



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Nordisk og lesevitenskap	Vårsemesteret, 2018  Åpen
Forfatter: Wenche Askeland (kandidatnr.: 2607)	<i>Wenche Askeland</i>
Veiledere: Arne Olav Nygard, Anne Håland og Margunn Mossige	
Tittel på masteroppgaven: utfordringer i mellomspråkstekster Engelsk tittel: Challenges in interlanguage texts	
Emneord:  lesevitenskap literacy minoritetsspråklige elever andrespråkselever mellomspråk andrespråksskriving andrespråkstekster	Antall sider: 88 + vedlegg 2  Stavanger, 23. 05. 18 dato/år

## Forord

Jeg har lenge syslet med planer om at jeg en gang skulle skrive en masteroppgave. Nå har jeg endelig gjort det! Fra oppgavens spede start til siste punktum ble satt, har det vært en krevende, men lærerik prosess, både på det faglige og det personlige planet.

Det er flere som må takkes, som hver på sin måte har bidratt til at jeg nå har kommet i havn. Først vil jeg rette en stor takk til veilederne mine:

- Arne Olav Nygard, som hjalp meg i gang i prosjektets startfase. Takk for at du hadde troen på prosjektet.
- Anne Håland, som kom inn i prosjektet på et avgjørende tidspunkt, og som har gitt meg støttende ord på veien. Takk for alle inspirerende og innsiktsfulle innspill.
- Margunn Mossige, som hjalp meg i innspurtsfasen, slik at jeg kom i mål. Takk for alle nyttige råd og oppmuntrende støtte.

Takk til informantene mine som velvillig har stilt opp i dette forskningsprosjektet ved å stille sine elevtekster til disposisjon for meg. Takk til medstudenter som gjennom hele studieløpet har vært gode støttespillere og sparringspartnere.

Jeg vil også takke de gode arbeidskollegaene mine som har støttet meg underveis, og som hadde tro på at jeg skulle klare det da jeg ikke helt hadde tro på det selv. Takk for oppmuntrende ord - og for at dere har heiet meg fram!

Takk til gode venner som hele tida har vært der for meg, som har lyttet og fått meg på andre og mindre alvorlige tanker når jeg har trengt det.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor og hjertelig takk til familien min som har stilt opp og støttet meg gjennom hele prosessen, og som tålmodig har måttet vente på at jeg skulle bli ferdig. Uten dere hadde ikke dette gått. Dere er gode som gull!

Jeg vil avslutte med disse betegnende ordene fra Erik Bye:

*Mangt skal vi møte – og mangt skal vi mestre!*

*Dagen i morgen skal bli den beste dag.*

Haugesund, mai 2018, Wenche Askeland

## Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er utfordringer i mellomspråkstekster. Problemstillingen oppgaven er basert på, er: *Hvilke utfordringer har minoritetsspråklige elever i skriving av tekster i norskfaget, og hvordan kan vi møte disse utfordringene?*

Metoden som er brukt, er kvalitativ og er basert på materiale fra to minoritetsspråklige elever på Vg1 yrkesfag. Det utvalgte tekstmaterialet består av to elevtekster som er skrevet i norskfaget. Ved å analysere to narrative tekster har jeg undersøkt hvilke utfordringer som møter de to utvalgte elevene i skrivingen.

Resultatet av analysen indikerer at de største utfordringene i skrivingen handler om at elevene er andrespråksskrivere. Elevene mestrer å bruke flere narrative kjennetegn i tekstene sine. Det er flest språklige utfordringer som opptrer i tekstene deres, særlig grammatiske utfordringer. I tekstene kan det antas at noen av de språklige utfordringene har sammenheng med morsmålpåvirkning. Dette blir drøftet underveis i analysen. Innslag av muntlighet viser seg også til en viss grad. I tillegg kan det spores utfordringer på strukturnivå, både på makro- og mikronivå.

For å svare på den siste delen av problemstillingen, har jeg foreslått aktuelle tiltak basert på de ulike utfordringene som viser seg i tekstene.

## Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag .....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Studiens relevans .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
2 Bakgrunnshistorie.....	3
2.1 Hvem er de minoritetsspråklige? .....	3
2.2 Minoritetsspråkliges rettigheter i norsk skole .....	4
2.3 Kartlegging av elevens ferdigheter i norsk.....	5
2.4 Særskilt språkopplæring.....	6
3 Teoretiske perspektiv .....	9
3.1 Læringsteorier .....	9
3.2 Skriveteorier .....	11
3.2.1 Innoverrettede skriveteorier .....	12
3.2.2 Utoverrettede skriveteorier .....	13
3.2.3 Skrivedidaktikk.....	15
3.2.4 Teorier om ulike typer skrivere .....	21
3.3 Andrespråksteori.....	23
3.3.1 Andrespråklæring .....	23
3.3.2 Innlærer og mellomspråk .....	23
3.3.3 Hva er andrespråksskriving?.....	24
3.3.4 Likheter og forskjeller mellom førstespråkstilegnelse og andrespråkstilegnelse .....	25
3.3.5 Skrivning på et andrespråk.....	26
3.3.6 Særtrekk ved norsk.....	29
3.3.7 Særtrekk ved tigrinja .....	30
3.3.8 Særtrekk ved somali .....	31
4 Metode.....	33
4.1 Utvalg.....	33
4.2 Materiale .....	34
4.3 Etske dilemmaer og mangler ved metoden .....	34
4.4 Personvern og konfidensialitet.....	36
4.5 Studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet .....	37

4.5.1	Gyldighet .....	37
4.5.2	Pålitelighet.....	37
4.5.3	Generaliserbarhet.....	38
5	Analyse og drøfting av resultatene .....	39
5.1	Analyse av tekstlige utfordringer i narrative tekster.....	39
5.1.1	Kjennetegn på fortelling.....	39
5.1.2	Konteksten for skriving av narrativ tekst.....	43
5.1.3	Analyse av modelltekst.....	43
5.2	Analysekatogier.....	44
5.2.1	Innhold.....	45
5.2.2	Struktur.....	45
5.2.3	Språk.....	46
5.2.4	Oversikt over analysekatogier.....	47
5.3	Analyse av narrativ tekst 1 – Yodit.....	48
5.3.1	Innhold.....	48
5.3.2	Struktur.....	51
5.3.3	Språk.....	58
5.3.4	Oppsummering av utfordringer i narrativ tekst 1 .....	65
	Innhold.....	65
	Struktur.....	65
	Språk.....	66
5.3.5	Hvordan kan vi møte utfordringene hos Yodit?.....	66
	Innhold.....	66
	Struktur.....	67
	Språk.....	68
5.4	Analyse av narrativ tekst 2 – Aisha.....	71
5.4.1	Innhold.....	72
5.4.2	Struktur.....	73
5.4.3	Språk.....	79
5.4.4	Oppsummering av utfordringer i narrativ tekst 2 .....	83
	Innhold.....	83
	Struktur.....	84
	Språk.....	84
5.4.5	Hvordan kan vi møte utfordringene hos Aisha?.....	85
	Innhold.....	85
	Struktur.....	85

Språk.....	85
6 Avslutning.....	86
Bibliografi .....	89
Vedlegg.....	I
Vedlegg 1: Prosjektvurdering .....	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....	IV

## 1 Innledning

*Lav summing brer seg utover i klasserommet. Den velkjente lyden av fingre mot tastaturet øker gradvis. En lavmælt samtale på et ukjent språk kan høres gjennom klappingen og blander seg inn i summingen. Midt i samtalen dukker det opp noen ord på norsk. En hånd rekkes høyt i været. Ytterst på første rad sitter ei jente lett foroverbøyd, med det mørke håret hengende løst nedover ryggen. Etter en stund rister hun litt på håret før fingrene beveger seg - først litt nølende, men etter hvert i ivrig tjeneste på tastaturet. Litt lengre bak sitter Aisha. Hun småprater med medeleven som nettopp har henvendt seg til henne for å spørre om noe. Nikker og smiler bekreftende mens hun vender tilbake til datamaskinen. Retter på hijaben sin før hun fortsetter der hun slapp. På motsatt side kommer det taktfaste lyder fra datamaskinen til Yodit, men så stopper de brått opp. Yodit titter ut i lufta med noe som kan se ut som et drømmende blick. Fikler med de mørke lokkene som faller utenfor den løst oppsatte knuten. Plutselig brer det seg et lurt smil om munnen hennes, og fingrene løper over tastaturet. Hun forteller noe til sidemannen på et gebrokkent norsk mens hun gestikulerer med armene og viser henne noe på skjermen. Jentene kniser.*

Dette situasjonsbildet er et lite glimt fra et flerspråklig klasserom. Det kunne nok vært hentet fra et hvilket som helst klasserom i norsk skole, men dette er mitt klasserom med mine elever på den yrkesfaglige studieretningen Helse- og oppvekstfag i videregående skole. Som minoritets elever i norsk skole møter disse elevene mange utfordringer, og nettopp to av disse elevene møter vi igjen som fokus for studien min.<sup>1</sup>

### 1.1 Studiens relevans

Minoritetsspråklige elever er en økende og heterogen gruppe i den norske skolen. De bor i Norge av ulike årsaker og har kommet til landet på forskjellige tidspunkter i livet sitt. Mange har kommet hit som følge av arbeidsinnvandring, og kommer for å gjenforenes med familien. Andre har opplevd traumatiske hendelser og er kommet på grunn av politiske konflikter, krig eller naturkatastrofer i hjemlandet. Noen av elevene kan ha kommet som enslige flyktninger, uten foreldre eller øvrig familie. Mens noen minoritetsspråklige elever kommer til Norge tidlig i utdanningsløpet, er andre sent ankomne og har kort botid i landet når de begynner på videregående skole. I skolesammenheng kan minoritetsspråklige elever møte ulike hindringer.

---

<sup>1</sup> Jeg gjør oppmerksom på at navnene som er brukt her, er pseudonymer og ikke elevenes autentiske navn.

Det kan være både sosialt og kulturelt betinget, men ikke minst kan faglige og språklige utfordringer være utfordrende for dem i skolehverdagen.

For elever med norsk som sitt andrespråk, kan selve skrivingen i ulike fag by på ekstra utfordringer. Skriveferdighetene de besitter, er naturligvis begrenset; norsk vokabular kan være mangelfullt, og grammatikk og syntaks kan være vanskelig fordi ulike språk er bygd opp på ulike måter. Dette kan vitne om et behov for ytterligere skriveopplæring og tettere oppfølging. Elevene har dessuten varierende skolebakgrunn fra sine hjemland. Flyktninger fra fattige og krigsherjede land kan mangle skriftkyndighet (Selj, 2015, s. 11). Hjemmesituasjonen kan også påvirke skolegangen. I de tilfellene der foreldrene ikke har lært seg norsk, kan de ikke bistå barna med det skriftlige skolearbeidet på samme måte som foreldre med norsk som sitt morsmål. De som kommer uten familie, mangler dette støtteapparatet helt. I tillegg til at elevene skal integreres i det norske samfunnet og sosialiseres inn i den norske skolehverdagen, skal de lære seg et helt nytt språk. Da kan det oppstå språkmessige utfordringer av ulik art.

Fokuset for denne studien er rettet mot minoritetsspråklige elever på yrkesfag. En del av de minoritetsspråklige elevene i skolen oppfyller bestemte kriterier til å kunne få særskilt norskopplæring. Disse elevene må i løpet av de to årene i videregående skole heve den norskspråklige kompetansen sin, slik at de etter hvert kan få vurdering med karakter i norskfaget. For å oppnå et fullverdig vitnemål, må eleven ha standpunkt karakterer i alle fag – også i det ordinære norskfaget. Dette er viktig for å få læreplass og etter hvert fagbrev. De som har ambisjoner om å studere på høyskole- og universitetsnivå senere, må ha vitnemål for å kunne søke seg til påbyggingsstudier, slik at de kan oppnå generell studiekompetanse på den måten. For minoritetsspråklige kan det å få seg en utdanning og et arbeid, være av særlig betydning for å kunne klare seg i det norske samfunnet generelt. På veien mot målet trenger de hjelp og støtte, og som lærere kan vi være viktige bidragsytere.

## 1.2 Problemstilling

Gjennom flere år som norsklærer på yrkesfag har jeg erfart at minoritetsspråklige elever utvikler norskkunnskapene sine på ulike måter, i varierende tempo og med ulik grad av motivasjon. Det samme kan kanskje sies om norske elever i skolen. Forskjellen er at de minoritetsspråklige elevene bringer med seg andre utfordringer og erfaringer fordi de kommer fra andre land med annen språklig og kulturell bakgrunn. De stiller dermed med andre forutsetninger enn de som er oppvokst med norsk som sitt morsmål. Jeg har i flere år undervist grupper av



minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk, både i Vg1 og Vg2, og har inntrykk av at mange av dem er motiverte for skolearbeid på tross av livssituasjonen deres.

For en del elever med norsk som andrespråk, blir norskfaget en utfordring i skolen, særlig når det gjelder det skriftlige arbeidet. Å skrive ulike typer tekster med et funksjonelt språk kan være særlig problematisk for nye språkbrukere. I tillegg forventes det at tekstene har et visst innhold og en logisk struktur. Elevene skal lære å skrive på andrespråket sitt, slik at de kan mestre videregående skole og komme seg videre i livet, enten det gjelder videre studier, arbeidslivet eller som aktive deltakere i det norske demokratiske samfunnet.

På bakgrunn av dette, er problemstillingen min: *Hvilke utfordringer har minoritetsspråklige elever i skriving av tekster i norskfaget, og hvordan kan vi møte disse utfordringene?* Den første delen av problemstillingen min handler om å undersøke utfordringer som møter minoritetsspråklige elever i skriveopplæringen i norskfaget. For å belyse problemet, har jeg valgt å gå dypere inn i to utvalgte elevers utfordringer i forhold til skriftlige tekster. Den andre delen av problemstillingen søker å finne noen svar på hvordan vi kan møte behovene til minoritetsspråklige elever i undervisningen, med utgangspunkt i forskningsteorier og empiriske analyser av mitt eget innsamlede datamateriale.

## 2 Bakgrunnshistorie

Denne studien er rammet inn av politiske bestemmelser og rettigheter som minoritets elever har i det norske samfunnet. Jeg vil derfor i det følgende definere hva som menes med minoritetsspråklige elever og skissere sentrale rettigheter de har i norsk skole. Videre vil jeg peke på hvordan skolen kan gå fram for å kartlegge elevens språkferdigheter, før jeg forklarer hva særskilt språkopplæring innebærer.

### 2.1 Hvem er de minoritetsspråklige?

Utdanningsdirektoratet definerer *minoritetsspråklige* elever i grunnopplæringen som «barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (Utdanningsdirektoratet, 2016), og er de elevene som kan ha rett til særskilt norskopplæring. *Morsmål* defineres som det «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet.» Etter denne definisjonen kan et barn ha to morsmål

(Utdanningsdirektoratet, 2016). I Kunnskapsløftets læreplanverk brukes termen *språklige minoriteter* i selve navnet på læreplanene som gjelder for denne elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2007). I skolen bruker vi også begrepet *andrespråkselever* om elever som lærer norsk som sitt andrespråk. Et annet vanlig begrep er *flerspråklige elever*, som betegner elever som behersker ett eller flere språk utenom norsk. Jeg kommer til å veksle mellom begrepene minoritetsspråklige elever, minoritets elever, andrespråkselever og flerspråklige elever om elever med et annet morsmål enn norsk i denne studien.

## 2.2 Minoritetsspråkliges rettigheter i norsk skole

Innvandrere som kommer til Norge, har ulike rettigheter i den norske skolen. Velferdsstaten Norge skal legge til rette for integrering og et inkluderende samfunn, og den offentlige skolen skal bidra til dette. Elever med ulik bakgrunn har rett på et likeverdig opplæringstilbud. Ettersom grunnlaget blir lagt i barnehage og skole, har det store konsekvenser for framtida til barna. Skolen skal gi et fullverdig tilbud og tilpasset opplæring til alle barn. Dette gjelder også elever med en annen språkbakgrunn enn norsk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

I Stortingsmelding 6 fra 2012-13 blir det framhevet at utgangspunktet for integreringspolitikken er at «alle skal kunne benytte sine ressurser. Arbeid er nøkkelen til deltakelse og økonomisk selvstendighet» (Stortingsforhandlinger, 2012-13). Derfor skal det satses på å få flere innvandrere av begge kjønn i arbeid. Viktige virkemidler for å få til dette, er bedre norskopplæring og mer målrettet kvalifisering til arbeidsmarkedet, og at innvandreres kompetanse blir brukt bedre.

Minoritets elever som oppfyller visse kriterier, har rett til egne tiltak i opplæringen. Rettigheten om *særskilt språkopplæring* er forankret i Opplæringsloven §§2-8 og 3-12. I tillegg til *særskilt norskopplæring* kan det også inkludere *tospråklig fagopplæring* og *morsmålsopplæring*<sup>2</sup>.

Elever i grunnskolen og videregående opplæring med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt norskopplæring, jf. §§2-8 og 3-12, til de har tilstrekkelig ferdighet i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Om nødvendig har disse elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Skoleeier skal kartlegge elevens norskkunnskaper før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. Dette gjelder både nasjonale og språklige minoriteter (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

---

<sup>2</sup> «Særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring gis innenfor det ordinære timetallet, mens morsmålsopplæring gis i tillegg til det ordinære timetallet» (NAFO, 2017).

Det må fattes enkeltvedtak med spesifisering av hvilken språkopplæring som tilbys eleven. Særskilt språkopplæring er et frivillig tilbud til eleven. «Det er ikke fastsatt hvor mange år elevene kan få vedtak om særskilt språkopplæring, men særskilt språkopplæring skal være en overgangsordning til elevene har opparbeidet seg gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær opplæring» (NAFO, 2017). Elever i videregående opplæring som har rett til særskilt språkopplæring, har ut fra opplæringsloven § 3-1 femte ledd rett til inntil to år ekstra opplæringstid ved behov, det vil si når eleven trenger det ut fra opplæringsmålene for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2016), (Kunnskapsdepartementet, 1998).

For å ivareta de minoritetsspråklige elevenes behov for og rett til særskilt språkopplæring i skolen, er det utarbeidet egne læreplaner i morsmål og i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Det er også blitt utviklet kartleggingsverktøy, veiledningsmaterie<sup>3</sup> og etterutdanningstilbud for lærere som skal undervise i grunnleggende norsk (NAFO, 2017).

### 2.3 Kartlegging av elevens ferdigheter i norsk

I videregående opplæring er det fylkeskommunen som har ansvaret for inntaket til videregående opplæring og for at elever får oppfylt sine rettigheter til videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998):

Fylkeskommunen skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk før de fatter vedtak om særskilt språkopplæring. Kartleggingen skal også gjennomføres underveis i opplæringen for elever som får særskilt språkopplæring. Dette danner grunnlaget for å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det finnes ulike måter å kartlegge ferdighetene på. Kunnskapsdepartementet anbefaler bruk av kartleggingsmateriellet som Utdanningsdirektoratet har utviklet til bruk for lærere og elever (Utdanningsdirektoratet, 2007). Dette kartleggingsmateriellet vil kunne gi et bilde både av elevenes samlede språkkompetanse og av deres norskspråklige utvikling og kompetanse. Materiellet består av tre hovedområder, som innbefatter elevens språkbiografi, kartleggingsverktøy og elevens språkmappe. «Kartleggingsmateriellet er til dels laget etter mønster av de norske versjonene av European Language Portfolio, ”Europeisk språkperm for voksne innvandrere” og ”Europeisk språkperm 13 – 18 år”» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Materiellet skiller seg fra språkpermene ved at det er tilpasset hovedområder, nivåer og kompetansemål i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Ifølge Udir.no kan

---

<sup>3</sup> Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet veiledningsbrosjyren «Veiledning – språkkompetanse i grunnleggende norsk» (NAFO, 2009).

det fungere både som et kartleggingsverktøy og som et pedagogisk verktøy for å følge med på elevens progresjon og tilpasse opplæringen til eleven. I tillegg kan eleven få dokumentert sine språkferdigheter og få styrket sin bevissthet rundt sin egen språklæring og språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2007).<sup>4</sup>

Digitale kartleggingsverktøy kan være et alternativ til Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy. Fagbokforlagets digitale innplasseringstest, *Migranorsk*, bygger også på nivåbeskrivelsene i det Europeiske rammeverket, og språktestene er utformet slik at resultatet regnes ut automatisk (Fagbokforlaget, u.d.). Dette verktøyet er ikke så omfattende og viser ikke den samlede språkkompetansen til eleven slik som Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell, men kan være med på å danne et førsteinntrykk av den norskspråklige kompetansen til andrespråkseleven. For yrkesfaglige videregående skoler med få norsktimer i uka, kan det være hensiktsmessig å komme raskt i gang med særskilt språkopplæring. En digital test kan i så måte være et effektivt og tidsbesparende verktøy. Det kan bidra til en tidlig oppstart av særskilt språkopplæring fordi enkeltvedtak kan fattes på et tidlig tidspunkt.<sup>5</sup> En utfordring kan være at en slik test ikke måler den muntlige kompetansen til eleven. I tillegg omfatter den en skrive-del der resultatet ikke kan regnes ut automatisk, men er basert på lærerens skjønn og faglige vurdering av det skriftlige nivået. Det kan derfor være nødvendig at det er lærere med erfaring fra andrespråkttesting som utarbeider språkrapporten etter en slik kartlegging.

Uansett hvilket kartleggingsverktøy som blir brukt i skolen, er det viktig at skolen er bevisst på fordeler og ulemper rundt en slik kartlegging. Kartleggingen er ikke en endelig fasit; underveis må det foretas nye kartlegginger for å måle elevens utvikling og kompetanse, både med tanke på tilpasset opplæring og individuell oppfølging av eleven, og for å avgjøre når eleven har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge den ordinære opplæringen i norsk.

## 2.4 Særskilt språkopplæring

Organisering av særskilt språkopplæring kan skje på ulike måter. Det viktigste er at elevene får et helhetlig opplæringstilbud. I tillegg til at skoleeier kan utarbeide retningslinjer for organiseringen, bør «ledelsen ved den enkelte skole legge til rette for samarbeid mellom lærerne

---

<sup>4</sup> Kirsten Palm og Else Ryen har undersøkt hvorvidt dette kartleggingsmaterialet er hensiktsmessig for å vurdere andrespråkselevens språkkompetanse (Palm & Ryen, 2014).

<sup>5</sup> Fylkesmannen i Rogaland har laget en oversikt over eksempler på kartleggingsmateriell til bruk på ulike nivåer i opplæringen av minoritetsspråklige elever (Fylkesmannen i Rogaland, 2015).

og timeplanlegging som gir elevene et best mulig tilpasset og helhetlig tilbud» (NAFO, 2018). Lærere i flerspråklige klasser må også involveres ved å planlegge hvordan man kan organisere undervisningen og tilpasse den til hver enkelt elevs behov:

Undervisningen kan gis i egen gruppe på trinnet eller samlet for elever fra flere trinn. Man kan også gi særskilt norskopplæring ved å ha to lærere inne i klassen. Omfanget av undervisningen kan variere (NAFO, 2018).

Når det gjelder opplæring i særskilt norsk, kan man følge læreplanen i grunnleggende norsk eller tilpasse opplæringen til den ordinære læreplanen i norsk. For lærere som skal undervise i særskilt norsk, kan det være utfordrende å måtte ta hensyn til flere læreplaner. Både læreplanen i grunnleggende norsk, læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge og den ordinære læreplanen i norsk er læreplaner som lærerne må forholde seg til.

Læreplanen i grunnleggende norsk tar hensyn til at elever har norsk som sitt andrespråk og skal ivareta lese- og skriveopplæringen til denne elevgruppen. Den fungerer som en overgangsplan som gjelder fram til eleven er i stand til å følge ordinær norsk opplæring. Planen er aldersuavhengig og nivåbasert. Den er strukturert i fire hovedområder: Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur. For hvert av disse områdene er kompetansemålene delt inn i tre nivåer. Disse nivåene er i hovedsak utarbeidet med utgangspunkt i de fire første nivåene (A1, A2, B1 og B2) i det europeiske rammeverket for språklæring<sup>67</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Så lenge elevene får opplæring i grunnleggende norsk, skal det ikke gis vurdering med karakter i faget. Når elevene har nådd målene i nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 8).

Den siste læreplanendringen for minoritetsspråklige elever ble gjort gjeldende fra 1. august 2017 (Regjeringen, 2017). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03)* (Utdanningsdirektoratet, 2017) gjelder for «elever i videregående opplæring, privatister, og deltakere i videregående opplæring spesielt organisert for voksne» (Utdanningsdirektoratet, 2017).<sup>8</sup> *Kort botid* blir definert som kortere enn seks års

---

<sup>6</sup> Det europeiske rammeverket for språklæring, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), «beskriver og definerer seks ulike språknivåer fra begynnernivå (A1) til avansert nivå (C2) og hvilke ferdigheter og språkkunnskaper som knyttes til hvert av nivåene» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2).

<sup>7</sup> Den norske versjonen har fått navnet *Det europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Rammeverket)* og bygger på den engelske utgaven (Utdanningsdirektoratet, 2011).

<sup>8</sup> Denne læreplanen erstatter *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-02)* fra 2016 og *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge (NOR9-01)* fra 2013.

botid i Norge. For å sikre at alle skulle få det samme tilbudet, ble det med dette obligatorisk for alle videregående skoler å tilby opplæring etter denne læreplanen (Regjeringen, 2017).

### 3 Teoretiske perspektiv

Problemstillingen i denne oppgaven er knyttet til minoritetselvers skriveutfordringer og rammes inn av teorier om læring, skriving og norsk som andrespråk. I det følgende vil jeg skissere noen relevante teorier som kan belyse problemstillingen min på ulike måter.

#### 3.1 Læringsteorier

Når vi arbeider med elever i skolen, er det nødvendig at vi har kunnskaper om hva som fører til læring hos eleven. Jeg vil derfor ta for meg noen sentrale læringsteorier som er relevante for forskningsarbeidet mitt.

Læring kan oppfattes på ulike måter. På den ene siden kan læring ses på som et individuelt fenomen, noe som foregår mentalt, inni hodet, hos enkeltindividet. På den andre siden kan læring forstås som en sosial prosess. Læring er noe som skjer i samspill med omgivelsene. Det kan like gjerne være hjemme som på skolen, ute i praksisfeltet eller blant venner. Det kan derfor være hensiktsmessig å studere samspillet mellom den lærende og omgivelsene (Imsen, 2001).

Læring kan sies å være både en kollektiv og en individuell prosess. Kunnskap er ikke noe absolutt eller et ferdig produkt som overføres fra ett individ til et annet, men vi skaffer oss erfaringer og kunnskap i samspill med andre i våre omgivelser. Vi opparbeider oss erfaringer gjennom hele livet sammen med og i kommunikasjon med andre, noe som har betydning for hvordan kunnskap utvikles, og for hvordan vi ser på verden (Selj, 2008).

Dette synet er i tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring, som den russiske psykologen Lev Vygotsky er talsmann for. Han ser læring som en sosial prosess, med sosial aktivitet som utgangspunkt for all språk- og kunnskapsutvikling. Kunnskap utvikles i samtale og sosial interaksjon med andre. For at læring skal skje, er vi avhengige av en form for støtte, en *mediering* utenfra. Kunnskap og ferdigheter utvikles gradvis. Fra å være avhengig av støtte i starten, blir man etter hvert stadig mer selvstendig og kan håndtere kunnskapene og ferdighetene med en stadig høyere grad av kontroll (Selj, 2008). Utviklingen løper slik sett fra det sosiale til det individuelle. Som barn er man først avhengig av andre for å utføre en handling, men etter hvert blir man i stand til å klare det alene. Det er en balansegang mellom hva barnet kan klare med hjelp og støtte og hva barnet kan klare alene. Vygotsky kaller denne avstanden

mellom disse to nivåene *den proksimale utviklingssone*, eller «den nærmeste (neste) utviklingssonen» (Imsen, 2001):

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

(Vygotsky L. S., 1978, s. 86)

For å utnytte denne utviklingssonen kan man stimulere barnet til å arbeide sammen med andre og gi hjelp og støtte underveis, slik at det til slutt vil klare oppgaven alene. Vygotskys teori gir uttrykk for et syn på at alle har et potensial til å utvikle seg (Imsen, 2001). Utviklingen har både en fortid og en framtid:

Pædagogikeren må orientere seg mot morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen. Først da vil den kunne vække de utviklingsprosesser til live, som ligger i den nærmeste utviklings zone.

(Vygotsky L. S., 1982, s. 290)

Jerome Bruner videreutviklet Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Sammen med Wood og Ross lanserte han begrepet *stillasbygging* som en metafor for å framheve «the nature of support and guidance in learning» (Hammond & Gibbons, What is scaffolding?, 2001). Begrepet stillasbygging er allment kjent fra byggeindustrien, der stillaser settes opp rundt utsiden av nye bygninger slik at håndverkerne har tilgang til byggverket underveis i byggeprosessen. Et stillas fungerer som en nødvendig, men midlertidig støtte. Når bygningen er reist og er i stand til å støtte seg selv, blir stillaset fjernet.

I undervisningsøyemed brukes stillasbygging som en metaforisk framstilling av at elever trenger hjelp og støtte underveis for å være i stand til å lære. Vi kan derfor si at lærere må bygge støttende stillaser rundt elever. Stillasbygging handler i denne sammenhengen om at læreren setter inn nødvendige tiltak for at elevene skal klare å løse oppgaver. Etter hvert som eleven klarer å utføre mer selvstendig arbeid og «kan stå oppreist alene», kan stillaset gradvis fjernes. På den måten kan eleven utvikle nye ideer og videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter (Hammond & Gibbons, What is scaffolding?, 2001, ss. 1-2). Dette er nært knyttet til Vygotskys tanker om at barnet kan stimuleres til læring og utvikling ved å gi hjelp og støtte underveis, og på den måten bli gradvis mer selvstendig. Elever med støtte kan oppnå mer enn de kan uten, og de kan delta i nye situasjoner og gå inn i nye roller. Å gi støtte innebærer at elevene får vite hvordan de skal gjøre noe, ikke bare hva de skal gjøre, slik at de senere blir bedre rustet til å utføre lignende oppgaver uten støtte (Gibbons, 2013, s. 42).



