



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Masteroppgave i Utdanningsvitenskap, Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Fanny Johanna Løfstedt-Vatsvåg (signatur forfatter)
Veileder: Sidsel Merete Skjelten	
Tittel på masteroppgaven: Jakten på skrivekompetanse hos et utvalg andrespråkelever i ulike skrivehandlinger Engelsk tittel: The pursuit of writing skills in a variety of bilingual learners in different text types	
Emneord: Skriving, skrivekompetanse, skrivehandling, andrespråkelever, Normprosjektet, elevtekster	Antall ord: 23 798 + vedlegg/annet: 2 tabeller + scannet versjon av håndskrevne elevtekster Stavanger, 12.06.2018 dato/år

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har generert solide porsjoner av både skriveglede og skrivesperre. Men mest av alt har jakten etter skrivekompetanse hos et utvalg andrespråkslever, avlet frem en enda større hunger etter å bli en god skriveleer.

Masteroppgaven har ført til fruktbar innsikt i hvor sammensatt fenomenet skriving er, samt en større bevissthet rundt alle delkompetansene som må mestres når man skal skrive en tekst. Jeg har også fått innsyn i noen av de utfordringer elever med norsk som andrespråk kan stå ovenfor i sin skriving. Denne kunnskapen og erfaringen vil jeg ta med meg når jeg til høsten skal begynne i min første ordentlige jobb som norsklærer og skriveleer i et mangfoldig klasserom.

Først vil jeg få takke min veileder, Sidsel Merete Skjelten, for alltid like grundige tilbakemeldinger, og oppmuntrende ord. Du er en inspirator.

Tusen takk til storfamilien for enorme mengder omsorg, støtte, barnepass og korrekturlesing. Jeg er privilegert, og evig takknemlig.

Min kjære mann: Alt er mulig på grunn av deg, og fordi du har troen på meg når jeg ikke har det selv.

Per, Filip og Sofia- nå er det oss fire igjen!

Stavanger, juni 2018

Fanny Johanna Løfstedt-Vatsvåg

Sammendrag

I denne studien har det blitt jaktet på skrivekompetanse hos to elever med norsk som andrespråk, ved hjelp av følgende problemstilling: *Jakten på skrivekompetanse hos et utvalg andrespråkselever. Hvordan presterer de innenfor tre ulike skrivehandlinger?*

Materialet er hentet fra Normprosjektets tekstkorpus, og består av seks elevtekster skrevet innenfor de tre skrivehandlingene: å beskrive, å overbevise og å reflektere. For å kunne uttale meg om hvordan elevene presterte, har jeg vurdert tekstene på en informativ og omforent måte. Normprosjektet har operasjonalisert skrivekompetansebegrepet, samt utarbeidet normer for vurdering, som har gitt meg tilgang til kvalitetsnormer i vurderingen av elevenes skrivekompetanse innenfor de tre skrivehandlingene. Studien har nærlest hvordan de to andrespråkselevne presterer i lys av Normprosjektets vurderingsområder og forventningsnormer. Studien har også i noen grad inntatt et mellomspråksanalytisk blikk på tekstene. Analysene har vurdert og drøftet elevenes prestasjoner innenfor de enkelte skrivehandlingene, hvor fokuset har vært mot hvilke vurderingsområder og forventningsnormer elevene mestrer og hvilke som synes å være utfordrende. Det er de enkelte analysene som har lagt grunnlaget for drøftingen av noen sentrale tendenser avslutningsvis. Drøftingen har i tillegg forsøkt å ta stilling til hvorvidt tendensene er aldersadekvate utfordringer, eller om de kan spores tilbake til at norsk er elevenes andrespråk. Tekstmaterialet i denne studien viste, i lys av relevant teori og tidligere forskning, at de to elevene i ulike grad realiserte de tre skrivehandlingene i tekstene sine. Studien avdekket at elevene presterte bedre innenfor den beskrivende skrivehandlingen sammenliknet med de to andre.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
1 Å jakte på andrespråkelevers skrivekompetanse	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	4
1.2.1 KAL-prosjektet	4
1.2.2 SKRIV-prosjektet	5
1.2.3 Nasjonale skriveprøver og Normprosjektet	5
1.3 Andrespråksforskning	6
1.3 Oppgavens videre gang.....	8
2 Teoretisk rammeverk.....	9
2.1 Et funksjonelt perspektiv på skriving	9
2.2 Normprosjektets bidrag til det funksjonelle.....	10
2.2.1 Skrivehjulet.....	10
2.2.2 Vurderingsområder og forventningsnormer	13
2.3 Å skrive på et andrespråk	14
2.3.1 Funksjonell skriving fra et andrespråksperspektiv	15
2.3.2 Allmenne trekk ved skriving på et andrespråk	15
2.3.3 Mellomspråk.....	16
2.3.4 Norsk som andrespråk – utfordringer og særtrekk ved det norske språket.....	18
3 Materiale og metodiske tilnærminger	22
3.1 Normprosjektets materiale og mitt materiale	22
3.1.1 Utvalgsriterier og refleksjoner omkring materialvalg i min studie.....	22
3.1.2 Elevtekstene.....	24
3.2 Metodisk tilnærming	26
3.2.1 En hermeneutisk og kvalitativ lesing av elevtekstene	26
3.3 Studiens analysegrunnlag.....	26
3.3.1 Min analysemodell	26
3.4 Forskningssetiske utfordringer, overførbarhet og gjennomsiktighet.....	28
4 På jakt etter skrivekompetanse- analyse og diskusjon	30
4.1 Skrivehandlingen å beskrive	31
4.1.1 Elevtekstanalyse - elev 1	31
4.1.2 Elevtekstanalyse - elev 2	37
4.1.3 Oppsummerende tendenser.....	41
4.2 Skrivehandlingen å overbevise	41
4.2.1 Elevtekstanalyse – elev 1.....	42
4.2.2 Elevtekstanalyse – elev 2.....	47
4.2.3 Oppsummerende tendenser.....	52
4.3 Skrivehandlingen å reflektere.....	52
4.3.1 Elevtekstanalyse- elev 1	53
4.3.2 Elevtekstanalyse- elev 2	57
4.3.3 Oppsummerende tendenser.....	60
4.4 Sluttfangsten – drøfting av noen sentrale tendenser.....	60
5 Avsluttende refleksjoner – studiens nytteverdi og videre forskning	68
6 Bibliografi	70
Vedlegg	73
<i>Vedlegg 1 -Forventningsnormer 4. årstrinn</i>	<i>74</i>
<i>Vedlegg 2 -Forventningsnormer 7. årstrinn</i>	<i>76</i>

<i>Vedlegg 3 – Elevtekster - Elev 1</i>	78
<i>Vedlegg 4 – Elevtekster – Elev 2</i>	84

Liste over tabeller

Tabell 1: Skjematisk fremstilling av elever og skrivehandlinger	25
Tabell 2: Skjematisk fremstilling av skrivehandling og oppgavetekst i materialet.	25
Tabell 3: Min justerte tabell (ordinær 7.årstrinn med noen implementerte forventingsnormer fra 4.årstrinn).	28
Tabell 4: Normprosjektets vurderingsområder	30
Tabell 5: Oppsummering styrker og svakheter ved den beskrivende teksten til elev 1	36
Tabell 6: Oppsummering styrker og svakheter ved den beskrivende teksten til elev 2	41
Tabell 7: Oppsummering styrker og svakheter ved den overbevisende teksten til elev 1	46
Tabell 8: Oppsummering styrker og svakheter ved den overbevisende teksten til elev 2.....	52
Tabell 9: Oppsummering styrker og svakheter ved den reflekterende teksten til elev 1.....	56
Tabell 10: Oppsummering styrker og svakheter ved den reflekterende teksten til elev 2.....	60

Liste over figurer

Figur 1: Skrivehjulet: Framheving av funksjonelle sider ved skriving	11
Figur 2: Framheving av semiotiske medieringsressurser	12
Figur 3: Elevtekst 1 innenfor skrivehandlingen «å beskrive»	32
Figur 4: Elevtekst 2 innenfor skrivehandlingen «å beskrive»	37
Figur 5: Elevtekst 1 innenfor skrivehandlingen «å overbevise»	42
Figur 6: Elevtekst 2 innenfor skrivehandlingen «å overbevise»	47
Figur 7: Elevtekst 1 innenfor skrivehandlingen «å reflektere»	53
Figur 8: Elevtekst 2 innenfor skrivehandlingen «å reflektere»	57

1 Å jakte på andrespråkselevs skrivekompetanse

I dette innledningskapittelet ønsker jeg å invitere leseren inn i oppgavens tematikk og aktualitet. Videre presenteres studiens problemstilling og hvordan jeg skal gå frem for å forsøke å besvare denne. Tidligere relevant forskning vil også bli presentert.

Avslutningsvis beskrives oppgavens gang.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Vi befinner oss i en tid hvor bruk av skrift aldri har vært mer aktuell. Det er nødvendig å mestre skrift- og symbolbruk for å kunne skape mening med språket i mange ulike kontekster. Derfor er det viktig at skolen etterstreber å utruste *alle* elever med den skrivekompetansen som er nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet og i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Nåværende læreplan, *Læreplan for kunnskapsløftet (LK13)*, intenderer å imøtekomme dette behovet for skriftkyndighet ved å ha innført skriving som én av de fem grunnleggende ferdighetene, samt gjennom sitt forankrede funksjonelle syn på skriving (Utdanningsdirektoratet, 2013). De grunnleggende ferdighetene ble innført på grunnlag av det såkalte DeSeCo-dokumentet, et arbeid som ble gjennomført av OECD med mål om å utvikle kjernekompetanser for et vellykket liv i et samfunn som fungerer (Berge, 2007). Posisjonen til de grunnleggende ferdighetene i læreplanen bygger på en forståelse om at det å lære, forstå og å kunne utøve et fag, skjer gjennom språket. Michael Halliday skal ha uttrykt at "Educational failure is linguistic failure" (Maagerø, refert i Skovholt, 2014, s.458). Kjell Lars Berge (2005, s. 165) har betegnet læreplanen som en literacy-plan¹. Dagens læreplan oppfordrer til en skriveopplæring med fokus på eleven som en aktiv språkbruker, hvor eleven skal utføre ulike skrivehandlinger og kunne skrive forskjellige teksttyper som er tilpasset ulike formål og kommunikasjonssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vi ser at en slik skriveopplæring som kommer til uttrykk i LK13 etterstreber å være virkelighetsnær, og kan forberede elevene på den skrivingen som de har behov for å mestre senere i samfunns- og arbeidsliv.

Dagens samfunn kjennetegnes av en flerkulturell befolkning, og dette mangfoldet av ulike etnisiteter og språk utgjør én av mange elevkategorier i det mangfoldige klasserommet.

¹ Jeg bruker begge begrepene literacy og skriftkyndighet om samme fenomen i denne oppgaven.

I 2017 var det i underkant av 45 000 elever som hadde særskilt norskopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det er usikkerhet rundt de faktiske tall av barn med flerspråklig bakgrunn, da statistikken har sine svakheter ved at registreringen av elever i GSI² kun omfatter de elevene som ikke har god nok norskkompetanse til å følge den ordinære norskundervisningen (Palm & Lindquist sitert i Lindquist, 2015, s.191). Det betyr at man med stor sannsynlighet vil ha elever med et annet morsmål enn norsk i de fleste klasserom. For å kunne imøtekomme samfunnets krav om å gjøre alle elever skriftkyndige, er det viktig at skriveundervisningen i skolen tilpasses de ulike elevenes behov og forutsetninger. Opplæringsloven (2008, §1-3) lovfester tilpasset opplæring for alle elever i den norske skolen, og denne lovparagrafen har i oppgave å ivareta samtlige elever uavhengig av deres erfaringer, forkunnskaper og behov, og å tilby dem likeverdige muligheter til læring og utvikling. Elever som har norsk som sitt andrespråk utgjør en heterogen gruppe, hvor morsmål, botid i Norge, og tidligere skolegang vil være noen av de mange variasjonsfaktorene som man må ta stilling til. Det er ikke helt uproblematisk å plassere samtlige elever med et annet morsmål enn norsk under én paraply, men samtidig viser tidligere forskning (Silva, 1993; Palm, 1998; Hyland, 2003; Selj, 2008) og mellomspråksteorien at det eksisterer noen typiske trekk ved tekstproduksjonen til andrespråkselever. Dette er utgangspunktet for masteroppgavens generelle tilnærming til elever med norsk som andrespråk.

Ettersom skriving nå er en ferdighet som det skal arbeides med å utvikle i alle fag, har samtlige lærere i skolen inntatt en rolle som skrivelærere. Norsklæreren har likevel et særlig ansvar for å utvikle elevenes skriveferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er mange kompetanser, både på makro- og mikronivå, som skal læres og mestres når det gjelder skriving. Dette gjelder for samtlige elever, uavhengig av hvorvidt norsk er deres første- eller andrespråk. En innsikt i hva elever får til og hvilke aspekter som virker utfordrende vil derfor være nyttig og viktig kunnskap for læreren med tanke på å kunne tilpasse skriveundervisningen til den enkelte elev.

Det overordna interessefeltet i denne masteroppgaven er vurdering av elevers skrivekompetanse. Jeg ønsker å se på skrivekompetansen til elever med norsk som andrespråk

² Grunnskolens statistikkssystem (GSI). Innrapporteres fra den enkelte skole og databasen tilknyttet Utdanningsdirektoratet. Data overføres også til SSB.

ut fra følgende problemstilling: *Jakten på skrivekompetanse hos et utvalg andrespråkselever. Hvordan presterer de innenfor tre ulike skrivehandlinger?*

Elever med norsk som andrespråk er et sentralt begrep i denne oppgaven. Jeg bruker begrepet i tråd med Berggreen, Sørland og Alvers (2012, s.18) definisjon;

Andrespråklæring i snever forstand – slik vi bruker begrepet- er opplæring (uformell og eventuelt formell) i et nytt språk der dette språket er allmenne språk. "Andre" betyr i denne sammenhengen andre, tredje, fjerde ect. lærte språk, det vil si alle språk som blir lært etter førstespråklæringsperioden.

