



MASTEROPPGAVE

Metaspråklig bevissthet i grunnskolen. Hva og hvordan?

En kvalitativ litteraturanalyse av hvordan man kan operasjonalisere begrepet metaspråklig bevissthet for bruk i grunnskolen.

Metalinguistic awareness in primary school. What and how?

A qualitative literary study of how you can operationalize the term metalinguistic awareness for use in Norwegian primary school.

Marthe Erstad Rosseland

Norsk (Bokmål)

FLKI, GLU 5-10, MGUNO550 Bergen

Veileder: Silje Ragnhildstveit

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Det er ikke enighet i hva metaspråklig bevissthet (MSB) er. Ulike operasjonaliseringer sier noe om hvilken type kunnskap som godkjennes som uttrykk for metaspråklig bevissthet. Det legger føringer for hvordan man kan definere begrepet for bruk i grunnskolen. Masteroppgaven er en kvalitativ analyse av begrepet, sett gjennom et utvalg fagtekster. På bakgrunn av mulighetene og utfordringene som har blitt presentert i tekstene, har jeg forsøkt å lage et forslag til hvordan man kan definere metaspråklig bevissthet, hvilke uttrykk for kompetanse man kan godkjenne som metaspråklig bevissthet basert på definisjonen, og hvordan man kan stimulere til utvikling av metaspråklig bevissthet i klasserommet gjennom undervisning i fagene norsk og engelsk, for elever som følger ordinær undervisning. Funnene i litteraturanalysen tyder på at man kan se på utviklingen av metaspråklig bevissthet i skolen som en prosess hvor man først gjør implisitt språkkunnskaper eksplisitte, gjennom å bygge på kunnskap elevene har tilegnet seg i den første språklæringsprosessen (tilegnelse av førstespråket). Videre kan man overføre den språkspesifikke kunnskapen til nye språklæringskontekster (eks. engelsk), og jobbe med å utvikle et begrepsapparat for språk som et objekt i seg selv, altså et metaspråk for språk. Målet med utvikling av metaspråklig bevissthet i skolen kan forstås som at individet skal kunne bruke kunnskap om språk, som er uavhengig av ett språk, til å lære seg nye språk eller utvikle forståelsen for språklig form. Ved å overføre den metaspråklige bevisstheten til ulike språklæringskontekster i skolen (fremmedspråk, tredjespråk) fremmer man overføring av språklæringsstrategier mellom språkfagene og gjør dem til ressurser for hverandre. Med en slik forståelse av hva metaspråklig bevissthet er blir flerspråklighet realisert som en ressurs for videre språklæring, slik læreplanen (LK20) og dokumentene som ligger til grunn for LK20 ønsker at det skal være.

Nøkkelord: Metaspråklig bevissthet, MSB, metaspråklig utvikling, litteraturstudie, førstespråksopplæring, fremmedspråksopplæring, andrespråksopplæring, språkopplæring, undervisning,

Abstract

There is not a consensus about what metalinguistic awareness (MLA) is. Different operationalisations of the term say something about what kind of expression of competence

that implies metalinguistic awareness. This is crucial to address, when offering a conceptualisation of MLA that can be used as a term in primary school. This master thesis is a qualitative analysis of the term MLA, seen through a few texts' discussion about and around the term. Based on the analysis I have tried to define MLA for usage in school. I have also come up with a suggestion of how one could work with developing MLA in the classroom through Norwegian and English for pupils that follow ordinary education. The findings in the literary analysis implies that one can view the development of MLA as a process where the first step is to make implicit knowledge acquired through the first language acquisition, explicit. Further on one could work on transferring the knowledge to new contexts (such as foreign language or third language learning), and work on developing a metalanguage for language learning, that can be used across the language learning contexts. By transferring the metalinguistic knowledge between contexts, it can promote the transfer of language learning strategies and thus making multilingualism a resource for itself. This view on multilingualism as a resource for language learning is manifested in the documents surrounding the Norwegian primary school (the curriculum and the documents the curriculum is based upon).

Keywords: Metalinguistic awareness, MLA, metalinguistic development, literary review, first language learning, foreign language learning, second language learning, language education, instruction

Forord

Jeg vil takke for gode og oppklarende råd fra veileder Silje Ragnhildstveit, og for hennes alltid oppmuntrende ord. Jeg vil også takke for samtaler med MetaLearn-teamet, som har hjulpet med oppklaringer i møte med den engelske faglitteraturen, når jeg følte meg fortapt i begreper. Til slutt vil jeg takke nære venner og familie som har hatt troen på meg og heiet på meg gjennom hele studieløpet.

Marthe Erstad Rosseland, Bergen, mai 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	2
FORORD	4
1. 0 INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.2 INNGANG OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	7
1.2.1 <i>Bakgrunn for språkundervisningen i Norge</i>	9
1.2.2 <i>Metaspråklig bevissthet i praksis</i>	12
2.0 BEGREPSGJENNOMGANG	13
2.1 AKTUELLE BEGREPER	13
2.2 MORSMÅL OG FØRSTESPRÅK	14
2.3 FREMMEDSPRÅK OG ANDRESPRÅK	16
2.4 FLERSPRÅKLIGHET.....	22
2.5 LÆRING	24
2.5.1 <i>Læring versus tilegnelse</i>	24
2.5.2 <i>Kompetanse</i>	28
2.6 BEVISSTHET OG OPPMERKSOMHET.....	30
2.7 TIDLIGERE FORSKNING.....	33
3.0 METODEKAPITTEL	36
3.1 INNLEDNING.....	36
3.2.0 FORSKNINGSDSIGN OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	36
3.3.0 UTVALG	37
3.3.1 <i>Endelige utvalgskriterier</i>	39
3.3.2 <i>Strategiske søk</i>	40
3.3.3 <i>Endelig utvalg av tekster</i>	45
3.4 METODISK VURDERING.....	46
4.0 GJENNOMGANG AV FAGLITTERATUR	50
4.1 INTRODUKSJON TIL TEKSTENE JEG HAR GJENNOMGÅTT	50
4.2.0 GUNHILD RANDEN	50
4.2.1 <i>Doktorgradsavhandling</i>	50
4.2.2 <i>Bokkapittel</i>	51
4.3 ÅSTA HAUKÅS	56
4.4 ELLEN BIALYSTOK	61
4.5 KAREN ROEHR-BRACKIN	66
5.0 SAMMENFATNING AV GJENNOMGANG AV FAGLITTERÆRE TEKSTER	71
6.0 DISKUSJON	75
6.1 INNLEDNING.....	75
6.2.0 HVA ER METASPRÅKLIG BEVISSTHET?	76
6.2.1 <i>Bevissthet</i>	77
6.2.2 <i>Den flerspråklige utfordringen i operasjonaliseringer</i>	80
6.3 HVORDAN KAN METASPRÅKLIG BEVISSTHET REPRESENTERES (KONSEPTUALISERES) ELLER KOMME TIL UTTRYKK?	81
6.4 HVORDAN KAN MAN SOM LÆRER STIMULERE TIL UTVIKLING AV ELEVENES METASPRÅKLIGE BEVISSTHET?	85
7.0 KONKLUSJON OG REFLEKSJON	88

8.0 VIDERE FORSKNING.....	91
9.0 KILDELISTE.....	92
10.0 LISTE OVER FIGURER/TABELLER	96

1. 0 Innledning

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan man definere begrepet metaspråklig bevissthet? Og hvilke konsekvenser får ulike definisjoner for utviklingen av metaspråklig bevissthet i klasserommet?

For å få svar på problemstillingen trengte jeg noen konkrete forskningsspørsmål. Mine forskningsspørsmål er disse:

1. Hva er metaspråklig bevissthet?
2. Hvordan kan metaspråklig bevissthet representeres (konseptualiseres) eller komme til uttrykk hos elever?
3. Hvordan kan man som lærer stimulere til utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet?

Forskningsspørsmålene jeg har kommet frem til er en utdypelse og kategorisering av problemstillingen, som er nødvendig for å få svar på de underliggende utfordringene i operasjonaliseringen av metaspråklig bevissthet (MSB). For at jeg skulle finne frem til relevant litteratur, var det nødvendig å ha noen konkrete spørsmål å gå etter, som jeg kunne "spørre" litteraturen jeg fant. Spørsmålene har hjulpet meg å holde fokus på de områdene av språkfaget som er relevant, og på å finne frem til de begreper som hindrer eller kommer i konflikt med hverandre når MSB skal overføres fra faglitteratur til undervisningspraksis. Dermed ble søket etter relevant litteratur en dynamisk prosess hvor jeg gikk frem og tilbake mellom faglitteratur og ideen om operasjonalisering av MSB for skolen, hvor flere teoretiske perspektiver ble forkastet eller tilsidesatt som mindre relevante for læringskonteksten og -prosessen underveis.

1.2 Inngang og bakgrunn for oppgaven

I 2020 startet arbeidet med prosjektet MetaLearn, ved Høgskulen på Vestlandet, finansiert av Forskningsrådet. Prosjektet ønsker å utvikle en test for å måle metaspråklig bevissthet (MSB) hos elever. Så langt har prosjektet utviklet en test og gjennomført en pilotundersøkelse med denne, på 350 elever i Norge. MetaLearn har måttet definere og operasjonalisere MSB, for å kunne utvikle sin test. Jeg har vært involvert i dette prosjektet og har blitt mer og mer

nysgjerrig på hva MSB er, og hva konsekvensene av ulike forståelser av begrepet har for forskning, men også undervisning.

Forskningsfeltet som omhandler MSB er ikke enige om en felles forståelse av begrepet, men de er tilsynelatende mer enige om at elever med høy grad av bevissthet rundt språk står i en fordelaktig posisjon i innlæringen av andre språk. Noen mener videre at flerspråklige har enda større fordel i språklæringskontekster enn enspråklige. Haukås og Speitz (2020, s. 52) poengterer at flerspråklige utkonkurrerer ofte de enspråklige ved at «de viser større kognitiv fleksibilitet enn enspråklige ved løsning av ikke-språklige oppgaver, er mer kreative og har bedre både episodisk og semantisk hukommelse». Flerspråklighet i seg selv blir her realisert som en ressurs uavhengig av om det brukes til noe mer. Om det handler om at de har større grad av metaspråklig bevissthet (her ment som et språk om språket), og kan bruke kunnskap fra flere språk til å lære et annet, er uvisst. Bialystok (2001, s. 122) påpeker at selv om det kan hende at flerspråklige barn utvikler metaspråklig bevissthet på en annen måte og/eller i et annet tempo enn enspråklige barn, så gjør uenighetene rundt begrepet, ofte at det ikke er helt klart hva metaspråklig bevissthet er eller hvorfor utviklingen av det er viktig.

Basert på den manglende felles forståelsen for hva MSB er, bør det etter min mening gjøres en gjennomgang av ulike forståelser, og videre kan man da forsøke å kartlegge hvordan dette påvirker språkundervisningen til elever. Hvor vidt utviklingen av MSB for enspråklige og flerspråklige er ulike, kommer jeg ikke til å gå inn på, men det kan absolutt være et interessant tema å undersøke, men først når MSB er mer utredet og etablert i undervisningssammenheng. Det er derimot viktig å poengtere at det flerspråklige perspektivet i utviklingen av MSB er av stor betydning ikke bare fordi forskningsfeltet ser på det som interessant, men også fordi de som har laget læreplanene undervisningssituasjonen er bygget på, har sett på flerspråklighet som viktig i sine utredninger. Ludvigsen-utvalget har påpekt at flerspråklighet kan og skal brukes som en ressurs i språklæring. I 2015 kom deres utredning, *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8). Her finner man grunnlaget for fornyelsen av fag og kompetanse i den norske skolen. I den forbindelse skrev Ludvigsen-utvalget følgende om språkfagene:

Behovet for god kompetanse i språk og kommunikasjon og for å mestre flere språk aktualiseres gjennom globalisering og internasjonalisering av samfunns-, arbeids- og næringsliv. Elever med to- eller flerspråklig kompetanse er en ressurs for norsk kultur

og samfunn, og de bør få videreutvikle sin språklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 24).

Flerspråklighet aktualiseres som en ressurs av Ludvigsen-utvalget, men uten at det grunnis i dybden hvorfor det er en ressurs. På et generelt grunnlag kan man si seg enig i at det er lurt å ha språklig kompetanse utover det norske språket, nettopp fordi vi er del av et globalt samfunn som må kommunisere på tvers av flere språk. Det er dermed naturlig at man har flere språkfag i skolen, og at elever med et annet morsmål enn norsk får opplæring i sine morsmål også. Samtidig utvikles flerspråklighet for **alle** elever fra og med 1. klasse. Elevene med norsk som morsmål, og elever med andre morsmål, men som følger ordinær norskundervisning, starter med å utvikle sin flerspråklighet, gjennom faget *engelsk*. Siden norskfaget og engelskfaget læres parallelt fra 1. klasse, og gjelder for alle elever, blir det mest naturlig for denne masteroppgaven å bruke disse to fagene som representasjon for flerspråklighet i den norske skolen. Grunnen til at det er relevant å diskutere den flerspråklige konteksten er fordi MSB, uavhengig av uenighet i definisjon, handler om at man på en eller annen måte tar i bruk kunnskap om språk, for å lære språk. For at MSB skal være relevant, må vi befinne oss i en kontekst hvor det er relevant at man lærer språk i det hele tatt, og at man bruker kunnskapen uavhengig av ett språk.

1.2.1 Bakgrunn for språkundervisningen i Norge

Når det kommer til hva språkfagene skal brukes til, er det ikke bare nasjonale, men også internasjonale vurderinger som må tas med i betraktningen. Speitz (2020, s. 37) skriver:

Gjennom de siste tiårene har omfattende internasjonalt samarbeid hatt innflytelse på læreplaner for språk i så å si hele Europa, deriblant Norge. Et av de viktigste resultatene av dette samarbeidet er the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Europarådet, 2001), som oftest refereres til som CEFR eller Rammeverket (Speitz, 2020, s. 37).

Det *felles europeiske rammeverket for språk* (heretter referert til som *Rammeverket*) er et verktøy utviklet for å «gi fagfolk som jobber med språk i Europa et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener, læremidler etc.» (Carlsen, u.å.). Derfor kan man se på språklæring og fagplanene som en del av en internasjonal intensjon, som går på tvers av ett lands landegrensler. Rammeverket

«representerer en tydelig kommunikatív og handlingsorientert tilnærming[...] til språklæring[...]» (Speitz, 2020, s. 37). Det vil blant annet si at språklæring har en sosial funksjon hvor man skal kunne forstå og bli forstått gjennom språkkunnskapen man får i utdanningen. I det språklige fagfeltet kaller man gjerne denne kunnskapen for kommunikatív språkkompetanse. Hva som legges i begrepet varierer, men Speitz (2020, s. 38) kategoriserer det som en sammensetning av tre typer kompetanse: Lingvistisk-, sosiolingvistisk- og pragmatisk kompetanse. Hvis læreplanene i Norge skal bygge på Rammeverket (2017), må fagplanene inneholde delmål som til sammen rommer alle de tre kompetansene. Under følger en tabell som viser hva Speitz (2020, s. 38) legger i de tre dimensjonene, basert på målsettingene til Europarådet.

Figur 0-1 Speitzs' tre dimensjoner av kommunikatív kompetanse

Kompetanse	Hva inngår i kompetansen?
Lingvistisk kompetanse	Kunnskap om og ferdigheter i bruk av språket knyttet til for eksempel ordforråd, uttale, rettskriving, grammatikk og setningsstruktur.
Sosiolingvistisk kompetanse	Bevissthet om sosiale konvensjoner som høflighetsregler, normer for forhold mellom generasjoner, kjønn, samfunnsklasser og samfunnsgrupper.
Pragmatisk kompetanse	Praktisk bruk av språksystemet, språkfunksjoner og talehandlinger, som for eksempel strategier og teknikker for å starte, gjennomføre og avslutte en samtale, identifisering og bruk av ulike teksttyper, ironi og parodi.

Speitzs' kategorier synliggjør bredden i kunnskap som kreves om og rundt et språk for å fullt ut forstå hele språket – både dets oppbygging og struktur, men også kulturell meningsbæring utenfor grammatikken. Uavhengig av bredden i kompetanse som kreves av elever til slutt, for å innfri nasjonale og internasjonale ønsker, kreves det grunnleggende lingvistisk kompetanse i grunnen. Uten en grunnleggende forståelse for et språks oppbygging (språklig form) kan man ikke kommunisere effektivt med andre eller forstå språkets pragmatiske side.

Kunnskapsløftet (LK20) er en rammeplan som er målstyrt, men hvor læreren står relativt fritt til å velge hvordan elevene skal lære (Speitz, 2020, s. 41). Det gjør at selv om utdanning i

Norge er styrt av læreplaner og hva man anser som viktig kunnskap i fremtiden er felles, er veien mot målet ulik for alle elever. Man burde legge til grunn at selv om man skulle finne belegg og muligheter for utvikling av metaspråklig bevissthet, vil ikke det nødvendigvis si at elevene i klasserommet tilegner seg slik kunnskap. Klasseromssituasjonen er kompleks og består av mer enn bare læreplanens definerte mål. Læreren har metodefrihet og målene i læreplanen er relativt overordnede, dermed vil innholdet i undervisningen variere ikke bare nasjonalt, med regionalt. Man vet for eksempel at flere lærere supplerer undervisningen med mer enn bare en lærebok, eller at de i mindre grad bruker lærebøker. Aashamar, Bakken og Myklebostad (2021) har undersøkt tekstbruk i undervisningen til 9. og 10. klasse i norsk, engelsk og samfunnsfag. Der fant de at "I løpet av de 135 analyserte timene var læreboka til stede ved fem av de syv skolene. [...] . Til sammen var læreboka til stede i 19 av de 135 videofilmede timene: to norsktimer, seks samfunnsfagtimer og 11 engelsktimer. " (Aashamar et al., 2021, s. 303). I norsk- og engelskfaget varierte tekstene som ble tatt i bruk mellom lærebøker, fagtekster, skjønnlitteratur og sakprosa, i ulik grad for hvert fag. Felles for dem er at mesteparten av tiden brukes på tekster hentet fra andre kilder enn læreboken (Aashamar et al., 2021, s. 303-304). Det sier seg selv at selv om læringsmålene og bakgrunnen for læringsmålene er de samme for alle elever, gjør metodefriheten og de store variasjonene i materiale at elevene kan ha ulikt læringsutbytte. Det er naturlig å anta, ikke bare på grunn av variasjon av metode, men også fordi elevenes individuelle læringsutbytte varierer generelt.

Når nasjonale og internasjonale dokumenter, som ligger til grunn for språkopplæringen, mener at flerspråklighet er en ressurs, og MSB kan være en viktig ressurs for utviklingen av flerspråklighet, finner jeg det problematisk at det ikke er enighet rundt hvordan man definerer begrepet. Og følgelig, hvordan man kan arbeide med å utvikle MSB i klasserommet.

For å kunne svare på alle disse spørsmålene trenger vi en kort gjennomgang av sentrale begreper innenfor språkforskning. I tillegg må disse begrepene sees i sammenheng med formuleringene vi møter i læreplaner og tilhørende styringsdokumenter og utredelser. Dette fordi undervisningssituasjonen er underlagt dokumenter som ikke er skrevet av fagpersoner, og de har derfor gjerne enda en måte å definere ting på som ikke nødvendigvis er forenlige med fagfeltet. Gjennom den diskusjonen blir det tydelig hvorfor det er vanskelig å forene praksis og fagfelt på flere områder innenfor språkforskning.

1.2.2 Metaspråklig bevissthet i praksis

Masteroppgaven bruker faget norsk og engelsk for de med norsk som førstespråk som eksempel, til å beskrive hvordan man kan jobbe med utvikling av metaspråklig bevissthet i klasserommet. Skolen legger opp til utviklingen av flerspråklighet allerede fra 1. trinn på barneskolen, flerspråklighet er derfor ikke bare forbeholdt de med et annet førstespråk/morsmål enn norsk, i det norske utdanningssystemet. Det er derfor relevant å snakke om utvikling av MSB for elever med norsk som førstespråk også. Grunnen til at jeg tar opp at det norske klasserommet består av flere språklige bakgrunner selv om oppgaven ikke handler om norsk som andrespråk, er for å poengtere at utvikling av MSB er sentralt for flere elever enn de oppgaven tar for seg. I egen fremtidig praksis vil en oversikt over muligheter for utvikling av MSB kunne fungere som støtte til de språklige læringsprosessene elevene mine skal gjennom, og følgelig utformingen av undervisningen min som profesjonell lærer.

Masteroppgaven er en litteraturstudie av flere forskeres forståelse av metaspråklig bevissthet. Analysen skal brukes til å foreslå mulige definisjoner av metaspråklig bevissthet, og hvilke føringer det legger på undervisningen og utviklingen av elevenes metaspråklige bevissthet. Informasjonen, oppklaringene og eksemplene for praksis kan være verdifull for språklærere i den norske skolen.

2.0 Begrepsgjennomgang

2.1 Aktuelle begreper

Jeg skal nå klargjøre noen begreper som er helt nødvendige for å diskutere MSB i skolen. Siden masteroppgaven er en litteraturstudie av et internasjonalt begrep, hender det at man møter på begreper som ikke lar seg oversette så lett fra en språklig fagtradisjon til en annen. Det norske fagfeltet for språkforskning har en annen begrepsforståelse, eller tradisjon for bruk av termer, enn det engelske fagfeltet. Jeg har derfor sett det helt nødvendig å gjennomgå flere termer og begreper fordi det finnes ulike tradisjoner for bruk av begreper som ved første øyekast virker lette å oversette fra engelsk til norsk, men som ikke lett lar seg oversette mellom fagtradisjonene. Selv om begrepsavklaringer er viktig og kategorisering er nødvendig for at fagpersoner fra ulike fagtradisjoner kan lese oppgaven uten for mange misforståelser, vil ikke det si at oppgaven ser på avklaringene som fullstendig statiske i virkeligheten. Avgrensningene er der for ryddighetens skyld, samtidig som jeg anerkjenner at begreper ikke er så rigide eller kategorier så lite dynamiske som de kan forekomme i en tekst som denne. De relevante begrepene som må gjennomgås er:

- Førstespråk (S1) og morsmål (S1)
- Andrespråk (S2)
- Fremmedspråk
- Læring
- Tilegnelse
- Begreper for kompetanse
- Bevissthet

Det er nødvendig å lage en tabell som viser hva jeg mener når jeg bruker begreper som brukes med ulikt innhold. For å synliggjøre hvilken definisjon av et begrep jeg bruker når jeg markerer med enkle hermetegn, eller ikke, har jeg utformet en tabell. Jeg vil gå gjennom hvorfor markeringene er nødvendige i diskusjonen rundt begrepene, men påpeker nå at begrepene skal leses og forstås slik de står oppført i tabellen.

Tabell 2.1.1 Masteroppgavens forståelse av markerte og ikke-markerte begreper

<p>‘Andrespråk’ Alle språk lært etter et førstespråk er helt eller delvis etablert</p>	
<p>Andrespråk Et språk man lærer i målpråksområdet</p>	
<p>‘Læring’ Instruert læring</p>	<p>‘Tilegnelse’ Ikke instruert/intendert læring</p>
<p>Læring Læring</p>	<p>Tilegnelse Læring</p>
<p>‘Andrespråklæring’ Instruert språklæring etter helt eller delvis etablert førstespråk</p>	<p>‘Andrespråkstilegnelse’ Ikke instruert/intendert språklæring etter helt eller delvis etablert førstespråk</p>
<p>Andrespråklæring Instruert språklæring av et språk i målpråksområdet</p>	<p>Andrespråkstilegnelse Ikke instruert/intendert språklæring av et språk i målpråksområdet</p>

2.2 Morsmål og førstespråk

Når man omtaler morsmålet eller førstespråket til en elev, omtaler jeg det som *Språk 1* (S1). I norsk faglitteratur brukes både den norske forkortelsen, *S1*, men også den internasjonale forkortelsen *L1* (Language 1). Begge forkortelsene kan brukes i norsk faglitteratur og betyr det samme, men i denne masteroppgaven brukes betegnelsen *S1* om førstespråket/morsmålet. Masteroppgaven referer til det norske språket når den bruker forkortelsen *S1*. Eneste unntaket er i direkte siteringer av andre forskere hvor forskerne selv har brukt den engelske forkortelsen. Hvis så, kan også hva som er *S1* være forandret ved at forskerne har gjort studier i andre land enn i Norge, og språket som *S1* refererer til er da et annet enn norsk.

Morsmålet til en elev, refererer til målet til mor/far og kan være en misvisende forklaring på hvilke språk en elev kan eller bruker mest. I NOU 2010: 7 (s. 25) poengteres det at:

Et morsmål betegner i utgangspunktet foreldrenes språk. Både morsmål og førstespråket kan betegne det språket en lærer seg først, og kan betegne det språket en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med. Førstespråket kan videre betegne et språk en lærer på et senere tidspunkt i livet, men som etter hvert kan bli det språket en identifiserer seg mest med.

Med denne definisjonen rommer begrepet *førstespråk* i denne masteroppgaven både elever født av foreldre med norsk som morsmål, men også elever født av foreldre med et annet morsmål enn norsk, som igjen lærer norsk i barnehagen og videre på skolen på lik linje med elevene med norsk som morsmål. Morsmål blir i denne sammenheng det mer rigide begrepet som utelukkende sier noe om førstespråket til de foresatte/foreldrene til eleven. Samtidig betyr det at et barn kan ha to morsmål.

Utviklingen av et førstespråk skjer på en annen måte enn utviklingen av et 'andrespråk'. To av de mest betydningsfulle forskjellene går ut på at man (1) ikke har et annet språkssystem å bygge videre på, og (2) at innlæringen av et førstespråk er relativt uformell. Det er altså liten til ingen grad av instruert læring i starten av språklæringsprosessen. Hvordan et førstespråk utvikler seg generelt, kan illustreres slik:

Dette systemet utvikler seg, dels som byggesteiner i en stadig mer sammensatt konstruksjon, dels som en samordnet og sammenvevet prosess hvor et grunnleggende *mentalt begrepsystem* (erfæringsbasert forståelse og tenkning om sammenhenger og forhold) og et *lingvistisk system* (språkets form- og innholdsside) utvikles og veves sammen (Egeberg, 2022, s. 76).