Ved å bruke stillasbygging som en metafor, får Bruner fram «the special quality of the ‘guidance’ and ‘collaboration’» (Maybin, Mercer, & Stierer, 1992). Begrepet har vunnet popularitet hos mange lærere. En mulig forklaring på det kan være at det berører selve kjernen i lærergjerningen, «their core business», ved at det sier noe om effektiv undervisning (Hammond & Gibbons, What is scaffolding?, 2001). Det setter ord på noe som er mangelvare i mye av litteraturen som handler om utdanning, nemlig kvaliteten på læreres inngripen i læring (Mercer, 1994).

I skolesammenheng blir kunnskap sett på som dynamisk og foranderlig, noe som er i tråd med det sosialkonstruktivistiske synet på læring (Øzerk, 2008). Man går ut ifra at eleven har medfødte evner og vilje til å lære. «Kunnskapslæring og kunnskapsmessig utvikling anses som et produkt av den enkeltes aktive arbeid i et sosialt, aktivt læringsfellesskap» (Øzerk, 2008). Skolens og lærerens viktigste oppgave er, ifølge Øzerk, å legge til rette for at enkelteleven kan konstruere sin egen kunnskap, blant annet basert på sosiale relasjoner og erfaringer, tidligere kunnskaper og bakgrunnskunnskaper. Læreren kan legge til rette for ulike former for samarbeidslæring, som pararbeid og gruppearbeid. Etter et sosialkonstruktivistisk syn er altså læring noe som foregår i et visst sosiokulturelt miljø, der samarbeidsaktiviteter framelskes. Den kognitive og språklige utviklingen blir sett på som et produkt av utdanningen, og ikke som en forutsetning for utdanningen. Selv om alle er utviklet for å kunne lære språk, kommer resultatet an på de sosiale kontekstene og situasjonene vi deltar i (Gibbons, 2013, s. 42).

### 3.2 Skriveteorier

Skriveforskningen og skriveteoriene er etter hvert blitt omfattende og mange. Det kan derfor være behov for å sette det inn i et slags system. Torlaug Løkensgard Hoel deler skriveteorier inn i to hovedsett, som hun beskriver som *innoverrettede* og *utoverrettede* (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997). Innoverrettede skriveteorier inkluderer et ekspressivt syn på skriving med skriveren i sentrum, og kognitiv skriveteori med fokus på de mentale prosessene i skriveren. Utoverrettede skriveteorier ser skriving i et sosiokontekstuellet perspektiv, der skriveren blir sett i forhold til sosiale kulturelle omgivelser. Hoel prøver også å utjevne motsetninger mellom disse tilnæringsmåtene ved å knytte dem sammen og se dem i sammenheng.

### 3.2.1 Innoverrettede skriveteorier

Skriveforskning fram til 1970-tallet har teksten, det ferdige produktet, i sentrum og baserer seg på analyser av den ferdige teksten. Skriveprosessen blir sett på som en *lineær* prosess, der ferdig tenkte tanker blir overførte til papiret. Motsatsen til dette synet er innoverrettet og anser skriving som *oppdagelse og utforskning*, der skriveren er i sentrum. Dette ekspressive synet på skriving har Peter Elbow og andre amerikanske prosessorienterte skrivepedagoger i spissen. Elbow er kritisk til teorien om at tanken kommer før språket og ser skriving som en organisk utviklingsprosess, der man først begynner å skrive, lar ordene gradvis vokse fram og utvikle seg, for til slutt å ende med mening. Begrepet *ekspressiv skriving* stammer fra J. Britton, som brukte det både om en tidlig fase i den individuelle skriveutviklingen, og om en skriveteknikk eller skrivestrategi (Britton m. fl. 1979, s. 82 i Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, s. 5). Denne skrivestrategien bærer preg av utforskning og utprøving. Uttrykksmåten er ubearbeidet, uformell og ofte fragmentarisk, og skrivingen springer ut fra skriverens indre. Den ekspressive retningen blir ofte regnet som starten på prosessorientert skriving i USA.

Prossessorientert skrivepedagogikk kom til Norge midt på 1980-tallet. Dette førte ikke til like store omveltninger her som i USA, fordi skriveopplæringen ikke var preget av en like sterk formalisering her i landet som den hadde der. I Norge eksisterte det allerede en fagdebatt om form, sjanger og tekster. Denne debatten ble koplet til debatten om prosessen, blant annet gjennom responsgiving. Dette medførte i sin tur til økt tekstkompetansebehov og bevissthet om krav som blir stilt til tekster i ulike sammenhenger. Responsark, som konkretiserer punkter elevene skal ta hensyn til når de gir respons til tekster, ble tatt i bruk for å bevisstgjøre elevene på de kravene som blir stilt til ulike tekster som de skriver. Oppsummert kan vi si at selve teksten som produkt har vært i fokus i den norske utformingen av skrivepedagogikken (ss. 8-10).

Innenfor den kognitive skriveforskningen er de mest sentrale teoretikerne lingvisten og retorikeren Linda Flower og psykologen John R. Hayes. De satte fokus på skrivestrategier og gav dette feltet en teoretisk forankring. De kognitive prosessene vi går inn i når vi skriver kan oppsummeres i fire hovedpunkter:

1. differensierte tankeprosesser som skriveren arrangerer eller organiserer under arbeidet
2. hierarkisk organiserte tankeprosesser der skriveprosessen er rekursiv og syklisk, ved at en stadig vender tilbake til underprosesser eller delementer på ulike stadium i skrivingen

3. målstyrt tankeprosess styrt av skriverens eget økende nettverk av målsettinger
4. skriveren skaper sine egne mål ved å utvikle både overordnede mål og delmål, og ved å endre de overordnede målene eller sette nye mål

I Flower & Hayes' modell beskrives tre typiske mønster i skriveprosessen: utforske og styrke, fastslå og videreutvikle og skrive og regenerere. Svake skrivere kan være flinke til å utforske sin egen kunnskap, mens utfordringen kan være de overordnede målene, å få overblikk, skape strukturer og sammenhenger. Flower & Hayes mener at en viktig side ved skriveferdighet innebærer evnen til å utforske, styrke og endre målene. De skiller mellom det de kaller *skriverbasert* og *leserbasert prosa*. Skriverbasert prosa skal støtte skriveren i tankeutviklingen og er assosiativ, springende og privat, slik som i ekspressiv skrivning. Leserbasert prosa skal søke å formidle et budskap til leseren. Å tilpasse struktur og uttrykksmåte til en leser ved å omforme den utforskende skrivingen er, ifølge Flower, god skrivning (Flower, 1979, i Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, s. 12). Tankeutviklingen foregår ikke før skrivingen, men er like mye et resultat av skrivingen. Skrivingen er ikke en lineær prosess, men flere underprosesser som foregår i en vekselvirkning mellom ulike nivåer, der vi beveger oss fram og tilbake på en skala. Det finnes ikke bare *en* skriveprosess, men mange. Ulike skrivere har ulike skriveprosesser, og hver enkelt bruker mange skrivestrategier (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, ss. 10-14).

I en videreutviklet modell av Flower & Hayes' modell fra 1980, er den største forskjellen at det er lagt større vekt på den sentrale rollen arbeidsminnet har i skrivning (Hayes, 2000, s. 11). I denne modellen har han blant annet framsatt en hypotese om at lengden på setningsdelene bør øke med lengden på skriverens erfaring med språket fordi «experience in writing, and more generally, experience with language should reduce the amount of memory required for constructing sentence parts from content». Det kan for eksempel bety at det er forventet at skrivere som lærer et nytt språk, produserer kortere setningsdeler enn mer erfarne skrivere på det samme språket (Hayes, 2000, s. 36).

### 3.2.2 Utoverrettede skriveteorier

I 1980-årene ble den sosiale konteksten i skriveprosessen framhevet i amerikansk skriveforskning, og i 1990-årene inkluderes også kultur i vid forstand (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, s. 22). Vygotsky ser på læring og utvikling som en mediering av tegn. Tanker blir formidlet gjennom språket, men også skapt gjennom språket. Man kan si at «å lære språk i vidaste forstand (literacy) er ein interaktiv prosess» (s. 23). Konteksten for de språklige

handlingene og aktivitetene påvirker læringen og tenkingen. Etter hvert lærer man ulike språklige uttrykksformer gjennom ulike sosiale situasjoner der lesing, skriving og samtale har bestemte funksjoner og formål for de involverte (s. 23).

Etter et sosiointeraksjonistisk syn med Martin Nystrand i spissen, blir skriving ansett å være en sosial handling, der skriveren er i en kontinuerlig forhandling med leserne for å bli forstått. Skriving etter et slikt perspektiv inkluderer altså lesing og leser. Ifølge Nystrand, blir tekstens meningspotensial realisert når teksten blir lest eller brukt på andre måter. Det vil si at mening er et resultat av den dyadiske interaksjonen mellom skriveren og leseren. For at en tekst skal bli forstått, må det være en kommunikativ likevekt mellom deltakerne i en diskurs. Derfor må en tekst være eksplisitt nok der leseren har behov for det. Det krever at skriveren hele tiden må vurdere hva som er sagt, hva som trengs å bli sagt og hva som kan utelates. Hvis det er ubalanse i teksten, for eksempel når ny informasjon blir introdusert i teksten, vil skriveren kontekstualisere denne informasjonen ved å utdype den. Slik blir det midlertidig felles forståelsesrommet med felles tekstlige referanserammer, utviklet og opprettholdt. Det rekursive elementet i skriveprosessen kan ses på som en dialogisk handling, der ubalansen blir rettet opp igjen i teksten (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, ss. 24-27).

Mikhail Bakhtin representerer et sosiokulturelt syn på skriving. Han ser på det individuelle og det sosiale i et gjensidig avhengighetsforhold. En ytring er relatert til både tidligere og kommende ledd, i en evig kommunikasjonslenke. Individet står i en kontinuerlig dialog med det sosiale og kulturelle tolkingsfellesskapet vi er en del av. Skriving i et sosiokulturelt perspektiv inkluderer *intertekstualitet*. Dette handler om at en tekst ikke er en isolert enhet, men foregår i et samspill med andre tekster og bærer spor av disse. Intertekstualitet kan sies å knytte sammen lesing og skriving. Når det gjelder skriving i skolen, vil elever ikke bare være påvirket av forberedelsesarbeidet med klassen, men blant annet også av tekster de har lest, hørt og sett tidligerem (ss. 29-33).

Innenfor sosiokulturell skriveteori er læring gjennom imitasjon en vesentlig del av læringsforløpet. Ifølge Vygotsky er imitasjon en aktiv prosess der sosial interaksjon er kjernen. Det er ikke tilfeldig hva og hvem vi etterligner, ifølge sosial læringsteori. Vi må kunne sammenligne oss selv med og sammenholde våre intensjoner til idealer som vi prøver å imitere. Disse idealene må være «signifikante andre» (Mead, 1934, Charon 1995, i Evensen &

Løkensgard Hoel, 1997). I et eksempel fra responsgrupper viste det seg at de gode responsgiverne etter hvert ble modeller og «signifikante andre» for de andre elevene (s. 34).

Forutsetningen for imitasjon er at en person bare kan imitere det som ligger innenfor den nærmeste utviklingssonen. Å bruke modelltekster i undervisningen handler om å gi elevene modeller for skrivingen, slik at for eksempel form og teknikker kan brukes i egen skriving etter at de har studert og arbeidet med modelltekstene. Hvordan og når vi bruker modelltekster er viktige didaktiske spørsmål (ss. 34-36).

Som vi ser, finnes det ulike skriveteorier som fokuserer på hver sine sider ved skrivingen. Evensen & Løkensgard Hoel konkluderer med at det individuelle og det sosiale, indre og ytre prosesser «grip inn i kvarandre og er sider av same sak» (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, s. 39). Den sosiale og kulturelle konteksten er således en integrert del av skriveren.

### 3.2.3 Skrivedidaktikk

#### *Sjangerpedagogikk*

*Sjangerpedagogikk* er navnet på en modell for literacy-utvikling som er utviklet på slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet. Retningen har sitt utspring i Australia og er også kjent som *Sydney-skolen*. Sjangerpedagogikk er utviklet i et samarbeid mellom lærere og forskere, som Gibbons og Martin & Rose. Bakgrunnen for sjangerpedagogikken var at flertallet av elevene i australsk skole ikke nådde opp til skolens mål om lese- og skriveferdigheter på 1970- og 80-tallet. Særlig gjaldt dette aboriginere, innvandrerbarn og barn fra arbeiderfamilier, som ikke hadde et like godt læringsutbytte som andre elevgrupper. Det meldte seg derfor et behov for en pedagogikk for å utvikle elevenes språkferdigheter. Målet med sjangerpedagogikken var å utjevne forskjeller i samfunnet og sikre et likeverdig tilbud (Ansaldo, 2012), (Selj, 2015).

Dette var også utgangspunktet for Bill Cope og Mary Kalantzis' «Social Literacy Project», som også hadde et overordnet politisk og sosialt mål: å gi elevene tilgang til en større del av verden. De mente at elevene bare hadde tilgang til en begrenset del av verden, og de ville derfor sikre elevene en rik og lik tilgang til et bredt utvalg av sjangere. Cope og Kalantzis var opptatt av eksplisitt sjangerundervisning, og at undervisningen måtte foregå på alle tekstlige nivåer, både

makro- og mikronivå. Ved å imitere og kopiere ulike sjangere, kunne de også få tilgang til en større del av verden (Cope & Kalantzis, 1993, s. 66), (Håland, 2013, s. 21).

Sjangerpedagogikken skulle bevisstgjøre elevene om ulike typer skoletekst med visse prototypiske trekk og slik gi elever med ulik språklig og sosial bakgrunn, tilgang til de skriftlige uttrykksformene i skolen. De minoritetsspråklige elevenes situasjon i skolen var en viktig bakenforliggende årsak til dette arbeidet (Selj, 2015).

Sjangerpedagogikken består av tre komponenter: Michael E. Hallidays språkteori, den systemisk-funksjonelle lingvistikken (SFL), Vygotskys sosiokulturelle syn på læring, og Martin & Rotharys pedagogiske modell, *sirkelen for undervisning og læring*, som bygger på Hallidays språkteori (Ansaldo, 2012). Sjanger-teori og systemisk-funksjonell lingvistik utgjør den ene delen av teorigrunnet for sjangerpedagogikken, mens selve undervisningsopplegget basert på *sirkelen for undervisning og læring* utgjør den andre delen og legger vekt på skriveprosessen. Sistnevnte er særlig inspirert av Vygotskys sosiale utviklingsteori og Bruners stillasbegrep.

Et viktig utgangspunkt for sjangerpedagogikken er at ulike fag krever ulike tekster av elevene. Ulike sjangre preges både av ulike perspektiver på innhold, språktrekk og tekststruktur. Det ble utarbeidet oversikter over skolens basissjangre ut fra analyse av skolebøker og vanlige skriveoppgaver på skolen. En skriveoppgaves formål (eller funksjon) får konsekvenser for sjanger eller teksttype (Selj, 2015, s. 21).

Innenfor den systemisk-funksjonelle lingvistikken er formålet å forklare hvordan mening skapes i språklig samhandling med andre i ulike sammenhenger, eller kontekster (Maagerø, 2005). Konteksten blir uttrykt gjennom *kulturkontekst* og *situasjonskontekst* (Maagerø, 2005, s. 39). Språket, kulturkonteksten og situasjonskonteksten har betydning for hvilket språk man bruker. Teksten og konteksten ses på som et dynamisk samspill (s. 42), og er en sosial utveksling av mening. Halliday har fokus på situasjonskonteksten. Situasjonskonteksten kan deles inn i de tre trekkene *felt*, *relasjon* og *mediering*, som skal tolke tekstens sosiale kontekst, eller omgivelsene (Halliday, 1998, s. 76). *Felt* refererer til det som skjer, den sosiale handlingen som pågår, eller temaet for den språklige samhandlingen. Det betyr at man må ha både kunnskap og språk om det man skriver om. At man er bevisst på hvem mottakeren av teksten er, vil også påvirke skriverens språklige valg. Hvordan man formulerer seg, har sammenheng med om mottakeren er nybegynner eller viderekommende innenfor feltet (Maagerø, 2005, ss. 45-46).

*Relasjon* refererer til hvem som deltar og hvilke roller og status de har. Vi kan si at det har en slags mellommenneskelig funksjon. *Mediering* handler om hvilken rolle språket spiller i situasjonen og om deltakernes forventninger til språket i denne situasjonen (Maagerø, 2005, s. 51), (Halliday, 1998, s. 76).

Alle elementer i språket er meningskapende, og grammatikk og vokabular må ses i en kontekst og drøftes i forhold til tekstens formål. Det betyr at de språklige formuleringene har betydning for konteksten. For å eksemplifisere, kan valg av subjekt ha betydning for hva som kommer i fokus. Hvis man for eksempel bruker «jeg» i en drøftende tekst, kan teksten få mer preg av en personlig mening enn av en sakspreget drøfting (Selj, 2015, s. 22). *Skrivehjulet* kan være en tankemodell for å få en bred forståelse av skrijving. Det er utarbeidet av Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting (Skrivesenteret, 2013).

Framheving av funksjonelle sider ved skrijving

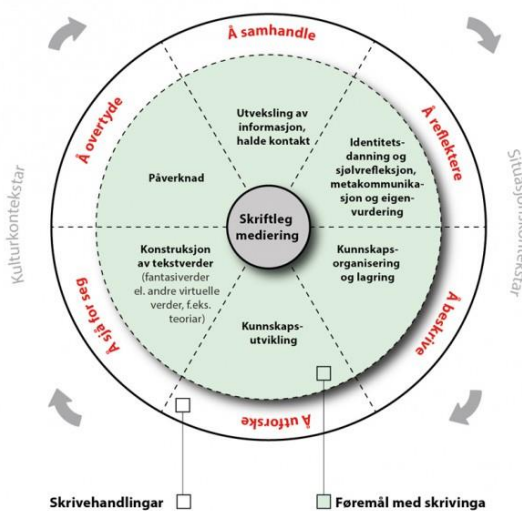


Fig. 1: Framheving av funksjonelle sider ved skrijving

Framheving av semiotiske medieringsressursar

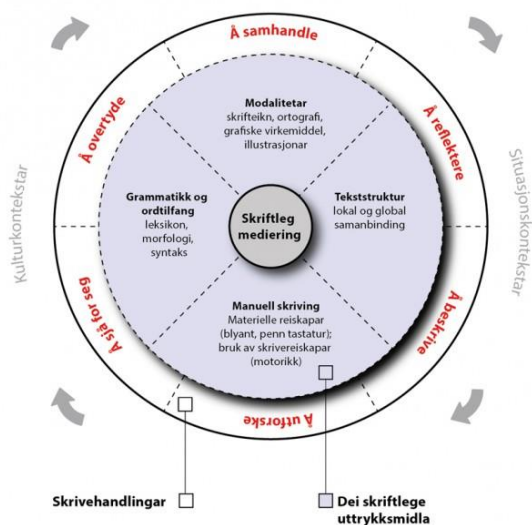


Fig. 2: Framheving av semiotiske medieringsressursar

(Skrivesenteret, 2013)

Sirkelen for undervisning og læring deler inn arbeid med tekstskriving i skolen i ulike faser med kunnskapsdeling. Selj kaller dette «en form for kollektivt stillas for klassen» (Selj, 2015, s. 21). Basert på Martin & Rotharys pedagogiske modell forklarer Skrivesenteret sirkelen for

undervisning og læring som «et undervisningsforløp som bygger stillaser for elevenes skrivning gjennom fire faser:» 1. bygge kunnskap, 2. modellering og dekonstruksjon, 3. felles konstruksjon og 4. selvstendig konstruksjon. Fasene kan bytte plass innbyrdes, og en trenger ikke å gå gjennom alle fasene hver gang elevene arbeider med en ny tekst (Skrivesenteret, 2017).

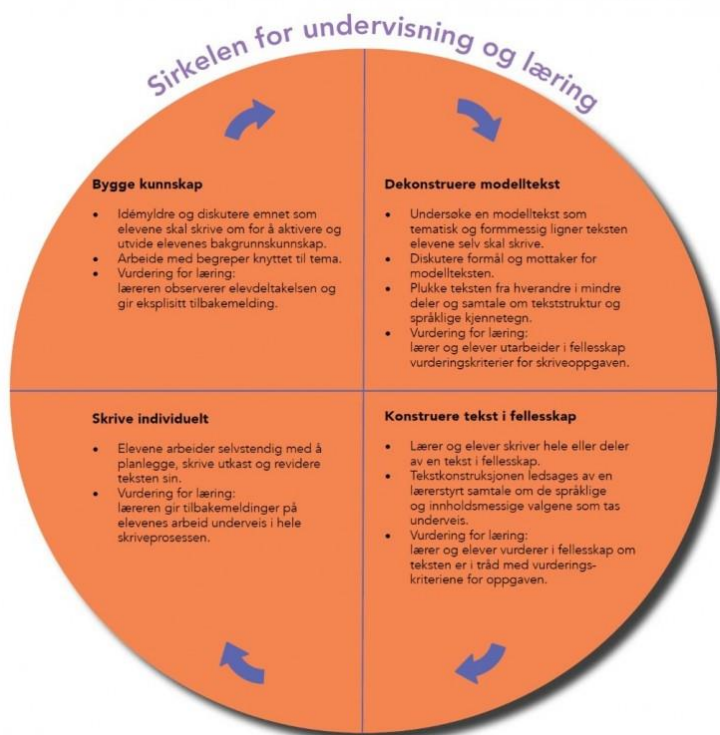


Fig. 3 Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2017)

Sirkelen for undervisning er en modell som viser hvordan eksplisitt skriveopplæring kan foregå ved å synliggjøre skriverhåndverket for elevene. Modellering og samtale om tekst sammen med tett oppfølging og veiledning underveis i skriveprosessene er med på å bygge stillaser for elevenes skrivning (Skrivesenteret, 2017).

Sirkelmodellen er et arbeidssett som passer godt å bruke i arbeidet med sjangerbasert undervisning i klasserommet. Dette blir beskrevet utførlig i boka *Lyft språket – Lyft tänkandet* (Gibbons, 2013, ss. 170-177). Det har vist seg å være særlig relevant i språkinnlæring og passer til å integrere utvikling av fagkunnskaper med eksplisitt språkundervisning. Elevene må være aktive og både lytte, tale, lese og skrive i arbeid med dette undervisningsopplegget (Gibbons, 2013, s. 170).



Innenfor kritisk literacy-tenkning har sirkelmodellen vært kritisert for å være altfor opptatt av å undervise i «the «powerful» genres» og dominerende diskursene, og for ukritisk å reprodusere status quo. Jennifer Hammond tar til orde for at denne modellen, som både fokuserer på innhold og språk, er viktig for de elevene som ikke får nok støtte til å mestre «educational knowledge». Allerede vanskeligstilte elever fra ulike minoritetsgrupper blir ytterligere vanskeligstilt hvis det ikke blir tatt tak i slike problemer (Hammond, 2001, s. 29).

#### *Metastudien Writing Next*

*Writing Next* er en amerikansk metastudie med fokus på spesifikke undervisningsteknikker. *Literacy* omfatter, som vi vet, både lese- og skriveferdigheter. Bakgrunnen for studien er det som Graham & Perin omtaler som en del av en nasjonal *literacy crisis* i USA, med et økende antall ungdommer med dårlige skriveferdigheter. For å motvirke denne utviklingen, har Graham & Perin utarbeidet en rapport. Rapporten fokuserer på undervisningsmetoder som studien foreslår skal hjelpe elever på middle- og high school-nivå (*klasse 4-12*) i den amerikanske skolen (Graham & Perin, 2007).

*Writing Next* fokuserer på alle elever, ikke bare elever med skrivevansker. Rapporten bruker benevnelsen *lavtpresterende skrivere* om elever som ikke har tilstrekkelige skriveferdigheter til å mestre kravene i klasserommet. Mens noen av de såkalte lavtpresterende elevene er blitt identifisert som å ha lærevansker, er «the silent majority» elever som mangler skrivekyndighet, men som ikke mottar ytterligere hjelp. Noen deler av studien undersøker effektene av skriveundervisning på grupper av elever som fordeler seg på hele bredden av kompetanse, fra mer effektive til mindre effektive skrivere, og andre deler fokuserer på elever på individnivå med lav skrivekompetanse (Graham & Perin, 2007, s. 3).

Studien oppsummeres i 11 nøkkelfaktorer (*key elements*). Undervisning i skrivestrategier var den faktoren som gav størst positivt utslag på effektstørrelsen. Denne undervisningsmetoden baserer seg på eksplisitt og systematisk steg-for-steg-undervisning i skrivestrategier. Elevene får opplæring i bruk av strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekstene sine (Utdanningsdirektoratet, 2014).<sup>9</sup> Målet er å lære elevene å ta i bruk strategiene selvstendig, slik at det blir en selvregulert prosess.<sup>10</sup> Den mest effektive tilnærmingen til undervisning i

---

<sup>9</sup> Ordlyden kjenner vi igjen fra kompetansemålene i norsk, der ett av målene i skriftlig kommunikasjon etter Vg2 yrkesfag er at elevene skal kunne «vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

<sup>10</sup> Self Regulated Strategy Development (SRS) legger vekt på barnas aktive deltakelse i læringsprosessen gjennom seks faser (s.15).

skrivestrategier består av eksplisitt undervisning i skrivestrategier og selvregulerende prosedyrer. Egenvurdering og målsetting, samt individuell undervisning og kriteriebasert læring, blir framhevet. Selv om metaanalysen indikerer at undervisning i skrivestrategier er særlig effektivt hos lavtpresterende skrivere, viser det også en moderat til sterk effekt hos ungdommer generelt (Graham & Perin, 2007, ss. 15-16).

Oppsummering, samskriving og spesifikke, oppnåelige mål for skrivingen viste seg også å ha høy effekt (Graham & Perin, 2007, ss. 16-17). Bruk av modelltekster, der elevene skulle studere gode modelltekster og prøve å bruke mønstre og form fra dem i sin egen skriving, viste en positiv, men liten effekt (s. 20).

I Norge er det gjennomført en nyere studie som omhandler bruk av modelltekster. Studien er gjennomført av Anne Håland. Resultatet av denne studien viser at modelltekster setter spor, både når det gjelder komposisjon og struktur, ord og språk. I tillegg kan samtale om tekster gjøre at elevene kan få tilgang til et fagspråk å bruke i samtale om tekster. Det kan også hjelpe dem til å forstå hvorfor ulike fag har sine spesifikke måter å skrive på og bli bevisste på hvordan de selv velger å skrive. Bruk av modelltekster i undervisningen førte til stor forbedring i elevenes tekster, både blant sterke og svake skrivere. Hålands forskning viser også at en elev kan skrive en tekst som er relevant for faget, selv om eleven strever med ortografi. Modelltekster er altså helt avgjørende for de som strever mest, men alle profitterer på denne formen for undervisning (Håland, 2013).

Når det gjelder grammatikk, viser *Writing Next* at tradisjonell grammatikkundervisning hadde en liten, men signifikant negativ effekt, også blant lavtpresterende elever. Studien foreslår alternative metoder til tradisjonell grammatikkundervisning. Å undervise i setningsoppbygging *setningsbinding* (sentence combining) fremholdes som en mer effektiv metode for å forbedre kvaliteten på skrivingen. En slik tilnærming forbedrer skrivingen til elevene samtidig som de syntaktiske ferdighetene forsterkes (s. 21).<sup>11</sup>

Graham & Perin understreker at det er opp til skolen og læreren å finne ut hva som fungerer hos deres elever. Elevenes behov for skriveopplæring må vurderes ut fra informasjon som kan innhentes gjennom observasjoner av elever mens de skriver, analyser av skriveprøver og

---

<sup>11</sup> *Writing Next* er en studie basert på skriving på morsmålet. Andrespråkelever vil nok ha et mer eksplisitt behov for grammatikkopplæring enn morsmålelever.

testresultater. Å gripe inn i skriving er, slik som ved lesing, mest effektivt når det tilpasses elevenes behov. Positive resultater viser seg ikke alltid med en gang, og det er ofte tidkrevende å implementere nye elementer i undervisningen og finne ut hvilke muligheter de har (Graham & Perin, 2007, s. 24). God skriveopplæring bør kombinere alle disse elementene.

#### 3.2.4 Teorier om ulike typer skrivere

Ulike skrivere kan karakteriseres på ulike måter. De kognitive psykologene og skriveforskerne Carl Bereiter og Marlene Scardamalia skiller mellom skrivere på «the high road» og skrivere på «the low road» (Bereiter & Scardamalia, 1983, i Håland, 2013, ss. 9-10)<sup>12</sup> Skriving på «the low road» blir betegnet som «knowledge-telling», der skriveren er opptatt av å få fortalt og vist fram sine kunnskaper. «High road»-skriving handler om «knowledge-transforming», som går ut på å gjøre seg nytte av alle mulighetene man har som tekstskaper. Mens en skriver på «the low road» er mest opptatt av å få jobben gjort, er det viktigere for en «high road»-skriver å tenke over det man skriver. Videre tar en «low road»-skriver for seg setning for setning («neste setning»-strategi), mens en «high road»-skriver ser skrivingen som en måte å uttrykke mening. En «low road»-skriver er opptatt av mengde tekst, har ingen planer for komposisjon, leser det de skriver flere ganger i håp om å komme på noe å skrive og kravene til tekst blir sett på som hindringer. En «high road»-skriver ser på skriving som kommunikasjon, er mottakerbevisst, ser på skriving som læring og muligheter, og kravene til tekst blir sett på som muligheter heller enn hindringer. Bereiter og Scardamalia mener at for mange skrivere er på «the low road». Skrivekonferanser blir antydnet som en mulig måte å få flere til å bli «high road»-skrivere (Håland, 2013). Etter hvert som elever blir dyktigere skrivere, beveger de seg gradvis fra «knowledge-telling» til «knowledge-transforming» (Bereiter & Scardamalia, 1987, ss. 5-6). Mens «knowledge-telling» involverer skriftlig innhold som i prinsippet kunne blitt overført muntlig, er «knowledge-transforming» mer kompleks; skriveprosessen blir brukt til å utvikle ideer og resonnementer og er slik sett et verktøy for kunnskapsutvikling, filosofiske ideer og personlig bevissthet (Graham & Perin, 2007, s. 23).

