



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master for lærarspesialist (VLS501)

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Mette Wikstrøm

Rettleiar: Marit Aasen

Tittel på masteroppgåva: **«Når du les, føler du nesten at setningane berre angrip deg med kjensler.»** Ein studie av korleis elevar på 10. trinn viser metalingvistisk forståing i samtalar om og skriving av tekstar.

Emneord:
metalingvistisk forståing, grammatikk,
grammatikkundervisning, funksjonell
grammatikk

Tal på ord: 22385
+ vedlegg/ anna: 23892

Stavanger, 03.06/ 2022
.....
dato/år

Samandrag

Metaspråkleg kompetanse står sentralt i læreplanen og blir òg sett på som viktig for djupnelæring. Med bakgrunn i eit ønske om å rette fokus mot grammatikk og metalingvistisk forståing i samband med tekstarbeid, vil den overordna problemstillinga i denne studien vere: *Korleis kjem elevane si metalingvistiske forståing til syne i samtalar om og skrivning av tekstar i norsk?* Studien er ei undersøking av elevar på 10. trinn si metalingvistiske forståing. Problemstillinga er konkretisert i to forskingsspørsmål: *Korleis snakkar elevane om språk og grammatikk i samtale om tekstar? Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?*

Teori om språk og forståing vil utgjere teorigrunnlaget. Skilnader mellom normativ grammatikk og funksjonell grammatikk har vore aktuelle område å gå inn i, i tillegg til korleis metalingvistisk forståing er viktig for djupnelæring. Dei siste åra har det vore forska mykje på grammatikkundervisning i England, og her er forsking på grammatikkundervisning inkludert i skriveundervisninga, læraren si rolle og metalingvistisk forståing sentrale tema.

Undervisningsopplegget vart designa med tanke på å inkludere grammatikk og utvikle metalingvistisk forståing. Datamaterialet i studien er lydopptak av samtalar der elevar snakkar om og samanliknar to ulike novelleutdrag, lydopptak av samskrivingssamtalar, samskrivingstekst og elevar sine refleksjonar i etterkant av samskrivingstekst.

Resultata viser at elevane er i stand til å kjenne igjen og forklare fleire grammatiske element i tekstutdraga. I tillegg viser funna frå samtalan at elevane prøver å forklare dei språklege vala til forfattarane, og korleis desse skapar effekt i tekstane. Elevane bruker i liten grad eit metaspråk når dei snakkar, slik at samtalan ber preg av eit kvardagsspråk.

Samskrivingssamtalan med etterfølgande tekst, viser at elevane i varierende grad tek med seg den metalingvistiske forståinga inn i eiga skrivning. To av samtalan ber preg av at det dei skriv er litt meir tilfeldig i byrjinga, før dei etter kvart tek fleire medvitne lingvistiske val. Det kan sjå ut som novelleutdraga har fungert som modelltekst for eit av para. Det eine samskrivingsparet viser høg grad av metalingvistisk forståing, og tek dette med inn i eiga tekstproduksjon, der dei heile vegen tek medvitne val om korleis teksten skal skrivast.

Forord

Endeleg kan eg sjå tilbake på tre krevjande år som både student og kontaktlærer. Det har vore travelt, læringskurva har vore bratt, men for ei meistring eg kjenner på no! Eg kom i mål!

Sjølv om eg har kjend på mykje frustrasjon undervegs, må eg ikkje gløyme alt engasjementet og kunnskapen eg har tileigna meg i løpet av denne tida. Eg er rett og slett litt stolt.

Det er mange som fortener ein takk, for det er inga tvil om at eg ikkje hadde kome meg igjennom dette arbeidet aleine. Eg vil rette ein stor takk til elevane mine for at de så villig har teke utfordringane eg har gitt dykk på strak arm, og for at de ville la meg gjennomføre studien i klassen. Rektor og mine kjære kollegaer fortener òg ein stor takk for at de har støtta opp om det eg har jobba med, og latt meg prøve ut alle ideane mine.

Stian, du fortener ein stor takk for at eg har fått lov til å gå inn i mi eiga boble kveld etter kveld, og ikkje akkurat har vore så mykje til stade i det sosiale livet det siste året. Thea Viktoria, mi kjære dotter. Ein stor takk må rettast til den mest omsorgsfulle jentungen eg veit om. Ikkje alle tiåringar kjem heim med ein organisator som gåve til mor si, for at ho skal få oversikt over både jobb og studiar når ein har det som travlast! Mykje av kvalitetstida mellom oss det siste året har vore når eg har fått køyrd deg til og frå drilltrening, og vore tilskodar på treningane dine.

Den største takka må eg rette til min rettleiar Marit Aasen. Du har utfordra meg, og stilt dei spørsmåla som krevst for at eg skulle vere i stand til å setje ord på mylderet av tankar og idear. Takk for mange gode råd, som for meg har fungert som ei leiestjerne når eg sjølv ikkje heilt visste vegen. Dette hadde eg ikkje klart utan deg!

Jørpeland, juni 2022

Mette Wikstrøm

Innhald

Samandrag.....	II
Forord.....	III
Innhald.....	IV
1. Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	5
1.3 Masteroppgåva sin struktur.....	6
2. Tidlegare forskning og teori.....	7
2.1 Tidlegare forskning.....	7
2.2 Språkvitskap.....	10
2.2.1 Språket som system (form).....	11
2.2.2 Språket som funksjon (bruk).....	12
2.2.3 Halliday og systemisk -funksjonell grammatikk.....	12
2.3 Å utvikle forståing – ei utveksling mellom dei spontane og dei vitskapelege omgrepa.....	15
2.3.1 Grammatikkundervisning og metalingvistisk forståing.....	17
3. Metode.....	18
3.1 Kvalitativ forskning.....	18
3.2 Innhenting av data.....	19
3.3 Utval.....	21
3.4 Analyseverktøy.....	21
3.5 Validitet og reliabilitet.....	23
3.5.1 Validitet.....	23
3.5.2 Reliabilitet.....	24
3.6 Etske refleksjonar.....	24
4. Analyse.....	26
4.1 Korleis snakkar elevar om språk og grammatikk i tekstar?.....	26
4.1.1 Syntaks – «Setninga stoppar liksom aldri».....	27
4.1.2 Semantikk – «Ja, words, eigentleg berre».....	31
4.1.3 Tekstnivå – dei meningsskapande vala.....	33
4.1.4 Målform – «og så er nynorsk litt meir sånn kunstnarisk og poetisk språk».....	36
4.1.5 Oppsummering.....	39
4.2 Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?.....	39
4.2.1 Eirik og Jakob.....	40

4.2.2 Kaia og Leah.....	43
4.2.3 Tale og Sonja.....	46
4.2.4 Oppsummering.....	49
5. Drøfting av funn.....	50
5.1 Korleis snakkar elevar om språk og grammatikk i tekstar?	50
5.1.1 Kvardagsspråk og akademisk språk.....	50
5.1.2 Grad av metalingvistisk forståing	52
5.1.3 Språket som meningsskapande val	54
5.2 Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?	55
5.2.1 Novelleutdraga brukt som modelltekst for eiga skrivning	55
5.2.2 Skildring og sjangerkunnskap	56
5.2.3 Djupnelæring i grammatikk.....	57
6. Konklusjon	59
6.1 Didaktiske implikasjonar	59
6.2 Vidare forskning.....	61
Litteraturliste.....	63
Vedlegg.....	67
Vedlegg 1 – Utdrag frå novella «Nordsjøen» av Marita Liabø	68
Vedlegg 2 – Utdrag frå novella «Grisen» av Lars Saabye Christensen	69
Vedlegg 3 - Førebuingssoppgåve til fagsamtale	70
Vedlegg 4 – Samtykkeskjema	71
Vedlegg 5 – Godkjenning frå NSD	73
Vedlegg 6 – Samskrivingstekstar	75
Vedlegg 7 – Refleksjonstekst om samskrivingsoppgåva	76
Vedlegg 8 – Transkripsjonsnøkkel	77

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for studien

Dei seinare åra har grammatikkundervisning og grammatikken sin plass i norskfaget fått fornya merksemd blant anna gjennom omfattande forskning av den britiske forskaren Debra Myhill. Myhill og fleire av hennar medforskarar har gjennomført fleire studiar av grammatikkundervisning og grammatikken sin posisjon i engelskfaget. Dei argumenterer for at grammatikkundervisning må vere meir funksjonell og inkluderast i skriveundervisninga, fordi det kan bidra til at elevane utviklar seg som skrivjarar. Det var noko eg fatta interesse for, og gjorde at eg ynskte å gå meir i djupna i forskinga på grammatikkundervisning.

Det er fleire definisjonar på kva grammatikk er. Store norske leksikon definerer grammatikk som eit regelsystem med fleire undersystem i språk (Hagemann, 2021). Mari Nygård diskuterer i boka «101 grep om grammatikk» ulike oppfatningar av grammatikkomgrepet, og seier at grammatikk kan sjåast som vitskapen om strukturar i språket. Strukturane kan delast i ulike nivå som fonologi, morfologi, syntaks og semantikk (Nygård, 2021).

Myhill, Jones, Lines og Watson har i ein studie frå 2012 undersøkt korleis kontekstualisert grammatikkundervisning påverkar elevar si skrivning og metalingvistiske forståing.

Metalingvistisk forståing kan sjåast som evna til å ta medvitne lingvistiske val (Gombert, 1993). Dette kjem eg tilbake til. Studien viste at når grammatikkundervisninga blir inkludert i skriveundervisninga, har det positive effektar på elevane si skrivning. Størst effekt viste studien på dei elevane som hadde kome lengst i skriveutviklinga. Studien viste òg positiv effekt på elevane si metalingvistiske forståing (Myhill et al., 2012).

I ein større norsk studie (LISA-studien) har fleire forskarar undersøkt kva som går føre seg i norsktimane på ungdomsskulen. Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe finn at det er lite isolert grammatikkundervisning i norske klasserom. Det er positivt fordi det viser at grammatikkundervisning framleis har ein plass i norsk skule, og ikkje berre er noko som blir undervist i på sida av norskfaget. Samstundes var det fyrst og fremst i sidemålsundervisninga at grammatiske omgrep vart teken i bruk. I nokre få timar vart òg grammatikken brukt i arbeid med tekstar (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det kan tyde på at ein ser grammatikk og grammatikkomgrep som viktigast i sidemålsundervisninga. I tillegg er det framleis ein veg å gå før grammatikkundervisninga blir inkludert i skriveundervisning, der fokuset er å auke elevane si forståing for korleis dei lingvistiske vala dei tek, kan bidra inn i tekstar sitt meningsinnhald.

Stortingsmelding 28, *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* peikar på at i arbeidet med ny læreplan var det viktig å halde fram med at norskfaget er eit fag som skal opptre både som kultur- og språkfag. Faget skal altså romme både arbeid med kulturforståing, identitetsutvikling, kommunikasjon og danning. I tillegg skal faget leggje til rette for at elevane meistarar både lesing og skriving, og gjere elevane i stand til å delta i både samfunnsliv, arbeidsliv og demokratiske prosessar (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 49–50). Når ein ser på faget sin relevans og sentrale verdiar, ser ein at norskfaget skal mellom anna gi elevane «...varierte kompetanse i lesing, skriving og munnleg kommunikasjon» og gjere at elevane blir «trygge språkbrukarar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I den nye læreplanen blir det òg lagt vekt på omgrep som djupnelæring og fagspesifikk kompetanse.

Kunnskap om grammatikk er fagspesifikk kompetanse i norskfaget. Om elevane i tillegg til å lære om språket som system, òg får kunnskap om, og erfaring med, korleis ulike lingvistiske val skapar ulik meining og får ulik funksjon i kommunikasjon med andre både munnleg og i skriven tekst, er ein på veg mot djupnelæring òg i grammatikkundervisninga. Gjennom å forstå korleis ein kan bruke og variere språket for å skape meining, vil elevane kunne bli trygge språkbrukarar.

I læreplanen for norsk kjem det i kjerneelementet «Språket som system og moglegheit» fram kva som meinast med grammatisk kompetanse og metalingvistisk forståing. Her står det at «elevane skal utvikle kunnskapar om og eit omgrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. Dei skal beherske etablerte språk- og sjangernormer og kunne leike, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). For at elevane skal kunne beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket, må dei både kunne vite kva omgrep som til dømes konjunksjonar, verb, adverbial osv. tyder, og dei må kunne bruke kunnskapen til å ta medvitne val i eiga språkskaping. Det er det ein kan metalingvistisk forståing. Elevane må kunne orda, altså ha eit grammatisk metaspråk (omgrep som setningsledd, passiv konstruksjon, nomalisering osv.), men òg forståing for korleis desse grammatiske fenomen kan nyttast i eiga tekstskaping. Metaspråk er eit språk om språket (Keen, 1997). Det vil vere aktuelt å omtale omgrepet fordi elevane møter mange ulike omgrep i skulen, og der kjerneelementet «Språket som system og moglegheit» presiserer at elevane skal utvikle eit grammatisk metaspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Vi kan òg finne metalingvistisk forståing i kompetansemåla for norsk etter 10. trinn. Der står det mellom anna at elevane skal «kjenne att og bruke språklege verkemiddel og retoriske appellformer», «utforske og vurdere korleis digitale medium påverkar og endrar språk og

kommunikasjon», «skrive tekstar med funksjonell tekstbinding og riktig teiknsetjing og meistre rettskriving og ordbøying på hovudmål og sidemål». Vidare skal elevane kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og vidare arbeid med tekstar» og «uttrykkje seg i ulike sjangrar og eksperimentere med sjangrar på kreative måtar» (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Vi ser då korleis metalingvistisk forståing dreier seg om å få djup forståing for korleis språket blir brukt på ulike måtar til ulike formål. Metalingvistisk forståing handlar altså om å ha ei språk om språket, slik at ein både kan vere i stand til å snakke om korleis mellom anna retoriske appellformer og språklege verkemiddel påverkar oss. Metalingvistisk forståing handlar òg om å etter kvart bli ein medviten og trygg språkbrukar med makt til å påverke andre gjennom ytringane sine.

Difor kan vi seie at metalingvistisk forståing er grammatisk djupnelæring.

Utdanningsdirektoratet definerer djupnelæring som «... å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Hattie, Frey og Fisher (2017) peikar på det same når dei forklarar korleis dei forstår djupnelæring. Dei opererer med ei tredeling av læring, med overflatelæring, djupnelæring og overføringslæring. Overflatelæring ligg som ein basis, medan djupnelæringa inkluderer djup og varig læring, samt å vere i stand til å overføre kunnskap mellom fagområde (overføringslæring) (Frey et al., 2017). Det er djup læring i grammatikk. Ved å vere i stand til å sjå korleis språket kan vere meiningsskapande gjennom å identifisere og setje ord på komponentar i språket, vil ein kunne ta medvitne val som kan overførast til eigen tekstproduksjon. På den måten kan ein seie at metalingvistisk forståing er djupnelæring.

Metalingvistisk forståing kan sjåast som den lingvistiske forståinga der ein tek medvitne, lingvistiske val i ein tekst (Gombert, 1993). Gombert (1993) hevdar at metalingvistisk forståing inkluderer to nivå, der epilingvistisk kunnskap utgjer den delen som skjer automatisk og intuitivt, medan metalingvistisk kunnskap og forståing er når ein tek medvitne lingvistiske val (Gombert, 1993). Gombert peikar her på eit skilje mellom det som skjer gjennom automatiske prosessar og det ein gjer medvitent, der metalingvistisk forståing blir dei medvitne, meiningsskapande vala. Som språkbrukarar har ein allereie ei viss metalingvistisk forståing, medan ein del kan tileignast slik at ein kan byggje på og utvide den kunnskapen ein allereie har.

Myhill og Newman hevdar at gjennom å auke den metalingvistiske forståinga, vil ein i større grad vere i stand til å ta medvitne val om korleis ein kan bruke grammatikken i språket til å skape mening i teksten (Myhill & Newman, 2016). Deira påstandar byggjer på den canadiske psykologen og professoren Ellen Bialystok (2001) som forklarar metalingvistisk som eit omgrep samansett av kunnskap, ferdigheiter og medvit. Metalingvistisk kunnskap er kunnskap om språket, og medan ein kan seie at grammatisk kunnskap er eksplisitt lingvistisk kunnskap, vil metalingvistisk kunnskap i større grad inkludere dei abstrakte aspekta kring språket i tillegg. Metalingvistiske ferdigheiter inkluderer både lingvistiske og kognitive ferdigheiter, og på den måten inneheld metalingvistiske ferdigheiter meir enn berre dei lingvistiske ferdigheitene. Metalingvistiske ferdigheiter lar elevane bruke kunnskap om språket òg i utvikling av språket. Metalingvistisk forståing inneber at ein har eit medvitent fokus på det som beskriv dei ulike delane av språket. Her vil altså merksemd på språklege element vere viktig (Bialystok, 2001, s. 122–128). Her ser ein at mykje samsvarer med Gombert (1993) der ein legg vekt på dei medvitne vala.

Frå mi eiga erfaring som lærar på ungdomstrinnet, har eg lagt merke til at elevar nyttar eit akademisk språk med god bruk av fagomgrep når dei skal reflektere over litterære tekstar. Dei snakkar om litterære verkemiddel som metaforar og kontrastar, og er i stand til å kjenne igjen og bruke omgrep som til dømes spenningskurver i tekstar. Mange elevar bruker frasar som «å lese mellom linjene» når dei skal forklare korleis dei kjem fram til ei bestemt tolking. Eg opplever at mange elevar har eit fagspråk som dei bruker aktivt i samtalar om skjønnlitterære tekstar. Men eg har òg lagt merke til at eg i liten grad høyrer elevar bruke faglege omgrep innafor grammatisk terminologi. Det er då eg undrar meg over om dei ikkje kan desse orda, eller kanskje dei kan omgrepa, men at dei ikkje har forståing nok til å anvende dei. Ofte blir grammatisk terminologi bytta ut med kvardagsspråk som til dømes at omgrepet verb blir «gjereord» og omgrepet substantiv blir «namn på ting». Elevane kan vise lingvistisk forståing sjølv om dei ikkje bruker eit akademisk språk, men kan det hende at dei ikkje ser grammatikken i språket som viktig for litterære opplevingar? Eller kanskje er det vi lærarar som ikkje har vore og er medvitne på å undervise i korleis grammatisk kunnskap kan gi mening og ha ein funksjon i tekstsaping? LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) viser at det er lite undervisning i dette i skulen, så då kan ein heller ikkje forvente at elevar bruker grammatisk kunnskap inn i tekstarbeid.

1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

Etter mange år som norsklærer, ser eg at fleire elevar synest grammatikk er vanskeleg, lite tilgjengeleg og i tillegg uttrykkjer mange at grammatikk er kjedeleg. Eg vart nysgjerrig på kva grammatisk forståing elevane eigentleg satt inne med. Difor valde eg å undersøkje nærmare kva slags metalingvistisk forståing som kom til uttrykk viss eg la til rette for oppgåver i norskundervisninga, der eg utfordra dei til å diskutere lingvistiske aspekt ved litterære tekstar.

Det leiar mot følgjande problemstilling:

Korleis kjem elevane si metalingvistiske forståing til syne i samtalar om og skriving av tekstar i norsk?

Eg vil undersøkje korleis elevar på 10. trinn snakkar om språket i tekstar, kva fagspesifikke omgrep dei bruker og kva dei viser av metalingvistisk forståing. Det vil òg vere interessant å sjå om elevane tek med seg denne forståinga inn i skriving av egne tekstar.

Problemstillinga er konkretisert i følgjande forskings spørsmål:

1. Korleis snakkar elevane om språk og grammatikk i samtale om tekstar?
2. Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?

Å sjå om og i kva grad elevar forstår noko, er ikkje lett, sidan ein ikkje kan vere i hovudet deira. Difor må ein tolke elevane si forståing gjennom dei språklege ytringane deira, både munnleg og skriftleg. Ved å tolke det elevane seier i samtalar om tekst og når dei sjølv skriv, kan vi få eit innblikk i kva elevane forstår og ikkje forstår. Ved hjelp av elevane sine samtalar og tekstane dei skriv, vil eg analysere fram elevane si metalingvistiske forståing. Eg vil sjå på kva dei legg merke til, kva dei seier og korleis dei seier det, om dei bruker nokre grammatiske fagomgrep eller om dei forsøker å forklare det dei tenkjer med eit kvardagsspråk. Eg vil sjå om elevane bruker metalingvistisk forståing i skriving av egne tekstar, gjennom ei samskrivingsoppgåve, der elevane i par skriv byrjinga på ei novelle. Eg vil at elevane skal skrive i par, fordi dei då blir nøydd til å forhandle med kvarandre om kva dei skal skrive. På den måten kan eg få innsikt i korleis dei tek dei lingvistiske vala sine.