Jeg bruker termen *andrespråkselev*, med henvisning til at norsk er deres andrespråk i lys av ovennevnte definisjon.

Gjennom skriveprosjektet *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning (2012-2016)*, heretter kalt Normprosjektet, har jeg fått tilgang til elevtekster i prosjektets tekstkorpus. En følge av dette er at materialet er anonymisert, og jeg besitter derfor ingen kontekstuell informasjon om elevens morsmål, botid i Norge eller hvilken læreplan eleven følger. Denne studien vil derfor møte materialet fra et mer generelt ståsted sammenlignet med hva som ville vært tilfelle i en virkelig kontekst, hvor man ville hatt informasjon om viktige faktorer som hvorvidt eleven har krav på særskilt opplæring i norsk, aktuell læreplan og morsmål.

Som nevnt innledningsvis er fenomenet skrivning en kompleks ferdighet. Målene i læreplanen er vide, og for å sikre at vurderingen er gyldig, må vi ha en forståelse av hva vi skal vurdere. For å kunne uttale meg om hvordan elevene presterer, må jeg vurdere tekstene på en informativ og omforent måte. Normprosjektet har operasjonalisert skrivekompetansebegrepet, samt utarbeidet normer for vurdering, som gir meg tilgang til kvalitetsnormer når jeg skal vurdere elevenes skrivekompetanse innenfor de tre skrivehandlingene.

Det er flere grunner til at denne studiens problemstilling er relevant og interessant. Som jeg redegjør for innledningsvis, så stiller dagens samfunn høye krav til skrivekompetanse, og elevene bør beherske skriving til forskjellige formål og mottakere. Som fremtidig nyutdannet norsklærer i et mangfoldig klasserom, er det viktig for meg å kunne kartlegge hvor alle elevene befinner seg i skriveutviklingen frem mot målet om å bli kompetente skrivere. En

vurdering av hvordan elevene mestrer de ulike vurderingsområdene i lys av forventningsnormene, vil kunne si noe om hva elevene får til, hva som synes å være mer utfordrende, og hvor man må sette inn potensielle støt i undervisningen. Ettersom forventningsnormene er ment å gjelde for alle elever uavhengig av om de har norsk som sitt første- eller andrespråk, vil jeg i tillegg søke til kunnskap på andrespråksfeltet. Et skriveavvik hos en andrespråkselev kan ha en annen bakgrunn og kreve andre råd og tiltak enn avvik hos elever som har norsk som førstespråk (Bøyesen, 2014, s. 93). Med bakgrunn i dette, vil det være fruktbart for meg som skriveleer å kunne avgjøre om utfordringene er aldersadekvate, eller om de kan spores tilbake til at norsk er elevens andrespråk.

1.2 Tidligere forskning

Skriveforskning er et stort og voksende felt. Norge har aldri deltatt i internasjonale skriveprosjekter, tilsvarende som innenfor lesing (PISA og PIRLS), men det finnes flere norske skriveprosjekter. Blant annet vil de store skriveprosjektene KAL-, SKRIV- og Normprosjektet ha relevans for min studie. Jeg har også orientert meg i forskningslandskapet innenfor andrespråksskriving. De ulike prosjektenes funn og design berører min studie på ulike måter, noe som jeg vil redegjøre for nedenfor.

1.2.1 KAL-prosjektet

KAL-prosjektet, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, er det eldste av de tre prosjektene og ble gjennomført i perioden fra 1998 til 2001 av en rekke skriveforskere (Berge et.al., 2005). De samlet inn over 3000 eksamenstekster fra grunnskolen, hvor det essensielle formålet var å finne ut hva norske ungdomsskoleelever mestret og ikke mestret til avgangsprøva i norsk skriftlig. Funnene avslørte at elevene valgte å skrive fortellende tekster framfor en mellompersonlige og resonnerende (Berge et.al., 2005). Resultatene fra denne studien ga uttrykk for at elevene generelt sett var ganske gode til å skrive fortellende, og at også elevene som kategoriseres som "svake skrivere" mestret å skrive enkle fortellende tekster. KAL-prosjektet konkluderte med at tilnærmet ingen elever behersket argumenterende skriving på et akseptabelt nivå (Berge et.al, 2005). Kjell Lars Berge (2014, s. 495) har uttalt at funnene dermed avdekket at skriftkulturens tekstnormer i liten grad var en ressurs for elevene. Sidsel M. Skjeltens (2013) avhandling *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar* undersøker kvalitetsforskjeller i tekster fra KAL-materialet ut fra fire kvalitetskriterier. Funnene viser at kvaliteten i tekstene varierer ut fra hvilken sjanger de er skrevet i. Hilde

Melby (2005) tar for seg rettskriving i hovedoppgaven *No e æ færði med eksamen* med utgangspunkt i KAL, som viser at elevene særlig har problemer med dobbel konsonant, og/å og særskriving. Samtlige studier kan ha relevans i arbeidet med å avgjøre hvilke funn og tendenser i mitt materiale som kan forklares som aldersadekvate, og hvilke utfordringer som kan forklares ut fra et spesifikt andrespråksperspektiv. Jeg vil på samme måte som KAL-prosjektet tilnærme meg tekstmaterialet med det formål å finne ut hva elevene får til og hva de ikke får til. Tekstene i mitt materiale er skrevet ut fra skrivehandlingene å beskrive, å overbevise og å reflektere, og i alle fall de to første kan plasseres innenfor sakprega skriving, noe som KAL-prosjektet avdekket at kun et fåtall av elevene mestret. Alle tekstene i mitt materiale har et tema om faglige og saklige emner.

1.2.2 SKRIV-prosjektet

Et annet stort norsk skriveprosjekt er SKRIV; *Skriving som grunnleggende ferdighet og utvikling*, som ble gjennomført i perioden 2006-2010. Forskergruppen besto av flere anerkjente skriveforskere med Jon Smidt som prosjektleder. Formålet med studien var å undersøke hvilken kunnskap om tekst og skriving som var nødvendig blant lærere og førskolelærere i arbeidet med å utvikle barn og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i alle fag (Smidt, 2010). Gjennom å undersøke hvordan man arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, ønsket prosjektet å bidra til ny innsikt på feltet og å bedre skriveopplæringen. Studiene pekte på at tekstens formål, innhold og form er viktige aspekter i skrivesituasjoner, og at formålet med skriveoppgavene ofte er underkommunisert til elevene (Smidt, 2010). Under prosjektet videreutviklet forskerne Sigmund Ongstads triade-modell, og utformet det didaktiske hjelpemiddelet, Skrivetrekanten. Skrivetrekanten visualiserer tre aspekter ved skriving: hva teksten handler om, tekstens form og tekstens formål (Skrivesenteret, 2013). Modellen ble brukt for å analysere ytringer og skrivesituasjoner i skolen (Smidt, 2010, s. 30). Prosjektet er relevant for min studie, fordi det triadiske perspektivet på skriving vil være sentralt i analysene i mitt prosjekt, der jeg studerer elevtekster skrevet med ulikt formål.

1.2.3 Nasjonale skriveprøver og Normprosjektet

Parallelt med innføringen av Kunnskapsløftet, ble det utarbeidet nasjonale skriveprøver som skulle teste elevens skrivekompetanse i og på tvers av fag (Berge, 2005). I arbeidet med utvikling av de ovennevnte skriveprøvene, ble den teoretiske modellen Skrivehjulet utviklet

som et uttrykk for hvordan man betraktet skriving som en grunnleggende ferdighet i skolen (Berge, 2014). I arbeidet med vurderingen av skriveprøvene ble det avdekket et manglende tolkningsfellesskap knyttet til vurderinger av elevers skrivekompetanse. Av den grunn ønsket Normprosjektet å utvikle nasjonale standarder for skrivekompetanse, til bruk i undervisning og vurdering (Solheim & Matre, 2014). Normprosjektet er det største forskningsprosjektet om skriveopplæring som er gjennomført i norsk skole, og pågikk fra 2012-2016. Prosjektet ønsket å utvikle en bred og nyansert forståelse av hva skriving er, samt hva skriveopplæringen skal forberede elevene til (Solheim & Matre, 2014). Prosjektets teoretiske forankring ligger altså i en funksjonell forståelse av skriving, hvor begreper som skrivehandling og skriveformål er sentrale.

Min studie har i likhet med Normprosjektet et funksjonelt syn på skriving, hvor man er opptatt av hva som kan gjøres med skrift og hva som kan oppnås gjennom skriving. Skrivehjulet visualiserer forholdet mellom handling og formål, og hvordan dette blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser. Dette vil være et nyttig verktøy i nærlesingen og drøftingen av elevtekstene på jakt etter elevenes skrivekompetanse. I tillegg fungerer vurderingsområdene og forventningsnormene som vurderingsverktøy og kvalitetsnormer i vurderingen. Det er fra Normprosjektet jeg har hentet materialet til min studie, og Normprosjektet vil derfor bli berørt ytterligere både i teorikapittelet og i metoddelen.

Det er gjort flere studier med utspring fra Normprosjektet, og som vil kunne ha relevans for min studie. For eksempel gjennomførte Sindre Dagsland (2015) en studie om mulige utfordringer ved reflekterende elevtekster i artikkelen *Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster*. Andrea Cornelia Falkenhaus (2013) har skrevet en masteroppgave om *Prototypiske trekk ved den reflekterende skrivehandlingen*.

1.3 Andrespråksforskning

I denne studien vil jeg benytte meg av forskning som kan belyse viktige aspekter ved skriving på andrespråket, og både internasjonale og nasjonale forskningsbidrag er relevante. Jeg har orientert meg i forskning gjort på ulike tekstlige nivå, ettersom dette vil være fruktbart i drøfting av funnene mine. Store deler av denne forskningsbaserte kunnskapen vil bli redegjort for i teoridelen under delkapittelet *å skrive på et andrespråk*.

Forskningsbasert kunnskap som beskriver allmenne trekk i skriveprosessen og i skriveutviklingen hos andrespråksskrivere, er aktuelt for denne studien. Dette kan funn fra *God nok i norsk?*-prosjektet (2007-2010) bidra med. Dette forskningsprosjektet ønsket å gi lærerne et kompetanseløft rettet mot elever med norsk som andrespråk, og bidra til forståelse for hvordan man kan vurdere tekstene deres. I prosjektet ble 600 andrespråkstekster vurdert av 15 forskjellige grunnskolelærere. På bakgrunn av elevtekstanalyser av tekster skrevet på mellomtrinnet har Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver (2012, s.33) blant annet funnet felles mønstre og delt utviklingen av andrespråket inn i fire følgende faser; begynnerspråk, reisverkspråk, utbyggingspråk og mot et jevnaldningslikt norsk.

Kirsten Palm (1998) har sett nærmere på argumenterende skriving hos andrespråkselever i videregående skole. Her sammenlikner hun tekstene deres med tekster skrevet av førstespråkselever. Hennes analyse viser at det ikke er grunnlag for å si at andrespråkselevne har større utfordringer med å skrive argumenterende enn førstespråkselevne, men at vanskelighetene med å skrive en godt strukturert argumenterende tekst viser seg hos begge informantgruppene. Det som var særegent for tekstene skrevet av andrespråkselever, var typiske andrespråksfeil.

Anne Marit Vesteraas Danbolt (2001) har studert andrespråkselevens tekstbindingskompetanse. Hun undersøkte tekstbindingsforhold i fortellinger til ti minoritets elever i 8.klasse. Studien hadde en kontrollgruppe bestående av elever med norsk som førstespråk. Funnene fra studien pekte blant annet på at de to elevgruppene skilte seg fra hverandre når det gjaldt setningskobling. Andrespråkselevne hadde manglende setningskobling, og det var oftest additive bindinger eller koblinger som manglet. Danbolt fant funn av villedende setningskobling i begge elevgruppene ved at de ofte kunne benytte <og> og <men> der de helt klart burde valgt en annen konjunksjon. Studien viste også at elevene kunne bruke <men>, selv om det ikke var en kontrast mellom de to setningene (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s.112).

Anne Golden og Rita Hvistendahl (2015) redegjør for noe av forskningen på feltet i oversiktsartikkelen *Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene*. Den viser at det er gjort få studier på dette feltet nasjonalt, og at forskningen i stor grad består av studier på master- eller hovedfagsnivå. De kategoriserer forskningen inn i fire felt; forskning gjort på språknivå, forskning på tekstnivå, studier om språkopplæring, og

forskning som sosial praksis. Hovedvekten av forskningen kan plasseres under feltet forskning på språknivå. Det er noen få bidrag på tekstnivå, i tillegg til noen studier som inkluderer begge ovennevnte felt.

Andre studier som undersøker tekster skrevet av andrespråkselever fra Normprosjektmateriale, er blant annet Harald Morten Iversen (2014). Han studerer argumenterende tekster skrevet av elever på 6.trinn med hovedfokus på vurderingsområdene tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk. Maria Elisabeth Moskvil (2015) studerer reflekterende tekster skrevet på 7.trinn med hovedfokus på kommunikasjon, innhold og struktur. Miriam Haven (2016) studerer beskrivende tekster av elever på både 6.og 7.trinn med utgangspunkt i utvalgte elementer fra vurderingsområder på både tekstens makro- og mikronivå.