En annen måte å karakterisere ulike skrivere på, er å trekke skillelinjer mellom effektive skribenter og mindre sikre skribenter (Gibbons, 2013, ss. 160-161). Blant kjennetegnene for elever som omtales som effektive skribenter, nevner Gibbons at de forstår formålet med skrivingen, og at de tilpasser språket etter målgruppen og formålet. Dette er i tråd med Bereiter

---

<sup>12</sup> Artikkelen er en presentasjon fra en konferanse i 1979 (Håland, 2013, s. 9), (Bereiter & Scardamalia, 1983).

& Scardamalias tanker rundt «knowledge-transforming». I tillegg forstår effektive skrivere hvordan de skal strukturere teksten avhengig av hvilken tekst det handler om. De innser også at skriveprosessen er en prosess, noe som innebærer at man ofte må revidere, omstrukturere og redigere teksten. Gibbons nevner også at slike elever bruker velskrevne tekster som modell og vet hvordan de går frem hvis de for eksempel vil finne ut hvordan et ord staves. Effektive skribenter vet noe om emnet de skal skrive om, formulerer seg tydelig og er sikre skribenter på språket sitt. Mindre sikre skribenter, derimot, mangler kanskje troen på at de klarer å skrive hele, ferdige tekster. De kan være mer opptatt av selve skriveteknikken, lik «the low road»-skriverne, og er kanskje mindre bevisste på forskjellene mellom ulike sjangere eller mangler bevissthet omkring målgruppen. Skriveprosessen bærer preg av et muntlig språk («nedskrevet tal»), og teksten kan mangle en overgripende struktur. De har vansker med å redigere sin egen tekst og kan ofte ikke se hvilken redigering eller revidering som trengs. De opplever sjelden at de lykkes med skriveprosessen sin.

Elever med et annet morsmål vil møte ytterligere utfordringer. Gibbons hevder at en stor del av den tradisjonelle undervisningen i skolen forutsetter at elevene allerede kan det språket det undervises på, og at det dermed forventes at de allerede har internalisert en god forståelse for dette språket. Slik er det ikke for andrespråks elever som kommer fra andre språklige tradisjoner. Gibbons nevner eksempelvis forholdet mellom lyd og bokstav, skriveretning og selve skriftsystemet som alle kan være ukjente begreper for andrespråks elever.

Gibbons viser til australsk forskning om skriveundervisning på skoler på tettsteder der mange av elevene var andrespråks elever. Forskerne fant at barna tenderte mot å skrive bare i *en* sjanger, nemlig fortellinger om egne opplevelser. Fortellinger som sjanger er et godt startpunkt for yngre skrivere, men forskerne bekymret seg over at de fortsatte å skrive i samme sjanger også i de øvre klassetrinnene. Selv om fortellingene ble lengre, var det denne sjangeren som dominerte, mens rapporter, instruksjoner eller argumenterende tekster hørte til sjeldenheter. Som en følge av elevenes manglende innsikt i hvordan man skriver i andre sjangere, særlig slike som krever kunnskapsrelatert språk, utviklet forskerne et arbeidssett. Utgangspunktet er at «alla elever, inte bara andraspråks elever, behöver explicit undervisning för att kunna behärska skolens basgenrer». Å lære seg å skrive og lese på skolespråket er noe helt annet enn å lære å snakke på morsmålet sitt. Det er ikke bare noe som skjer av seg selv. Eksplisitt undervisning er helt avgjørende for andrespråks elever og også for elever med annen sosial bakgrunn,

referanseramme og uttrykksmåte enn majoritetens for å tilegne seg de basissjangrene som kreves for å lykkes i skolen (Gibbons, 2013).

### 3.3 Andrespråksteori

Innenfor feltet som omhandler andrespråksskriving, brukes det flere fagspesifikke ord som det kan være hensiktsmessig å kjenne til. Fagbegreper som ofte benyttes i denne sammenhengen, er andrespråklæring, innlærer og mellomspråk. Elever som skal lære seg å skrive på andrespråket sitt, møter ulike utfordringer underveis i skrivingen. For å kunne møte disse utfordringene, er det viktig å være bevisst på hvilke utfordringer som er vanlige for andrespråkselever i møte med et nytt språk.

#### 3.3.1 Andrespråklæring

Berggreen og Tenfjord definerer *andrespråklæring* som «det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 15). Med «andre-» menes alle språk som blir lært *etter* at førstespråket er etablert, ikke bare andre, men også tredje, fjerde, etc. lærte språk. I forskningslitteraturen er det vanlig å regne førstespråket som etablert ved treårsalder (McLaughlin, 1984, s. 101 i Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Dersom man lærer et språk nummer to før treårsalder, faller det innunder kategorien *førstespråklæring*. Grunnen er at tospråklig læring fra fødselen av minner mest om vanlig morsmåslæring, mens å lære et nytt språk etter treårsalder skiller seg fra morsmåslæring på bestemte måter (Viberg 1987 i Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16).

Andrespråklæring handler om læring av et nytt språk i en læringskontekst hvor andrespråket er det som blir brukt som dagligspråk. Andrespråket kan dermed sies å være «et språk man har umiddelbart behov for å bruke også utenfor klasserommet» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16; Berggreen, Sørland, & Alver, 2012). Mens man i Norge skiller mellom fremmedspråklæring og andrespråklæring, blir andrespråksbegrepet i internasjonal litteratur brukt i en vid betydning av ordet, som dekker begge begrepene.

#### 3.3.2 Innlærer og mellomspråk

Det er blitt vanlig å kalle en person som lærer seg norsk som andrespråk, en *innlærer* (engelsk: *learner*). Når personer er i ferd med å lære seg et andrespråk, kalles det språket de bruker, *mellomspråk* («*interlanguage*») eller *innlærerspråk* (MacDonald & Ryen, 2008, s. 224).

Innlærere har et *norsk mellomspråk*. Mellomspråket vil ligne på *målspråket*, det språket som skal læres, men vil avvike i varierende grad fra målspråksnormen. Vi kan si at mellomspråket er innlærerens versjon av målspråket. Hvordan dette språket viser seg muntlig eller skriftlig, er et uttrykk for den kunnskapen innlæreren har om målspråket på akkurat det tidspunktet. Når mellomspråkstrekk viser seg i elevtekstene til de nye språkbrukerne, kalles tekstene *mellomspråkstekster* eller *innlærertekster* (Selj, 2015, s. 19).

### 3.3.3 Hva er andrespråksskriving?

*Andrespråksskriving* kan defineres på to måter (Golden & Hvistendahl, Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene, 2015). Den ene måten er å ta utgangspunkt i skriverens *språkbakgrunn*. En *andrespråksskriver* defineres da som en person som skriver på et annet språk enn det som er førstespråket, og tekstproduksjonen deres blir kalt andrespråksskriving. Andrespråksskriveren har et morsmål. De er altså sosialisert på et annet, eller flere andre språk, enn norsk. Personen kan ha lært å skrive på førstespråket, men det er ikke alltid slik.

En annen måte er å definere andrespråksskriving med utgangspunkt i *tekstene* til de minoritetsspråklige. Når mellomspråket til disse utvikles, finnes det noen trekk ved språket som er typiske for innlærerne. Etter sistnevnte definisjon av en andrespråksskriver, vil ikke alle elever med minoritetsspråklig bakgrunn kunne kalles andrespråksskrivere, fordi det avhenger av elevenes skriveprodukt. Teksten må inneholde språklige særtrekk. I de tilfellene der tekstene aldri har inneholdt trekk fra mellomspråk, har elevene dermed heller aldri vært andrespråksskrivere. Etter hvert som elever utvikler skrivingen sin, går det ikke alltid lenger an å skille deres skriving fra førstespråksskriveres tekster.

Dermed kan vi skille mellom en *statisk* og en *dynamisk* definisjon av andrespråksskriving. Basert på elevenes språkbakgrunn, vil definisjonen være statisk, og eleven vil etter en slik definisjon alltid skrive andrespråkstekster. Med utgangspunkt i tekstens særtrekk, vil definisjonen være dynamisk fordi det vil være variasjon blant skriverne. Når tekstene ikke lenger, eller aldri, inneholder språklige trekk som skiller dem fra førstespråkstekster, kan man etter en slik definisjon ikke kalle produksjonen andrespråksskriving (Golden og Hvistendahl 2013, i Golden & Hvistendahl, 2015).

### 3.3.4 Likheter og forskjeller mellom førstespråkstilegnelse og andrespråkstilegnelse

Å lære seg å lese og skrive på et annet språk er, som tidligere nevnt, annerledes enn på førstespråket. Likevel finnes det bestemte likheter. Hvilke likheter finnes mellom førstespråkstilegnelse og andrespråkstilegnelse, og hva skiller dem?

Ifølge lingvisten Steven Pinker er menneskers evne til å lære seg et språk et instinkt vi har. Slik som fuglers evne til å fly og edderkoppers evne til å lage spindelvev, er det å lære språk noe som skjer automatisk, og altså ikke noe som må læres. Det er nok å være omgitt av språk for å lære språk (Pinker 1994 i Hårstad & Nygård, 2017). Flere lingvister mener at evnen til å lære språk, er knyttet til et bestemt biologisk stadium av livet, uten at man trenger å gjøre noe med det. På samme måte som framveksten av tenner skjer automatisk i en fase av livet, trenger vi heller ikke å gjøre noe aktivt for at morsmålet skal utvikles. Likevel foregår utviklingen av et språk annerledes. Barnet er avhengig av språklig stimulans utenfra ved å få innputt fra omgivelsene. Når de grammatiske særtrekkene er systematisert og etablert gjennom den språklige sosialiseringen, kan barnet bruke språket på en selvstendig måte, fordi det har en medfødt evne til grammatikalisering eller språklæringsmekanisme (Hårstad & Nygård, 2017).

Som følge av denne grammatikaliseringsevnen, vil ofte de grammatikalske feilene vi finner i tilegnelsen av et språk, ha en logisk forklaring. Å tilegne seg et språk handler om å teste ut hypoteser mot empiri, altså det språket som omgir oss, (Hårstad & Nygård, 2017, ss. 233-234). I innlæringsprosessen av et språk bruker man den medfødte evnen til å lage nye mentale hypoteser om hvordan språket er bygget opp. Hypotesene til den enkelte blir enten bekreftet eller avkreftet, avhengig av om reglene man har dannet seg, stemmer eller ikke stemmer med den språklige innputten som innlæreren møter. Hvis hypotesen blir avkreftet, må innlæreren lage seg en ny hypotese, som igjen vil bli bekreftet eller avkreftet. Dette kan eksemplifiseres med en setning fra barnespråk: «Der er to damer og to manner.» Når barnet bruker formen *manner* i flertall, kan man gå ut fra at det finnes en naturlig forklaring på det. Fordi barnet har en medfødt evne til å grammatikalisere, tester det ut hypotesen om at *mann* i flertall skal dannes på samme måte som *dame* i flertall. Det som har skjedd her, er at flertallsbøyingen av *damer* har blitt overført til bøyingen av *mann*, fordi barnet ikke har lært den uregelmessige formen enda. I innlæringen av et språk vil vi stadig måtte lage nye mentale hypoteser om språkstrukturen i det aktuelle språket.

Ved andrespråkinnlæring gjelder de samme strategiene for hypotesedanning som ved tilegnelse av førstespråket. Hovedforskjellen er at utgangspunktet er annerledes når man allerede har etablert et førstespråk. Når man skal lære seg et nytt språk, dannes automatisk hypoteser om det nye språket på bakgrunn av eksisterende språkkunnskaper fra førstespråket, og eventuelt andre tilegnede språk. I møte med det nye språket, dannes innlæreres mellomspråk. Mellomspråket utvikles og revideres i ulikt tempo hos ulike innlærere. Hvor fort en innlærer lærer et målspråk mest mulig korrekt, kan variere ut fra den eksisterende språkkompetansen til hver enkelt. På tross av at mellomspråk består av individuelle forskjeller, kan mellomspråket til innlærere med samme morsmålsbakgrunn, ha mange likhetstrekk. Det vil være lettere å få en raskere progresjon for en innlærer med et morsmål som har mange likhetstrekk med norsk enn for en innlærer med et morsmål med større strukturelle forskjeller i språket. Det kan være fordelaktig for lærere å kjenne til hvordan morsmålet til elevene er strukturert for å vite hvor langt elevene er kommet i språklæringsprosessen og for lettere å tilpasse opplæringen (Hårstad & Nygård, 2017).

### 3.3.5 Skrivning på et andrespråk

Min problemstilling handler om utfordringer i skrivingen når norsk er andrespråket. Det kan være nyttig å se nærmere på noen særtrekk i forbindelse med skriving på andrespråk. Selj peker særlig på tre felt som lærere bør være oppmerksomme på ved flerspråklige elevers skriving: *diskurs, tverrspråklig innflytelse og forenkling* (Selj, 2015).

#### *Diskurs*

Når et barn lærer morsmålet sitt, skjer det i samspill med foreldre og omgivelser. James Paul Gee kaller den muntlige språkbruken med de nære omgivelsene *primærdiskurs*. *Sekundærdiskursen* er den språkbruken som foregår på skolen, der elevene kan lære å samhandle med andre, jobbe med teksttyper og språkformer og på den måten utvikle skriftkyndigheten. Literacy kan da betraktes som det «å beherske sekundærdiskursen» (Gee 2001 i Selj, 2015, s. 16). Det er generelt lettere for barn å beherske denne diskursen hvis de har lesende foreldre, fordi de allerede kjenner til aktuelle teksttyper, temaer og verdier. For minoritetsspråklige elever med høyt utdannede foreldre vil det være lettere å beherske sekundærdiskursene enn for de som ikke har det. Høy skolemotivasjon vises også ofte både hos minoritetsforeldre og -barn. Ettersom de minoritetsspråklige elevene er sosialisert på et annet språk enn norsk, får de en dobbel jobb, fordi de må «overføre sin primære diskurskompetanse til norsk samtidig som de utvikler sekundær diskurskompetanse» (Selj, 2015, s. 16). Dette får



betydning for skolen og lærerens undervisning. Ved for mye fokus på avvik og enkelhet i minoritetslevenes diskurser, kan det føre til at lærere undervurderer elevene ved å snakke for enkelt til dem og ha lave forventninger til dem (s. 17).

Ifølge andrespråkforskeren Cummins kan det ta flere år fra andrespråkselever er på et nivå der de snakker flytende med venner i lek til de hevder seg på samme nivå som medelevene i faglige prestasjoner (Cummins 1979 og 2000 i Selj, 2015, ss. 17-18). Han peker på de krevende tekstformene som finnes i skolen som en mulig årsak til dette, særlig de skriftlige sjangrene som stiller språklige krav til bestemte framstillinger. Samtidig som lærere må være bevisste på dette, må de heller ikke undervurdere andrespråksskriverne. For at de skal kunne utvikle seg og gjøre rask nok framgang, må også de flerspråklige elevene få kognitivt krevende oppgaver. Da må lærerne passe på å gi dem veiledning slik at de kan mestre oppgaven og gi dem oppgaver innenfor det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen (Vygotsky L. S., 1978).

Forskning viser at andrespråkselever ofte er mer usikre på sjanger og stil enn førstespråkselever. Det kan være utfordrende å skrive tekster med et formelt språk for disse elevene, og de kan ende opp med å bruke et litt mer uformelt hverdagspråk, selv om sjangeren krever et mer formelt preg (s.18). Ifølge Golden kan den forskjellen som Cummins finner mellom språkbeherskelsen som han kaller BICS og CALP<sup>13</sup>, først og fremst gjelde det å mestre eller ikke mestre det akademiske ordforrådet (Golden, 1998, s. 108).

#### *Tverrspråklig innflytelse*

I innlæringa av et andrespråk er påvirkning fra språk man har lært tidligere også en faktor. Tverrspråklig innflytelse, eller *transfer*, kan karakteriseres som «evnen til å anvende tidligere språklæring i en ny situasjon» (Selj, 2015, s. 19). Det vil variere når den tverrspråklige innflytelsen forekommer - noen ganger skjer dette tidlig, mens andre ganger forekommer den senere i innlæringsprosessen (Ellis, 2008, s. 397). Berggreen og Tenfjord påpeker også at forhold ved førstespråket (S1) «kan påvirke tempoet innlærere forserer læringsrekkefølge og læringsløyper med» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 213). De mener at det kan virke som om enkelte innlærere hopper over utviklingstrinn eller kan begynne høyere opp på «stigen».

---

<sup>13</sup> BICS er en forkortelse for Basic Interpersonal Communicative Skills og CALP står for Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 1984, i Golden, 1998, s.108).

Tverrspråklig innflytelse kan vise seg på ulike måter, både som negativ og positiv *transfer* (overføring). Når det forekommer feil som minner om parallelle uttrykk og konstruksjoner i førstespråket, kalles det negativ overføring (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29)<sup>14</sup>. Negativ transfer kan blant annet vise seg som feiltyper og feilantall i mellomspråket, som underproduksjon og unngåing, der eleven for eksempel styrer unna bestemte konstruksjoner, og som overforbruk (overproduksjon/favorisering), der eleven bruker visse språklige grep oftere enn det som er vanlig i norsk (Ortega, 2009), (Berggreen & Tenfjord, 1999). Transfer kan også gjøre seg utslag på den måten at eleven lærer seg språket lettere og hurtigere enn andre. En slik «læringsletthet» på visse områder kan være forbundet med at førstespråket har parallelle, sammenliknbare konstruksjoner eller enheter i forhold til det norske språket. Denne typen tverrspråklig innflytelse kalles positive overføringer (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 27).

Som tidligere nevnt, vil andrespråkelever med et velutviklet morsmål lettere lære seg nye språk- og skriveferdigheter enn hvis motsatt er tilfelle. Når det gjelder begrepslæring, er det av og til nok å bare lære seg en ny merkelapp på ordet fordi de kjenner til begrepet fra morsmålet sitt og kan dermed overføre kunnskapen sin til andrespråket. Når språkene er beslektet, kan andrespråkelevene blant annet overføre et mer avansert, beslektet vokabular (Selj, 2015, s. 18). Det kan se ut til at positiv overføring fra morsmålsskriving til andrespråksskriving særlig forekommer når innlæreren har nådd et visst terskelnivå på andrespråket, og/eller når språkene har et visst slektskap (August og Shanahan, 2008, i Selj, 2015, s. 18).

Det kan ofte være vanskelig å skille mellom det som kan være påvirkning fra morsmålet og det som er resultat av en utforsking av norsken hvis vi ikke har inngående kunnskaper om innlæreren morsmål. Det er heller ikke alltid nødvendig. Hvis for eksempel noen innlærere lærer raskere og lettere enn andre, kan vi anta at det kan komme av en positiv overføring (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 27). Den flerspråklige kompetansen til elevene kan lærere dra nytte av i opplæringen.

*Translanguaging* er «en tilnærming til språk, flerspråklighet og språkopplæring» som fokuserer på «språklige praksiser framfor språkssystemer», og på «elevers kommunikative repertoarer

---

<sup>14</sup> Berggreen & Tenfjord gir eksempel på at en mellomspråkstekst med slike feil også kan fungere godt kommunikativt, så de mener at det kan være litt uheldig å kalle en slik overføring negativ (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29).

framfor deres eventuelle veksling mellom atskilte koder» (Dewilde & Igland, 2015, s. 111). Litt forenklet kan man si at det er en positiv tilnærming til en transspråklig kommunikasjonspraksis. I flerspråklige elevers tekster kan vi finne eksempler på *transspråking*, der norsk blir vevd sammen med internasjonale uttrykk, og innslag av flere ulike språk kan forekomme i samme tekst (s. 109).

### *Forenkling*

For å kunne kommunisere skriftlig på andrespråket, vil elever ofte ta i bruk ulike forenklingsstrategier, særlig i begynnerfasen av innlæringen. Et generelt trekk er en tendens til strukturell forenkling. Det innebærer at kompleksiteten i målspråket blir redusert. Innlærerne har et begrenset ordforråd, særlig tidlig i innlæringsfasen, noe som gjør at de må bruke de ordene de kan for å kommunisere. I tillegg kan grammatikken være utfordrende for dem. I slike tilfeller kan innlæreren ta i bruk forenklingsstrategier, enten fordi det er nødvendig, eller for å unngå feil, altså avvik fra målspråket. Noen ganger kan forenklingen bli en ubevisst vane, som gjør at de kan overforbruke slike forenklingsstrategier.

I en norsk studie av tekstbindingsforhold i tekster til ti minoritetselever gjort av Anne Marit Vesteraas Danbolt, var ett av funnene manglende setningskopling hos andrespråkelever. Studien viste også et overforbruk av setningsbindere blant flere elever på lavt ferdighetsnivå, og at høy frekvens av additive og temporale koplinger forsvant på høyere nivå (Danbolt, 2001 s. 47 i Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 113).

Det fordelaktige med en slik forenklingsstrategi kan være at elevene klarer seg, mens faren er at dette kan bremse utviklingen deres på lengre sikt. Lærerne må være klar over dette for å forstå utviklingen av elevens språk, og for å kunne gi nødvendig støtte underveis i skrivingen slik at de kan videreutvikle seg (Selj, 2015, s. 20).

### 3.3.6 Særtrekk ved norsk

Alle språk har sine særegne trekk. Ettersom norsk er målspråket for andrespråkelevne i studien min, vil jeg her presentere noen særtrekk ved norsk.

Når det gjelder norske ord, er bøyingsfenomen et særtrekk, der halvparten av ordklassene har ulike former for bøyning, i hvert fall i deler av ordklassen: substantivene, verbene, adjektivene, determinativene og pronomenene, samt enkelte undergrupper av adverb. Ved å bøye et verb,

får du flere former av det samme ordet og du får uttrykt et sideinnhold som kan knyttes til ordvariantene. Bøyingsmorfemene på norsk kommer sist i ordet og har alltid svakt trykk. Derfor kan det være vanskelig for innlærere å forstå hva bøyingsendelsen informerer om og hvilke lyder/bokstaver endelsen omfatter. I tillegg kan det by på utfordringer at dialektvariasjonen innenfor bøyingsmorfem er stor. Det kan være til hjelp at bøyingsfenomenene er så frekvente - de store ordklassene substantiv, verb og adjektiv, forekommer i «enhver tekst». Dessuten er bøyingsmønstrene ganske regelmessige, som gjør at innlærerne etter hvert kan klare å gjette seg til sentrale bøyingsregler (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 76).

Norsk er et SVO-språk, som betyr at subjektet kommer før verbalet og objektet. Likevel kan andre ledd plasseres først. Da må subjektet flyttes bak verbalet, men verbalet står fortsatt på andre plass i setningen. Det kalles *inversjon*. At det finite verbalet må stå på andre plass i norske helsetninger, kalles *V2-regelen* (s. 92).

For å finne likheter og ulikheter i måten språk er bygget opp på, kan vi plassere dem på en *typologisk* akse. Språk med lite morfologi, plasseres til venstre og kalles *analytiske* språk, mens de til høyre er mer komplekse og kalles *syntetiske* språk. Norsk kan plasseres midt mellom disse (Hognestad, 2017, s. 82) og blir kalt «svakt syntetisk språk» (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 74). For elever med et sterkt analytisk morsmål, vil for eksempel sammensatte ord, som er et annet særtrekk ved norsk, by på utfordringer. Norsk skiller seg blant annet fra engelsk, som særskriver der vi på norsk sammenskriver og danner sammensetninger av ord (Hognestad, 2017, s. 83).

### 3.3.7 Særtrekk ved tigrinja

Den ene eleven i studien min har tigrinja som morsmål. Det kan være formålstjenlig å få en oversikt over noen av særtrekkene ved dette språket til bruk i den senere analysen.

Tigrinja er et språk som blir brukt i Etiopia og Eritrea av den etniske gruppen tigray. Det er et semittisk språk og tilhører den afroasiatiske språkfamilien. Det finnes ulike dialekter, men språkbrukerne kan forstå hverandre. Særtrekkene i dialektene blir ikke nødvendigvis brukt i den skriftlig baserte varianten. Det finnes mange lånord fra italiensk og engelsk i språket. Tigrinja skrives med en variant av et gammelt stavelsesbasert skriftsystem som brukes i flere språk i området.

I tigrinja er det 7 vokaler og 39 konsonanter. Stavelsene i tigrinja har en enklere struktur enn norsk. I rask tale kan trykksvake vokaler forsvinne, slik at det ut fra uttalen kan virke som om språket har konsonantgrupper. Når tigrinjatalende skal uttale norske ord, kan konsonantgruppene forenkles, rekkefølgen byttes om og vokaler settes inn. Særlig blir /i/ brukt som innskuddsvokal.

Formen på substantiv, verb, pronomen og adjektiv retter seg etter person, tall og kjønn. En kan bøye ord ved å legge til endelser. Setningsstrukturen er **Subjekt-Objekt-Verbal**, og språket er altså et SOV-språk. Sammenlignet med norsk, mangler tigrinja V2-regelen, så man får ikke inversjon selv om ledd flyttes fram. Subjektet kan sløyfes, for subjektet uttrykkes gjennom en endelse på verbet. Språket har ikke bestemt artikkel, men har i stedet demonstrativer som indikerer avstand, lignende «den, det, de», som også kan uttrykke bestemthet: «den jente». Verbsystemet har mange bøyingsformer og kan virke komplekst (Husby, 2017).

### 3.3.8 Særtrekk ved somali

Den andre eleven i forskningsprosjektet mitt har somali som morsmål. Nedenfor følger noen særtrekk ved somali.

Somali er nasjonalspråket i Somalia, hvor over 90 % av befolkningen har dette språket som morsmål. Somali blir snakket i Etiopia, Kenya, Djibouti, Jemen og De forente arabiske emirater. Somali tilhører den østlige greina av de kusjittiske språkene i den afro-asiatiske språkfamilien. Språket er et ungt skriftspråk og fikk standardisert ortografi på 1970-tallet med det latinske alfabetet som basis. Landet har en århundrelang muntlig poetisk tradisjon, med overlevering av epos og legender fra generasjon til generasjon. I skriftlig kommunikasjon var det kolonispråkene engelsk og italiensk som hadde vært dominerende tidligere (Engen & Kulbrandstad, 2004). Somali er et relativt ortofont språk som skrives omtrent slik som det snakkes (Husby, 2017).

Somali er et klart syntetisk, eller *agglutinerende*, språk, der bøyingsendelser, avledningsendelser og så videre, limes til roten av ordet (Husby, 2017). Substantiv blir bøyd i tall, og flertallsendelsene har ulik form avhengig av hvilket kjønn ordet tilhører, enten hankjønn eller hunkjønn. Mange substantiv skifter kjønn i flertall, for eksempel ved at ord som i entall grammatisk kan ha egenskaper som hunkjønnsord, får hankjønnsegenskaper i flertall. Substantivformene markerer et skille mellom ulike kasus. Suffikser i substantiv markerer

bestemthet eller fjernhet. Påpekende, spørrende og eiendomsmarkerende suffikser finnes også (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Somali har et komplisert bøyingsystem for verb. Verbformene markerer samsvar mellom subjektet i person, tall og kjønn. Den vanligste bøyingsmåten er endelser, men også forstavelser, trykkplassering og tonemønster blir brukt.

Rekkefølgen på leddene er stort sett SOV, altså subjekt, objekt og verbal, men det er ikke bare syntaktiske forhold som avgjør leddene. For eksempel er skillet mellom setningens tema og det som sies om temaet er viktig, der temaet kommer først, kommentaren etterpå. Det er store forskjeller i uttale mellom somali og norsk. Det finnes ikke konsonantgrupper, og stavelsesstrukturen er enklere enn i norsk (Engen & Kulbrandstad, 2004).

For dem som har somali som morsmål, kan det være utfordrende å lære norsk fordi morsmålet har lite eller ingenting til felles med målspråket. Selv om det morfologiske systemet kan virke enklere på norsk, har det trekk som avviker fra somali, for eksempel ubestemt artikkel og tre grammatiske kjønn. På norsk er det mer rigid rekkefølge på leddene og subjektstvang. Vokalsystemet og stavelsesstrukturen kan også være utfordrende (Engen & Kulbrandstad, 2004).

## 4 Metode

For å besvare problemstillingen min, kunne jeg basert oppgaven utelukkende på teoretiske tilnærminger. I stedet har jeg valgt en kvalitativt rettet metode som tar utgangspunkt i et empirisk datamateriale. Dette har jeg valgt i håp om at et empirisk materiale kan lede oss til noen svar utover det en rent teoretisk tilnærming kanskje ville gjort. For å få et inntrykk av noen av utfordringene som minoritetsspråklige elever kan stå overfor i skriveopplæringen, har jeg valgt å rette studien inn mot elevers skriving. Jeg arbeider i skoleverket og har gjennom arbeidet mitt som norsklærer fått tilgang til et forskningsmateriale som kan belyse saken. Ved å bruke eksempler fra elevers skrivearbeid kan det gi oss noen indikasjoner på hva som er utfordrende for dem. For å finne svar på problemstillingen min, har jeg valgt å forske på skriving i norskfaget hos to minoritetsspråklige elever på yrkesfag.

### 4.1 Utvalg

Jeg har valgt ut to elever som går Vg1 på studieretningen Helse- og oppvekstfag. Utover at de er minoritetsspråklige elever innenfor samme utdanningsprogram på Vg1, har de også til felles at de får opplæring i særskilt norsk. I løpet av det første året på videregående skole viste det seg vanskelig for dem å fullføre Vg1 på ett år ut fra opplæringsmålene i fagene. Skolen vurderte det som nødvendig at begge elevene trengte mer tid til å videreutvikle den norskspråklige kompetansen sin. Begge elevene er etter kartlegginger begge år blitt vurdert til A2-nivå i norsk, spor 3. Etter vedtak fra fylkeskommunen ble de derfor innvilget utvidet opplæringstid<sup>15</sup> og fikk ta Vg1 over to år.