1.3 Masteroppgåva sin struktur

Masteroppgåva er delt inn i seks kapittel. I innleiinga gjer eg reie for bakgrunn og tema for studien. Eg presenterer teori og tidlegare forskning i kapittel 2. Fyrste del av kapitlet tek føre seg tidlegare forskning som handlar om grammatikk, grammatikkundervisning og metalingvistisk forståing. Siste del av kapitlet plasserer studien i teorifeltet. I kapittel 3 viser eg kva metodar som er brukt i studien, samt ei forklaring på forskingsdesignet, validitet, reliabilitet og etiske refleksjonar. I kapittel 4 blir funna analysert, og i kapittel 5 drøftar eg dei viktigaste funna. Kapittel 6 er avslutningskapitlet der eg konkluderer og presenterer didaktiske implikasjonar og korleis studien kan opne for vidare forskning.

2. Tidlegare forskning og teori

I dette kapitlet vil eg byrje med å presentere tidlegare forskning som omhandlar metalingvistisk forståing og grammatikkundervisning. Studien er forankra i språkvitskap og sosiokulturell læringsteori. For å kunne undersøkje elevane si metalingvistiske forståing, må vi gå til språkvitskapen. For kva forstår ein som har metalingvistisk forståing? Eg treng òg kunnskap om læring og kva det å forstå inneber. Det er fleire retningar og syn på grammatikk, og fleire av desse blir omtala i kapittel 2.2.1. Michael Halliday (2014) sin systemisk-funksjonelle grammatikk inkluderer òg det som omhandlar språket i bruk, altså situasjonskonteksten og kommunikasjonen mellom menneske. Det er eit vidare syn på grammatikk som er sentral i denne studien. Dette vil eg forklare nærare i kapittel 2.2.3. Eg vel å støtte meg til Halliday si oppfatning av grammatikkomgrepet.

2.1 Tidlegare forskning

I den norske LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement), som eg refererte til i innleiinga, er Blikstad-Balas og Roe interessert i å undersøkje i kva grad det var reine grammatikkøktar og bruk av eksplisitt bruk av grammatiske omgrep i undervisninga. Forskarane såg ikkje at lærarane viste elevane korleis ulike språklege konstruksjonar kan brukast for å få fram ulike meiningar og verknadar i elevane si eiga skrivning. Lærarane brukte òg i liten grad eit grammatisk metaspråk (eit fagspesifikt språk) når dei snakka om tekstar. Grammatikkundervisninga vart altså i liten grad integrert i sjølve skriveopplæringa (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 173).

Studien viste òg at grammatiske omgrep for det meste vart brukt når lærarar underviste i nynorsk som sidemål. Det samsvarar med funna frå ein studie av Brøseth, Busterud og Nygård (Brøseth et al., 2020). I denne studien undersøker dei det grammatiske metaspråket i ei mykje brukt lærebok i norsk på ungdomstrinnet. Dei finn at den største delen av grammatisk terminologi, er i kapitlet om nynorsk som sidemål. Dei seier òg at kunnskapsstoffet om grammatikk er så tynt og forenkla, at det ikkje er nok for å hjelpe elevane til å utvikle eit metaspråk og metalingvistisk forståing.

Myhill argumenterer for at ein må inkludere grammatikk inn i skriveundervisninga for at elevane skal sjå korleis grammatikken gir val som kan inkluderast i formålsretta skrivning. Ho meiner at debatten kring grammatikkundervisning fyrst og fremst må dreie mot kvifor og korleis vi underviser i grammatikk (Myhill, 2021). Samstundes hevdar ho at ein må vektleggje

korleis grammatikken opnar for val i skriving, og at ein gjennom grammatikken kan ta meiningsskapande val som genererer effekt i teksten. «The purpose of teaching grammar in this way is to open up understanding of writerly choices, and the rich repertoire of possibilities available every time we compose a text.» (Myhill, 2021).

I ein studie frå 2016 har Myhill, Jones og Wilson undersøkt korleis læraren si rolle i klasserommet spelar inn på utviklinga av elevane si metalingvistiske forståing i samband med skriveopplæring. Funna viser at dialogiske klasserom, der læraren har gode grammatiske kunnskapar og evne til å skape gode dialogar, vil kunne føre til at elevane aukar deira metalingvistiske forståing i samband med skriving (Myhill et al., 2016). Her blir altså lærarane sin grammatiske kompetanse vektlagt som viktig, for at elevane skal få auka si metalingvistiske forståing. Dette samsvarer med funn frå ein tidlegare studie av Myhill, Jones, Lines og Watson (2012) der dei undersøkte om grammatikkundervisning inkludert i skriveundervisninga, ville påverke elevane si skriving og metalingvistiske forståing (Myhill et al., 2012). Denne studien viste positiv effekt på elevane si skriving når grammatikken vart inkludert i skriveundervisninga. I tillegg viste studien størst effekt hos elevar som òg hadde lærarar med god grammatikkunnskap.

Med utgangspunkt i data frå England og Australia, har Chen og Myhill utvikla eit verktøy for å analysere elevane si metalingvistiske forståing. Studien viser at elevane si evne til å identifisere spesifikke språklege element var dominerande, og at australske elevar i større grad enn engelske elevar brukte grammatisk terminologi for å uttrykkje metalingvistiske forståing (Chen & Myhill, 2016). Analyseverktøyet til Chen og Myhill tek utgangspunkt i Bialystok og hennar teori på analyse og kontroll over prosess. Bialystok beskriv analyse som ein person si evne til å konstruere eksplisitt og medviten lingvistisk kunnskap, og kontroll som evne til å tileigne seg og bruke den lingvistiske kunnskapen (Bialystok, 2001).

I ein nyare studie av Myhill, Newman og Watson frå 2020 undersøker dei korleis samtalen i klasserommet kan bidra til å støtte opp om utvikling av metalingvistisk forståing, og korleis lingvistiske val kan skape meining i tekstar (2020). Myhill et. al. peikar på at ved å bruke grammatisk terminologi i klasserommet, får elevane tilgang til eit metaspråk for å snakke om språket. Det kan igjen gjere at lærarar kan bruke eit meir presist språk i dialogen med elevane. Ein får altså eit felles språk for å snakke om språket. Resultata frå studien viser at lærarar ofte legg til rette for dialogiske samtalar, men at det likevel oppstår mange situasjonar der lærar sin monologiske prat får råde. Det er problematisk fordi elevane treng å få vere aktive og nytte sitt eige språk for å kunne utvikle si metalingvistiske forståing om grammatikken.

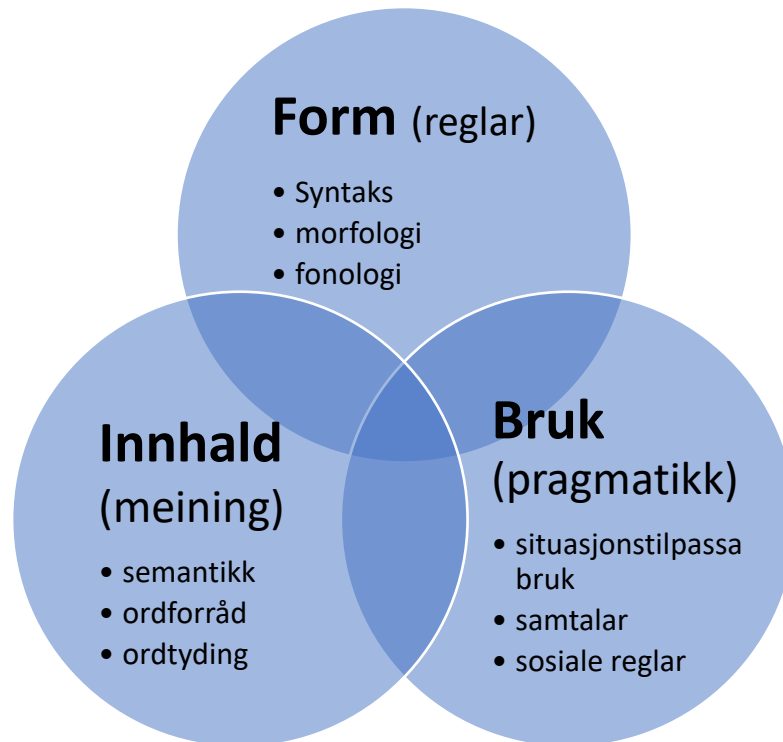
Studien viser òg at det er tilfelle der læraren sin grammatikkunnskap ikkje er god nok, noko som blir til eit hinder for at samtalen utviklar seg til djupare læring. Denne studien omfatta elevar i ti – elleve års alderen, men det same gjeld òg i ungdomsskulen.

Myhill og Newman argumenterer i sin studie med data frå ein stor internasjonal studie for kor viktig læraren si rolle er i utviklinga av metaspråk hos elevane, eit metaspråk som opnar for elevane si forståing og refleksjon om korleis språket skapar meining i tekst (Myhill & Newman, 2016). Her blir det lagt vekt på viktigheita av å ha ein undersøkjande dialog om språket i teksten.

Det er denne forskinga som har inspirert meg i utvikling av min studie. Min studie ligg tett opp mot Debra Myhill og hennar kollegaer si forskning og når eg bruker omgrepet metalingvistisk forståing, held eg meg tett opp til hennar forklaring av omgrepet, der ein kan sjå metalingvistisk forståing som den medvitne lingvistiske forståinga ein tek i bruk når ein gjer lingvistiske val (Myhill et al., 2012). Det samsvarer òg med Gombert si forståing av omgrepet (Gombert, 1993).

2.2 Språkvitskap

Ein mykje brukt modell for å vise kva språk er, er Lois Bloom og Margaret Lahey sin modell. Dei ser på språk som ein heilskap av tre delar: *form*, *innhald* og *bruk* (Bloom, 1980). Desse tre delane er avhengig av kvarandre og utfyller kvarandre. Det ser ein illustrert i modellen nedanfor:



Figur 1: Bloom og Lahey (1980) sin modell for språk

Form er den delen der ein ser språket som system, med syntaks, morfologi og fonologi, der ein tradisjonelt plasserer grammatikkomgrepet. Det er her bøyingsreglar og reglar for syntaks er. *Innhald* er delen der meininga i språket er, mellom anna semantikken. Her er det som omfattar ordforråd og kva ord tyder. Den siste delen i Bloom og Lahey sin modell utgjer *bruk*. I denne delen ser ein på språket sin funksjon, og korleis ein bruker språket i ulike situasjonar og samtalar, og tilpassar språket i forhold til sosiale reglar (Bloom, 1980, s. 117–121).

I språkvitskapen er det ulike innfallsvinklar og syn på grammatikken, og ein kan trekkje eit overordna skilje mellom eit formelt og eit funksjonelt syn på grammatikk (Nygård, 2021). Dei ulike syna inkluderer ulike delar av språket.

2.2.1 Språket som system (form)

Eit formelt syn på grammatikk ser på språket som struktur og medfødt språkkompetanse (Nygård, 2021). Det er her ein har fokus på dei ulike komponentane i grammatikken. Eit formelt syn på grammatikken tek ikkje omsyn til korleis språket er i bruk, men vektlegg mellom anna bøyingsformer, klassifisering av ord, korleis ord dannar fraser osv. Her er det faste mønstre ein må følgje.

Normativ grammatikk handlar om korrekt språk, der ein har faste reglar for rett og gal bruk av språket, og språkbrukarar må halde seg innanfor desse fastsette reglane for skriftspråket. Her er det snakk om mellom anna å bøye verb og substantiv etter faste mønster (Nygård, 2021).

Grunnleggjaren av strukturell lingvistikk, altså strukturell språkvitskap, er rekna for å vere den sveitsiske språkforskaren Ferdinand de Saussure (1857 - 1913). Det er med han ein kan seie at språkvitskap som eit eiga forskingsområde, vart skapt. Han såg eit behov for å danne eit skilje mellom språksystemet (langue) og språkbruk (parole) (Haugen, 2019). I følgje Saussure kunne ein då studere språksystemet (langue) som eit eige område. Saussure meinte at språket i bruk inneheld for mange komponentar og var for omfattande til at ein kunne studere det som heilskap. Fyrst når ein kunne isolere den delen av språket som handla om system og struktur, ville ein kunne studere språket i si «reine form», altså det som ein kan omtale som språksystemet (Kjørup, 1996).

Språksystemet er dei komponentane som utgjer grammatikken, som fonetikk, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Fonetikk er læra om dei fysiske og fysiologiske eigenskapane til lydane, medan ein i fonologi studerer kva funksjon språklydane har i språket. Fonologi og fonetikk er ikkje kategoriar i språksystemet som er aktuelle for denne studien, og eg vil difor ikkje gå nærare inn i desse her.

Morfologi er læra om ordbøying og ordlaging, og omfattar mellom anna morfem og ordklassar. I morfologien vil ein gå inn i ord og bøyingar, og ulike reglar for ordlaging. Her er ein altså på ordnivå. Syntaks er læra om korleis ord kan kombinerast i frasar og setningar. Reglar for teiknsetting og setningsanalyse vil vere inkludert her.

Semantikk er læra om kva ord tyder, som såleis utgjer innhaldssida av ordet (Budal, 2021). Innhaldsdelen av språket omfattar meining i språket, det vi snakkar eller skriv om, og kva ord tyder. Her vil det handle om kva elevar veit om ulike aspekt, kva dei tyder og korleis desse aspekta/ eller til dømes ord står i relasjon med kvarandre. Då vil ein sjå at det kan skape meining i språket.

Vidare kan ein følgje ulike tradisjonar i grammatikken. Med utgangspunkt i kognitiv språkkompetanse, fekk generativ grammatikk eit utspring. Her følgjer ein Chomsky (1957) si forståing av grammatikk som ein eigenskap kvart menneske har, og som gjer at kvar språkbrukar vil vere i stand til å strukturere språket på ein viss måte. Prosessane skjer med andre ord automatisk (Chomsky, 1957). Grammatikk vil då vere ein medfødt kompetanse som alle har. På grunn av studien sitt omfang og tematikk, har eg valt å ikkje gå djupare inn i Chomsky sitt syn på grammatikk, men nemnar ham her for å vise at det er ulike oppfatningar av grammatikk og korleis ein forstår grammatikken i språket.

2.2.2 Språket som funksjon (bruk)

Språket i bruk omfattar «talen» og den kommunikasjonen som er mellom menneske (Joseph, 2012). Når elevar skal vise si metalingvistiske forståing, er det ikkje nok å berre kunne analysere språket som system. Dei må kunne forstå korleis språklege strukturar påverkar meningsinnhaldet. Altså korleis språkbrukaren gjer lingvistiske val for å oppnå ulike formål i ulike kontekstar og sjangrar. I det som innan språkvitskapen gjerne vert kalla eit funksjonelt syn på grammatikken, inkluderer ein språkbruken og den meiningsskapande delen av språket. Her er det fokus på korleis språket er i interaksjon mellom menneske (Nygård 2021).

2.2.3 Halliday og systemisk -funksjonell grammatikk

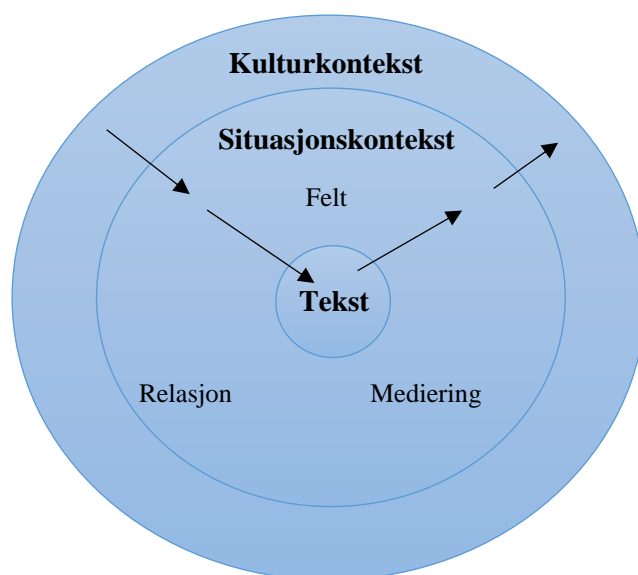
Den britisk-australske lingvisten Michael Halliday representerer ein tradisjon innanfor språkvitskapen der ein ser grammatikken som meiningsskapande, gjennom å trekkje ein samanheng mellom språksystemet og språkbruken. Halliday ynskte å utvikle eit system for å snakke om språket i bruk. Han utvikla det som blir kalla systemisk-funksjonell grammatikk. Det systemiske kjem av at Halliday er oppteken av å sjå system i språket, forstå strukturane i språket, samstundes som han er oppteken av korleis språket blir tilpassa gjennom sosiale praksisar der menneske deltek (Berge, 1998). Funksjonell grammatikk er bygd opp med tanke

på at vi som språkbrukarar heile tida tek lingvistiske val, og at desse vala legg grunn for det meiningsskapande språket (Maagerø, 2005).

Halliday seier: «Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context» (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3) Her ser ein at Halliday er oppteken av at språkleg meiningsskaping alltid er knytt til ein kontekst, og difor må studerast i lys av denne konteksten. Språket vil vere eit bidrag til menneske som sosiale vesen.

Halliday hevdar at språket endrar seg ut i frå konteksten. Han snakkar om situasjonskonteksten, altså den konkrete situasjonen der språket utspeler seg. Men han seier òg at alle situasjonar inngår i ein større kulturell kontekst. Situasjonskonteksten er den konkrete «her og no»-situasjonen (Berge, 1998). Kulturkonteksten er meir abstrakt. Ein situasjonskontekst vil alltid vere ein del av ein kulturkontekst. Så når mine elevar skal samtale om tekst, inngår dei i ein læringssituasjon (situasjonskonteksten) som består av medelevar, lærar, teksten og den oppgåva dei får. Men denne situasjonen er òg ein del av ein større norsk skulekultur. Alle desse kontekstuelle rammene påverkar kva elevane seier, og korleis dei seier det.

I følgje Halliday er det tre faktorar som påverkar språkvalet. Han kallar dei: *felt* (tema), *relasjon* (mottakar og forholdet til denne) og *mediering* (munnleg eller skriftleg). Dei språklege vala vi gjer i ein kommunikasjonssituasjon blir då påverka av kva temaet er, kva relasjon det er mellom deltakarane og kva slags medium ein bruker for å ytre seg. Sjå figur 2 for korleis ein kan sjå forholdet mellom situasjons- og kulturkonteksten.



Figur 2: Illustrasjon av situasjons- og kulturkonteksten (Maagerø, 2005).

Språket handlar om å skape mening, og i følgje Halliday vil ein tekst uttrykke tre meningstypar (*metafunksjonar*): *ideasjonell* (representasjon), *mellompersonleg* (utveksling) og *tekstuell* (bodskap). Desse kan sjåast som ulike dimensjonar i språket der ein kan studere og analysere språket med utgangspunkt i kvar av dei (Maagerø, 2005).

Den ideasjonelle metafunksjonen kan ein beskrive som innhaldet i det vi ytrar oss om.

Ytringane våre blir organisert og systematisert i forhold til dei erfaringane vi får, og korleis vi held oss til verda kring oss. *Den mellompersonlege metafunksjonen* handlar om korleis språket blir eit verktøy for meningsutveksling. Gjennom det ein seier, vil ein anten etablere eller oppretthalde sosiale forhold mellom deltakarane i ein kommunikasjon. Den siste metafunksjonen *tekstuell metafunksjon* etablerer ein samanheng mellom dei to andre metafunksjonane. Her blir ressursane til språket brukt slik at ein skapar meningsfulle ytringar. Språket får funksjon som bodskap. Viss elevane mine skal samtale om ein tekst, vil ein elev si ytring seie eit eller anna om korleis han opplever noko i teksten. Då ser ein eit døme på den ideasjonelle metafunksjonen (innhaldet). Samstundes blir det eleven seier ei meningsutveksling med andre elevar. Språket blir eit verktøy til formidling. Eleven vil då etablere ein kommunikasjon som andre elevar vil oppretthalde gjennom sine ytringar. Det er den mellompersonlege metafunksjonen. Den tekstuelle metafunksjonen vil spele inn når

eleven ytrar seg om teksten til dei andre. Her blir språket meiningsskapande og med eit budskap (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 30–31; Maagerø, 2005).

Halliday er altså oppteken av at ein må sjå språket og språkbruken som ein heilskap. Språk utviklar seg heile tida, og då vil slike system som til dømes eit språkssystem, ikkje berre kunne forklarast gjennom fastsette reglar om ulike delar av eit språk (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 20). Språk er altså dynamiske og i konstant endring. Eit funksjonelt syn på grammatikken inkluderer altså språkbruken og den meiningsskapande delen av språket. Her er fokus på korleis språket er i interaksjon mellom menneske. Her vil då det meiningsskapande bidra til å systematisere språket (Nygård, 2021).

2.3 Å utvikle forståing – ei utveksling mellom dei spontane og dei vitskapelege omgrepa

Eg er på jakt etter å få innsikt i kva elevane forstår av språket i bruk, og om dei har lingvistiske omgrep til å tenkje og snakke med. For å beskrive kva eg er på jakt etter, vil eg nytte den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) si lære om spontane og vitskapelege omgrep. Her handlar det om korleis ein oppnår læring, men òg om korleis ein utviklar forståing.

