



3. Utforskande samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet

Åshild Søfteland, Benthe Kolberg Jansson og Christian Bjerke

Samandrag Talemålsvariasjon er eit spesifikt norskfagleg tema som i liten grad har vore gjenstand for fagdidaktisk forskning. Lærarar må kunne legge til rette for meta-språklege samtaler i klasserommet der elevane kan utforske talespråksvariasjon. Artikkelen bygger blant anna på teoriar om språkleg medvit, gjennom kunnskap, erfaring, refleksjon og metaspråk knytt til talespråksvariasjon. Studien er kvalitativ og tar utgangspunkt i fokusgruppeintervju med lærarar og utforskande samtale med elevar på barnetrinnet.

Nøkkelord talespråksvariasjon | utforsking | samtalemetodikk | barnetrinnet | språkdidaktikk

Summary There has been little research on dialect didactics in the Norwegian subject. Teachers must be able to facilitate metalinguistic conversations in the classroom where pupils can explore spoken language variation. The article builds on theories of language awareness, through knowledge, experience, reflection and metalanguage related to spoken language variation. The study is qualitative and based on focus group interviews with teachers and exploratory conversation with pupils in primary school.

Keywords spoken language variation | exploration | conversation methodology | primary school | language didactics

OMGREPSAVKLARING

I denne artikkelen blir omgrepa *talemål* og *talespråk* brukt synonymt. Dette gjeld også dei synonyme uttrykka talespråksvariasjon og talemålsvariasjon. I referanselitteraturen vekslar det mellom desse omgrepa, og dette blir spegla i denne artikkelen.

BAKGRUNN

Temaet for denne artikkelen er arbeid med talespråksvariasjon på barnetrinnet med utgangspunkt i læreplanen i norsk og fokus på språkleg kunnskap og medvit og språkdidaktikk. Talemål har vore svært sentral tematikk i norsk skole i langt over hundre år, noko blant anna historia til *talemålsparagrafen* vitnar om, og likeins tradisjonar med lese- og skriveopplæring på dialekt (Jahr, 1992; Bull, 1990). Samtaler om språk har vore tydeleg i mange læreplanar i norsk, for eksempel i Læreplan for den 10-årige grunnskolen, som blei tatt i bruk i 1997 (L97). Her skal elevane i norskfaget i 1. klasse «snakke om språk, kva det kan brukast til, kor ulikt det kan vere, og korleis deira eige språk har utvikla seg frå dei var små» (L97, s. 117). Som eige undervisningsemne har talemålsdidaktikken tradisjonelt likevel vore prega av heimfesting av dialektar gjennom å leite etter fonologiske og morfologiske trekk (Nesse, 1999). Ei tydeleg, aktiv og kontrastiv tilnærming til talespråk med vekt på utvikling av metaspråk kom med læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet 2006 (LK06), men ein kritisk gjennomgang av lærebøker etter denne læreplanen viser at ein didaktikk i tråd med dette ikkje har fått gjennomslag – iallfall ikkje i lærebøkene (Hårstad, 2019). I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det kontrastive perspektivet vidareutvikla, og det er lagt til ei meir eksplisitt utforskande tilnærming.

Læreplanen i norsk inviterer dermed til aktivt, kontrastivt arbeid med språk. Det blir ikkje berre lagt vekt på kva elevane skal kunne, men også måten dei tileigne seg kunnskap på: Dei skal bruke språket til å utforske språk i samhandling med andre. Dette er etter vår meining svært interessant og samtidig didaktisk utfordrande. Formålet med denne artikkelen er å drøfte grunnlaget for ein didaktikk for arbeid med talespråksvariasjon på barnetrinnet, med utgangspunkt i læreplanen i norsk, kjerneelementa og overordna del. Fleire av kjerneelementa er relevante for vår tilnærming her, men vi ligg truleg tettast opp til skildringa i *Språket som system og mulighet*:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter. (LK20)

Samtidig er innhaldet i kjerneelementet *Språklig mangfold* sentralt, blant anna med tanke på at «innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet» kan gjere at elevane i større grad kan «forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (LK20), spesielt i kombinasjon med nettopp kunnskap om og kreativ og utforskande tilnærming til språk.

Ser vi på kompetansemåla, skal elevane allereie etter 2. trinn kunne utforske med talespråklege, skriftspråklege og språkssystematiske perspektiv, og samtale om det. Vidare utviklar orienteringa seg frå det nære til det fjerne: eige talespråk (2. trinn), i nærmiljøet (4. trinn) og i Noreg og nabolanda (7. trinn). Til 4. trinn blir det lagt til at elevane skal kunne «bruke fagspråk» i samtaler om språk og tekst og reflektere over korleis eigen språkbruk påverkar andre, og korleis vi tilpassar oss. Til 7. trinn er det eit kompetansemål om grammatisk kunnskap og fagspråk knytt opp mot tekstarbeid, men grammatikkunnskap kan sjølvstilt gjerne brukast i samtaler om talespråk også. 7. trinn har elles eit mål om at elevane skal kunne reflektere over språkleg identitet. Kontrastive perspektiv er gjennomgåande i læreplanen.

For omgrep som *talespråksvariasjon*, *språkleg variasjon* og *talespråket i nærmiljøet* tolkar vi læreplanen slik at det inkluderer norsk talespråk i alle variantar og andre språk enn norsk. Verba *utforske* og *reflektere* er brukt i fleire av kompetansemåla, noko som også kan knytast til verdigrunnlaget i opplæringa om «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (LK20, overordna del). Slike føringsverb har didaktiske konsekvensar, og det vi vil sjå nærmare på i denne artikkelen, er korleis ein kan arbeide med utforsking av, samtale om og refleksjon over talespråksvariasjon på barnetrinnet. Det er gjort lite didaktisk forskning på dette feltet; vi kjenner ikkje til forskingslitteratur som spesifikt tematiserer undervisning i talespråksvariasjon på barnetrinnet i ein norsksdidaktisk kontekst (dette finn støtte i bl.a. Holmberg mfl., 2019 og Bjellås, 2014). Vi ser derfor på prosjektet vårt som eit mogleg utgangspunkt for vidare forskning. Forskingsspørsmålet vårt er: *Kva er vilkåra for den utforskande samtala om språk på barnetrinnet i dagens norskfag?*