Jeg har valgt ut akkurat disse elevene både av faglige og pragmatiske grunner. Jeg ble kjent med dem da de gikk sitt første år på videregående skole, hvor jeg hadde særskilt norskopplæring (SNO) med dem. Det første året var jeg i tillegg språklig støttelærer i to yrkesfagstimer i uka. Det andre året ble jeg på nytt læreren deres i grunnleggende norsk. Som SNO-læreren deres gjennom to år på Vg1, hadde jeg derfor kjennskap til dem, noe som gjorde det enklere å spørre dem om å delta i undersøkelsen min. Tilgangen på informanter var dermed lettere enn om jeg for eksempel skulle ha oppsøkt andre skoler. Fordi jeg har opplevd at elevene strever med

---

<sup>15</sup> Elever i videregående opplæring med rett til særskilt språkopplæring kan etter opplæringsloven § 3-1 femte ledd ha rett til utvidet opplæringstid (Kunnskapsdepartementet, 1998) (Utdanningsdirektoratet, 2016).

språklige utfordringer, ville jeg ta utgangspunkt i noen av utfordringene som de møter i en utvalgt skrivesituasjon i norskfaget.

Av personvern hensyn har jeg valgt å anonymisere de utvalgte elevene. Av praktiske årsaker har jeg gitt dem fiktive navn og vil i det videre arbeidet kalle dem for Aisha og Yodit. Navnene er ikke tilfeldig valgt ut, men representerer navn som er vanlige i deres hjemland.

La meg kort portrettere de to utvalgte elevene:

- Yodit kommer fra Eritrea, har tigrinja som morsmål og har bodd 4 år i Norge. Hun er utadvendt og sosial. Hun virker ikke veldig motivert for skolearbeid, men hun er likevel pliktoppfyllende. Hun oppfattes som flinkere til å uttrykke seg muntlig enn skriftlig.
- Aisha kommer fra Somalia med somali som morsmål. Hun har bodd 4 år i Norge. Mitt inntrykk er at hun er arbeidsom og flink til å spørre om hjelp. Hun virker motivert for skolearbeid, og hun har ambisjoner om faglig gode resultater.

## 4.2 Materiale

En stor forskningsmessig utfordring handler om å avgrense det empiriske arbeidet. I kvalitativ forskning er det vanlig å arbeide «i dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter» (Tjora, 2017, s. 40). Jeg har avgrenset dette prosjektet ved å bruke utvalgt tekstmateriale fra to informanter. Selv om det kan sies å være et snevert utvalg, kan funn fra denne studien være relevant for elever som kan streve med lignende utfordringer. Forskningsprosjektet fungerer som en casestudie fordi undersøkelsen bruker «en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer» (Tjora, 2017, s. 41). I dette tilfellet forskes det på utfordringer i skrivingen i norskfaget hos elever på yrkesfag med norsk som sitt andrespråk.

Det utvalgte innsamlede materialet består av to tekster som er samlet inn i løpet av tida deres på Vg1. Skrivesituasjonen jeg har valgt ut, er fortelling. Elevtekstene blir analysert med utgangspunkt i kategorier som er utledet både med utgangspunkt i teorier om narratologi, skriving generelt og skriving på andrespråket spesielt.

## 4.3 Ethiske dilemmaer og mangler ved metoden

Ved å bruke empirisk datamateriale fra utvalgte elever ønsket jeg å kunne fokusere på noen utfordringer i skrivingen deres. Som ved andre forskningsmetoder er det også ved denne



metoden både fallgruver, svakheter og mangler. Jeg skal her ta for meg noen av de forskningsetiske dilemmaene og manglene ved metoden.

Å være bevisst hvilke forskningsetiske dilemmaer som kan oppstå, er viktig fordi vi har et moralsk ansvar omkring forskningssituasjonen. Kvalitativ forskning er preget av feltarbeid, nærhet til informantene og at det er forskeren selv som er «hovudinstrumentet i datainnsamlinga» (Krumsvik, 2014, s. 166). Det er viktig å huske på den etiske *habitusen*, holdningen, til forskeren. I tillegg til å følge gjeldende regelverk, er det viktig å behandle data fra personer som har stilt opp for forskeren, med respekt (Krumsvik, 2014, s. 167). Vi må ikke bli så blendet av forskningen at den får ugunstige konsekvenser for informantene, som at informasjon om dem og det de har sagt, blir misbrukt: «A qualitative researcher's enthusiasm and desire to to become intimately familiar with a topic could blind her to the adverse consequences of her research» (Silverman, 2011, s.154 i Krumsvik, 2014). I dette forskningsarbeidet er fokuset rettet mot elevtekstene og ikke elevene. Elevene er kommet til et visst punkt i tilegnelsen av det norske språket, som er en helt naturlig del av andrespråksinnlæringen. Analysen tar sikte på å få fram hva som kan virke problematisk for disse elevene i denne prosessen, for å søke å finne mulige svar på hva som kan gjøres for å støtte dem underveis.

Innenfor kvalitative forskningsmetoder finnes det et asymmetrisk og hierarkisk forhold mellom forsker og informant. Som forskere bør vi være bevisste på dette maktforholdet (Packer, 2011, i Krumsvik, 2014, s. 167). I dette forskningsarbeidet kan det tenkes at det ovenfor nevnte asymmetriske forholdet mellom forsker og informant kan ha påvirket elevenes valg om deltakelse i studiet. Elevene ble forklart og informert både muntlig og skriftlig om at å delta i denne undersøkelsen var frivillig, og at de når som helst kunne velge å trekke seg (vedl. 2). Likevel kan deltakere vegre seg mot å «svikte» (Tjora, 2017, s. 48). Vi må i tillegg ta med i betraktningen at ulike faktorer kan ha virket sammen og påvirket vurderingen deres om å bli med. Én slik bakenforliggende faktor kan være den kulturelle bakgrunnen deres. Mennesker fra andre kulturer har gjerne et annet forhold til autoriteter enn det vi er vant til fra den norske kulturen. Det kan tenkes at elevene ville utvise respekt for den autoriteten som lærerrollen automatisk gir. De kan dermed ha følt seg pliktet til å delta fordi det var læreren deres som spurte dem om å delta i dette forskningsprosjektet. Selv om selve forskningsprosjektet hovedsakelig blir gjennomført i kraft av min rolle som student, kan det være problematisk at jeg samtidig innehar en lærerrolle.

En annet etisk dilemma som forskere bør være bevisst på, er at det ofte vil utvikles et tillitsforhold mellom forsker og deltakere ved prosjekter som varer en viss tid (Tjora, 2017). For forskeren kan tillitsforholdet føles som en forpliktelse, og for informantene kan det skape forventninger, slik at forskeren kan få en følelse av å stå i gjeld til informantene (Håland, 2008; Tjora, 2017, s. 47). En mulig faktor som kan ha bidratt til at elevene samtykket i å delta, kan være at de over tid har utviklet et tillitsforhold til meg som lærer, og at de derfor ikke fant det betenkelig å delta. Samtidig kan de ha vurdert hvorvidt det ville hatt negativ innflytelse på lærer-elev-relasjonen hvis de ikke hadde samtykket til deltakelsen. Det kan dermed ha oppstått et etisk dilemma, hvor elevene kan ha følt seg presset til å la meg få lov til å bruke tekstene deres. Det kan også tenkes at elevene kan ha hatt ønske om å vise lojalitet mot læreren ved å bidra. En annen sannsynlig og nærliggende årsak kan være at de ikke anså en slik deltakelse som problematisk, fordi det ikke innebar noe særlig ekstraarbeid for dem. Tekstene hadde de skrevet i norskfaget uansett, uavhengig av denne studien, og om de ga tillatelse til å bruke tekstene, skulle ikke det by på negative konsekvenser for dem.

På en annen side av saken kan det ha foreligget en bekymring for om det ville påvirket den faglige vurderingen av dem hvis de ikke hadde sagt ja til å delta. En innvendig mot dette kan imidlertid være at dette norskfaget ikke er karaktergivende, ettersom de har enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Fokuset mitt har vært å finne ut av hva som kan gjøres for å hjelpe elever for å kunne tilpasse skriveopplæringen bedre ut fra deres språklige behov. Det er slik sett meningen at det skal komme noe positivt ut av et slikt forskningsarbeid. Elevtekstene blir studert for å finne ut noe om hva som kan være utfordrende for andrespråkelever, med det mål for øyet også å søke svar på hva som kan gjøres for å *møte* disse utfordringene. Selv om studien ikke er ment å være til ulempe for informantene, kan jeg ikke vite med sikkerhet om de opplever det på en annen måte, noe som det er viktig å være bevisst på.

#### 4.4 Personvern og konfidensialitet

Studien er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Elevens personvern er sikret ved at jeg har unngått å bruke direkte gjenkjennbare opplysninger. For å sikre anonymiteten deres, har elevene fått pseudonymer i dette prosjektet. Elevene har blitt skriftlig og muntlig informert om deltakelsen i prosjektet. De har gitt skriftlig og muntlig tillatelse til å delta, og til å bruke personopplysninger som både kan være relevante for forskningsarbeidet og interessante for å kunne danne seg et bilde av de utvalgte elevene. Dette gjelder

personopplysninger som morsmål, hjemland og botid i Norge. Elevtekstene er sendt inn digitalt via læringsplattformen som brukes på den aktuelle skolen, på samme måte som ved andre innleveringer i skolefagene. For å ha tilgang til dette systemet, må man bruke to-trinns pålogging. Jeg mener derfor at datamaterialet er oppbevart på et sikkert sted.

#### 4.5 Studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

Innen kvalitativ forskning brukes det noen kriterier som indikatorer på kvalitet. Tre kriterier som ofte benyttes, er *gyldighet*, *pålitelighet* og *generaliserbarhet* (Tjora, 2017). Etter en kort redegjørelse for hvert av disse kriteriene, vil jeg se mitt prosjekt i lys av de nevnte kriteriene.

##### 4.5.1 Gyldighet

Gyldighet (validitet) handler om hvor gyldige dataene er, og om undersøkelsen måler det den er tenkt å måle, altså om det er en «*logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn», og det man søker å finne svar på (Tjora, 2017, s. 231).

I dette prosjektet har jeg justert metoden underveis for å oppnå en høyere grad av gyldighet. Etter å ha foretatt piloteringsintervjuer med elevene i prosjektets tidlige fase, fant jeg ut at det var vanskelig for elevene å sette ord på det jeg spurte etter fordi de manglet det nødvendige metaspråket. Jeg har derfor valgt å se bort fra dette og vil bare konsentrere meg om elevtekstene.

Elevtekstene er autentiske tekster som elevene har skrevet som svar på gitte oppgaver, på samme måte som resten av gruppa. Tekstene er skrevet av elever i reelle undervisningssituasjoner og er ikke designet spesielt for den aktuelle forskningssituasjonen. Ved å ta utgangspunkt i autentiske elevtekster kunne jeg gå direkte inn i tekstene og søke svar på problemstillingen min. Derfor tør jeg påstå at datamaterialet har høy grad av gyldighet.

##### 4.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet (reliabilitet) handler om «*intern logikk* eller *sammenheng* gjennom hele forskningsprosjektet» (Tjora, 2017, s. 232). En fallgrube ved metoden kan være at forskeren mistolker resultatene, at forskeren tolker resultatene på en måte som kan tale til forskerens fordel, eller som kan framheve forskerens overbevisning. Da kan man sette spørsmålsteget ved studiens pålitelighet. Med utgangspunkt i teori innen dette forskningsfeltet, sett i sammenheng med det empiriske materialet, vil forhåpentligvis funnene ha en viss holdbarhet og pålitelighet.

Vi må likevel være klar over at det alltid vil være en viss fare for at forskningsresultater kan mistolkes.

#### 4.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt undersøkelsen er relevant, eller gyldig, utover de tilfellene som faktisk er undersøkt (Tjora, 2017). Innenfor kvalitative studier har det vært foreslått at man kan snakke om overførbarhet heller enn generalisering. Tjora avviser dette av to grunner. Den ene grunnen er at generaliserbarhet er en kvalitetsindikator som er godt etablert, og den andre grunnen er at det ligger en viss begrensning i begrepet «overførbarhet» - «en innsnevring av hva slags form for generalisering man kan tenke seg fra kvalitative studier» (Tjora, 2017, s. 238).

Graden av generaliserbarhet i denne studien er vanskelig å definere ut fra det empiriske materialet, men funnene kan si noe om skriveutfordringene hos de to spesifikke elevene mine. Vi kan heller ikke utelukke at de samme problemstillingene kan gjelde for flere enn disse to. Sannsynligvis kan elever med samme morsmål ha noen av de samme utfordringene i innlæringen av norsk som andrespråk.

## 5 Analyse og drøfting av resultatene

Som utgangspunkt for analysen min, har jeg valgt ut en skrivesituasjon bestående av skriving av en fiktiv narrativ tekst. Materialet består av én tekst fra hver av de to utvalgte minoritetselevne. Ut fra sjangerpedagogikken sies det å være en svakhet at elevene ikke kommer lenger enn til fortellingen, men ettersom elevene ser ut til å ha så mange språklige utfordringer, ser jeg at det å holde på fortellingen og arbeide med den, begrenser mengden utfordringer. Derfor vil jeg fokusere på fortellingen her.

Jeg vil først ta for meg hva som kjennetegner den enkelte teksttypen før jeg går inn på konteksten for tekstskrivingen. Deretter vil jeg presentere analysekategoriene. Disse kategoriene danner utgangspunktet for selve analysene av elevtekstene som følger etterpå. Som grunnlag for å kunne svare på problemstillingen min, tar analysene sikte på å vise noen av utfordringene andrespråkselevne møter i skrivingen.

Jeg har valgt å beholde sitatene slik de står skrevet i elevtekstene, uten å korrigere for eventuelle avvik i sitatene. Dette er bevisst gjort for å framheve autentiske særpreg ved andrespråkstekstene.

### 5.1 Analyse av tekstlige utfordringer i narrative tekster

Før jeg kan analysere utfordringer i narrative tekster, må jeg først skissere hva som kjennetegner slike tekster. Først vil jeg ta for meg hva begrepet fortelling innebærer, herunder hva som skiller fortellende tekster fra andre fortellingstyper. For enkelhets skyld vil begrepet *narrative tekster* bli brukt synonymt med *fiktive* fortellende tekster i analysen som følger.

#### 5.1.1 Kjennetegn på fortelling

Begrepet *fortelling* kan bli brukt som en overordnet teksttype. Dermed kan det omfatte mange og delvis ulike fortellingstyper, som for eksempel novelle og eventyr. «Fortelling er både et helt dagligdags ord som brukes uspesifisert og omfattende, og en spesifikk fagterm som defineres i de mange litterære, lingvistiske, filosofiske og pedagogiske teoriene om fortelling» (Senje & Skjong, 2005, s. 27).

Selv om begrepet fortelling er omfattende, finnes det ett fellestrekk som peker seg ut – alle fortellende tekster gjengir handlinger eller hendelser strukturert etter tid. Dette definerer den

franske filosofen Paul Ricoeur som den *temporale* eller tidsmessige dimensjonen ved tekster, som han kaller *narrativer* (*lat.* narrare – å fortelle). Narrativer omfatter både fiktive og ikke-fiktive tekster, skjønnlitterære tekster som fortellinger og noveller, men også rapporter og historiske beretninger, i tillegg til dramatekster. Siden den temporale dimensjonen ifølge Ricoeur er karakteristisk for fortellende tekster, kan den derfor fungere som et fruktbart kriterium for å skille fortellende tekster fra andre typer tekster<sup>16</sup> (Senje & Skjong, 2005).

Ut fra en narratologisk beskrivelse av fortellingen, er det to viktige forutsetninger som legges til grunn for analyser av teksttypen fortelling. Den ene er forskjellen mellom *historien* og den muntlige eller skriftlige fortellingen om dette, *diskursen*. Den andre er at alle fortellinger har (minst) en *forteller*. Andre fellestrekk er kravene om *utvalg* (seleksjon), *sammenheng* og *dynamikk*, som alle virker sammen og er avgjørende i fortellinger. En fortelling har alltid en forteller som gjør et utvalg av hva som skal fortelles, og vi får dermed fortellerens versjon av fortellingen. Det går også et skille mellom fortelleren og forfatteren av teksten, der fortelleren er en tekstinstans, mens forfatteren står utenfor teksten. Et «jeg» er dermed ikke forfatteren, men kan være fortelleren i teksten. For å få en sammenheng i fortellingen, må det være en orden i hendelsene. Dette kan gjøres ved å gjenfortelle dem i kronologisk rekkefølge, som vil si i den rekkefølgen hendelsene eller handlingene skjedde. Det gir fortellingen en *kronologisk* dimensjon (Senje & Skjong, 2005).

Fortellingen kjennetegnes også av et bestemt mønster over den tidsmessige ordningen, som viser en dynamisk utvikling, et *plott*. Hendelsene i fortellingen får betydning etter det forholdet de står i til andre hendelser ved at de kan forklare dem eller bli sett som virkning av dem. Dette mønsteret kaller Ricoeur den *konfigurale* dimensjonen i fortellingen. Mens den kronologiske strukturen viser hva som skjer og når det skjer, viser den konfigurative strukturen konsekvensene og en mulig forklaring på hvorfor det skjer. Dette mønsteret gir mening til det som skjer og vil påvirke den tematiske tolkningen av teksten. Plottmønstrene kan deles i to, *handlingsplottet* og *tankeplottet*. Hovedmålet i handlingsplottet er selve handlingen, der situasjonen hovedpersonen er i, plutselig eller gradvis blir forandret. Personbeskrivelser og refleksjon er ofte redusert til det helt nødvendige. Spenningsutvikling og overraskende

---

<sup>16</sup>Dagrun Skjelbred (Skjelbred, 1999) har brukt et skjema (en bearbejdet versjon av Harris' inndeling i 1986) for å skille mellom ulike typer elevtekster. Her deles tekster inn i fiktive og ikke-fiktive tekster, sett i forhold til tidsrelaterte tekster og tekster som ikke er tidsrelaterte. Flere har funnet en slik inndeling nyttig (Senje & Skjong, 2005).

hendelser er viktige bestanddeler. Tankeplottet har menneskelig utvikling og refleksjon i sentrum, der «hovedpersonen går gjennom en slags erkjennelsesprosess der tanker og følelser endres» (Senje & Skjong, 2005, s. 37). Kal-rapporten<sup>17</sup> viser at tendensen i skolen er at plottmønstre med tankeplott blir oppvurdert og gir best uttelling ved eksamen, og at det oftest er jenter som skriver fortellinger med tankeplott (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005), (Senje & Skjong, 2005).

Labov og Waletzky har utviklet en måte å beskrive den overordnede sammenhengen, den *globale koherensen* av tekstelementer på, uttrykt i et narrativt sjangerskjema. Det er basert på studier i muntlige fortellinger om personlige opplevelser, hvor Labov og Waletzky oppdaget en felles grunnstruktur. Denne strukturen ble karakterisert ved bruk av komponentene sammendrag, orientering, komplikasjon, evaluering, løsning og avslutning. Skjemaet blir ofte kalt fortellingsdiamanten for å understreke at rekkefølgen til de enkelte komponentene ikke alltid følger lineært etter hverandre, men ofte danner en ringkomposisjon der innledning og avslutning møtes. Andre former for komposisjon er også mulig, som rammefortelling, parallellfortelling og hypertekstfortelling (Senje & Skjong, 2005, ss. 48-49).

La oss se nærmere på de ulike komponentene i Labov og Waletskys sjangerskjema. Noen fortellinger starter med et *sammendrag* eller en presentasjon av hovedpoenget med fortellingen. Dette er vanligere i muntlige fortellinger enn skriftlige, og komponenten er ikke en nødvendig del av en fortelling. Overskriften i skriftlige fortellinger kan ofte fungere som et sammendrag. *Orienteringsdelen* er konkretiserende og fungerer som miljøbeskrivelsen. Her kan mottakeren bli orientert om tid og sted for handlingen og presentert for persongalleriet. Ofte er det også en handling eller hendelse som setter fortellingen i gang. I skriftlige fortellinger er orienteringskomponenten nødvendig fordi den må kunne fungere for ulike typer lesere og uavhengig av en bestemt kontekst. Ofte finner vi heler presentasjonen i begynnelsen av noen typer fortellinger som eventyr og enkle elevfortellinger. I andre mer utviklede fortellinger blir disse opplysningene fordelt og gjerne strategisk plassert utover i teksten (Senje & Skjong, 2005, ss. 51-52).

---

<sup>17</sup> Kal-rapporten er utarbeidet ut fra prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (Kal-prosjektet)*. Den er basert på 3368 elevsvar fra avgangseksamen i norsk fra 179 klasser i ungdomsskolen skrevet under to læreplaner i perioden 1998-2001 (Senje & Skjong, Elevfortellinger. Analyse og vurdering, 2005, s. 24).

I *komplikasjonsdelen* ligger hovedinnholdet i fortellingen, og her finner vi den største tekstmassen i fortellingen. Denne delen utgjør «fortellingens hjerte», det som gjør fortellingen verdt å fortelle (s. 53). Plottstrukturen kommer fram her, sammen med handlingsutviklingen, spenningsoppbyggingen med ett eller flere problem, forsøk på løsning og vendepunkt(ene). En fastlåst oppfatning av at gode fortellinger er konstruert aristotelisk med en handling med tydelig brudd med det vanlige, en klar utvikling og at alt skal «gå opp» til slutt, kan redusere mulighetene i elevfortellingen. Senje og Skjong argumenterer derfor for at det bør åpnes opp for alternative plottstrukturer. Der fortelleren eksplisitt gir mening til fortellingen, finner vi *evalueringskomponenten*. Det kan foregå enten ved at den blir skilt ut språklig, eller ved at den ligger som en språklig markert dimensjon gjennom hele fortellingen (Senje & Skjong, 2005, s. 55).

I *løsningsdelen* avsluttes handlingsutviklingen, og mottakeren får vite hvordan det gikk. Mange elevfortellinger tar utgangspunkt i det velkjente fortellingsmønsteret som vi møter i den tradisjonelle barnelitteraturen: Hendelsesforløpet begynner med en harmonisk idealtilstand, før det skjer et brudd med det vanlige. Harmonien kan for eksempel bli brutt idet hovedpersonen møter hindringer underveis. Etter hvert gjenoprettes harmonien eller det etableres en ny harmoni og en ny normaltilstand oppstår. Det er imidlertid ikke et krav i fortellingen at bruddet på den etablerte harmonien blir løst, og at harmonien gjenoprettes. I *avslutningen* i fortellinger med et tydelig plottmønster samles alle løse tråder slik at leseren kan forstå det som skjedde. I andre fortellinger og noveller kan man finne en åpen slutt, hvor det er opp til leseren å reflektere videre selv. Det finnes også en annen form for avslutning, kodaen. En koda markerer et skille i tid mellom avslutningen og løsningen og trekker handlingen inn i leserens tidsplan (Senje & Skjong, 2005, ss. 56-58).

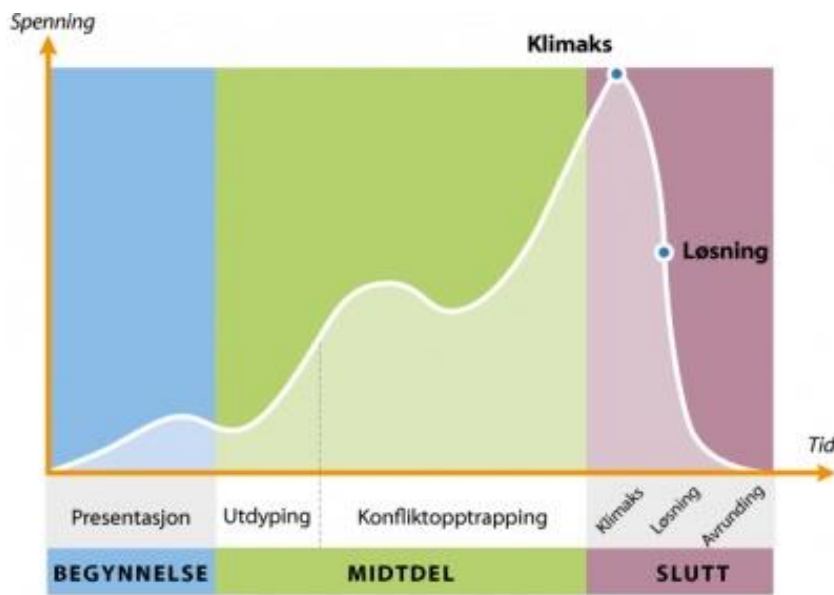
Den eldste modellen å bygge et plott på, er filosofen Aristoteles' modell for dramaets oppbygging beskrevet i *Om Diktekonsten* (Aristoteles & Børtnes, 2007). Den aristoteliske dramaturgien, eller fortelleteknikken, brukes fortsatt innen flere områder, blant annet film, drama og fortellende diktning.<sup>18</sup> I filmindustrien kalles modellen «Hollywood-modellen», fordi mange filmer er inspirert av den aristoteliske fortellestrukturen. Den aristoteliske fortelleteknikken går ut på at plottet, eller fabelen, skulle være delt i tre med en begynnelse, en midtdel og en slutt, som alle måtte henge logisk sammen. Tredelingen og spenningsutviklingen

---

<sup>18</sup> Ettersom alle fag har sin egen fagterminologi, kan navnene på de ulike delene i modellen variere.



kan illustreres for elevene ved hjelp av denne modellen, hentet fra Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA):



(NDLA, 2017)

### 5.1.2 Konteksten for skriving av narrativ tekst

Konteksten for skrivingen av narrativ tekst var at elevene hadde fått i oppdrag å skrive en kreativ tekst som skulle være enten fortelling eller novelle. Elevene hadde fått flere oppgaver å velge blant. Vi hadde på forhånd gått gjennom hva som kjennetegner fortellende teksttyper som novelle og fortelling, med størst fokus på fortelling. Grunnen er at fortelling er ansett å være litt enklere å skrive enn novelle og derfor kunne være en passende sjanger å starte med for flerspråklige elever, men det var også mulighet for å skrive novelle for de som ønsket en større utfordring. Vi hadde i plenum lest og snakket om et eksempel på en narrativ tekst med utgangspunkt i den ene av Æsops fabler, «Ulven kommer! Ulven kommer!», også kjent som «Hyrdegutten og ulven» eller «Gutten som ropte ulv». Teksten var markert med fargekoder for å vise hvor de tre delene innledning, hoveddel og avslutning begynte og sluttet. I norskboka *Tett på* (Elseth, Engelién, Gedde-Dahl, & Øgreid, 2013) er det også laget et skrivekurs for hvordan man kan skrive ulike tekster, der grundige forklaringer er ispedd teksteksempler. Dette ble gjennomgått og diskutert før skriveprosessen startet.

### 5.1.3 Analyse av modelltekst

Valg av modelltekster til undervisningsbruk kan være utfordrende, og en fortelling kan være så mangt. Det kan diskuteres om fabel, som i denne sammenhengen er brukt som modelltekst for

fortelling, kan fungere som nettopp det. Fabelen er en særegen teksttype og kan derfor være litt problematisk å bruke som modelltekst. I norskboka som brukes på den utvalgte skolen, står det forklart at fortellingen kjennetegnes ved at konflikten presenteres, bygges opp og får en løsning, og at moralen kommer fram (Elseth, Engelién, Gedde-Dahl, & Øgreid, 2013, s. 100). Dette kjenner vi igjen fra fabelen, som er en kort og belærende fortelling, ofte med dyr som talende og handlende vesener. Den er ofte moraliserende ved at den illustrerer en sannhet eller moral gjennom den fiktive fortellingen (Mjør, Birkeland, & Risa, 2006, s. 81). Mens de yngste leserne er opptatt av det ytre handlingsplanet, vil en mer erfaren leser «tolke meningsinnholdet ved hjelp av den eksplisitte moralen» og slik overføre dette på andre situasjoner (Mjør, Birkeland, & Risa, 2006, s. 82). Grunnen til at fabel likevel ble valgt som en modelltekst for denne elevgruppa, er at det er enkelt å kjenne igjen fortellestrukturen med en tydelig inndeling i innledning, hoveddel og avslutning, og det er en kort og lettfattelig tekst.

Teksten ville kanskje vært for enkel å bruke som modelltekst for fortelling blant majoriteten av morsmålsbrukere i videregående skole. For elever med norsk som sitt andrespråk, ble den vurdert til å kunne fungere for å illustrere kjennetegn og komposisjon i fortellinger på en enklere måte enn en lengre fortelling med vanskeligere språk, der man kanskje måtte konsentrert seg mer for å forstå tekstens innhold. Flere vanskelige ord ville redusert leseforståelsen, og vi hadde måttet stoppe mer opp for å forklare ord og uttrykk. Gibbons anbefaler at læreren ikke begynner med for komplekse tekster. Å avbryte lesingen hele tiden for å forklare ord kan forstyrre timen og leseprosessen (Gibbons, 2013, ss. 101-102). Det ville også tatt bort fokuset på struktur, som ble vektlagt her. Med tanke på tidsaspektet og det faktum at norskfaget har få timer i uka på yrkesfag, kan både elever og lærere føle på et tidspress og et ønske om å være effektive. Da kan det av og til være hensiktsmessig å velge en tekst som ikke er for vanskelig å forstå, slik at elevene kan bruke mer tid på selve skrivingen og få veiledning underveis i skriveprosessen.

## 5.2 Analysekategorier

Med utgangspunkt i internasjonale teorier om utfordringer i skriftlig tekst har jeg utviklet analysekategoriene for studien. Analysekategoriene er delt inn i innhold, struktur og språk og er utledet fra tre sett av teorier. Dette er teorier om: 1. narratologi, 2. skriveutvikling og 3. andrespråksutvikling.

Utfordringer som tar utgangspunkt i narratologi, handler om tekstlige aspekter ved elevtekstene, herunder tekstens innhold og overgripende struktur (komposisjon). Dette er i stor grad basert

på Senje og Skjongs framstilling av fortellingens innhold og struktur, med særlig fokus på Labov & Waletskys narrative fortelleskjema. Språklige utfordringer som viser seg i elevtekstene, er knyttet til teorier om skrivere som strever og andrespråksskriving. Gibbons og Bereiter & Scardamalias tanker rundt ulike typer skrivere vil stå sentralt. Innenfor andrespråksskriving er særlig sammenlignbare funn fra det norske forskningsprosjektet *God nok i norsk?*, gjennomført av Berggreen, Sørland og Alver, relevant. I analysen min vil jeg også lete etter spor av morsmålsinnslag, for eksempel når det gjelder grammatikk, syntaks og ortografi, og utdype utfordringer som er aktuelle i det enkelte morsmål i de tilfellene de dukker opp.

### 5.2.1 Innhold

Innholdskategorien er delt inn i narrative kjennetegn og mottakerbevissthet. Her tar jeg for meg hvilke kjennetegn elevene bruker i teksten sin og hvordan dette blir realisert i elevteksten. Jeg vil i tillegg vurdere i hvilken grad mottakerbevissthet kommer til uttrykk i tekstene.

