



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master i lærerspesialist	Vårsemesteret, 2020  Åpen
Forfatter: Tove Kristin Bakaas	<i>Tove Kristin Bakaas</i> (signatur forfatter)
Veileder: Marit Aasen	
Tittel på masteroppgaven: En casestudie: sjangerkriterier, ordbank og modelltekst som stillas i andrespråksskriving  Engelsk tittel: Case study: genre criteria, word bank and model text as scaffolding in second language writing	
Emneord: Andrespråkselever Andrespråksskriving Stillasering Sjangerkriterier Ordbank Modelltekst	Antall ord: 23230 + vedlegg/annet: 1609  Stavanger, 28/05/20 dato/år

## Sammendrag

Denne masterstudien handler om hvordan andrespråkselever gjør seg nytte av støttende stillas i egen skriving. Problemstillingen er nærmere presisert til å gjelde på hvilken måte andrespråkselever på ungdomstrinnet gjør seg nytte av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skal skrive en filmanmeldelse.

For å finne svar på problemstillingen, valgte jeg å designe et undervisningsforløp der stillasarbeid sto i fokus. Jeg brukte den australske sjangerpedagogikken som inspirasjon da jeg planla undervisningen og skriveforsker Pauline Gibbons sine teorier om stillasering ligger som et grunnlag i utprøvingen.

Datamaterialet i studien består av fire elevtekster skrevet av andrespråkselever på ungdomstrinnet. Felles for elevene er at de har kort botid i Norge og de har arabisk som morsmål. I analysen av tekstene har jeg sett på hvilke spor sjangerkriterier, ordbank og modelltekst gir når det gjelder struktur, innhold og språk i elevenes tekster.

Resultatene fra analysen er ikke, og kan heller ikke bli, entydige. Hver elev har gjort seg nytte av stillasene på sin måte, om enn i større og mindre grad. Men en kan summere med at sjangerkriterier, ordbank og modelltekst var til hjelp for de fire elevene da de skulle skrive filmanmeldelse for første gang. Det studien også forsiktig kan indikere, er at de elevene som har kommet lengst i sin andrespråkutvikling, drar mest nytte av de stillasene denne studien omhandler. Her er det imidlertid behov for mer forskning for å kunne fastslå om dette er funn som kan generaliseres.

## Forord

12. mars 2020 kom regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltak siden fredstid, og den forutsigbare verden vi var vant til ble med ett uoversiktlig. Vi måtte reorientere oss. I løpet av rekordtid la skoleverdenen om strukturen, undervisningen og kommunikasjonsformen. Vi gikk inn i en utprøvende periode med hjemmeundervisning og hjemmekontor. Midt i alt dette hadde jeg en masteroppgave som skulle skrives og fullføres. Heldigvis. Arbeidet med masteroppgaven var av de få tingene som var ved det gamle, og det var godt å ha et prosjekt å klamre seg til. Jeg overdriver hvis jeg sier at jeg alltid har hygget meg med denne skrivingen, for det har vært en uendelighet med opp- og nedturer. Men likevel ble masteroppgaven noe konstant å holde fast i denne rare og usikre våren.

Master-reisen startet for tre år siden, da jeg forventningsfull tok toget til Stavanger for å starte på lærerspesialiststudiet i norsk. Det toårige studiet ga meg mengder med ny kunnskap og ny innsikt. Og det ga meg tro på egen kompetanse. Derfor vil jeg takke de som ledet lærerspesialiststudiet: Toril ved Lesesenteret og Marthe og Trude ved Skrivesenteret. Takk for kunnskap. Takk for inspirasjon. Takk for veiledning. Uten den ballasten dere ga meg, ville jeg aldri våget å starte på et masterprosjekt. Takk! I tillegg vil jeg takke alle medstudentene fra lærerspesialiststudiet. Tenk å få dele to år sammen med så kloke og morsomme mennesker! Og når noen av dere valgte å gå for master, og heia oss andre frem og ville ha oss med. Ja, da ble beslutningen tatt. Klart jeg skal det! Klart jeg skal skrive master! Klart jeg skal få det til!

Og nå, når masterskrivingen er ved veis ende, må jeg få takke de som har gjort det mulig for meg å fullføre et masterprosjekt. Aller først vil jeg takke rektoren min som ga meg muligheten. Deretter vil jeg takke Maria Jensen ved UiS som har styrt masterstudiet med stødig hånd og motiverende holdning. Jeg vil takke veilederen min Marit Aasen ved UiS for kyndig veiledning og gode, konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke elevene som deltar i studien min. Til slutt vil jeg takke de viktigste; familien min. Takk for tid. Takk for rom. Takk for at vi fikk dette til, til tross for ukesvis med trangboddhet med fire stykker tett i tett på hjemmekontor. Det kunne blitt vanskelig. Men vi klarte det! Tusen takk!

Mai, 2020

Tove Kristin Bakaas

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Forord .....	ii
1.0 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Studiens relevans .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.4 Problemstilling .....	5
1.6 Begrepsavklaring .....	6
1.7 Oppgavens struktur .....	7
2.0 Teori .....	8
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	8
2.2 Stillasbygging .....	9
2.3 Andrespråksutvikling .....	11
2.3.1 Begynnerspråket .....	12
2.3.2 Reisverkspråket .....	12
2.3.4 Utbyggingsspråket .....	12
2.3.5 Mot et jevnaldringslikt norsk .....	13
2.4 Sjangerpedagogikken .....	13
2.5 Sjangerkriterier som stillas .....	14
2.6 Ordbank som stillas .....	15
2.7 Modelltekst som stillas .....	16
3.0 Metode .....	18
3.1. En kvalitativ casestudie .....	18
3.2 Innsamling av data .....	19
3.3 Feltnotater .....	19
3.4 Gjennomføring av skriveprosessen .....	20
3.4.1 Skjematisk oversikt over undervisningsopplegget .....	20
3.4.2 Første undervisningsøkt .....	21
3.4.3 Andre undervisningsøkt .....	21
3.5 Tekstanalytisk tilnærming .....	27
3.5.1. Analyse kategorier: struktur, innhold og språk .....	27
3.6 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger .....	29
3.6.1 Reliabilitet og validitet .....	29
3.6.2 Etske betraktninger og personvern .....	30
4.0 Analyse .....	32

4.1 Analyse av elevtekst A.....	32
4.1.1 Elevtekst A.....	33
4.1.2 Struktur.....	33
4.1.3 Innhold.....	35
4.1.4 Språk.....	37
4.2. Analyse av tekst B.....	39
4.2.1 Elevtekst B.....	40
4.2.2 Struktur.....	40
4.2.3 Innhold.....	41
4.2.4 Språk.....	43
4.3 Analyse av tekst C.....	45
4.3.1 Elevtekst C.....	46
4.3.2 Struktur.....	46
4.3.3 Innhold.....	47
4.3.4 Språk.....	49
4.4 Analyse av tekst D.....	50
4.4.1 Elevtekst D.....	51
4.4.2 Struktur.....	51
4.4.3 Innhold.....	52
4.4.4 Språk.....	53
5.0 Drøfting og oppsummering av studiens funn.....	55
5.1 Nyttene av støttende stillaser i skriveopplæring på andrespråk.....	55
5.1.1 Nyttene av sjangerkriterier.....	55
5.1.2 Nyttene av ordbank.....	57
5.1.3 Nyttene av modelltekst.....	58
5.2 Å strekke seg i sin andrespråsutvikling.....	59
5.3 Funnenes implikasjoner for undervisningspraksis.....	60
6.0 Konklusjon.....	63
7.0 Referanseliste.....	65
7.1 Figur.....	67
Vedlegg.....	68

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ifølge GSI-tallene fra 2018 går bare 11% av andrespråkselevne i Norge i mottaksklasser (Utdanningsdirektoratet, 2018). En mottaksklasse er et fulltidstilbud der elevene i opptil to år får intensiv norskopplæring før de starter i ordinære klasser. De fleste barn og unge som ankommer Norge starter derimot direkte i ordinære klasser, med tilbud om noen timer grunnleggende norskopplæring i uka. Dette er også tilfelle ved min skole der andrespråkselever med kort botid i Norge i gjennomsnitt har tre til fire undervisningstimer med grunnleggende norskopplæring i uka.

Jeg har jobbet med grunnleggende norskopplæring de to siste årene. Formålet med opplæringen i grunnleggende norsk er å «fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på skolen» og elevene skal «utvikle sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Er det mulig å få til rask og god norskopplæring når en bare har tre til fire timer i uken? I følge Cummins (2008) tar det fem til syv år for elever å lære seg et nytt språk så godt at de vil ha tilstrekkelig utbytte av ordinær klasseromsundervisning.

En kan derfor mene at det er urimelige krav som stilles til denne gruppen elever når de tildeles noen få undervisningstimer med særskilt norskopplæring i uka. På disse timene skal elevene lære seg et nytt språk. De skal lære å uttrykke seg både muntlig og skriftlig på norsk. De skal lære å lese og skrive på norsk. Det innebærer at de må lære atskillige ord og begreper og de må lære å anvende dem riktig. I løpet av disse timene skal de opparbeide seg grunnleggende ferdigheter og de skal lære norsk så godt at de samtidig kan følge ordinær klasseromsundervisning i de andre skolefagene. Det er store krav som stilles til disse elevene.

Like fullt er det min oppgave som lærer i faget å tilrettelegge for en undervisning som støtter dem på veien. Jeg må støtte dem slik at de fortsatt kan utvikle ordforrådet og begrepsforståelsen. Jeg må støtte dem slik at de får utviklet sin evne til å uttrykke seg, både muntlig og skriftlig. Men det er ikke opplagt hvordan jeg som lærer kan hjelpe dem på best mulig måte. Det har fått meg til å stille spørsmål ved hva slags støtte som er mest formålstjenlig i norskopplæringen. Jeg er spesielt opptatt av hvordan en effektivt kan støtte elevene i skriving på andrespråket. Skriving er en læringsvei til det nye språket, men det er samtidig utfordrende for elevene å utforme tekster på et språk de ikke har full kontroll på.

Interessen for andrespråkselevs skriving har sammenheng med at jeg våren 2019 skrev en forskning- og utviklingsoppgave ved Universitetet i Stavanger, der jeg gjorde en mellomspråksanalyse av en tekst skrevet av en elev med norsk som andrespråk. I en slik analyse tar en utgangspunkt i en skriftlig eller muntlig elevtekst og går systematisk gjennom de språklige nivåene. Målet er å se hva eleven mestrer og hva han bør jobbe med videre. I min FOU-oppgave analyserte jeg en skriftlig elevtekst ved at jeg skildret feil eleven hadde gjort blant annet når det gjaldt morfologi og syntaks, og jeg forsøkte å forklare feilene utfra ulike teorier om mellomspråk. Arbeidet med mellomspråksanalysen ga meg erfaring med å oppdage eller forstå hva ved det norske språket elever kan streve med. Det ga meg også mer innsikt i hva elevene trenger i opplæringen og at de har behov for støtte for å komme seg videre i sin språkutvikling. Dermed gjorde dette arbeidet meg mer nysgjerrig på hvordan en kan tilrettelegge for gode skriveprosesser for andrespråkselever.

Det å lære å skrive på et nytt språk innebærer ikke bare å lære ord, grammatikk og syntaks, men det «innebærer også å bli kjent med en (ny) tekstkultur og bestemte måter å formidle kunnskap og konstruere identiteter på» (Jølbo i Golden og Selj, 2015, s. 131).

Andrespråkselevne må derfor også sosialiseres inn i en tekstkultur. Denne tanken finner vi igjen i det nye Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), der skriving av ulike teksttyper eller sjangre trekkes frem som en viktig komponent i opplæringen: «elevne skal utvikle leseferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å skrive tekster i ulike sjangre og for ulike formål». Det er nettopp å legge til rette for skriveprosesser som gir elevene støtte i å skrive tekster i ulike sjangre og for ulike formål jeg ønsker å utforske i dette prosjektet.

## 1.2 Studiens relevans

Å skrive tekster i ulike sjangre og for ulike formål er utfordrende for mange elever, også de med norsk som morsmål. Det er svært utfordrende for andrespråkselever å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre på norsk. Det kan være flere årsaker til dette. De har, naturlig nok, et begrenset vokabular i norsk. Siden ulike språk har ulik oppbygging, kan grammatikk og syntaks også være utfordrende for andrespråkselever. Det som i tillegg kan vanskeliggjøre sjangerskriving for andrespråkselever er at de kan ha andre tekstreferanser, og dermed liten erfaring med de teksttypene og sjangrene vi bruker i norsk skole. De skal altså lære seg sjangertrekk på et språk som de er i ferd med å lære seg. De står da overfor det Laursen og Holm (2010) kaller en dobbel utfordring. Siden skriving innen visse sjangre har

noen «bestemte forventninger om innhold, språkbruk og fortellerposisjon knyttet til seg», påpeker Jølbo at nye skrivere kan få innsikt i disse tekstnormene ved å kopiere andres tekster eller ved å bruke modelltekster (Jølbo i Selj og Golden, 2015, s. 130). Arbeid med modelltekster har sitt opphav i sjangerpedagogikken i Australia. Pedagogikken imøtekommer det å lære å skrive i ulike sjangre med eksplisitt sjangeropplæring. Det er her jeg henter inspirasjon til utforming av mitt prosjekt. I teoridelen vil jeg gjøre mer rede for denne pedagogikken.

Jølbo trekker frem bruk av modelltekster i skriveopplæringen for andrespråkelever. Jeg har også erfart at modelltekst kan være et godt støttestillas for elevene når de skal skrive tekster i ulike sjangre. Likevel er jeg nysgjerrig på bruken av ulike typer stillaser som støtte gjennom en skriveprosess

### 1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del kunnskap allerede om hva som kjennetegner god skriveundervisning for andrespråkelever. En viktig studie i en norsk kontekst er Berggreen, Sørland og Alvers *God nok i norsk*-prosjekt, som ble gjennomført i perioden 2007-2010. Det var et større språkvurderingsprosjekt med utgangspunkt i tospråklige elevers skriftlige tekster og over 600 elevtekster utgjorde forskningsmaterialet. Berggreen og hans kollegaer studerte og analyserte ulike språklige nivåer, som fonologi, ortografi, morfologi og syntaks, i elevtekstene. De vurderte også elevenes tekst- og sjangerkompetanse. De så da på elevenes skriftprestasjoner i tre sjangre: fortellinger, saktekster om hverdagslige emner og en bestemt sakteksttype; «det faglige sammendrag» (Berggreen, Sørland og Alver, 2012, s. 121). Målet med prosjektet var å få mer kunnskap om språk- og skriveutvikling hos andrespråkelever, og å utvikle kunnskap om hva som kan hjelpe andrespråkelever videre i sin språk- og skriveutvikling, samtidig som prosjektet også skulle trene lærerne i å vurdere språkutviklingen hos elevene.

En annen studie jeg ønsker å trekke frem i en norsk kontekst er Anne Håland sin doktoravhandling. I 2013 gjennomførte hun en studie om bruk av modelltekster i ordinære klasser på 5. trinn (Håland, 2013). Hun hadde hovedfokus på tekstsamtalene under dekonstruering av modelltekst, men studerte også spor av modelltekst i elevtekster. Når det gjaldt spor av modelltekst, viste studien blant annet at modelltekster setter spor, både i struktur og komposisjon, men også i ord og språk. Videre viste studien at bruk av modelltekster førte til forbedring av tekstene, både blant sterke og svake skrivere. Jeg velger å



trekke frem denne studien fordi jeg skal se etter spor av stillas, deriblant modelltekst, i min studie.

I Internasjonal forskning på skriveidaktikk for andrespråkelever er den australske skriveforskeren Pauline Gibbons (2012) en viktig bidragsyter. Scaffolding, altså stillasering, er et sentralt begrep i hennes skriveidaktikk. Hun bygger på David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross (1976) som introduserte begrepet scaffolding. De studerte hvordan voksne samhandlet med og støttet små barn når de skulle løse en oppgave. De så blant annet at de voksne vekket barnets interesse for oppgaven, de hjalp til med å forenkle barnets rolle i oppgaveløsningen og de demonstrerte og modellerte ulike løsninger. På det viset bygde de voksne stillas, slik at oppgaven ble håndterlig for barnet. Gibbons refererer også til Jim Cummins (2000) og Thomas og Colliers (1999) forskningsprosjekter, der begge så på hvilke områder som var avgjørende for andrespråkelevers læring, og som viste at undervisningen bør ha høy grad av støtte for disse elevene. Gibbons har utviklet metodiske skriveidaktiske råd som jeg har latt meg inspirere av når jeg har valgt å undersøke hvordan mine elever tar i bruk ulike støttende stillaser i egen skriving. Gibbons skriveidaktiske råd vil jeg komme tilbake til i teorikapittelet.

Jeg er ikke den første som har latt meg inspirere av teorier om stillasbygging for andrespråkelever. I de senere årene har flere masteroppgaver omhandlet ulike måter å gi støtte gjennom hele skriveprosessen. Jeg har valgt å trekke frem to studier som jeg mener kan bidra til å belyse feltet. Hege Reinholdt (2016) har forsket på hvordan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan egne seg for voksne minoritetsspråklige. Hun konkluderer med at de voksne elevene opplevde at det var lettere for dem å skrive etter at de hadde jobbet eksplisitt med skriving og hun fant spor av både undervisningen og hjelpetekstene i elevenes egne tekster. Hun mener sjangerpedagogikkens tilnærming til skriveundervisning inneholder mange momenter som har positiv effekt på elevers læring og skrivekvalitet, men samtidig mener hun det er behov for mer forskning på området for å kunne fastslå om funnene hennes kan generaliseres.

Torunn Østtun (2019) undersøkte om det var mulig å intensivere språkopplæringen for elever med kort botid i Norge, ved å starte tidlig med skriving. Hun brukte den skriveidaktiske modellen «Sirkelen for undervisning og læring», bygd på sjangerpedagogikken, som grunnlag i sin studie. Konklusjonen i hennes studie er at hun kan spore språklig og skriftlig utvikling i elevtekstene og at modellen gir et godt grunnlag for språk- og skriveopplæringen av

andrespråkselever i ungdomsskolealder med kort botid i Norge. Østtun mener likevel at det er behov for mer forskning innen språk- og skriveopplæring for denne elevgruppa.

Min studie kan gi kunnskapstilskudd til feltet. Jeg retter også fokuset mot skriveopplæring for andrespråkselever i ungdomsskolealder med kort botid i Norge, og jeg skal forske på noen av stillasene som er vanlig å bruke i undervisning som er bygd på sjangerpedagogikken.

#### 1.4 Problemstilling

For å få mer kunnskap om stillasbygging i skriveopplæringen for andrespråkselever, ønsker jeg derfor å undersøke hvordan fire andrespråkselever gjør seg nytte av støttende stillas når de skal lære å skrive en bestemt sjanger. Hva er hensiktsmessig, eller «effektivt» med tanke på de få timene vi har til særskilt norskopplæring?

Jeg bestemte meg for å gjennomføre prosjektet når elevene skulle skrive i sjangeren filmanmeldelse. Elevene har ikke skrevet filmanmeldelse før, i hvert fall ikke så lenge de har gått i norsk skole, og jeg ønsket at de skulle møte en ny og relativt ukjent sjanger i dette prosjektet. Sjangermessig kan vi si at filmanmeldelse er en saktekst, da det er en artikkel med en personlig vurdering av en film, der formålet er å informere og vurdere. Samtidig er det vanlig å gi en form for anbefaling om å se filmene eller ikke. For at disse formålene skal ivaretas på en god måte, må innholdet i anmeldelsen utdypes og gjerne begrunnes. I tillegg vil det være en personlig tekst, og forfatteren bør vise seg i teksten.

Berggreen og kollegaene påpeker at sakskrivning kan gjøres mindre krevende ved at elevene får skrive informativt om områder der elevene har erfaring (Berggreen et al., 2012, s. 146). Ved å se en film, får elevene mulighet til å skrive om et område de har erfaring med. De vil ha mulighet til å forstå handling og tema i filmen og dette kan de skrive om i filmanmeldelsen i etterkant, uansett hvilken språkkompetanse de ulike elevene innehar. Jeg anser filmanmeldelse som en god sjanger også fordi den ofte følger et visst oppbyggingsmønster og sjangerkriterier som jeg anser som overkommelig for elevene, samtidig som de må strekke seg litt. Ved å gi elevene tilgang på hensiktsmessige stillas, er håpet at de skal klare å strekke seg i sin andrespråksutvikling.

Stillasene jeg velger å prøve ut må være hensiktsmessige i forhold til sjangeren filmanmeldelse. Jeg har tidligere vært inne på at modelltekst kan støtte elevene i deres skriving, men jeg vil altså teste ut flere stillas kombinert med modelltekst. Andrespråkselever har redusert ordforråd, og jeg vil derfor se om ordbank også kan gi elevene støtte i skrivingen.