Vi har gjennomført tre små studiar, ein med elevperspektiv og to med lærarperspektiv. For å få innblikk i korleis lærarar tenker og arbeider didaktisk med talespråksvariasjon, gjennomførte vi gruppeintervju med lærarar på ein barneskole. I tillegg samla vi inn refleksjonsnotat frå etterutdanningskurs i norsk i samband med prosessen rundt fagfornyninga. Vi har også gjennomført ei samtale om språk med ei gruppe elevar frå barnetrinnet for å få innblikk i deira kunnskap om og erfaring med språkvariasjon og korleis dei snakkar om språk og språkbruk, altså bruk av metaspråk. Datainnsamling og analyse er gjort i kryssingspunktet mellom førre og nåverande læreplan. Materialet vårt er samla inn over ein periode på tre

år; dei første intervju blei gjennomført i 2017 og det siste hausten 2019, altså mens LK06 var gjeldande. Vi meiner likevel det er relevant å bruke dette materialet som eit grunnlag for å drøfte fagdidaktiske spørsmål opp mot revidert læreplan. Det kontrastive perspektivet var også tydeleg før fagfornyninga, og det faglege innhaldet er i stor grad likt. Føringsverbet *utforske* er nytt, og det er blant anna det som ligg til grunn for oppgåva på etterutdanningskurset som vi har samla inn refleksjonsnotat frå. Definisjonen av 'å utforske' i læreplanens ordboksfunksjon harmoniserer også godt med dei teoretiske rammene vi bygger på i denne artikkelen (LK20, forklaring av verb):

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. (...)

Læreplanen legg altså opp til at elevane skal utvikle *metaperspektiv* på språk og språkvariasjon, og vi bygger her på breie definisjonar av medvit og metakognisjon i faglitteraturen. Som overordna teoretisk tilnærming brukar vi Language Awareness (LA) (jf. Svalberg, 2007), og eit tilsvarende syn på metakognisjon i språklæring og undervisning finn vi hos Haukås (2018). Mykje av forskinga som er gjort innanfor desse rammeverka, omhandlar framandspråks- og/eller andrespråksundervisning, og noko av forskinga har ein smal grammatikkteoretisk innfallsvinkel. Vi vil trekke ut det som er mest relevant her i vår samanheng, som er norskfaget i norsk skole. Vi har også eit breitt syn på grammatikk som tema i skolen, uavhengig av for eksempel funksjonalistisk, konstruktivistisk eller generativ tilnærming.

I termen *metaspråk* inkluderer vi både eit språk om språket generelt (*kvardagspråk*) og fagterminologi (*fagspråk* i læreplanen). *Språkleg medvit* definerer vi som «eksplisitt kunnskap om språk og bevisst observasjon av språk i læring og undervisning» (jf. Svalberg, 2007, s. 288), og *metakognisjon* om språk reknar vi som i stor grad overlappande med *språkleg medvit* (jf. Haukås, 2018).

Artikkelen held fram med ei beskriving av dei teoretiske rammeverka for metaperspektiv på språk som vi knyter oss til, og vi gjer vidare greie for tidlegare arbeid innanfor norskfaget som er spesielt relevant for vår tematisering av utforskande samtale om språk. Deretter følgjer ein gjennomgang av datamateriale og hovudfunn for elevperspektivet og lærarperspektivet, før vi drøftar funn frå desse studiane opp mot den tidlegare forskinga og gir ein tentativ konklusjon og nokre tankar om vegen vidare.

METASPRÅK OG SPRÅKLEG MEDVIT

I Haukås' introduksjonskapittel til boka *Metacognition in language learning and teaching* (Haukås, Bjørke & Dypedahl (red.), 2018) poengterer ho at termen metakognisjon ikkje er eintydig definert i litteraturen, og gir sjølv denne definisjonen, omtalt som brei: «Metacognition thus refers to an awareness of and reflections about one's knowledge, experiences, emotions and learning in the context of language learning and teaching» (Haukås, 2018, s. 13).

Haukås vektlegg at all språkundervisning bør søke å gi elevane medvit om eigen kunnskap om og erfaring med språk. Læraren er sentral i dette arbeidet, gjennom både å modellere for elevane og å skape eit læringsmiljø som oppmuntrar til refleksjon. Haukås påpeikar at lærarar i språkfag har fleire samtidige roller som dei må vere bevisste på; dei er blant anna både språkbrukarar, språkanalytikarar, kulturutdannarar og språklæringsutdannarar på same tid. Nokre av perspektiva er mest relevante for framandspråksundervisning, men spesielt læraren sine roller som språkanalytikar og kulturutdannar er svært sentrale i norskfaget også. Som *analytikarar* framhevar Haukås at lærarar i språkfag må ha godt utvikla metalingvistisk kunnskap, det vil seie «ability to focus attention on language as an object in and of itself, to reflect upon language, and to evaluate it» (Haukås, 2018, s. 21). *Kulturutdannar*-rolla er sentral i alt arbeid med språkleg variasjon, i norskfaget blant anna i tema som talemål, andre språk enn norsk, skriftspråksvariasjon og munnleg språkbruk i ulike talesituasjonar. Lærarar må reflektere over korleis dei kan gjere elevane meir bevisste på kulturbaserte normer, haldningar og språkbruk (Haukås, 2018, s. 22).

Haukås vektlegg at lærarar må evne å bygge opp læringsmiljø der elevane kan bli involvert i metakognisjon, men at vi framleis veit nokså lite om kva språklærarar kan og meiner om dette, og i kor stor grad slike tilnærmingar blir gjennomført i klasseromma. Hennar eiga forskning på dette blant framandspråkslærarar i Noreg har to hovudfunn (Haukås, 2018, s. 24–25): 1. Lærarane gjer sjølv samanlikningar mellom språk i undervisninga, men legg i liten grad til rette for at elevane får arbeide med dette på eiga hand. 2. Lærarane har positive haldningar til ei utforskande, reflekterande og bevisstgjerande tilnærming til språkundervisning, men har i liten grad kunnskap om korleis dei kan gjennomføre dette i praksis.

