

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk tegnspråk og tegnspråkdidaktikk**

Mai 2022

Å peke i tekst og rom

Andrespråktrekk i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel

Malene Johansen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

For elever med nedsatt hørsel og som dermed bruker norsk tegnspråk som førstespråk regnes norsk skriftspråk som deres andrespråk. Denne studien retter seg mot elevtekster skrevet av denne elevgruppen, og gjennom elevtekstanalyse forsøker jeg å finne og forklare andrespråktrekk i fem elevtekster fra ungdomstrinnet. Problemstillingen er: *Hvordan kan andrespråketeori bidra til å forklare hvordan skifte av modalitet kan komme til uttrykk i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel?*

Tegnspråk skiller seg blant annet fra skriftspråk i å være et romlig og visuelt-gestuet språk. Skriftspråk er et lineært språk som skaper mening gjennom blant annet faste setningsmønstre og setningsledd. Det betyr at i møtet mellom tegnspråk og skriftspråk er det også et møte mellom to ulike modaliteter. Andrespråkeleven skal lære seg, ikke bare å uttrykke seg på et nytt språk, men også med en ny modalitet. Ulike modaliteter har ulike begrensninger og muligheter og som språkinnlærer er det å bli bevisst og lære seg disse, en viktig del av språklæringen. Ved bruk av blant annet begrepene *transfer*, *transspråking*, *kaos/kompleksitet*, *språkøkologi* og *semiotiske strategier* i møte med funnene i analysen, gir oppgaven et forslag til forståelse av funnene. Hovedfunnet i studien er at det er mye bruk av tekstlig peking både i form av stedsadverbet «der», pronomen, determinativ og bøyning av substantiv. Gjennom diskusjonen stiller jeg derfor spørsmålene om dette kan være et andrespråktrekk, der elevens romlige førstespråk er med på og påvirker deres lineære andrespråk.

Abstract

For students with hearing impairments and who therefore use Norwegian Sign Language as their first language, the Norwegian Written Language is considered their second language. This study focuses on texts written by this group of students. By analysing five texts written by students in the age of 13 – 16, I try to find and explain second language traits in these texts. The study therefore issues the question: *How can second language theory help explain how changing modality can be expressed in student texts written by students with hearing impairments?*

Sign Language differs, among other things, from Written Language in using gestures systematically and being a spatial and visual language. Written Language is a linear language that creates meaning through, among other things, fixed sentence patterns and clauses. This means, that in the meeting between Sign Language and Written Language there is also a meeting between two different modalities. The language learner must, not only learn to express himself in a new language, but also in a new modality. Different modalities have different limitations and possibilities, and as a language learner one has to become aware of and learn these. By using the terms: *transfer, translanguaging, chaos/complexity, linguistic ecology* and *semiotic strategies* in the discussion of the analysis, the thesis provides a proposal for an understanding of the findings. The main finding of the study is that there is a lot of textual pointing. This in the form of the Norwegian adverb "der" ("there" in English), pronouns, determinative and inflection of nouns. In the discussion I therefore ask the question whether this can be a second language trait, where the student's spatial first language participates in and influences their linear second language.

Forord

Å skrive denne masteren har vært en spennende prosess der jeg har fått lov til å dykke ned i et tema jeg synes er ordentlig interessant. Det har gitt meg nye perspektiv på tegnspråk, andrespråk og også læreryrket. Jeg gleder meg til å komme ut i skolen og jobbe med videre med elevtekster, men mest av alt å møte og jobbe med elevene som har skrevet dem.

Takk til veileder Johan Hjulstad. Jeg har satt pris på oppmuntrende tilbakemeldinger og faglige samtaler. Å skrive master har jeg ikke gjort før, så det har vært trygt å kunne komme til deg med spørsmål, både store og små.

Takk til Josefine, kollektivlivet er en fest med deg! Setter pris på kaffedrøs og god stemning. Takk for at du har holdt humøret mitt oppe og latt meg legge ut om dagen på lesesalens små og store begivenheter.

Og til sist, men virkelig ikke minst: Miriam. Å ha en søster som er så rå, smart, tålmodig og snill som deg, det ser jeg skikkelig stort på. Tusen takk for at du har vist interesse for det jeg skriver om. Et år med master er et år der man sitter mye i sitt eget hode, takk for at jeg har fått diskutert fag og luftet tanker og ideer med deg. Takk for gjennomlesing og språkvask, kaffe, macroner og latter.

OsloMet – storbyuniversitetet, mai 2022

Malene Johansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	IV
Innholdsfortegnelse	V
1 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Tegnspråk før og nå.....	2
1.3 Forskning på tegnspråk som andrespråk: Hva er gjort tidligere?	3
1.4 Problemstilling.....	4
1.5 Begrepsavklaring	7
2 Metode.....	10
2.1 Kvalitativ studie.....	10
2.2 Elevtekstanalyse	11
2.3 utfordringer ved elevtekstanalyse	13
2.3.1 Mottakerhenvendelsen	13
2.3.2 Underveisskriveren.....	14
2.3.3 Den ufrivillige og uvillige skriveren	14
2.4 Elevens kompetanse	16
2.5 Feilbegrepet	17
2.6 Normativt eller deskriptivt?.....	18
2.7 Forskningsetikk	19
2.7.1 Relabilitet	20
2.7.2 Validitet.....	21
2.8 Datainnsamling.....	21
2.9 Datamaterialet.....	22

2.9.1	Informasjon om informantene	23
2.9.2	Analyseprosessen	23
2.9.3	Glosse	24
2.10	Oppsummering	25
3	Teori	26
3.1	Skrijving	26
3.2	Språk i møte med språk	27
3.2.1	Mellomspråk.....	28
3.2.2	Kaos og kompleksitet	30
3.2.3	Transfer	33
3.2.4	Transspråking	34
3.2.5	Heteroglossia.....	35
3.2.6	Språkøkologi	37
3.2.7	Språkbruk	39
3.3	Grammatikk	40
3.3.1	Skriftspråket	42
3.3.2	Pronomen	42
3.3.3	Adverb.....	43
3.3.4	Determinativ	43
3.3.5	Bøyning av substantiv	43
3.4	Tegnspråklig grammatikk.....	44
3.5	Modaliteter: Tegnspråk og tospråklighet.....	49
3.6	Oppsummering	52
4	Analyse av data	53
4.1	«Elevttekst A»	53
4.2	«Elevttekst B».....	55
4.3	«Elevttekst C».....	58

4.4	«Elevtekst D»	60
4.5	«Elevtekst E»	62
4.6	Oppsummering	65
5	Diskusjon.....	66
5.1	Modalitet og kontekst	66
5.1.1	Cross-modal transfer	67
5.1.2	Uklare referenter	72
5.1.3	Ordforråd	74
5.1.4	Kontekst i tekst.....	75
5.2	Fra kaos til orden	76
5.2.1	Å peke for å rydde	77
5.2.2	Flere lag.....	79
5.3	Utprøving av hypoteser	81
5.3.1	Markering av bestemt form	83
5.3.2	Fokus på sted.....	84
5.4	Mottakerbevissthet.....	85
5.5	Avsluttende drøfting	86
5.6	Oppsummering	88
6	Avslutning	90
6.1	Implikasjoner for lærerlivet	90
6.2	Veien videre.....	92
7	Litteratur.....	94
8	Vedlegg	97
8.1	Vedlegg 1: Infobrev og samtykkeskjema	97
8.2	Vedlegg 2: Utklipp fra oppgaveheftet	100

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Høsten 2019 startet jeg på årsstudium i norsk tegnspråk, som en del av grunnskolelærerutdanningen. Å lære et nytt språk i voksen alder er en veldig spennende prosess, og en skjønner fort at språkutvikling ikke bare handler om å tilegne seg et bredt nok ordforråd eller tegnforråd, det handler også om å sette seg inn i et system og i en kultur. Å lære tegnspråk handler i tillegg om å lære seg en ny måte å formidle seg på. Mitt førstespråk er norsk talespråk og skriftspråk, som betyr at jeg uttrykker meg på et språk som er auditiv basert. Jeg bruker hendene til å gestikulere, men den systematiske meningsskapingen skjer ved ordene jeg formulerer med munnen, eller som jeg formulerer ved grafiske tegn på papiret. Det å lære seg tegnspråk gjorde at jeg måtte tenke annerledes i kommunikasjonen, alt måtte være visuelt tilgjengelig. I tillegg måtte jeg lære å bruke kroppen og hendene på en systematisk og strukturert måte. I mitt førstespråk skapes mening ved at ord plasseres lineært, og ordenes plassering er en viktig del av meningsskapingen. På tegnspråk organiseres tegnene, for meg, på en helt ny måte. Man bruker området foran kroppen, tegnrommet, til å plassere de ulike elementene i en meningsskaping, og peker til disse underveis i samtalen. Jeg måtte altså lære å plassere og navigere meg i et tegnrom med de mulighetene og begrensningene som det gir. Noe av det jeg synes var mest utfordrende med å lære tegnspråk var nettopp det å plassere objekter inn i tegnrommet, og også å ha kontroll på de ulike objektene. Jeg fikk ofte tilbakemelding om å bruke tegnrommet mer aktivt, i stedet for å bruke norsk talespråk-struktur når jeg kommuniserte. Å oversette ord for ord, til tegn og tegn, gjorde at det var tyngre for avleseren å tolke og forstå meningen jeg forsøkte å produsere.

Det å lære et andrespråk har vært utrolig spennende, og gjennom et år med god undervisning med dyktige lærere ble dette et år som skapte en større faglig nysgjerrighet. Jeg ble interessert i å lære mer om hvordan tegnspråk ser ut i den norske skolen. Hvordan læres språket bort, og hvordan kan jeg bli en god lærer for elevgruppen som blir undervist i og på tegnspråk. Gjennom lærerutdanningen har jeg også hatt stor interesse for skriveundervisning og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk. Når jeg lærte at for elever med nedsatt hørsel regnes skriftspråket som deres andrespråk, ble jeg nysgjerrig på om og hvordan det kommer til uttrykk i elevtekster.

1.2 Tegnspråk før og nå

Ifølge Norges Døveforbund er det i dag cirka 16.500 tegnspråkbrukere i Norge (NDF, 2016). Av disse er cirka 5000 døve. Kampen om tegnspråk, og ikke minst det å få bruke språket i skolen, har vært lang. 1. april 1825 åpnet den første døveskolen med den døve læreren A. C. Møller som førstelærer (Vonen, 2020). Gjennom denne skolen fikk døve barn komme sammen, få opplæring på et språk som var tilgjengelig for dem, og slik utviklet også det norske tegnspråket seg. Etter hvert som konseptet døveskole ble mer og mer kjent, blomstret det også ulike «skoler», eller pedagogikker fram. Mot slutten av 1800-tallet ble døveskolenes undervisning basert på oralismen. Dette er en pedagogikk hentet fra Tyskland som bygger på en oppfatning om at «opplæring av døve barn burde foregå på landets majoritetsspråk (...), og at bruk av tegn i undervisningen burde unngås, i frykt for at det kunne distrahere elevene fra å arbeide målbevisst nok med talespråket» (Vonen, 2020, s. 20). Grunnideen var at talespråk var den eneste riktige måten å tenke og lære på (NorskDøvemuseum). Ikke før i læreplanen fra 1997, L97, fikk døve elever endelig rett til å bli undervist i og på tegnspråk. Dette var en viktig endring i den norske skolen, der døve endelig fikk undervisning på et språk som var tilgjengelig for dem. Majoritetsspråket ble ikke lengre sett på som den eneste riktige måten å tenke og lære på.

Anerkjennelse av tegnspråk som et språk og ikke bare et kommunikasjonshjelpemiddel, har som sagt vært en lang kamp. Så sent som i 2009 ble norsk tegnspråk anerkjent som et fullverdig språk (NDF, 2016), og 25. mars 2021 gav språkloven norsk tegnspråk status som det nasjonale tegnspråket i Norge, som stiller det likeverdig med norsk talespråk og skriftspråk (Språklova, 2021 §7). Denne kampen har resultert i at tegnspråkbrukere i dag regnes som to- eller flerspråklige. Barn med nedsatt hørsel har rett på å bli undervist i og på tegnspråk, dette slås fast i *Opplæringslova* §2-6 (1998). Denne elevgruppa har en egen læreplan i fagene «norsk for elever med tegnspråk», «engelsk for elever med tegnspråk», musikkfaget blir erstattet med faget «drama og rytmikk for elever med tegnspråk» i tillegg til at de har «norsk tegnspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for at undervisningen for elevene i denne elevgruppa blir god, og at elevene går ut av skolen med en grunnskoleutdanning som har «opne døra mot verda og framtida» (Opplæringslova, 1998 §1). Slik kan elevene ta del i samfunnet i både utdanning, arbeid og fellesskap (Opplæringslova, 1998 §1).

1.3 Forskning på tegnspråk som andrespråk: Hva er gjort tidligere?

Det at elever som bruker tegnspråk i dag regnes som to- eller flerspråklige har gjort at forskning rundt dette temaet også har vokst fram. Å bruke andrespråkperspektiv i analysen av språkkompetansen til elever med nedsatt hørsel, er gjort tidligere. Elisabeth Svinndal stiller i boken *Døve og sterkt tunghørtes norskkunnskaper*, spørsmålet: «På hvilken måte kan vi si at døve og sterkt tunghørte grunnskoleelevers norskferdigheter er regelstyrte, og kan eventuelle regler forsvare en ny teoretisk tilnærming til feltet?» (Svinndal, 2002, s. 9). I studiet undersøker hun om en kan finne karakteristiske trekk i norskferdighetene til døve og sterkt tunghørte, og om det er hensiktsmessig å bruke andrespråkteori i møte med denne elevgruppas språkferdigheter. Hun finner blant annet at norskproduksjonen til informantene ser ut «til å være regelstyrt i henhold til språklæringsprosesser som er velkjente innen andrespråkteori» (2002, s. 113). I tillegg understreker hun at de avvikene en finner ikke kan begrunnes i et dårlig eller mangelfullt utviklet språk, men at det handler om læringsprosesser av ulike språkkategorier som er i gang. Til videre forskning oppfordrer Svinndal en studie som i større grad kan vurdere informantenes andrespråk i henhold til deres førstespråk, for slik å bedre kunne undersøke om det skjer overføringer fra førstespråket til andrespråket.

Torill Solbø Zahl leverte høsten 2000 hovedoppgaven *Døves tospråklighet: hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* (Zahl, 2000). I denne oppgaven undersøker hun hvordan grunnskoleelever med nedsatt hørsel, og som har foreldre med nedsatt hørsel, skriver. Noen av funnene hennes i de fem informantenes tekster var blant annet «stor grad av overflødig bruk av deiktisk referanse» (2000, s. 94), i tillegg til jevnt over riktig bruk av ord som «her, der, hit og dit» (2000, s. 100). En av hennes hovedkonklusjoner er både at tekstene viser en forståelse for det norske skriftspråkets normer, samtidig som at de avvikene en finner varierer. Det vil si at språkg regler som ser ut til å være lært i en tekst, ikke nødvendigvis blir brukt i en annen tekst skrevet av samme informant. Formålet med oppgaven er både å peke på hvordan elevene skriver, noe som igjen kan brukes som et springbrett til videre forskning på elevtekster.

I *Elever med hørselshemming i skolen: en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte* presenteres resultater fra utredelsen om hvordan «utdanningsresultatene er for hørselshemmede i Norge» (Hendar, 2012, s. 5). Hensikten med dette prosjektet var å legge fram en oversikt, i tillegg til å få større kunnskap om elever med hørselshemming i

grunnskolen. Noe av det resultatet viste var blant annet at «grunnskolepoeng, standpunktkarakter og resultater på nasjonale prøver er lavere enn resultatet for andre elever i Norge» (2012, s. 95). Veien videre, mener Hendar, er fokus på økt kvalitet i opplæringen gjennom blant annet bedre muligheter til kommunikasjon for elevene.

I artikkelen «Using L1 sign language to teach writing» stiller Krister Schönström og Ingela Holmström spørsmålene: Hva betyr det å undervise i skriving på tegnspråk? Hva betyr det å lære å skrive som en person med nedsatt hørsel? (Schönström & Holmström, 2020). Her understrekes de mange ressursene som ligger til grunne når en bruker elevens førstespråk for å undervise dem på andrespråket. Flere studier viser at det er sammenheng i ferdigheter innenfor tegnspråk og skriftspråk, og dermed vil det være en ressurs å bruke tegnspråk for å undervise i skriving. De oppfordrer til videre forskning på bruk av tegnspråk i skriveundervisningen, med ulike vinklinger av både språk og metode, fordi det er fortsatt lite studie på dette feltet. I artikkelen «Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires» (Kusters et al., 2017) fokuseres det mer på semiotiske ressurser. Det argumenteres for at bruken av semiotiske ressurser som en referanseramme i forskningen gir potensialet til å skape en bro mellom studiene av flerspråklighet i tale- og tegnspråk, i tillegg til studier om gester og multimedialitet. De tar også utgangspunkt i begrepet transspråking for å vise hvordan de som språker bruker alle deres semiotiske ressurser, både for å gjøre seg forstått og for å forstå andre.

Det disse studiene og artiklene har felles, er at de understreker at det fortsatt mangler forskning på språkopplæringen til elever med nedsatt hørsel. I mitt arbeid tar jeg med meg Svinndal sin oppfordring om å forstå andrespråkstrekke i lys av førstespråket. Kuster m. fl. ser på hvordan språkbrukeren bruker de semiotiske ressursene til å skape mening, og jeg lurer på hvordan det kommer til uttrykk hos elever med nedsatt hørsel som har norsk som andrespråk. Videre synes jeg det er interessant hvordan Zahl trekker fram elevens bruk av deiktisk referanse, og stiller meg bak spørsmålet om hvordan førstespråket kan brukes som en ressurs i språk- og skriveopplæringen. Dette er tanker jeg tar med meg videre når jeg skal formulere min problemstilling.

1.4 Problemstilling

Viktigheten av å kunne uttrykke seg skriftlig og utvikle gode skriveferdigheter, har både et samfunnsperspektiv og et kreativt perspektiv. I samfunnet vårt i dag blir viktigheten av å

kunne uttrykke seg skriftlig større. Dette gjelder både for å kunne ta del i et sosialt miljø i form av sosiale medier og for å kunne ta høyere utdanning. Dette gir skrijving og god skrivekunnskap et viktig framtid- og demokratisk perspektiv (Iversen & Otnes, 2021). Å kunne skrive i ulike situasjoner krever en bred tekstkompetanse, og dette er en av grunnene til at skrijving en grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2.3 Grunnleggende ferdigheter). Dette viser at skrivekunnskap ikke bare hører norskfaget til, men «skrijving i alle fag» er et bærende prinsipp i alle fag, og i skolen som helhet. Når denne ferdigheten får så stor plass i skolen er det i tillegg et tydelig signal om at det også er et av de bærende prinsippene i storsamfunnet. Det handler om å gi elevene de verktøyene de trenger for å ta del i samfunnet og bli delaktige samfunnsborgere. Skriveopplæring er et samfunnsansvar som går så langt som å gi barna som vokser opp i dag de verktøyene de trenger for å kunne bruke deres yringsfrihet (Iversen & Otnes, 2021). Som lærer må en derfor hjelpe elevene til å utvikle skrivekunnskapen best mulig. For at dette skal være mulig må vi vite hva eleven kan streve med, og hvorfor han eller hun kan streve med dette.

For tegnspråkbrukere regnes skriftspråket som deres andrespråk (Schönström & Holmström, 2020). Dette fordi skriftspråket ikke er basert på deres førstespråk, slik som talespråk er. Her må det nevnes at vi taler noe annerledes enn vi skriver, og talespråk og skriftspråk får dermed litt ulike uttrykk. Likevel er det riktig å si at det norske skriftspråket er basert på det norske talespråket (Språkrådet, 2021b). Dette bør gi konsekvenser for både hvordan en lærer bort språket, men også hvordan en leser elevtekstene. Det bør og må settes andre krav til en andrespråklig tekst enn en førstespråklig tekst. Undersøkelser viser likevel at døve, eller sterkt tunghørte elever ikke opplever at dette gir konsekvenser for hvordan undervisningen deres blir lagt opp. Dette kan gjelde tilrettelegging med tanke på rammefaktorene (Kermit, 2018, s. 50), eller pedagogisk eller didaktisk tilrettelegging (Marschark & Knoors, 2018). Selv om undersøkelser viser at døve jevnt over ligger bak sine jevnaldrende i skoleprestasjoner (Hendar, 2012; Marschark & Knoors, 2018), kan Schönström og Holmström vise til to viktige funn. For det første er det slik at i mange tilfeller ligger døve bak sine jevnaldrende når det kommer til skriveferdighet (2020). Det andre funnet viser det motsatte, nemlig at døve eller tunghørte elever ligger foran sine jevnaldrende når det kommer til skriveferdigheter. Med disse to funnene som grunnlag, er det nærliggende å konkludere med at skriveferdigheter ikke nødvendigvis er knyttet til hørsel, eller mangelen på den, men at disse funnene peker på et pedagogisk problem. Mangelen på hørsel er dermed ikke et hinder i å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, så lenge undervisningen er lagt opp på en pedagogisk riktig måte som tar

utgangspunkt i de utfordringene og mulighetene dette gir. Det å se på skriveopplæringen som andrespråkopplæring er derfor nyttig å ta med i undervisningen, og en slik tilnærming kan kanskje bli en hjelp for å tilrettelegge på en god måte.

Både Svinndal og Zahls funn viser at en faktisk kan finne andrespråktrekk i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel (Svinndal, 2002; Zahl, 2000). Schönström og Holmström viser til forskning som viser at utviklingen av grammatikkompetanse hos barn med nedsatt hørsel var lik utviklingen av hørende andrespråkinnlærere (2020, s. 77). Kusters m.fl. oppfordrer til en studie som også tar på alvor de mange semiotiske ressursene som er i bruk når en språker, og da hvordan skriftspråk, talespråk og tegnspråk baseres på ulike modaliteter (2017). Når elever skal lære andrespråket skriftspråk er det dermed ikke bare et nytt språk, men det er også en ny modalitet. Ulike modaliteter vil ha ulike forutsetninger for hvordan en kan produsere språk. Det må kanskje da bety at eleven må lære nye måter, ikke bare å ordlegge seg på eller nye måter å strukturere setninger på, nei, eleven må lære en ny måte å språke på. Dette med alle de forutsetningene den nye modaliteten legger til grunne.

Førsteamanuensis for tegnspråk og tolkning ved NTNU, Rolf Piene Halvorsen skriver at: «Språk skiller seg ikke fra hverandre med hensyn til hva de kan uttrykke, men hvordan de uttrykker det» (Halvorsen, 2020, s. 89). Det er derfor interessant å se videre på hvordan ikke bare bytte av språk, men også modalitet kommer til uttrykk i tekster skrevet av elever med nedsatt hørsel.

Når jeg først startet på denne studien visste jeg at jeg ville undersøke elevtekster med et andrespråkperspektiv. Hva jeg skulle lete etter av språktrekk utenom dette, var ikke noe jeg hadde bestemt på forhånd. I møte med elevtekstene var derfor problemstillingen: *Hvilke andrespråktrekk kan en finne i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel?* Når jeg begynte å lese tekstene, la jeg spesielt merke til «Elevtekst C» og den hyppige bruken av ordet «der». Ved nærmere lesing begynte jeg å lure på om dette kunne være et forsøk på å plassere objekter inn i fortellingen. Jeg ble derfor nysgjerrig på om dette kunne være et andrespråktrekk og om det i så fall var noe som gikk igjen i flere av tekstene. Dette så ut til å være et trekk som gikk igjen i flere tekster og derfor ble problemstillingen i denne studien: *Hvordan kan andrespråkteori bidra til å forklare hvordan skifte av modalitet kan komme til uttrykk i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel?* Til denne problemstillingen vil jeg også stille to forskningsspørsmål: Hvordan kommer peking til uttrykk i skiftet fra et tredimensjonalt språk til et lineært språk i elevtekstene? Hvordan kan andrespråkteori hjelpe oss til å forklare og forstå elevens avvik når de skifter fra et tredimensjonalt språk til et lineært

språk? Kanskje kan et andrespråkperspektiv hjelpe oss til litt bedre å forstå språktrekkene en finner i elevtekstene. Det krever at en ser på elevtekstene i forhold til det språket de er skrevet på, nemlig norsk skriftspråk. I tillegg vil det være interessant å bruke elevens førstespråk til å forsøke å forklare de eventuelle avvikene eller andrespråktrekkene en kan finne.

1.5 Begrepsavklaring

I denne oppgaven legger jeg som sagt an et andrespråkperspektiv. Før jeg går videre på teorikapittelet er det derfor først nødvendig å definere nøkkelbegrepene *førstespråk*, *andrespråk* og *flerspråklighet*. Siden jeg skriver en master i skolerettet utdanningsvitenskap, velger jeg å bruke Utdanningsdirektoratets begrepsdefinisjoner. Førstespråk er en «persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det betegner vanligvis språket vedkommende har lært først, benytter mest og er nærmest knyttet til (Iversen & Otnes, 2021). Andre bruker også begrepet *primærspråk*, og forklarer det som det språket som av ulike kontekstuelle grunner ligger naturlig for en person å tilegne seg (Busterud, 2018). For en person med nedsatt hørsel vil det av kontekstuelle grunner, hørselen, være naturlig å tilegne seg tegnspråk. Likevel kan en se at en i skolesammenheng forholder seg til begrepet førstespråk og ikke primærspråk, derfor vil jeg videre i studien forholde meg til begrepet førstespråk.

Andrespråk definerer Utdanningsdirektoratet som et språk «en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette betyr dermed språk som ikke er personens førstespråk, men som han eller hun likevel må forholde seg til på daglig basis. Å være flerspråklig definerer Utdanningsdirektoratet som en person som er «vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). En kan se at å ha et andrespråk og det å være flerspråklig ikke nødvendigvis utelukker hverandre, men at det handler om i hvor stor grad en føler identitet til språket eller ikke. I den sammenhengen må det også sies om en person identifiserer seg med et språk eller ikke, er vanskelig for en utenforstående å si noe om.

Andrespråk og flerspråklig er to begrep som i stor grad peker tilbake på språkbrukeren. Men det er også behov for et begrep som peker på språket, og dets rolle inn i elevtekstene. I ulike

teorier kan en finne variasjoner av spesielt to begrep, *målspråk* og *innlærerspråk*. I denne studien har jeg valgt å bruke begrepet innlærerspråk. Dette fordi begrepet målspråk indikerer en endestasjon (Larsen-Freeman, 1997). Som nyere språkteori peker på, er språk dynamisk og under konstant utvikling. Dette gjør at en indikasjon om en endestasjon i språklæring ikke blir riktig. Uansett om man er førstespråkbruker eller andrespråkbruker vil en alltid være en del av den språklige utviklingen som skjer ved å bruke språk (Bailey, 2012). Kontekst i form av medmennesker, kultur, sted og tid vil i et språkøkologisk perspektiv alltid være med i utviklingen av språket. Begrepet innlærerspråk fordrer i større grad en forståelse av et dynamisk språk. Larsen-Freemans teori om språk og begrepet språkøkologi er noe jeg vil komme nærmere inn på og utdype i teorikapittelet. Begrepet innlærerspråk er sammensatt av ordene innlærer og språk. Ordet innlærer understreker at dette er en kontinuerlig utviklingsprosess som skjer nå. Ordet språk peker på det innlæreren lærer. Jeg vil derfor bruke dette begrepet videre i studien.

I denne studien er det språkene norsk tegnspråk og norsk skriftspråk som er i fokus. Det finnes omtrent 150 tegnspråk (Språkrådet, 2021a) og flere tusen skriftspråk (Eberhard et al., 2022) i verden. I tillegg har vi også to norske skriftspråk, nemlig bokmål og nynorsk. For enkelhets skyld vil jeg likevel i denne studien bruke begrepene *tegnspråk* og *skriftspråk* når jeg snakker om norsk tegnspråk og norsk skriftspråk (bokmål).

For å svare på problemstillingen i denne masteren vil jeg først gjøre rede for metoden og de metodiske vurderingene jeg har gjort i studien. Å begynne med metoden er en noe uvanlig måte å strukturere en slik oppgave på. Jeg har likevel valgt å gjøre dette på denne måten for å synliggjøre prosessen som har preget studien min. Som nevnt begynte jeg å lese elevtekstene med fokuset andrespråktrekk. Hvilke trekk jeg lette etter, og hva disse kunne bety utover andrespråktrekk, hadde jeg ikke bestemt meg for på forhånd. Etter at jeg hadde lest elevtekstene og fått et inntrykk av dem, ble arbeidet med teorien viktig. Teorien hjalp meg til å forstå trekkene jeg fant, for slik å kunne gå enda dypere inn i analysen av elevtekstene. Ved å starte med metodekapittelet, før jeg tar fatt på teorikapittelet, håper jeg at kan være med på å illustrere den studieprosessen denne oppgaven har hatt, og at det kanskje kan bidra til å synliggjøre viktigheten av nettopp elevtekstene.

I teorikapittelet vil jeg legge fram ulike teoretiske perspektiv på språk og andrespråk. I den sammenheng vil spesielt begrepene *transfer*, *transspråking*, *kaos og kompleksitet*, *språkøkologi* og *semiotiske strategier* vil være sentrale. Funnene i analysen vil være grunnlaget for diskusjonen der jeg vil drøfte dem i forhold til teorien. I avslutningen vil jeg

forsøke å dra linjer fra funnene og diskusjonen, til hvilke implikasjoner disse kan ha i lærerhverdagen og skriveopplæringen for elever med nedsatt hørsel.

2 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort i studien min. Først vil jeg gjøre rede for hva kvalitativ studie er, og hvorfor jeg har valgt metoden elevtekstanalyse. Videre vil jeg også legge fram de ulike mulighetene og begrensningene en slik metode gir. I møte med elevtekstanalyse av andrespråktekster er det spesielt to begreper jeg vil se nærmere på, dette er *elevens kompetanse* og *feilbegrepet*. Disse vil være sentrale begrep å ha som grunnlag i analysearbeidet, og derfor har jeg valgt å diskutere dem i metodekapittelet. Videre vil jeg legge fram de etiske valgene jeg har måttet gjort i forskningsprosessen før jeg presenterer datamaterialet.

2.1 Kvalitativ studie

Metoden jeg har valgt er elevtekstanalyse, som faller inn under kategorien kvalitativ studie. Dosent i filosofi ved NTNU Frode Nyeng definerer kvalitative studier som metoder som «brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener» (2012, s. 71). Nyeng hevder at en slik type metode ikke har som mål å danne allmenne teorier, men målet kan heller være å prøve å forstå et fenomen eller en hendelse. Hvilken metode en velger handler om hvilke kvaliteter en ønsker å undersøke. Det handler om å stille spørsmål om hvilken metode som på best mulig måte avdekker spørsmålene (Krumsvik & Jones, 2019). Hver metode har sine begrensninger og muligheter. Nyeng hevder at grunnlaget for kvalitativ metode er «hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger» (2012, s. 72). I denne studien handler det om et forsøk på å få en litt bredere forståelse av hvordan det er å være flerspråklig, i form av å kunne både tegnspråk og skriftspråk, og hvordan andrespråktrekk eller mellomspråktrekk kommer til uttrykk i fem elevtekster fra ungdomstrinnet.

Å være menneske er individuelt, derfor vil funnene i kvalitative studier variere. Variasjon innen funnene er positivt fordi det er gjerne i variasjonene en kan finne en større forståelse av ulike fenomener (Nyeng, 2012). Det betyr at man heller kan bruke variasjonen som en ressurs i avdekkingen av ulike funn. Professor innen lærerutdanningen på OsloMet, Anne Kristine Øgreid, belyser også perspektivet om variasjon i studien, og understreker at i forskningen på elevtekster må en både ha et blikk for det allmenne og for fellestrekkene. I tillegg understreker hun at en må ha et øye for det individuelle, og ikke gjøre empirien mer lik enn

den egentlig er (2021). Dette er en av grunnene til at det er viktig å møte empirien med et åpent blikk og å analysere den med en mest mulig transparent metode, for slik å unngå at en begrenser tolkningsmulighetene i eget arbeid eller i senere forskning. Vitenskap er tolkninger av data og empiri. Spesielt når sosiale fenomener skal forskes på er det tolkninger av empiri som gir svar på spørsmål. Nyeng skriver at «i den sosiale virkeligheten er det ganske opplagt at det vi kaller fakta, er tolkninger. Og tolkninger gir ikke endelige svar» (2012, s. 73).

Svarene en finner er gjeldende fram til noen finner tolkninger og nye funn som setter empirien i et nytt lys, som igjen understreker viktigheten av en transparent studie. I kvalitativ forskning kan en ikke finne allmenngyldige lover, regler og sannheter. Det en kan finne er funn som hjelper oss litt nærmere en forklaring eller forståelse av et sosialt eller menneskelig fenomen. Forskning bygger på forskning, og ved slik å bruke eldre forskning og teorier i møte med nye funn og problemstillinger, kan en komme et skritt nærmere sannheter eller forklaringer på hvordan det er å være et menneske som skriver på et andrespråk.

Tolkning avhenger av kontekst, og i dette studiet vil konteksten blant annet være hvor elevtekstene kommer fra, språket elevtekstene blir produsert på og hva som er elevens førstespråk (Krumsvik & Jones, 2019). I tillegg vil metoden i seg selv og teorien en møter elevtekstene med være en viktig del av konteksten. Den vil være med å gjøre studien relevant i seg selv, men også være en hjelp til å ta et skritt tilbake og se funnene i en større sammenheng. Videre vil jeg gjøre rede for metoden elevtekstanalyse og hvorfor dette er en metode som kan avdekke spørsmålet jeg stiller i problemstillingen. Jeg vil også, med utgangspunkt i Øgreids artikkel «Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier», belyse noen av begrensingene denne metoden gir.

2.2 Elevtekstanalyse

Som nevnt har jeg i denne studien valgt å studere elevtekster. I artikkelen «Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier» definerer Øgreid elevtekster som «en tekst skrevet av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst. Skrivesituasjonen er ofte initiert av læreren og har en skriftlig eller muntlig oppgavetekst som utgangspunkt» (Øgreid, 2021, s. 331). Det er denne definisjonen jeg tar utgangspunkt i denne studien. Øgreid skriver videre at der er mange ulike innfallsvinkler en kan ha når en skal forske på elevtekster, men at det uansett er helt vesentlig å kunne studere elevtekster for å forstå elevens skriving. Dette hevder også Iversen og Otnes når de sier at elevtekster er «den mest presise dokumentasjonen av en

elevs skrivekompetanse. Både innholdsmessig, tekstlig og språklig gir elevteksten en skrivedidaktisk inngang til elevenes skriveunivers» (Iversen & Otnes, 2021, s. 221). Ved å analysere elevtekster kan en dermed få en dypere forståelse av elevens skriveferdigheter. Dette gjelder både enkelteleven, men det er også en måte for å kunne se hvilke språktrekk som preger elevene som gruppe eller klasse. Dette er bakgrunnen for mitt valg av denne metoden, nemlig at det først og fremst er teksten og språktrekkene som kommer fram i analysen jeg vil undersøke. Det er viktig å være bevisst på at analysearbeid er en lang prosess som starter allerede i det en formulerer problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016). Når en formulerer problemstillingen har en bestemt hvor fokuset skal ligge under studien, og allerede da har en noen tanker om hva en vil finne når datamaterialet er innsamlet. I denne studien peker problemstillingen på en vektlegging av språktrekk ved bruk av andrespråketeori. Når dette valget er tatt har jeg allerede satt kursen for hva jeg skal lete etter i datamaterialet. Når datamaterialet skal analyseres, hevder professor May Britt Postholm og professor Dag Ingvar Jacobsen at analysens viktigste formål er å skape system, mønster og mening i materialet som er samlet inn (2016). Det handler om å skape forståelse som kan bidra til endring og utvikling av praksis.

I boken *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* skriver professor emerita Tove Thagaard at i et analysearbeid holder forskeren konstant på med to prosesser; først deler man teksten inn i mindre kategorier, samtidig som en analyserer disse enkeltutsnittene i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2003). Analyseprosessen går ut på å først ta teksten fra hverandre, dele den opp i mindre kategorier og meningsbærende enheter, for så å sette den sammen igjen i en større mening som knyttes til analysens fokus. Det handler om å redusere kompleksiteten, for så å utvide den igjen. Dette viser at analyseprosessen er en dynamisk prosess der man stadig bryter ned teksten, for så å bygge den opp igjen med et samlende fokus. I denne studien har det vært viktig å finne de mindre meningsbærende enhetene i elevtekstene, som til sammen kan være med på å gi svar på den større helheten, nemlig problemstillingen. Ved en slik hermeneutisk framgangsmåte i analysearbeidet mitt ønsker jeg å bruke relevant teori som grunnlag for funnene i elevtekstene. Ved å lese relevant teori vil jeg få en bredere forståelse av det jeg finner i elevtekstene, og det jeg finner i elevtekstene vil forhåpentligvis kunne hjelpe meg til å bedre forstå og bruke teorien, for igjen å få en bredere forståelse av problemstillingen.

Øgreid hevder også at det å analysere elevtekster hviler på det implisitte premisset om at tekster som er skrevet av ulike elever, men innenfor de samme ytre rammene, er mer like enn

ulike (2021, s. 344). Konsekvensen av dette kan være at tekstene i analysearbeidet også blir fremstilt mer like enn det de i realiteten er. Dette er nok en naturlig konsekvens av at man ser på tekst med de samme «brillene», som i dette tilfellet er teorien og problemstillingen. I analysearbeid vil en arbeide for å finne mønster og tendenser i datamaterialet. Det en likevel må huske er at tekstene er skrevet av individuelle personer med individuelle forutsetninger og kontekster. Igjen handler det om at en som forsker greier å holde på to fokusområder samtidig, i dette tilfellet det individuelle og det kollektive. Det betyr at hver tekst har noe unikt ved seg, men ved bruk av problemstillingen vil en også kunne finne likheter på tvers av tekstene.

2.3 utfordringer ved elevtekstanalyse

Å bruke elevtekster som datamateriale og elevtekstanalyse som metode kan innebære noen utfordringer. Gjennom studien min har jeg måttet være bevisst på de begrensingene disse gir. Øgreid legger spesielt fram tre metodologiske utfordringer ved bruk av denne metoden: mottakerhenvendelsen, underveisskriveren og den ufrivillige og uvillige skriveren (Øgreid, 2021).

2.3.1 Mottakerhenvendelsen

Flere forskere understreker at det er begrenset i hvor stor grad elevenes kompetanse kommer fram i typiske skoleskrevne tekster. Øgreid (2021) og Hilde Traavik (2014) gir noen eksempler på dette. Noe av grunnen til dette er at skoleskrivingen baserer seg på en kunstig kontekst (Øgreid, 2021). Skrivning er en kommunikativ handling der skriveren kommuniserer det den vil ha sagt til en leser, gjennom tekst. I forbindelse med skolen kan det være forvirrende for eleven hvem leseren faktisk er. I de fleste tilfeller er eleven bevisst på at det er læreren som skal lese det han eller hun har skrevet, både lese og rette. Dette gjør at eleven skriver med tanke på en lærer som leser. Dette kan føre til skrivere som er mer opptatt av å produsere tekster som skal være «rette», heller enn kommunikative tekster som skal formidle et budskap. Dette kan være med å påvirke skrivekompetansen til eleven, og da også i hvor stor grad skrivekompetansen kommer fram i teksten. Tekstene som er hentet inn til denne studien er tentamensbesvarelser, og en kan regne med at elevene har skrevet med tanke på at læreren deres skal lese den. Dette betyr også at en kan møte på

situasjoner i tekstene som kanskje ville vært selvforklarende for en lærer som kjenner elevene, men som vil være skjult informasjon for en utenforstående.

2.3.2 Underveisskriveren

Elevene er ikke ferdigutviklede skrivere (Øgreid, 2021). En kan argumentere for at ingen noen gang vil være ferdigutviklet når det kommer til skriveferdigheter, og i elevenes tilfelle handler dette både om skriveferdigheter og det å finne sin plass i skrivekulturen. Deres utvikling i skriveferdigheter og det å finne sin plass kan påvirke tekstene i en slik grad at de kan framstå som ukorrekt. Dette både i form av det rent grammatiske, men også i innhold. Når en da skal analysere elevtekster skal dette gjøres på en empatisk måte. Det betyr at en må finne en balanse mellom «å forsøke å forstå hva elevene prøver å uttrykke, samtidig som en skal være tro mot det som elevene faktisk har uttrykt» (Øgreid, 2021, s. 337). Det krever at den som forsker på elevtekstene hele tiden viser hvilke analyser, tolkninger og tanker en gjør seg i møte med tekstene. Dette fordi det er forskerens tolkninger som vil styre analysearbeidet og dermed hvilke konklusjoner som blir trukket på bakgrunn av det. I denne studien må en altså jobbe for å finne denne balansegangen. Men det er kanskje også i dette spennet en kan oppdage funn, kanskje er det slik at de stedene man må tolke også er der en finner interessante trekk.

2.3.3 Den ufrivillige og uvillige skriveren

Å skrive er ikke noe en kan regne med at alle elever liker. For noen gjør den «tvungne skrivesituasjonen» eller at en må følge en skolenorm at skriving blir forbundet med noe negativt (Øgreid, 2021). Når den naturlige skrivesettingen blir borte kan dette gjøre at eleven mister skrivelysten. I analysearbeidet vil det alltid være kunnskap om eleven som vil være skjult for forskeren. Elevens skrivelyst eller skrivevilje er et eksempel på dette. «Forskeren kan ikke ta det for gitt at eleven har prøvd å yte sitt beste i arbeidet med teksten», hevder Øgreid (Øgreid, 2021, s. 340). Hvis skriveren er uvillig, vil dette påvirke teksten, både i ukorrekthet, innhold og ikke minst lengde. En uvillig skriver vil ikke nødvendigvis ha motivasjon til å skrive grammatisk rett, eller til å rette opp i feil han eller hun gjør. Nettopp av denne grunnen kan man ikke alltid konkludere med at de feilene en finner i elevtekstene er på grunn av kunnskapsmangel. Noen ganger kan feil si mer om elevens holdning til skriving enn dens kompetanse. Kanskje kan en skille mellom avvik som sier noe om skriveholdning og avvik som sier noe om skrivekompetanse, hvis en finner avvik som går igjen i flere

elevtekster. Det er disse eventuelle fellestrekkene som blir interessante å se nærmere på i denne studien.

Som en kan se finnes det flere utfordringer ved bruk av metoden elevtekstanalyse. Slik som jeg ser det, er kanskje den største utfordringen disse skjulte kunnskapene som en som forsker ikke har tilgang til, som for eksempel det at det ikke nødvendigvis er kunnskapen det står på i elevens avvik, men at det er andre faktorer som er med på å påvirke skrivingen. Dette viser at den individuelle kompleksiteten som skriving er, gjør det vanskelig å gjøre generelle slutninger og konklusjoner knyttet til det en finner i analysearbeidet. Samtidig hevder også Øgreid at for å forske på elevens skrivekompetanse må en bruke produkter av elevens egen produksjon av tekst, nemlig elevtekster (2021). Hun sier at en «analytisk inngang til elevenes tekster vil altså være særlig relevant om en er ute etter å studere tekstene i sammenheng med skriveopplæringen» (Øgreid, 2021, s. 243). I analysearbeidet må en altså være bevisst på de utfordringene og begrensingene metoden gir, samtidig som en bruker tekstene til å få en dypere forståelse av elevens skrivekompetanse.

At elevtekstene er skrevet under det Øgreid kaller for kunstige forhold og kontekst, er et argument mot kvaliteten elevtekstene har. Hun hevder at dette kan gi vanskeligheter for eleven, både når det kommer til mottakerhenvendelse og motivasjon. Allikevel må det understrekes at selv om tekstene er skrevet under «kunstige» skoleformer og «tvungne» skrivesituasjoner, er tekstene like fullt elevtekster og dermed autentiske tekster. Gudrun Kløve Juul hevder at «elevtekstar er skrivne som svar på krav frå skulen, gjer dei ikkje mindre ekte, viktige eller interessante enn andre tekstar» (Juul, 2020, s. 139). Det viktige er at man er bevisst de begrensingene tekstene gir og hva som er skjult kunnskap i møte med tekstene, og ut ifra det også er bevisst at tekstene gir mulighet for informasjon.

Ved at jeg ikke kjenner elevene som har skrevet tekstene, vil dette gi meg både en metodisk fordel og metodisk ulempe. Å legge godviljen til er en viktig del av den empatiske lesingen av elevenes tekster. Dette er en enklere øvelse hvis man kjenner eleven og dens skrivestil og skrivemønster. Samtidig vil denne mangelen på kjennskap forhåpentligvis være med på å skape en avstand til teksten, som vil hjelpe meg i det å være tro mot det eleven faktisk har skrevet. Dette kommer jeg tilbake til når jeg presenterer elevtekstene og de etiske valgene jeg har gjort i møte med dem.

2.4 Elevens kompetanse

Hva eleven faktisk kan må en kanskje forholde seg til i flere lag. Med det mener jeg at det kanskje ikke alltid er slik at det eleven kan, kommer fram i den faktiske språkproduksjonen. Det kan være slik at eleven har kunnskap eller kompetanse i mer enn det som kommer fram enten når han eller hun taler eller skriver. To begrep som skiller mellom dette, er begrepene kompetanse og performanse. Kompetanse beskrives som den kunnskapen en som språkbruker sitter med, både bevisst og ubevisst (Busterud, 2018). Performanse beskrives som språkbrukerens språklige produksjon, både den muntlige og skriftlige. Dette er et begrep som tradisjonelt er sterkt knyttet til språkteorien generativ grammatikk. Selv om det ikke nødvendigvis er denne språkforståelsen, eller teorien jeg bruker som grunnlag i min studie, velger jeg likevel å hente disse to begrepene nemlig fordi de belyser en viktig nyansering i møte med elevenes språkutvikling og språkproduksjon. Kanskje er det ikke alltid slik at det en produserer av språk er en refleksjon av den språklige kompetansen en har. Dette begrepsparet er mye diskutert, der noen mener at det lages et kunstig skille ved å sette kompetanse på den ene siden og performanse på den andre. Likevel, i møte med elevtekster og i analysearbeidet, ser jeg nytten av å kunne skille mellom disse. Dette fordi det kan holde meg bevisst og ydmyk til hva jeg kan og ikke kan vite når det kommer til en persons språkkompetanse, og slik kan det være med på å bidra til et positivt elevsyn. Videre i studien vil jeg derfor bruke begrepet performanse for å peke på hva eleven gjør. Det som videre blir interessant å diskutere er hva som eventuelt kan ligge bak det eleven gjør. Handler det om mangel på kompetanse, eller handler det om en annen kompetanse på et annet språk?

Å skille mellom elevens kompetanse og performanse belyser også en metodisk utfordring. Funnene jeg finner i elevtekstene ikke er et fullverdig bilde av elevens språkkompetanse, nettopp fordi en kan ikke vite om eleven selv mener de har gjort feil eller rett hvis de fikk lese det de har skrevet. Dette gjør at et fullverdig bilde av elevens kompetanse blir skjult kunnskap (Øgreid, 2021). Empirien «begrenser seg til den synlige eller hørbare performansen, det være seg skriftlige tekster, opptak av tale eller liknende» (Nygård, 2020, s. 188). Likevel vil forhåpentligvis analysen kunne gi oss en pekepinn på hvor skoen trykker for andrespråkeleven. Språkkompetanse er ikke en statisk størrelse, men noe som er under utvikling hele tiden (Nygård, 2020). Som språkinnlærer betyr dette at en skal igjennom mange læringsprosesser. Språkinnlæring og språkproduksjon er også en kreativ prosess som er kontekstavhengig og må prøves ut i møte med omverden. Dette betyr at normavvik som en eventuelt finner, kan være et resultat av læringsprosess heller enn mangel på kompetanse. Når

en lærer et nytt språk er disse feilene viktige nettopp fordi de kan vise til en språkbruker som eksperimenterer med språket og tester ut hypoteser, og det er i disse prosessene læring og språklig utvikling skjer (Andenæs, 1984, s. 78). Nygård skriver at feil kan være «et tegn på økt kompleksitet og resultat av elevens utprøving av nye språklige strukturer» (2020, s. 194). Feilfri performanse hos andrespråkbrukeren kan være et symptom på frykt for å gjøre feil eller en unngåelsesstrategi der kommunikasjonsbehovet ikke blir innfridd. Feilfri performanse er med andre ord ikke bare positivt, nemlig fordi det kan resultere i begrenset språkutvikling. Slik kan feil i performansen sees som et tegn på en språkinnlærer som utforsker språket, er kreativ med språket og slik tester egen kompetanse i møte med innlærerspråket.

2.5 Feilbegrepet

Et tema som er blitt mye diskutert innenfor andrespråkteori og språklæring er begrepet *feil*. Feil blir i Andenæs definert som performanse som bryter med innlærerspråkets normer (Andenæs, 1984). Er det riktig å bruke dette, eller må en finne en annen måte å forklare eller sette ord på de språktrekkene en finner i elevtekstene, og da spesielt i elevtekster skrevet av andrespråkselever? I tidligere språkteori har feil blitt sett på som at språkbrukeren har utilstrekkelig kunnskap om innlærerspråket, og dermed ble målet med undervisningen å unngå disse feilene, slik at det endelige målet om feilfri språkutøvelse kunne bli nådd (Andenæs, 1984). Vi har tidligere sett at performansen ikke nødvendigvis bekrefter eller speiler kompetansen, og at performanse derfor ikke gir et fullverdig bilde av språkbrukerens kompetanse. I en elevtekstanalyse, eller mellomspråkanalyse, belyser Iversen og Otnes at en kan fort gjøre tekstanalyse som kun er feilfokusert, der målet er å registrere alle feil en kan finne i forhold til innlærerspråket. Dette er problematisk nemlig fordi en tekst «ikke trenger å være feilfri for å kommunisere godt» (Iversen & Otnes, 2021, s. 214). Målet kan ikke være å kun peke på feil, for videre å tenke på hvordan undervise for at disse feilene skal unngås. Dette er et språkfokus som ikke oppfordrer til kreativ språkbruk.

Selv om problematikken ved å ha et feilfokus i analysearbeidet nå er belyst, kommer man heller ikke unna det at skriftspråk er et normstyrt språk, og en del av det å lære å skrive er å lære disse normene (Nygård, 2020). Det betyr at en trenger et begrep for hvordan en kan omtale normfeil. Fordi feilbegrepet er noe negativt ladet, og knyttes til statisk kunnskap og statiske normer, er kanskje begrepet *avvik* et bedre alternativ. Avvik oppfordrer både til nysgjerrighet og mulighet til utvikling, i tillegg til at det følger et dynamisk perspektiv.

Begrepet avvik er knyttet til hvordan språknormen er i analyserende stund, og understreker det dynamiske standpunktet språk har. Som Larsen-Freeman påpeker, har språket et statisk og dynamisk element, dette vil jeg utdype i teorikapittelet (Larsen-Freeman, 1997). Å bruke begrepet avvik vil framheve både det dynamiske og statiske perspektivet ved at det fordrer til en forståelse av normavvik slik normen står nå. Samtidig er normavvik en del av den stadige utviklingen og konteksten språket står i (Bø et al., 2018).

I tillegg til å finne avvikene, handler analyseprosessen også om å vurdere hvordan en bruker de avvikene en finner:

Målet vil være å undersøke om disse avvikene følger noe bestemt mønster som kan gi oss økt innsikt i elevenes skrivekompetanse og språkkompetanse. Slike analyser og slik innsikt er viktig for å kunne gi eleven videre språk- og skriveveiledning som er spesifikk og retter seg mot de språktrekkene som er utfordrende for den enkelte eleven (Nygård, 2020, s. 178).

Utgangspunktet for analysen må være et grunnleggende språksyn om at andrespråkeleven er en bevisst, kompetent språkbruker, og at det mellomspråket han eller hun står i er regelstyrt og systematisk. Målet må derfor være, som Nygård viser, å bruke avvikene til å finne systemet og dermed språkforståelsen språkbrukeren står i (Nygård, 2020). I studien min blir det derfor ikke nok å peke på avvikene. Jeg må også stille spørsmålet hvorfor, og videre hvordan jeg kan bruke funnene i videre arbeid for god skriveopplæring, tilpasset både språkbrukerens første- og andrespråk.

2.6 Normativt eller deskriptivt?

I analysearbeidet kan man gå for to framgangsmåter i møte med teksten: normativt eller deskriptivt (Nygård, 2020). Et normativt møte med teksten vil si at en forholder seg til det korrekte i språkbruken. Dette betyr at de grammatiske reglene får tyngdepunktet, og formålet er at elevene skal lære seg å skrive riktig. Et deskriptivt utgangspunkt har en beskrivende inngang til teksten. Dette betyr at målet er å beskrive språket slik som det faktisk er i teksten. Nygård forklarer forskjellen på disse to inngangsmåtene som: «Et deskriptivt versus normativt syn på grammatikken kan sies å dreie seg om hvorvidt beskrivelsen av språket skal oppfattes som en lov eller et kart, altså noe som dikterer regler for språkbruk (lov), eller som noe som beskriver trekk ved språket (kart)» (Nygård, 2020, s. 178). I studien min vil ikke målet være å peke på hva som er «rett» og «galt», får så å si meg fornøyd og ferdig med det. Et slikt fokus vil gi et tynt grunnlag for videre utvikling av fagfeltet. Målet er å beskrive språket og språktrekkene en finner i tekstene, for så å fokusere på hva de funnene forteller oss, og hvordan en kan bruke de i et videre arbeid. Med utgangspunkt i Nygårds artikkel

«Grammatiske studier av elevers skriftspråkskompetanse», vil jeg argumentere for at det i en elevtekstanalyse med fokus på språkbruk vil være naturlig og fruktbart å både ha et deskriptivt og normativt blikk på teksten. For å kunne beskrive språktendensene vil en trenge en forståelse av og eksplisitt kunnskap om de språknormene elevene forholder seg til, i tillegg til at det vil være interessant å undersøke og forsøke å beskrive de språktrekkene som faktisk skjer i den skrevne teksten.

2.7 Forskningsetikk

Kvalitativ forskning handler i større grad om et møte eller en kontakt med mennesker (Krumsvik, 2019a). Dette gjør at det etiske perspektivet må belyses og få en bærende betydning i studien. Elevtekster er i utgangspunktet ikke av veldig sensitiv karakter, men det er likevel noen etiske avgjørelser en må ta. «Etikk og kvalitet skal gjennomsyre arbeid som den forskende lærer utfører, alt fra planlegging, gjennomføring og presentasjon» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 135). I noen tilfeller kan en oppleve at etikk og kvalitet blir to faktorer inn i forskning som jobber mot hverandre. Dette kan blant annet handle om hvor mye informasjon en vil versus kan gi om informantene. I denne kampen er det etikken som må få lov å vinne, og en kan argumentere for at en gjennomsyret etisk forsvarlig forskning, i større grad vil være av høyere kvalitet enn en oppgave som ikke er det. Anonymisering er selvfølgelig en viktig faktor å ta i betraktning. Tegnspråkmiljøet i Norge er lite, som gjør denne gruppen ekstra sårbar når det kommer til anonymisering. Min vurdering er derfor å hverken dele det spesifikke trinnet eller alderen på elevene som har produsert tekstene. Dette er også en av grunnene til at jeg har valgt å holde fokuset mitt på den skrevne teksten, og ikke på hvem som har skrevet den.

Av etiske grunner holder jeg også fast ved Øgreids poeng om at elevtekster skal analyseres med to fokusområder, å være tro mot teksten og å lese teksten empatisk (Øgreid, 2021, s. 337). Det handler om både å respektere tekstene jeg har spurt om å få bruke, og personene som har skrevet dem. Å for eksempel bare lete etter «feil» i tekstene og belyse disse, vil ikke framstille informantene på en etisk god måte. Å finne balansen mellom det som mestres og det som ikke mestres vil gi en dypere, grundigere og mer riktig analyse, som igjen vil styrke studiens validitet og relabilitet. I tillegg vil en slik balanse også framstille informantene på en mer riktig måte. En persons performanse og en elevtekst vil aldri være hundre prosent riktig eller feil uansett hvor erfaren språkbrukeren er (Andenæs, 1984). Å finne disse variasjonene

av «normriktig» og «normfeil» språkbruk, vil styrke analysen og gi et bredere perspektiv på funnene (Nyeng, 2012).

For å få tilgang på tekstene var jeg i kommunikasjon med ledelsen på skolen, ikke direkte med trinnet. Via ledelsen og lærerne i norskfaget har jeg sendt ut infobrev til elevene og til deres foresatte¹. I infobrevet er det også et samtykkeskjema der elev og foresatte samtykker til at jeg kan bruke elevteksten i studien. Et viktig poeng i dette informasjonsbrevet er blant annet å informere om at informantene har rett til å trekke samtykket sitt når som helst.

2.7.1 Relabilitet

Studiens relabilitet handler om at det er sammenheng mellom det en setter seg fore å undersøke, og stegene man tar for å få svar på det en undersøker. Begrepet peker altså på studiens troverdighet (Krumsvik, 2019b). Det sier noe om dataene en har samlet inn skaper tillitt og er til å stole på slik at de kan brukes i studien (Nyeng, 2012). En viktig del av det å skape tillitt til undersøkelsen er å gjøre den så transparent som mulig og vise til hvilke valg jeg tar, og hvilke begrunnelser som ligger til grunne for disse valgene. Øgreid understreker at dette er en viktig del av å gjøre studien til god og etisk riktig (Øgreid, 2021). Å gjøre studien så transparent som mulig skaper tillitt til forskerens redelighet, som igjen skaper tillitt til studien. Forskeren og teksten er dermed i et avhengighetsforhold til hverandre, der åpenhet skaper tillitt begge veiene. Dette handler blant annet om å være åpen om hvilke utfordringer og begrensninger valgt metode gir, og hvordan jeg gjennom studien velger å forholde meg til disse.

Studiens relabilitet og pålitelighet hviler på det konkrete materialet (Krumsvik, 2019b). Denne studiens empiri og material er autentiske elevtekster, og tekstene skal brukes som de er. Jeg vil ikke redigere eller endre på dem, hverken innholdsmessig eller ortografisk. Det er viktig at tekstene får stå slik de er, og så blir dette utgangspunktet og grunnlaget for analysen og studien. De eneste endringene jeg vil gjøre er å nummerere linjene og eventuelt sladde informasjon i teksten jeg mener er personavslørende. Jeg velger å nummerere linjene for at det skal være lett å referere til de ulike stedene i de ulike tekstene, og slik kan leseren enklere finne fram.

¹ Se Vedlegg 1

2.7.2 Validitet

Å sikre studiens validitet er viktig for å kunne si at studien er gyldig (Nyeng, 2012). Det handler blant annet om å hele tiden stille spørsmålet: undersøker jeg det jeg skal undersøke nå? (Krumsvik, 2019b). De valgene og utvelgelsene jeg gjør må tas på bakgrunn av å kunne styrke muligheten for å finne svar på problemstillingen. Dette gjør at jeg ikke kan ta tak i alt som dukker opp i elevtekstene, men at jeg hele tiden må gjøre bevisste utvalg. Det vil være mange interessante tendenser å finne i en elevtekst, og problemstillingen hjelper meg til å holde fokus på hva jeg ønsker å undersøke. For å sikre studiens validitet vil jeg også bruke relevant teori om tegnspråk, tegnspråkdidaktikk, andrespråklæring og mellomspråk. Dette er med på å gjøre tekstene relevante utenfor seg selv.

Hilde Traavik understreker i sin artikkel «Elevtekstanalyse som vurderings- og kartleggingsverktøy» at prøver og tester kan aldri gi læreren det fulle bildet av elevens ferdigheter og kompetanse (Traavik, 2014). De måler egentlig bare avgrensede deler av elevens ferdigheter. Det er også viktig å huske at elevens læring er dynamisk og i stadig utvikling, og da at den avgrensede delen av elevens ferdigheter som blir målt kan ha endret seg eller utviklet seg noen grad fra elevens tekstproduksjon til tilbakemeldingene er gitt. Allikevel hevder hun samtidig at ved å «lese og analysere elevers tekster kan en få vite mye om deres skriveferdigheter» (Traavik, 2014, s. 262). Når elevens språktrekk i skriftlig tekst skal tolkes, kan en dermed påstå at elevtekstanalyse sikrer oppgavens validitet nemlig fordi den hjelper til å undersøke det som skal undersøkes. Derfor vil det også være viktig å holde analysen nært til teksten, og hele tiden komme tilbake til spørsmålene, hva ser jeg? Hva gjør det jeg ser med teksten og språket?

Det er med utgangspunkt i metodens styrker, muligheter, utfordringer og begrensinger jeg tar valgene som må tas i analysearbeidet, med en klarhet om hva jeg faktisk kan finne svar på og hva en slik metode begrenser i det å avdekke spørsmål og svar. En slik bevissthet, og da de valgene jeg gjør med det som utgangspunkt, vil være med å styrke studiens validitet.

2.8 Datainnsamling

Jeg har vært i kontakt med en skole der elevene undervises i og på tegnspråk. Gjennom denne kontakten har jeg fått tak i to sett med elevtekster, Gruppe 1 og Gruppe 2. I utvelgelsesprosessen gjorde jeg den vurderingen å bare gå for Gruppe 1 sine tekster fordi Gruppe 2 sine tekster inneholdt informasjon som kunne være personidentifiserende. Denne

informasjonen gjennomsyret hele elevtekstsettet, og kunne derfor ikke sladdes bort på noen måte. Derfor valgte jeg å gå for elevtekstene i Gruppe 1. I prosessen av å hente inn data har jeg konkludert med at hvilken tekstsjanger elevtekstene er skrevet på, ikke er avgjørende for min studie. Det har heller vært viktig å få tekster med samme oppgavebeskrivelse. Dette for å gjøre funnene mest mulig sammenlignbare. Oppgaveform og skrivesituasjon er viktige faktorer innenfor konteksten elevene skriver i, og kan ha påvirkning på hvordan språket kommer til uttrykk i tekstene. Ved å få tekster som er skrevet på samme dag med samme oppgavetekst, gjør at noe av rammene er like for elevene. Dette betyr at en kanskje har greid å redusere de store forskjellene i kontekst og ytre påvirkningsfaktorer. Samtidig er det andre faktorer som kan ha innvirkning på elevens skrive dag, blant annet hvordan eleven følte seg den dagen, om han eller hun var trøtt, om han eller hun gruet seg til å skrive, eller om han eller hun hadde en god dag. Dette inngår i det Øgreid kaller skjult kunnskap, og blir bare spekulasjoner og dermed ikke noe som kan bære studien (2021). Likevel kan dette være spørsmål og hensyn som kan være lurt å ha i bakhodet under analyseprosessen.

2.9 Datamaterialet

Elevtekster er data som gir noe konkret, handfast og statisk å jobbe med. Samtidig er de skrevet av elever som har en dynamisk språkutvikling. Begrepet dynamisk språkutvikling kommer jeg tilbake til i teorikapittelet. Dette betyr at elevtekstene forteller om en sannhet som var gjeldende i det skrivingen skjedde. Funnene en da finner i den statiske teksten, er dynamiske i form av at elevens språkutvikling har beveget seg framover siden teksten ble skrevet. Selv om språkutviklingen for elevene fortsetter mens tekstene deres blir analysert, kan funnene likevel gi et større innblikk i språktrekk hos elever med norsk skriftspråk som andrespråk. De fem tekstene i seg selv er ikke nok til å kunne lage noen konklusjon utover tekstene i seg selv. Men kanskje kan funnene belyse en mulighet for en større sammenheng.

Det jeg vet om skrivesituasjonen er at tekstene er skrevet under heldagsprøve i norsk. Alle elevene har fått samme forberedelseshefte og oppgavehefte². Oppgavene er en gammel eksamensoppgave, «NOR0052 norsk for hørselshemmede. Sentralt gitt eksamen for elever etter 10. trinn» fra 2014. Det gjennomgående temaet for oppgaveheftet er «Grøss og gru ...». Det er ikke presisert hvor langt elevene skal skrive, eller om noe telles som kortsvarsoppgaver eller langsvarsoppgaver. Likevel kan en se forskjell på oppgavene i del A og B, der

² Se Vedlegg 2

oppgavetekstene i del A ikke legger opp til lange svar. I del A kan elevene velge mellom to oppgaver og i del B kan de velge mellom fire oppgaver.

Elevtekstene jeg fikk er digitale og til sammen fem stykker. Besvarelsene er nokså like lange. I tekstene har jeg valgt å gi hver linje et eget navn, dette for å lett kunne referere til de ulike tekstene og linjene. Navn og klassetrinn er tatt bort for å sikre anonymitet. Når det kommer til hvordan jeg skal referere til elevtekstene, har jeg valgt å dele dem inn i bokstavnavn. De fem tekstene blir referert til som «Elevtekst A», «Elevtekst B», «Elevtekst C», «Elevtekst D», og «Elevtekst E». Linjenavnene samstemmer med bokstavene tekstene har fått, som betyr at i «Elevtekst A» kan en finne at jeg har valgt å navngi linjene 1.A., 2.A. osv. Det eneste som er gjort av endringer i innhold er å sladde informasjon jeg mener kan være personavslørende.

2.9.1 Informasjon om informantene

I tekstanalysearbeid er det en fordel å vite hvem det er som har skrevet tekstene. Dette for at analysen skal bli så presis som mulig, og at en lettere kan skille mellom typiske aldersadekvate avvik og avvik som i større grad kan knyttes til andrespråk. Av etiske grunner vil informantinformasjonen være begrenset. Tekstene er hentet fra samme klasse på ungdomstrinnet, som betyr at elevene vil være i en alder mellom 13 og 16 år. Elevene er døve eller tunghørte, og tegnspråk er deres førstespråk. I henhold til opplæringsloven §2-6 blir elevene undervist i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998). Dette gjør at de på skolen er en del av et større tegnspråkfellesskap, der språket er en naturlig del av deres hverdags- og fagdiskurs. Når hver enkelt elev har fått tilgang på tegnspråk og i hvor stor grad de har tilgang på tegnspråk utenom skolen, vil variere. I denne studien vil det kategoriseres som skjult kunnskap. Selv om det finnes argumenter for at det å skille språk og språkbruker fra hverandre kan være uheldig, er det likevel språktrekkene som skal undersøkes i denne masteren. Det er viktig å være bevisst på at det er en språkbruker som står bak teksten, men i all hovedsak er det teksten slik den står som skal analyseres og tolkes. Dermed vil det ikke være behov for en veldig grundig gjennomgang av hver informant annet enn det som er beskrevet her.

2.9.2 Analyseprosessen

En av måtene jeg holder analysen så transparent som mulig på, er ved å prøve å møte tekstene med et åpent blikk. Dette betyr at utgangspunktet for analysen er å se etter andrespråktrekk,

men hvilke spesifikke trekk jeg leter etter, har jeg ikke valgt ut på forhånd. På den måten blir tekstene utgangspunktet for analyse- og tolkningsarbeidet, ikke mine forhåndsbestemte forventinger om hva jeg tror jeg vil finne i tekstene. Dette gjør at validitetsspørsmålene «hva ser jeg, og hva gjør det med teksten?», blir enklere å falle tilbake på. Jeg vil bruke forkunnskap og teori jeg har om andrespråk, mellomspråk, norsk tegnspråk og norsk skriftspråkgrammatikk som utgangspunkt i møte med tekstene. Når jeg finner eventuelle interessante trekk ved elevtekstene, vil dette gi retningen videre for tolkningsarbeidet. På denne måten vil jeg jobbe i sirkelkomposisjonen der jeg leser elevtekstene og finner teori som kan være relevant for de trekkene jeg finner, for så å gå tilbake til teksten og tolke om teorien kan peke på trekkene som er funnet. Vekslingen mellom elevtekst og teori, og det eventuelle samspillet mellom disse blir dermed utgangspunktet for tolkningen.

Utdrag fra elevteksten som jeg ønsker å trekke spesielt fram, vil jeg sette inn i tabeller som markerer hvilken elevtekst og hvilke linjer de er hentet fra. Disse tabellene blir navngitt etter hvilken elevtekst de er hentet ut fra. Det betyr at tabellene tilhørende «Elevtekst A», vil hete Tabell 1A og Tabell 2A. Det vil se slik ut:

L. 17.A. – 19.A.	17.A.	«De hovedpersonene fra de to tekstene er ganske forskjellige, men det som er det
	18.A.	samme er at det skjedde noe overaskende med dem til slutt. Jeg kan ikke finne noe
	19.A.	som sammenligner mellom hovedrollene i de to tekstene»
L. 44.A. – 45.A.	44.A.	«Bella tok en buss til busstoppet ved tanta si. Bella kom seg hjem til tanten sin. De
	45.A.	koste seg, og Bella fikk bort den tanken»

Tabell 2A

I denne tabellen er det to utdrag fra «Elevtekst A» som jeg ønsker å trekke fram: Linje 17.A. – 19.A. og Linje 44.A. – 45.A. Hver linje blir inndelt i én kolonne, og slik kan en se hvilke linjer det blir referert til.

2.9.3 Glosse

Gjennom analyseprosessen vil jeg, som nevnt tidligere, se på det jeg vil kategorisere som andrespråktrekk og stille spørsmålet «hvorfors?». Hvorfor har eleven valgt å språke slik, og kan en finne spor av elevens førstespråk i andrespråket? I denne prosessen vil det være

interessant å sette de to språkene opp mot hverandre, og slik jeg velger å gjøre det er ved å glosse. Dette er en mye omdiskutert metode å bruke, av flere grunner. Professor Abigail Rosenthal legger fram ulike muligheter og utfordringer ved å forsøke å transkribere tegnspråk, som da ikke har et skriftspråk tilknyttet til seg (Rosenthal, 2009). Det å transkribere tegnspråk til et skriftspråk kan gi ekko fra historien, der tegnspråk som et minoritetsspråk har måttet kjempe for rettigheter, kjempe for å faktisk bli definert som et eget språk og ikke bare et hjelpemiddel i en kommunikativ barriere. Hun forklarer det å glosse som å:

sorting the glossed language into lexical and/or grammatical morphemes (...) While each morpheme may be serving more than one lexical or grammatical role, the transcriber must select which one or more of the potentially relevant forms will be displayed (Rosenthal, 2009, s. 603).

Det betyr altså å forsøke å overføre et språk, som er basert på en annen modalitet, til et skriftspråk. Dette gjør at det er mye i oversettelsen som vil kunne gå tapt og nyanser som blir borte. Når en glosser må den som transkriberer velge ut hvilken mening han eller hun har lyst å fremme, og hva som eventuelt går tapt. Dette kan være nyanser i form av blikk, ansiktsuttrykk eller kroppsretning. En slik type øvelse kan bygge opp under forestillinger om at i tegnspråk er det bare de manuelle komponentene som er meningsbærende. Når en glosser må en derfor være oppmerksom på at språket blir fremstilt mye simplere enn det i virkeligheten er. Det betyr at en må være bevisst på hva glossing kan vise, men også og kanskje enda viktigere: hva det ikke kan fremvise. Likevel vil det i diskusjonen kanskje være nyttig å forsøke å sette tegnspråk og skriftspråk opp mot hverandre, med mål om å forstå elevenes språking. I diskusjonen av elevtekstene og teorien vil det derfor være viktig å være bevisst både mulighetene og begrensingene som ligger i en slik framstilling av språk.

2.10 Oppsummering

Å være bevisst på både begrensingene og mulighetene som elevtekstanalyse bærer med seg, vil være viktig både i analysearbeidet, og når funnene og teorien skal diskuteres. Det er noe kunnskap som vil være skjult, som gjør at de mulige forklaringene på avvikene må vurderes i lys av dette. Likevel vil kanskje fokuset på det rent språklige, og hva som skjer med språk i møte med språk, kunne øke forståelsen for de eventuelle avvikene, eller andrespråktrekkene en finner i tekstene. Videre i teorien vil jeg derfor se nærmere på nettopp andrespråk. Begrepene transfer, transspråking, kaos- og kompleksitet, språkøkologi og semiotiske strategier vil være sentrale. I tillegg vil jeg undersøke tegnspråkteori og teori knyttet til norsk skriftspråk.

3 Teori

Som innledningen viser, regnes norsk skriftspråk som andrespråket til elevgruppa jeg har hentet elevtekster fra. I teorikapittelet vil jeg legge fram teori som vil være en hjelp til å forklare de ulike andrespråktrekkene jeg finner i analysen. Teorien vil skape et grunnlag for videre diskusjon av funnene. I dette kapittelet skal vi derfor se nærmere på teori knyttet både til andrespråk, tegnspråk og skriftspråk. Et viktig fokusområde vil blant annet være *språk i møte med språk*. Det finnes ulike teorier og teoretikere som forsøker å forklare hva som skjer når språk møter språk. Det som går igjen i mange av teoriene jeg ser nærmere på er blant annet *kontekst*, og betydningen denne har både når språk skal læres og brukes. Å se nærmere på grammatikk knyttet til norsk skriftspråk og norsk tegnspråk er viktig for å danne et metaspråk som kan brukes når funnene skal diskuteres. Til slutt i teorikapittelet ser jeg nærmere på hva ulike teorier sier om hva som skjer når andrespråket en skal lære er basert på en annen modalitet enn førstespråket. Men aller først vil jeg se på hva skriving er, og forsøke å forklare hvorfor dette er en så viktig ferdighet å lære seg i skolen.

3.1 Skriving

I møte med skriving i skolen vektlegges det gjerne å skrive korrekt, både når det kommer til sjanger og skrivenorm. I læreplanen finner en at kreativitet løftes fram som et viktig fokusområde i skolen, og i denne sammenheng kan skriving være et viktig redskap for at elevene skal få utforske og utvikle skaperglede og skapertrang. Å skrive er en kreativ prosess, som kan være en hjelp til utvikling både når det kommer til nysgjerrighet og refleksjon. I den overordnede delen står det at:

I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 1.4 Skaperglede, engasjement, og utforskertrang).

Når dannelsesoppdraget til skolen er å gjøre elevene til delaktige samfunnsborgere, er vitebegjær og det å skape en viktig investering for framtiden og dannelsen av engasjerte samfunnsborgere. I faget «Norsk for elever med tegnspråk» blir det presisert at å skrive er et viktig redskap for å utvikle og strukturere tanker (Utdanningsdirektoratet, 2020b, grunnleggende ferdigheter). Dette kombinert med kreativiteten, samfunnsengasjementet og

dannelsesoppdraget viser at skrivekompetanse er et viktig fokusområde for alle elever i skolen og en ferdighet som åpner mulighetene for læring og utvikling (Iversen & Otnes, 2021).

Å utvikle seg til å bli gode skrivere, eller å hjelpe elevene i denne utviklingen, handler om å hjelpe dem fra forståelse til anvendelse av kunnskap (Iversen & Otnes, 2021). Dette gjelder både grammatisk kunnskap, men også tekstutforming, sjanger og tekstforståelse. Dette er en utviklingsprosess, og vil ta tid og krever veiledning. Iversen og Otnes legger fram Blooms taksonomi for å vise det at kompetansebegrepet inneholder mange nyanser og for innlæreren vil det være ulike nivå av kunnskap (Iversen & Otnes, 2021). Innenfor Blooms taksonomi legges det fram seks utviklingsnivå av kompetanse, der en går fra å huske, forstå, anvende og til slutt skape, evaluere og analysere. Når en for eksempel skal lære å skrive kan en person huske at substantiv bøyes i tre forskjellige kjønn, men kompetansen har enda ikke utviklet seg dit hen at han eller hun kan å anvende det når en selv skal skrive tekst. Det viser at å utvikle «selvstendig skrivekompetanse og en generell skriftkyndighet» (Iversen & Otnes, 2021, s. 28), krever tid. Det krever også veiledning med en forståelse av disse ulike utviklingsnivåene. En kan si at en fellesnevner for nyere forskning og teori om skrivekompetanse er at fokuset må ligge på hva eleven får til, og at «normavvik» heller må sees som utviklingsområder. Det at kompetanse kan forstås på ulike nivå og at det er en prosess, vil gi konsekvenser for hvordan en leser elevtekster. Det vil kanskje bidra til et dynamisk utviklingsperspektiv, heller enn et statisk perspektiv med fokus på feil.

3.2 Språk i møte med språk

I denne oppgaven fokuserer jeg på språk i møte med språk. Hva skjer med språket når en skal produsere mening på et andrespråk, eller på et språk der en bruker andre modaliteter enn det førstespråket bruker? Hvordan påvirker kunnskapen om et språk, kunnskap om et annet språk, og hvordan vil det påvirke tilegnelsen av et nytt språk? En av de viktigste endringene som har skjedd i andrespråkteori er hvilken status førstespråket har (Hilditch & Aarsæther, 2008). Tidligere ble førstespråket sett på som en forstyrrelse i andrespråklæringen. Nå ser en på førstespråket som en ressurs, der en ønsker å bruke førstespråket aktivt i undervisningen fordi dette vil styrke læringen til elevene (Hauge, 2014). Nyere forskning viser også at skillet mellom språkene, og at språkrepertoaret til språkbrukerne kan deles inn i ulike språkkategorier, er kunstige skiller. Det handler heller om en persons felles språkrepertoar og

hvordan han eller hun bruker dette for å skape mening og mest mulig effektiv kommunikasjon (García & Wei, 2019).

Å bruke språk sees som en aktiv handling og derfor bruker nyere språkteori og andrespråkteori begrepet *linguaging*, eller *språking*, som er med på å understreke akkurat dette (García & Wei, 2019; Tapio, 2019). Begrepet språking peker på den aktive delen av det å bruke språk, både når det kommer til hva man sier, hvordan man sier det og under hvilke omstendigheter en sier det. Det peker på språkets kompleksitet i både meningsskaping og bruksområde og derfor vil jeg videre i teorikapittelet bruke begrepet *språking* aktivt.

Språk utvikler seg hele tiden. Det er et system som er avhengig av brukerne, og med brukerne utvikles det også (Larsen-Freeman, 2011). Språket forandrer seg i takt med historien, og tilpasser seg i takt med nye premisser og kontekster. Det er altså et system som er i konstant forandring, samtidig som det holder på det som gjør det til seg selv. Den amerikanske språkforskeren Diane Larsen-Freeman sammenligner det med kroppen. Også den er i konstant forandring, celler dør og byttes ut. Likevel er kroppen i seg selv en kropp, og bevarer det som gjør den kroppen til noe spesielt og unikt. På samme måte er det med språk. Det er i stadig forandring, men holder likevel på seg selv, og det som gjør det språket unikt. Flere teorier og teoretikere peker på det at språk og kontekst henger sterkt sammen, og hvordan det å lære et språk, da spesielt et andrespråk, er et samarbeid mellom språkinnlærere, språk og kontekst. Videre skal vi se på noen av disse teoriene.

3.2.1 Mellomspråk

Begrepet mellomspråk, *interlanguage*, ble først tatt i bruk av språkforskeren Larry Selinker i 1972 (Hilditch & Aarsæther, 2008). Det er et mye diskutert begrep innenfor andrespråkforskning, og har åpnet opp for nye perspektiver på både språklæring og språkinnlæringen. Førsteamanuensis i anvendt språkvitenskap Ellen Andenæs definerer mellomspråk som språklærerens eget språkssystem når han eller hun lærer et nytt språk (Andenæs, 1984). Høyskolelektor Kjartan Sørland forklarer det som et språk som står mellom førstespråket og innlærerspråket (Sørland, 2020). Det betyr at det både har trekk som er like og forskjellige fra førstespråket og innlærerspråket. Ved å kalle mellomspråk et *språk* understrekes det at den utviklingsprosessen språkinnlæreren står i er preget av bevisst, regelstyrt og systematisk system og språking. Dette er ikke et stabilt system, men et system som stadig er under utvikling, i tillegg til at det særegent for språkeren. Nettopp fordi det er et

språk som er basert på språkbrukerens egen forståelse av både første- og andrespråket er hver språkers mellomspråk unikt for den enkelte. Det er et språk som er under konstant utvikling og den som lærer språket vil utvikle sin egen forståelse, og med den økte forståelsen vil også systemene og reglene i mellomspråket utvikle og endre seg. Mellomspråk tar utgangspunkt i språklæringens kreative side der språkinnlæreren aktivt bruker den nye kunnskapen om andrespråket og gammel kunnskap om førstespråket til å lage hypoteser som utprøves og justeres (Hilditch & Aarsæther, 2008). Dette betyr at innlærerens forståelse av språksystemet i innlærerspråket kommer til uttrykk i mellomspråket.

Mellomspråk som begrep åpner opp for et annet perspektiv når det kommer til hvordan man ser på språklige normavvik. Andenæs beskriver feil som performanse som bryter med innlærerspråkets regler (1984). Tidligere har en sett på feil som noe negativt, og det har blitt forbundet med mangel på forståelse. Dette resulterte i at målet med språkopplæringen var å finne måter å undervise på og lære bort som gjorde at elevene ikke gjorde feil. Nå har en beveget seg mot en holdning som tilsier at avvik ikke lengre er et uttrykk for kompetansemangel eller et resultat av å ikke forstå innlærerspråket. I mellomspråksammenhenger ser man heller at feil kan være et uttrykk for systemforskjeller i innlærerens førstespråk og innlærerspråket. I en språklæringsprosess vil en gjøre feil, det å prøve og feile er en viktig del av prosessen. Sørland hevder av feilene, eller avvikene en finner i elevens performanse kan være «både fornuftige og logiske og i samsvar med reglane for det mellomspråksstadiet innlæreren er på» (Sørland, 2020, s. 200), og at vi må «gjere det til ein regel at vi oppfattar feil som forsøk og forslag og passe på at vi resonerer over kva det er eleven prøver å få til» (Sørland, 2020, s. 200). Med et mellomspråkperspektiv fokuserer en dermed på at hver språkinnlærer er kreative, fornuftige og bevisste språkbrukere. Ved å fokusere på at normavvik er et resultat i systemforskjeller heller enn mangel på kompetanse, kan en argumentere for at dette også skaper et rom der en med frimodighet kan få lov til å prøve og feile. Jeg vil igjen dra fram Nygård som understreker at feilfri performanse ikke nødvendigvis er positivt nemlig fordi det kan være et symptom på frykt og unngåelsesstrategi (2020). Der en finner feil finner en også en språkinnlærer som tester ut språket, og det er her språkutviklingen får rom.

Innenfor mellomspråkteorien finner en at termen læringsløype blir brukt og forklart som «den tendensen at innlæringa av eitt fenomen går gjennom faste fasar» (Sørland, 2020, s. 201). Altså mener man at selv om at hvert mellomspråk er individuelt kan man finne noen faste mønster, læringsløyper eller utviklingssteg som er felles for alle språkinnlærere. Disse skal

hjelpe en til å skjønne hvor i språkutviklingen språkinnlæreren befinner seg, for slik å kunne legge opp undervisning etter det. Overføringer fra andre språk er et annet mellomspråklig trekk som Sørland legger fram (2020). Da overfører man språkkunnskap fra et språk til et annet, gjerne fra første- til andrespråket. Det betyr at en bruker kunnskap fra sitt første- og andrespråk til å danne hypoteser i mellomspråket (Andenæs, 1984). Andenæs hevder at det ikke bare er slik at «det bare er det "nyeste" språket som er mottakelig for overføringer» (1984, s. 73), men at forskning viser at når en lærer nye språk, vil ny kunnskap påvirke språk en allerede kan, uansett om det er første- eller andrespråk. I tillegg vil disse språkene være med å påvirke det nye språket en lærer. De hypotesene en danner i språkutviklingen er avhengig av negativ eller positiv tilbakemelding og respons for å tilpasse og utvikle mellomspråket (Sørland, 2020). Språklæring er en kreativ prosess og mellomspråket er et resultat av dette. Tilegnelsen av et andrespråk er også en sosial prosess der språkinnlæreren er avhengig av et møte med innlærerspråket i bruk. Gjennom dette tilegner innlæreren kunnskap om språktrekk som han eller hun selv bruker i egen performanse. Denne konstante utprøvingen og tilpassingen er grunnen til at mellomspråket både er ustabil og unikt.

3.2.2 Kaos og kompleksitet

Mellomspråkteori og Larsen-Freemans kompleksitetsteori skiller seg fra hverandre i forholdet til begrepene utviklingssteg eller læringsløyper. Larsen-Freeman stiller seg skeptisk til at en kan forutse læringsløypen til en språkinnlærer. Et av hovedpoengene i artiklene «Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition» og «A complexity theory approach to second language development», er at andrespråktilegnelse er en komplisert, individuell og kompleks prosess (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman, 2011). Det å skulle forutse utviklingsstegene, eller lage ulike stadier av læring som skal være unisont gjeldende for alle som lærer et nytt språk, er ifølge Larsen-Freeman umulig. Hun bruker begrepene *chaos* og *complexity*, eller *kaos* og *kompleksitet*, hentet fra fysikken for å forklare at andrespråklæring hverken er lineært eller unisont. Ved bruk av disse begrepene argumenterer hun for at andrespråklæring ikke skjer i et fast mønster, og at det derfor ikke er mulig å forutse når og hvordan læring skjer (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman, 2011).

Kaos forklares som «a science of process rather than state, of becoming rather than being» (Larsen-Freeman, 1997, s. 141). Det er med andre ord et begrep som refererer til prosess og utvikling, i tillegg til at det peker på en uforutsigbar og uregelmessig atferd. Når systemet er i kaostilstand, er målet å oppnå orden og balanse igjen. Et komplekst system står i kontrast og

motsetning til lineære system (Larsen-Freeman, 1997). Forskjellen på et lineært system og et ikke-lineært system er at et i et lineært system henger årsak og effekt sterkt sammen. De står i et avhengighetsforhold til hverandre og følger hverandre i en forutsigbar rekkefølge. Dette er ikke tilfellet i et ikke-lineært komplekst system. I et slik system samstemmer ikke nødvendigvis årsak og effekt. Larsen-Freeman bruker eksemplet med at en liten rullende stein kan forårsake et stort snøskred, for å forklare dette. Faktorene i systemet er avhengige av hverandre, og små forandringer i systemet kan gi store konsekvenser. Men i motsetning til lineære system kan en se at hva eller hvilke forandringer som blir en utløsende faktor for kaostilstand ikke er forutsigbart. Dette betyr at størrelsen på det som forårsaker effekten ikke trenger å sidestilles med effekten det gir. Det vil si at en liten trigger, som en liten stein, kan bli en utløsende årsak til at hele systemet havner i en kaotisk tilstand.

Å lære et andrespråk er en kontekstavhengig, kompleks, uregelmessig og uforutsigbar prosess, der det er mange faktorer som er med og påvirker. Larsen-Freeman drar paralleller fra komplekse ikke-lineære system til språk og språklæring (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman, 2011). Hvordan komplekse system oppfører seg er avhengig av en kontekst bestående av mange faktorer, der hver faktor har innvirkning på hverandre. De er i en «constantly acting and reacting to what the other agents are doing» (Larsen-Freeman, 1997, s. 143). Første- og andrespråkets språktrekk, hvilke innputt en får av andrespråket, hvem en samhandler med og hvordan en blir undervist er noen av disse. I tillegg er alder, motivasjon personlighet, forkunnskap og kognitiv evne også viktige faktorer som vil påvirke tilegnelsen av språket. Det å lære språk kan derfor ikke settes inn i et lineært system som er felles for alle som lærer et andrespråk. Å dra paralleller mellom tilegnelsesprosessen av andrespråk og fysikkens kaos- og kompleksitetsteori belyser nettopp den uforutsigbare læringsprosessen språkinnlæreren står i.

Språket i sin helhet er et komplekst, ikke-lineært system, bestående av mindre grupper som også er ikke-lineære og komplekse. Å lære språk blir dermed en ikke-lineær og kompleks prosess. Det betyr at en hverken kan forutse læringsprosessen, og at ny kunnskap om et språktrekk eller språkgruppe, vil kunne skape kaos og uorden i allerede lært kunnskap (Larsen-Freeman, 2011). Hvis en for eksempel ser på bøyning av substantiv, dette er en undergruppe i språket som også er et ikke-lineært system. I noen sammenhenger vil en tenke at bøyning av substantiv er lært, og språkinnlæreren har kontroll på reglene. Men mer eksponering av innlærerspråket vil vise at substantiv er bøyd etter kjønn, og enda mer eksponering vil vise at noen bøyninger ikke er regelrette. For hver ny kunnskap om språket og

dets mange undergrupper må en tilpasse og tilegne seg kunnskapen. Ny kunnskap kan skape kaos i gammel kunnskap, og gjøre at en igjen må tilpasse seg for å igjen komme til en tilstand av orden, eller balanse. En må være oppmerksom på at dette kaoset skjer på mange nivå, både når det kommer til forståelse av innlærerspråket, og de ulike språkgruppene en lærer seg der. Men kaostilstanden kan også påvirke ens førstespråk. Uansett hvor eller når kaostilstanden skjer er en avhengig av negative eller positive tilbakemeldinger på språket en produserer for at en skal kunne tilpasse og jobbe mot en tilstand av orden og balanse igjen. Den konstante forhandlingen mellom egen forståelse, ny kunnskap som skaper kaos og negative eller positive tilbakemeldinger bidrar sammen til at språkutviklingen skjer.

Kompleksitetsteorien holder oss ydmyke til hva vi kan og ikke kan vite om språkinnlærers kompetanse (Larsen-Freeman, 2011). Å forutse en persons læringsprosess er umulig, men erfaring, forskning og teori kan likevel gi en pekepinn på hvordan en bør drive språkundervisning. Teorien kan fortelle oss hva en kan være ekstra oppmerksom på eller hvilke arbeidsmetoder som tidligere har fungert. Men den vil aldri være en hjelp til å forutse hvilke resultat ulike arbeidsformer eller undervisningsformer vil gi. Alle er forskjellige og unike, som betyr at alle lærer på ulike måter, og stiller med ulike utgangspunkt for læring. Et av hovedpoengene til Larsen-Freeman er at språklæring er en så kompleks prosess, nemlig fordi der er så mange faktorer som vil ha innvirkning og påvirkning. Kompleksitetsteorien brukt i sammenheng med språkinnlæring viser oss også at det som kanskje vil være en viktig faktor i én sammenheng, eller for én språkinnlærer, når det kommer til å tilegne seg språk, vil kanskje ikke gi noe særlig effekt i en annen sammenheng eller for en annen språkinnlærer. Alle disse små, kontekstuelle faktorene som må samstemme, gjør språklæringen kompleks og uforutsigbar.

Som nevnt skiller teorien bak mellomspråk seg fra Larsen-Freemans teori om kaos og kompleksitet i det å kunne forutse læring. Mellomspråketeorien viser at mellomspråket er individuell, men at en likevel kan finne likheter blant språkinnlærere i utviklingsstegene. Larsen-Freeman viser også til at språktilegnelse er en individualistisk prosess, men også at prosessen til enhver språkinnlærer er unik, dette fordi språkinnlærer velger selv hvilke språktrekk fra de en kommuniserer med en tar med videre i utviklingen (Larsen-Freeman, 2011). Dette gjør at utviklingsbanene, og i denne sammenhengen mellomspråket, kan være like, men aldri identiske. Det en kan ta med seg videre fra disse to teoriene er at språklæring er individuell, samtidig som språkinnlæreren er avhengig av både konteksten og andre språkbrukere for at en skal kunne tilegne seg et nytt språk. I tillegg viser begge teoriene oss at

språklæring og språkutvikling er en konstant prosess der språkinnlæreren alltid vil utvikle seg og at første- og andrespråket er knyttet til hverandre, og påvirker hverandre i utviklingsprosessen. Videre skal vi se på begrepet *transfer*, som forklarer denne prosessen der førstespråket påvirker andrespråket.

3.2.3 Transfer

Begrepet transfer peker på hvordan førstespråket er med på å påvirke andrespråket, og hvordan en bruker allerede lært kunnskap fra førstespråket når en skal lære et andrespråk (Gujord & Ragnhildstveit, 2018). Transfer er en kompleks kognitiv prosess, og kan være med på å påvirke alle stadier i læringsprosessen. Professor Ann-Kristin H. Gujord og førsteamanuensis Silje Ragnhildstveit viser også til at dette er en individuell prosess, som kommer til uttrykk når språkinnlæreren selv synes å se likheter mellom sitt første- og andrespråk. Transfer kan både skje fra førstespråket til andrespråket, eller fra andrespråket til førstespråket. En tar utgangspunkt i det en kjenner fra før og bruker dette for å produsere mening.

Transfer kan komme til uttrykk hvor som helst i språklæringsprosessen. Når og hvordan det skjer vil være sterkt knyttet til språkbrukeren selv, dens kognitive evner, motivasjon og hvor lenge personen har lært språket (Gujord & Ragnhildstveit, 2018). Det skilles mellom fem ulike typer transfer: fonologisk, morfologisk, syntaktisk, leksikalsk og pragmatisk transfer (2018, s. 139). Fonologisk transfer handler om lydlige trekk som påvirker språket, morfologisk transfer handler om mønster i ordbøyning og syntaktisk transfer handler om setningsmønster. Leksikalsk transfer handler om ordkunnskap, og hvordan en bruker ord i et språk, påvirker bruken i et annet språk. Pragmatisk transfer handler om «diskursive og sosiolingvistiske mønster og mønster for språkbruk i ulike kommunikative situasjoner i eit språk og språksamfunn påvirker språkbruken i eit anna språk og språksamfunn» (2018, s. 139). Videre i studien tar jeg spesielt med meg begrepene leksikalsk og pragmatisk transfer.

I artikkelen «Tverrspråkleg påverknad - status og trendar i norsk andrespråkforskning» gir Gujord og Ragnhildstveit fire transfereffekter en bør se etter for å avdekke transfer i tekster eller i personers språking. Den første kaller de *intragruppe*, her er formålet å undersøke om språkinnlærere med samme førstespråk gjør systematisk det samme i møte med et andrespråk. *Intergruppens* formål er å undersøke om språkinnlærere med ulike førstespråk systematisk gjør ulikt i møte med andrespråket. *Kongruens mellom innlærerperformansen og L1-*

performansens formål er å undersøke «om måten innlæreren bruker eller forstår trekk i innlærerspråket på kan føres tilbake til måten innlæreren bruker eller forstår trekk i førstespråket på» (2018, s. 140). Til slutt har vi *ulik performanse knyttet til ulike kontrastive relasjoner mellom L1 og målspråket*. Formålet her er å undersøke «om innlæreren har ulik bruk eller forståelse for trekk i målspråket som har ulik kontrastiv relasjon til L1» (2018, s. 140). Det er spesielt transfereffektene intragruppe og kongruens mellom innlærerperformansen og L1-performansen jeg vil ta med meg videre når elevtekstene skal analyseres. Analysen av tekstene vil ikke være en transferanalyse, men dette er likevel interessante begrep som belyser flere sider ved transfer. Derfor vil det være interessant å undersøke om en kan finne noen av de samme transfertendensene i elevtekstene.

Å se på den språklige påvirkningen som noe positivt, og se hvordan en kan bruke hele sitt språkrepertoar til å uttrykke seg på best mulig måte er hovedpoenget i begrepet transspråking som vi skal se nærmere på i neste avsnitt.

3.2.4 Transspråking

Innenfor tematikken andrespråk og flerspråklighet er *transspråking* blitt et viktig begrep. Professor Ofelia García og professor Li Wei løfter fram dette begrepet som et nøkkelbegrep i møte med flerspråklighet (2019). Det kan sees som en respons på språkholdningen om at mennesker deler språkene de har kunnskap om i ulike kategorier og avdelinger i hjernen sin, og tar disse fram og bruker dem når situasjonen krever eller legger opp til det. Teorien bygger videre på professor Jim Cummins som mener at mennesker har en underliggende, felles språkforståelse. Det betyr at det i performansen vil være mulig å skille språkene, men kunnskapen omfatter alle språkene i personens språkrepertoar (Gujord & Ragnhildstveit, 2018).

Transspråking tar med seg Cummins teori om en underliggende, felles språkforståelse og knytter denne sammen med holdningen om at å være flerspråklig gir muligheten til å bruke flere språk for å oppnå en så effektiv kommunikasjon som mulig. Dette betyr at all språkkunnskap en har er aktiv hele tiden, hva en velger å bruke i performansen er knyttet til konteksten en står i. Transspråking handler om «effektiv kommunikasjon, funksjon heller enn form, kognitiv aktivitet samt språkproduksjon» (García & Wei, 2019, s. 37). Det er altså et språksyn som sentrerer seg rundt språklig praksis, heller enn språk. På lik linje med mellomspråk belyser også transspråking at språkproduksjon, språking, er en kreativ prosess

og en språklig bevisst handling. Å bare fokusere på språkets system og grenser er ifølge García og Wei hemmende i møte med menneskers språklige kreativitet og kunnskap. Et transspråkingsperspektiv vil gi en dypere forståelse om flerspråkliges språkkunnskap.

Effektiv kommunikasjon og funksjon står som det mest sentrale innenfor transspråking (García & Wei, 2019). Det handler ikke om en blanding av ulike språk, men språking der en bruker hele sitt språklige repertoar for å skape mening. Transspråking tar utgangspunkt i at flerspråklige personer ikke sitter med flere språklige repertoar, men ett repertoar. Hvordan dette repertoaret brukes er avhengig av konteksten språkbrukeren står i. Et slikt perspektiv utfordrer den enspråklige normen. Med dette menes at det å bruke hele sitt repertoar ikke lengre sees som en ulempe fordi en «klusser» med språkpraksisene i de ulike språkenes begrensinger. Transspråking løfter heller fram styrken i en flerspråklig norm og gjør at meningsskapende kommunikasjon står i sentrum, ikke «riktig» ettspråklig praksis.

Et viktig poeng innenfor transspråking er at språkkunnskap og kunnskap om menneskelige relasjoner ikke kan skilles (García & Wei, 2019). Begrepet retter fokuset på menneskets helhetlige språking, ikke bare ordene som produseres, men hvordan ordene og gestene sammen er på å danne mening. Dermed blir konteksten, både bestående av språkbrukeren, avleseren, lytteren eller leseren, og omgivelsene sammen med på å danne kommunikasjon. Videre skal vi se på begrepet *heteroglossia*, som peker på nettopp dette at kommunikasjon blir et samarbeid med konteksten.

3.2.5 Heteroglossia

Å gå fra fokus på språkets rammer, altså det å tegne opp grenser mellom ulike språk i møte med flerspråklighet, til et transspråklig perspektiv har vært et viktig skifte i språkforskningen. Et sentralt begrep i den sammenhengen, og som García og Wei hevder fungerer som et paraplybegrep over dette språkpraksisfokuset er *heteroglossia* (García & Wei, 2019). Dette er et begrep som den russiske filosofen Mikhail Bakhtin har presentert og det belyser at språk ikke oppstår i vakuum, men at ord, uttrykk og ytringer bærer med seg et sosialhistorisk perspektiv som er med å prege språket (Bailey, 2012). Larsen-Freeman bruker også Bakhtin når hun peker på at språket er en del av utformingen av historien, både fortiden og framtiden (Larsen-Freeman, 2011). Hver gang en bruker språket, forandres det, og språkreglene formes av diskursen. Språket har dermed både statiske og dynamiske element. Noen trekk, tendenser og elementer forblir etter hvert som historien utvikler seg, men den faktiske bruken av disse

elementene bidrar til en dynamisk utvikling av språket. Det betyr at språkreglene kan brukes til å beskrive systemet, men systemet er ikke et produkt av reglene.

Heteroglossia belyser en spenning som er iboende i språk. Denne spenningen består i arbeidet mot det nasjonale, allmenne, perfekte idealistiske språket. Det søker altså mot den rette formen for språket, som er gjeldende for alle brukere av språket. I tillegg er søken mot de individualistiske eller lokale tendensene også noe et språk preges av. Språk preges altså både av det felles og det individualistiske, de felles språknormene og hver enkelt persons tolkning og bruk av språket.

Bakhtins hovedpoeng med begrepet heteroglossia er at språk er kontekstavhengig (Bailey, 2012). Språket er en del av historien, som også gjør språkbrukeren til en del av historien. Samtidig er man som språkbruker med på å føre historien fremover. Når en bruker språket legger en inn noe av sin egen forståelse og historie, og er slik med på å utvikle språket. Et slikt fokus på språk kan en si står som motsvar til Saussures vektlegging av viktigheten av å studere langue, språket. Altså de faste, riktige, bærende prinsippene i et språk, «that allow for referential meaning to be generated» (Bailey, 2012 s. 500). Langue er, ifølge Saussure, fast og statisk, og påvirkes ikke av hvordan det kommer til uttrykk i parole, talen. Det vil si, parole påvirkes av språket, men språket påvirkes ikke av talen. Dette stiller Bakhtin seg kristisk til, der hans hovedargument er at språkets form og ideologien den kommer til uttrykk i, ikke kan skilles. De vil være en refleksjon av hverandre. Språk og samfunn utvikles i takt med hverandre og språk som «a self-contained system is always an idealization» (Bailey, 2012 s. 501). Det «korrekte» språket vil oppstå i en sosial kontekst. Derfor vil dette igjen gi konsekvenser for hvordan en for eksempel forholder seg til flerspråklige. Med et fokus på sosial tilnærming, historie og kommunikasjon, vil det å bruke flere språk samtidig ikke bli sett ned på i like stor grad. Hvordan man bruker språket er ifølge Bakhtin et resultat av ideologi. Det betyr at det å oppløfte det monospråklige idealet stammer fra historiske og kulturelle forventninger og tanker om hva som regnes som «riktig språking». Gjennom et heteroglossisk perspektiv kan det å bruke flere språk i samme samtale være vel så bra for den felles forståelsen som det å tviholde på en monospråklig kommunikasjon. Heteroglossisk perspektiv åpner mulighet for flerspråklig kommunikasjon.

3.2.6 Språkøkologi

Økologi er et kjent begrep innenfor biologiens verden, og er en vitenskap som forklarer «forholdet mellom levende organismer og deres omgivelser» (NAOB, 2022b).

Universitetslektor Vibeke Bø og førsteamanuensisene Lindsay Ferrara og Rolf Halvorsen undersøker i artikkelen «Språkøkologi» hvordan språk og språking er avhengig av konteksten (Bø et al., 2018). Som Bakhtins begrep heteroglossia, belyser også språkøkologi et perspektiv om at språk ikke skjer i et vakuum, og at det er mange faktorer som er med og påvirker språkingen. Med dette menes det at språk, språkbruk, språking, kultur og fysisk kontekst henger sammen og er med på å påvirke hverandre og språkbrukeren. For å formidle det en vil ha sagt bruker språkbrukeren omgivelsen, bestående av ulike ressurser og strategier, aktivt for å få formidlet meningen.

Norsk akademisk ordbok definerer semiotikk som «læren, vitenskapen om menneskeskapte tegn og deres betydning» (NAOB, 2022a). Begrepet viser til hvordan mennesker har en felles forståelse av ulike symboler. Språk regnes som et slikt symbol, og dermed vil semiotikk innenfor språklæren handle om meningsinnholdet i en språklig handling. Dette omfatter både ord og kroppsspråk, og hvordan de ulike faktorene samarbeider for å skape mening. Innenfor språkøkologi er det særlig tre begreper hentet fra semiotikken som blir trukket fram som sentrale, *semiotiske ressurser*, *semiotiske handlinger* og *semiotiske strategier*.

Semiotiske ressurser er «de minste bestanddelene vi mennesker kan bruke i meningsfylt kommunikasjon» (Bø et al., 2018, s. 63). Disse ressursene brukes ofte i samarbeid med andre ressurser for å oppnå det meningsinnholdet som er ønskelig. Gester og tonefall er eksempler på dette. Semiotiske handlinger er språking, og peker på hvordan en bruker de ulike semiotiske ressursene for å utføre semiotiske handlinger. Bø m.fl. skriver at når semiotiske ressurser blir tatt i bruk, blir de til semiotiske handlinger, og at «en handling blir semiotisk idet vi fyller den med mening» (Bø et al., 2018, s. 65). Semiotiske strategier omfatter å beskrive, avbilde og å peke. Disse tre strategiene er hentet fra filosofen Charles S. Peirce og hans teori om tegntypologi. Han mente at relasjonen mellom tegn og objektet, og hvordan man skaper mening kan kuttes ned til tre relasjoner: ikon, indeks og symbol, og at dette er noe alle språk har til felles (Pharies, 1985). Ved bruk av disse tre relasjonene, eller strategiene, som i nyere teori blir referert til som å beskrive, avbilde og å peke, skaper man mening. Det er gjennom disse tre semiotiske strategiene en knytter språket til omverdenen, og slik danner semiotisk mening i kommunikasjonen. Dette underbygger både heteroglossias og språkøkologiens hovedpoeng om at språket er avhengig av både omgivelser, språkeren og

avleseren, lytteren eller leseren for at mening skal skapes. Det er i samarbeidet mellom de ulike ressursene om å skape mening at kommunikasjon oppstår.

De semiotiske ressursene får betydning knyttet til den konteksten de brukes i og ved at språking «skjer i et miljø bestående av tid, sted, situasjon, hvem som språker, og hvorfor det språkes» (Bø et al., 2018, s. 66). Tid, sted og kultur er viktige faktorer når det kommer til hvordan man språker, og hvordan språkingen utvikler seg. Disse er med på å skape det som kalles språkets økologi og er alle tre faktorer som sammen er med på å skape mening til de semiotiske ressursene som tas i bruk. Hvordan språkbrukeren navigerer seg i dette, og hvordan en avleser, lytter eller leser forholder seg til dette vil sammen være med på å skape forståelse og mening i den språklige konteksten man står i der og da. Som et resultat av dette vil man, ifølge et språkøkologisk syn, ikke kunne skille kultur, tid, sted og språk, nemlig fordi dette er et produkt og en gjenspeiling av hverandre. Språket bærer både med seg en forhistorie, i tillegg til at det er i konstant utvikling etter hvert som samfunnet og menneskene også er i utvikling.

Et språkøkologisk perspektiv fremmer to sider, både den kollektive og den individuelle (Bø et al., 2018). Som nevnt i forrige avsnitt påvirker språket samfunnet og kulturen, men det påvirker også hvert enkelt individ. Som individuell språkbruker er en også påvirket av faktorene tid, sted og kultur, men hvordan denne påvirkningen kommer til uttrykk eller hva som kommer til uttrykk på bakgrunn av denne påvirkningen, vil være forskjellig fra språkbruker til språkbruker, fra individ til individ. Derfor vil en «alltid se spor av de som bruker språket i selve språket» (Bø et al., 2018, s. 67). Dette handler både om modaliteter en bruker for å språke, men også hvordan språket kommer til uttrykk, hvordan en velger å uttrykke seg for å skape mening, hvilke ressurser en velger å bruke og i hvor stor grad disse ressursene blir brukt.

Bø m.fl. fokuserer i hovedsak på ansikt-til-ansikt kommunikasjon når de i sin artikkel legger fram begrepet språkøkologi (2018). I min studie av elevtekster, er det et møte mellom to modaliteter, både ansikt-til-ansikt-språk, og skriftlig språk. Disse to språkene bygger på ulike modaliteter, og det er derfor viktig å være bevisst på hvilke faktorer og ressurser som er bærere av mening. Ved bruk av ulike modaliteter vil måten en uttrykker seg være annerledes, og ulike semiotiske ressurser vil være i bruk. Likevel er begge språkene i kontakt med en kultur, med språkbrukere og omgivelser som vil være med å påvirke hvordan de kommer til uttrykk og hva som blir sagt. I møte med elevtekstene vil det være viktig være bevisst på at språk og elevens språking ikke skjer i et vakuum. I tillegg må en være bevisst på at elevene er

i kontakt med flere ressurser, og skal overføre bruk av kroppslige ressurser til bruk av ressurser som formidler det som skal formidles i skriftspråket.

3.2.7 Språkbruk

Psykologvisten Herbert H. Clarks hovedsyn på språk er at språk eller språking er en felles aktivitet (Clark, 1996). For at språking skal kunne skje er en avhengig av en som snakker og en som lytter for at mening skal kunne skapes. Derfor kan en si at språking er både en individuell og en sosial prosess som står i et avhengighetsforhold til hverandre. Han mener at ansikt-til-ansikt-kommunikasjon er primærbruken av det å språke, og innenfor her gjelder blant annet ordbruk, stemmebruk og gestikulering. All annen kommunikasjon som ikke skjer ansikt-til-ansikt sees som et avvik fra primærbasen. Dermed deler Clark språking inn i to kategorier: primærbruk og sekundærbruk. Sekundærbruken av språk er alt som ikke er ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og som er «derived from, or depend on it, or have evolved from» primærspråkingen (Clark, 1996, s. 8). Primærspråkingen krever ingen spesielle ferdigheter slik som sekundærspråkingen gjør. En går årevis på skole for å bli gode skrivere, mens ansikt-til-ansikt-kommunikasjon er et noe et barn lærer i veldig tidlig alder, og som blir utgangspunktet for videre læring av sekundærspråking. Clark lister opp ti punkter som inngår i ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen: deltagerne deler samme fysiske rom, deltagerne kan se hverandre, deltagerne kan høre hverandre, deltagerne oppfatter hverandres aktivitet umiddelbart, det som blir sagt toner fort ut, deltagerne legger ikke igjen noe varig og simultanitet. Deltagerne kan både motta og produsere simultant. I tillegg språker deltagerne i nåtid, de bestemmer for seg selv hva de skal gjøre når i samtalen og til slutt så uttrykker deltagerne seg som seg selv. Disse ti punktene er altså ansikt-til-ansikt-kommunikasjonens grunnlag. Hvis noen av disse mangler i kommunikasjonen må deltagerne gjøre nytte av spesielle ferdigheter for å likevel kunne kommunisere.

Common ground er et begrep Clark bruker aktivt og han mener dette er en viktig forutsetning for god kommunikasjon (Clark, 1996). Common ground mellom personer som språker kan være enorm og omfatter alt fra fysisk kontekst som gestikuleringer, ansiktsuttrykk og stemmeleie. I tillegg kan det omfatte kultur, tro, utdanning og kunnskap om emnet som blir språket om. Deltagerne «cannot coordinate their actions without rooting them in their common ground» (Clark, 1996, s. 12). Deltakerne må tilpasse språkingen etter common ground. Det betyr at hvis en snakker med en medstudent kan en for eksempel i større grad bruke begreper knyttet til faget en studerer sammen. Du og medstudentens common ground er

blant annet faget, samme pensum og samme forelesinger. I samtaler med en person som ikke har studert det samme må en tilpasse språkingen. Kanskje kan en ikke bruke like fagtunge begrep, eller en må regne med å måtte forklare de begrepene en bruker, for slik å skape en common ground og legge til rette for at lytteren skal kunne forstå meningen du forsøker å skape.

Clark legger også fram begrepet «layers», eller lag, og forklarer at innenfor språkingen kan det oppstå flere lag (1996). Det betyr at det som snakkes om her og nå, som omfatter deltagerne av språkingen, er grunnivået eller grunnlaget for kommunikasjonen. I en samtale kan en begynne å dra inn andre element, og slik skaper man flere lag i kommunikasjonen. Dette kan for eksempel være å gjenfortelle noe noen andre har sagt tidligere, lese eller fortelle fortellinger, simultantolkning eller å lese nyheter. Å legge til disse elementene i språkingen skaper flere lag, og gjør språkingen mer kompleks og komplisert. Det å skrive skaper også et nytt lag, nemlig fordi en ikke kommuniserer simultant med noen, men enten til en tenkt eller autentisk person, som skal lese ved en senere anledning.

En kan dermed se at Clarks forståelse av språk kan oppsummeres med seks påstander (1996): språk er til for sosial bruk, hadde det ikke vært for det sosiale perspektivet hadde vi ikke hatt bruk for språk. Språk er en felles aktivitet, det krever minst to deltagere; en som snakker, eller produserer og en som lytter. Den som lytter kan både være autentisk og fiksjon. Språk omfatter alltid en «speaker's meaning and addressee's understanding» (Clark, 1996, s. 23), som vil si at den som snakker forsøker å produserer mening som samsvarer med lytterens forståelse. Språkets primærbase er ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, som også betyr at annen kommunikasjon må skje med utgangspunkt i en avtale mellom deltagerne, der en sammen blir enige om andre måter å kommunisere på. Språking består ofte av flere lag, som kan være historiefortelling, lesing eller gjenfortelling. Den siste påstanden sier at når en skal studere språk, eller språking, må en ta utgangspunkt i både det kognitive og det sosiale perspektivet. Hvis språk og språking er en, «joint activity», eller felles aktivitet, betyr det at språking består av individuelle, kognitive prosesser, satt inn i en sosial situasjon. Begge disse må derfor tas med i forskningen.

3.3 Grammatikk

Grammatikk er en beskrivelse av språket, og grammatisk kunnskap gir et felles metaspråk for å kunne snakke om de språktrekkene en finner i språket. Ulrika Tornberg hevder at en kan

snakke om grammatikk med ulike perspektiv; språkhistorisk, synkront, normativt og deskriptivt (Tornberg, 2000). Et språkhistorisk perspektiv tar utgangspunkt i språkets utvikling, og ser på hvordan språket var før og hva som har påvirket det til å bli slik det ser ut i dag. Et synkront perspektiv fokuserer på nåtiden, altså hvordan ser språket ut akkurat her og nå. Det normative perspektivet fokuserer på hvordan språket bør være. Til slutt finner vi det deskriptive perspektivet, som beskriver hvordan språket faktisk ser ut.

I tillegg er det to måter å se på grammatikk, enten som produkt eller som en prosess. Å bruke disse to perspektivene vil gi en bredere forståelse for grammatikk. Et produktbasert fokus ser på de språklige systemene og tendensene. Dette gir både et felles metaspråk, i tillegg til at det gir mulighet til å forske videre på språket. Tornberg hevder allikevel at for å få den fulle forståelsen og bildet av språk, gir bare produktbasert fokus et statisk bilde (2000). I den språklige forskningen trenger en både produktbasert og prosessbasert fokus. Prosessbasert fokus gir et perspektiv på språk i bruk og hvordan grammatikken kan brukes for effektiv kommunikasjon. Det en ser er at «ulike situasjoner setter ulike krav til grammatikken både hos den som snakker og den som lytter» (Tornberg, 2000, s. 111). Det er ikke i alle situasjoner grammatisk kompleksitet er viktig for best mulig og mest mulig effektiv kommunikasjon. Hvilken kontekst, situasjon og medier teksten er skrevet i forbindelse med, gir ulike krav for hva som forventes av denne teksten. Dette gjelder både innhold, men også språkbruk. Å lære språk og grammatikk handler i bunn og grunn om at en må bruke språket. En trenger «grammatikk som produkt»-perspektivet, fordi det forteller om språkets oppbygging. Men en trenger også «grammatikk som prosess»-perspektivet, nettopp fordi en må lære hvordan en kan bruke språket i ulike sammenhenger, for at språket skal bli internalisert. På samme måte som en ikke kan lære å sykle ved å bare lære teorien, men man må øve på det å faktisk sykle (Tornberg, 2000).

Grammatisk forståelse betyr ikke nødvendigvis at en bruker grammatikken helt rett i egen språkproduksjon. Men det kan bety at en som språkbruker kan registrere ulike språktrekk en finner i andre tekster, som i utgangspunktet er på et høyere nivå enn det en selv klarer å produsere. Det at en kan oppfatte og forstå meninger i tekster som er på et høyere språklig nivå enn en selv klarer å produsere viser også grammatisk forståelse. I tillegg skriver Tornberg at:

For at en språkregel skal kunne tilpasses nye sammenhenger, må flere vilkår være oppfylt. For det første må man være på et stadium i språkutviklingen der man er moden for å kunne ta til seg den aktuelle regelen. For det andre må man bevisst ha forstått hvordan den fungerer. For det tredje må man ha bruk for regelen i sin egen kommunikasjon, ikke bare én, men mange

ganger, for at regelen skal kunne automatiseres og bli en del av ens eget språk, mellomspråket (Tornberg, 2000, s. 115).

Grammatisk forståelse er altså en modningsprosess, der en går fra å forstå til å bruke språket. Som Tornberg understreker her er det viktig å kunne bruke språkreglene flere ganger, og i relevante situasjoner der behovet er genuint.

3.3.1 Skriftspråket

Skriftspråk er et lineært språk. Mening formidles på linje, og ved hjelp av faste setningsmønster og setningsledd som skaper kohesjon mellom ordene. Norsk skriftspråk er et SVO-språk med en streng V2 regel som er med på å styre setningens syntaktiske funksjon og semantiske betydning. Det norske skriftspråket er basert på norsk talespråk. Setninger er en sentral grammatisk enhet i tekster som bærer tekstens mening. I skriftspråket er dermed leddene karakterisert ved posisjonen de har i setningen, altså de formelle forholdene leddene har til hverandre (Kulbrandstad, 2005). Ordene er dermed delt inn i ulike ordklasser, og disse ordklassene blir plassert i setninger. Kombinasjonen av både hvilken ordklasse og hvilken plassering ordet har i setningen, skaper mening. I skriftspråket deler en også mellom innholdsord og funksjonsord. Innholdsord er bærere av innhold, en er avhengige av disse for å formidle informasjon. Dette er ord som kan fordeles i ordklassene adjektiv, substantiv og verb. Funksjonsord skaper sammenheng og relasjon mellom innholdsordene, og slik er de sentrale for at innholdet en formidler også bærer mening. Dette er for eksempel ord som kan fordeles i ordklassene determinativ, pronomen og adverb. Disse tre ordklassene går også under *pekeord*, og er noe vi skal se nærmere på.

3.3.2 Pronomen

Innenfor ordklassen pronomen har en tre undergrupper, disse er *personlig pronomen*, *spørrepronomen* og *ubestemt pronomen* (Rønning, 2020). Dette er ord som blir plassert i setningen i stedet for substantivet. Syntaktisk har de samme rolle som et substantiv, men har ulike morfologiske egenskaper som gjør at de tilhører ulike ordklasser. Rønning definerer pronomen som funksjonsord, heller enn innholdsord, fordi de har en tilvisningsfunksjon som betyr at de henviser til noe i teksten. Det som henvises til er noe både skriver og leser vet hva er.

3.3.3 Adverb

Den mest vanlige måten å forklare ordklassen adverb på, er å si at den beskriver verbet, i motsetning til adjektivet som beskriver substantivet. Høyskolelektor i norsk ved Høgskulen på Vestlandet Morten Rønning viser til at denne beskrivelsen av ordklassen bare holder til en viss grad (2020). Adverb uttrykker også sted, tid, grad og måte. Jon Erik Hagen hevder at adverb defineres av dens syntaktiske funksjon, og det uttrykker også holdningen aktøren har til det som blir utført i setningen (Hagen, 2002). Tidsadverb er ord som *nå*, *da* og *alltid*, og plasserer verbhandlingen i tid. Stedsadverb er ord som *der*, *her* og *ut*. Det forteller oss hvor noe skjer.

3.3.4 Determinativ

Determinativ er en ordklasse som kan deles inn i tre hovedgrupper: *kvantorer*, *demonstrativ* og *possessiv* (Rønning, 2020). Kvantorer sier noe om antall eller fravær av antall. Dette kan være ord som *ingen* eller *mange*. Demonstrativ er utpekende ord som skiller noe fra noe annet. Eksempler på ord tilhørende denne gruppen er ord som *den*, *denne* og *det*. Til slutt har vi undergruppen possessiv som forteller noe om et eierforhold, og blir også kalt for eiendomsord. Dette er ord som for eksempel *hans* og *sin*. Determinativ henter meningsinnholdet sitt ut fra konteksten de står i, og de peker på allerede kjente meningsbærende ord.

3.3.5 Bøyning av substantiv

I tillegg til at det finnes pekeord i skriftspråket, kan en også peke i tekst på andre måter. Et eksempel er bøyning av substantiv. Substantiv bøyes etter tall, kjønn og bestemthet (Rønning, 2020). Ved å legge til bøyingsmorfem som viser enten bestemt form entall eller bestemt form flertall, peker en på at det er snakk om bestemte objekt, ikke generelle. I substantivbøyning kommer disse bøyingsmorfemene etter det leksikalske morfemet, og er derfor et suffiks (Kulbrandstad & Kinn, 2016). Eksempelvis blir substantivet «bil» tillagt bøyingsmorfemene «-en» eller «-ene», i bestemt form entall bøyd som «bilen» og bestemt form flertall «bilene». En kan si at dette er en type peking nemlig fordi det er sterkt knyttet til både objektet og konteksten, i tillegg til at det har en tilvisningsfunksjon (Pharies, 1985). Bøyingsmorfemet peker tilbake på det leksikalske morfemet og viser at det ikke er snakk om en generell bil, men den bestemte bilen som er en del av konteksten. Denne konteksten kan

både være fysisk her-og-nå, eller skrevet og en del av en tekst. For at meningen skal kunne oppfattes trenger leser, avleser eller lytter å vite hvilken bil det er snakk om for å skjønne hva bøyningsmorfemet peker tilbake på. For eksempel: «Det kom en bil kjørende i full fart langs gaten. Bilen var rød og hadde sorte dekk». I denne eksempelsetningen kan en altså se at bøyningsmorfemet «-en», peker tilbake til den allerede fortalte bilen. Det betyr at det peker på bilen, i tillegg til den fortalte situasjonen om at bilen kjører fort og at den kjører langs gaten.

Det som er felles for pronomener, adverb, determinativ og bøyningen av substantiv, er at de har en tilvisningsfunksjon som gjør at de avhenger av at skriver og leser har en felles forståelse av hva som refereres til. Feil bruk kan sammenlignes med et barn som prater i telefonen og peker på et objekt eller en situasjon og sier «jeg vil ha den» eller «han går ikke hit». For barnet er det veldig tydelig hva hun eller han mener nemlig fordi han eller hun står i situasjonen, og dermed har det han eller hun trenger av kontekst. For personen som ser barnet er det ikke noe problem å skjønne hva, hvem eller hvor «den», «han» eller «hit» er. For personen på den andre enden av telefonsamtalen blir det med en gang mer utfordrende å forstå hva som refereres til. Å bruke pekeordene riktig avhenger av en skriver som forklarer og tydeliggjør konteksten for leseren, slik at en har et felles grunnlag, en common ground, for å forstå, og slik sikre at ordene ikke blir innholdstomme.

3.4 Tegnspråklig grammatikk

Tegnspråk er et visuelt-gestuet språk og har en annen oppbygging enn skriftspråk. Her er det samarbeidet med omgivelsene og kroppen som sammen er med på å skape mening. I talespråk kan en også si at gester og omgivelsene blir brukt for å skape mening. Men i tegnspråk er de manuelle, non-manuelle og orale komponentene blitt satt inn i et system til et fullt utviklet og avansert språk. Betydningen som skapes, er basert på høy grad av konvensjonell oppfatning av de ulike komponentenes mening. Videre skal vi gå nærmere inn på tegnspråkets oppbygging, med spesielt fokus på den semiotiske strategien *peking*.

Også førsteamanuensis for tegnspråk og tolkning ved NTNU, Rolf Piene Halvorsen, bruker begrepene avbildning, beskrive og peking for å forklare strategiene som er i bruk i kommunikasjonen (Halvorsen, 2020). Som nevnt er disse tre strategiene i bruk i alle språk når en snakker ansikt til ansikt og fungerer i samspill med hverandre for å danne mening i kommunikasjonen. Avbildning omfatter å vise mening, altså vise hva en vil formidle. Dette kan både være ved å bruke hendene til å tegne et omriss, eller forklare noe, som for eksempel

å vise noen veien. Det kan også handle om å etterligne noe andre eller en selv har gjort, både selve handlingen, men også hvordan den ble utført. Beskrivning omfatter «faste og etablerte språkformer, det vil si uttrykk som alltid betyr det samme» (Halvorsen, 2020, s. 24). Dette er altså leksikalske ord eller tegn som en finner i ordbøker og som har bøyingsform og bærer mening. Peking er et språklig signal, og dets funksjon er å flytte blikket eller oppmerksomheten til den en snakker med fra et sted til et annet, eller for å rette fokuset mot en spesiell plass, et spesielt sted eller et spesielt poeng i samtalen. Indeks, eller peking, er ifølge Peirce «a sign which refers to the Object that it denotes by virtue of being really affected by that Object» (Pharries, 1985, s. 39). Peking er altså i høy grad knyttet til objekter og omgivelser, en avleser eller leser er derfor avhengig av omgivelsene og objektene for at pekingen skal gi mening. Peking er så knyttet til objektet at hvis objektet på noen som helst måte forandrer seg, vil pekingen også forandre seg i takt med objektet.

Professor Arnfinn Muruvik Vonen definerer peking, eller pekende tegn, som «et tegn der retningen og/eller bevegelsen av hånden eller hendene ikke er fast, men kan variere og dermed brukes til å markere retninger i tegnrommet» (Vonen, 2020, s. 70). Bø m.fl. kaller det en universell semiotisk handling (2018) og både i Halvorsen og Vonen understrekes det flere ganger at peking kan skje på ulike måter (Halvorsen, 2020; Vonen, 2020). Både pekehånd, flat håndflate, retning eller vridning på tegnet, blick og kroppsretning indikerer peking. I tegnspråk er peking et viktig bindeledd når det kommer til meningsskapning, i tillegg til at det skaper struktur i setningsdanningen. Halvorsen hevder at «aktiv bruk av peking og retningen er det som forvandler en serie tegn fra å være oppramsing til å bli en meningsfull tekst. Retningsendringer i tegn og pekinger danner derfor ofte større og mindre grenser mellom tekstenhetene» (Halvorsen, 2020, s. 100-101). Dette gir peking en grunnleggende funksjon når det kommer til å binde sammen tegn til en setning som gir mening.

Både plassering, retning og vridning er tre av et tegns fem manuelle deler (Halvorsen, 2020, s. 53). Håndform og bevegelse er de to siste. De tre første nevnte komponentene er stedsorientert og dermed stedsavhengig for at språkets mange nyanser skal komme fram. Plassering, retning og vridning kan også gå under kategorien peking, nemlig fordi de fører blikket til avleser dit det må være for at meningen skal oppfattes. Siden tegnspråk er et visuelt språk bruker man det visuelle rommet for å danne og plassere de ulike tegnene, for slik å skape mening og drive kommunikasjonen framover. Dette visuelle rommet blir i Malmquist og Mosand kalt tegnrommet, og plassering i tegnrommet blir kalt lokalisasjon. Malmquist og Mosands *Se mitt språk!* har vært en sentral grunnbok for tegnspråkinnlærere, og det er derfor

interessant å se hvilke begrep som brukes der. Likevel kan en se at i nyere teori, som for eksempel Halvorsen, blir begrepet lokalisasjon i større grad erstattet av begrep som peking og retning (Halvorsen, 2020). Funksjonene er fortsatt den samme, en bruker rommet foran kroppen for å skape mening, sammenheng og orden i kommunikasjon. I forlengelsen av begrepene tegnrom, retning og plassering blir også begrepet *temategn* sentralt. Når en skal snakke om noe som ikke er til stede bruker man retning, eller peking på en meningsfull måte. Når en tegner, tegner en først *temategnet* etterfulgt av en peking i en tilfeldig retning. Denne retningen har dermed fått en mening, et innhold, og representerer temategnet. Dette gjør at en ikke trenger å tegne temategnet hver gang en skal referere til dette, men kan bruke peking i den retningen tegnet er plassert. Denne erstatningen fra temategn til plassering og peking forklarer Malmquist og Mosand som at temategnet har fått en referent, nemlig fordi kombinasjonen av temategn, peking og plassering skaper en referanse tilbake til temategnet (Malmquist & Mosand, 1996).

Der er to ulike pekinger; deiktisk og anaforisk (Halvorsen, 2020). Dette skillet kan en både finne i tegnspråk, men også i skriftspråk. Deiktiske ord eller tegn er påpekende eller henvisende. De peker på omgivelsene og er dermed avhengig av den ytre konteksten for å bli forståelig. Dette er altså ord eller tegn som peker på noe i den ytre situasjonen. Anaforiske ord eller tegn peker tilbake til noe som er nevnt tidligere i teksten. Her pekes det altså tilbake på den indre konteksten. På tegnspråk vil peking på et allerede plassert temategn være en anaforisk peking. I skriftspråk blir disse pekeordene, både deiktiske og anaforiske, plassert i de tre ordklassene determinativ, adverb og pronomen. Det er konteksten som avgjør om ordet får en deiktisk eller anaforisk funksjon. Peking handler om å vise retningen eller fokuset en vil at samtalepartneren skal ha (Vonen, 2020). Dette kan bety både fysisk og abstrakt, men uavhengig av om man peker på noe fysisk eller abstrakt er dette likevel en konkret handling i tegnspråk som er visuelt markerende. En peking kan referere til både personer, steder, tid og handling, og gir dermed pekehandlingen en stor rolle i tegnspråk.

Vonen hevder at hvis en skal «gjengi pekinger og avbildninger skriftlig, [...], må vi ofte enten ty til mer eller mindre omstendelige beskrivelser av dem eller nøye oss med å antyde dem med de ekstraressursene skriftspråket gir oss, som skilletegn eller spesialeffekter som kursiv eller store bokstaver» (Vonen, 2020, s. 45). Peking i tegnspråk er en visuell handling, gjort i et tredimensjonalt rom. Det betyr at den samme håndformen kan referere til ulike personer eller steder, og at det er retningen som skiller personene eller stedene fra hverandre. I skriftspråket må denne konkrete handlingen formuleres i skriftlige ord, kommunisert i et

lineært språk. Dette gjør at en trenger et større ordforråd for å kunne formidle alle pekingenes nyanser, og slik skille mellom hva som pekes på og skape god flyt i teksten. Skriftspråket har også andre regler en må følge for å sikre seg at personen eller stedet en ønsker å peke på, faktisk blir pekt på. Feil bruk kan resultere i pekeord som blir misvisende, og da fører til miskommunikasjon og mulighet for feiltolkning for avleser eller leser. For at peking, enten i tegnspråk eller skriftspråk, skal være forståelig for en avleser eller leser, er en avhengig av å gi han eller hun tilstrekkelig informasjon om konteksten, slik at riktig tolkning skal være mulig.

Halvorsen skiller mellom to typer tegn, innholdstegn og funksjonstegn (Halvorsen, 2020). Innholdstegn er tegn som i seg selv bærer mening uavhengig av kontekst. Funksjonstegn har en språklig funksjon, og er med på å binde innholdstegnene sammen i en setning. Knyttet til disse begrepene er det uenigheter. Å si at et tegn kun bærer innhold eller funksjon blir et kunstig skille, da et tegn både kan ha et innhold og en funksjon. Et tegn eller ords betydning er knyttet til de konvensjonaliserte meningspotensialer, og dermed vil det også på et eller annet nivå være avhengig av kontekst for at det skal gi mening. Kanskje vil det være mer riktig å snakke om grader av kontekstavhengighet, innhold og funksjon. Likevel kan en se at det innenfor teori om skriftlig grammatikk, og Halvorsens teori om tegnspråklig grammatikk, at begrepene innholdstegn/innholdsord og funksjonstegn/funksjonsord brukes (Halvorsen, 2020; Kulbrandstad, 2005). Dette fordi det forteller noe om hvilke funksjoner ulike ord eller tegn har, og hvilket forhold de har til hverandre i meningsskapingen. Nettopp derfor kommer jeg til å bruke disse to begrepene videre i oppgaven.

Setningsoppbyggingen på tegnspråk har noen likhetstrekk ved skriftspråk. Et eksempel på dette er at starten på setningen kalles temaledd og slutten kalles predikatsledd (Halvorsen, 2020). Som på skriftspråket (Kulbrandstad, 2005), kan en se at første del, temaleddet, er kjent informasjon og predikatleddet er en forklaring eller utdyping av temaleddet. I tegnspråk blir temaleddet gjerne etterfulgt av peking, nemlig for å plassere det i tegnrommet, og slik skapes en referanse. Igjen kan en se at pekingen er med på å skape struktur i samtalen og slik er med på å bidra til at avleseren henger med i det som blir kommunisert. Ved pekingen holdes det altså «orden» i tegnrommet, både for tegner og avleser.

Det å orientere seg i tid og rom er noe som alle språk har felles (Ferrara, 2019). I Ferraras forskning som er lagt fram i artikkelen «Coordinating signs and eye gaze in the depiction of directions and spatial scenes by fluent and L2 signers og Norwegian Sign Language», legges forskjellen på L1 og L2 brukere av tegnspråk fram, og hun forklarer hvor forskjellen på disse

to kommer til uttrykk (2019). Et av funnene viser at det å orientere seg i tegnrommet, eller det å bruke «spatial language» på tegnspråk for å forklare retning eller rom, er en komplisert og kompleks øvelse som det tar tid for andrespråkbrukere av tegnspråk å lære. Dette er en faktor som ofte viser forskjellen på språkbruken til en førstespråkbruker av tegnspråk og andrespråkbruker av tegnspråk. Det å lære det romlige språket viser seg å være en komplisert øvelse både når det kommer til tegnspråk, men også i andre andrespråk. I møte med tegnspråk står dette ekstra sentralt nemlig fordi alle tegn på en eller annen måte vil være i kontakt med det romlige. Når et tegn utføres vil plasseringen og retningen i forhold til kropp og tegnrommet også være meningsbærende, ikke bare tegnets leksikalske betydning. Nettopp derfor er det romlige så grunnleggende i tegnspråk, og en viktig faktor i meningsskaping og det å skape sammenheng i det som blir fortalt.

Når en kommuniserer på tegnspråk, er det mye som skjer simultant. Med det menes at gjennom kommunikasjonen plasseres objekter i tegnrommet og en bruker den tredimensjonale ressursen som dette gir. En bruker blikk, kroppsbevegelse, kroppsplassering og kroppsvinkel til å skape mening, i tillegg til de orale og manuelle komponentene. Alt dette skal koordineres, og samspille med hverandre for å skape mening og kommunisere på en avleservennlig måte. Dette gir mange muligheter til rik språking, men det er komplekst. For en andrespråkbruker av tegnspråk tar dette tid å lære, da det er en ny måte å bruke det språklige rommet rundt kroppen på for å skape mening. Ferrara viser i sin forskning at dette er et tydelig skille mellom førstespråk og andrespråk (Ferrara, 2019). Det kommer også fram at for andrespråkbrukere vil dette resultere i noe upresis kommunikasjon, blant annet refereringsfeil.

Det som skiller tegnspråk fra andre språk er nemlig betydningen av tegnrommet, de manuelle og nonmanuelle komponentene som sammen skaper mening og språklige nyanser i et visuelt språk. I et talespråk er også dette viktige faktorer, men det er det auditive som bærer hovedvekten når det kommer til å skape mening. Når en hørende person skal lære et tegnspråk handler det ikke om å overføre mening fra ord i førstespråket til ord i andrespråket. Nå handler det om å «map the spatial world onto the physical space around them with depicting signs and other nonmanual actions» (Ferrara, 2019, s. 245). Andrespråkbrukere av tegnspråk må altså lære en ny måte å forholde seg til og kommunisere det romlige språket. Ferrara fant også i sin forskning at med en gang de romlige omgivelsene ble mer kompliserte, ble det vanskeligere for andrespråkbrukeren å kommunisere på en ryddig og korrekt måte (2019). Med en gang det ble mer komplekst, både i form av hva som skulle forklares og dermed også

hvor mange ulike manuelle og nonmanuelle komponenter en måtte bruke, ble det feil i refereringen (Ferrara, 2019, s. 246).

Ferraras funn om andrespråkbrukere av tegnspråk vil jeg ta med meg videre i denne oppgaven. Det vil være interessant å undersøke om Ferraras funn også vil være relevante i møte med elevtekster, der førstespråket er tegnspråk og andrespråket er skriftspråk. I Ferraras forskning viser hun at der skjer noe i skiftet fra talespråk til tegnspråk. I denne oppgaven er det interessant å se om de samme funnene vil kunne bidra til å forklare noe av det som skjer i skiftet fra tegnspråk til skriftspråk, fra et lineært språk til et romlig språk.

3.5 Modaliteter: Tegnspråk og tospråklighet

Ulike språk spiller på ulike modaliteter, og hvilke modaliteter som er tilgjengelige vil være avhengig av hvilket språk en bruker. Skriftspråk, talespråk og tegnspråk gir ulike premisser for hvilke modaliteter som er tilgjengelige. Multimodal kommunikasjon forklares som «alt som vanligvis foregår gjennom en blanding av gester, muntlige budskaper og artistiske, språklige, digitale, elektroniske, grafiske og objektrelaterte tegn» (García & Wei, 2019, s. 45). Å bruke multimodal kommunikasjon vil være en viktig ressurs i flerspråklig kommunikasjon fordi noen tegn eller gester nesten kan sees som bærere av universelle betydninger. Slik kan språkbrukeren utnytte ulike modaliteter i meningsskapingen også når han eller hun kommuniserer med utgangspunkt i ulike språk.

Hvordan modaliteter kan spille på lag for å skape mening, sier psykolog James J. Gibson noe om når han legger fram begrepet *affordance*, eller affordans (Gibson, 1979). Det er et begrep som peker på hvordan dyrene og miljøet, eller mennesket og konteksten, komplementerer hverandre. Hvordan dyrene kan leve vil være avhengig av hva konteksten tillater, i tillegg til hvilke muligheter og begrensninger dyret selv har. I språkteorien står begrepet affordans sterkt nemlig fordi det peker på hvordan ulike modaliteter har muligheter og begrensninger når mening skal skapes. Et av poengene til Gibson er at ulike modaliteters ressurser og da affordanser, er konstant. Men det er behovet som konteksten skaper som bestemmer om affordansen gjør seg gjeldende eller ikke. Det brukeren trenger er kunnskap om modalitetens muligheter for meningsskaping, slik at det kan brukes når konteksten skaper behovet (Gibson, 1979). For eksempel baseres skriftspråk og tegnspråk på ulike modaliteter. Skriftspråkets lineære form vil ha muligheter og begrensninger når det kommer til hva det tillater i hvordan en kan skape en meningsfull tekst. Det samme gjelder tegnspråkets romlige og visuelle form.

Også denne formen med de modalitetene den baseres på, vil ha ulike muligheter og begrensninger når en skal skape mening.

García og Wei bruker eksemplet skrift versus bilde, og viser at disse to ulike modalitetene kan brukes i ulike semiotiske sammenhenger (2019). Skriftspråket har «syntaktiske, grammatiske og grafiske ressurser, mens fotografier har ressurser som plasseringen av elementer innenfor en ramme, størrelse, farge eller form» (García & Wei, 2019, s. 45). På mange måter kan en si at fotografi og tegnspråk har noen aspekter som er sammenlignbare, nemlig fordi dette er modaliteter som spiller på det visuelle, og bruker det visuelle rommet for å formidle det en vil ha sagt. I møte med skriftspråk versus tegnspråk kan man se at disse to språkene har sine styrker og muligheter, men også sine begrensninger. Å lære eleven å mestre begge språkene, vil hjelpe dem i transspråkingen og gjøre disse til en del av deres språkrepertoar, for slik å hjelpe dem i kommunikasjonen og gjøre transspråkingen i møte med ulike modaliteter så sømløs som mulig.

Som nevnt tidligere regnes tegnspråkbrukere som to- eller flerspråklige, dette fordi deres førstespråk er norsk tegnspråk og deres andrespråk er norsk skriftspråk. Vonen viser at en kan dele tospråklighet inn i to kategorier, unimodal og bimodal flerspråklighet (Vonen, 2020). Unimodal flerspråklighet betyr at en mestrer, eller kan flere språk som baseres på samme modalitet, for eksempel å kunne flere tegnspråk. Bimodal flerspråklighet betyr at en kan flere språk som baseres på ulike modaliteter. Et eksempel på dette er at en kan både ett eller flere tegnspråk og ett eller flere skriftspråk. Det betyr at tegnspråkbrukernes språkkunnskap er bimodal, og når de skal lære å skrive må de både forholde seg til et nytt språk i tillegg til en ny modalitet. Tegnspråkbrukerens møte med skriftspråket, eller andrespråket, vil derfor stille seg annerledes og med andre forutsetninger enn en hørende sitt møte med et auditivt andrespråk. Som tegnspråkbruker skal en lære seg å kommunisere på et lineært språk, der ens førstespråk har en romlig og tredimensjonal oppbygging. Der skriftspråket har en fast oppbygging, og en rekkefølge av ord som bestemmer semantikken, forholder tegnspråket seg i et tegnrom som visualiserer kommunikasjonen. I tegnspråk er det plassering i tegnrommet som bestemmer de ulike setningsleddenes funksjon og meningsbæring.

Et viktig poeng i min studie og i møte med de fem elevtekstene som analyseres her, vil være hvor en kan se spor av elevenes førstespråk i andrespråket. I den sammenheng blir transferbegrepet sentralt. Noen forskere mener at transfer er en umulighet i møte med skriftspråk og tegnspråk fordi det er to språk som er basert på to ulike modaliteter (Menéndez, 2010). Det hevdes at språk først må møtes i modalitet før transfer skal kunne være mulig, og

siden tegnspråk ikke har skriftspråk blir det derfor avskrevet som en reell mulighet hos enkelte forskere. I artikkelen «Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education», forsøker Bruno Menéndez å argumentere mot dette synet og viser til forskning på 15 elevtekster der «cross-modal»-kategorier blir funnet. I tillegg henviser han til annen forskning som viser blant annet at døve barn bruker deres narrative ferdigheter fra tegnspråk i deres skrevne andrespråk. Dette kan en blant annet se ved måten de skaper settinger og introduserer karakterer (2010, s. 205). Det henvises også til en tysk studie som viste at døve barn dro fordel av førstespråket sitt når de skulle produsere tekst (2010, s. 205). Forskningen viser at barna lånte tegnspråklig språkstruktur for å kompensere for midlertidige kunnskapshull på andrespråket. Med dette kan en altså se at barna brukte sitt førstespråk som ressurs, for å kunne skape mening selv om språkkunnskapen på andrespråket ikke strakk helt til. Studien viste også at tilfellene av transfer ble færre jo mer de utviklet sin språklige kompetanse på andrespråket.

Menéndez bruker begrepet «language contact», eller språkkontakt, for å beskrive det å være flerspråklig og at det betyr at språkene en kan er i konstant interaksjon med hverandre (2010). Også han trekker fram begrepet pragmatisk transfer, og mener dette er en like naturlig prosess når det er snakk om ulike modaliteter, og en bruker kunnskap om førstespråket for å fylle ut der andrespråkkunnskapen ikke strekker til. I forskningen hans hevder han at en kan se at språkbrukerne forsøker å konstruere et skriftlig tegnrom, og bruker den måten på å skape sammenheng mellom de skrevne ordene for slik å forsøke å kommunisere skriftlig.

I artikkelen til Menéndez legges det fram 13 ulike områder der katalansk tegnspråk og engelsk grammatikk skilles i kontrastanalysen (2010, s. 208-211). Poenget er at der språkene er forskjellige fra hverandre, er kanskje også de stedene det ligger muligheter for språkkontakt. Det betyr at der språkene skiller seg fra hverandre, er kanskje også de stedene en som andrespråkbruker trenger støtte fra sitt førstespråk. Dermed bruker en førstespråket, eller noen tendenser fra førstespråket, for å skape mening på andrespråket. Slik kommer språkene i kontakt med hverandre. Alle kategoriene er ikke relevante for denne oppgavens elevtekstanalyse, men noen kan se ut til å være viktige også i møte med norsk tegnspråk og norsk skriftspråkgrammatikk. Det første er substantivmorfologi. På tegnspråk markeres flertall med repetering, eller horisontal pekebevegelse. I norsk skriftspråkgrammatikk markeres dette med et suffiks, med unntak av uregelrette substantiv. Den andre kategorien er pronomen, der det på tegnspråk i all hovedsak brukes peking på referenter eller satte temategn. I norsk skriftspråkgrammatikk skiller man pronomen mellom kjønn, objekt og

possessive pronomen. Den tredje kategorien jeg vil trekke fram er peking. I tegnspråk blir peking, som oftest, uttrykt ved indeksfingeren. Meningen pekingen bærer er situasjon- og kontekstavhengig. Det kan både bære meningen til sted, personer og romlige referenter. I norsk grammatikk blir pekingen fordelt i ordklassene pronomen, adverb og determinativ. Den fjerde og siste kategorien jeg vil løfte fram er «connectors». Som nevnt tidligere er navigeringen i den romlige plasseringen det som skaper sammenheng i kommunikasjonen og gir mening til de leksikalske innholdsordene. I norsk skriftspråk er de ulike funksjonsordene som skal sikre kohesjon i tekst delt inn i ordklassene pronomen, subjunksjoner, adverb og determinativ.

Også Elina Tapio hevder i artikkelen «The patterned ways of interlinking linguistic and multimodal elements in visually oriented communities» at språkinnlærer kan sjonglere mellom modalitetene på en måte som gagnar kommunikasjonen best (Tapio, 2019). De er bevisste på hvilke semiotiske ressurser som er tilgjengelige, og hvilke som er best å bruke i den gitte situasjonen. Med det kan en se at språkinnlærere bruker konteksten de står i akkurat der og da, og slik bruker ulike modaliteter for å skape mening.

3.6 Oppsummering

Teorien som er lagt fram i dette teorikapittelet peker på språkets kompleksitet og at språkets kompleksitet gjør at det å lære et andrespråk også er en kompleks prosess. Konteksten og samhandlingen mellom taler, tegner eller skriver, kontekst, og lytter, avleser eller leser er avgjørende for å skape mening. Når andrespråket også er basert på en annen modalitet, betyr det kanskje at språkeren må lære å språke på en annen måte. Det betyr at samhandlingen mellom taler, tegner eller skriver, kontekst, og lytter, avleser eller leser også må gjøres på en annen måte. Videre skal vi se på fem elevtekster som er skrevet av tegnspråklige elever. Elevtekstene er andrespråktekster, og videre i analysen og diskusjonen skal jeg undersøke hvordan dette kommer til uttrykk i de skrevne tekstene.

4 Analyse av data

Når jeg først begynte å lese elevtekstene la jeg, som nevnt i innledningen, merke til at det spesielt var et ord som var gjentakende. Dette var pekeordet «der». Noen steder i tekstene var dette ordet litt merkelig plassert, som igjen gjorde at tekstene til tider ble litt tunge å lese. Når jeg så leste alle fem tekstene, la jeg merke til at dette var et språktrekk som gikk igjen, i varierende grad, i alle tekstene. Jeg begynte da å stille spørsmålene «hvorfør kan det være slik?» og «hvilken funksjon får dette i tekstene», og fant at i mange av tilfellene så det ut til at «der» ble brukt for å peke i tekstene. Dette gjorde at jeg ble nysgjerrig, både på om dette kunne være et andrespråktrekk, og om peking ble uttrykt på andre måter enn ved bruk av stedsadverbet «der». I analysen vil jeg derfor spesielt undersøke peking, både med fokus på «der», men også undersøke om dette er en språklig handling som også uttrykkes på andre måter. Jeg vil deskriptivt forklare hvordan bruken av denne semiotiske handlingen påvirker teksten og språket i elevtekstene. Som nevnt i metodekapittelet vil jeg forsøke å forklare de språktrekkene jeg finner i elevtekstene. I analysearbeidet vil jeg derfor forholde meg til både et normativt og deskriptivt perspektiv på tekstene (Nygård, 2020). For å finne eventuelle avvik, og for å kunne sette ord på hva og hvorfor dette er avvik, trenger man et normativt perspektiv. Min forkunnskap i møte med tekstene er norsk skriftspråklig norm, og det er også denne forkunnskapen jeg bruker i analysearbeidet. I tillegg vil jeg ha et deskriptivt perspektiv på tekstene. Målet er å beskrive språktrekkene jeg finner. Beskrivelsene av språktrekkene, norsk skriftspråklig norm og tegnspråklig grammatikk vil videre bli grunnlaget for diskusjonen av funnene i neste kapittel.

4.1 «Elevtekst A»

I «Elevtekst A» kan en finne bruk av «der» fem ganger.

L. 55.A. – 56.A.	55.A.	«Bella våknet opp og skulle vekke
	56.A.	tanten sin at det var noen der ³ , men hun var ikke der »
L. 60.A. – 61.A.	60.A.	«Legen sa at tanten ikke kunne ha besøk, så Bella
	61.A.	forsøkte å ringe Tobias og spørre igjen om hun kan natte der »

³ Utheving i tabellen lagt til av meg

L. 76.A. – 77.A.	76.A.	«Tobias
	77.A.	tok med henne til en mørk sal der mange lik personer var»
L. 83.A.		«Senere så tok politiet Tobias til fengsel, han har vært der nå i snart 10 år»

Tabell 1A

Jevnt over i elevteksten kan en se at «der» brukes riktig i forhold til skriftnorm, og at det dermed stort sett er tydelig hvor adverbet peker mot. Dette fordi det settes inn i kontekst og som presiserer hvor «der» er. Dette gjelder for linje 60.A. – 61.A., der «der» peker tilbake på Tobias, og da impliserer det også at det peker tilbake på hjemmet hans. På linje 83.A. peker tilbake på fengselet hvor Tobias har blitt fengslet i ti år.

På linje 56.A kan en se at «der» brukes to ganger i samme setning. Dette medfører uklarhet i hva eller hvor det peker, i tillegg til at teksten oppleves repetitiv. Ved å både lese teksten i kontekst, og å bruke empatisk lesing, kan en tolke det dit hen at den første «der» peker på hjemme hos tanten, nærmere bestemt gangen, der det kanskje er noen som har brutt seg inn. «Der» nummer to kan tolkes dit hen å være sengen til tanten, da det var der hovedpersonen, Bella, hadde sett henne sist. Rent språklig kan en se at den anaforiske pekingen ikke blir tydelig nok når der er to steder å forholde seg til.

Å peke skriftlig kan få flere uttrykk, og en kan se i denne teksten at det ikke bare er adverb som brukes til dette. Når en leser Linje 17.A. – 19.A. kan en se at skriveren spesielt bruker pronomenet «de», som blir en skriftlig peking på både hovedpersonene og tekstutdragene som skal sammenlignes.

L. 17.A. – 19.A.	17.A.	« De ⁴ hovedpersonene fra de to tekstene er ganske forskjellige, men det som er det
	18.A.	samme er at det skjedde noe overraskende med dem til slutt. Jeg kan ikke finne noe
	19.A.	som sammenligner mellom hovedrollene i de to tekstene»
L. 44.A. – 45.A.	44.A.	«Bella tok en buss til busstoppet ved tanta si. Bella kom seg hjem til tanten sin. De
	45.A.	koste seg, og Bella fikk bort den tanken »

Tabell 2A

⁴ Uttheving i tabellen lagt til av meg

På linje 17.A. blir pronomenet «de» først brukt til å peke på hovedpersonene. Pronomenet «de» impliserer at det er snakk om noen bestemte hovedpersoner. Dette kan det se ut til at skriveren har hatt et behov å understreke ved å sette pronomenet foran substantivet «hovedpersonene». En kan se at substantivet er samsvarsbøyd i forhold til antall og pronomenet, bestemt form flertall. Å både sette et bestemt pronomen i tillegg til bøyning av substantivet, resulterer i en dobbel presisering, der det blir overtydelig hvem det er snakk om. Denne overtydeligheten kan en også finne på linje 17.A. og 19.A. Der ser en at skriveren bruker både pronomenet «de» og determinativet «to», for å peke på tekstene som han eller hun sammenligner. Bruken av «de to» gir nærmest inntrykk av en fysisk peking, ikke bare skriftlig, og det er et tydelig signal fra skriveren om et ønske om å være tydelig på hva det er snakk om. I alle disse eksemplene, i tillegg til linje 45.A. kan en se en overtydelighet som gjør teksten litt tyngre å lese. I skriftspråk er det ikke alltid nødvendig med et determinativ eller pronomen for å peke på substantivet i fokus. Bøyningen av substantivet gjør det som oftest tydelig nok.

4.2 «Elevtekst B»

En kan finne bruk av «der» to ganger i «Elevtekst B». Dette kan ikke sies å være et overforbruk, men likevel er det interessant å se nærmere på hvordan adverbet blir brukt.

L. 6.B.	«Aro og Caius sto der ⁵ og så på med øynene åpent når jorden begynte å sprekke seg opp»	
L. 26.B. – 27.B.	26.B.	«Twilight trio lever i et godt miljø når det angår med mennesker, de får holdt sammen,
	27.B.	er gode venner, ikke noe dårlig miljø der »

Tabell 1B

På linje 6.B. er det ikke presisert hvor «der» er. Å lese setningen i kontekst vil bidra i tolkningen om at «der» kan være en anaforisk peking på «bakken», som blir skrevet om i setningen før. Rent grammatisk er dette en utydelig referering.

En kan finne eksempler på bruk andre pekeord som også bærer preg av noe utydelig referering. Dette fører til at det i større grad blir vanskeligere å tolke i hvilken «retning» pekeordene peker. I noen tilfeller gir dette konsekvensen at ordene blir innholdstomme. Det

⁵ Utheving i tabellen lagt til av meg

betyr at de ikke er knyttet til objektet, og dermed er det vanskelig for leseren å vite hva de peker tilbake på. Dette kan føre til at ordene ikke utfører den funksjonen de egentlig skal. En kan se at dette kommer ekstra godt fram ved bruk av pronomen. Jeg vil spesielt trekke fram linje 12.B. – 16.B.:

L. 12.B. – 16.B.	12.B.	«Gudfaren tilga gudbarnet sitt for noen han har gjort, men hvis han våget å gjøre det
	13.B.	igjen så ville det koste ham liv. Etter noen minutter så begynte kongens eneste datter
	14.B.	bli alvorlig syk. Faren gråt i dag/natt hver dag for at han skulle bli blind. Han tenkte
	15.B.	ikke mye på den dødens advarsel han fikk. Han ville ha livet hennes tilbake, men fikk
	16.B.	ikke klart det, men senere da ble han tatt med til underjordisk grotte»

Tabell 2B

Her skal eleven gi et sammendrag av utdraget «Døden som Gudfar» (Vedlegg 2). Det å gi sammendrag kan være en komplisert øvelse både når det kommer til å velge ut den informasjonen en tenker er viktigst, men også å gjøre det leservennlig og at en referer til personene på en slik måte at leseren oppfatter hvem det er snakk om.

I tekstutdraget møter en fire personer, Kongen, Kongsdattera, Døden og Legen. Det er tre personer som blir referert til med hankjønnspronomenet «han». I sammendraget er alle representert, men fra linje 14.B. kan det se ut til at noen personer blir «borte» på veien. Det kan se ut til at Legen og Kongen blandes sammen til samme person. En mulig forklaring på dette kan være at denne sammenblandingen skjer fordi det er tre personer som skal refereres til og disse personene tilhører samme personlig pronomen «han». Både Døden, Kongen og Legen tilhører hankjønns-kategorien, og dermed blir det «han» som brukes for å peke på dem alle tre. Dette kan være en mulig forklaring på hva som har skjedd i sammendraget.

En annen forklaring kan også være at dette er en tekst som inneholder noen fremmedord, og disse ordene er knyttet til nøkkelpersonene i teksten. Det er kanskje ikke å vente at en elev på ungdomstrinnet nødvendigvis skal vite hverken hva en gudfar eller et gudbarn er. Dette er ikke nødvendigvis to begrep som er vanlig i den dagligdagse diskursen, i hvert fall ikke for alle. I tillegg blir Døden her personifisert, noe som kanskje også kan være vanskelig å

forholde seg til. Døden er ikke noe man nødvendigvis er vant til å snakke om som en person, med egenskaper og som kommuniserer med mennesker. Dette kan også være en grunn til at det fra linje 14.B. blandes litt hvem som sa hva, eller hvem «han» egentlig er.

En siste tendens jeg vil trekke fram når det kommer til skriftlig peking i «Elevtekst B» er hvordan pekeord, både determinativer og pronomener blir brukt for å markere bestemt form på substantiv.

L. 14.B. – 15.B.	14.B.	«Han tenkte
	15.B.	ikke mye på den⁶ dødens advarsel han fikk.
L.17.B. – 19.B.	17.B.	«I Twillight så er det forvirret å få vite hvem hovedperson er fordi det er mye likt
	18.B.	«kamera» på Twillight trio, de trio er ofte kledd i mørke klær og holder seg alltid
	19.B.	samme og får seg samme blick når andre får det blicket»
L.32.B	«For å sammenligne de begge miljøet så er det stor forskjell miljø mellom dem»	

Tabell 3B

I disse eksemplene i Tabell 3B ser en at skriveren bruker enten pronomener eller determinativer for å skape bestemt form i teksten. På linje 14.B. – 15.B. kan en se at determinativet samsvarer med både antallsbøyning og bestemtformsbøyning i forhold til «dødens advarsel». I dette eksempelet er determinativet likevel ikke nødvendig, der bøyningen av substantivene vil gjøre «jobben» tydelig nok. Likevel kan det se ut til at skriveren har hatt et behov for å understreke bestemt form med et pekeord i tillegg til bøyningen av substantivet.

På linje 18.B. og linje 32.B. kan det også virke som at skriveren har hatt et behov for å markere substantivene med pekeord for å gi dem bestemt form. I tillegg kan en se avvik der pekeordet og hvordan substantiver er bøyd ikke samstemmer. I linje 18.B. kan man også se at pekeordet «de» samstemmer med hva som pekes på, nemlig de tre personene i «trioen». Substantivet «trio» derimot, er ikke samsvarsbøyd i forhold til antall eller bestemt form. På linje 32.B. kan en se at pekeordene «de» og «begge» stemmer i forhold til konteksten. Her er det to miljø som blir sammenlignet, dette får pekeordene fram. Substantivet «miljøet» som

⁶ Utheving i tabellen lagt til av meg

etterfølger er bøydd i bestemt form entall, ikke bestemt form flertall og er dermed et avvik i forhold til skriftnormen.

4.3 «Elevtekst C»

Overforbruk kan gi mange uttrykk, og i «Elevtekst C» kan en se at det ikke nødvendigvis er grammatisk feil de gangene det brukes «der». Likevel kan en se at det er et overforbruk av ordet, og det bidrar til noe en kanskje kan kalle unødvendig presisering og plassering av personene i fortellingen. Dette gjør at teksten oppleves repetitiv og dermed tyngre å lese.

I teksten kan en finne «der» 6 ganger, og samtlige ganger er det for å understreke en persons plassering i det fortalte rommet

L. 49.C. – 50.C.	49.C.	«Jeg lurert på
	50.C.	hva som skjer der ⁷ egentlig»
L. 53.C – 54.C.	53.C.	«Døra åpnes og der står en tenåring, en gutt. «hei, jeg er den nye familien som har
	54.C.	flyttet inn her.»
L. 59.C. – 60.C.	59.C.	«Mens han leser en bok, ringer
	60.C.	det på døra igjen. jeg åpner og der står en mann.»
L. 63.C. – 64.C.	63.C.	«Jeg setter meg tilbake til stolen min, ser ut
	64.C.	vinduet og der ser jeg foreldrene krangle fælt.»
L. 69.C. – 70.C.	69.C.	«Jeg
	70.C.	åpner likevel døra og der står han og løper inn for en klem»
L. 77.C – 78.C.	77.C.	«jeg snur meg og
	78.C.	der står han og stirrer på meg.»

Tabell 1C

Som nevnt tidligere er ikke dette nødvendigvis grammatisk feil bruk av ordet, men gjennom teksten kan en likevel argumentere for et overforbruk som gir en overpresisering av de ulike «deltagerne» i fortellingen. Dette resulterer i at det ikke er tvil om hvem som blir pekt på, og en kan dermed se at eleven i stor grad mestrer å bruke adverbet på en slik måte at leseren skjønner hvem leseren peker på i teksten. Dette viser en forståelse for at både skriver og leser må kjenne til hvor «der» er for at pekeordet ikke skal ende opp med å bli innholdstomt og

⁷ Utheving i tabellen lagt til av meg

uforståelig. Eksempelvis kan en se på linje 59.C. – 60.C. Der er det tydelig at «der» peker på døråpningen, og ved bruk av adverbet føres mottakerens oppmerksomhet til døråpningen. Slik bruker eleven pekeord til å flytte blikket til leseren i samsvar med blikket til fortelleren av fortellingen.

I tillegg kan en også argumentere for at bruken av «der» bidrar til en ekstra spenning i historien og dermed kan sees som et språklig virkemiddel. På linje 77.C. – 78.C. kan en se at adverbialet blir plassert foran verbalet. Dette gjør at adverbialet blir temaet i setningen, og slik angir hva delsetningen handler om. En slik plassering gjør at den plutselige og overraskende følelsen hovedpersonen opplever blir understreket. Et viktig prinsipp for at noe annet enn subjektet skal stå som temaledd i en setning eller delsetning er at det er kjent informasjon som blir referert til (Kulbrandstad, 2005). Dette kravet kan en se blir oppfylt i dette eksemplet som igjen viser bruk av et leservennlig språk. I tillegg viser det kreativ språkbruk der en utforsker ulike typer oppbygging for, i dette tilfellet, å skape en spennende historie.

En av grunnene til at bruken av «der» oppleves repetitivt er at det er ganske ensformig utforming av setninger «der» er i bruk. Fem av seks ganger blir adverbet etterfulgt av et verb i presens, Linje 53.C., 60.C., 64.C, 70.C., 78.C. Både «der» og verbet i presens er med på å vise at hendelsene skjer i skrivende stund, og at man som leser opplever det samme som hovedpersonen i samtid. På linje 63.C – 64.C., kan en se at adverbet blir brukt for å følge hovedpersonens øyne som er rettet ut av vinduet. Dette kan argumenteres å være overforbruk fordi denne presiseringen og skriftlige pekingen ikke nødvendigvis tilfører informasjon leseren trenger for å skjønne hvor blikket er vendt, eller hvor handlingen skjer fordi det er allerede fortalt at jeg-personen ser ut av vinduet. Setningen hadde ikke mistet sin mening, eller blitt mer utydelig hvis dette adverbet ikke var i bruk I tillegg kan en også legge merke til at «der» ikke presiserer spesifikt sted. Ut fra konteksten er det nærliggende å konkludere med at jeg-personen ser inn i leiligheten eller huset til naboene. Dette er likevel ikke presisert, og dermed peker ikke «der» på noe annet enn «ut av vinduet». Dette gjør at bruk av adverbet både overpresiserer, samtidig som denne overpresiseringen ender med å være noe utydelig.

Fire av de seks gangene adverbet er i bruk blir det etterfulgt av verbet «står», Linje 53.C., 60.C., 70.C., 78.C. Disse fire gangene blir kombinasjonen brukt for å fortelle om en ny person som kommer inn på «scenen» i historien. Igjen kan en se at adverbet blir brukt for å lede leserblikket, og fører leseren gjennom fortellingen sammen med hovedpersonen. Ved at adverbet er så nært knyttet til verbet, kan en se at det både peker på personer, men kanskje i

størst grad peker på handlingene og dermed gjør fortellingen handlingsdrevet og holder leseren oppdatert på hvilke handlinger som er viktige å «se» på.

4.4 «Elevtekst D»

«Elevtekst D» er ikke i like stor grad preget av et overforbruk av pekeordet «der». En kan finne det to steder i teksten, i samme setning.

L. 16.D. – 17.D.	16.D.	«I tekst 1 kan sammenlignes med tekst 2. Der ⁸ Benjamin fikk Bella til å smile igjen
	17.D.	og der legen gjenopprettet livet til kongens datter, legen og benjamin har på en måte noe til felles.»

Tabell 1D

En kan se at «der» får en plasseringsfunksjon i denne teksten, som betyr at det peker på et sted, eller plasserer objekter inn i fortellingen. Det første en kan legge merke til er at begge gangene blir «der» satt foran nøkkelpersonene Benjamin og Legen. Formålet med teksten er å sammenligne de to utdragene de fikk tildelt i oppgaveheftet. Eleven velger å trekke fram Benjamin og Legen, og sammenligne deres rolle i fortellingene. Når disse to personene blir presentert kan en finne at eleven velger å sette «der» foran dem. Det kan se ut til at dette er en måte å plassere personene inn i teksten.

Når en skal peke på noe, eller tilbake til noe i tekst, er det ulike måter en kan gjøre dette på. Fellesnevneren når man skal gjøre dette er at det må være tydelig hvem eller hva en peker på eller tilbake til. Hvis dette ikke er tydelig kan det ende i at pekeordet blir stående uten referent. En kan finne eksempler i teksten der det rent grammatisk er utydelig hva eller hvem det refereres til. Det kan se ut til at dette spesielt gjelder i kombinasjonen av determinativet «det» og ny informasjon eller nytt avsnitt som fordrer ny informasjon, og dermed rent skriftlig krever en ny presentasjon, i form av temasetning eller tema i setningen som tydeliggjør hva det er snakk om (Kulbrandstad, 2005). Eksempler på dette kan en finne på linje 35.D – 37.D og linje 51.D. – 53.D.:

L. 35.D. – 37.D	35.D	« Det ⁹ kan også være når du leser bok eller ser på filmer/serie. Det kan gi deg gåsehud,
-----------------	------	--

⁸ Utheving i tabellen lagt til av meg

⁹ Utheving i tabellen lagt til av meg

	36.D	noe uforventet, en følelse på magen, håp, metafor, skummelt, nervøs og at det er
	37.D	mystisk. Når du ser på serie/filmer eller leser en bok så skjer det noe, det er som at»
L.51.D – 53.D.	51.D	«Eksempel på at en elg jager etter deg, da reagere kroppen og man blir redd. Pulsen
	52.D	øker, og hjertet banker hardere og fortere. Det kan også være på grunn av mye
	53.D	stress, for mye bekymringer, vanskelig barndom, økonomi eller andre grunner.»

Tabell 2D

På linje 35.D. – 37.D. ser en at når en leser teksten som helhet og setter disse linjene i sammenheng, kan en tolke det dit hen at «det» kan referere til frykt, og det er et forsøk på å forklare en situasjon når en kan oppleve frykt. En slik tolkning krever empatisk lesing, men rent grammatisk og tekstlig kan man se at hvor determinativet peker blir utydelig, og dermed innholdstomt. På linje 51.D. – 53.D. kan en se at rent grammatisk peker «det» tilbake på «Eksempel på at en elg jager etter deg». Empatisk lesing, der en ser teksten i en større sammenheng vil hjelpe en til å tolke, og her tolker jeg det som at «det» peker tilbake på den kroppslige reaksjonen som frykt skaper.

At determinativet peker på det en vil det skal peke på er avansert språking, og krever både tekstforståelse og mottakerbevissthet. Det er vanskelig å argumentere for at referanseavvikene er et resultat av manglende mottakerbevissthet. I teksten finner en flere eksempler på en skriver som vil ha med leseren.

L.33.D – 34.D.	33.D.	«skumle og noen er veldig glade i hunder. Det kan også kalles fobi, fobi er når du er
	34.D.	veldig redd for noe.»
L.48.D. – 50.D.	48.D.	«eller for å miste kontroll på seg selv. I et angstanfall/panikkanfall kan noen føle seg
	49.D.	svimmel, vanskelig med å puste (pusteproblemer), svette, hjertebank, kvalme og
	50.D.	begynne å skjelve.»

Tabell 3D

På linje 33.D. – 34.D. ser man at skriveren tar seg tid til å forklare «fobi», for å sikre seg en samsvarende forståelse. Det samme kan en finne 48.D. – 50.D. der han eller hun både tar seg tid til å forklare hva som skjer under et panikkanfall, i tillegg til å presisere at «vanskelig med å puste», også kan kalles «pusteproblemer». Disse to eksemplene viser en skriver som ønsker å kommunisere tydelig til en leser, og dermed forklarer nøye hva han eller hun mener.

Dermed vil jeg heller argumentere for at refereringsavvikene heller handler om en skriver som kanskje mener at noe er selvforklarende når det kommer til referering. Teksten er skrevet med en tydelig bestilling i form av en oppgavetekst, og skriveren har valgt å sette overskriften «Frykt!». Da kan det være at de refereringsavvikene som er vist til ovenfor kan forklares med en tanke om at det er selvforklarende hvem eller hva det refereres til, heller enn en manglende leserbevissthet.

4.5 «Elevtekst E»

I «Elevtekst E» kan en se at «der» er brukt syv ganger. Det er ikke noe maksantall i hvor mange ganger dette adverbet kan brukes, men i møte med denne teksten er det interessant å se i hvilken sammenheng det blir brukt, og hva det gjør med språket og hvilket uttrykk det gir.

L. 10.E.		«Han tok den syke å la hodet der ¹⁰ føttene hadde ligget og gav henne urten.»
L. 13.E – 15.E	13.E.	«Den 2 artikkel fikk meg til være mer interessert fordi jeg har allerede
	14.E.	sett filmen, men ikke hele scenen har sett akkurat der det skjedde noe grøss begge utdragene
	15.E.	fikk meg til å være litt interessert, men den andre var litt tungt å forstå»
L. 22.E. – 24.E.	22.E.	«Bussen
	23.E.	kom så lader jeg endelig og der åpner telefonen min ser at det er mange døve jeg skjener som
	24.E.	har plakaten med seg og står at ikke (ikke nedlegg døve skoler)»
L.27.E. – 30.E	27.E.	«Kommer til skolen og der er ingen der sjekker min telefon så sa jeg faen fordi den er lås igjen

¹⁰ Utheving i tabellen lagt til av meg

	28.E.	snur ak meg det er lærere som krangler og duskiterer ed mange andre ledere.
	29.E	Så skjønte jeg at det skolen min blir nedlagt der fikk jeg masse tanker at jeg kan bygge døve
	30.E	skolen helt på nytt uten hørende elever»
L. 31.E – 32.E.	31.E.	«Gikk til regjering stedet og spurte om vi kunne ha hurtig møter om hvordan vi kan bygge en
	32.E	skole helt ny og der det skal være bare døve»

Tabell 1E

Denne teksten viser både riktig bruk av adverbet, samtidig som en kan finne noen avvik i henhold til norsk skriftspråk. Det er spesielt interessant å se på linje 27.E. – 30.E. Det er flere element i dette avsnittet som peker på en ivrig og engasjert skriver. Det er forsøkt på lange og nokså kompliserte setninger, i tillegg til noe ortografifeil. En kan også finne noen eksempler på setningsstruktur som blant annet mangler subjekt (Linje 27.E.). Hendelsen i disse fire linjene kan en kalle fortellingens klimaks, eller vendepunkt. Det er her teksten er på det mest dramatiske, og det er mange ting å holde kontroll på. Kanskje kan dette være en grunn til at overforbruket skjer, der det kan virke som om bruken av «der» blir brukt som en hjelp for skriveren til å holde kontroll i fortellingen. Dette kan vi se ved å dele opp avsnittet, og dermed se at «der» markerer nøkkelhendelene i avsnittet

Hendelse	Betydning	Sitat
Skolen er tom	Skolen, som senere viser seg å være stengt, er det fortellingen sentrerer seg rundt.	«Kommer til skolen og der ¹¹ er ingen»
Fortelleren sjekker telefonen sin.	Telefonen inneholder viktig informasjon om nedleggelsen av skolen. Gjennom fortellingen har telefonene vært et sentralt problem. Han eller hun	« der sjekker min telefon så sa jeg faen fordi den er låst igjen snur ak meg det er lærere som krangler og duskiterer ed mange andre ledere»

¹¹ Utheving i tabellen lagt til av meg

	kommer seg ikke inn på telefonene og dermed lever i uvitenhet om nedleggelsen av døveskolen.	
Fortelleren skjønner hva som har skjedd. Fortelleren finner løsning på problemet.	Å bygge en ny skole blir løsningen på problemet. «Der» markerer startskuddet på denne løsningen.	«Så skjønte jeg at det skolen min blir nedlagt der fikk jeg masse tanker at jeg kan bygge døve skolen helt på nytt uten hørende elever»

Tabell 2E

Selv om bruken ikke alltid er rett, kan en se overbruken av «der» likevel gir en effekt i fortellingen. Dette fordi handlingens konflikt, essens og drivkraft er knyttet til stedet, nemlig skolen som legges ned. De tre gangene «der» er brukt, markerer altså de tre viktigste hendelsene i avsnittet. Det markerer at skolen er tom, det markerer fortellerens prosess mot å forstå at døveskolen blir lagt ned, og til slutt markerer det også fortellerens løsning på problemet. Det kan virke som at pekeordet blir brukt for å holde kontakt med alle elementene i fortellingen. Dette kan underbygge en forståelse om at skriveren blant annet bruker pekeord i skriftspråk for å drive fortellingen framover, og til å veilede leserens blikk i retning av de sentrale hendelsene i teksten.

Det er spesielt en del av avsnittet som kan analyseres med ulike tolkninger: Linje 27.E. (Tabell 1E). I Tabell 2E har jeg valgt en mulig tolkning, men der kan være mange mulige tolkninger for hvordan denne linjen kan forstås. Jeg vil her komme med tre eksempler. Det kan fortsette å bli tolket som på skolen, at fortelleren sjekker telefonen sin på skolen. Det kan også tolkes som et *blikkskifte*, slik som det er gjort i Tabell 2E, der fortellerens blikk går fra skolen som er tom til telefonen sin, for å finne svar på hvorfor det er slik. En tredje måte å tolke dette på er at skriveren egentlig ønsker å uttrykke en *tidsmarkering*, ved bruk av for eksempel tidsadverbialet «da» heller enn stedsmarkering ved bruk av «der». Dette er også en måte en kan tolke linje 29.E. – 30.E (Tabell 1E). Også dette eksemplet kan tolkes som et blikkskifte, eller som en ment tidsmarkering.

Også i denne teksten kan en finne tilfeller av riktig bruk av adverbet. Både på linje 10.E. og 32.E. kan en finne eksempler på dette (Tabell 1E). På linje 32.E. er det tydelig hva pekeordet peker tilbake på og hva skriveren da refererer til. På linje 10.E. finner en også eksempel på riktig bruk. Det en kan legge merke til, er at en kan finne en lignende setning i utraget de

skulle lage et sammendrag av: «Han tok den syke, la hodet der føttene hadde ligget og gav henne av urten» (Vedlegg 2, s. 8). Av den grunn kan man argumentere for at dette eksemplet i større grad viser tekstkompetanse og oppgaveforståelse fordi eleven har hermet etter originalteksten.

Som en kan se finner en både eksempler på riktig bruk av adverbet «der» i tillegg til eksempler på avvik. Som nevnt tidligere er det ikke noe maksantall på hvor mange ganger en kan bruke «der» i en tekst og analysen viser at dette adverbet bidrar til flere uttrykk i en tekst. Likevel kan man se hvordan det er brukt i denne teksten bidrar til å gjøre teksten litt tyngre å lese, nemlig fordi det ikke alltid er like tydelig hva adverbet peker på, eller tilbake til.

4.6 Oppsummering

Det er spesielt tre funn jeg vil fokusere på og ta med meg videre nå når analysen skal bli diskutert i møte med teori. Det ene er bruken av adverbet «der», det andre er bruken av pekeord for å understreke bestemt form og det tredje er bruken av pronomener. Dette er funn der en både kan finne riktig bruk og avvik i elevtekstene. Videre vil det være interessant å undersøke om de ulike funnene kan sees som et produkt av at skriftspråk er elevenes andrespråk, om det er et resultat av transfer og om det derfor kan argumenteres for at elevene som har skrevet tekstene er i en mellomspråkfase.

5 Diskusjon

Etter en gjennomgang av relevant teori knyttet både til andrespråkteori, tegnspråkteori og skriftspråksteori, i tillegg til en analyse av elevtekstene, vil det videre være interessant å undersøke nærmere mulige forklaringer på funnene. Som nevnt i analysen er det tre funn som jeg ønsker å trekke spesielt fram i diskusjonen. Det er bruken av «der», pronomeren og bøyning av substantiv i bestemt form. I diskusjonen vil jeg ha fire fokusområder: *Modalitet og kontekst, fra kaos til orden, utprøving av hypoteser og mottakerbevissthet*. Utgangspunktet er hva de ulike funnene gjør med elevtekstene, og jeg stiller spørsmålet om disse kan være et resultat av både andrespråktrekk og modalitetsskifte. Kan det være slik at avvikene er et resultat av et modalitetsskifte, der språkinnlæreren går fra å uttrykke seg på et tredimensjonalt, romlig språk over til å skulle uttrykke seg på et lineært språk?

5.1 Modalitet og kontekst

Skriftspråk, talespråk og tegnspråk skiller seg fra hverandre i hvilke modaliteter som er i bruk når en produserer språket. Skriftspråket er basert på grafisk modalitet, der det er skriveren som kommuniserer til en tenkt leser. Modaliteten krever ikke en umiddelbar leser av språkproduksjonen, men er som regel utformet for en fremtidig tenkt leser. Talespråket er vokal produksjon av språk som taler til en auditiv lytter der og da. Tegnspråk er basert på visuelle manuelle og non-manuelle komponenter, der en bruker gester satt inn i et konvensjonelt system (Halvorsen, 2020). Resepsjonen av tegnspråk, avleseren, overfører mening fra de systematiserte, visuelle gestene.

Hvilke modaliteter språkene baseres på, er viktig å ta med seg videre når analysen og teorien skal diskuteres. Modalitetene forteller noe om hvilke affordanser hvert språk har, altså hvilke begrensinger og muligheter hvert språk besitter (Gibson, 1979). Som en kan se, er tegnspråk og talespråk i større grad basert på «her-og-nå»-kommunikasjon (Clark, 1996). I tegnspråk bruker en gester systematisk i det visuelle, tredimensjonale rommet, og slik skapes et felles synlig rom der abstrakte eller konkrete objekter blir plassert (Halvorsen, 2020). Det visuelle rommet gir språkeren mulighet til å navigere seg mellom referenter ved hjelp av fysisk peking, eller bruk av retning. Skriftspråket er basert på grafiske symboler som blir plassert etter hverandre lineært i en fast skrive- og leseretning. Resepsjonen av skriftspråk er ikke avhengig av en leser som mottar meningen umiddelbart. Det betyr for eksempel at en ikke

nødvendigvis ser den en kommuniserer med. Det gjør simultanitet til en grunnleggende affordanse i språkene talespråk, tegnspråk og skriftspråk, og dermed også et viktig skille mellom dem (Clark, 1996). Tegnspråk og talespråk er ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og dermed så gir det deltagerne mulighet til å snakke eller tegne og lytte eller avlese simultant. Dette gir deltagerne mulighet til å sjekke inn om lytteren eller avleseren forstår, og det gir lytteren eller avleseren mulighet til å bekrefte eller avkrefte forståelse, slik at tegneren eller taleren kan utdype eller forklare meningen sin. Denne muligheten til samspill hevder Clark er primærbasen i kommunikasjonen, og dermed en begrensning i skriftspråk, der denne dynamikken og simultaniteten ikke i like stor grad er mulig (1996).

Manglende simultanitet i kommunikasjonen kan blant annet få den konsekvensen at en i større grad eksplisitt må gi grunnleggende kontekstinformasjon for å slik skape mulighet for det Clark kaller «common ground» (1996). For å skape common ground på skriftspråk trenger man ofte flere ord for å tydeliggjøre hva en skriver om og hva en peker på. Dette i motsetning til tegnspråk der temategnet kan pekes på med et faktisk, fysisk pek. Å peke riktig og gjøre riktig bruk av retning kan ansees som avansert språking (Ferrara, 2019), som både på tegnspråk og skriftspråk krever språk- og tekstkompetanse. På tegnspråk handler det om å holde kontroll på alle objektene som er plassert i tegnrommet, og bruke riktig retning. På skriftspråk handler det om å utnytte de morfologiske og syntaktiske ressursene en har tilgjengelige for å peke på og tilbake på riktige objekt på den lineære linjen. Da må en blant annet skjønne hvilken funksjon ulike funksjonsord som pronomen, determinativ og adverb har. I tillegg må en skjønne at bøyning av blant annet ordklassen substantiv også kan ha en pekende funksjon. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapittelet.

5.1.1 Cross-modal transfer

Å ha kunnskap om ulike modaliteters muligheter og begrensinger er avgjørende når en skal ta disse i bruk (Gibson, 1979). Når elevene skal uttrykke seg på et andrespråk som bruker en annen modalitet enn deres førstespråk, må de få kunnskap om hvilke affordanser som ligger til grunne for modaliteten i sitt andrespråk, for så å bruke disse i språkingen. Siden elevgruppen som har skrevet de fem elevtekstene har norsk tegnspråk som førstespråk, kan det være grunn til å regne med at de har god kunnskap i hvordan peke og referere riktig på tegnspråk. Andrespråkbrukerne av norsk skriftspråk går fra å bruke et romlig språk der en bruker hele området foran kroppen, og de affordansene det har, for å skape sammenheng og mening, til et lineært språk der en må forholde seg til grafiske symboler satt i en fast skrive-

og leseretning. De performanseavvikene en finner i tekstene trenger ikke forstås som et resultat av mangel på kompetanse i andrespråket, men heller et resultat av transfer. I så tilfelle er det interessant å lete etter hvor språkene møtes, og om det er et tilfelle av cross-modal transfer, altså transfer på tvers av modaliteter (Menéndez, 2010). Transfer er en individuell prosess som gjør at det ikke nødvendigvis får samme uttrykk i alle tekstene. Likevel viser analysen en fellesnevner i elevtekstene, nemlig hyppig bruk av ulike pekeord. I lys av teorien og analysen vil jeg derfor argumentere for at en kan finne cross-modal transfer, der elevene forsøker å bruke peking på samme måte, eller med samme affordanser, som i tegnspråk. Det er grunn til å tro at skiftet mellom to modaliteter, fra det romlige og simultane, til det lineære og ikke samtidige, skjer det noe, og da spesielt knyttet til hvordan en bruker peking og retning.

Som nevnt i teorikapittelet er peking en av tre semiotiske strategier, og Halvorsen hevder at pekingen og bruk av retning «fungerer som et lim mellom tegnene og gir til kjenne hvilke tegn som skal oppfattes som å danne en meningsenhet» (Halvorsen, 2020, s. 100). Det vil si at peking skaper kohesjon mellom de ulike tegnene og er en grunnleggende strategi for å skape mening. I norsk skriftspråk hører «der» til i ordklassen adverb og undergruppen stedsadverb. Begrepet brukes både til å peke deiktisk og anaforisk. I tegnspråk er det ikke slik at peking bare betyr «der», men som nevnt tidligere har denne språklige handlingen et veldig stort bruksområde. Et av bruksområdene er å henvise til steder, eller plasseringer i tegnrommet. På skriftspråket er det blant annet ordet «der» en bruker for å henvise til noe i omgivelsene. Det er et ord hvor innholdet og det meningsbærende er knyttet til kontekst, og dermed er det også avhengig av at både skriver og leser kjenner til hva som refereres til.

En tendens som går igjen i flere av elevtekstene er hvordan «der» blir brukt når skriveren skal forklare handlingen i fortellingen. Adverbet brukes for å flytte fokuset til leseren dit skriveren vil ha det. Eksempelvis «Elevtekst C», her bruker eleven dette hyppig. Analysen viser at spesielt i denne teksten blir «der» kombinert med verbet «står». Dette kan en finne både på linje 53.C. – 54.C., 59.C. – 60.C., 69.C. – 70.C. og 77.C. – 78.C. (Tabell 1C).

På tegnspråk vil ofte en vanlig oppbygging av et hendelsesforløp inneholde mye peking og retning. Peikingen kan ha den funksjonen at den veileder avleseren gjennom historien. Da kan man se at det er vanlig at en i tegnrommet setter opp en «scene» (Malmquist & Mosand, 1996), der nye objekter eller personer som skal inn på scenen blir presentert med et pek, temategn og pek igjen i retning av objektets plassering i tegnrommet (Halvorsen, 2020, s. 59-61). Det betyr at scenen eller omgivelsene blir forklart før handlingen skjer og slik forholder

både tegner og avleser seg til denne forklarte scenen. I Tabell 2C vil jeg vise hvordan noen eksempler fra «Elevtekst C» kunne sett ut hvis en oversetter fra skriftspråk til tegnspråk. Som nevnt i metodekapittelet er det å forsøke å glosse tegnspråk en vanskelig øvelse. Her forsøker en å illustrere et romlig språk lineært og derfor vil det være mange nivå og nyanser som blir borte, da dette er en øvelse som i all hovedsak konsentrerer seg om å overføre tegn til tekst. Dette resulterer i at det er jeg som velger ut hvilke språktrekk som skal fokuseres på i transkriberingen, som igjen resulterer i at jeg fremstiller tegnspråk mye mer simpelt enn det egentlig er (Rosenthal, 2009). Målet er ikke å oversette, men formålet med glossingen i denne sammenheng er et forsøk på å illustrere hvordan pekehandlingen på tegnspråk *kan* se ut. Sette blir en veldig forenklet framstilling, men likevel nyttig for å illustrere poenget her.

	Utdrag fra elevtekst	Glossing
L.60.C.	«jeg åpner og der ¹² står en mann»	«PEK + DØR + JEG ÅPNER + PEK + MANN + PEK»
L.77.C. – 78.C.	«jeg snur meg og der står han og stirrer på meg.»	«JEG SNUR + PEK + HAN + ER-DER + SE PÅ MEG»
L. 53.C.	«Døra åpnes og der står en tenåring»	«PEK + DØR + ÅPNER + ER-DER + UNGDOM + PEK»

Tabell 2C

Tabell 2C er et forsøk på å vise at setter man tegnspråk og skriftspråk opp ved siden av hverandre, kan en se at hvor «der» havner i elevteksten, og hvor det kunne vært naturlig å bruke enten PEK eller ER-DER på tegnspråk, sammenfaller. Glossingen er altså et forsøk på å prøve å finne svar på hvorfor eleven har valgt å språke slik, og om en kan en finne spor av elevens førstespråk i andrespråket.

Når eleven skal forklare at det kommer en ny person inn på scenen, kan en se at eleven bruker «der» for å peke på den nye personen. På tegnspråk vil en ny person inn på scenen fordre et nytt temategn som blir presentert og etterfulgt av et pek (Halvorsen, 2020). Når dette skjer så hyppig som det gjør i elevteksten er det grunn til å stille spørsmål om dette er et tilfelle av leksikalsk eller pragmatisk transfer. Om elevens bruk av pekeordet «der» handler om ordkunnskap eller diskursive og sosiolingvistiske årsaker kan en diskutere. På den ene siden kan det virke som at elevens bruk av «der» er leksikalsk transfer nemlig fordi pekingens innhold og betydning fra tegnspråk, får i denne sammenhengen samme betydning i skriftspråket. På den andre siden kan det virke som at dette er pragmatisk transfer fordi

¹² Utheving i tabellen lagt til av meg

skriverens kunnskap fra førstespråket er at peking er et lim mellom tegnene og har en sentral funksjon i meningsskapingen (Halvorsen, 2020). Det betyr at peking er en viktig driver eller motor i kommunikasjonen, og et viktig språkmønster i hvordan en på tegnspråk uttrykker seg. Peking er også en viktig semiotisk handling på skriftspråk, men på grunn av at det er ulike modaliteter, betyr det også at hvordan en peker blir forskjellig. En kan likevel se likheter mellom hvordan en presenterer et nytt temategn på tegnspråk og hvordan skriveren her presenterer en ny person i fortellingen. Likhetene av betydningen peking kan ha på tegnspråk, og betydningen «der» har i denne elevteksten, gjør at en kan trekke konklusjonen om at dette er et tilfelle av leksikalsk transfer. Likhetene mellom funksjonen «der» får i denne teksten, og hvordan det kan ligne på presentering av et nytt temategn på tegnspråk, gir grunn til å tro at dette også kan være et tilfelle av pragmatisk transfer. I tillegg kan en se at dette er transfer som skjer på tvers av ulike modaliteter, og en kan se at dette også kan være en form for cross-modal transfer, eller språkkontakt (Menéndez, 2010). Kanskje er det slik at eleven henter støtte fra sin kunnskap om førstespråket, for slik å skape mening på andrespråket.

Også i «Elevtekst A» kan en finne eksempler på det som kan se ut til å være et forsøk på å plassere objektene i et rom, eller et forsøk på å gjøre tegnrommet skriftlig ved bruk av pekeord. Her er det spesielt bruken av pronomenet «de» og determinativet «to» vi skal se nærmere på.

L. 17.A. – 19.A.	17.A.	« De hovedpersonene fra de to tekstene er ganske forskjellige, men det som er det
	18.A.	samme er at det skjedde noe overaskende med dem til slutt. Jeg kan ikke finne noe
	19.A.	som sammenligner mellom hovedrollene i de to tekstene»
L. 44.A. – 45.A.	44.A.	«Bella tok en buss til busstoppet ved tanta si. Bella kom seg hjem til tanten sin. De
	45.A.	koste seg, og Bella fikk bort den tanken »

Tabell 2A

Linje 17.A. – 19.A. er hentet fra besvarelsen på oppgave A2 der eleven skal sammenligne de to tekstutdragene som ligger ved i oppgaveheftet (Vedlegg 2, s. 6). Her kan det virke som at eleven har et behov for å peke på de viktige objektene i sammenligningen. I «Elevtekst C» blir «der» brukt for å plassere og markere viktige personer, det kan sammenlignes med hvordan temategn blir opprettet i et tegnrom. I «Elevtekst A» blir pekeordene hentet fra

ordklassene pronomer og determinativ, og deres funksjon kan se ut til å være å peke på allerede etablerte temategn. Når en på tegnspråk skal peke samtidig på to objekter, plassert i tegnrommet, bruker en pekehånd med indeks- og langfingeren og peker på de to objektene det er snakk om (Vonen, 2020). En slik type peking samler i større grad objektene, når det en skal si gjelder begge. Ved hjelp av etablert plassering og retning på pekingen blir det mulig for avleseren å oppfatte hva det refereres til. I «Elevtekst A» kan det se ut til at transfer også fører til dobbel kommunikasjon. Skriveren bruker pekeord, i tillegg til at han eller hun også skriver hva pekeordet peker på. Kanskje kan det være slik at modalitetsskiftet har ført til at eleven opplever det vanskeligere å peke riktig. I ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen kan en i større grad sjekke inn hos avleseren om meningen en forsøker å formidle blir forstått riktig (Clark, 1996). Når denne affordansen ikke lenger gjelder på skriftspråk, velger jeg å tolke det slik at skriveren forsøker å helgardere seg mot misforståelser, og derfor alltid bruker pekeord i sammenheng med nøkkelordene i sammenligningen.

Det at en som tegnspråkbruker må skifte, ikke bare språk, men også modalitet for å uttrykke seg skriftlig, gjør at han eller hun også må oversette verden og objekter på en annen måte. Pierce hevder at det å avbilde, beskrive og peke er tre semiotiske strategier en bruker for å knytte språket til objektet eller verden (Pharies, 1985). På tegnspråk kan en bruke de semiotiske strategiene i et tredimensjonalt tegnrom for å uttrykke ens tolkning av en tredimensjonal verden. Ved hjelp av peking, som er den strategien som er sterkest knyttet, eller mest avhengig av objektet den representerer, gjør man et forsøk på å oversette verden på en så presis måte som mulig og slik navigerer en seg i kommunikasjonen. Skriftspråk er ikke et romlig, men grafisk lineært språk. Det betyr at språkinnlæreren skal gå fra å uttrykke seg i en ikke-lineær verden med et romlig språk til å uttrykke seg i den samme verden, men med et lineært språk. Det er ikke dermed sagt at skriftspråket i seg selv begrenser, som Halvorsen sier så skiller ikke språk seg med «hensyn til hva de kan uttrykke, men hvordan de uttrykker det» (Halvorsen, 2020, s. 89). Det betyr at en som språkinnlærer må lære seg hvordan å bruke det nye språket med de nye modalitetene for å uttrykke seg i den samme verden. I denne prosessen kan det, som både «Elevtekst A» og «Elevtekst C» er eksempler på, skje transfer i et forsøk på å skape mening, kanskje fordi språkkunnskapen om skriftspråksnormene ikke strekker til på dette stadiet av elevens mellomspråk.

Språkøkologien tilsier at en bruker omgivelsene og de ressursene de gir for å skape mening (Bø et al., 2018). Språking og meningskaping i språkingen er dermed et samspill mellom skriver eller tegner, omgivelsene og avleser eller lytter (Clark, 1996). Ved bruk av et

andrespråk, basert på en annen modalitet betyr det at en også må bruke omgivelsene på en annen måte. Modalitetens affordanser er dermed en avgjørende faktor for hvordan en kan bruke konteksten for å skape mening. Det betyr at semiotikken kan bli annerledes hvis en forsøker å bruke de samme språklige handlingene på samme måte på språk med ulike modaliteter. I «Elevtekst A» kan en se at skriverens helgardering mot misforståelser og det som kan se ut til å være en overføring av de fysiske omgivelsene til en lineær kontekst, kan være et resultat av cross-modal transfer. Den doble presiseringen har ført til at teksten er blitt ordtung og slik tyngre å lese.

5.1.2 Uklare referenter

Pekingen er sterkt knyttet til objektet det vises til (Pharies, 1985), og en lite presis peking kan føre til at leseren ikke forstår meningen skriveren vil formidle. Pronomen er et pekeord i skriftspråk, og selv om det er avhengig av objektet det peker tilbake til, gir det likevel noe informasjon i seg selv, dette er kjønn og antall (Rønning, 2020). Informasjonen disse pekeordene gir stopper der, og skriveren må være tydelig på hva det pekes på for at leseren skal oppfatte meningen. Pronomenet er både knyttet til objektet fordi objektets form og mengden av det bestemmer hvilket pekeord en skal bruke. For å skape mening er en avhengig av at objektet og pronomenet samstemmer. I tillegg er pronomenet avhengig av objektet fordi det trenger objektet for å inneholde mening. For at pronomenet «han» skal gi mening, trenger leseren eller lytteren å vite hvem «han» er. «Han» er en anaforisk peking som betyr at man må klargjøre hvem det pekes tilbake til. Malmquist og Mosand skiller i *Se Mitt Språk!* mellom ulike typer peketegn, der pronomielle tegn er et av begrepene de innfører. I senere tegnspråkteori kan en se at dette skillet mellom typer peking ikke kategoriseres på den måten, men at temategn, retning og plassering har erstattet dette (Halvorsen, 2020). Ved at personene får en visuell plassering i tegnrommet kan det være at en ikke behøver å skille mellom hvem eller hva en peker på, nemlig fordi retningen og referenten vil tydeliggjøre dette.

Som språkinnlærere der førstespråket er tegnspråk vil det være viktig å både være bevisst at pekeordene i skriftspråk skilles ved blant annet kjønn og antall, og at dette er avgjørende for at en i den skriftlige teksten peker der en ønsker å peke. Å blande sammen pronomenene er ikke en unormal tendens for språkinnlærere, og Iversen og Otnes viser til at det i tekster skrevet av lavt presterende skrivere kan være en tendens at de «blander sammen pronomenene, enten ved at de ubevisst går over fra 3. person til 1. person, og/ eller at de bruker pronomen med uklare referenter» (2021, s. 185). Å si at skriverne av elevtekstene er

lavt presterende er ikke riktig, fordi alle har skrevet tekster som bærer en forståelig mening. Likevel er dette perspektivet til Iveresen og Otnes interessant nemlig fordi det viser at det å blande pronomener ikke er et unormalt språktrekk hos andrespråkinnlærere, som igjen viser at det å peke riktig uten å bruke uklare referenter er komplisert språking som krever både en tekst-, språk-, og kommunikasjonskompetanse.

I «Elevtekst B», linje 12.B – 16.B. fant jeg et eksempel på noe en kan kalle uklare referenter. Som analysen viser kan det virke som at noen personer blir borte i løpet av avsnittet, og at en på slutten sitter igjen med at Kongen og Legen refereres til som samme person, og at Døden mister sin personifisering.

L. 12.B. – 16.B.	12.B.	«Gudfaren tilga gudbarnet sitt for noen han har gjort, men hvis han våget å gjøre det
	13.B.	igjen så ville det koste ham liv. Etter noen minutter så begynte kongens eneste datter
	14.B.	bli alvorlig syk. Faren gråt i dag/natt hver dag for at han skulle bli blind. Han tenkte
	15.B.	ikke mye på den dødens advarsel han fikk. Han ville ha livet hennes tilbake, men fikk
	16.B.	ikke klart det, men senere da ble han tatt med til underjordisk grotte»

Tabell 2B

Tegnspråkets visuelle affordanser gjør det mulig å plassere de tre mannlige karakterene i utdraget med tre ulike retninger og plasseringer i tegnrrommet. På den måten kan de tre ulike personene få en fysisk plassering. Ved å gjøre det slik kan denne fysiske plasseringen være en hjelp til å holde kontroll på de tre personene, og referere i riktig pekeretning. Da ville det ikke vært det samme pekeordet, «han», som brukes til å referere til tre ulike personer. Selv om håndformen ville være den samme, er retningen forskjellig og slik blir det kanskje lettere å forholde seg til deltagerne i fortellingen og å holde kontroll på hva som skjer med hvem. Igjen ser en at det å peke riktig er en komplisert øvelse på skriftspråk. Når en da må bruke de samme pekeordene, men tillegge dem ulikt innhold, kan dette eksempelet vise at det i noen tilfeller kan resultere i uklare referenter.

5.1.3 Ordforråd

De tre semiotiske strategiene beskrive, avbilde og peke underbygger også det faktum at språket er avhengig av konteksten og omgivelsene for at mening skal skapes (Bø et al., 2018). Mening skapes og kommunikasjon oppstår i samarbeidet mellom hvordan disse ressursene brukes og omgivelsene. Når peking er den ressursen som er sterkest knyttet til omgivelsene (Pharies, 1985), i tillegg til at det i tegnspråk får en grammatisk funksjon i det å lime sammen tegnene til språking som gir mening (Halvorsen, 2020), er det kanskje også en ressurs som i størst grad er avhengig av et større ordforråd og tekstkompetanse. For at overføringen fra førstespråk til andrespråk skal få den rette funksjonen, kreves det rett og slett flere ord. På tegnspråk er det, som nevnt tidligere, mange måter å peke på. Dette skjer både ved kroppstilling, blikk, flat håndflate og peketegn. På skriftspråk kan man også peke på ulike måter, bøyning av substantiv og pekeord fra forskjellige ordklasser er eksempler på dette. Å lære et andrespråk betyr altså at en må lære nye måter å peke på.

Iversen og Otnes hevder at «å beherske et bredt spekter - et stort repertoar - av funksjonsord er nært forbundet med å skrive godt» (2021, s. 171). Selv om elevene i «Elevtekst A», «Elevtekst C» og «Elevtekst E» kanskje ikke viser et veldig stort spekter av pekeord, vil jeg likevel ikke hevde at elevene ikke skriver godt. Repetitiv bruk av de ulike pekeordene kan kanskje heller peke på en manglende forståelse for at konteksten, eller modaliteten, krever at en bruker flere ord for å forklare det som i her-og-nå-kommunikasjonen, nærmere bestemt tegnspråk, kan kommuniseres med et pek eller blikk. Vonen påpeker at:

Skal vi gjengi pekinger og avbildninger skriftlig, derimot, må vi ofte enten ty til mer eller mindre omstendelige beskrivelser av dem eller nøye oss med å antyde dem med de ekstraressursene skriftspråket gir oss, som skilletegn eller spesialeffekter som kursiv eller store bokstaver (Vonen, 2020, s. 45).

Det krever et større ordforråd, og kunnskap for å overføre peking til skriftlige ord med riktige morfologiske bøyninger og syntaktisk plassering. Selv om peking og retning på tegnspråk i stor grad har komplekse funksjoner, er det i skriftspråk mange ord som skal erstatte slike handlinger og overta deres betydning. Det er kanskje ikke utenkelig at språkinnlæreren i noen tilfeller opplever å mangle ord for å uttrykke det han eller hun vil ha sagt. I tillegg kan en se at mye av det som Clark lister opp som inngår i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, ikke er til stede når en skal uttrykke seg på et skriftspråk (1996). For eksempel så deler de ikke samme fysiske rom og kommuniserer ikke simultant. Ifølge Clark trenger deltagerne spesielle ferdigheter hvis noe mangler i ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen. Kanskje kan det være slik

at et bredere ordforråd eller ordforståelse, er en slik ferdighet som er nødvendig. Dette for blant annet å tilføye den informasjonen som trengs for å skape en common ground.

5.1.4 Kontekst i tekst

Modalitetene som språkene er basert på både skaper og er avhengige av ulike kontekster for å skape forståelig mening (Bø et al., 2018; Clark, 1996). Kan det likevel være slik at en i elevtekstene kan finne forsøk på å skape ansikt-til-ansikt-kontekst, ved bruk av pekeord? Som nevnt i teorikapittelet skilles det mellom anaforisk og deiktisk peking (Halvorsen, 2020).

Anaforisk peking er knyttet til den indre konteksten, og peker tilbake på noe i teksten.

Deiktisk peking er knyttet til den ytre konteksten, og peker på noe utenfor den som snakker eller tegner. I «Elevtekst C», linje 53.C., 60.C., 77.C. – 78.C. (Tabell 1C), finner en eksempler på anaforisk peking. Eleven bruker «der» for å peke på eller tilbake til noe i den indre,

tekstlige konteksten. Når en så langt har sett på hvordan modalitetsskiftet ser ut til å prege elevtekstene, er det også interessant å se nærmere på begrepene anaforisk og deiktisk peking.

Kan det være slik at eksemplene fra «Elevtekst C» også kan sies å være en type deiktisk peking? «Der» kan sies å være anaforisk fordi eleven først forklarer konteksten. På linje 53.C. finner vi: «Døra åpnes», før pekeordet blir brukt og en oppfatter at «der» peker tilbake på den allerede forklarte døråpningen. Som leser er en altså avhengig av «Døra åpnes» for å skjønne at «der» peker tilbake på døra, eller døråpningen. Med dette ser en at den indre, tekstlige

konteksten blir viktig for at «der» skal gi mening. Elevens bruk av et stedsadverbial gir likevel den funksjonen at det peker på et sted utenfor hovedpersonen i teksten fra hovedpersonens synsvinkel. Derfor kan en kanskje si at skriveren skaper en konstruert ytre kontekst. Dermed kan en kanskje si at bruken av «der» i «Elevtekst C» kan vise en tenkt deiktisk peking. Det at eleven bruker deiktisk peking er med på å lede leseren gjennom den konstruerte ytre konteksten i fortellingen. Leserens blikk blir «flyttet» til døren i den ytre konteksten. Med det ser en at skriveren er stedsorientert, som betyr at det kan se ut til at skriveren gjennom hele teksten vil forsikre seg om at leserens oppmerksomhet ledes til hvor hendelsesforløpet skjer og tegner opp en konstruert scene for leseren. På denne måten kan det se ut til at skriveren via det skriftlige språket, forsøker å forsterke visualiseringen av hendelsene gjennom bruk av pekeord. Selv om pekingen strengt tatt må sies å være anaforisk, er det likevel interessant å undersøke om konteksten som skapes i teksten gir en tenkt plassering av «døra», som igjen fører til at pekingen på «døra» kan sies å gi samme funksjon som deiktisk peking, og slik kan sies å være tenkt deiktisk peking.

5.2 Fra kaos til orden

Begrepet transspråking fokuserer på språk i bruk og hvordan en språkbruker bruker hele sitt språklige repertoar for å skape mening og mest mulig effektiv kommunikasjon (García & Wei, 2019). Begrepet peker også på at hvordan en velger å språke, er kontekstavhengig. I kaos- og kompleksitetsteorien ser en at i komplekse system henger alle språktrekkene og språkforståelsen sammen med hverandre og påvirker hverandre (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman, 2011). Innad i disse faktorene er hovedmålet å finne balanse eller orden når kaos starter. Læring forklares som prosessen fra kaos til orden. Dette betyr at når en finner avvik i en tekst kan det handle om at skriveren er i en kaostilstand og derfor trenger negativ eller positiv tilbakemelding på avvikene for å komme nærmere orden og læring. Med transspråkingens fokus på at mennesker ikke har mange, men ett språkrepertoar, vil det kanskje bety at når en språkinnlærer skal produsere mening og opplever at kunnskapen om andrespråket ikke strekker til, nok befinner seg i en kaostilstand. Kanskje er det da slik at en bruker førstespråket, eller førstespråktrekk, for å for å produsere mening og slik også oppnår effektiv kommunikasjon og en tilstand av orden. Kanskje er det dette en kan se i «Elevtekst D». I denne teksten kan det se ut til at skriveren bruker pekeordet «der» både for å plassere personer inn i fortellingen, men også for å skille mellom personene og slik skape orden i kommunikasjonen. Måten det er gjort på kan ligne hvordan en kan skille og referere til ulike personer på tegnspråk.

L. 16.D. – 17.D.	16.D.	«I tekst 1 kan sammenlignes med tekst 2. Der Benjamin fikk Bella til å smile igjen
	17.D.	og der legen gjenopprettet livet til kongens datter, legen og benjamin har på en måte noe til felles.»

Tabell 1D

I denne oppgaven skal eleven sammenligne personene fra de to tekstutdragene i oppgaveheftet (Vedlegg 2, s. 6). Når en i tegnspråk skal sette enten to personer eller objekter opp mot hverandre i en sammenligning, kan en plassere personene som temategn, på hver sin side i tegnrommet. En på høyre side og en på venstre side. Det kan se slik ut: «PEK (hs¹³) + BENJAMIN + PEK (hs) + PEK (vs¹⁴) + LEGE + PEK (vs)». Når en da skal dra fram en egenskap ved den ene personen, peker man i retningen personen er plassert i tegnrommet.

¹³ Høyre side

¹⁴ Venstre side

Den samme oppbyggingen av en sammenligning kan se ut til å skje i «Elevtekst D», linje 16.D. – 17.D. Først blir Benjamin plassert inn i teksten, «Der Benjamin» (linje 16.D.), for så å forklare at han får Bella til å smile og dermed er en viktig person. Etterpå blir Legen plassert inn i teksten, «der legen» (linje 17.D.), for så å forklare at han reddet livet til kongsdatteren og dermed også er en viktig person. Som analysen viser, plasseres altså pekeordet foran nøkkelpersonene Benjamin og Legen, og det kan virke som at eleven har et behov for å peke på dem når han eller hun refererer til dem. Selv om en i tegnspråk kan snakke om abstrakte gjenstander, eller personer som ikke er fysisk til stede gjør likevel tegnsrommet, plasseringen, retning og pekingen at det abstrakte får en fysisk plass i kommunikasjonen (Halvorsen, 2020). En kan si at det abstrakte konkretiseres og det fjerne gjøres nært. I tilfeller der en da skal sammenligne to personer er det en effektiv måte å forholde seg til disse to ved å peke på de tiltenkte personene.

«Elevtekst A» (Tabell 2A) og «Elevtekst D» har begge tydelig bruk av pekeord når de skal forsøke å sammenligne de to tekstutdragene fra oppgaveheftet. Begge viser et behov for å ha plassert hvem eller hva det er snakk om, men en kan også se at de har litt ulike strategier. I «Elevtekst D» kan en se at pekingens funksjon blir først å plassere personene, og slik gjøre et forsøk på å lage et skille mellom dem, og navigere mellom dem i sammenligningen. Som vist tidligere bruker også skriveren her stedsadverb for å peke på personer, ikke pronomen, som igjen understreker behovet for å vise *hvor* blikket til leseren skal være, ikke på *hvem*. I «Elevtekst A» ser en at skriveren bruker pronomen for å peke på objektene «hovedpersonene» og «tekstene» som betyr at denne pekingen retter blikket mot *hva* og ikke *hvor* leseren skal se. Der «Elevtekst D» bruker peking for å lage et skille mellom de to personene som sammenlignes, får pekingen brukt i «Elevtekst A» en mer samlende funksjon. Slik ser en altså at disse to elevtekstene begge bruker peking aktivt når de skal sammenligne tekstutdragene, men at de likevel velger ulike typer peking. Begge typene er med på å skape struktur og mening i teksten, og begge flytter leserens blikk. Der pekingen i «Elevtekst D» får funksjonen å skille, kan pekingen i «Elevtekst A» få funksjonen å samle.

5.2.1 Å peke for å rydde

I analysen trekkes spesielt linje 27.E. – 30.E. i «Elevtekst E» fram, og akkurat disse linjene forklares som historiens klimaks og en kan dermed regne med en ivrig og engasjert skriver.

L.27.E. – 30.E	27.E.	«Kommer til skolen og der (1) ¹⁵ er ingen der (2) sjekker min telefon så sa jeg faen fordi den er lås igjen
	28.E.	snur ak meg det er lærere som krangler og duskiterer ed mange andre ledere.
	29.E	Så skjønnte jeg at det skolen min blir nedlagt der (3) fikk jeg masse tanker at jeg kan bygge døve
	30.E	skolen helt på nytt uten hørende elever»

Tabell 3E

I dette utdraget kan en se at det er mange elementer å holde kontroll på og mange tråder som skal holdes fast i. I Ferraras forskning kommer det fram at andrespråkbrukere av tegnspråk opplever det som vanskelig å språke korrekt når setningene og det en skal fortelle øker i kompleksitet (Ferrara, 2019). Dette fordi språkhandlingene blir mer kompliserte både i form av å holde kontroll på alle objektene en har plassert i tegnrommet, men også når det kommer til å bruke alle de non-manuelle komponentene på riktig måte og riktig plassering i forhold til kroppen og tegnrommet. Å kommunisere med en modalitet som er annerledes enn modaliteten som er knyttet til ens eget førstespråk, byr på flere utfordringer enn det å finne riktig ord og ha et rikt nok ordforråd. Med tegnspråk som andrespråk er en nødt til å lære å bruke kroppen på en annen måte, og lære å skape kohesjon mellom alle komponentene for å på best mulig måte skape mening som er mulig for avleseren å forstå. Det er fristende å spørre seg om det samme prinsippet gjelder for språkbrukere med tegnspråk som førstespråk og skriftspråk som andrespråk. Også for dem er andrespråket basert på en annen modalitet og dermed er det ikke bare ordforrådet og setningsoppbyggingen som skal læres. Her skal en forstå hvordan man skaper mening og sammenheng fra et romlig til et lineært språk. Nå skal en finne ut hvordan den komplekse kroppsbruken, utnyttelsen av retning og det tredimensjonale rommet skal uttrykkes i det lineære skriftspråket.

På linje 27.E – 30.E. kan en se at setningene blir noenlunde mer kompliserte og dermed rommer mye informasjon. Ferraras forskning viser at når andrespråkbrukere av tegnspråk skal produsere kompliserte og komplekse setninger og ytringer blir undergeneraliseringen gjeldende, og de non-manuelle komponentene, plassering og retning blir neglisjert (2019). Meningsskapingen blir heller i stor grad knyttet til ett og ett innholdstegn. Andrespråkbrukere av tegnspråk må lære seg å forholde seg til den fysiske verden med avbildende tegn og andre

¹⁵ Nummerering av «der», lagt til av meg

nonmanuelle handlinger (Ferrara, 2019, s. 245). For andrespråkbrukere av skriftspråk er det omvendt, da må en lære seg til å forholde seg til den fysiske verden og uttrykke avbildning, symbol og peking, uten bruk av tegnrommet og de mulighetene det gir. Avbildning, symbolikk og peking må skje ved bruk av ord på en lineær linje, ikke i et tredimensjonalt rom. I «Elevtekst E» ser en at funksjonsord som pekeord ikke blir neglisjert eller undergeneralisert, men at det heller bærer preg av et overforbruk. Dette overforbruket kan være et resultat av å ville skape orden i en språklig kaostilstand (Larsen-Freeman, 1997). Hvordan en som andrespråkinnlærer skal formidle alt en vil ha sagt på en ryddig og forståelig måte kan være utfordrende, og kan også være en grunn til at en i språkinnlærerprosessen havner i det Larsen-Freeman kalle kaostilstand. Som analysen viser, kan en mulig tolkning av denne elevens bruk av pekeord være et forsøk på å skape orden i kommunikasjonen. «Der» kan forstås som en markør for de viktige hendelsene i fortellingens klimaks, og dermed kan det også tolkes som en strategi for å komme til en tilstand av orden igjen.

5.2.2 Flere lag

Som Clarks teori viser, blir språkbruk basert på flere lag en mer komplisert øvelse (1996). Det å skrive er et nytt lag i kommunikasjonen nettopp fordi en går fra ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen til å måtte forholde seg til en common ground med en leser som ikke er til stede i skriverens fysiske rom. Det at skriveren også språker på et andrespråk og en annen modalitet, blir også et nytt lag i denne kommunikasjonen. Både «Elevtekst E» og «Elevtekst D» kan være eksempler på nettopp dette, en skriver som språker, og der språkingen får mange lag å holde kontroll på. I «Elevtekst D» kan en i tillegg se at skriveren forholder seg til og skriver om tekst som ikke er hans eller hennes egen tekst. Dette gir enda et lag i kommunikasjonen. En kan altså se at det er mange faktorer som er avhengige av hverandre og er med på å påvirke hverandre i skriverens språking og tekstproduksjon. I et kaos- og kompleksitetsperspektiv kan dette bety at skriveren er i kaostilstand, og at å bruke trekk fra førstespråket kan være et forsøk på å skape orden og balanse igjen (Larsen-Freeman, 1997). Kanskje kan det være slik at skriverne i «Elevtekst D» og «Elevtekst E» bruker peking i form av «der» nettopp som et forsøk på å skape orden i egen språkforståelse, språking og da kommunikasjonen.

Når peking er en grunnleggende semiotisk strategi i alle språk (Bø et al., 2018; Pharies, 1985), og har en så sentral rolle i tegnspråk for å knytte sammen tegn til mening, er det kanskje ikke så rart at det er denne strategien andrespråksskriveren faller tilbake på hvis meningsskapingen

blir så omfattende at en havner i kaotisk tilstand. For at denne strategien skal være med på å skape mening på en slik måte at leseren skal kunne oppfatte det, fordrer det riktig og presis bruk hvor en skaper et forståelsesrom som leseren også kan ta del i. Igjen kan en spørre seg om Ferraras forskning også kan fortelle oss noe om språkbrukere med tegnspråk som førstespråk og skriftspråk som andrespråk (2019). Der andrespråkbrukere av tegnspråk finner det vanskelig å holde kontroll på alle objektene i tegnrommet, spesielt hvis det blir mange faktorer å ta hensyn til, kan det se ut til andrespråkbrukere av skriftspråk kan synes det er vanskelig å holde kontroll på alle objektene i det lineære språket. Dette kan resultere i uklare referering, som «Elevtekst B» (Tabell 2B) kan være et eksempel på. Det ser og ut til at det kan resultere i overforbruk av referering, som «Elevtekst E» og «Elevtekst D» kan være eksempler på. Analysen viser at de bruker peking på ulike måter, men begge kan sies å være overforbruk. Når forståelsesrommet går fra å være romlig til lineært, gir dette andre premisser og affordanser for pekingen, og det er blant annet disse premissene språkinnlæreren må tilegne seg.

Et heteorglossisk perspektiv på språk skaper et videre bilde av hva språk er (Bailey, 2012). Det konsentrerer seg ikke bare om ord og grammatikk, men viser at språk både er historie og skaper historie. Det peker på det at å lære et nytt språk omfatter så mye mer enn å oversette ordene riktig eller å pugge reglene, det handler om en dypere forståelse av hva språk gjør både med mennesket, samfunnet og historien. Med andre ord er man både en del av en større kontekst, i tillegg til at en er med på å skape konteksten en er en del av. For andrespråksinnlærere kan et heteroglossisk perspektiv i tillegg til kaos- og kompleksitetsteorien og Clarks perspektiv om layers, være med på å understreke den kompleksiteten språkinnlæreren står i (Bailey, 2012 ; Clark, 1996; Larsen-Freeman, 2011). For en språkinlærer kan man kanskje si at språkingen blir dobbelt kompleks fordi han eller hun har sitt førstespråk med sin historie og sin individuelle og sosiale forståelse av dette språket. Samtidig skal den lære seg et nytt språk, med den historien det bærer med seg i tillegg til språkinnlærerens individuelle forståelse av det nye språket. Å lære et språk er også å lære en ny kontekst. Med dette språksynet i møte med tegnspråklige andrespråkselever sine tekster, er det kanskje ikke så rart at tekstene noen ganger bærer preg av kaos der eleven skal navigere mellom to språk og to kontekster og samtidig uttrykke sine individuelle tanker og meninger.

5.3 Utprøving av hypoteser

Innenfor mellomspråkteorien er hypotesedanning en viktig del av språkutviklingen (Andenæs, 1984). Dette er en prosess der språkinnlæreren bruker allerede kjent kunnskap, da gjerne både fra sitt første- og andrespråk og bruker denne kunnskapen til å danne hypoteser om språktendenser i sitt andrespråk. Når en da skal lese tekster skrevet av en andrespråkbruker er det interessant å lete etter skriverens hypotesedanning, nettopp fordi hvis en finner spor av hypotesedanning kan en også finne ut av hvilke språklige prosesser han eller hun er i. Disse kan igjen si noe om hvilken forståelse skriveren selv har av andrespråket (Sørland, 2020). Skrivernes bruk av «der» kan i noen tilfeller kategoriseres som overforbruk. Dette kan spesielt «Elevtekst A» (Tabell 1A), «Elevtekst C» (Tabell 1C) og «Elevtekst E» (Tabell 1E) være eksempler på. Dette viser at skriveren har skjønnet at også i skriftspråk bruker man funksjonsord som pekeord. Selv om norsk skriftspråk og norsk tegnspråk, som alle andre språk, begge bruker den semiotiske strategien peking, og at det derfor er en viktig del av kommunikasjonen (Bø et al., 2018; Pharies, 1985), brukes det likevel på ulike måter. I skriftspråket er det ikke plassering i et rom som rydder i kommunikasjonen, men ordrekkefølge, morfologiske bøyninger og egne funksjonsord (Rønning, 2020). En må plassere riktig i forhold til hverandre slik at pekeordene peker på eller tilbake til det det faktisk skal peke på.

Med utgangspunkt i grunntanken om at språkhandlingen som skjer i mellomspråk er bevisst og systematisk, er det en naturlig konklusjon å tenke at den overtydelige plasseringen i elevtekstene er bevisste språkhandlinger (Sørland, 2020). I eksemplene fra «Elevtekst C» (Tabell 1C), kan en ikke si at det er normavvik når det kommer til hvor adverbet er plassert i forhold til de andre leddene i setningen. I tillegg ser en at hvor det pekes, og hva det refereres til også kommer fram i teksten. Avviket handler i større grad om hvor hyppig det er brukt, og at det er lite variasjon i hvordan det er brukt. Den overtydelige plasseringen resulterer i repetitivt språkbruk og slik oppleves teksten tyngre å lese.

Jeg vil igjen løfte fram «Elevtekst E» der en også kan finne eksempler på overtydelighet i plassering i rom:

L.27.E. – 30.E	27.E.	«Kommer til skolen og der (1) er ingen der (2) sjekker min telefon så sa jeg faen fordi den er lås igjen
	28.E.	snur ak meg det er lærere som krangler og duskiterer ed mange andre ledere.

	29.E	Så skjønte jeg at det skolen min blir nedlagt der (3) fikk jeg masse tanker at jeg kan bygge døde
	30.E	skolen helt på nytt uten hørende elever»

Tabell 3E

Dette er et avsnitt som viser bruk av «der» som avviker fra skriftspråksnormen. Av de tre gangene «der» er i bruk, kan en se at det er «**der**(1)» (linje 27.E.) som ikke bidrar til forvirring når det kommer til hva eller hvem det pekes på eller tilbake til. I de to andre tilfellene er referansen litt mer uklar. Her har vi altså et tilfelle av både riktig og avvikende performanse ved bruk av adverbet «der». Med et mellomspråkperspektiv som utgangspunkt kan dette vise at eleven er i en utprøvningsfase når det kommer til bruk av pekeord. Variasjon i performansen er et vanlig mellomspråklig trekk som viser at en språkinnlærer er i en prosess der han eller hun prøver ut hypoteser om innlærerspråket (Sørland, 2020). Det at eleven viser variasjon i dette utdraget, med både tilfeller av riktig og avvikende bruk av pekeord, viser at eleven er i en læringsprosess. Språkinnlæreren viser forståelse for at det er pekeord i skriftspråk og at også i dette språket trenger en disse ordene for å skape mening i teksten. Den hyppige bruken og den uklare refereringen viser likevel avvikende performanse. Dette resulterer i at det som kan se ut til å være ment som tydelig og klar kommunikasjon, heller blir uklar kommunikasjon.

Det å skape mening som skal forstås av en lytter, avleser, eller i dette tilfellet leser, er et viktig prinsipp innenfor språkbruk (Clark, 1996, s. 23). Når en som språkinnlærer danner hypoteser som utprøves i språkingen, kan en regne med at det å skape mening er intensjonen bak språkingen. I noen tilfeller kan det være at hypotesene en danner ikke skaper mening som er lett å forstå. I slike tilfeller er det kanskje slik at førstespråkets språktrekk, og dens modalitets affordanser får den største definisjonsmaktet i hypotesedanningen. Dette kan føre til at meningen ikke blir forståelig for avleser eller leser. Det kan være at dette kan forklare det som skjer på linje 27.E. – 30.E. Med et mellomspråkperspektiv kan en både regne med at første- og andrespråket er med og påvirker språkingen og at den språkingen som skjer er bevisste handlinger fra skriveren. Det betyr at en kan regne med en intensjon bak «**der**(2)» og «**der**(3)», selv det er utydelig hvor de peker. Ved å både ta utgangspunkt i første- og andrespråket kan en kanskje finne intensjonen bak bruken av disse pekeordene. Analysen viser noen mulige tolkninger. Et slik perspektiv kan gjøre forståelsen av selve teksten, men også språkingen som foregår der, større. Analysen viser blant annet at en mulig tolkning av bruken av «der» kan være skriverens ønske om å flytte blikket til leseren, eller vise hvor «blikket» til skriveren

peker mot. I tegnspråk er det ikke bare peking med indeksfingeren som regnes som peking. Som flere teorier viser er blick også en viktig del av det å peke og plassere i tegnrømmet (Halvorsen, 2020; Malmquist & Mosand, 1996). Kanskje kan en si at eleven har skjønnet at blick også må oversettes til skrift, og at dette er en type hypoteseutprøving i hvordan det kan se ut i skriftspråket.

5.3.1 Markering av bestemt form

Tidligere i diskusjonen har vi sett på «Elevtekst A», linje 17.A – 19.A (Tabell 2A), og hvordan skriveren bruker pronomenet «de» i kombinasjon med determinativet «to», og hvordan dette kan virke som å være en type plassering i et konstruert skriftlig rom. Videre kan en også legge merke til at det kan se ut til at pekeordene her blir brukt for å markere bestemt form, og dermed for å markere hvem eller hva det er snakk om. Å peke er en kompleks handling, og også i skriftspråk kan det få mange uttrykk. Med et mellomspråkperspektiv er ikke dette avvik en kan knytte til en forståelse av at eleven er i utprøvingsfasen når det kommer til substantivbøyning, hverken når det kommer til kjønn eller antall. Dette fordi en i utdraget kan se at substantivene er riktig bøyde. Det er heller nærliggende å tro at skriveren er i utprøvingsfasen når det kommer til hvordan en skal peke riktig i skriftspråket, for å få fram den meningen han eller hun ønsker. Som vist i analysen gir bruken av pronomenet og determinativet inntrykk av en nærmest fysisk peking. Av den grunn kan en kanskje si at det bringer teksten nærmere leseren selv. Pekeordenes funksjon i dette utdraget kan sies å være å markere de viktigste objektene i sammenligningen. En ser at «hovedpersonene» (linje 17.A.) og «tekstene» (linje 17.A. og 19.A.) har et pekeord foran seg. Utfra dette kan en tro at dette er de objektene skriveren mener er kjernen i sammenligningen, og at det derfor er her blikket til leseren skal rettes (Vonen, 2020).

Elevens bruk av både pekeord og bøyning av substantiv kan kanskje også forklares med Larsen-Freemans kaos- og kompleksitetsteori (2011). Også linje 17.A. – 19.A. kan være et resultat av kaostilstand. Dette er i så tilfelle ikke resultert i at elevens kunnskap om substantivbøyning har blitt påvirket, da skriveren viser at dette er noe han eller hun kan. En kan heller se en dobbel bruk av etablerte språknormer. Morfologisk bøyning av tegn skjer ikke på samme måte som skriftspråk. I skriftspråk er en avhengig av grammatiske morfem som i substantivbøyning peker på antall (Rønning, 2020). I tegnspråk vil disse morfemene bli markert med peking (Vonen, 2020). For å markere flertall tegner en temategnet og bruker pekehånden og leder den fra én side til en annen. Hvis en skal markere bestemt form kan en

tegne temategnet etterfulgt av en pekeretning og plassering. Selv om skriveren her ser ut til å ha forståelse for hvordan å bøye substantiv, kan det se ut til at han eller hun ikke har full forståelse for funksjonen som substantivbøyning har, eller det at det grammatiske morfemet «ene» faktisk er en peking i seg selv. Morfemets funksjon betyr at en ikke trenger å understreke bestemt form med et tilleggspekeord. Å ikke legge til pekeordet gjør ikke teksten mindre presis, og det blir heller ikke mer uforståelig hvem eller hva en skal rette fokuset på.

5.3.2 Fokus på sted

Overtydlig presisering av hvem som pekes på kan en også finne i «Elevtekst D» linje 16.D. – 17.D. (Tabell 1D). Også her kan det være grunn til å tenke seg at dette er en mellomspråktendens der en prøver ut hypoteser om hvordan peke på en forståelig nok måte (Sørland, 2020). Her kan en se at skriveren har valgt å bruke stedsadverbet «der», for å peke på personene Benjamin og Legen. Skriveren bruker både pekeord og navnene til personene, som gjør at hvor eller hva det pekes på ikke er en mening som er vanskelig å forstå, det blir nærmest en dobbel presisering. Likevel kan en se at skriveren i tillegg har valgt å bruke stedsadverb for å peke på disse personene. Dette kan tolkes som en skriver som har skjønt at peking er en viktig semiotisk strategi også i skriftspråk. Samtidig kan kanskje dette eksempelet vise at kunnskapen om at pekeordene i skriftspråk vil variere i forhold til hva, hvem eller hvor det skal pekes, ikke er internalisert. Ved bytte modalitet, fra romlig til lineært, forandres også premissene for peking.

Ved at skriveren bruker et stedsadverb for å peke på Legen og Benjamin, kan det tolkes som en språkbruker som har et behov å konstruere en tenkt fysisk kontekst. Skriveren bruker dermed et pekeord knyttet til sted, for å peke på en person. Dette gir inntrykk av at skriveren peker på stedet der personene står, heller enn personene. I skriftspråk skilles det mellom hvilke pekeord en skal bruke for å referere til riktig person (Rønning, 2020). Pekeordet må samsvare med objektet som pekes på. I tegnspråk er det retningen som må samsvare. Det at eleven her har valgt å bruke et stedsadverb for å peke på personene kan være med å understreke det tilsynelatende behovet for en fysisk plassering av personene som snakkes om. Kanskje en kan si at det er et forsøk på å gjøre tegnrommet skriftlig. Dette kan dermed være et eksempel på en elev som bruker hele sitt språkrepertoar, og velger ut kommunikasjonsstrategi fra sitt førstespråk for å skape hypoteser om i mellomspråket og for slik å skape mening (García & Wei, 2019; Sørland, 2020). Det at pekeordet som er brukt er et stedsadverb, gjør at pekeordet ikke gir den ønskede semiotikken i modalitetsskiftet, men i større grad skaper

forvirring om *hvor* «der» er, heller enn *hvem* en skal rette fokuset på. Det lineære språket krever i større grad pekeord som har informasjon om det er et sted eller en person det skal pekes på for at meningen skal kunne forstås.

5.4 Mottakerbevissthet

I analysen og diskusjonen er det lagt fram eksempler fra alle fem elevtekstene hvor refereringen noen ganger er utydelig, og andre ganger er overtydelig. I begge tilfeller gjør dette tekstene litt tyngre å lese. Med disse observasjonene er det likevel ikke riktig å trekke konklusjonen om en skriver som ikke er bevisst leseren. Ved nærmere lesing og et andrespråkperspektiv, vil jeg heller argumentere for at dette er skrivere som er mottakerbevisste, og som forsøker å bruke de ressursene de sitter med for å gjøre teksten tilgjengelig for leseren. Det som kan argumenteres for å være overforbruk av pekeord, kan vitne om en skriver som forsøker å holde leseren informert om de viktige handlingene og hvor de skjer. Det kan virke som at skriveren bruker pekeordene som en hjelp til å holde leseren orientert. «Elevtekst E», linje 27.E. – 30.E. og «Elevtekst B», linje 12.B. – 16.B. er eksempler på tekster der pekeordene er brukt hyppig. I disse tekstene kan dette ha ført til at det som kan se ut til å være en intensjon om å være tydelig, nærmest drukner i pekeordene, og det heller resulterer i utydelighet. En utydelig referering kan en også finne i «Elevtekst B» som ikke mangler pekeord, men der det spesielt kan se ut til at pekeordet «han» skal peke på flere personer, og dermed skaper utydelighet. I «Elevtekst C» og «Elevtekst A» kan en se at pekeordene ikke nødvendigvis skaper forvirring rundt hvem eller hvor det pekes, men den hyppige bruken gjør at tekstene kan oppleves tyngre å lese. Med et andrespråkperspektiv kan en kanskje likevel finne sammenhenger mellom hvordan pekeordene er brukt og hvordan en på tegnspråk kan plassere objekter eller personer i tegnrommet, og hvordan en videre forholder seg til objektene i form av retning og peking. Disse sammenhengene kan kanskje forstås som et ønske om å tydeliggjøre meningen for leseren.

I lys av Clarks teori om språkbruk kan en se at en av hans forutsetninger for språkbruk og språking er at «language use is a species of joint actions» (1996, s. 23). Som nevnt i teorikapittelet, betyr dette at all språking krever minst to deltagere, dette uansett om deltagerne er faktiske personer eller innbilte personer. Denne «joint action», eller felles aktiviteten, som språkbrukerne er en del av, krever at en tilpasser seg etter hverandre. En må bruke kontekstens og modalitetenes affordanser til å skape forståelig mening. Derfor kan en

kanskje ikke konkludere med at skriveren ikke er bevisst leseren, nettopp fordi språking ifølge Clark alltid er en samhandling mellom flere, det involverer alltid taleren, tegnerens eller skriverens mening og lytteren, avleseren eller leserens forståelse.

Kanskje handler denne overtydelige plasseringen om en skriver som er vant til en ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og derfor opplever at det nye språket og den nye modaliteten krever andre ferdigheter enn han eller hun er vant til. Å kommunisere på andre måter enn primærkommunikasjonen, krever spesielle ferdigheter, blant annet det å forholde seg til common ground. For skriverne av elevtekstene er kanskje tilfellet at de er usikre på hvilken common ground de har med leseren. Dette er en av konsekvensene av å kommunisere med noen man ikke ser, og der produksjonen av mening og leserens forståelse ikke skjer simultant. Jo nærmere relasjon en har til avleseren, lytteren eller leseren, jo større common ground har en. Som skriver vil en aldri kunne vite helt sikkert hvem som er leseren. I dette tilfellet kan en nok regne med at skriverens tenkte leser kan være læreren, som igjen vil gi konsekvenser for hvordan en tilpasser kommunikasjonen. Likevel gir skrivingens modalitet en større mulighet for andre lesere, ikke bare den tiltenkte. Det er umulig å skape forståelig mening uten en common ground med leseren. Elevenes overtydelighet i peking kan kanskje derfor forklares som deres måte å forsikre seg om at leseren har muligheten til å forstå meningen som produseres.

5.5 Avsluttende drøfting

De ulike språkteoriene fokuserer på ulike mål med både språkutviklingen og språkbruken. Transspråkingspedagogikk fokuserer på at det endelige målet er effektiv kommunikasjon (García & Wei, 2019). Med dette som mål bruker en den språkkunnskapen en har fra alle språkene en kan, og tar utgangspunkt i konteksten for mest mulig effektiv kommunikasjon i den situasjonen en står i der og da. Larsen-Freeman viser at en som språkinnlærer hele tiden forsøker å komme til orden, for å kunne bruke språket på riktig måte (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman, 2011). Det som oppsummerer disse er det endelige målet om å skape mening som både en selv og leseren, lytteren eller avleseren oppfatter. Kanskje kan en si at en som språkbruker gjennom egen språkkunnskap, leseren, lytteren eller avleserens språkkunnskap og konteksten skaper mening, og at det er det til slutt driver en som språkbruker.

García og Li hevder at når «språkvitenskapen har et så smalt perspektiv på språket som et avgrenset system med et fast sett med regler, er det ikke rom for å forstå alt det intrikate ved menneskenes kreativitet, interaksjoner og kunnskaper» (García & Wei, 2019, s. 51). Dette er et argument for at vi trenger å forholde oss til språk med et videre perspektiv. Elevtekstene viser en språklig kreativitet. Selv om det er andrespråket de uttrykker seg på, kan en se at måten de bruker førstespråket som ressurs inn i andrespråket viser kreativ problemløsning i møte med de språklige utfordringene. Det krever språkkunnskap på sitt førstespråk for å bruke dette som en ressurs for å skape mening på andrespråket. At der er kongruens mellom innlærerperformansen og førstespråkperformansen, kan vise til at kunnskapen og kompetansen språkbrukeren har om sitt førstespråk, skaper et behov på andrespråket. Som jeg gjennom min analyse har vist, kan språktrekkene som er funnet antyde at skriverne av elevtekstene har et ekstra behov for å plassere objektene inn i fortellingene ved bruk av peking. Dette kan være et språktrekk de henter fra sitt førstespråk, og som er en avgjørende faktor for å kunne skape mening i en tegnspråklig tekst.

Et annet begrep García og Li drar fram er *interaksjon* (2019), som kan sammenliknes med Clarks begrep «joint actions» (1996). Begge begrepene peker på at meningsskapning er en prosess der mange faktorer, både ytre og indre, er med og påvirker. Samarbeidet, samhandlingen og interaksjonen mellom disse er grunnleggende for at meningen som produseres forstås på riktig måte. I elevtekstene kommuniserer skriveren med leseren. Som analysen viser, kan de avvikene en finner i tekstene argumenteres for å være handlinger med mål om å kommunisere godt og tydelig med leseren. Den tilsynelatende overdrevne plasseringen av objekter, kan vise en språkbruker som forsøker å bruke et felles forståelsesrom og slik sikre seg at leserens blick er der det skal være. For å skape mening er en avhengig av at skriver og leser sitter igjen med samme meningsinnhold. For å sikre dette, kan det se ut til at skriveren bruker peking som en aktiv strategi i kommunikasjonen.

I møte med elevtekstene står en i det Bakthin kaller et spenningsfelt mellom en felles språknorm og den individualistiske språkbruken (Bailey, 2012). Motivasjonen for å finne avvik i elevtekster er ikke å finne feil, og slik underbygge eller jobbe mot et monospråklig ideal. Det handler heller om å finne ut av hva som skjer når to språk er i interaksjon med hverandre, og hvordan dette kan komme til uttrykk i tekst. Når Halvorsen hevder at språk skiller seg fra hverandre i *hvordan* ting blir uttrykt, ikke i *hva* en kan uttrykke (2020), kan en kanskje tenke seg til at ved å ta i bruk et større språkrepertoar vil en også oppleve å klare å uttrykke seg på flere måter ved at de ulike språkene utfyller hverandre. Flerspråklig vil

kunne berike språkbruken, men dette fordrer at en klarer å utnytte konteksten på en god nok måte slik at språkingen ikke skaper forvirring, men mening.

Som både heteroglossia, transspråking og språkøkologi har som hovedpoeng, skjer ikke språk i et vakuum. Interaksjonen med omgivelsene er en viktig del av språkingen der både kultur, språkbrukeren og leseren, lytteren eller avleseren står i et avhengighetsforhold til hverandre for å skape mening (Bailey, 2012 ; Bø et al., 2018; García & Wei, 2019). Et videre perspektiv på språk i møte med elevtekstene, kan kanskje hjelpe en å se interaksjonen eleven har med disse faktorene på veien mot å skape en meningsfylt tekst. Det handler om å ikke se på elevtekstenes avvik som mangel på kompetanse, men som et resultat av interaksjon mellom kultur, språktendenser og egen språkkompetanse. Dette vil, som analysen og diskusjonen viser, hjelpe en til å svare på *hvorfor* overforbruk av pekeord eller overkommunisering av plassering er en språktendens en kan finne i de ulike elevtekstene. Å for eksempel se at en mulig tolkning av skribernes bruk av «der» kan spores tilbake til transfertendens, og at språkinnlærerne ser ut til å forsøke å skape et skriftlig tegnrom, forteller noe om hvordan elevene forholder seg til konteksten. Det kan være med å fortelle om et behov for å skape et visuelt språkkrom i den skriftlige teksten, nemlig fordi formingen av det visuelle rommet er en så grunnleggende del av deres førstespråk, og dermed en del av deres individuelle kontekst og kultur. Som García og Wei understreker er et slikt perspektiv på språking med på å underbygge et språkperspektiv som både er sosialt relevant og demokratisk (García & Wei, 2019).

5.6 Oppsummering

Å trekke inn modalitet og modalitetsskiftet i møte med elevtekstene gir en ny dimensjon i møte med andrespråktekster. Det kan være en hjelp til bedre å forstå og kanskje også forklare de språktrekkene en finner. Ved bruk av teori har det vært interessant å se hvordan noen av funnene kan argumenteres for å være et resultat av et romlig språk i møte med et lineært språk. Modalitetsskiftet betyr også kontekstskifte, som også betyr at en må lære nye måter å peke på med den nye modaliteten og med en ny kontekst. Når den semiotiske strategien er så viktig i tegnspråklig kommunikasjon, kan funnene fra elevteksten vise at dette kanskje overføres til skriftspråk som en strategi for å komme fra kaos til orden. I tillegg kan den hyppige bruken også sees som en kommunikasjonsstrategi for å skape common ground med leserne, og lede dem gjennom teksten. Å se på avvikene som bevisste handlinger har åpnet

opp for en forståelse for at det kanskje er nettopp i avvikene språkene møtes, og utfyller hverandre.

6 Avslutning

Når jeg først startet å analysere elevtekstene møtte jeg tekstene med denne problemstillingen: *Hvilke andrespråktrekk kan en finne i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel?* Etter nærmere lesing la jeg merke til elevenes hyppige bruk av «der», og jeg ble nysgjerrig på hva som kunne være grunnen til det. Det slo meg så at grunnen kanskje kunne være at elevene faktisk ikke bare skifter språk, men at de også de skifter modalitet. Dette gjorde at min endelige problemstilling ble: *Hvordan kan andrespråkteori bidra til å forklare hvordan skifte av modalitet kan komme til uttrykk i elevtekster skrevet av elever med nedsatt hørsel?* I tillegg lurte jeg på: Hvordan kommer peking til uttrykk i skiftet fra et tredimensjonalt språk til et lineært språk i elevtekstene? Hvordan kan andrespråkteori hjelpe oss til å forklare og forstå elevens avvik når de skifter fra et tredimensjonalt språk til et lineært språk? Disse spørsmålene ble sentrale når elevtekstene og teorien skulle undersøkes og diskuteres videre.

Gjennom diskusjonen har jeg vist hvordan andrespråkteori kan bidra til å forklare hvordan skifte av modalitet kommer til uttrykk i elevtekstene. Funnene fokuserer spesielt på hvordan dette kommer til uttrykk gjennom tekstlig peking. Skiftet av modalitet fordrer kanskje også skifte av kontekstens affordanser, og dermed må andrespråkbrukeren lære nye måter å bruke konteksten på for å slik også lære en ny måte å språke på. I denne læringsprosessen kan språkinnlæreren havne i kaotisk tilstand, der han eller hun skal skape mening i en ny kontekst, på et nytt språk og gjennom en ny modalitet. Som mellomspråkteorien viser, danner språkinnlæreren hypoteser basert på første- og andrespråket. Dette kan sees som et forsøk på å komme til orden igjen, og slik lære og få en større forståelse av innlærerspråket. Med utgangspunkt i at elevtekstene er skrevet av bevisste språkbrukere, kan en argumentere for at avvikene ikke er et resultat av skrivere som ikke er bevisst leseren. Det kan heller se ut til å være et resultat av å ønske å kommunisere godt og å skape common ground mellom skriver og leser.

6.1 Implikasjoner for lærerlivet

Denne studien er gjort i forbindelse med master i skolerettet utdanningsvitenskap. Det er derfor interessant å se på hvordan disse funnene kan få implikasjoner for lærerlivet og arbeidet i skolen. Når læreplanen forteller oss at skriving er en grunnleggende ferdighet, forteller det oss at dette er en ferdighet som skal ha stor plass i opplæringen i alle fag. Det er

viktig å gi elevene de verktøyene de trenger for å bli delaktige samfunnsborgere. Dette fordrer en skriveundervisning som er tilpasset elevene, også de som går under *Opplæringslova* §2-6. Det er lærerens ansvar å gi elevene den tekstkompetansen de trenger for å kunne være kreative, skape, ordne og strukturere tankene sine, også på skriftspråket. *Alle* elever har rett til å gå ut av grunnskolen med en utdanning som har åpnet verden og fremtiden for dem (Opplæringslova, 1998, §1). Som jeg la fram innledningsvis, er det likevel slik at elever med nedsatt hørsel generelt sett ligger bak sine jevnaldrende i skoleprestasjoner, også når det kommer til skriving. Dette forteller oss at opplæringen av denne elevgruppen fortsatt har behov for endring og utvikling.

Kanskje denne studien kan bidra til at en får et videre perspektiv på hvordan en ser på «feil» eller avvik i elevtekster. Avvik er ikke nødvendigvis på grunn av mangel på kompetanse, de kan også fortelle oss om en læringsprosess som er i gang hos eleven. I noen tilfeller kan det være slik at der vi finner avvik, nettopp er der språkene elevene har kompetanse i, møtes. Kanskje er det på disse stedene eleven har hentet kompetanse fra sitt førstespråk, og de kan derfor vitne om kreativ språkbruk og problemløsning. Det betyr at avvikene bærer med seg viktig informasjon til oss lærere, da de kan fortelle oss hvor eleven trenger støtte i andrespråkopplæringen. Grunnlaget for språkundervisningen bør derfor være at elevene kan språk. Elevene har kompetanse i språk. Som lærer må man ta denne kompetansen på alvor, og bruke den som en ressurs inn i språkundervisningen. En må forsøke å knytte det eleven kan til ny kunnskap. Siden eleven allerede har kompetanse i språk, betyr det at en har et utgangspunkt og et grunnlag til å snakke om språk. Det blir lærerens og elevens common ground. Dermed kan en også gjøre skriveren bevisst de ulike språkenes affordanser. Det handler om å vite hva som er likt og hva som er annerledes i de ulike språkene. Kanskje er kontekst noe en i denne sammenhengen skal legge fokus på, hvilken kontekst har skriftlig språk og hvilken kontekst har tegnspråk? Hva skiller de to kontekstene, og videre, hva betyr disse forskjellene for hvordan vi kan bruke de ulike språkene? For at dette skal være mulig må språklærerne være nysgjerrig på elevene og deres språking. Med nysgjerrighet som utgangspunkt kan man utforske språk og språking sammen med elevene.

Det å ha kompetanse i språk er læreren og elevens common ground. Hvis læreren i tillegg kan førstespråket til eleven, er det en stor fordel. Dette fordi den common ground da blir enda større. Når læreren kan elevens førstespråk betyr dette at læreren også har en større forutsetning for å forstå språktrekkene en finner i elevtekstene. Når en kan forstå de bedre, gir dette og grunnlag til bedre tilrettelegging og undervisning. I tillegg vil elevene også kunne bli

undervist i et andrespråk på førstespråket, som kanskje vil gi eleven bedre forståelse for språket og dets mange nyanser. Det handler om å kunne bruke hele språkrepertoaret til eleven for en god og effektiv opplæring, i tillegg til å gjøre eleven selv bevisst på den kompetansen han eller hun faktisk sitter med.

Å bruke de ulike modalitetenes affordanser kan også være en ressurs å ta med seg videre i undervisningen. Kanskje er det nettopp i opplæringen av språk som baseres på ulike modaliteter ekstra viktig å gjøre elevene klare over dette skillet mellom språkene, i tillegg til å vise helt konkret hvordan språkene bruker konteksten på ulike måter for å skape mening. Da kan en for eksempel vise forskjellene på hvordan peking skjer på tegnspråk og hvordan det skjer på skriftspråk. I tillegg gir det også muligheten til å bygge broer mellom språkene, ved å vise at begge bruker peking, men det får ulike uttrykk i de ulike språkene. Igjen er lærerens egen kompetanse på både første- og andrespråket en fordel i en slik undervisningsform.

6.2 Veien videre

Denne studien konsentrerer seg om fem elevtekster. Analysen og diskusjonen gir et forslag til forklaring på de språktrekkene som er funnet i tekstene. Som nevnt tidligere er ikke dette nok data til å kunne trekke noen allmenngyldig konklusjon. Likevel belyser den en interessant faktor i andrespråkforskningen: modalitetsskifte. Det å se på hva som skjer med andrespråkbrukerens mellomspråk og språking når han eller hun skal forholde seg til et andrespråk, som i tillegg er basert på en annen modalitet enn språkinnlærerens førstespråk, er spennende. Det å forske på en elev med nedsatt hørsels andrespråktrekk i skriftspråk, finnes det en del studier på. Men å ta med modalitetsperspektivet, og hva som skjer når det romlige møter det lineære, trengs å undersøkes mer. Dette er også et tema som med fordel kan undersøkes videre med flere nyanser. Dette kan blant annet handle om å undersøke nærmere om informantene kan flere språk enn norsk tegnspråk og norsk skriftspråk. I tillegg har jeg hentet data fra ungdomstrinnet. Kanskje vil det være nyttig å se om, og i så fall hvordan, dette kommer til uttrykk i tekster skrevet av yngre elever, som er på et tidligere stadium av språkinnlæring på både første- og andrespråket. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt peking som bare er én av de semiotiske strategiene Pierce mener er felles for alle språk. Kanskje vil det være interessant undersøke om også å beskrive og avbilde, som også er grunnleggende semiotiske strategier, kommer til uttrykk i modalitetsskiftet.

Teorien viser at å lære et nytt andrespråk og uttrykke seg på en ny modalitet handler om en ny måte å organisere virkeligheten og kommunisere mening. En må lære hva konteksten tillater og hvordan en kan få uttrykt det en vil uttrykke. Språkinnlærerens dynamiske språkinnlærerprosess kan føre til både kaotisk språkbruk, men også kreativ språkbruk og problemløsning. Å møte denne prosessen med raushet og nysgjerrighet kan absolutt gi spennende funn, og tillegg kan det kanskje hjelpe oss litt nærmere en forklaring på hva som skjer når det romlige språket møter det lineære språket.

7 Litteratur

- Andenæs, E. (1984). Morsmål, mellomspråk, målspråk - hvordan lærer vi nye språk? I A. Hvenekilde & E. Ryen (Red.), *"Kan jeg få ordene dine, lærer?" : artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. Landslaget for norskundervisning (LNU) : Cappelen
- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge.
- Busterud, G. (2018). Generativ grammatikk og andrespråktilegnelse IA.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* Cappelen Damm Akademisk
- Bø, V., Ferrara, L. & Halvorsen, R. P. (2018). Språkøkologi: språk og språking i økologiske termer IH. M. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Talking: språkarbeid og profesjonsøvelse* Gyldendal
- Clark, H. H. (1996). *Using language* Cambridge University Press
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fenning, C. D. (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International. Hentet 10.05.22 fra <https://www.ethnologue.com/enterprise-faq/how-many-languages-world-are-unwritten-0>
- Ferrara, L. (2019). Coordinating signs and eye gaze in the depiction of directions and spatial scenes by fluent and L2 signers og Norwegian Sign Language *Spatial Cognition & Computation*, 19, 220-251. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.oslomet.no/doi/full/10.1080/13875868.2019.1572151>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk
- Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances IJ. J. Gibson (Red.), *The ecological approach to visual perception* (s. 127-143). Houghton Mifflin
- Gujord, A.-K. H. & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad - status og trendar i norsk andrespråksforskning IA.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* Cappelen Damm Akademisk
- Hagen, J. E. (2002). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn: innføring i norsk tegnspråk* Fagbokforlaget
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* Universitetsforlaget
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemning i skolen : en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte* (Bd. no. 32). Skådalen kompetansesenter.
- Hilditch, G. & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkeleven og målspråket IM. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen* Universitetsforlaget
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* Universitetsforlaget
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst IR. Netland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget
- Kermit, P. S. (2018). Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen? . I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* . Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Forskningsetikk i kvalitativ forskning IR. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning IR. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? . I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* Fagbokforlaget

- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: grammatiske begreper og metoder* Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires *International Journal of Multilingualism* 14:3, 219-232.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development acquisition ID. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis Group
- Malmquist, A. K. & Mosand, N. E. (1996). *Se mitt språk!* Døves Forlag AS.
- Marschark, M. & Knoors, H. (2018). Sleuthing the 98% Solution in Deaf Education IH. Knoors & M. Marschark (Red.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* Oxford University Press Inc.
- Menéndez, B. (2010). Cross-Modal Bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.oslomet.no/doi/full/10.1080/13670050903474101>
- NAOB. (2022a). *Semiotikk* NAOB: det norske akademis ordbok Hentet 24.02.22 fra <https://naob.no/ordbok/semiotikk>
- NAOB. (2022b). *Økologi*. NAOB: det norske akademis ordbok Hentet 24.02.22 fra <https://naob.no/ordbok/%C3%B8kologi>
- NDF. (2016). *doveforbundet.no*. Norges Døveforbund. Hentet 10.04.22 fra <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/hva>
- NorskDøvemuseum. *Norsk døveskolehistorie*. www.norsk-dovemuseum.no. Hentet 28.04.22 fra <https://norsk-dovemuseum.no/norsk-skolehistorie>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* Fagbokforlaget
- Nygård, M. (2020). Grammatiske studier av elevers skriftspråkskompetanse. I R. Netland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pharies, D. A. (1985). *Charles S. Peirce and the Linguistic Sign* (Bd. 9). John Benjamins Publishing Company.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* Cappelen Damm Akademisk
- Rosenthal, A. (2009). Lost in transcription: the problematics of commensurability in academic representations of American Sign Language *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language*, 29-5, 595-614. <https://doi.org/10.1515/text.2009.031>
- Rønning, M. (2020). Morfologi IM. Rønning, K. Sørland & O. Vaagen (Red.), *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren* Cappelen Damm Akademisk
- Schönström, K. & Holmström, I. (2020). Using L1 sign language to teach writing IR. S. Rosen (Red.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* Routledge.
- Språklova. (2021). *Lov om språk (språklova)* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=108%20L%20\(2019-2020\)](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=108%20L%20(2019-2020))

- Språkrådet. (2021a). *Hvor mange tegnspråk finnes det i verden?* sprakradet.no. Hentet 10.05.22 fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnspk/hvor-mange-tegnspk-finnes-det-i-verden/>
- Språkrådet. (2021b). *Norsk*. www.sprakradet.no. Hentet 19.04.22 fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Spraka-i-Norden/Norsk/>
- Svinndal, E. (2002). *Døve og sterkt tunghørtes norskkunnskaper - en analyse av grunnskoleelevers skriftlige tekster ved hjelp av andrespråkteori* Skådalen kompetansesenter
- Sørland, K. (2020). Norsk som andrespråk IM. Rønning, K. Sørland & O. Vaagen (Red.), *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Cappelen Damm Akademisk
- Tapio, E. (2019). The patterned ways of interlinking linguistic and multimodal elements in visually oriented communities. *Deafness & Education International*, 21, 133-150.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2. . utg.).
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktikk* (S. M. Lund, Overs.). Fagbokforlaget
- Traavik, H. (2014). Elevttekstanalyse som vurderings- og kartleggingsverktøy IM. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, Skrive, Regne: pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. www.udir.no. Hentet 02.03.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kunnskapsløftet - elever med tegnspråk* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-for-horselshemmede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk for elever med tegnspråk* (NOR05-05). <https://www.udir.no/lk20/nor05-05>
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk - en grunnbok* Cappelen Damm akademisk
- Zahl, T. S. (2000). *Døves tospråklighet: hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* [Hovedoppgave, Universitetet i Oslo].
- Øgreid, A. K. (2021). Elevttekster som empirisk materiale i kvalitative studier IE. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskningen: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* Universitetsforlaget

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Infobrev og samtykkeskjema

Infobrev til elever og foresatte ved ungdomstrinnet på Vetland skole

Jeg heter Malene Johansen. Jeg er utdannet grunnskolelærer og skriver i år master innenfor emnet tegnspråkdidaktikk på Oslomet. Gjennom lærerutdanningen og nå i masterløpet har jeg spesielt interessert meg for temaet skriving i skolen. Ifølge læreplanen er skriving en grunnleggende ferdighet, og skriving i alle fag er et viktig prinsipp i skolen. Å bli gode skrivere er viktig, da dette er en ferdighet det stilles større og større krav til jo høyere opp i skoleløpet og utdanningsløpet en kommer. Som lærer ønsker jeg å hele tiden ha et øye for hvordan man kan forbedre og utvikle undervisningen og opplæringen, slik at det gagnar elevene på best mulig måte. Jeg håper at jeg gjennom forskningen kan få en videre forståelse av hvordan en kan jobbe med dette i lærerhverdagen.

Hva er prosjektet, og hvordan skal tekstene brukes?

Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan kan teori om andrespråklæring i møte med elevtekstanalyse gi støtte og kompetanse til tegnspråklige elevers skriveopplæring?*

Jeg ønsker å analysere elevtekster med utgangspunkt i andrespråkteori, og i møte med tekstene beskrive språktendensen jeg finner i dem. Dette for å videre kunne bruke funnene til refleksjon og diskusjon om hvordan kunne bedre skriveopplæringen i skolen. Det er viktig å understreke at det er *tekstene* som blir mitt forskningsobjekt, ikke elevene.

Jeg er i kontakt med [REDACTED]¹⁶ om å kunne få tilgang til tentamens-/ heldagsprøvetekstene elevene leverer nå før jul.

Hva innebærer det å delta?

Det eneste som kreves av eleven for å være med på dette er å samtykke til at teksten han eller hun skriver på tentamen/heldagsprøven gjøres tilgjengelig for forskningsprosjektet. Jeg vil *ikke* ta kontakt med eleven for intervju eller samtale om teksten, da jeg så vidt vil vite hvem som har skrevet hvilken tekst. Igjen vil jeg understreke at det *ikke* er eleven som skal forskes på, men teksten.

Anonymisering

Anonymisering kommer til å være min førsteprioritet i forskningen. Dette vil innebære å ta vekk alt av persongjenkjenning, som navn og skole. I tillegg kommer jeg ikke til å si noe om hvilken klasse elevtekstene er fra, kun at det er fra ungdomstrinnet. Når tegnspråkmiljøet er så lite som det er anser jeg det som nødvendig i anonymiseringen å ikke nevne eksakt alder på elevene som har skrevet tekstene.

¹⁶ Personidentifiserende informasjon

Samtykke fra foresatte og eleven

Til forskningen min er det nødvendig med samtykke fra foresatte for at jeg kan bruke elevenes tekster. I tillegg er det viktig at eleven selv også samtykker at jeg kan bruke teksten hans eller hennes. Det betyr at jeg trenger deres bekreftelse ved signatur. Denne bekreftelsen vil *ikke* bli lagt inn i oppgaven som vedlegg. Av etiske grunner vil jeg nevne at jeg har fått tillatelse fra foresatte og eleven til å bruke tekstene og legge ved dette infoskrivet som vedlegg.

Hvis dette er noe du som foresatt eller eleven selv ikke har lyst å være med på, er dette selvfølgelig helt i orden. Og gjennom forskningsperioden kan du når som helst ta kontakt med meg og trekke bekreftelsen.

Mvh.

Malene Johansen

s313462@oslomet.no

Samtykke

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og samtykker med dette at elevteksten kan brukes i prosjektet.

Foresatte: _____ Dato: _____

Elev: _____ Dato: _____

8.2 Vedlegg 2: Utklipp fra oppgaveheftet

«NOR0052 norsk for hørselshemma/hørselshemmede. Sentralt gitt eksamen for elever/elever etter 10. trinn» (23.05.2014)

Side 6:

Del A

Del A har to oppgaver som begge er knyttet til de to vedlagte tekstene på s. 8. Du må lese tekstene og velge å svare på enten A1 eller A2.

Oppgave A1

Bruk de vedlagte utdragene fra Twilight-serien «Ved daggry» og fra brødrene Grimms eventyr «Døden som gudfar». Gi eksempler på og sammenlign ulike virkemidler som gjør det skremmende å lese disse to tekstene. Begrunn hvorfor du har trukket fram akkurat disse virkemidlene. Skriv en sammenhengende tekst.

Oppgave A2

Bruk de vedlagte utdragene fra Twilight-serien «Ved daggry» (vedlegg 1) og fra brødrene Grimms eventyr «Døden som gudfar» (vedlegg 2). Oppsummer kort hovedinnholdet i tekstene. Beskriv og sammenlign hovedpersonene og miljøet i de to utdragene. Skriv en sammenhengende tekst.

Del B

Del B har fire oppgaver. Du skal svare på én av oppgavene.

Oppgave B1

Du har i forberedelsesmaterialet lest tre strofer fra diktet «Du må ikke sove». Diktet ble skrevet av Arnulf Øverland for å advare nordmenn om hva som var i ferd med å skje i Europa før 2. verdenskrig, i 1937.

Skriv en tekst som skal formidle opplevelser og følelser, og hvor miljøet er knyttet til tiden og omgivelsene som kommer frem i diktet. Teksten skal skrives i førsteperson.

Lag en tittel som passer til teksten din.

Side 7:

Oppgave B2

Tekstene «Nødnummer på sms», «Så mye vil havet stige på grunn av global oppvarming» og «Blodspor» i forberedelsesmateriellet omhandler alle noe som mange vil oppleve som skremmende.

Skriv en tekst hvor du greier ut om, gir eksempler på og reflekterer over det som kan være eller er skremmende for deg eller andre. Teksten skal ha som formål å informere leseren.

Lag en tittel som passer til teksten din.

Oppgave B3

Et kjent norsk forlag har utlyst en skrivekonkurranse for ungdom. Temaet er «Grøss og gru», og tekstene skal publiseres på et nettsted for ungdom. Formålet er å underholde de som liker «sug i magen»- og «hjertet i halsen»-opplevelser.

Lag en fengende tittel til teksten din.

Oppgave B4

Du kommer til skolen og møter skiltet: «Nedlagt» Skriv en tekst der hensikten er å overbevise leseren om at det er behov for og nødvendig å opprettholde et eget skoletilbud for døve og hørselshemmede. Vær gjerne kreativ i måten du prøver å overbevise leseren på.

Lag en tittel som får frem hensikten med teksten din.

Vedlegg 1 og 2

1) Utdrag fra Twilight-boken *Daggry* av Stephaine Meyer



Trekanten med de tre eldste løste seg endelig opp da det lød et dirrende brak, og en dyp, smal sprekk åpnet seg i sikksakk tvers over lysningen. Jorda skaket et øyeblikk under føttene på meg og snødrivene raste ned i hullet, mens tåken, hoppet lett over, like upåvirket av tyngdekraften som av vinden. Aro og Caius sto med vidåpne øyne og så jorda sprekk opp, og Marcus vendte også blikket dit, totalt følelsesløs. De sa ikke noe, de ventet, de også, idet tåken nærmet seg oss. Vinden hvinte høyere nå, men greide likevel ikke å få tåken til å skifte retning. Jane smilte. Så traff den en vegg. Jeg kjente smaken i munnen straks den traff skjoldet mitt – den var tykk og søt og vammel og fikk meg til å tenke på sånt bedøvelsesmiddel som tannlegen pleide å bruke. Tåken bølget oppover, lette etter en brist, et svakt punkt. Den fant ikke noe. De søkende fingrene snodde seg opp og rundt og prøvde å finne en vei inn, og det ble klart hvor vanvittig stor den beskyttende hinnen min faktisk var. Det var noen som gispet på begge sider av Benjamins juv. «Godt gjort, Bella!» heiet Benjamin lavt. Smilet mitt vendte tilbake. Jeg så Alec knipe øynene sammen, og mens tåken fåfengt spant rundt kanten av skjoldet mitt, så jeg for første gang tvil i ansiktet hans.

2) Utdrag fra Brødrene Grimms eventyr *Døden som gudfar*



«Denne gangen skal jeg tilgi deg fordi du er gudbarnet mitt. Men våger du det en gang til, skal det koste deg ditt eget liv, og jeg tar deg selv med meg.» Ikke lenge etter var det kongsdatteren, kongens eneste barn, som ble alvorlig syk. Faren gråt både dag og natt, slik at han ble helt blind. Og han lot det bli kjent at den som kunne redde hans datter fra døden, han skulle bli hennes mann og arve kronen. Da nå legen kom til den sykes seng, så han døden stå ved fotenden.

Han skulle ha husket på dødens advarsel, men kongsdatterens skjønnhet og utsikten til å bli hennes mann og arve kronen hadde fått ham til å glemme alt annet. Han så ikke de sinte blikkene døden sendte ham, og hvordan han hyttet til ham med den tørre neven. Han tok den syke, la hodet der føttene hadde ligget og gav henne av urten. Og med det samme fikk hun farve i kinnene og livnet til. Da døden så seg lurt for andre gang og bedratt for det som var hans eiendom, gikk han med lange skritt frem mot legen og sa: «Nå er det ute med deg, og din tur er kommet.» Han grep ham med sine iskalde hender så hardt at de ikke kunne komme seg løs, og tok ham med seg inn i en underjordisk grotte.