### 5.2.2 Struktur

Når det gjelder struktur, vil jeg både studere tekstenes makrostruktur og mikrostruktur. Jeg vil ta for meg om og hvordan tekstene er delt inn i innledning, hoveddel og avslutning, og om det finnes spor av inspirasjon fra modellteksten. I tillegg blir avsnittsinndelingen og tekstbindingen analysert. Nedenfor vil noen relevante begreper i forbindelse med struktur bli nærmere forklart.

Begrepet *superstruktur* brukes i tekstlingvistisk teori om den generelle strukturen i en fortelling. Ikke alle delene i det narrative sjangerskjemaet trenger å være med for at vi skal kunne kalle en tekst en fortelling. *Makrostrukturen* i den enkelte fortellingen er en konkret realisering av den generelle superstrukturen. Mens superstrukturen gir en abstrakt og generell beskrivelse av fortellingsstrukturen, realiseres den som en konkret og spesifikk makrostruktur for den spesifikke fortellingen. Mikrostrukturen viser struktureringen av innholdet «gjennom språklige sammenhengsmarkeringer på lavere språklige nivå». Den viser sammenhengen i teksten, «teksturen i teksten» (Senje & Skjong, 2005, s. 74).

Å dele en tekst inn i avsnitt viser hvilke deler i teksten som hører sammen. Avsnittet kan sies å være både en kognitiv og en kommunikativ enhet. Det hjelper skriveren til å strukturere teksten og ordne tankene sine, og det gjør teksten mer leservennlig for en leser (Skjelbred, 1999, s. 101).

For at en tekst skal virke sammenhengende, må de mindre enhetene, som setninger og ordgrupper innenfor et avsnitt, henge sammen. Dette kalles *koherens*. Når denne sammenhengen viser seg språklig i teksten, kalles det *kohesjon* eller *tekstbinding* (Skjelbred, 1999, s. 103). Tekstens kohesjon er summen av alle sammenknyttingstiltak som er gjort i teksten (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 108). Vi kan dele inn lokal tekstbinding (også kalt *tekstbånd*) i to hovedtyper: setningskopling/-binding og referanse-/referentkopling eller referansebinding (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 108), (Skjelbred, 1999, s. 103). Dette er også gjort i denne analysen.

### 5.2.3 Språk

Utfordringer knyttet til teorier om andrespråklæring handler om ulike grammatiske utfordringer som viser seg i elevtekstene. Analysekategoriene som er valgt ut her, er utfordringer i forbindelse med vokabular, syntaks, grammatikk, rettskriving og tegnsetting.

Når det gjelder grammatikk, har jeg valgt å legge mest vekt på verb fordi det er et spesielt mestringsforhold i fortellinger. I fortellinger er det å markere tidsforhold i tekstene ved å veksle mellom verbformene ett av mestringsområdene. Det kan bestå i å velge tidsplassering av det fortalte i forhold til fortelleøyeblikket, det vil si å holde seg til en tempusform, hvor preteritum er vanligst i fortellinger. Det innebærer også å markere samtidighet og å omtale fortidige eller framtidige hendelser i forhold til grunntida i fortellinger. Hvis det som er fortalt, er lagt til fortida, «aktualiserer det bruk av preteritumssystemet av verbformene (Kulbrandstad 2005, s. 121 i Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 133). Ved scenisk framstilling i tekstpassasjer trenger elevene å bruke presenssystemet (s. 134).

Det har vært foreslått noen antagelser om i hvilken rekkefølge verbtidene blir lært, såkalte *læringsløyper* for verbtidene. I en studie av verbmorfologien til ei gruppe svenske gymnasungdommer gjort av Philipsson (2007), ser det ut som at den første fasen elevene går gjennom er enkle verbal (presens, preteritum), så sammensatte verbal med modalt hjelpeverb (skal/vil/kan lese), før presens perfektum og preteritum perfektum. I Norge ble det i perioden 2007-2010 gjennomført et «språkvurderingsprosjekt med utgangspunkt i tospråklige elevers skrifttekster» i grunnskolen, kalt *God nok i norsk?* (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, ss. 8-9). Der blir en læringsgang beskrevet slik: 1. Infinitiv («grunnform»), 2. Presens (og presens

futurum) og 3. Preteritum/presens perfektum. Det blir understreket at dette er en *stilisert* læringsgang fordi det er mye overlapping mellom formene (s. 83).

#### 5.2.4 Oversikt over analysekategorier

Innhold	Narratologi -narrative kjennetegn -mottakerbevissthet
Struktur	Makrostruktur Komposisjon: -innledning -hoveddel -avslutning -inspirasjon fra modelltekst?  Makrostruktur -avsnittsinndeling  Mikrostruktur -referentkopling -setningskopling
Språk	Vokabular -muntlighet -ordvalg  Syntaks -SVO -inversjon -leddsetning  Grammatikk -verb -substantiv  Rettskriving og tegnsetting

Tabell 1: Oversikt over analysekategorier

## 5.3 Analyse av narrativ tekst 1 – Yodit

Narrativ tekst 1, «Det magic kysse», er skrevet av Yodit. Teksten er delt inn i tre avsnitt, med en innledning, en hoveddel og en avslutning.

Det magic kysse	
<b>Innledning</b> Orientering	Det var en gutt og ei jenta som er sammen i en klassen. De går på 10 klasse. Han heter James og hun heter viktorija. De har vært sammen lenge når de var liten og de vosket opp sammen.de bodde i nabo. De er bestevenner og går sammen i frimuntter..De seier himmelt kverandre og de hjelpe hverdandre når de trenger hjelp. F.eks. med leksene elle noe annet liksom arebiedehjemme. Det var en ny eleve som komt i klassen sin. Og det er gutt som heter Alex. Alex og Viktora bli kjent sammen og han presneter henne hav heter han og kor bor han og noe sånt og hun gjør slik som han. Når de blir kjent og de gikk ut sammen og gå på fest om kvelde. Men James likt ikke han fordi han røyker og bruke naktotika. Derfor han vil ikke være sammen med Viktoria.
<b>Hoveddel</b> Komplikasjon  Spenningstopp  Vendepunkt  Løsning	Det har skjedd noe mellom James og Viktoria. De kranglet i går fordi det var en gutt som komt mellom de og James bli sjaul og sint, fordi han vil ikke at Alex skal være med hun og ikke heller i frimuntter. Han blir bekymret henne siden hun går på fest med han og kanskje røyke hun. Men han rpøvet å snakke med henne men hun vil ikke høre på han. Hun er forandre seg enn før, fordi hun begynnet å røyke og drikke og bruke nakotika. James blir sint på han fordi det var han som lært henne å røyke og James snakket med Alex om henne at hun skal slutte å røyke og med å bruke natkotika. Men han sa nai fordi han elsker henne og han vil blir med henne men James bli sjokkert. James blir dårlige og syke på grunn av hun, fordi han elsker henne utrolig og han tenke på henne hele tider. Han ringe henne hverdag ,men hun tar ikke opp. Også sendt han SMS til henne han sa plisss ta opp mobile din eg savner deg veldig og kan ikke leve uten deg sa han det. og svarte hun okie bare 1 min skal gir deg. Han fikk lov å snakke med henne og de snakket om Alex og at hun skal slutte p røyke og bruke nakotika, men hun sa nai og sa jeg vil ikke snakke mer med deg lenge. Og han sa okie gjøre hva du vil og jeg kan ikke tvinge deg mer , og du er irritere jenta og det liker ikke jeg sa han det. Hun ble sint for det fordi han sa noe stygge ord til henne. hun tenkt litt om det som han snakket i går. Hun ringt han og snakket og hun sa unnslyd! Og sa hun at hun elsker han og hun har spurt om kan blir sammen. Svarte han ja me kan det!
<b>Avslutning</b> Koda	Til slutte blir de sammen. De er kjæreste nå.

### 5.3.1 Innhold

#### 5.3.1.1 Narratologi

Teksten handler helt konkret om hovedpersonene James og Viktoria, som er kjærester og går i samme klasse. Viktoria blir etter hvert kjent med en ny gutt de får i klassen, Alex. James mener at Alex har dårlig innflytelse på kjæresten hans. Det viser seg at Alex røyker og bruker narkotika, og James blir bekymret for Viktoria og gjør det slutt. James og Viktoria krangler, og hun forandrer seg ved å begynne å røyke, drikke og bruke narkotika. James prøver å overtale Alex til å få henne til å slutte med det. Det vil ikke Alex, for han vil være sammen med henne.

James, som fortsatt elsker Viktoria, prøver forgjeves å få kontakt med henne. Etter flere mislykkede forsøk klarer han det og prøver å overtale henne til å slutte, uten hell. Det toppe seg med at han sier noen stygge ord til henne. Neste dag ordner det seg mellom dem, og de blir sammen igjen.

Ser vi teksten fra et fugleperspektiv, begynner teksten med en presentasjon av personene før handlingen settes i gang. Handlingen i fortellingen tar utgangspunkt i et kjærlighetsforhold mellom en gutt og ei jente. Dette forholdet blir satt på prøve og tar slutt som følge av at en tredje person, en ny gutt, kommer inn i bildet. At denne gutten kommer mellom dem, fører til ulike problemer for de involverte. Det blir en slags maktkamp mellom guttene, som begge vil være sammen med jenta. Trekantdramaet får en lykkelig slutt ved at hovedpersonene finner tilbake til hverandre.

#### *Narrative kjennetegn*

Teksten inneholder flere elementer som kjennetegner en fortelling. Vi vet ikke over hvor lang tid selve handlingen utspiller seg i fortellingen, men vi får vite at den går over flere dager, noe denne setningen fra hoveddelen illustrerer: *Han ringe henne hverdag*. Vi ser også at det eksisterer en tidsmessig (temporal) dimensjon (Senje & Skjong, 2005, s. 27) ved at eleven refererer til noe som skjedde «i går»: *De kranglet i går (...)* og *(...) hun tenkt litt om det som han snakket i går*. På den måten blir nye hendelser satt i sammenheng med tidligere hendelser.

Fortellingen blir fortalt ut fra en aural synsvinkel gjennom en tredjepersonforteller. Fortelleren er ikke bare en refererende forteller, fordi det ikke bare er fortellerens observasjoner vi får vite om. Det er også innslag av tankereferat, så fortelleren er kanskje en skjult allvitende forteller? Vi får mest innblikk i James' tanker og følelser, men mot slutten får vi også vite om jentas tanker. Det eneste vi får beskrevet av Alex' følelser er at *han elsker henne og han vil bli med henne*. Dette er til gjengjeld viktig informasjon til leseren fordi det har betydning for hvordan vi tolker James' følelser for Viktoria. Når James får vite at Alex elsker Viktoria, føres James inn i en sjokklignende tilstand, og vi innser hvor mye Viktoria faktisk betyr for ham.

Fortellingen inneholder en form for allmenngjøring, som formidler en innsikt eller et budskap, slik som i det Dagrun Skjelbred kaller *egentlige fortellinger*<sup>19</sup> (Skjelbred, 1999, s. 53). Yodits

---

<sup>19</sup> For å skille ulike typer fortellinger, opererer Dagrun Skjelbred med begrepene *refererende fortellinger* og *egentlige fortellinger*, basert på Andrew Wilkinsons begrepsbruk «chronicle» og «story» (1986) (Skjelbred, 1999, s. 53).

tekst handler om et allment fenomen, om forhold som blir satt på prøve og ødelagt på grunn av en tredje person, og hvordan dette kan påvirke en eller flere av partene i forholdet. Løsningen på problemet i denne teksten er at de to som var et par i utgangspunktet, igjen blir et par i slutten. Dette ligner på det som Inge Moslet (1983) kaller *forløpsfortellingen*, hvor det først eksisterer en harmonitilstand, før det oppstår en situasjon som kompliserer og forstyrrer harmonien, «før situasjonen igjen bringes i likevekt og harmonien opprettes» (Skjelbred, 1999, s. 54).

#### *Mottakerbevissthet*

Det som kan virke mest utfordrende for eleven når det gjelder innholdet i teksten, er å få en klar sammenheng i teksten, slik at en leser kan forstå teksten uten at kommunikasjonen blir forstyrret. Ett eksempel på det er fortellingens overskrift. Tittelen «Det magic kysse» gjenspeiler ikke tekstens innhold, og ordet «kysse» blir ikke nevnt andre steder enn akkurat i selve tittelen. Tittelen blir dermed mer et forstyrrende element enn et sammendrag av teksten, slik ofte titler kan fungere som (Senje & Skjong, 2005, s. 51).

Innholdet skaper forvirring også andre steder. I innledningen får vi blant annet vite at jenta går ut med den nye gutten: *Når de blir kjent og de gikk ut sammen og gå på fest om kveld*. Videre står det: *Men James likt ikke han fordi han røyker og bruke naktotika*. I den neste setningen står det at han derfor ikke vil være sammen med henne. Disse setningene kommuniserer ikke så klart med mottakeren, fordi informasjon som er viktig for forståelsen av teksten, er utelatt. Mangelen på informasjon gjør at setningene ikke henger så godt sammen, noe som medfører at de kan virke lite meningsfylte. Går for eksempel jenta på fest med den nye gutten i klassen samme kveld som hun blir kjent med ham? Hvorfor vil ikke James være sammen med Viktoria fordi den nye gutten gjør det han gjør? Mottakeren får heller ikke vite hvor jentas kjæreste har fått denne informasjonen om gutten fra. Har han også vært på festen? Har jenta fortalt ham dette selv, eller har han hørt det av andre?

I skjønnlitterære tekster kan det være rom for ulike tolkningsmuligheter og «åpne rom», men her kan det virke som at nødvendig informasjon er utelatt. Dette kan forstyrre kommunikasjonen med mottakeren og føre til vansker med å forstå teksten. Teksten kan dermed framstå noe usammenhengende. Det oppstår en slags ubalanse i teksten, hvor den kommunikative likevekten mangler (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997, ss. 24-27).



Samtidig kan vi se tegn til at skriveren har behov for å forklare deler av handlingsgangen og situasjonen i fortellingen for leseren ved å bruke tekstbindere: *Men James likt ikke han fordi han røyker og bruke naktotika. Derfor han vil ikke være sammen med Viktoria.* Det kan vitne om at eleven har et visst språklig nivå. Dette kommer vi tilbake til senere.

### 5.3.2 Struktur

#### 5.3.2.1 Makrostruktur

Tekstens komposisjon består av en overgripende makrostruktur, hvor eleven har delt teksten inn i tre avsnitt. De tre delene oppfattes som innledning, hoveddel og avslutning, og er markert med fargekoder i analysen.

#### *Innledning*

Fortellingen innledes med setningen: *Det var en gutt og ei jenta som er sammen i en klassen.* Starten «Det var» kan minne om den kjente innledningen i eventyr og i modellteksten, som begynner med «Det var en gang», men eleven har her laget sin egen vri. Setningen kan dermed oppfattes som et kort sammendrag av hvem teksten handler om. Vi forstår at handlingen foregår i et skolemiljø ut fra beskrivelsen «i klassen», og at de to hovedpersonene sannsynligvis er ungdommer siden de er elever og «er sammen». Vi får ikke vite navnene på personene enda. I neste setning utdyper hun litt mer: *De går på 10 klasse.* Gradvis kommer det stadig flere opplysninger hvor leserne får mer bakgrunnsinformasjon om hovedpersonene. Vi får vite hva de heter, at de har vært naboer og har kjent hverandre fra barndommen av, og at de nå går i 10. klasse og har vært sammen lenge. Vi får også vite at de hjelper hverandre med ulike ting. Så langt virker alt harmonisk.

Ved introduksjon av den nye eleven skapes det en uro og en forventning hos leseren om at noe vil skje, og at normaltilstanden vil bli brutt: *Det var en ny eleve som kom i klassen sin.* Denne forventningen forsterkes ved at vi i neste setning får vite at det er en gutt: *Og det er gutt som heter Alex.* Jenta blir kjent med den nye gutten i klassen og går ut på fest med ham senere. Dette liker ikke jentas kjæreste: *Men James likt ikke han fordi han røyker og bruke naktotika. Derfor han vil ikke være sammen med Viktoria.* Innledningen skaper opptakten til en spenningsutvikling, og allerede her aner vi konturene av et trekantdrama.

Sett i forhold til Labov og Waletskys fortellingsdiamant (Senje & Skjong, 2005), har fortellingen en klar orienteringskomponent. Handlingsrommet blir konkretisert, og miljøet blir beskrevet. Alle personene blir presentert i innledningen, og vi blir orientert om hvor og når handlingen finner sted. Handlingen foregår både i og utenfor skoletida. I begynnelsen forstår vi ut fra ordvalget og sammenhengen at handlingen foregår på skolen, ettersom hovedpersonene går i samme klasse. Orienteringskomponenten bygges videre ut når det begynner en ny elev i klassen: *Alex og Viktora bli kjent sammen og han presneter henne hav heter han og kor bor han og noe sånt og hun gjør slik som han*. Vi som lesere vet like lite om den nye eleven som hovedpersonene, og fortelleren orienterer oss om hvordan jenta og den nye eleven blir kjent. I denne bli-kjent-fasen nevnes ikke kjæresten til jenta. Det kan være et bevisst grep Yodit har tatt for å skape spenning. Kjæresten kommer først på banen igjen etter festen: *Men James likt ikke han fordi han røyker og bruke naktotika. Derfor han vil ikke være sammen med Viktoria*.

#### Hoveddel

Komplikasjonskomponenten er tydelig til stede i det som regnes som hoveddelen, og plottstrukturen blir beskrevet med en handlingsutvikling, spenningsoppbygging, forsøk på løsning og vendepunkt.

Utover i hoveddelen trappes konflikten mellom hovedpersonene opp, og spenningen stiger. Første setning lyder: *Det har skjedd noe mellom James og Viktoria*. Vi får inntrykk av at noe dramatisk har skjedd, og at en konflikt er i emning. Konflikten blir utdypet ved at vi får forklart hva som har skjedd mellom dem.

Etter gjentatte forsøk på løsning ved å prøve å få telefonisk kontakt med henne, når spenningen sitt klimaks når han endelig får henne i tale på telefonen. Heller ikke denne gangen løser situasjonen seg. Han gir opp å få henne til å skifte mening: *Og han sa okie gjøre hva du vil og jeg kan ikke tvinge deg mer, (...)*. Vendepunktet i teksten kommer etter at *han sa noe stygge ord til henne*, hvorpå hun får noe å tenke på. Dette fører til at hun ringer og unnskylder seg neste dag: *hun tenkt litt om det som han snakket i går. Hun ringt han og snakket og hun sa unnslyd!*

#### Avslutning

Løsningen på alle komplikasjonene får vi mot slutten. Jenta innser at hun elsker James og vil bli sammen med ham igjen, hvorpå James gjengjelder følelsene hennes ved å svare: *ja me kan det!* Denne erkjennelsen av at hun elsker ham, kan minne om evalueringskomponenten, men

det kommer ikke eksplisitt fram i teksten at det er fortellerens selverkjennelse. Teksten avrundes med to oppsummerende setninger: *Til slutte blir de sammen. De er kjæreste nå.* Den siste setningen kan minne om koda, fordi handlingen blir trukket inn i leserens tidsplan (Senje & Skjong, 2005, s. 58).

Hele teksten kan dermed ses på som et tilbakeblikk, hvor vi kan se tilbake på hendelsene ut fra nåtida. Tilbakeblikket blir fortalt kronologisk, der de ulike hendelsene følger etter hverandre, kanskje bortsett fra starten på hoveddelen. Der kan det virke som at fortelleren tar et steg tilbake og forklarer at James og Viktoria har kranglet og bakgrunnen for denne krangelen: *De kranglet i går fordi det var en gutt som komt mellom de og James bli sjaul og sint, fordi han vil ikke at Alex skal være med hun og ikke heller i frimuntter.* Trekantdramaet som utspiller seg mellom personene i komplikasjonsdelen, danner «fortellingens hjerte» (Senje & Skjong, 2005, s. 53) og er hovedgrunnen til at fortellingen blir fortalt.

Plottmønsteret i denne fortellingen er sentrert rundt handlingene i teksten og har flest trekk som ligner på et handlingsplott. Samtidig kan vi også finne tendenser til tankeplott, der jenta går gjennom en slags erkjennelsesprosess i løpet av historien som blir fortalt. Jenta går fra å være sammen med James til å bli sammen med den nye gutten, Alex, for så å vende tilbake til utgangspunktet, hvor hun på nytt blir sammen med James. Dette kan illustreres slik: James > Alex > James. Etter å ha vært i sentrum av et trekantdrama, innser hun til slutt at det er James hun elsker. Situasjonen er dermed endret, en ny normalsituasjon oppstår, og harmonien er gjenopprettet.

Basert på strukturen kan denne fortellingen kalles en *egentlig* fortelling ut fra Dagrun Skjelbreds definisjon. Fortellingen har ikke en flat struktur slik som *refererende* fortellinger har, men det skjer som nevnt et brudd med normaltilstanden. Spenningen utvikler seg mot et høydepunkt, og avslutningen er en direkte konsekvens av handlingen i fortellingen.

#### *Inspirasjon fra modellteksten?*

Elevteksten ligner strukturelt sett på modellteksten. I modellteksten om gutten som roper at ulven kommer, får vi innledningsvis vite hvordan den daglige rutinen til gjetergutten er. Noen dager går fort, mens andre dager kjeder han seg, og tiden går sakte. Handlingens utgangspunkt er en normaltilstand. Det er harmonisk på den måten at alt er slik det pleier å være, og det skjer

ikke noe spesielt. Som vi har sett, eksisterer det også en normaltilstand helt i starten av elevteksten.

I fabelen skapes spenningen i hoveddelens første setning: «En dag fant han på noe å more seg med: «Ulven kommer! Ulven kommer!» ropte han av full hals.» Gutten bryter ut av rutinen og finner noe å more seg med. Normaltilstanden blir brutt, og spenningen trappes opp idet folkene i landsbyen reagerer med å slippe alt de har i hendene for å jage bort ulven som vil ta sauene. I elevteksten blir normaltilstanden brutt når en ny person trer inn i fortellingen og truer harmonien.

Modelltekstens konflikt trappes ytterligere opp når folkene i landsbyen kommer for å hjelpe gjetergutten mot den påståtte ulven, og de gang på gang finner ut at de blir lurt av gjetergutten, som på sin side bare ler av dem. Høydepunktet er når ulven faktisk kommer, og gutten blir redd og roper at ulven kommer. Vendepunktet er når ingen kommer for å hjelpe gutten fordi de ikke tror på ham lenger når han roper. Ut fra det som tidligere er beskrevet, inneholder også elevteksten elementene konfliktopptrapping, høydepunkt og vendepunkt.

Helt til slutt avrundes modellteksten med en moral om at ingen vil tro en løgnhals, selv når han snakker sant. På dette punktet skiller elevteksten seg fra modellteksten ved at vi her ikke finner en slik eksplisitt uttrykt moral. I tillegg har elevteksten en lykkelig slutt, i motsetning til i modellteksten, som ender med at ulven tar hele saueflokket til gjetergutten.

Vi kan altså finne flere spor fra modellteksten i elevens tekst. Om eleven har brukt fabelen som en modell for sin egen tekst, kan vi ikke vite med sikkerhet, men ettersom arbeid med modelltekst var en del av førfasen i arbeidet med oppgaven, kan vi anta at hun har funnet noe støtte i og blitt inspirert av modellteksten. Den lykkelige avslutningen i teksten kan minne om en tradisjonell slutt slik vi kjenner dem igjen fra vestlige eventyr og fra en rekke amerikanske filmer. Eleven kan også ha blitt inspirert av slike tekstkulturer.

#### *Avsnittsinndeling*

Yodit har brukt avsnittsmarkering i form av en tredeling av teksten, som tydelig viser begynnelse, midtdel og slutt. Måten hun gjør det på, er å hoppe over ei linje. Å klare å lage en tredeling i teksten kan være tegn på modenhet og at hun har en viss teksterfaring (Skjelbred, 1999, s. 103).

Innledningsavsnittet, som består av 14 perioder, er kanskje litt vel langt. Innholdsmessig kunne det ha passet å begynne på nytt avsnitt tidligere, for eksempel etter at hovedpersonene er beskrevet og før den nye eleven blir introdusert, fordi det er her spenningen starter.

Hoveddelen har den største tekstmassen og består her av ett avsnitt. De ulike hendelsene i dette avsnittet kunne det vært hensiktsmessig å dele opp i mindre enheter, både for å strukturere innholdet og for å lette lesbarheten.

Det avsluttende avsnittet i teksten består av to korte setninger: *Til slutte blir de sammen. De er kjæreste nå.* Sett i sammenheng med de to foregående avsnittene, som begge har relativt stor tekstmasse, gir avslutningsavsnittet hele teksten et litt kontrastfylt uttrykk fordi lengden på dette avsnittet skiller seg markant fra avsnittet foran.

#### Mikrostruktur

La oss se på koherensen i tekst 1.

#### Referentkopling

Eleven bruker referentkoplinger på ulike måter. I første del av innledningen er det lett å følge med på hvem det refereres til i setningene. Først blir hovedpersonene introdusert og omtalt med «en gutt» og «ei jenta»: *Det var en gutt og ei jenta (...).* Det er vanlig å starte med ubestemt substantiv ved introduksjon, slik som Yodit har gjort her. I neste setning blir de referert til som «de»: *De går på 10 klasse.* Siden det enda bare er to personer som er introdusert, er det underforstått hvem pronomenet «de» refererer til. Deretter brukes de personlige pronomenene «han» og «hun»: *Han heter James og hun heter viktoria.* Vi vet fortsatt hvem det refereres til, så setningene er enkle å forstå. Likevel vil det kanskje være mer naturlig å omtale personene som «gutten» og «jenta» før vi vet navnene på personene. Ved introduksjon bør det være så informative former som mulig, mens pronomen kan brukes senere «dersom omstendighetene tillater det» (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 115). Etter at hovedpersonene er introdusert ved navn, omtaler Yodit dem med «de» helt til en ny figur blir introdusert. Så langt brukes referentkoplingene på en ryddig måte.

Ved introduksjon av den nye medeleven, Alex, oppstår det et problem fordi det nå ikke bare er to personer å holde orden på i de ulike setningene. I siste del av første avsnitt blir referentkoplingene litt tekstlig forvirrende. I setningen *Når de blir kjent og de gikk ut sammen og gå på fest om kveld*, kan det oppstå tvil om det med «de» menes jenta og den nye eleven, eller alle tre. Hvis vi bare leser den i sammenheng med setningen foran, der det står beskrevet at Alex og Viktoria blir kjent, er det naturlig at de det refereres til er disse to, men setningen som kommer etter sår tvil om også James er med: *Men James likt ikke han fordi han røyker og bruke naktotika*. Leseren kan bli forvirret av denne formuleringen og lure på hvordan James kan vite dette om den nye eleven hvis han ikke selv er med på festen. Dette gjør en oppklaring av referentene enda mer nødvendig. I den samme setningen hadde det vært mer naturlig å skrive guttens navn, Alex, første gang han ble omtalt. Når det er en stund siden referenten ble omtalt forrige gang, bør det brukes en fullere form (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 115).

I begynnelsen av hoveddelen ser vi også en uklar referentkopling. Ettersom vi nå har to personer som kan omtales med «han», oppstår det forvirring rundt bruken av dette pronomenet. Fordi skriveren bruker «han» når det henvises til både James og Alex, skaper det en utfordring for leseren i noen av setningene. I de tilfellene må leseren selv tolke hvem som menes med «han». La oss se på et eksempel: *Han blir bekymret henne siden hun går på fest med han (...)*. Ser vi på setningen foran, der vi får vite at James blir sjalu, kan vi ut fra konteksten forstå at det er James som blir bekymret for at jenta går på fest med Alex. For å unngå forvirring, kunne et alternativ vært å referere til navnene der det er tvil om hvem det gjelder. På grunn av utydelig referentkopling er det opp til oss som lesere å tolke hvem det egentlig refereres til.

I følgende setning mangler objektet i siste del av setningen: *Han ringe henne hverdag ,men hun tar ikke opp*. Det er underforstått at det er mobiltelefonen det handler om, men for at det ikke skal skape forvirring og for å gi mening, må det skrives eksplisitt.

At det kan oppfattes som utydelige grammatiske referentkoplinger, kan antas å ha sammenheng med morsmålet til eleven. I tigrinja kan subjektet sløyfes fordi subjektet også blir uttrykt gjennom en endelse på verbet. I de tilfellene der subjektet skal framheves, brukes det personlige pronomenet «frittstående først i setningen» (Husby, 2017, ss. 167-168). I teksten kan vi se at flere av setningene begynner med personlig pronomener. Yodit kan her ha overforbrukt de personlige pronomenerne for å framheve subjektet, selv om det noen ganger hadde vært mer hensiktsmessig å bruke personenes navn på norsk. En mulig forklaring kan være at bruken av

personlig pronomeren skiller seg fra hennes eget morsmål. En slik favorisering der eleven bruker et språklig grep oftere enn det som er vanlig i norsk, er i tilfelle et eksempel på utslag av negativ transfer (Ortega, 2009), (Berggreen & Tenfjord, 1999).

### Setningskopling

For å kople sammen setninger i fortellingen, bruker Yodit ofte den sideordnende konjunksjonen «og». Fire setninger innledes av ordet «og», slik som her: *Og det er gutt som heter Alex. I tillegg er det én forekomst av ordet «også» i starten av en setning. Dette er vanlige uttrykksmåter i muntlige fortellinger. At eleven skriver på en slik måte som minner om muntlig språk, kan bunne i at hun er usikker på hvordan hun skal formulere seg skriftlig. Det kan hende at hun ikke klarer å skille mellom muntlig og skriftlig språk fordi hun ikke er bevisst på at skrift ikke er «nedskrevet tal» (Gibbons, 2013, s. 160). Vi finner dessuten et overforbruk av ordet «og» innad i setningene, noe som gir et oppramsende preg. Et slikt overforbruk av additiv setningskopling kan tyde på at eleven er på et lavt ferdighetsnivå (Danbolt, 2001 s. 47 i Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 113).*

Det kan virke som at ikke alle tilleggsfrasene i teksten er like nøye planlagt. Den hyppige bruken av «og» kan dermed være et eksempel på en setning for setning-strategi der man stadig legger til nye opplysninger (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ut fra en antagelse om at det finnes både «low road»- og «high road»-skrivere, slik Scardamalia & Bereiter antyder, minner denne teksten mest om å være på «the low road». Heller enn å revidere teksten og utnytte alle de tekstlige mulighetene som finnes («knowledge-transforming»), velger eleven å avslutte skriveprosjektet fordi teksten anses som ferdig. Skriveren framstår som mer opptatt av å fortelle selve historien («knowledge-telling») enn å utforske de tekstlige mulighetene, slik vi kan anta at en skriver på «the high road» ville gjort.