Den lingvistiske kunnskapen utvikler seg, og blir sammen med mentale begrepsrepresentasjoner revidert, utvidet og videreutviklet, slik man kjenner det fra Piagets teorier (Egeberg, 2022, s. 76). Etersom barnet utvikler seg, utvikles forståelsen for omverdenen, og derfra også språkforståelsen. Den økende bevisstheten mot sammenhenger mellom språkets form og innhold, er gjerne et av de første tegnene på en økende MSB hos individet. Men selv om forståelsen er økende, er likevel ikke kunnskapen tilgjengelig som eksplisitt eller deklarativ kunnskap riktig enda da «forståelse læres...raskere enn ferdigheter i å forklare gjennom språket» (Thordardottir, i Egeberg, 2022, s. 79). Det som er interessant er at erfaringer med språk i samhandling synes å gjøre hjernen i bedre stand til å prioritere

viktigheten av ny kunnskap, og forkaste eller nedprioritere kunnskap som erfaring tilsier at ikke er relevant (Egeberg, 2022, s. 77). Hvis dette er tilfellet, er det sannsynlig at elevene man møter i skolen har ulike forutsetninger for å lære språk, fordi de kommer med ulike språklige erfaringer, uavhengig av om de er mono- eller flerspråklige. Elever som har lært flere språk ved skolestart, helt eller delvis, vil muligens ha en fordel i videre språklæringsprosesser på grunn av flere ulike språkerfaringer. Det kan ha gjort dem i bedre stand til å skille ut hvilken kunnskap som kan være nyttig og ikke, fra tidligere etablerte språksystemer.

2.3 Fremmedspråk og andrespråk

For at man skal kunne diskutere språklæring i den norske skolen, gjennom språkfagene norsk og engelsk, må man først vite hva språkene defineres som i den aktuelle konteksten. Det er viktig fordi konteksten er delt inn i ulike forskningsområder innenfor språkforskning. Det å undersøke et førstespråk er noe annet enn å undersøke et 'andrespråk' (altså ment som språk lært etter et førstespråk er delvis eller helt etablert). Man har gjerne delt forskningen på språk opp i kontekster og trenger derfor et annet begrepsapparat og annen forskning for å beskrive innlæringen av et førstespråk versus et andrespråk. *Norsk* betegnes i denne oppgaven som et *førstespråk* eller *morsmål* for innlæreren/eleven. Engelsk regnes i denne oppgaven som et 'andrespråk'. I Norge vipper språket engelsk mellom definisjonene man tradisjonelt har delt språklæringskontekster inn i: andrespråklæring og fremmedspråklæring. Fagfeltet gjør forskjell på konteksten rundt språklæringen, fordi den kan være relevant for språkinnlæreren. Man deler derfor 'andrespråk' inn i flere kategorier. I gjennomgangen av faglitteratur på engelsk og på norsk, har jeg i tillegg forstått at tradisjonene i engelsk og norsk faglitteratur tidvis har ulike forståelser av begrepet *andrespråk* (second language). For at man i denne oppgaven skal kunne manøvrere enklere mellom de to tradisjonene, skal jeg forklare hva som skiller dem og hvorfor distinksjonene er viktig noen ganger, mens andre ikke. Forståelsen jeg opparbeidet meg i arbeidet med å forstå forskjellene mellom fremmed- og andrespråk, hjalp til å manøvrere litteratursøket, og var derfor en stor del av denne masteroppgaven, selv om oppgaven ikke handler om forskjeller i utviklingen av andrespråk og fremmedspråk.

Det forskningsfeltet (både det engelske og det norske språkforskningsfeltet) er enig om er at å lære seg et nytt språk, utenfor området det snakkes, er noe annet enn å lære seg et nytt språk i området det snakkes til vanlig (i målspråksområdet). Det er altså forskjell på å lære seg fransk i Norge (senario en), og å lære seg fransk mens man oppholder seg i Frankrike (senario to). Forklaringene på hvorfor den geografiske konteksten er betydningsskillende varierer derimot.

For det første antar man at man møter målspråket med større hyppighet i senario nummer to (tradisjonell oppfattelse). Faktoren kan være relevant for hva man lærer og hvor fort man lærer det. For det andre kan motivasjonen for språklæringen være annerledes i de to kontekstene, men den trenger ikke variere. I senario en, ser man for seg at man lærer språket i en form for instruert læringskontekst. For en elev med norsk som førstespråk, vil det *tilsvare å lære seg et annet språk enn norsk på skolen*. Man lærer gjerne språket med en viss progresjon eller læringssti, styrt av fagmål eller en plan. Akkurat det trenger derimot ikke å være en forskjell mellom innlæring av de to senarioene. Fagfeltet har skilt senario en fra senario to, ved at de kaller senario en for læring av et *fremmedspråk* (foreign language), og senario to for læring av et *andrespråk* (second language). Forskningsfeltet har sett det nødvendig å skille de to fra hverandre for å kunne analysere forskjellene i kontekst, fordi innlæreren muligens har andre forutsetninger for å lære seg et andrespråk versus et fremmedspråk, slik definisjonene forstås i dette avsnittet.

Nå skal jeg gå inn på noen utfordringer i måten man definerer hva et fremmedspråk og et andrespråk er. Ikke bare er det vanskelig å skille mellom når et språk er i så mye bruk i samfunnet at det går over til å være et andrespråk, konteksten er heller ikke alltid relevant, og man kommer da over i faglitteratur som kaller *fremmedspråk* og *andrespråk* kun for 'andrespråk'. Da defineres et 'andrespråk' som *et språk som læres etter at et førstespråk er helt eller delvis etablert*. I slike tilfeller er man ikke interessert i å diskutere forskjellene mellom de to kontekstene. Man inkluderer i tillegg gjerne andre typer språklæring i definisjonen av 'andrespråk' også: for eksempel tredjespråklæring (S3). Her kan man ense at det er utfordringer med å ha tydelige kategorier for hva noe er og ikke, fordi relevansen som tradisjonelt skiller dem, ikke er av betydning i faglitteraturen. Siden det finnes mange typer språklæring utover førstespråklæring, vil det også være tungvint å måtte ramse opp alle typene for at leseren skal forstå at de andre er inkludert. Rod Ellis (1994) startet sin bok med å oppklare at skillet mellom de ulike typene var opphevet i verket fordi konteksten ikke var relevant for bokens innhold. Han tok et standpunkt og definerte 'andrespråk' som alle typer språklæring etter førstespråket. I min gjennomgang av generell faglitteratur gjør den engelske faglitteraturen oftere et poeng ut av å enten skille termene fra hverandre eller ikke, i bokens innledning. I den norske faglitteraturen synes det derimot å ikke være vanlig å bruke andrespråk som en samlebetegnelse for språklæringsprosesser etter et helt eller delvis innlært førstespråk. Siden denne inndelingen eller opphevingen av inndelingen ikke er faglig standard i den norske faglitteraturen, så kan det bety at det norske språkfeltet er mer opptatt av kontekst

enn det engelske. Det er i alle fall interessant at det engelske fagfeltet i så lang tid har operert med en annen begrepsforståelse, som igjen endrer måten man undersøker språklæring på, mens det norske fagfeltet ikke har gjort det samme. Når begrepsforståelsen i fagfeltet internasjonalt er så ulikt det i Norge, kan det hende man møter samme type utfordringer i møtet med å definere MSB på tvers av de to fagtradisjonene.

I artikkelen til Gujord og Olsen (2021), kommer de med et bidrag til den norske faglige diskusjonen rundt hva som opprettholder skillet mellom fremmedspråklæring og andrespråklæring, og hvorfor vi derfor trenger å ha muligheten til å mene kun det ene eller det andre når vi refererer til begrepene. De argumenterer for at skillet er der, men muligens av andre grunner enn de man tradisjonelt har regnet som betydningsskillende. Andrespråks- og fremmedspråksinnlæreren har ifølge dem ulike utgangspunkt for språklæringen. Andrespråksinnlærere påvirkes av faktorer som ikke slår inn i fremmedspråklæringen. Forskerne poengterer derimot at *andrespråklæring* og *andrespråkstilegnelse* er samlebegreper for den samme læringskonteksten, men de velger samtidig å skille fremmedspråk og andrespråk fra hverandre fremdeles. De skriver at individer i en andrespråkskontekst har stor individuell variasjon i læringsutbytte (Gujord & Olsen, 2021, s. 388). Forklaringen, og det som til slutt skiller de to språklæringskontekstene fra hverandre har kanskje noe med at vilkårene for språklæringen burde forutsette ulike forventinger til læringsutbytte, men at dette ikke vies så mye oppmerksomhet i faglitteraturen. Det varierende læringsutbyttet hos andrespråksinnlæreren (her ment som voksne innvandrere i Norge som lærer norsk), kan kanskje begrunnes som et resultat av deres sosioøkonomiske bakgrunn, heller enn læringskonteksten, argumenterer de. At varierende læringsutbytte forklares som et resultat av individuelle faktorer, er ikke nytt, heller ikke i fremmedspråksforskning (2021, s. 389). Faktorer som motivasjon, alder og språklæringsevne er alle faktorer som *kan* spille inn på språklæringen, og noe man begrunner individuell variasjon med innenfor «[...]individual differences research ('ID factors')» (2021, s. 389). Gujord og Olsen mener derimot at det er variasjonen i «[...] eit stort spekter av språkbakgrunnar og tidlegare erfaring med språklæring» (2021, s. 390), som skiller andrespråksinnlæreren fra fremmedspråksinnlæreren. Med en slik begrepsforståelse av hvem andrespråksinnlæreren er, kan man forstå at skillet kan være relevant. Men det forutsetter at man er interessert i å vite om læringsutbytte varierer mellom andrespråk- og fremmedspråkselever, ved undervisningens slutt. Definisjonen til Gujord og Olsen blir da igjen kontekststøttet, men skillet er relevant i en ny kontekst og begrepene kan ikke, basert på deres distinksjoner, slås sammen permanent i forskningslitteraturen. Et

valid poeng i deres konklusjon er at den tradisjonelle inndelingen hvor tilgang til innputt var den store forskjellen, ikke lenger er holdbar (2021, s. 393), med språk som engelsk i Norge. Det er derimot ikke av relevans for denne oppgaven å skille andrespråk og fremmedspråk fra hverandre basert på Gujord og Olsen sitt skille, fordi man kun ser på elever med norsk som morsmål, som lærer norsk og engelsk. Minoritetsspråklige voksne, som lærer norsk, er ikke et område denne masteroppgaven går inn på. Skillet mellom fremmedspråk og andrespråk finnes i faglitteraturen, og siden man må forholde seg til det, så burde man finne en definisjon som fungerer for konseptualisering i skolen når man snakker om engelsk. Utfordringen ved å ikke definere engelsk som det ene eller det andre blir at hvilken forskning man kan bruke til å forklare utvikling av engelsk, blir utydelig.

Bjørke og Haukås (2020, s. 18) definerer *fremmedspråk* som når man lærer et språk «...utenfor områdene språket normalt brukes.» Dette samsvarer med scenario en, hvor noen med norsk som morsmål lærte seg fransk i Norge. Videre sier de at å lære et *andrespråk* viser til språklæringsprosessen hvor man lærer et språk i selve *målspråksområdet*. I Norge vil det tradisjonelt være noen med minoritetsspråklig bakgrunn som lærer seg norsk eller samisk (bredere definisjoner inkluderer også kvensk m.m.). Et *fremmedspråk* definerer Monsen & Randen (2017, s. 11) som: «Når barn med et felles morsmål lærer et nytt språk via undervisning, slik som norske barn lærer engelsk på skolen [...]». De skiller samtidig *fremmedspråk* og *andrespråk* fra hverandre ved at et andrespråk læres i en annen kontekst. «Konteksten for andrespråklæring tilsier at innlæreren må benytte andrespråket både i og utenfor klasserommet, og som elev i skolen må man tilegne seg kunnskap via andrespråket samtidig som man lærer det», skriver de (2017, s. 11). Monsen og Randen sin definisjon avhenger av at innlæreren av et andrespråk tilegner seg kunnskap om språket de lærer utenfor undervisningen fordi de *må* bruke det til å kommunisere utenfor klasserommet. Når vi da omtaler engelsk som et fremmedspråk, ment som et språk man *kun* lærer i en instruert kontekst, så møter vi på et problem. Uten å gå til forskning, og kun basert på personlig erfaring og observasjoner i praksis gjennom fem år, så vet jeg jo at engelsk brukes utenfor klasserommet, både som korte segmenter i norske setninger, men også at elever bruker engelsk i kommunikasjon med hverandre. Hvor går da grensen for når man tilegner seg kunnskap om et språk, og det blir et *andrespråk* og ikke lenger et *fremmedspråk*? Når forskjellen på et fremmedspråk og et andrespråk igjen insinuerer at tilegnelse ikke skjer i klasserommet, hva kaller man da læringen som skjer i et klasserom, som ikke er instruert eller intendert, men som skjer ved et *uhell*? Skillet som Monsen og Randen presenterer, klarer ikke

å skape en tydelig nok avgrensning som gjør at engelsk passer inn i kategorien for hverken andrespråk eller fremmedspråk (slik posisjonen til språket er i Norge per nå). Gujord og Olsen (2021, s. 386-387) bruker forkortelsen *L2* om *andrespråksinnlæreren* og skriver: «Den gjengse framstillinga er at L2-læring er læring av eit språk som er i allmenn bruk i samfunnet, medan framandspråkslæring skjer i ein setting der språket verken har ei institusjonell eller sosial rolle som kommunikasjonsmiddel.» Hvis vi følger definisjonen Bokmålsordboka (Språkrådet & Universitetet i Bergen, "Allmenn") legger til grunn for betydningen av ordet *allmenn* (felles for alle, som gjelder (hele) samfunnet), kan man ikke si at engelsk er et andrespråk i Norge. Men selv om engelsk ikke er et offisielt språk i Norge, så vil jeg påstå at språket både brukes av norske institusjoner og har en rolle som kommunikasjonsmiddel for en stor gruppe individer, på ulike arenaer. Høgskulen på Vestlandet har for eksempel en funksjon på sine nettsider som gjør at du enten kan lese det som står der på norsk, eller på engelsk. Samtidig har engelsk en begrenset, men fremdeles relevant, sosial rolle som kommunikasjonsmiddel, og derfor kan det ikke plasseres resolutt inn i begrepet *fremmedspråk*, slik det defineres av Gujord og Olsen heller.

De to siste læreplanene (LK06 og LK20) gjorde endringer i faget vi nå kaller bare *engelsk*, og faget ble da skilt fra resten av fremmedspråkene (Speitz, 2020, s. 35). Engelskfaget heter hverken *engelsk som andrespråk*, eller *engelsk som fremmedspråk*, men står uten endelse og avklaring. Unnvikelsen som læreplanen nå har fra å definere engelsk som det ene eller det andre, blir tydelig at var et nødvendig trekk gjennom de overstående definisjonene. Engelsk passer rett og slett ikke inn i noen av definisjonene. Men det er problematisk for fagfeltet at engelsk har fått en så sentral plass i LK20, at det ikke lenger defineres som et fremmedspråk der. Siden man skiller så klart andrespråkene fra hverandre i den norske fagtradisjonen, kan man nå spørre seg om hvilken forskning man skal støtte seg på i undervisning av engelsk i den norske skolen hvis engelsk hverken er et fremmedspråk eller et andrespråk (definert slik det norske fagfeltet gjør). Før formuleringene i LK20 ble som de ble, så skrev Ludvigsen-utvalget: «Utvalget anbefaler at andre fremmedspråk introduseres tidligere i opplæringsløpet. Fremmedspråk er alle språk unntatt norsk/samisk, dansk, svensk og engelsk» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 52), og de ignorerte med det en stor faglig diskusjon rundt hva engelsk faktisk er her i Norge. De bare konstaterte et faktum og lot fagfeltet stå der med hendene i været og undre seg over hva det regnes som da. Selv om man ikke har endret engelskfaget slik at man omtaler det som *engelsk som andrespråk*, så gjør endringen at man kan anta at engelsk har fått en viktig og mer utpreget posisjon i samfunnet vårt. Dette «...gir

signaler om at engelsk er så utbredt i Norge at det nærmest er å regne som et slags andrespråk» (Bjørke & Haukås, 2020, s. 19).

Det er også mulig at engelsk kan opptre som et *lingua franca* i Norge, hvor to «... språkbrukere bruker engelsk som felles språk uten at noen av dem har det som førstespråk [...]» (Monsen & Randen, 2017, s. 11). Det vil derimot ikke si at engelsk kan defineres som et andrespråk i skolen, vil jeg argumentere for. I alle fall ikke ut ifra Monsen og Randen sin andrespråksdefinisjon, som avhenger av at språket læres i selve målspråksområdet. En slik allmenn status har ikke engelsk fått enda i samfunnet vårt, selv om bruken er betydelig.

Jeg kommer til å bruke faglitteratur om både andrespråk og fremmedspråk, for å forklare hvordan MSB kan konseptualiseres i engelsk (faget). Dette på bakgrunn av at ingen av definisjonene over hverken klarer å inkludere eller ekskludere engelsk fullstendig som et andrespråk eller et fremmedspråk, slik posisjonen til språket er i Norge nå. Jeg ser det ikke som nødvendig å kategorisere faget som det ene eller det andre. Men et nytt begrep ser jeg derimot som helt nødvendig for fremtidig forskning på utviklingen av engelsk i Norge. Hvis man i fagfeltet mener at bakgrunnen til innlæreren (slik Gujord og Olsen sin artikkel poengterer) eller konteksten (det mange andre definisjoner legger til grunn) er det som skiller fremmedspråk fra andrespråk, så må engelsk få en ny kategori, for språket passer ikke inn i noen av definisjonene. Og snart vil nok ikke forklaringene for språkutvikling, som ligger i de to begrepene, være representative for språkutviklingen av engelsk heller, slik posisjonen til engelsk er i samfunnet vårt. Jeg foreslår en ny kategori hvor språk med betydelig status eller rolle i området det læres, men som ikke regnes som et offisielt språk, hører til. Kanskje man kan ta utgangspunkt i begrepet *lingua franca*, og lage et nytt ord for språk som brukes helt eller delvis i kommunikasjon selv om språkbrukerne faktisk har felles morsmål, eller ikke.

Fordi fagtradisjonene er delt, fagfeltet er delt, og siden jeg tar for meg både ulike fagtradisjoner og praksis (hvor kontekst er av betydning), ser jeg det nødvendig å oppgi når jeg snakker om 'andrespråk', som alle språklæringsprosesser etter at et førstespråk er helt eller delvis etablert, og andrespråk som et språk man lærer i målspråksområdet.

2.4 Flerspråklighet

Ludvigsen-utvalget slo fast i sin utredning fra 2015 (Fremtidens skole) at vi skal utvikle flerspråklighet, og at flerspråklighet er en ressurs. Finnes det belegg for at vi burde det i forskning? Hva er egentlig flerspråklighet, og hvordan kan vi bruke det som en ressurs i undervisning? Forskningsfeltets antakelse rundt MSB er at det tilsynelatende er "lurt" å utvikle elevenes MSB, fordi det kan ha en positiv effekt på videre språklæring (se innledningen om MetaLearn). Hvis så stemmer, er det i møte med engelsk og norsk i 1. klasse, at elevene kan ta i bruk sin MSB, som de har opparbeidet seg gjennom tilegnelsen av morsmålet/-ene eller førstespråket sitt. Disse elevene er enten enspråklige ved skolestart eller flerspråklige, alt etter hvordan man definerer det aktuelle begrepet, og det kan ha noe å si for språklæringen.

Norge har vært flerspråklig i mange hundre år, selv om man tradisjonelt har sett på Norge som et mer språklig homogent samfunn enn mange andre land (Monsen & Randen, 2017, s. 8). Grunnen til at vi har kunnet kalle oss flerspråklige er ifølge Monsen og Randen at språkene romanes, romani og kvensk har eksistert her sammen med språkene norsk og flere varianter av samisk, i flere hundre år. Definisjonen disse to forskerne har på flerspråklighet gjør at samfunnet vårt kan beskrives som flerspråklig, men at man samtidig ikke nødvendigvis kan si at individene i samfunnet er flerspråklige (2017, s. 9). Å være flerspråklig kan være «...en person som er vokst opp med to eller flere språk [...] og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk» (NOU 2010: 7, s. 25). Med denne avgrensningen vil alle elever som går ordinært grunnskoleløp i Norge kunne kalle seg for flerspråklige fordi engelsk introduseres fra 1. klasse, og elevene må da forholde seg til både norsk og engelsk. Denne forståelsen underbygges av Egeberg (2022, s. 21) sin avgrensning av begrepet flerspråklighet: «Dette er en vid og mestringsfokuset betegnelse som inkluderer barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har oppnådd på de ulike språkene.»

Men hvis alle elever i den norske skolen kan kalle seg flerspråklige, finnes det egentlig forskjeller mellom de som begynner sin flerspråklige utvikling i 1. klasse, versus de som har to morsmål fra fødselen av? Egeberg viser til forskning som tilsier at barn med flerspråklig bakgrunn (født inn i et miljø med flere språk) viser en tydelig bedre evne til å kunne bruke kunnskap om ulike språklyder i løsning av enkle oppgaver, enn andre jevnaldrende med enspråklig bakgrunn (2022, s. 79). «Flerspråklige småbarn viser tegn på å skille mellom

språkssystemene både på fonologi, leksikon og syntaks når de begynner å snakke», skriver han (2022, s. 79). Påstandene gjelder derimot ikke for barn som lærer flere språk fra skolealder. Egeberg definerer tidlig språklæring som den før treårsalderen, og videre tidlig flerspråklighet som *simultan språklæring* av to eller flere språk; enten gjennom ett opplæringspråk og et annet språk hjemme, eller to morsmål. Ved å utvikle to språk tidlig, og med rimelig erfaring, vil nivået på de to språkene være tilsvarende likt som for enspråklige av hver av språkene (2022, s. 79). Det er altså ikke sånn at den *simultane språklæringen* går på bekostning av nivået på språkene som utvikles, sammenlignet med de som kun lærer seg ett av språkene. Men, og her et stort men: de som lærer seg språk nummer to *gjennom språk nummer to*, etter 3-4-årsalderen, kan oppleve det som «...utfordrende, lite meningsfullt og demotiverende, og reduserer muligheter for å delta aktivt i dialog og få med seg formidling av det som skal læres» (2022, s. 79). Flerspråkligheten deres, en *sekvensiell flerspråklighet*, må brukes og utvikles på riktig måte for at den skal være verdifull for eleven. Med det så menes det at elever med et annet S1 enn norsk, må få undervisning og utvikle morsmålet sitt for at flerspråkligheten skal kunne brukes som en ressurs i innlæringen av andre språk, som for eksempel norsk.

Selv om Egebergs vinkling er de minoritetsspråklige elevene, så kan man bruke denne kunnskapen i møtet mellom norsk og engelsk flerspråklighet også. Hvis man utvikler ordforråd og begrepsforståelse på elevenes S1 (norsk), kan man bruke dette som er ressurs i innlæring av engelske begreper. Elevene *kan* nemlig bruke sitt L1 til å utvikle forståelse for begreper på 'andrespråket'. Forskningen på sammenhenger mellom flerspråklighet og videre språklæring generelt, viser ulike resultater. Egeberg oppsummerer at den felles faktoren som synes å være av betydning for hvor godt sekvensielle og simultane flerspråklige presterer, som vi kan påvirke, handler i stor grad om god tilrettelegging av språklæringen (2022, s. 81). Elevenes flerspråklighet, som ressurs, ligger da i hvor godt man som underviser, tilrettelegger for flerspråkligheten som nettopp en ressurs. Bevissthet rundt språklige trekk og dermed «muligheter for å reflektere over et nytt ord på norsk ut fra ordkunnskaper på førstespråket kan øke gjenkjenning og bevissthet om innhold i læring av det nye språket» (2022, s. 85). Hvis man på førstespråket (i denne sammenheng norsk), utvikler ordforrådet hos elevene i undervisningen, vil man da kunne dra nytte av dette i møte med begreper på 'andrespråket'. Språklæringsprosessene vil kunne berike hverandre. Studier viser «... gode effekter på andrespråklæringen ved å bygge forståelse for læringsinnhold og språkbruk gjennom vekslings med å bruke førstespråket og andrespråket i lesing og dialog om erfaringer» (2022, s.

86). Ved å være bevisst begge språkene samtidig, og bruke elevenes MSB, kan man berike språklæringsprosessen og i tillegg bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs. Dette er like aktuelt for minoritetsspråklige i norskundervisning, som det er for elever med norsk som S1 i engelskundervisningen.

Når man underviser i en flerspråklig kontekst, må man gå inn på hva som kan skje i møtet mellom to ulike språkssystem. Elevene kan oppleve det vi kaller *tverrspråklig påvirkning* eller *transfer*, men det er ikke alltid at overført kunnskap er like nyttig eller positivt. Gujord og Ragnhildstveit (2018, s. 134) definerer de to begrepene som det samme og skriver samtidig at det betyr at man blir påvirket i læring av nye språk, av allerede etablerte språk. Fenomenet skjer uavhengig av om førstespråket er helt eller delvis etablert. «Et nytt språk og nye kunnskaper bygger i stor grad på kunnskaper og ferdigheter lært på og gjennom førstespråket» (Egeberg, 2022, s. 103). Da kan det tenkes at overføringen i starten av skoleløpet, er liten, fordi elevene ikke har utviklet et begrepsapparat for å snakke *om språk*. «Ferdighetsnivå på språkene ser [...] ut til å påvirke interaksjon og overføring mellom språkene. Spesielt ser bedre bevissthet om førstespråkets innhold og oppbygging, og aktiv bruk av språkene, ut til å fremme overføring» (Zhang, Chin & Li, i Egeberg, 2022, s. 105). Med denne påstanden lagt til grunn, er det viktig at man jobber med forståelse og bevissthet på førstespråket og 'andrespråkets' form og innhold i starten av grunnskolen, for å kunne nyttiggjøre denne kunnskapen i en flerspråklig læringskontekst senere. Den tverrspråklige påvirkningen og sammenligningen skjer i all hovedsak når eleven oppfatter at språkene har fellestrekk (eks. begge har fast setningsstruktur), selv om språkene samtidig varierer på det aktuelle området (eks. setningsstrukturen er ulik hverandre (SVO og SOV) (Gujord & Ragnhildstveit, 2018, s. 136). Nyere forskning bruker gjerne derfor heller begrepet *overførbarhet* (eng. transferability), heller enn *overførbar* (hvor vidt språklig kunnskap kan direkte overføres), for å forklare når innlærere benytter seg av transfer (Gujord & Ragnhildstveit, s. 2018, s. 137). Uavhengig av hvilket begrep man benytter, så kreves det lingvistisk kunnskap (implisitt eller eksplisitt) om form og innhold på begge språk, for at eleven kan ha nytte av transfer.

