøyd med avsnittene sine, i motsetning til tidligere hvor eleven skrev *og oppgave c) var bra skrevet synes jeg* (tekst 2, linje 10). Eksempelen i Ibens tekst over viste en tydeligere forståelse for hva som kan gjøre en tekst god, og en slik språklig forståelse vil på sikt kunne føre til at hen utvikler egen skrivekompetanse.

Selv om det er ulikt i hvor stor grad elevene benyttet seg av et metaspråk i egenvurderingene sine, er det likevel sånn at de alle sammen i større eller mindre grad så på egen læring med et metaperspektiv, noe som for alle tre var mest synlig i den tredje teksten. Dewey (1996) skrev at man gjennom erfaring kan tilegne seg kunnskap (Dewey, 1996). Når Iben skrev *Husk å bruk tilbakemeldinger* (Tekst 1, linje 4) viste hen at læring er en pågående prosess, at ulike erfaringer som er gjort vil kunne føre til ny kunnskap. Den generelle utviklingen elevene viste med tanke på et metaperspektiv over eget arbeid der de reflekterte over egne språklige valg i tekstene sine, kan også være et tegn på at de tok med seg det de tidligere hadde erfart inn i nye situasjoner og brukte disse erfaringene som en unbrakonøkkel inn i nye læringsprosesser (Budal, 2015).

To av elevene kommenterte viktigheten av å lese godt gjennom teksten før innlevering, dette kan vi blant annet se hos Luca: *Sette av tid for å sjå igjennom teksten* (tekst 1, linje 5) og Chris: *Les gjennom 2-3 ganger* (tekst 1, linje 8). Å lese gjennom teksten før innlevering kan være en god strategi for elever å bruke, men dette avhenger av elevenes metakognitive ferdigheter. For å regulere egne læringsprosesser er det viktig at elevene evner å reflektere over egen læring (Hopfenbeck, 2011b) slik at de er i stand til å se hva som eventuelt må endres i teksten. Det som kan være interessant i dette tilfellet er at ingen elever skrev dette i sin siste egenvurdering. Kan årsaken være at de elevene som nevnte det å lese gjennom teksten før innlevering i de første egenvurderingene på slutten av perioden i større grad var selvregulerte underveis i tekstproduksjonen? Man skal selvfølgelig være forsiktig med å konkludere på et så lite grunnlag, men de siste egenvurderingene disse elevene leverte



viste også en større grad av metakognitive ferdigheter ved at de mer konkret kommenterte hva de fikk til og hva de kunne jobbe videre med.

I undervisningen underveis i opplegget har det vært et fokus på flere av prinsippene som blir redegjort for i Myhill et al., (2013), samt delene av LA (Svalberg, 2007), noe som har ført til at undervisningen har gått fra et normativt syn på grammatikk til et mer deskriptivt syn, hensikten med dette var for å se om et mer funksjonelt søkelys på grammatikk ville føre til et tydeligere metaperspektiv over egen tekst og grammatiske valg for elevene. Elevene har i større grad diskutert og kommentert sider både ved egne og andres tekster og jobbet mindre skjematisk med grammatiske oppgaver. Underveis i opplæringen har jeg som lærer forsøkt å bruke grammatiske begreper i større grad enn tidligere, og elevene har blitt oppfordret til å gjøre det samme ved tekstsamtaler med medelever. Det at noen av prinsippene til Myhill et al. (2013) blir brukt underveis i undervisningen kan også være en årsak til at metaspråket elevene benytter seg og måten de reflekterer over egen tekst på utvikler seg i perioden. Kvithylde studier (2021) viste at elevene ved den skolen hvor læreren i størst grad oppfordret elevene til å diskutere egne uttrykksformer opp mot modellteksten også var de elevene som i størst grad evnet å reflektere rundt egen tekstsaking. Det er interessant å se at min studie også kan vise til noen av de samme resultatene, ved at måten jeg har uttrykt meg på og hva jeg har lagt vekt på i undervisningen kommer frem i hvordan elevene vurderer seg selv.

I arbeidet som er foregått mellom de tre skriveoppdragene har det vært et mål at undervisningen skulle rette søkelyset mot de ulike sidene ved tekster, på ord-, avsnitts- og tekstnivå. Årsaken til dette var for å se om det ville spille en rolle for hvilke sider ved tekstene elevene kommenterte i egenvurderingene sine slik Myhill og kollegaene fant i sin studie (Myhill et al., 2012). Jeg fant likevel ikke en klar sammenheng mellom hvilke områder av tekst det er satt søkelys på i undervisningen og de sidene som ble kommentert i egenvurderingene. Det kan være flere årsaker til dette, men en av dem kan være at undervisningen i større grad burde vært koblet nærmere opp mot skrivesituasjonene. Selv om det ble jobbet med ulike typer setninger i perioden mellom elevene skrev den andre og tredje teksten, så burde muligens dette arbeidet blitt lagt som en forberedelse til den tredje skriveprosessen slik at det i større grad ville vært naturlig for elevene å se etter dette i tekstene sine før de skrev den siste egenvurderingen. I tillegg kunne jeg som lærer i enda større grad brukt et grammatisk metaspråk underveis i opplæringen for å modellere for elevene, ikke bare i løpet av denne perioden, men under hele opplæringsløpet fra de begynte på ungdomsskolen for snart tre år siden.

I studien til Myhill et al (2012) som viste en klar utvikling i skrivekompetanse og metaspråk hadde lærerne ulike pedagogiske prinsipp å forholde seg til (Myhill et al., 2012). Noen av disse prinsippene ble fulgt underveis i undervisningen i denne studien, men jeg ser at det muligens ville vært hensiktsmessig og gjennomført enda flere av disse for at elevene i større grad skulle utviklet den metaspråklige forståelsen sin. Ved å vise flere eksempler fra autentiske tekster der jeg kunne vist hvordan språklige trekk kan heve kvaliteten i elevenes tekster, hadde muligens ført til at elevene i enda større grad reflekterte over de ulike valgene de har gjort i tekstene sine, i tillegg til å se hva som kunne vært gjort annerledes for å få frem budskapet tydeligere for leseren.

I etterkant ser jeg også at det hadde vært interessant og gjennomført intervjuer av elevene i etterkant av skriveprosessene. Slike intervjuer ville kunne fått frem kunnskap og forståelse som en individuell egenvurdering ikke får fram. For Luca sin del ville kanskje et intervju gitt svar på om de grammatiske begrepene hen brukte i egenvurderingene var basert på en forståelse av grammatikken eller om det er slik jeg har tolket det her; en figurativ kunnskap, hvor det hen skrev om ikke nødvendigvis bunner i en tydelig forståelse for de grammatiske aspektene av tekstene hen har skrevet. Slike intervju ville også kunne ført til at den metalingvistiske forståelsen kunne kommet tydeligere frem allerede i den første egenvurderingen. Det laveste nivået hos Fontich & Camps (2014) beskrives ved at eleven kan observere at noe er feil, men har ikke et språk til å forklare hvorfor. I samtale med elevene hadde jeg hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til det de hadde skrevet slik at de i større grad kunne vist en metalingvistisk forståelse. På den måten ville jeg kunne fungert som en medierende hjelper og gjennom samtalen kunne elevene utvidet sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1996). I tillegg vektlegger både Myhill et al. (2012) og LA (Svalberg, 2007) den utforskende samtalen om språk, intervjuer med elevene ville kunne imøtekommet dette i større grad enn hva jeg har fått gjort i løpet av denne perioden. For å fremme selvregulert læring blir også samtale mellom lærer og elev der læreren kan stille spørsmål for å få elevene til å reflektere videre lagt vekt på som en viktig del (Hopfenbeck, 2011b).

I retrospekt kan jeg se at jeg tidvis har forenklet mer enn jeg burde, og ikke spilt nok på den grammatiske forståelsen elevene kom til ungdomsskolen med, og at det burde vært en mer utstrakt bruk av grammatisk terminologi i undervisningen gjennom hele ungdomsskoleløpet for i større grad legge opp til at elevene tilegner seg et grammatisk metaspråk. Ved å ha en utforskende inngang til grammatikkundervisning kan elevene bli

bevisst på eget og andres språk, og videre kan kunnskapen de tilegner seg brukes til å analysere egen skriving (Søfteland, 2021). Mitt ønske er å gjøre elevene interesserte og engasjerte i det de driver med, og gjennom en utforskende undervisning som er åpen for både variasjon og endring er dette noe som kan skapes i klasserommet, selv om temaet er nynorsk grammatikk (Søfteland, 2021). Jeg ser at det kan være nyttig å klargjøre for elevene at de innehar mye kunnskap om språk og grammatikk, og gjennom at elevene får vise sine tanker og følelser i dialog med medelever kan dette skape et engasjement (Svalberg, 2007). Da er det viktig at jeg som lærer går foran som et godt eksempel og bruker grammatisk terminologi i klasserommet, for slik jeg ser det vil det å forenkle i det lange løp fungere mer som en bjørnetjeneste.

### 5.1.Oppsummering og svar på problemstilling

Problemstillingen jeg stilte var: *Hvordan vurderer elever på 10. trinn egne tekster skrevet på nynorsk som sidemål, etter en periode med kontekstualisert grammatikkundervisning og formativ vurdering?*, konkretisert i disse to forskningsspørsmålene:

- Hvilket metaspråk bruker elevene når de vurderer tekstene sine?
- Hva skjer med elevenes metaspråk i løpet av undervisningsperioden?

Studien viste at elevene på 10. trinn så på egne tekster og læring med et metaperspektiv, men det var individuelle forskjeller på hvilket metaspråk elevene brukte i egenvurderingene sine. Det er i tillegg interessant å se at den eleven som i størst grad brukte grammatiske begreper, og på den måten viste et grammatisk metaspråk, ikke var den eleven som viste størst metalingvistisk forståelse og refleksjoner rundt egen tekstproduksjon. Analysene som er gjort i denne studien viste at det var Iben som i størst grad viste klare refleksjoner over egne valg i skrivingen sin, men det var Luca som brukte et mest utstrakt bruk av spesifikt grammatisk språk. Alle elevene brukte på ulike måter et metaspråk, men de hadde ulike fokusområder i tekstene sine. Der hvor Luca brukte et spesifikt språk for å kommentere teksten på ordnivå, reflekterte Iben over de språklige valgene hen gjorde i teksten, da særlig på avsnittsnivå. Chris var den eleven som rettet blikket mot leseren og kommenterte hva hen mente måtte være på plass for å få mottaker av teksten interessert. Studien viste ikke en utstrakt bruk av et grammatisk metaspråk i elevenes egenvurderinger, men den viste at elevene evner å se på egen læring og utvikling med et metaperspektiv ved at de reflekterte over ulike språklige valg og uttrykksmåter.

Elevenes egenvurderinger viste at det var en endring i hvordan de kommenterte egne tekster i løpet av perioden, men de viste en utvikling på ulike måter. Iben var den eleven som viste størst metaspråklig bevissthet, og var den som reflekterte i størst grad over egen læring. Selv om refleksjonene var tydelige i Iben sitt tilfelle, så brukte ikke hen det spesifikke grammatiske språket mye slik vi så hos Luca. Luca var den som i hovedsak utviklet et språk om språket i denne perioden, og har innslag av grammatisk terminologi gjennom hele den siste teksten. Jeg stilte likevel spørsmål rundt den metalingvistiske forståelsen til Luca, for selv om grammatiske begrep er på plass i egenvurderingene viste hen ikke en tydelig refleksjon over egen tekstproduksjon og kunnskapen om grammatikk kan dermed synes å være mer figurativ enn operativ (Nygård, 2021a). Selv om Chris var den som har hatt minst utvikling i perioden, er det også viktig å påpeke at det også var en endring i hvordan hen formulerte seg. I den første teksten var det hos Chris et stort fokus på å lese gjennom teksten før innlevering, men egenvurderingene hen leverte fikk et mer mottakerfokus på slutten av perioden.