Vygotsky utforskar skilnaden mellom det han omtalar som spontane omgrep, som kan sjåast som dei kvardagsspråklege omgrepa, og vitskapelege omgrep. Dei vitskapelege omgrepa kan sjåast som det akademiske og fagspesifikke språket. Han understrekjer at når elevlar lærer vitskapelege omgrep, må dei samstundes utvikle forståinga av desse omgrepa. Her skil dei vitskapelege omgrepa seg frå spontane omgrep fordi dei ikkje er erfaringsbasert, men må lærast. Vygotsky argumenterer vidare for at kvardagsspråket er til stade i utviklinga av vitskapelege omgrep når det bidreg til å systematisere desse omgrepa (Vygotsky, 2001, s. 155).

Vygotsky hevdar vidare at gjennom å lære grammatikk vil det bidra til eit born si mentale utvikling. Gjennom undervisning i grammatikk vil eleven i større grad bli klar over kva han gjer, og lærer å bruke ferdigheitene sine medvitent. Her vil grammatikken, saman med skrivinga kunne hjelpe til at eleven når eit høgare nivå i si språkutvikling (Vygotsky, 2001, s. 163–164). Fordi det tek tid å forstå og lære dei vitskapelege omgrep heilt og fullt, vil Vygotsky sin teori om den nærmaste utviklingssona, vere sentral her. Den nærmaste utviklingssonen er det ein elev vil vere i stand til å forstå og lære når han har ein kompetent andre (til dømes lærar) som hjelper. Då vil eleven vere i stand til å forstå meir enn om han hadde gjort noko aleine (Vygotsky, 2001). Viss lærar i byrjinga bruker grammatiske omgrep medvitent, og

forklarer desse med kvardagsspråket, vil elevane gradvis auke forståinga om desse omgrepa. Etter kvart vil dei då vere i stand til å bruke og forstå dei grammatiske omgrepa. Då vil læraren vere «den kompetente andre» som viser veg og rettleiar elevane i å utvikle forståinga av fagomgrepa. Det vil òg vere eit samspel mellom vitskaplege omgrep og kvardagsspråket, der erfaringsgrunnlaget til eleven òg spelar inn i læringsprosessen, noko som igjen vil føre til ei djupare forståing.

Den australske språkforskaren Pauline Gibbons har forska mykje på språkopplæring for fleirspråklege og hevdar at det er viktig at alle, fleirspråklege elevar inkludert, lærer seg fagomgrep og tek i bruk det akademiske språket, for at ein då kan uttrykkje seg på ein presis måte (Gibbons, 2015). Sjølv om ein kan bruke metaspråk og vise forståing utan å bruke fagomgrep, vil elevane dra nytte av å beherske desse omgrepa. Det kjem eg nærare inn på i kapittel 5.1.1. i drøftingskapittelet.

Ved å ta kvardagsspråket opp på eit nivå der ein får ei overlapping inn mot dei vitskaplege omgrepa, vil ein gradvis kunne auke forståinga til elevane. Då vil dei medvitne vala styre framfor dei automatiske og erfaringsbaserte vala. Når elevar snakkar om språket i tekstar ynskjer ein at dei bruker det akademiske språket på ein slik måte at dei òg viser at dei har forståing for omgrepa.

Med denne teorien om utveksling mellom dei spontane og vitskaplege omgrepa, kan vi seie at det å ha forståing, vil kunne vere å forstå og forklare grammatiske konsept ved å bruke grammatisk terminologi, og vite når ein skal bruke dei (Myhill et al., 2012). Det blir gjerne kalla å ha eit metaspråk. Metaspråk kan definerast som det språket ein bruker for å snakke om språket, der ein har ulike omgrep for å beskrive språket. Ein fordel med å bruke fagterminologi i metaspråket, vil vere at ein er meir presis og vil kunne gjere elevane i betre stand til å bruke metaspråket som ein del av eiga språkutvikling (Keen, 1997). Når både lærarar og elevar tek i bruk fagspesifikke omgrep så tidleg som mogleg, vil omgrepa får ein naturleg plass i elevane sine samtalar om språk. Det er altså ikkje nok å berre kunne dei fagspesifikke omgrepa, men ein må òg forstå kva desse tyder og kunne identifisere grammatiske element i ein tekst. Sagt på ein annan måte omfattar metalingvistisk forståing at ein reflekterer over, og samstundes forstår det lingvistiske elementet (Myhill et al., 2020).

2.3.1 Grammatikkundervisning og metalingvistisk forståing

Ulike syn/aspekt på grammatikk gjer seg òg gjeldande i skulen, sjølv om ein tradisjonelt kan seie at eit formelt og normativt syn på grammatikken i størst grad har prega undervisninga (Nygård, 2021). Då er det fokuset på korrekt språk og språket som struktur som har stått sterkast. Likevel ser ein at i seinare læreplanar har synet på grammatikk som eit metaspråk kome sterkare inn. Då vil grammatikken òg spele inn på elevar og lærarar sitt fagspesifikke metaspråk og evna til å ha eit språk om språket (Nygård, 2021). Det ser ein mellom anna i kjerneelementet «Språket som system og moglegheit» i ny læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019c), som vart omtala i kapittel 1.

Haugen (2019) hevdar at ved å innlemme funksjonell grammatikk i skulen, vil det generere ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. Han peikar på at ein då kanskje må vekk frå tanken om å sjå språkssystem og språkbruk som to skilde delar, men heller sjå korleis desse kan utfylle kvarandre. Han ynskjer ei undervisning der ein tek utgangspunkt i tekstar, som igjen er sentrale i læreplanen, og så legg ei funksjonell tilnærming til grammatikkundervisninga i skulen. Vidare hevdar at Haugen at ved å sjå språket som system og språket i bruk i samanheng med kvarandre, vil det bidra til å utvikle elevane sitt metaspråk, og såleis skape eit potensiale for djupare forståing (Haugen, 2019). Det blir altså argumentert for at ein må sjå heilskapen i språket, der ein tek utgangspunkt i tekstar og ikkje berre har lausrivne grammatikktimar. Grammatikken må implementerast i skriveundervisninga for på den måten å bidra til at elevane utviklar metalingvistisk forståing, som igjen kan føre til djupnelæring i faget. Dette samsvarer med både Halliday sin systemisk-funksjonelle grammatikk og funn gjort av Myhill og hennar medforskarar (Berge, 1998; Halliday & Matthiessen, 2014; Myhill et al., 2012).

3. Metode

I kapittelet vil eg plassere studien metodisk, før eg vil forklare utvalet av informantar, kva val eg har gjort, korleis datainnsamlinga gjekk føre seg, vise oversikt over datamaterialet og korleis eg har behandla sjølve datamaterialet. Eg vil òg mot slutten av kapittelet seie noko om studiens validitet og reliabilitet, og etiske problemstillingar.

3.1 Kvalitativ forskning

Formålet med denne studien er å undersøkje korleis elevar på 10. trinn viser metalingvistisk forståing i samtalar om og skriving av tekstar. Elevane går på ein skule der begge målformer er representert som hovudmål. På dei fleste trinna på skulen er det ei litt større overvekt av elevar med bokmål som hovudmål, men skulen er organisert på ein måte som gjer at i alle klasser er begge målformene representert i kvar klasse. Denne klassen har 23 elevar, der ti elevar har nynorsk som hovudmål og tretten har bokmål som hovudmål. Annan kvar månad er skriftleg undervisningsspråk og arbeidsplanar på anten bokmål eller nynorsk. I utgangspunktet ville eg ikkje i denne samanheng gjere eit poeng av at tekstutdraga skulle vere på begge målformene. For meg var det viktigaste å vise korleis forfattarar kan introdusere hovudpersonen i ei novelle på ulik måte, og at språk og syntaks kan vere viktige element i korleis ein lesar opplever teksten.

Eg har ei kvalitativ tilnærming der eg søker å forstå og beskrive elevane si metalingvistiske forståing. I kvalitativ metode er altså fortolking for å forstå, viktig (Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2018) peikar på at det vil vere eit mål at ein skapar ei forståing av sosiale fenomen. Ei slik tilnærming er det som i vitskapsteori også kan kallast ei hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er læra om fortolking av fenomen (Thagaard, 2018).

Elevane sine språklege ytringar når dei samtalar om tekst, vil kunne gi eit innblikk i korleis dei held seg til kvarandre, og kor ein analyse av desse ytringane vil kunne gi oss ei forståing av mønstre som pregar måtar vi kommuniserer på (Thagaard, 2018). I denne studien vil den fortolkinga av elevane sine ytringar kunne sjåast som eit fenomen (som ein prøver å forstå), der elevane sine samtalar viser korleis den metalingvistiske forståinga deira kjem til syne når dei snakkar om språk i tekstar gjennom eigen samtale og samskriving.

3.2 Innhenting av data

For at elevane skulle få ei moglegheit til å vise metalingvistisk forståing, måtte eg leggje til rette for undervisning som gjorde det mogleg for elevane å aktivere denne forståinga. Eg har støtta meg til Myhill, Watson og Newman (2020) som har utvikla fire prinsipp for å inkludere grammatikk i skriveundervisninga (Myhill et al., 2020). Eg utvikla eit undervisningsopplegg med utgangspunkt i det dei kallar LEAD-prinsippa. Dette vart gjort for at sjølve opplegget òg skulle vere lagt opp på ein måte som er utprøvd, og legg til rette for å inkludere grammatikk i skriveundervisninga. Desse prinsippa er utvikla for å vise korleis ein kan inkludere grammatikkundervisning i skriveundervisninga (Myhill et al., 2020).

Det fyrste prinsippet er *Link*. Her er det eit mål å vise elevane samanhengen mellom grammatikken og korleis han fungerer i skrivning. På kva måte grammatikken skapar mening i tekst vil vere viktig her. Eit mål vil vere å sjå korleis syntaks spelar inn på meininga og sjå kva moglegheiter språket har. Eg planla difor ei oppgåve der elevane skulle utforske korleis syntaks endrar effekt og mening i tekst. Dei fekk i oppgåve setninga «Kua et», som skulle utvidast i ulike variantar i forfeltet, midtfeltet og slutfeltet. Vi snakka etterpå om kva syntaks, setningsledd og frase er.

Det andre prinsippet er *Example*. Her forklarar lærar det grammatiske elementet gjennom å bruke døme og ikkje lange, isolerte forklaringar. Ved å bruke døme får ein tydeleg visualisert grammatikken og ein kan sjå kva som skjer når ein endrar på ord, eller endrar det grammatiske. Gjennom medviten bruk av syntaks kan ein skape effekt som igjen kan auke lesaren si oppleving av ein tekst. I dette arbeidet jobba ein i klassen med å skrive setningar der dei undersøkte frasar og setningsledd og utforska korleis ein gjennom å utvide og endre på setningsledd og frasar, mellom anna kan lage levande setningar og samstundes utvide dei. I tillegg brukte eg ulike fagomgrep, som til dømes syntaks, leddsetning, heilsetning og frasar, som det var ynskeleg at elevane òg skulle lære, slik at dei kunne uttrykkje seg meir presist og med eit akademisk språk.

Eg planla difor at elevane fekk eit par setningar som dei skulle dele opp for å sjå kva endringane gjorde med meiningsinnhaldet og effekten. Elevane skulle reflektere over spørsmål som: Korleis blir teksten viss de deler opp setningane og skriv dei på ny? Kva blir effekten av dei lange setningane? Kva blir effekten av dei korte setningane? På kva andre måtar kunne forfattaren valt å byrje novella? Kva hadde då endra seg?

Authenticity er det tredje prinsippet. Det peikar på at ein skal bruke autentisk litteratur i arbeidet med grammatikken. Då viser ein tydeleg korleis grammatikken spelar inn i ulike tekstar i ulike sjangrar. Eg valde byrjinga på to noveller som utgangspunkt for samtalanene; «Grisen» av Lars Saabye Christensen og «Nordsjøen» av Marita Liabø (Utdraga ligg som vedlegg). Årsaka til at eg valte nettopp desse to novellene, var at begge novellene byrjar med å introdusere hovudpersonen, men forfattarane har valt å gjere det på svært ulikt vis. Her var det mellom anna ulik lengde på setningane, ulik målform og ulik målgruppe. I tillegg har forfattarane teke medvitne syntaktiske og semantiske val for at lesaren skal bli kjend med hovudpersonane. Novella «Grisen» har eit tydeleg lingvistisk trekk der ein blir kjend med hovudpersonen gjennom ein syntaksbruk som skil seg frå det ein kanskje er vant til. Syntaksen er prega av lange setningar med mange setningsledd. Her har forfattaren medvitent brukt syntaks som eit språkleg verkemiddel. Novella er skriven i 3. person, der synsvinkelen er allvitande, og der lesaren blir kjend med hovudpersonen gjennom hovudpersonen sine tankar og opplevingar.

Novella «Nordsjøen» har eit heilt anna språk, og viser på andre måtar korleis ein gjennom språket kan vise tekstlege element. Her opererer forfattaren i større grad på morfologien der ein gjennom orda blir kjend med hovudpersonen. Her er ord som til dømes *hatar* gjenteken, og ein kan òg sjå ordval i lys av semantikken gjennom at eit så sterkt ord blir brukt for å få fram kjenslene til eg-personen om ulike kvardagslege ting. Novella er skriven i 1. person synsvinkel og ein blir kjend med hovudpersonen ut i frå eg-personen sine tankar og kjensler.

Eg let elevane førebu og gjennomføre ein samtale i grupper der dei jobba med dei to tekstutdraga. Elevane fekk konkrete spørsmål som handla om syntaks, setningsledd, frasar, funksjon til setningsledda og frasar ein la merke til, og som er viktige for meningsinnhaldet. Sjå vedlegg for alle detaljar.

Det siste prinsippet er *Discussion*, der ein må leggje til rette for at elevane får diskutere. Her søker ein etter å la elevane sjå at ord og formuleringar, setningstypar osv., spelar ei meiningsskapande effekt. Etter at elevane hadde samtale i gruppene skulle dei i par skrive byrjinga på ein novelle der lesaren blir introdusert for ein hovudperson. På denne måten måtte elevane diskutere dei språklege vala dei tok. Oppgåva hadde elles få føringar fordi eg ikkje ville styre dei inn i eit spor, men gje dei store kreative fridomar. Etterpå skulle elevane skrive ein refleksjonstekst der dei skulle reflektere over dei vala som var gjort, og om det var noko dei hadde ynskt å endre eller skrive annleis om dei hadde skrive teksten aleine.

Eg tok lydopptak av alle samtalanane der elevane samtala om starten på dei to novellene. I tillegg tok eg lydopptak av nokre elevar i samskrivingsprosessen. Samskrivingstekst og refleksjonstekst er òg inkludert i datamaterialet.

3.3 Utval

Eg har valt å analysere tre av samtalanane og tre elevpar si tekstskriving. Som utval har eg valt både jenter og gutar som tidlegare har vist ulike ferdigheitsnivå i norskfaget. Utvalet vart valt ut med tanke på å inkludere begge kjønn og samstundes vise breidde i elevmangfaldet.

Før eg kunne analysere fagsamtalanane og samskrivingssamtalanane, måtte desse transkriberast. Gjennom transkripsjon blir lyd skrive ned (Neteland & Aa, 2020). Eg valte normert bokmål som språk for transkripsjonen. Samtalanane er transkribert i sin heilheit, for lettare å identifisere kvar elevane snakkar om. Ved å transkribere vil ein kunne miste noko av dei elementa som er viktige i munnleg kommunikasjon, som til dømes korleis elevane sitt kroppsspråk og ansiktsuttrykk utgjer ein del av samtalen. Dette er element som kan vere viktig informasjon. I denne studien er det likevel det elevane seier som er viktig. Samtalanane vart transkribert etter følgjande transkripsjonsnøkkel:

- Kvar elev har fiktive namn
- Replikkar er merka med namn
- Transkripsjon er på normert bokmål
- Pausar er merka med ...
- Små pausar og er skriven «ehh», «mhm» og «hmm».
- (...) viser at delar av teksten ikkje er med i samtaleutdrag
- Tekst i parentes er kommentarar om det som skjer (eks.: mumler og skriv samstundes)

3.4 Analyseverktøy

For å analysere materialet har eg valt å bruke eit analyseverktøy utvikla av Chen og Myhill ref. Deira analyseverktøy for metalingvistisk forståing inneheld fire nivå der ein kan sjå ei utvikling frå enkel til sofistikert metalingvistisk forståing.

Det fyrste nivået i analyseverktøyet, *identification*, handlar om elevar klarer å identifisere og namngje ulike språklege element. *Elaboration* vil kunne vise til om elevane er i stand til å forklare og kome med andre døme på dei grammatiske elementa. Her går ein då frå å

identifisere til å forklare, og slik kan ein seie at ein går djupare inn i tekst og forståing av funksjonane ord og setningar har. I nivået *Extension* er det eit mål at elevane skal vise at dei er i stand til å utvide forståinga og setje det grammatiske elementet inn i ein kontekst og samstundes sjå kvifor det kan vere eit godt grep i skriving. Det øvste nivået, *application*, peikar på om ein er i stand til å setje ord på korleis ulike språklege element kan bidra til å skape meining i skriftleg tekst. Altså om ein klarer å ta kunnskapen i bruk i eiga skriving. Her vil ein òg sjå etter om elevane forstår kva val dei har for å skape meining. Språklege val som meiningsskapande vil altså vere eit nøkkelord her.

Identification	identifisere og namngje
Elaboration	forklare og eksemplifisere
Extension	utvide forståing og setje i kontekst med skriving
Application	setje ord på korleis dømet kan skape meining i skriftleg tekst

Eg gjekk induktivt til verks i møte med materialet. Eg las gjennom heile materialet fyrst for å danne meg eit bilete av kva elevane snakka om og vart opptekne av. Elevane hadde fått i oppdrag å reflektere over korleis setningane var i dei to novelleutdraga. Naturleg nok fann eg at dei snakka ein del om syntaks. I tillegg oppdaga eg, litt overraskande, at mange vart opptekne av målform. Elevane reflekterte mykje kring ordval og tyding, i tillegg til at dei hadde fokus på andre tekstlege element. Eg har difor valt å analysere materialet med utgangspunkt i dei fire kategoriane: syntaks, semantikk, tekstnivå og målform.

Elevane hadde mange refleksjonar som handla om korleis språket støtta opp om innhaldet i form av korleis forfattarane har valt å leggje opp handlinga i novellene. Difor vart det naturleg for meg å inkludere dei fire kategoriane. I analysen dannar altså forskingsspørsmåla ein øvre struktur, medan kategoriane syntaks, semantikk, tekstnivå og målform blir underordna kategoriar.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handlar om i kva grad ein kan seie at forskinga er gyldig og påliteleg.

Validitet og reliabilitet handlar med andre ord om ein studie sin samla truverdigheit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.5.1 Validitet

Validitet tyder gyldigheit og skal seie noko om i kva grad studien og dei konklusjonane ei trekkjer kan sjåast på som gyldig (Postholm & Jacobsen, 2018). For å styrke validiteten må ein leggje vekt på transparens, og sikre at analysen viser korleis ein kan har tolka og konkludert (Thagaard, 2018).

Validitet kan delast inn i indre og ytre validitet (gyldigheit). Indre gyldigheit handlar mellom anna om studien gir svar på det ein spør om og vil undersøkje. I tillegg vil det vere ein måtte drøfte om dei metodane ein har valt er dei riktige for å finne svar på det ein lurar på.

Det at eg har valt å bruke eit analyseverktøy som er utarbeidd av andre forskarar, styrkar studien sin validitet fordi det allereie er eit utprøvd analyseverktøy i studiar både i England og Australia, og som er utforma med bakgrunn i forskning på feltet. Ein vil difor kunne rekne med å få same resultat som andre som gjer same analyse. Likevel vil nok tekstutvalet påverke kva slags metalingvistisk forståing elevane aktiverer. Hadde ein brukt andre tekstar og sjantrar, til dømes sakprega sjantrar, hadde elevane kanskje vist ei anna metalingvistisk forståing. Det må eg vere medviten på når eg analyserer datamaterialet.

Eg har vurdert det slik, at ved å leggje til rette for at elevane fekk samtale i grupper, vil dei lettare kunne uttrykkje eigne meningar og vise korleis dei tenkjer om tekstutdraga, enn om dei måtte ytre i heil klasse, leia av ein lærar. Når eg ville finne ut om elevane kunne anvende (application) si metalingvistiske forståing i eiga skriving, valde eg at dei skulle skrive i par. Dette fordi dei då vart tvungne til å setje ord på dei vala dei tok i samhandling med ein medelev. Det var då eit materiale der både munnlege og skriftlege ytringar kunne bidra til vise metalingvistisk forståing. Eg meiner at eg på denne måten har fått eit rikt materiale.

Ved ytre gyldigheit vil ein undersøkje om funna er overførbare eller kan generaliserast (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette er ei kvalitativ undersøkning som berre tek føre seg nokre få, utvalde elevar i ein klasse. Det gjer at ein ikkje kan konkludere med at slik er det i alle klasserom, og at alle elevar er like. Men ved å velje og analysere ytringane til ulike elevar, med ulike føresetnader, kan ein rekne med at mine resultat reflekterer liknande elevar i

andre klasserom. Difor tenkjer eg at studien kan vere gyldig og overførbar til andre skular og klasserom. Likevel vil resultat naturlegvis vere påverka av kva slags undervisning elevane har fått, mellom anna når det gjeld læraren sin grammatikkompetanse og om undervisninga inkluderer hyppig bruk av fagomgrep.