2.5 Læring

2.5.1 Læring versus tilegnelse

En av de mest omfattende og utfordrende aspektene ved språkforskning, ligger i å definere hva læring er. Begrepet brukes for å skille ulike typer kunnskap, læringsprosesser og

læringskontekster. Fra før av har jeg diskutert distinksjoner mellom definisjoner av andrespråklæring og fremmedspråklæring. Det jeg derimot ikke tok opp, var at den kontekstuelle forskjellen har også blitt definert gjennom begrepene læring (eng. learning) og tilegnelse (eng. acquisition). Begge er en form for læring, men man har tradisjonelt skilt de to fra hverandre ved at man *lærer* i formelle instruerte kontekster, mens man *tilegner* i uformelle kontekster. Når man lærer et andrespråk, kan man dermed tenke seg at man både får kunnskap om språket gjennom formell og uformell læring/tilegnelse. Motsetningsvis har man tenkt at man kun lærer seg et fremmedspråk, slik det tradisjonelt har blitt definert, fordi språket ikke er i bruk i samfunnet man lever i. Man får ikke tilegnet (ment som kunnskap man får gjennom ikke instruerte kontekster) seg kunnskap utenfor den instruert konteksten, fordi man kan ikke "plukke" opp språklige trekk gjennom hverdagslig kommunikasjon. Eksempelene som skiller læring fra tilegnelse, er derfor en forenkling av virkeligheten. Jeg anerkjenner at elever i en instruert fremmedspråkskontekst, kan tilegne seg kunnskap i undervisningen, som ikke er intendert eller som det ikke har blitt undervist i. Elever kan tilegne seg språklig kunnskap ved et "uhell". På den andre siden kan man i en andrespråkskontekst ikke være mottakelig eller observant nok til at man tilegner seg kunnskap gjennom kommunikasjon, utenfor den instruerte konteksten. Eksempelene over er med på å synliggjøre at overføring av definisjoner ment for å vise til forskjeller i faglitteraturen, ikke alltid så lett lar seg overføre til praksis. I denne oppgaven vil jeg derfor ikke skille læring og tilegnelse fra hverandre når jeg diskuterer praksis, fordi jeg anerkjenner at en elev både kan lære og tilegne seg språklig kunnskap i undervisningssammenheng, eller ikke gjøre det i kommunikasjon utenfor klasserommet. Siden man kan både lære og tilegne seg språklig kunnskap i en førstespråk-, andrespråk- og fremmedspråkskontekst, og det i praksis er vanskelig å skille mellom de to, kommer jeg til å bruke begrepene om hverandre som det samme. Hvis det er av betydning at jeg mener kun den ene eller den andre som forskjellige konsepter, kommer jeg til å bruke dem hver for seg med enkle hermetegn ('lære' for instruert læring, 'tilegne' for ikke instruert/intendert læring). På grunn av at masteroppgaven allerede markerer alle språkprosesser etter innlæring av førstespråket som 'andrespråk', må jeg følgelig oppklare hva jeg mener når jeg bruker begreper for 'andrespråk' sammen med suffiksene -læring og -tilegnelse med og uten enkelt hermetegn.

Det begrepene læring og tilegnelse hver for seg, derimot kan gjøre er å forklare hvordan informasjonen man får gjennom de to lagres som ulike typer kunnskap. For det første, læring, skilt fra tilegnelse gjennom en instruert kontekst, kan man også defineres som eksplisitt

læring. De individene som befinner seg i konteksten, vet at de blir forsøkt lært noe. Klasseromsundervisning er en form for eksplisitt læring. Noen av kjennetegnene på en slik kontekst er at man følger en progresjonstrapp, man blir raskt korrigert på ukorrekt språkbruk, både når det kommer til språkets form, men også innhold (pragmatisk kunnskap). Man kan altså bli korrigert for feil bruk av verbtempus, men også på hvordan man bruker språket i en gitt kontekst. Faktumet gjelder både for førstespråk- og fremmedspråksundervisning i skolen. Kunnskapen man får i undervisningssammenheng henger sammen med hvordan man blir undervist. Den formelle språklæringen foregår ofte ved at en lærer underviser eksplisitt i et fenomen. Læreren kan for eksempel skrive opp høflighetsfraser på engelsk på tavlen. Elevene bes så om å skrive ned disse frasene og øve på hva de betyr.

Tabell 2.5.1.1 Oversettelse av høflighetsfraser fra engelsk til norsk

Høflighetsfrase	Oversettelse
Please	Vær så snill
How are you	Hvordan har du det?
Excuse me	Unnskyld meg
Don't mention it	Bare hyggelig

For det første: selv om alle gjør denne aktiviteten, så er det ikke slik at alle har lært det. Vi kan ikke definere læring ut ifra at noen viser kunnskap eller informasjon til andre. Læringsprosesser er dermed ikke observerbare. Illeris (2012, s. 21) skriver: «Det som kan observeres, er en del av læringsprosessens resultater, for eksempel at et barn klarer å løse et bestemt divisjonsregnestykke, [...]». Ulik observasjon eller vurdering av elevenes læring i situasjonen over, kan gi uttrykk for ulike kunnskapsnivåer. Informasjonen elevene sitter med etter endt undervisning kan i en innledende fase være det man kaller eksplisitt og/eller deklarativ kunnskap. Hvis elevene representerer læringsprosessen gjennom å repetere den engelske formen av høflighetsfrasene og så repetere den norske, så vil det i mange sammenhenger tilsvare et lavt ferdighetsnivå. Eleven kan hverken forklare bruken av fenomenet, eller aktivt ta i bruk kunnskapen i en kommunikativ setting. Hvis eleven derimot kunne forklare hvorfor og når man bruker dem, så kunne man si at elevene har lagret informasjonen som deklarativ kunnskap (eng. declarative knowledge) (eleven kan oppsummere fenomenet verbalt eller skriftlig), samtidig som eleven viser til pragmatisk kunnskap (eleven har forstått korrekt bruk av fenomenet og hvorfor man skal ta i bruk

høflighetsfrasene). Sistnevnte krever både lingvistisk og kommunikativ kompetanse. Oppsummerende kan man si at eleven som bruker kunnskapen sin i en kommunikativ setting, men som også kan redegjøre for fenomenet som ligger bak, har eksplisitt kunnskap om fenomenet. Randen (2014, s. 45) skriver at eksplisitt kunnskap må være noe mer utover å ta i bruk abstrakte strukturer: «[...]den som har slik kunnskap kan gjøre greie for den løsrevet fra bruk i enkelttilfeller.» Nordanger og Tonne (2018, s. 167) skriver: «Implisitt læring dreier seg enkelt sagt om læring som skjer uten bevisste operasjoner, mens eksplisitt læring involverer mer bevisste kognitive mekanismer [...]» Med en slik forståelse kan man si at implisitt læring er ubevisst. Det vil bety at undervisning i et klasserom vil kunne betegnes som eksplisitt læring. Da er individet klar over at h*n lærer noe.

Som en motsetning kan man tenke seg at man i en språklig tilegnelsesprosess ikke har samme tilgang på forklaringer av kunnskapen man innehar, fordi læringen er implisitt (eks. den første/tidlige språklæringen). Et barn med engelsk som S1 vil kanskje tilegne seg den pragmatiske kompetansen som kreves for å ta i bruk høflighetsfraser. Kunnskapen vil derimot muligens ikke være deklarativt tilgjengelig, men lagret som prosedyrell (eng. procedural knowledge) eller implisitt kunnskap. Kunnskapen har blitt oppfattet og internalisert, heller enn å være instruert tillært gjennom isolasjon av fenomen. Barnet kan derfor ta i bruk kompliserte språklig konstruksjoner, uten å kunne gjøre rede for dem. Med implisitt kunnskap om språk mener vi derfor en form for kunnskap som gjør språkbrukeren i stand til å benytte seg av komplekse mønstre i språket, men at det ikke kan verbaliseres. På en annen måte kan man si at språkbrukeren kan ta i bruk noe som de ikke kan forklare hvorfor er sånn. Nordanger og Tonne (2018, s. 166) eksemplifiserer i hvilke språklæringssituasjoner forskjellene mellom implisitt og eksplisitt språkkunnskaper kan forekomme og skriver:

I skillet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap finner vi ... en viktig forskjell mellom førstespråkkunnskaper og andrespråkkunnskaper: Mens førstespråklæring i hovedsak bygger på implisitte læringsprosesser, som igjen fører til implisitt kunnskap, vil andrespråklæring, i alle fall den som foregår i et klasserom, i langt større grad også involvere eksplisitte kunnskaper [...].

De mener altså at man i den ene språklæringskonteksten gjennomgår flere implisitte læringsprosesser (eller ikke instruert), og at mye av kunnskapen derfor er implisitt – ment som at man ikke kan forklare kunnskapen eksplisitt. De mener altså derimot at konteksten rundt

andrespråklæring (instruert) gjør at den gruppen innlærere i større grad både kan *ta i bruk*, og forklare noe *om* språket fordi de møter både undervisning i relevante fenomener, og tilegner seg relevant kunnskap gjennom daglig bruk av språket.

Ellis (1994, s. 355) skriver at man innenfor *S2-læring* (definert som andrespråk- og fremmedspråklæring) generelt har beskrevet eksplisitt kunnskap som kunnskap innlæreren har tilgjengelig som en kognitiv representasjon. Eleven kan både bruke kunnskapen, men også forklare den. Denne kunnskapen er derimot ikke det samme som metaspråklig kunnskap, beskrevet som: «knowledge of the special terminology for labelling linguistic concepts» (1994, s. 355). Eksplisitt kunnskap må kunne gjøres tilgjengelig som en forklaring på et konsept, hvorfor noe er som det er, eller hvorfor noe er feil (eks. i Ellis, 1994, s. 355: *The London is my favourite city).

Både i en implisitt og en eksplisitt læringskontekst kan en type kunnskap gå over fra å være av en viss kategori til å bli en annen, i møte med nye kontekster. I starten av språklæringen i et klasserom vil store deler av kunnskapen til individet være deklarativt representert, altså at en elev kan gjenfortelle en grammatisk regel. Over tid vil regelen kunne bli automatisert, og eleven er da i stand til å bruke regelen, eller ta i bruk kunnskapen (Lightbown & Spada, 2018, s. 109). Da har kunnskapen blitt prosedyrell. Innenfor det teoretiske perspektivet for distinksjonen mellom prosedyrell og deklarativ kunnskap, mener man også at man forstyrrer utførelsen av den prosedyrale kunnskapen, om man tenker på den deklarative kunnskapen som kom før (2018, s. 109). I tillegg kan den deklarative kunnskapen over tid forsvinne for individet som innehar kunnskapen og ikke lenger være tilgjengelig som deklarativ kunnskap. Med et hverdagslig eksempel kan man si at man har automatisert kunnskapen, og ikke lenger er i stand til å forklare mekanismen bak utover at "det bare er sånn".

2.5.2 Kompetanse

Kompetansebegrepet, som så mange andre begreper, varierer i stor grad ut ifra hva man skal bruke det til. Læreplaner har et klart fremtidsrettet perspektiv på kompetanse, og definerer det i stor grad ut fra hva man ønsker som resultat av kompetansen. Innenfor kognitiv lingvistikk kan man derimot definere kompetanse som felter i hjernen som lyser opp når individet tar i bruk allerede kjent informasjon. Kompetansebegrepet viser i de to tilfellene til helt ulike innfallsvinkler til hva kompetanse er, og derfor også hva læringsprosessen krever av individet. Jeg starter med å ta for meg noen utfordringer i definisjonen av kompetanse innenfor fagfeltet

for språkforskning, før jeg går videre til forståelsen av kompetansebegrepet i dokumentene som ligger til grunn for undervisningen til elevene i norsk og engelsk. Videre i masteroppgaven skal jeg bruke begreper for læring til å forklare ulike operasjonaliseringer av kompetanse i språk. Jeg har valgt å gjøre det slik fordi det gir en bedre oversikt over nivåene i språklig kunnskap, ved å dele det opp i hvordan kunnskapen uttrykkes gjennom lærings- og kunnskapsbegreper.

Hver definisjon for kompetanse sier noe om hvordan den kommer til uttrykk hos det individet som har kompetansen. I forskning uttrykkes kompetansebegrepene på en måte ulike kunnskapsnivåer, eller i hvor stor grad *det man kan*, kan *brukes* eller *gjøres tilgjengelig*. Grunnen til at man må kunne avgrense kompetansebegreper, er fordi konseptualiseringen av begrepene legger føringer for hva og hvordan kompetansen kan oppnås i praksis.

Kunnskap uttrykkes på ulike måter og man kan delvis skille et lavt kunnskapsnivå fra et høyt kunnskapsnivå i måten kunnskapen kommer til uttrykk. Eksempelvis kan man si at det er forskjell på *å ta i bruk* grammatiske mønstre (inneha en språklig bevissthet eller ha implisitt kunnskap) og *å kunne forklare* grammatiske mønstre/begrep (være oppmerksom/ha eksplisitt kunnskap/ha deklarativ kunnskap). Samtidig kan et barn bruke innlærte mønstre i formingen av ord og setninger, uten at det blir grammatisk korrekt, men man kan samtidig si at barnet har en bevissthet rundt språklige mønstre. Et eksempel kan være et barn som har blitt bevisst på en viss måte å endre et verbtempus på, og som bruker samme hypotese for endring av et nytt verb (eks. *fådde, fra snødde. For forklaring se: Pedersen, 1997, s. 39). De fleste vil nok si at barnet har relevant kunnskap, som gjør det i stand til å produsere verbformen *fådde. Barnet *behersker* derimot ikke *språklige ferdigheter*, men det har *kompetanse til å anvende kunnskap*. Det blir tydelig at man trenger en tydeligere definisjon av begrepene når man snakker om hva språklig kunnskap er, og hvordan det kommer til uttrykk.

LK20 inneholder begrepene *kunnskap* og *ferdigheter*, i tillegg til det overordnende begrepet *kompetanse*. Man kan se på de to første begrepene som ulike nivåer for kompetanse. Under følger en oversikt over forklaringene i LK20 sin overordnede del, av de tre begrepene. Samtidig påpekes det i læreplanen at kompetansebegrepet må brukes i vurdering av elevenes faglige kompetanse, og det legger føringer for hvordan undervisningen kan foregå.

Tabell 2.5.2.1 LK20 sin begrepsavklaring av kompetanse, kunnskap og ferdigheter

Begrep	Definisjon
Kompetanse	<p>“Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).</p> <p>“Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag [...]” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11).</p>
Kunnskap	<p>“...innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).</p>
Ferdigheter	<p>“...er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).</p>

Kompetanse fungerer i denne sammenheng som et verktøy for å få/tilegne seg kunnskap og ferdigheter på en tilfredsstillende måte i det fremtidige samfunnet. Samtidig påpeker læreplanen at begrepene skal brukes i vurdering i de individuelle fagene. I tabellen ser man derimot at det ikke blir spesifisert *hvordan* man skal måle/vurdere de ulike definisjonen, kun at man skal bruke definisjonen i vurdering av faglig kompetanse. Utfordringen i språkfagene blir at ulike uttrykk for det LK20 definerer som kompetanse, kunnskap og ferdigheter, deles inn i enda flere kategorier i fagfeltet.

2.6 Bevissthet og oppmerksomhet

Begrepet metaspråklig bevissthet, er oversatt fra det engelske begrepet *metalinguistic awareness*. Ordet *awareness* er altså oversatt til *bevissthet*. Men hva er egentlig bevissthet, og hva skiller det fra oppmerksomhet (eng. attention)? Jeg kommer ikke til å ta for meg forskjellene i grader av bevissthet, men anerkjenner at det er kognitive forskjeller i bevissthet. Jeg velger heller å skille på grad av bevissthet ved bruk av begrepet oppmerksomhet, og vil bruke de to begrepene til å operasjonalisere begrepet metaspråklig bevissthet i undervisningssammenheng, sammen med begreper for kompetanse. For å innlede diskusjonen om hva som skiller det norske begrepet bevissthet fra oppmerksomhet, vil jeg sitere

Berggreen og Tenfjord som påpeker noe viktig i overføringen av begrepene fra den engelske fagtradisjonen, som jeg også har oppdaget:

På norsk har vi et tilleggsproblem i forhold til fagdiskusjonen, som stort sett foregår i engelskspråklige publikasjoner. Mens en på engelsk opererer med en tredelt terminologi – *attention* – *awareness* – *consciousness*, har vi på norsk (oss bekjent) bare to termer – *oppmerksomhet* og *bevissthet*. Dette gjør det vanskeligere å referere den engelskspråklige litteraturen på området med presisjon (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 306).

Attention kan oversettes både til *oppmerksomhet*, men også til *å rette oppmerksomheten mot noe*. *Oppmerksomhet* på sin side, kan bety: "using cognitive resources to process information" (Lightbown & Spada, 2018, s. 108). Men hvordan operasjonaliserer vi et slikt begrep for bruk i skolen. Hva til det si å være oppmerksom, og hvorfor må man være det? Schmidt foreslo en teori kalt *the noticing hypothesis*, som la til grunn at man ikke lærer noe med mindre man legger merke til det (Lightbown & Spada, 2018, s. 115). Samtidig betyr ikke det at man lærer noe bare fordi man har lagt merke til det. Dette perspektivet på læring gjør at en viktig faktor for læring er at man er bevisst objektet man studerer. At man på et eller annet nivå er bevisst noe i språket. Man kan tenke seg at en elev kan være bevisst mønstre og strukturer i språket, uten at man aktivt retter oppmerksomheten mot bevisstheten på de aktuelle mønstrene og strukturene. Si at en elev møter på en spesiell struktur med hyppighet i undervisningen, informasjonen prosesseres over tid og elev klarer etter hvert å produsere samme struktur. Dette kan skje over lang tid, eller man kan bli bevisst et mønster i språket gjennom en oppgaveformulering og produsere nye strukturer basert på mønsteret som blir presentert. Skillet mellom å være bevisst og oppmerksom er hårfin, men viktig å skille fordi man kan observere at elever presterer på grensen mellom de to. Det er stor forskjell på å løse oppgaver hvor man får beskjed om å rette oppmerksomheten mot for eksempel hvordan man markerer subjekt og objekt i en setning, og at man løser oppgaver hvor strukturen blir presentert som setninger og videre skal eleven produsere samme struktur med andre subjekter og objekter.

Hva skal man kalle de ulike operasjonaliseringene av bevissthet i eksemplene over?

Berggreen og Tenfjord skriver at fagfeltet for andrespråksforskning har tendert til å holde seg unna begrepet bevissthet, fordi begrepet varierer slik i omfang og det er vanskelig å operasjonalisere (2005, s. 306). De viser til skillet Schmidt har satt opp, som skiller mellom

tre ulike betydninger av ordet bevissthet: «bevissthet som intensjon, bevissthet som kunnskap og bevissthet som oppmerksomhet» (2005, s. 306), og som kan hjelpe i operasjonaliseringen av begrepet. Hvis man snakker om bevissthet som intensjon, snakker man om at man har hatt til hensikt å lære noe. Man har altså vært bevisst intensjonen. Som vi har snakket om før så kan språklæring både skje gjennom eksplisitte læringsaktiviteter, men man kan også ubevisst lære noe (tilegne seg ikke intendert kunnskap, lagres som implisitt kunnskap). Da er vi over i bevissthet som kunnskap. Man kan skille mellom bevisst og ubevisst kunnskap, og dra paralleller til begrepene implisitt og eksplisitt kunnskap, slik det ble presentert i kompetansekapittelet. Til slutt presenterer Berggreen og Tennfjord, Schmidts kategori *bevissthet som oppmerksomhet* (awareness). Her har Schmidt kategorisert bevissthet i hvor bevisst bevisstheten er (eller hvordan bevisstheten kommer til uttrykk), med *persepsjon* som den minst bevisste kategorien. Persepsjon krever kun at individet mottar sanseinntrykk. Neste nivå oversettes med *ensing* (eng. noticing), og beskrives som at «Individet retter oppmerksomheten mot bestemte aspekter ved et område i en slik grad at det er mulig å sette ord på erfaringene» (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 306). Definisjonen krever at eleven som er *oppmerksom*, legger merke til og dermed kan presentere det ensede trekket. Men om man kan strekke oppmerksomhetsbegrepet (bevissthet som ensing) til Schmidt så langt at kunnskapen den tilsvarer kan presenteres eksplisitt eller som deklarativ kunnskap, er derimot uvisst. Det siste oppmerksomhetsnivået til Schmidt, slik det presenteres i Berggreen og Tenfjord (2005, s. 307) kan derimot beskrive en form hvor oppmerksomhet som stiller krav til deklarativ eller eksplisitt kunnskap: bevissthet som forståelse. Kategorien krever ikke bare at man enser noe, men at man forstår det man enser. Bevissthet som forståelse er en bevisst prosess. Men både innenfor kategorien for *bevissthet som ensing* og *som forståelse*, kreves det at man *enser*.

Lightbown og Spada (2018, s. 108) skriver at man i starten av språklæringen må rette oppmerksomheten mot alt i språket (ikke enighet i fagfeltet om dette), men at det samtidig er en grense for hvor mye man kan ha oppmerksomheten sin rettet mot. De påpeker at:

Gradually, through experience and practice, information that was new becomes easier to process, and learners become able to access it quickly and even automatically. This frees up cognitive processing resources to notice other aspects of the language that, in turn, gradually become automatic. (Lightbown & Spada, 2018, s. 108).

I undervisningssammenheng må man også skille mellom hva elevene presenteres for (innputt), og den kompetansen eleven faktisk får eller tar til seg (inntak) (Berggreen & Tennfjord, 2005, s. 51). Selv om begrepene er hentet fra Corder, som var inspirert av Chomsky (2005, s. 51), så må jeg påpeke at denne masteroppgaven ikke ser på språklæring gjennom den generative grammatikken.

2.7 Tidligere forskning

Nå skal jeg gå gjennom noe forskning som kan ha relevans for metaspråklig bevissthet. Dette er mest av alt for å ha et teoretisk grunnlag for hva man *kan* arbeide med i klasserommet, og ikke for å underbygge at man nødvendigvis *skal* utvikle elevenes MSB. Det er fremdeles viktig for meg å påpeke at man ikke har tilstrekkelig kunnskap om eller enighet rundt hva MSB er, til å si at man *skal* utvikle det i klasserommet.

I et kognitivt utviklingsperspektiv, kan man argumentere for at evnen til å reflektere over kunnskap kommer over tid fordi læringen som kreves for at man skal kunne reflektere over noe, er kognitivt utfordrende, og krever modenhet hos individet.

Explicit learning is conscious and intentional, though, and it thus requires attention, awareness and effort. Put differently, explicit learning is cognitively demanding, which is why cognitively more mature learners (e.g. adolescents) are better able to cope than cognitively less mature learners (e.g. young children). (Roehr-Brackin, 2018, s. 57).

Basert på dette utsagnet kan man argumentere for at elever burde få mye språklig input på sitt S2, i den første fasen av språklæringen. Dessverre har ikke fremmedspråkene i skolen (inkludert engelsk) stort nok timeantall til at innputten ville vært tilstrekkelig. En aktiv utvikling av begrepsforståelsen som kreves for å kunne ta i bruk en metaspråklig kunnskap burde kanskje derfor være forbeholdt norskundervisningen fordi elevene allerede kan språket.

In an input-poor environment, explicit learning is particularly useful because explicit processes are fast and efficient, unlike implicit learning, which requires considerable exposure to input over a longer period of time in order to be maximally successful. (Roehr-Brackin, 2018, s. 57).

En studie gjort på 5. og 6. klassinger med fransk som morsmål, så på om elever som lærte engelsk som fremmedspråk var bevisst på forskjeller mellom utforming av spørrende setninger i de to språkene (Ammar, Lightbown & Spada, 2010). Mer generelt kan man si at studien så på om innlærere av engelsk som fremmedspråk var bevisste på hvordan førstespråket (S1) hadde innflytelse på hvordan de prosesserte et fremmedspråk (S2). Forskerne bak studien poengterer at det finnes en oppfattelse av at unge språkinnlærer mangler metaspråklige evner, som dermed ikke gjør dem i stand til å reflektere rundt hvordan S1 påvirker kunnskapen og utviklingen (oversatt fra *performance*) i S2. Samtidig viser flere Europeiske studier at yngre barn både kan og at de faktisk reflekterer over det overstående faktum (Ammar et al., 2010, s. 129) (for en oversikt, se originalkilden). Det vil altså si at man vet at barn *kan* utvikle metaspråklig bevissthet i tidlig alder, og potensielt ta i bruk kunnskapen i innlæring av et nytt språk. En viktig distinksjon å komme med er at denne kunnskapen like lett kan føre til feil i L2, fordi kunnskap fra L1 overføres. Å være metaspråklig bevisst trenger derfor ikke være utelukkende positivt. Ammar et al. skriver at det derimot ikke trenger å være et problem i klasserom hvor innlærerne har felles L1 (som er konteksten denne masteroppgaven går ut ifra), fordi de overførte feilene kan gi et slags felles mellomspråk (2010, s. 130). Rammene som da oppstår i læringssituasjonen, kan gjøre bruken av kontrastiv grammatikk veldig nyttig. I tillegg har man en situasjon hvor flere elever kan ta i bruk metaspråklige evner for å forklare de språklige fenomenene.

Aukrust (2006) skrev på bestilling fra Utdannings- og forskningsdepartementet en rapport om funnene til det internasjonale fagmiljøet rundt språklæring både for S1-innlærere og andrespråksinnlærere. I rapporten ble det funnet at leselæring kunne føre til at man lærte å lære. Lesing og utvikling av det generelle språket i tidlig alder kunne ha sammenheng med hvordan man lærte senere i livet. Rapporten handler ikke i seg selv om hvordan man utvikler MSB, men viser at å jobbe med lesing og vokabular (som igjen faller inn under flere definisjoner av MSB), kan ha en positiv effekt på videre læring. Lightbown og Spada mener derimot at å lære å lese definitivt har positiv sammenheng med MSB:

Learning to read gives a major boost to metalinguistic awareness. Seeing words represented by letters and other symbols on a page leads children to a new understanding that language has a form as well as meaning (Lightbown & Spada, 2018, s. 13).

Når elevene lærer å lese kan de også oppdage at setninger kan ha ulik mening, og dermed at mening ikke har et 1-til-1-forhold med form. MSB gjør dem derfor i stand til å oppdage fenomener som tvetydighet (ironi, sarkasme m.m.) (Lightbown & Spada, 2018, s. 13). Med en slik forståelse av MSB kan man jobbe med å skille form og mening i klasserommet fra ganske tidlig av i skoleløpet.

I forskning har det blitt argumentert for at kunnskap om mer enn ett språk «[...] may increase flexibility, originality and elaboration of thought» (Roehr-Brackin, 2018, s. 42), som kan være en ressurs for MSB. Men siden konteksten kan variere i så stor grad i ‘andrespråkskontekster’, er det vanskelig å kunne forklare dette fenomenet på en tilstrekkelig måte. Gujord og Olsen (2021) poengterte at ‘andrespråksinnlæreren’ er en variert gruppe. Å skulle forklare hvilken fordel de muligens har til felles, er komplisert (utover at utdanningsbakgrunnen til innlærerne er variert). Randen og Danbolt (2018, s. 311) skriver at mange av studiene som viser til en positiv sammenheng mellom flerspråklighet og høyere grad av MSB, behandler data fra barn som har vokst opp med flere morsmål. Studiene vil i så fall ikke kunne si noe om det norske klasserommet, hvor man utvikler elevenes MSB for videre språklæring.