Studien viste ikke at alle elevene utviklet et tydeligere språk om språket, men som vi kan se var det likevel en utvikling når det kommer til den metaspråklige bevisstheten. De kommenterte i større grad rent konkret hva som var bra og hva som kunne gjøres bedre fra første til siste tekst. I tillegg viste de siste egenvurderingene et tydeligere innslag av refleksjon over egen tekstskaping, der de i større grad evnet å sette ord på hva som kan gjøre en tekst god sammen med hva de så på som viktig i egen tekstproduksjon.

Tittelen på dette prosjektet er «Bra strukturerte avsnitt med temasetninger og støttende eksempler». Dette sitatet kommer fra Iben, og selv om denne tittelen ikke sier noe om at det er tekster på nynorsk som sidemål som er vurdert, forteller tittelen likevel noe om hvordan elevene vurderte egne tekster. Sitatet er hentet fra den siste egenvurderingen, og slik jeg ser det viser sitatet at eleven tydeligere har inntatt et metaperspektiv over egen læring. Her fortalte eleven *hvorfor* avsnittene var bra strukturerte og viste dermed en større forståelse for hvordan et avsnitt kan bygges opp for å tydeliggjøre tekstens innhold. Til sammenligning skrev eleven *Struktur oppgave 1: bra* (tekst 2, linje 1 og 2) i den andre egenvurderingen. Selv om tittelen ikke sier noe om nynorsk som sidemål får den likevel frem det grammatiske perspektivet når man inkluderer tekstlingvistikk i grammatikkforståelsen (Iversen et al., 2007).

## 6.0 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg komme med noen refleksjoner knyttet til studiens implikasjoner for egen praksis. Jeg vil i tillegg komme med noen tanker knyttet til avviklingen av lærerspesialistordningen.

### 6.1. Implikasjoner for egen praksis

Denne studien kan forstås som aksjonslæring på bakgrunn av at formålet var at jeg som lærer skulle utvikle min praksis (Øgreid, 2021). Arbeidet med denne masteroppgaven har virkelig åpnet øynene mine for hva grammatikkundervisning både kan og bør være. Fremst av alt har jeg i større grad forstått hvor viktig det er å spille på den kunnskapen elevene allerede besitter når de kommer til ungdomsskolen. De elevene jeg skal ønske velkommen til høsten har brukt fagspråk og kunnskap i samtale om egne og andres tekster, de har lest ulike typer tekster på begge målformer, i tillegg til at de har prøvd ut å skrive tekster på sidemålet sitt allerede på barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse påbegynte ferdighetene er det viktig at jeg bygger videre på når de kommer i klasserommet på ungdomsskolen, slik at det på sikt vil kunne føre til kunnskap som varer. Både undervisningen som er skissert i dette opplegget og refleksjonene rundt hva som kunne vært med er områder jeg vil implementere i egen praksis. I tillegg har arbeidet med denne studien ført til en større forståelse for hvor viktig samtalen i klasserommet kan være og at jeg som lærer har en viktig jobb med å modellere hvilket språk som bør benyttes i samtalene.

Et av premissene for denne oppgaven var en erkjennelse av at jeg har hatt en mer deduktiv tilnærming til grammatikkundervisning der gjennomgang av regler med tilhørende øvingsoppgaver før de til slutt har prøvd seg på tekstproduksjon (Nygård, 2021a). Målet med undervisningen er at kunnskapen skal bli lagret, og vi kan dermed anta at det er bedre å bevisstgjøre elevene om den internaliserte språkkompetansen de allerede innehar, eller enn pugge regler (Søfteland, 2021). Måten jeg ønsker at elevene skal møte nynorsk og grammatikkundervisning på er ved å utforske og oppdage språket, der en induktiv og kontrastiv tilnærming vil være en naturlig inngang. Elevene skal få møte tekster skrevet på begge målformer slik at de skal kunne sammenligne både nynorsk med bokmål, men også nynorsk med eget talemål. På den måten kan elevene med utgangspunkt i samtaler om tekst finne ulike grammatiske mønstre som de igjen kan bruke i egen skriving. Jeg ønsker ikke nødvendigvis å fjerne meg fra en deduktiv tilnærming til grammatikk, men jeg ser at det kan være hensiktsmessig å ha en annen rekkefølge i hvordan jeg skal jobbe med nynorsk som sidemål i klasserommet.

Søfteland (2021) skriver at et av suksesskriteriene for å lykkes med nynorsk som sidemål er å starte tidlig, samt skrive mye. Basert på studiene til Sjøhelle (2017) der det ble gjennomført et språkbud i nynorskundervisningen ser jeg at det kan være hensiktsmessig å bruke elevenes sidemål nynorsk som et bruksspråk i undervisningen i større grad. Det at mye av tekstmaterialet vi jobber med i klasserommet er flyttet fra lærebøker, som blir kjøpt inn på elevenes hovedmål, til digitale nettressurser som kan vises på begge målformer åpner opp for at elever kan møte det nynorske skriftspråket generelt i undervisningen. Ved at nettressursene blir vist på nynorsk kan elevene møte målformen i situasjoner som ikke spesifikt handler om nynorsk som sidemål. Elevene kan i den sammenheng bli oppfordret til å skrive tekstene sine på nynorsk, slik at de bruker språket i flere sammenhenger enn formelle vurderingssituasjoner. I tillegg ser jeg at det kan være relevant at jeg som lærer går foran som et godt eksempel og tar i bruk nynorsk når jeg skriver på tavla, gir elevene tilbakemeldinger på tekster og oppgaver og i beskjeder gitt i for eksempel ukeplaner. Flere av elevene i klassene jeg underviser i uttrykker at vi *har* lite nynorsk. Målet mitt for tiden fremover er å få elever til å forstå er nynorsk er ikke noe vi *har*, men noe vi *gjør*. Å iverksette deler av språkbudpedagogikken, slik at elevene møter det nynorske språket i ulike sammenhenger i undervisningen kan være en måte å få dette til på. For å få en naturlig progresjon i hvordan man kan jobbe med nynorsk på ungdomsskolen kan planen til Nynorsksenteret (vedlegg 7) være et nyttig hjelpemiddel når undervisningen skal planlegges.

Prinsippene for grammatikkundervisning som ble gjennomgått i Myhill et al. (2013) der læreren blant annet blir oppfordret til å forklare det grammatiske metaspråket gjennom eksempler og mønstre, bruke aktiviteter som stimulerer elevene til å gjøre språklige valg og oppmuntre elevene til språklek og eksperimentering, samt ha undervisning med aktiv diskusjon om språkvalg og effekter av valget (Myhill et al., 2013) vil bli viktige verktøy for min videre praksis. Studier (Myhill et al., 2012) viser at lærerens kompetanse innenfor feltet grammatikk spiller en viktig rolle for at elevene skal utvikle sin skrivekompetanse (Myhill et al., 2012), og gjennom arbeidet med denne oppgaven både håper og tror jeg at jeg stiller enda sterkere for på best mulig måte kunne lede elevene inn i utforskende samtaler når temaet er nynorsk grammatikk.

## 6.2. Tanker om avviklingen av lærerspesialistordningen

Fra høsten 2022 vil lærerspesialistordningen bli avviklet (Utdanningsdirektoratet, 2022), og jeg vil dermed ikke ha den funksjonen når neste skoleår begynner. Jeg håper likevel ledelsen ved den skolen jeg jobber på ser nytten av ressurspersoner som kan videreformidle og

reflektere med faggruppene om forskning på ulike felt. Jeg håper i alle fall at det jeg har lært og den erfaringen jeg har opparbeidet meg i arbeidet med denne oppgaven og dette studiet er noe som ikke bare vil være nyttig for meg, men at vi sammen kan utvikle oss innenfor spekteret av grammatikkundervisning. Slik kan vi støtte fremtidens elever til at de utvikler seg til å bli selvregulerte ved å møte en utforskende undervisningspraksis der nynorsk grammatikk og språklig bevissthet vil være viktige verktøy for å se på egen læring med et metaperspektiv.

## Referanser

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Aske, J. & Holmen, S.E. (2017). Å stove korrekt: Pedantisk pirk eller uttrykk for nasjonal danning? I P. Hamre & B. Fondevik (Red), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 150-172). Det norske samlaget.
- Askland, S. (2019). *Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools. A study of grammar teaching practices in the school subjects Norwegian, English and Spanish: «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han».* Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2638027/Askland.pdf?sequence=1>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*, 325-347. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas\\_1%C3%A6rebokas+hegemoni\\_et+avsluttet+kapittel\\_ownarchive.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas_1%C3%A6rebokas+hegemoni_et+avsluttet+kapittel_ownarchive.pdf?sequence=1)
- Blikstad-Balas, M & Roe, A. (2020). *Kva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brøseth, H., Busterud, G., & Nygård, M. (2020). " Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk". Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift, Årgang 38*, 187–225. <https://hdl.handle.net/11250/2724207>
- Budal, I.B. (2015). Vil du ha unbrako-nøkkelen min? Ikea, Dewey og verdiaukande haldningsendringar. I H. Eiksund & J.O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 92-103). Det norske samlaget.



- Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistic and Education* 35, 100-108.  
<https://ro.uow.edu.au/sspapers/2373/>
- Dalland, C.P., Bjørnstad, E. & Anderson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E.L Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*, (s. 53-66). Ad Notam Gyldendal.
- Fjørtoft, H. (2016). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Frey, N., Fisher, D., & Hattie, J. (2017). Surface, deep, and transfer? Considering the role of content literacy instructional strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(5), 567-575. <https://doi.org/10.1002/jaal.576>
- Furevikstrand, T.E. (2021). Den fornya nynorskopplæringa – om nynorsken sin posisjon i det nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*, (s. 153-164). Fagbokforlaget.
- Gorsky, P., Caspi, A., Blau, I., Vine, Y., & Billet, A. (2012). Toward a CoI population parameter: The impact of unit (sentence vs. message) on the results of quantitative content analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 17-37. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1073>
- Gunnerud, S.M. (2017). Grunnskole-tall: 87,7 prosent bokmål, 12,2 prosent nynorsk. *Riksmålsforbundet*. <https://www.riksmalsforbundet.no/grunnskolen-877-bokmal-122-nynorsk/>
- Halliday, M.A.K. (1999). Språkets funksjoner. I: K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerød (Red.). *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin (Vol. 2)*. Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk forlag.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M.E. Nergård & I. Tonne (Red), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*, (s. 17-26). Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 1(93), 133-170.
- Hopfenbeck, T. N. (2011a). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, 4, 26-30.
- Hopfenbeck, T. N.. (2011b). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360–372.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Iversen, H.M, Otnes, H, Solem, M.S. (2007). *Grammatikken i bruk*. Cappelen akademiske forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <http://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T. (2021). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver?. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 26-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8609>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human*

*communication research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>

Maagerø, E. (1999). *Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon*. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 33–63). Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.

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

Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, 247-274.

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), 133-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>

Neuendorf, K. A. (2011). Content analysis—A methodological primer for gender research. *Sex roles*, 64(3), 276-289. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9893-0>

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

Nygård, M. (2021b). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I Kverndokken K., Bakke, J.O., Budal, I.B.(Red). *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (s. 15-32). Fagbokforlaget.

Nynorsksenteret. (u.å.). *Plan for sidemålsopplæring på ungdomsstrinnet*. <https://nynorsksenteret.no/ungdomsskule/nynorsk-som-sidemal/plan-for-sidemalsopplaering-pa-ungdomstrinnet>

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18.
- Sjong, H. K. (2017). *Fire norsklæreres syn på grammatikkens posisjon i sin norskundervisning* [Masteroppgave]. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2454498>
- Sjøhelle, A. K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I G.K. Juuhl, S.J. Helset, E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*, (s. 235-258). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelten, S. M. (2013). Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode? [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-38060>
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308.
- Søfteland, Å. (2021). Nynorskopplæring med utforskende tilnærming til grammatikk. I Kverndokken K., Bakke, J.O., Budal, I.B. (Red). *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (s. 121-138). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i Elevundersøkelsen. Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 28. januar). *Lærerspesialistordningen avvikles gradvis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialistordningen-avvikles-gradvis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mai). *Involver elever og lærere i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Vygotsky, L.S. (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E.L Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling klassiske tekster*, (s. 151-166). Ad Notam Gyldendal.