Elevar på 10. trinn er ofte oppteken av om oppgåver dei gjer «teller» på karakteren, og ein ser at viss det ikkje er ei oppgåve med vurdering (med eller utan talkarakter), vil det kunne gjere noko med innsatsen deira. Det er noko ein kanskje bør ha med seg når ein analyserer funna. Knekta og Eklöf (2015) omtalar dette som «high stakes» og «low stakes», og peikar på at manglande testmotivasjon kan vere ein trussel mot validiteten viss elevane ikkje får vist kva dei er gode for (Knekta & Eklöf, 2015).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om at studie og funn er pålitelege og at ein får same resultat om ein gjer studien to gonger. Kvalitative studiar vil i stor grad vere styrt av kontekstuelle vilkår som kan vere vanskelege å gjenta nøyaktig (Postholm & Jacobsen, 2018). Eg har forsøkt å gjere studien så transparent som mogleg ved å vise til utfordringar og gjere synleg dei vala og metodane eg har valt. Sidan kvalitative studiar er prega av situasjonen dei er i, vil det vere vanskeleg å gjenta ein studie på ein heilt nøyaktig måte. Resultata kan vere påverka av situasjonen, og ikkje minst at ingen elevar er heilt like. Likevel vil kvalitative studiar vere interessante ved at ein gjennom å gjere dei transparente vil kunne opne for at andre kan vurdere om funn vil kunne vere gjeldande for den enkelte.

I denne studien vil mellom anna det at eg har forska på mine egne elevar, der eg har ein rolle både som lærar og forskar kunne spele inn på resultat og tolking. Då må ein inn å diskutere og grunngjev val som er blitt gjort i studien. Elevane har ein relasjon til meg, noko som igjen kan ha påverka elevane, både i positiv eller negativ grad. Ved å bruke lydopptak på samtalaner, kunne eg distansere meg og kanskje redusere den moglegheita for påverknad under sjølve datainnsamlinga.

3.6 Etiske refleksjonar

Elevar og skule er anonymisert. Elevane har fått fiktive namn, og samtalaner er transkribert på bokmål for å unngå dialektiske variasjonar og for å ivareta elevane sin anonymitet og personvern.

Alle elevane fekk samtykkeskriv med heim der foreldra måtte godkjenne deltakinga i studien. Det vart òg opplyst om at elevane når som helst kunne trekkje samtykke. Studien er godkjent av NSD og alt lydopptak er lagra på ein etisk og forsvarleg måte, og vil bli sletta i etterkant av studien.

4. Analyse

I dette kapitlet vil eg analysere datamaterialet og presentere dei funna eg har. Gjennom analysen vil det vere eit mål å klargjere den overordna problemstillinga: *Korleis kjem elevane si metalingvistiske forståing til syne i samtalar om og skriving av tekstar i norsk?*

Kapitlet er organisert ut i frå forskingsspørsmåla. I kapittel 4.1 er datautvalet kategorisert etter følgjande kategoriar: syntaks, semantikk, tekstnivå og målform. Sjølv om samtaleutdraga er kategorisert i ein av dei fire kategoriane, vil ein kunne sjå at dei er overlappende og kan ha glidande overgangar. Oppgåvene hadde eit fokus på syntaks, og difor har ytringar om syntaks størst førekomst. Eg har gjort et utval frå samtalanane med døme for å vise korleis elevane snakkar saman. I kapittel 4.2 er dei tre samskrivingssamtalanane analysert kvar for seg etter eit mål om å skape ein tydeleg struktur der ein ser prosess og tekst saman. Etter kvart delkapittel vil ein kunne sjå ei oppsummering av dei sentrale funna.

4.1 Korleis snakkar elevar om språk og grammatikk i tekstar?

I fyrste del av analysen vil eg sjå etter korleis elevane si metalingvistiske forståing kjem til syne når dei gjennom samtalen går inn i byrjinga på to ulike noveller. Her vil eg sjå etter korleis elevane klarer å kjenne att og namngje, eller identifisere ulike lingvistiske trekk (*identification*) i tekstutdraga. Eg vil vidare sjå om der òg er døme på at elevane klarer å forklare desse (*elaboration*), og vidare sjå etter teikn på at dei ser at det kan vere eit godt grep i skriving (*extension*). *Extension* er aktuelt i samtalanane når dei kan sjå kvifor eit element fungerer godt i ein tekst dei har lese, men nivået vil òg vere gjeldande i eiga skriving.

Novelleutdraga elevane skulle snakke om, er ulike, og nedanfor ser ein fyrste setning frå novella «Grisen», og eit par utvalde setningar frå novella «Nordsjøen». Desse døma illustrerer kor ulikt språk og setningar er i novellene. Tekstutdraga som elevane fekk, finn ein som vedlegg 1 og 2.

Tekstutdrag 1:

Første setning i novella «Grisen» av Lars Saabye Christensen:

Asbjørn Hall ble innlagt på et sykehus i Oslo den fjerde desember 2003 for å opereres i tarmen, en heller ubehagelig affære som ingen gleder seg til, men Asbjørn Hall var 78 år gammel og hadde aldri før vært syk, bortsett fra enkle lidelser som forkjølelse, tannverk og en og annen bakrus, derfor innså han at dette ikke var mer enn han kunne vente seg, ikke slik å forstå at han regnet dette som en straff etter et langt og gudløst liv, nei Asbjørn var ikke metafysisk anlagt, dette var ren natur.

Tekstutdrag 2:

Tekstutdrag frå novella «Nordsjøen» av Marita Liabø

Eg tygg til nudlane er graut i kjeften, mens eg stirar på matteoppgåva eg ikkje fattar korleis eg skal løyse. Eg hatar matte, og eg blir aldri ferdig fordi eg ikkje greier å konsentrere meg fordi eg fryser og hatar regnet og hatar dei jævla nudlane.

4.1.1 Syntaks – «Setninga stoppar liksom aldri».

I undervisningsopplegget der samtalaner utgjorde ein del, var syntaks fokus. Då var det eit mål at elevane skulle forstå korleis ein kan variere setningar når ein skriv for å skape mening i tekst.

Ei av oppgåvene var at elevane skulle uttrykkje kva dei la merke til med setningane, og kva som var typisk med dei. I samtaleutdraget nedanfor er det Eirik, Leah og Kaia som snakkar saman.

- | | |
|-------|---|
| Eirik | Hva kan vi si om setningene i Grisen, ja altså setningene? |
| Kaia | Den første setningen i Grisen var jo veldig lang og så plutselig kommer det noen veldig korte. Og så ... ja ... så var det noen litt lange igjen. |
| Leah | Noen ... sånn som den første var veldig, veldig lang. Men så valgt de å brette av litt og ta noen ganske korte, der det er mellomrom i teksten. Jeg tror de gjorde det for at det skulle bli litt avbrytning, for hvis setningen hadde vært, den første hadde vært mye lengre, kunne folk ha falt mye mer av. |
| Eirik | Ja, de var lange, som du sa, men de var også ganske direkte, synes jeg, og fortalte mye med en gang, så det var ikke mye å ... du trengte ikke lese mye for å forstå hva som skjedde. |

- Leah Hvorfor har forfatter Saabye Christensen valgt å begynne med så lange setninger, tror dere?
- Kaia Jeg tror han har valgt det for da får du vite veldig mye i løpet av den første setningen, og du slutter jo ikke å lese midt i en setning. Da har du allerede fått vite veldig mye og da får du sikkert lyst til å lese videre for å få vite enda mer.
- Eirik Det er jo i stor grad det at det er så mye som mulig info så får oss til å lese resten av teksten også.
- (...)
- Kaia Noen blir sikkert litt nysgjerrige når det er en så lang setning. Men andre ville sikkert blitt litt irritert for at de mener at det blir feil å skrive sånn.
- Leah Setningen stopper liksom aldri.

Noko av det fyrste dei tre elevane peikar på når dei snakkar om novella «Grisen», er at det er veldig lange setningar. Her viser elevane lingvistisk kunnskap om syntaks. Leah peikar på den fyrste setninga og at ein kan få ei kjensel av at ho aldri stoppar. Leah seier òg at dei korte setningane som kjem innimellom, skapar eit avbrekk, for at ikkje mange skal kome ut av lesinga. Ho er altså i stand til å identifisere (*identification*) eit syntaktisk element, men her viser ho òg at syntaktiske val i tekstar kan vere medvitne val ein forfattar gjer for å oppnå noko bestemt, altså det at setningslengde og kompleksitet har ein funksjon. Det viser ei djupare metalingvistisk forståing (*elaboration*) fordi ho viser ei slags forståing av at lingvistiske val kan påverka korleis lesaren opplev teksten. Likevel viser ho ikkje her ei sikker og presis forståing, og ho tek ikkje i bruk eit fagspråk (som til dømes omgrepa funksjon, syntaks, heilsetning og leddsetning) når ho snakkar om dette. Ho utforskar moglege tolkingar og vi kan seie at ho er på veg mot ei djupare forståing.

Dette innspelet frå Leah blir følgd opp av Eirik som foreslår ei anna tolking av kvifor forfattaren har gjort dette syntaktiske grepet. Eirik har tankar om at desse lange setningane, med mange setningsledd, gjer at lesaren kjem raskt inn i teksten. Kaia utfordrar denne tolkinga, for ho meiner at det nok er dei som ville blitt irriterte og som ikkje ynskjer å lese slike setningar då det kan bli oppfatta som feil. Kaia seier òg at sjølv om det kan skape nysgjerrigheit hos lesaren, kan det òg vere fleire som ikkje liker å lese ein tekst med slike setningar. Ho held altså eigentleg fleire moglege opplevingar av setninga open frå «å vekke nysgjerrigheit» til «å bli irritert». Vi ser her korleis dei i lag utforskar syntaksen sine moglegheiter for meiningsskaping og dei ulike effektane desse vala kan ha på lesaren. Det å utvide og utdjupe slik dei gjer her, er det som ligg i nivået av metalingvistisk forståing som

Chen og Myhill (2016) kallar *Extension*. Dette dømet frå materialet viser òg korleis elevane i lag byggjer djupare og meir nyansert forståing enn det Leah viste aleine.

I det neste dømet ser ein Sonja, Tale og Jakob som prøver å forklare og reflektere kring kvifor det er så lange setningar i novella «Grisen».

- Sonja Hva er, hva tror dere ... Hvorfor er det sånne lange og korte setninger?
- Tale Jeg er egentlig litt usikker på det, men i alle fall de korte i forhold til de lange ... du merker forskjell når du leser de korte og de lange. Det er litt forskjell i stemningen også.
- Sonja Jeg syns det var lettere å få øye på de korte setningene etter at jeg hadde lest de lange.
- Tale De lange føler jeg er mer sånn, ja, hva skal jeg si ... de er litt mer sånn fakta.
- Jakob De forklarer litt om han, eller hvordan han har hatt det.
- Tale Ja, mens de korte er liksom der ... hvis vi tenker sånn overflaten er ... de lange er som de viser overflaten, mens de korte er mer dybdykk. Vi får vite mye, selv om vi får vite lite. Ja, litt mer forstå han som person.
- Sonja Ja, men du får vite litt om hvordan han lever, men ikke hvordan personligheten hans er.

Det ein ser her, er altså korleis elevane prøver å forklare at syntaksen formidlar ulik informasjon, og at det er ulik type informasjon ein får i anten dei korte setningane, eller dei lange. Når Tale seier at det er forskjell i stemning i teksten, peikar ho på korleis ein kan bruke syntaks for å skape variasjon i teksten. At stemninga endrar seg, har å gjere med tempo i setningane. Dei korte setningane bidreg til temposkifte og tempoauke i novella. Her identifiserer ho (*identification*), samstundes som ho prøver å forklare. Då viser ho samstundes djupare metalingvistisk forståing på nivået *elaboration* fordi ho prøver å forklare kva syntaks gjer med novella.

Jakob prøver å utdjupe og seie noko meir konkret om korleis han opplever at syntaksen har eit klart formål, der lesaren får mykje informasjon om hovudpersonen. Jakob si ytring gjer at Tale held fram med refleksjonane sine, og set ord på kva anna som skil dei lange og korte setningane når ho går inn i kva informasjon forfattaren gir lesaren. Eg tolkar det ho seier som

at ho har ei forståing for at det er eit heilt medvitent syntaktisk grep som forfattaren gjer. Då ser ein eit døme på korleis ei metalingvistisk forståing på eit djupare nivå blir aktivert (*extension*). Ein ser òg korleis elevane byggjer kunnskap og forståing frå kvarandre gjennom samhandling når ein elev prøver å gå djupare inn i eit aspekt ein annan har ytra seg om.

Nedanfor ser ein eit døme på kor Julia prøver å forklare korleis språket og syntaks er annleis i novella «Nordsjøen». Her er ho på syntaksnivå og peikar på at sjølv om setningane i begge tekstane inneheld mykje komma, er kanskje meininga med kommabruken at teksten skal vise at det er ein tenåring som snakkar i novella.

Julia Men selv om setningene er kortere, så kan du se at de bruker mye komma og det kan igjen være at det skal gjenspeile at det er en tenåring som har skrevet det, at det gjerne ikke er sånn at grammatikken er helt på stell og at det skal være litt sånn.

Emil det er ikke profesjonelt.

Det som er interessant i dette korte dømet, og som eg vil drøfte i neste kapittel, er korleis begge elevane klarer å identifisere noko med språket som tyder på at det er eit val forfattaren har gjort, og som dei prøver å setje ord på og forklare. Julia aktiverer si metalingvistiske forståing på nivået *elaboration* fordi ho, slik eg tolkar ytringa, prøver å forklare at denne måten å bygge opp syntaksen på, er lik tenåringsspråket. Det Julia legg merke til, er at språket, ved å bruke gjentakning, setningar som inneheld ein sterk kommabruk, som igjen gjer at setninga kan bere preg av oppramsing, kan vere ein måte å snakke på når ein er tenåring. Elevane er i det som Halliday omtalar som kulturkonteksten, dei er ungdommar og ungdomsspråk er ei kjend verd for dei. Novella vil då fungere i ein situasjonskontekst fordi ho blir eit bilete på korleis det er «her og no», der ein ser eit språk som representerer ungdommar i dag (Berge, 1998).

Ein ser her at både Julia og Emil ikkje har omgrepa for å kunne forklare det dei ynskjer på ein tydeleg og presis måte. Emil sitt svar til Julia si ytring blir at han har ei oppleving av at teksten ikkje er profesjonelt skrive. Han identifiserer (*identification*) at det kanskje ikkje den mest optimale måten å formulere setningane på, men at forfattaren har eit formål og har gjort eit medvitent val.

4.1.2 Semantikk – «Ja, words, egentleg berre»

I denne kategorien har eg valt å ta med utdrag frå samtalanane der elevane reflekterer kring det som spelar inn på innhaldet, altså meininga i novellene. Ein kan argumentere for at det er litt glidande overgangar og at nokre av utsegna kanskje òg kunne ha vore plassert i ein annan kategori. Samstundes har eg valt å plassere dei i denne kategorien fordi eg tenkjer at elevane snakkar om element som er viktig for innhaldet i novellene og då seier noko om kva elevane opplever som viktig når det gjeld korleis språket verkar som eit meiningsskapande element.

Eit av førebuingsspørsmåla til fagsamtalanane handla om det var andre måtar forfattarane kunne ha byrja novellene på, og kva som då hadde endra seg. Som ein vil sjå i utdraget nedanfor, er det innhaldet i novellene elevane fokuserer på, og ikkje språket.

- Tale Nordsjøen var skrevet veldig bra i forhold til målgruppa som jeg går ut ifra er ungdom.
- Sonja Men jeg synes for så vidt Grisen også er bra skrevet hvis den skal treffe andre målgrupper, at den skal passe for oss og de som er åtti år, så jeg tror ikke den kunne vært skrevet annerledes.
- Jakob Men hvis du hadde skrevet det annerledes, at for eksempel Asbjørn Hall var femten år, som du sa tidligere, hadde du fått en helt annen betydning, føler jeg i hvert fall, hvis det var en ung mann som lå i senga der og holdt på å dø.
- Tale Jeg synes også det at da kunne han skrevet et annet ord enn metafysisk som er en ting som ikke mange på vår alder vet hva er, og det er ingen enkel forklaring på det på nettet heller.
- Sonja Men det kan være en ting som er et tegn på at denne teksten er ment for voksne, eller for eldre.

Tale har ei klar meining om at språket i novellene er ulikt. Ho forklarar ikkje, men identifiserer (*identification*) og har merka seg adverbet «metafysisk», og har nokre klare tankar om det. For det fyrste ser ein at ho meiner det talar mot at novella «Grisen» har ungdommar som målgruppe, i tillegg til at sjølve ordforklaringane ho har søkt etter, viser at dette er eit vanskeleg adverb som få ungdommar vil forstå. Her er ho i kategorien morfologi, men òg i semantikken, sidan det er snakk om kva ordet egentleg tyder. Ho viser

metalingvistisk forståing gjennom å søkje etter å forstå ordval og ordtyding, og kva det tilfører teksten. Eg forstår hennar metalingvistiske forståing som å vere på nivået *elaboration* når ho prøver å forklare.

Jakob har ei anna forståing av sjølve oppgåva, for han legg fokus på handlings- og ikkje språkending. Når det er snakk om å endre noko i teksten, så er det handlinga han tenkjer på og som han foreslår ei endring av. Det kan indikere at han forstår at morfologi og syntaksbruk òg kan bidra til å forme språket etter målgruppe. Her identifiserer (identification) han gjennom å sjå på forskjellane i språket. Når han ikkje heilt klarer å setje ord på det han ser, kan det vere ein indikasjon på at han ikkje er vant til å gå så i djupna og reflektere over sjølve språksystemet, og kva rolle det har, og ikkje minst kva medvitne val ein kan ta. Det står i kontrast til andre utsegn elevane har, noko som òg kan gjenspeile at elevane viser ulik grad av metalingvistisk forståing i ulike situasjonar. Dette kjem eg tilbake til i drøfting av funn.

Petter har ei setning som han liker godt i novella Nordsjøen og som han trekkjer fram for dei andre på gruppa.

Petter Jeg la ikke merke til noe spesielt, men jeg likte den ene setningen: «Eg hatar matte, og eg blir aldri ferdig fordi eg ikkje greier å konsentrere meg fordi eg fryser og hatar regnet og hatar dei jævla nudlane».

Julia Har du lyst til å utdype?

Petter Viser liksom ...

Emil Kjenner oss igjen, kjenner oss veldig igjen.

Petter Ja, words egentlig bare.

Julia Jeg tenker Nordsjøen, det er jo sånn ... jeg ... at tenker de fleste tenåringer egentlig kan kjenne seg igjen i det personen snakker om her. Du får se mye følelser hos denne personen.

Sofie Setningene prøver å ... når du leser, føler du nesten at setningene bare angriper deg med følelser.

Her ser ein korleis elevane prøver å uttrykkje og setje ord på korleis forfattaren har brukt syntaksen for å skape levande bilete hos lesaren. Petter har valt ei setning han likte godt. Når han skal prøve å utdjupe kvifor, klarer han ikkje heilt å setje ord på kva det er han likte med setninga. Det kan sjå ut som at det Petter legg merke til i setninga, er tekstlege trekk som gjentakning av ord og verb som forsterkar. Verbet «hatar» blir gjenteken og er eit veldig sterkt mentalverb som uttrykkjer sterke kjensler, men som her blir brukt i ein kontekst der det omtalar kvardagslege hendingar og aktivitetar. Eg tolkar dømet her som at han identifiserer (*identification*) eit språkleg trekk ved korleis ungdommar snakkar, utan at han heilt klarer å forklare. Emil peikar på at han kjenner seg veldig igjen, som kan jf. med Halliday (Berge, 1998; Halliday & Matthiessen, 2014) si forståing av språket i kontekst, der kultur- og situasjonskontekst viser korleis språk gir val.

Julia generaliserer og seier at dei fleste tenåringar kan tenkje slik. Sofie prøver å setje ord på kva som eigentleg skjer i språket, og for ho blir den beste måten å bruke eit bilete der setningane berre angrip ein med kjensler. Ved å prøve å forklare, viser ho ei djupare metalingvistisk forståing enn Petter, og opererer i nivået *elaboration*. Her tenkjer eg elevane viser ei forståing om at orda og setningane i tekstar ikkje berre er ord som fortel noko, men at setningane òg kan brukast til å setje i gong noko i ein, som i dette dømet blir kjente kjensler. Setningane skapar ein effekt i teksten. Ungdommane er òg einige i at det er slik tenåringar snakkar og tenkjer, som viser at elevane har kunnskap om ungdomsspråk, og kva som kan kjenneteikne ungdomsspråk.

4.1.3 Tekstnivå – dei meiningsskapande vala

Undervegs i samtalanene ser ein fleire gonger at elevane reflekterer kring dei vala forfattarane har gjort, og korleis desse kan skape meining og effekt i teksten. Meiningsskapande val og effekt i tekst er noko Myhill (2021) peikar på som viktig for grammatikkundervisninga. Her plasserer ho seg i det funksjonelle synet på grammatikken.