Eit stort forskningsfelt internasjonalt, som også Haukås inkluderer i si tilnærming til metakognisjon, er *Language Awareness* (LA). I ein oversiktsartikkel viser Svalberg til ei brei forståing av tematikken (Svalberg, 2007, s. 287):

LA straddles a cognitive to sociocultural spectrum and involves such apparently distinct areas of research and practice as cognitive linguistics (attention

and awareness in language learning) language teaching, language use and intercultural communication (cross-cultural awareness)

Språkleg medvit blir altså forstått og utvikla innanfor vide teoretiske rammer, og tilsvarande finst det mange ulike definisjonar av omgrepet i litteraturen. Ein av definisjonane som blir sitert, som vi òg tar utgangspunkt i (jf. første hovudavsnitt), er den offisielle til *Association of Language Awareness*: «Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Svalberg, 2007, s. 288). LA som språkdidaktisk forskingsfelt kan inkludere alle slags typar språkundervisning som vil auke det språklege medvitet til elevar, men Svalberg viser til fem typiske kjenneteikn for LA-tilnærming i undervisning og tilhøyrande forskning – som også kan understøtte vår tilnærming i denne artikkelen (Svalberg, 2007, s. 290–291, vår omsetting og tolking):

1. Dynamisk
 - utforskar språk som eit dynamisk fenomen i stadig utvikling
2. Samtalande
 - involverer elevane i samtaler om språk, også analytisk, gjerne med kvarandre
3. Utforskande
 - involverer elevane i utforsking og oppdaging av språket
4. Kunnskap og uavhengigheit
 - vil utvikle elevanes kunnskap og forståing om språk og evna til å arbeide uavhengig med språk og språklæring
5. Engasjement
 - vil involvere elevane på eit kognitivt og affektivt nivå, skape engasjement for språk

Med tanke på det norske læreplanverket og historia til morsmålsfaget i Noreg bør det – i motsetnad til i mange andre land der mykje av forskinga som Svalberg siterer, er gjennomført – vere uproblematisk å vektlegge deskriptiv (ikkje preskriptiv), dynamisk (ikkje statisk), utforskande, reflekterande og engasjerande tilnærmingar i undervisninga. Språklege tema i norskfaget har likevel fått kritikk for å ikkje gjennomføre slike perspektiv godt nok (sjå også neste hovudavsnitt), noko den nye læreplanteksten kan bidra til å endre, blant anna med føringsverbet *utforske*.

I tillegg til det dynamiske synet på språk i seg sjølv blir *samtale om språk* trekt fram som svært viktig, men læringspotensialet i denne typen samtale er i liten grad utnytta: «Talk about talk is what the classroom does best and yet this potential

source of knowledge has not been sufficiently tapped» (Svalberg, 2007, s. 291). Undervisninga bør bygge opp elevane som reflekterande, utøvande og samhandlande personar heller enn passive mottakarar. Svalberg trekker fram at det finst ei betydeleg mengde forskning på læringseffektar ved interaksjon mellom elevar. Samtidig er lærarrolla viktig, blant anna for å gi respons, halde fokus på oppgåva og vere leiari eller rettleiar for dei munnlege diskusjonane. Samtale med og mellom elevar blir altså sett på som svært sentralt innanfor LA, men det finst likevel nokså lite forskning i feltet på å *snakke og lytte*, det meste er på lesing og skriving (Svalberg, 2007, s. 293).

Blant dei mange forskingsfunna som blir referert i Svalbergs oversiktsartikkel, er det tre vi vil trekke fram som spesielt relevante for vårt arbeid: For det første har det ein høgare læringseffekt om elevane sjølve kan analysere seg fram til språklege mønster enn om dette berre blir presentert for dei (Svalberg, 2007, s. 290). For det andre er det viktig for språklærarar og forskarar å reflektere over at *metaspråk* kan innebere både fagspråk og meir daglegdags ordbruk i samtale om språk (Svalberg, 2007, s. 291). Det tredje funnet vi vil trekke fram, er forskning som viser at auka lingvistisk kunnskap kan påverke haldningar til språk. Blant anna viser Svalberg til ein studie der elevar ('learners') utforska sine egne språklege haldningar og handlingar i gruppeoppgåver, og det auka medvitet fekk dei til å endre handlingsmønster (Svalberg, 2007, s. 291). Med tanke på at auka språkleg medvit kan endre både haldningar og handlingsmønster, har ei LA-tilnærming til språkundervisning stor verdi i seg sjølv, uavhengig av om det også lettar språklæringa (Svalberg, 2007, s. 288). Auka forståing for språk og språklæringsprosessar ser elles ut til å føre til betre språkundervisning frå læraren og betre læringsutbytte for elevane (Svalberg, 2007, s. 290).

Spesielt kjent i denne samanhengen innanfor vårt fagområde er kanskje forskninga til Myhill og kollegaer og funna som viser ein klar positiv samheng mellom lærarane sin grammatikkunnskap og skrivekompetansen til elevane deira (Myhill mfl., 2013). Her blir det blant anna vist til korleis lærarar med lite grammatikkunnskap ikkje får med seg den språklege utviklinga i tekstane til egne elevar. Elevar treng at læraren kan gi klar og nøyaktig informasjon om språkstrukturar, og lærarar med gode grammatikkunnskapar kan skape rom for interaksjon om språk i klasserommet og påverke kva elevane lærer (Myhill mfl., 2013, s. 88). Eit aspekt Myhill og kollegaene framhevar, er samanhengen mellom *lingvistisk grammatikkunnskap* ('content knowledge') og *didaktisk grammatikkunnskap* ('pedagogical content knowledge'): I tillegg til eksplisitt språkkunnskap må lærarar også ha didaktisk kompetanse til å kunne ta denne i bruk i undervisninga. Gjennom studien kom det fram at lærarar med god didaktisk grammatikkunnskap fekk auka læringseffektar, dei var trygge i grammatiske diskusjonar og fremja ofte slike sjølv som respons på refleksjonar som kom opp i klasserommet (Myhill mfl., 2013, s. 78).

UTFORSKANDE SAMTALE

Den utforskande samtala står sentralt i didaktisk tilnærming til utvikling av språkleg medvit. Ein relevant studie som har sett på samtale som ressurs i ein læringsprosess innanfor arbeid med litteratur i norskfaget (3. trinn), er Matre & Fottland (2011). Forskarane i prosjektet seier at det er stort behov for meir kunnskap om dei lingvistisk-dialogiske aktivitetane til elevane og utviklingsprosessane deira, spesielt med tanke på kor viktig utforskande undervisningsaktivitetar er i skolen i dag. For å kunne reflektere treng elevane språk på eit visst abstraksjonsnivå, og Matre og Fottland beskriv korleis læraren dei følgjer i studien, kjenner på at det er nødvendig å lære elevane å snakke saman og utvikle evna deira til å bruke språket som «mediating artefact» (Matre & Fottland, 2011, s. 262). Etter lang tids øving på gruppesamtaler, med bestemte rollefordelingar og oppgåver i gruppa, endar det med klar kompetanseheving hos dei elevane som studien følgjer: Samtalene varte lenger, dei snakka meir og samhandla meir i gruppene, og dei hadde breiare språkleg og retorisk repertoar (Matre & Fottland, 2011, s. 267–68). Matre og Fottland viser dermed at kompetente lærarar kan oppnå gode resultat når dei over tid legg til rette for trygge og utviklande samtaler og stimulerer barnas lingvistiske ferdigheiter og samtaleferdigheter, med klar overføringsverdi til andre delar av norskfaget.