Øgreid, A.K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, (s. 209-238). Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Oppgaver tekst 1 med elevbesvarelser

#### Del A

**Kva handlar songteksten «Ingen som du» om? Grunngi svaret ditt. Skriv om lag ei halv side. Bruk norskfaglege omgrep der det er naturleg.**

*Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:*

- *Presentere forståing av tekst*
- *Formalia*

#### INGEN SOM DU

av Ingebjørg Bratland

Sjå deg for  
Kring dine føter  
Ville vekster av mange slag  
Dei lever i lag  
Og her har dei røter

Så sjå  
Du høyrer med  
For du har både vett nok, mot nok, og ro nok  
Og du er både bra nok, sterk nok og god nok  
Du er den blomen du skulle vera  
Kom med dine draumar  
Kom med di tru  
For ingen er som du

Lyng og lauv  
Lyser i mot meg  
Gjev meg glede og tenner tru  
Det same gjer du  
Så skund deg og rot deg

Så sjå  
Du høyrer med  
For du har både vett nok, mot nok, og ro nok  
Og du er både bra nok, sterk nok og god nok  
Du er den blomen du skulle vera  
Kom med dine draumar  
Kom med di tru

Eg kan sjå deg som ein ven i verden  
Som ein eg treng her på denne lange ferden

For eg har sove i vakker seng  
Blant ville vekster i blomeeng

For du har både vett nok, mot nok, ro nok  
Og du er både bra nok, sterk nok og god nok  
Ja, du har både vett nok, mot nok, og ro nok  
Og du er både bra nok, sterk nok og god nok  
Du er den blomen du skulle vera  
Kom med dine draumar  
Kom med di tru  
For ingen er som du  
For ingen er som du  
Nei, ingen er som du

## **Del B**

**Du skal velje éi av oppgåvene**

### **Oppgåve 1**

**Skriv ein skjønnlitterær tekst med vennskap som tema. I teksten skal du beskrive ei hending der eit godt vennskap blir ekstra viktig. Lag overskrift sjølv. Svaret ditt bør vere på 1-2 sider.**

*Teksten din vil bli vurdert på desse områda:*

- *Innhald*
- *Struktur*
- *Språkbruk*
- *Formalia*

### **Oppgåve 2**

**Skriv ein sakprega tekst til ein skrivekonkurrans for ungdom der formålet er å motivere ungdom til å vere nøgde med seg sjølv. Skrivekonkurransen heiter «Du er bra nok». Teksten din kan til dømes utformast som ein tale, ein argumenterande eller ein reflekterande tekst. Lag overskrift sjølv. Svaret ditt bør vere på 1-2 sider.**

*Teksten din vil bli vurdert på desse områda:*

- *Innhald*
- *Struktur*
- *Språkbruk*
- *Formalia*

### **Oppgåve 3**

**Skriv ein tekst der du reflekterer over vårt felles ansvar for framtida.**

Teksten din vil bli vurdert på desse områda:

- *Innhald*
- *Struktur*
- *Språkbruk*
- *Formalia*

Besvarelse Iben:

Del A

## Ingen som du

I denne teksten skal jeg analysere «Ingen som du» av Ingebjørg Bratland. Det er mange måter å tolke sangen på, og jeg føler det endrer seg litt bra avsnitt til avsnitt. Eg tror sangen kan være om verden i dag. Det kan også være en motiverende sang om å like seg selv og en sang til en person som er forelsket.

I det første avsnittet høres det ut som sangen kan handle om verden i dag. Det kan være om hvordan hat og forferdelige ting som skjer i verden kan ha røtter fra fortiden. For eksempel at rasismen i USA har røtter fra slaveriet mange hundre år tidligere. «Ville vektser av mange slag, Dei lever i lag, Og her har dei røter» fra første avsnitt. Sangen kan utrykke at det er det vi må passe oss for i verden i dag. Hun uttrykker at alle kan vite hvordan man burde passe seg. «For du har baa vett nok, mot nok, og ro nok» fra avsnitt 2.

Eg trur også det kan være ein motiverende song om å like seg selv fordi Bratland skriver «Du er bra nok» i refrengene. Budskapet i sangen er å motivere noen til å ikke se ned på seg selv og å ikke sammenligne seg selv med andre.

Sangen kan også handle om en som er forelsket i noen. Bratland skriver «Ingen som du» i det siste verset, og når man er forelsket føler man at personen er helt spesiell. Bratland retter sangen mot en person hun mener er helt spesiell for henne.

Det kan også være begge to alternativene. Bratland kan rette sangen mot en person hun er forelsket i, men som føler seg dårlig om seg selv. Hun er fortvilet over at den hun elsker ikke kan se det Bratland ser i dem. Hun laget sangen for å utrykke til personen at de er bra nok.

For å konkludere, kan sangen tolkes på mange forskjellige måter, og det endrer seg ofte. Det kan være en motiverende sang, en verdsettende sang til noen hun elsker, eller en advarsel om verden i dag. Alle kan tolke den på sin egen måte.

Del B

## Oppgåve 1

### Eit vakkert år

*I dag er det akkurat eit år sidan vi møttest. Sidan han kom. Eg vet ikkje kva det betyr. Betyr det eingong noko? Er det ikkje bare fire månader som betyr noko? True love? Men eitårsmerket er ganske stort. Eg har jo tenkt på ham kvar einaste dag. 365 dagar. Dag og natt. Ikkje gått meir enn to timer utan å tenke på ham. Det første og siste eg tenker på kvar dag. Kilden til min*



*største glede og min største sorg. Grunnen til min forandring. Modning? Motivasjon? Eg er ikkje sikker på om eg ville greidd det utan ham.*

For akkurat eit år sidan i dag, 19 oktober, sto eg og bestevennen min, Helena, i gangen på skolen. Vi sto bortast ved vinduet som så ut til kjøpesenteret. Vi tullet og tok morsomme bildar. Det var det siste augeblikket i livet mitt før *det store*. Det som endret alt. Klokka var 10:31. Vi var eit minutt sene til språktimen. Vi skyndet oss inn.

Da vi kom inn i klasserommet satt vi oss på vår normale plass, andre rad ved døra. Det sto ein gutt foran klasserommet. Han hadde brunt hår og blå auge. Læraren vår, Anne, sto ved kateteret. Hun begynte å snakke. «God morgon alle saman» sa hun. «Vi har ein ny gutt i klassen i dag. Eg vet at nokon av dokker allerede har hilst på Andreas, men vil du introdusere deg selv?» «Ja,» svarte Andreas. «Eg heter Andreas og eg kjem frå Jordal skole. Eg byttet fordi eg ikkje likte miljøet der» Klassen svarte med nokon einige nikk. Alle hadde selvfølgelig høyrte ryktane om miljøet der. «Eg spiller håndball og har ein hund som heter Labrans. Så ja, nå veit dokker litt om meg» han lo litt. «Men eg vil også vite noko om dokker» la han til. Eg husker eg beundret ham for modigheten hans. Det var ikkje alle nye elever som var så villige til å stå og fortelje om seg sjølv foran ein mengde av nye, dømmende ansikt. «Kan alle saman si namnet dokker og ein ting dokker liker?»

Vi så kvarandre i timen ein gang i uka, men for det meste i gangane. Eg la ikkje så mye merke til ham først, men etter kvart begynte eg å oppdage kor kjekk han var. Kor fin han så ut da han smilte. Da han lo. Da han kastet på håret. Kor godt han kom overeins med alle. Eg ville bli beire kjent med ham.

Kvar gang vi så kvarandre i gangane helste vi. Det startet med det. Berre hilsning. Men ein dag satt eg på skolebiblioteket da han kom inn. Han smilte og vinket. «Du går i spanskklassen min, ikkje sant?» «Kan eg få sette meg med deg? Alle de andre plassane er tatt» spurte han. «J-ja, selvfølgelig» stammet eg frem. Han lo litt. Vi snakket litt, og oppdaget at vi begge var interessert i historie. Frå den dagen begynte vi å prate meir. Vi spiste lunsj saman. Snakket mer om historie og andre ting vi syntes var interessante. Eg følte eg endeleg hadde funnet nokon som forstod meg. Kjærleiken min for ham var som en løk; den hadde så mange lag. Eg elsket ham på så mange nivåer. Eg elsket ham både for kor interessant han var, korleis han fikk andre til å føle seg, og korleis han fekk meg til å føle meg.

Ein dag da vi snakket saman i gangen, fortalte han meg noko som endret alt: han skulle flytte til Frankrike. Det var som å få et dask i ansiktet. Eg gråt ikkje i augeblikket; eg var for sjokkert. Vi berre fortsatte samtalen vår helt normalt. Så måtte han gå. Tannlegetime. «Ha det!» sa han og ga meg ein kort klem. Den første klemmen. Eg var for sjokkert til å klemme tilbake. Eg så etter ham da han gikk fort ned gangen. Tårene hadde startet i augane mine. Eg løp opp mot doen, og låste meg inn i den største båsen. Eg gråt 20 minuttar inn i timen. Tusen tankar raste gjennom hovudet mitt. Det kan ikkje være sant ... Korleis kunne dette skje? Den einaste gleden i livet mitt ... Fortjener eg dette? Hjertet mitt var helt knust, som om det var en skjør porselensvase som noen hadde mistatt på golvet, bitane spredt overalt.

Dagen etter smilte han til meg i gangen som om ingenting hadde skjedd. Og det hadde jo ikkje det heller. Ikkje for ham. For meg derimot, hadde alt blitt snudd opp ned på fem minuttar. Eg hadde vært så fokusert på å være med ham, og ikkje tenkt på at det ein dag måtte ende. Nå var

enden eit par ukar unna. Han skulle bli her til juleferien. Eg bestemte meg for å bruke de siste ukane så mye eg kunne. Nyte det.

Og det var det eg gjorde. Vi snakket meir og meir. Eg ble berre meir og meir forelsket. Han var like intetanende som vanlig. Eg visste ikkje at eg var så god til å skjule det. Dette var berre eit godt vennskap for ham. Det hadde det vært for meg også, i starten. Men det eskalerte jo ganske fort. Men det gode vennskapet vårt kom selvsagt noen konsekvenser: jeg var mindre med Helena, og hun lurte alltid på kvifor eg var så «fjern». Det irriterte meg veldig, så eg berre ignorerte henne, noko som igjen førte til at eg var mindre med henne – en uunngåelig tilbakekobling når man er forelsket.

Torsdag den siste uka før juleferien satt eg ved skrivebordet mitt hele kvelden. Den jazzmusikken eg hadde satt på, spilte roleg i bakgrunnen, i kontrast til den ulende vinden utanfor. Det var bekmørkt ute, og det einaste lyset inne var frå den røde skrivebordslampa mi, som svakt belyste det eg heldt på med. Det var ein gave. Ein gave til ham. Det var ein historiebok eg hadde kjøpt på Ark. Om den andre verdskrigen. Han kunne sikkert alt som sto der allereie, men eg visste ikkje kva eg skulle gi ham, og håpet at han ville tenke at jeg gjorde det fordi var noko spesielt mellom oss. Eg la den forsiktig i det mørkegrøne gavepapiret og knyttet båndet rundt. Da var den klar.

Det var fredag. Den siste dagen hans. Det var ein overskyet morgon, som matchet tilstanden i vu mitt. Skoledagen gjekk kjapt, og klokken 14:54 sto vi utenfor inngang C til bygget. Vi snakket litt om alt mogleg. Han fortalte kor mykje han gledet seg til å flytte til Frankrike. Eg følte eit stikk i magen da han sa det. Ville han ikkje savne meg? Men eg fekk ikkje til å gråte. Eg følte ikkje så mye som eg trudde eg skulle. Eg kjente berre ein sånn rar tomheit. Da han skulle dra klemte vi lenge. Den andre klemmen. I motsetning til den første, klemte eg tilbake denne gongen. «Lykke til» sa han. Eg skjønnte at han meinte lykke til med livet. Men det føltast ikkje som eg kom til å få så mye lykke framover. Alt var håpløyst. «Du også» svarte eg. Vi så kvarandre i augane og han smilte. Han gjekk til ein bil, der faren hans ventet ved døra. Han snudde seg ikkje. Eg så døra lukke, og bilen kjørde av gårde.