Undervegs i fagsamtalen mellom Sonja, Tale og Jakob, reflekterer dei to jentene over språket i novella «Grisen». Ein ser òg korleis utsegna til Sonja skapar ein situasjon der Tale tydeleg reflekterer kring dei vala forfattaren har gjort, og prøver å setje desse inn i ein kontekst.

Sonja Men det kan være en ting som er et tegn på at denne teksten er ment for voksne, eller for eldre.

- Tale Ja, det kan det veldig godt være.
- Sonja Ja, men jeg synes det var veldig sånn viktig informasjon at vi fikk vite at han var gammel, for hadde vi ikke visst det hadde hele teksten blitt endret. Så det var viktig informasjon.
- Tale Ja, men sånn i Grisen, så følte jeg at ..., jeg er enig i at det spilte litt mer på at det hørtes ut som en nyhetsartikkel helt til; ja, det og det skjer, han ligger på sykehus, og så kom det: «Han klagde ikke. Han hadde aldri klagd». Da får vi en sånn plutselig dypere forståelse. Der har forfatteren brukt virkemiddel og da får jeg sånn ... da virker det mer som en novelle.
- Sonja Så det er derfor du tror han har brukt en lang setning og så plutselig en sånn kort?
- Tale Ja, han kunne i hvert fall ikke bare brukt slike veldig lange. Det bryter opp teksten litt også, sånn at den ikke blir så lang å lese, mer sånn interessant og variert skrevet.
- Sonja Men jeg tror at de korte setningene kan på en måte være viktige setninger, at det er derfor de er satt for seg selv, at vi skal merke dem bedre.

I ytringane over prøver elevane å setje ord på, og forstå kva rolle syntaks spelar som element i å skape meining i teksten, altså kva syntaksen tilfører teksten sitt meiningsinnhald. Sonja peikar på at hovudpersonen sin alder er viktig for teksten sitt innhald fordi heile teksten hadde endra seg viss ikkje.

Tale går inn i teksten med eit utforskande blick og forsøker å reflektere over kva medvitne val forfattaren har teke. Ho fokuserer på syntaksen i byrjinga av novella «Grisen», og samanliknar med byrjinga med ein nyheitsartikkel. Det ho identifiserer (*identification*) her, er at syntaksen i byrjinga har ein refererande og sakleg stil. Vidare tek ho dette synet med når ho utforskar dei to korte setningane «Han klagde ikke. Han hadde aldri klagd» som bryt opp dette, der ho utdjupar at dei gir lesaren ei djupare forståing av korleis hovudpersonen i novella er. Her prøver ho å setje ord på at nettopp desse to korte setningane markerer eit skilje og ei endring i sjølve teksten. Her viser ho med eit døme korleis språket kan setjast i kontekst med skriving og viser metalingvistisk forståing på eit djupare nivå (*extension*). Tale viser at ho har kunnskap om sjanger og oppbygging av tekst.

I dømet nedanfor ser ein at Sofie og Julie òg er inne på at dei lange setningane med fleire setningsledd må vere eit medvitent val frå forfattaren.

- Sofie Men hva tenker dere, hvorfor har forfatteren tenkt eller skrevet teksten på den måten at han har laget veldig lange setninger og så kuttet ned til små?
- Julia Jeg tenker at det kan jo på en måte ha noe med hvor lang tid man skal føle at det tar ... at tida mellom liksom når det er litt lange setninger, at man gjerne tenker at for personen har det tatt lengre tid for dette, at han opplevd mye på kort tid som han har følt lenge, så når vi kommer til de korte setningene, så går tida litt fortere.
- Sofie Og kanskje i de lengre setningene forsøker han å vise mer informasjon med for eksempel den første. Den var jo veldig lang og da fikk han mer informasjon, og så ble den kuttet av litt mer.

Julie utforskar korleis dei lange setningane blir eit syntaktisk element som skal illustrere at innhaldet i setningane går over lang tid. Her peikar ho på, og prøver å forklare korleis syntaks blir eit verkemiddel for tempo i teksten (*elaboration*). Julie si ytring gjer at òg Sofie kjem med sine tankar om korleis ho forstår desse lange setningane og dei tilfører teksten.

Som ein ser, er det kvardagsspråket elevane bruker når dei snakkar, men dei klarer å setje ord på det meiningsskapande valet forfattaren gjer i teksten. Slik eg tolkar det, meiner jentene at med dei lange setningane med mange setningsledd, får ein mykje informasjon om hovudpersonen, og han blir på ein måte definert som person, medan dei korte viser til det som skjer her og no.

I ytringa nedanfor er det Emil som ytrar seg i forhold til synsvinkel.

- Emil Ehh ... at det, den første teksten var litt mer, den var mer eget perspektiv, men den andre var tredje person.

Han er ikkje presis i formuleringa si her, men ein skjønner at han vil få fram at det er ulik synsvinkel i dei to novellene. «Grisen» er skriva i 3. person synsvinkel, medan «Nordsjøen» er skriva i 1. person. Ytringa her er kanskje ikkje så viktig når ho står for seg sjølv, men

eleven legg merke til at synsvinkel er viktig og at det kan spele ei rolle for handlinga og innhaldet i ein tekst. Her identifiserer han eit språkleg element i form av ordklassen pronomen, og viser metalingvistisk forståing på nivået *identification*.

4.1.4 Målform – «og så er nynorsk litt meir sånn kunstnarisk og poetisk språk»
I utgangspunktet var det ikkje viktig at tekstutdraga måtte innehalde begge målformene. Det viktigaste var å vise korleis forfattarar kan introdusere hovudpersonen i ei novelle på ulik måte, og at morfologi, semantikk og syntaks kan vere viktige element i korleis ein lesar opplever teksten. Likevel ser ein at elevane la merke til målform og har fleire refleksjonar kring bokmål og nynorsk, og korleis målform kan verke inn på opplevinga av ein tekst.

Fleire av elevane legg tidleg i samtalen merke til at det er ulik målform på dei to tekstane. Sofie, Petter, Emil og Julia byrjar samtalen med noko av det dei fyrst legg merke til i tekstane.

- Sofie Hva ... Da starter vi. Hva la dere merke til i teksten?
- Petter Jeg la merke til at den første teksten, Nordsjøen, den var skrevet på nynorsk.
Og den Grisen var skrevet på bokmål.
- Emil Ehh ... at det, den første teksten var litt mer, den var mer eget perspektiv, men den andre var tredje person.
- Julia Ja, jeg la merke til at i Grisen så handler den om, begge handler om en person som er i en veldig dårlig situasjon. (...)

Her er Petter tidleg ut med å kommentere målforma, og at den eine er på nynorsk, medan den andre er skriva på bokmål. Her viser Petter at han identifiserer grammatiske kjenneteikn på anten bokmål eller nynorsk, altså lingvistisk kunnskap om målform og mellom anna bøyingsformer. Her aktiverer han si metalingvistiske forståing og tek i bruk kunnskap om morfologi for å identifisere at det er to ulike målformer. Han viser kunnskap om ordbøying fordi at han veit kva reglar som gjeld for bøying av ord. Å vere i stand til å identifisere målform, og namngje kva tekst som er skriva på nynorsk eller bokmål, vil i analyseverktøyet vere på nivå *identification*.

Tale, Sonja og Jakob rettar òg fokuset mot målform, men samstundes prøver dei i tillegg å forstå og gjer eit forsøk på å forklare kva målforma gjer med språket.

- Tale Både forskjellig skriftspråk sånn rent i forhold til liksom rettskriving og sånn, men også forskjellig skriftspråk i forhold til formelt og uformelt.
- Sonja Ja, i Nordsjøen skrev de akkurat som om at du skulle sagt det liksom, at det er noe du kunne sagt selv, mens i Grisen så er det på en måte en faktatekst om noe, så da er det litt mer skikkelig.
- Tale Ja, og så i Nordsjøen er det bare sånn jeg ser at det er som en ungdom på vår alder ville sagt, gjerne ikke slik en åttiåring ville sagt.
- Sonja Nei
- Jakob Nordsjøen var nynorsk.
- Sonja Ja
- Jakob Og Grisen var på bokmål.

Om teksten er skrive på nynorsk eller bokmål, er altså eit aspekt elevane tidleg rettar fokus mot. Dei identifiserer ulik målform, som viser at dei er på nivået *identification*. Tale er tydeleg på at orda og syntaks i novella Nordsjøen er slik ein ungdom ville sagt det. Her ser ein eit teikn på at det er språkbruken som fangar hennar merksemd. Ein kan sjå døme på korleis novella «Nordsjøen» òg for desse elevane blir eit tydelege bilete på situasjonskonteksten der ungdomsspråket er lett gjengkjenneleg (Berge, 1998), og som ein òg ser i modellen til Bloom og Lahey (Bloom, 1980) som omhandlar situasjonstilpassa språkbruk.

Det kan vere fleire årsaker til at elevane rettar så stor merksemd mot målform og ikkje minst kva målforma gjer med meiningsinnhaldet, men desse elevane går på ein skule der begge målformer er representert som hovudmål. Det kan vere ei forklaring på at elevane så raskt fokuserer på målform og er medvitne på at dette kanskje kan bidra med noko inn i teksten. Dei har ulike perspektiv her, noko eg vil diskutere i neste del av kapitlet.

Både Sonja og Tale viser kunnskap om sjanger her, gjennom å peike på munnleg og skriftleg språk, samt at ein òg har noko som heiter formelt og uformelt språk. Dei går ikkje i djupna, men viser gjennom utsegna at det er noko dei veit.

I neste samtaleutdrag har Sonja, Tale og Jakob nokre refleksjonar kring dette med målform og kva det kan bidra med i teksten. Dei prøver å forstå og setje ord på tankane sine.

Sonja Jeg føler at når en skriver på bokmål så blir teksten mer formell.

Jakob Ja, enklere å lese.

Sonja Ja, ja ... men samtidig er jo nynorsk mer likt mange dialekter, så derfor ...

Tale Det blir kanskje litt avskrekkende ...

Sonja Ja ... ja, men det kan også kanskje være et virkemiddel, at det er mer likt en dialekt

Tale Og så er nynorsk på en måte litt mer sånn kunstnerisk og poetisk språk, men samtidig for at det ikke skal bli for vanskelig for ungdom på vår alder å forstå, så skriver hun på ungdomsspråk.

Sonja peikar på at bokmål for ho, skapar ei kjensle av eit meir formelt språk. Her viser ho til fagomgrepa formelt og uformelt språk for å setje ord på korleis hennar oppleving av kva målform kan gjere med ein tekst. Ved å prøve å forklare det språklege trekket som målform er, og korleis det kan verke inn på teksten, viser ho metalingvistisk forståing på nivået *elaboration*. Fagomgrepa ho bruker kan ein argumentere med at ikkje er riktig i høve til konteksten, men likevel klarer ho å seie noko om kva som kan kjenneteikne skilnaden i målform. Vidare viser Sonja gjennom ei utdjuping at ho klarer å setje målform inn i ein fagleg kontekst der kunnskap om dialektar kjem til syne. Ho prøver å forstå val av målform som eit verkemiddel i teksten, og at forfattaren har teke eit medvitent val. Gjennom desse ytringane aktiverer ho si metalingvistiske forståing på eit enda djupare nivå og er på *extension*, fordi ho prøvar å sjå korleis målform kan vere eit godt grep i akkurat den novella.

Tale argumenterer for at nynorsk er eit meir poetisk språk, men samstundes peikar ho på at nynorsk kan vere vanskelegare å forstå. Difor er ungdomsspråket valt for å gjere novella meir tilgjengeleg for ungdommar. Ho viser er at ho har ei klar forståing av at nynorsk har ord og bøyingsmønster som ein kan oppleve som vanskelegare enn bokmål, og difor viser ho at ho har lingvistisk kunnskap om begge målformene, men samstundes legg ho vekt på det medvitne valet som ho tolkar at forfattaren har teke. Det viser at ho er på veg inn i djupare metalingvistisk forståing på nivået *elaboration*. Ho går ikkje i djupna og forklarar kva ho legg i poetisk språk og kva det er med nynorsk som gjer at språket er poetisk, men eg synest det er

tydeleg at ho har ein klar tanke og forståing kva ho sjølv meiner. Det kan verke som Tale prøver å få fram at det kan vere medvitne val forfattarane har gjort, med tanke på målform. Ingen av elevane ytrar nokre tankar kring det at målform òg kan vere ein konsekvens av kva hovudmålet til forfattarane er.

4.1.5 Oppsummering

I eit forsøk på å summere opp funn knytt til korleis elevane snakkar om språk og grammatikk i tekstane, er det nokre element som peikar seg ut.

For det fyrste ser ein at elevane i liten grad bruker grammatiske fagomgrep når dei snakkar om setningane i tekstane. Sjølv om ikkje elevane bruker mange fagomgrep, kjem det likevel ei metalingvistisk forståing til syne, fordi at elevane klarer å setje ord på, og viser at forfattarane har gjort nokre språklege val.

Elevane er opptekne av målform, noko ein ser at dei diskuterer og deler med medelevane kva tankar dei har og kva for nokre oppfatningar dei har når det gjeld bruken av målform. I samtalanene ser ein flest førekomstar av metalingvistisk forståing på nivåa *identification* og *elaboration*. Det er òg nokre elevar som klarer å utvide forståinga gjennom å setje det lingvistiske elementet i kontekst med skrivning, og viser at dei er på nivået *extension*. Analyseverktøyet har ulike nivå og går frå enkelt til sofistikert nivå, og då er det kanskje ikkje rart at alle elevane ikkje viser metalingvistisk forståing på dei høgaste nivåa.

Mange av ytringane til elevane peikar i retning av at dei prøver å forstå kva formål setningane har. Elevane peikar på dei meiningsskapande vala som forfattarane har teke og reflekterer over kva effekt det får for tekstane. Her kan ein kanskje seie at dei opererer i det funksjonelle synet på grammatikken, der ein legg vekt på nettopp det.

4.2 Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?

Dei to øvste nivåa i analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016) tek føre seg korleis ein bruker den metalingvistiske forståinga inn i eiga skrivning. Eg valte å la elevane i par samskrive byrjinga på ei novelle. Datamaterialet som belyser forskingsspørsmålet vil då vere dei transkriberte samtalanene elevpara har når dei skriv tekst. I tillegg vil ein òg ha sjølve teksten elevane skreiv. Delkapittelet er strukturert etter dei tre samskrivingssamtalanene for å prøve å

skape ei tydeleg framstilling av elevane sin prosess og i kva grad dei viser metalingvistisk forståing i produksjon av eigen tekst.

På grunn av at kvar samskrivingssamtale varer mellom tjue og tretti minutt, har eg valt ut samtaleutdrag som best viser korleis elevane snakkar saman og tek val når dei skriv, for på den måten å klargjere funn frå dei ulike samtalanane.

4.2.1 Eirik og Jakob

Theodor Andersen er en 58 år gammel mann som har vært alene hele livet sitt siden ikke greier å tilpasse seg til nye ting. Som liten hadde han ingen venner siden han greide ikke å være rundt andre personer som ikke likte det samme som han. Foreldrene til Theodor var ikke støttende mot han og faren var en veldig hissig person. På grunn av dette ble Theodor og veldig hissig og visste ikke hvordan han kunne være mot andre. Halloween og fester ble det lite av og den gangen han prøvde gikk fullstendig skeis. Han fant raskt ut at fester og slikt var ikke noe for han og slet sosialt gjennom livet hans.

Theodor er på ukentlige mathandel på mandag morgen. Plutselig er han ved frysedisken å ser han en ny ansatt. Han stoppe plustelig og kjenner på en følelse han ikke har kjent før. Theodor følte seg varm og glad nesten noe han hadde aldri følt før så han beveger seg raskt fekk. Tirsdag morgen kommer han tilbake og dette var noe nytt for han. Han hadde aldri gått i butikken mer enn en gang i uka. Grunnen til at Theodor var tilbake var fordi han ble nysgjerrig på den nye følelsen og han ville finne ut mer og denne ansatte. Plutselig krasjer de inn hverandre og Theodor ser at den ansatte heter Marianne

Figur 3: Eirik og Jakob sin tekst

Når Eirik og Jakob skal skrive byrjinga på novella si, rettar dei fyrst fokuset mot kva som er typisk hovudperson. Dei skriv mykje medan dei snakkar, for så å heile tida revidere. Nedanfor ser ein eit døme der dei diskuterer korleis dei skal skildre hovudpersonen.

Eirik Han har vært ensom hele livet fordi han tolerer ikke å ha en annen person i livet sitt og fordi ... nei, han tolererer ikke at ting skal endre seg.

Jakob Ja, og da må vi finne en bra måte å skrive det på.

- Eirik «Theodor Andersen er en mann som har vært alene hele livet sitt.» Ehh ... har han noen venner?
- Jakob Vi kan skrive «fordi han ... at livet skal endre seg.» Ikke akkurat det da, men på en måte. Men ...
- Eirik «... fordi han ikke liker nye ting.» Eller han liker ...
- Jakob Eller han klarer ikke å ...
- Eirik «Han klarer ikke å tilpasse seg til andre til.»
- Jakob Ja, vi kan skrive det.
- Eirik «... siden han ikke klarer å tilpasse seg til nye ting.»

I samtaleutdraget ser ein korleis Jakob og Eirik prøver å finne den beste måten å skape eit bilete av hovudpersonen. Det som er tydeleg, er at dei bruker kvarandre aktivt, kjem med innspel som den andre følgjer opp, og heile tida fokuserer på at det dei skriv skal bli så godt som mogleg. Dei viser ei medvit kring ordval fordi dei prøver ulike ord og formuleringar. Elevane opererer aktivt i kategorien syntaks når dei diskuterer og forhandlar om korleis setninga skal skrivast for å skape eit best mogleg bilete av hovudpersonen. Samstundes går dei over i den grammatiske kategorien semantikken når dei diskuterer kva for eit ord som skildrar hovudpersonen. Dei har fleire forsøk før dei endar på ei setning dei er tilfredse med. Elevane tek nokre heilt konkrete lingvistiske val, der dei etter fleire rundar med forhandling endar på eit konkret ord begge er fornøgd med. Verbet *tilpasse*, med den påfølgjande adverbialfrasen *til nye ting* er resultatet av deira diskusjonar. Her tek gutane eit medvitent, lingvistisk val. Då klarer gutane saman å oppnå djupare metalingvistisk forståing på nivået *extension*.

I tekstutdraget nedanfor ser ein korleis elevane forhandlar når dei skriv.

(...)

- Eirik Noe hissig sagt. Vi kan jo skrive noe om hvorfor han er sånn. At faren var sånn. Skriver ikke at moren var. Hun var ikke i livet hans. Skal vi skrive ... enten er hun død eller..
- Jakob Ja, eller at faren var litt streng og at moren ikke kunne gjøre noe med det.

Eirik At moren ikke støttet han, eller noe sånt ...

Jakob Ehh ... høytider eller halloween tilbrakte han alene for han var for spydig.

Eirik Foreldrene til Theodor støttet han lite, eller støttet han ikke

Jakob Var ikke særlig støttende, kanskje

Eirik Eller var ikke involvert i livet ...

Jakob Foreldre til Theodor var ikke støttelige, hyggelige

Eirik Var ikke støttende, ikke hyggelige ... og faren var ikke en person som..

Jakob Vi sier at grunnen til at han er såpass hissig, kan være pga at faren var det

Eirik han fikk det fra faren (mumler og skriver)

Jakob At han ikke har hatt, liksom. Tragisk historie liksom for han fikk ikke oppmerksomhet fra foreldrene.

Gutane er her i ein prosess der dei skal formidle noko om korleis hovudpersonen er, samstundes som dei vil forklare og skrive slik at lesaren får sympati. I samtaleutdraget er elevane på jakt etter det verbet eller adverbet som vekker kjensler hos lesaren. Dei utforskar fleire moglege variantar. Dei viser lingvistisk forståing i området semantikk. Når dei utforskar korleis dei skal formidle engasjement for hovudpersonen, og prøver ulike formuleringar viser dei metalingvistisk forståing på nivået *Elaboration*. Jakob gjev ikkje slepp på kva han vil formulere, og viser til at manglande merksemd frå foreldra har medverka. Her er han på veg inn i ei djupare forståing.

Ein ser òg eit døme på metafunksjonane i systemisk- funksjonell grammatikk (Halliday & Matthiessen, 2014) her. Det ideasjonelle ser ein gjennom korleis språket i teksten skal formidle eit konkret innhald (oppvekst har innverknad på korleis Theodor er som menneske). I tillegg ser ein korleis gutane sine ytringar kjem til syne gjennom den mellompersonlege metafunksjonen der språket fungerer som ei meningsutveksling mellom dei to gutane og teksten. Gutane kommuniserer med kvarandre, og teksten kommuniserer med lesaren. Den tekstuelle metafunksjonen kjem til syne gjennom dei meningsfulle ytringane til gutane, og teksten sine ytringar til lesaren for å skape ein heilskap.