En annen forklaring på den hyppige bruken av «og» i «Det magic kysse» er heller ikke usannsynlig. I fortellinger er det vanlig å ordne setninger i tid etter hverandre (Senje & Skjong, 2005). Noe som er påfallende, er at vi ikke kan finne så mange spor etter temporale adverbialsetninger her, som subjunksjoner, tidsadverb og tidsfraser. Det kan virke som at ordet «og» ofte er brukt for å markere en ny handling i stedet for tidsuttrykk som «så», «etterpå», «deretter» og «senere». I setningen *Også sendt han SMS til henne (...)* brukes ordet «også» sannsynligvis for å uttrykke en etterfølgende hendelse; «og så». Dette gir assosiasjoner til refererende fortellinger, som vi ofte finner i barns skriving i grunnskolen. Komposisjonen i

slike fortellinger har preg av referat eller reportasje, og hendelsene blir listet opp etter hverandre med en «og så, og så»-struktur (Skjelbred, 1999, s. 55).

Bruk av konjunksjonen «men» er en annen vanlig måte å binde sammen setninger på. Dette ordet brukes for å understreke at det foreligger en motsetning mellom nabosetningene (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012). I denne narrativen blir «men» brukt i flere tilfeller. Eleven bruker det i begynnelsen av tre setninger og flere ganger innad i setninger. Bruken av «men» passer i de fleste tilfellene, mens andre ganger kunne det vært utelatt. Dette eksemplet illustrerer begge deler: (...) *James snakket med Alex om henne at hun skal slutte å røyke og med å bruke natkotika. Men han sa nei fordi han elsker henne og han vil blir med henne men James bli sjokkert.* Den første forekomsten av ordet passer godt inn i sammenhengen fordi den viser en motsetning mellom nabosetningene, mens den andre forekomsten av ordet ikke passer like bra fordi det ikke foreligger en kontrast. I stedet for å bruke «men» foran *James bli sjokkert*, kunne det vært konstruert en ny setning uten dette ordet. Dette ville økt lesbarheten og redusert noe av det oppramsende og muntlige preget.

I flere setninger bruker eleven tekstbindere som viser at hun er i ferd med å øke tekstkompetansen sin. Bruk av subjunksjoner som «fordi», «derfor», «siden» og den adverbiale frasen «på grunn av» viser at eleven har behov for å forklare det narrative til en mottaker i fortellingen. I denne setningen ser vi eksempler på to kausale adverbialsetninger i en helsetning med bruk av subjunksjonen «fordi»: *De kranglet i går fordi det var en gutt som komt mellom de og James bli sjaul og sint, fordi han vil ikke at Alex skal være med hun og ikke heller i frimuntter.* Dette er et eksempel på en ganske avansert norsk språkbruk og viser at mellomspråket hennes er i ferd med å nå et høyere nivå.

### 5.3.3 Språk

#### Vokabular

Tekstens overskrift «Det magic kysse» inneholder element av transspråklig skriving, translanguaging (Dewilde & Iglund, 2015). Eleven bruker en blanding av to språk fordelt over tre ord. Innslaget av engelsk i overskriften kan vitne om at skriveren utnytter de kommunikative ressursene sine i mellomspråket sitt. I elevens morsmål finnes det mange lånord fra engelsk. Om dette er et resultat av det, er det ut fra dette materialet umulig å si. Mer nærliggende er det å anta at skriveren kan bære preg av å lære norsk og engelsk samtidig. For minoritets elever i



Norge kan det være utfordrende å klare å skille mellom språkene de lærer i skolen, fordi de er i ferd med å tilegne seg to, for dem, relativt ukjente språk samtidig. Eleven bruker også engelsk i uttrykket *pliss, ta opp mobile din*. Bruk av engelsk i en slik sammenheng er ganske vanlig, også blant morsmålsbrukere av norsk.

### Muntlighet

Språket hennes bærer tydelig preg av å være et mellomspråk. Ut fra teksten kan det se ut som at hun kan mange vanlige ord, særlig ord og uttrykk som er vanlige i muntlig tale. Uttrykkene *Okie nai* og *han elsker henne utrolig* er eksempler på det, hvor a-en i *nai* kan være et utslag av dialektpåvirkning. Tilleggsfrasene *og noe sånt* og *elle noe annet liksom* er eksempler på muntlig språkbruk. Teksten får dermed en litt slentrende stil. Mest sannsynlig vet ikke andrespråkeleven at en slik stil vil bli oppfattet som muntlig språkbruk på norsk. Elever som lærer seg et annet språk, vil ofte støtte seg på det muntlige språket, noe denne eleven ser ut til å ha gjort her.

I *De seier himmelt kverandre og de hjelpe hverdandre (...)* veksler eleven mellom to varianter av ordet «hverandre». Den ene varianten ligner på nynorsk og den andre på bokmål. Vi kan anta at hun kjenner til begge skriftspråkene, men at hun er usikker på skrivemåten av ordet. Det er godt mulig at talemålpåvirkning er en medvirkende årsak til denne vekslingen og at eleven ikke klarer å skille mellom muntlig og skriftlig språk. Dette nevner Gibbons som en av kjennetegnene på en mindre sikker skriver (Gibbons, 2013).

### Ordvalg

Yodit kjenner til mange ord og uttrykk som viser at hun er i ferd med å utvikle mellomspråket sitt. Ord som «nabo» er et eksempel på det, men hun vet ikke helt hvordan hun skal bruke det: *de bodde i nabo*. Ulike ord for å beskrive følelser er til stede i fortellingen, som «sjalu» (*sjaul*), *sint*, *bekymret* og *sjokkert*. Noen fraser er litt uklare, som *de seier himmelt kverandre*. Det kan tenkes at hun kjenner til det norske uttrykket "alt mellom himmel og jord" uten at hun helt har klart å skrive det. Eleven kjenner ellers til mange verb, ikke bare enkle verb som "være", "bli" og "si", men også verb som "tvinge" og "elske".

### Syntaks

Eleven har i stor grad tilegnet seg norsk ordstilling i mellomspråket sitt. I leddsetninger som innledes av «når», kan det se ut som at eleven omgår problemet med å bytte om på leddene i

setningsresten: *Når de blir kjent sammen og han presneter henne hav heter han og kor bor han og noe sånt og hun gjør slik som han.* Her binder hun leddsetningen sammen med resten ved å bruke konjunksjonen «og» i stedet for å flytte subjektet «han» bak verbalet «presenterer». Dette er et eksempel på en lang setning som med fordel kunne vært forenklet ved å dele den opp i to.

Når en skriver lærer et nytt språk, kreves det en del av arbeidsminnet. Etter hvert som man blir en mer erfaren skriver, kreves det mindre plass i minnet for å lage setninger (Hayes, 2000). For eleven kunne det vært bedre å fokusere på å skrive litt kortere setninger for å få fram det hun vil si, slik at ikke setningene blir for innviklede. Etter hvert som hun blir en mer erfaren skriver på målspråket, kan hun øke lengden på setningene.

Vi finner eksempel på avvik i ordstillingen i setningen *Svarte han ja me kan det!* Tigrinja er et SOV-språk, så det kan ikke antas å være morsmålspåvirkning som ligger bak. Slik setningen står her, kan den minne om syntaksen i en invertert setning, ettersom verbalet kommer før subjektet. Skrives setningen med et annet ledd foran for å framheve et ord eller uttrykk, eksempelvis med «da» i «Da svarte han», får setningen inversjon.

Stort sett er tidsfrasene som blir brukt, «om kvelden» (*om kvelde*) «i går», og «hver dag» (*kverdag*), plassert lenger bak i setningene i denne teksten, og da unngås problemet med inversjon. Siste setning kan stå som et eksempel på riktig ordstilling med bruk av inversjon, der setningen innledes med adverbialfrasen «til slutt», etterfulgt av verbalet *blir* før subjektet *de*: *Til slutte blir de sammen.* Det kan altså se ut til at hun er godt i gang med å lære seg norsk ordstilling.

Et annet trekk ved flere av setningene til Yodit, er at eleven tilføyer opplysninger underveis etter hvert som setningene blir konstruert. Neste setning fungerer dermed som et additivt ledd til setningen foran. Etter setningen om at det begynner en ny elev i klassen, blir neste setning heftet på: *Og det er gutt som heter Alex.* Et annet eksempel på dette er der det blir beskrevet hvordan gutten og jenta hjelper hverandre, og en ny setning blir tilføyd, nærmest litt tilfeldig: *De seier himmelt hverandre og de hjelpe hverdandre når de trenger hjelp. F.eks. med leksene elle noe annet liksom arebiedehjemme.* Tilsvarende kan vi også finne spor av i følgende setning, men her blir det additive leddet heftet på i samme setning: (...) *han presneter henne hav heter han og kor bor han og noe sånt.* I stedet for å forklare konkret hva ungdommene sier om seg selv i presentasjonen, tilføyer skriveren *og noe sånt.* Dette minner om muntlig språkbruk. Ved å tilføye

slike tilleggsfraser, blir kanskje noen setninger vel lange, og fortellingen får et muntlig preg. Dermed kan Yodits skrivemåte minne om fortellemåten i muntlige fortellinger.

Dette kan minne om Peter Elbows tankegang om skriveprosessen som en organisk utviklingsprosess, der ordene gradvis vokser fram før meningen. Ikke alt trenger å være like planlagt. Det kan også virke som at eleven bruker en setning for setning-struktur som bærer mer preg av «knowledge telling» enn «knowledge transforming» (Bereiter & Scardamalia, 1983, i Håland, 2013). Selve historien er viktigere å få fortalt enn å utforske de tekstlige mulighetene.

## Grammatikk

### Verb

Verbbygging kan være utfordrende på flere måter. Følgende setning illustrerer hvor innviklet det kan være: *Og sa hun at hun elsker han og hun har spurt om kan blir sammen.* I eksemplet er det innslag av flere verbformer, både preteritum (*sa*), presens (*elsker*) presens perfektum (*har spurt*) og en sammenblanding av modalt verb som hjelpeverb og presens (*kan blir*). Setningen er påbegynt i preteritum, noe som tilsier at resten av setningen også skulle stått i samme tid av verbet: *elsket, spurte, kunne bli*. Selve setningsoppbyggingen er ganske avansert, med to substantiviske leddsetninger, som henholdsvis er fortellende (*at hun elsker han*) og spørrende (*om kan blir sammen*). Å klare å skrive hele denne setningen grammatisk riktig, ville vært en prestasjon i seg selv.

I teksten blir verb i presens noen ganger skrevet som infinitiv. I denne setningen veksler hun mellom å bruke presens og en infinitivlignende form: *De seier himmelt kverandre og de hjelpe hverdandre (...)*. Studier har gjort funn som indikerer at i en nybegynnerfase bøyer ikke andrespråkselevne verbene, men bruker ei grunnform som ligner infinitiv til alle formål (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 83). I de ulike fasene er det mye overlapping, noe dette er et eksempel på. Eleven bruker ikke infinitiv konsekvent og til alle formål og er slik sett ikke på et nybegynnerstadium, men veksler mellom ulike former av verbet gjennom teksten.

At hun blander verbtidene i fortellingen, er et gjennomgående trekk i teksten. De to første setningene inneholder en blanding av presens og preteritum: *Det var en gutt og ei jenta som er sammen i en klassen. De går på 10 klasse.* Det samme skjer i setningen *Når de blir kjent og de gikk*

*ut sammen* (...). Ut fra det som skjer i setningen, er det mest sannsynlig at den skal stå i preteritum. I så tilfelle vil subjunksjonen «da» være det riktige adverbialet i sammenhengen. Bruken av «da» og «når» kan imidlertid være utfordrende også for en del morsmålsbrukere av norsk, sannsynligvis som følge av påvirkning fra de aktuelle talemålene.

Noen ganger mangler bøyingsendelsen helt: *hun er forandre seg*. Andre ganger er den bare delvis til stede: *James likt ikke han, hun tenkt litt om det og hun ringt han*. I denne preteritumskonteksten er perfektum brukt som naken partisipp, som er en slags mellomløsning vi ofte finner i elevtekster (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 84).

I andre tilfeller bøyer hun verb helt korrekt i preteritum: *de bodde, (...) svarte hun, de kranglet i går*. Sterke verb ser ut til å være lettere: *gikk, fikk, sa, ble*. Dette kan forklares med at læring av preteritum ofte starter med de sterke formene, mens den regelmessige bøyinga kommer på plass senere (Viberg, 2001, i Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 84).

Å bruke presens etter et modalt hjelpeverb, slik som *kan blir*, er ikke uvanlig å finne i mellomspråkstekster. Det kan virke som at elever ikke lærer enkeltformer av verbene isolert, men i sammenheng med andre former. Sammensatte former kommer tidlig inn i elevtekstene, og sekvenser av hjelpeverb og hovedverb brukes «uten noe styringsforhold mellom formene» (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 84). Derfor kan det i elevtekster finnes både ubøyde/i grunnform (*kan bli*) og presensbøyde former (*kan blir*). I Yodits tekst finner vi flere eksempler på begge disse variantene. Mens (...) *han vil blir med henne* (...) er presensbøyd, er frasene (...) *hun vil ikke høre på han* og (...) *hun skal slutte* (...) begge eksempler på at hun også kjenner til den grammatiske regelen som sier at modalverbene som hjelpeverb følges av et hovedverb i infinitiv (MacDonald, 2009, s. 68).

### *Substantiv*

I substantiv er det ikke noe bestemt mønster som peker seg ut. Noen ganger bøyer hun riktig, mens i andre tilfeller varierer bøyingen. Når hun presenterer hovedpersonene, skriver hun i entall *en gutt og ei jenta*. At hun bruker -a-ending i ubestemt form når substantivet er hunkjønn, kan tyde på at hun skriver slik som hun sier det, og altså er påvirket av talemålet. Hun skriver også ubestemt form uten determinativ: *Og det er gutt* (...) I bestemt form entall varierer

bøyingsmåten. Hun skriver «klassen» riktig, men «mobilen» og tidsuttrykket «om kvelden» skriver hun uten -n, slik at det blir *mobile din* og *om kvelde*.

I flertall ser bøyingen også ut til å variere. I setningen *De er bestevenner og går sammen i frimuntter*, er ubestemt form bøyd riktig i «bestevenner». I ordet *frimuntter* vil riktig form av substantivet ut fra sammenhengen være «friminuttene», altså i bestemt form. I den siste setningen har hun ikke bøyd substantivet i flertall, «kjærester», slik at hun skriver: *De er kjæreste nå*. I bestemt form har hun riktig bøyingsending i ordet «leksene».

Ellers kan vi legge merke til at hun skriver «hver dag» som et sammensatt ord, *kverdag*: *Han ringe henne kverdag ,men hun tar ikke opp*. Dette kan komme av at hun vet at vi på norsk ofte sammenskriver ord i stedet for å særskrive dem. Det er også sannsynlig at Yodit kjenner til ordet «hverdag», og at hun her har blandet med dette. Det er i tilfelle ikke så rart, ettersom den eneste forskjellen mellom ordene i skrift er at «hverdag» skal sammenskrives, mens «hver dag» skal deles opp. I uttale vil det være lettere å høre forskjell, men det er ikke nødvendigvis like lett for en som ikke er oppvokst med norsk som førstespråk å høre en slik nyanseforskjell. At hun skriver ordet med kv- i begynnelsen, kan være bunnet i påvirkning fra talemålet.

#### Rettskriving og tegnsetting

I fortellingen er det flere rettskrivingsfeil. Stort sett skriver Yodit personnavnene med stor bokstav. I følgende setning har hun ett navn med stor bokstav og ett med liten: *Han heter James og hun heter viktoria*. Navnet Viktoria har hun skrevet på ulike måter: *Viktora*, *Vikatoria* og den riktige varianten *Viktoria*. Et annet ord som hyppig blir gjentatt i teksten, der hun også bruker ulike varianter av ordet, er ordet «narkotika». Det skriver hun slik: *naktotika*, *nakotika* og *natkotika*. Gjennomgående i teksten finnes det flere ord med avvikende skrivemåte, som: *vosket*, *frimuntter*, *presneter*, *hverdandre*, *sjaul* og *rpøvet*.

Det kan være flere årsaker til den avvikende skrivemåten. Noe av det kan nok ha sammenheng med morsmålpåvirkning. Ifølge Olaf Husby er det slik i tigrinja at trykksvake vokaler kan falle ut i rask tale (Husby, 2017, s. 164). Det kan forklare at den trykksvake i-en i «friminutt» er utelatt i elevens tekst, slik at hun i stedet skriver *frimuntter*. Tigrinjatalende vil ofte forenkle norske stavelser med tre konsonanter, der rekkefølgen kan byttes om og vokaler kan settes inn (s. 164). Det kan være grunnen til at «vokste» blir *vosket* i elevteksten. Det kan virke som at

konsonantgrupper med to konsonanter også blir problematisk for eleven. At hun har byttet om på konsonanter i flere av ordene, er ikke usannsynlig et resultat av en forenklingsstrategi.

Eleven bruker punktum for å markere at en setning er slutt. Bruken av stor bokstav etter punktum er stort sett på plass. Tre steder mangler dette, for eksempel her: *de bodde i nabo*. I innledningen er det flere korte setninger med et stakkato preg: *De går på 10 klasse. Han heter James og hun heter viktorja*. Utover i hoveddelen øker lengden på flere av periodene: *Også sendt han SMS til henne han sa pliss ta opp mobile din eg savner deg veldig og kan ikke leve uten deg sa han det*. Det kan se ut som at eleven ikke alltid er bevisst på når en setning er slutt, og når det passer å lage en ny. Dette kan like gjerne handle om syntaktiske utfordringer som om utfordringer med tegnsetting. Kanskje er eleven så engasjert i tekstskrivingen og har så mye hun vil få fortalt at det går ut over både syntaks og tegnsetting? Lesbarheten hadde økt hvis enkelte av setningene hadde vært delt opp i litt kortere perioder.

Et annet element som tilhører norske tegnsettingsregler, er bruken av komma. I samtalen mellom James og Viktoria om Alex har eleven satt komma foran «men»: (...) *og at hun skal slutte p røyke og bruke nakotika, men hun sa nai*. Det er imidlertid ikke brukt komma foran «men» i den tidligere nevnte setningen med to forekomster av ordet: *Men han sa nai (...) men James bli sjokkert*. Dette vanskeliggjør lesbarheten ved at vi leser setningen i samme tempo, uten å ta en naturlig, kort pause. Eleven bruker komma også noen andre steder i teksten, tre ganger foran «fordi» og to ganger foran «og». Dette forekommer i litt lengre setninger, slik som i: *Hun er forandre seg enn før, fordi hun (...)* Trolig har hun en oppfatning av at det passer med en pause i disse setningene.

I fortellingen finnes det et par korte dialoger mellom hovedpersonene. Ved direkte tale mangler det både kolon og hermetegn: *Også sendt han SMS til henne han sa pliss ta opp mobile din (...)* Her har det nok ikke å gjøre med morsmålspåvirkning, ettersom tegnsettingen i morsmålet er ganske lik den man har i norsk, selv om det finnes egne tegn for blant annet punktum, komma og kolon (Husby, 2017, s. 169).

### 5.3.4 Oppsummering av utfordringer i narrativ tekst 1

#### Innhold

Vi ser at eleven mestrer mange av narratologiens kjerneelementer. Teksten har en overordnet struktur, der eleven klarer å formidle en historie som har flere kjennetegn for fortelling. Plottet får fram en gradvis spenningsutvikling, og vi finner både høydepunkt og vendepunkt i teksten. Utfordringene handler mest om at leseren ikke får nok informasjon, som gjør at leseren kan bli forvirret og må lete etter sammenhenger i teksten.

#### Struktur

Fortellingens sjangerstruktur (superstruktur) er realisert gjennom denne elevtekstens makrostruktur. Eleven har en oppfatning av hvordan en tekst kan organiseres i form av en tredeling. Det kan se ut som at eleven har fått støtte fra modellteksten til dette, men det er også mulig at eleven har funnet støtte i andre tekstkulturer. De ulike avsnittene kunne hver for seg vært strukturert litt annerledes for å skape mer orden i teksten. Dette kan avhjelpes på ulike måter.

I teksten finner vi de vanligste pronomenene «han», «hun», «de» som referansekoplinger. Disse blir gjentatt gjennom hele teksten. Den største utfordringen når det gjelder referansekopling i teksten, er at det noen steder blir en uheldig binding, slik at det blir uklart hvem det refereres til. Samme pronomen kan bli brukt om flere av personene i teksten («han», «de»), og når personene ikke er navngitt der det trengs for å skille mellom de ulike personene, kan det virke forvirrende. Leseren må dermed tolke seg fram til hvem det er tale om i enkelte setninger. Dette gjør at setningene kan virke noe usammenhengende. En mulig årsaksforklaring til uklar referentkopling kan ha rot i påvirkning fra morsmålet (Husby, 2017, ss. 167-168).

Eleven binder sammen setningene i teksten på ulike måter. Det kan spores en tendens til å overforbruke den additive koplingen «og» og den kontrasterende koplingen «men». Dette gjør teksten litt oppramsende og gir teksten et preg av muntlighet. Teksten kan også minne om å ha en neste setning-struktur (Bereiter & Scardamalia, 1987). Samtidig bruker eleven en ganske utviklet form for setningskopling med bruk av blant annet subjunksjoner som «derfor», «fordi» og «siden». Dette kan tyde på at eleven er godt i gang med å utvikle den norskspråklige kompetansen sin.

## Språk

De største utfordringene i teksten til Yodit har sammenheng med at hun er andrespråksskriver. Utfordringene er for en stor del knyttet til at eleven er begynnerskriver på målspråket, noe som medfører at hun i skriftlig tekst støtter seg på det muntlige språket. Dette viser seg ved at hun underveis i teksten stadig legger til nye opplysninger. Den største grammatiske utfordringen som peker seg ut i teksten, er knyttet til verbøying.

Analysen kan ellers vitne om at eleven er godt i gang med å tilegne seg noen norske tegnsettingsregler, men at hun sannsynligvis ikke er en erfaren nok skriver til å kunne gjennomføre disse helt systematisk. Noen ganger kan mangelen på tegnsetting kanskje skyldes en usikkerhet relatert til syntaks.

### 5.3.5 Hvordan kan vi møte utfordringene hos Yodit?

Mens den første delen av problemstillingen handler om hvilke utfordringer elevene har i skriving av narrativ tekst, handler den andre delen av problemstillingen om hvordan vi kan møte utfordringene i skrivingen til disse elevene.

Ulike utfordringer i teksten indikerer at eleven trenger forskjellige former for stillaser for å videreutvikle skrivingen sin. Vi skal se på noen mulige tiltak som over tid kan bidra til å redusere mengden utfordringer. Listen over tiltak er ikke uttømmende, og noen alternativer vil kanskje passe bedre enn andre.

## Innhold

Som vi ser, klarer eleven å skrive en fortelling med en spenningsutvikling. Det er viktig å ta vare på fortellergleden til eleven (Senje & Skjong, 2005). Eleven bør derfor oppmuntres til å skrive mer og utforske skrivingen enda mer.

For å få bedre sammenheng i tekstens innhold, kan det være en idé å veilede eleven underveis ved å samtale om teksten og stille spørsmål på mikronivå der innholdet kan virke ulogisk og lite sammenhengende. På den måten vil kanskje eleven bli mer bevisst på at måten hun skriver på, har betydning for hvordan innholdet blir forstått. Kanskje kan det være en idé å la eleven lese opp teksten sin for en eller flere medelever og la dem snakke om og stille spørsmål til



innholdet for å oppklare uklarheter i teksten. Slik responsgivning bør foregå sammen med en eller flere personer som eleven er trygg på, som eleven vil ta imot respons fra, og som på den måten kan være «signifikante andre» for eleven (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997).

### Struktur

For å hjelpe eleven med å strukturere teksten bedre, finnes det flere mulige tiltak. Det kan være hensiktsmessig å arbeide enda mer med eksplisitt skriveopplæring, både før og underveis i skriveprosessen. Dette kan gjøres på ulike måter. Sirkelmodellen er en av dem (Gibbons, 2013), (Skrivesenteret, 2017).

Eleven trenger mer hjelp til å dele opp tekst i flere logiske avsnitt, som gjør at avsnittene ikke blir altfor lange eller altfor korte. En måte å avhjelpe dette på kan være å lese og arbeide med flere typer modelltekster. Det er ofte ikke nok med bare én modelltekst for å vise et mønster. Ved å dekonstruere modelltekster i fellesskap og diskutere hvordan de ulike avsnittene er delt opp i flere tekster, kan det bidra til at eleven blir mer bevisst på hvordan de ulike delene i teksten kan struktureres.

Et annet tiltak kan være å la eleven få lese og arbeide med tekster der avsnittsinndeling er fraværende. Eleven må prøve å finne ut hvor en hendelse er slutt og en ny begynner og slik bli bevisst på hvordan den best kan struktureres i logisk inndelte avsnitt. Dette kan både gjøres individuelt, men også som pararbeid, gruppearbeid eller som en felles klasseromsaktivitet. Det kan være en idé å begynne med individuelt arbeid, for så å diskutere det med en medelev. Deretter kan læringsfellesskapet utvides til å gjelde gruppa eller klassen, hvor saken kan diskuteres og oppsummeres i plenum. Ved å samtale om tekst og høre andres argumenter for hvorfor teksten bør struktureres på bestemte måter, kan eleven bli mer oppmerksom på hva som skal til for at teksten skal bli ryddigere. Å jobbe med tekst i fellesskap kan øke læringsutbyttet fordi det i interaksjonen skjer en utveksling av mening som elevene kan dra gjensidig nytte av.

En annen klasseromsaktivitet kan være at læreren modellerer skriving ved å konstruere en tekst i sanntid sammen med klassen (Gibbons, 2013, s. 171). Dette forutsetter dialog med elevene underveis. Da kan de blant annet diskutere hvor det kan passe med nytt avsnitt. Ved å modellere kan elevene få synliggjort strukturen i enkeltdelene av teksten.

Eleven kan også dra nytte av å dele opp stoffet sitt i ulike episoder for slik å strukturere de ulike hendelsene. Hun kan for eksempel lage overskrifter til de ulike hendelsene, slik at hun får en oversikt over hendelsesforløpet. Ved å dele opp og slik dekonstruere teksten i ulike episoder kan hun konsentrere seg om en ting om gangen og bli mer bevisst på hva som hører sammen. Da kan den skriftlige formidlingen av hendelsesforløpet bli gjort tydeligere. Hun må også bli bevisstgjort at overskriften bør henge sammen med tekstens innhold og gjerne fungere som et sammendrag av teksten. Dette kan gjøres ved å skrive overskriften til slutt når hun vet hva teksten handler om.

Analysen kan vitne om at eleven trenger noen strategier for å variere starten av setninger. Arbeid med ulike setningsbindere kan være ett tiltak. Eleven kan ha nytte av å få og arbeide med skriverammer med forslag til setningsstartere som kan passe i ulike typer tekster. I skriverammene kan det vises eksempler med forklaringer til hvordan ulike setningskoplinger kan brukes i ulike skrivesituasjoner. I fortellinger vil det for eksempel være nyttig å lære seg ulike ord og uttrykk for å markere en ordning i tid, som for eksempel «etterpå», «senere» og «etter en stund».

Ulike utfyllingsoppgaver, gjerne interaktive, der eleven skal fylle ut blanke felt i setninger, kan være aktuelt for å arbeide med hvilke setningskopplere som passer i ulike setninger. Det kan være nyttig å synliggjøre hva som skjer med innholdet i en setning hvis man bytter ut en setningskopling med en annen. Det samme kan gjøres med referansebindinger, slik at eleven blir bevisst på at hun bruker referansebinding på en måte som gjør at innholdet i teksten ikke misforstås. Eleven må bli bevisstgjort at subjekt er nødvendig i alle setninger på norsk, selv om det kan utelates i morsmålet hennes (Husby, 2017). I tillegg må hun få et innblikk i hvordan uklar referansebinding kan komplisere forståelsen av teksten.

### Språk

Eleven bruker en del innslag av muntlighet i teksten sin. Det er godt mulig at hun ikke vet hva som oppfattes som muntlig språkbruk på dette stadiet. Da må hun få hjelp til å oppdage hvilke uttrykk som oppfattes som muntlige i teksten, og hvordan hun kan skrive for at teksten skal få et mer skriftlig preg. Hun kan bli hjulpet til å finne alternative skrivemåter, for eksempel ved å vise hvilke andre ord og uttrykk som kan passe bedre i sammenhengen. Hun bør også bli oppfordret til å bruke mer ordbok og slå opp ord som hun er usikker på.

Analysen av teksten viser at hun kan en del ord og begreper, men at hun ikke alltid vet hvordan hun skal bruke dem. For å øve opp og utvikle et begrepsapparat, kan en nyttig skrivestrategi være å arbeide med begrepsark, for eksempel i form av kolonnenotat. I den første kolonnen skrives begrepene hun skal arbeide med. I den neste kolonnen kan ordet forklares av eleven selv og/eller defineres ved hjelp av ordbok. I den tredje kolonnen kan det være nyttig å bruke ordet i en setning. Ved å se ordet i bruk, er det lettere å oppdage om eleven har forstått det og hvordan det kan brukes i sammenhengen. Hvis eleven ikke vet hvordan hun kan bruke ordet, er det nødvendig at læreren forklarer det på ulike måter, slik at hun forstår det.

Å utnytte elevens flerspråklige kompetanse kan være nyttig i sammenheng med oppøving av et vokabular. Kanskje kan eleven et lignende ord eller uttrykk på morsmålet sitt og trenger å vite hvordan det brukes på norsk. Ofte trenger elevene bare en ny merkelapp på andrespråket sitt for et begrep de allerede kjenner fra morsmålet sitt (Selj, 2015, s. 18). Hvis det er flere elever med samme morsmål i samme klasse, kan de snakke sammen på morsmålet sitt og diskutere hva ordet betyr på deres språk. Deretter kan denne kunnskapen overføres til å lære og ta i bruk det norske ordet for det samme.