Da eg gjekk til bussen i den kalde desemberlufta kom endeleg tårene. Det knyttet seg i brystet. Eg kjente ein sorg eg aldri hadde kjent før. Eg følte at eg hadde nådd bunnen. At eg var fanget i et mørkt, dystert, fuktig rom av tankar og bekymringar, og det einaste som kan redde meg inn i lyset igjen var han som nettopp hadde gått. Han var den einaste personen eg hadde. Den einaste personen eg følte faktisk brydde seg da han spurte «Korleis går det?» Den einaste personen eg elsket. Eg angret på at eg ikkje hadde sagt noko. Kanskje vi kunne vore saman ... Nei, han ville vel ikkje endret planane sine for meg. Men ingenting hadde noko å si nå. Det hadde vært eit vakkert år, men nå måtte eg vinke hei til realiteten og ha det til dansen på roser som hadde drevet meg igjennom dette året. Han var borte, og det var ein del av meg også.

Besvarelse Luca

Del A

«Ingen som du»

Songteksten «ingen som du» er skriva av Ingebjørg Bratland. Teksten har eit godt innhald. Det vekse masse blomar i lag og alle blomane er forskjellig på ein fin måte. Forfattaren samanlikna oss med blomar. Vi er blomar som veks i lag. Som holdar samene og er usikre på oss sjølv. Vi trur alle er mykje finare og betre. Blomar lever eit liv som oss og har sine venner. Når dei seie «ingen er som du», dei skal forklare dei at du er like bra. Gjentakelsen «ingen er som du» blir gjentatt mange gonger i songteksten. Appellformene etos, patos og logos er brukt i songteksten, men berre patos. I teksten brukar deg logos og prøvar å overbevise at du er god nok. Det er fornuftig å tenkje at du er god nok og veit det. Teksten er også truverdig, du blir overbevist om at ho har rett.

## Del B

Vennskapet som ikkje kunne ta slutt:

Det var endeleg sommarferie. Emma er besteveninna mi og namnet mitt er Mia. Emma hadde nettopp fått seg ein ny kjæraste og dei var veldig søte saman. Eg følte noko gonger at eg var femte hjulet på vogna. Det var mykje betre før Emma ikkje hadde ei kjæraste, men viss ho var lykkeleg var eg det å.

Ho sto utfor å rope «Mia, vi skulle til stranda». Eg så ut der var ho og kjærasten. Eg hadde aldri sett ho så glad og lykkeleg før. Sjølv aldri når vi var saman i lag. Eg løp ned trappa, eg følte vinden i ansiktet mitt og lukta nybakt brød på kjøkkenet der mamma sto. Eg elskar dei nybakte brøda til mamma. Ho kasta ein brødskiva i handa mi også løp eg ut. Emma løp og klemte meg. Klemmane frå Emma var kjempe behagelege og følte meg så mykje tryggare når eg var med ho. Vi gjekk ned til stranda. Vi badet masse, men eg så bort på Camilla. Camilla er ei jente i klassen min. Det så ut som dei flørta eller at kjærasten til Emma og Camilla flørta saman. Eg veit eg burde sagt det til Emma, men eg ville ikkje bekymre henne.

Emma skulle dra til Spania neste veke. Da ble eg heilt aleine i denne vesle byen. Eg kjem til å sakne henne mykje.

Ho var på flyplassen og flyet drog om ein time. Eg satt på rommet mitt og tenkje på kjærasten og Camilla. Kva om han hadde blitt utru med Emma. Det kunne ikkje skjete Emma var så lykkeleg. Klokka hadde blitt mykje. Eg gjekk i seng og la meg til å sove.

Mamma ropte på meg nede. Eg hørte ikkje kva ho sa. Det einaste eg hørte var lydane av fuglane og naboen sin grasklippar som alltid var oppe og klippet graset.

Eg gjekk ned. Ho hadde bakt pannekaker, ho veit kor mykje eg elsker pannekaker. Eg kunne ete det kvardag. Det var ei fest i kveld og alle skulle komme. Eg hadde ikkje gjort ein ting i dag. Alle dagar var så kjedelege utan Emma, men eg gjorde meg klar til festen. Sjølvfølgeleg måtte eg dra.

Når eg hadde komme på festen. Eg kunne ikkje sjå kva eg sjå. Der sto Camilla og kjærasten til Emma og klinte. Eg visst ikkje kva eg skulle gjere. Eg kunne ikkje seie det til Emma for ho hadde blitt så lei seg. Neste dag kjem det eit rykte om meg. Eit rykte om at ei hadde klintet med typen til Emma. Emma ringte, ho sa «kva, søren var det du trur du gjer» eg seie ikkje noko. Eg klarte ikkje å seie noko. Eg skalv i kroppen eg kjente at eg fekk feber. Korleis kan ho seie noko sånt om meg. Ho kveit eg aldri hadde gjort noko sånt mot henne. Ho sa «vi kjem ikkje til å vore bestevennar lengre» og la på. Eg fekk heilt sjokk og kjente tårane trille ned på skinne. Korleis skal eg si det var Camilla, ho trur jo ikkje på meg. Eg orket ikkje å tenkje på det meir. Hadde grått i to timer. Eg hadde kjempe poser under auga og var kjempa sliten. Hvis ho berre var på den festen og da hadde ho visst det ikkje var meg, men kven i all verden ville spred dette rykte om meg. Vent no litt eg trur eg veit kven som gjorde det. Camilla ho hatet meg og derfor vil ho sikkert at Emma og eg skulle bli uvenner. Eg hatet ho også, men det var skikkeleg dårleg gjort av henne. Emma og eg har vore vennar i heile livet, det kan ikkje slutte no.

Klokka var eit på dagen. Festen i går var hos Camilla og ho bodde rett rundt hjørne. Eg gjekk ut for å få litt luft. Der sto eg, framfor Camilla sitt hus. Det så ut som ingen var heime. Eg snek meg inn og lista meg opp trappa, men eg hørte ein skarp lyd bak meg. Der sto hunden til Camilla den skulle til å bjeffe, men eg kasta ein leke og løp opp trappa. Eg kjente pulsen min gjekk opp. Eg visst dei hadde kameraet eit sted i huset. Eg krøyp på golvet inn til kamera rommet med oversikt over overvakingskamerane. Eg var så redd det skulle kjem nokon. Eg stressa eg vil berre vore bestevenn med ho som før. «Der!» sa eg. Eg fant det. Videoen av at han klinte med ein annan på festen. Eg kom på at eg burde berre ringt eller sendt melding den kvelden om at typen hennas klinte med ein annan. Eg sendte videoen til meg sjølv og kopierte den. Eg hørte døra smalt igjen. Nokon hadde kommet heim, men kva skulle eg gjere no? Eg gjekk på rommet til Camilla og gjekk ut av vindauget. Eg var så stressa at eg

følte meg som ein stressball. Eg skulle egentleg ha hatt ein stressball no. Eg hoppa ned og løypte ut frå huset til Camilla.

Sommarferien hadde gått så fort Emma kjem heim frå Spania, ho ignorerte meg. Eg skulle til å snakke med henne fordi eg har det ordentleg beviset, men kva om ho ikkje trur meg. Kva om ho trur det er meg på den videoen. Nei, hun har kjent meg lenge nok til å vite korleis eg ser ut.

Eg ringte på døra. Det var moren som opna og sa «hei». Eg spurte om kor Emma var. Ho sa «oppe trur eg». Eg sprang opp rommet hennas eg var andpusten og så på ho. Eg så ansiktet hennas ho så lei seg ut. Ho var sint og lei seg på same tid. Eg viste videoen og eg forklarte alt. Det at eg var på festen og eg så dei kline med kvarandre, men turte ikkje å fortelje det til deg. Ho sa unnskyld og klemte meg. Eg hadde sakna dei klemmane av Emma, dei var faktisk dei beste. Ho visket meg i øyra og sa «eg slo opp med han». Eg klemte ho hardare og kjente tårene trille nedover skinnet hennas. Han «fortente deg ikkje» sa eg og tok opp eit puslespel vi alltid pleidde å spille da vi var barn. Skolen startet i morgen og vi var bestevenner som før. No fekk eg den gamla gode Emma tilbake utan ein som alltid skal følgje etter. Eg fortalte alt som hadde skjedd den uka ho var borte. At eg berre satt heime og ikkje gjorde ei ting og at eg var på fest, men det var kjedeleg utan henne.

Kilder:

Fabel

<https://www.ordnett.no/search?phrase=elsker&publications=36&articleRefid=44456238>

Besvarelse Chris:

### **Del a**

Ingen som du

Det er ein tekst som handlar om vera sjølvstendig, tenka positivt om seg sjølv, å vera han ein er og ikkje la nokon stoppa deg. «Ingen som du» kan jo seia litt om kva songteksten handlar om, det er berre ein deg i denne verda og det handlar om å vera den beste versjonen av seg sjølv. Refrenget i songen er eit godt døme på kva songen handlar om, i refrenget seier Ingebjørg «for du har både vit nok, mot nok, og ro nok

Og du er både bra nok, sterk nok, og god nok»

Dette seier egentleg det meste om kva songen handlar om, sjølv om nokon kanskje ikkje kjenner seg igjen i alle tinga så kjenner ein seg igjen i noko. Og det gjer at ein kan tenka at veit du kva eg er faktisk god nok og ingen andre er som meg. Temaet i songen er «du er nok», så lange du er han du er så er det nok og at ein treng ikkje å prøva og vera nokon andre. Etter refrenget så seier Ingebjørg

«kom med draumane dine

Kom med trua di

For ingen er som du»

Det eg trur at ho maner meiner med dette er at ikkje følg etter andre draumane sine, skaff deg dine egne draumar å draum stort for ingen veit kva du kan gjera for å oppnå i denne verda.

## **Del b**

Framtida vår

Framtida er noko vi menneske snakkar om heile tida, nokon som snakkar mykje om framtida i norge er politikare, politikare jobbar egentleg berre med å gjera framtida betre. Her i norge er vi jo ganske gode på klima, fordi vi er eit lite land og ikkje store kraftverk som fossar ut drivhusgassar. Vi i norge er òg gjort tiltak som pant, dyrare å køyra bil og vi kilde sorterer, men er vi gode nok? kjem jorda til å bli for varm? Kjem vi til å greia å kutta utsleppa med 50% innan 2030?

Verda er i den posisjonen at vis vi ikkje kuttar utsleppa snart så kan det vera for seint, mange land har set seg mål om å kutta utsleppa med 50% dette målet vart sett i paris 2015 og er derfor kalla Parisavtalen. I denne avtalen er det 189 land med som skal prøva å oppnå at gjennomsnittstemperaturen i verda ikkje blir høgare, men lågare. Når desse landa skal få til å få kloden kaldare, så må dei kutte utsleppa, det ein meiner med det er at vi slepp ut for mykje drivhusgassar ut i atmosfæren. Drivhusgassar kan til dømes vera karbondioksid, metan eller vassdamp, desse gassane gjer verda vår varmare og dette kan forårsaka mykje skade på naturen vår som vi kjenner han i dag. Nokon som står vi fare vis vi ikkje stoppar temperaturen frå i stige er alle artane som lever på Nordpolen og sørpolen. nokon som også slit er dyreartene som bur i regnskogen, vi menneske kuttar ned tre heile tida, dette kan gjera at det blir meir karbondioksid i lufta fordi tre tar inn Co2 og gjer det med til oksygen, ved å kapp

tre er det og mange artar som ikkje har nokon stad å bu. Vi er alle samd i at dyr har like mykje rettar til å bu på denne planeten som vi menneske har.

Noko anna som også gir ut Co<sub>2</sub> eller karbondioksid i lufta er bilar dieselbilar, dei slepp ut store mengder av co<sub>2</sub> når dei er i bruk, grunnen til at dieselbil er eit problem er at veldig mange brukar det, sjølv om det er mogleg å skaffa seg ein elbil, som er veldig mykje betre utveg så bruker framleis mange diesel bil. Noko eg kan forstå er at dei som har lang veg til alt mogleg har ein dieselbil, men når vi som har 100 meter til næraste butikk og alt ligg ein liten busstur unna òg skal køyra rundt i ein diesel bil så blir det for mykje co<sub>2</sub> som blir sloppe ut. Dieselbil er ikkje berre eit norsk problem, nei då vi er eigentleg ganske gode på å bruka elbil vi, men andre land har ikkje komme så langt, og dei fleste land i Europa har eit høgare innbyggartal enn oss i Noreg.

Det som er det store problemet, er jo at det er generasjonen i framtida som kjem til å kjenna konsekvensane av at den førre generasjon slapp ut så mange utslepp som dei gjorde. Det er derfor det er viktig at den noverande generasjonen legg igjen ein planet som er mogleg å redda, og at den neste generasjon òg får ei moglegheit til å leva sånn som vi nordmenn lever i dagens samfunn. Dette er kanskje grunnen til at mange barn òg protesterer når dei meiner at politikarane snakkar for mykje og har for lite handling. Ein som kanskje kan kalla seg for leiaren i barna er Greta Thunberg, ho har halde masse talar og ho står opp for oss ungdommar som også har noko å seia i denne klimakrisa vi er inni. Greta har stått fram mot politikarar som ikkje gjer nokon handlingar for å kutta utsleppa, dei berre snakkar og seier at vi fiksar det.

Klimakrisa skjer no vi må gjera noko, kloden treng at det blir kaldare. Vi menneske må ta oss saman å stå i lag mot denne krisa, vi kan gjera det, men vi treng at alle bidrar. Viss vår familie eller vår enkeltperson hadde bidratt med det dei kunne, ein treng ikkje å ofra livet for klima, men gjera små ting i kvardagen så er ein med å hjelpa for å stoppa klima. Vi i Noreg er ganske gode på klima som eg har sagt tidlegare, vi i Noreg er liksom litt tidleg ute med alt ein kan gjera for å kutta utslepp. Alle i Noreg pantar, vi resirkulerer og vi køyrer mykje elbil. Men er det noko vi i norge kan bli betre på? kan vi greia senka utsleppa våre endå meir? Skal vi greia det så må vi stå saman og vi må starta som snart som mogleg.

Kilder:

[www.ordnett.no](http://www.ordnett.no)

<https://www.nettavisen.no/okonomi/kjempevekst-i-dieselbil-salget-i-norge/s/12-95-3424011675>

<https://snl.no/Parisavtalen>



## Vedlegg 2: Oppgaver tekst 2 med elevbesvarelser

Oppgavene:

# Informasjon til oppgåve 1

**Bruk vedlegg 1 «Barn, ikke brud», frå årets TV-aksjon, når du svarer på oppgåve 1a, 1b og 1c.**

Oppgåve 1a)

Kva type tekst er dette? Grunngi svaret ditt.

Skriv 1–2 setningar.

*Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:*

- *Presentere forståing av tekst*
- *Bruk av fagspråk*
- *Formalia*

Oppgåve 1b)

Kva meiner du er hensikta med teksten? Grunngi svaret ditt.

Skriv 2–4 setningar.

*Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:*

- *Presentere forståing av tekst*
- *Bruk av fagspråk*
- *Formalia*

Oppgåve 1c)

Skriv ein skjønnlitterær tekst der du skildrar ein augneblink frå ein barndom.

Skriv eit samanhengande avsnitt på ca. 100 ord.

*Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:*

- *Innhald*
- *Språkbruk*
- *Formalia*

## Informasjon til oppgave 2

I førebungsheftet har du lese fleire tekstar om det å kjenne seg utanfor, mellom anna tekstane «Det er vondt å være utenfor», «Mennesker på kafé» og «Hen».

Oppgave 2a)

Kva råd vil du gi ein som ikkje kjenner seg inkludert?

Skriv 3–5 råd.

Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:

- *Formalia*
- *Presentere forståing av tekst*

Oppgave 2b)

Kven er målgruppa i teksten «Det er vondt å være utenfor», og kva er hensikta med han?

Grunngi svaret ditt.

Skriv 2–5 setningar.

Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:

- *Presentere forståing av tekst*
- *Formalia*

Oppgave 2c)

Skriv ein tekst der du argumenterer ANTEN for ELLER imot bruken av pronomenet «hen».

Bruk overskrifta «Kva vi skal vi med hen?».

Skriv eit samanhengande avsnitt på ca. 100 ord.

Svaret ditt vil bli vurdert på desse områda:

- *Presentere forståing av tekst*
- *Bruk av fagspråk*
- *Formalia*
- *Markering av kjelder*

## Informasjon til oppgåve 3

**Idiomatiske uttrykk blir mykje brukte i norsk. Eit idiomatisk uttrykk betyr meir enn berre orda vi les.**

### Oppgåve 3

«Det kjem ingenting i ei lukka hand», sa bestefar. Kva meiner du dette uttrykket kan handle om? Grunngi svaret ditt.

Skriv eit samanhengande avsnitt på ca. 100 ord.

*Teksten din vil bli vurdert på desse områda:*

- *Presentere forståing av tekst*
- *Bruk av fagspråk*
- *Formalia*

## Informasjon til oppgåve 4

Du skal velje ANTEN alternativ A ELLER alternativ B

Alternativ A

La deg inspirere av ein tekst eller eit bilete frå førebuingssheftet, og skriv ein skjønnlitterær tekst.

Teksten skal innehalde minst to av desse verkemidla: metafor, samanlikning, kontrast og gjentakning.

Bruk overskrifta «100% innanfor».

Svaret ditt bør vere på 400–700 ord.

*Teksten din vil bli vurdert på desse områda:*

- *Innhald*
- *Struktur*
- *Språkbruk*

- *Formalia*

#### Alternativ B

Mange barn er redde for at dei ikkje passar inn, eller at dei ikkje klarer å møte forventningane vaksne og samfunnet har til dei.

Skriv ein sakprega tekst der formålet med teksten er å oppmode barn og unge til å tore å vere seg sjølve.

Bruk overskrifta «100% innanfor».

Svaret ditt bør vere på 400–700 ord.

Besvarelse Iben

### Oppgåve 1

- Denne teksten er ein samansett tekst fordi den er med tekst og bilde, og ein haldningskampanje fordi den er informerende og oppfordrande.
- Hensikten med teksten er å informere om barnebruder. Haldningskampanjen er å få folk til å **synast** synd på jentene og ville støtte organisasjonen Plan i arbeidet mot barnebryllyp.
- Brudekjoler for 11-åringar**  
Brudekjolen er kvit med blonder, skreddersydd for den **lille/vesle** kroppen min. Eg går opp oppgangen med faren min sin arm rundt ryggen min. Grepet hans er hardt. Som om eg skulle våge å rømme nu. Så ser eg ham der oppe ved alteret. Smiler lurt. Eg vil kaste opp. Han har skjegg. Eg har så vidt begynt å få hår på leggene. Eg vil på å kaste opp. Eg vil ikkje dette. Eller ville eg? Eg veit ikkje. Var for ung til å vite. **Berre** 11 år. Nettopp komme i puberteten. Eg var ein blomst som akkurat hadde begynt å blomstre. Hadde ikkje eingong fått mensien, kunne ikkje få barn. Og allereie skulle eg gifte meg. gifte meg? Ja, det kjentast ganske giftig.

### Oppgåve 2

- Det kan vere vondt å ikkje kjenne seg inkludert, men her er nokon råd til kva ein kan gjere:
  - Viss det er nokon vennar du er med som får deg til å føle deg utanfor, kan du prøve å snakke med dem. Kanskje de ikkje mente å **utestenge** deg.
  - Viss du ikkje har nokon vennar, eller de du har ikkje stopper å **utestenge** deg, kan du prøve å finne vennar andre steder, som på fritidstilbod. Der kan du finne folk med same interesser som deg og du kan finne vennar som du passer meir inn med og inkluderer deg.

- Viss ingenting fungerer, kan du prøve å snakke med helsesøster eller ein annan voksen du føler deg trygg med. Det kan vere godt å snakke med nokon om følelsane/kjenslene sine.
- b) Målgruppa til teksten «Det er vondt å vere utanfor» er vaksne, fordi det står «Kva kan vi voksne gjere?» og «5 tips for å vere ein trygg voksen». Hensikten med teksten er å informere vaksne om utestenging og korleis de kan hjelpe med det.
- c) Kva skal vi med hen?
- Hen er eit pronomen, sånn som han eller ho. Hen kan brukast for ein person som ikkje definerer seg som han eller ho, og det kan også brukast når ein omtaler ein person ein ikkje veit kjønnet på. Mange føler at det blir lagt altfor mykje fokus på kjønnsidentitet. Ved å bruke pronomenet hen, som ikkje uttrykker kjønn, kan dette bli mindre. Det er lett å anta kjønnet på nokon på korleis de ser ut, og dette er det mange som er imot, for det er ikkje alltid ein «ser ut» som kjønnet sitt. Derfor kan ein bruke hen på nokon helt til ein har spurt om kjønnet dykkar. Det er også nokon som ikkje føler seg som eit spesifikt kjønn eller definerer seg som han eller ho. Ofte definerer disse seg som hen. Hen kan brukar på mange måtar, og eg er for bruken av hen.

### Oppgåve 3

Eg trur det idiomatiske uttrykket «Det kjem ingenting i ei lukka hand» kan handle om korleis du må ha hendene opne for å take imot ting, akkurat som å ta imot ein ball. For eksempel, viss du ikkje er open for og verkar interessert i å bli kjent med nye folk, er det vanskelegare å bli inkludert fordi folk ikkje er sikre på korleis du kommer til å reagere viss de spør. Utrykket kan også handle om korleis du får ingenting viss du ikkje gjer tiltak, fordi hender ofte symboliserer handling, og handen er lukka. For eksempel, du får ikkje suksess viss du ikkje jobbar for det.

### 100% innanfor (Alternativ B)

Det er mange barn og unge som opplever å føle seg utanfor. Det kan vere at ein føler seg annleis enn de rundt seg og at ein ikkje passer in uansett kva ein gjer og korleis ein er. Det kan hende ein ikkje føler seg morosam nok, interessant nok, pen nok eller flink nok. Da er det viktig å huske på at det ikkje er din feil, og at du ikkje trenger å vere som alle andre for å passe inn. Kanskje nokon spørsmål som eg kan drøfte og argumentere rundt seinare i teksten

Det er mange som føler at dei må vere som alle andre for å passe inn. Da er det mange som prøver å endre seg sjølv og vere nokon de ikkje er. Det kan for eksempel vere å endre stilen sin for å kle seg som de «populære», fordi ein kanskje blir inkludert da. Ein burde ikkje begynne å følge etter andre, for da kan ein miste seg sjølv og eit som gjer ein unik. Ein trur at folk kommer til å like ein viss ein blir som alle andre, men sanninga er at det er mange som liker folk som er annleis. Det kan vere mykje meir interessant å vere vennar med nokon som er spesielle og unike.

Når ein føler seg utanfor er det også lett å tenke at det er din feil og at det er noko galt med deg som gjer at du ikkje blir inkludert. Da er det viktig å huske på at det ikkje er det, du er berre på feil sted. Det kan også vere bra å vere annleis, og du vil finne steder kor du passer inn seinare i livet. På ungdomskolen kan det vere press om å vere som alle andre, men når ein startar på vidaregåande kan det begynne å bli kult å vere annleis, og mange finner sin gjeng kor de blir akseptert og inkludert.

Eit til avsnitt, kanskje et som handlar om det med å vere flink, for eg nemnar det i oppsummeringa.