Ein kan sjå at novella «Grisen» har fungert som modelltekst for gutane, fordi ein i fyrste avsnitt får ei lengre skildring av kva for ein person Theodor Andersen er. Det er likevel noko

som skil «Grisen» frå gutane sin tekst, og det er dei lange setningane med leddsetningar. Her viser elevane metalingvistisk forståing på nivået *extension* fordi dei har teke eit språkleg element, syntaksbruk, og introduserer hovudpersonen ved å fortelje om kva han har opplevd, og leggje det inn i eiga tekstskriving, samstundes som dei viser korleis det kan vere eit godt grep i skriving. Dei har derimot valt å ikkje bruke dei lange setningane, men bryte dei opp. Gjennom effektiv bruk av tekstbinding og teiknsetting, kunne ein ha skrive heile det fyrste avsnittet som ein setning. Her har gutane teke nokre medvitne val, og har halde på stilen på språket og gjort at lesaren får eit innblikk i hovudpersonen sitt liv. Elevane har teke eit medvitent val om korleis byrjinga skal vere.

Eirik trekk fram i refleksjonsteksten sin at ved å vere saman om å skrive, fekk dei fleire idear, i tillegg til at samskrivingsprosessen gjorde at dei diskuterte og reflekterte meir kring det dei skreiv.

4.2.2 Kaia og Leah

Det var ein gong ein stolt pingvin som heitta Pingu. Pingu var veldig glad i fisk og fiska den som regel sjøl. Det var ein fin og kald dag med sol og blå himmel. Pingu hadde høyrte frå pingvin venane sine at det var store muligheter for å få fisk i dag. Han tok på seg lue og skjerf, og tok med seg fiskestanga. I ei bøtte hadde han med seg meitemark som han kunne bruke som agn. Han hadde et strålende humør, ingenting kunne ødelegge dagen nå. Eller kunne det det? Når pingu endelig hadde kommet fram hakket han et hull i isen, dette hadde han gjort mange ganger før så det gjekk veldig bra. Plutselig hørte han at isen begynte å sprekke under han og nokre sekund etterpå låg han i vannet. Pingu fikk helt panikk og begynte å rope etter hjelp, men ingen var å sjå. Kva skulle han gjere no?

Figur 4: Kaia og Leah sin tekst

Byrjinga av samskriving av novella og val av hovudperson er prega av tilfeldige val, og her viser ikkje jentene at dei tek medvitne lingvistiske val, som er noko som kjenneteiknar metalingvistisk forståing. Deira metalingvistiske forståing kjem til syne etter kvart som dei skriv meir på teksten, og som ein vil sjå eit døme på nedanfor.

Kaia Vi skal jo bare introdusere leseren for hovedpersonen. Hovedpersonen er Pingu pingvin. Hvordan skal hovedpersonen være? (leser oppgaveteksten en gang til)

- Leah Veldig glad, alltid fornøyd og så er pingvinen veldig glad i fisk. Derfor fisker han fisken selv. Han går ikke på butikken.
- Kaia Ja. Skal vi begynne med «det var en gang» eller? Hvordan skal vi begynne? Skal vi skrive på bokmål eller nynorsk? Jeg tror det er nynorskmåned.
- Leah Det var en gang en stolt pingvin som het Pingu.
- Kaia Hva heter det? Heitar eller heita?
- Leah heita. Han var veldig glad i fisk og han likte godt å fiske.

Det som er interessant i dette samtaleutdraget, er når Kaia spør om dei berre skal byrje med «Det var ein gong». Ho grunnjev ikkje kvifor ho foreslår det, men det er eit kjent trekk frå mange eventyr, og kanskje ein måte ein oftast ser yngre skrivarar byrjar tekstane sine på. Leah svarer ikkje på forslaget, og går i gong med å formulere fyrste setning. Her kan ein undre seg over i kor stor grad dei tek eit medvitent val. Det kan verke som dei berre går for det fyrste forslaget, og at det er eit litt tilfeldig val. Likevel viser Kaia at ho veit noko om kva som kjenneteiknar eventyrsjangeren. Frasen «Det var ein gong» er eit språkleg verkemiddel i eventyr, i tillegg til at besjeling som verkemiddel òg er noko som høyrer eventyrsjangeren til. Når ein kombinerer desse, ser ein at for Kaia vil det då kanskje vere naturleg å byrje novella på den måten fordi det vil fungere godt i ein slik tekst der eit dyr er hovudperson. Då kan ein argumentere for at ho viser at ho har metalingvistisk forståing på nivået *extension*. Samstundes kan ein diskutere om i kor stor grad ho tek eit medvitent lingvistisk val her, eller om det er det enklaste og det som automatisk fell ho inn.

I samtalen vidare har jentene fokus på den fyrste setninga, og ein ser at dei vekslar på å utvide ho, og skildrar ved bruk av adjektiv.

- Kaia Ja, ok. Og så må vi skrive at det var fint vær.
- Leah Det var en fin dag med mange ...
- Kaia ... med sol og ...
- Leah ... og muligheter for å få fisk ...
- Kaia Ja, ok. (mumler mens hun skriver ned det de ble enige om).

Leah ... med sol og muligheter for å få fisk.

Kaia ... med sol

Leah ... med stekende sol

Kaia men det var kaldt da. Det var is på vannet. Det var en kald dag med sol og blå himmel.

Leah fin og kald dag

Kaia fin og kald dag, med sol og blå himmel

Her ser ein korleis jentene forhandlar om kva dei skal skrive. Dei har same forståing av kva setninga skal vere, men så kan det verke som dei er merksame på at dei bør skildre. Då utvidar dei i lag setninga med adjektiv. Dei opererer både på morfologi- og syntaksnivå. Dei viser forståing gjennom om bruk av ordklassa adjektiv som eit verktøy for skildring og syntaks når dei utvidar setninga. Her tek dei nokre medvitne val som viser at dei i akkurat dette dømet er på nivået *extension*.

Jentene held fram med å skrive og snakke på likt, og sjølv om dei ikkje diskuterer så mykje korleis dei skal skrive fram det som skjer, så har dei nokre stopp der dei raskt blir einige om korleis dei skal skrive. I dømet nedanfor ynskjer dei å leggje inn noko dramatisk, der pingvinen fell i vatnet.

Kaia Plutselig ... var det at han datt gjennom hullet eller var det at isen knakk?

Leah Jeg vet ikke.

Kaia Isen knakk.

Leah hørte han isen begynne å sprekke?

Kaia (*snakker mens hun skriver*) hørte at isen begynte å sprekke under han.

Leah Han datt selv igjennom. Hva skjedde nå? Hvordan gikk dette?

Kaia (*leser den siste setningen høyt*) ... og rett etterpå eller noen sekund etterpå lå han i ... var han nede i vannet

(...)

Kaia og noen sekund etterpå lå han i vannet.

Leah Men dette her høres ut som slutten, så vi må få noe til ...
Kaia Han må rope etter hjelp eller noe

Som ein ser i dømet, har dei ein tanke om at pingvinen hamnar i vatnet. Kaia spør Leah om han datt i vatnet eller om isen sprekkar. Ho svarar «veit ikkje». Det kan tyde på at her er det meir tilfeldig det som skjer i handlinga, og at dei ikkje aktiverer si metalingvistiske forståing. Dei held fram med same strategi om å skrive samstundes som dei snakkar, og viser kanskje at i denne prosessen er dei ikkje så kritiske til kva dei skriv. Likevel har dei nokre korte stopp undervegs der dei tek nokre språklege val som til dømes orda «rett etterpå» eller «nokre sekund etterpå». Kaia kjem med forslaget, held fram med å skrive utan at ho ventar på innspel frå Kaia, og vel frasen «nokre sekund». Her tek ho eit lingvistisk val, og eg tolkar den handlinga som at ho bruker si metalingvistisk forståing til å medvitent velje det eine framfor det andre, der ho vel det som skapar mest effekt i teksten, noko som kan indikere at ho er på nivået *extension*.

4.2.3 Tale og Sonja

Lyden av slaga mot bokseputa gir gjenlyd i veggane. Det er midt på dagen, men det finst ingen vinduer i rommet som kan sleppe inn lyset frå sola. Einaste lyset i rommet er eit rødt dempa lys som skin på bokseputa. Ein ung mann står aleine og øvar på slag, uvitande om jenta som står inni veggen og lyttar intenst etter takten/rytmen på slaga. 1-2-1-2, pause. 1-2-1-2, pause

Figur 5: Tale og Sonja sin tekst

I samtaleutdraget nedanfor ser ein korleis Tale og Sonja blir einige om korleis novella skal byrje. Dei har allereie blitt einige om setting og hovudpersonen, men går no inn i sjølve ordlyden av teksten.

Sonja Vi kan jo starte med sånn, kunne starte med lyden ... at vi skriver at du hører slag mot ei boksepute f.eks.

- Tale Og så er det broren som har sånn skikkelig styrketrening
- Sonja Ja, og så begynner vi på en måte beskrive som om vi zoomer inn på rommet og så zoomer vi inn på jenta som står bak ei dør og ser på, liksom. Og så kanskje at hun prøver å se på slagene og prøver å slå selv.
- Tale Og, det kan vi begynne med ... Ok. Lyden av
- Sonja ... de høye ... av slag ...
- Tale ... på bokseputa. Men er det første setning eller det utkast?
- Sonja Utkast
- Tale Hvis vi prøver på en skikkelig setning nå, kan det være vi kommer på mer etter hvert. Vi kan jo skrive: Lyden av slagene på bokseputen klirrer i veggene. Eller noe sånt?
- Sonja Gir gjenlyd i veggene ...
- Tale Ja
- Sonja Jeg syns det er best med gjenlyd
- Tale ja, eller blir hørt gjennom veggene
- Sonja Vi må tenke litt på hvordan, akkurat hvordan vi skriver den og da har vi i hvert fall en setning, og så vi eventuelt bruke et annet synonym på den delen.

Det ein ser ut i frå samtalen, er at dei to saman blir einige om korleis ein skal byrje in medias res, og kor dei ynskjer å skape ei stemning der ein høyrer lyd av bokseslag, medan hovudpersonen observerer. Dei har òg ein runde på kva ord dei skal bruke for å skildre lyden, og prøver seg med «klirre» og «gjenlyd», før dei konkluderer med at foreløpig vil dei bruke «gjenlyd», og så etter kvart sjå om dei finn eit anna og betre synonym. Her er det semantikken som kjem til syne, der dei diskuterer kva orda tyder, noko som er viktig for innhaldet, altså meininga. I samtaleutdraget ser ein eit døme på korleis elevane er i ein prosess der dei tek medvitne val om korleis orda kan skape effekt i teksten. Då viser dei djup metalingvistisk forståing på nivået *application*.

I det neste samtaleutdraget ser ein korleis Sonja og Tale held fram med å ta val kring teksten sin.

- Tale Vi kan jo skrive at Isabella øver seg på å slå, at Bella øver seg, noe sånt ...
- Sonja Ja, eller skal vi ... er det en gutt på, eller en ung gutt som står og slår uvitende om jenta som star bak veggen og prøver å gjengi slagene
- Tale Ja, da blir det skikkelig skrekk liksom, men det skaper jo spenning liksom
- Sonja Ja, jeg føler det skaper mye mer spenning når vi ikke får vite hvem personene er i starten, og hvis vi starter rett på navn så blir det ikke like spennende og mystisk.
- Sonja En ung ... eller blir det feil å skrive en ung gutt enn en ung mann?
- Tale Ja, han er mer en ung mann når han er sytten enn en gutt. En ung gutt er jo en liten unge på en måte.
- Sonja Ja, ... alene og øver på slag ... eller dette kan vi skrive bedre etterpå
- (...)
- Sonja Hvordan skal vi beskrive? Skal hun stå bak en dør som nesten er lukket?
- Tale eh ... ja. Og så kan jo faren komme å ta henne på fersken, altså at hun står og ser på han
- (...)

Her diskuterer dei korleis dei skal skrive inn stemninga dei ynskjer i teksten sin. Som ein ser av samtalen, tek jentene medvitne val for å skape spenning i teksten, der eit medvitent ordval skapar effekt. Sonja og Tale forhandlar om kva for eit ord som skapar den effekten dei vil ha, dei opererer innanfor semantikken, og har ei utforskande tilnærming, der dei formulerer, diskuterer og vurderer kva ordvala gjer med teksten. Her tek dei medvitne val der dei viser metalingvistisk forståing på eit djupt nivå (*application*) fordi dei heile tida er på søken etter det rette ordet som formidlar akkurat det dei vil. På tekstnivå utforskar dei korleis dei kan byggje spenning og dra lesaren inn i teksten. Sonja grunngjev kvifor ho ikkje vil at lesaren skal introduserast for namnet til hovudpersonen i byrjinga.

Tale og Sonja sin tekst er på vel fire linjer. Det som er interessant, er at alle orda i teksten er medvitne val dei har teke i saman. Jentene har diskutert kva ord som skapar spenning, og her ser ein eit døme på det som Myhill (2021) peikar på når dei skriv om at grammatikken kan nyttast til å skape effekt i tekst. Språket blir brukt til å ta meiningsskapande val. Her viser Sonja og Tale gjennom samtale om dei språklege vala i teksten sin, høg grad av metalingvistisk forståing. Samstundes ser ein at når dei same jentene diskuterer dei to novelleutdraga i samtalen og snakkar om målform og val av målform, viser dei eit lågare nivå av metalingvistisk forståing.

Sonja peikar på, i refleksjonsteksten sin i etterkant av samskrivinga, at sjølv om dei ikkje skreiv så mykje, så fekk dei utveksla mange kreative idear og at gjennom å snakke/ diskutere val for teksten, klarte dei alltid å finne ei løysing. Det ein kanskje ser eit døme på her, er at gjennom den samhandlinga dei har undervegs i skrivinga, legg opp til at dei må ta nokre medvitne val om korleis teksten skal vere. Desse vala står ein som regel aleine om, men Sonja peikar på korleis dei saman både fekk og var i stand til å vidareutvikle ideane sine.

4.2.4 Oppsummering

Dei tre samskrivingssamtalane er ulike, og har ulik tilnærming til teksten. Det er spor i teksten til Eirik og Jakob som kan tyde på at novelleutdraga frå fagsamtalane på ein måte har fungert som ein modelltekst for gutane.

Kaia og Leah har ein meir tilfeldig inngong til teksten, medan Sonja og Tale bruker mykje tid i byrjinga av sin samtale med å bli einige om kva type tekst dei vil skrive og kva han skal handle om, før dei så byrjar å skrive. Då blir dei einige om kvart ord og diskuterer kva for eit ord som er best.

Av desse tre samskrivingssamtalane og tekstane, er det i Sonja og Tale sin samtale og tekst, at ein ser ein tydeleg og medviten prosess gjennom heile samtalen. Dei diskuterer til dei har ei felles forståing på korleis novella skal vere, før dei bruker mykje tid på kvar setning og kvart ord. Dei diskuterer kva for eit ord som i gir best effekt i forhold til kva slags stemning dei vil skape i teksten sin. Ut i frå analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016) ser ein at dei viser høg grad av metalingvistisk forståing i samtalen og desse spora ser ein òg igjen i teksten deira.

5. Drøfting av funn

I dette kapitlet diskuterer eg dei viktigaste funna i studien, med problemstillinga *Korleis kjem elevane si metalingvistiske forståing til syne i samtalar om og skrivning av tekstar i norsk?* som eit bakteppe. Forskingsspørsmåla *Korleis snakkar elevar om språk og grammatikk i tekstar?* og *Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?* vil vere utgangspunkt for drøftinga, og lagar ein overordna struktur på kapitlet. Drøftinga vil ta utgangspunkt i dei viktigaste funna. Dei vil diskuterast i lys av teorien som ligg til grunn. Funna i analysen fortel korleis nokre elevar på 10. trinn viser metalingvistisk forståing når dei samtalar om to skjønnlitterære tekstutdrag, og kva som pregar språket og fokus til elevar i ein samskrivingsprosess.

5.1 Korleis snakkar elevar om språk og grammatikk i tekstar?

I denne delen drøftar eg funn som kjem til syne etter samtalanane elevane hadde. Her har eg valt å strukturere etter tre element som utmerka seg som funn; kvardagsspråk og akademisk språk, metalingvistisk forståing ut i frå Chen og Myhill (2016) sitt analyseverktøy og dei meiningsskapande vala i tekst.

5.1.1 Kvardagsspråk og akademisk språk

Lydopptaka av samtalanane viser at elevane ikkje bruker mange fagomgrep når dei snakkar om språket i tekstane. I staden nyttar dei kvardagsspråket for å forklare og vise korleis dei forstår. Om lærar hadde vore til stade og kome med oppfølgingsspørsmål, kan det vere at elevane ville vist at dei både kan fleire fagomgrep, og at dei kan bruke omgrepa. Elevane bruker nokre fagomgrep, og fleire gonger i samtalanane bruker dei orda som allereie er brukt i spørsmål knytt til tekstane. Setningar og setningsledd er døme på slike ord. Sjølv om elevane ikkje bruker mange fagomgrep, ser ein at dei likevel er i stand til å peike på, forklare og sjå kvifor forfatarane har gjort enkelte språklege grep. Med andre ord ser ein at fleire av elevane viser metalingvistisk forståing utan at dei har metaspråket integrert i eiga ordforråd. Ein ser at i fleire tilfelle vil kvardagsspråket kunne fungere, men som Myhill (2012) peikar på, vil ein, når ein kan og forstår omgrepa, i større grad vere i stand til å forklare dei grammatiske konseptane med større grad av tydelegheit. Når alle bruker dei same omgrepa og har same forståing av omgrepa, vil elevane kunne uttrykkje seg betre. Dette samsvarer med Gibbons (2015, s. 4–12) når ho hevdar at alle elevar, inkludert fleirspråklege elevar, treng å utvikle det akademiske

språket, og at det i skulen er viktig å tilstrebe at elevane får, og ikkje minst bruker eit akademisk språk fordi dei då vil vere i stand til å uttrykkje seg presist. Eg tenkjer at det òg gjeld det grammatiske språket.

Gjennom å bruke fagterminologi vil ein då kanskje i større grad oppnå den metalingvistiske kompetansen som Bialystok (Bialystok, 2001) forklarar som ei tredeling som omfattar både kunnskap, ferdigheiter og medvit. Då hadde kanskje Emil uttrykt seg på ein annan måte enn å seie at språket i novella «Nordsjøen» ikkje verkar så «profesjonelt». For kva tyder det egentleg? Då kunne han peika på konkrete element i språket som gjer at teksten kanskje har eit ungdommeleg preg og forklart kvifor. Her ser ein at Emil manglar fagomgrepa (mentale verb, setningsledd, preposisjonsfrasar, adverbialgrupper osv.) som kan nyttast i metaspråket, som igjen gjer at han ikkje er i stand til å uttrykkje seg så presist. Keen (1997) argumenterer nettopp for at ved å bruke fagterminologi i metaspråket, så vil det bidra til å støtte elevane i eiga språkutvikling.

Viss læraren hadde vore til stade under samtalanene, kunne ein ha kome med tilleggsspørsmål og leia elevane vidare. Då hadde ein kanskje sett døme der dei saman hadde utvida forståinga si? Her kan ein trekkje ein parallell til Vygotsky og det han seier om at forståinga av vitskapelege omgrep tek tid å utvikle (Vygotsky, 2001). Elevar vil lære omgrepa, men sjølve forståinga må utviklast. Og kanskje er det det ein ser døme på i samtalanene? Elevane har lært fagomgrepa, men har ikkje utvikla heil og god forståing av dei enno. Dei er på veg, men ikkje i mål.

Fokuset i studien dreier mot grammatikken og språket i tekstane, men hadde ein i oppgåva inkludert konkrete spørsmål om litterære verkemiddel, som til dømes metaforar, frampeik osv., hadde ein kanskje sett at elevane brukte fleire fagomgrep. Det har kanskje gjort at det i oppgåva vart skapt eit litt kunstig skilje der ein burde sjå språket som heilskap. Det kan likevel tyde på at elevane ikkje kan eller finn det naturleg å bruke grammatiske omgrep når dei snakkar saman. Eg hadde venta at elevane i større grad brukte fleire omgrep, som til dømes setningsledd eller verb (når dei snakka om ord som blir brukt ofte i teksten «Nordsjøen»). Det gjorde dei ikkje. Ein skal ikkje sjå vekk i frå at det handlar om at elevane i liten grad har ei oppleving av at det er forventat at dei bruker desse orda, og at det er eg som lærar som ikkje har vore konsekvent nok i undervisninga ved å gi elevane det verktøyet dei treng. Kanskje handlar det vel så mykje om at ein som lærar må bli betre på å inkludere grammatikkundervisninga inn i skriveundervisning og på den måten la elevane sjå verdien av grammatikken, med andre ord trekkje inn det funksjonelle aspektet.

5.1.2 Grad av metalingvistisk forståing

For å kunne måle graden av elevane si metalingvistiske forståing, må ein analysere det dei viser gjennom språket, altså korleis dei snakkar. Ut i frå analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016), viser funna at i nokre tilfelle er elevane på eit høgare nivå av metalingvistisk forståing, medan andre gonger er dei på eit lågare nivå. Ein kan ikkje seie at dei er anten på det eine eller andre nivået. Her ser ein eit samsvar med funn frå studien til Chen og Myhill (2016), som viser at den metalingvistiske forståinga kan variere ut i frå ulike komponentar og aspekt i språket.