Vi har så langt ikkje forskning der samtale om talemål i norskfaget er hovudfokus, men språksamtala har fått merksemd i prosjekt knytt til tidleg start med skriving på både nynorsk og bokmål, og talemålsdidaktikk og utforskande grammatikk blir drøfta i fagdidaktisk studentlitteratur. I eit forskingsprosjekt knytt til tidleg start med skriving på begge målformar viser Jansson (2012; 2013) at når engasjerte og dyktige lærarar arbeider systematisk med kontrastiv tilnærming til nynorsk, bokmål og talemål på barnetrinnet, ser elevane ut til å utvikle evna til å legge merke til og snakke om språklege likskapar og forskjellar. Eit eksempel er «Cristina», som grunn gir kvifor ein medelev med dialekt frå ein annan kant av landet synest det er vanskeleg å skrive nynorsk med at «på nynorsk så skriv vi *ein*, og han seier *en*» (Jansson, 2012, s. 119). I eit anna eksempel frå same prosjekt kjem forskaren på besøk, og elevane på 3. trinn slår raskt fast at ho er frå Austlandet. Ho spør korleis dei kan høyre det:

«Du seier *ikke*», sa ei; «Du seier *jeg*», sa ein annan, og ein tredje sa: «Du seier [stu:t], men me seie [stu:ɛt].» Denne guten hadde lagt merke til retrorefleksen på slutten av ordet *stort*, og han kunne forklare at han sjølv uttalte både /r/ og /t/. Forskaren skreiv ordet *retrorefleks* på tavla, elevane hadde stor moro av å prøve å herme henne, og faguttrykket syntes dei var artig og litt «viktig». (Jansson, 2013, s. 235)

Dette viser at elevar som er vane med å snakke om språklege likskapar og forskjellar, lett kan motiverast til å bruke dette i nye samanhengar, og dei er opne for å lære lingvistisk terminologi.

I lærebokkapittelet *Tilnærmingar til talemål* (van Ommeren, 2017) framhevar forfattaren at lærarar må utnytte breidda i elevgruppa med tanke på kva slags språkleg variasjon elevane sjølv har, og kople dette eksplisitt til medvit om språkleg mangfald. Ho tar eit oppgjær med tradisjonell dialektgeografi som einerådande tilnæringsmåte i skolen, aller mest når det gjeld det statiske synet på språk som slike arbeidsmåtar gjerne har framstått med. Skolen har eit ansvar for elevanes språkhaldningar, og ei meir dynamisk tilnærming med vekt på variasjon og endring som grunnleggjande ved språk kan gi meir reflekterte samfunnsborgarar i slike spørsmål. Sentralt hos van Ommeren (2017) er også at ein må tilpasse talemålstematikken spesifikt for kvar enkelt elevgruppe for at det skal bli relevant og interessant for dei; ho foreslår undervisningsmetodar med utgangspunkt i elevane sine eigne *språklege sjølvbiografiar* og *elevane som språkforskarar*.

Språkforskaren Jan Hognestad har bidratt med fleire innlegg i debatten om språklege tema i norskfaget (sjå t.d. Hognestad, 2013; 2019). Blant anna har han skildra ei refleksjonsøkt med lærarar i vidaregåande skole der han spør *Hvor bor språket?* og gir tilhøyrarane dei to alternativa 1: *Språket bor i samfunnet* og 2: *Språket bor i hodet* (Hognestad, 2013, s. 26). Han peikar på at dette er spørsmål som også kan stillast i klasserommet, gjerne saman med refleksjonar rundt korleis den menneskelege språkevna fungerer – utan nødvendigvis å vente noko klart svar; nokre gonger er det viktig å berre stille interessante spørsmål og bringe fram fasinasjon for eit emne og ønske om å vite meir. Ei slik tilnærming til språklege tema i norskfaget kan få fleire og kanskje andre typar elevar til å bli «medlemmer i fanklubben for norskfaget» (Hognestad, 2013, s. 26). Korleis språket ser ut inni, er minst like spennande som korleis kroppen ser ut inni, og språkevna er ei svært sentral side ved det å vere menneske (Hognestad, 2019, s. 88). Utgangspunktet her er at elevane har høg kompetanse frå før, læraren treng berre å bevisstgjere elevane: Dei er allereie ekspertar på eige språk, og slik sett bør vegen til å lære om språket kunne vere kort, meiner Hognestad (2013, s. 26). Metaspråket vil da også kunne komme på plass meir av seg sjølv (Hognestad, 2019, s. 88). Det at ein kan bygge på denne omfattande bakgrunnskunnskapen om temaet, skulle dessutan kunne gi svært gode rom for djupnelæring.

Same grunnsyn finn vi i lærebokkapittelet *Grammatikdidaktikk* (Brøseth & Nygård, 2019): Tilnærmingar til grammatikk i norskfaget har store moglegheiter om ein bygger på alt elevane *implisitt* kan om eige morsmål (norsk eller andre), også når ein skal utvikle det dei ikkje kan av *eksplisitt* språkkunnskap. Ei slik utfor-

skande tilnærming til grammatikk kan gjere elevane meir nysgjerrige og interesserte og gi meir meistringskjensle. Brøseth og Nygård argumenterer vidare for at ein treng det formelle/faglege metaspråket for å sikre at ein snakkar om det same i ulike kontekstar og for ulike språk, og at dette må utviklast av lærar og elevar saman i klasserommet. Dei refererer også til forskning som viser at lærarstudentar har svake grammatikkunnskapar når dei kjem inn i studiet (Brøseth & Nygård, 2019, s. 343). Lærarar og lærarstudentar må arbeide for å styrke grammatikkunnskapane sine, fordi ei utforskande tilnærming til grammatikk som tema i norskfaget fordrar lærar kompetanse med djupne i kunnskap og breidde i metodar (Brøseth & Nygård, 2019, s. 365).