3.0 Metodekapittel

3.1 Innledning

Oppgavebeskrivelsen av masteroppgaver på lærerutdanningene sier at masteroppgavene skal være både faglig orientert, men også praksisorientert. Hvordan man kan operasjonalisere fagbegreper i praksisfeltet er derfor høyst aktuelt. Masteroppgaven ser på seks faglitterære tekster som omtaler begrepet metaspråklig bevissthet (MSB). Dette gjøres for å finne ut av hva MSB kan være og hvilke utfordringer det er med å overføre teoretiske begreper til praksis. Oppgaven søker i tillegg å utforske hvilke krav ulike definisjoner av MSB stiller til undervisning og læringsutbyttet til elever i grunnskolen. For å forstå faglitteraturen, har jeg måttet gjennomgå flere begreper knyttet til språklæring generelt, og til de utfordringene som har åpenbart seg underveis i analysen av faglitteraturen. Dette er presentert før i masteroppgaven.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i ulike tekster sine definisjoner av metaspråklig bevissthet, både for å ha ulike utgangspunkt for hvordan man kan definere det, men også fordi innfallsvinklene kan gi ulike utgangspunkt for hva det kan undervises i, og hvordan. Det er viktig å påpeke at definisjonen av metaspråklig bevissthet, i denne oppgaven, blir begrenset og tilpasset til to konkrete språklæringskontekster (instruert førstespråk og 'andrespråklæring'). Dette begrenser min bruk av teori. Samtidig har flere av tekstene kommet med relevant informasjon til aspekter ved språklæring, som derfor også er tatt med i sammendragene av tekstene. Selv om fagfeltet er enig i at utvikling av metaspråklig bevissthet kan ha positiv innflytelse på videre språklæring, er fagfeltets forskere uenig i hva metaspråklig bevissthet er, hvordan det utvikler seg, og hvilken funksjon det har (Bialystok, 2001, s. 123). Masteroppgaven som prosess har vært en dynamisk en. Jeg har lest mye litteratur for å forsøke å hente ut hva som er essensen i diskusjonen rundt utfordringene med fagbegrepet metaspråklig bevissthet (historisk oversikt fra ca. 1970 og frem til i dag), og hva som skjer når man overfører fagbegrepet/-er til praksis.

3.2.0 Forskningsdesign og forskningsspørsmål

Masterens formål er ikke å gi et totalt overblikk på relevant forskning rundt MSB, men snarere å gi et mulig bilde på hvordan begrepet kan brukes i praksisfeltet, og hvordan det kan forstås for at det skal fungere som noe annet enn et begrep i faglitteratur. Analysen av

faglitteraturen er konstruert på en slik måte at jeg gjennomgår relevant informasjon og viktige poenger fra hver av tekstene/forfatterne, før jeg i diskusjonsdelen bruker informasjonen fra analysen til å besvare forskningsspørsmålene og problemstilling min. Det opprettes derfor ikke en klar sammenheng mellom de ulike tekstene jeg har brukt før etter analysen av tekstene. Siden forskningstradisjonene på engelsk og norsk syntes å være ulike på en rekke definisjonssområder, ønsket jeg å utforske begge sin forståelse av metaspråklig bevissthet, og landet derfor på to engelske og tre norske forskere sine tekster.

Jeg gjentar forskningsspørsmålene mine før jeg redegjør for utvalg og søkeprosessen rundt den utvalgte faglitteraturen.

1. Hva er metaspråklig bevissthet?
2. Hvordan kan metaspråklig bevissthet representeres (konseptualiseres) eller komme til uttrykk hos elever?
3. Hvordan kan man som lærer stimulere til utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet?

3.3.0 Utvalg

Jeg har valgt å skrive en teoretisk oppgave. Empirien min er dermed ikke informasjon jeg har produsert selv, men det stilles fremdeles krav til holdbarhet og kritisk vurdering av datamaterialet jeg har endt opp med. For å unngå eller forsøke å unngå at empirien og diskusjonsgrunnlaget mitt er ugyldig (eks. er utdatert), har jeg brukt nyere publikasjoner (2014-). Det eneste unntaket er en bok som de nyere publikasjonene henviser til med hyppighet, for å avklare eller poengtere viktige grunnprinsipper i definisjonen av MSB. Nyere publikasjoner er brukt for å få et relativt oppdatert syn på hva den faglige diskusjonen rundt MSB består av, per dags dato. Når jeg velger å belyse et fagbegrep er det viktig for meg at jeg bruker tekster som bruker større deler av innholdet på å redegjøre for og diskutere begrepet MSB. Det positive med å skulle se på et fagbegrep, er at man i stor grad bruker tekster av forskere som tilhører utdanningsinstitusjoner, som har strenge krav til kvalitet på arbeidet. I tillegg har jeg ikke måttet sammenfatte forskningsresultater og vurdert gyldigheten av dem, siden det ikke er forskningsresultater jeg er ute etter. Et slikt arbeid og vurdering av forskning ville uansett ikke vært mulig så lenge jeg ikke hadde skrevet denne masteroppgaven og fått

den kunnskapen jeg nå har rundt hva som er problematisk med ulike operasjonaliseringer av MSB. De viktigste kvalitetskriteriene til tekstene jeg skulle bruke ble i første omgang disse:

- Teksten må enten være en publisert bok/kapittel med fokus på språklæring eller aspekter knyttet til språk (fra akademiske forlag, eller akademiske grener av forlag), fagfellevurdert artikkel eller doktorgradsavhandlinger.

Med en slik avgrensning kunne jeg være relativt sikker på at informasjonen og redegjørelsene jeg fant i den valgte faglitteraturen ville være av høy kvalitet og fra gode kilder. En av utfordringene ved starten av arbeidet med masteroppgaven var at jeg ikke visste hvilke utfordringer det var med å definere begrepet jeg ønsket. Og jeg visste heller ikke hvilke utfordringer det kunne føre til når begrepet skulle brukes til å beskrive eller foreslå praksis. Utgangspunktet for den innledende fasen av litteratursøket mitt ble en gjennomgang av MetaLearn sin operasjonalisering av metaspråklig bevissthet, og kildene til deres forståelse (deres operasjonalisering er enda ikke publisert offentlig og blir derfor heller ikke gjengitt her). Min forståelse startet derfor i en bok av Roehr-Brackin (2018). Masteroppgaven min er på ingen måte avhengig av MetaLearn sin forståelse av begrepet, men fungerte som et godt utgangspunkt for å finne ut av hvilke utfordringer man kan møte på når fagbegreper skal brukes til å måle noe i et klasserom. Her er utfordringene jeg registrerte i den innledende fasen:

- Det finnes ingen felles forståelse av hva metaspråklig bevissthet er
- Det er uenighet i hvordan bevissthet kan/må uttrykkes for at det skal kunne regnes som bevissthet
- Det er ikke enighet i hvordan metaspråklig bevissthet utvikler seg, eller om det er avhengig av andre typer språklige eller kognitive utviklinger (eks. lingvistiske evner)
- MSB kan stå i relasjon til språklig og kognitiv utvikling
- Ulike metalingvistiske aktiviteter/oppgaver krever ulike nivåer av bevissthet og forskjellige typer kunnskap

Når man overfører et fagbegrep til praksis, er det ikke sikkert at kategoriene som ligger til grunn for den skriftlige definisjonen, nødvendigvis kan overføres til praksis. Tekstene jeg skulle bruke i studien av begrepet måtte på en eller annen måte kunne bidra til å sette ord på hva som er utfordringen, og samtidig ha en form for "løsning" på problemet. Utvalget består

av ulike typer tekster, med noe ulike vinklinger på masteroppgavens problemstilling. Ønsket mitt var å få en bred forståelse av MSB og hvilke utfordringer som kan ligge i å konseptualisere og operasjonalisere begrepet for skolen. Det krever at man undersøker begrepet og nærliggende fenomener fra ulike vinkler. Hvis man legger til grunn en påstand om at 1) MSB kan utvikles i en første- og ‘andrespråkskontekst’, og at 2) faget norsk og engelsk kan representere de to kontekstene for elever med norsk morsmål i skolen, og 3) at engelsk hverken er et fremmedspråk eller et andrespråk i Norge, blir det relevant å bruke faglitteratur som både ser på første-, andre- og fremmedspråklæring.

Siden problemstillingen ikke stiller spørsmål til om man *burde* utvikle metaspråklig bevissthet, var heller ikke studier som viser til positive eller negative resultater i den valgte litteraturen, en faktor. Hvor vidt man har eller kan bevise at det er en sammenheng mellom utvikling av elevenes MSB og språkprestasjoner, er irrelevant for oppgaven, og fagfeltet har uansett ikke med sikkerhet kunne bevise en slik positiv korrelasjon. En slik vinkling på litteratursøket kunne fått negative konsekvenser for oppgavens holdbarhet, da jeg muligens hadde forsøkt å bevise påstanden om at man bør utvikle elevenes MSB. Kredibiliteten til oppgaven opprettholdes av at et slikt standpunkt ikke er tatt. Forskning per nå viser til varierende resultater i sammenheng mellom MSB og språklæring. Min masteroppgave kan være et bidrag til hvordan man *kan* jobbe med begrepet i skolen hvis man i fremtiden finner en tydelig og definitiv positiv korrelasjon mellom utviklingen av en slik kunnskap, evne og bevissthet, og videre språklæring. Jeg mener ikke at forskning ikke har vist til en positiv sammenheng, men jeg velger å ikke ta et standpunkt i den saken da dette ikke er en litteraturstudie av studier som måler en slik effekt.

3.3.1 Endelige utvalgskriterier

Det endelige utvalget av tekster har oppfylt en eller flere av disse kriteriene:

- Informasjonen er relevant for konteksten jeg undersøker (første- og ‘andrespråklæring’, i en instruert kontekst)
- Informasjonen er relevant for avgrensning av MSB, eller bestanddeler av begrepet
- Informasjonen er relevant for utvikling av MSB
- Informasjonen er relevant for hvordan MSB kan operasjonaliseres i skolen

3.3.2 Strategiske søk

«I en teoretisk oppgave foregår feltarbeidet på biblioteket» (2020, s. 58), skriver Grenness, mens han samtidig argumenterer for at søket like gjerne kan gjøres hjemmefra nå fordi man har tilgang til store litteratursamlinger via internett. Min erfaring har derimot vært at det har vært mer utfordrende å finne relevant informasjon på internett enn på biblioteket. Det vil ikke si at det ikke finnes mange studier som bruker eller er inne på begrepet MSB, og at dette ikke hadde vært relevant å undersøke for å få svar på problemstillingen min. Jeg har derimot valgt en annen strategi, som var å finne faglitteratur som gikk aktivt inn i diskusjonen rundt begrepet MSB. Søk på det norske begrepet *metaspråklig bevissthet* ga bare 34 treff i Oria. En gjennomgang av titler, og følgende beskrivelser fra forlag gjorde at jeg ekskluderte alle søkene som mindre relevante. Med mindre relevante menes det at tekstene enten handlet om noe helt annet enn MSB, var ment for en annen gruppe individer enn elever i grunnskolen eller de handlet ikke om utvikling av et metaspråk for språk (handlet om å ta bevisste valg generelt eller i andre fag enn språkfag etc.). For å få relevante tekster måtte jeg endre de strategiske søkene mine etter litteratur.

Generelle søk på det engelske begrepet *metalinguistic awareness* ga over 16 000 treff i Oria. Selv om jeg la sterke begrensninger på hvilke deler av teksten som måtte inneholde begrepet, eller hvilket språk teksten skulle være skrevet på, forble antall tekster u håndterlig. Når jeg da kun screenet for bøker og bokkapitler havnet antall tekster på 1981 stykker. Første treffside bestod av 5/10 tekster av Roehr-Brackin, hvor tre av tekstene var boken jeg hadde startet med (*Metalinguistic awareness in second language acquisition*, 2018). Alle utenom én tekst på første søkeside syntes å være irrelevante for min studie grunnet blant annet kontekst og aldersgruppe. Jeg begrenset derfor søket mitt til å inkludere tekster som i tillegg til det engelske begrepet, kunne inneholde ordene *education* og *development*. Basert på utfordringene med for mange resultater eller for få, begynte jeg å lete etter tekster som definerte begrepet, og som samtidig kunne gi meg flere søkeord å gå etter enn bare *metaspråklig bevissthet* (og eng. *metalinguistic awareness*). Ut fra denne informasjonen fant jeg ut av at emner som omhandlet metakognisjon, bevissthet, læring, språklæring i ulike kontekster, og ulike språklæringsprosesser, også var relevant for konteksten jeg var interessert i å utforske begrepet i.

Det strategiske søket etter den første boken til analysen min kan representeres som en tabell (Tabell 3.3.2.1). På bakgrunn av innledende studier av faglitteraturen hadde jeg tolket det dit

hen at nyere forskning (etter 2000), fungerte som videre diskusjoner rundt tidligere faglitteratur, og jeg ekskluderte derfor alt før år 2000. Det vil ikke si at utfordringene eller forskningen fra tidligere forskning ikke var/er relevant, men den nyere forskning problematiserer i stor grad det samme som tidligere forskning har problematisert, og det er unødvendig å ha to kilder som nevner samme problemstilling/-er (eks. Gombert, 1992; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984). Den første teksten fant jeg i det digitale biblioteket ved å søke etter bøker som inneholdt søkeordet *metalinguistic awareness* i tittelen. Grunnet at jeg ønsket å knytte begrepet opp mot utvikling av MSB i en klasseromskontekst, la jeg til at jeg ønsket at søket skulle knyttes opp mot ordene *development* og *education* i tillegg. Søket førte til tre resultater, hvor én ikke inneholdt *metalinguistic awareness* i tittelen og heller ikke var relevant ifølge søkekriteriene og én handlet om voksne innlærere. Disse ble derfor ekskludert, og jeg satt igjen med boken til Roehr-Brackin (2001), som var en bok jeg allerede hadde lest i forarbeidet med masteroppgaven.

Tabell 3.3.2.1 Tekst én: Oversikt over strategisk søk på tekst til faglitterær analyse

Identifiserte artikler	Bøker og artikler identifisert gjennom databasesøk i Oria (HVL) 2000-april 2022 (n=3)	Søkekriterier: Bok Engelsk Tittel frase må innehold: metalinguistic awareness Alle felt inneholder: education, development
Screening trinn 1	Screening av tittel (n=3)	Bøker ekskludert med grunn (n=2) Studier av voksne innlærere (n=1) Inneholder ikke ønsket frase i tittel (n=1)
Inkludert	Inkluderte tekster (n=1)	

n = Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*.
Routledge.

Gjennom den informasjonen og klarheten i fagfeltet jeg satt igjen med etter å ha lest boken til Roehr-Brackin forstod jeg at en fullstendig gjennomgang av begrepet ville være ufattelig utfordrende og ikke realistisk med tanke på omfanget til en masteroppgave. Neste steg i prosessen ble å hente ut essensen av utfordringene som ble presentert av Roehr-Brackin, og forsøke å finne tekster som hadde en annen vinkling eller tilnærming til begrepet MSB generelt, og utfordringer ved bruk i skolen. For å få et relativt helhetlig bilde på fagområdet var det behov for å lese mye, og se gjennom mye variert litteratur. Slik som jeg har beskrevet over om utvalg av litteratur, fant jeg enten veldig mange eller veldig få relevante tekster om emnet gjennom søkemotoren Oria. Jeg fant derimot store mengder relevant informasjon på HVL sitt fysiske bibliotek på Kronstad. Det er verdt å nevne at utvalget der avhenger av flere faktorer, blant annet disse:

- Relevant materiale kan være utlånt
- Relevant materiale kan stå andre plasser enn akkurat der jeg lette
 - (Reol: 25-28, Hylleplassering: 372.6, 400-420, 423-499)
- Jeg kan ha oversett relevante tekster basert på overskrifter (de bøkene jeg var usikker på, bladde jeg raskt gjennom og sjekket innholdsfortegnelse)
- Jeg får ikke opp relevante artikler i et fysisk søk på biblioteket fordi det hovedsakelig består av bøker

Videre litteratursøk foregikk delvis på det fysiske biblioteket til HVL på Kronstad, og delvis i Oria. Tekst nummer to ble identifisert gjennom databasesøk i Oria. Etter å ha lest om 'andrespråklæring' og hvordan fremmedspråksdidaktikk kan representere engelsk i klasserommet, identifiserte jeg boken *Fremmedspråksdidaktikk* (Bjørke & Haukås, 2020), som kunne belyse andre sider av metaspråklig bevissthet enn den Roehr-Brackin (2001) sin bok gjorde. Mer spesifikt brukte jeg Haukås sitt kapittel om metakognisjon i Bjørke og Haukås (2020). Søket kan representeres i en tabell på følgende måte:

Tabell 3.3.2.2 Tekst to: Oversikt over strategisk søk på tekst til faglitterær analyse

Identifiserte artikler	Tekst identifisert gjennom databasesøk i Oria (HVL) 2000-april 2022 (n=12)	Søkekriterier: Fulltekstdokumenter Alle språk Inneholder: Metakognisjon
Screening trinn 1	Screening av innhold/beskrivelse fra forlag (n=2)	Bøker ekskludert med grunn (n=10) Inneholder ikke ønsket søkeord (n=10)
Screening 2	Screening av generalitet i innhold (n=1)	Bøker og artikler ekskludert med grunn (n= 1) Relevans for lekser (n=1)
Inkludert	Inkluderte tekster (n=1)	

n = Haukås, Å. (2020). Metakognisjon og språklæringsstrategiar. I Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.) (s. 68-83). Cappelen Damm AS.

I bokkapittelet til Haukås refererer hun til eget arbeid flere ganger, og påpeker at hun har en publikasjon fra 2014 og 2018 som inneholder en gjennomgang av ulike typer metakognisjon, og hvordan man kan utvikle dette gjennom undervisning. I tillegg hadde jeg på forhånd funnet teksten til Haukås fra 2018, gjennom strategiske søk i Oria. Søket er representert i tabellen under her.

Tabell 3.3.2.3 Ekskludert tekst: Oversikt over strategisk søk på tekst til faglitterær analyse

Identifiserte artikler	Tekst identifisert gjennom databasesøk i Oria (HVL) 2000-april 2022 (n=15)	Søkekriterier: Fulltekstdokumenter Alle språk Emne inneholder: Metalinguistic awareness, language learning
Screening trinn 1	Screening av bøker (n=1)	Bøker ekskludert med grunn (n=14) Tredjespråksteorier (n=2) Ikke meta-bevissthet (n=12)
Inkludert	Inkluderte tekster (n=1)	

n = Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. I Haukås, Å., Bjørke, C. & Dypedal, M. (Red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (s. 11-30). Routledge.

Jeg valgte å lese både begge publikasjonene som var nevnt i Haukås (2020), og fant de begge relevant i forhold til søkekriteriene mine, men å bruke begge vurderte jeg som unødvendig. Det som påpekes i teksten fra 2018 er i stor grad det samme som påpekes hos Bialystok og Roehr-Brackin. Forskjellen er at det hos Haukås (2018) diskuteres hva som er utfordringene med å operasjonalisere metakognisjon, mens de to andre forskerne påpeker lignende utfordringer med begrepet MSB. På tross av at innholdet var relevant, valgte jeg å ekskludere Haukås (2018) til fordel for Haukås (2014), som kom med ny eller annen informasjon. Samlet sett kan man se de to valgte publikasjonene til Haukås som en bro mellom Rammeplanen, LK20 og MSB. Hennes perspektiv i publikasjonen fra 2014 er med på å belyse hvorfor man skal jobbe med metakognisjon i klasserommet og avgrensning av måter man kan jobbe med å overføre strategier for læring. Tekst nummer tre til den faglitterære analysen av MSB er

dermed denne: Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1-16.

Gjennom arbeidet med å forstå eller skaffe meg et overblikk på fagfeltet rundt instruert språklæring brukte jeg boken *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (Gujord & Randen, 2018). Boken fant jeg i de oppgitte hyllene på det fysiske biblioteket til HVL. I tillegg til å inneholde relevant informasjon rundt språklæring i flerspråklige kontekster, inneholdt boken også et kapittel om MSB og andrespråklæring i skolen. Med tanke på søkekriteriene jeg hadde satt for mitt søk i Oria, falt denne teksten innenfor flere kriterier og bidro i tillegg med eksempler fra en norsk kontekst, noe de andre tekstene ikke gjorde på samme måte. På bakgrunn av dette valgte jeg teksten *Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen* (Randen & Danbolt, 2018), til min analyse av begrepet MSB i skolen. I samtale med veileder ble jeg på bakgrunn av bokkapittelet anbefalt Randen sin doktorgradsavhandling fra 2014. På samme måte som Haukås 2014 og 2020 fungerte som utfyllinger og styrking av hverandre, opplevde jeg det samme med doktorgraden til Randen. Det er derimot ikke hele doktorgraden som er av relevans for problemstillingen min. Gjennomgående for alle tekstene jeg har valgt er at jeg har plukket ut det jeg tolker som relevant for mine forskningsspørsmål og problemstilling. Igjen må jeg påpeke at intensjonen aldri har vært å bevise eller motbevise en effekt av utvikling av MSB, men si noe om hvordan man kan definere MSB ut ifra et utvalg av faglitteratur og poengtere hvilke følger det har for praksis.

Gjennomgående for nesten alle tekstene jeg allerede hadde valgt ut, var at de refererte til Bialystok (2001). Den refererte teksten er et bokkapittel. Siden bruk av sekundærkilder ikke er ønskelig, og kan gi feil tolkninger av forfatterens egentlige meninger, valgte jeg å bruke Bialystok sitt bokkapittel i min analyse. Jeg kunne da med større sikkerhet bekrefte de andre forfatternes tolkninger av Bialystoks syn, og det ble en form for kvalitetssjekk og oppklaring av den faglitteraturen jeg allerede tok i bruk.

3.3.3 Endelig utvalg av tekster

Det endelige utvalget av faglitterære tekster jeg skal bruke for å definere denne oppgavens forståelse av MSB og følgende konsekvenser for praksis er:

1. Randen (2014)
2. Randen og Danbolt (2018)
3. Haukås (2014)
4. Haukås (2020)
5. Bialystok (2001)
6. Roehr-Brackin (2018)

3.4 Metodisk vurdering

Å skulle foreta et omfattende litteratursøk, som gir ny, verdifull informasjon, er vanskelig og krevende. Grennes (2018, s. 60) påpeker at det er stor sannsynlighet for at litteratursøk og analysen av litteraturen rett og slett ikke er god nok, og at mange veiledere derfor gjerne fraråder en slik masteroppgave. Ifølge Dalland (2017, s. 213) bidrar gode litteratursøk til å avklare og definere nøkkelbegrep, lage en operasjonell definisjon, klargjøre eget utgangspunkt, velge teoretisk perspektiv, presisere problemstilling og velge metode. På bakgrunn av en slik forståelse har oppgaven min holdbarhet og bidrar til noe som kan være av verdi for både forskning og praksis. Selv om jeg selv følte at de innledende litteratursøkene mine førte til at jeg druknet i et hav av begreper jeg ikke hadde kunnskap eller innsikt til å forstå tilstrekkelig.

Det innledende arbeidet med masteroppgaven og søket etter relevant faglitteratur var utfordrende. I møte med faglitteraturen fikk jeg flere spørsmål enn svar, etter hvert som jeg leste. Som ny i fagtradisjonene for språk, synes jeg det var vanskelig å manøvrere mellom fagtermene fordi jeg forstod at den engelske og den norske fagtradisjonen for språk omtalte ulike ting når de snakket om det som tilsynelatende var lette begreper å oversette fra et språk til et annet (eks. *second language* til *andrespråk*). I tillegg oppdaget jeg at definisjonene av MSB, ikke lot seg overføre så lett til praksis fordi hva kunnskap er og hvilke krav man stiller til den som har kunnskapen når den skal "bevise" kunnskapen, ikke er lett å definere heller. Samtidig er det helt nødvendig å definere for å ha en definisjon av MSB som kan brukes i praksis. Det faktum at språkforskning strekker seg over i kognitive teorier, teorier om psykologi og nevrologi, gjorde begrepsforståelsen og litteratursøk enda vanskeligere. For å klare å komme frem til noe av verdi for praksis og fagfelt i denne masteroppgaven måtte jeg sette begrensninger på hva jeg kunne kommentere og ikke. Balansen måtte ligge en plass mellom å ta for meg begrepet slik det opptrer i praksis og faglitteratur, men samtidig gå inn på noen av de mer utfordrende kognitive aspektene ved begrepet. En forståelse av litteratursøket mitt som et kompromiss mellom hva jeg hadde kunnskap til å sette meg inn i, og tid til å sette meg inn i, er essensielt å ta med i vurderingen av hvordan metoden for litteratursøket ble til.

Mange av begrepsdefinisjonene for ulike språklæringskontekster- og prosesser var og er også utdaterte i forhold til slik språket *engelsk* presenteres i faglitteraturen versus slik engelsk opptrer i det norske samfunnet. Min oppfattelse var at begrepene innenfor det språklige fagfeltet og fagtradisjonene i engelsk og norsk språk trengte å problematiseres og settes opp mot hverandre, da jeg møtte to vidt forskjellige begrepsforståelser, som for de begge virket selvsagte (selv om denne problemstillingen ikke var en del av området masteroppgaven egentlig skulle ta for seg). Utfordringene i hva faget engelsk ansees som i den norske skolen er aktuelt for hvilken litteratur jeg kunne ta i bruk for å foreslå tiltak for utvikling av MSB i engelskundervisningen. Jeg er derimot usikker, etter å ha gjennomgått de vesentlige forskjellene mellom fagfelt og den praktiske bruken av engelsk som andrespråk eller fremmedspråk i Norge, om diskusjonen (størrelsesmessig) egentlig var relevant for oppgaven. Med det så mener jeg ikke at det ikke er en viktig begrepsdiskusjon man burde ta, men at diskusjonen utover å påpeke at man kan bruke andrespråksteori for å forklare språklæring i engelskfaget i Norge, muligens var unødvendig.

Det er nødvendig å diskutere det faktum at litteratursøket etter tidligere forskning kan være påvirket og begrenset av at oppgaven legger til grunn at man antakelig bør utvikle metaspråklig bevissthet i klasserommet. Slike antakelser kan påvirke oppgavens reliabilitet og validitet. Spørsmål rundt om man i det hele tatt trenger kunnskap om språk for å lære seg språk, blir da også sentralt. Grenness påpeker at forskning har et krav om fordomsfrihet og forkastbarhet. Han skriver «...at vi heller enn å søke etter bekreftelse av våre antakelser eller hypoteser, skal utsette disse for kritiske tester» (2012, s. 32). Antakelsen min før oppgavens skrivestart var at man burde drive med utvikling av metaspråklig bevissthet i skolen, men påstanden kan uten debatt føre til at oppgaven i seg selv ikke er fordomsfri, og dermed forkastbar. Jeg må derfor oppklare påstanden over. Selv om oppgaven bygger på tanken om at man kan utvikle elevenes metaspråklige bevissthet i klasserommet, vil ikke det si at jeg mener at det finnes nok kunnskap om begrepet, eller forskning til å bekrefte et slikt syn. Når forståelsen for denne distinksjonen kom før det avgjørende litteratursøket, mener jeg at litteratursøket var fordomsfritt og basert på opparbeidet faglig kunnskap.