Sjølv om ein hos enkelte elevar ser at dei er på det høgaste nivået (*application*), noko eg vil kome tilbake til seinare i drøftinga, er det likevel dei to fyrste nivåa som dominerer og der ein ser flest funn frå samtalan til elevane. Det kan indikere at for desse elevane er det der dei i all hovudsak er no. Det store spørsmålet blir då kvifor dei ikkje viser høgare metalingvistisk forståing? Det kan vere fleire svar på det spørsmålet, men Myhill, Jones, Lines og Watson sin studie frå 2012, peikar på at når grammatikkundervisning blir inkludert i skriveundervisninga, har det positiv effekt på elevane si skriving og metalingvistiske forståing (2012). Same studie hevdar at læraren sin grammatikkunnskap er avgjerande for elevane si læring. Samstundes ser ein at Myhill legg vekt på at grammatikkundervisninga òg må vere funksjonell, for med tradisjonell grammatikkundervisning, vil undervisninga vere på «sida av» anna undervisning. Då er heller ikkje elevane si læring like stor.

Nygård (2021) peikar på at det i Noreg tradisjonelt sett har vore eit normativt syn på grammatikken som har prega undervisninga i norske skuler. Då ser ein språkssystemet og språkbruken som to skilde delar, der ein er oppteken av dei faste reglane for skriftspråket. Og nettopp her ser ein det tydelege skiljet mellom den funksjonelle grammatikken, som nettopp vektlegg at ein ikkje kan sjå desse to komponentane som to ulike delar, men heller heilskapen. Då tenkjer eg at det kanskje kan forklare noko av årsaka til at elevane strevar med å sjå kva rolle grammatikken spelar for dei skriftlege tekstane. Elevane er ikkje vant til å delta i samtalar der ein ser på korleis dei språklege vala påverkar det skriftlege, og ein får då heller ikkje moglegheit til å utvikle den metalingvistiske forståinga. Dette fell inn i det Myhill, Jones, Lines og Watson peikar på når dei argumenterer for å inkludere grammatikkundervisning i skriveundervisning (2012). Kanskje viser det at ein i større grad bør leggje ei funksjonell tilnærming til grammatikkundervisninga slik at elevane etter kvart vil vere i stand til denne heilskapen?

LISA-studien peika på at det var lite eksplisitt grammatikkundervisning i norske klasserom på ungdomstrinnet, men òg at grammatikkundervisninga heller ikkje var integrert i sjølve skriveundervisninga. Vidare viste studien at det er stort sett berre i sidemålsundervisning at grammatiske omgrep vart brukt (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det kan jo då tyde på at for elevane blir grammatikken berre noko ein har fokus på i sidemål, og berre noko ein må bruke for å lære bøyingsformer osb. Grammatikken blir ikkje tillagt særleg verdi. Når ein ser desse resultatane i lys av den metalingvistiske forståinga til elevane i denne studien, er det kanskje ikkje så rart at funna peikar mot ei overvekt av utsegn i dei to fyrste kategoriane. Her kan det jo òg vere aktuelt å sjå elevane si metalingvistiske forståing i lys av kva som blir lagt vekt på i lærebøker.

I studien til Brøseth, Busterud og Nygård (2020) der dei undersøkte det grammatiske språket i ei mykje brukt lærebok i norsk på ungdomstrinnet, viser funna at nettopp kunnskapsstoffet om grammatikk er så tynt og forenkla at det ikkje er nok for å hjelpe elevane til å utvikle eit metaspråk og metalingvistisk forståing. Når grammatikken for det meste er knytt opp mot sidemålskapittelet, og normativ grammatikktradisjon ligg bak, kan ein forstå at elevane vil tolke ei oppgåve som handlar om å endre noko i ein tekst, som å gjelde innhald og ikkje språk, akkurat som elevane i den eine fagsamtalen gjorde.

I studien til Myhill og Newman (2016) viser dei til kor viktig læraren er i forhold til utvikling av eit metaspråk hos elevane, samstundes som ein må ha ein undersøkjande tilnærming til språket i teksten. Dette er òg noko som kan spele inn på at elevane ikkje har fått utvikla den metalingvistiske forståinga. Eit anna element som kan spele inn, er at trenden kanskje har hatt retning mot at læraren ikkje skal ha for stort fokus på grammatikk og rettskriving i elevtekstar, men leggje vekt på korleis teksten kommuniserer, om mottakarmedvit er til stade, om elevane har skrive med eit tydeleg formål osb. Og i alle desse kriteria er det kanskje grammatikken som har blitt «nedprioritert»? Likevel ser ein at Sonja og Tale viste høg grad av metalingvistiske forståing når dei samtaler om korleis dei skal byrje på novella si. Dei brukte om lag 40 minutt på saman å skrive fem linjer, ikkje fordi dei ikkje visste kva dei ville skrive om, for dei brukte ikkje mange minutta på å sjå for seg settinga, men fordi kvart einaste ord var nøye gjennomtenkt og bar preg av eit fokus på språket og dei språklege vala dei stod i. Her brukte dei språket til å ta medvitne val for å skape meining i teksten sin, nettopp det Myhill og Newman (2016) peikar på i sin studie.

Samstundes trur eg at det er ei endring på gang, og at desse resultatane kanskje vil vere annleis om nokre år, og at fleire elevar då vil ha utvikla ei større metalingvistisk forståing. Med ny

læreplan og kjerneelementet «Språket som system og moglegheit», ser ein, etter mine auge, ei vending mot den funksjonelle grammatikken, der ein ser språkssystem og språkbruk som to delar av same sak. Då vil elevane kunne beherske fagomgrep og bruke språket i eit undervisningsmiljø der ein skal både leike, utforske og eksperimentere med språket (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Ein må ha fokus på kva moglegheiter som ligg i språket.

5.1.3 Språket som meiningsskapande val

Fleire av elevane kom i samtalanane inn på, utan at dei nødvendigvis var i stand til å gå i djupna, vala til forfattaren. Desse vala ser ein òg når Sonja og Tale drøftar kva for ord dei skal bruke for å illustrere best korleis lyden av slaga mot bokseputa skapar stemning i teksten. Vidare vel dei at det er lyden som skal starte novella. Dei gjer her eit medvitent val for å ta lesaren rett inn i teksten og skape ei spenning. Jentene viser sjangerkunnskap, kunnskap om skildringar og korleis ein skapar spenning i tekst. Dei meiningsskapande vala dei to jentene gjer med språket, kan kanskje stå som eit døme på det Halliday (2014) peikar på når han vektlegg at ein må sjå på språket som noko meiningsskapande der grammatikken både skapar og uttrykkjer meining. Jentene tek heilt medvitne val i teksten sin, der inga av orda er tilfeldige, og viser då kunnskap om semantikk.

Eit interessant funn frå samtalanane var då elevane skulle diskutere om det var noko som kunne ha vore gjort annleis i tekstane. Her såg ein at den eine eleven tenkte på kva som kunne ha vore endra med innhaldet, altså om hovudpersonen var ein ung gut i staden for ein eldre mann. Det var innhaldet som kunne endrast, ikkje språket. Ein annan elev peikar på eit vanskeleg ord som burde ha vore endra. Det var heller inga forsøk på å sjå på korleis syntaks kunne endre teksten. Kva hadde til dømes skjedd om ein hadde endra syntaksen i novella «Grisen» og delt opp dei lange setningane i byrjinga på novella? Ville det ha påverka innhaldet på noko vis? Denne delen av samtalen tolkar eg som ei stadfesting på at desse elevane ikkje er vant til å snakke og reflektere om sjølve språket sine komponentar i tekstar dei les. Difor vil endringar i tekst handle om endringar i innhald, ikkje språk. Desse elevane har i andre samtalar vist at dei bruker mange fagomgrep og meistrar bruken av desse godt. Eg tenkjer at dette kan vere eit bilete på Myhill, Watson og Newman sine argument for at ein må tenkje annleis om korleis ein underviser grammatikk og leggje vekt på dei språklege vala og effekt som språke kan tilføre (2020).

Elevane hadde eit stort fokus på å prøve å forstå vala til forfattarane og forstå kvifor dei skreiv på den måten dei gjorde. Dei prøver å setje ord på kva effekt språket kan bidra med. Det kan, i mine auge, tyde på at dei er medvitne på at språket sine komponentar speler ei viktig rolle i teksten, og at det ikkje berre er dei litterære verkemidla ein kan ta i bruk når ein skriv, men at mellom anna syntaks og semantikk òg er viktige komponentar.

Fleire av elevane viste stor interesse for kva målform novellene var skrivi på. Ein forventar at dei legg merke til, og identifiserer at det er ulike målform. Men mange av elevane tok målforma vidare med inn i refleksjonane og prøvde å sjå kva ho kunne tilføre teksten sitt meiningsinnhald, og at det var eit medvitent val at forfattarane har valt å skrivi på enten nynorsk eller bokmål. Sidan desse elevane går på ein skule der begge målformer er representert i kvar klasse, kan det kanskje forklare kvifor elevane har eit så medvitent forhold til både nynorsk og bokmål. Begge målformene utgjer ein naturleg del av den kulturkonteksten dei lever i, og når tekstutvalet var på begge målformer er det naturleg at elevane då i situasjonskonteksten reflekterer over målforma si rolle. Her ser ein eit døme på korleis forholdet mellom situasjonskonteksten og kulturkonteksten kan vere (Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2005), og det vil då kunne prege korleis dei møter begge målformene.

5.2 Korleis viser metalingvistisk forståing igjen i elevane sine tekstar?

For å kunne svare på dette forskingsspørsmålet blir samskrivingssamtalane viktige. Det er her elevane sine refleksjonar og forståing kjem til syne. Analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016) vil vere viktig for å sjå om og i kva grad elevane si metalingvistiske forståing ligg til grunn for dei vala dei tek i eiga tekstskriving.

Eirik og Jakob, Leah og Kaia, og Sonja og Tale er seks ulike elevar, med ulike føresetnader, og kan såleis representere ein liten del av mangfaldet i ei elevgruppe. Gjennom samskrivingssamtalane ser ein tre ulike tilnærmingar til korleis dei grip an skriveoppgåva, og kva som ligg til grunn for dei vala dei tek når dei skal skrivi.

5.2.1 Novelleutdraga brukt som modelltekst for eiga skriving

Eirik og Jakob skriv mykje medan dei snakkar, samstundes som dei heile vegen endrar og omstrukturerer teksten sin. Her viser dei at dei gjer lingvistiske grep når dei reviderer undervegs, og deira metalingvistiske forståing kjem såleis til syne ved at dei gjennom

samtalen endrar teksten etter kvart som dei både skriv og snakkar. Her er det kanskje den dialogen elevane har saman som bidreg til dei vala dei tek i teksten.

Ein ser òg teikn i teksten til elevane som tyder på at novelleutdraga har fungert som modellering for deira eigen tekst, noko som kan vere eit teikn på at det lingvistiske, syntaktiske valet Saabye Christensen har gjort i novella «Grisen», er noko som har inspirert gutane i eiga tekstskriving. Det kjem ikkje fram i samtalen til elevane om det var eit medvitent val dei har teke, men ein kan sjå eit døme på det Myhill, Watson og Newman (2020) snakkar om når dei hevdar at det er viktig å jobbe med autentiske tekstar. Her har kanskje novelleutdraga fungert akkurat slik for Eirik og Jakob, og at ein då ser at det har fungert, gjer at dei ser at det er meningssskapande for teksten. Då viser dei metalingvistisk forståing i kategorien *extension* i analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016), der dei forstår kvifor eit element kan vere eit godt grep i skriving.

Begge gutane peikar i refleksjonstekstane sine på at dei synest det var bra med samskriving fordi då fekk dei fleire idear, og at det ikkje var nokre problem med å bli einige (sjå vedlegg 7). Jakob peikar på eit konkret døme frå teksten der han ville ha endra ei frase, men at dei ikkje rakk å snakke igjennom akkurat det. Det er òg eit døme på at han viser metalingvistisk forståing fordi han ser andre grep som kan gjerast og kvifor det kan fungere. Då viser han metalingvistisk forståing i kategorien *extension*.

5.2.2 Skildring og sjangerkunnskap

Samskrivingssamtalen til Leah og Kaia byrja med ein del fnising, og det kan tyde på at dette var ein uvant situasjon for jentene, at det dei seier i sjølve skrivesituasjonen skal takast opp på lyd. Viss dei kjenner seg utilpass, kan det vere at det spelar inn på resultatata. Kaia og Leah sitt val om å ha ein pingvin som hovudperson i novella, verka å vere tilfeldig. Jentene skriv og snakkar parallelt, og det er fyrst når dei byrjar å utvide setningane ein ser korleis deira metalingvistiske forståing kjem til syne. Dei bruker tid på å velje rett ord og skildre for å få fram korleis dei beste kan skildre dagen. Her ser ein korleis samhandlinga mellom jentene fører til at dei reflekterer saman og byggjer forståing i lag. Sjølv om ein kan argumentere for at mykje av teksten er prega av tilfeldige val, ser ein at jentene tek lingvistiske val spesielt når dei skildrar og forhandlar om kva adjektiv som eignar seg best for å få fram effekten dei ynskjer. I tillegg viser òg jentene sjangerkunnskap når dei vel «Det var ein gong» og tek i

bruk verkemiddelet besjeling. Med eit dyr som hovudperson vart då inspirasjon frå eventyrsjangeren eit naturleg val for dei.

Eg tolkar at deira metalingvistiske forståing som nivået *extension* frå analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016) fordi dei viser at dei forstår at dette kan vere eit godt grep å inkludere i eiga skriving. Ein kunne kanskje argumentert med at dei var på det høgaste nivået, men då skal dei, slik eg forstår analyseverktøyet, i enda større grad ta medvitne val. Her utvidar dei setningar, men kjem ikkje med forslag til ulike adjektiv og adverbialfrasar som kan fungere, og tek det fyrste dei kjem på og som blir føreslått. Dei reflekterer heller ikkje over kva slags effekt dei ynskjer å få fram i teksten.

Ein må òg ta med at denne oppgåva fell inn under det som kan omtalast som «low stakes» når det kjem til testmotivasjon der oppgåva ikkje var avgjerande for karakter i faget (Knekta & Eklöf, 2015). Manglande testmotivasjon kan ha gitt utslag på korleis dei jobba med samskrivingsoppgåva, men treng ikkje å ha spelt inn.

5.2.3 Djupnelæring i grammatikk

Tale og Sonja var det paret som brukte lengst tid før dei byrja å skrive. Dei vart einige om ei grovskisse på plot og hovudperson, og kva type novelle dei ville skrive. Då dei kom så langt at dei skulle formulere fyrste setning, ser ein at dei bruker lang tid på å finne dei rette orda, anten det var eit verb som skulle vekke kjensler eller adjektiv for å skildre. Kvart ord i kvar setning er viktig, og begge kjem med ulike forslag til ord som best skal illustrere den stemninga dei er ute etter. Her viser, etter mi meining, jentene høg grad av metalingvistisk forståing, der dei tek medvitne val for å avgjere kva ord som gjev den effekten i teksten dei er ute etter. Her viser Tale og Sonja korleis metalingvistisk forståing i kategorien *application* i analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016) kan sjå ut. Det er kanskje her ein ser det tydelegaste dømet på korleis den metalingvistiske forståinga bidrar inn i skriveprosessen, og gjer at dei to jentene tek medvitne val om korleis språket kan bidra til meningsskaping i tekst. Det tolkar eg som å vere heilt i tråd med korleis Myhill (2021) omtalar korleis grammatikken gjev val i eiga skriving og bidreg til å utvikle elevane si metalingvistiske forståing. «Raising students' awareness of grammatical choice and communicative/ rhetorical effects in writing develops metalinguistic knowledge and understanding about writing.» Myhill (2021).

Prosessen til Tale og Sonja, og det deira skriveprosess viser om deira metalingvistiske forståing, kan kanskje knytast opp mot det som gjeld djupnelæring. Kanskje ser ein her eit

døme på korleis dei metakognitive strategiane som Hattie, Frey og Fisher (2017) omtalar som viktige strategiar for djupnelæring? Det kan i så måte samsvare med Haugen (2019) sin påstand om at ein gjennom funksjonell grammatikkundervisning òg kan opne for djupnelæring. I teksten til Tale og Sonja er inga ord tilfeldig, men nøye valt for å skape den effekten dei er ute etter.

6. Konklusjon

Arbeidet med denne studien har både bekrefta og avkrefta nokre av dei tankane eg hadde i forkant av studien, og gjort at eg sit igjen med nye spørsmål. Eg ville undersøkje korleis elevar snakkar om tekstar og korleis dei viser metalingvistisk forståing både i samtalar om og skriving av tekstar. Samstundes ville eg undersøkje om elevane bruker fagomgrep når dei snakkar om språket i tekstar og i kva grad dei sjølv tek medvitne val i eiga skriving.

Gjennom studien har eg funne at det varierer i kva grad av metalingvistisk forståing elevane viser. Det kan sjå ut som om dei fleste elevane på ulike område er innafør dei tre fyrste nivåa i analyseverktøyet til Chen og Myhill (2016). Nokre elevar viser god metalingvistisk forståing og tek medvitne val når dei sjølv skriv. Når elevane viser metalingvistisk forståing, gjer dei det i stor grad ved å bruke kvardagsspråk, og ein såg at dei brukte få grammatiske omgrep i samtalanene. Dette står i kontrast til når eg tidlegare har høyrte elevane bruke eit rikt omgrepsapparat når dei snakkar om andre aspekt ved tekstar. Elevane viser altså metalingvistisk forståing, men manglar ein del av både det akademiske språket og metaspråket på dette området.

Funna kan tyde på at elevane ikkje er vant til å gå djupare inn i sjølve språket og grammatikken i tekstar, noko som igjen kan føre til at dei ikkje tek det med seg inn i eiga skriving i like stor grad. Funn frå samskrivingsoppgåva viser likevel at fleire av elevane tek gode, medvitne val når dei skriv. Som den eine eleven peikar på i refleksjonsteksten sin, var nettopp dialogen mellom dei to jentene viktige fordi dei saman fekk mange nye kreative idear. På den måten kunne dei saman ta meiningsskapande val med språket for å skape effekt i teksten.

6.1 Didaktiske implikasjonar

Bakgrunnen for studien var, at med ny læreplan har fokus på fagspesifikke ferdigheiter fått stor plass. I tillegg har ein eit ynskje om at elevar i større grad oppnår djupnelæring. For at elevar skal oppnå djupare læring peikar Hattie, Frey og Fisher (2017) på at ein må ta i bruk metakognitive strategiar, og då får òg den metalingvistiske forståinga ei rolle i djupnelæringa. Det er nettopp det Haugen òg hevdar, når han peikar på at ved å leggje til rette for funksjonell grammatikk i skulen, vil det opne for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. Det er på fleire måtar det same synet som ein ser igjen i nyare forskning om grammatikkundervisning,

der tekstarbeid og grammatikk heng saman, og kor ein inkluderer grammatikkundervisninga i skriveundervisninga (Myhill, 2021; Myhill et al., 2016, 2020; Myhill et al., 2012).

Resultata frå studien viser at elevane har ulik grad av metalingvistisk forståing og at elevane i liten grad brukte fagterminologi når dei snakka om språket. Det kan vere fleire årsaker til det, men grammatikkundervisninga kan spele inn her. LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) viste at det i mange klasserom er den normative grammatikkundervisninga som får størst plass, og då spesielt i sidemålsundervisninga. Då blir ikkje sjølv grammatikkundervisninga ein integrert del av skriveopplæringa, som Myhill (2021) hevdar ho bør vere. På den måten klarer kanskje ikkje grammatikken å få den plassen han treng, og blir berre eit nødvendig «vonde» som alle må igjennom.

For å skape ei god og funksjonell grammatikkundervisning som er knytt til skriveopplæringa hevdar Myhill, Jones og Wilson (2016) at læraren sin grammatikkunnskap spelar ei viktig rolle for elevane si læring. Viss læraren har gode grammatikkferdigheitar vil han/ho kunne bruke desse aktivt i større grad inn i undervisninga. Då vil ein kunne unngå at grammatikken blir sett som noko eige, men meir som ein integrert del av språkopplæringa. Grammatiske fagomgrep vil då òg kunne vere ein naturleg del av metaspråket og elevane vil etter kvart òg kunne ta i bruk desse omgrepa på ein naturleg måte då dei vil vere implementert i språket deira og gjere at dei bruker desse på ein naturleg måte. Som språklærer i både tysk og engelsk, i tillegg til norsk, ser eg at mange elevar strevar med fagomgrepa, både å forstå desse og bruke dei. Mange elevar bruker erstatningsord for seie kva dei ulike orda er.

Eit mål med denne studien har vore å sjå korleis elevar på 10. trinn snakkar om språket i tekstar og i kva grad dei viser metalingvistisk forståing. Då vil ein kanskje få eit inntrykk av kva ein kan gjere for å forbetre språk- og skriveundervisninga. Det er teikn som kan vise i retning av at elevar i ungdomsskulen har mykje fagspesifikk kompetanse og bruker fagomgrep på andre område enn det som handlar om språket som system. Her tenkjer eg at viss ein som lærar kanskje i større grad klarer å inkludere grammatikkundervisninga i skriveundervisninga, vil ein få elevar der det etter kvart vil vere naturleg å bruke dei grammatiske omgrepa. Samstundes vil ein kanskje oppleve at elevane òg ser meininga med grammatikken.