Oppsummeringsvis, viss du opplever å aldri passe inn der du er, er det er ikkje noko galt med deg. Ingen burde endre seg sjølv for andre, det beste å gjere er å heller finne eit sted der du blir inkludert og akseptert. Du er unik, og fortsett å vere unik. Viss du ikkje føler deg flink i noko, må du huske på at det å vere akkurat deg, er det du som er flinkast til.

Trenger 20 ord til, viss eg tar bort kommentarene mine

Kjelder:

Bibliografi

Røde kors. (2021, 10, 11). Hentet frå Røde kors:

<https://www.rodekors.no/opprop/skolestart/>

Språkrådet. (2016, 03, 18). Hentet frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/kva-skjer/Aktuelt-ord/hen/>

Besvarelse Luca

Oppgåve 1a)

Denne reklamen er ein samansett tekst og ein haldningskampanje. På grunn av at dei prøvar å endre haldningar og vanene våre og for at dei skal tenkje på det reklamen handlar om.

Oppgåve 1b)

Eg meiner dei skal prøve å få folk til å støtte tenestene. Dei vil at folk skal bry seg meir om desse barna som blir giftet bort. For at dette kan ta slutt.

Oppgåve 1c)

Eg går med mamma i byen. Vi har vore her kjempe lenge og eg begynner å bli lei av å gå rundt. Eg ser meg omkring det er masse menneska. Det er masse folk som kjemper for å kjem inn i butikkar. Eg ser ei mann som sitar på gata. Det er «Black Friday», og eg tenkjer stakkars mann. Det var fleire av dei. Eg drar i mamma sin jakke å spør ho om pengar. Ho gir meg hundre kroner. Eg går bort til mannen å gir 100kr til han. Han ble kjempe glad og eg smila. Mamma sto bak å seier «Så søt du er».

Oppgåve 2a)

Eg ville ha gitt desse rådane. Ikkje bry deg om kva andre meiner og synast om deg. Du er bra nok og klare å seie ifrå til ein voksen eller søskena.

### Oppgåve 2b)

Målgruppa er ungdom frå ca. 10-15. Hensikta er at ein må inkludere alle og forelderen må læra barna sine å inkludere tidleg. Ingen likar å bli heldt utestengt. Derfor trengar dette å bli borte.

### Oppgåve 2c)

Kva vi skal med hen?

Eg er for bruken av pronomenet «Hen». Eg har ingen negativ mening om dette. Det at personen ikkje kjenner seg helt som ein han eller ho. Kvifor skal det ikkje vere lov å vera begge deler om ein ønsker det? Mange i samfunnet vårt i dag er enten heterofil, homofil eller biseksualitet. Eg tenkjer ein må kunne vere kven ein vil vere. Vi kan ikkje velje at ein ikkje kan vere begge kjønn eller bytte til eit annet kjønn. Det at folk blir mobba for å vere litt annleis. Dokker har ikkje noko med om nokon forandrar seg eller blir litt annleis.

### Oppgåve 3

Eg tenkjer dette uttrykket kan handle om at ein stenger seg inne. Når dei seie «Det kjem ingenting i ei lukka hand». Dei meiner at ei lukka hand er det same som ein lås som er låst. Bestefaren meiner du har stengt deg inne, at ein skal sleppe seg ut eller opne seg meir. Du må la folka komme inn. La dem bli kjent med deg og ikkje berre røm vekk når dei prøver. Du er for streng mot deg sjølv. Slipp litt opp på tauet eller handa så er det lettere for andre å snakke å forstå deg.

### Oppgåve 4

Alternativ A

100% innanfor

Eg er på skolen. Det er ti minuttar til vi startar. Eg kjenner eg gruer meg til skolen. Eg sitter helt bakarst i klasserommet, men eg føler eg ikkje er bra nok. At eg ikkje passa inn. Det er dessutan kjempe pene jenter der med masse sminke og det er vell ein sjølvfølgje at gutane sikler etter jentene.

Eg går på doen imens eg venter. I det eg går inn på jente doen, får eg auge kontakt med ein annan jente. Sjølv om ho går inn på doen til gutane. Eg har aldri sett ho her før. Er ho ny? Eg tenkjer «Burde eg si til ho at det er feil do?». Ho går inn. Det er for seint no. Eg går inn på badet. Eg ser meg i spelet. Eg likar ikkje det eg ser.

Det er ei flue på veggen. Den er kjempe stygg og liknar på ein mini dinosaur med vingar. Høyrer klokka ringer å går ut av doen. Jenta som eg så på doen til gutane står å venter utafor klasserommet mitt. Kva gjer ho der? Eg går inn. Eg kjenner lukta av parfymane jentene har spraya i rommet. Læraren kjem inn i klasserommet. Det blir heilt stille og alle setter seg ned på stolen. Jenta går inn i klasserommet og læraren seia høgt «Det startar ein ny jente i klassen i dag, Ta godt vare på henne.» ho avbryter han å seier «Inkjekjønn» og læraren svarer med «Åa, beklagar så mykje ». Ho setter seg ned på den fremste pulten. Ingen har lyst til å sitte der. «Kven har lyst til å sitte fremst i klasserommet?».

Eg tenkjer for meg sjølv. «Det er sikkert derfor ho gjekk på doen til gutane og ikkje doen til jentene før skolen». Eg hadde så mykje spørsmål til ho. «Korleis er det å vere inkjekjønn», «Er det ikkje rart», «Når blei du det». Klokka ringer.

Eg går bort til henne og seier «hei», ho sa «Hei» tilbake. Eg spør ho om det er derfor ho går på gut doen før skolen. Ho svara «Ja», men eg vil ikkje gjere det når det er folk i nærleiken. Eg blei mobba på den tidlegare skolen min. Eg kjenner ei klump i halsen min. Eg tenkje «Korleis blir ho mobba og ikkje meg». «Verden er ikkje rettferdig», sa eg til ho. Alle er 100% innafor. Ho er heilt einig.

Eg berre ser for meg at gutane snakkar bak ryggen til ho nye. Eg høyrer dei seier «At ho likna på ei heks». Eg tenkjer inni meg «De er berre nokon gutar som trur dei er nokon magnetar som tiltrekker seg damer».

Vi tar følgje heim att. Endeleg får eg ein venn som forstår meg og eg forstår ho. Eg elsker å inkludere andre, men det er veldig kjipt at ho har blitt mobba berre fordi ho er «Inkjekjønn». Kjønn har jo ikkje noko og si. Ho skal andre vegen. Eg seier «Hadet», og klemmar ho. Klemmane hennar var som bamse klemmar og den varm og god.

Eg vaknar opp. Eg er kjempe sliten. Det er varmt på rommet mitt. Eg reiser meg opp å tar opp vindauget. Eg ser ut, det er sol og kjempe fint vær. Eg gleder meg til skolen i dag sidan ho nye har begynt. Endeleg har eg nokon å vere med på skolen.



Eg kjem på skolen. Ho pleier alltid å vere tidleg ute. Skole klokka ringer. Dersom ho ikkje kjem så drar eg heim. Ho kjem ikkje etter første time, derfor ventar eg til neste time og etter der igjen. Eg går til læraren min, «Har du høyrte noko frå?», han avbryt meg og seier «Har du ikkje høyrte det?», «Høyrte kva da?» seier eg. Læraren seier «Ho flyttet i går til ein kostskole i utlandet». Eg kjenner eg bli lei meg, hjarte mitt kjennest ut som bly å dunkar mykje fortare. Eg ringer mamma, ho hentar meg utafør skolen. Neste dag er ikkje som før og ikkje der igjen heller. Alt går så sakte som ei skjelpadda sin hjerne.

Eg prøver å søke ho opp på Instagram og Snapchat. Eg prøver alt og eg får ingen treff. Neste morgon på skolen kjem det ei jente bort til meg og seier du er bra nok. Dessutan er du 100% innafor og klemmar meg.

Kjelde: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/aktuelt-ord/hen/>

Lasta ned 11.10.2021

Kjelde: <https://www.rodekors.no/opprop/skolestart/>

Lasta ned 11.10.21

Kjelde: Askildsen, Kjell (1983): Thomas F`s siste nedtegnelser til almenheten, Forlaget

Kjelde: <https://www.plan-norge/no>

Kjelde: <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=kilder>

Kjelde: <https://lexin.oslomet.no/#/findwords/message.bokmal-nynorsk>

Kjelde: <http://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99549>

Kjelde: <https://snl.no/barndom>

Besvarelse Chris

### **TV-aksjonen**

1 a)

- I vedlegget er det skrevet ein kampanje tekst som har blitt skrevet.
- Ein kan sjå det når det står at ein skal støtte åra TV-aksjon.

1 b)

- Hensikta med teksten er at vi som sjå på det skal føle synd på dei som blir gift bort når dei er så unge.
- Dei prøver å få deg til å få lyst til å sende dei pengar.
- Hensikta er også at ein skal tenke på kor ille nokon andre har det.

1 c)

- Tøffe kår  
Sirena er ei jente har ikkje hatt ei god oppvekst, som ein 12 åring fekk hun vite kven hun skulle bli gift seg med, dette var en man i 30 årene. De giftet seg når Sirena fylte 14 år, ei kveld prøvde Sirena og snike seg ut av huset, hun snek seg ut bakdøra og over busken, når hun skulle ut porten så gjekk det ein alarm. Sirena løp og løp, dei kom etter hun med bilar og det var umogleg, dei fanga henne og nokon seie at hun sitter fast i et tårn.

### **Inkludert**

2 a)

- Ein må ta ansvar, søk folk som passer deg.
- Ikkje tenk at du er aleine for det er du ikkje.
- Ikkje forvent at nokon andre skal kom til deg
- Finn folk nokon vennar som passar deg.
- Vis du vil kjenne deg inkludert må du ikkje vera sjenert.

2 b)

- Målgruppa er dei foreldrane, voksane som skal ta ansvar for barna sine.
- Hensikta med teksten er jo at foreldrane må snakka meir om viktige ting som ein går igjennom som barn.
- Det som også kan vere hensikta er jo at foreldrane må vere meir til stede når det gjelder barnet sitt sosiale liv
- Så og si null barn vil si til sine foreldre at dei ikkje blei invitert eller noko sånt, så det er viktig at foreldrane tar det ansvaret og spør sine barn.

2 c)

Eg meina at det ikkje er ein dum ide få inn hen samen med han og hun. Eg meina at dei som ikkje føler seg for ein han eller hun, skal kunne identifisera seg som ein hen. Eg sjå ingen sterk argumenta for at vi ikkje skal la hen få vere ein måte og identifisere seg på. Eg vil si at hen gjer at vi i Noreg gir plass til alle og ein sikkerheit til dei som ikkje føler seg som ein gut eller ei jente. Det er ikkje noko å tap på at ordet hen blir brukt i Noreg.

### **Idiom**

3 a)

«Det kjem ingenting i ei lukka hand»

Det eg trør bestefar meina med dette er at ein ikkje kommer seg noko vidare i livet vis ein bere skal takke nei til alle moglegheitene ein får, ein må tør og opne seg litt for at bra ting skal skje. Som oftast har besteforeldrane dine opplevd mykje, dei har vere igjennom meir enn det du har og du burde høyre kva dei har og si. Det eg trør at uttrykket meir detaljert vil si er at

ein må prøve nye ting, når han seie «lukka hand» trør eg han meina at du takker nei til moglegheitene dine.