Om man kunne ha belyst temaet fra en annen vinkel og med en annen metode, er selvfølgelig. Men som jeg har nevnt før så mener jeg at et litteratursøk som skulle bekrefte eller avkrefte om det finnes nok kunnskap om MSB til å si at det skal utvikles i klasserommet, hadde krevd

kunnskapen jeg sitter på etter denne masteroppgaven, og jeg hadde derfor ikke forutsetningene for å gjennomføre en slik undersøkelse ved masterens begynnelse. Når det kommer til metodevalget mitt, føler jeg det kan stå i fare for å ikke være etterprøvbart når jeg i stor grad brukte det fysiske biblioteket til å lete etter relevant litteratur fordi jeg ikke fant tekster som oppfylte kriteriene mine gjennom strategiske søk i Oria. Jeg kunne nok ha benyttet meg av andre søkemotorer også, men utelukket dette da fysiske søk ga meg tilstrekkelig med relevant informasjon. Avslutningsvis ser jeg at jeg valgte tekster som heller mot en kognitiv forståelse av begrepet MSB, som kanskje gjør at begrepet ikke blir belyst godt nok fra ulike sider, da et rent perspektiv på MSB som et språklig konsept ikke er tatt med. Min oppfattelse er derimot at de kognitive teoriene ikke utelukker MSB som kun et kognitivt konsept. De inkluderer en forståelse for at MSB er et kognitivt konsept med likhetstrekk til den kognitive utviklingen hos barn, mens de samtidig anerkjenner at begrepet kan stå i relasjon til lingvistisk utvikling og annen språkkunnskap. Med en slik forståelse kan metoden min tolkes som tilstrekkelig fordi jeg gjennom litteraturen har funnet kontrastive syn, og ikke litteratur som utelukkende mener at MSB er et kognitivt konsept.

Jeg ser det som nødvendig å opplyse om hvordan masteroppgaven egentlig skulle bygges opp, fordi det har påvirket prosessen med metodevalg og litteratursøk betraktelig.

Masteroppgavens egentlige mål var å definere MSB og å finne ut av om læreplanen (LK20) la opp til utvikling av MSB, på bakgrunn av hvordan jeg fant ut at MSB burde defineres. Fra før har jeg gjennomgått flere lærebøker i norsk for 1. – 4. klasse, men som tilhørte læreplanen fra 2006 og fant der få "bevis" for at man utviklet MSB eller et metaspråk for språk ment som et fagspråk for språk. Tidligere i masteroppgaven la jeg ut om undervisningssituasjonen i Norge og hvordan lærere supplerer undervisningen med tekst som ikke er lærebøker. En systematisk gjennomgang av lærebøker opp mot muligheten for å utvikle MSB, så jeg som ikke tilstrekkelig for å få informasjonen jeg ønsket, nettopp fordi de ikke viser hele bildet av undervisningssituasjonen. På grunn av korona og en ustabil klasseromssituasjon ønsket jeg ikke å undersøke faktisk undervisning. Man kan debattere om hvorvidt fysiske undersøkelser i klasserommet ville ha gitt et mer realistisk bilde av den faktiske undervisningen elevene får, og dermed om elevenes MSB utvikles. Det kan jo hende at elevenes metaspråklige bevissthet allerede blir utviklet i klasserommene, men at man ikke bruker begrepet om de faktorene som faktisk er metaspråklig bevissthet. På den ene siden er det selvsagt at man gjennom fysiske undersøkelser ville ha kunnet si noe om noen spesifikke klasserom og undervisningen som foregikk der, men innenfor tidsrammen av et masterprosjekt ville det uansett ikke ha gitt et

fullverdig bilde av hvilke muligheter eller i hvor stor grad man faktisk utvikler metaspråklig bevissthet i klasserommene. En annen viktig faktor er at all forskning alltid vil være relatert til den situasjonen og de forutsetningene som forelå i den spesifikke settingen. Resultatene ville i liten grad vært representative for en større del av undervisningen til norske elever.

Problemstillingen og metodevalget mitt er da et direkte resultat av ønsket om å bidra til å operasjonalisere et begrep som i liten grad brukes i klasserommene per i dag.

Operasjonaliseringen krevde rett og slett mye tid og ble hovedfokuset i oppgaven fordi jeg fant at det ikke var enighet i fagfeltet rundt begrepet.

4.0 Gjennomgang av faglitteratur

4.1 Introduksjon til tekstene jeg har gjennomgått

De følgende redegjørelsene for de ulike tekstenes beskrivelser og forklaringer på MSB, er forsøkt forklart og sammenfattet på en objektiv måte. Men i en kvalitativ analyse av et datamateriale (her ment som faglitteratur) vil det ikke være lett å skille analyse og tolkning fra hverandre (Grenness, 2020, s. 65). Min analyse må selvfølgelig forstås som min oppfatning av det forskerne skriver og mener. Danbolt og Randen (2018, s. 314) poengterer at det i norsk faglitteratur ofte ikke gjøres forskjell på begrepene lingvistisk-, metaspråklig- og språklig bevissthet. Jeg bruker versjonen *metaspråklig bevissthet* om det som på engelsk omtales som *metalinguistic awareness*.

4.2.0 Gunhild Randen

I gjennomgangen av Randen sin forståelse av metaspråklig bevissthet, bruker jeg deler av hennes doktorgradsavhandling fra 2014 og et kapittel hun har skrevet i samarbeid med Danbolt i boken, *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (2018). Begge tekstene tilbyr interessante observasjoner rundt bruken av MSB i studier og praksis.

4.2.1 Doktorgradsavhandling

Doktorgradsavhandlingen søker «... å utvikle ny kunnskap om vurdering av minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter» (Randen, 2014, s. 3). For å komme frem til dette går Randen inn på hva språkferdigheter er, og det er i underkapittelet *Språkferdigheter* (2014, s. 21-72), at man finner det som er av relevans for min masteroppgave. Her gjennomgår Randen begrepet MSB og dets nærliggende begrepsvenner, ved hjelp av andre forskeres gjennomgang av begrepet. Randen sin forståelse av begrepet vil derfor være gjenkjennbar hos forskere senere i analysen. En av utfordringene hun har møtt på i arbeidet sitt er at man både må ta hensyn til teoretiske definisjoner, men også operasjonelle definisjoner. Dette støtter utfordringene jeg selv har møtt på i arbeidet med masteroppgaven. Teoretisk terminologi er tidvis vanskelig å forene med praksis.

Først og fremst påpeker Randen (2014, s. 39) at termene *metalingvistisk-*, *metaspråklig-* og *språklig bevissthet*, brukes om hverandre og vektet ulikt av ulike fagmiljøer. I sammenheng med *meta*, blir *språklig* og *lingvistisk* ofte brukt om den samme kunnskapen. Språklig

bevissthet uten prefikset *meta*, blir derimot brukt til ulike formål av ulike fagmiljøer. Definisjonene varierer fra de vide, der det blir gjort et forsøk på å forklare språklig bevissthet, til de smale, hvor man ser «[...] på sammenhenger mellom språklig bevissthet og læring eller lærevansker» (2014, s. 40). Randen argumenterer for at språklig bevissthet kan innlemmes som en del av et barns språklige ferdigheter, og presenterer avslutningsvis et forslag til hvordan dette kan gjøres.

Hun tar opp diskusjonen rundt hvorvidt *awareness* og *consciousness* er uheldige begreper, og at man mister eller utelukker en del kunnskap om de to krever at bevisstheten skal være eksplisitt. Ifølge Randen kan man heller støtte seg på Bialystok sin modell som antar «[...] at det er en glidende overgang fra lav til høy språklig bevissthet» (2014, s. 42). Samtidig sier hun at kategorien *metalingvistiske ferdigheter* beskriver en evne «[...] til å bruke kunnskap om språket i motsetning til evnen til å bruke språket» (2014, s. 45). Metalingvistiske ferdigheter blir med det noe som ikke kreves for å lære et språk, men blir en tilleggsferdighet utenfor språktilegnelsen, oppsummerer Randen (2014, s. 47).

For eksempel når en elev har utviklet fonologisk bevissthet relatert til foneminventaret i morsmålet, vil et metaperspektiv på denne bevisstheten gjøre det lettere for barnet å rette oppmerksomheten mot fonemer også i et annet språk. Metalingvistisk bevissthet kan altså hjelpe barnet å reorganisere eller systematisere ulike språkferdigheter på et høyere nivå. (Randen, 2014, s. 47).

4.2.2 Bokkapittel

I kapittelet til Randen og Danbolt (2018) tar de opp hva MSB er og andrespråklæring i skolen. Et teoretisk standpunkt og ønsket praktisk kontekst for undersøkelser vil alltid ha konsekvenser for hvordan definisjonen belyses og diskuteres. De bruker Cooks begrep *multikompetanse*, til å beskrive en språklig kompetanse hvor individet som har kompetansen, innehar språklig kompetanse på flere språk samtidig, men gjerne ulik språklig kompetanse i hvert av språkene. Siden språklig kompetanse består av mer enn bare lingvistiske ferdigheter (grammatisk kompetanse, pragmatisk kompetanse m.m.), og som jeg har diskutert tidligere, er kontekstavhengig, påpeker også Randen og Danbolt at kompetansen på de ulike språkene kan variere (2018, s. 313). Flerspråklige har nødvendigvis ikke tilsvarende lik kompetanse på de ulike språkene de kan, og uttrykk for den metaspråklige bevisstheten i ett språk, viser ikke til den metaspråklige bevisstheten de har på et annet språk. Studier har påpekt at elever kan ha

høy grad av MSB på morsmålet, men at studiene som skal måle samme ferdigheter på norsk ikke måler elevenes MSB tilstrekkelig fordi spørsmålene forutsetter andre typer språklige ferdigheter enn de innlæreren har på norsk (Randen & Danbolt, 2018, s. 324). Den flerspråklige eleven kan derfor ha høy grad av MSB, men det blir ikke plukket opp når man krever metalingvistisk refleksjon eller aktivitet på et språk eleven ikke behersker. «Fordi metaspråklig bevissthet står i en nær relasjon til språkferdigheter, vil et metaperspektiv på språkets formside betinge at denne formsiden er kjent i bruk» (Randen, 2013, i Randen & Danbolt, s. 325). Flerspråklige sin språklige kompetanse (og MSB) er derfor ikke sammenlignbar med enspråklige morsmålsbrukere, fordi den språklige kompetansen er mer kompleks hos flerspråklige. Ut ifra dette teoretiske perspektivet, diskuterer de begrepet MSB. Det er derimot viktig å påpeke at de diskuterer elever som er tidlig flerspråklige (eng. emergent biliguals), altså elever som har flere morsmål. Men diskusjonen deres kan sammenlignes med flerspråkligheten til elever i den norske skolen som lærer både norsk og engelsk som suksessive flerspråklige, etter hvert.

Randen og Danbolt (2018, s 311) poengterer at metaspråklig bevissthet ofte beskrives «[...]som evnen til å fokusere på språkets formside og å bytte perspektiv fra språklig innhold til språklig form». Dette innebærer at individet kan studere språket som noe eget, og vurdere og reflektere rundt det. Randen og Danbolt påpeker at det er funnet positive sammenhenger mellom fonologisk bevissthet og tidlig lesing på førstespråket, både i nasjonale og internasjonale studier (2018, s. 311). Enkelte lingvistiske kategorier som inngår i flere definisjoner av MSB, kan dermed ha positiv innvirkning ikke bare på videre språklæring, men som andre språk, men ha positiv innvirkning på videre læring generelt fordi gode lese- og skriveferdigheter er essensielt for læring (dette er understreket i LK20, da lese- og skriveferdigheter skal utvikles i alle fag). Randen og Danbolt (2018, s. 313) legger til grunn en kognitiv forståelse av begrepet, og skriver at man har MSB når man kan rette oppmerksomheten mot et språklig trekk, og at det samtidig kan dannes en mental representasjon av trekket. De skriver at MSB er sammensatt av to kognitive prosesser som er relatert til språkutvikling: «analyse av lingvistisk kunnskap og kontroll over oppmerksomhet» (2018, s. 313). Når man analyserer lingvistisk kunnskap, blir kunnskap man ikke har analysert klarere. De mentale representasjonene blir da mer bevisste, og individet får mer kontroll over prosesseringen. Kunnskapen skal ikke knyttes til ett språk, men bidrar til at man i større grad kan hente frem de mentale representasjonene i møte med nye språk.

Siden MSB brukes innenfor flere fagfelt, er det også flere innfallsvinkler til begrepet i studier. Randen og Danbolt velger selv å distansere seg fra definisjoner som inkluderer at innehaveren av den metaspråklige bevisstheten har kunnskap eller ferdigheter knyttet til enkeltspråk. Siden ulike definisjoner av MSB krever ulike former for kunnskap, er det viktig å definere en grense når konseptet skal operasjonaliseres for studier. Noen krever eksplisitt representert språklig kunnskap, og regner da MSB som et språklig konsept, mens andre krever at man bare legger merke til noe, og at det dermed faller innenfor kategorien som et kognitivt konsept.

Uavhengig av distinksjonene påpeker de at det er relativt vanlig å bruke begrepene «... eksplisitt kunnskap om språk og metaspråklig kunnskap synonymt», i andrespråksforskning. Det er dessuten viktig at man skiller ulike former for kunnskap fra hverandre i 'andrespråksforskning' nettopp fordi den metaspråklige bevisstheten i denne konteksten er knyttet til språket elevene allerede kan. Hva man regner som metaspråklig/metalingvistisk blir da veldig viktig for operasjonaliseringen av begrepet i studier. Gjennom Simard og Gutiérrez (i Randen & Danbolt, 2018, s. 315) beskriver Randen og Danbolt fem metaspråklige områder: metaspråklig kunnskap, metaspråklig bevissthet, metaspråklig refleksjon og aktivitet, metaspråklige ferdigheter og metaspråk. Dette er domener innenfor metalingvistik som både skiller seg fra hverandre, men som også er knyttet sammen og avhengig av hverandre.

Hva man definerer som *metaspråklig kunnskap* varierer, og setter samtidig krav til undervisning. Randen og Danbolt belyser to motstridende syn på hva metaspråklig kunnskap er gjennom Bialystok (2001) og Ellis (2004). Ellis sin definisjon krever eksplisitt (ofte deklarativ) kunnskap om språk. Dette rommer fonologisk, leksikalsk, grammatisk, pragmatisk og sosiokritiske egenskaper ved et språk, samt et språk for å identifisere kunnskapen (metaspråk). Bialystok mener derimot at metaspråklig kunnskap må være noe annet enn kunnskapen som er knyttet til ett språk, skriver Randen og Danbolt (2018, s. 315). Videre påpekes det at ulike operasjonaliseringer av metaspråklig bevissthet enten fokuserer på evnen individet har til å ha fokus på språklige trekk (Bialystoks analysebegrep), eller på evnen til å manipulere språket (Bialystoks kontrollbegrep) (Randen & Danbolt, 2018, s. 316). Et lavere nivå av MSB krever det noen kaller for lav grad av oppmerksomhet, gjerne referert til som *ensing* eller *noticing* (disse begrepene er forklart i begrepsgjennomgangen tidligere i masteroppgaven), klarer Randen og Danbolt.

Metalingvistisk refleksjon og aktivitet krever at eleven tar i bruk metaspråklig kunnskap og/eller bevissthet, alt ettersom hvordan man definerer de to begrepene fra hverandre. Som

masteroppgaven har diskutert tidligere, er det vanskelig å observere læring, men Randen og Danbolt skriver at metalingvistisk refleksjon og aktivitet kan defineres som observerbare resultater av metaspråklig bevissthet (2018, s. 316). Det er derimot ikke slik at metalingvistisk refleksjon trenger å være et resultat av eksplisitt undervisning i språk. Både kommentarer på andres språk, usikkerhet rundt eget ordvalg og uttale kan observeres i barn helt ned i toårsalderen (Randen & Danbolt, 2018, s. 316), og er uttrykk for bevisst refleksjon rundt språk (metalingvistisk refleksjon).

Metalingvistiske ferdigheter kan defineres ulikt skriver Randen og Danbolt. De referer blant annet til Bialystok (2001), som jeg tar for meg senere, som skiller lingvistiske ferdigheter fra metalingvistiske ferdigheter ved at sistnevnte betegner evnen til å bruke kunnskap om språket, og ikke evnen til å bruke språket (Randen & Danbolt, 2018, s.316). Poenget til Randen og Danbolt er i all hovedsak at det metalingvistiske fagområdet både skiller seg fra seg selv, men at områdene også påvirker hverandre. Områdene tar for seg språk, språkbruk og kognitive aspekter, og deler seg i to ved at studier enten ser på at noen kan noe (kunnskap og bevissthet) eller at noen bruker det de kan (ferdigheter, refleksjon og aktivitet).

Gjennom Wang og Wang (2013), beskriver Randen og Danbolt (2018, s. 325-26) hvordan man kan dele opp uttrykk for MSB i kategoriene implisitt, lav eksplisitt og høy eksplisitt MSB. Implisitt MSB viser til metaspråklig kunnskap som har blitt lagret ubevisst gjennom eksponering for språket man lærer. På samme måte som man kan ta i bruk grammatiske strukturer man ikke kan forklare på førstespråket, menes her det samme om hva implisitt metaspråklig bevissthet er. Lav eksplisitt MSB tilsvarer et kunnskapsnivå hvor «...språkbrukeren kan rette oppmerksomhet mot trekk i språket ved hjelp av hverdagsspråket sitt» (Randen & Danbolt, 2018, s. 325). Språkbrukeren kan altså ikke bruke metaspråk for å forklare språklige fenomen, men kan vise til metalingvistiske ferdigheter ved at bruker kunnskap om språk. Avslutningsvis defineres høy eksplisitt MSB som evnen til å bruke et metaspråk eller fagspråk om språk. Randen og Danbolt (2018, s. 326) forstår inndelingen til Wang og Wang som både en forståelse av MSB som mer eller mindre klare mentale representasjoner, men også ved hjelp av uttrykk for MSB (metalingvistisk aktivitet).

For klasserommet er det essensielt i Randen og Danbolt sin oppfattelse at «[n]år elevenes metaspråklige bevissthet skal utvikles i et klasserom, og være initiert av en lærer, vil lærerens tilrettelegging for utvikling av metaspråklige bevissthet skje via samtaler, refleksjoner og

metaspråk» (2018, s. 317). De foreslår å utvikle MSB i klasserommet gjennom lek eller manipulasjon av språk. Gjennom å mestre ulike former for tulespråk, kan den metaspråklige bevisstheten hos barn komme til uttrykk. I en flerspråklig kontekst trekkes det frem at man kan ta i bruk *tverrspråklig bevissthet* (eng. crosslinguistic awareness) (Jessner, 2006, i Randen & Danbolt, 2018, s. 317). En slik bevissthet krever at eleven utforsker sammenhenger og likheter mellom kjente språksystemer. I et klasserom kan man sammenligne og påpeke kontraster mellom språk og ha metaspråklige samtaler gjennom en metaspråklig kontrastiv tilnærming (Randen & Danbolt, 2018, s. 328). Selv om de i den aktuelle teksten skriver om simultant flerspråklige, kan dette være aktuelt for de med norsk som morsmål som lærer seg norsk og engelsk samtidig på skolen, slik vi kjenner det fra begrepene transfer, overførbarhet og tverrspråklig påvirkning før i masteroppgaven. Å bygge på elevenes ulike språklige bakgrunner i undervisning kan ha positiv effekt for hele elevgruppens utvikling av en avansert metaspråklig bevissthet. Jo flere språk elevene har kjennskap til, jo lettere er det å lære flere språk (Randen & Danbolt, 2018, s. 328).

Man kan utvikle MSB på tvers av språk i undervisningen, og dermed bruke det flerspråklige som en ressurs. Randen og Danbolt mener at morsmålet til elevene (annet morsmål enn norsk) brukes som et verktøy for å lære norsk frem til elevene kan delta i ordinær undervisning, men at morsmålet som regel ikke brukes som en ressurs for språklæringen videre (2018, s. 323). De påpeker at fonologisk bevissthet kan jobbes med og utvikles i den første lese- og skriveopplæringen, på tvers av ulike språk, da fonologisk bevissthet har overføringsverdi (2018, s. 321). I klasserommet kan man aktivt jobbe med å utvikle MSB gjennom å konstruere fantasispråk i fellesskap. Ved slike øvelser trenes man opp til å forstå at forholdet mellom innhold og uttrykk er tilfeldig, og man trener opp evnen til å bruke et metaspråk for språk (Randen & Danbolt, 2018, s. 322). Randen og Danbolt problematiserer at man velger å operasjonalisere MSB ved en definisjon som krever eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap vil alltid være avhengig av den språkspesifikke kunnskapen individet har i språket den metaspråklige bevisstheten blir testet på, og derfor ikke dekkende for de flerspråklige (2018, s. 326).

Siden vi legger til grunn et språksyn der verken språkferdigheter eller metaspråklig bevissthet nødvendigvis er knyttet til enkeltspråk, men til enkeltindividets samlede språkkompetanse (jf. multikompetanse), vil en definisjon operasjonalisert som

eksplisitt kunnskap ikke være dekkende for vårt studieobjekt. (Randen & Danbolt, 2018, s. 326)

Avslutningsvis i kapittelet oppsummerer forfatterne studier av MSB hos flerspråklige elever, og utfordringer i operasjonaliseringen av MSB i disse studiene. Utgangspunktet for diskusjonen deres bunner i spørsmålet om man kan bruke forståelsene av metaspråklig bevissthet til å beskrive og arbeide med utviklingen av metaspråklig bevissthet til flerspråklige i den norske skolen. Ikke bare poengterer forfatterne at det er viktig å skille mellom studier som legger en kognitiv forståelse til grunn for MSB, og de som ser på MSB (og spesielt bevissthet) som en eksplisitt språklig størrelse. Det er også viktig å vite at spesielt den siste tilnærmingen ikke nødvendigvis representerer de flerspråklige elevenes metaspråklige bevissthet på en tilstrekkelig måte, mener Randen og Danbolt. Materialet for å stimulere til språklig bevissthet i skolen er gjerne basert på forskning rundt enspråklige, som de synes å mene at ikke er utfyllende nok eller tar nok hensyn til den flerspråklige elevens kunnskap (multikompetanse) (Randen & Danbolt, 2018, s. 319). Det utviklede materialet er basert på at det ikke finnes særlig språklig mangfold i undervisningskonteksten, og man kan dermed ikke fullt ut benytte potensialet i flerspråkligheten til elevene. Poenget deres underbygges av argumentet til Egeberg (2022) tidligere i masteroppgaven, som var at flerspråklighet kun er en ressurs hvis det brukes som en ressurs. Hvis man i undervisningskonteksten da anser gruppen som homogen i sin språklige bakgrunn, vil kun kunnskapen fra norsk kunne brukes som utgangspunkt for elevenes metaspråklige bevissthet. Det er uheldig om potensialet for språklæring ikke utnyttes optimalt i klasserommet. Og at en stor del av potensialet kunne realiseres om man bare tok i bruk flerspråkligheten til elevene og lærte elevene selv å ta i bruk de språklige ressursene de sitter på.

4.3 Åsta Haukås

Jeg har brukt et bokkapittel (Haukås, 2020) og en artikkel (Haukås, 2014), for å redegjøre for Haukås sitt syn på metakognisjon om språk (metaspråklig bevissthet) og tilhørende begreper. De to artiklene er ikke presentert som to forskjellige tekster, men er flettet inn i hverandre. Dette er gjort fordi de i stor grad omtaler de samme tingene og fungerer som utfyllende enheter for hverandre og dermed Haukås sitt syn på metakognisjon om språk (hennes definisjon av MSB).

Haukås skriver at metakognisjon er «...bevissthet om og refleksjonar kring eigen kunnskap, evner og læring» (2020, s. 68). Her er tenkning rundt tenkning en evne i seg selv. Like viktig som kunnskapen om *hva du kan*, er kunnskapen om *hva du ikke kan*, og denne kunnskapen kan individet finne frem til ved hjelp av metakognisjon. I tillegg bruker Haukås begrepet metakognitiv kunnskap om elevenes bevissthet om språk og språklæringsprosesser (Haukås 2014, s. 1). De som har metakognitiv kunnskap har gode forutsetninger for å lykkes med språklæringsprosessen, skriver hun. Haukås påpeker at studier viser at den metakognitive aktive eleven er bedre til å vurdere hva som skal til for å mestre en læringssituasjon og til å ta i bruk egne strategier, enn elevene som sjeldent reflekterer over egen læring (2020, s. 69). Det er samtidig bevist at evnen til refleksjon og bevissthet kan utvikles gjennom undervisning, og er tilgjengelig i alle aldre. Hvis så, kan man starte tidlig i utdanningsløpet med å utvikle evnen til metakognitiv refleksjon. Hun trekker inn at et fokus på utvikling av metakognisjon i skolen, slik det defineres over, er i tråd med anbefalingene for god språklæring, som ble lagt til grunn i Rammeverket (Haukås, 2014, s. 1). I tillegg til avgrensingen av begrepet metakognisjon, bruker hun begrepene MSB og bevissthet om språklæringsstrategier, som underkategorier av metakognisjon. MSB er i hennes definisjon metakognisjon som er knyttet til språk, og begrepet kan inneholde ulike former for kunnskap (implisitt, eksplisitt mm.) (Haukås, 2014, s. 3).

Haukås (2020) påpeker at begge de siste læreplanene (LK06 og LK20) vektlegger metakognisjon. Selv om læring og refleksjon av læring er nevnt i flere deler av LK20, er det i kjerneelementet fra Læreplanen i Fremmedspråk, under punktet *Språklæring og flerspråklighet*, at metakognisjon har fått størst plass (Haukås, 2020, s. 79). I fagplanen legges det vekt på at språklæring blir mer effektiv og meningsfull når elevene overfører språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk de kan. I denne sammenheng kan bevissthet om kunnskap tolkes som noe man kan verbalisere og bruke i læringsprosesser. Metakognisjon kan brukes som et verktøy i læringen av språk, og i læringen av å lære språk generelt gjennom språklæringsstrategier. Det er ikke enighet i forskningsfeltet om hva språklæringsstrategier er, men generelt kan man si at det på eller annen måte skal gjøre språklæringen lettere og mer effektiv, slik læreplanen i Fremmedspråk også poengterer. Gjennomgangen til Haukås, av ulike definisjoner har kommet frem til «...at dei fleste definisjonane inneheld krav om at ein språklæringsstrategi er ein kognitiv og bevisst prosess som kan være synleg for andre, men ikkje treng vere det» (2020, s. 71). Haukås opererer med

en forståelse av språklæringsstrategier som noe innlæreren aktivt velger å bruke for å regulere egen språklæring.

Hvorvidt forskning har bevist at undervisning i læringsstrategier bidrar til at elever blir flinkere i språk, er vanskelig å måle. På samme måte som det er problematisk å snakke om hva læring er generelt, er det vanskelig å konseptualisere resultatet av undervisning i språklæringsstrategier fordi studier definerer kunnskap og ferdigheter på ulike måter. Det man har funnet ut er at undervisning i språklæringsstrategier *kan* ha en positiv effekt for metakognisjon, men det avhenger da av metoden (Haukås, 2020, s. 73). Undervisningen bør ifølge forskning være eksplisitt, for å fremme metakognisjonen til elevene. Ifølge Haukås (2020, s. ????????) må elevene vite at det er det de jobber med, og det burde integreres naturlig i undervisningen. «Med andre ord bør ein reflektere rundt og prøve ut for eksempel lesestrategiar når ein arbeider med lesing, og skrivestrategiar når ein arbeider med skrivning» (2020, s. 73). Motsetningen blir en implisitt strategiundervisning, hvor elevene ikke får oppgitt hvorfor de ulike strategiene skal brukes. Den manglende utprøvingen av strategier gjør at refleksjonen rundt språklæringen er mangelfull (2020, s. 73). Men den eksplisitte undervisningen i strategier bør inneholde følgende faser for at den skal ha effekt: «...bevisstgjering, presentasjon, og modellering, utprøving og evaluering» (2020, s. 74). Selv om elevene har brukt lesestrategier i innlæring av norsk og engelsk på skolen, vil ikke det si at de overfører denne kunnskapen i møte med et tredjespråk (eks. tysk/spansk/fransk på ungdomstrinnet). Det kreves at de blir bevisst på hvilke strategier de tar i bruk. I tillegg burde læreren presentere og modellere hvilke strategier elevene kan ta i bruk, og hvordan og hvorfor. Siste fase av strategiundervisningen krever at elevene selv får prøve ut strategiene, og at de avslutningsvis evaluerer hvordan språklæringsstrategiene kan brukes i møte med andre nye tekster og språklæringssituasjoner (2020, s. 74-77). I tillegg legger Haukås vekt på at læreren burde være metakognitivt aktiv og reflektere rundt egen språkkunnskap i møte med elevene og læringssituasjonen. En slik refleksjon og følgelig reaksjon på egne kunnskaper hos læreren kan forbedre språklæringen til elevene (se Haukås 2020, s. 78–80 for en gjennomgang av hvordan refleksjon og læring kan stimuleres hos fremmedspråklæreren). Effektivisering av språklæring går ifølge Haukås ut på at alle i undervisningskonteksten utvikler sin metakognitive evne til refleksjon. Fokuset skal ligge på både det man kan, det man ikke kan, og hvordan man kan bli bedre.

Ifølge Haukås brukes begrepet MSB om ulike typer eller former for språklig kunnskap. Det er en utfordring i å sette en grense for hva som er kunnskap og ikke, eller hvilket uttrykk for kunnskap som godkjennes som kunnskap. Haukås skriver: «For det første blir metalingvistisk bevissthet brukt om det å ha en følelse for hva som er rett og galt i en skriftlig eller muntlig ytring uten nødvendigvis å vite hvorfor» (2014, s. 3). Kunnskapen eleven innehar kan være representert implisitt. Haukås påpeker at mange forbinder ordet *meta* med bevissthet, ment som aktiv bevissthet, og at implisitt språklig kunnskap derfor ikke godkjennes som kunnskap i noen definisjoner av MSB. Den første definisjonen kan derfor bli misvisende mener hun. Det neste nivået av kunnskap, eller typen metaspråklig kunnskap, identifiseres ved at man kan bruke korrekt terminologi til å forklare et fenomen. Haukås mener denne definisjonen er for snever. Den inkluderer kun kunnskap som jeg tidligere har definert som eksplisitt- eller deklarativ kunnskap (i kapittel om læring og kunnskap). MSB med denne forståelsen signaliserer at man kun har et metaspråk for språket. I den siste definisjon av MSB Haukås redegjør for, beskrives MSB som en underkategori av metakognisjon som «...det å ha kunnskap om og kunne reflektere over språk, inkludert en bevissthet om hva man kan og ikke kan» (2014, s. 3). Denne forståelsen anerkjenner både implisitt og eksplisitt kunnskap som MSB, men den krever samtidig metakognisjon.

I de to tekstene som er brukt til å forstå Haukås sin avgrensning av MSB og metakognisjon, refererer hun i stor grad til fremmedspråksdidaktikk som didaktikk for innlæring av et tredjespråk i en instruert kontekst, slik læreplanene også gjør nå, dvs. de utelukker engelsk fra fremmedspråk. Hun legger vekt på at når man lærer fremmedspråk (S3) i skolen (8.- eller 11. trinn), har elevene utviklet sin MSB, i større grad enn ved innlæringen av sitt andre språk eller det første fremmedspråket (S2) (dvs. engelsk, for de fleste) (2014, s. 7). Forskning viser dessuten at transfer skjer i større grad mellom S2 til S3, enn fra S1 til S3, og Haukås påpeker at det kan være fordi konteksten for innlæring av S2 og S3 ligner mer enn konteksten for innlæring av S1 (2014, s. 8). Fenomenet opptrer faktisk i sammenhenger der S1 har større transferbilitet til S3, enn S2 har til S3. Ved hjelp av strukturen Haukås presenterte rundt språklæringsstrategier, kan man ved hjelp av en slik tilnærming gjøre elevene mer bevisst på transferbroer mellom flere av språkene de kjenner til. I norskundervisningen har man derfor en stor mulighet til å utvikle elevenes metaspråk, slik at tilgangen på grammatisk terminologi blir like tilgjengelig på norsk, som på engelsk, og overføringen mellom S1 og S2 til S3, blir kanskje lettere.

Gjennom hele det norske skoleløpet er alle elever flerspråklige (men språkene varierer), og slik forskning har poengtert før, kan dette være en ressurs. Forutsetningen for at det er en ressurs ligger i at de ulike språkene brukes som en ressurs for hverandre, og dette krever trening i metakognisjon (utvikling av MSB og språklæringsstrategier), mener Haukås (2014, s. 7). Ifølge Haukås kan man ha fokus på disse områdene i norskfaget fra 1. klasse for å trene opp elevenes metakognisjon i språk (2014, s. 7):

- Eleven kan «... reflektere rundt forskjeller og likheter i norske dialekter, ...»
- Eleven kan «... møte skriftlige og muntlige tekster på både nynorsk og bokmål ...»
- Eleven kan «... diskutere språklige registre og eksperimentere med språket i lek.»
- Eleven kan «... bli kjent med særtrekk ved språkene til medelever med annet førstespråk enn norsk, ...»
- Eleven kan «... lage språklige selvportretter ...»
- Eleven kan «... bli bevisst hvilke andre språk norsk har hentet ord fra.»
- Eleven kan bli bevisst «... på semantiske relasjoner mellom ord.»
- Eleven kan «... vurdere korrektheten av egne eller andres setninger ...»
- Eleven bør «lære grunnleggende grammatisk terminologi i norskfaget.»

Sistnevnte punkt er essensielt for å kunne snakke om språk på et generelt nivå, og som ikke er knyttet til bare ett språk. Dessverre finnes det lite til ingen forskning på resultater av utvikling av elevers metakognisjon om språk i norsk skolesammenheng (2014, s. 9). Hun skriver at flere av lærerne som jobber i skolen (før 2014) ikke har kunnskap om språklæringsstrategier og metakognisjon, fordi det i stor grad manglet fra deres egen utdanning. De våger derfor ikke ta i bruk språklæringsstrategier, før de vet mer om effekten og hvordan man faktisk kan bruke det for læring både i språkfagene (på tvers av dem og en til en) og på tvers av andre fag. Hvordan man kan best utnytte det flerspråklige klasserommet, forblir et mysterium for Haukås, og hun avslutter den ene artikkelen sin med å etterspørre «... solide intervensjonsstudier i fremmedspråksklasserommene» (2014, s. 11).

4.4 Ellen Bialystok

Jeg har brukt ett kapittel i en bok skrevet av Bialystok (2001), for å redegjøre for hennes syn på hva MSB er. Hun diskuterer grensene for hva MSB kan og bør være, for å ikke kunne kategoriseres som andre språklige fenomener (annen språklig kunnskap eller evne).

Prefikset *meta* brukes i mange fagtradisjoner, og med ulikt innhold. Men på en eller annen måte representerer det kognitive funksjoner (Bialystok, 2001, s. 121). I sammenheng med språk er det nødvendig å definere hvilken type kunnskap det representerer. Det må være en definerbar forskjell mellom *metalingvistisk* kunnskap (jeg bruker *metaspråklig*, og det betyr det samme. Fra nå av vil jeg skrive *metaspråklig* hvor Bialystok bruker *metalinguistic*, og lingvistisk kunnskap, for at *meta* skal være relevant å ha med i begrepet. «Indeed, the prefix has been liberally attached to any concept or activity that requires some extra knowledge or effort» (2001, s. 121), skriver Bialystok. Meta har vært en form for evne til å bruke språket på en annen måte enn den evnen og kunnskapen som ligger i å uttrykke seg skriftlig og muntlig på et språk. Bialystok poengterer at flere har brukt begrepet *metaspråklig* evne til å forklare språklige prestasjoner hos individer, spesielt de flerspråklige. Bialystok skriver: «If metalinguistic ability could do even a fraction of what has been attributed to it, it would indeed be one of the most significant achievements of childhood» (2001, s. 122). Det er dermed essensielt at man finner ut av hva det er og hvordan det utvikler seg, hvis konsekvensene av å inneha en *metalingvistisk* evne er så fordelaktige, sier hun. Noe forskning viser at flerspråklige utvikler MSB på en annen måte enn monospråklige (2001, s. 122), men det skal jeg ikke gå inn på i denne masteren utover å påpeke at noe forskning viser til denne korrelasjonen. Når teksten til Bialystok ble skrevet gjorde hun et poeng av at påstanden var vanskelig eller utfordrende å bevise eller forstå når det ikke var/er enighet om hvordan MSB utvikler seg eller hvorfor det tilsynelatende er viktig å ha/utvikle. Ifølge Bialystok brukes begrepet *metaspråklig* «...for at least three different entities: knowledge, ability, and awareness» (2001, s. 123). Begrepsgjennomgangen til Bialystok deles derfor inn i de tre nevnte kategoriene.

Metaspråklig kunnskap (MSK) er en form for kunnskap om språk. Bialystok skriver at det må skilles fra kunnskap om grammatikk fordi man ikke har behov for begrepet hvis man også kan bruke begrepet *grammatisk kunnskap*, om det samme konseptet (2001, s. 123). Hun definerer *grammatisk kunnskap* som eksplisitt representert lingvistisk kunnskap. Med dette som utgangspunkt påpeker hun at «One difference between linguistic and metalinguistic

knowledge may be in the level of generality at which rules are represented» (2001, s. 123). Slik jeg forstår begrepsforskjellen hennes, mener hun at kunnskap som knyttes til ett språk, er lingvistisk eller grammatisk kunnskap, alt ettersom hvordan det presenteres eller tas i bruk av individet. MSK er derimot kunnskap som knyttes til generelle abstrakte fenomen som strekker seg på tvers av ulike språk. Selv bruker Bialystok begrepet kanonisk ordrekkefølge (eng. canonical word order) som eksempel på et slikt språklig fenomen (2001, s. 123-124). Slik kunnskap får man gjerne gjennom den formelle S1-opplæringen, men kunnskapen blir ikke regnet som MSK før den skiller seg fra språket konseptet ble lært på, slik jeg forstår henne. I et klasserom vil man i så fall kunne skille det på denne måten:

Lingvistisk kunnskap: eleven har lært om den norske setningsstrukturen for helsetninger (SVO) og kan gjenfortelle denne.

Metaspråklig kunnskap: eleven vet at setninger fra språk kan systemiseres ved hjelp av en fast setningsstruktur, og at endring av setningsstruktur kan endre meningsinnholdet for setningen.

Bialystok avslutter diskusjonen rundt hva MSK er ved å definere det slik: «[...], metalinguistic knowledge, is the explicit representation of abstract aspects of linguistic structure that become accessible through knowledge of a particular language» (2001, s. 124).

En metaspråklig evne (MSE), uten å sammenligne med begrepet performanse, er evnen til å ta i bruk kunnskap om språk. Det må skilles fra kapasiteten til å bruke språk, skriver Bialystok (2001, s. 125). Fra før i masteren har evnen til å bruke språk blitt definert som kommunikativ kunnskap/kompetanse (inneholder både pragmatisk og lingvistisk kompetanse), og dette skiller seg altså fra det Bialystok kaller for en MSE. På samme måte som MSK skilte seg fra grammatisk og lingvistisk kunnskap på bakgrunn av at kunnskapen kommer fra ett språk versus språk generelt, gjelder det samme når man snakker om MSE. Haukås definerte på en lignende måte ut en del av MSB og metakognisjon som å ha et metaspråk for språk. Jeg konkluderer med at en MSE, slik Bialystok definerer det til nå, er nivået etter/over å ha opparbeidet seg et metaspråk for språk. Kunnskap om språk er derimot ikke eller trenger ikke være en del av et barns første språklige tilegnelsesprosess, og må derfor være et adskilt konsept. «If such an additional skill is required, it may not be equivalent to the linguistic ability that allows people to learn to speak and understand language» (2001, s. 125), skriver

Bialystok. Ved å skille de to konseptene fra hverandre kan man studere elevens utvikling av deres MSE, uavhengig fra den lingvistiske utviklingen. Det gjør også at man har en forklaring for hvorfor «[...] all children learn to speak but some children struggle to acquire metalinguistic concepts» (2001, s. 125). Et kontrastivt syn er at MSE må være avhengig av den lingvistiske utviklingen, men det gjør igjen at begrepet ikke egentlig trenger å eksistere (2001, s. 125). Hvis man a) må bruke de samme begrepene for å forklare MSE, som lingvistisk evne, og b) grensen for den lingvistiske evnen setter grensen for utviklingen av MSE, blir ulike begreper unødvendig. Bialystok ender opp med et kompromiss mellom de to som begreper som er to forskjellige konsepter, men som man må bruke et felles begrepsapparat for å forklare. De er altså delvis avhengig av hverandre, men samtidig ikke nødvendigvis.

The ability must be sufficiently unique from the linguistic skill that is responsible for ordinary language use that it can be detected independently and traced over an autonomous developmental course. At the same time, it cannot be so isolated from linguistic ability that they have no common origin. (2001, s. 125)

Til slutt redegjør Bialystok for begrepet MSB. Som tidligere nevnt, påpeker også hun at man har en utfordring når man snakker om bevissthet (eng. *consciousness*). Hvis *meta* impliserer kognisjon, og all menneskelig kognisjon er bevisst, hvorfor trenger vi da awareness eller bevissthet i begrepet metaspråklig bevissthet (eng. *metalinguistic awareness*)? «Metalinguistic awareness implies that attention is actively focused on the domain of knowledge that describes the explicit properties of language» (2001, s. 127). Hun skriver at bevissthet kommer ved eksplisitt mental representasjon, men at det også er avhengig av oppmerksomhet. Poenget hennes er at individet kan ha eksplisitt kunnskap, uten å være bevisst denne kunnskapen med mindre man befinner seg i situasjoner hvor de mentale representasjonene er eller må tas i aktiv bruk. Man er dem kun bevisst i gitte situasjoner. For ordens skyld må jeg poengtere at disse distinksjonene i utgangspunktet er vanskelig å skille, men at språkbarrieren som oppstår ved at jeg må oversette tre engelske begreper til to norske, også gjør denne diskusjonen utfordrende. Hovedpoenget til Bialystok er enkelt forklart at *consciousness* er et for vanskelig konsept å skulle konseptualisere for praksis, og at man trenger suffikset bevissthet (ment som oppmerksomhet) for å kunne bruke begrepet metaspråk i sammenhenger som er relevant for denne masteroppgaven. Med en slik forståelse av hva MSB er, kan individets grad av kompetanse (hvordan kunnskapen uttrykkes) variere stort, men falle

innenfor det Bialystok omtaler som MSB. Om generelle språklige fenomen uttrykkes eksplisitt er derfor bare ett uttrykk for et individs MSK eller MSE. Så lenge individets oppmerksomhet er involvert i kunnskapsuttrykket som er knyttet til språk generelt, kan man si at individet har MSB/MSK/MSE, ifølge denne definisjonen.

Det som er enklere å forklare og forstå i Bialystok sin gjennomgang er at på bakgrunn av måten hun definerte MSK, kan man forstå at denne typen kunnskap kan være aktuell i en 'andrespråkskontekst'. Fordi MSK er en form for universell og eksplisitt språklig kunnskap, kan den enkelt tas i bruk i møte med nye språk (2001, s. 127). Både språkspesifikk og språklig generell kunnskap kan utvikles i en instruert førstespråksopplæring for bruk i 'andrespråksopplæringen'. Den store utfordringen Bialystok sin definisjon av metaspråklig bevissthet legger til grunn for prosessering av språk, er i hvor stor grad individet retter oppmerksomheten mot språket. Man kan bruke denne forståelsen av bevissthet til å forklare forskjellige resultater (eng. performance) hos individer i en 'andrespråkskontekst'.

The idea that processing involves the selective attention to different information, and that performance may vary as attention is redirected in different ways, help to account for the observable differences between linguistic activities such as speaking and listening on the one hand and solving grammar problems on the other. (Bialystok, 2001, s. 128)

Jeg kommer ikke til å gå videre inn på Bialystok sin diskusjon rundt *metalinguistic performance* og prosessering, utover å sitere hennes oppsummering: «The ability to control attention over linguistic representation satisfies the criterion for awareness set out by the definitions of metalinguistic ability and metalinguistic awareness» (2001, s. 132). Mulige forklaringer på hvorfor monospråklige presterer lavere enn flerspråklige er ikke av relevans for masteroppgaven.

Når det kommer til hvilke typer oppgaver man kan regne som metaspråklige, er oppgaver som fokuserer på språkets form essensielt, mener Bialystok (2001, s. 145). Mer abstrakte strukturer er selve kjernen i det man ser på når man undersøker individers metaspråklige bevissthet. Det er ikke slik at metaspråklige problemer og oppgaver krever eksplisitt kunnskap, men kunnskapen må være eksplisitt tilgjengelig for individet. For å si det på en annen måte: «[...] performance on metalinguistic problems reveals something about the

explicitness with which linguistic knowledge has been represented» (2001, s. 146).

Skoleelever kan ha en fornemmelse av at en grammatisk struktur har blitt brutt, men det er langt mellom å ha en fornemmelse av noe, og å kunne forklare hva som er ugrammatisk.

Bialystok definerer det som ulike kompetansegrader, som avhenger av lav til høy grad av prosessering (2001, s. 146).

Fiktivt eksempel:

Lav grad av prosessering og performanse: finn feilen

Middels grad av prosessering og performanse: rett opp i feilen

Høy grad av prosessering og performanse: forklar feilen

I stor grad handler metaspråklige oppgaver om å få svar på form, og ikke innhold. Hva et ord betyr i settingen det står, er ikke like viktig, som hvor korrekt plassering ordet har. Fordi innhold er av liten betydning, trenger man ikke ha oppgaver på språk elevene kan. Så lenge man blir presentert for en grammatisk struktur, eller får opplyst at språket følger samme struktur som et annet system, så vil elevene med høy grad av prosessering i teorien både kunne lage nye setninger med det nye språket (eventuelt et tullepråk eller et språk de kjenner hvor ordene representerer nye ting), men også forklare grammatiske feil. Bialystok poengterer at forskning viser at flerspråklige overgår monospråklige når det kommer til oppgaver som krever selektiv oppmerksomhet, men ikke nødvendigvis i oppgaver hvor problemet «[...] is base don detailed levels of analysis of linuistic knowledge» (2001, s. 150). På tidspunktet boken ble skrevet, fantes derimot ingen forskning som kunne konstantere at flerspråklige utvikler metaspråklige konsepter på en annen måte enn enspråklige. Forklaringer på den tiden på hvorfor det kunne være forskjeller gikk blant annet ut på at flerspråklige muligens skilte språkene de kunne via form, og at å se på språklig form fremfor innhold derfor kom lettere til dem (2001, s. 151).

Oppsummerende kan man si at Bialystok sin definisjon av metaspråklig bevissthet (og andre konsepter som ligner), er det mest omfattende denne masteroppgaven kommer til å for seg. Enkelte av tankerekkenes hennes er så kompliserte og innviklet at det er vanskelig å gjensjette dem på en ny måte fordi hvert ords plassering er essensiell for at meningen skal være den samme. Det er delvis derfor, men også fordi dette er en masteroppgave og ikke en doktorgradsavhandling, at jeg har unngått å redegjøre for diskusjonen hennes rundt prosessering, selv om denne er veldig interessant. For konteksten masteroppgaven undersøker,

er det heller ikke nødvendig å konstatere på hvilke måte metaspråklig kunnskap prosesseres i forhold til første- og ‘andrespråk’. Jeg mener det er mer interessant og relevant å for oppgaven min å se på hva det betyr i praksis, med de praksisrelaterte eksemplene jeg har presentert underveis.

4.5 Karen Roehr-Brackin

Jeg har brukt boken hennes *Metalinguistic awareness and second language acquisition* (2018), for å belyse hennes syn på metaspråklig bevissthet. En god del av rammene for hennes forståelse finner vi igjen hos Bialystok og blir derfor i mindre grad utbrodert i denne delen av masteroppgaven. Siden Roehr-Brackin er interessert i ‘andrespråkskonteksten’, og bruker mye plass til å snakke om forskjeller i det feltet, er det mye av informasjonen som er interessant, men ikke relevant for min masteroppgave.

Roehr-Brackin (2018) innleder boken sin med å poengtere at man ofte ser begrepet *metalinguistic* sammen med *awareness*, men også med påfølgende endelser: «[...] knowledge, ability, capacity and skill, among others» (Roehr-Brackin, 2018, s. 1). Hun legger til at det i praksis er vanskelig å skille flere av disse fra hverandre, men at det i faglitteraturen er nødvendig.

Metalingvistikk kan beskrives som å se på språk «[...] *as an object in its own right*» (2018, s. 1). På samme måte som Bialystok mente at oppmerksomhet (eng. attention), er en forutsetning for metaspråklig bevissthet, skriver Roehr-Brackin det samme. Følgelig skriver hun at metaspråklig utvikling betyr en voksende bevissthet om og rundt spesifikke språklige egenskaper, og evnen til å analysere lingvistisk input (2018, s. 1). Man blir med det, i større grad i stand til å se på språklig form, som område for analyse, og ikke å se på språkets innhold.

For å forklare en mulig utvikling av MSB, bruker Roehr-Brackin, Gombert (1992). Hans refererte arbeid dreier seg om utvikling av MSB generelt (med tilegnelse og læring av S1 som eksempel), og har ikke det samme fokuset på fagområdet som mange andre forskere har (utvikling av MSB i et ‘andrespråksperspektiv’). *Metalingvistisk aktivitet* beskriver Roehr-Brackin gjennom Gombert (1992) som «... reflection on language, its nature and its function»

(2018, s. 5), og det blir med det en type metakognisjon. Metakognisjon defineres i teksten som kognisjon om kognisjon. Roehr-Brackin skriver: «Metacognition is characterized by introspective awareness of cognitive states and their operations as well as the individual's ability to control and plan their thought processes» (2018, s. 5). For å kunne reflektere over språk (og dermed drive med metalingvistiske aktiviteter), trenger man metaspråklig kunnskap, og dette er utgangspunktet for Gombert sin modell med fire suksessive faser for metaspråklig utvikling (Roehr-Brackin, 2018, s. 7):

1. the acquisition of the first linguistic skills
2. the acquisition of epilinguistic control
3. the acquisition of metalinguistic awareness
4. the automatization of metaprocesses.

Den første fasen er avhengig av barnets miljø, input og positiv og negativ respons på eget språk. Neste fase (2), kommer av at barnet ikke klarer å kommunisere riktig eller godt nok i ulike kontekster, og utvikling skjer gjennom at implisitt kunnskap organiseres til et relativt stabilt system i slutten av fase to, skriver Roehr-Brackin (2018, s. 7-8). Den viktigste forskjellen mellom det Gombert kaller epilingvistisk oppførsel og metalingvistisk oppførsel, er at førstnevnte er noe man gjør ubevisst. Noe som er metalingvistisk viser dermed til noe som gjøres med bevissthet aktivt rettet mot det som gjøres, og krever en høyere grad av prosessering og fokus. Det epilingvistiske gjøres ut fra intuisjon og ikke refleksjon (Roehr-Brackin, 2018, s. 6). Samtidig er det epilingvistiske, fundamentet for det som blir metalingvistisk. Det epilingvistiske kan observeres frem til ca. 5-års alderen. Episyntaktisk oppførsel, forgjengeren til det metasyntaktiske, kan for eksempel representeres hos barnet som selvkorreksjon. Etter dette kan man observere metafonologisk- og metasyntaktisk oppførsel. Denne typen representasjon av kunnskap identifiseres når «... children are first able to make seemingly rulebased acceptability judgements» (Roehr-Brackin, 2018, s. 6). Med en slik forståelse for hva MSB er, avhenger utviklingen av at man på skolen har eksplisitt grammatikkundervisning. Selve forutsetningen for MSB blir miljøstyrt, da det kun er de aspektene ved språket barnet blir presentert for, som til slutt kan automatiseres som en metaprosess. Videre blir ikke denne kunnskapen egentlig metaspråklig før den kan dekontekstualiseres fra det spesifikke språket kunnskapen ble lært på. Gombert mener at forståelse for konsepter ikke kommer før barna er 10-12 år, men at man kan observere overgangen fra epilingvistisk oppførsel til metalingvistisk når barna er 6-7 år (Roehr-Brackin,

2018, s. 6-8). Overgangen fra handlinger som baserer seg på intuisjon, til de som representerer refleksjon (metakonsepter), ifølge Gombert, følger den aldersspesifikke overgangen i Piaget sin teori fra preoperasjonell til konkret-operasjonell periode (Roehr-Brackin, 2018, s. 8). Utover å påpeke denne sammenligningen som Roehr-Brackin gjør, går jeg ikke videre inn på Piagets fire hovedstadier i kognitiv utvikling. Gomberts' overgang fra epilingvistiske handlinger til metalingvistiske handlinger viser tydelig nok hvilken overgang som skjer når barnet møter skolen og videre utvikling av MSB. At noen har satt et skille mellom epilingvistiske og metalingvistiske aktiviteter viser kanskje enda tydeligere at kravet om eksplisitt tilgjengelig kunnskap, eller bevisst refleksjon er nødvendig for å kunne måle noens metaspråklige bevissthet.

Metaspråklig kunnskap er den kunnskapen man har om språk (2018, s. 1). Igjen er det generaliteten av kunnskapen om språk som gjør den til metalingvistisk kunnskap, og ikke lingvistisk kunnskap. Kunnskapen er på et slikt nivå at de generelle prinsippene kan overføres til mer enn bare ett språk (2018, s. 1-2). Utvikling av et metaspråk skjer gradvis. Først og fremst forutsetter metaspråklig bevissthet i så fall at man lærer seg et språk, sitt førstespråk. Det er her begrepsforståelsen kan utvikles. Når individet har utviklet et begrepsapparat for å snakke om språk som noe eget, og kan ta i bruk denne kunnskap, da har individet opparbeidet seg en metaspråklig evne (2018, s. 2). En metaspråklig evne, skiller seg fra evnen å *kunne et språk*, ved at man har evnen til å bruke kunnskap *om* språk. Samtidig må man ikke glemme at den abstrakte kunnskapen blir tilgjengelig for innlæreren gjennom kunnskap *om* et spesifikt språk. Metaspråklig kapasitet og -ferdighet definerer Roehr-Brackin som det samme som å ha en metaspråklig evne. Hun støtter seg med det på definisjonen som ble lagt til grunn av Bialystok før i masteroppgaven. Det samme gjør hun med begrepet MSB, som hun skriver avhenger av bevisst oppmerksomhet (eng. *attentional focus*) (Roehr-Brackin, 2018, s. 2). Roehr-Brackin bruker begrepet *conscious awareness* for å markere at man er bevisst at man er bevisst. Jeg kommer til å bruke begrepet *bevissthet* for *bevisst bevissthet* fra nå av, og legger til *ubevisst* til ordet, om det er en form for implisitt læring eller kunnskap som 'tilegnes'. Roehr-Brackin har allerede stadfestet at hun stiller seg bak Bialystok (2001) og Gombert (1992) sin påstand om at metaspråklig bevissthet må være aktivt bevisst (eng. *conscious awareness*).

Når man skal konseptualisere MSB er det viktig å se på hvilke uttrykk for kunnskap man anerkjenner som uttrykk for MSB, mener Roehr-Brackin. Tradisjonen for anvendt lingvistisk

forskning i instruert ‘andrespråklæring’ anser som regel eksplisitt kunnskap om språk, som MSB (2018, s. 2). De skiller som regel implisitt og eksplisitt læring/kunnskap/hukommelse (eng. memory) fra hverandre, skriver Roehr-Brackin (2018, s. 2). Som nevnt før kan slike tydelige kategorier være hjelpsomme i faglitteratur, men det blir vanskelig å skille i praksis. Med utgangspunkt i gjennomgangen til Roehr-Brackin, har jeg satt opp et skjema som forklarer hennes avgrensning av de ulike kunnskapene. Hun bruker Ellis (2004), Ellis et al. (2009), Gombert (1992), Hulstijn (2005) og Bialystok (2001), til å forklare og skille konseptene fra hverandre.

Tabell 4.5.1 Roehr-Brackin sine avgrensninger av begreper knyttet til eksplisitte og implisitte prosesser

	Eksplisitt	Implisitt
Kunnskap	Kunnskap som individet er klar over at det har, og som potensielt kan verbaliseres eller representeres deklarativt. Prosesseringen er kontrollert.	Taus og intuitiv kunnskap. Kunnskapen er automatisk prosessert, ikke bevisst og kan ikke artikuleres. Prosesseres automatisk. (Typisk kunnskap man får via den første språklæringsprosessen – tilegnelse av S1).
Læring	Læring hvor oppmerksomheten er aktivt rettet mot det som blir lært. Man er påkoblet bevisstheten og formulerer og tester ut bevisste hypoteser.	Ubevisst læring som resulterer i intuitiv kunnskap. Man er ikke bevisst at man lærer noe.

Roehr-Brackin ser på forskning som sammenligner flere ulike utviklinger med økt metaspråklig bevissthet, blant annet utvikling av literasitet. Forskningen kan ikke vise til absolutte sannheter om korrelasjonen mellom utvikling av MSB og andre språkavhengige utviklinger. Hun påpeker derimot at den kognitive utviklingen *kan* ha en sammenheng med utviklingen av MSB:

[...] early metalinguistic abilities such as basic word-referent separation and syllable segmentation arise in conjunction with key steps in cognitive development such as the emergence of concrete-operational thought. These early metalinguistic abilities facilitate the first steps of learning to read and write, which in turn lead to the development of more advanced metalinguistic abilities, such phoneme segmentation and a more sophisticated level of word awareness. (Roehr-Brackin, 2018, s. 41)

Roehr-Brackin skriver at konseptet språklig bevissthet er fundamentalt knyttet til læring av både S1 og S2, i en instruert kontekst (2018, s. 44). Språklig bevissthet har en større grad av generalitet eller et videre område det dekker (videre kontekst), sett i forhold til metaspråklig bevissthet, men de overlapper også på enkelte områder. «[...], one of the key goals of language awareness in school education is to bridge the gap between learners' L1 and L2, which can be achieved through programmes of study about language» (2018, s. 45), skriver hun. Programmene skal blant annet bidra til at S1-innlærerens implisitte/intuitive kunnskaper skal bli eksplisitte. I tillegg skal innlærerens språklige evner styrkes og språket skal effektiviseres for kommunikative kontekster (2018, s. 45). Dette gjøres gjennom at man blir bevisstgjort på mønstre i språk, kontraster mellom språk og språkets mange funksjoner (eks. funksjoner: retorikk - effektiv tale i ulike sosiale settinger, faglitteratur - korrekt begrepsbruk i henhold til fagfeltet etc.).

5.0 Sammenfatning av gjennomgang av faglitterære tekster

På bakgrunn av den litterære analysen har jeg sammenfattet min forståelse av forskernes definisjon av metaspråklig bevissthet i et skjema. I tillegg har jeg forsøkt å beskrive hvilke forutsetninger hver av definisjonene legger for praksis slik at man i siste del av analysen kan komme med konkrete forslag til hvordan man kan jobbe med å utvikle MSB hos elevene i klasserommet. Skjemaet viser til forfatter/-ene i den første kolonnen. Neste kolonne forsøker å beskrive deres forståelse av hva MSB, og viser til hvilke prinsipper eller forutsetninger jeg tolker at de legger til grunn for sin forståelse av hva MSB er, men like mye hva det ikke bør være.

Tabell 5. 1 Tolkning av definisjoner fra litteraturstudie

Tekstforfatter	Metaspråklig bevissthet Hva? <ul style="list-style-type: none">- Forutsetninger/prinsipper
Gunhild Randen (og Anne Marit Vesteraas Danbolt)	Evnen til å bruke kunnskap om språk <ul style="list-style-type: none">- Trenger ikke representeres eksplisitt eller problematisk med definisjoner som kun krever dette (teoretisk perspektiv som gjør det: MSB som språklig konsept, og ikke kognitivt)- Gradvis overgang fra lav til høy metaspråklig bevissthet (baserer seg på økende grad av evne til kontroll over prosessering og evne til å analysere lingvistisk kunnskap)- Må være noe annet enn kunnskap knyttet til ett språk- Høy grad av kontroll bidrar til at man kan fokusere på både ett språktrekk isolert fra andre, men samtidig se det i sammenheng med andre språktrekk- En helhetlig forståelse for flerspråklige elevers MSB burde regne med hele deres multikompetanse, og burde ikke måles kun på ett av språkene elevene kan- Individuer kan ha ulik grad av MSB på ulike språk (eller evne til å uttrykke MSB eksplisitt)

	<ul style="list-style-type: none"> - Undervisning som fremmer utvikling av MSB kan inneholde metaspråklige samtaler, kontrastiv grammatikk, eksplisitt undervisning i lingvistiske konsepter, refleksjon rundt språk, manipulasjon av språk, konstruering av fantasispråk
Åsta Haukås	<p>Metakognisjon om språk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser MSB som underkategori av metakognisjon - Elever må jobbe med å overføre læringsstrategier til flere kontekster (overføre relevant kunnskap mellom kontekster) - Man må lære elevene å lære - MSB kan representeres på ulike måter, må ikke være eksplisitt, men burde være mer enn kun implisitt - Eksplisitt undervisning hvor elevene får tilstrekkelig med tid til å reflektere og prøve ut selv er nødvendig - Metakognitiv kunnskap (bevissthet om/rundt språk) kan utvikles gjennom refleksjon - Metakognitiv kunnskap gir gode forutsetninger for språklæringsprosesser - Undervisning er avhengig av en metaspråklig bevisst lærer som selv reflekterer rundt sin egen språkbruk, kunnskap og evner - Transfer eller overføring mellom lærings situasjoner gjør språklæring mer effektiv
Ellen Bialystok	<p>Bevisst kunnskap om språk, som ikke knyttes til ett språk.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muligheten/evnen til å bruke kunnskap om språk. - Oppmerksomheten må være rettet mot det språklige - Man må være i stand til å rette oppmerksomheten mot det språklige trekket som blir undersøkt/arbeidet med (Bialystoks bevissthetsbegrep) - Utvikling av MSB skjer gradvis - Man kan ha metaspråklig kunnskap, - evne og -bevissthet - Man kan utvikle begrepsforståelse i morsmålsopplæringen, men kunnskapen blir ikke metaspråklig før den skilles fra det spesifikke språket

	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiv oppmerksomhet på det som læres fører til høyere utbytte av læringen - Oppgaver som handler om språkets form, trener opp den metaspråklige bevisstheten - Metaspråklig bevissthet som representeres eksplisitt, viser til høyere grad av prosessering - Det må kunne dannes en mental representasjon av språktrekket som er i fokus - Kognitiv forståelse av MSB - Høy grad av MSB vil gjøre individet i stand til å analysere språk den ikke kan, ved hjelp av presentasjon av strukturer som gjelder for språket individet analyserer - Overføring av MSK (ment som universell eksplisitt språklig kunnskap) kan enkelt overføres til nye språklæringskontekster
<p>Karen Roehr-Brackin</p>	<p>Bevisst kunnskap om språk som et objekt i seg selv. Man kan bruke språk som noe for seg selv, adskilt fra ett spesifikt språk.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Man må lære seg ett språk for å opparbeide seg MSB - Man får verktøyene til å utvikle MSB gjennom førstespråksopplæringen - MSB er knyttet til oppmerksomhet og evnen til å fokusere på spesifikke språktrekk - Man kan snakke om språk som noe eget, og noe som ikke er knyttet til et språk - Kan følge eller har muligens noe til felles med den kognitive utviklingen - Utviklingen av MSB kan være avhengig av miljøet (hva det blir undervist i etc.) - Kanskje MSB starter som epilingvistisk oppførsel hvor språket konstrueres på bakgrunn av intuisjon, og blir metalingvistisk når konstruksjonen kommer av refleksjon - Metaspråklig kunnskap er forutsetningen for en metaspråklig evne - Feltet for språklig bevissthet kan (eng. language awareness) har programmer hjelper S1-innlæreren å verbalisere sine implisitte og

	intuitive kunnskaper, som kan være hjelpsomme i utviklingen av et metaspråk
--	---

6.0 Diskusjon

6.1 Innledning

I diskusjonen rundt begreper man er avhengig av å bruke når man skal diskutere språklæring i undervisningssammenheng, har det blitt tydelig at det er utfordrende generelt, å bruke faglige begreper (eks. fremmedspråk/andrespråk, førstespråklæring/andrespråklæring, lingvistisk kunnskap/metalingvistisk kunnskap), til å beskrive reelle læringssituasjoner og å avgrense dem. I tillegg er det språklige fagfeltet et minefelt av ulike forståelser av begreper. Jeg anerkjenner derfor at jeg kan ta i bruk begreper som ulike fagpersoner strides om meningen av. Jeg starter derfor diskusjonsdelen min med å klargjøre de begrepene jeg har tatt for meg i begrepsavklaringen, og påpeker at min avgrensning av begreper hovedsakelig er gjort slik at de som leser masteroppgaven forstår hva jeg refererer til i diskusjonen min.

Først og fremst må jeg legge til grunn at jeg fra nå av kommer til å bruke begrepet ‘andrespråk’ om engelsk i skolen. Det er ikke fordi jeg anser engelsk som et andrespråk i Norge, men fordi jeg ønsker å bruke begrepet slik mye engelsk faglitteratur gjør: nemlig som en samlebetegnelse for språklæring etter helt eller delvis innlært førstespråk. Men en slik avgrensning unngår man at jeg refererer til det man fremdeles kaller fremmedspråk i skolen, og læreplanen i fremmedspråk. Men diskusjonen min vil ikke utelukke tredjespråklæring i skolen (og diskusjonen kan overføres til tredjespråksundervisningen som en fortsettelse av utviklingen av MSB i skolen). På bakgrunn av definisjonene jeg tok opp i diskusjonen rundt fremmedspråk og andrespråk, passer ikke definisjonene tilstrekkelig nok til den posisjonen engelsk har i Norge i dag. Jeg ønsker derfor å forstå fra å definere det fullt ut som en av de to, selv om jeg mener at Ludvigsen-utvalget burde ha diskutert det faktum at de ikke anser engelsk som et fremmedspråk i Norge lenger.

Det har blitt tydelig for meg gjennom faglitteraturen at MSB tillegges verdi i læring av språk, og man kan se på den økende graden av MSB som potensielt fordelaktig for alle de ulike typene ‘andrespråksundervisning’ (eks. engelsk, tredjespråksundervisning m.m.).

Eksempelvis er teorier om transfer eller overførbarhet aktuelle for flere typer språklæring i skolen, og jeg kommer til å markere det som at transfer foregår i ‘andrespråklæring’, uten at jeg ekskluderer en fremmedspråkskontekst. Begrepet læring definerer jeg som både læring og tilegnelse, og jeg legger til grunn at begge formene for læring kan foregå i andrespråkskontekster.

Den påfølgende diskusjonen er en blanding av presentert litteratur og mine vurderinger av hva MSB kan være i skolen opp mot funnene i den faglitterære analysen. Jeg har konstruert diskusjonen slik at jeg diskuterer funnene mine gjennom forskningsspørsmålene mine. Jeg har forsøkt å inngå et kompromiss med den analyserte faglitteraturen som gjør MSB til et operasjonelt begrep i grunnskolen. Dette gjøres for at man skal ha et forslag til hvordan man kan arbeide med utviklingen av en slik type kompetanse hos elevene.

6.2.0 Hva er metaspråklig bevissthet?

Alle tekstene, slik jeg forstår det, er enige om at MSB er et språk for språk som objekt i seg selv (et metaspråk for språk). Metaspråket skal kunne løsrives fra enkeltspråk, og være av større generalitet enn lingvistisk kunnskap knyttet til ett språk. Hvordan man deretter operasjonaliserer begrepet har med om man har en kognitiv forståelse av begrepet eller om man ser på MSB som et språklig konsept (altså en type språklig kunnskap).

Grunnen til at tekstene benytter seg av *metaspråklig bevissthet*, og ikke bare lingvistisk kunnskap, kan være fordi de mener at disse begrepene opererer på to ulike nivåer. Lingvistisk kunnskap er kunnskap som er knyttet til ett språk, mens metaspråklig bevissthet finnes på et mer generelt og abstrakt nivå, over kunnskapen om ett språk. Samtidig anerkjenner tekstene at dette ikke er et fullstendig låst system, og at metaspråklig bevissthet er avhengig av lingvistisk kunnskap. I tillegg kan man se på metaspråklig bevissthet som et overordnet internalisert system, som kan oppnås ved hjelp av utvikling av disse tre områdene: kunnskap, evner og bevissthet.

Hvis MSB er et språklig konsept, vil man godkjenne deklarativ eller eksplisitt kunnskap om språk som MSB. Med et kognitivt perspektiv på MSB mener man at begrepet må være noe mer enn bare eksplisitte språkkunnskaper om språk. Bialystok (2001) påpeker at metaspråklig kunnskap er kunnskap av mer generell og universell natur enn språkspesifikk kunnskap. I tillegg legger hun til grunn at MSB forutsetter at individet har evnen til å rette aktiv oppmerksomhet mot språktrekket som "undersøkes", og at dette er grunnen til at man bruker begrepet *bevissthet*. Haukås (2014, 2020) beskriver MSB som metakognisjon om språk, som igjen får et kognitivt aspekt, nettopp fordi det er kognisjon og ikke nødvendigvis kun eksplisitt kunnskap om språk. Flere av tekstene antyder at prefikset *meta* forutsetter at det er

et kognitivt konsept, mens de ikke utelukker at MSB starter på et annet nivå og derfor er språklig kunnskap som prosesseres mer automatisk etter hvert. Roehr-Brackin (2018) hevder at utviklingen av MSB til en viss grad følger den kognitive utviklingen slik Piaget har illustrert den, og støtter derfor opp under argumentet om at MSB må være et kognitivt konsept, men ikke nødvendigvis helt adskilt fra utviklingen av spesifikke språk. Gjennom begrepet *metaspråklig evne*, slik det presenteres i flere av tekstene, kan man bedre forstå forskjellen mellom kunnskap man har i språk og om språk: en metaspråklig evne er evnen til å bruke kunnskap om språk, fremfor å bruke språk. Samtidig insinuerer en slik påstand at man er avhengig av språkspesifikk kunnskap for å kunne inneha en metaspråklig evne. Det kognitive perspektivet utelukker ikke at individet har språkspesifikk kunnskap, ifølge tekstene, men MSB må være noe annet eller mer også. Med en kognitiv forståelse kan man differensiere mellom lav til høy grad av bevissthet, og akseptere dette som ulike stadier av den metaspråklige bevisstheten. Ulike uttrykk for den metaspråklige kunnskapen ansees som ulike grader av metaspråklig bevissthet. Det er denne forståelsen jeg selv velger å legge til grunn for utviklingen av MSB i skolen. Skolens egen kompetanseforståelse er overførbart til en slik forståelse av kunnskap. På skolen får man eksplisitt og implisitt undervisning i fenomener som man ved skolens slutt skal kunne ta i bruk i nye kontekster og på nye måter. Kompetanse er med det en gradvis prosessering av kunnskap hos individet. De ulike tekstene bygger diskusjonen rundt utfordringer ved å konseptualisere og operasjonalisere begrepet (MSB), på mange av de samme argumentene.

6.2.1 Bevissthet

Jeg starter med å ta for meg utfordringer med begrepet *bevissthet*. Å være bevisst noe, er en diffus måleenhet for både praksis og forskning. Man kan argumentere for at det som gjør oss mennesker til mennesker er at vi er bevisste vår egen eksistens, og derfor alltid bevisst, men en slik forståelse av bevissthet gir ikke mening for konteksten vi undersøker nå. Man kan si at å være bevisst noe vil si å være oppmerksom eller klar over noe, men hvilken type kunnskap eller evne dette henviser til, er utydelig. Hvordan bevisstheten skal representeres hos individet er heller ikke enkelt å fastslå. Haukås (2014) mener at språklæringens mål er at man skal være bevisst hva man kan og ikke kan. Med en slik forståelse vil dette kunne representere bevissthet: Per skriver en liste over ting han kan og ikke kan.

Jeg kan: telle til ti på engelsk, jeg kan skrive *katt*, og vet at *katter* betyr *flere katter*.

Jeg kan ikke: ordet for substantiv på engelsk

Sett i sammenheng med MSB, slik jeg forstår tekstenes krav om at individet skal ha et metaspråk for språk (fagspråk for språk), innfrir ikke Per kravet til MSB, men han er absolutt bevisst lingvistiske kategorier. Her er noen eksempler som kan representerer bevissthet slik det har blitt presentert i tekstene, og som samtidig viser hvilken utfordring som ligger i å konseptualisere bevissthet. Eksempelene er fiktive.

1. Lisa sier, og ler: *pus ikke like bade.

Om Lisa ler av at hun har sagt noe som er grammatisk ukorrekt eller om hun generelt synes det var morsomt at katten ikke liker å bade, vet vi ikke. Vi kan derfor ikke identifisere at hun er bevisst verbalspråket sitt i henhold til setningsstruktur m.m. Lisa er på et nivå i sin språkutvikling hvor hun ikke er i stand til å presentere sin MSB eksplisitt eller redegjøre for hvorfor noe er galt eller ikke. Man kan derimot ikke utelukke at hun er bevisst sitt eget og andres språk og kan gjøre språklige vurderinger basert på intuisjon slik Roehr-Brackin presenterte gjennom begrepet *epilingvistisk oppførsel*. Man kan anta at den voksende metaspråklige bevissheten til Lisa om kort tid vil gjøre at hun klarer å presentere den riktige setningsstrukturen på norsk, eller at hun i det minste kan identifisere at en setning er rar eller feil (Lisa enser at noe er galt, eng. noticing). Starten av utviklingen av MSB, forstått som en økende grad av bevissthet helt fra den første språklæringsprosessen, finner man i flere tekster, uten at det nødvendigvis konkluderes med at det er her utviklingen av MSB starter. Lightbown og Spada (2018) mener at utviklingen av MSB starter med bemerkninger som er intuisjonsbasert.

In the pre-school years, children also begin to develop **metalinguistic awareness**, the ability to treat language as an object separate from the meaning it conveys. Three-year-old children can tell you that it's 'silly' to say 'drink the chair', because it doesn't make sense. However, although they would never say 'cake the eat', they are less sure that there's anything wrong with it. They may show that they know it's a bit odd, but they will focus mainly on the fact that they can understand what it means (Lightbown & Spada, 2018, s. 13).

Når forskningslitteraturen velger å bruke begrepet *bevissthet* i sammenheng med *metaspråk*, tyder jeg det dit hen at det må bety at MSB er noe annet, eller en høyere form for klarhet i språklige fenomener enn den man får gjennom å ha språkspesifikk lingvistisk kompetanse.

Hvis man kun hadde hatt begreper som metaspråklig evne og -kunnskap, til å forklare fenomenet, er jeg enig med de som mener at MSB er et språklig konsept. Ved å bruke ordet *bevissthet* skiller konseptet seg i større grad fra utviklingen av lingvistisk kompetanse fordi det er avhengig av andre faktorer enn bare å ha eksplisitt lingvistisk kompetanse. Et individ som uttrykker at en grammatisk konstruksjon er feil/gal/merkelig, omfattes samtidig av begrepet, nettopp fordi begrepet rommer mer enn det som er uttalt. Samtidig er jeg enig i at målet med utviklingen av MSB må være at man ender på et kognitivt nivå hvor man aktivt kan ta i bruk den metaspråklige bevisstheten sin (og kanskje den metaspråklige kunnskapen har blitt automatisert eller prosedyrell) til fordel for videre språklæring. Jeg anerkjenner at en slik forståelse er noe mer enn at man enser noe i språket, og at *bevissthet* til slutt må vise til en evne til å bruke kunnskapen man har fått (bevissthet som aktiv oppmerksomhet). I undervisningssammenheng er det heller ikke vits å lære noe eller ha kunnskap som aldri skal eller kan brukes til noe, og metaspråklig bevissthet må derfor ha en funksjon utover å være et kognitivt mer utfordrende konsept enn å ha lingvistisk kompetanse.

At MSB utvikles over tid, er det enighet om. Roehr-Brackin mener at MSB utvikles fra kunnskap, til evne og så til metaspråklig bevissthet. Med en slik forståelse har ikke Lisa aktivt startet denne utviklingen, hvis vi legger til grunn at hun må ha kunnskap om språk for å utvikle sin MSB. Det kan derimot argumenteres for at man i undervisning for utvikling av MSB bygger videre på kunnskap elevene har fra før, og at en tydelig strek mellom når utviklingen av MSB starter (og derfor hva som er metaspråklig bevissthet) er problematisk å sette. Det er bred enighet i at en instruert læringskontekst kan gjøre utviklingen av MSB, metaspråklig kunnskap og -evne raskere. Det sier seg for så vidt selv, hvis definisjonen av metaspråklig bevissthet krever at kunnskapen kan representeres eksplisitt eller deklarativt, og at forutsetningen for denne kunnskapen i all hovedsak er en instruert kontekst. Bialystok referert i Roehr-Brackin, sier at kontrollen over prosessering og nivået av språklig analyse kan akselereres gjennom formfokusert og meningsfokusert input (Bialystok 2001, i Roehr-Brackin, 2018, s. 21). At man i undervisningen skiller fra hverandre eller bytter på ha fokus på form og innhold, kan være fordelaktig.

Før Lisa får et metaspråk for språk, kan hun heller ikke bruke den språkspesifikke kompetansen hun får i norsk, dekontekstualisert, og dermed som metaspråklig bevissthet (ment som aktiv bevissthet). Fordi MSB må være noe annet enn språklig bevissthet (som i

følge Roehr-Brackin er et høyere nivå av generalitet enn MSB), må kunnskapen eller evnen som metaspråklig bevissthet viser til være uttrykt på en annen måte enn slik Lisa uttrykker.

2. Arne sier: *derfor han ville ikke bli med til hytta. Tone svarer: derfor ville han ikke bli med til hytta.

Tone påpeker her at setningen til Arne er grammatisk ukorrekt i følge V2-regelen, men uten at hun påpeker at han ikke inverterer. Den språklige kunnskapen til Tone blir representert eksplisitt gjennom korreksjon, men ikke deklarativt. Det er tydelig at Tone er bevisst noe som er en grammatisk struktur, men det er ikke sikkert at hun kan bruke kunnskapen dekontekstualisert fra norsk, eller at hun kan forklare hvorfor det Arne sier er grammatisk ukorrekt. Foreløpig kan begge eksemplene (1 og 2) representere språklig kunnskap og bevissthet rundt språklige strukturer, men ikke MSB slik det operasjonaliseres i tekstene. Med det så mener jeg ikke at tekstene ikke mener at eksemplene viser til tegn på MSB, men eksemplene representerer ikke det de til slutt anser som øverste nivå av MSB. Randen (2014) tar opp diskusjonen om hvorvidt det er uheldig å bruke ordet bevissthet, hvis begrepet impliserer eksplisitt presentert språklig kunnskap. En slik påstand blir tydelig at det er hold i når man ser hvordan Tone viser til bevissthet rundt språklig form i eksemplet over, hvor en ren forståelse av MSB som et språklig konsept ville ha utelukket det som MSB.

På bakgrunn av gjennomgangen av litteratur og deres diskusjoner rundt MSB, har jeg utformet et forslag til slik man kan definere sluttproduktet av utvikling av MSB i skolen. Metaspråklig bevissthet er kunnskap om språk som ikke er knyttet til ett språk, og evnen til å ta i bruk kunnskap om språk gjennom aktiv/bevisst oppmerksomhet i læring og tilegnelse av nye språk. Diskusjonen rundt at MSB kan sees på som et nivådelt fenomen i skolen, fortsetter under neste forskningsspørsmål.

6.2.2 Den flerspråklige utfordringen i operasjonaliseringer

Det kan være problematisk at de flerspråklige elevenes MSB måles på samme måte som de enspråklige, gjerne i sitt S2 og ikke sitt S1, fordi den metaspråklige bevisstheten kan komme til uttrykk på ulike måter i ulike språk (Randen & Danbolt, 2018). Ikke bare bygger eksempelvis Randen og Danbolt (2018) på Bialystoks kognitive forståelse av begrepet, de bruker også ofte samme kontekst i eksemplene sine. Største delen av tekstene retter søkelyset mot simultant flerspråklige og de som lærer et andrespråk, og det synes å være et generelt

fellestrekk ved forskning på MSB, at det er de flerspråklige kontekstene som forskes på. En av grunnene til dette faktum kan være at MSB, forstått som metakognisjon om språk, brukes til å lære nye språk, og det er mest relevant i en 'andrespråkskontekst'. Jeg tenker det er naturlig at man i faglitteraturen har et slikt perspektiv på MSB, da man til nå har forsøkt å finne ut av hvilke implikasjoner metaspråklige ferdigheter faktisk har på språklæring. Som Bialystok poengterer: forskning synes å tillegge en metaspråklig evne stor verdi for språklæreren. Det eneste unntaket fra 'andrespråkskonteksten', som er nevnt i tekstene jeg har gjennomgått, er Roehr-Brackin (2018) sitt kapittel om det kognitive utviklingsperspektivet på MSB hvor hun nevner Gombert (1992). Personlig synes jeg det i starten av arbeidet med masteroppgaven var interessant å se på konteksten (norskundervisning) den metaspråklige bevisstheten for første gang verbaliseres og arbeides med. Men jeg har forståelse for at forskningsfeltet først undersøker om det har en effekt, før man aktivt introduserer det for praksisfeltet.

6.3 Hvordan kan metaspråklig bevissthet representeres (konseptualiseres) eller komme til uttrykk?

Tekstene påpeker at det ikke er enighet rundt hvordan MSB kommer til uttrykk. Samtidig sier de, som allerede nevnt, at man må definere hva man anser som *bevissthet* når det skal brukes i forskning og praksis, fordi dette uttrykket varierer ut ifra hva forskningsfeltet ønsker å finne ut. Ifølge tekstene jeg har gjennomgått må bevissthet representeres som en type formidling av språklig kunnskap. Man kan ikke nødvendigvis si at MSB er bevissthet om språklige strukturer og evnen til å bruke disse, og dermed utelukke språkspesifikke kunnskaper som knytter seg til ett språk fra begrepet, fordi det er herfra den generelle språklige kunnskapen kommer fra. Tekstene har poengtert at man kan bruke morsmålsundervisningen (norsk i denne masteren) til å utvikle metaspråket, med språkspesifikke eksempler fra S1.

Alle tekstene påpeker at MSB har startet som en form for kunnskap *om* språk. Hvor det startpunktet går, er ikke sikkert. Roehr-Brackin (2018) er den som påpeker den tidligste utviklingen av det som til slutt blir MSB, gjennom overgangen fra epilingvistisk til metalingvistisk observerbar oppførsel hvor barnet presenterer språkferdigheter først på bakgrunn av intuisjon og deretter på bakgrunn av refleksjon. Språkferdigheter kan bety flere ting, men her mener jeg at barnet produserer språk som enten kommer av intuisjon fra

uformell input (i den første språklæringsprosessen: tilegnelse av S1) eller som refleksjon på bakgrunn av en formell læringskontekst (kan være instruert eksplisitt grammatikkundervisning som fører til at eleven tar regelbaserte valg). Å manøvrerer termene jeg nå bruker, er et minnefelt og erfaringene jeg har fra å lese faglitteratur tilsier at det jeg skriver lett kan misforstås.

Jeg velger å ta et standpunkt om at MSB utvikles over tid, på bakgrunn av tekstenes redegjørelser. Det er glidende overgang mellom ulike uttrykk av MSB, som gjerne følger progresjonen til språkfagene og den lingvistiske utviklingen til elevene. Siden ingen av tekstene kan bekrefte eller forklare i hvilke steg man utvikler MSB, ser jeg det som hensiktsmessig å opprette generelle kategorier for utvikling av MSB. Stegene er ikke absolutte, men et forslag til hvordan man kan definere utviklingen av MSB i skolen, på bakgrunn av min gjennomgang av tekstenes definisjoner. Roehr-Brackin la frem et perspektiv på utvikling som samstemmer med Piagets teorier om kognitiv utvikling. Med en slik forståelse er det etter 10-årsalderen at elevene får en tilstrekkelig evne til å forstå konsepter, til å kunne bli metaspråklig bevisst i et eksplisitt, prosedyrelt, eller automatisert format.

Slik jeg oppfatter Randen og Danbolt (2018), mener de at MSB kan komme til uttrykk hos elever, uten at det representeres eksplisitt. I tillegg kan den flerspråklige innlæreren ha eksplisitt representert metaspråklig bevissthet på ett språk, uten at innlæreren overfører eller viser til en slik type kunnskap i den andre språket. Hvis man overfører argumentene til Haukås rundt språklæringsstrategier, kan man påpeke at en overføring av metaspråklig bevissthet fra ett språk til et annet, ikke skjer før innlæreren blir gjort oppmerksom på at koblingen er aktuell. Ifølge definisjonene som krever at MSB må være noe annet enn lingvistisk kunnskap, vil ikke den språkspesifikke kunnskapen bli tilgjengelig som metaspråklig kunnskap før innlæreren blir gjort bevisst på at man kan bruke deler av kunnskapen uavhengig av ett språk. Randen og Danbolt (2018, s. 318) var inne på diskusjonen rundt det faktum at man enten legger til grunn en kognitiv forståelse av MSB, og derfor ikke sier noe om hvordan bevisstheten kommer til uttrykk. Eller at studier legger til grunn at MSB er en eksplisitt uttrykt språklig størrelse, og at man dermed utelukker uttrykk for MSB som helt tydelig viser til refleksjon om språk. Begge de teoretiske avgrensningene blir for snevre i møte med praksis. Selv om jeg kan være enig i at målet burde være at man bruker MSB som en eksplisitt uttrykt evne etter hvert, så må utviklingen starte en plass hvor man godkjenner et lavere nivå av "eksplisitet". Eksempelvis kan man si at en elev som kan

påpeke at noe er grammatisk ukorrekt ("Det er feil"/"Det er rart"/"Det kan man ikke si/skrive"), viser til metaspråklig bevissthet. Kunnskapen er derimot ikke på et slikt nivå at den kan umiddelbart kan brukes til å lære et annet språk. En slik forståelse for at evnen til å ta i bruk kunnskap om språk vokser eksponentielt med annen språklig kunnskap kan man underbygge med Bialystok som skriver at starten på utviklingen av den metaspråklige bevisstheten starter med språkferdigheter. Men som hun også understreker, så er det ikke slik at den lingvistiske kunnskapen og den metaspråklige bevisstheten er fullstendig avhengig av hverandre. Hvis man ser på skolens kompetansebegrep, blir det tydelig at kompetanse forstås som en dynamisk prosess hvor målet er at man skal kunne bruke kunnskap og evner til å løse nye utfordringer. Den metaspråklige kunnskapen må med denne forståelsen ende på et høyt nivå av bevissthet og kan være en automatisert metaprosess.

For å godkjenne flere uttrykk for MSB (slik tekstene gjør), kan begrepet nivådeles etter hvor eleven er i språkutviklingen sin, og man kan dermed forstå ulike operasjonaliseringer som ulike stadier av utviklingen av MSB. En slik forståelse impliserer at studier må måle elevenes MSB på ulike måter gjennom utdanningsløpet fordi den metaspråklige bevisstheten kan være i en fase hvor en forståelse for MSB som språklig konsept ikke vil plukke opp elevens MSB. Til grunn for denne påstanden blir Randen og Danbolt (2018) sitt multikompetansebegrep lagt og tatt hensyn til også. I tillegg tar jeg utgangspunkt i Piaget sin kognitive utviklingsmodell for å identifisere når overgangen fra et nivå til et annet kan skje. Jeg ser for meg at man har en glidende overgang fra metaspråklig bevissthet som et kognitivt konsept i starten av utviklingen, for så å feste seg til fysisk undervisning i språklige konsepter som er tilgjengelig eksplisitt, før begrepet igjen blir et kognitivt konsept hvor kunnskapen eller evnen lever inni individet som mentale representasjoner. Jeg forslår følgende nivåforståelse av MSB, men ønsker å poengtere at dette er ment som en oversikt som kan fungere i skolen, men som må forstås som en dynamisk prosess hvor ikke alle elever vil passe inn i kategoriene:

Nivå 1: Lav grad av MSB

- Før en instruert språklæringskontekst
- MSB hos individet representeres gjennom at det er bevisst sitt eget og andres språk. Dette kommer til uttrykk gjennom bemerkninger (eks. "det var morsomt", "ler" av noe som blir sagt) eller korreksjon (eks. "endrer egen setning", "det kan du ikke si") av eget eller andres språk. Uttrykket kommer av intuisjon og er ikke tilgjengelig som eksplisitt lingvistisk kunnskap.

- Individet har ikke et metaspråk for språk og driver heller ikke med metakognisjon (reflekterende tankevirksomhet) om språk.

Nivå 2: Lav til middels grad av MSB

- Starten av en instruert språklæringsprosess (før 10. år)
- Implisitt språkspesifikk kunnskap tilegnet gjennom den første språklæringsprosessen blir gjort tilgjengelig som mentale representasjoner hos individet gjennom eksplisitt og implisitt undervisning i lingvistiske konsepter
- I løpet av nivå 2 starter utviklingen av et metaspråk om språk, men ikke nødvendigvis løsrevet fra førstespråket. Førstespråket brukes som modell for å illustrere metaspråklige konsepter (setningsstruktur, morfologi, fonologi osv.).
- Eleven kan gjøre metalingvistiske oppgaver eller løse metaspråklige problemer som bruker førstespråket som eksempel eller modell for konstruksjon av andre språk (her bør altså noe informasjon som brukes i oppgaven/aktiviteten være kjent for eleven)

Nivå 3: Middels grad av MSB

- Etter 10 årsalderen
- Det opprettes mentale representasjoner av metaspråklige konsepter som det øves på å ta i bruk på tvers av ulike språklæringskontekster (eks. mellom norsk og engelsk)
- Eleven kan gjøre metalingvistiske oppgaver og/eller løse metalingvistiske problemer som inneholder fagterminologi (metaspråk for språk), og som ikke knyttes til et språk eleven kan

Nivå 4: Høy grad av MSB (sluttproduktet av utvikling av MSB i skolen)

- Eleven har et metaspråk for språk som er eksplisitt tilgjengelig, men som ikke må presenteres eksplisitt (over tid kan man tenke seg at kunnskapen blir prosedyrell og ikke nødvendigvis deklarativt tilgjengelig slik masteroppgaven har tatt opp begrepene i begrepsavklaringen).
- Eleven kan aktivt bruke sin MSB i møte med å forstå nye språk, spesielt språklig form

Man kan observere starten av utviklingen av MSB tidlig, og kan definere de første tegnene på bevissthet rundt språk som lav grad av metaspråklig bevissthet. Mellomnivået for MSB kan man definere som at inntreffer etter at barnet starter med instruert språklæring. Her blir den

implisitte metaspråklige bevisstheten gjort tilgjengelig som mentale representasjoner som kan representeres eksplisitt og/eller deklarativt, gjennom eksplisitt undervisning i lingvistiske fenomener (fokus på både form og innhold, og på å skille disse fra hverandre). Denne undervisningen kan med fordel bygge på elevenes førstespråk. I flerspråklige klasserom (ment som at elevene lærer norsk på lik linje med de med norsk som morsmål, men har gjerne ett eller flere andre morsmål hjemme), kan man effektivisere utviklingen av alle elevenes MSB ved å ta i bruk flerspråkligheten som en ressurs i klasserommet slik Randen og Danbolt (2020) mente man kunne med for eksempel fonologisk bevissthet.

6.4 Hvordan kan man som lærer stimulere til utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet?

Jeg velger å legge til grunn at utvikling av MSB i skolen kan sees på som en akse hvor eleven over tid utvikler evnen til å løsrive språkspesifikk kunnskap fra ett språk, til et mer generelt metaspråk for språk som kan tas i bruk i ulike språklæringskontekster og -prosesser. Dette standpunktet tar jeg basert på tolkningene mine av de utfordringene litteraturen har presentert. Utvikling av et metaspråk om språk kan sees på som en systematisk opplæring i språkssystemer, hvor kunnskapsutviklingen avhenger av den som lærer bort. Det gir oss lærere en unik mulighet til å realisere MSB som et positivt verktøy for språklæring i skolen. Norskundervisningen kan fungere som den første byggesteinen i å utvikle metaspråket til elevene. Her har man mulighet til å aktivt bruke fagterminologi, som senere kan skilles fra førstespråket og brukes i 'andrespråksopplæringen' engelsk (lærer kan modellere overføring av læringsstrategier for elevene). Jo tidligere man starter med å utvikle et metaspråk for språk, jo tidligere kan man begynne å videreutvikle elevenes MSB til høyere nivåer, dette fordi høyere grad av MSB har blitt definert som kunnskap om språk som er adskilt fra spesifikke språk. Man kan også jobbe med utvikling av MSB før elevene har et metaspråk for språk. Eksempelvis kan fonologisk bevissthet jobbes med uavhengig av språk, i den første lese- og skriveopplæringen. Fonemer har overføringsverdi mellom språk, og man vil med en gang kunne si at elevenes MSB utvikles eller at forståelsen for generelle språklige konsepter utvikles. Ved å reflektere over språkets form, gjerne gjennom sammenligning eller en metaspråklig kontrastiv tilnærming, kan man gjøre alle elevene i klasserommet til en ressurs for hverandres utvikling av metaspråklig bevissthet.

I fellesskap kan man utforme fantasispråk og jobbe med å utvikle lingvistiske kategorier som gjelder for fantasispråket ved hjelp av metaspråket til elevene, eller uten, hvis de enda ikke har kommet så langt i utviklingen av et metaspråk. Gjennom slike metalingvistiske aktiviteter kan de bli bevisst på at språklig form og innhold er tilfeldig, og øve seg på refleksjon rundt språklige uttrykk. Læreplanene for språk i skolen bygger på en enighet om at man kan bruke metaspråk og opplæring i metakognisjon, som en ressurs for læring generelt, men også for flerspråklig opplæring. Dette er nedfelt i internasjonale og nasjonale dokumenter. I utviklingen av en måte man kan jobbe med å utvikle MSB hos elever, legger jeg til grunn kognitiv læringsteori. Med en slik tanke lagt til grunn for undervisningen kan man bruke elevenes kunnskap om språk fra før til å lagre kunnskapen i nye formater (fra implisitt kunnskap til eksplisitt, for at man skal kunne utvikle evnen til metakognisjon. Å prosessere helt ny informasjon er krevende, og det «[...] innebærer at informasjon som oppleves som helt ukjent, ofte ikke vil bli lagret i hjernen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 22). Å ta i bruk og videreføre den opparbeidede begrepsforståelsen fra norskfaget, gir med et kognitivt læringsperspektiv mening. Roehr-Brackin skriver: «Metacognition is characterized by introspective awareness of cognitive states and their operations as well as the individual's ability to control and plan their thought processes» (2018, s. 5). For at en elev skal kunne gjøre dette kreves det ifølge forskningen til Haukås (2020) at man får nok tid til å prøve ut og reflektere i læringssituasjonen, ikke bare at man får modellert mulige læringsstier. På bakgrunn av Haukås (2014, 2020) sitt arbeid med metakognisjon og språklæringsstrategier har det blitt tydelig at elever ikke nødvendigvis overfører kunnskap eller strategier for læring fra en kontekst til den neste (eks. fra S1/førstespråksundervisning til S2/S3/'andrespråksundervisning'). Hvis man antar at det samme gjelder for deres MSB, må man som lærer modellere transferbroer mellom kontekstene, og samtidig la elevene få nok tid til å prøve ut slike overføringer selv. Undervisning hvor man jobber med transferbilitet og kontrastiv grammatikk kan være med å gjøre det tydelig for elevene hvordan man kan bruke kunnskap om språk, til å få ny kunnskap om språk. Evnen til metakognisjon kan også trenes opp gjennom metaspråklige samtaler hvor man reflektere i fellesskap eller alene reflekterer over hva som skjer når man endrer formen på setninger (hele setningsledd eller bare enkelte ord). Tidligere i masteroppgaven ble det påpekt at forståelse gjerne utvikler seg før evnen til å formidle det samme gjennom språket selv, og man må derfor ikke undervurdere elevenes metaspråklige kunnskap bare fordi den ikke representeres eksplisitt. Som lærer kan man derfor konstruere metalingvistiske oppgaver som ikke krever at elevene skal forklare konsepter, men heller løse metalingvistiske problemer eller utfordringer. Senere i grunnskolen

kan man ha fokus på å forklare konsepter med hverdagsspråk, før man til slutt ender på et nivå hvor elevene kan bruke et metaspråk for språk (fagterminologi) i refleksjon rundt språk.

7.0 Konklusjon og refleksjon

Metaspråklig bevissthet (MSB) kan defineres på ulike måter, og hver operasjonalisering har ulike krav til hvilken kompetanse individet med den metaspråklige bevisstheten har, og hvordan kompetansen skal komme til uttrykk. Operasjonaliseringene varierer ofte i hvor stor grad kunnskapen er eller kan representeres eksplisitt. En slik forståelse lagt til grunn for måling eller vurdering av elevenes MSB kan være uheldig for flerspråklige elever som ikke har tilstrekkelig med muntlige ferdigheter i språket evnen blir målt i.

For at det skal være relevant å ha begrepet MSB, og ikke bare anerkjenne MSB som et uttrykk for språklig kunnskap, mener de med et kognitivt perspektiv på MSB at individet må kunne rette oppmerksomheten mot det spesifikke konseptet som er i fokus. Ifølge Piagets kognitive utviklingsperspektiv vil ikke en slik forståelse for konsepter utvikles før barnet er ca. 10 år. Denne forståelsen følger utviklingen og overgangen av det som blir henvist til som overgangen fra epilingvistisk oppførsel til metalingvistisk oppførsel, som betyr at språkvalgene individet tar baserer seg først på intuisjon, og gjennom eksplisitt undervisning i metaspråk for språk blir individet i stand til å ta avgjørelser basert på refleksjon. Refleksjon rundt språk kan man se på som metakognisjon om språk. En slik evne til å bruke kunnskap om språk kan trenes opp i undervisning og lærere kan fungere som støtte og modeller for elevene i prosessen med å overføre språklæringsstrategier som baserer seg på metaspråk om språk mellom språklæringskontekstene i skolen (fra førstespråksopplæringen til ‘andrespråksopplæring’, ment som alle språklæringsprosesser etter førstespråksinnlæringen).

I møte med faglitteraturen som omtaler MSB har det blitt klart at man trenger flere begrepsavklaringer for å forstå hva MSB er. Avklaringer rundt hva bevissthet er, er en av de mest essensielle avklaringene man må gjøre for å forstå hva begrepets endelige mål er. Gjennomgående for flere forståelser av MSB er at når noen har høy grad av MSB, har de gjennomgått helt essensiell opplæring på førstespråket sitt først, for å utvikle et metaspråk for språk. Med en slik forståelse realiseres norskfaget som en arena for å bygge ut elevenes tilegnede implisitte kunnskap fra førstespråket, til eksplisitt representert lingvistisk kunnskap. I læreplanen for fremmedspråk legges det vekt på at språkopplæring skal bygge på elevens andre språk i opplæringen. I henhold til forskning er det bevist at flerspråklighet kun er en ressurs for individet hvis det aktivt brukes i opplæringen, og her muliggjør utvikling av MSB en arena for å bruke klasserommets flerspråklighet som en ressurs for alle elevene.

Etter gjennomgangen av tekstene og deres forståelse av MSB velger jeg å tolke metaspråklig bevissthet som et mål. I undervisning kan man jobbe med å utvikle elevenes metakognisjon. Gjennom øvelse i metakognisjon (refleksjon) kan man utvikle elevenes evne til å bruke metaspråklig kunnskap som en ressurs for videre språklæring. Veien dit består av flere språklæringsprosesser (førstespråk og 'andrespråk') og -kontekster (uformell og formell instruert), og en sammensetning av flere typer kunnskap, ferdigheter og evner. Siden forskning så langt antyder at simultant flerspråklige har fordeler innenfor språklæring, hvis flerspråkligheten blir tatt hensyn til i undervisning, og sett i forhold til enspråklige eller sekvensielle flerspråklige, ser jeg det som nødvendig at man anser all språklæring og språklæringsprosesser som relevant for utvikling av individets MSB. Det vil ikke si at man kan si at et barn som utøver intuitive rettelser på eget språkbruk er metaspråklig bevisst, men h*n viser tegn til tidlig og/eller lav grad av MSB. På bakgrunn av tekstenes redegjørelser for begrepet er det også slik at individets språklige kompetanse ikke blir metaspråklig bevisst, i høy grad, før man får eksplisitt grammatikkundervisning i ett språk, og får evnen til å bruke denne kunnskapen dekontekstualisert fra språket kunnskapen først ble lært på. Det sies at forståelse læres raskere enn ferdigheter i å forklare gjennom språket, og at operasjonaliseringer av metaspråklig bevissthet som krever eksplisitt representert metaspråklig bevissthet muligens ikke viser til elevenes fulle metaspråklige evne.

Oppsummerende kan man si at man kan stimulere til utvikling av MSB gjennom en rekke metalingvistiske aktiviteter hvor elevene over tid utvikler evnen til å rette oppmerksomheten til enkeltkonsepter i språket, og får evnen til å analysere det språklige konseptet gjennom et metaspråk for språk. Underveis kan man godkjenne ulike former for kunnskapsformidling fra elevenes side, nettopp fordi MSB kan sees på som et kognitivt konsept som utvikles over tid. En slik forståelse kan tyde på at å måle MSB over korte perioder kan være problematisk fordi operasjonaliseringer av begrepet kan unnlate verdifull metakognitiv refleksjon rundt språk på grunn av korte tidsrom av studier og for smal forståelse for hva som er metaspråklig adferd.

8.0 Videre forskning

Videre kunne det ha vært interessant å få en oversikt over hvordan MSB faktisk utvikler seg hos både enspråklige og flerspråklige i Norge, siden flere har påpekt at gruppene krever ulike måter å måle den metaspråklige bevissthet på. En slik oversikt kunne ha bidratt til at det var enklere å utvikle en progresjonstrapp for utvikling av MSB på ulike klasstrinn og for ulike grupper språkinnlærere. Som Bialystok påpekte i 2001, har forskning implisert og tillagt MSB stor verdi for språklæring, det er da bekymringsverdig at man ikke har en oversikt over hvordan det utvikler seg, og hvilke konkrete implikasjoner det har for undervisning i et flerspråklig klasserom, som tross alt de fleste norske klasserommene allerede er. Det kunne vært interessant å sammenligne operasjonaliseringer av MSB som er brukt i studier, for å se hvilken type metaspråklig bevissthet de fanger opp, og hva ulike operasjonaliseringer har utelukket. En oversikt over hvilke positive og negative sammenhenger utvikling av MSB og videre språklæring har, hadde også vært interessant og funnet ut av.

Fagfeltet for MSB er i stadig utvikling og forhåpentligvis har man flere svar på alle spørsmålene om et par år. Jeg gleder meg uansett til å følge forskningsfeltet videre.

9.0 Kildeliste

- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyer. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105 (3), s. 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Ammar, A., Lightbown, P. M., Spada, N. (2010). *Awareness of L1/L2 differences: does it matter?*. *Language Awareness*, 19(2), 129-146. <https://doi.org/10.1080/09658411003746612>
- Aukrust, V. G. (2006). Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt. Rapport. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2005). *Andrespråklæring* (2.utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bialystok, E. (2001). Thinking about language. I Bialystok, E. (Red.), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (s. 121-151). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963.006>
- Bjørke, C. & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. I Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.) (s. 18-32). Cappelen Damm AS.
- Bye, P., Trosterud, T. & Vangsnes, Ø. (2003). *Språk og språkvitskap. Ei innføring i lingvistikk*. Det Norske Samlaget.
- Carlsen, C. H. (u.å.). Rammeverket (CEFR), ferdighetsnivåer og orofiler. Council of Europe. <https://www.coe.int/no/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>
- Egeberg, Espen. (2022). *Flere språk, flere muligheter. Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg). Cappelen Damm AS.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester.

- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser for forsknings- og utredningsarbeid for studenter* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Grennes, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven*. Cappelen Damm AS.
- Gujord, A.-K. H & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad – status og tendrar i norsk andrespråksforskning. I Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 134-163). Cappelen Damm AS.
- Gujord, A.-K. H. & Olsen, A.-M. K. (2021). Andrespråkslæring kontra framandspråkslæring – framleis eit relevant skilje? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(4), 358-396.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-03>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. I Haukås, Å., Bjørke, C. & Dypedal, M. (Red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (s. 11-30). Routledge.
- Haukås, Å. (2020). Metakognisjon og språklæringsstrategier. I Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.) (s. 68-83). Cappelen Damm AS.
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. I Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.) (s. 50-64). Cappelen Damm AS.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in second language learning*, 27, 129-140.
<https://doi.org/10.1017/S0272263105050084>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2018). *How Languages are Learned* (4. utg.). Oxford University Press.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm AS.
- Nordanger, M. & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. Fra Krashens læring og tilegnelse til avveiningen mellom det eksplisitte og implisitte i moderne andrespråksopplæring. I Gujord, A-K. H. & Randen, G. T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 164-189). Cappelen Damm AS.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Pedersen, S. (1997). *Språk og språkutvikling hos barn*. Det Norske Samlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Randen, G. T. (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter/* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]/ <https://bora.uib.no/bora-xmli/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I Gujord, A-K. H. & Randen, G. T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 311-335). Cappelen Damm AS.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. Routledge.
- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. I Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.) (s. 33-49). Cappelen Damm AS.
- Språkrådet & Universitetet i Bergen. «allmenn». Hentet 15.05.2022: <https://ordbokene.no/bm/894/allmenn>

Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L. (Eds.). (1984). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. Springer Berlin Heidelberg.

Wang, G. H. & Wang, S.-D. (2013). Roles of Metalinguistic Awareness and Academic Extensive Reading in the Development of EFL/ESL Academic Writing Skills. *Journal of Arts and Humanities*, 2(9), 47-55.

10.0 Liste over figurer/tabeller

Tabell 2.1.1 Masteroppgavens forståelse av markerte og ikke-markerte begreper	14
Tabell 2.5.1.1 Oversettelse av høflighetsfraser fra engelsk til norsk	26
Tabell 2.5.2.1 LK20 sin begrepsavklaring av kompetanse, kunnskap og ferdigheter.....	30
Tabell 3.3.2.1 Tekst én: Oversikt over strategisk søk på tekst til faglitterær analyse	41
Tabell 3.3.2.2 Tekst to: Oversikt over strategisk søk på tekst til faglitterær analyse.....	42
Tabell 3.3.2.3 Ekskludert tekst: Oversikt over strategisk søk på tekst til faglitterær analyse.....	44
Tabell 4.5.1 Roehr-Brackin sine avgensninger av begreper knyttet til eksplisitte og implisitte prosesser	69
Tabell 5. 1 Tolkning av definisjoner fra litteraturstudie.....	71