METODE OG FUNN: ELEVPERSPEKTIVET

For å finne ut noko om vilkåra for utforskande samtale om språk på barnetrinnet skal vi i denne delen sjå på elevperspektivet, med ein mellomting mellom intervju og utforskande samtale som metode. Tema som blir tatt opp, er dialektvariasjon, grammatikk og talespråk generelt, og vi leitar etter elevanes erfaring med og kunnskap, medvit og metaspråk om desse emna.

Dei fem barna vi inviterte til semistrukturert samtale, var elevar på 2.–6. trinn på same skole, ein elev frå kvart trinn. Det var fire gutar og ei jente, og fleire i gruppa kjende kvarandre frå før. Vi hadde førebudd dei på temaet for samtala, og barna kjende minst ein av dei tre deltakande forskarane. Ein tanke med dette var at barna ville kjenne seg trygge og friare til å ta ordet i samtala. Det kom fram at barna oppfatta situasjonen som forskning, men fleire rekte opp handa undervegs, som i ein skolesituasjon. Vi hadde laga ei liste over aktuelle tema, inkludert spørsmål om alle snakkar likt, om vi tilpassar språket til andre vi snakkar med, bruk av banneord, konkrete språktrekk og kjennskap til grammatiske termar. Barna introduserte også spontant eigne tema, blant anna samisk og nynorsk. Ein intervjuar leidde samtala, mens dei to andre kom med supplerande innspel. Samtala varte cirka 45 minutt, inkludert eit par korte lytteeksempel frå film og barne-tv. Det blei gjort opptak med etterfølgjande transkribering¹ og anonymisering.

Da vi innleiingsvis spør om alle i klassa dei går i, snakkar likt, må dei tenke seg litt om før dei svarar (G = gut, J = jente, talet viser til klassetrinn, I=intervjuar, (.) = pause):

1 I transkripsjonen er det brukt standard skriftspråk med litt tilpassing. Barna og intervjuarane har søraustnorsk talemål som blir transkribert til bokmål. Det same gjeld transkripsjonen av lærarintervjua i neste hovudavsnitt.

G6: Jeg er ikke helt sikker men jeg er ganske sikker på at de ikke gjør det

G4: De snakker veldig forskjellig?

I: Okei åssen da?

G6: Kanskje litt annet tonefall kanskje (.) sånn annen dialekt

Her svarar både ein sjetteklassing og ein fjerdeklassing at dei er usikre, og det kan indikere at dette ikkje har vore eit tema i klassa, iallfall ikkje eit tema som har engasjert dei. Vi ser likevel at faguttrykka *tonefall* og *dialekt* blir introdusert, og når dei etterpå blir spurt om å forklare kva dialekt er, svarar dei:

I: Vet dere egentlig hva en dialekt er?

G6: Nja

I: Hvis du skal forklare hva en dialekt er?

J5: Sånn som jeg og (.) en dialekt er måten du snakker på. Det fins mange forskjellige dialekter. Bergensk er en dialekt (.) eh hh ja det var det jeg kom på

I: Snakker dere dialekt?

(fleire svarar ja)

I: Snakker alle dialekt?

G6: I forhold til (.) altså originalspråket bokmål (.) det vil si at vi snakker annerledes (...)

I3: (...) Det var jo kult dere forstod jo alt dette men hender det at dere ikke forstår?

J5: Jaaa det hender. Er samisk en dialekt? De er jo fra Norge. De har jo eget flagg og alle snakker jo (.) det fins jo forskjellige samiske dialekter (.) tror jeg. Det fins nok det fordi alle snakker jo en dialekt. Det kan godt hende at alle samer snakker samme dialekt. Det er jo ikke sånn at fordi de ikke er delt opp i grupper så er det ikke dialekt

Alle er enige om at dei snakkar dialekt, og dei to eldste forklarar omgrepet. Etter å ha sett filmsnuttar frå barne-tv med dialektar frå andre kantar av landet, og reflektert over at dette er lett å forstå, trekker J5 sjølv inn *samisk* og drøftar dialektdefinisjonen vidare i lys av det.

Når dei blir spurt om dei snakkar ulikt i ulike situasjonar, ser vi at når spørsmålet blir stilt og dei får tenkt seg litt om, viser dei at dei faktisk gjer det og kan sette ord på kva dei gjer.

I: Men du G3 (.) snakker du annerledes viss du snakker til en venn enn viss du snakker til ho mamma?

G3: Mmm (.) ikke så veldig

I: Viss du snakker til ho bestemor og bestefar da? Snakker du annerledes da?

G3: Jeg er litt mer sånn forsiktig i stemmen

I: (..) Men dere (..) når dere tenker etter måten dere snakker på (..) G4 for eksempel (..) er det noe du ville sagt til vennene dine som du aldri ville sagt til bestefar for eksempel?

G4: Hallæ eller sånn

I: Å ja (..) det kan du si til vennene dine men ikke til bestefar?

G4: Det hadde vært litt rart (barna ler)

Vi ville også undersøke om barna var i stand til å lytte ut fonologiske forskjellar og eventuelt sette ord på slike forskjellar. Først gjeld det skarre-r (ʀ) og rulle-r (r):

I: Hører dere forskjell når jeg sier 'brann' (..) altså ordet 'brann' og 'bænn'?

Alle: Ja!

I: Hva er forskjellen?

J5: Den siste var bergensk skarring

G4: Det var svensk (..) det var svensk brann

Skarre-r er tydeleg markert for desse barna, og J5 kan også heimfeste skarring til Bergen. G4 høyrer at skarre-r er annleis enn den lokale r-en, men vil plassere han i Sverige. I ei slik usemje er det potensial for vidare diskusjon. Det blir også livleg diskusjon rundt det neste fonemet som blir presentert, 'l', realisert som tjukk l / flapp (ɾ) og laminal l (l), med namnet *Ola* som eksempel:

I: Ola eller Oɾa?

G2: Oɾa

G6: Den siste o-en var litt rask

I: Ja det kan du si men er det noe annet?

G6: Er det noen forskjell?

Her ser vi at G2 reagerer raskt med å gjenta Oɾa. Det tyder på at han høyrer forskjell, og han presiserer at Oɾa er rett uttale for han. G6, derimot, ser ikkje ut til å legge merke til skilnaden mellom ɾ og l, og dette utløyser ein lengre diskusjon mellom barna der J5 til slutt kjem med ei oppklaring: «Okei, det er l-en som er forskjellen, o-l-a og o-ɾ-a.»