Det vil være interessant å se hvilken måte elevene utnytter ordbanken. Jeg ser for meg at de vil kunne bruke den til å utvide innholdet, men det er også mulig de kan bruke ordbanken til å variere vokabularet i tekstene sine. Siden filmanmeldelse er en ny sjanger for elevene, vil jeg også prøve ut hvordan sjangerkriterier kan hjelpe elevene. Kriteriene kan muligens være en støtte ved at de får en kort oversikt over hvilke deler sjangeren bør inneholde. Det kan igjen hjelpe elevene både med å fylle teksten med relevant innhold og med å strukturere teksten.

Hypotesen min er at stillasene jeg har valgt vil være til hjelp for elevene i skrivingen, men jeg er nysgjerrig på hvilken måte de ulike elevene nyttiggjør seg stillasene. Selv om jeg kjenner elevene, kan jeg ikke på forhånd si hvem av elevene som vil ha mest nytte av de enkelte stillasene. Jeg må også ta høyde for at stillasene ikke gir så god hjelp til alle, men gjennom denne studien får jeg anledning til å studere hvordan den enkelte elev gjør seg nytte av stillasene i egen skrive- og andrespråksutvikling. Det vil gi meg kunnskap om hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge undervisning bedre for elevene. Jeg vil også kunne dra nytte av erfaringen i møte med nye andrespråkselever.

Problemstillingen for denne studien blir da:

*På hvilken måte nyttiggjør andrespråkselever seg av støttende stillas i egen skriving?*

Spørsmålet vil jeg besvare ved å se mer spesifikt på

*På hvilken måte gjør andrespråkselever på ungdomstrinnet seg nytte av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skal skrive en filmanmeldelse?*

Studien gjennomføres i egen praksis, med mine fire andrespråkselever som informanter.

Elevene skal skrive tekstene i ordinære undervisningsøkter på skolen og jeg har et mål om at skriveundervisningen skal oppleves naturlig og autentisk for elevene. Når jeg skal analysere tekstene, vil jeg se på strukturen, innholdet og språket i elevtekstene. Det vil også innebære at jeg vurderer tekstene i lys av elevenes mellomspråk og andrespråksutvikling.

## 1.6 Begrepsavklaring

Det er flere betegnelser som blir brukt om den elevgruppen jeg har fokus på i studien. I læreplanene brukes både minoritetsspråklige og språklige minoriteter. Fremmedspråklige, flerspråklige og andrespråklige er andre begreper som også brukes. Jeg vil i denne oppgaven bruke termen andrespråkselever, som er et begrep som bygger på at elevene har et førstespråk, morsmålet, og der andrespråk er betegnelsen på de språk barnet deretter lærer seg (Engen og Kulbrandstad, 2004). Andre betyr i denne sammenhengen andre, tredje, fjerde, etc., lærte

språk, det vil si alle språk som blir lært etter førstespråket (Berggreen og Tenfjord, 1999). I faglitteraturen brukes ofte begrepet mellomspråk om språket til andrespråksinnlæreren i læringsperioden (Berggreen, Sørland og Alver, 2012). Elevene i min studie har arabisk som førstespråk, og norsk blir dermed deres andrespråk.

Jeg har i oppgaven min avgrenset studien til å gjelde andrespråks elever på ungdomstrinnet med kort botid i Norge. Her støtter jeg meg til definisjonen Utdanningsdirektoratet har av kort botid, som favner minoritetsspråklige elever og voksne som har bodd mindre enn seks år i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2007).

### 1.7 Oppgavens struktur

For å svare på problemstillingen har jeg valgt følgende struktur på oppgaven: I innledningskapittelet blir bakgrunn, studiens relevans, tidligere forskning innen feltet og problemstilling presentert. I tillegg vil noen sentrale begreper definert. I kapittel to er det studiens teoretiske rammeverk som er i fokus. Deretter følger metodekapittelet der studien settes inn i en metodologisk ramme. Her blir metodiske valg gjort rede for. I tillegg diskuteres studiens validitet, reliabilitet og etiske overveielser. I kapittel fire følger en detaljert analyse av elevtekstene. I kapittel fem oppsummeres og drøftes funnene fra analysen og her diskuteres implikasjoner funnene kan få for min skriveundervisning for andrespråks elever. Jeg runder av oppgaven med en konklusjon.

## 2.0 Teori

I denne delen vil jeg først greie ut om sosiokulturell læringsteori, som er det læringssynet avhandlingen er forankret i. Deretter vil jeg se nærmere på stillasbygging, da det står sentralt i oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for teorier innen andrespråksutvikling som jeg senere vil basere analysen på. Dernest går jeg over til å greie ut om sjangerpedagogikken med en utdyping av stillasene sjangerkriterier, ordbank og modelltekst som jeg skal prøve ut i min studie.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Prosjektet mitt kan plasseres innenfor den sosiokulturelle læringsteori. Teorien bygger på et konstruktivistisk syn på læring som legger avgjørende vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst. Interaksjon og samarbeid ses derfor på som vesentlige for læring (Dysthe, 2001, s. 42). Den sosiokulturelle læringsteorien har røtter i Vygotskys tanker om samspillet som grunnleggende faktor for læring. Han tar utgangspunkt i barnets læring. Det lærende barnet står foran en ferdighet det ikke kan, men som skal og kan læres. Det utviklingsnivået som barnet har muligheter til å nå kaller han den nærmeste sonen for utvikling (Vygotsky, 1986). For å nå det mulige utviklingsnivået, har barnet behov for hjelp og barnet kan lære seg ferdigheten med støtte av en mer kompetent annen. Denne annen kan være et annet barn, en forelder eller en lærer.

Vygotsky mente også at språket medierer verden for oss. Sandvik (2011) forklarer Vygotskys tanker med at språk og tanke er kognitive verktøy for læring, «der språket er mediatoren for sosial aktivitet og det mediet som gjør denne aktiviteten mulig» (s. 24). Det vil si at det er et dialogisk forhold mellom det mentale og det sosiale, «der det ikke bare er slik at den mentale aktiviteten har betydning for vår sosiale verden, men der medmenneskelige relasjoner og artefakter også i stor grad påvirker hverandre» (Sandvik, 2011, s. 25). Jeg forstår det slik at ny innsikt og kunnskap oppstår i interaksjon mellom mennesker og artefaktene. Artefaktene er de redskapene som fremstilles av mennesker for blant annet å løse en oppgave eller bearbeide informasjon. Undervisningssituasjonen blir dermed et dialogisk forhold der samspillet mellom meg som lærer, elevene og artefaktene påvirker muligheten for læring. Artefaktene i min studie vil være filmen og de stillasene jeg har valgt ut.

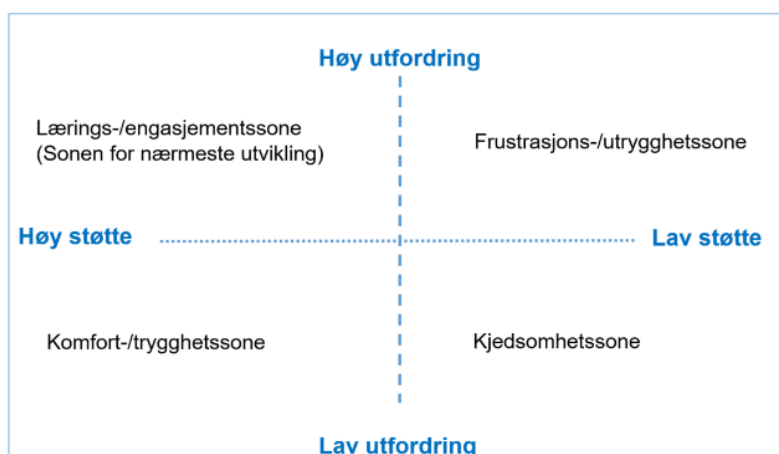
## 2.2 Stillasbygging

Teorien om scaffolding bygger på Vygotskys teori om sonen for den nærmeste utviklingen. (Vygotsky, 1986). Scaffolding oversettes som oftest med stillas på norsk, og omhandler ulike støttestrukturer for læring. Stillas-metaforen henviser til stillas en bruker under bygging av eksempelvis hus. Etter hvert som huset reises, fjernes stillasene. På samme måte handler stillas i læringsprosessen om at vi som lærere må støtte eleven frem til han klarer oppgaven på egen hånd. Når Gibbons (2012) forklarer begrepet stillasbygging bruker hun eksempler hentet fra små barns hverdag der de skal lære seg å kle på seg selv. I starten må de ha mye praktisk hjelp av en voksen, men etter hvert som barnet blir tryggere på oppgaven, trenger den voksne bare hjelpe til når noe blir for vanskelig. Til slutt klarer barnet å kle seg selv helt på egen hånd. Den hjelpen og støtten som gis, gjør at barnet kommer lengre i sine ferdigheter enn det hadde gjort på egen hånd (Gibbons, 2012, s. 36).

På samme måte har elever i skolen behov for stillas i læringsprosessene og vi som lærere må støtte dem. Det gjelder overfor alle elever, og spesielt for andrespråkelever som ikke behersker undervisningsspråket godt nok. En risiko ved å bygge stillaser for elevene er at vi kan støtte for mye, og dermed stiller vi for lave forventninger til elevene våre. Det er derfor viktig at vi har høye forventninger til elevene samtidig som vi gir støtte på en slik måte at elevene klarer oppgavene. Gibbons beskriver det slik:

I möjlighetens mån måste elevarna ställas inför autentiska och kognitivt utmanande uppgifter. Det är typen av stöd – ett som er lydhört för de speciella krav som ställs på elever som lär sig på ett andraspråk – som avgör om lärande sker. (Gibbons, 2012, s. 41)

Mariani (1997) mener at kvaliteten på kravene lærerne stiller og den støtten de gir, samt hvilken form støtten har, gir fire ulike læringsmiljø. Figur 1 fremstiller hvordan graden av støtte og graden av utfordring påvirker læringen:



Figur 1 Hvordan graden av støtte og graden av utfordring påvirker læringen.  
Tilpasset fra: A «teaching style» framework, Mariani L. 1997 i: *Perspectiv, a journal of TESOL – Italy – Vol.XXIII, No. 2 Fall 1997* (sprakloyper.uis).

Dersom læreren gir for høy utfordring kombinert med liten eller mangelfull støtte, kan elevene bli frustrerte, usikre og engstelige. I slike situasjoner stilles elevene overfor krav de ikke kan mestre på egenhånd og de vil sannsynligvis oppleve mislykkethet. Dersom elevene blir stilt overfor enkle oppgaver og liten grad av støtte, kan elevene miste motivasjonen, kjede seg og læringen blir minimal. I situasjoner med lav utfordring kombinert med høy grad av støtte, vil elevene være i komfortsonen og de vil ofte trives, men de vil trolig oppleve lite læring. Men dersom elevene utsettes for høy grad av utfordring og god støtte samtidig, vil de bli mer engasjerte og mer læring oppnås (Hammond og Gibbons, 2005, s. 8-9). Dette må jeg være oppmerksom på, både under planleggingen av undervisningsøktene og underveis i øktene. Målet er å legge til rette for at alle de fire elevene skal oppleve høy grad av forventning og høy grad av støtte, men jeg kan ikke garantere for at det vil skje.

Dysthe (2001) påpeker at stillasmetaforen gir en grei beskrivelse av visse typer samarbeid mellom lærer og elev, men at metaforen også kan bidra til en forenkling og nedtoning av Vygotskys tanker om forholdet mellom undervisning, læring og utvikling (s. 79). «Det ligg nemleg eit sterkt element av utfordring i undervisning som skal ligge i forkant av utviklinga. Slik utvikling kan medføre sosial og kognitiv konflikt, som i sin tur kan vere ein spore til utvikling (Dysthe, 2001, s. 80). Dette handler blant annet om at jeg som lærer også bør prøve å legge til rette for aktiviteter eller samtaler som kan få frem elevenes feiltenkninger, slik at det oppstår et behov for elevene til å danne nye tankemønstre. I mitt prosjekt vil elevene møte et kjent medium i form av film, men de vil også møte filmanmeldelse, som er en mer ukjent sjanger for dem. Møtet med den nye sjangeren vil sannsynligvis skape kognitiv konflikt hos elevene, og gi en spore til utvikling.

Jeg som lærer kan virke som et støttende stillas klasserommet, som elevene kan gjøre seg nytte av. Jeg må samtidig være klar over at ikke all hjelp og veiledning fra meg som lærer fungerer som stillas, og jeg må være oppmerksom på dette når jeg skal analysere elevtekstene. Maybin, Mercer og Steirer (1992) oppgir to kriterier for at hjelpen skal kunne karakteriseres som stillas. For det første må man kunne vise at eleven har lyktes i å løse oppgaven med lærerens hjelp og for det andre må man kunne vise at hjelpen har gitt eleven nye ferdigheter og ny kompetanse som gjør at eleven i større grad kan mestre lignende oppgaver på egen hånd senere.

### 2.3 Andrespråksutvikling

Når jeg skal undersøke bruken av stillas i andrespråkstekster, kan det være viktig å se på teori om mellomspråk og andrespråk. Selinker introduserte mellomspråksteorien i 1972 og begrepet mellomspråk er oversatt fra hans *interlanguage* (Selinker, 1972).

Mellomspråksteorien sier blant annet at andrespråklæring skjer ved hjelp av hypotesedannelse og restrukturering, og innlærerens språk utvikler seg gradvis til å bli stadig mer likt det språket han skal lære. Dette medfører at feil betraktes som en nødvendig del av utprøvingen av språket. Alle mellomspråk er individuelle språk, men det finnes noen generelle trekk som er typisk for mellomspråk på ulike tidspunkt i språkinnlæringen. Mellomspråk er enkle, ustabile, varierte, preget av tverrspråklig innflytelse og de ser ut til å følge forutsigbare utviklingstrinn (Berggreen og Tenfjord, 1991, s. 29).

I analysen av elevtekstene vil jeg se på språket i elevtekstene og jeg skal undersøke om de ulike stillasene kan hjelpe elevene til å strekke seg i sin andrespråksutvikling. Da er det relevant å ha en modell for å kunne konkretisere elevenes språklige stadier. På bakgrunn av materialet i prosjektet *God nok i norsk?* laget Berggreen et al. (2012) en modell for andrespråklæring basert på språkutviklingen slik den kom frem i de skriftlige tekstene de undersøkte. De delte andrespråksutvikling i fire stadier: begynnerspråk, reisverkspråk, utbyggerpråk og mot et jevnaldningslikt språk. Andrespråkstekstene belyser sider ved elevenes norskferdigheter, og Berggreen et al. påpeker at fasene er «ment som en peilestav for vurdering av elevens allmenne norskutvikling» (2012, s. 34). De minner også om at skriftlige elevtekster kan være påvirket av andre faktorer ved skrivesituasjonen og tilstanden til skriveren.

Berggreen et al. (2012) påpeker likevel at kunnskap om andrespråklæring og elevenes normalprogresjon, kan gi læreren en god vurderingsbakgrunn; «Dersom læreren kjenner til



hvordan ulike norskspråklige områder læres og kan bedømme hva som er rimelig progresjon, kan læreren med større sikkerhet vurdere elevens språklæringssituasjon» (s. 47). Jeg vil bruke denne kunnskapen om de fire ulike stadiene i elevenes andrespråksutvikling til både å analysere språket i tekstene og når jeg skal vurdere om elevene har klart å utnytte stillasene til å utvikle andrespråket sitt.

Jeg vil nå gjøre kort rede for de ulike stadiene, og nevne noen av stadienes kjennetegn.

### 2.3.1 Begynnerspråket

Begynnerspråket preges mer av enkeltord enn av strukturer og mønster, og det brukes enkle substantiv, verb og adjektiv. Språket har ingen funksjonell bruk av bøyingsformer, men noen svært enkle konstruksjoner blir brukt, for eksempel kan setningene ha en fast leddfølge som vanligvis består av subjekt, verbal og andre ledd. Tekstene må tolkes, og en kan oppleve at bare personer som kjenner eleven godt, vil kunne forstå innholdet. Språket preges også av ord og fraser eleven har lært utenat, og som tekstbinding skjer ved hjelp av de enkleste bindeordene (så, og). Elevene i min studie har bodd i Norge i 1,5 til 2,5 år, og en kan anta at de har strukket seg såpass at de ikke lenger er på begynnerspråket.

### 2.3.2 Reisverkspråket

Det neste stadiet, reisverkspråket, har fått sitt navn på bakgrunn av at språket preges av noen faste holdepunkt som ytringene er bygget rundt. En elev på dette stadiet vil fortsatt holde fast på innholdsord og ordene hentes fra daglig kommunikasjon. Det er fortsatt et spinkelt språk, men eleven vil kunne utføre flere skrivehandlinger, som å spørre, informere og å nekte. Eleven vil også prøve ut flere bøyingsformer, han vil bruke enkle setnings- og fasekonstruksjoner og han vil kunne ta i bruk leddsetninger. Tekstene i reisverkspråket vil være mer forståelige, men de vil likevel ha en enkel sammenbinding og bære preg av at enkeltord gjentas hyppig, siden ordforrådet fortsatt er konkret og begrenset. Tekstene kan fortsatt være kontekstavhengige, men i mindre grad enn i begynnerspråket.

### 2.3.4 Utbyggingsspråket

I følge Berggreen et al. (2012) vil elever nå det tredje stadiet, utbyggingsspråket, i løpet av to-tre år. Utfra dette, kan en anta at noen av elevene i min studie har nådd dette stadiet. I utbyggerstadiet vil ordforrådet fortsatt være begrenset, men de vil kunne klare seg godt i samtaler fordi de har fått et ordforråd som gjør det mulig å delta og kommunisere på en bedre måte. I dette stadiet vil de ofte forstå mer enn det de klarer å uttrykke. Språket vil fortsatt

være ustabil, preget av feil, spesielt gjelder dette kjønn på substantiver, bestemthet, bøyning av adjektiv og ordstilling i leddsetninger. Tekstene vil være forståelige, også for en leser som ikke kjenner konteksten den er skrevet i.

### 2.3.5 Mot et jevnaldningslikt norsk

I det siste stadiet; mot et jevnaldningslikt norsk, lager fortsatt ordforrådet begrensninger for elevene, men tekstforståelsen har nå blitt så god at de kan skrive tekster i ulike sjangre. De vil kunne skrive mer fyldige og presise tekster, men likevel ha utfordringer med enkelte språkstrukturer som for eksempel samsvarsbøyning, sammensatte verbformer og setningsstruktur.

Språklæring vil ta tid, og det kan ta flere år før en elev når stadiet mot et jevnaldningslikt norsk. En må også ta høyde for at utviklingen blir mer variabel etter hvert som tiden går, og en må forstå og bruke stadiet-inndelingen ut fra at elever kan gå frem og tilbake mellom stadiene.

## 2.4 Sjangerpedagogikken

Den australske sjangerpedagogikken, også kalt Sydneyskolen ble utviklet fra 1980-tallet og framover i et samarbeid mellom lærere og forskere. Den ble i utgangspunktet utviklet for å «gi minoritetsspråklige elever og elever med svak sosioøkonomisk bakgrunn større mulighet for å lykkes i møte med skolens tekster» (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2020). Målet er ifølge Johansson og Ring (2015) å gi elevene adgang til skolens språk og skolens tekster. Selv om det her er snakk om ulike skoletekster, handler sjangerpedagogikken også om å sosialisere elever inn i samfunnets tekster. Sjangerpedagogikkens eksplisitte skriveundervisning handler derfor om å kunne anvende kunnskapene sine i det virkelige livet, og språkforståelsen vil utvikles samtidig som språket anvendes i en naturlig sammenheng (Gibbons, 2002, s. 103).

Det teoretiske grunnlaget for sjangerpedagogikken er todelt. Den ene delen tilhører den sosiokulturelle læringsteorien og er inspirert av Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingszone. Stillasbegrepet til Wood, Bruner og Ross er et sentralt begrep i pedagogikken (Johansson og Ring, 2015). Den andre delen hører til sjangerteori og Halidays systemisk-funksjonelle lingvistikk som er en teori om språk og språkinnlæring i en sosial kontekst. Teorien tar utgangspunkt i at språket brukes til å skape mening i ulike kommunikasjonsituasjoner, språket inngår i en sammenheng og har alltid et formål.

(Johansson og Ring, 2015 og Maagerø, 2005). Helt konkret vises et funksjonelt syn på språk seg i hvordan vi omtaler ulike sjangre. I sjangerpedagogikken er det vanlig å omtale tekstene ut fra hvilken funksjon de har. Der en tradisjonelt har brukt tekstsjangre som leserinnlegg, artikkel eller novelle, vil sjangerpedagogikken heller bruke termer som overbevisende, argumenterende eller forestillende tekster, basert på hvilke skrivehandlinger som utføres.