4 A

## 100% innanfor

I Noreg i dag har vi et godt og fint samfunn, vi hjelpar kvarandre og vi stole på kvarandre. I dag skal vi bli kjent med Theo, han bu på Manglerud, spelar hockey og går i 9 klasse. Theo har to bestevennar, de heiter Truls og Henrik. Moren til Theo heite Oda og faren heite Martin. Theo tenker sjølv at han har et bra liv, ein manglar bere ein kjæraste så har han alt tenker han sjølv. I ungdomstida skjer det masse, ein får ny venner, puberteten kjem og ein har mykje skole. Theo trener kvar dag, ein spis sund å god mat og han er søv minst 8 timer kvar dag. Theo sin draum er nemleg å spele på landslaget, han tenker på det kvar dag. I dag skal vi følgje Theo denne måndag

Theo startar dagen med tre brødiskiva med ost og skinke, så pussar han tenna før han drar av gårde på skolen. Han tar følgje med Truls til skolen, Truls snakkar om den sjuke festen han var på, på laurdag og kor full han hadde blitt. Theo seie til folk at han ikkje lik å dra på fest, men det er noko han finnar på, fordi Theo har aldri blitt invitert til en fest. Han har lyst til å bli, men han tør ikkje å spør og det blir for dumt å spør nå når ein har sagt han ikkje har lyst. Theo, Truls og Henrik går på Wang ungdom, alle spele hockey og dei ble kjent i 8.klasse når de begynte i same klasse. Truls og Theo går på T-banen det einaste Truls snakkar om er den forbanna festen, «eg har aldri vere på ein så bra nokon gang, no joke liksom» seie Truls før vi set dei ned. «men kva har du gjort i helgen da» spør Truls, Theo svarer kort «trena, ikkje noko meir.» Truls svarer «så nydeleg da». Etter det blir det stille en stund før Truls spør «kva ta du i benk nå?» Theo har ikkje lyst til svare, sidan Theo veit Truls tar meir enn meg, «95 kilo» seie Theo, «det er jo bra det da» svarer Truls. Truls fortsetta å snakke om festen, når Theo får sjå videoane og bildane får eg bere meir lyst til spørje om eg kan få bli med neste gang. Theo kan ikkje spørje, dette er noko Theo synes er trist og Theo føler meg utanfor og aleine.

Theo har hatt ei tøff dag på skolen, det einaste han tenkjer på er festen som og korleis han angrar på at han ikkje spurte Truls om han kunne fått moglegheitene til å bli med på fest neste gang. Theo kommer heim til moren og faren, dei kan sjå med ein gang at det er noko feil. Dei gjer ikkje noko med det, Theo set seg på rommet i senga, til slutt sovnar han. Det er laurdag ettermiddag Theo og Martin lager middag. Så ringe det på, Oda opnar og der står Truls og Henrik, Oda roper «Theo det er nokon gutar frå klassen din her». Theo løp mot døra, og der

står Truls og Henrik med to store plastposar. Truls seie «har du lyst til å være med på fest?» Theo prøver og holde seg roleg, men det går ikkje, Theo svare «JA». Theo hiver på seg noko sko å ein jakke og løp ut utan og si i frå til Oda og Martin. Nå føler Theo seg 100 innanfor.

<https://skriveverktøy.app.fagbokforlaget.no/#/>

<https://snl.no/skj%C3%B8nnlitteratur>

fabel 10

### Vedlegg 3: Oppgaver tekst 3 med elevbesvarelser

Oppgavene:

**Oppgåve 1:** Ein dag i Hjalmar Ekdal sitt liv ti år etter. Skriv ein forteljande tekst.

**Oppgåve 2:** «Tar De livsløgnen fra et gjennomsnittsmenneske, tar De lykken fra ham med det samme» er eit kjent sitat frå Henrik Ibsens «Vildanden». Skriv ein tekst der du reflekterer over om løgn er nausynt for oss.

**Oppgåve 3:** Skriv eit lesarinnlegg eller ei drøfting der du tar opp dei ulike ”rollene” vi speler i ulike situasjonar.

**Oppgåve 4:** Skriv ei forteljing der hovudpersonen sine ulike ”roller” set han/ho i ein dramatisk eller vanskeleg situasjon.

Besvarelse Iben

#### Korleis kan det å vere mellom to kulturar påverke deg? (Oppgåve 3)

Mange opplever å vere mellom to kulturar, og at dei ulike kulturane har ulike forventningar til ein. Det å vere mellom to kulturar kan påverke deg på mange ulike måtar. I denne teksten skal eg reflektere over korleis det kan vere å vere mellom to kulturar. Eg skal ta utgangspunkt i den afroamerikanske jenta Starr frå filmen ‘The Hate U Give’.

Å vere mellom to kulturar kan skape ein vanskeleg kontrast mellom dei ulike tinga som er forventa av deg. For eksempel, Starr i filmen ‘The Hate U Give’ er mellom to kulturar, kulturen hun har i det fattige nabolaget sitt med andre afroamerikanere, og kulturen hun har på den rike skulen sin, som foreldrane hennar sendte henne til for at ho skal få den beste framtida. Disse to stedane forventar ulike ting av Starr. På skulen tonar Starr seg sjølv ned fordi ho ikkje har lyst til å vere «den gale svarte jenta», som dei fordomsfulle klassekameratane til Starr kommer til å tro ho er. Heime forventast det av Starr at ho ikkje har blitt «for kvit», og faren ble sur når han fann ut at Starr hadde ein kvit kjæraste. Dette lager ein vanskeleg kontrast i kvardagen til Starr, mellom heimen og skulen.

Å vere mellom to kulturar kan gjere at man får identitetsproblema. Det at dei ulike kulturane Starr er del av har ulike forventningar til henne, kan gjere at hun blir fokusert på kven andre vil at ho skal vere, og ikkje på kven hun eigentleg vil vere. Dermed følger ho berre idear folk rundt hennar har gjennom livet. Til slutt kan det ende med at ho ikkje veit kven ho er. Det kan vere veldig vondt å ikkje vite kven ein er. Ein kan kjenne seg einsam, utafør og ikkje forstått.

Å vere mellom to kulturar kan gjere at ein opplever dei same fordommane sjølv om ein er annleis. Som nemnt tidlegare sendte foreldrane til Starr ho til ein flott skule i den rike delen av byen. Der tenker alle at Starr er «ikkje som dei andre svarte menneska» og dei kallar ho «den svarte jenta som ikkje er truande». Dette tenker dei kanskje fordi ho ikkje er kriminell, sånn som dei andre dei har høyrte om i nyheitene, og dei overgeneraliserar basert på det. Likevel ser vi at seinare i filmen blir Starr og bestevennen hennar Khalil, som også er afroamerikansk, stoppet av politiet utan grunn imens dei køyrer bil om kvelden. Her ser vi at Starr framleis møter fordommar av politiet, til tross for kor lik hun er dei andre på skulen.

Oppsummeringsvis, å vere mellom to kulturar kan påverke deg på mange ulike måtar. Det kan skape ein vanskeleg kontrast i kvardagen om kva dei ulike kulturane forventar av deg, det kan gjere at ein får identitetsproblema, og ein kan framleis oppleve fordommar frå den andre kulturen til tross for kor lik ein er den eine.

Kjelder

Ordnnett.no

Besvarelse Luca

Oppgåve 4.

Hjalmar er ein av hovudpersonane. Han er ei glad, sta og overlegen mann og meiner at han er far til fjorten år gamle Hedvig, han er gift med Gina. Det dei ikkje veit er at det kommer til å skje noko merkeleg og vedunderleg. Alle kjem til å juble, skrike og ikkje minst feire, «Men feire kva da?»

Sola skinn og fuglane kvitrar. Framleis er det vinter, men alle lengtar etter sommaren. Det er travelt i huset alle skal på jobb og skole, men ikkje Gina for ho føler seg ikkje heilt bra.

Hjalmar løpar opp og ropar på hennar, «Du må komme ned og begynne å vaske, vi får jo gjester seinare». Ho svarer ikkje, imens Hjalmar løpar opp til Gina som ligger i senga som eit dovendyr. Hjalmar prøver å riste på hennar, men ho skyver armen hans bort og seie på ein trøtt og skarete måte «åh, Hjalmar eg føler meg ikkje bra, eg er trøtt og svimmel». Hjalmar tar handa si på panna hennar «Neimen, du har ikkje feber så opp og hopp» og Gina går opp frå senga til klesskapet «bang» smeller det i golvet. Hjalmar går bort og seier «uff da, opp

igjen». Gina får hjelp til å ta på seg og veljar å ta heisen ned og ikkje gå. Hjalmar drar på jobb og etter ein time har alle dratt og det er berre Gina og teneste pikane igjen. Gina følar seg nesten aldri seg dårleg.

Ho tenkjer på den dagen ho og Hjalmar prøvde å få barn, men fekk det aldri. Hun går på do og føler ho må kaste opp, men etter fem minuttar kaster hun opp. Det er ikkje særleg pent å sjå på. Det er farget som beige med pølse og kjøtt bitar oppi og det er det ho ete til middag i går. «Kanskje det berre er noko eg ikkje toler». Ein av teneste pikane spør roleg utafør baderommet «går det bra der inne», Gina svarer nervøst «Ja da, føler meg berre litt dårleg» og kaster opp igjen. Det stinkar på badet ein skulle tru det var nokon som hadde hatt noko muggent der inne over lang tid.

Gina går ut og legger seg i senga. Ho klarer ikkje og vaske eller rydde så ho får teneste pikane til å vaske og rydde for hennar. Ho har sove i fem timer og når ho vakna, der står Hjalmar og så fortvilt ut og redd. «Kjære Gina, går det bra», hun svarar med eit smil «Ja da, er berre litt sliten. Sikkert noko eg har ete til middag i går kveld». Ho har vondt i magen og veldig vondt i hovud som om nokon driver og slår ein hammar i hovud hennar.

Etter ein månad føler seg framleis dårleg. Ho har legget i senga kvar dag. Heile familien er bekymra for hennar og gir hennar eit glas vann kvar dag og besøkje hennar på soverommet kvar dag, men ein dag kjem fjorten år gamle jenta Hedvig inn og gir ein gravidtest. Dei er veldig vanskeleg å få tak i det på den tiden. Derfor måtte ho ligge i ein månad og lide seg igjennom smertene ho hadde. Det kan vere alt mogleg som kreft, ein sjukdom eller slik dei trur at ho er gravid. For Gina har ikkje fått mensjen på fleire dagar og ho føler seg dårleg. Ho går på badet og pakker opp pakningen der graviditet testen er og ho ventar. Plutseleg kjem det to strekar og ho hylar så høgt ho berre kunne og begynte å sveitte meir og meir. Hjalmar og Hedvig er dem som løpar opp først imens Gina sitter på doen og dem sjå begge to at ho er gravid.

«Det her er jo fantastisk seier Hjalmar». Gina så på han. Ho går for å legge seg. Han beklagar for at han har tvinga Gina på ting som ho ikkje eigentleg orket.

Etter nokon månadar drar dei til legen. Der får dei vite at det er tvillingar, ein gut og ein jente. Det var noko som får dem i sjokk begge to. Legen seie at babyane ikkje tilhøyret Hjalmar, at det var ein annan far. Legen viskar i øret kven faren er. Ho begynnar å gråte og

sjå på Hjalmar som om ho hadde gjort noko galt, men nei. Det er ikkje ho. Det er faren hennar som gjorde henne gravid og når ho ikkje ville. Ho har ikkje sagt det til nokon, men ho blei voldtatt av faren.

Hjalmar blei sjokket og blei sint. Han går bort for å klemme Gina. Når dei kjem heim igjen sto alle og sjå på dem. Dei har arrangert ein fest, men før det så får ikkje faren til Gina bo der lengre. Derfor må han finne eit annet sted å bo. Han innrømmer det var dårleg gjort og han aldri skal gjere det igjen, men det bryr Hjalmar seg ingenting om.

Gina og Hjalmar lever som om det er Hjalmar og Gina sine barn. Hedvig blei med og lekte med dem. Gina, Hjalmar, Hedvig, Torkil og Tuva flyttet saman og levde som en lykkeleg familie. Det er slutt på plagene til Gina og det viste seg berre å vere ekstreme krampar for å vere gravid, men ja de to barne heiter Torkil og Tuva.