Barna blir også utfordra på morfologisk medvit når dei blir spurt om forskjellen på *hopper* og *hoppa*, og vi kan legge merke til at både 2.-, 3.- og 4.-klassingen deltar i samtala:

G3: Hopper er mens man gjør det og hoppa er når man har gjort det

I: (..) Hva er forskjellen på 'jente' og 'jenter'?

G2: Det er en r til slutt

I: (..) Hva betyr den r-en da?

G4: Det betyr at det er flere jenter (.) jenterrr

Vi ser at G3 og G4 kan forklare kva preteritumsendinga i verbet og fleirtalsendinga i substantivet inneber, men dei brukar ikkje dei grammatiske termane. Vi spør om dei lærer om grammatikk på skolen, og får desse svara:

G4: Jeg vet ikke hva det er engang

G6: Det er liksom det man skriver (.) da kaller man det grammatikk

Her ser vi at G6 koplar grammatikk til skriftspråk; dette kan indikere at grammatikk i liten grad blir tematisert i samband med talespråk. Når vi spør elevane meir konkret, viser det seg at dei har kunnskap; til og med G4 som sa han ikkje visste kva grammatikk var, kan gi gode svar her:

I: Er det noen av dere som har hørt om substantiv da?

G6: Navn på levende ting og vesen som bil telefon

I: Er det noen som har hørt om presens da?

J5: Jeg har hørt om det. Jeg vet at det har noe med verb å gjøre (.) bøyning av verb eller substantiv i presens (.) var det presens du sa? Det står på en eller annen plass

G4: (..) Presens så er det preteritum

I: Ja fortsett det er kjempebra. Preteritum hva er det for noe da?

G4: Det er noe du har gjort

Oppsummerande kan vi seie at barna kan bidra til samtala med mykje språkleg kunnskap og erfaring, spesielt når vi hjelper dei litt på veg; det språklege medvitet kan nokså lett aktiverast. Dei kan også gi ein god del eksempel og er ganske gode til å skildre og reflektere over språklege tilhøve med daglegdagse ord. Dei trekker i nokså liten grad inn faguttrykk sjølve, men forstår mange av dei og kan utdjupe når vi spør. Barna har altså eit godt allment metaspråk, men nyttar i mindre grad eit fagspesifikt metaspråk av seg sjølv, iallfall i den konteksten som samtala skjedde i, og har nokså lite medvit om eigen kunnskap og erfaring før vi spør direkte.

METODE OG FUNN: LÆRARPERSPEKTIVET

For å belyse kva som er vilkåra for den utforskande samtala om språk på barnetrinnet i dagens norskfag frå *lærarperspektivet*, har vi to ulike typar data: 1) munnleg intervju med lærarar om talemålsperspektiv og didaktiske tilnærmingar til språkleg variasjon og 2) skriftlege tekstar frå «dialogkafé», primært om praktisk tolking av formuleringar i ny læreplan.

Intervju med lærarar på barnetrinnet

Vi intervjuar to grupper lærarar, ei på 1. trinn og ei på 5. trinn². Med lærarane på 1. trinn tok vi opp kva dei vektlegg når dei snakkar med elevane om språk, spesielt forholdet mellom talespråk og skriftspråk i den første lese- og skriveopplæringa. Vi spurde også om dei snakkar med elevane om dialektforskjellar og om andre språk enn norsk. Som venta brukar dei mykje tid på forholdet mellom lyd og bokstav, men det er ikkje opplagt at talespråksvariasjon eller den lokale dialekten blir tematisert i denne samanhengen.

L1: Vi har hatt noe nynorsk tekst bak på leselappen men jeg har ikke rukket å komme så veldig langt akkurat på det derre der

I: Ja jeg tenker mer på den lokale dialekten jeg nå

L1: Ja jeg skjønnte det. Men det er ikke så (.) jeg har følt (.) kommet der ennå

L3: Ikke på første trinn men tidligere med høyere trinn ...

L1: Ja

L3: ... så er det jo noe med å presisere at «Det her er det målet vi skriver og det andre er typisk lokal dialekt. At vi skriver ikke 'sotti' og 'dotti' (.) men vi sier (.) vi kan si det men vi kan ikke skrive det»

Skolen har ein del minoritetsspråklege elevar, og her er det uttalen av /y/ som blir tematisert i arbeidet med å etablere eit samband mellom fonem og grafem på norsk:

L3: Så har vi jo mange minoritetsspråklige elever òg (.) med andre morsmål. Og denne uken har vi y (.) og det er en vanskelig lyd. Mange sier 'i'

I: 'I' ja. Snakker dere om hvorfor det er sånn?

L3: Ja vi har akkurat snakket om det i dag. For det er de tre som er fra [tre land i Aust-Europa og Asia]. De tre der klarte ikke å skille på lyden. Det ble i-er.

2 Lærarane arbeider på ein annan skole enn den elevane i førre hovudavsnitt går på.

Og da snakket vi om at de hadde lært noen andre i-er i sitt morsmål og ikke kjenner de lydene

Vi ser her at lærarane brukar lingvistisk kunnskap i samtala med elevane, og dei gjer ei pedagogisk tilpassing av denne kunnskapen. På den måten får elevane ei forklaring som bevisstgjer dei om dei språklege forskjellane, noko som kan gi dei støtte i læringa.

For lærarane på 1. trinn er det begynnaropplæringa i lesing og skriving som står i sentrum, og det er først og fremst språksamtaler som kan støtte opp i denne samanhengen som er interessante. Meir systematiske samtaler om språkvariasjon, og spesielt lokal dialekt, kjem etter deira mening i «neste runde», som i denne samanhengen kan vise til høgare klassetrinn:

L3: Så akkurat den der med hvilke ord de bruker (.) hun ho åssen hvordan (.) det tror jeg kanskje blir neste runde

Lærarane på 5. trinn beskriv eit ganske stort språkleg mangfald i klassene sine, som kan vere eit interessant utgangspunkt for nettopp den typen språksamtaler som læreplanen legg opp til:

L4: Jeg opplever i hvert fall det året her at vi har fått noen nye elever som kommer fra andre steder i Norge hvor de har brukt nynorsk. Så vi har hatt en del prat rundt det på grunn av at de jo kan velge. Og de har hatt litt sånn problemer med «Hva skal jeg velge» fordi de går jo i femte nå. Og så har vi hatt en del samtaler rundt det at vi jo har mange ikke-norske som har forskjellig ståsted på hvor mye de kan av norsk. At det òg blir en (.) vi har liksom trukket dialekter inn i den delen der da. Og at det vi skriver faktisk ofte er veldig annerledes enn det vi sier og at norsk er egentlig vanskelig å skrive

På spørsmål om klassa deltok i diskusjonen om bokmål eller nynorsk, seier læraren:

L4: Nei (.) det var mange som (.) altså det var mange av de norske elevene som har foreldre som er fra et annet sted i Norge da. Som har andre dialekter. Jeg opplever egentlig at det er en naturlig greie for elevene. Men akkurat det der å velge nynorsk bokmål det (.) nei gjorde ikke så veldig mye ut av det men (.) det var det at de faktisk fikk sagt at de har to

Som vi ser, er det elevar med andre morsmål enn norsk i klassa, det er elevar med ulik dialektbakgrunn, og det er elevar som har hatt nynorsk som hovudmål. Inntrykket er at samtalene om språk ofte oppstår spontant i klassa når det er situasjonar som innbyr til det. Elles nemner dei at dei brukar læreverket der det er eit kapittel om språkvariasjon i Noreg med hovudvekt på dialektvariasjon. Lærarane uttrykker didaktisk refleksjon knytt til språkvariasjon, men beskriv i liten grad systematisk arbeid med temaet utanom stoffet i læreboka. Når det gjeld *grammatikk*, koplar lærarane i hovudsak dette til rettskriving og forholdet mellom skrift og tale, slik vi ser her:

L5: Men at jeg og kollegaen min (.) jeg tenkte litt på den måten å snakke med ungene om forskjell på skriftspråk og talespråk (.) det er jo naturlig å snakke om det når vi har grammatikk. Ja i forhold til kort og lang vokal (.) dobbel konsonant (.) ikke og 'kj' og 'sj' og Ja alle de lydene og all den grammatikk sånn ellers når det går på rettskriving

Oppsummert kan vi seie at lærarintervjua viser at samtalene om språkvariasjon på småskoletrinnet først og fremst er knytt til sambandet mellom fonem og grafem. Samtalene om språk på mellomtrinnet ser i mange tilfelle ut til å oppstå spontant i klassa når det er situasjonar som innbyr til det. Både på småskoletrinnet og på mellomtrinnet koplar dei i all hovudsak grammatikk til rettskriving og forholdet mellom fonem og grafem.

Dialogkafé med lærarar i arbeid med ny læreplan

Dette materialet er samla inn av ein kollega³ som hadde fleire etterutdanningskurs i samband med fagfornyinga, og vi meiner det er eit relevant og interessant tillegg til intervjudataa våre fordi dette konsentrerer seg spesifikt om det utforskande perspektivet og om den nye læreplanteksten. På kursa blei fleire norsksdidaktiske emne tematisert, men det materialet vi har fått tilgang til, er konsentrert om tema som vi undersøker i denne artikkelen. Det var cirka 20 lærarar på barnetrinnet som deltok. Spørsmåla til dialogkafeen var laga av kurshaldar og var basert på kompetansemål i læreplanen etter 4. og 7. trinn. Dei aktuelle spørsmåla i vår samanheng var knytt til dei nye kompetansemåla med verbet utforske: *Hva ligger det i å utforske språk?* og *Hvordan utforske eget og andres talemål?* Gruppeinndelinga var tilfeldig,

3 Takk til kollega Ragnhild Næsje, som har gitt oss tilgang til materialet, og som sørgde for samtykke frå lærarane på kurset. Materialet var i utgangspunktet anonymisert.

og lærarane sirkulerte på seks bord, der det ved kvart bord var fire deltakarar heile tida. Dei diskuterte i tre minutt og noterte på eit eige ark før dei flytta til eit anna bord. Det er notata på desse arka, i alt elleve ark, som er vårt datamateriale.

Dei har til saman notert cirka 50 ulike stikkord knytt til temaområdet. Det har nok vore vanskeleg å skilje dei to spørsmåla frå kvarandre, og arbeids- og tilnæringsmåtar dominerer blant svara på begge. Nesten halvparten av stikkorda refererer til utforsking av og arbeid med *dialektar* på ein eller annan måte. Det er òg nokre svar som viser at lærarane har tenkt utforsking på meir overordna nivå, som *Betydningen av språk* og *Hvilke ulike typer språk finnes*. *Språk* blir i notata knytt til både sjanger, kontekst (*Bruke språket på ulike måter*) og grammatikk (*Grammatikk, setningsoppbygging*, *Verb- og adjektivutforsking*), og det blir notert at dei vil *Diskutere, få elevene til å reflektere*.

Blant tilnærings- og arbeidsmåtar som er nemnt, finn vi både lytteaktivitetar, samtaleaktivitetar, sjå og lytte (film), skriving, miming og skodespel, og aktivitetar der elevane skal finne og utforske språkfenomen. Først og fremst viser dette at lærarane er engasjerte i temaområdet og innstilte på variert arbeid med det. Ei systematisk didaktisk tenking er det likevel ikkje så lett å sjå i desse notata, og det kunne vore interessant å drøfte dei meir overordna spørsmåla med lærarane i ein kontekst der det var meir tid og rom for fagdidaktisk refleksjon.

DRØFTING OG KONKLUSJON

Vi har gjennomført tre små studiar som utgangspunkt for vidare forskning, med følgjande forskingsspørsmål lagt til grunn: *Kva er vilkåra for den utforskande samtala om språk på barnetrinnet i dagens norskfag?* Her er «vilkåra» forstått tosidig, både potensialet i elevgruppa og den rådande didaktiske tenkinga i lærargruppa – i lys av kunnskap, erfaring og medvit hos begge partar, med tre metodiske innfallsvinklar.

I datamaterialet med tolking av læreplanmål som omhandlar utforsking av språk, verkar det som at lærargruppa har eit breitt generelt didaktisk repertoar, men kanskje for lite kunnskap om språk generelt til å kunne gå vidare tematisk enn meir klassisk dialektologi. Knytt opp mot Myhills inndeling kan ein tentativ analyse vere at dei treng meir didaktisk grammatikkunnskap, og kanskje også lingvistisk grammatikkunnskap for større breidde tematisk. Lærarane framstår med stort engasjement for emnet, så slik sett bør det vere gode vilkår for vidareutvikling.