Sjangerpedagogikken tar utgangspunkt i et syn om at hver sjanger har sine særpreg som skiller den fra andre sjangre; en sjanger har et spesifikt formål, en overgripende struktur, spesifikke språklige trekk og den deles av dem som inngår i den kulturen (Gibbons, 2012). I sjangerpedagogisk undervisning vil derfor læreren undervise eksplisitt hensikt, struktur og språklige trekk ved de ulike sjangrene. I tillegg vil variert muntlig forarbeid knyttet til ord- og begrepsforståelse, modellering og støttende tekstsamtaler også være sentralt i slik undervisning (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2020). Undervisningen vil bære preg av å være sterkt lærerstyrt og det vil være stor elevaktivitet. Dette finner en igjen i den didaktiske modellen som ble utviklet i forlengelsen av arbeidet med eksplisitt sjangerundervisning; *The Curriculum Cycle* (Gibbons, 2012). Den viser hvordan en sjanger kan gjøres eksplisitt for elevene ved hjelp av en skriveprosess i fire faser. I Norge er modellen kjent som Sirkelen for undervisning og læring (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, 2017).

Jeg har hentet inspirasjon fra sjangerpedagogikken når jeg har utviklet prosjektet mitt. Jeg undersøker om elevene settes bedre i stand til å produsere egne filmanmeldelser gjennom en eksplisitt skriveopplæring, med sjangerkriterier, ordbank og modelltekst som stillas. Jeg vil også undersøke om elevene klarer å utvikle andrespråket sitt gjennom den eksplisitte opplæringen.

## 2.5 Sjangerkriterier som stillas

Jeg valgte altså at mine elever skulle skrive i sjangeren filmanmeldelse. Men hva trenger elevene forstå for å mestre sjangerkravene i egen skriving? Maagerø (2005) forklarer sjangerbegrepet med at vi kommuniserer alltid innenfor en sjanger, uansett om vi snakker eller skriver. Når vi kommuniserer med andre, vil vi benytte oss av mønstre for hvordan denne kommunikasjonen skal være. Disse mønstrene kan kalles sjanger. Sjangrene vil struktureres på en bestemt måte. «På den måten kan vi si at sjangrer er prototypiske. De representerer spesielle måter å organisere og kommunisere mening på» (Maagerø, 2005, s. 64). Så når mine elever skal lære å skrive en filmanmeldelse trenger de også å forstå hva som

er formålet med teksten. En filmanmeldelse vil som regel påvirke leseren til å ville se en film, eller gi visse anbefalinger. Visse sjangre har altså «noen bestemte forventninger om innhold, språkbruk og fortellerposisjon knyttet til seg» (Jølbo i Golden og Selj, 2015, s. 130).

Samtidig fremhever Maagerø at sjangrene ikke er rigide mønstre, og at det er romslighet og frihet innenfor sjangrene. Når elevene kjenner sjangerkonvensjonene, kan de leke med sjangrene, gjøre endringer, være kreative, utfordre grensene for dem og utnytte de mulighetene sjangrene gir dem (Maagerø, 2005, s. 64 og s. 84). Men mine elever som er relativt nye i Norge og uerfarne med norsk språk og muligens uerfarne med sjangeren filmanmeldelse trenger å bli kjent med noen sjangerkjennetegn før de kan være kreative i egen skriving.

Bruk av sjanger og sjangerkriterier i skriveopplæringene er omdiskutert, siden en kan skrive en god tekst, som for eksempel en filmanmeldelse, uten å følge visse kriterier. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) uttaler at dersom elevene blir for opptatt av sjangerkriteriene, kan vi risikere at elevene kun har som formål å treffe sjangeren, og da blir sjangeren mer et mål enn middel. I tillegg mener de at sjangerkriterier i form av oppskrifter kan frata elevene muligheter til å utnytte de variasjonen som kan finnes i ulike tekster. De konkluderer likevel med at elevene har nytte av eksplisitt sjangerundervisning med sjangerkriterier. Elevene er «helt avhengig av å kjenne til tekstnormer og ha noen sjangrer å velge mellom for å oppfylle det gitte formålet» (Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015, s. 51). Derfor har jeg valgt sjangerkriterier som ett av de stillasene jeg ønsker å prøve ut i dette prosjektet. Jeg utformet sjangerkriterier for filmanmeldelse, og de gjengir jeg senere i metodekapittelet.

## 2.6 Ordbank som stillas

I kapittelet om andrespråklæring viste jeg at andrespråkstekster som regel har noen typiske trekk; de er ofte preget av enkelt språk og tekstene vil også ofte være korte og lite utbygde. Når det gjelder ordtilfanget i tekstene, vil ordene langt på vei være høyfrekvente og ikke-faglige. Ordene gjentas ofte hyppig gjennom teksten ved at hvert ord forekommer mange ganger i samme tekst. Elevene vil derfor trenge tilgang til flere ord enn det de har i sitt vokabular, og i en fagtekst som filmanmeldelse vil de også trenge bestemte fagord og temaspesifikke ord for å kunne gi teksten et relevant innhold. Ulike sjangre krever ulike typer ord og i en filmanmeldelse trenger skriveren også kunnskap om film og han må kjenne til noen termer som brukes innenfor dette fagområdet. Å få tilgang til en ordbank med en

oversikt over ord og uttrykk som er knyttet til et tema, vil kunne gi elevene god støtte i skriveprosessen (Berggreen et al., 2012, s. 184).

Et annet særtrekk for andrespråksskrivere er at de tøyler vokabularet ved at de bruker ord de kan i andre sammenhenger. Berggreen og kollegaene eksemplifiserer dette slik: «*Gå* blir brukt for å *kjøre, reise, dra, fly, klatre* osv. Når *gå* er det eneste bevegelses verbet en elev foreløpig kan, må det bli slik» (Berggreen et al., 2012, s. 85). Læreren kan gi støtte til at elevene utvikler et rikere og mer spesifikt vokabular ved å lage en ordbank på forhånd, med utgangspunkt i temaet eleven skal lese eller skrive om. Læreren kan også lage ordbanken i fellesskap med elevene, eller en kan ta utgangspunkt i en modelltekst, studere ordene i teksten og dekonstruere teksten språklig ved å finne nettverket av ord som temaet i teksten inneholder. Da vil en også få mulighet til å reflektere over hvilke substantiv, verb, adjektiv og uttrykk som egner seg å bruke i tekster om det spesifikke temaet. Ordene og uttrykkene plasseres deretter inn i et skjema som elevene kan bruke når de selv skal skrive en tekst om samme tema (Berggreen et al., 2012, s. 190). Det er noen valg som må tas i forkant av ordbank-arbeid, slik er det også i mitt prosjekt. Det vil jeg gjøre nærmere rede for i metodekapittelet.

## 2.7 Modelltekst som stillas

Arbeid med modelltekster handler om å la elevene arbeide med eksempeltekster for å lære ulike sjangre og gjennom å dekonstruere eksempeltekster vil elevene også utvikle et metaspråk om ulike tekster og om språket. Målet er å få «elevarna att forstå syftet, strukturen och de språkliga kännetecknen som utmärkar den texttyp som klassen arbetar med (Gibbons, 2002, s. 108). Når elevene etter hvert skal skrive lignende tekster, kan de støtte seg til modelltekstene som tekstlige forbilder (Håland, 2018).

Modelltekster er autentiske eller konstruerte eksempeltekster som en bruker i undervisning for å tydeliggjøre språklige trekk som en ønsker at elevene skal ta i bruk i egen skriving (Håland, 2018). På den måten blir modelltekstene støttende læringsstrukturer, eller stillas, for elevene. I læreplanverkene brukes begrepet eksempeltekst, og blant annet i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter står dette som et sentralt punkt i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007 og 2020).

Det finnes noe kritikk mot modelltekstdidaktikken. Håland (2018) refererer til Kress (1993) som kritiserer didaktikken «fordi den blir for konsentrert rundt læreren». Dette kan en unngå,

mener Håland, dersom en inntar et mer kritisk blikk under dekonstruering av en modelltekst ved å stille mer utfordrende spørsmål til elevene angående teksten. I mitt prosjekt vil jeg under dekonstruering av filmanmeldelsen samtale med elevene, og jeg vil forsøke å stille utfordrende spørsmål til elevene angående struktur, innhold og språk. Jeg kommer imidlertid ikke til å vurdere kvaliteten på spørsmålene i etterkant, da studien ikke søker å finne svar på akkurat dette.

## 3.0 Metode

Formålet med studien min er å undersøke nærmere hvordan andrespråkselever på ungdomstrinnet nyttiggjør seg stillasene sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skal skrive en filmanmeldelse.

For å utforske dette har jeg gjennomført det jeg vil kalle en kvalitativ case-studie. Jeg vil først i kapittelet gjøre rede for case-studie som metode, før jeg beskriver innsamling og analyse av datamaterialet. Deretter vil jeg gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg ledet elevene gjennom skriveprosessen og i arbeidet med de tre støttende stillasene. Deretter følger en beskrivelse av materialet som er samlet inn, hvordan det er omarbeidet til data og hvordan jeg går frem for å analysere disse dataene. Avslutningsvis vil jeg diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, og jeg vil ta for meg forskningsetiske problemstillinger.

### 3.1. En kvalitativ casestudie

En casestudie er en egnet metode når en ønsker å gå i dybden og få innsikt i et fenomen (Yin, 2009). I følge Skilbrei (2019) kjennetegnes kvalitativ metode ved at man utforsker små enheter og undersøker disse grundig. I slik forskning er det vanlig å arbeide «i dybden med relativt få utvalgte enheter» (Tjora, 2010, s. 40). I mitt tilfelle er drivkraften for undersøkelsen å få innsikt i og en dypere forståelse for nytten av stillasbygging i skriveopplæringen for andrespråkselever. Ved å prøve ut stillasene modelltekst, sjangerkriterier og ordbank i en gruppe med fire andrespråkselever i grunnleggende norsk for språklige minoriteter på ungdomstrinnet, vil jeg kunne gi detaljerte beskrivelser av stillasbygging som skriveidaktisk strategi i et naturlig og virkelighetsnært undervisningsmiljø. Robert K. Yin beskriver casestudy på følgende måte: «A case-study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident» (Yin, 2009, s. 13).

Min studie kan beskrives som et multiple-case design (Yin, 2009, s. 50). Hver enkelt av de fire elevene i gruppen må sees som enkeltstående kasus. Selv om alle fire er en del av de samme allerede eksisterende rammer og deltar i samme undervisningsforløp, vil de forholde seg til konteksten og responderer på undervisningen på ulikt vis. Alle fire elevene må sees som enkeltstående tilfeller som alle bidra til å fylle ut og berike resultatet av undersøkelsen.

### 3.2 Innsamling av data

Jeg underviser en gruppe på fire elever i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, de har alle kort botid i Norge. Alle fire elevene har arabisk som førstespråk. Jeg har valgt å inkludere alle elevene i gruppen i undersøkelsen og bruke én elevtekst fra hver av de fire elevene. For å finne svar på problemstillingen: «På hvilken måte nyttiggjør andrespråkelever på ungdomstrinnet seg av støttende stillas i egen skriving?», designet jeg et undervisningsopplegg der elevene skulle skrive en filmanmeldelse etter at vi hadde jobbet med stillasene. Undervisningsopplegget ble gjennomført over tre undervisningsøkter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Min empiri er de fire elevtekstene som jeg samlet inn etter at elevene var ferdige med den individuelle skrivingen av filmanmeldelse. Jeg tok også feltnotater som ble skrevet både underveis i skriveøkten og umiddelbart etter at økten var avsluttet for elevene.

### 3.3 Feltnotater

Når jeg skal analysere elevenes tekster for å forstå hvordan de har nyttiggjort seg stillasene, må jeg være klar over at flere faktorer spiller sammen. Jeg må sette tekstene i relasjon med kunnskap om den enkelte elevs språkutvikling på andrespråket, førkunnskaper, motivasjon eller engasjement, og hvordan eleven deltok i undervisningsforløpet. Derfor tok jeg feltnotater underveis i skriveprosessen i tillegg til å samle inn de ferdige elevtekstene.

Det vil imidlertid være en umulig oppgave å kartlegge alle faktorene som påvirker elevtekstene i den konteksten de ble skrevet. For å ha noe mer kontroll på at skriveøktene foregikk slik jeg hadde planlagt, og for å ha et verktøy til å huske det som skjedde av ikke-planlagte hendelser, skrev jeg feltnotater både underveis og i etterkant av undervisningsøktene. For å kunne skrive feltnotater underveis i skriveøktene, forholdt jeg meg mest mulig passiv mens elevene skrev teksten sin.

Ifølge Skilbrei (2019) kan gode notater resultere i bedre analyser, fordi notatene samler og kartlegger observasjoner som forskeren kan vende tilbake til og de inneholder løpende refleksjoner omkring det forskeren observerer (s. 149). Feltnotatene vil altså kunne gi meg et innblikk i hvordan jeg opplevde aktiviteten i skriveøktene og notatene vil kunne si noe om andre faktorer som kan ha hatt innvirkning på elevenes tekster. Dette vil jeg kunne benytte meg av når jeg skal analysere og drøfte arbeidet med støttestillas i skriveundervisningen.



Siden jeg gjennomfører skriveøkten i min egen undervisningsgruppe, vil jeg nærmest være en deltakende observatør når jeg benytter meg av feltnotater. I tillegg medfører dette at jeg er forsker i min egen hverdag. Det innebærer at jeg sannsynligvis vil legge personlige tolkninger eller antakelser inn i feltnotatene. «At vi er eksperter på egen hverdag, blir både en forutsetning for og en utfordring i observasjonsstudier» (Tjora, 2010, s. 100). Dersom det blir lagt personlige tolkninger eller antakelser inn i feltnotatene, kan observasjonsdataene bli vanskelig å jobbe med (Tjora, 2010, s. 100). I tillegg er det utfordrende å registrere data underveis og det vil være viktig å holde problemstillingen i fokus når forskeren skriver notatene (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 58). For å holde fokus på det som ble sagt og gjort i timen, utarbeidet jeg et skjema til feltnotatene:

FELTNOTAT	
Dato:	
Hvem:	
Hvor:	
Aktivitet:	
Objekt:	
Tidspunkt	Hendelser og utsagn

Tabell 1 Skjema for feltnotat

### 3.4 Gjennomføring av skriveprosessen

I denne delen av metodekapittelet vil jeg gi en detaljert beskrivelse av undervisningsforløpet som resulterte i de fire elevtekstene som utgjør hoved-empirien i denne studien. I utforming av undervisningsforløpet hentet jeg inspirasjon fra sjangerpedagogikken.

#### 3.4.1 Skjematisk oversikt over undervisningsopplegget

Tabellen under viser en skjematisk oversikt over undervisningsforløpet som helhet. I oversikten kommer det frem at elevene gjennomførte deler av undervisningsøktene til ulikt tidspunkt. Det vil jeg gjøre rede for senere i delkapittelet.

	Hvilke elever?	Innhold
Dag 1	A, B, C og D	Filmvisning av «Wonder»
Dag 2	A og B	Ordbank Modelltekst: filmanmeldelse Sjangerkriterier Skriving av filmanmeldelse

Uken etter	C og D	Ordbank Modelltekst: filmanmeldelse Sjangerkriterier Skriving av filmanmeldelse
------------	--------	--

Tabell 2 Oversikt over undervisningsforløpet

### 3.4.2 Første undervisningsøkt

Undervisningsløpet startet med filmfremvisning. Elevene fikk i forkant av filmvisningen beskjed om at de senere skulle skrive en tekst, en anmeldelse av filmen. Filmen elevene fikk se var «Wonder» (2017). Den handler om Auggie, en gutt som er annerledes. På grunn av en genfeil er han født med et deformert hode. For å beskytte sønnen sin har foreldrene hatt hjemmeundervisning for han frem til han skal opp i 5. klasse. Dette er bakteppet for historien som utspiller seg i filmen. Vi følger videre hans historie fra første skoledag i femte klasse og frem til siste skoledag før sommerferien, en historie med nedturer og oppturer for Auggie. Filmen tar opp viktige temaer som å være annerledes, mobbing og vennskap. Jeg valgte denne filmen fordi den har en fengende historie og den tar opp universelle temaer som barn og unge kan relatere seg til. I tillegg var filmen anbefalt for aldersgruppen.

Etter at elevene hadde sett filmen snakket vi sammen om hva som foregikk i filmen og hva den handlet om. Vi snakket om hva vi kunne lære av filmen. Jeg spurte også elevene om de ville anbefale medelever å se den. Denne samtalen vil også bidra til å støtte elevene i å fylle tekstene sine med innhold, og en kan tenke at det vil dukke opp innhold i elevtekstene som kan spores til samtalen.

### 3.4.3 Andre undervisningsøkt

På grunn av uforutsette hendelser var det bare to av elevene som var tilstede denne andre undervisningsøkten. Derfor ble arbeidet med å fylle ut ordbanken, dekonstrueringen av modellteksten og skriveøkten gjennomført først med to elever (elev A og B), mens de to andre elevene (elev C og D) gjennomførte samme undervisningsforløp en uke senere. Jeg skrev feltnotater underveis og i etterkant av øktene, og jeg ser at opplegget og gjennomføringen av undervisningen ble nærmest identisk, men arbeidet med ordbanken ble imidlertid noe ulikt.

#### *Arbeid med ordbank*

Undervisningsøktene for begge elevgruppene startet med en repetisjon av samtalen vi hadde hatt etter filmvisningen, for å hente frem kunnskapen elevene hadde om den. I økten med elev A og B prøvde jeg å fange opp sentrale substantiv, verb og adjektiv som elevene enten brukte eller som de leitet etter når de skulle samtale om filmen. Jeg skrev disse ordene inn i

ordbanken. Under utarbeidelsen av ordbanken brukte jeg pc og smarttavle. Jeg hadde laget et trekolonnenotat, i form av en tabell, på tavla. Tabellen inneholdt overskriftene verb, substantiv og adjektiv. Ved å plassere ordene under riktig ordklasse, kunne elevene få hjelp til å beskrive filmen mer presist. Underveis i lesing og dekonstruksjon av modellteksten kom elevene med forslag til ord de ville ha i tabellen. Ordbanken lagret jeg i min One Drive-mappe mot slutten av timen.

I økten med elev C og D startet vi også med en samtale, men da jeg presenterte den tomme ordbank-tabellen for dem på smarttavla, ble de opptatt av hvilke ord elev A og B hadde fått tilgang til. Jeg forklarte at de hadde laget en ordbank sammen med meg, og at vi skulle gjøre det på samme måte. Elev C og D argumenterte imidlertid for at de heller ville ha den ordbanken elev A og B hadde vært med på å utforme, slik at alle fikk den samme ordbanken. I situasjonen der og da tenkte jeg at det var et godt argument. Dessuten tenkte jeg at det kunne gi meg bedre mulighet til å se på bruk av ordbanken dersom begge gruppene hadde lik ordbank. Dermed ble ikke elev C og D direkte involvert i arbeidet, men de fikk den ferdige ordbanken opp på smarttavla som elev A og B hadde brukt i sitt arbeid.

Ordbanken elevene kunne bruke var denne:

Verb	Substantiv	Adjektiv
Mobbe	Ansikt	Deformert
Hjelpe	Skuespiller	Uvanlig
Jukse	Skolen	Rart
Like	Lærer	Snill
Føle	Rektor	Sterk
Slå	Venner	smart
Se på	Medelever	lei seg
Stirre	Familien	Glad
Handler om	Mor	Slem
	Far	Hjelpsom
	Storesøster	
	Vennskap	
	Hjelm	
	Handlingen	
	Naturfag	
	Hovedperson	
	Medalje	

Tabell 3 Ordbanken elevene kunne benytte seg av

#### Arbeidet med modellteksten

Modelltekster dekonstrueres for å få elevene til å forstå tekstens formål, struktur og språklige kjennetegn (Gibbons, 2012). Det vil si at modellteksten plukkes fra hverandre og studeres med tanke på formål, struktur og språklige kjennetegn. Metaspråket løftes opp som et

element, der prinsippet er å lære elevene grammatiske begreper i den sammenhengen de brukes. Det kan være å sette fokus på tekstens struktur og hvilken funksjon de ulike avsnittene har, for så å fokusere på grammatiske strukturer og vokabular som er viktige (Gibbons, 2012). Arbeidet med ordbanken foregikk også underveis i dekonstrueringen av modellteksten, ved at elevene kom på flere ord de ville ha inn i ordbanken.

Modellteksten i dette undervisningsopplegget er hentet fra læreverket *Zeppelin 7* (Holm og Løkken, 2008). Den skal være (eller forestille) en autentisk filmanmeldelse skrevet av en tolvåring. I denne anmeldelsen er det ikke «Wonder» som anmeldes, og det anså jeg som viktig, slik at elevene fikk en utfordring senere i å bruke teksten kun som en modell og noe de kunne strekke seg mot. Jeg vurderte det dithen at dette lå innenfor det Vygotsky (1969) betegner som elevenes nærmeste utviklingszone.

Dette er modellteksten, med markeringer jeg gjorde sammen med elev C og D. Markeringene var sammenfallende med det jeg gjorde sammen med elev A og B.

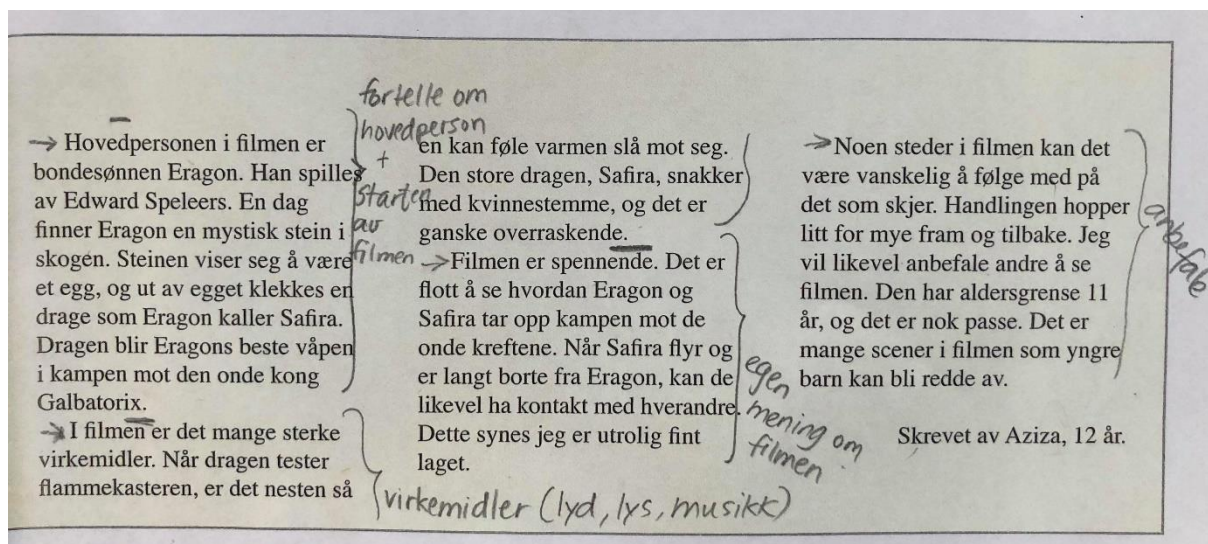


**Dragen tar opp kampen**

**Tittel:** Eragon  
**Originaltittel:** Eragon  
**Regi:** Stefen Fangmeier  
**Sjanger:** Action/fantasy  
**Skuespillere:** Edward Speleers, Jeremy Irons, John Malkovich, Robert Carlyle, Djimon Hounsou, Sienna Guillory  
**Nasjonalitet:** USA  
**Språk:** Engelsk  
**Produksjonsselskap:** Fox Films AS  
**År:** 2006  
**Aldersgrense:** 11 år

Filmen er basert på romanen *Eragon*, skrevet av den unge forfatteren Christopher Paolini. Filmen bygger på historier fra en tid da det var dragerytterne som brakte fred og rikdom til landet Alagesia. Dragene ga rytterne magisk kraft og evig liv. Ingen fiende kunne knekke dem. Men så bestemte den onde kong Galbatorix seg for å utslutte dragene.

hva filmen handler om



Figur 2 Modelltekst av en filmmeldelse (Holm og Løkken, 2008).

I begge gruppene studerte vi modellteksten i fellesskap. I denne fasen satte jeg meg ned sammen med elevene, fordi det ga meg en bedre mulighet til å modellere og vise i tekst enn om jeg hadde brukt smarttavle. Først ba jeg elevene ta et overblikk på teksten og beskrive for meg hva de oppdaget. På den måten ble de oppmerksom på strukturen i filmmeldelsen: tittel, faktapunkter om filmen og sammenhengende tekst med avsnitt. Så leste jeg teksten høyt for elevene, avsnitt for avsnitt. Etter hvert avsnitt ba jeg elevene om å tenke over innholdet, altså hva de ulike avsnittene handlet om. På dette stadiet måtte jeg som lærer være den mest delaktige i tekstsamtalen, men elevene viste likevel at de hadde noe å bidra med. Og sammen kom vi frem til følgende:

- Første avsnitt inneholdt en beskrivelse av filmens handling
- Andre avsnitt sa noe om hovedpersonen og en kort redegjørelse av starten på filmen
- Tredje avsnitt inneholdt omtale av virkemidler. Når vi leste dette avsnittet, måtte jeg forklare elevene hva vi mente med virkemidler; lyd, lys, musikk og kamera
- I fjerde avsnitt er skriverens egen mening om filmen
- Avslutningsvis er det et avsnitt med skriverens anbefaling med begrunnelse

Underveis i arbeidet med å dekonstruere modellteksten, markerte jeg avsnittene og skrev avsnittstema inn i teksten. I tillegg satte jeg strek ved ett av startordene, mens jeg forklarte at elevene også kunne starte avsnittet med det ordet eller la seg inspirere av hele startsetningen dersom de ville det. Jeg markerte avsnittene med en pil i starten av avsnittet. Elevene markerte og skrev det samme som meg inn i sin modelltekst. Jeg ville at de skulle markere og skrive selv, slik at de var delaktige i arbeidet, og ikke var passive observatører. Siden jeg satt

sammen med elevene og det bare var to elever i hver gruppe, hadde jeg god kontroll på at elevene utførte dette. En slik kontekst skapte også rom for at de kunne spørre dersom det var noe de var usikre på underveis.

#### *Oppgaveformulering og sjangerkriteriene*

Etter at vi var ferdige med dekonstruering av modellteksten, ga jeg elevene skriveoppgaven på eget ark, slik at de kunne ha den pulten sin. Før elevene så filmen fikk de vite at de skulle skrive en anmeldelse av filmen, men den endelige oppgaveordlyden fikk de rett før de skulle starte skrivingen. Jeg leste oppgaveteksten høyt for elevene og jeg stoppet underveis for å forklare enkelte ord, for å sikre meg at de bedre skulle forstå hva skriveoppgaven innebar. Skriveoppgaven jeg utarbeidet var:

Du skal skrive en filmanmeldelse av filmen «Wonder».

Du skal skrive om filmen og du skal overbevise medelevene dine om å se/ikke se filmen.

I utformingen av skriveoppgaven, la jeg vekt på at den skulle romme både innhold, form og formål. Jeg valgte å utforme en oppgave som henvendte seg direkte til elevene som skrivere, for å tydeliggjøre oppgaven. I den første setningen la jeg vekt på å få frem sjangeren filmanmeldelse, for å presentere fagtermen på denne type tekst. Deretter valgte jeg en vid formulering: *Du skal skrive om filmen*, fordi denne delen av skriveoppdraget innbefatter flere elementer som elevene fikk konkretisert gjennom en punktliste over sjangerkriterier. Den siste delen av skriveoppgaven handler om en spesifikk skrivehandling: å overbevise andre om å se eller ikke se filmen. Jeg valgte denne formuleringen fordi jeg mente det var viktig for elevene å ha en mottaker i tankene, slik at de ble oppmerksomme på at teksten de skulle skrive skulle ha nytte for andre.

I tillegg fikk elevene punktlisten med sjangerkriterier som vi også leste oss gjennom. Jeg ga elevene følgende punktliste over kriterier som de kunne anvende:

- Overskrift
- Fakta om filmen (tittel, sjanger, regissør, produsent, nasjonalitet, produksjonsår)
- Handlingsreferat
- Virkemidler (lyd, lys og farger, kamerabruk, spesialeffekter, kostymer, kontraster)
- Tema (Hva handler filmen egentlig om?)

- Egen mening (Hva synes du om filmen? Begrunn. Hvorfor er filmen bra? Hvorfor er filmen dårlig?)

En god filmanmeldelse vil som regel inneholde disse kriteriene, men det er også mulig å skrive en god filmanmeldelse som ikke inneholder kriterier som dette.

#### *Individuell skriving*

I den siste delen av undervisningsforløpet skrev elevene sin filmanmeldelse. Elevene satt et stykke fra hverandre, slik at de ikke skulle se på hverandres tekster eller på annen måte bli forstyrret. De hadde pc, ordbank, en tekst med faktaopplysninger om filmen og modellteksten på pulten sin. Faktaopplysningene om filmen hadde de behov for i sin anmeldelse, og de hadde ikke god mulighet til å skaffe seg disse opplysningene på egen hånd i løpet av skriveøkten. Derfor valgte jeg å ha faktaopplysningene klare for elevene, slik at de hadde mulighet til å imitere den i sin tekst. Slik så arket med faktaopplysningene ut:

<b>Fakta</b>
<b>Originaltittel</b> Wonder
<b>Sjanger</b> Drama Familiefilm
<b>Regi</b> Steven Chbosky
<b>Produsent</b> Steven Chbosky
<b>Nasjonalitet</b> USA
<b>Produksjonsår</b> 2017

*Figur 3 Faktaark om filmen Wonder*

Før de startet på skrivingen påpekte jeg for elevene at det kunne være lurt å ta i bruk sjangerkriteriene for å vite hvilke deler teksten skulle bestå av. Jeg påpekte også at ordbanken og modellteksten var et hjelpemiddel de kunne benytte seg av, og at de selv kunne velge om de ville bruke dem. I studien skulle jeg undersøke på hvilken måte elevene nyttiggjør disse stillasene, og derfor tenkte jeg at det var viktig at elevene selv fikk bestemme i hvor stor grad de ville bruke dem.

### 3.5 Tekstanalytisk tilnærming

Siden det er spor av skrivestillas som står sentralt i denne studien, vil det å analysere elevtekstene gi meg mulighet til å se hvordan arbeidet med sjangerkriteriene, ordbanken og modellteksten setter spor i tekstene. Jeg vil altså kunne finne ut hvordan elevene bruker stillasene som støtte i egen skriving. I tillegg vil jeg se om stillasene bidrar til at elevene utvikler norskkunnskaper på ord- og setningsnivå.

#### 3.5.1. Analyse kategorier: struktur, innhold og språk

For å finne ut hvordan spor av stillasene viser seg, vil jeg analysere strukturen, innholdet og språket i tekstene.

##### 3.5.1.1 Struktur

Når jeg nå skal analysere hvordan elevene har strukturert sin filmanmeldelse vil jeg se på tekstens oppbygging og om den fremstår som en helhet. For at teksten skal gi mening, må den inneha en viss sammenheng, og dette kan ifølge Skjelbred (2014) etableres på to nivå: makro- og mikronivå (s. 105). Makronivå dreier seg om den overordnede strukturen og mikronivå handler om sammenhenger mellom setninger og mindre deler av teksten. På makronivå vil jeg se på hvordan elevene har organisert tekstens ulike element, slik som overskrifter, faktainformasjon og avsnitt, i en logisk og lesbar helhet. På mikronivå vil jeg her se på startsetningene i avsnittene. Jeg vil analysere og reflektere over hvordan elevene kan ha nyttiggjort seg av sjangerkriteriene, ordbanken og arbeidet vi gjorde med modellteksten for å skape sammenheng.

Når en ser på struktur i en tekst, kan dette ofte settes i sammenheng med innhold. En startsetning vil i mange tilfeller fungere som temasetningen i avsnittet. Dermed vil startsetningen også gi hjelp til å ordne innholdet i tematiske avsnitt. Men selv om struktur og innhold kan gå over i hverandre, vil jeg i analysen etterstrebe å holde disse to fra hverandre, så langt det er mulig.

##### 3.5.1.2 Innhold

Relevant innhold i en filmanmeldelse gjenspeiles i de sjangerkriteriene elevene fikk: fakta om filmen, handlingsreferat, virkemidler, tema og punktet om egen mening. Men også i arbeid med modellteksten og med ordbanken kan elevene få innspill til hva en filmanmeldelse kan inneholde. I analysen vil jeg beskrive hvordan elevene har gjort seg nytte av de ulike stillasene for å fylle teksten sin med et innhold.



### 3.5.1.3 Språk

Når jeg i analysen skal se på språket i tekstene, vil jeg se på språkføringen og analysere frem elevenes mellomspråk ved å se på semantikken, da med tanke på variasjon i vokabularet. Jeg vil se på morfologi, da vil jeg se på hvordan eleven behersker norske bøyningsmønstre for substantiv, verb og adjektiv og jeg vil se på syntaks, altså setningsstruktur. Med kunnskap om andrespråksutvikling i fire stadier slik den ble beskrevet i teorikapittelet vil jeg kunne beskrive hvordan elevene kan ha nyttiggjort seg av stillasene for å strekke seg i sin andrespråksutvikling.

### 3.5.1.4 Analyseeskjema

For å få en oversikt over de ulike analysekategoriene, laget jeg følgende analyseeskjema til bruk i analysen:

		Beskrivelse/ eksempler fra elevtekst	Spor av sjangerkriterier	Spor av ordbank	Spor av modelltekst
<b>Struktur</b>	Tekstens komposisjon på makronivå  Tekstlig sammenheng på mikronivå				
<b>Innhold</b>	-overskrift -fakta om filmen -handlings- referat -virkemidler -filmens tema -egen mening				
<b>Språk</b>	Semantikk (variasjon i vokabular)  Morfologi  Syntaks				

Tabell 4 Oversikt over analysekategorier

### 3.6 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Jeg vil i det følgende kommentere reliabiliteten og validiteten i min studie, samt gjøre greie for etiske overveielser, personvern og betraktninger jeg har gjort underveis i forskningsprosessen.

#### 3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig og troverdig, og validitet går ut på om forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater i forskningen sin (Postholm og Jacobsen, 2011).

I mitt arbeid har jeg valgt å ha hovedfokus på tekstanalysen, men samtidig har jeg brukt feltnotater for å se etter andre faktorer som kan ha hatt innvirkning på elevenes skriving. Ved å kombinere disse kildene, er det større mulighet for at analysen er pålitelig. Samtidig må jeg her være klar over at den forskningen som er utført i dette prosjektet er påvirket av meg som forsker. Jeg forsker på mine egne elevers tekster, og jeg opererte som lærer i undervisningsopplegget der stillasene skulle prøves ut blant elevene. Jeg må være bevisst på at jeg har med meg verdier, motiver, preferanser og erfaringer som kan påvirke min tolkning av forskningsmaterialet. En slik synliggjøring av og refleksjon over forskerens rolle i prosessen, er med på å sikre kvaliteten og troverdigheten i forskningen (Skilbrei, 2019, s. 87).

Jeg har også etterstrebet å skrive en detaljert og grundig beskrivelse av gjennomføringen av forskningsprosessen og av valgene jeg har gjort underveis, med hensikt om å gjøre forskningen så transparent som mulig for leserne. Med en slik åpenhet av hvordan arbeidet har foregått, vil det være mulig for andre å vurdere kvaliteten på arbeidet og om arbeidet oppleves troverdig (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 130).

Det ville vært en styrke for prosjektets reliabilitet om jeg hadde kombinert tekstanalysen med flere forskningsmetoder enn feltnotat. Siden det er andrespråkstekster skrevet av ungdom med kort botid i Norge, vil det av språkmessige hensyn være svært krevende å gjennomføre for eksempel intervjuer, og å etterpå sikre informasjonen elevene gir. I tillegg ville jeg at undervisningen skulle være autentisk, at elevene var trygge i skriveøkten. Derfor valgte jeg å ikke innta observatørrolle eller ha en annen observatør inne i timene dette foregikk.

Selv om jeg i empiri-innhenting planla en så realistisk undervisningssituasjon som mulig, må jeg være bevisst på at det ikke vil være en total autentisk kontekst, siden elevene vet at tekstene de skriver skal forskes på. I en tekstanalyse-studie er det en forutsetning at

«forskeren har en klar forståelse av hva slags type tekst han står overfor. Han må forstå hvorfor dokumentet har den formen det har, altså hvordan dokumentet ble til og til hvilket formål» (Skilbrei, 2019, s. 164). Konteksten kan ha hatt innvirkning på tekst-resultatet i min studie. En antakelse kan være at elevene gjorde en mer grundig jobb siden de visste at teksten deres skulle være forskningsmateriale. Det er nærliggende å anta at de ville vise det beste de kunne og de kan ha følt på at skrivesituasjonen var mer alvorlig enn den er i en ordinær undervisningstime. Dette må jeg ta høyde for når jeg skal analysere tekstene.

Validitet handler om forskningens grad av gyldighet. En casestudie slik jeg har utført den, vil resultere i stor grad av lokal kunnskap der kunnskapen er knyttet til en spesiell kontekst (Postholm og Jacobsen, 2018). En kan da regne med at den interne validiteten vil være høy. Intern validitet handler om at forskeren har dekning i dataene til å konkludere som han gjør. I min studie vil det være vanskelig å trekke generelle slutninger fordi den i hovedsak tar for seg hvordan noen få elever gjorde seg nytte av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst i en gitt skrivesituasjon. Siden jeg har etterstrebet å gjøre forskningen transparent, vil likevel andre lærere kunne ha nytte av kunnskapen som studien frembringer i lignende undervisningssituasjoner.

### 3.6.2 Etske betraktninger og personvern

Som forsker må jeg foreta flere overveielser før, underveis og etter at studien er avsluttet, det gjelder både ulike etiske hensyn og det handler om informantenes personvern. Forskere som benytter seg av kvalitative metoder, vil kunne komme nær dem man forsker på, informantene. Siden jeg opererer som forsker på egen arbeidsplass og informantene består av elever jeg er lærer for, må jeg være svært bevisst på at det er et tillitsforhold mellom meg som forsker og informantene, for da kan informantene vegre seg mot å svikte forskeren (Tjora, 2010, s.47-48). Det var derfor viktig for meg at de virkelig forsto hva de sa ja til, og jeg forsikret dem om at de ikke sviktet meg dersom de valgte å ikke bli med i studien eller valgte å trekke seg fra studien underveis. For å sikre at elevene i denne studien visste hva de samtykket til, brukte jeg skolens morsmåslærer i arabisk som tolk. Han snakket både med elevene og hjemmene i forkant av at jeg sendte informasjonsskrivet (vedlegg 1) og samtykkeskjemaet (vedlegg 2) hjem, slik at de visste hva de sa ja til.

Jeg ser imidlertid at det kan ha vært utfordrende for elevene å si nei til å delta siden utprøvingen og innsamling av empiri skulle foregå i ordinær undervisningstime i grunnleggende norskopplæring. For å sikre at elevene også føler at undervisningsopplegget

var relevant for dem, har de i ettertid fått tilbakemelding fra meg på tekstene. Det mener jeg er viktig, slik at de ikke opplever at de bare produserte forskningsobjekter for meg, men at de fikk utbytte i form av å bli bevisst egen kompetanse og læring.

Det er viktig å sikre informantenes, i dette tilfelle elevenes, personvern. Prosjektet er derfor meldt inn til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 3). Morsmåslæreren som jeg brukte som tolk er ansatt på samme skole hvor jeg jobber og er underlagt taushetsplikt. Derfor var det ikke nødvendig med en særegen databehandleravtale i dette henseende. Det ble bekreftet i telefonsamtale jeg hadde med Datatilsynets veiledningstjeneste i desember 2019.

Av personvern hensyn anonymiseres elevene. Jeg bruker derfor betegnelsene A, B, C og D på elevtekstene, med den hensikt at ingen av tekstene skulle være mulige å spore tilbake til elevene. Jeg bruker *han* som personlig pronomen om elevene, uansett hvilket kjønn eleven er. Jeg bruker konsekvent pronomenet *han* når jeg skriver om elevene, for å ikke avsløre elevenes kjønn. Jeg var også bevisst på å utforme en skriveoppgave som ikke fordret sensitive personopplysninger i elevenes besvarelser. Oppgavetekstens fokus var faglig orientert, ved at elevene skulle skrive en anmeldelse av en film de hadde sett.

## 4.0 Analyse

For å finne svar på problemstillingen *på hvilken måte nyttiggjør andrespråkselever på ungdomstrinnet seg av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skal skrive en filmanmeldelse?* var det hensiktsmessig å utføre en detaljert analyse av elevtekstene som utgjør datamaterialet i dette prosjektet. I dette kapittelet skal jeg analysere struktur, innhold og språk i elevtekstene og jeg vil gå på jakt etter spor av stillasene sjangerkriterier, modelltekst og ordbank. Jeg vil gi en detaljert analyse av hver enkelt elevtekst.

Jeg har valgt å vise elevtekstene i sin helhet, siden struktur og komposisjon er en av kategoriene jeg skal analysere. Jeg har satt elevtekstene inn i tekstbokser i dette dokumentet. Jeg bruker kursiv på eksempler og sitater hentet fra elevenes tekster for å tydeliggjøre hva som er elevenes tekst og hva som er min tekst. Noen steder i analysen velger jeg å utelate deler av elevenes setninger. Det markerer jeg med å bruke (...).

### 4.1 Analyse av elevtekst A

Elev A har vært i Norge cirka halvannet år. Han er motivert for å lære det norske språket og han kan være utålmodig i dette arbeidet. Han er opptatt av å gjøre ting riktig, raskt. Jeg opplever at han er lærenem og husker godt, men han er ikke alltid bevisst når han skriver norsk. Han gjør derfor av og til som mange andre ungdommer på hans alder; utfører skolearbeid for å gjøre dem – ikke for å lære av dem. De skriftlige tekstene han produserte tett opp til han deltok i denne studien bar preg av å være i det stadiet Berggreen et al. (2012) kaller utbyggingsspråk.