Besvarelse Chris

Oppgåve 1

## Dag i Hjalmar Ekdal liv

Hjalmar Ekdal er nå 60 år, han har nettopp flytta til Spania der han eigar ein bar og ei restaurant. Han bor i ei stor leilegheit rett ved sjøen, der bor han med sin nye kone Trude. Hjalmar liker å bade, ein liker både å bade i sjøen og basseng derfor har han et basseng på terrassen. Han liker å trene for å holde seg i form, han har nemleg høyrte at ein sin mentale kan hold ut lengre når ein trene styrke. Som dokker sikkert skjønna så har Hjalmar fått mange nye interesser, ein har blitt ei ny person sia ein flytta ned til Spania. Hjalmar sakne ikkje Noreg, ein sakne nokon av folka men ikkje landet, ein trivast mykje betre her i varmen. Hjalmar er glad i varmen og på vinteren drar ein til Afrika for å holde seg i varmen.

I dag skal vi følgje Hjalmar for å sjå korleis Hjalmar sin kvardag er. Det er måndag morgon, klokka er 09.00. Hjalmar er i gang med frukosten, han har mykje energi og er klar for ei ny veke. Til frukost ete Hjalmar 4 brødskiva med



egg og smør, ein har også to glas med eplejuice. Trude har ikkje stått opp enda, Trude ikkje likar å vakne tidleg og at ho likar å stå opp når ho vakne av seg sjølv. Det neste Hjalmar gjer er å stupe ut i bassenget, der blir han frå 09.30-10.15. Når han er ferdig går han for å ta seg ein dusj i kald vatn. Når Hjalmar er ferdig med denne morgon rutinen tar han på seg ein dress og køyrar til sin egen restaurant der han skal ha ei møte om korleis Hjalmar skal styre denne restauranten og korleis dei kan få fleire til å kom for å ete maten dei har. Hjalmar er ikkje bekymra for restauranten for han veit kor god maten er. Møte på restauranten varer frå 12.00-14.00, Hjalmar er på veg heim for å møte Trude. Når Hjalmar kommer heim så kan han sjå at Trude står å kyssar med guten som kom for å levere maten, som Hjalmar hadde bestilt til middag i kveld. Hjalmar roper og skrika mens guten løpar ut døra, Hjalmar roper også på at Trude skal komme seg ut. Ho går roleg ut døra mens ho ser ned i bakken. Hjalmar smeller døra igjen, han går til sofaen og han opnar ei stor flaske med vodka og begynner å drikk meir og meir. Nå er han helt aleine ingen igjen, ikkje nokon som reddar han nå. Trude var den eine personen Hjalmar hadde igjen, han begynner å gå mot bassenget. Det er ingen her til å stoppe meg tenker Hjalmar, han faller ut i bassenget og med ei promille som er så høy hadde ingen klart å holde hovud sitt over vatnet.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

483494

### Prosjekttittel

Hvordan elever bruker lærerrespons for å videreutvikle egen tekst

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trude Kringstad, trude.kringstad@ntnu.no, tlf: 99389982

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Eva Kristin Anderson, andersonevak@gmail.com, tlf: 93440670

### Prosjektperiode

25.10.2021 - 01.09.2022

### Vurdering (1)

---

#### 21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.10.2021. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Hvordan elever bruker lærerrespons til å videreutvikle tekst?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan respons og vurdering kan øke den skriftlige kompetansen i sidemål. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan respons og vurdering kan bidra til at elever øker sin kompetanse i sidemål. Jeg skal se på hvilken type vurdering jeg som lærer gir og hvilke av disse elever bruker i sin egen revidering av tekst. Tanken er å se hvordan den formative vurderingen bidrar til en funksjonell grammatikkundervisning og hvordan dette kan øke en skriftlig kompetanse i sidemålet for elever på ungdomstrinnet. Foreløpig forskningsspørsmål for denne masteroppgaven er: «Hvordan legger lærer respons og vurdering i skriftlige tekster i sidemål på ungdomstrinnet opp til at elevene kan øke sin skriftlige kompetanse?».

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger/Lesesenteret er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å bruke tekster skrevet av elever i denne klassen. Jeg kommer til å bruke et representativt utvalg av tekstene som kommer inn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg skal analysere tekstene dere har levert inn både før og etter respons gitt av meg som faglærer, det kreves ingenting annet av dere som deltar. Foresatte kan ta kontakt om de har spørsmål om tekster fra sitt barn blir brukt i denne oppgaven

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg som har innsyn i hvem som har skrevet hvilken tekst, dette vil ikke komme ut til andre i prosjektet. Veileder vil ikke ha tilgang til hvilken elev som har skrevet de ulike tekstene. Det vil bare komme frem at dere er elever ved en stor ungdomsskole.
- Alle navn vil få en egen kode, dette vil lagres adskilt fra besvarelsene som vil bli anonymisert.

Dere som deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er september 2022. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger/Lesesenteret har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anne Mangen ved Universitetet i Stavanger
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, telefon: 55582117, E-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Trude Kringstad*  
(Forsker/veileder)

*Eva Kristin Anderson*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan elever bruker lærerrespons til å videreutvikle tekst*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet ved at min tekst før og etter respons, samt egenvurdering kan analyseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6: Kontrollkoding av resultatene

### Tekst 2

Elev 1 Iben:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 3, 5 og ? Kort
Bruker eleven grammatiske begreper?		X	
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Linje 5 utfyllende, linje 6 kort
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten	X		Linje 9 litt

Elev 2 Luca:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 1 og 5 (litt)
Bruker eleven grammatiske begreper?		X	
Metaspråk på avsnittsnivå?		X	
Metaspråk på setningsnivå?	X		Linje 4
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten	X		Linje 7(litt)

Elev 3 Chris:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 1
Bruker eleven grammatiske begreper?		X	
Metaspråk på avsnittsnivå?		X	
Metaspråk på setningsnivå?		X	
Metaspråk på ordnivå?		X	
Metaspråk om konteksten	X		Linje 5

### Tekst 3

Elev 1 Iben:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 1, 2, 14, 15. kort, men presist
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		Linje 5, 6, 8, 9
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Linje 12, 13
Metaspråk på setningsnivå?			
Metaspråk på ordnivå?	X		Linje 5, 6, 8, 2, 3. Kort
Metaspråk om konteksten	X		Linje 15

Elev 2 Luca:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?		X	
Bruker eleven grammatiske begreper?	X		Alle punkt
Metaspråk på avsnittsnivå?		X	
Metaspråk på setningsnivå?	X		Linje 4, litt
Metaspråk på ordnivå?	X		Linje 1, 2, 3, 4 og 5. Litt.
Metaspråk om konteksten		x	

Elev 3 Chris:	Ja	Nei	Hvis ja, hvilke eksempler og hvor stor grad?
Vurderer eleven ulike sider ved egen tekst?	X		Linje 2, 3, 5, 6, 8-10. Kort
Bruker eleven grammatiske begreper?		x	
Metaspråk på avsnittsnivå?	X		Linje 3, 6, 9. Kort
Metaspråk på setningsnivå?	X		Linje 8
Metaspråk på ordnivå?		x	
Metaspråk om konteksten	x		



## Plan for sidemålsopplæring på ungdomstrinnet

### 8. klasse

Lesing	Skriving	Munnleg
Ei nynorsk bok, lese sjølv eller bli lesen for.	Skrive eit moderne eventyr.	Presentere dagens/vekas nynorsknyhende, bruk gjerne <a href="http://www.framtida.no">www.framtida.no</a> .
Tre nynorske noveller, frå læreverket ein bruker eller frå novellesamlingar.	Elevane skriv ei forteljing/novelle saman to og to i felles dokument.	Powerpointpresentasjon der ein informerende og/eller argumenterende tekst er skriven på nynorsk, par eller gruppe.
Dikt eller songtekstar, elevane finn eit dikt sjølv og les det høgt i klassen.	Skrive ein kort tekst om eit nynorsk dikt eller ein songtekst, kvifor ein valde det og kva kjensler ein har kring det diktet tar opp.	Samtale om talemålet til elevane, korleis ein snakkar ulikt om ein kjem frå ulike land eller ulike kantar av landet.
	Tenkeskrive fem minutt i starten av timane. Læraren rettar ikkje.	
Bruke nynorsk bok i anna fag enn norsk.	Grammatikk: substantiv, verb og spørjeord.  Kviss på og om nynorsk.	Samtale om skilnader og likskapar mellom nynorsk og bokmål, både når det gjeld ordval og grammatikk.

Læraren: Bruke nynorsk på tavla, på vekeplanen, på læringsplattforma.

Bruke plakaten frå Nynorsksenteret: Snakk saman om språk:

<https://nynorsksenteret.no/plakat>

Her finn dokker nokre skriveoppgåver: <https://nynorsksenteret.no/kreativ>

## 9. klasse

Lesing	Skriving	Munnleg
Ei nynorsk bok, lese sjølv.	Skrive bokpresentasjon. Her finn dokker ei skriveramme dokker kan bruke: <a href="https://nynorsksenteret.no/bokpresentasjon">https://nynorsksenteret.no/bokpresentasjon</a>	Samtale: Kvifor har vi to jamstilte norske skriftspråk?
Nynorske teikneseriar.	Lage teikneserie sjølv.	Argumentasjon: Debatt om fordelar og ulemper med to skriftspråk, gjerne med rollekort.
Eit utval nynorske noveller.	Skrive ei novelle/forteljing sjølv.	Presentere nynorske nyhende, frå NRK, lokalavisa eller framtida.no.
	Skrive nynorsk 5 minutt i starten av timane. Læraren rettar ikkje.	
	Skrive språkbiografien sin. <a href="https://nynorsksenteret.no/biografi">https://nynorsksenteret.no/biografi</a>	Diskutere kvifor og korleis vi snakkar ulike talemål.
Eit utval nynorske dikt.	Skrive ei dikttolking, bruk gjerne mønstertekst, og la elevane samskrive i felles dokument.	
Bruke nynorsk bok i anna fag enn norsk.	Grammatikk: substantiv og verb, pronomener og eigeomsord, syntaks.	

Læraren: bruke nynorsk på tavla, i oppgåveformuleringar, på vekeplanen, på læringsplattforma.

Bruke teikneseriere ressursane til Nynorsksenteret:

<https://www.nynorsksenteret.no/teikneseriar/>

Her finn dokker nokre skriveoppgåver: <https://nynorsksenteret.no/kreativ>

## 10. klasse

Lesing	Skriving	Munnleg
Ein nynorsk roman. Kan gjerne knytast til fordjupingsemnet.	Skriving i ulike sjangrar; kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekstar. Elevane kan skrive individuelt eller samskrive.	Presentere nynorske nyhende, frå NRK, lokalavisa eller framtida.no.
Eit utval nynorske noveller, t.d. Gaute M. Sortland, Terje Torkildsen eller Lars Mæhle.	Skrive novelletolking, vekt på verkemiddel og tematikk.	Diskutere haldningar til nynorsk, hos elevane og elles i samfunnet.
Eit utval nynorske dikt	Arbeide grundigare med å skrive ei dikttolking.	Kva med å invitere ein forfattar som skriv nynorsk?
	Skrive nynorsk 10 minutt i starten av timane, gjerne oppgitt tema. Læraren rettar ikkje.	
Bruke nynorsk bok i anna fag enn norsk.	Grammatikk: Repetisjon. Den nynorske syntaksen og ordforrådet.	Kunne gjere greie for kvifor vi har to norske skriftspråk og vurdere forholdet mellom dei i det offentlege rommet.

Læraren: Bruke nynorsk konsekvent i alle skriftlege samanhengar i lengre periodar om gongen.

Eit døme på ulike måtar å jobbe med ein litterær tekst finn dokker på Nynorsksenterets sider:

<http://www.nynorsksenteret.no/nyn/alderssteg/ungdomstrinn/aina-basso>

<https://nynorsksenteret.no/ungdomsskule/skjonnlitteratur/gross-og-gru>

Nokre skriveoppgåver finn dokker her: <https://nynorsksenteret.no/kreativ>

Dersom du har eit teater, eit museum, eit forlag eller ei avis som bruker nynorsken i nærleiken, er det fint å legge inn eit besøk. Det er også ein god idé å ha besøk av ein forfattar/songar som skriv/syng på nynorsk. Eit tverrfagleg arbeid kan godt ha ein del der elev