Det kan se ut som at eleven trenger mer skrivetrening i å bygge opp setninger. For å bli god, må man som kjent øve. Det går an å begynne med å konstruere korte setninger. Etter hvert som hun blir en stødigere skriver, kan setningene utvides (Hayes, 2000). Ved å jobbe målrettet og systematisk med å bygge opp setninger, kan det etter hvert bli lettere å få fram meningsinnholdet i teksten. For å unngå mange additive setninger, kan hun få hjelp til å finne andre måter å starte setninger på. I noen tilfeller er det nok at hun tar bort «og» i begynnelsen av setningen eller bruker en annen type tekstbinding. I andre tilfeller vil hun måtte endre mer på setningen ved å omformulere den. Dette kan læreren hjelpe til med i begynnelsen til hun blir sikrere som skriver. Når hun blir en mer selvstendig skriver, kan stillaset tas bort (Hammond & Gibbons, 2001).

Høytlesning av teksten kan være en strategi for å bli mer bevisst på hvordan setningen er bygget opp. Hvis noe er uklart, må kanskje setningen omformuleres eller deles opp. Å lese setningene høyt, særlig de lange, kan bidra til at skriveren hører at de bør deles opp og bli bevisst på når det kan passe med naturlige lesestopper. Dette kan sammenfalle med trening i bruk av tegnsetting.

Elever med norsk som andrespråk vil oppleve mer nytteverdi av eksplisitt grammatikkundervisning enn elever med norsk som sitt førstespråk, ettersom andrespråkselever ikke er oppvokst med målspråket. For at eleven skal se nytteverdien av grammatikkundervisning, er det hensiktsmessig å studere hvilke utfordringer som finnes i elevens konkrete tekst og jobbe ut fra det. *Writing Next* foreslo setningsbinding som en måte å jobbe med grammatikk på for også å utvikle de syntaktiske ferdighetene (Graham & Perin, 2007).

Å gripe fatt i de grammatiske elementene som trengs i den aktuelle skrivesituasjonen, kan være hensiktsmessig på det stadiet eleven er på nå. Basert på denne elevens tekst vil først og fremst arbeid med verb være nyttig for eleven. Ettersom fortellinger er ordnet etter tid, vil det være nødvendig å synliggjøre forskjellen på nåtidige og fortidige hendelser. Det kan være aktuelt å la eleven arbeide intensivt med verb en periode for å få den nødvendige innputten for at hun skal bli mer bevisst på bruk av verb i skrivingen sin. Dette kan gjøres ved å studere tekst hun har skrevet selv og bli forklart hvordan verb som er brukt på ulike måter, påvirker leserens forståelse av innholdet i teksten.

Eleven bør særlig jobbe med hvordan presens og preteritum uttrykkes og skrives på norsk fordi dette er verbformer som er sentrale, blant annet i fortellinger. Den flerspråklige kompetansen kan utnyttes også på dette området. Hun kan få i oppgave å prøve å forklare muntlig hvordan for eksempel verb og substantiv blir bøyd i morsmålet sitt. Tilsvarende kan også gjøres når det gjelder andre grammatiske kategorier hun trenger å arbeide mer med.

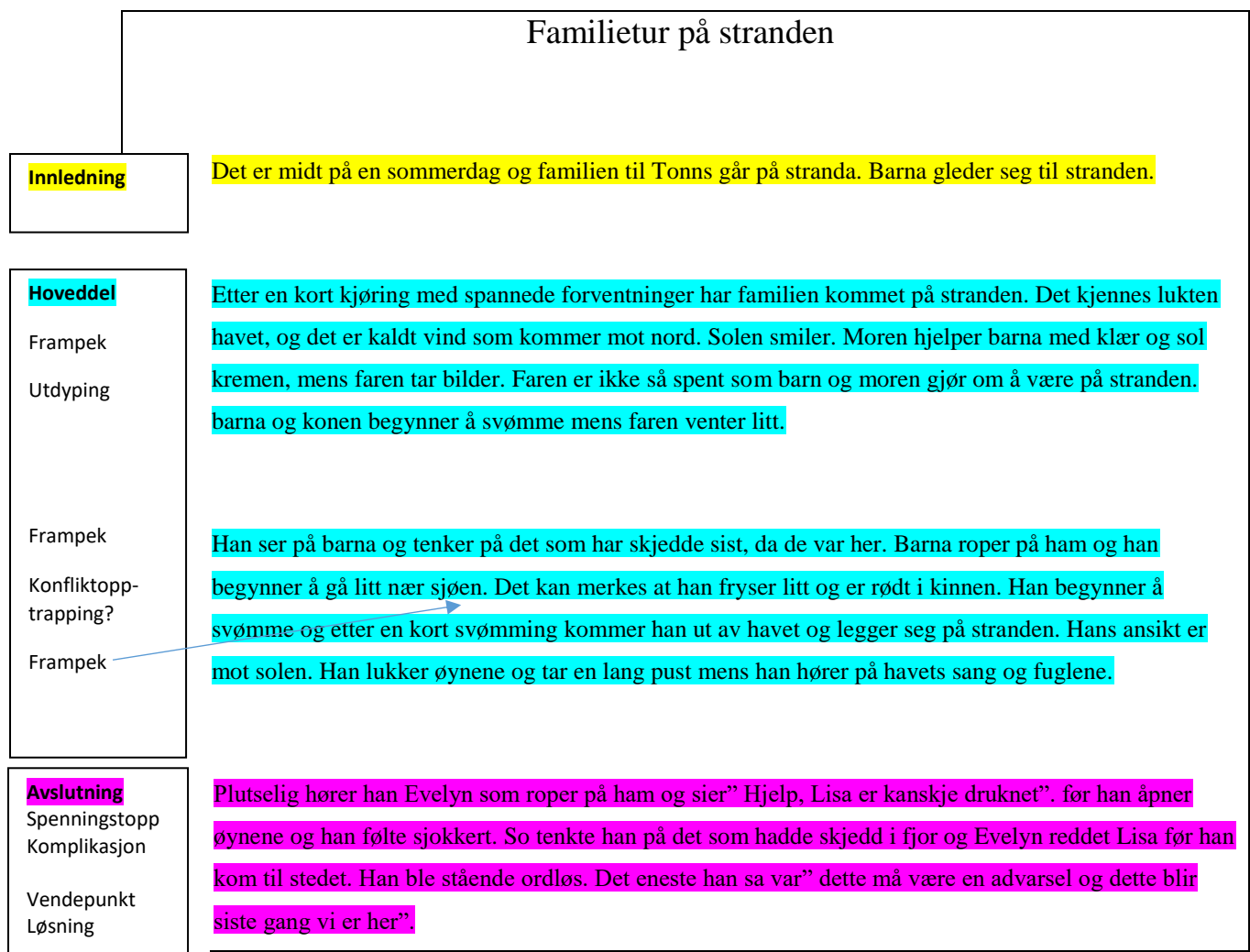
I narrativen er det flere ord som er stavet feil. Flere av disse feilstavingene kunne vært rettet ved hjelp av stavekontrollen i tekstbehandlingsprogrammet. Det er imidlertid ikke sikkert at eleven vet hvilken alternativ skrivemåte som er riktig, og at det dermed kan bli forvirrende å måtte velge blant flere mulige alternativer. Kanskje kunne hun hatt bruk for LingDys, som er et retteprogram for elever med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. Ved hjelp av programmets talesyntese kan hun få opplest ord eller deler av teksten, slik at hun kan få hjelp til å velge riktig alternativ (<https://lingit.no/lingdys/>).

Til slutt kan vi ikke unngå å nevne mengdelesing som en måte å utvikle språket sitt på. Å lese andre tekster kan ha overføringsverdi til egen skriving ved at språklige og strukturelle trekk kan

imiteres. Ved å lese andre tekster kan hun også få gode ideer og innfallsvinkler til innhold i nye tekster hun skal skrive.

#### 5.4 Analyse av narrativ tekst 2 – Aisha

Narrativ tekst 2 med overskriften «Familietur på stranden» er skrevet av Aisha. Den er delt inn i fire avsnitt, der to av dem tilhører hoveddelen.



### 5.4.1 Innhold

#### *Narratologi*

Teksten handler om en familie som skal på strandtur en sommerdag. På stranda gjør barna og mora seg klare til å bade, mens faren venter med å bade til barna roper på ham. Da han etter en kort badetur slapper av på stranda, får han brått beskjed om at en av de andre i familien kanskje er druknet. Faren blir sjokkert og målløs før han konkluderer med at dette er den siste gangen de er her.

#### *Narrative kjennetegn*

Teksten har både en ytre og en indre handling. På det ytre planet tar handlingen utgangspunkt i en familie som skal på stranda, der alt først virker harmonisk. På det indre planet får vi et innblikk i hovedpersonens bekymringer, som ligger som et lag utenpå den idylliske stemningen med familien som bader i sjøen denne varme sommerdagen. Den tilsynelatende idyllen får en brå slutt når en av personene, Evelyn, mistenker at en av dem, Lisa, er druknet.

Denne teksten inneholder flere elementer som vi kjenner igjen fra en undersjanger av fortellingen, novellen (Senje & Skjong, 2005, ss. 123-124). Teksten er kort og antyder mer enn den forklarer. Selv om den har lite tekstmasse, blir mye sagt med få ord. Vi får flere antydninger i form av frampek underveis. Farens bekymringer blir ikke forklart i teksten, men det blir tidlig antydning at noe ikke er som det skal være, selv om alt ligger til rette for en avslappende dag med familien. Denne spenningen stiger utover i teksten mot et dramatisk høydepunkt. Hele handlingen har en temporal dimensjon (s. 27). Handlingsforløpet skjer over et kort tidsrom og utspiller seg i løpet av en dag innenfor et avgrenset område. Vi vet ikke nøyaktig hvor lang tid handlingen tar fra start til slutt - vi kan bare anta ut fra hendelsene i teksten. Teksten slutter brått, slik noveller ofte gjør.

«Familietur på stranden» blir fortalt av en tredjepersonforteller. Fortelleren ser handlingen utenfra, men har også en form for innblikk i følelsene til barna i starten, og senere i farens tanker. Dette viser seg først i andre avsnitt, hvor det står at faren ikke er så spent som de andre. Det er gjennom farens tanker og handlinger - og mangel på handling når han venter med å bade, vi får inntrykk av at det hersker en indre uro i ham - en slags frykt for at noe dramatisk skal skje. Dette blir vist gjennom flere frampek, blant annet dette: *Han ser på barna og tenker på det som har skjedd sist, da de var her.* Det tankereferatet som tydeligst viser at fortelleren har innblikk i hovedpersonens tanker og følelser er dette: *Plutselig hører han Evelyn som roper på ham og sier*”

*Hjelp, Lisa er kanskje druknet”. før han åpner øynene og han følte sjokkert. So tenkte han på det som hadde skjedd i fjor (...).*

#### Mottakerbevissthet

Som lesere får vi ikke innblikk i alt i denne teksten. Fortelleren har gjort et utvalg av det som blir fortalt, slik at vi får fortellerens versjon av fortellingen. Med dette åpner teksten opp for flere tolkningsmuligheter. Det er en del tomme plasser som det er opp til leseren å fylle. Eleven behersker å beskrive mer enn å forklare og tar altså i bruk en «show, not tell»-teknikk (Senje & Skjong, 2005, s. 125). Å skrive på en slik måte at leseren må «lese mellom linjene», krever en viss språklig kompetanse hos skriveren.

Gjennom hele teksten er det ikke brukt navn på personene, bortsett fra i siste avsnitt. Her brytes noe av mottakerbevisstheten ved at det plutselig dukker opp to navn, Evelyn og Lisa, uten at det blir forklart hvem disse navnene tilhører. Ut fra sammenhengen kan vi gå ut fra at den ene er mora og den andre er dattera, men det er ikke gitt at det er slik. Vi vet ikke hva barna heter eller hvor mange barn de har, fordi de bare blir omtalt som *barna*. Her blir det en viss ubalanse i diskursen mellom leser og skriver fordi personnavnene ikke er blitt presentert for leseren tidligere (Evensen & Løkensgard Hoel, 1997). Det som kan oppfattes som nødvendig informasjon, er ikke blitt eksplisitt kommunisert til mottakeren. Dette kan signalisere en litt uklar mottakerbevissthet hos eleven.

#### 5.4.2 Struktur

##### Makrostruktur

Denne teksten er delt inn i fire avsnitt. Ut fra tekstens innhold representerer det første avsnittet innledningen, de to neste hoveddelen og det siste avslutningen. Avsnittene er markert med fargekoder i analysen.

##### Innledning

Overskriften fungerer som et sammendrag av teksten: «Familietur på stranden» (Senje & Skjong, 2005). Innledningen består av en kort orienteringsdel, hvor fortellingen rammes inn: *Det er midt på en sommerdag og familien til Tonns går på stranda. Barna gleder seg til stranden.* Her får vi en ytre presentasjon av når og hvor handlingen finner sted, og vi blir introdusert for en navngitt familie, men ingen bestemt hovedperson. Vi får også en kort indre beskrivelse av barnas forventninger til dagen. Den korte innledningen gir ingen grundig presentasjon, bare helt

overflatiske opplysninger. Dermed får vi ingen bakgrunnsinformasjon om personene. Ut fra de to første setningene blir vi satt inn i en normaltilstand der alt virker harmonisk og idyllisk: familien skal på strandtur, og barna gleder seg. Orienteringsdelen med en normaltilstand i starten er i tråd med både den aristoteliske fortellestrukturen og Labov & Waletzky's sjangerskjema (Senje & Skjong, 2005).

### *Hoveddel*

I hoveddelen får vi først en utdyping av situasjonen. Vi får vite at familien har kjørt en kort kjøretur for å komme til stranda, og mora og faren blir presentert. Her finnes det også miljøbeskrivelser: *Det kjennes lukten havet, og det er kaldt vind som kommer mot nord. Solen smiler.* Foreldrene blir presentert ut fra de ytre handlingene sine, i setningen *Moren hjelper barna med klær og sol kremen, mens faren tar bilder.* Vi får deretter en kort indre beskrivelse av at hun og barna er mer spente enn faren. Deretter blir de beskrevet ut fra handling ved at de legger på svøm (...) mens faren venter litt.

I det neste avsnittet blir vi mer kjent med faren, som her viser seg å være hovedpersonen i teksten. Han blir beskrevet som om han står på sidelinja og nølende avventer situasjonen: *Han ser på barna og tenker på det som har skjedd sist, da de var her.* Samtidig som dette er et tilbakeblikk, er det også et frampek. Setningen antyder at noe ikke var helt som det skulle sist gang og gir leseren rom for å gruble. Hva var det som egentlig skjedde?

Spenningen stiger i setningen: *Barna roper på ham og han begynner å gå litt nær sjøen.* Beskrivelsen kan skape en viss undring, kanskje både hos faren og leseren? Roper barna på ham bare fordi de vil at faren skal bade med dem, eller har det skjedd noe der ute som tilsier at han bør komme seg ut til dem? Sammen med skildringen *Det kan merkes at han fryser litt og er rødt i kinnen* skapes det en spennende og litt uhyggelig atmosfære. Hvorfor fryser han denne sommerdagen der *solen smiler*, og hvorfor blir han rødt i kinnene? Er det på grunn av den kalde vinden som er beskrevet tidligere, eller kan det tenkes en annen mulig grunn? Eleven har her klart å bruke frampek som virkemiddel for å få fram en bestemt stemning. Dette skaper en uro hos leseren og en forventning om at normaltilstanden vil bli brutt. Når han etter en svømmetur legger seg på stranda for å sole seg, og (...) *tar en lang pust mens han hører på havets sang og fuglene*, er situasjonen igjen tilsynelatende harmonisk.



### Avslutning

Idyllen blir brutt i siste avsnitt når den ytre spenningen når sitt klimaks, og en komplisert situasjon dukker opp. Det dramatiske høydepunktet får vi når en kvinnelig person, Evelyn, plutselig roper på ham fordi hun har mistanke om at en annen person, Lisa, kanskje har druknet. Ingen av personene er navngitt tidligere i teksten, så hvem som er Evelyn og hvem som er Lisa, er uklart. Om Evelyn er kona og Lisa er dattera, er ikke eksplisitt uttrykt og blir dermed opp til leseren å tolke. Tilbakeblikket fra fjoråret indikerer at det skjedde noe dramatisk også året før: *So tenkte han på det som hadde skjedd i fjor og Evelyn reddet Lisa før han kom til stedet.* Her er det også rom for flere tolkningsmuligheter.

Spenningsstoppen leder oss til et vendepunkt i teksten. Vendepunktet gir leseren en form for avklaring på den indre konflikten som har ligget latent hos hovedpersonen, men som eskalerer og kommer til syne mot slutten – grunnen til at han ikke har gledet seg slik som de andre og har hatt en avventende holdning til hele badeturen. Dette er den konfigurale dimensjonen (Senje & Skjong, 2005). En mulig tolkning kan være at faren er bekymret for om det som skjedde i fjor, skal skje igjen, og for at han som far skal måtte gå gjennom den samme redselsfulle opplevelsen som året før. Faren, som blir helt *sjokkert* og perpleks av situasjonen (*ordløs*), mener at de må ta dette som en advarsel. Dermed blir løsningen på konflikten, ifølge faren, at de ikke må reise dit igjen: (...) *dette blir siste gang vi er her.*

Den fortalte historien ender brått, slik som vi kjenner fra noveller. Selv om situasjonen tilsynelatende er avklart, er det fortsatt en del som er uavklart. Den åpne slutten gjør at vi som lesere kan bli sittende igjen å gruble over ubesvarte spørsmål. Vi vet fortsatt ikke hva som har skjedd, eller hvordan det går videre med Lisa og resten av familien. Det hele blir et paradoks hvis det samme som skjedde i fjor, også holder på å skje på denne strandturen; at faren verken den gangen eller nå rekker fram i tide, fordi han mens dette skjer, tenker på det dramatiske som skjedde i fjor. Ut fra teksten vet vi ikke om Lisa er druknet eller er i live. Vi vet for eksempel ikke hva det er som gjør at Lisa holder på å drukne eller om hun egentlig er svømmedyktig. Kan det tenkes at hun gjør det med vilje? Hvorfor kom ikke faren tidsnok året før til å redde henne, og hvorfor blir ikke faren værende ute i sjøen for å passe mer på når han virker så bekymret i utgangspunktet? Det narrative grepet med å la det være flere tomme plasser i teksten gjør at det blir opp til leseren å prøve å fylle dem med meningsinnhold.

Som vi har sett, finnes det flere kjennetegn fra Labov og Waletslys narrative sjangerskjema (Senje & Skjong, 2005). Eleven har stort sett fulgt den aristoteliske fortellestrukturen ved at narrativen begynner med en normaltilstand, som etter hvert blir brutt, før en ny normaltilstand finner sted. Mot slutten får vi en slags løsning med farens evaluering av situasjonen, men vi får ikke en ordentlig avrundning på det hele.

Historien som blir fortalt i løpet av hendelsesforløpet, blir fortalt i kronologisk rekkefølge. I tillegg finnes det tilbakeblikk, der hovedpersonen ser tilbake på tidligere hendelser. Denne vekselvirkningen mellom nåtid og fortid vever to historier sammen til en, der parallellfortellingen danner et bakteppe for den fortalte historien i nåtida.

Som helhet virker teksten ganske godt planlagt, med en stort sett god struktur. Eleven kunne kanskje ha delt det siste avsnittet i to, slik at de to siste setningene kunne stått alene. Det dramatiske som skjer tidligere i avsnittet, kan innholdsmessig passe til å være en del av hoveddelen. De to siste setningene der faren står lamslått tilbake, kunne derfor dannet hele avslutningen. Samtidig kan man si at klimakset og vendepunktet er en del av slutten, i tråd med den aristoteliske fortellestrukturen. Ved at eleven lar det være en del av avslutningen, klarer hun å holde på spenningen helt til siste slutt.

#### *Inspirasjon fra modelltekst?*

I Aishas tekst kan vi se flere spor av typiske novellekjennetegn. Teksten minner dermed ikke om fabelen som ble brukt som modelltekst. Her er det mer nærliggende å anta at Aisha kan ha funnet inspirasjon fra annet sted, for eksempel fra andre tekster hun har lest eller fra filmverdenen. Det kan også hende at hun har hentet inspirasjon fra muntlige fortellinger, kanskje også fra hjemlandet da landet har en lang muntlig fortellertradisjon (Husby, 2017)

#### *Avsnittsinndeling*

Aishas tekst har en makrostruktur og er delt inn i fire avsnitt. Til sammen utgjør dette en begynnelse, en midtdel og en slutt. Avsnittsinndelingen er markert ved å hoppe over ei linje, slik som vi så i Yodits tekst. Dette gir teksten et ryddig preg.

Innledningen består av ett avsnitt med to setninger på ei linje. Dette avsnittet skiller seg ut fra resten ved at tekstmassen er en del mindre enn i de andre tre avsnittene. Et avsnitt pleier

vanligvis å bestå av flere setninger enn to, og det pleier å bestå av flere linjer. På makronivå kan dette avsnittet dermed oppfattes som litt knapt.

Hoveddelen består av to avsnitt. Disse avsnittene har omtrent samme lengde og består av fire linjer hver. Avslutningen består av ett avsnitt tilsvarende lengden på avsnittene i hoveddelen. Disse tre avsnittene har en mer passende lengde i forhold til hva som forventes av et avsnitt enn innledningsavsnittet. Alle avsnittene er knyttet logisk sammen ut fra det semantiske innholdet i teksten.

### Mikrostruktur

La oss forflytte oss til mikronivå og se på hvordan teksten er bundet sammen.

### Referentkopling

I første setning får vi vite at teksten handler om *familien til Tonns*. Ordet «familien» blir brukt i bestemt form, sammen med en preposisjon og et navn. Ettersom Tonns ikke blir presentert ytterligere, blir det litt uklart hvem dette navnet er en referanse til. Vi vet ikke sikkert om Tonns er en persons fornavn, eller om det er en families etternavn, altså familienavnet. På norsk pleier familier å bli presentert ved etternavn, men uten preposisjon: «familien Tonns». Dermed kan en skrivemåte med preposisjonen «til» gjøre at Tonns kan bli oppfattet som en persons fornavn, ved at «til» uttrykker tilhørighet og viser at det er Tonns sin familie det er tale om. Sammensetningen «familien til Tonns» kan i tillegg gi assosiasjoner til en engelsk skrivemåte, der etternavnet får en -s for å markere at det er et familienavn, «the Tonns» eller «Tonn's family».

I neste setning blir barna trukket fram. Substantivet «barna» blir brukt i bestemt form: *Barna gleder seg til stranden*. Selv om dette er første gang barna blir nevnt, virker det ikke så unaturlig at ordet står i bestemt form fordi referansen koples automatisk til ordet «familien» i nabosetningen.

Substantivet «strand» blir omtalt i to påfølgende setninger: (...) *familien til Tonns går på stranda*. *Barna gleder seg til stranden*. Den første gangen ordet opptrer i teksten, blir det brukt i bestemt form med bøyningssuffixet -a (*stranda*). I den etterfølgende setningen blir ordet gjentatt i bestemt form, men med en annen bøyningssuffix, -en (*stranden*). Ved å bruke det samme ordet

begge steder, gir det setningene et litt oppramsende preg. For å variere eller forenkle informasjonen som er gitt i første setning, kunne det her vært brukt en referentkopling som henviser til nabosetningen i stedet (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 108). Her kunne en passende frase for eksempel vært «å bade».

Gjentakelse finnes også i følgende setninger, der substantivene «mor», «barn» og «far» blir gjentatt: *Moren hjelper barna med klær og sol kremen, mens faren tar bilder. Faren er ikke så spent som barn og moren gjør om å være på stranden. barna og konen begynner å svømme mens faren venter litt.* Det tydeliggjør hvem som gjør hva, men det får samtidig et gjentakende preg. Her kunne bruk av referentkoplinger ha medvirket til å variere språket. I den andre setningen kunne de nevnte substantivene vært byttet ut med personlige pronomener for å få variasjon. I stedet for «faren» kunne det stått «han», mens «barn» og «mor» kunne vært byttet ut med for eksempel «dem» eller «de andre». I den tredje setningen er *moren* byttet ut med *konen*. Når både *konen* og *faren* er nevnt i samme setning, kan det virke litt forvirrende hvem det refereres til. Her kunne det vært gjort tilsvarende bytter som foreslått tidligere, men med subjeksformen «de» i stedet for objektsformen «dem».

I det tredje avsnittet finner vi eksempler på at eleven har brukt referentkoplinger: *Han ser på barna og tenker på det som har skjedd sist, da de var her. Barna roper på ham og han begynner å gå litt nær sjøen.* Her er «faren» byttet ut med subjeksformen av det personlige pronomenet «han» og objektsformen «ham». Når det er lenge siden sist en person ble omtalt, er det naturlig å bruke en informativ form (s....). I dette tilfellet ble faren omtalt i avsnittet før, så det er underforstått at det er ham det refereres til her. Derfor forstyrres ikke kommunikasjonen. Pronomenet «de» kan enten koples til «barna», som står nevnt tidligere i samme setning, eller til «familien» som er nevnt i avsnittet foran. Det kommer ikke klart fram, men ut fra konteksten er det logisk at det er familien som omtales.

Bruk av avledning som referentkopling (Husby, 2017) finner vi også i samme avsnitt. Først bruker eleven verbet «svømme», før hun i neste omgang bruker avledningen «svømming»: *Han begynner å svømme og etter en kort svømming kommer han ut av havet (...).* Selv om det kanskje hadde passet bedre med «svømmetur», ser vi at eleven gjør et forsøk på å variere språket. Når elever har norsk som sitt andrespråk, kan det på et mellomspråknivå være utfordrende å både kjenne til og finne slike løsninger med omskrivninger eller avledninger av ord eller fraser.

Siste avsnitt bryter med de andre avsnittene. Fram til nå har det ikke vært brukt navn som viser hvem de ulike personene er, men her dukker det opp to navn, Evelyn og Lisa. Dette kan skape forvirring fordi vi ikke vet hvem disse navnene tilhører i fortellingen. I og med at setningene ikke forklarer hvem som er hvem, kan leseren bare anta dette ut fra konteksten. Det er vanlig å introdusere personer med navn første gang de blir omtalt, for så å bruke referentkoplinger som henviser til disse (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 115). Ved at navnene først blir introdusert mot slutten, får det en annen effekt, og vi vet ikke om det er gjort ubevisst, eller om det er et narrativt grep som er tatt for å skape spenning. Kanskje er eleven her mer opptatt av å fortelle historien og lede oss mot det dramatiske høydepunktet?

### Setningskopling

I fortellingen finner vi bruk av flere setningskoplinger. Konjunksjonen «og», som brukes for å binde sammen sideordnende setninger, er den som er hyppigst brukt, men også subjunksjonen «mens» forekommer flere ganger. Sistnevnte brukes for å vise at det er to pågående handlinger som foregår samtidig: *Moren hjelper barna med klær og sol kremen, mens faren tar bilder*. Eleven bruker også subjunksjoner, tidsadverb og tidsfraser som «da», «etter», «før», «plutselig», «så» og «i fjor» i teksten. Disse setningsbinderne ordner setninger i tid etter hverandre, noe som er viktig i fortellinger. Subjunksjonen «som» er brukt for å innlede leddsetning: *Plutselig hører han Evelyn som roper på ham (...)* I denne setningen kan det tenkes at det skulle stått «da» i stedet for «og»: *So tenkte han på det som hadde skjedd i fjor og Evelyn reddet Lisa før han kom til stedet*.

### 5.4.3 Språk

#### Vokabular

#### Ordvalg

Aishas tekst består av mange beskrivende ord. Ved hjelp av adjektiv manes det fram hendelser og sinnsstemninger: *kort kjøring, kort svømming, tar en lang pust, spannede forventninger, rødt i kinnen*. Miljøskildringer finnes også: *Det er midt på en sommerdag, det kjennes lukten havet, det er kaldt vind som kommer mot nord, solen smiler*. Dessuten kan vi finne eksempler på indre personskildring: *barna gleder seg, faren er ikke så spent som barn og moren, han følte sjokkert*.

I teksten finnes det også bruk av språklige virkemidler, som besjelingene *solen smiler* og *havets sang*. Frasen *det er kaldt vind som kommer mot nord* kan være en metafor som fungerer som et frampek. Det samme kan *Det kan merkes at han fryser litt og er rødt i kinnen*.

Ulike verb blir brukt, ikke bare de vanligste verbene, men også *glede seg*, *kjenne*, *hjelp*, *lukke*, *rope*, *tenke* og *drukne*. Det står at faren ikke er *så spent som barn og moren gjør om å være på stranden*. Her passer ikke «spent» så godt inn. Ut fra tekstens innhold er det kanskje han som er mest spent, men på en annen måte enn de andre. At faren ikke gleder seg like mye som de andre, hadde kanskje vært mer passende å skrive i denne konteksten. Å skille ut slike nyanser i språket er trolig noe som kommer etter hvert.

Det som kanskje er det mest avanserte ordet som er brukt i teksten, er «forventning». Dette abstrakte substantivet blir ofte brukt i skolesammenheng. I elevteksten er det forsterket ved hjelp av adjektivet «spennende», slik: *spannede forventninger*. Denne sammensetningen er ikke en vanlig kombinasjon på norsk. Å ha en forventning om noe innebærer ofte en viss spenning og blir dermed underforstått. Mer kjent er frasen «store forventninger» eller omskrivningen «å være full av forventning». Måten eleven har brukt disse ordene sammen på, kan indikere at eleven kjenner til hva som ligger i begrepet «forventning», og at hun prøver ut en hypotese hun har dannet seg om ordet. Slik hypotesedanning hører til i tilegnelsen av et andrespråk (Hårstad & Nygård, 2017, ss. 233-234).

## Syntaks

I «Familietur på stranden» er setningsoppbyggingen generelt enklere og setningene kortere enn i tekst 1, hvor det er en utstrakt bruk av leddsetninger og additive ledd. Setningene i Aishas tekst følger hovedsakelig norsk ordstilling med rekkefølgen subjekt, verbal og objekt: *Han lukker øynene*.