Feltnotatene fra skriveøkten viser at jeg vurderte at eleven jobbet svært iherdig og konsentrert. Han var opptatt av å gjøre det bra, og underveis og etter at han hadde skrevet ferdig, spurte han etter bekreftelse på teksten sin.

#### 4.1.1 Elevtekst A

## Den sterk gutt.

### Fakta om filmen:

Originaltittelen er: Wonder.

Sjangerne er:

- Drama
- Familiefilm

Regien er: Steven Chbosky.

Produsenten er: Stephen Chbosky.

Nasjonaliteten er: USA.

Produksjonsår er: 2017.

Filmen handler om en gutt som heter Auggie. Han har uvanlig ansikt, han bor med familien hans. Mora hans var veldig nøy på at han går på skolen for å lære, deretter starta han i 5. klasse. Det var et problem for han, på starten brukte han hjelm for at ingen ser ansiktet hans. I 5. klasse var det mange medelever men noen av de var slemme. Auggie fikk to venner en gutt som heter Jak og ei jente som heter Summer, de var veldig snille med han.

På filmen brukte mange fine virkemidler. Det var musikk når han var glad. På slutt det var som en fest, det var alle foreldrene og elever på denne festen og Auggie fikk en medalje av rektoren også.

Filmen handler om vennskap og familien. Filmen handler om vennskap fordi gutten hadde mange problemer med hans venner og på slutt filmen ble alle venner med han. Og familien, fordi familien hans hjalp han veldig mye mest de kan for at alt være greit og de var veldig glad når han hoppet over alle problemer.

Jeg synes at filmen var veldig fin, fordi filmen lærte meg mange ting som at vi må ikke se på folk hvordan de ser ut men hvordan de oppfører seg med de andre og vi må ikke le på noen hvis han har noen problemer på ansikt eller bein fordi vi født sånn og vi skal live sånn.

Jeg anbefaler at folk ser på filmen kanskje de skal lære noe av filmen. Det er ikke så farlig for barn. Det var litt vanskelig å skjønne hva skjedde med gutten men midt på filmen jeg skjønnte alt.

#### 4.1.2 Struktur

### Tekstens komposisjon på makronivå

Vi ser umiddelbart at teksten har en ryddig makrostruktur. Eleven har overskrift, faktainformasjon og deretter er teksten delt inn i avsnitt. Teksten er inndelt i fem avsnitt, markert med linjeskift. I modellteksten er avsnittene markert med innrykk, men når vi dekonstruerte modellteksten i fellesskap forklarte jeg for elevene at de heller kunne bruke linjeskift, slik flere av dem er vant til fra før. Elev A har både innrykk og linjeskift, og det er sannsynlig at han har brukt modellteksten som støtte når han selv laget avsnitt.

Etter overskriften har eleven med faktainformasjon akkurat som i modellteksten. Både i modellteksten og på faktaarket står punktordene uthevet med fet skrift. Men elev A har likevel valgt å skrive punktene mer som hele setninger, med innslag av punkter:

*Originaltittelen er: Wonder.*

*Sjangerne er:*

- *Drama*
- *Familiefilm*

Videre kan det se ut til at elev A har valgt kriteriepunktene som strukturingsstrategi i mesteparten av teksten sin, ved at han har skrevet om ett og ett av dem i den rekkefølgen de sto på arket. I første avsnittet gir eleven et relativt fyldig referat av handlingen. I andre avsnitt starter eleven å skrive om virkemidler. I resten av andre avsnittet har han riktignok beskrevet hvordan filmen slutter så her har han blandet to tema i samme avsnitt. Tredje avsnitt handler om filmens tema og fjerde avsnitt handler om egne meninger om filmen. Tekstens struktur faller altså sammen med rekkefølgen på sjangerkriterier slik de stod på listen som han fikk utdelt. Eleven har imidlertid med ett siste avsnitt som ikke kan relateres til sjangerkriteriene. I dette avsnittet skriver han anbefalinger om filmen. Dette avsnittet har han trolig hentet inspirasjon fra modellteksten som også avsluttes med anbefalinger.

#### Bruk av startsetningene i avsnittene

Når vi dekonstruerte modellteksten rettet jeg elevenes oppmerksomhet mot hvordan de ulike avsnittene i filmanmeldelsen startet. Tanken var at elevene kunne finne støtte i disse startsetningene når de selv skulle skrive. Jeg vil i denne delen av analysen undersøke på hvilken måte elevene har nyttiggjort seg av disse startsetningene.

Elevtekst A har startsetningen *Filmen handler om en gutt som heter Auggie*, i første avsnitt. I modellteksten starter første avsnitt med *Filmen er basert på romanen Eragon, skrevet av den unge forfatteren Christopher Paolini*. Vi kan ikke her se en umiddelbar overføring fra modelltekst, men begge starter med ordet *Filmen*, og det kan tenkes at elev A har gløttet til modellteksten for å komme i gang med skrivingen. Derimot kan vi se på startsetningen i elevtekstens andre avsnitt: *På filmen brukte mange fine virkemidler*. Denne setningen er veldig lik startsetningen i modelltekstens tredje avsnitt: *I filmen er det mange sterke virkemidler*. Selv om eleven ikke har kopiert ordlyden helt, kan vi se at han har brukt setningen til å starte et avsnitt om det samme temaet. Når eleven i fjerde avsnitt skriver om

egen mening om filmen, starter han med *Jeg synes filmen var veldig fin, fordi (...)*. Vi kan ikke her se en overføring fra *Filmen er spennende*, som er startsetningen i modelltekstens fjerde avsnitt. I det avsluttende avsnittet starter modellteksten med *Noen steder i filmen kan det være vanskelig å følge med på det som skjer*. Elev A velger derimot å gå rett på anbefaling: *Jeg anbefaler at folk ser på filmen*. Elev A ser altså ikke ut til å ha valgt å bruke startsetningene fra modellteksten veldig aktivt for å finne en start på sine egne avsnitt.

#### 4.1.3 Innhold

Innholdet i elevtekst A er relevant og fyldig. Eleven gir leseren et godt innblikk i filmens handling og han forklarer hva han mener er filmens kvaliteter.

#### Overskrift

Eleven har brukt overskriften *Den sterke gutt*. *Sterk* står i ordbanken og han kan dermed ha fått hjelp fra ordbanken her. I tillegg kan eleven ha blitt inspirert av modelltekstens måte å lage overskrift som han overfører til sin egen overskrift. Modellteksten har *Dragen tar opp kampen* som overskrift. Elev A har ikke brukt den direkte, men han viser her at han har skjønt noe vesentlig om overskrifter; at de skal romme et hovedbudskap eller oppsummere tekstens hovedpoeng. *Den sterke gutt* er en god overskrift som reflekterer filmens tema. Det kan også være at eleven her viser at han har skjønt hva som er hovedformålet med sjangeren filmanmeldelse; å få leseren til å bli nysgjerrig og interessert i å se filmen..

#### Fakta om filmen

Eleven har med faktapunkter om filmen. Han har færre punkter enn modellteksten, men det er naturlig siden han ikke hadde tilgang på all den informasjonen når det gjald *Wonder* (2017). Han har med alle faktapunktene om *Wonder* som jeg ga elevene tilgang til. Dette kan vise at han forstår betydningen av å ha med fakta, at han forstår at det er i leserens interesse å få faktakunnskap om filmen. Men samtidig må jeg ta høyde for at eleven har tatt med faktainformasjon simpelthen fordi den var lett tilgjengelig for han og at han har gjort som han fikk beskjed om.

#### Handlingsreferat

Eleven har skrevet et ganske godt og utførlig referat av filmens handling i første avsnitt. Han forteller om filmens begynnelse, persongalleri, filmens problemstilling, deler av handlingsforløpet og avslutningen. Det er verdt å legge merke til at eleven også har valgt å



skrive litt om hvordan filmen slutter: *På slutt det var som en fest, det var alle foreldrene og elever på denne festen og Auggie fikk en medalje av rektoren også*, selv om hverken modellteksten eller kriterielisten gjør det. Eleven viser selvstendighet her. I feltnotatene mine ser jeg imidlertid at jeg på spørsmål fra en elev har svart at de gjerne kan skrive noe om slutten også, og det kan forklare hvorfor eleven har valgt å gjøre dette. Videre skriver eleven om hovedpersonen Auggie og hva han opplever utover i filmen. Dette samsvarer noe med innholdet i modelltekstens tredje avsnitt som handler om hovedpersonen Eragon og hans eventyr. Han viser her en god forståelse for hva det innebærer å skrive et handlingsreferat. Eleven har noe erfaring med handlingsreferat fra før, men likevel mener jeg det er nærliggende å anta at modellteksten ga eleven støtte her, siden han ikke tidligere har vist slik kvalitet på et handlingsreferat som han gjør i dette tilfelle.

### Virkemidler

Eleven starter andre avsnitt med *På filmen brukte mange fine virkemidler*, men han skriver videre bare kort om musikk: *Det var musikk når han var glad*. Alle elevene i min studie ga uttrykk for at de ikke helt forsto ordet virkemiddel, det kan jeg se utfra feltnotatene mine. Derfor skrev jeg *lyd, lys, musikk* inn som stikkord i modellteksten når vi dekonstruerte den i fellesskap. Eleven viser her at han har hatt utbytte av arbeidet med modellteksten, for han hadde trolig ikke visst hvordan han kunne skrive om virkemidler hvis ikke han hadde fått dette eksemplifisert og hvis ikke spørsmålet om virkemidler hadde dukket opp som tema underveis i arbeidet med modellteksten. Det er utfordrende å identifisere og analysere virkningen av virkemidler i film, men elev A gjør her et forsøk og viser at han er i ferd med å begripe hva begrepet innebærer. Det kan hende at han i tidligere skolegang i hjemlandet har vært borti fenomenet virkemidler og dermed forsto hva det betydde.

### Filmens tema

I tredje avsnitt skriver eleven: *Filmen handler om vennskap og familien. Filmen handler om vennskap fordi gutten hadde mange problemer med hans venner og på slutt filmen ble alle venner med han. Og familien, fordi familien hans hjalp han veldig mye (...)*. Han begrunner sine påstander med å referere til hendelser og konflikten i filmen. Eleven viser med dette både gode evner til å tolke filmens innhold, men også kompetanse i oppbygging av tekst. Når han velger å skrive om tema har han nok brukt sjangerkriteriene som støtte, siden filmens tema ikke omtales direkte i modellteksten. Likevel kan det hende han har hentet støtte fra modellteksten for å finne ut hvordan han kan utdype et avsnitt med å vise til innholdet i

filmen. Ingen av avsnittene i modellteksten begrunner en påstand på lignende vis, så dette kan naturligvis også være kunnskap han har plukket opp i andre sammenhenger.

### Egen mening

Elevens egen mening kommer frem i fjerde avsnittet, og her ser vi også at eleven har med begrunnelser for meningen sin: (...) *fordi filmen lærte meg mange ting som (...)*. I modellteksten handler det fjerde avsnittet også om forfatterens egen mening, og elev A ser ut til å ha brukt samme mønster.

### Anbefaling

I siste avsnittet skriver eleven sin anbefaling, og her kan vi ikke si at eleven har fått hjelp fra kriteriene, da dette ikke var et av innholdskriteriene de hadde i punktlisten. Men vi kan finne spor fra modelltekstens innhold. Eleven skriver at han *anbefaler at folk ser på filmen kanskje de skal lære noe av filmen*. Dette kan være et trekk fra modellteksten der forfatteren skriver *Jeg vil likevel anbefale andre å se filmen*. I tillegg skriver forfatteren at *aldergrensen er 11 år* og *Det er mange scener i filmen som yngre barn kan bli reddet av*. Eleven skriver: *Det er ikke så farlig for barn*. Vi ser at eleven ikke har hentet tekst eller setninger direkte fra modellteksten, men eleven ser ut til å ha blitt inspirert til å utdype innholdet mer. Han hadde trolig ikke kommet på å skrive at filmen ikke er farlig for barn hvis ikke modellteksten hadde tatt opp spørsmål om aldersgrense og hvem filmen passer for. Her ser vi at modellteksten utvider muligheten for innhold og viser ham hvordan han kan frigjøre seg fra de mer strenge sjangerkriteriene, og gir ham rom for å skrive på sin egen måte og eksperimentere noe mer.

#### 4.1.4 Språk

I denne delen av analysen vil jeg undersøke om elevene har gjort seg nytte av stillasene for å skrive korrekt norsk. Elevtekst A er forholdsvis lang, den har et variert ordforråd og ganske mange komplekse setninger, men den inneholder også noen feil og mangler. Denne eleven er kommet langt i sin språkutvikling, i det stadiet som Berggreen kaller utbyggingsspråk. Når eleven likevel gjør en del språklige feil, er det ifølge mellomspråksteori (Selinker, 1972) like mye et uttrykk for at eleven har kommet så langt i mellomspråket sitt at han våger å teste ut språklige hypoteser han sitter med. Når eleven skriver *han bor med familien hans*, skulle han ha skrevet *han bor med familien sin* for å vise tilbake på subjektet i setningen. Men eleven har naturlig nok ikke full kontroll på verken eiendomspronomen eller syntaks enda. Han kan

dermed ha hatt en hypotese om at *hans* blir riktig å bruke, fordi det står i nær tilknytning til pronomenet *han*.

### Semantikk (Variasjon i vokabular)

Vokabularet i elevteksten er ganske variert. Han bruker i hovedsak høyfrekvente ord, men han har også innslag av lavfrekvente ord som ikke er hentet fra ordbanken: *nøye*, *deretter* og *oppfører*. Han har brukt 17 av ordene i ordbanken, og noen få av dem har han gjentatt en eller to ganger til i hele teksten. Vokabularet kan ha blitt mer variert ved hjelp av ordbanken, ved at han hadde flere ord tilgjengelig. Samtidig er flere av de ordene som sammenfaller i elevteksten og ordbanken høyfrekvente ord som han trolig ville brukt uten denne støtten også. Han gjør seg likevel nytte av flere av de lavfrekvente ordene i ordbanken: *uvanlig*, *hjelme*, *medelever* og *medalje*. Dette er ord han trolig ikke ville brukt dersom han ikke hadde tilgang til dem i en ordbank. Feltnotatene viser at ordet *medalje* kom inn i ordbanken mot slutten av skriveøkta, da elev B spurte etter dette ordet.

### Morfologi

Det å bruke riktig form av verb kan være utfordrende og det tar tid å lære å bruke riktig tempus i setninger. Vi ser at elev A er underveis i læringen når han skriver: *Det var et problem for han, på starten brukte han hjelme for at ingen ser ansiktet hans og Og familien, fordi familien hans hjalp han veldig mye mest de kan for at alt være greit og de var veldig glad når han hoppet over alle problemer*. Alle verbene skulle stått i preteritum, slik eleven har fått til når det gjelder *var*, *brukte*, *hjelp* og *hoppet*. Men han har innslag av presens flere steder: *ser*, *kan* og *være*.

Også substantivbøying kan være vanskelig å få kontroll på, det gjelder både å avgjøre kjønn og entall- og flertalls-bøying. Elev A viser her at han i all hovedsak bøyer entall og flertallsformene riktig. Likevel kan det se ut som han har brukt modellteksten for å få riktig bøying når han skrev *virkemidler*. I modellteksten står det: *I filmen er det mange sterke virkemidler*, mens eleven skriver *På filmen brukte mange fine virkemidler*. Eleven mestrer her å skrive et flertallsord med frafall av dobbeltkonsonant. Det har jeg ikke sett han har mestret tidligere, og jeg tenker at eleven ville skrevet ordet feil dersom han ikke hadde hatt ordet tilgjengelig i modellteksten eller i kriterielisten. I det samme eksempelet viser eleven at han her får til samsvarsbøying når han skriver *fine* og ikke bare *fin*. I overskriften *Den sterke gutt* har han derimot ikke riktig bøying. Men å prøve ut samsvarsbøying er typisk for en

andrespråkselev som befinner seg på utbyggingsstadiet (jf. Berggreen et al., 2012). Han kan dermed ha brukt setningen i modellteksten som hjelp til riktig bøyning av *fine*.

### Syntaks

Ser vi på syntaksen i elevteksten, ser vi at den i hovedsak preges av SVO-oppbygging. Noen ytringer inneholder flere hel- og leddsetninger. Han gjør også bruk av V2-regelen, ved at han har verbet på andre plass i setningene. Det er mer utfordrende å etterleve V2-regelen når ytringene består av flere hel- og leddsetninger. Det ser vi i den siste setningen hos eleven: (...) *men midt på filmen jeg skjønnte alt*, der syntaksen ikke følger V2-regelen. Dersom elevene hadde klart å identifisere leddsetningene i modellteksten, eksempelvis *Når Safira flyr og er langt borte fra Eragon, kan de likevel ha kontakt med hverandre*, kunne han fått hjelp til V2-regelen av modellteksten. Men det vil jeg si vil være for mye å forvente av elev A. Han befinner seg i utbyggingsstadiet i sin andrespråkutvikling, og da er det ifølge Berggreen og kollegaene (2012) vanlig å ikke ha kontroll på ordstilling i leddsetninger.

### 4.2. Analyse av tekst B

Elev B har bodd i Norge halvannet år. Han har noe variabel motivasjon og innsats når det gjelder å lære norsk grundig. Han er som oftest opptatt av å gjøre seg forstått og er nødvendigvis ikke så opptatt av om det han sier eller skriver er grammatisk riktig. De skriftlige tekstene han produserte tett opp til han deltok i denne studien kan i hovedsak defineres inn i det stadiet Berggreen et al. (2012) kaller reisverkspråket, men han har også i noen tekster strukket seg mot det neste stadiet, utbyggerpråket.

Feltnotatene viser at eleven var engasjert under dekonstruering av modellteksten. Han gikk også umiddelbart i gang med å skrive når de kunne det. Jeg har også notert at elevens innsats var jevn i første del av skriveøkten, men at han ble mer utålmodig etter hvert. På et tidspunkt ville han at jeg skulle lese gjennom teksten hans, og han ville ha bekreftelse på om han hadde skrevet ordene riktig. Slik sett kan feltnotatene indikere at eleven var mer inspirert og motivert til å gjøre et godt arbeid i denne økten, enn det han vanligvis er.

#### 4.2.1 Elevtekst B

## Wonder

### Fakta

**Originaltittel:** Wonder

**Sjanger:** Drama Familiefilm

**Regi:** Steven Chbosky.

**Nasjonalitet:** USA

**Produksjonsår:**2017

### Snill gutt

Filmen handler om en gutt han heter Auggie han har ei søster. Auggie har rart på ansikt men han er en veldig snill gutt og smart. Han liker naturfag. han går ikke på skolen når han fet. Han sarte på skolen når han har 10 år gammel. han går på 5 klasse. Han fått problem først alle red på han når han kommer alle passer til han han fått slem venn han le på Auggie. Han for snill venn også.

Til slutt han fått medalje fordi gan er veldig snill, smart og glad.

### Tema

Filmen fortelle om ikke ble red på non har problem eller le på han

Jeg synes at filmen er veldig bra film fordi du kan ikke bestemmer at non ikke bre når du ikke snake med han eller du skjener ikke han.

#### 4.2.2 Struktur

##### Tekstens komposisjon på makronivå

Det umiddelbare inntrykket er at teksten har en ryddig struktur. Eleven har overskrift, faktainformasjon og underoverskrifter før avsnittene. Teksten består av to hovedavsnitt som er markert med underoverskrift, og disse er igjen delt i to avsnitt siden eleven har brukt linjeskift underveis én gang pr hovedavsnitt. Linjeskift kan være avsnittsmarkør, men eleven kan også ha brukt linjeskift uten tanke på å lage nytt avsnitt her.

Etter overskriften har eleven med faktainformasjon. Informasjonen har tilnærmet lik struktur som faktaarket og modellteksten ved at punktordene står uthevet med fet skrift. I modellteksten er det i tillegg brukt kolon. Eleven ser derfor ut til å ha brukt modellteksten som forbilde i dette, siden han har brukt fet skrift og kolon:

**Originaltittel:** Wonder

## *Sjanger: Drama Familiefilm*

Videre har eleven valgt å bruke underoverskrifter i teksten sin, noe som er et selvstendig valg siden det ikke forekommer i modellteksten.

### Bruk av startsetningene i avsnittene

Startsetningene i hovedavsnittene i elevtekst B er: *Filmen handler om en gutt han heter Auggie han har en søster og Filmen fortelle om ikke ble red på non har problem eller le på han*. Ingen av avsnittene i modellteksten har slik start, men eleven kan derimot ha fått hjelp av ordbanken, ved at «handler om» er en av frasene vi snakket om og skrev opp i ordbanken. Eleven har hatt liten mulighet til å få hjelp til startsetninger når han skal skrive om tema, siden dette ikke omhandles i modellteksten. Eleven har da tatt et eget valg ved å starte avsnittet med *Filmen fortelle om*.