Ved å jobbe meir funksjonelt med grammatikken, vil det kanskje opne for at elevar i enda større grad får moglegheit til å utforske meir i språket, og òg ser kva moglegheiter som finst i dei språklege vala. Utforsking er eit verb som står sterkt i den nye læreplanen, og gjennom å

utforske språket på fleire nivå, vil ein kanskje oppleve at elevar blir meir medvitne på eiga skriving og ser korleis dei kan bruke språket som meiningsskapande og ikkje berre noko dei må lære på skulen. Eit par av elevane seier òg at sjølve dialogen om samskrivinga var så viktig fordi dei saman fekk så mange nye idear. Eg tenkjer at her ser ein eit døme på korleis skape gode læringssituasjonar der ein saman utforskar potensialet som ligg i språket. Elevane lærar av kvarandre, blir meir medvitne og ikkje minst får til meir når dei jobbar saman med andre. Det viser korleis Vygotsky sine teoriar kan vere i praksis.

Det er då ein ser at gjennom utforsking og eksperimentering vil ein kunne leggje opp til at elevane lærar å sjå kva val dei har i eiga tekstskaping og vidare ta medvitne val i eigne tekstar. Her forstår eg kjerneelement og læreplan på ein slik måte at for å vere i stand til å ta desse vala, må elevane si metalingvistiske forståing vere med, og at dei då kan ta medvitne val. Elevane vil då, i tillegg til anna språkkunnskap, bringe det inn som eit utgangspunkt for skriving av eigne tekstar.

6.2 Vidare forskning

Det er relativt lite forskning på grammatikkundervisning integrert i skriveundervisninga i Noreg. Det som hadde vore interessant, hadde vore og gjort ein studie i klasserom der ein underviser etter ei meir funksjonell tilnærming til grammatikkundervisninga og klasserom der skriveundervisninga over tid er lagt opp etter LEAD-prinsippa som er utvikla av Myhill, Watson og Newman (2020). Då vil ein kunne sjå i kva grad det er skilnad på elevane si metalingvistiske forståing.

Eg tenkjer òg det hadde vore interessant å gå vidare med å undersøkje kva grammatikkompetanse lærarar har, og korleis dei underviser i grammatikk. Kanskje vil det utpeike seg nokre skilnader? Nokre funn kom fram i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020), men ei større undersøking kunne ha vore interessant.

Vidare peikar fleire studiar av Myhill et. al. (Myhill, 2021; Myhill et al., 2016; Myhill et al., 2012; Myhill & Newman, 2016) på kor viktig læraren sin grammatikkunnskap er for elevane si læring og utvikling av metaspråk og metalingvistiske forståing. Kva grunnkompetanse er det forventa at ein som lærar har i grammatikk, og kva for eit fokus har grammatikk i norskfaget ved lærarinstitusjonane i landet?

Eg trur at synet på grammatikkundervisning har eit endringspotensiale og når ein i større grad klarer å sjå forbi grammatikken som noko ein rettar med «raude strekar» i elevtekstane, men heller ser potensialet grammatikken har som effekt- og meiningsskapar, vil ein kanskje kunne sjå ei utvikling frå grammatikk som noko ein berre må gjennom, til at han er ein integrert del av skriveundervisninga.

Litteraturliste

- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk—Om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I *Å skape mening med språk—En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=157015>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bloom, L. (1980). Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities: LD 3. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 115–133.
- Brøseth, H., Busterud, G., & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. 187-225. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2724207>
- Budal, I. B. (2021). Handbok i grammatikk. I I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk—Om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.
- Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter.
- 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.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. (2. utg.). Heinemann.

- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571. <https://doi.org/10.1080/00207599308246942>
- Hagemann, K. (2021). Grammatikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/grammatikk>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Hallidays's introduction to Functional Grammar* (4. utg.). Routledge.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mogleighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Joseph, J. E. (2012). *Saussure*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=886547>
- Keen, J. (1997). Grammar, metalanguage and writing development. *Teacher Development*, 1(3), 431–445. <https://doi.org/10.1080/13664539700200029>
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Bind 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Roskilde universitetsforlag.
- Knekta, E., & Eklöf, H. (2015). Modeling the Test-Taking Motivation Construct Through Investigation of Psychometric Properties of an Expectancy-Value-Based Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(7), 662–673. <https://doi.org/10.1177/0734282914551956>
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>

- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 43(1), 5–16.
- Myhill, D., Watson, A., & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra : Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), 870-e870. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (Red.). (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk -om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nno>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: utdrag frå novella «Nordsjøen» av Marita Liabø

Vedlegg 2: utdrag frå novella «Grisen» av Lars Saabye Christensen

Vedlegg 3: førebuingsoppgåve til fagsamtalar

Vedlegg 4: samtykkeskjema

Vedlegg 5: godkjenning frå NSD

Vedlegg 6: samskrivingstekstar

Vedlegg 7: refleksjonstekst om samskrivingsoppgåva

Vedlegg 8: transkripsjonsnøkkel

Nordsjøen

Sjølvsagt sluttar det ikkje å regne. Det plaskar ned fordi eg skal på trening, og det er sikkert ikkje meir enn fem grader ute. Eg må gå, to kilometer, det vil seie at eg blir gjennomvåt alt før vi er i gang, og eg må gå heim igjen, og eg hatar det. Eg fryser til og med inne, og eg er svolten, og eg hatar det. Eg hatar å vere svolten, og eg hatar mat, nei, ikkje mat, men å lage mat aleine, og eg hatar nudlar og havregraut. Eg blir kvalm av å sjå på nudlane i skåla, kalde no.

Korfor åt eg ikkje alt mens det var varmt?

Korfor drakk eg ikkje buljongen, i alle fall, mens han var varm?

Eg et litt til, uansett. Éin munnfull til. Eg tygg til nudlane er graut i kjeften, mens eg stirar på matteoppgåva og ikkje fattar korleis eg skal løyse. Eg hatar matte, og eg blir aldri ferdig fordi eg ikkje greier å konsentrere meg fordi eg fryser og hatar regnet og hatar dei jævla nudlane.

Eg ðatar november, og desember, straks, og ðeile vinteren.

Eg ðatar at det er fire vintrar til eg er mynðig.

Eg skriv det:

18 is my lucky year
At 17 I'm nearly there
Now, I'm just a hateful tear
drop

Ikkje at eg grin. Eg grin aldri. Det eg meiner, er at eg er ein drope i havet: éin drope i 1,3 millionar kubikkilometer vatn som fordampar og stig til himmels og fell ned igjen. Ja, sjukt nok er eg ein av drøpene som piskar mot mitt eige vindauge. Det regnar kattar og hundar, som dei seier, og det regnar menneske òg – levande ungar og vaksne som pissar og sveittar, og døde ungar og vaksne som går i oppløysing. Bror min, som blei gravlagd, er borte no. Kroppen består av åtti prosent vatn, og det tar berre nokre månader før berre skjelettet ligg igjen. Larvar og fluger et kjøtet og innvolane, før dei dør, dei òg, og slik får vi ny jord og nye spirar, fordi væska fordampar og dryp ned igjen.

Hadde eg døydd no, hadde ingen brydd seg.

Og eg hadde sloppe den jævla prosentrekninga.

Eg klarer ikkje konsentrere meg; det er altfor stille.

Eg høyrer ein liten lyd av og til – eit host eller dunk eller steg.

Eg skulle ønske eg var aleine, og eg skulle ønske eg ikkje var aleine.

Eg hatar å vere aleine, og eg hatar at eg er aleine utan å vere aleine.

Grisen

Asbjørn Hall ble lagt inn på et sykehus i Oslo den fjerde desember 2003 for å opereres i tarmen, en heller ubehagelig affære som ingen gleder seg til, men Asbjørn Hall var 78 år gammel og hadde aldri før vært syk, bortsett fra enkle lidelser som forkjølelse, tannverk og en og annen bakrus, derfor innså han at dette ikke var mer enn han kunne vente seg, ikke slik å forstå at han regnet dette som en straff etter et langt og gudløst liv, nei, Asbjørn Hall var ikke metafysisk anlagt, dette var ren natur. De fikk bare grave møkka ut av ham mens han var bevisstløs nok, sy sammen rompa og sende ham hjem fortrest mulig med pose på magen, fire brett smertestillende og bruksanvisning.

Asbjørn Hall klagde ikke.

Han hadde aldri klagd.

I tre døgn lå han alene på et tomannsrom og ble stelt med etter alle kunstens regler av tre sykepleiere, Marte, Gunn og Trond. Alle var yngre enn hans eneste barn. Han likte Marte best. Hun var yngst og sa tingene som de var.

Og om kveldene lyttet han til julesangene der ute.

Men det han satte mest pris på var tegningen på veggen, en barnetegning var det, av en munter gris, som hang i glass og ramme rett foran ham.

Asbjørn Hall kunne ligge i timevis og se på akkurat den tegningen. Han ble rett og slett i godt humør av den, det skulle ikke mye til, måtte han innrømme, han var ingen vanskelig mann å underholde for tiden, men noe ved denne grisen, som hadde en ekstra krøll på halen, gjorde ham lett til sinns og medgjørlig, og derfor også i stand til å glemme at sjansene for å overleve inngrepet, alderen tatt i betraktning, var like små, eller like store, som de var for at han skulle dø.

Vedlegg 3 - Førebuingssoppgåve til fagsamtale

Førebuing til fagsamtale

De skal førebu og ha ein fagsamtale i grupper på 3 – 4 stk.

Bruk tida på å lese novelleutdraga og jobb med spørsmåla nedanfor. Dei er berre rettleiande. Bruk fagomgrep når de snakkar.

Førebuingsspørsmål:

Begge novellene

1. Kva la du merke til i tekstane?
2. Kva for ei setning eller setningsledd likte du best? Grunngevev

Grisen

1. Kva kan du seie om setningane i novelleutdraget?
2. Kvifor har forfattar Saabye Christensen valt å byrje med så lange setningar?
3. Kva blir formålet med dei lange setningane?
4. Dei lange setningane blir broten opp av at det kjem nokre veldig korte setningar. Kvifor er det slik trur du?
5. Er det skilnad på kva dei korte og dei lange setningane skal formidle?

Nordsjøen

1. Kva legg du merke til med starten av novella?
2. Kva er typisk i setningane?
3. Kvifor trur du forfattaren har valt å byrje på den måten?

Begge novellene

1. Kva funksjon får setningsledda i byrjinga på novellene?
2. Kva for nokre setningsledd og frasar er viktige for formidlinga og meiningsinnhaldet?

På kva andre måtar kunne forfattarane valt å byrje novellene? Kva hadde då endra seg, og korleis hadde det påverka den effekten forfattaren er ute etter?

Førespurnad om å delta i forskingsprosjektet

Elevar si metalingvistiske forståing i samtalar om og arbeid med tekst. Ein studie av korleis elevar på 10.trinn snakkar om og skriv egne tekstar.

Til føresette

Bakgrunn og føremål

Eg skal skrive ei masteroppgåve der føremålet er å undersøkje korleis elevar viser metalingvistisk forståing i arbeid med tekstar. Masteroppgåva skal etter planen leverast i juni 2022.

Hausten 2020 vart ny læreplan teke i bruk ved alle skular i Noreg. Med ny læreplan skal ein arbeide etter nye kompetansemål, nye kjerneelement, nytt kompetanseomgrep og fokus på djupnelæring. Eit element for å oppnå djupnelæring vil kunne vere fagspesifikke lese- og skriveferdigheiter, som leiur inn på elevane si evne til mellom anna å bruke og forstå omgrep som er spesifikke for dei ulike fagområda.

Eg vil denne masteroppgåva undersøkje korleis elevar viser fagspesifikk kompetanse i norskfaget i samtalar om tekst og i arbeid med egne tekstar. Då vil eg sjå etter, og analysere i kva grad elevar bruker fagomgrep og om deira metalingvistiske medvit og forståing kjem til syne i arbeid med tekstar. Her vil fokuset vere på den metalingvistiske forståinga, som omfattar grammatikken og korleis grammatikken kan vere meningsskapande for språket i bruk.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneber denne studien?

For å kunne undersøkje det eg ynskjer, er eg avhengig av å få teke lydopptak av fagsamtalar der fleire elevar i ei gruppe snakkar om og samanliknar to tekstutdrag vi har lese i klassen. For å sjå korleis elevane tek fagkompetansen med seg inn i eiga skriving, vil eg òg vere avhengig av å analysere nokre av elevtekstane. Her skal elevane i par skrive byrjinga på ein tekst.

Eg lurar difor på om du er villig til at ditt barn deltek i denne studien. Alt vil skje i skuletida.

Viss du vel at din son eller dotter kan delta i prosjektet, inneberer det at det vil bli teke eit lydopptak av ein fagsamtale der det er fleire elevar som snakkar om ein tekst ut i frå nokre spørsmål. Det vil òg bli

brukt lydopptak i samtalen mellom elevane når dei skriv teksten. Vidare vil ein tekst eleven skriv kunne bli analysert ved bruk av kvalitativ tekstanalyse. Det vil òg vere ei økt med observasjon i heil klasse.

Kva skjer med informasjonen?

Denne studien er meldt inn til NSD (norsk senter for forskingsdata). Innsamla data vil ikkje bli gitt vidare, og vil bli anonymisert under transkribering av lyd materialet. Det digitale materialet vil vere lagra på kryptert og passordbeskytta minnepenn. Det er berre eg som student og min rettleiar som vil ha tilgang til personopplysningar. Eg er berre interessert i opplysningar frå elevane som handlar om det metaspråklege og korleis dei viser metalingvistisk forståing, og det er dette eg vil analysere og presentere funn av i mi masteroppgåve.

Lydopptaka vil blir transkribert til nynorsk og elevane sin rett til å vere anonyme vil bli teke vare på ved at eg vil anonymisere alle elevnamn og skulen i oppgåva mi. Alle lydopptak og notat blir sletta i etterkant og seinast innan slutten av juli 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane vil då bli sletta. Viss du har spørsmål knytta til forskingsstudien, kan du ta kontakt med student Mette Wikstrøm (mob. 97102363) eller rettleiar Marit Aasen (51832330).

Venleg helsing
Mette Wikstrøm

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om studien og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til at min son eller dotter deltek.

Eg samtykker til at opplysningane kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av ein foresett, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

869975

Prosjekttittel

Elevar på 10. trinn sin fagspesifikke kompetanse og metalingvistiske forståing

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Aasen, marit.aasen@uis.no, tlf: 51832330

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mette Wikstrøm, metwik@gmail.com, tlf: 97102363

Prosjektperiode

20.10.2021 - 31.07.2022

Vurdering (1)

23.11.2021 - 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 23.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 foresatte 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 og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 6 – Samskrivingstekstar

Eirik og Jakob sin tekst

Theodor Andersen er en 58 år gammel mann som har vært alene hele livet sitt siden ikke greier å tilpasse seg til nye ting. Som liten hadde han ingen venner siden han greide ikke å være rundt andre personer som ikke likte det samme som han. Foreldrene til Theodor var ikke støttende mot han og faren var en veldig hissig person. På grunn av dette ble Theodor og veldig hissig og visste ikke hvordan han kunne være mot andre. Halloween og fester ble det lite av og den gangen han prøvde gikk fullstendig skeis. Han fant raskt ut at fester og slikt var ikke noe for han og slet sosialt gjennom livet hans.

Theodor er på ukentlige mathandel på mandag morgen. Plutselig er han ved frysedisken å ser han en ny ansatt. Han stoppe plustelig og kjenner på en følelse han ikke har kjent før. Theodor følte seg varm og glad nesten noe han hadde aldri følt før så han beveger seg raskt fekk. Tirsdag morgen kommer han tilbake og dette var noe nytt for han. Han hadde aldri gått i butikken mer enn en gang i uka. Grunnen til at Theodor var tilbake var fordi han ble nysgjerrig på den nye følelsen og han ville finne ut mer og denne ansatte. Plutselig krasjer de inn hverandre og Theodor ser at den ansatte heter Marianne

Leah og Kaia sin tekst

Det var ein gong ein stolt pingvin som heitta Pingu. Pingu var veldig glad i fisk og fiska den som regel sjøl. Det var ein fin og kald dag med sol og blå himmel. Pingu hadde høyrte frå pingvin venane sine at det var store muligheter for å få fisk i dag. Han tok på seg lue og skjerf, og tok med seg fiskestanga. I ei bøtte hadde han med seg meitemark som han kunne bruke som agn. Han hadde et strålende humør, ingenting kunne ødelegge dagen nå. Eller kunne det det? Når pingu endelig hadde kommet fram hakkert han et hull i isen, dette hadde han gjort mange ganger før så det gjekk veldig bra. Plutselig hørte han at isen begynte å sprekke under han og nokre sekund etterpå låg han i vannet. Pingu fikk helt panikk og begynte å rope etter hjelp, men ingen var å sjå. Kva skulle han gjere no?

Tale og Sonja sin tekst

Lyden av slaga mot bokseputa gir gjenlyd i veggane. Det er midt på dagen, men det finst ingen vinduer i rommet som kan sleppe inn lyset frå sola. Einaste lyset i rommet er eit rødt dempa lys som skin på bokseputa. Ein ung mann står aleine og øvar på slag, uvitande om jenta som står inni veggen og lyttar intenst etter takten/rytmen på slaga. 1-2-1-2, pause. 1-2-1-2, pause

Vedlegg 7 – Refleksjonstekst om samskrivingsoppgåva

Sonja:

Oppgåva synsast eg fungerte ganske fint. Sjølv om vi ikkje skreiv så mykje så fekk vi utveksla mange kreative idear, og vi kunne ha skrive mykje om vi hadde hatt tid. Kanskje vi til og med kunne skrevet ei heil bok på ideane våre? Vi vart einige om vala ganske raskt, men om det var noko vi hadde forskjellige meiningar på diskuterte vi berre litt til vi kom fram til noko som var endå betre, eller ein kombinasjon av begge ideane. Dersom eg skulle ha skrive teksten åleine hadde eg kanskje ikkje kome opp med ein like kreativ ide. Eg merka at når eg og ■■■ diskuterte idear kunne ein ide bli til mange. Om ein av oss hadde ein god ide, men hadde noko som var vanskeleg med den så kunne vi ofte finne ei løysing når vi diskuterte.

Jakob:

Korleis fungerte samskrivingsoppgåva?

Den fungerte bra og me var einige i det meste. Det var noen setninger og ord med hadde forskjellige tanker rundt og ville skrive forskjellig men me kom til en enighet i alt og synest me jobba bra.

Korleis vart de einige om vala de tok i teksten?

Me diskuterte det litt og så kom me til en enighet til slutt. Det var ikke så mange ting me trengte og bli enige på fordi vi var enige fra før i det aller meste.

Kva ville du gjort annleis viss du skulle ha skrive teksten aleine?

Eg ville kanskje ikke ha brukt plutselig som et ord når han så henne ved frysedisen eg ville heller skrevet noe som “der sto hun med frysedisen” men det var sånne ting me kunne snakket om og endret når me var ferdige men det fekk me ikkje tid til.

Kaia:

Korleis fungerte samskrivingsoppgåva?

Samskrivingsoppgåva funka veldig bra, eg syns at vi samarbeida veldig bra og vi fant veldig fort ut kva vi skulle skrive om og korleis vi skulle skrive det.

Korleis vart de einige om vala de tok i teksten?

Eg tok med chromebooken min så derfor bestemte vi at eg skulle skrive. ■■■ kom på at vi kunne skrive om ein pingvin og etter det gikk det eigentleg bare av seg sjølv.

Kva ville du gjort annleis viss du skulle ha skrive teksten aleine?

Viss eg hadde skreve teksten sjølv hadde eg sikkert skrive om noko heilt anna siden det var ■■■ som kom på å skrive om ein pingvin, men uten om det hadde eg nok ikkje gjort så mykje annerledes.

Leah:

Jeg syns samarbeidet mellom meg og ■■■ funket bra. Vi ble fort enige om hva vi skulle skrive om. Og begge var enige i innslagene til hverandre. ■■■ skrev på sin chromebook. Hvis jeg skulle ha skrevet teksten alene hadde jeg ikke gjort så mye annerledes.

Eirik:

Samskriving Oppgavene virket bra synes jeg. Mest på grunn det var flere ideer til hva vi skulle skrive om eller hvordan situasjonen skulle være.

Måten vi ble enige om hva vi skulle skrive om var at vi gav begge våre ideer og blandet/bygget fra de. Viss jeg hadde skrevet teksten hadde jeg ikke tenkt like mye over situasjonen vi skrev om og hadde brukt mindre tid på å tenke på små detaljer

Vedlegg 8 – Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel

- Kvar elev har fiktive namn
- Replikkar er merka med namn
- Transkripsjon er på normert bokmål
- Pausar er merka med ...
- Små pausar og er skriven «ehh», «mhm» og «hmm».
- (...) viser at delar av teksten ikkje er med i samtaleutdrag
- Tekst i parentes er kommentarar om det som skjer (eks.: mumlar og skriv samstundes)