I intervjuet kjem det blant anna fram at lærarane knyter grammatikktemaet primært opp mot rettskriving, og dei tenker at refleksjonane som elevane har over talemålsvariasjon, må komme seinare; at slik refleksjon er for avansert dei første

skoleåra. Dei er kanskje meir bevisst rolla som språklæringsutdannarar enn språk-analytikarar (jf. Haukås 2018), og lite bevisste i undervisningssituasjonen på dyna-miske sider ved språk og korleis slik språkkunnskap kan trekkast inn i mange norskfaglege tema, både for auka læring og høgare engasjement. Når det gjeld språkleg variasjon i talemålet til eigne elevar, har lærarane klart høgare medvit, så slik sett er vilkåra gode (jf. van Ommeren, 2017).

Vilkåra for elevane slik det kjem fram i vårt datamateriale, er samansett, og det er vanskeleg å vite i kor stor grad funna våre er samanliknbare med ein faktisk klas-seromssituasjon med elevar dei er vane med å samarbeide med, på same alders-trinn. Men slik det ser ut i vår forsøksvise språksamtale, har dei mykje dei kan bidra med dersom forholda blir lagt til rette og dei får meir øving i samtaleteknikk (jf. Matre & Fottland, 2011). Samtidig treng dei meir bevisstgjerung av den kunn-skapan dei har. Sett opp mot Svalbergs fem sentrale punkt innanfor Language Awareness har dei mykje kunnskap og engasjement etter kvart som vi kjem i gang, men i mindre grad sjølvstende og evne til å drive samtala sjølv. Med hjelp har dei derimot mange interessante refleksjonar over eigen og andre sin språkbruk, og totalt sett må vi kunne seie at dei har gode moglegheiter for å kunne delta i utfors-kande samtaler dersom læraren kan tilrettelegge fagleg og didaktisk. Når det gjeld spørsmålet om metaspråk, har vi sett at dei i utgangspunktet har eit meir allment språk om språket, men kan ein god del fagterminologi når vi spør eksplisitt. Med tanke på forskinga som Svalberg refererer til her, er ikkje dette nødvendigvis essen-sielt for sjølv læringsutbyttet i ein utforskande, dynamisk setting; det er viktigare å kunne reflektere over og snakke om språk enn å kunne bruke korrekt terminolo-gi. Samtidig kan det vere viktig å ha eit felles fagspråk, som for eksempel kan bruk-ast i skriveprosessar eller i samanlikningar mellom språk. Med dei didaktiske til-nærmingane som vi har framheva her, kan det òg hende at fagspråket fell meir på plass av seg sjølv (jf. Hognestad, 2019; Brøseth & Nygård, 2019).

Læreplanen i norsk vektlegg utvikling av dei metakognitive evnene til elevane, gjennom blant anna samtale, utforsking, samanlikning av ulike språklege varie-tetar, haldningar til språkleg variasjon og innlæring av fagspråk. I vår studie viser elevar på barnetrinnet at dei er i stand til å gjere språklege refleksjonar med meta-perspektiv, og lærarar på barnetrinnet ser ut til å ha eit stort repertoar av arbeids-måtar innanfor feltet, men desse er i stor grad knytt til dialektvariasjon på mellom-trinnet og til skriveopplæring på småskoletrinnet. Det er behov for meir fagdidaktisk forskning som kan bidra i dette feltet for at lærarar skal kunne legge til rette for utviklande samtaler som kan stimulere dei lingvistiske og dialogiske fer-digheitene til barna (jf. Matre & Fottland, 2011). Dette kan for eksempel vere klas-seromsstudiar med utprøving av relevante undervisningsmetodar. Lærarar og

lærerstudentar treng også meir kunnskap både om språk og språkleg variasjon i seg sjølv og om tilhøyrande didaktiske perspektiv. Det er viktig med eit breitt repertoar innanfor det språkdidaktiske feltet, både på barnetrinnet og på mellomtrinnet. Det norskdidaktiske forskningsfeltet må rette merksemda mot området *utforskning av, samtale om og refleksjon over språkleg variasjon* i vid forstand dersom vi skal kunne få meir dynamisk og engasjerande undervisning i språktema i norskfaget på barnetrinnet.

REFERANSAR

- Bjellås, P. (2014). Talemål, didaktikk og danning. I: S. Nordstoga & K.L. Kruse (red.), *Den mulige sjølvoverskridinga: norskfaget som danningfag* (s. 117–147). Oslo: Abstrakt forlag.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikkdidaktikk. I: H. Brøseth, K.M. Eide & T. Åfarli (red.), *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 337–369). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Bull, T. (1990). Talemålsbasert lese- og skriveopplæring. Teoretiske refleksjonar. I: C. Elbro mfl. (red.), *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv* (s. 45–54). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching. An overview. I: Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (s. 11–30). New York: Routledge.
- Hognestad, J.K. (2013). Språkdelen av norskfaget – I læreplan og klasserom. *Norsklæraren*, 2, 24–29.
- Hognestad, J.K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I: M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83–96). Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Holmberg, P. mfl. (2019). On the emergence of the L1 research field. A comparative study of PhD abstracts in the Nordic Countries 2000–2017. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlæsning av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting* 10, 23–47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Jahr, E.H. (1992). Bruk av dialektene i grunnskolen frå 1878 til i dag. I: E.H. Jahr, *Imhogg i nyare norsk språkhistorie* (s. 28–37). Oslo: Novus.
- Jansson, B.K. (2012). Tidlig start med skriving på begge målformer. I: S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les!* (s. 101–123). Trondheim: Akademika forlag.
- Jansson, B.K. (2013). Tale og skrift. I: H. Traavik & B.K. Jansson (red.), *Norskboka 2* (s. 229–245). Oslo: Universitetsforlaget.
- L97: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
- LK06: Utdanningsdirektoratet (2006/2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå: www.udir.no/kl06/nor1-05

- LK20: Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå: www.udir.no/lk20/nor01-06
- Matre, S. & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together – Using action research to improve third grade childrens talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 4(31), 258–274.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91.
- Nesse, A. (1999). Hva vil vi med undervisningsdisiplinen «Norsk dialektkunnskap»? *Norsklæringen*, 1, 43–45.
- Ommeren, R. van (2017). Tilnærminger til talemål. I: M.-A. Iglund & M. Nygård (red.), *Språkboka 5–10* (s. 183–198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svalberg, A.M-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>