Jeg vil her trekke frem den siste setningen i teksten. Den er markert med linjeskift, og innholdsmessig skiller den seg fra det eleven har skrevet i forkant. Jeg velger derfor å se på dette som en startsetning: *Jeg synes at filmen er veldig bra..* Her er det nærliggende å tenke at eleven har fått hjelp av sjangerkriteriene som inneholder punktet «Hva synes du om filmen?». Eleven kan ha fått hjelp til utformingen av setningen, ved å svare på spørsmålet.

### 4.2.3 Innhold

Tekstens innhold er relevant, men det er likevel litt utfordrende for en leser å få oversikt over innholdet. For å forstå filmanmeldelsen fullt ut, er det en fordel å ha sett filmen først.

### Overskrift

Eleven har brukt overskriften *Womder*. Selv om ordet er skrevet feil, forstår en at eleven har hatt som intensjon å bruke filmens tittel *Wonder* som overskrift. I sjangerkriteriene står overskrift oppført som eget punkt, og dette kan ha hjulpet eleven med å huske å lage overskrift, men en kan samtidig tenke at overskrift er vanlig å ha i mange teksttyper og eleven har erfaring fra før med å lage overskrifter.

### Underoverskrifter

Underoverskriftene gir umiddelbart et ryddig inntrykk, men når en analyserer teksten nærmere, oppdager vi at avsnittene ikke har en konsekvent oppbygging i forhold til innholdet.

Det er mulig han bruker sjangerkriteriet «Tema» som inspirasjon når han har brukt *Tema* som en underoverskrift. Den neste underoverskriften *Snill gutt* henspiller på hovedpersonen, og ser ut til å være elevens egen ide. *Snill gutt* gjenspeiler noe av filmens tema og budskap, om enn på en enkel måte. Det kan likevel vitne om at eleven har en forståelse av at overskrifter skal gi noe informasjon og samtidig skape interesse.

### Fakta om filmen

Eleven har med fem fakta-punkter om filmen. Han har da tatt med fem av de seks faktapunktene de fikk tilgang til, ved at han har utelatt punktet om produsent. Det kan ha sammenheng med at regissør og produsent er samme mann, og eleven kan ha oversett dette punktet. Det er vanskelig å avgjøre om eleven har fått hjelp av modellteksten her eller om han har gjort som han har fått beskjed om. Min erfaring er at eleven gjør det han skal når han får beskjed om det, og han kan ha oppfattet fakta-arket som noe han skal kopiere til egen tekst.

### Handlingsreferat

Etter faktapunktene har eleven to hovedavsnitt. Første avsnittet har underoverskriften *Snill gutt*. Han starter med en karakteristikk av Auggi: *Auggie har rart på ansikt men han er en veldig snill gutt og smart*. Deretter skriver han hva som skjer i filmen ved å fortelle hva Auggi opplever. Han skriver blant annet: *Han sarte på skolen når han har 10 år gammel. han går på 5 klasse. Han fått problem først alle red på han når han kommer alle passer til han han fått slem venn han le på Auggie. Han for snill venn også*. Han har også med en setning som omhandler slutten av filmen: *Til slutt han fått medalje fordi gan er veldig snill, smart og glad*. Som jeg skrev under analysen av elevtekst A, er det sannsynlig at elev B også har skrevet inn noe om hvordan filmen slutter fordi vi snakket sammen om at de kunne gjøre det.

Ordet medalje kom opp under ordbankarbeidet, og eleven har tatt ordet i bruk og på den måten gjort handlingsreferatet mer presist. Eleven kan ha fått hjelp av modellteksten når det gjelder annet innhold. I ett av avsnittene i modellteksten skriver forfatteren om hovedpersonen og hva han opplever i starten av filmen. Dette kan ha inspirert elev B til å sammenfatte dette, slik han har gjort i starten av teksten sin.

### Virkemidler

Eleven har ikke skrevet noe om virkemidler. Det kan skyldes at dette er for vanskelig for han. Han kan ha hatt utfordring med å finne ut av hva han skal skrive her, til tross for at vi snakket

og skrev om virkemidler da vi dekonstruerte modellteksten. Det kan også være at jeg som lærer ikke ga god nok støtte for denne eleven når det gjelder dette punktet.

### Filmens tema

Eleven starter andre avsnitt med underoverskriften *Tema* og han forsøker å formulere filmens tema i setningen *Filmen fortelle om ikke ble red på non har problem eller le på han*. Det er nærliggende å tenke at eleven har fått hjelp av sjangerkriteriet «Tema (hva handler filmen egentlig om)?» når han skrev dette. Samtidig viser feltnotatene at eleven på et tidspunkt spurte meg hva tema er. Jeg forklarte han at det er det filmen egentlig handler om, og at det ikke er selve handlingen som skjer i filmen. For å tydeliggjøre spurte jeg han om filmen handler om krig, eller om den kan handle om vennskap? Notatene viser at eleven så ut til å tenke seg om, før han fortsatte å skrive videre på teksten sin. Det er sannsynlig at jeg som lærer var det støttende stillaset for eleven når han her skulle skrive om tema.

### Egen mening

Eleven skriver: *Jeg synes at filmen er veldig bra film fordi du kan ikke bestemmer at non ikke bre når du ikke snake med han eller du skjener ikke han*. Eleven har trolig funnet støtte i sjangerkriteriet som omhandler egen mening her, ved at han har svart på spørsmålet «Hva synes du om filmen?». Slik jeg kjenner eleven fra før, ville han mest sannsynlig ikke ha utdypet meningen sin dersom ikke spørsmålet «Hvorfor er filmen bra?» hadde blitt stilt som oppfølgingsspørsmål til dette kriteriepunktet.

#### 4.2.4 Språk

Når vi ser Elevtekst B, ser vi at den inneholder noen feil og mangler. Det viser seg umiddelbart i overskriften *Womder*, men en kan tenke at dette er en ren tastefeil fra elevens side. Når det gjelder rettskriving og grammatikk i resten av teksten, er den preget av en del feil. Dette er, som jeg tidligere har skrevet, typisk for elevens mellomspråk (Selinker, 1972), og det viser at elev B våger å teste å teste ut språklige hypoteser han sitter med.

### Semantikk (variasjon i vokabular)

Vokabularet i elevteksten er enkelt, og samtidig litt variert. Han bruker i hovedsak høyfrekvente ord. Av de 36 ordene som eleven har til disposisjon i ordbanken, har eleven anvendt 12 av dem i sin tekst, og han gjentar fem av dem en eller to ganger videre i teksten sin. Noen av ordene som samsvarer med ordbanken er det naturlig å tenke at elev B har



kontroll på i utgangspunktet, slik som *skolen*, *snill* og *venn*. Ord som *ansikt*, *smart* og *medalje* er derimot ord som jeg vurderer at eleven har tatt i bruk på bakgrunn av arbeidet med ordbanken. Eleven bruker ordet redd: *først alle redd på han når han kommer*. Redd står ikke i ordbanken, men modellteksten avslutter med følgende setning: *Det er mange scener i filmen som yngre barn kan bli redde av*. Det kan derfor tenkes at modellteksten ga elev B et annet ordvalg.

### Morfologi

Når det gjelder tempus, holder eleven seg hovedsakelig til presens: *han heter Auggie han har ei søster*. Når han i teksten har behov for å fortelle om det som har skjedd tidligere, byr det på tempusutfordringer for han, slik det er vanlig for elever som befinner seg i stadiet for reisverksspråk i sin andrespråkutvikling (jf. Berggreen et al., 2012). Det ser vi i denne setningen: *Han fått problem først alle redd på han*.

Eleven har til vanlig ikke full kontroll på substantivenes kjønn og bøyning, noe som er et typisk trekk i reisverkspråket. I denne teksten har han likevel flere innslag av korrekt bøyning av substantiv, slik som her: *Auggie har ei søster*. Riktig artikkel og bøyning har eleven klart på egen hånd, da ordet søster ikke står oppført i ordbanken. Substantivene i ordbanken står oppført i ulike former. *Ansikt* står i ubunden form entall, men da uten artikkel foran, og *skolen* står i bunden form. Dette kan ha hatt innvirkning på elevens ordvalg og bøyning av disse ordene når han skriver: *Auggie har rart på ansikt og han går ikke på skolen*.

Eleven bruker flere adjektiver for å beskrive hovedpersonen, og vi finner de fleste adjektivene igjen i ordbanken: *rart*, *snill*, *smart*, *slem* og *glad*. Han bøyer også alle adjektiv riktig. Dette er et overraskende trekk for meg som lærer. Eleven har ikke for vane å bruke mange adjektiv, noe som også er vanlig i det stadiet han er i sin andrespråkutvikling. Jeg mener eleven har fått støtte av både ordbanken og modellteksten her, og på det viset har han strukket seg i sitt andrespråk.

### Syntaks

Starten av det første avsnittet preges av manglende tegnsetting i form av punktum, men videre i teksten har eleven markert setningene med punktum og/eller stor bokstav. Setningene har i hovedsak SVO-oppybygging, slik som i dette eksempelet: *han går på 5. klasse*. Noen av ytringene inneholder flere hel- og leddsetninger. Han bruker V2-regelen konsekvent, ved at han har verbet på andre plass i setningene. Dette samsvarer med syntaksbildet han har vist i

tidligere tekster, og jeg kan ikke si at eleven har fått hjelp av modellteksten til syntaksen i denne filmanmeldelsen.

#### 4.3 Analyse av tekst C

Elev C har bodd i Norge i overkant av to år. Hans tekster har ofte mange rettskrivingsfeil, spesielt når det gjelder konsonanter. Det ser ut til at han blander noen av konsonantene i vårt alfabet. Innsatsen og motivasjonen til eleven er noe variabel, men han er likevel svært opptatt av å skrive riktig. Han ber ofte om bekreftelse på om han har skrevet ord og setninger riktig. Han skriver som regel korte tekster, og jeg har vurdert hans norskkunnskaper i tidligere tekster til å ligge innenfor reisverkstadiet (jf. Berggreen et al., 2012).

Feltnotatene viser at han fulgte godt med under dekonstruering av modelltekst og han satte umiddelbart i gang med å skrive når det skulle gjøres. Han så flere ganger på modellteksten mens han skrev filmanmeldelsen sin. Jeg har også notert at han jobbet selvstendig. Vanligvis ber han ofte om hjelp i skrivesituasjoner.

#### 4.3.1 Elevtekst C

Wonder

Auggi pullmann

Fakta om filmen:

Originaltittel: Wonder

Sjanger: Drama, familiefilm

Regi: Steven Chbosky

Nasjonalitet: U.S.A

Produksjonsår: 2017

- Hva filmen handler om:  
Filmen handler om en gutt som heter Auggi.  
Auggi har mobbet av gutten og den gutten vare mobber han og han skriver om han stige setninger og i Vegene han ligger bilder av han og han skriver i bilder.
- Starten av filmen:  
filmen startet i huset til Auggi moret til Auggi vil han gur til skole men Auggi vil ikke han tror at guttene skal mobbe han more vill Auggi gur til skole til å lære. Første dag i skole han ikt med to gutter og en jente og de tre har vist han skolen og naturfaga rom og Auggi likt naturfag rom og gutten har mobbet han. Andre dag i skole Auggi ikt med Hjelm og de andre gutter og jenter ser på han.  
Og de har tatt prøve og den gutten som siter vi siden av Auggi og han har ikke øvd til prøve  
Auggi har hjelpet han og de to ble venner.
- Tema:  
Filmen handler om en gutt som heter Auggi har bob rem i fessen og han liker å spille med faren og han liker naturfag .

#### 4.3.2 Struktur

##### Tekstens komposisjon på makronivå

Ved et raskt overblikk på teksten, ser en at den har en viss struktur i form av overskrift og punkter med underoverskrifter. En legger også merke til at teksten er preget av inkonsekvent bruk av linjeskift, noe som bidrar til å gi teksten et uryddig uttrykk. Teksten er forholdsvis lang.

Øverst til venstre i dokumentet står ordet Wonder, men en opplever ikke at dette er tekstens overskrift. Derimot står *Auggi pullman* midtstilt og nest øverst i dokumentet. Dette oppleves som den reelle overskriften i teksten.

Når det gjelder faktainformasjonen, bruker eleven kolon, slik som i modellteksten. Han har derimot ikke brukt utheving med fet skrift, slik det har blitt gjort i både modellteksten og i faktainformasjonen elevene fikk av meg. Informasjonen er likevel oversiktlig og lettlest ved at eleven har brukt linjeskift mellom de ulike opplysningene:

*Originaltittel: Wonder*

*Sjanger: Drama, familiefilm*

Teksten har tre avsnitt. Eleven markerer avsnittene med punkt og underoverskrift avsluttet med kolon, eksempelvis: • *Starten av filmen*:. Han kan ha fått inspirasjon til punktmerkingen gjennom listen over sjangerkriterier, da de er markert med punkter.

#### Bruk av startsetningene i avsnittene

Jeg kan ikke finne direkte overførbare støtte når det gjelder hele startsetninger i tekst C, men jeg finner likhet når det gjelder startord. I modellteksten starter to av avsnittene med ordet *Filmen*: *Filmen er basert på..* og *Filmen er spennende*. Elev C starter også avsnittene med ordet *Filmen*: *Filmen handler om en gutt som heter Auggi*, *Filmen starttet i huset til Auggi* og *Filmen handler om en gutt som heter Auggi har bob rem i fessen*. Det ser altså ut til at elev C har fått hjelp av modellteksten til å starte avsnittene i egen tekst.

#### 4.3.3 Innhold

Tekstens innhold er relevant og i hovedsak forståelig. Men det er vanskelig for leseren å få svært god oversikt over filmen ved å lese denne filmanmeldelsen. Dette er typisk for tekster skrevet i reisverkspråket.

#### Overskrift

Eleven har her tatt et selvstendig valg i å bruke hovedpersonens navn som tittel.

Sjangerkriteriene kan ha hjulpet han til å huske å lage en overskrift i til teksten, men eleven har erfaring med å lage overskrifter i tekster og han kan ha brukt denne erfaringen også.

#### Underoverskrift

Når jeg sammenligner innholdet i underoverskriftene med det vi skrev inn i modelltekstarket under dekonstrueringen, finner jeg indikasjon på at eleven har fått hjelp av dette arbeidet til å lage underoverskrifter. På utsiden av hvert avsnitt i modellteksten skrev vi hva de ulike avsnittene handlet om. Vi skrev blant annet *hva filmen handler om* og *fortelle om*

*hovedpersonen + starten av filmen.* Dette finner vi igjen i underoverskriftene i tekst C: *Hva filmen handler om: og Starten av filmen:.*

### Fakta om filmen

Eleven har med fem faktapunkter. I forhold til faktainformasjonen elevene fikk, har han utelatt informasjon om produsent, slik vi også så hos elev B. Det kan være at elev C også har oversett dette punktet siden produsent og regissør er samme mann. Også for elev C kan det være vanskelig å avgjøre om han har fått hjelp av modellteksten her eller om han har oppfattet faktainformasjonen som noe han skal ta med, og at han derfor har tatt det med. Min erfaring er at eleven vanligvis ikke produserer så mye tekst fordi han kan bruke lang tid på å skrive. Her har han produsert en lang tekst, og han har valgt å ta med faktainformasjonen. Jeg tror det var fordi den var lett tilgjengelig og at han skjønnte raskt hvordan han kunne ta det med i teksten ved å bruke punkter, slik som på fakta-arket og i modellteksten.

### Handlingsreferat

Eleven forteller om hovedpersonen og noen av de andre personene i filmen. Han skriver også noe om starten av filmen og om et par enkeltepisoder. Han har trolig fått hjelp av både modelltekst og sjangerkriterier til innhold i handlingsreferatet, men det ser ut til at eleven har gjort seg mest nytte av ordbanken i å utvide det. Han har tidligere stort sett skrevet korte, konkrete tekster med lite utdyping av innhold. I denne teksten bruker han noen av ordene i ordbanken gjentatte ganger, slik som ordene *mobber*, *skole* og *naturfag* og på den måten utdyper han innholdet: *Auggi har mobbet av gutten og den gutten vare mobber han og han skriver om han i stige setninger og i Vegene han ligger bilder av han og han skriver i bilder.*

### Filmens tema

Siste avsnitt har underoverskriften *Tema*, som kan relateres til sjangerkriteriene der tema står som eget punkt. Eleven forsøker trolig å si noe om hva som er filmens tema, men innholdet i avsnittet er en kort omtale av gutten som er hovedpersonen i filmen. Tema er, som jeg tidligere har kommet inn på, ikke nevnt i modellteksten og eleven hadde dermed ikke mulighet til å skaffe seg hjelp fra den.

### Virkemidler, egen mening og anbefaling

Eleven har ikke med noe om virkemidler og han skriver heller ikke noe om hva han mener om filmen. Slik sett kan vi si at han ikke har dratt nytte av alle sjangerkriteriene. Siden han heller

ikke skriver noen anbefaling, kan vi trekke den slutningen at han ikke klarte å nyttiggjøre seg den støtten modellteksten ga på dette punktet.

#### 4.3.4 Språk

I starten av filmanmeldelsen til elev C får vi inntrykk av at eleven mestrer det norske språket på en god måte: *Filmen handler om en gutt som heter Auggie*. Men den påfølgende setningen inneholder flere feil, på flere områder: *Auggi har mobbet av gutten og den gutten vare mobber han og han skriver om han i stige setninger og i Vegene han ligger bilder av han og han skriver i bilder*. Slik er det gjennom store deler av tekst C; når eleven skriver lange setninger, blir de mer vanskelige å forstå for leseren. Feltnotatene viser at eleven var svært engasjert i skrivingen. Han kan derfor ha vært opptatt av å få skrevet mye. Han har ikke skrevet så lang tekst før, noe som kan skyldes at det er for vanskelig for eleven å skrive mye på en korrekt måte. Her viser han at han er villig til å prøve å skrive lengre tekster. På dette viset strekker han seg i andrespråksutviklingen.

#### Vokabular (variasjon i vokabular)

Eleven har brukt syv av ordene ordbanken, men han gjentar flere av dem opptil flere ganger i teksten. Det gir inntrykk av lite variasjon. Samtidig benytter han ordet *hjelms* fra ordbanken når han skal fortelle om hvorfor de andre elevene ser på Auggie, noe som bidrar til mer presist innhold. Han skriver altså en lengre tekst enn han har gjort tidligere og han anvender mange ord som ikke står i ordbanken. Det kan tyde på at eleven begynner å få et større ordforråd.

Ett av ordvalgene jeg bet meg merke i, er at han har valgt å skrive *fessen*, i stedet for å bruke *ansikt* som står i ordbanken. En kan undre seg over hvorfor eleven har gjort det. En årsak kan være at fjeset er høyfrekvent i vårt område, da det tilhører vår dialekt. Jeg kan ha brukt begrepet da vi snakket om filmen, men jeg kan ikke finne hold i dette i feltnotatene mine.

#### Morfologi

Eleven har benyttet flere av verbene i ordbanken: *mobbe, hjelpe, like, se på og handler om*. Han har gjort et forsøk å bøye dem i riktig tempus, men lykkes ikke alltid med det, noe som kan relateres til det stadiet han er i sin andrespråksutvikling. Og eleven prøver ut verbbygging, det kan vi se på ordet *hjelpet*. Det tar lang tid før andrespråkselever får kontroll på

vokalskifter i preteritum. Elev C kan derfor ha brukt en hypotese om at å hjelpe blir *hjelpet* i preteritum, siden de fleste verb bøyes med endingen -et i preteritum.

Når en studerer bruken av substantiv i teksten, finner en at eleven har gjentatt mange av substantivene, men han har også en viss variasjon. Han viser rimelig god kontroll på bøyning av flere av substantivene, som i dette eksempelet der han bøyer setning, vegg og bilde korrekt; (...) *han skriver om han stige setninger og i Vegene han ligger bilder* (...). Men han har også noen innslag av feilbøyning; *de andre gutter og jenter*. Det kan en forvente i en andrespråkstekst på dette nivået. Det er vanskelig å se noen forbindelse mellom modelltekstens språk og bruken av verb og substantiv i elevteksten.

En elev som befinner seg i stadiet for reisverkspråk vil bruke få adjektiv når han skriver. Dette er også et fremtredende trekk ved elevtekst C. Eleven har kun brukt ett adjektiv i hele teksten; *stige* (stygge). Eleven har verken brukt ordbanken eller modellteksten som hjelp til å få mer beskrivende ord inn i teksten sin.

### Syntaks

Syntaksen i elevteksten består i hovedsak av SVO-oppbygging. Det mangler en del punktum i teksten, men en kan likevel se at eleven har en bevissthet rundt syntaks og oppbygging av setninger. Noen ytringer inneholder flere hel- og leddsetninger. Han gjør også bruk av V2-regelen, ved at han som regel har verbet på andre plass i setningene. Det er ikke mulig å fastslå om eleven har dratt nytte av modellteksten når det gjelder syntaks.