Noen steder i teksten finnes det setninger som skal ha inversjon som følge av et foranstilt ledd. Her er også rekkefølgen på leddene riktig. I setningen *Plutselig hører han Evelyn som roper på ham (...)* er det adverbialet «plutselig» som utløser inversjonsregelen. I en annen setning er det foranstilte leddet relativt langt: *Etter en kort kjøring med spennede forventninger (...)*. Likevel er resten av setningen riktig: *(...) har familien kommet (...)*. Subjektet, «familien», er flyttet bak det finite verbalet «har», men foran det infinite verbalet «kommet». Eleven følger altså V2-regelen også her (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 92).

## Grammatikk

### Verb

Det meste av teksten er skrevet i verbformen presens. I første avsnitt brukes disse verbene: er, går, gleder seg. I det andre avsnittet er det i tillegg et innslag av presens perfektum, (...) *har familien kommet* (...). Tilbakeblikkene i teksten gjør at eleven også må bruke fortidsform av verb. I dette tilbakeblikket blir presens, presens perfektum og preteritum brukt: (...) *og tenker på det som har skjedd sist, da de var her*. I presens perfektum har hun lagt til en -e: *har skjedd***e**, slik at formen ligner på preteritum. Preteritum ville vært det riktige å bruke her, men her ser vi altså et eksempel på en mellomløsning, som også kunne spores i elevtekster i *God nok i norsk?*-prosjektet (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 84)

Læringsrekkefølgen mellom preteritum og presens perfektum kan virke uklar (Tenfjord, 2009, Viberg, 2001, i Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 84). Etersom preteritum blir brukt mer enn presens perfektum, skulle det tilsi tidligere læring for preteritum. Preteritum blir oftest brukt sammen med andre tidsuttrykkende enheter, slik som «i fjor», eller som i Aishas tekst, «sist da de var her». Preteritumsbøyingen kan her ha blitt gjort *redundant*, ved at den kommer med allerede kjent informasjon.

Setningen med det andre tilbakeblikket begynner i preteritum, så preteritum perfektum, før preteritum igjen: *So tenkte han på det som hadde skjedd i fjor og Evelyn reddet Lisa før han kom til stedet*. Her er ikke -e tatt med i *skjedd*. I siste avsnitt blandes verbtidene. Det begynner i presens, mens siste del står i preteritum. I en og samme setning får vi en kombinasjon av presens og preteritum: (...) *før han åpner øynene og han følte sjokkert*.

Etersom norske setninger har subjektstvang, blir for eksempel ordet «det» brukt for å uttrykke subjektet i tilfeller der det «ikke er så mye informasjon å knytte til subjektet» (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 91). Dette finner vi eksempler på i disse skildringene i elevteksten: *Det kjennes lukten havet* (...) og (...) *det kan merkes* (...). Her blir det brukt en passivkonstruksjon av verbene.

### Substantiv

I denne teksten ser det ut til at eleven mestrer bøyning av substantiv. Substantivet «strand» bøyer hun både som hunkjønn, «stranda», og som hankjønn, «stranden», i teksten. Ordet er brukt med bøyingsmorfemet -a i preposisjonsuttrykket «på stranda», men med -en i preposisjonsuttrykket «til stranden» og i resten av teksten. I somali varierer kildene i omtalen av preposisjoner. Det som er preposisjoner på norsk, beskrives ofte som partikler som plasseres foran verbet for å angi posisjon eller bevegelse. Ifølge Husby vil substantiv- og verbformer i noen tilfeller kunne uttrykke det som på norsk blir uttrykt med preposisjoner (Husby, 2017, s. 106). Her kan det tenkes at Aisha har variert formen på substantivet for å markere posisjon, «på stranda», og bevegelse, «til stranden». Ser vi på tittelen, derimot, har eleven brukt «på stranden». Ettersom dette fenomenet ikke viser et gjentakende mønster, er det usikkert om det kan ha med negativ transfer fra morsmålet å gjøre (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29), eller om det er tilfeldig at det har blitt slik. Ellers i teksten er ord som både kan være hunkjønns- og hankjønnsord, skrevet som hankjønnsord: lukten, solen, moren, konen.

Et annet trekk ved substantivene i teksten, er at det blir brukt avledninger i substantiv. Vi ser at det står «en kort kjøring» og «en kort svømming». I somali er det vanlig å lage ulike avledete ord med substantiv eller infinitiv (Husby, 2017, ss. 99, 105). Dette blir gjort på samme måte som på norsk, gjennom å lime avledningsendelser til roten av ordet (s. 92). På norsk kan infinitiven «kjøre» bli avledet til «kjøring», og «svømme» kan bli avledet til «svømming».

I flertall blir substantivet «barn» stort sett skrevet i bestemt form, men ett sted blir det brukt feilaktig i ubestemt form: *Faren er ikke så spent som barn og moren (...)* Substantivet «moren» er bøyd riktig i bestemt form, mens «barn» blir stående ubøyd i ubestemt form. Ettersom ordet blir bøyd riktig ellers i teksten, er det ikke sikkert at dette har en bestemt forklaring.

### Rettskriving og tegnsetting

Det er få ortografiske feil i teksten. Ordene «spennende» og «så» er imidlertid ikke stavet korrekt, men skrevet slik: *spannede* og *so*. Det er ellers verdt å merke seg at de fleste sammensatte ord blir skrevet på riktig måte uten særskrivning i teksten. Både «familietur», «sommerdag» og «ordløs» er skrevet riktig. Ordet «solkremen» har hun derimot delt opp: *sol kremen*. At hun skriver de fleste ord riktig, kan tyde på at hun har kommet ganske langt i innlæringen.



I teksten er bruk av punktum stort sett korrekt. Følgende setning er lang og mangler skilletegn: *Han begynner å svømme og etter en kort svømming kommer han ut av havet og legger seg på stranden.* Her kunne setningen vært delt opp i to mindre enheter. Etter punktum bruker hun i stor grad stor bokstav. I to setninger mangler imidlertid dette, for eksempel i slutten av det første avsnittet.

Komma forekommer fire ganger i teksten. Det brukes blant annet for å sideordne to handlinger, slik som her: *Det kjennes lukten havet, og det er kaldt vind som kommer mot nord.* Aisha har også brukt komma etter et utropsord: «*Hjelp, Lisa er kanskje druknet*». Her kunne det også passet med utropstegn etter «Hjelp» i stedet for komma, eller etter det siste ordet i setningen. Denne setningen er samtidig ett av de to eksemplene på direkte tale som finnes i teksten. Begge steder har hun brukt anførselstegn, men ikke kolon foran sitatene: *Det eneste han sa var ” dette må være en advarsel og dette blir siste gang vi er her”.*

I denne setningen er det ikke riktig bruk av komma: *Han ser på barna og tenker på det som har skjedd sist, da de var her.* Her kan eleven ha brukt komma fordi ordet «da» forbindes med leddsetning, eller på grunn av relativsetningen med «som». Ettersom leddsetningen ikke står først i helsetningen, skal det ikke være komma her. Slik relativsetningen står her, er den heller ikke en innskutt leddsetning som skal ha komma, men en nødvendig del av resten av setningen for å kunne forstå det semantiske innholdet.

#### 5.4.4 Oppsummering av utfordringer i narrativ tekst 2

##### Innhold

Elevteksten starter slik fortellinger ofte starter, med en tid- og stedfesting. Aisha har dermed beveget seg noe bort fra den formelpregede innledningen som vi finner i eventyr, og som man kan se en tendens til i elevtekster, der eleven kanskje ikke klarer å formulere en annen måte å starte den første setningen på. Eleven har en idé om hvordan hun vil begynne teksten sin. Det kan også vitne om at hun vil utforske den kreative skrivingen mer. Teksten ender ikke lykkelig, slik for eksempel eventyr gjør, og eleven har med dette grepet laget en avslutning som er litt mer utfordrende enn at alt går bra til slutt.

Selv om teksten er relativt kort, har eleven mestret å skrive en kreativ tekst som skaper en viss spenning og undring. Hun bruker bestemte narrative kjennetegn som gjør at teksten kan minne

mest om novelle. Dette gjør seg særlig gjeldende ved bruk av frampek og de andre litterære virkemidlene hun bruker. I tillegg blir ikke alt forklart for leseren. Skriveren lar det være opp til leseren å «lese mellom linjene». Dette medfører at leseren blir sittende igjen med flere ubesvarte spørsmål til slutt. Den utforskende skrivingen vi her er vitne til, er tegn på «knowledge telling» og ikke en setning for setning-struktur. Samtidig viser teksten tegn til en noe uklar mottakerbevissthet i siste avsnitt.

### Struktur

Aisha klarer å skape en ganske god sammenheng i teksten ved å strukturere teksten i logiske og markerte avsnitt. Teksten viser en noe gjentakende bruk av substantivene mora, faren og barna i narrativen, der det med fordel kunne vært brukt referentkoplinger for å variere setningslyden. Det er ellers brukt noen referentkoplinger i teksten med varierende hell. Dette kan tyde på at hun er i en utforskningsfase av andrespråket sitt, der hun danner hypoteser om målspråket. Disse hypotesene prøver hun ut i skrivingen på mellomspråket sitt.

Ulike setningsbindere blir brukt gjennom hele teksten. Vi kan både finne setningskopplere som viser en sideordning mellom setningene, og setningskopplere som skaper en tidsmessig ordning i setningene. I tillegg har vi sett på et eksempel på setningskopling som kopler en leddsetning til hovedsetningen. Samlet sett skaper bruken av setningskopplere en tydelig sammenheng i teksten, noe som indikerer at innlæreren er godt i gang med andrespråkstilegnelsen.

### Språk

Eleven bruker mest presens i teksten, som er den verbformen som kan se ut til å være den bøyingsformen av verbet elever utvikler først (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 83). Vi kan også finne eksempler der hun tester ut andre former av verb.

Det kan virke som at eleven er godt i gang med å tilegne seg målspråket. Bruken av språklige virkemidler og skildringer i tekst 2 bærer mer preg av «knowledge transforming» enn «knowledge telling» (Bereiter & Scardamalia, 1987). Å skrive på en slik måte som eleven her har gjort, ved å ta i bruk og utforske ulike tekstlige muligheter, kan vitne om at eleven er i ferd med å bevege seg i retning av å bli en skriver på «the high road».

#### 5.4.5 Hvordan kan vi møte utfordringene hos Aisha?

##### Innhold

Som vi har sett, klarer eleven å skape en spennende tekst med både et indre og et ytre spenningsforløp. Det ser ikke ut til å være så mange utfordringer med tekstens innhold. Innledningsavsnittet kunne vært utbygget. På dette stadiet kan eleven oppfordres til å skrive og beskrive mer. For å utforske skrivingen mer, kan eleven øve seg i å bruke enda flere skildringer, for eksempel ved hjelp av adjektiv, for å bygge opp spenningen enda mer. Det hun kan jobbe mest med, er å bli mer mottakerbevisst slik at ikke mangel på informasjon forstyrrer kommunikasjonen.

##### Struktur

For å få bedre struktur i teksten, må eleven jobbe mest på mikronivå. Hun må på samme måte som Yodit, bli bevisstgjort hvordan teksten kan misforstås hvis det finnes flere uklare referentkoplinger i teksten.

En del ord blir gjentatt i teksten. Ved å variere bruk av ulike referentkoplinger kan teksten utvikles til å bli enda bedre. Ordene som blir hyppig gjentatt kan markeres og synliggjøres i teksten, slik at eleven blir gjort oppmerksomme på dem. Læreren kan forklare hvordan teksten virker på en leser hvis de samme ordene blir brukt om og om igjen.

Et par steder finner vi avledning som referentkopling, i ordene «kjøring» og «svømming». Disse ordene er ikke feil, men kanskje eleven må få hjelp til å finne mer presise ord for å uttrykke seg bedre. I elevens tekst vil nok «kjøretur» og «svømmetur» passe bedre inn i sammenhengen. Å jobbe kontinuerlig for å utvide ordtilfanget er viktig, og nye ord må repeteres mange ganger hvis vi skal lære dem.

##### Språk

«Familietur på stranden» har verken så mange ortografiske feil eller grammatiske feil som «Det magic kysse». For å videreutvikle språket sitt, bør eleven oppfordres til å skrive fortellinger i preteritum i stedet for presens. Det kan være at eleven bruker en unngåelsesstrategi ved å skrive mest i presens fordi det oppfattes som enklere enn preteritum. I tilfelle bør fokuset rettes mot å arbeide mer med ulike verbformer, slik at eleven blir tryggere på å bruke verb i ulike tider.

Det kan ellers se ut til at hun er klar for å møte andre utfordringer ved å skrive og utforske andre typer tekster.

## 6 Avslutning

I denne masteravhandlingen har jeg arbeidet ut fra problemstillingen: *Hvilke utfordringer har minoritetsspråklige elever i skriving av tekster i norskfaget, og hvordan kan vi møte disse utfordringene?* Ved å analysere to narrative tekster skrevet av to minoritetsspråklige elever på Vg1 yrkesfag har jeg undersøkt hvilke utfordringer som møter de to utvalgte elevene i skrivingen. Resultatet av analysen indikerer at de største utfordringene i skrivingen handler om at de er andrespråksskrivere. Det er flest språklige utfordringer som opptrer i tekstene deres. Utfordringer på strukturnivå viser seg også, særlig når det gjelder tekstbinding.

I dagens skole finnes det et økende antall minoritetsspråklige elever. Disse elevene skal etter hvert ut i arbeidslivet. Før de kommer så langt, skal de tilegne seg ulike ferdigheter i skolen for å forberede seg på arbeidslivet. Blant disse ferdighetene er de skriftlige ferdighetene.

Elever som kommer til Norge, kommer fra ulike tekstkulturer. Møtet med den norske tekstkulturen kan by på ulike utfordringer. Det gjør det ekstra viktig å arbeide med skriving som grunnleggende ferdighet i norske klasserom. Det handler om å utvikle elever til å kunne forholde seg til det tekstmangfoldet som finnes i samfunnet. På den måten kan vi ruste dem til å møte ulike typer tekster og til selv å kunne skape sine egne tekster. Dette er viktig for å kunne uttrykke seg i det offentlige rom og klare seg i samfunnet for øvrig. For å kunne klare dette, er det viktig å gi elevene eksplisitt og variert opplæring i lesing og skriving i de enkelte fagene.

God skriveopplæring er viktig for alle elever i de ulike fagene. De minoritetsspråklige elevene må også bli sett i skolehverdagen og i det enkelte klasserommet. Elever som kommer til landet med få eller ingen norskkunnskaper, må få bygget opp troen på at de kan lykkes i skolen. Ulike former for tilrettelegginger må bli gjort for at flest mulig skal lykkes i fagene. I tillegg må det stilles krav til elevene. Det må foreligge noen forventninger i bunn om at elevene skal utvikle ferdighetene sine og oppleve både språklig og faglig mestring og framgang.

I skoleløpet må minoritetselevene bli gjort bevisste på hva de kan, og på hva som er utfordrende for dem der og da. På den måten er det lettere å tilpasse læringsarbeidet. Opplæringen må bli gitt innenfor trygge rammer, med lærere som er villige til å finne ut hvilke behov eleven har, og som kan støtte eleven ved å bygge støttende stillaser, og gradvis ta dem bort når eleven har nådd neste utviklingstrinn. Vi må kontinuerlig søke å finne elevens neste utviklingszone, slik at eleven får framgang.

At skolen som en enhet arbeider målrettet med utviklingsarbeid på dette feltet, er avgjørende for at lærere skal kunne lykkes med arbeidet sitt i det enkelte klasserom. Skolen bør ha en langsiktig plan for et slikt utviklingsarbeid. I det ligger det en forventning om at skolen bør kartlegge og vurdere behovet for kompetanseheving på dette feltet. Flere skoler har nettverksgrupper som møtes jevnlig for å diskutere ulike erfaringer og problemstillinger knyttet til minoritetsspråklige elevers situasjon i skolen. Ved å samarbeide og utveksle erfaringer kan det lette situasjonen for den enkelte lærer som daglig møter disse elevenes utfordringer. Lærere som har undervisning i særskilt norsk, bør ikke føle at ansvaret for å hjelpe disse elevene ene og alene hviler på dem. Skolen har et felles ansvar for å ivareta behovene til denne heterogene gruppen.

Underveis i opplæringen må lærere som underviser andrespråkselever samarbeide, både seg imellom og med den enkelte elev, for å evaluere utviklingen til eleven. Dette kan også foregå i samarbeid med hjemmet hvis det er aktuelt. Sammen kan de komme fram til ulike tiltak som kan hjelpe elevene der de er akkurat da for å bidra til at de kan komme videre. Når flere står samlet og får drøftet det som oppleves som utfordringene til elevene i det skriftlige skolearbeidet, er det lettere å finne ut hvor skoen trykker. Jo flere som bygger støttende stillaser rundt eleven, jo bedre. Et tett samarbeid kan bidra til å bygge broer mellom skolens lærere og eleven, slik at eleven kan utvikle den nødvendige selvtilliten som skal til for å lykkes i skolen. Å ha troen på at den minoritetsspråklige eleven kan lykkes, er avgjørende for at vedkommende kan utvikle seg i riktig retning.

Minoritetsspråklige elever må forstå at de er betydningsfulle, at de er verdt noe og har en viktig stemme. For å kunne ytre seg i offentligheten, er det viktig at de har den nødvendige ballasten for å våge å gjøre nettopp det. Deres stemme må også bli hørt, på lik linje med majoritetselevers. Det er derfor viktig at de kan utvikle det språket, den selvtilliten og den selvfølelsen som er nødvendig for at de etter hvert skal kunne takle arbeidslivets krav og kunne fungere i samfunnet

generelt. Et viktig element i skriveopplæringen er at skriveingen må oppleves meningsfull. Sammen må lærere rundt eleven finne ut hva som fungerer og hvordan de kan bidra til å lette læringsarbeidet. Ofte er det slik at det som fungerer for majoritetselever også kan fungere for minoritetselever.

Det er stadig behov for mer forskning på dette området for å skape bevissthet rundt andrespråkselevs skiving i skolen. Lærerne må være årvåkne og utviklingsorienterte. Hvordan man kan gå fram for å hjelpe hver enkelt elev, vil variere. Det vil stadig være behov for forskning på innlæreres tekster for å finne ut hva det er behov for at det blir fokusert på i skriveopplæringen. Med støtte i forskning kan lærere være bedre rustet til å møte hver enkelt og tilpasse opplæringen til den enkelte.

Forskning på ulike typer tekster og hva som kan være utfordrende for elever med ulike morsmål vil alltid være nyttig og nødvendig. Hvilke typer tekster er det viktig at de mestrer i arbeidsliv og samfunnsliv for øvrig? Strever elever med samme morsmål med mange av de samme utfordringene innenfor skiving? Hvordan kan man jobbe for å tilpasse undervisningen til disse?

Vi må være klar over at utviklingen til elever på et mellomspråksstadium kan endres raskt. Selv om det kan se ut som at den stagnerer en stund, kan det likevel være at eleven tilegner seg annen lærdom underveis som ikke nødvendigvis viser seg med en gang. Derfor er det viktig at lærere beholder troen på at eleven kan utvikle seg, selv om det av og til kan virke som at det stopper opp.

Med tilrettelegging og stadige tilpasninger fra skolen og de enkelte lærerne kan skoleløpet fungere som en stillasbygger for elevene. Ved å støtte og veilede underveis, strekke og løfte den enkelte elev mot den neste utviklingssonen, kan stadig nye mål forseres. Å sette korte, konkrete utviklingsmål underveis kan bidra til at langsiktige mål kan nås på sikt. Selv om man kan oppleve å snuble underveis, tar man stadig nye, små skritt på veien mot å stå støtt på egne ben. På den måten kan skolen også fungere som en brobygger, som fører elevene videre inn i samfunns- og arbeidsliv. Funn fra denne studien kan forhåpentligvis bidra positivt i det videre arbeidet med minoritetsspråklige elevers skiving.

## Bibliografi

- Ansaldo, K. (2012). *Språk- och ämnesundervisning i det flerspråkiga klassrummet - En introduktion till genrepedagogik*. Hentet fra NAFO: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/05/Introduktion-til-genrepedagogik-Ansaldo-2012.pdf>
- Aristoteles, & Børtnes, J. (2007). *Om Diktetekunsten*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015, 05. 07.). *Opplæring og utdanning*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/bld/Tema-og-redaksjonelt-innhold/satsing-pa-barn-og-ungdom/opplaring-og-utdanning/id2410481/>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? Selected papers from the 1979 CCTE conference. I A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (red.), *Learning to write: First Language/Second Language*. New York: Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse, bind 1 og 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). Kapittel 1: Hva er andrespråkslæring? I H. Berggreen, & K. Tenfjord, *Andrespråkslæring* (ss. 15-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). Del 2: Å vurdere elevens norskkompetanse på ulike språklige nivå. I H. Berggreen, K. Sørland, & V. Alver, *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk* (ss. 61-120). Bergen: Cappelen Damm AS.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). Del 3: Å vurdere elevens tekst- og sjangerkompetanse på norsk. I H. Berggreen, K. Sørland, & V. Alver, *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk* (ss. 121-174). Bergen: Cappelen Damm AS.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). Kapittel 5: Ordnivået. I H. Berggreen, K. Sørland, & V. Alver, *God nok i norsk? Språk og skrive-utvikling hos elever med norsk som andrespråk* (ss. 73-88). Bergen: Cappelen Damm AS.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy (RLE Edu I): A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: Pa.: University of Pittsburgh Press.
- Dewilde, J., & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem". En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden, & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk* (ss. 109-126). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Elseth, E., Engelién, O., Gedde-Dahl, T., & Øgreid, A. K. (2013). *Tett på. Norsk for yrkesfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). Kapittel 5: Minoritetsspråk i Norge. I T. O. Engen, & L. A. Kulbrandstad, *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (ss. 111-144). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Evensen, L. S., & Løkensgard Hoel, T. (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Fagbokforlaget. (u.d.). *Innplasseringstester i norsk, engelsk og matematikk*. Hentet fra Migranorsk.no:  
<http://www.migranorsk.no/index.php?show=109&expand=72%2C5%2C109>
- Federl, M., & Grundvig, T. E. (2017, 05 03). *NDLA*. Hentet fra Tradisjonell dramaturgi:  
<https://ndla.no/nb/node/115521?fag=27>
- Fylkesmannen i Rogaland. (2015, 03 19). *Materiell til kartlegging av flerspråklige elever*. Hentet fra Fylkesmannen.no:  
<https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMRO/Utdanning/Arrangementsdokument/Kartlegging.19.03.15.pdf>
- Gibbons, P. (2013). Att stötta andraspråkselever att bli framgångsrika skribenter. I P. Gibbons, *Lyft språket - lyft tänkandet: Språk och lärande* (ss. 159-189). Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket - lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2013). Lyft tänkandet - Språk och lärande i ett andraspråksperspektiv. I P. Gibbons, *Lyft språket - lyft tänkandet - Språk och lärande* (ss. 23-46). Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden, & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (ss. 231-246). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Halliday, M. A. (1998). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk* (ss. 67-79). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. I J. Hammond, *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education* (ss. 15-30). Newtown, Sydney: Primary English Teaching Association (PETA).



- Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond, *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education* (ss. 1-14). Newtown, Sydney: Primary English Teaching Association (PETA).
- Hayes, J. R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. I R. Indrisano, & J. R. Squire, *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice* (ss. 6-44). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hognestad, J. K. (2017). Morfologi: hvordan ord er bygd opp. I M.-A. Igland, & M. (Nygård, *Norsk 5-10* (ss. 73-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Husby, O. (2017). Kap. 4: Somali. I O. Husby, *Innvandrerens morsmål. En ressursbok for lærere* (ss. 85-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Husby, O. (2017). Kap. 7: Tigrinja. I O. Husby, *Innvandrerens morsmål. En ressursbok for lærere* (ss. 159-184). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2013, Desember 17.). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet : Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* . Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185951>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., & Nygård, M. (2017). Kapittel 15: Å forstå andrespråkselevens norsk. I M.-A. Igland, & M. Nygård (red.), *Norsk 5-10. Språkboka* (ss. 231-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2001). Læring som en sosial prosess. I G. Imsen, *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi. 3. utgave* (ss. 151-173). Oslo: 4. opplag, Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2017). Kapittel 14: Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland, & M. Nygård, *Norsk 5-10. Språkboka* (ss. 217-230). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. I M. Cope, & B. (Kalantzis, *The Powers of Literacy* (ss. 22-37). Pittsburgh: Pa.: University of Pittsburgh Press.
- Krumsvik, R. J. (2014). Kapittel 6: Forskingsetikk . I Krumsvik, *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring* (ss. 163-173). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 07 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15)
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 07 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (Sist endret 16.06.2017)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Leinslie, E., & Arntzen, K. O. (2018, 02 20). *Dramaturgi*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/dramaturgi>
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening*. Oslo: Universitetsforlaget.

- MacDonald, K. (2009). *Norsk grammatikk. Norsk som andrespråk. Teoribok*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). 'Scaffolding' Learning in the Classroom. I K. (. Norman, *Thinking Voices: the Work of the National Curriculum Project* (ss. 186-195). London: Hodder & Stoughton for the National Curriculum Council.
- Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. I B. Steirer, & J. (. Maybin, *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mjør, I., Birkeland, T., & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NAFO. (2009). *Veiledning - språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra Udir.no: [https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning\\_grunnleggende\\_norsk.pdf](https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf)
- NAFO. (2017). *Særskilt språkopplæring*. Hentet fra Naf.no: <http://nafo.hioa.no/videregaende/saerskilt-sprakopplaering/>
- NAFO. (2018). *Særskilt språkopplæring – organisering §2-8*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/organisering/saerskilt-sprakopplaering/>
- NDLA. (2017, 03. 03.). *Norsk YF og SF - Fagstoff - Allegori*. Hentet fra ndla.no: <https://ndla.no/nb/node/1687?fag=116784>
- Norendal, A. (2016, 3). Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge, Vol. 10, Nr. 3, Art. 4*, ss. 1-25.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). *Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen*. Hentet fra Acta Didactica Norge Vol. 8 Nr. 1 Art. 7: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1099/978>
- Regjeringen. (2017, 08 30). *Ny læreplan i norsk for språklege minoriteter med kort botid i Noreg*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-lareplan-i-norsk-for-spraklege-minoriteter-med-kort-botid-i-noreg/id2568655/>
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 13-46). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriversne i utdanningssystemet. I A. Golden, & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk* (ss. 11-34). Oslo: Cappelen Damm .
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger. Analyse og vurdering*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). Kap. 2 Hva er en fortelling? I T. Senje, & S. Skjong, *Elevfortellinger - Analyse og vurdering* (ss. 27-37). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevens tekst - Et utgangspunkt for skriveopplæring, 2. reviderte utgave*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Skrivesenteret. (2013, 04 16). *Skrivehjulet*. Hentet fra Skrivesenteret.no: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2017, 09 21). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra Skrivesenteret.no: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Stortingsforhandlinger. (2012-13). *Meld. St. 6*.
- Stortingsforhandlinger. (2012-2013). Meld. St. 6. *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Tenfjord, K. (2009, 4 1). Grammatikalisering og andrespråkstilegnelse. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*, ss. 7-30.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieell - Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra Udir.no: [https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2007, 08 01). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 09). *Det europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Rammeverket)*. Hentet fra Udir.no: [https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR\\_Rammeverk\\_sept\\_2011\\_web.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 08 01). *Læreplan i norsk*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 04 02). *Skriving som grunnleggende ferdighet. Hva sier forskningen?* Hentet fra Udir.no 06.02.18: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 20). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevne/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05. 20.). *Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring - Hva sier regelverket?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/16-24-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 11 07). *Informasjon om bruken av læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring->

og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/bruken-av-lareplan-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid/

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 08 01). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring - Kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR9-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansomal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 08 01). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03) - endringer*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR9-03/Endringer>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj, & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 257-271). Oslo: Cappelen Damm AS.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Prosjektvurdering



Anne Håland  
Postboks 2557 Ullandhaug  
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.12.2017

Vår ref: 57491 / 3 / TAL

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 30.11.2017 for prosjektet:

<i>57491</i>	<i>Skriveopplæring for minoritetspråklige på yrkesfag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Håland</i>
<i>Student</i>	<i>Wenche Askeland</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 16.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Trine Anikken Larsen

Kontaktperson: Trine Anikken Larsen tlf: 55 58 83 97 / [Trine.Larsen@nsd.no](mailto:Trine.Larsen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Wenche Askeland, [wencas@haugnett.no](mailto:wencas@haugnett.no)



### INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men dersom det er aktuelt å publisere personopplysninger slik du oppgir i meldeskjema, må dette tilføyes i informasjonsskrivet til deltakerne.

### DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

### PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering.

### PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 16.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***Skriveopplæring for minoritetsspråklige på yrkesfag***

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke utfordringer som møter minoritetsspråklige elever i skriveopplæringen på yrkesfag, for å kunne møte behovene til minoritetsspråklige elever i undervisningen. Prosjektet tilhører den avsluttende delen av masterstudiet mitt i nordisk og lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Du blir forespurt om å delta fordi du er elev ved en yrkesfaglig videregående skole og har norsk som andrespråk. Det betyr at du er i målgruppen for studien min.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien innebærer datainnsamling av norskspråklige tekster som du har skrevet i løpet av tiden på yrkesfag. For deg som elev innebærer deltakelse i studien at du vil delta i samtaler rundt tekstene dine, og informasjon fra samtale vil bli registrert ved at jeg tar notater. Det kan også bli aktuelt med intervju med lydopptak. Spørsmålene og samtale vil hovedsakelig omhandle tanker rundt skriveopplæringen på yrkesfag, der tekster du har skrevet og din opplevelse av skriveopplæringen vil utgjøre et viktig grunnlag. Det vil ikke bli gjort noen form for filmopptak.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som student og veilederen min som vil ha tilgang til tekster og intervju, altså det som vil utgjøre materialet i studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. mai 2018. Datamaterialet skal anonymiseres, og eventuelle lydopptak vil bli slettet etter denne datoen.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Wenche Askeland, telefonnummer: 99709685. Veileder: Anne Håland v/Lesesenteret, telefonnummer: 51833248

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.



# Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres.