

Elevers metasproglige repertoire om egne tekster i danskfaget

Morten Tannert, Kristine Kabel & Sanne Floor Bendixen
Aarhus Universitet, VIA University College

Indledning¹

Anvendelsen af metasprog, dvs. sprog der refererer til og beskriver andet sprog, er en central del af alle sprogvidenskabelige discipliner. For eksempel har metasproget i dele af logikken og analytisk filosofi handlet om sandhedsbetingelser og semantik (fx Tarski, 1933), mens det i en strukturalistisk og grammatisk tradition har handlet om at kategorisere og systematisere sproglig struktur. I Jakobsons (1960) velkendte beskrivelse af sprogets metasproglige funktion pointeres det imidlertid, at det metasproglige ikke alene angår disse mere formaliserede domæner, hvor metasprog tjener specialiserede vidensformål, men i lige så høj grad er knyttet til kommunikation i bred forstand, hvor mennesker gennem interaktioner prøver at komme i gensidig forståelse af hinanden ved fx at stille opklarende spørgsmål og afklare betydningen af bestemte ord.

Dette brede perspektiv på metasprog har dannet grobund for en række empiriske studier af, hvorvidt metasprog har betydning for børns sproglige udvikling. Det gælder både i ontogenetisk forstand i forhold til sprogtilenelsesteorier om førskolebørn (fx Tomasello, 2003; Vygotsky, 1962), men det gælder særligt også i mere pædagogisk og didaktisk forstand i empiriske undersøgelser af grammatikundervisning og af grundskoleelevers læse- og skriveudvikling. Ved sidstnævnte

¹ Denne artikel er en del af forskningsprojektet "Writing Education: The more specific relations between students' writing and metalinguistic repertoires" (2022-2025), som er finansieret af Carlsbergfondet. Foruden forfatterne til denne artikel deltager også Mette Vedsgaard Christensen og Lise Olsen i projektet.

har der særligt været fokus på sammenhængen mellem elevers ekspliciterede metasprog og kvaliteten af deres skrivefærdigheder (se fx Myhill et al., 2012, 2020). Den underliggende antagelse er, at tilegnelsen af metasprog muliggør refleksivitet over eget sprog og tekster, hvilket i sidste ende formodes at føre til bedre tekster, og derfor er det at undersøge elevers metasprog blevet fremhævet som *the missing link* i at forstå det gode skriveklasserum (Fontich, 2016). Derudover peger en del forskningslitteratur også på den iboende værdi af metasproglig viden som en kilde til indsigt i menneskelig erfaring og socialt og kulturelt liv (Hudson, 2004; Sheehan et al., 2021; van Rijt & Coppen, 2017).

I denne artikel afrapporterer vi fra et større tekst- og klasserumsstudie (se også Kabel et al., 2024), hvor vi netop undersøger, hvad der kendetegner elevers metasproglige repertoire om egne tekster skrevet i forskellige skrivesituationer i danskundervisningen på 5. og 8. klassetrin. Studiet bidrager med viden om, hvordan man kan undersøge elevers metasproglige repertoire empirisk, og hvad der kendetegner elevers metasproglige repertoire i en dansk skolekontekst. I denne artikel præsenterer vi, hvordan et begreb om metasprogligt repertoire kan beskrives og afgrænses teoretisk, og vi kommer med empiriske eksempler på, hvordan elevers metasproglige repertoire kommer til udtryk i forbindelse med tekstinterviews.

Metasprogligt repertoire

Når vi bruger begrebet metasprogligt repertoire i kontekst af danskfagets skriveundervisning, bruger vi det om deres eksplicite repertoire. Vi forstår det som deres mundtlige sprog om skriftsproglige valg, sådan som det kommer til udtryk i samtaler i klasserummet og i interviews om egne skoletekster. Vi ser metasproget som tæt forbundet med elevernes tænkning om sprog og deres muligheder for at udtrykke sig skriftsprogligt. For at indkredse begrebet metasprogligt repertoire nærmere vil vi i dette afsnit kort beskrive, hvad vi forstår ved henholdsvis *metasprog* og *repertoire*.

Elevers måder at bruge sprog til at tænke og tale om skriftsproglige tekster på er som nævnt forbundet med det, Jakobson (1960) definerede som sprogets metasproglige funktion (Camps et al., 2000; Kabel et al., 2024). Der er altså en indbygget refleksiv mulighed i sproget, en

mulighed for at anvende sprog til at udtrykke sig om sprog. Samtidig kan al sprogbrug med Bakhtin (2003) siges at bære reminiscenser af andres ytringer i sig, og selve det at bruge sprog kan ses som en metasproglig aktivitet i sig selv. Netop begrebet metasproglig aktivitet har bl.a. Camps & Milian (2000) samt Fontich (fx 2016) brugt til at undersøge spanske grundskoleelevers såvel ubevidste som bevidste metasproglige aktivitet under gruppeskrivning. Den ubevidste aktivitet identificerede de for eksempel i elevernes reformuleringer under tekstskebelsesprocessen og den bevidste aktivitet i deres udsagn om skriftsproget undervejs. Med deres undersøgelser har de bl.a. vist, at den ubevidste og bevidste metasproglige aktivitet ikke er adskilte aktiviteter, men faktisk er gensidigt fremkaldende. Tilsvarende har van Lier (2004) skelnet mellem det, han kalder *practical* og *discursive* metasproglig opmærksomhed, parallelt til begreberne ubevidst og bevidst, samt til procedural og deklarativ viden (Watson & Newman, 2017). Inden for en *language awareness*-tradition har Berry (2005) ligeledes skelnet mellem *macro-metalanguage* og *micro-metalanguage*, hvor det første begreb henviser til, at sproget indeholder en refleksiv dimension og kan alludere til anden sprogbrug, mens det andet henviser til et mere ekspliciteret metasprog om sprog. Han pointerer om denne dobbelte forståelse: "There is a danger here, however, in that all language could be said to involve a 'meta' level, that is, some form of awareness that language use is taking place; metalanguage would then become indistinguishable from language" (Berry, 2005: 8-9). I vores brug af metasprog anerkender vi, at sproget har en indbygget refleksiv karakter og bærer reminiscenser af andre ytringer i sig, ligesom skrivning involverer en ubevidst eller praktisk metasproglig aktivitet eller opmærksomhed, og at der også i tekster kan henvises direkte til andres ytringer gennem brug af metadiskursive udsagn (Hyland, 2017), men vi reserverer alligevel betegnelsen metasprog til et eksplicit metasprog, som det kommer til udtryk i elevers udsagn om sprog i egne eller andres tekster. Med andre ord er vi i studiet optaget af, hvordan elever adresserer og reflekterer over (skrift)sprog som artefakt (Myhill et al., 2022) og derigennem også som et objekt, de kan forme, interagere med og handle igennem (Halliday, 1978, Miller, 1984).

Hvad angår *sprog* i metasprogligt repertoire, så forstår vi det som udsagn, der kan være rettet mod såvel form, funktion som begrundelse. Vi følger her blandt andre Watson & Newman (2017), som i deres skoleskrivestudie i en engelsk udskolingskontekst har defineret elevers metalingvistiske refleksioner som en eksplicit adressering af skriftsprog i tekster: “This comprises consideration of both form and function: it can occur with or without the use of a specific body of terminology and may be accompanied by an ability to relate linguistic features to authorial intention or impact on a reader.” (Watson & Newman, 2017: 382). I danskfaget undervises elever i et metasprog i blandt andet grammatikundervisningen, men fokus er traditionelt her på et metasprog rettet mod formaspekter, for eksempel når elever lærer at identificere ordklasser og sætningsled (Kabel et al., 2022). I denne artikel tager vi afsæt i en forståelse af sprog som et produkt af social interaktion (Halliday, 1978: 1) og i socialsemiotikkens forsøg på at inkludere *la parole* i *la langue* (Hasan, 2014) på den måde, at vi ikke kun er interesserede i elevers metasprog om formaspekter, men også om valg og betydningsaspekter – det sidste undersøger vi især gennem elevers begrundelser for skriftsproglige valg. I empirisk skoleskriveforskning med interesse for elevers metasprog er der en tradition for at undersøge metasproget med fokus på, hvilke sproglige niveauer det er rettet mod. Som uddybet nærmere i Kabel et al. (2024) så skelner Gombert (1992) således mellem et fonologisk, semantisk, syntaktisk, tekstuel og pragmatisk niveau, og det er videreført i flere studier. Watson & Newman (2017) skelner mellem metasprog om ordvalg og betydning (*metasemantic reflections*), metasprog om ordrækkefølge og sætningens led (*metasyntactical reflections*) og metasprog om tekstsammenhænge (*metatextual reflections*). Camps et al. (2000) skelner mellem *utterances on text structure* og *linguistic aspects*, hvor det sidste inddeles i leksikalske aspekter, sætningssyntaks og kohæsion. Ligeledes skelner Love & Sandiford (2016) mellem tekst-, sætnings- og ordniveau og kombinerer dette med et fokus på metafunktionerne i systemisk funktionel lingvistik. Vi har i dialog med denne tradition valgt at skelne mellem et metasprog på tekst-, sætnings- og ordniveau, samt formalia, og elevers begrundelser kan angå et pragmatisk niveau, når skriftsproglige valg fx relateres til skriverens intention og effekten på læseren (jf. Watson & Newman,

2017). Vi forventer ikke, at elevernes repertoire udtrykkes gennem etablerede lingvistiske termer, så derfor undersøger vi ikke kun, hvilke sproglige niveauer metasproget er rettet mod, men også om eleverne formulerer sig med eksempler på formelle termer eller anvender mere uformelle beskrivelser, eller om de måske alene eksemplificerer det, de taler om gennem tekstciter.

For at runde af med *repertoire* i metasprogligt repertoire så forstår vi det som den enkeltes metasproglige repertoire, men at det udvikles gennem interaktion med andre, og at det kan faciliteres gennem undervisning og gennem en rettedhed også mod metasproget selv. I litteraturen bruges også begreber som førnævnte metasproglig aktivitet (fx Camps et al., 2000, Fontich, 2016), metasproglig opmærksomhed (van Lier, 2004), metasproglig refleksion (Watson & Newman, 2017) og for eksempel metasproglig forståelse (Gombert, 1992, Myhill et al., 2012). Med repertoire-begrebet lægger vi større vægt på metasproget selv frem for fx opmærksomhed eller forståelse, men vi forudsætter, at metasproget er direkte forbundet med sproglig opmærksomhed og tænkning samt med udviklingen af et skriftsprogligt repertoire - eller som formuleret af Halliday (1993: 109): “to attend to language itself [is] a necessary condition for becoming a reader and writer”.

Elevers metasproglige repertoire i tekstinterviews

Studiet er designet som et kvalitativt tekst- og klasserumsstudie, hvor vi har fulgt fire 5. klasser og fire 8. klasser i foråret 2023 og foråret 2024, hvor eleverne har skrevet hhv. en argumenterende og en fortællende tekst. Vi har foretaget parvise tekstinterviews med seks fokuselever fra hver klasse om hver af de to tekster (to interviews per elev). I alt har vi foretaget 50 parinterviews af cirka 30 minutters varighed hver. Fokuseleverne er valgt i dialog med lærerne ud fra, om de blev vurderet til at være middel i klassen i forhold til skrivning, under middel eller over middel med det mål at få så stor bredde i eksempler på metasprog som muligt.

Udviklingen af rammeværket til analyse af elevernes metasproglige repertoire er sket iterativt og gennem kollektive sessioner i en vekselvirkning mellem teoretisk-analytiske begreber og begyndende analyser af interviewene (Kabel et al., 2024: 6). Det endelige rammeværk består af fem hovedkategorier, hvoraf de tre, der direkte er

forbundne med citater fra elevernes tekster, beskrives i denne artikel (indrammet med rødt i figur 1): *skriftsproglige valg*, (med) *hvilket metasprog* og *begrundelser for valg*. De to øvrige hovedkategorier *engagement med videnskilder* og *genre – indlejret i kulturer* findes beskrevet og eksemplificeret i Kabel et al. (2024). Som struktur for interviewene bad vi hver elev finde og citere noget, han/hun godt kunne lide i sin egen tekst eller synes fungerede godt, som vi så talte med eleverne om (se fx Laursen, 2018; Lillis, 2001). Analyserne af interviewene har efterfølgende rettet sig mod de tre hovedkategorier: 1. hvilke skriftsproglige valg eleverne fremhæver i teksten, 2. med hvilket metasprog, 3. og med hvilke begrundelser (se figur 1).

	skriftsproglige valg	(med) hvilket metasprog	begrundelser for valg	engagement med videnskilder
lokalt repertoire	struktur og sammenhæng	eksempel	evaluering	undervisning
	indholdsvalg	eksempel (omformuleret)	'mig' som skriver	hjem
	syntaktiske valg	uformelt	konvergens	kulturelle artefakter, inkl. egne skriftsproglige erfaringer
	leksikale valg	formelt (grammatisk)	'mig' som læser	
	spørgsmål	formelt (genre)	effekt på læser	
	formalia & layout		prompt	egne livserfaringer
			genreforventninger	
			ydre forhold (metalingvistisk funktion)	
	genre – indlejret i kulturer			
globalt repertoire	formål			
	tekstkaraktéristika			
	modtager-/læser-opmærksomhed			
	formål i skolen			
	mit formål			

Figur 1: Oversigt over kategorier i metasprogligt repertoire

Skriftsproglige valg

Som det fremgår af figur 1, består hovedkategorien *skriftsproglige valg* af seks underkategorier, hvoraf de fire (struktur og sammenhæng, syntaktiske valg, leksikalske valg, formalia og layout) er konstrueret i dialog med den ovenfor præsenterede tradition for at undersøge elevers metasprog i relation til egne tekster med et fokus på sproglige niveauer, og derudover har vi tilføjet to datadrevne underkategorier, som omhandler indholdsvalg og spørgsmål, fordi vi kunne iagttage, at flere af elevernes valg relaterede sig til disse.

For at eksemplificere elevernes skriftsproglige valg tager vi afsæt i følgende interviewuddrag med Kim fra 8. klasse, som har skrevet en argumenterende tekst (et debatindlæg om slutshaming). I transskriberingen af interviewene har vi kun anvendt skriftsprogets sluttegn og markeret oplæsning af tekst og udeladelse af tekst. Pauser i tale er markeret med ”()”.

- | | |
|-------------|--|
| Kim | Ja øhm ja lidt det jeg kom ind på før med det kvindelige fænomen. Øhm der har jeg skrevet: (oplæsning) Mange forveksler tit slutshaming med at det udelukkende er et kvindeligt fænomen men det er det ikke [udeladt tekst] Og så har jeg skrevet sådan her: (oplæsning) Betyder det at disse kvinder ikke besidder nogen form for empati? (oplæsning slut) [udeladt tekst] Jamen jeg tror ikke der er mange der ved at det også er mændene det går ud over. |
| Kim | Ja. Og så har jeg også stillet det åbne spørgsmål () eller ikke et åbent spørgsmål men jeg kommer tilbage til det nede i min øh () i min øh hvad er det nu det hedder. Lige under () eller lige over konklusionen så svarer jeg sådan på |
| Interviewer | På det spørgsmål du stiller der? |
| Kim | Ja sådan at jeg laver en rød tråd eller sådan. |

I uddraget ser vi eksempler på flere forskellige skriftsproglige valg. Kim angiver, at han først og fremmest fremhæver sit valgte citat, fordi det siger noget om slutshaming som et kønnet fænomen. Det er således et eksempel på det, vi i rammeværket kalder *indholdsvalg*. Vi ser også, at han specifikt peger på det at stille spørgsmål som et virkemiddel, hvilket er et eksempel på underkategorien *spørgsmål*, og desuden nævner han citatets sammenhæng med konklusionen, dvs.

et konkret afsnit i teksten, hvilket er et eksempel på underkategorien *struktur og sammenhæng*. Eleverne fremhæver således flere forskellige skriftsproglige valg i samme sekvens.

Metasprog

Med hovedkategorien metasprog fokuserer vi på karakteren af det metasprog, eleverne anvender, når de taler om deres skriftsproglige valg. Underkategorien *eksempel* adresserer, at eleven ved at parafrasere tæt eller læse op fremhæver et bestemt sted i sin tekst. Det gælder fx, når Kim i uddraget ovenfor læser: ”Betyder det, at disse kvinder ikke besidder nogen form for empati?”. Nogle elever nøjes med at citere, hvilket ifølge Liberg et al. (2011) er mindre krævende, hvorimod andre elever begrundet deres skriftsproglige valg ved hjælp af et etableret formelt metasprog. Sidstnævnte ser vi fx, når Kim efter sin oplæsning fortæller, at han kæder sit spørgsmål i citatet sammen med konklusionen, idet ”konklusionen” må anses for at være et genkendeligt, etableret metasprog om en teksts struktur. Vores underkategorier opdeler det formelle metasprog i hhv. et grammatisk og et genreorienteret fokus, så når Kim taler om konklusionen i en argumenterende tekst, placerer det sig i underkategorien formelt (genre). Et eksempel på formelt metasprog om grammatik ses i nedenstående intervieweksempel med Søren.

Interviewer	Hvad er det nu du synes der fungerer godt?
Søren	Det der med at man lige får beskrevet den der første sætning med at han trasker ud på marken. Det beskriver jo også lidt at han er bondemand ikke?
Interviewer	Ja
Søren	Og så er det bare beskrevet at han er 17 år. Han er høj kraftig og han bor hos sin onkel fordi hans forældre døde. Jeg synes der er sådan ()
Otto	Og det fik du beskrevet på tre linjer?
Interviewer	Ja. Så () så ja det svarede du faktisk næsten selv på hvis man skulle have skrevet det på den anden måde så kunne du have skrevet ’Han var bondemand’ eller?

- Søren Ja. Man kan skrive () man kan også godt skrive 'Robbin han er 17 år og han bor hos sin onkel'.
- Interviewer Ja. Men hvorfor har du så skrevet det på den der måde?
- Søren For at folk skal få lyst til at læse videre. Og fordi vores lærer har sagt at vi skal putte adjektiver ind.
- Interviewer Uh. Og er der nogen adjektiver her?
- Søren Ja med høj og kraftig () øhm, det var lige () så skal () da han var lille også.
- Interviewer Ja. Og hvad gør adjektiver ved en tekst?
- Søren At den bliver mere spændende at der er levende sprog.

Metasproget i eksemplet med Søren er således både formelt grammatisk (henvisningen til adjektiver) og uformelt (henvisningen til ”levende sprog”). Sidstnævnte placerer sig i underkategorien uformelt, fordi der findes et mere præcist, etableret metasprog bag det, Søren taler om. Med underkategorien uformelt får vi således øje på, at elever også engagerer sig i skriftsproglige valg, som de ikke nødvendigvis har et genkendeligt, etableret metasprog for.

Den sidste underkategori *eksempel (omformuleret)* anvender vi, når en elev enten spontant eller initieret af interviewer omformulerer et sted i teksten. Camps et al. (2000) peger på, hvordan elevers *attempted text* – en ikke-realiseret tekst, der fungerer som alternativ til den faktisk nedskrevne tekst – skaber et rum for metalingvistisk aktivitet. Når Søren fx siger: ”Man kan også godt skrive 'Robbin han er 17 år og han bor hos sin onkel'”, så åbner det for en efterfølgende metasproglig sammenligning af det citerede eksempel og det omformulerede eksempel, og i uddraget ovenfor viser Søren, hvordan han reducerer det omformulerede eksempel ved fx at udelade adjektiver. Det kan tyde på, at elevers omformuleringer har potentiale til at involvere kompleks sproglig viden, hvilket også er en pointe hos van Rijt et al. (2023).

Begrundelser for skriftsproglige valg

Den tredje analytiske hovedkategori angår de begrundelser, som eleverne giver for deres skriftsproglige valg. Med henvisning til de teoretiske traditioner, vores studie er i dialog med, skal kategorien

forstås bredt, så den også indeholder pragmatiske overvejelser om fx afsenderes intention og en modtagerrettet opmærksomhed. Sidstnævnte ser vi i det tidligere eksempel med Kim, når han siger: ”Jamen jeg tror ikke der er mange der ved at det også er mændene det går ud over” og hos Søren, når han ønsker, at ”folk skal få lyst til at læse videre”. Begge udsagn er eksempler på *effekt på læser*, og de viser, hvordan elevernes fokus på deres læser ofte findes som generaliserede og indefinitte aktører (hér: mange; folk). Kim fortæller derudover om sin fortællende tekst: ”Altså for mig så får jeg sådan et billede af hvordan det faktisk er og jeg føler at jeg er mere til stede når jeg læser den her som om at ja jeg faktisk kan se det for mig selv når de åbner skydedørene og ja”, hvilket er et eksempel på underkategorien *mig som læser*, hvor eleven begrundet sit valg med sin egen læsning af egen tekst. I uddraget af interviewet med Søren findes desuden et eksempel på, at vi også inkluderer mere subjektive evalueringer i elevernes begrundelser, idet Søren fx giver udtryk for, at adjektiver gør en tekst ”mere spændende” (underkategorien *evaluering*).

I følgende uddrag ser vi et eksempel på den begrundelse, vi kalder *mig som skriver*, som grundlæggende handler at bringe sig selv tydeligt i spil som afsender af teksten.

- | | |
|-------------|--|
| Mikkel | Men lige her til sidst så tænkte jeg at for at folk virkelig skal forstå det ikke så derfor så brugte jeg ordet øh eller ordene (oplæsning) som har ondt i røven (oplæsning slut). |
| Interviewer | Ja. |
| Mikkel | Fordi det vil man jo normalt ikke skrive. |
| Interviewer | Nej. |
| Mikkel | Men det er bare for at forstærke min pointe. |
| Interviewer | Ja. Det er jo et godt eksempel i hvert fald på at her er der nogle ord du har valgt af en bestemt grund. |
| Mikkel | Ja. |

Eksemplet opfatter vi som et udtryk for, at Mikkel bruger et normbrud til at markere sig som afsender, idet han aktivt begrundet sit ordvalg ved at kontrastere til det, han forestiller sig, er mere genrekonformt sprog. Vi ser derudover, at nogle elever begrundet deres valg med,

at det konvergerer med en erfaret virkelighed (underkategorien *konvergens*). Mikkkel fremhæver fx senere et interview, han selv har lavet som en del af forberedelsen til at skrive en fortællende tekst: ”vi interviewer dem jo også af en grund. For at bruge det så i stedet for bare at tage vores egne tanker ind i det hun har sagt så vælger vi også at skrive hvad hun har sagt præcist uden at vi selv har rørt noget ved det”. I Mikkels begrundelse ligger, at tekstens indhold er i overensstemmelse med det, hans informant har sagt.

Metasprogligt repertoire i hybride skrivepraksisser med generativ KI

Som vi har set i ovenstående gennemgang af vores tre kategorier, undersøger vi i bred forstand elevers metasproglige engagement med egne tekster. Selvom det ikke har været en eksplicit del af denne undersøgelse, er det imidlertid vanskeligt at beskæftige sig med elevers metasprog om egne tekster uden at diskutere det i kontekst af den velsagtens mest markante udvikling inden for skrivning de sidste mange årtier, nemlig fremkomsten af generativ kunstig intelligens (GKI). Selvom skrivning altid har været uløseligt forbundet med teknologi (Fischer, 2001), markerer GKI et markant nybrud i skrivningens historie, idet den mekaniserer og automatiserer produktionen af skriftsprog og dermed grundlæggende ændrer de mekanismer og roller, som hidtil har kendetegnet skriveprocesser i skolen (Kalantzis & Cope, 2025), idet elever med GKI fx kan uddelegere kognitive kerneopgaver i skriveprocessen såsom idégenerering og produktion af sprog (Yang et al., 2024).

GKI er baseret på statistiske sandsynligheder for sekvenser af tokens. Den genererer tekst (og billeder) ud fra mønstre i store datamængder, men naturligvis uden dybere forståelse for det indhold, der formidles, og den kontekst, som en tekst skal fungere i (Cope & Kalantzis, 2024). I en komparativ undersøgelse af tekster skrevet af henholdsvis en gruppe danskstuderende på universitetet og ChatGPT peger Blom et al. (2024) på, at de KI-genererede tekster ofte er mere genrekonservative og sprogligt konforme, mens Herbold et al. (2023) og Dilai & Dilai (2025) finder en større andel nominaliseringer og færre diskursive og epistemiske markører i KI-genererede tekster. Selvom disse tekster naturligvis er under hastig forandring, i takt

med at nye og forbedrede sprogmodeller dukker op, åbner det for et mere gennemgående spørgsmål, som angår elevernes mulighed for at engagere sig metasprogligt i skriveprocesser, når deres tekster bliver til i dialog med andre helt konkrete stemmer i de KI-genererede tekster. Tekstens stemme, som ofte er fremhævet som en central del af danskfaglig skrivning (fx Krogh, 2012), bliver i denne forbindelse et vigtigt begreb til at forstå, hvordan tekster produceres i samarbejde mellem elev og GKI. KI-genererede tekster kan til en vis grad godt reproducere mange af de sproglige træk, der bruges til at realisere stemme i en tekst, fx i professionel akademisk skrivning (Overgaard & Berthelsen, 2024), men de sociale og dialogiske dimensioner, som også kendetegner den stemme, en elev skriver frem i sin tekst (Tardy, 2012), er naturligvis vanskelige at reproducere computationelt. Det kræver en metareflekterende skriver, der aktivt forholder sig til tekstens pragmatiske betingelser og de passende skriftsproglige valg og begrundelser, som disse medfører.

I et studie af amerikanske high school-elevs kollaborative skriveprocesser med ChatGPT peger Levine et al. (2024) på, at der netop i det dialogiske perspektiv mellem elevs egne tekster og de KI-genererede ligger et potentiale i, at eleverne kan blive mere opmærksomme på deres egne sproglige og stilistiske valg samt disses retoriske effekter. Eleverne i studiet er fx optagede af forskelle i stemme og stil mellem deres egne tekster og de tekster, som ChatGPT har skrevet. Studiet understreger således, at hybride skrivepraksisser, hvor eleverne skriver kollaborativt med assistance fra GKI, netop lægger op til meget metasproglig aktivitet, men at denne også er vigtig for, at eleverne kan foretage skriftsproglige valg, der gør en tekst til ens egen. Der er således ikke noget, der tyder på, at tilegnelsen af et metasprogligt repertoire i den brede forstand, vi har beskrevet i denne artikel, bliver mindre vigtig for elever i skolen med fremkomsten af GKI.

Litteratur

- Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitj (2003). *Ordet i romanen*. Gyldendal
- Berry, Roger (2005). Making the Most of Metalanguage. *Language Awareness*, 14(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/09658410508668817>

- Blom, Jonas Nygaard, Holsting, Alexandra, & Svendsen, Jesper Tinggaard (2024). På sporet af chatbottens sproglige fingeraftryk: En sproglig ophavsanalyse af tekster skrevet af danskstuderende og ChatGPT. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 1(65), 79–110. <https://doi.org/10.7146/nys.v1i65.142936>
- Camps, Anna, Guasch, Oriol, Milian, Marta, & Ribas, Teresa (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. I Anna Camps & Marta Milian (red.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (s. 103-124). Amsterdam University Press.
- Camps, Anna & Milian, Marta (red.) (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam University Press.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2024). A multimodal grammar of artificial intelligence: Measuring the gains and losses in generative AI. *Multimodality & Society*, 4(2), 123–152. <https://doi.org/10.1177/26349795231221699>
- Dilai, Marianna & Dilai, Iryna (2025). AI vs humans: A corpus-based study of English academic writing. I Maria Banas & Gregorz Wlazlak (red.), *Language, Technology, Humanities in Society 5.0* (s. 145–160). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737017633.145>
- Fischer, Steven Roger (2001). *A history of writing*. Reaktion Books.
- Fontich, Xavier (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- Gombert, Jean Emile (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.
- Hasan, Ruqaiya (2014). Towards a paradigmatic description of context: Systems, metafunctions, and semantics. *Functional Linguistics*, 1(9), 1-54.
- Herbold, Steffen, Hautli-Janisz, Annette, Heuer, Ute, Kikteva, Zlata, & Trautsch, Alexander (2023). A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. *Scientific Reports*, 13(1), 18617. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45644-9>
- Hudson, Richard (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Hyland, Ken (2017). Metadiscourse: what is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Jakobson, Roman (1960). Linguistics and poetics. I Thomas Albert Sebeok (red.), *Style in Language* (s. 350–377). MIT Press.
- Kabel, Kristine, Christensen, Mette Vedsgaard, & Brok, Lene Storgaard (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>

- Kabel, Kristine, Christensen, Mette Vedsgaard, Tannert, Morten, Olsen, Lise, & Bendixen, Sanne Floor (2024). *Manual for analyse af elevers metasproglige repertoire*. DPU, Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.537>
- Kalantzis, Mary, & Cope, Bill (2025). Literacy in the Time of Artificial Intelligence. *Reading Research Quarterly*, 60(1), 1–34. <https://doi.org/10.1002/rrq.591>
- Krogh, Ellen (2012). Literacy og stemme - Et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I Sigmund Ongstad (red.), *Nordisk modersmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 260–289). Novus forlag.
- Laursen, Helle Pia (2018). ”Jeg sidder inde i den tekst”. Om skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstræk. I Anne Marit Vesteraas Danbolt, Gunhild Tomter Alstad & Gunhild Tveit Randen (red.), *Litterasitet og flerspråkighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 41–56). Fagbokforlaget.
- Levine, Sarah, Beck, Sarah, Mah, Chris, Phalen, Lena, & Plttman, Jaylen (2024). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, & Folkeryd, Jenny (2011). Scientific Literacy and Students’ Movability in Science Texts. I Cedric Linder, Leif Östman, Douglas A. Roberts, Per-Oluf Wickman, Gaalen Ericksen & Allan MacKinnon (red.), *Exploring the landscape of scientific literacy* (s. 74–89). Routledge.
- Lillis, Theresa M. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Love, Kristina, & Sandiford, Carmel (2016). Teachers’ and students’ meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, 80, 204–216. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.001>
- Miller, Carolyn Rae (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–176. <http://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Myhill, Debra, Jones, Susan, Lines, Helen, & Watson, Annabel (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students’ writing and students’ metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, Debra, Newman, Ruth, & Watson, Annabel (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43, 5–16. <https://doi.org/10.1007/bf03652040>
- Myhill, Debra., Newman, Ruth, Watson, Annabel, & Jones, Susan (2022). Writing dialogues: Metalinguistic talk about writing. I Randi Solheim, Hildegunn Otnes, & Marit Olave Riis-Johansen (red), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 71–93). Universitetsforlaget.
- Overgaard, Ea Lindhardt, & Berthelsen, Ulf Dalvad (2024). Kan AI reproducere fagdisciplinær stemme? Et komparativt korpusbaseret studie af GPT4’s evne til at reproducere fagdisciplinær stemme i AI-genereret sprogvidenskabelig prosa. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 1(65), 41–78. <https://doi.org/10.7146/nys.v1i65.143044>

- Sheehan, Michelle, Corr, Alice, Havinga, Anna, Kasstan, Jonathan, & Schifano, Norma (2021). Rethinking the UK Languages Curriculum: Arguments for the Inclusion of Linguistics. *Modern Languages Open*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.368>
- Tardy, Christine (2012). Current Conceptions of Voice. I Ken Hyland & Carmen Sancho Guinda (red.), *Stance and Voice in Written Academic Genres* (s. 34–48). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137030825_3
- Tarski, Alfred (1933). The Concept of Truth in Formalized Languages. I *Logic, Semantics, Metamathematics* (2. udgave, s. 152–278). Hackett.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Educational Linguistics. Springer Netherlands
- van Rijt, Jimmy, & Coppen, Peter-Arno (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, Jimmy, Banga, Ariana, & Goudbeek, Martjin (2023). Getting a load of linguistic reasoning: How L1 student teachers process rules of thumb and linguistic manipulations in discussions about grammar. *Applied Linguistics*, 1-27. <https://doi.org/10.1093/applin/amad011>
- Vygotsky, Lev (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Watson, Annabel Mary, & Newman, Ruth Malka Charlotte (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing, *Language Awareness*, 26(4), 381-398. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410554>
- Yang, Kaixun, Rakovic, Mladen, Liang, Zhiping, Yan, Lixiang, Zeng, Zijie, Fan, Yizhou, Gasevic, Dragan, & Chen, Guanliang (2024). Modifying AI, Enhancing Essays: How Active Engagement with Generative AI Boosts Writing Quality. *arXiv Preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.07200>