#### 4.4 Analyse av tekst D

Elev D har vært i Norge i tre år. Han er sterkere muntlig enn skriftlig. Når han skriver, har han utfordringer med å finne de riktige norske ordene. Tekstene hans er ofte svært korte og de preges av et enkelt språk, en del rettskrivings- og ordstillingsfeil. Noen av hans tekster er vanskelige å forstå hvis leseren ikke kjenner konteksten, mens andre tekster er fullt forståelige. Han viser ustabile norskkunnskaper. Noen ganger skriver han innenfor det Berggreen et al. (2012) definerer som begynnerspråket, mens andre ganger skriver han tekster som hører til reisverkspråket.

Eleven har ofte liten utholdenhet når han skriver. Dette finner jeg også igjen i feltnotatene. Selv om eleven satte raskt i gang med skrivingen, gikk det kort tid innen han gjentatte ganger ba om hjelp av meg for å få svar på hva han kunne skrive om. Jeg valgte å ikke hjelpe han

mer med det, men oppfordret han til å studere sjangerkriteriene, ordbanken og modellteksten som var de hjelpemidlene han hadde lett tilgjengelig. Han fortsatte da med skrivingen og jeg har notert meg at han så på modellteksten flere ganger underveis. Jeg har også notert at han noen ganger viste tegn til at han var oppgitt. Når han nærmet seg slutten av skrivingen ba han meg om å lese gjennom teksten hans, noe som viser at han var opptatt av at den skulle være riktig.

#### 4.4.1 Elevtekst D

##### Wonder „Auge Pollmann,

Handler om en gutt som har analeses fise han vi ikke dra til skole fordi han vil ikke vise fise hans til andre fordi annalenes fise ikke som andre fise mor hans fil ha han til og gå på skole men han vil ikke gå på skole fordi han tenker at klass kommer til og mobbe han men han gikt til skole og det er noen gutter som mobbe han men han fikt en venne men den vennen han bynte snakke om han og Auggie hørte venninne hans og han hadde ikke venner men de er en jente som bli vennen med han og han bli gla .Det filme er trist virkemidler den han musikk og lyd og farger den er veldig fin farger og musikk er trist og det er lys .Fordi det er mobbe han og han hadde ikke venner Og han har ikke fise som det andre han har annerledes fise og han har på seg hjelm Anfalle jeg vi at venninne min eller klass se på den filmen Fordi jeg vil at hun skal fotsår hvordan han folk fise den filmen handler om en gutt som er leg seg den filmen er bra fordi vi har kjent hvordan er folk og hvordan ser ulykker fise og jeg kjenne hvordan er fold og barn .

#### 4.4.2 Struktur

##### Tekstens komposisjon på makronivå

Teksten har en uryddig komposisjon og den gir ikke umiddelbart inntrykk av å inneha alle sjangerkriteriene man ser etter i en filmanmeldelse. Eleven har skrevet overskrift, men han har ikke med noe faktainformasjon om filmen. Teksten er en sammenhengende tekst uten antydning til avsnittsbruk. På den måten skiller den seg vesentlig fra modelltekstens komposisjon.

##### Bruk av startsetningene i avsnittene

Teksten starter slik: *Handler om en gutt som har (...)*. Denne setningen er ikke hentet fra modelltekstens startsetninger. Eleven kan derimot ha fått hjelp av ordbanken, slik vi så hos elev B, ved at «handler om» er en av frasene vi snakket om og skrev opp i ordbanken. Jeg valgte å lete videre i elevtekst D på spor etter modelltekstens startsetninger, for å se om eleven kunne ha brukt dem som støtte underveis i teksten sin. Jeg fant ingen spor av dette i elevteksten.



#### 4.4.3 Innhold

Innholdet er relevant, men allerede ved første gangs gjennomlesing oppdager vi at eleven gjentar innhold i teksten sin. Det forsterker inntrykket av uryddighet.

#### Overskrift

Overskriften *Wonder, Auge Pollmann,*, gir ikke umiddelbar mening. Vi som har sett filmen forstår at overskriften består av filmens tittel og hovedpersonens navn. En som ikke har sett filmen må derimot søke støtte i teksten for å få klarhet i overskriften. Både modelltekst og sjangerkriterier kan gi elevene støtte til å lage overskrift, og slik jeg kjenner eleven, vil han profitere på en slik støtte. Det er mulig han hadde utelatt overskriften dersom han ikke hadde hatt modelltekst og/eller sjangerkriteriet til hjelp.

#### Fakta om filmen

Eleven har ikke med noen fakta-punkter eller annen faktainformasjon i teksten sin. Eleven hadde tilgang til faktaopplysningene om filmen, men han har ikke brukt dem. Han har heller ikke dratt nytte av sjangerkriteriene eller modellteksten når det gjelder fakta om filmen.

#### Handlingsreferat

Eleven forteller om personer i filmen, noe om Auggies utfordringer og han har med noe hendelsesforløp. Han gjentar imidlertid en del av innholdet, og det er utfordrende for leseren å få en oversikt over handlingen i filmen, både på grunn av dårlig struktur, men også på grunn av mengden feilskrevne ord. Leseren må stedvis tolke seg til hva elev D har ment. Likevel mener jeg at eleven har gjort seg nytte av ordbank. Han har brukt *skole, mobbe, venner, hjelm* fra ordbanken til å fylle handlingsreferatet med innhold: (...) *han gikk til skole og det er noen gutter som mobbe han men han fikk en venn*. Han har derimot ikke brukt ordbanken til å variere innholdet mer, for han gjentar ordene flere ganger og på den måten repeterer han deler av innholdet. Han kan også ha brukt både sjangerkriteriet og avsnittskommentarene på modellteksten når han skrev referatet, for det er ikke sikkert eleven hadde skrevet det dersom det ikke kom frem i kriteriene og modellteksten.

#### Virkemidler

Eleven skriver i sin tekst: *Det filme er trist virkemidler den han musikk og lyd og farger den er veldig fin farger og musikk er trist og det er lys*. Vi ser her at eleven også har klart å utdype

litt hva han mener: *musikk er trist*. Her er det tydelig at eleven har hatt nytte av det arbeidet vi gjorde under dekonstruering av modellteksten, der vi snakket om og skrev opp musikk, lyd og farger som stikkord. Det er svært lite sannsynlig at eleven ville skrevet om virkemidler dersom han ikke hadde fått det eksemplifisert i modellteksten.

#### Egen mening og anbefaling

I sjangerkriteriene er ett av punktene at filmanmeldelsen bør inneholde elevens egen mening om filmen. Det ser vi at eleven har gjort: *den filmen er bra*. Han har også med en anbefaling: *Anfalle jeg vi at venninne min eller klass se på den filmen fordi (...)*. Anbefaling står ikke oppført som eget punkt i sjangerkriteriene, men i modellteksten skriver forfatteren at hun vil anbefale andre å se filmen. Feltnotatene viser at eleven spurte meg hva anbefale betydde. Jeg forklarte han at han skulle få medelever til å enten se filmen eller la være å se den. I tillegg viste jeg han helt konkret hvor det sto om dette i modellteksten. Med støtte av meg som lærer klarte eleven dermed å gjøre seg nytte av modellteksten her.

#### 4.4.4 Språk

Tekst D bærer preg av mange rettskrivingsfeil og manglende tegnsetting. Teksten er vanskelig å lese, og en må stedvis tolke seg til hva eleven mener. Dette at teksten har mange rettskrivingsfeil kan en tolke som et tegn på at eleven tar en sjanse på ord han ikke har kontroll på, og på det viset tester ut hypoteser, noe som er forenlig med Selinker (1972) sin mellomspråkteori. Elev D ser ut til å ha testet ut rettskriving av ord ved hjelp av uttale, men han har ikke klart å lytte ut de enkelte stavelser. Derfor skriver han ord som *analedes*, *bynte* og *fise*.

#### Semantikk (variasjon i vokabular)

Det er lite variasjon i vokabularet i tekst D. Eleven har brukt ni av ordene i ordbanken, og flere av disse, eksempelvis *skole*, *venner* og *mobbe*, har han gjentatt opptil flere ganger i teksten sin. Samtidig ser vi at eleven også har valgt å bruke egne ord i teksten sin. Han har for eksempel valgt å bruke ordene *fise* (fjeset), *analedes* (annerledes) og *klass* (klassen) i stedet for *ansikt*, *deformert/uvanlig/rart* og *medelever* som han hadde tilgang til i ordbanken. Også elev C valgte å bruke fjeset i stedet for ansikt. Elev C og D var på samme gruppe under dekonstruering av modellteksten, og når jeg nå ser at begge elevene har brukt *fjes*, er det nærliggende å tro at jeg brukte det ordet i samtalen om modellteksten. Jeg kan ha vært et stillas elevene brukte, men jeg finner ikke støtte i feltnotatene på dette.

### Morfologi

Teksten bærer preg av at eleven ikke har kontroll på bøyning av verb og substantiv. Det er naturlig på det stadiet han er i sin andrespråksutvikling. Han kan imidlertid ha fått noe støtte i modellteksten når det gjelder verb i presens. Han bruker flere ganger presens når han presenterer handlingen i filmen: (...) *fordi han tenker at klass kommer til og mobbe han (...)*, og når han skriver om virkemidler: (...) *den er veldig fin farger og musikk er trist og det er lys*. Forfatteren av modellteksten bruker også presens når hun skriver om handlingen og virkemidler.

Eleven utelater endelser på mange av substantivene i teksten, ved at han skriver *venne*, *venninne hans* og *klass*. Dette kjenner jeg igjen fra elevens tidligere tekster. Derfor er det verdt å legge merke til at han i denne teksten også har flere innslag av substantiv som bøyes med riktige endelser slik som *gutter*, *farger* og *virkemidler*. De to sistnevnte ordene kan han ha hentet fra arbeidet med modellteksten, og han har klart å overføre ordene til sin tekst på en korrekt måte.

### Syntaks

Tekst D bærer preg av manglende tegnsetting, og dette påvirker syntaksen. Jeg vil likevel mene at eleven viser syntakskompetanse. Han har svært få punktum i teksten, men han bruker stor bokstav for å markere ny setning. En av setningene i teksten blir da: *Og han har ikke fise som det andre han har annerledes fise og han har på seg hjelm*. For å gjøre syntaksen mer tydelig velger jeg å her å skrive setningen på nytt, med rettskrevne ord: *Og han har ikke fjeset som de andre han har annerledes fjes og han har på seg hjelm*. Denne setningen kan bestå av tre setninger: *Og han har ikke fjeset som de andre. Han har annerledes fjes. Og han har på hjelm*. Eleven bruker SVO-mønsteret her. Vi ser også at eleven har brukt V2-regelen. Her kan han ha fått støtte i modellteksten der setningene gjennomgående bruker V2-regelen, men det er også sannsynlig at eleven har noe kontroll på V2-mønsteret fra før av.

## 5.0 Drøfting og oppsummering av studiens funn

Problemstillingen i studien er: På hvilken måte nyttiggjør andrespråkselever seg av støttende stillas i egen skriving? Problemstillingen ville jeg besvare ved å se mer spesifikt etter hvilken måte andrespråkselever på ungdomstrinnet nyttiggjorde seg av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skulle skrive en filmanmeldelse.

Jeg vil nå først trekke frem noen sentrale funn og drøfte disse i lys av kunnskap om stillasbygging. Videre vil jeg diskutere hvordan elevene har benyttet stillasene for å utvikle sitt andrespråk. Til slutt vil jeg diskutere hvilke implikasjoner disse funnene får for min videre praksis som lærer i grunnleggende norsk for språklige minoriteter på ungdomstrinnet.

### 5.1 Nyttene av støttende stillaser i skriveopplæring på andrespråk

Denne delen av kapittelet omhandler hvordan elevene nyttiggjorde seg stillasene. Jeg vil sammenfatte funnene fra analysen og drøfte dem i lys av teorien jeg tidligere har beskrevet.

#### 5.1.1 Nyttene av sjangerkriterier

Jeg finner at flere av elevene benyttet sjangerkriteriene for å skape struktur i teksten. Måten elevene har strukturert tekstene kan på flere måter spores til sjangerkriteriene. Alle elevene har for eksempel overskrift i sine tekster. Det er nærliggende å tenke at elevene har dratt god nytte av dette punktet i kriteriene selv om det naturligvis også er andre forhold som spiller inn. Elevene har gått i norsk skole mellom 1, 5 og 2,5 år og de hadde også skoleerfaring før de kom til Norge. Det innebærer at de er kjent med en rekke typer tekster, og mange av teksttypene både i norsk og i arabisk skole har overskrift eller tittel. De laget kanskje overskrift fordi de vet at de bør ha det. Likevel kan det være mulighet for at elevene fikk en påminning om å lage overskrift siden det sto i kriteriene. Det ser også ut til at sjangerkriteriene hjalp et par av elevene med videre strukturering av teksten. Kriteriene var punktmerket på arket, og Elev C bruker trolig dette som inspirasjon når han strukturerer teksten sin med punktmerking og underoverskrifter. Elev A ser ut til å ha strukturert det meste av teksten sin etter kriterielisten, ved å skrive om ett og ett av dem i samme rekkefølge som de sto på arket.

Det ser også ut til at elevene har gjort seg nytte av sjangerkriteriene for å gi teksten et relevant innhold, for det er på innholdssiden i elevtekstene en finner flest spor av sjangerkriteriene. Elev A, B og C har med faktainformasjon, men om elevene har brukt sjangerkriteriene eller faktaarket til hjelp her, er ikke mulig å fastslå. Trolig har elevene ved hjelp av kriteriene fått en påminning om at de bør ha med faktainformasjonen, men selve innholdet i informasjonen

har de hentet fra fakta-arket. Alle fire elevene har med handlingsreferat i teksten sin. En kan anta at alle har fått støtte av kriteriene her, selv om de fire referatene varierer både i innhold og lengde. Tema-kriteriet finner en klare spor av i tekst A og B, og vi ser det i en underoverskrift hos elev C. Det kan se ut til at det bare er elev A som har klart å fange essensen i ordet tema, når han skriver at *filmen handler om vennskap og familien*. Det er lite sannsynlig elevene hadde skrevet om tema dersom det ikke hadde stått i kriterielisten. Det samme gjelder nok punktet om egen mening. Elev A og B skriver utfyllende og begrunner meningen sin, og elev D gjør et forsøk på å få frem sin mening. Det ville de nok ikke gjort uten kriteriet «Egen mening». Jeg tror imidlertid at de har fått mest hjelp av spørsmålene som står bak kriteriet: «Hva synes du om filmen? Begrunn. Hvorfor er filmen bra? Hvorfor er filmen dårlig?» De har skrevet mer utdypende ved å svare på spørsmålene.

Et funn i analysen er at kriteriet virkemidler var vrient for elevene. Feltnotatene viser at selve ordet virkemidler var vanskelig å forstå for alle fire. Elev A og D har skrevet noe om virkemidler. Det er lite sannsynlig at de hadde skrevet om virkemidler dersom de ikke hadde blitt kjent med uttrykket gjennom sjangerkriteriene eller under dekonstrueringen av modellteksten. Slik sett kan en si at dette var til god hjelp for de to elevene, men det er umulig å fastslå hvilke av de to stillasene som bidro mest på dette punktet. Samtidig kan det her være på sin plass å lufte spørsmålet om kriteriet virkemiddel var fornuftig å ta med i kriteriepunktene? Verken elev A eller D har klart å veve dette punktet naturlig og logisk inn i teksten sin, trolig fordi de ikke har god nok kontroll på begrepet til å kunne utdype dette. Virkemidler er et abstrakt begrep som kan være vanskelig å få grep på for mange elever, men det er et sentralt begrep og det vil være av betydning å få erfaring med begrepet. Som lærer må en også introdusere begreper som er vanskelige. I sjangerkriteriene vil både tema og virkemidler være utfordrende for elevene å forstå, men det er like fullt sentrale begreper når en skal anmelde en film. Elevene hadde ikke klart å bruke de vanskelige begrepene på egen hånd, og erfaringen fra denne studien bekrefter at læreren er et viktig stillas når nye ord introduseres. Med hjelp av lærer kan andrespråkselevne på denne måten strekke andrespråket.

Jeg finner også at sjangerkriteriene har gitt støtte til å finne en god start på avsnittene. Elev B ser ut til å ha brukt kriteriepunktet *Hva synes du om filmen* til hjelp i startsetningen *Jeg synes at filmen (...)*. Ved å svare på spørsmålet i kriteriet, klarte eleven å formulere en egen start til et avsnittene i teksten sin.

### 5.1.2 Nytt av ordbank

Ordbanken ser ut til å ha hjulpet flere av elevene med å variere vokabularet i tekstene sine. Elev A og B, og til dels C, ser ut til å ha benyttet ordbanken til å skape variasjon i språket. Elev D har derimot ikke klart å utnytte ordbanken i så måte, siden hans tekst bærer preg av gjentakelse. Et av funnene når det gjelder variasjon i vokabular omhandler bruk av adjektiv. Elev A og B har en del beskrivende ord i teksten, og flere av dem er hentet fra ordbanken. Elev D har også noen adjektiv i teksten, men ingen av dem som sto i ordbanken. Disse tre elevene viser autonomi i bruk av beskrivende ord. Elev C derimot, har kun ett adjektiv i sin filmanmeldelse. Han har ikke klart å gjøre seg nytte av ordbanken i dette henseende. Ordbanken ga elevene hjelp til variasjon, men den ga dem ingen hjelp til korrekt bøyning av de utvalgte verbene, substantivene og adjektivene.

Alle elevene har skrevet handlingsreferat fra filmen, og det er nærliggende å hevde at ordbanken har gitt elevene støtte til dette. Flesteparten av ordene i ordbanken er innholdsord som omhandler handlingen i filmen. Berggreen et al. (2012) fremhever verdien av å gi elever tilgang til bestemte fagord og temaspesifikke ord for å kunne formidle et faglig innhold. Elevene i denne studien fikk tilgang til temaspesifikke ord som de brukte for å formidle handlingen i filmen, for eksempel *mobber*, *skole*, *annerledes* og *hjelm*. Et handlingsreferat er en del av det faglige innholdet i en filmanmeldelse, og slik sett stemmer dette med Berggreens syn. Men jeg ser i ettertid at ordbanken kunne hatt flere spesifikke ord til de andre delene i anmeldelsen også, som de kunne brukt til å høyne det faglige innholdet når de skulle skrive om tema, virkemidler og egen mening. Ordbanken hadde bare et par ord elevene kunne brukt til dette: *vennskap* og *hovedperson*, og det er bare elev A som har benyttet seg av ordet *vennskap* når han skriver om tema.

Et annet svært interessant funn er at de som har kommet lengst i sin andrespråkutvikling, utnytter ordbanken til å skape mer variasjon i innholdet i tekstene sine. Når en ser på ordbank kontra innhold, er det interessant å sammenligne tekst A og tekst D. Elev A har brukt 17 av ordene i ordbanken og de gjentas sjelden i teksten. Elev D har brukt ni av ordene, men flere av dem gjentas opptil flere ganger i teksten. Begge elevene har valgt egne ord i stedet for å bruke de som sto i ordbanken. Feltnotatene viser at elev A var opptatt av å fortelle meg at han bare hadde brukt fem til seks av ordbankordene og at han hadde funnet bedre ord å bruke enn de som sto i ordbanken. Det er dermed interessant å oppdage at eleven har brukt 17 av ordene i ordbanken. Hvorfor mente eleven han hadde brukt færre? Det kan være at mange av ordene allerede var en del av elevens vokabular, og at han ikke var bevisst at han hadde brukt dem.

Elev A befinner seg i utbyggerspråket (Berggreen et al., 2012), og da vil mye vokabular være på plass og det gir eleven mulighet til å variere ordbruken mer i teksten sin. Elev D har ikke kommet så langt i sin språkkompetanse, og han befinner seg som oftest i stadiet reisverkspråket (Berggreen et al. 2012). Det vises også i tekst D ved at innholdet i teksten bygges rundt enkelte innholdsord som gjentas ofte. En kan si at ordbanken fungerte som stillas for dem begge utfra deres forutsetninger og nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1986), og de utnyttet ordbanken på ulike måter og i ulik grad. Elev A brukte ordbank til å skape variasjon i innholdet, mens elev D benyttet ordbanken til å skaffe innhold å skrive om.

### 5.1.3 Nyttan av modelltekst

I følge Gibbons (2002) er målet med modelltekster å få elevene til å forstå formålet, strukturen og språklige kjennetegn i den teksttypen som elevene arbeider med. Elevtekst A er den teksten som klart viser at eleven har forstått dette. Han informerer om og vurderer filmen, han har en ryddig struktur som minner om modellteksten og han bruker ord som er vanlig å ha i en filmanmeldelse. Han har kommet langt i språkutviklingen, men han ville likevel ikke skrevet en så strukturert og innholdsrik filmanmeldelsen dersom han ikke hadde hatt modellteksten til hjelp. Teksten er betydelig bedre strukturert og mer innholdsrik enn tekster han har skrevet tidligere.

Elev B og C viser også at de har gjort seg nytte av modellteksten til struktur og komposisjon i egne tekster. Felles for de to tekstene er den overordna strukturen; tekstene ser ut som en filmanmeldelse med overskrifter, punktvis faktainformasjon og deretter mer sammenhengende tekst oppdelt i avsnitt. Elev C har gjort seg nytte av strukturen i modellteksten når han selv konstruerte avsnitt. Elev B har en forholdsvis spinkel tekst, men i forhold til tidligere tekster han har denne teksten bedre struktur. Teksten til elev D skiller seg derimot merkbart ut fra de andre elevtekstene når det gjelder struktur. Den består kun av overskrift og deretter sammenhengende tekst uten avsnitt. Elev D har ikke gjort seg nytte av modellteksten med tanke på struktur. Selv om han var delaktig i dekonstrueringen ser det ut til at han ikke har forstått hvordan en bygger opp en filmanmeldelse. Det er mulig at det ble for vanskelig for han, og jeg har notert i feltnotatene at han stadig stilte meg spørsmål underveis og at han viste tegn til oppgitthet. Det kan tyde på at eleven tidvis var i frustrasjons- og utrygghetssonen (Mariani, 1997), noe som da innebærer at jeg som lærer ga ham for høy utfordring kombinert med mangelfull støtte. Samtidig må undervisning basert på den nærmeste utviklingszone ha et sterkt element av utfordring, siden den skal ligge i forkant av

elevenes utvikling. Da vil undervisningen ifølge Dysthe (2001) medføre sosial og kognitiv konflikt hos eleven, noe som igjen gir en spore til utvikling. For læreren vil det likevel være en utfordrende balansegang mellom å gi andrespråkselever for lav, passe eller for høy utfordring, siden språkutviklingen deres er ustabil og variabel.

Et ytterligere funn fra analysen er at det ser ut til at elevene har fått hjelp av modellteksten også når det gjelder tekstenes innhold. Når en ser på innholdet i elevtekstene sammenlignet med modellteksten, viser analysen at elevtekst A, B og C har med faktainformasjon. Videre viser analysen at elev A og C har dratt mest nytte av modelltekstens når det gjelder innhold, mens elev B og D har gjort seg noe mindre nytte av det. Både elev A og D har imidlertid tatt med et eget punkt om anbefaling. Dette er et trekk som kun finnes i modellteksten, ikke i de andre stillasene i studien. En kan derfor konkludere med at de mest sannsynlig har fått hjelp av modellteksten når de skriver sin anbefaling. En ser også i analysen at tekst A er den mest utbygde teksten, og det er nærliggende å trekke slutningen om at modellteksten har hjulpet eleven til å utdype innholdet, samtidig som han viser autonomi i skrivingen sin.

Sammenhengen mellom modellteksten og språket i elevtekstene er ikke markante. De få funnene i analysen dreier seg om ord. Elev A ser ut til å ha dratt nytte av modellteksten til å bøye ordet virkemidler korrekt, mens elev B ser ut til å ha anvendt ordet *redd*, hentet fra modellteksten, i sin tekst. Det har ikke vært mulig for meg å fastslå om noen av elevene har brukt modellteksten til å få hjelp med syntaksen i deres filmanmeldelser.

## 5.2 Å strekke seg i sin andrespråksutvikling

Alle fire elevene i studien har skrevet både lengre og bedre tekster enn de har produsert tidligere. Dette viser seg på ulikt vis hos elevene. Elev A har denne gangen skrevet en tekst med bedre struktur, den er fyldigere og den preges av mer variasjon i ordforrådet, enn jeg har sett hos ham tidligere. Teksten fyller kriteriene for sjangeren filmanmeldelse, noe jeg ikke tror han hadde fått til like bra uten eksplisitt undervisning. Elev A ser altså ut til å ha dratt særlig nytte av de tre stillasene. Elev A er også en elev som har kommet forholdsvis langt i sin andrespråksutvikling, og kanskje ser vi derfor en elev som nå har overskudd til å gjøre seg nytte av stillasene. Det kan se ut til at dette undervisningsopplegget «traff» elev A sin nærmeste utviklingssone og at han derfor maktet å utnytte stillasene til å utvikle seg som skriver.



Nå er det imidlertid ikke bare elev A som har strukket seg i dette skriveoppdraget. Også elev B, C og D har, hver på sin måte, produsert tekster som skiller seg positivt ut fra tekstarbeid de har gjort tidligere. Elev B har en bedre strukturert tekst enn han har vist tidligere. Han varierer ordene mer, han bruker flere adjektiver og han har flere innslag av korrekt substantivbøyning. Elev C skriver noe mer strukturert og mer innholdsrikt, og dermed lenger, tekst enn jeg har sett hos han tidligere.

Elev D har dratt noe nytte av stillasene, ved at han har brukt sjangerkriteriene og ordbanken til hjelp med å fylle teksten med noe relevant innhold. Jeg lurer på hvorfor han ikke maktet å gjøre nytte av modellteksten til å strukturere teksten sin bedre. Han har ikke kommet så langt i andrespråksutviklingen, og kanskje er det en del andre språklige oppgaver som krever hans konsentrasjon når han skal skrive. Kanskje har han nok med å finne ord og formulere setninger? Da vil han muligens ikke ha overskudd til å utnytte en modelltekst i egen tekstskriving.

### 5.3 Funnenes implikasjoner for undervisningspraksis

Funnene som beskrives i kapittel fire, får implikasjoner for meg som lærer. Elevene viste ulik grad av nyttiggjørelse av de ulike stillasene. Elev A utmerket seg, ved at teksten hans fremsto med mer kvalitet enn tidligere tekster han har skrevet. Det gjaldt både struktur, innhold og språk. I den motsatte enden var elev D, som ikke klarte å utnytte hjelpen og støtten fra stillasene i like stor grad. Elev D var også den eleven som viste noe utålmodighet og oppgitthet underveis. Siden jeg var opptatt med å skrive feltnotater, fikk jeg ikke støttet elev D godt nok underveis. Erfaringen har gjort meg ekstra oppmerksom på at støtten vi gir i form av ulike stillas, må følges av tett lærerkontakt. Da vil vi kunne finne akkurat det stedet som er passe utfordrende og likevel innenfor rekkevidde for elevene. Det er det undervisning i hovedsak dreier seg om, men de fleste med erfaring fra klasserommet vet at dette er vanskelig å vurdere, og det er ikke alltid vi får det til. Men dersom vi klarer det, vil vi kunne hjelpe eleven slik at han kommer i lærings- og engasjementssonen (Mariani, 1995). Hammond og Gibbons (2005) er også opptatt av at elever må utsettes for høy grad av utfordring i samspill med god støtte, slik at elevene blir mer engasjerte og mer læring oppnås. Verdien av høye forventninger til elevene i kombinasjon med høy grad av lærerstøtte, vil jeg ta med meg i videre skriveundervisning for denne gruppen og for fremtidige andrespråkslever, men også i andre undervisningssituasjoner og med andre elever.

Da jeg planla hvilke stillas og undervisningsopplegg jeg skulle legge til grunn for studien, vurderte jeg dette opp mot hvilken tekst elevene skulle skrive. Jeg antok at sjangerkriterier, ordbank og modelltekst var tjenlige støttestillas når elevene skulle skrive filmanmeldelse. Studien viser at elevene nyttiggjorde seg av stillasene, skjønt i ulik grad og på ulike måter, når de skulle skrive filmanmeldelse. Studien synliggjør verdien av god planlegging. I forkant av en undervisningsøkt i skriving vil det være viktig å reflektere over og vurdere nøye hvilke stillas som er mest hensiktsmessig i den planlagte konteksten (eller teksten).

Studien min har gjort meg sterkere i troen på at stillaser oftest fremmer læring og mestring. For at et stillas skal være hensiktsmessig må en vurdere om stillaset vil være hemmende eller fremmende for eleven. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) hevder blant annet at sjangerkriterier kan virke hemmende for kreativiteten. Utfordringen for læreren, i dette tilfelle meg, er å skaffe meg nok oversikt over elevenes læring og mestring, slik at jeg ikke påtvinger dem stillaser de ikke lenger har behov for. For å si det med Gibbons (2012) sin terminologi: Vi behøver ikke kle på et barn som har lært å kle på seg selv.

Undervisningsopplegget jeg designet i denne studien var sterkt influert av sjangerpedagogikken. Jeg opplevde at opplegget i all hovedsak fungerte godt. Det at elevene så filmen *Wonder*, ga dem en felles opplevelse og et felles emne å skrive om. Tekstanalysene viste at alle de fire elevtekstene omhandlet filmen. Under dekonstruering av modellteksten, viser feltnotatene at elevene var engasjerte og delaktige ved at de kom med forslag og ved at de noterte direkte i modellteksten. Da vi kom til selve skrivingen viser feltnotatene at elevene var utålmodige etter å begynne. Skriveøkten resulterte i elevtekstene som jeg har analysert i denne studien og analysen viser at tekstene innehar mange kvaliteter. Jeg ser imidlertid i ettertid at undervisningsopplegget har noen mangler. Det kan være at elevene ville skrevet enda bedre tekster dersom vi i fellesskap hadde konstruert en filmanmeldelse i forkant av deres egen skriving. Det ville gitt dem mer erfaring med sjangeren. Undervisning som bygger på sjangerpedagogikk legger vekt på slik felleskonstruksjon, men jeg valgte å ikke ta det siden det er tidkrevende. Og denne gangen ville jeg undersøke en didaktikk som ikke tok for lang tid, siden vi har så få undervisningstimer i uka til rådighet. Elevene mine var utålmodige etter å skrive allerede etter dekonstruering av modelltekst, og det kan være at de hadde blitt enda mer rastløse dersom vi hadde gjennomført en samskrivingsøkt. En annen svakhet jeg ser med undervisningsopplegget i etterkant, er selve ordene i ordbanken. Ordene er innholdsord som relateres til handlingen i filmen. Neste gang jeg skal lage ordbank med elevene mine, vil jeg være påpasselig med at ordbanken må inneholde ord som kan hjelpe dem til å utvide flere

deler av tekstene. Jeg ser også at jeg i videre skriveundervisning med denne gruppen bør ha med leksikalske ord og uttrykk, slik som ulike tekstbindere. Det vil elevene, og spesielt elev A som har kommet lengst i språkutviklingen, kunne ha god nytte av.

I innledningen problematiserte jeg noe rundt dette med at mange andrespråkselever, også de jeg underviser, har få timer med grunnleggende norsk i uka. Dette skaper et gap mellom den tiden som er avsatt og de kravene elevene settes ovenfor, blant annet når det gjelder skriving i faget. Studien har gitt meg erfaring med å utføre en eksplisitt skriveopplæring på relativt kort tid, og i og med at alle elevene produserte bedre tekster enn de har gjort tidligere, vil jeg ta med meg erfaringen videre. Neste gang jeg skal introdusere en ny sjanger for elevene, vil jeg se til sjangerpedagogikken og dra nytte av didaktikk som bygger på den.

## 6.0 Konklusjon

Denne studien har hatt andrespråksskriving som tema, og har hatt til hensikt å finne svar på hvordan andrespråkselever gjør seg nytte av støttende stillas i egen skriving. Mer spesifikt så jeg etter på hvilken måte andrespråkselever på ungdomstrinnet nyttiggjør seg av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skriver en filmanmeldelse. Empirien har bestått av fire elevtekster, som jeg har analysert. I tillegg skrev jeg feltnotater i forbindelse med elevenes skriveprosess, slik at jeg hadde en tilleggsmetode for å kunne trekke noen slutninger, eller en form for konklusjon.

Hypotesen min før jeg startet dette prosjektet var at stillasene jeg hadde valgt til utprøving, ville være til hjelp for elevene, men jeg var nysgjerrig på å finne ut av på hvilken måte de klarte å dra nytte av dem. I denne studien må en lese hele analysen for å få et godt innblikk i hvordan de ulike elevene gjorde seg nytte av sjangerkriteriene, ordbanken og modellteksten, men med utgangspunkt i analysen og drøftingen, er det belegg for å si at stillasene ga elevene støtte i skrivingen. Funnene er i overensstemmelse med min hypotese, og de har gjort meg mer styrket i troen på at stillasering resulterer i mer læring og mestring for elevene, dersom en på forhånd vurderer nøye hvilke stillas som er hensiktsmessig for elevene i de ulike skrivesituasjonene.

Studien har noen begrensninger. En begrensning er min rolle som forsker og lærer. Ved å forske på egen elevgruppe, kan en komme for tett innpå informantene og analysen og funnene kan være preget av dette. Når det gjelder metodevalg, er tekstanalysen den rådende forskningsmetoden i dette prosjektet, siden det ga flest funn. Feltnotatene ga meg noe tilleggsinformasjon. Notatene er kontekstavhengige og ikke mulig å etterprøve. Jeg noterte det jeg trodde var av betydning der og da, og det kan være at jeg ikke har oppfattet hendelser i klasserommet som kunne vært av betydning for studien. En annen begrensning kan dreie seg om antall stillaser som undersøkes. De fleste tidligere studier av stillasering har undersøkt bruk av ett stillas. Slik sett skiller min studie seg fra de foregående. Det å ha fokus på flere stillaser i samme studie, kan ha medført at studien ikke går nok i dybden. Samtidig vil jeg argumentere for at de utvalgte stillasene har nær forbindelse og de er hensiktsmessige å bruke når elever skal skrive filmanmeldelse. Det var derfor naturlig å designe et undervisningsopplegg der alle tre stillasene ble benyttet, og det var plausibelt å undersøke disse i samme studie.

Funnene i analysen kan indikere at elever som har kommet lengst i sin andrespråkutvikling har mest nytte av den type stillasarbeid som jeg gjennomførte i denne studien. Er det mulig å finne svar på hvilke stillas som er mest nyttige for de ulike nivåene i språkutviklingen? Her er det behov for mer forskning.

## 7.0 Referanseliste

- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk?: språk-og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*, 139 (2015), (1), 47-51.
- Chbosky, S. (Regissør). (2017). *Wonder* [Spillefilm]. Nordisk Film.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.5273&rep=rep1&type=pdf>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket, stärk lärandet: språk-och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. & Selj, E. (Red.). (2015). *Skriving på norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*.
- Holm, D & Løkken, B.G. (2008). *Zeppelin lesebok 7*. Oslo: Aschehoug.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/185951>
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 5-sider. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Johansson, B., & Ring, A. S. (2015). *Lad sproget bære: genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Laursen, H. P. & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog: Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningen.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, XXIII (2). Hentet fra <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>

- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. *Thinking voices: The work of the national oracy project*, 186-195.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2020). Sjangerpedagogikk. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/sjangerpedagogikk/>
- Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2017, 21. september). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk-veien til bedre skriveferdigheter?* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-57172>
- Sandvik, L.V. (2011). *Via mål til mening. En studie av skrijving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/270227>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Skilbrei, M.L. (2019). *Kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. London, Cambridge: The MIT Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed. vol. 5). Thousand Oaks, California: Sage.
- Østtun, T. (2019). *Skriveopplæring i et andrespråkperspektiv* (Masteravhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2629293>

## 7.1 Figur

Figur 1 Hvordan graden av støtte og graden av utfordring påvirker læringen. Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/lesing-og-skriving-i-fag/helhetlig-og-sprakutviklende-skriveundervisning-i-engelsk/sirkelen-for-undervisning-og-laring/faglig-input-article132807-25701.html>



## Vedlegg

### Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **«En casestudie: sjangerkriterier, ordbank og modelltekst som stillas i andrespråkstekster»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan andrespråkelever gjør seg nytte av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skal skrive en filmanmeldelse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg skriver en masteroppgave i Erfaringsbasert master i lærerspesialist ved Universitetet i Stavanger (UIS). I min oppgave ønsker jeg å studere og forske på elevtekster skrevet av elever med norsk som andrespråk. Helt konkret skal jeg forske på om en kan finne spor av arbeid med sjangerkriterier, ordbank og modelltekst i deres tekster. Jeg ønsker derfor å kunne bruke tekstene til dere som jeg underviser i norsk 2.

Jeg ønsker å undersøke hvordan én type undervisning viser seg i andrespråkelevers tekster. Helt konkret vil jeg gjennomføre et skriveopplegg for dere, der dere skal skrive en filmanmeldelse. Dette er en ny type tekst for dere. Dere vil få tilgang til sjangerkriterier, ordbank og modelltekst underveis i skriveprosessen. Dere skal skrive én tekst hver. Tekstene vil jeg samle inn og analysere.

Problemstillingen i masteroppgaven min er: *På hvilken måte nyttiggjør andrespråkelever seg av støttende stillas i egen skriving?* Spørsmålet vil jeg besvare ved å se mer spesifikt på *På hvilken måte andrespråkelever gjør seg nytte av sjangerkriterier, ordbank og modelltekst når de skal skrive en filmanmeldelse?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør deg om å delta siden du følger læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter, det vi kaller norsk2 på vår skole. Du blir også spurt siden du går på ungdomsskolen, og jeg ønsker å undersøke tekster skrevet av andrespråkelever på ungdomstrinnet. Alle elevene i din norsk2-gruppe vil bli spurt om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta, innebærer det at du skal skrive en tekst. Jeg, som lærer, skal gjennomføre undervisningen i forkant og underveis av at du skriver teksten. Skriveopplegget vil ta én undervisningsøkt (90 minutter). Du skal skrive teksten på pc.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller meg som lærer dersom du velger å trekke deg.

Skriveopplegget som ligger til grunn for min forskning inngår som en del av deres ordinære undervisning, vedt at vi skal bruke én undervisningsøkt på dette. Dersom du ikke ønsker å delta på dette, vil du være med i din ordinære klasse den undervisningsøkta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg og min veileder på Universitet ved Stavanger, Marit Aasen, som har tilgang til personopplysningene.

Det vil komme frem at dere har arabisk som språkbakgrunn, men det vil ikke komme frem personopplysninger i min masteroppgave som gjør at dere kan gjenkjennes. Skolens navn vil heller ikke stå i masteroppgaven.

Dere skal skrive tekstene på pc. Tekstene kan derfor ikke gjenkjennes pga. håndskriften.

Teksten dere skriver på pc, vil jeg lagre på minnepenn. Navnet deres vil jeg erstatte med en bokstav: A, B, C eller D. Deretter vil jeg lagre tekstene i min One Drive, under betegnelsene A, B, C eller D.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2020. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Tove K. Bakaas ([toba3003@mt.kommune.no](mailto:toba3003@mt.kommune.no))

eller min veileder på UIS, Marit Aasen ([marit.aasen@uis.no](mailto:marit.aasen@uis.no)).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tove K. Bakaas

Vedlegg 2

**Samtykke til deltakelse i studien**

Sett ring rundt svaret:

Eleven og foresatte samtykker å delta i studien:

ja                      nei

Eleven og foresatte samtykker i at opplysninger om elevens språkbakgrunn kan brukes i studien.

ja                      nei

Jeg har mottatt informasjon om studien, og \_\_\_\_\_ (elevens navn) vil delta i studien.

\_\_\_\_\_  
Sted og dato

\_\_\_\_\_  
Elevens underskrift

\_\_\_\_\_  
Sted og dato

\_\_\_\_\_  
Foresattes underskrift

## Vedlegg 3

### **NSD Personvern**

17.04.2020 15:24

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 851775 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt:

#### **BAKGRUNN**

På bakgrunn av meldeskjemaet og korrespondanse med student forstår NSD det slik at behandlingen av personopplysninger har startet. Personopplysningene ble først samlet inn februar 2020 og skal behandles frem til 01.06.2020. NSD vurderer at følgende brudd på personvernforordningen har forekommet: - Prinsippet om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5 a), fordi behandlingen hadde starter før prosjektet var meldt og dokumenter. - Informasjonsplikten (art. 13), fordi informasjonen som ble gitt til utvalget ikke oppfylte kravene i art. 13 i personvernforordningen. Etter dialog med studenten er det avklart at avvikene kan rettes opp gjennom at utvalget får ny oppdatert informasjon som oppfyller kravene i forordningen. NSD vurderer avviket til å ha relativt lav personvernulempe. Det begrunnes med at det ikke er samlet inn særlige kategorier av personopplysninger, og at de registrerte har fått noe informasjon og gitt sitt samtykke. Avviket innebærer ikke brudd på personopplysningssikkerheten og er etter NSD sin vurdering ikke av en slik art at Datatilsynet må varsles

#### **INSTITUSJONENS ANSVAR**

Vi minner om at det er behandlingsansvarlig institusjon (Universitetet i Stavanger) som er ansvarlig for at behandling av personopplysninger foregår i samsvar med personvernregelverket. Institusjonen er ansvarlig for å sikre korrekt kunnskapsoverføring til sine studenter og ansatte. Dersom institusjonen har behov for ytterligere opplæring om personvern i forskning er NSD tilgjengelig for å gi veiledning. Det er vår vurdering at den videre behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan fortsette.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige

formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft One Drive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)