Det er ikke meg bekjent at det finnes andre masteroppgaver som velger å studere elevens skriving i flere skrivehandlinger, slik jeg ønsker å gjøre. Jeg mener at det kan være en fruktbar tilnærming i søken etter å avdekke hvilke aspekter ved skrivingen elevene mestrer, og hva som er mer utfordrende. I tillegg kan studien være et beskjedent bidrag til hvorvidt alle lærere burde ha noe kunnskap om norsk som andrespråk. Studien vil i tillegg ha en egenverdi for meg som nyutdannet lærer, fordi jeg vil føle meg bedre rustet til å vurdere et mangfold av elevtekster i en mangfoldig elevgruppe.

1.3 Oppgavens videre gang

Denne første delen av oppgaven har aktualisert og presentert studiens problemstilling. I tillegg har den gjort rede for aktuell forskning på feltet. Kapittel to vil redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. I kapittel 3 blir metode og utvalg presentert, og gjort rede for. Kapittel 4 er selve jakten på elevenes skrivekompetanse i form av analyserer og drøfting. I kapittel 5 vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner i lys av mine funn og erfaringer.

2 Teoretisk rammeverk

Teorikapittelets første del redegjør for hva som ligger i et funksjonelt syn på skriving. Deretter presenteres Normprosjektet, hvor det også er aktuelt å betrakte hvordan det teoretiske bakteppe kommer til uttrykk i Skrivehjulet og forventningsnormene, hvilket utgjør en sentral rolle i denne studien. Neste halvdel av teorikapittelet redegjør for mellomspråkteori, før det skisseres noen momenter relatert til det å skrive på et andrespråk. Herunder presenteres også noen særtrekk ved det norske språket.

2.1 Et funksjonelt perspektiv på skriving

I denne studien blir skriving studert ut fra en funksjonell tilnærming til språk. Språkteorier innenfor denne kategorien er opptatt av språket i bruk. Kontekstens rolle er den grunnleggende forskjellen mellom en formell og en funksjonell tilnærming til språk og mening (Svennevig, 2009, s. 19-20).

Et sentralt navn innenfor funksjonelle språkteori, er den britisk-australske lingvisten Michael Halliday. Han tilhører sosiosemiotikken, og har utviklet en systemisk-funksjonell tilnærming til språk. Denne språkteorien er opptatt av språket i bruk og den funksjonen som språket har i ulike kommunikasjonssituasjoner (Maagerø, 2005, s. 19). En slik tilnærming fokuserer på hvordan mening skapes mellom mennesker i samhandling, både i dagliglivet og i faglige sammenhenger. Halliday betrakter språket både som et meningsskapende system, og som en meningsskapende ressurs (Maagerø, 2005, s. 23; Skjelten, 2013, s. 89). Han har et positivt syn på språk, og er opptatt av alle de valgmulighetene som språket rommer når man skal skape mening i konteksten (Skjelten, 2013, s. 89). Overført til skolekonteksten betyr det at elevene har et stort repertoar og mange valgmuligheter når de skal skape mening med språket i blant annet ulike skrivesituasjoner.

Ifølge Halliday oppstår all mening i en kontekst. Han har samme todeling av konteksten som Malinowski, og deler den dermed inn i en kulturkontekst og en situasjonskontekst.

Kulturkonteksten er den mer generelle og abstrakte, som rommer det potensielle repertoaret av alle muligheter (Skjelten 2013, s. 92). Halliday er selv mest opptatt av situasjonskonteksten, noe som trolig har sin bakgrunn i at det er i denne *her og nå-situasjonen* at realiseringen av språket skjer (Skjelten 2013, s. 92). Han har utviklet et presist analyseredskap, som kan brukes for å beskrive situasjonskontekster, herunder tekster og

skrivesituasjoner. Situasjonsteksten har ifølge Halliday tre registervariabler, *felt (field)*, *relasjon (tenor)* og *mediering (mode)*, som er uløselig sammenvevd (Halliday, 1998, s. 37; Smidt, 2008, s. 30). *Felt* refererer til hvilken sosial handling som foregår. I skrivehjulet kalles dette for skrivehandlinger (Smidt, 2008, s.30). Emnet det skrives om, og hvordan det presenteres, er også en del av feltet (Maagerø, 2005, s. 45-46). I variabelen *relasjon* er Halliday opptatt av hvordan deltakerne oppfatter seg selv og andre. Faktorer som status og makt, følelsesmessig engasjement og kontakten mellom deltakerne vil påvirke forbindelsen mellom de som deltar i kommunikasjonen (Maagerø, 2005, s. 47). Dette handler om *hvem elever ser for seg at de er (posisjonering)*, og *mottakerbevissthet* (Smidt, 2008, s. 30). *Mediering* viser til hvilken rolle språket har i situasjonen, og til strukturering av tekst. Det handler også om hvilke forventninger deltakerne har til hva språket skal gjøre i situasjonen (Maagerø, 2005, s. 51). Denne tekningen på språk og meningsskaping finner vi igjen i Normprosjektet.

2.2 Normprosjektets bidrag til det funksjonelle

Som tidligere nevnt, var det erfaringen av et manglende tolkningsfellesskap bak de nasjonale skriveprøvene som førte til dette intervensjonsprosjektet. Målet ble derfor å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer, som skulle brukes både i skriveopplæring og i vurdering. Forskerne ønsket å undersøke hvilken effekt dette hadde på elevers skrivekompetanse og vurderingspraksisen til lærere. Prosjektet var også opptatt av å utvikle en bred og nyansert forståelse av hva skrivning er, og hva det er skriveopplæringen i skolen skal forberede elevene til, jamfør innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Normprosjektets ressurser skal også være denne oppgavens vurderingsverktøy. Av den grunn vil oppgaven nå rette oppmerksomheten mot Skrivehjulet og vurderingsnormene, samt forsøke å belyse hvordan oppgavens teoretiske bakteppe kommer til syne i verktøyene.

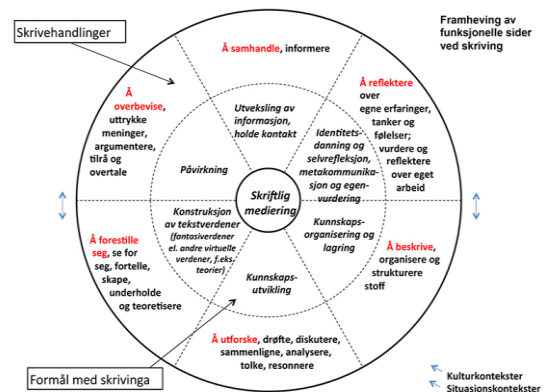
2.2.1 Skrivehjulet

Skrivehjulet ble i første omgang utarbeidet av forskergruppen bak de nasjonale skriveprøvene³. Modellen er senere videreutviklet gjennom Skrivesenterets arbeid med skriveprøver, og gjennom Normprosjektet (Skrivesenteret, 2013). Modellen viser hva som ligger til grunn for skrivning som grunnleggende ferdighet i skolen (Berge, 2014, s. 495).

³ Gruppen besto av Kjell Lars Berge, Lars S. Evensen, Ragnar Thygesen og Rolf Fasting og Wenche Vagle.

Skrivehjulets hensikt er å visualisere hva skrivning *er*, og hvordan ulike aspekter ved fenomenet flettes i hverandre. Modellen bygger på en funksjonell tilnærming til skrivning, hvor situasjons- og kulturkonteksten står sentralt, og den er bygd opp rundt tre ulike dimensjoner (Iversen & Otnes, 2016, s. 78). Det første aspektet er at skrivning er en aktivitet. Når vi skriver, så ytrer vi oss gjennom ulike *skrivehandlinger*. For det andre legger modellen vekt på at vi har et *formål* med skrivehandlingen. Det tredje aspektet som legges til grunn, er at vi formidler mening gjennom en skriftbasert teknologi når vi skriver (Berge, 2014, s. 495).

Vi ytrer oss gjennom ulike skrivehandlinger, som er representert i den ytterste sirkelen i figur 1. De seks skrivehandlingene er å overbevise, å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske og å forestille seg. I den midterste delen blir formålet med skrivningen presentert. Figuren viser skrivehjulet i grunnstilling, noe som uttrykker de vanligste forbindelsene mellom handling og formål. De stiplede linjene mellom sektorene, samt pilene utenfor modellen indikerer at hjulets oppbygning må forstås dynamisk. Skrivehjulet synliggjør dermed at man kan kombinere ulike formål og handlinger etter behov, ved å dreie på sirkelene (Solheim & Matre, 2014, s.80). Ofte vil man gjerne kombinere flere skrivehandlinger i en tekst, men én er likevel den dominerende (Solheim & Matre, 2014, s. 78).



Figur 1: Skrivehjulet: Framheving av funksjonelle sider ved skrivning

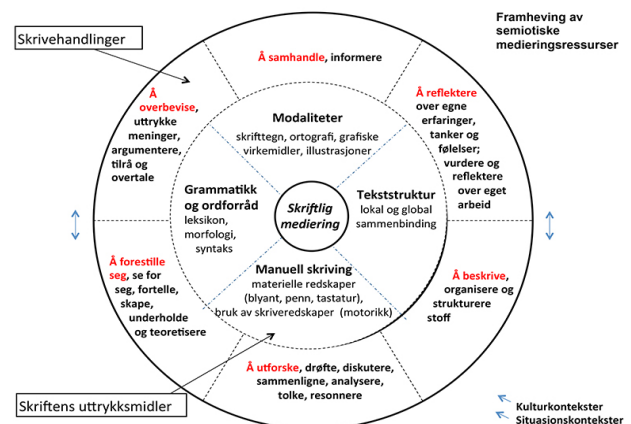
De ulike skrivehandlingene orienterer seg mot ulike mottakere og forholder seg på ulike måter til etablert kunnskap. Den *reflekterende* skrivehandlingen er det som Berge (2014, s.497), og Solheim og Matre (2014, s.80) definerer som vanligvis⁴ jeg-orientert. Når man reflekterer tar man som regel utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser. Dersom vi søker til Skrivehjulets grunnstilling, så ser vi at denne skrivehandlingen blant annet kan ha som formål å bidra til identitetsdanning. Skrivehandlingene *å samhandle* og *å overbevise*

⁴ Endringen fra "er" til "er vanligvis" finner vi i artikkelen "The Wheel of writing", Berge, Evensen og Thygesen (2016).

defineres som du-orienterte, som betyr at de retter seg mot spesifikke mottakere. Gjennom å samhandle går man gjerne i dialog med mottakeren med det formål å utveksle informasjon eller opprettholde kontakt (Solheim & Matre, 2014, s.80). I en overbevisende skrivehandling uttrykker man meninger om spesifikke fenomen, hvor man i tillegg gjerne argumenterer for meningene med det formål om å påvirke leserne (Berge, 2014, s. 497; Solheim & Matre, 2014, s. 80). Nederste i Skrivehjulet finner vi tre det-orienterte skrivehandlinger. Fellesnevneren for denne trioen er deres fokus mot en verden utenfor skriveren. Gjennom å *beskrive* gjengir man noe på en presis og hensiktsmessig måte (Solheim & Matre, 2014, s.80). Store deler av den karakteristiske skoleskrivingen kan plasseres herunder (Smidt, 2010). Den beskrivende skrivehandlingen har ofte som formål å systematisere og organisere kunnskapsstoff (Berge 2014, s. 497; Solheim & Matre, 2014, s. 80). Når man skriver gjennom å *utforske* så har man en mer selvstendig tilnærming til fagstoffet, hvor formålet gjerne er kunnskapsutvikling (Berge, 2014, s. 497; Solheim & Matre, 2014, s. 80). Den siste skrivehandlingen er å *forestille seg*. En slik handling kan innebære at man som skriver ser for seg - og skaper egne tekstunivers. Denne skrivehandlingen realiseres ofte når man skriver fortellinger. Men det kan også være aktuelt å ytre seg via en forestillende skrivehandling når formålet er å skape egne hypoteser eller teorier (Solheim & Matre, 2014, s. 81).

Den skriftlige medieringen utgjør selve navet i hjulet, og her fanges skriftens grunnegenskaper (Evensen, 2010, s.19).

De semiotiske medieringsressursene betraktes som meningsskapende verktøy for å utføre visse handlinger for visse formål (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 182). I figuren til høyre får vi et innblikk i denne "verktøykassa", som rommer materielle redskaper, skriftens ulike modaliteter, tekststrukturen, grammatikk og ordforråd. Samtlige ressurser som man kan trenge for å gjøre en tekst *tilgjengelig* for en leser. Disse ressursene brukes på tvers av skrivehandlingene. Figuren synliggjør at man kan lese de semiotiske ressursene i lys av skrivehandlingene, altså utenfra og innover (Evensen, 2010, s. 22). Valgene fra den "språklige verktøykassa" skal velges og vektlegges ut



Figur 2: Framheving av semiotiske medieringsressurser

fra hva som er mest *formålstjenlig* for relasjonen mellom handling og formål (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Adverbene *formålstjenlig* og *tilgjengelig* signaliserer det funksjonelle og sosiosemiotiske perspektivet som er forankret i modellen.

Ettersom modellen er et uttrykk for den brede forståelsen av fenomenet skriving, som jo skriving som en grunnleggende ferdighet er, blir kultur- og situasjonskonteksten plassert utenfor selve hjulet. Solheim og Matre (2014, s.81) poengterer at man ikke må forveksle skrivehandlingene med gitte sjangre, men at sjangrene og andre tekstnormer finnes i kulturkonteksten.

2.2.2 Vurderingsområder og forventningsnormer

Det er mange elementer i en tekst som skal harmonere for at den skal være funksjonell. Innholdet i teksten må være relevant, oppbyggingen og språkbruken må være tilpasset skrivingens formål, rettskrivingen og ortografien må være god, samt at tekstens utforming må være hensiktsmessig og tiltalende dersom teksten skal kommunisere godt med en leser. Normprosjektet har definert sju vurderingsområder, som inkluderer to kompetansetyper en skriver må mestre: Områdene er *kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, samt tegnsetting og bruk av skriftmediet*. Rettskriving og formverk og tegnsetting regnes som *kodekompetanser*, mens de andre vurderingsområdene regnes som *funksjonskompetanser*. De to første områdene, kommunikasjon og innhold, er mer overordnet knyttet til skrivehandling og skriveformål, mens vi finner de fem siste vurderingsområdene i navet til Skrivehjulet – den skriftlige medieringen, eller "verktøykassa". Alle aktuelle områder skal vurderes hver for seg for å svare på i hvilken grad elevteksten ivaretar skrivehandlingen og formålet med teksten. En slik tilnærming gir et nyansert bilde av elevenes prestasjon, og man vil kunne danne seg et bilde av hva eleven mestrer og hva som er mer utfordrende. Dette er uhyre viktig informasjon for en lærer i arbeidet med å kunne tilpasse skriveundervisningen (Solheim & Matre, 2014, s.81).

Normprosjektets forstudie og første fase gikk ut på å utvikle eksplisitte forventningsnormer for å kunne besvare hva som er rimelig å forvente av skriveprestasjoner hos elever etter fire og syv års skolegang innenfor de ulike ovennevnte syv vurderingsområdene. I denne fasen gikk forskerne i dialog med erfarne lærere, som under dette arbeidet vurderte og samtalte rundt ulike konkrete elevtekster. Vurderingskriteriene er altså skapt på bakgrunn av elevers faktiske prestasjoner, og danner i kombinasjon med tidligere forskning utgangspunkt for en felles

forståelse av hva som er aldersadekvate skriveprestasjoner på to gitte trinn i grunnskolen (Berge et al., 2017, s. 6-7). Forventningsnormene for hva som forventes av elevene etter 4. og 7. årstrinn ligger som vedlegg 1 og 2. Det forankrede funksjonelle synet på skriving kommer til overflaten i vurderingsområdene og forventningsnormene. Vi kan blant annet spore bruken av måtesadverbialet *relevant* ved flere anledninger i kvalitetsnormene. Sindre Dagsland (2015, s. 204) viser også til at ordet *relevant* skal forstås som at det blir opp til læreren å vurdere hva som er *relevant* å se etter i elevtekstene når de får beskjed om å utføre skrivehandlinger i en gitt kontekst. Alle de ulike delkompetansene er, som nevnt i forrige avsnitt, relatert til hverandre. Formålet med skrivingen betraktes som avgjørende for teksters utforming. Hvordan man strukturerer en tekst avhenger av oppgavens tema, sjanger, formål og kontekst (Iversen & Otnes, 2016, s. 119). I tråd med det funksjonelle perspektivet på skriving, vil alle språklige valg bli påvirket av konteksten rundt skrivingen. Elevene vil i samtlige skrivesituasjoner være avhengig av å beherske blant annet rettskriving og tegnsetting, for at tekstene deres skal være tilgjengelig for en leser (Smidt, 2011, s. 10). Oppgaven vil komme tilbake til forventningsnormene i kapittel 3, hvor studiens analysemodell presenteres.

Hittil i teorikapittelet har jeg forsøkt å gjøre rede for hva som ligger i et funksjonelt syn på skriving, samt skissert hvordan dette kommer til syne i Skrivehjulet og Normprosjektet. En slik retning vektlegger språket i bruk og språket som meningsskapende ressurs. Overført til en skolekontekst, skal elevene skape mening i ulike situasjoner gjennom et språklig repertoar. Hva med de skribentene i klasserommet som har norsk som sitt andrespråk? Dette blir utgangspunktet for kapittelets videre gang. I det følgende vil oppgaven redegjøre for ulike aspekter ved å skrive på et andrespråk. Etersom jeg i noen grad skal tilnærme meg elevtekstene gjennom et mellomspråksanalytisk blikk, så vil jeg også redegjøre for hva som ligger i en slik tilnærming. Avslutningsvis vil kapittelet fokusere på noen særtrekk ved det norske språket.

2.3 Å skrive på et andrespråk

Ifølge den britiske lingvistikkprofessoren Ken Hyland (2003) vil det å lære seg å skrive på et andrespråk være et av de mest utfordrende aspektene ved å tilegne seg et andrespråk.

Teorikapittelets første del bekrefter at skriving er et komplekst fenomen som krever at mange delferdigheter mestres. Utfordringene vil som Selj (2008, s. 134) påpeker, naturligvis avhenge av hvor språkkyndig og skriftkyndig elevene er.

2.3.1 Funksjonell skriving fra et andrespråksperspektiv

Andrespråksforskeren María Estela Brisk baserer sitt syn på andrespråksskriving i den systemisk funksjonelle grammatikken til Michael Halliday. I sin artikkel *Learning to Write in the Second Language: K-5* understreker hun at all skriving eksisterer i en kulturkontekst og realiseres i situasjonskonteksten (2011, s.40). Ifølge Brisk vil det å lære seg å skrive på et andrespråk derfor handle om å lære seg hvordan man skal fungere i en ny kultur. Hun skriver; "Culture defines all aspects of the language choices, including topic, relationship with the audience, specific features of the language of written text, as well as structural organization of texts and language features of various genres"(Brisk, 2011, s.44).

Dette samsvarer med Ingri D. Jølbo (2015, s. 131) sitt syn på hva andrespråksskriving krever. Hun uttrykker også at det å lære seg å skrive på et andrespråk innebærer noe mer enn å lære seg det nye språkets ord eller grammatikk. For å kunne skrive på et andrespråk må man også tilegne seg en ny tekstkultur. Elisabeth Selj, dosent i norsk som andrespråk ved UiO (2008, s. 133) viser også til det faktum at minoritets elever gjerne har lest mindre på norsk enn jevnaldrende elever med norsk som førstespråk, og følgelig har de mindre klare sjangerforbilder i sitt repertoar. Både Brisk (2011) og Jølbo (2015) argumenterer for en skriveundervisning med eksplisitt fokus på de ulike aspektene som en andrespråksskriver må tilegne seg.

2.3.2 Allmenne trekk ved skriving på et andrespråk

Å skrive på et andrespråk skiller seg fra førstespråksskriving på flere måter, både strategisk, retorisk og lingvistisk (Silva, referert i Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 51). Dette konkluderer andrespråkprofessoren Tony Silva med på bakgrunn av en gjennomgang av 72 ulike studier som sammenlignet førstespråksskriving med andrespråksskriving. En av forskjellene som påpekes, er at første- og andrespråksskriveren ofte kan ha ulike språkferdigheter. Denne utfordringen peker Berggreen et al. (2012, s. 19) også på, og beskriver at andrespråkelever kan ha i oppgave å "innhente et bevegelig mål". For det første må elever som har norsk som andrespråk lære seg de språkferdighetene som jevnaldrende allerede har tilegnet seg, samtidig som de jevnaldrende også fortsetter å utvikle sitt språk. Dersom vi ser dette i lys av funksjonell språkteori, så vil andrespråkselevenenes repertoar av språklige ressurser kunne avvike fra jevnaldrende som har norsk som sitt morsmål.

De to gruppene kan ha ulike forventninger til skriving. Det kan eksistere forskjeller mellom hvordan de to elevgruppene oppfatter tekstens bruksområde, samt at de kan besitte en ulik forståelse av teksttypers sosiale status. Sammenlikningen viste at det kunne være forskjeller knyttet til hvordan elevene forsto skriverens rolle og tolket mottakerne av teksten (Silva, referert i Berggreen et. al., 2012, s. 52). Hyland (2003, s. 36) viser til at tekstene til andrespråkskrivere er kortere. Selj (2008, s. 144-145) gjør oss oppmerksom på at andrespråktekster inneholder mellomspråkstrekk. Ifølge Berggreen et. al. (2012, s. 51) er det en relativt vanlig oppfatning at det eksisterer vesentlige forskjeller mellom andrespråkskriving kontra førstespråkskriving. Forskjellene kan gjelde skriveren, skriveprosessen og selve tekstproduktene. Noen av ulikhetene er nevnt i avsnittet ovenfor. Dette tatt i betraktning, så er det samtidig viktig å minne om at andrespråkslever utgjør en heterogen gruppe av individuelle skribenter med unike språk- og skriveerfaringer. Elevene vil ha ulike forutsetninger i arbeidet med å skrive meningsfulle tekster, hvorav én av faktorene vil være elevenes språklige ressurser.

2.3.3 Mellomspråk

Mellomspråk eller *innlærerspråk* er de norske termene for begrepet *interlanguage*, som ble introdusert av den amerikanske språkforskeren Larry Selinker i 1972. Begrepet ble innført i forbindelse med lanseringen av hans mellomspråksteori om hvordan andrespråkslæring foregår (Malmo, 2004, s. 434). Termen *mellomspråk* synliggjør at vi snakker om et språk som befinner seg et sted *mellom* morsmålet⁵ og et fullt utviklet målspråk⁶, og skal vise til språklige og psykologiske prosesser som foregår i innlæringen av et andrespråk (Berggreen & Tenfjord, 2011, s. 18). Andrespråksdidaktikeren Gunnbjørn Malmo (2004, s. 434) understreker at mellomspråk verken må bli forstått som et blandingspråk mellom morsmål og målspråk, eller som noen mangelfull utgave av målspråket. Mellomspråk er egne regelbaserte språkssystem, som er unike for alle innlærere (Malmo, 2004, s. 434; Berggreen & Tenfjord, 2011, s. 19). Mellomspråk er altså et eget språk i systematisk utvikling mot målspråket. Helt generelt kan vi si at mellomspråkets utviklingsmønster beveger seg fra et enkelt system til et mer komplekst et, via hypotesedanning. Selinker foreslo å identifisere fem sentrale prosesser i andrespråkslæringen, som omtales som mellomspråkhypotesene. Disse fem hypotesene var

⁵ Morsmål definerer jeg som det språket en lærer først, behersker best, bruker mest og identifiserer seg med. Kunnskapsdepartementet. (1995). NOU: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge. 4.2.1 Hva er morsmål? Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/4.html?id=140256> Larsen-Freeman, D., & Long, M.

⁶ Målspråk er det nye språket vi skal lære.

et forsøk på å identifisere grunnleggende kognitive prosesser som skaper mellomspråk: *overføring fra morsmål, overføring fra undervisning, læringsstrategi (forenkling), kommunikasjonsstrategi og overgeneralisering av regler i målspråket. Fossilering eller forsteining* er også et begrep i Selinkers mellomspråksteori. Dette fenomenet innebærer at enkelte språklige strukturer kan forbli uendret i mellomspråket (Berggreen & Tenfjord, 2011, s. 55).

Berggreen og Tenfjord (2011, s. 29-30) presenterer fem typiske trekk ved mellomspråk i både muntlige og skriftlige tekster hos andrespråksinnlærere. Det første trekket er at mellomspråk i tidlige faser er *enkle*. Denne strukturelle enkelheten kan komme til uttrykk på ulike språklige nivå. Mellomspråk karakteriseres også av å være *ustabile* språk ved at de inneholder trekk som endres over tid. Et tredje karakteristisk trekk, er at mellomspråk er *variable*. Dette er det samme som Berggreen et. al. (2012, s. 25) kaller for *flerformer*, et trekk som innebærer at man blant annet kan finne ulike former for samme ord i en og samme tekst. Videre nevnes *tverrspråklig innflytelse* som et mellomspråkskarakteristikum. Det kan være ulike spor av elevens morsmål i form av enheter, regler eller mønstre. Dette trekket kalles også ofte for *transfer* (Selj, 2015, s. 19). Det siste karaktertrekket ved mellomspråk, er at innlærerne *følger forutsigbare utviklingssteg*. (Berggreen & Tenfjord, 2011, s. 40). Dette innebærer i essens at strukturelle trekk ved målspråket blir lært i bestemte rekkefølger, læringsløyper, hos ulike språkinnlærere uten nevneverdig påvirkning fra hvilket morsmål innlæreren har. Morsmålet kan være én av faktorene som påvirker innlærings*hastigheten*, men de ulike trekkene ved målspråket vil bli lært i samme rekkefølge, selv om det kan være variasjoner i tidsbruken (Malmo, 2004, s. 436).

Ovenfor har jeg gjort rede for hva som ligger i begrepet mellomspråk, og mellomsspråksanalyse. Ved å betrakte elevtekstene med et mellomspråksanalytisk blikk, kan jeg få verdifull informasjon om hvor elevene befinner seg i språkutviklingen. Formålet med en mellomspråksanalyse er å avdekke hva elevene mestrer og hva de ikke mestrer for å få en balansert og riktig oppfatning av elevens daværende språkkompetanse (Malmo, 2004, s. 441). Dette er i tråd med Hilditch og Aarsæther (2008, s. 14), som understreker at målet med en mellomspråksanalyse er å veilede eleven videre i arbeidet med å lære norsk, og derfor skal en slik analyse beskrive alle aspekter ved språket. Dette er også grunnen til hvorfor jeg presiserer at studien i noen grad vil innta et mellomspråksanalytisk blikk.

2.3.4 Norsk som andrespråk – utfordringer og særtrekk ved det norske språket

Det å skulle lære seg å skrive på norsk som andrespråk, vil ikke kun innebære å komme inn i en ny tekstkultur. Det vil også kreve at man skal beherske språksystemer som kan skille seg kraftig fra elevenes morsmål. I den kommende delen vil jeg peke på enkelte språklige utfordringer som blir ansett for å være problematiske for mange andrespråkselever (Malmo, 2004, s. 409). Grunnet oppgavens omfang vil jeg kun fokusere på noen utvalgte trekk ved den norske språkstrukturen som kan være utfordrende. Hvor nært eller fjernt målspråket er fra morsmålet, vil være av betydning for innlæringen. I innlæringen av et nytt språk, vil man alltid bygge videre på den allerede eksisterende språkkunnskapen, som for andrespråkselever i hovedsak vil være morsmålet. Lærere bør derfor etterstrebe å kunne ta utgangspunkt i denne ressursen som morsmålet er for elevene. Dette kan man gjøre gjennom å innta et kontrastivt blikk på det norske språket og elevens morsmål (Malmo, 2004, s.409; Iversen & Otnes, 2016, s. 215). Ettersom jeg i denne studien mangler bakgrunnskunnskap om elevenes morsmål, vil jeg kun komme med små kontrastive drypp i gjennomgangen av det som kan være utfordrende ved det norske språket. Gjennom å vise interesse for elevens morsmål, vil vi også signalisere at vi betrakter elevens førstespråk som en ressurs.

Ortografi

Alfabetiske skriftspråk, som det norske, er en gjengivelse av muntlig språk. I denne gjengivelsen av skriftspråket har man fastsatte regler og konvensjoner for hvordan man skal uttrykke et talt språk skriftlig (Vigrestad, 2015, s. 54). Når man skal tilegne seg skriftspråket i et andrespråk vil det dermed være helt nødvendig å lære seg skriftkonvensjoner. I norsk har vi for eksempel betydningsforskjell mellom kort og lang vokal i uttale. Dette fenomenet har blant annet også bosnisk, kroatisk og serbisk, men her kun i uttale. I det norske skriftspråket uttrykkes dette også skriftlig (Vigrestad, 2015, s. 55). Vokalens lengde uttrykkes på norsk ved indirekte markering, det vil si ved hjelp av konsonantgrafem. Dersom vokalgrafemet skal uttales med lang vokallyd, så etterfølges det av enkelt konsonantgrafem. Motsatt vil et vokalgrafem som skal ha kort vokallyd etterfølges av dobbelt konsonantgrafem. Det eksisterer mange unntak fra denne regelen, blant annet er det en rekke småord hvor kort vokallyd er etterfulgt av enkelt konsonantgrafem. Eksempelvis *vil*, *skal*, *kan* og *man*, og slike unntak fra regelen kan som Vigrestad (2015, s. 55) påpeker naturligvis gjøre innlæringen desto vanskeligere.

Når man skal lære seg et språks ortografi, så spiller graden av ortofoni en viktig rolle. Norsk regnes for å være relativt transparent (Jansson & Traavik, 2017, s. 173). Det betyr at det norske skriftspråket i flere tilfeller har et godt fonem/grafem-samsvar, men også ord som ikke er ortofone (Vigrestad, 2015, s. 56). Norsk inneholder ni vokaler med betydningsforskjell mellom lang og kort vokal, så det egentlige tallet er hele 18 stykker. Alle språk har vokalene *i*, *o* og *a*. Noen har kun disse tre, som er tilfelle i noen varianter av arabisk. Det vanligste er at språk har fem vokaler. Noen har flere. De særegne "norske" vokalene er *y*, *ø*, *æ* og *u* (Malmo, 2004, s.412-413). I lys av stor vokalvariasjon i ulike språk, kan vi forstå at norske vokalgrafemer kan være utfordrende å lære seg. Vanlige feiltyper kan være utelatelse eller innsetting av vokalgrafemer og forveksling av vokalgrafemer. De vanligste forvekslingene av vokalgrafem er forbyttning mellom *e* og *i*, *o* og *å*, og *e* og *a* (Vigrestad, 2015, s. 56). En annen vanlig sammenblanding er vokalgrafemene *i* og *y* (Malmo, 2004, s. 413). Det er også store variasjoner mellom språk når det gjelder antall *konsonanter*. På norsk har vi rundt 30 konsonanter, men antallet kan påvirkes av dialekt. Konsonantlydene byr sjeldent på samme problemer som vokaler, men aspirasjon kan være et ukjent fenomen i noen språk, og resultere i forveksling mellom *b/p*, *d/t* og *g/k* i både muntlig og skriftlig sammenheng (Malmo, 2004, s. 414-415). De komplekse *konsonantforbindelsene* er et annet særtrekk ved det norske språket. Det er relativt uvanlig å kunne ha konsonantgrupper både i opptakt og koda, slik som vi har i norsk. Vietnamesisk har ingen konsonantgrupper, mens eksempelvis tyrkisk, urdu og arabisk kan ha mange konsonanter i koda, men kun én i opptakt (Mac Donald & Ryen, 2008, s. 226). Elever med morsmål som ikke tillater konsonantgrupper i opptakt, kan benytte seg av strategier som konsonantstryking og ulike former for vokalinnskudd i innlæringsperioden (Malmo, 2004, s. 416-417).

Morfologi

Med kunnskap om grunnleggende forskjeller mellom analytiske og syntetiske språk kan det være enklere for en lærer å forstå feiltypene som elevene gjør, samt gjøre læreren i stand til å kunne forklare for eleven hva som er årsaken til feilene. Språktypologisk representerer vietnamesisk og tyrkisk to ytterpunkter. Førstnevnte er et analytisk språk, som innebærer at man ikke bøyer ordene. Istedenfor å bøye ord, benytter man egne funksjonsord eller plasserer ord i bestemte forhold til hverandre. I lys av dette kan vi forstå at bøyningssendelser kan være utfordrende dersom man har et analytisk morsmål. Tyrkisk er et syntetisk språk, hvor ordene i stor grad vil endres ut fra funksjon. Her kan man legge til flere bøyningssendelser på ett ord med ulike funksjoner. De fleste språk er ikke enten eller, men vil inneholde både analytiske

og syntetiske trekk (Mac Donald & Ryen, 2008, s. 226-228). Norsk defineres som et svakt syntetisk språk, og har dermed både analytiske og syntetiske trekk. På norsk uttrykkes mange forhold ved hjelp av bøyning, men vi finner også et godt utvalg av funksjonsord, som eksempelvis preposisjoner, determinativer, konjunksjoner og subjunksjoner (Malmo, 2004, s.421).

Både bruk og bøyning av *substantiv* er en vanlig utfordring i innlæring av norsk.

Samsvarsbøyning i substantivfraser er et særegent trekk. En annen vanlig utfordring ved substantiver er det grammatiske kjønnet. Norsk har i all hovedsak⁷ tre kjønn uten klare definerte regler på hva som avgjør ordets genus. Polsk er et annet språk med tre genus, men en rekke språk har kun maskulin og femininum, og noen språk mangler genus. På bakgrunn av dette kan vi forstå at genus er et språktrekk som oppleves komplisert for svært mange, uavhengig av morsmål (Mac Donald & Ryen, 2008, s. 30). Bruk av ubestemt artikkel, numerus, bestemthetsbøyning (også dobbelbestemmelse), og bruken av bestemthet (ukjent og kjent informasjon som kohesjonsmekanisme) er andre aspekter ved substantivet som kan være utfordrende. I tillegg til nevnte aspekter, kan vi på norsk danne sammensatte substantiv (Mac Donald & Ryen, 2008, s. 229-235).

Også når det gjelder *verbalsystemet* kan man med ganske stor sikkerhet regne med at det er forskjeller mellom elevens morsmål og norsk. Ulikhetene kan arte seg i antall former, bruk av formene, samt hva verbene uttrykker. I mange språk er det verbets aspekt som er det viktigste, mens vi på norsk primært er opptatt av å uttrykke handlingens tid. For å kunne uttrykke dette, benytter vi en rekke tempusformer. Noen har bøyningssendelser, mens andre tempusformer uttrykkes ved hjelpeverb. Ettersom vi på norsk har flere tempusformer for å uttrykke både fortid og fremtid, kan det være vanskelig å velge det korrekte alternativet (Mac Donald & Ryen, 2008, s. 237-238).

Syntaks

Norsk har en ganske fast *ordstilling*. Hovedstrukturen er SVO, selv om man kan avvike fra denne rekkefølgen i varierende grad. Denne setningsstrukturen gjelder også for de andre germanske språkene, de romanske språkene, vietnamesisk, kinesisk og thai. En annen setningsstruktur kan være SOV, som er tilfellet i tyrkisk, hindi, tamil og urdu. VSO er en

⁷ Foruten i Bergen.

tredje rekkefølge, som blant annet finnes i standard arabisk. En av årsakene til at det kan være utfordrende å tilpasse seg den norske ordstillingsrekkefølgen, er at norsk ikke er et konsekvent SVO-språk. En normalsetning følger dette gitte mønsteret, men idet vi plasserer et annet ledd enn subjektet i forfeltet, vil subjektet komme etter det finite verbalet, som står som andre ledd i helsetningen. Dette fenomenet kalles *inversjon*. Dette er en følge av V2-regelen, som sier at det finite verbalet nokså regelfast kommer på leddplass nummer to i norske setninger (Malmo, 2004, s. 426-427). Språktrekk som kan by på problemer når det gjelder setningsstrukturen er V2-regelen, subjektstvang og inversjon (Mac Donald & Ryen, 2008, s. 245-249). Inversjonsfeil er en relativt vanlig feiltype, som enten kan forklares ved overføring fra morsmålsstruktur, eller en overgeneralisering av SVO-strukturen (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, s. 103). I tillegg kan plassering av setningsledd i leddsetninger være utfordrende og føre til at elever overfører helsetningenes leddrekkefølge til også å gjelde for leddsetninger (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, s. 104). Det siste jeg vil belyse i denne språktypologiske framstillingen, er plassering av *nektingsadverbialet ikke*. Plassering av adverbialer kan generelt være utfordrende, men nektingsadverbialet oppleves særlig problematisk. Bakgrunnen for dette er at også her er ikke regelen konsekvent. Hovedregelen er at <ikke> plasseres *etter* det bøyde verbalet, men det som kompliserer regelen er at vi i leddsetninger plasserer nektingsadverbet *foran* verbalet. En annen forklaring til hvorfor nekting er et problemområde for mange, er at nekting uttrykkes på svært varierende måter innenfor ulike språk. Det vanligste er å ha preverbal nekting (Malmo, 2004, s. 428).

Når man skal bedømme andrespråkelevers språkbruk fra et grammatisk perspektiv, kan man fort konkludere med at de snakker og skriver feil. Da er det viktig å være klar over at de feilene som elevene ofte gjør ikke er tilfeldige, men kommer som et resultat av hypotesedanning, jamfør den tidligere nevnte mellomspråksteorien. For best mulig å kunne hjelpe elevene på veien mot en full beherskelse av det norske språket, må vi kunne identifisere de språklige utfordringene og vite hvordan vi kan hjelpe eleven videre i læringslandskapet- aller helst med et kontrastivt utgangspunkt.

3 Materiale og metodiske tilnærminger

Innledningsvis beskrives Normprosjektets datamateriale, som er grunnlaget for utvelgelse av elevtekster i denne studien. Kapittelet vil også redegjøre for og begrunne utvalgsriterier og metodiske tilnærminger i lys av oppgavens problemstilling. Avslutningsvis beskriver jeg hvordan studien skal tilnærme seg materialet ved å redegjøre for analyseverktøyet.

3.1 Normprosjektets materiale og mitt materiale

Materialet som ligger til grunn for denne studien er hentet fra Normprosjektets digitale tekstkorpus, som består av over 5000 elevtekster skrevet av elever på 3., 4., 6. og 7. årstrinn i perioden 2012-2014 (Berge & Skar, 2015). Elevtekstbasen er nå tilgjengelig for forskning og undervisning via Universitet i Oslos tekstdatabase. Elevtekstene er skrevet i ulike skolefag med varierende formål, og samtlige av de seks skrivehandlingene; å beskrive, å overbevise, å reflektere, å samhandle, å forestille seg, og å utforske, er representert i tekstkorpuset. Korpuset muliggjør å søke etter avgrensede variabler som klassetrinn, morsmål, skrivehandling, elevnummer, speilvending, skole, versjon, kategori og målform. Man kan også søke etter ord og enkelte grammatiske kategorier. Det inneholder med andre ord et mangfoldig tekstmateriale, som åpner for ulik tekst- og språkjakt. Denne studiens problemstilling jakter på andrespråkselevs skrivekompetanse i tre ulike skrivehandlinger, og det legger føringer for utvelgelsen av aktuelle elevtekster.

3.1.1 Utvalgsriterier og refleksjoner omkring materialvalg i min studie.

For å kunne besvare problemstillingen min gjennomførte jeg det som Thagaard (2011) definerer som et selektivt utvalg, i tråd med følgende kriterier:

- Elevene skulle ha norsk som andrespråk.
- Tekstene skulle være skrevet av elever på 6. årstrinn.
- Det skulle være flere skrivehandlinger representert hos hver elev.
- Elevene skulle ha svart på samme oppgavetekst innenfor de ulike skrivehandlingene.
- Tekstene skulle være skoletekster.

Det første kriteriet er en selvfølge, ettersom jeg i denne studien ønsker å studere elever som har norsk som sitt andrespråk. Det betyr i praksis at tekstene må være skrevet av elever som har krysset av i rubrikken "annet morsmål enn norsk". Det eneste kriteriet for andrespråkskategorisering i Normprosjektet, er hvorvidt eleven har et annet morsmål enn

norsk. Ettersom datamaterialet i Normprosjektet kun er kategorisert på bakgrunn av ovennevnte kriterium, er jeg uten eksakte bakgrunnsopplysninger som eksempelvis informasjon om botid i Norge, enkeltvedtak for særskilt norskopplæring osv. Kategoriseringen fanger heller ikke opp hvorvidt elevene kan betegnes som suksessivt tospråklige eller simultant tospråklige (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 151).

Jeg valgte tekster på 6.årstrinn, fordi kravene til skriveferdigheter på mellomtrinnet er langt større enn på småskoletrinnet. Dette kommer til uttrykk både via kompetansemålene i læreplanen og i forventningsnormene i Normprosjektet. Overgangen til mellomtrinnet blir for noen elever så stor at man snakker om "the fourth grade slump", som vi på norsk kan oversette til "fjerdeklassedumpa". I faglitteraturen er dette uttrykket vanligvis koblet til leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever, men som Hilde Traavik (2014, s. 88) påpeker er det også grunn til å tro at dette gjelder for skriving.

Valget om å undersøke mer enn én skrivehandling har flere årsaker. Hovedgrunnen er at en slik tilnærming trolig vil danne et mer nyansert og helhetlig bilde av elevenes skrivekompetanse. Wenche Vagle understreker i *Ungdommers skrivekompetanse*, at det er allmenn enighet i skriveforskningsmiljøene om at reliabiliteten i skriveprøver bare kan styrkes ved at kravet til antallet vurderingssituasjoner økes, og at samme skribent prøves i kvalitativt ulike typer skriving (Berge et. al., 2005, s.102). Lars Sigfred Evensen (2010, s. 22) diskuterer gyldighetsaspektet ved vurdering av elevers skrivekompetanse, og argumenterer for en nødvendig bevissthet om man faktisk vurderer det man vil vurdere. I lys av hva fenomenet skriving er, og den sammensatte kompetansen som skrivekompetanse er, blir det nok et argument for viktigheten av å vurdere hvordan elevene presterer i mer enn én skrivehandling for å kunne si noe om skrivekompetansen. De ulike semiotiske ressursene, kodekompetansene, som eleven er avhengig av å mestre for å realisere skrivingen, må leses i lys av de aktuelle skrivehandlingene ettersom de vil ha ulik relevans og vekt i lys av skrivingens formål. Ettersom denne studien ønsker å undersøke to elevers skrivekompetanse, så vil det også etter min mening bli for snevert å kun undersøke én tekst i én skrivehandling. Det kan også være interessant å se om elevene mestrer enkelte skrivehandlinger bedre enn andre, noe vi vet at blant annet KAL-undersøkelsen har avdekket (Berge et.al., 2005). For å få et bilde av elevenes mest mulig helhetlige skrivekompetanse valgte jeg tre skrivehandlinger som representerer et spekter av alt det som skriving kan brukes til, og som til sammen kan

forsøke å avdekke bredden i skrivekompetansen til elevene. Dette vil bli redegjort for under kapittel 3.1.2, hvor jeg presenterer elevtekstene.

Det fjerde kriteriet er relatert til selve oppgaveteksten. Bakgrunnen for dette valget er forankret i forskning som avdekker betydningen av skriveoppgavene, og hvilke føringer de legger for elevenes skrivning (Otnes, 2015; Smidt, 2010). For å isolere skriveoppgavene som en potensiell forklarende faktor for ulike prestasjoner, så tar tekstene utgangspunkt i samme skrivebestilling der også skrivehandlingen er signalisert. Elevtekstene er dermed resultat av samme klasseromskontekst. Ettersom de ulike tekstene skal være sammenlignbare, er det en forutsetning at de er skrevet ut fra samme oppgave og ytret gjennom samme skrivehandling.

Tekstkorpuset åpner for at man kan velge om tekstene er skrevet i prosess, eller som skoletekster. Jeg valgte å se igjennom både inngangstekster og skoletekster, som begge er tekster uten lærerrespons. Det var et poeng å ikke ta med tekster som er skrevet etter veiledning fra lærer, ettersom denne studien selv ønsker å analysere tekstene på jakt etter styrker og svakheter.

3.1.2 Elevtekstene

Utvalgsriteriene styrte i stor grad valg av materialet. I første omgang var det variablene morsmål, klassetrinn og kriteriet at teksten skulle være uten lærerrespons, som selekterte. Deretter bestemte jeg meg for at én av skrivehandlingene skulle være overbevisende, ettersom dette ifølge mange studier har vært en skrivemåte som elever har funnet utfordrende (Berge et. al., 2005; Igland, 2007; Skjelten, 2013). Det medførte at fra å ha 77 av 5196 tekster som potensielt materiale, så begrenset mulighetene seg til å gjelde åtte elever og deres tekster. Ettersom jeg ville at elevene skulle ha besvart den samme skrivebestillingen, så sto jeg igjen med to elevgrupper av tre elever. Det var kriteriet om å ha begge kjønn representert, som fikk det siste avgjørende utfallet. Da sto jeg igjen med tre elever, og skrivehandlingene overbevisende, beskrivende, forestillende, reflekterende og utforskende. Skrivehandlingen *å beskrive* ble valgt på bakgrunn av at dette er en skrivehandling som er mye brukt i skolen (Skjelbred, 2014, s.76). Sammen med skrivehandlingen *å reflektere*, kan kombinasjonen av de tre skrivehandlingene representere et spekter av alt som skriving kan brukes til. De tre skrivehandlingene har tre ulike orienteringer, jamfør Skrivehjulet (Berge, 2014; Solheim & Matre, 2014).

Jeg gjorde et strategisk utvalg med tanke på studiens problemstilling, samt ovennevnte kriterier og endte i første omgang opp med følgende materiale:

- Studien har tre informanter på 6.trinn, hvorav to er gutter og ei er jente.
- Elevene går på samme skole, og har bokmål som målform.
- Hver elev har skrevet én tekst hver innenfor de tre ulike skrivehandlingene; å beskrive, å overbevise og å reflektere.

Da jeg var ferdig med elevtekstanalysene fikk jeg erfare at materialet var for voluminøst og uhåndterbart. I dialog med veileder, bestemte jeg meg derfor for å avgrense materialet fra tre til to elever. Tabellen nedenfor viser en oversikt av studiens informanter og tekstmateriale. Jeg velger å kalle elevene for "elev 1" og "elev 2".

Elev	Kjønn	Å beskrive	Å overbevise	Å reflektere
Elev 1	gutt	x	x	X
Elev 2	jente	x	x	X

Tabell 1: Skjematisk fremstilling av elever og skrivehandling

Elevtekstene i dette materialet er svar på tre ulike skriveoppdrag, som er presentert i tabellen nedenfor.

Skrivehandling	Oppgavetekst
Beskrive	"Du skal beskrive hva kortspillet poker er. Du skal forklare hvilke pokerhender man kan få, og hvilke alternativer som kan dukke opp i løpet av spillets gang. Du skal si noe om hvilke sannsynligheter som kan medføre at du øker sjansen for å vinne et spill".
Overbevise	"Skriv en tekst på minimum en håndskrevet A4-side, der du argumenterer for hvorfor din gruppes katapult burde ha vunnet katapultkonkurransen i design".
Reflektere	"Norge er et av verdens rikeste land. Likevel lever ca. 100.000 barn i Norge under fattigdomsgrensa. Det vil si at familien må klare seg med mindre enn 10.000 i måneden. Skriv en tekst om hvordan du tror det oppleves å være barn i en norsk familie som lever under fattigdomsgrensa".

Tabell 2: Skjematisk fremstilling av skrivehandling og oppgavetekst i materialet.

Som det kommer fram av tabellen ovenfor, så er skriveoppdragene innenfor de ulike skrivehandlingene varierte, og stiller derfor ulike krav til elevene. Oppgavene vil bli kommentert i forkant av elevtekstanalysene i kapittel 4.

3.2 Metodisk tilnærming

3.2.1 En hermeneutisk og kvalitativ lesing av elevtekstene

Vitenskapsteorien som ligger til grunn for min studie, er en hermeneutisk forståelse av å lese og vurdere elevtekster. Hermeneutikk er i essens å forstå menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Det bygger også på et prinsipp hvor delene må forstås i lys av helheten (Thagaard, 2011, s. 39).

Vurderingsområdene i Normprosjektet inviterer til en slik lesning, hvor svakheter på ett område kan utjevnes av styrker på andre områder, ettersom det er helheten som gjelder.

Denne studien har en kvalitativ tilnærming, hvor metoden for å besvare problemstillingen er elevtekstanalyse. Jeg ønsker å nærlese hvordan tre elever presterer i lys av Normprosjektets vurderingsområder og forventningsnormer. Vurderingsområdene og forventningsnormene er operasjonalisert og tydelige for å sikre et tolkningsfelleskap av skrivekompetanse. Jeg vil tilnærme meg tekstene i tråd med en hermeneutisk forståelse, hvor jeg først vil lese teksten i sin helhet, før jeg beveger meg inn på samtlige aspekter av tekstens makro- og mikronivå med vurderingsområdene som bakteppe. Bakteppet vil selvsagt være styrende for hva jeg ser ut i tekstene. Gjennom en slik tilnærming vil jeg dermed få et bilde av hvordan elevene presterer på de ulike delkompetanseområdene, noe som til sammen vil kunne gi meg et bilde av den samla skrivekompetansen innenfor hver av de tre skrivemåtene; å overbevise, å beskrive og å reflektere. Grunnlaget for studiens helhetlige tekstanalyse, er vurderingsområdene og forventningsnormene for 4. og 7. årstrinn, hvor jeg vil undersøke hva elevene mestrer og hva som synes å være utfordrende.

3.3 Studiens analysegrunnlag

Som analyseverktøy vil jeg benytte meg av vurderingsområdene i Normprosjektet med tilhørende forventningsnormer. Halliday (1998) sine tre variabler felt (innhold), relasjon (kommunikasjon) og mediering (tekstopbygging og språkbruk) er aktuelle referanser i analyseverktøyet. Nærlesingen av elevtekstene vil i noen grad også innta et mellomspråksanalytisk blikk.

3.3.1 Min analysemodell

Som nevnt tidligere er forventningsnormene et uttrykk for hva man kan forvente etter fire og syv års opplæring (Solheim & Matre, 2014). Det må presiseres at forventningene er et uttrykk for det tredje nivået, M3, av fem mulige grader. Denne studiens elever på 6. årstrinn bør derfor være på vei til å skrive i samsvar med forventningsnormene som gjelder for 7. årstrinn. Etter å

ha lest gjennom elevtekstene, mistenkte jeg at det vil være enkelte forventningsnormer for 4.årstrinn som elevene fremdeles ikke mestrer. På bakgrunn av dette inntrykket, tidligere forskning og særtrekk ved den norske språkstrukturen, har jeg gjort noen justeringer av det originale analyseverktøyet for 7.årstrinn. Justeringene består av enkelte implementerte forventningsnormer fra 4.årstrinn inn i tabellen for hva som er forventet av skrivekompetanse etter 7.årstrinn. De implementerte forventningsnormene er understreket i den opprinnelige tabellen for hva som er forventet av skrivekompetanse etter 4.årstrinn (vedlegg 1). Det er i tillegg gjort noen endringer under vurderingsområdet *Bruk av skriftmediet*, på bakgrunn av denne studiens relevans. Elevtekstene er i utgangspunktet håndskrevet, og består kun av verbalspråk.

Vi ser i tabellen nedenfor at det er ambisiøse forventninger til skrivekompetanse. Dette synspunktet deler også Iversen (2014, s. 50) i sin studie.

Vurderingsområde	Hva blir vurdert:	Skriveren skal kunne:
1. Kommunikasjon	I hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.	-Bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte. -Innta relevante skriveprosesser og kunne veksle mellom ulike relevante skriveposisjoner -Vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere.
2. Innhold	Om det som teksten handler om er relevant og utdypet.	-Presentere egne og andres forestillinger, erfaringer og synspunkter på en utdypet måte -Presentere og utdype et innhold som er tematisk relevant, for eksempel for det fagområdet man skriver om -Tilpasse mengden av innhold til det teksten handler om
3. Tekstopbygging	Tekstens overordnede komposisjon, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.	-Sette sammen teksten med en innledning, hoveddel og avslutning. -Skape tematisk sammenheng i de ulike delene av teksten. -Mestre ulike måter å strukturere tekster på. -Komponere teksten på en formålstjenlig måte (f.eks. sjanger). -Mestre avsnitt som organiseringsprinsipp. -Bruke varierte koplingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten.

4. Språkbruk	Ordvalg, setningsbygning og stil.	<ul style="list-style-type: none"> -Bruke fullstendig fortellende setninger, spørre- og bydesetninger. -Ha noe variasjon i begynnelsen av setninger. -Bygge opp komplekse og varierte setninger. -Bruke et relevant, variert og presist ordforråd, også fagbegreper. -Bruke en relevant språklig stil. -Bruke varierte språklige virkemidler.
5. Rettskriving og formverk	I hvilken grad eleven behersker reglene for korrekt skriftlig bokmål eller nynorsk.	<ul style="list-style-type: none"> -Samskrive sammensatte ord. -Bruke stor forbokstav i egennavn og i ny setning etter punktum. -Mestre ikke lydrette-pronomen og spørreord. -Mestre bruk av dobbelt konsonant i vanlige ord. -Mestre bøyingsverket i bokmål eller nynorsk. -Mestre ortografisk skriving. -Mestre skillet mellom og/å og da/når.
6. Tegnsetting	Om skriveren behersker de formelle reglene for bruk av skilletegn.	<ul style="list-style-type: none"> -Mestre bruk av punktum, utropstegn og spørsmålstegn. -Bruke komma ved oppramsing. -Bruke komma foran "men". -Mestre bruk av kolon, parantes og bindestrek. -Bruke komma mellom helsetninger. -Bruke komma etter leddsetninger.
7. Bruk av skriftmediet	Grafisk utforming og håndskrift.	<ul style="list-style-type: none"> -Markere mellomrom mellom ord tydelig. -Bruke leselig håndskrift. -Markere overskriften grafisk. -Markere avsnitt grafisk.

Tabell 3: Min justerte tabell (ordinær 7.årstrinn med noen implementerte forventingsnormer fra 4.årstrinn).

3.4 Forskningsetiske utfordringer, overførbarhet og gjennomsliktighet

Normprosjektet har fått godkjenning av NSD. I Normprosjektets tekstkorpus er det kun oppgitt informasjon om elevenes kjønn, klassetrinn, og hvorvidt de har norsk som morsmål eller ei, men utover dette har man ikke mulighet til å innhente mer informasjon om elevene som har skrevet tekstene. Jeg har ingen informasjon om elevenes morsmål, botid i Norge, tidligere skoleerfaring, eller om de har fulgt særskilt norskopplæring. I mangel på slike betydningsfulle opplysninger har jeg bare gjort meg antakelser relatert til elevens førstespråk og hvilken påvirkning det kan ha på elevens skriving på norsk. Studiens formål er ikke å

generalisere, men heller å peke på noen tendenser på tvers av elevenes morsmål.

Andrespråkselever er en sammensatt heterogen gruppe. For å øke oppgavens etterprøvnbarhet, så har jeg lagt ved elevtekstene. Jeg har valgt å transkribere tekstene, og har i dette arbeidet skrevet direkte av tekstoriginalen. Jeg har vært tro mot bruken av store og små bokstaver, samt avvik fra normerte grammatikkregler, ettersom det har en betydning for ordbilde, som er ett av elementene i analysen. Jeg bruker samme linjesystem som elevene bruker i sin tekst, og har nummerert linjene for å gjøre henvisningene til tekstene tydeligere. De transkriberte tekstene er limt inn i forkant av analysene. Jeg har forsøkt å være gjennomsiiktig i samtlige prosesser, blant annet gjennom grundige beskrivelser av overveielser og tilnærminger.

4 På jakt etter skrivekompetanse- analyse og diskusjon

Seks elevtekster skrevet innenfor tre ulike skrivehandlinger utgjør materialet i denne studien, som har som hensikt å etablere en forestilling om hvordan studiens to andrespråkselever presterer innenfor de tre skrivehandlingene. Analysene vurderer og drøfter elevenes prestasjoner innenfor den enkelte skrivehandling i lys av vurderingsområdene i Normprosjektet. De enkelte analysene legger grunnlaget for drøftingen av noen sentrale tendenser avslutningsvis.

Samtlige seks elevtekster er presentert i sin helhet, og den transkriberte utgaven av teksten er limt inn i forkant av analysen. Dette er gjort for å etterstrebe at studien er gjennomsluktig. De håndskrevne, originale tekstene ligger som vedlegg 3 og 4. Alle elevtekstene analyseres etter samme struktur, som er Normprosjektets syv vurderingsområder. Til grunn for analysene ligger som nevnt tidligere mine noe justerte forventningsnormer (mitt vurderingsverktøy, beskrevet i seksjon 3.3.1). Jeg vil i tillegg i noen grad tilnærme meg tekstene med et mellomspråksanalytisk blikk. I dette legger jeg at jeg vil se etter mellomspråkstrekk i elevtekstene. Tabellen nedenfor viser til hva som vurderes innenfor de ulike tekstlige og språklige områdene.

Vurderingsområde	Hva blir vurdert:
Kommunikasjon	I hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.
Innhold	Om det teksten handler om er relevant og utdypet.
Tekstopbygging	Den overordnede komposisjonen i teksten, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.
Språkbruk	Ordvalg, setningsoppbygging og stil.
Rettskriving og formverk	I hvilken grad eleven mestrer reglene for korrekt bokmål.
Tegnsetting	Om skriveren mestrer de formelle reglene for bruk av skilletegn.
Bruk av skriftmediet	Den grafiske utformingen og håndskrift.

Tabell 4: Normprosjektets vurderingsområder

Som det kommer fram av tabellen, så har hvert vurderingsområde fokus på ett aspekt ved skriving, det gjør at en slik tilnærming til tekstene sikrer at kvaliteter kan ses uavhengig av andre aspekter ved teksten.

4.1 Skrivehandlingen å beskrive

Å beskrive er en det-orientert skrivehandling. Når man beskriver så gjengir man på en presis og hensiktsmessig måte hvordan noe eksempelvis ser ut, virker eller henger sammen. I mange sammenhenger er dette for å organisere og strukturere kunnskapsstoff (Solheim & Matre, 2014, s.80).

De to første elevtekstene i min studie er svar på følgende skrivebestilling;

"Sannsynlighetsberegning. Du skal beskrive hva kortspillet poker er. Du skal forklare hvilke pokerhender man kan få, og hvilke alternativer som kan dukke opp i løpet av spillets gang. Du skal si noe om hvilke sannsynligheter som kan medføre at du øker sjansen for å vinne et spill".

Som vi ser ut av oppgaveformuleringen, mottar elevene ulike instruksjoner til innholdsmomenter. Skriveoppgaven sier ingenting om formålet i form av hva teksten skal brukes til, eller hvem som er mottakerinstans. Språkhandlingen får elevene oppgitt, som er å beskrive. Skriveoppgaven er av den typen som ifølge Otnes (2015, s.251) henvender seg til eleven som elev, i den betydning at oppgaven er en oppfordring til å dokumentere kunnskap.

4.1.1 Elevtekstanalyse - elev 1

Elev 1 er en gutt som har skrevet en tekst bestående av 33 linjer, uten avsnittsmarkering.

Originalen finnes i vedlegg 3.

1. Poker	18. kort. Man kan få forselige
2. Poker er et kortspill dær	19. alternativer for eksempel
3. man får delt ut to kort	20. må man sammenligne dine kort
4. på honda også blir det	21. og de kortene som er på
5. delt ut tre kort på	22. bordet alternativene avhenger
6. bordet. Så ser man om	23. av vaslags kort man har
7. man har gode poker	24. vis man har Ikke noe eller
8. hender vis man har det	25. dålig alternativ pleier man
9. så sier man sjek. vis du	26. å kaste seg eller vis man
10. Ikke har gode kort banker	27. har gode kort spiler man
11. man på bordet. vis du sier	28. til slut. Jo mindre spillere
12. sjek går du videre i spilet	29. til slut jo større sansynlighet
13. og to nye kort blir	30. har man til å vinne. Andre
14. lagt ut. i poker hender kan	31. spillere han nare deg og da
15. man få, Royal FLush, Stright	32. er det mindre sansynlighet
16. FLush, Fire Like, Hus, FLush, Stright,	33. for at du vinner
17. tre like, to par, ett par, og Høyt-	

Figur 3: Elevtekst 1 innenfor skrivehandlingen «å beskrive»

Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Det er tydelig for en leser at denne teksten handler om fenomenet poker, i form av både overskrift og innhold. Teksten er det-orientert, og forfatteren er skjult i teksten, noe som kjennetegner yringer realisert gjennom en beskrivende skrivehandling. Eleven beskriver altså fenomenet poker på en objektiv måte. Vi finner tilfeller av pronomenene <man> og <du> med allmenn betydning, som viser at eleven henvender seg på en nøytral måte til en mottaker.

Vurderingsområde 2: Innhold

Innholdet i teksten er tematisk relevant, og beskrivelsene er hensiktsmessige. Eleven gir i varierende grad et nyansert bilde av kortspillet. Han starter med å beskrive det han anser som det grunnleggende ved kortspillet. Deretter ramser han opp alternative pokerhender, riktig nok i rangert rekkefølge, men han uttrykker ikke at ordenen representerer en gradering. Vi gis heller ikke innblikk i hva de ulike pokerhendene representerer, noe oppgaveteksten ber om gjennom instruksjonen "forklar hvilke pokerhender man kan få". Eleven viser så igjen til at spilllets alternative gang avhenger av samspillet mellom spillerens kort på hånda og kortene som er plassert på bordet. Her repeteres noe av det han skriver innledningsvis. Avslutningsvis redegjør han for hva han mener kan øke og minske sannsynligheten for å vinne i kortspillet.

Eleven kommer med en essensiell logisk beskrivelse, hvor han skriver: "Jo mindre spillere til slutt jo større sannsynlighet har man til å vinne"(28-30)⁸.

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Eleven begynner direkte på beskrivelsen av kortspillet (1-14), deretter ramser han opp de ulike pokerhendene (14-18), for så å gi en beskrivelse av potensielle utfall i spillets gang (18-28), før han avslutningsvis redegjør for hva som kan påvirke sannsynligheten for å vinne (28-33). Teksten består av ett langt avsnitt, men er logisk inndelt etter ovennevnte kategorier. Dette er en formålstjenlig måte å strukturere en beskrivende tekst på, hvor hensikten er å belyse ulike aspekter ved et emne. Vi ser at de ulike innholdsmomentene i skrivebestillingen fungerer som en struktur i teksten. Det er en tematisk sammenheng i teksten, noe ulike semantiske kjeder bekrefter. Enkle repeterende kjeder, er med ordet <poker>, <kortspill> eller <man>. En mer kompleks kjede er samtlige ord knyttet til pokerterminologien, som gjennomstrømmer hele teksten. Teksten har ingen tydelig avslutning.

Eleven har benyttet seg av ulike koblingsmarkører for å binde sammen setninger: "Poker er et kortspill dær man får delt ut to kort på honda også blir det delt ut tre kort på bordet". Her hvor eleven bruker <også> for å koble setningsenhetene sammen, mistenker jeg at han egentlig mener å skrive <og> og <så> hver for seg. Begge konjunksjonene er vanlige koblingsmarkører når man ønsker å legge til informasjon, samt beskrive et hendingsforløp (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, s.113-117). Teksten inneholder den additive markøren <for eksempel> når eleven skal utdype innholdet ved å eksemplifisere (20-21). Han benytter koplingsmarkøren <eller> når han skal uttrykke alternativ. Teksten inneholder også hyppig bruk av de kausale koblingsmarkørene <vis> (egentlig <hvis>), for å vise til betingelser, og konjunksjonen <så>, for å vise til årsaks-virkningsrelasjoner. Ved et par tilfeller i teksten mangler det setningskobling, som påvirker tekstens koherens. Eksempelvis her, hvor den additive koblingsmarkøren <og> mangler: "Så ser man om man har gode poker hender vis man har det så sier man sjek"(6-9). Teksten viser at han i de fleste tilfeller tar i bruk ulike, relevante koblinger for å skape sammenheng mellom setningene.

⁸ Linjenummer er markert slik, for eksempel: linjenummer 1 i elevteksten, er markert slik (1) i analysene.

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Eleven skriver i presens og presens futurum, som er hensiktsmessig når man skal beskrive et spill. Teksten inneholder en rekke komplekse helsetninger, og han har også flere leddsetninger. De fleste leddsetningene er adverbiale leddsetninger, som han benytter for å vise til betingelser. I teksten finner vi også ledd-delsetning (21) og nominal leddsetning (33). Eleven viser at han benytter V2-regelen korrekt, og har inversjon ved flere tilfeller. Nektingsadverbialet er plassert feil i linje 24, her skal <ikke> plasseres før det finitte verbalet, ettersom det er en leddsetning. Eleven mestrer dette i linje 10, så det kan antas at dette ikke er noen gjennomgående feil. Teksten inneholder mange sidestilte helsetninger bundet sammen ved hjelp av konjunksjoner. Denne graden av sideordning gir teksten et muntlig preg. Vi finner noe variasjon i begynnelsen av setningene, men eleven velger ved flere tilfeller å plassere de adverbiale leddsetningene i forfeltet, noe som gir teksten et noe gjentakende preg. Eleven har brukt flere begreper fra pokerterminologien, og har et ordforråd som passer til temaet: <poker>, <kortspill>, <honda>, <bordet>, <poker hender>, <sjek>, <spillere> og <sansynlighet> m.fl. Eleven definerer et fåtall av disse, så leseren må ha en del forkunnskaper for å forstå alt i teksten.

Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Eleven skriver flere ord lydrett og riktig, men teksten inneholder noen avvik. Han skriver blant annet <dær> for <der> og <honda> for <hånda>. Her ser vi en forveksling av vokalgrafem, som regnes som en relativt vanlig feiltype (Vigrestad, 2015, s.56). Eleven mestrer å få med det stumme konsonantgrafemet <d> i <hånda>. Vi finner tilfeller av både særskrivingsfeil og samskrivingsfeil i teksten. Eleven skriver <poker hender> for <pokerhender>, men vi finner også tilfeller hvor eleven skriver det sammensatte substantivet <kortspill> riktig. Det kan virke som om eleven er i en fase hvor han skal finne ut av dette språktrekket. Teksten inneholder også samskrivingsfeil, hvor eleven skriver <vaslags> for <hva slags>. Ifølge Berggreen et.al. (2012, s.75) er slike feilvurderinger av hva som hører sammen i ordet, svært utbredt blant andrespråkselever. Denne eleven skriver gjennomgående <vis> for <hvis>, og <va> for <hva>. Dette er eksempler hvor grafemet <h> ikke har en korresponderende språklyd, og er tilfelle ved flere ord som starter med <hv> i bokmål (Jansson & Traavik, 2017, s.174). Tale kan påvirke hvordan vi skriver ord, som trolig er forklaringen til hvorfor han skriver <vidre> for <videre>. Eksempelet viser til at språklyder kan assimileres sammen eller falle bort i uttale (Kibsgaard & Huseby 2009, s.98). Vi finner ordet <forselige>, hvor eleven ikke mestrer å skrive <sj-lyden>, som i dette tilfellet består av

de tre bokstavene <skj> som grafem for ovennevnte lyd (Jansson & Traavik, 2017, s.174). Vi finner flere avvik i bruken av dobbel konsonant i teksten. Eleven mestrer å skrive <vinne>, <ikke> og <eller>, men han skriver eksempelvis <sjek> for <sjekk>, <forselige> for <forskjellige>, <støre> for <større> og <nare> for <narre>. Eleven er heller ikke konsekvent i bruken av dobbel konsonant i varianter av samme ord. Han skriver substantivene <kortspill> og flertallsformen <spillere> korrekt, men velger å skrive <spilet>, samt verbet <spiler> med kun enkel konsonant. Å finne variasjoner av samme ord i én tekst, er det som Berggreen et al. (2012, s.25) kaller for flerformer, som er en mellomspråkskarakteristikk.

Vi ser i teksten at tallbøying av substantiver er på plass, det samme gjelder distinksjonen mellom ubestemt og bestemt form av substantiv, og verbbøying. Vi finner et eksempel på ukorrekt samsvarbøying når han skriver: "Man kan få forselige alternativer for eksempel må man sammenligne dine kort og de kortene som er på bordet (...)"(18-22). Her har eleven valgt å bruke det ubestemte pronomenet <man>, og det korrekte blir derfor å benytte seg av 3.persons flertall refleksiv possessiv; <sine> (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, s. 275).

Ved oppramsingen av pokerhender skriver eleven stor forbokstav i noen av kortkombinasjonene. I tillegg finner vi flere eksempler i teksten hvor en ny setning ikke markeres med stor forbokstav. Eleven benytter infinitivmerkeringen <å> foran verb i infinitivform (26 og 30), og konjunksjonen <og> som additiv forbinder ved flere tilfeller. Eleven mestrer skillet mellom og/å i denne teksten. Dette kan tyde på at eleven er kjent med hva som er infinitivformen av verb.

Vurderingsområde 6: Tegnsetting:

Eleven setter punktum for sjeldent. Dette viser ytringen i linje 18-28 godt, hvor det blir opp til leseren selv å legge inn naturlige pauser. Teksten inneholder noen setninger som viser god punktumbruk, men mangelfull tegnsetting er et gjennomgående problem. Eleven bruker kun komma ved oppramsing av ulike pokerhender.

Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Overskriften er midtstilt. Foruten det ene hybridavsnittet, så finner vi ingen markerte avsnitt. Eleven har en leselig håndskrift (se vedlegg 3).

Oppsummering styrker og svakheter ved den beskrivende teksten til elev 1

I tabellen nedenfor oppsummerer jeg styrker og svakheter ved teksten til elev 1 skrevet innenfor skrivehandlingen å beskrive.

Vurderingsområde	Styrker	Svakheter
Kommunikasjon	Viser mottakerbevissthet. Teksten kommuniserer også i forhold til ukjente lesere. Eleven er ikke synlig i teksten. Overskriften viser til tekstes tema.	Mangler noen utdypinger.
Innhold	Relevant innhold som er i fokus i hele teksten. Beskrivende tekst med noen få utdypinger.	Mangelfulle utdypinger i beskrivelsene ved flere tilfeller. Relevant informasjon, men noe gjentakende.
Tekstopbygging	Følger strukturen til innholdsmomentene i oppgaveteksten. Variert bruk av koplingsmarkører.	Mangler innledning og avslutning. Tekstbinding: Forveksling av <også> og <og> + <så>. Mangler enkelte steder additiv setningskobling.
Språkbruk	Flere leddsetninger, som skaper kompleksitet. Mestrer inversjon. Relevant ordforråd.	Sidestilte helsetninger, som gir en muntlig skrivestil. Lite variasjon i forfeltet. Feilplassering av nektingsadverbial.
Rettskriving og formverk	Mestrer mye relatert til bøyningssystemet. Mestrer skillet mellom og/å.	Ortofoniske utfordringer. Varierende mestring av språktrekkene dobbel konsonant og sammensatte ord. Ikke konsekvent bruk av stor forbokstav.
Tegnsetting	Mestrer ved noen tilfeller god punktumbuk.	Varierende tegnsetting. Ved flere tilfeller blir det opp til leseren selv å legge inn naturlige pauser.
Skriftmediet	Bruker leselig håndskrift.	Markerer ikke avsnitt, foruten et hybridavsnitt.

Tabell 5: Oppsummering styrker og svakheter ved den beskrivende teksten til elev 1

4.1.2 Elevtekstanalyse - elev 2

Elev 2 er ei jente som har skrevet en tekst bestående av 37 linjer, uten avsnittsmarkering.

Originalen finnes i vedlegg 4.

1. Sannsynlighetsberegning	20. kortene i rekke følge, tre like – tre
2. Poker er et kort spill som man satser i.	21. kort med samme tall, et par- to kort
3. Man kan spille fra 2 spillere og oppover.	22. med samme tall, høyt kort- Du har ingen
4. Du får to kort i hånden din og dealern	23. kombinasjon bare et høyt kort f.e.k ess
5. legger ut 5 kort på bordet etter tur.	24. eller konge. En sort er spar, kløver, hjerter
6. Kortene som ligger på bordet er på	eller
7. en måte alles kort det vil si at	25. ruter. Når du spiller poker kand
8. hvis det ligger to konger på bordet	26. f.e.k si check, syne eller kaste dig.
9. så må du tenke at alle har de	27. Å checke vil si at du er fortsatt med i
10. kortene. De kortene du har i	28. spillet, at syne vil si at du legger like
11. hånden og på bordet kalles en	29. mye penger i potten og å kaste seg
12. poker hånd. Det finnes ulike	30. betyr at du legger kortene på bordet/
kombinasjoner	31. er ute av spillet. Når du spiller
13. som rangeres fra best til dårligst	32. og ser at du har dårlige kort
14. slik. Royal flush- En straight flush med	33. så er det ganske lurt å kaste seg og
15. ess på toppen. Straight flush- alle på	34. hvis du har bra så burte du
16. rad i samme sort, fire like- fire kort	35. forsete å spille. Spille går ut på
17. med samme tall, Hus-tre like pluss to like	36. å vinne penger men for å gjøre det
18. kort.	37. så må du ha pokerfjes. (Smilemunn).
19. flush- alle i samme sort, Straight- alle	

Figur 4: Elevtekst 2 innenfor skrivehandlingen «å beskrive»

Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Eleven har valgt å bruke overskriften, sannsynlighetsberegning. Den er trolig påført i ettertid, ettersom den er skrevet utenfor det linjerte området. Det er mulig at eleven lot seg inspirere av oppgaveteksten. Valget kan tyde på at eleven har en mottaker i tankene som er kjent med at poker er sannsynlighetsrelatert, for denne relasjonen forklares ikke ytterligere. Teksten er informativ og tydelig det-orientert. Eleven inntar en generell synsvinkel og veksler mellom å bruke det ubestemte pronomenet <man> og det personlige pronomenet <du>, begge med allmenn betydning. Hun er detaljert i sine beskrivelser.

Vurderingsområde 2: Innhold

Eleven presenterer innholdet på en relevant og utdypet måte. Hun utdyper beskrivelsene med forklaringer og eksempler. Innledningsvis beskriver hun at poker er et kortspill hvor det essensielle er satsning. Hun beskriver meningen med spillet før hun beveger seg over på de mer praktiske beskrivelsene, som antall spillere og kort. Teksten inneholder utdypinger i form av eksempler: "Kortene som ligger på bordet er på en måte alles kort det vil si at hvis det ligger to konger på bordet så må du tenke at alle har de kortene" (6-10). I presentasjonen av pokerhendene presenterer eleven ett og ett alternativ, etterfulgt av en bindestrek, før hun utdyper i stikkordsform: "Royal flush- En stright flush med ess på topp"(14-15). I tekstens siste del kommer hun med utdypende beskrivelser om mulige utfall i spillets gang, og hva som bør avgjøre om du fortsetter å spille.

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Teksten fremstår som ett eneste, langt avsnitt, foruten et hybridavsnitt i linje 18. Tekstens første setning fungerer som innledning, som er en kortfattet, essensiell definisjon av poker. Tekstens hoveddel utdyper informasjonen fra innledningen, presenterer begrepet pokerhånd og gir en detaljert beskrivelse av de ulike kortkombinasjonene. Deretter beskriver teksten spillets videre gang. Teksten avslutter med å gjøre rede for hva du bør gjøre hvis du har dårlige, eller gode kort. Avslutningssetningen inneholder en påstand om at en seier forutsetter pokerfjes, etterfulgt av en "smilemunn". Dette er en tydelig avslutning med en humoristisk vri. Vi ser at teksten har en kategorisk struktur, som berører de ulike aspektene ved kortspillet, i samsvar med skrivebestillingens innholdsmomenter. Avsnittene har indre sammenheng, men er ikke markert grafisk.

Eleven uttrykker sammenheng i teksten ved hjelp av ulike koplingsmarkører. Hun bruker blant annet flere additive markører, når hun skal tilføye og utdype informasjon. Hun bruker det adverbiale uttrykket <for eksempel> og konjunksjonen <og>. I tillegg benytter hun seg av konjunksjonen <eller> når hun skal uttrykke alternativer. Vi finner også temporale markører, <når> og <så>, som eleven benytter for å beskrive spillets gang. Eleven viser at hun innehar en del koplingsmarkører i sitt språklige repertoar, som hun bruker for å uttrykke sammenheng på en relevant måte i teksten.

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Denne teksten inneholder mange fortellende helsetninger i presens; "Poker er (...)", "Man kan (...)", "Du får (...)", og det er relativt god variasjon i forfeltet. Den vanligste leddrekkefølgen er SVO, men teksten inneholder også noen adverbiale leddsetninger og en ledd-delsetning. I disse leddsetningene viser hun mestring av inversjon. I tekstpartiet hvor eleven skal forklare de ulike pokerhendene (14-22), gjør hun dette uten bruk av verbal, som gjør at de ikke regnes som fullstendige setninger. Det er flere setninger i teksten med utelatelse av ulike ledd. I linje 24 mangler setningen subjekt, i linje 33 finner vi en setning uten objekt, og i linje 9 finner vi et verb i infinitivform, som enten må bøyes eller stå sammen med et modalt hjelpeverb. At man finner utelatelse av ledd, er et vanlig mellomspråkstrekk på syntaksnivå (Berggreen & Tenfjord, 2011, s.29). Adverbialet <fortsatt> er plassert feil, ettersom setningen er en leddsetning (26).

Ordforrådet til eleven er relevant, og vi finner flere ord og uttrykk fra pokerterminologien i teksten. Jeg kan nevne <sannsynlighetsberegning>, <spillere>, <kort spill>, <rekke følge>, <kombinasjoner>, og <dealern>. Verbrepertoaret er også presist i de aller fleste tilfeller. Eleven bruker blant annet verbet <rangere> når hun skal beskrive graderingen av pokerhendene. Hun forklarer og utdyper de fleste fagbegrepene, men noen av begrepene må leseren være innforstått med, eksempelvis <dealern>.

Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Ortografisk har denne eleven få feil, med unntak av særskrivingsfeil. Hun skriver <kort spill> for <kortspill>, <poker hånd> istedenfor <pokerhånd> og <rekke følge> for <rekkefølge>. Eleven samskriver <pokerfjes> avslutningsvis. Hun behersker bruken av dobbel konsonant tilnærmet feilfritt. Det er kun ett tilfelle i teksten hvor eleven skriver enkel konsonant istedenfor dobbel; <forsete> for <fortsette>. Verbene viser også en annen utfordring som eleven har. Hun skriver <forsatt> og <forsete> istedenfor <fortsatt> og <fortsette>. En mulig forklaring kan være at eleven stryker konsonanten <t> i ordets opptakt. Dette er ifølge Malmö (2004) en vanlig strategi i innlæringsperioden. Eleven skriver <burte> istedenfor <burde>, som kan være en følge av talepåvirkning. Teksten inneholder ordene <dig>, og <at syne>. Dette kan være tilfeller av det som Berggreen og Tenfjord (2011, s.29) kaller for tverrspråklig innflytelse, eller transfer.

Eleven virker til å ha relativt god kontroll på bøyningssystemet, foruten et tilfelle hvor hun skriver substantivet <spille>, uten suffikset -t. Ved andre anledninger mestrer hun vekslingen mellom ubestemt form og bestemt form. Eleven skriver ved en tidligere anledning også dette substantivet i bestemt form, <spillet>, riktig. At mellomspråk er variable, er et karakteristikum (Berggreen & Tenfjord, 2011, s.29-30). Det er ikke uvanlig å finne ulike varianter av samme ord i én tekst i denne perioden.

Teksten inneholder stort sett stor forbokstav i ny setning, det er kun noen få tilfeller hvor dette ikke gjennomføres. Eleven viser ved flere anledninger at hun behersker skillet mellom og/å. Denne setningen synliggjør godt dette: (...)*at syne vil si at du legger like mye penger i potten og å kaste seg betyr at du legger kortene på bordet/er ute av spillet.*"(28-31).

Vurderingsområde 6: Tegnsetting

Denne eleven viser kontroll på punktumbruk. Det er manglende kommatering i teksten, hun benytter seg kun av komma ved oppramsing.

Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Overskriften er trolig påført i etterkant, ettersom den er plassert øverst på arket, et godt stykke over det linjerte området. Håndskriften er leservennlig. Eleven er stort sett flink til å markere mellomrom mellom ord tydelig. Ved ett tilfelle skriver eleven <kand> i teksten, som jeg ut fra konteksten skjønner at skal være <kan du>. Hun markerer ikke avsnitt grafisk.

Oppsummering styrker og svakheter ved den beskrivende teksten til elev 2

I tabellen nedenfor oppsummerer jeg styrker og svakheter ved teksten til elev 2 skrevet innenfor skrivehandlingen å beskrive.

Vurderingsområde	Styrker	Svakheter
Kommunikasjon	Viser mottakerbevissthet. Teksten kommuniserer også i forhold til ukjente lesere. Eleven er ikke synlig i teksten.	Overskriften plasserer poker inn under fenomenet sannsynlighet, men denne koblingen kommenteres ikke i teksten.
Innhold	Innholdet i teksten er tematisk relevant. Det er en beskrivende tekst med et utdypet innhold.	
Tekstopbygging	Innledning og avslutning. Følger strukturen i oppgaveteksten.	

	Hensiktsmessig bruk av ulike koplingsmarkører.	
Språkbruk	God variasjon i forfeltet. Primært SVO-struktur, men har noen leddsetninger. Relevant ordforråd.	Ufullstendige grammatiske setninger (utelatelse av ledd).
Rettskriving og formverk	Mye god ortografi. Mestrer skillet mellom og/å.	Konsonantstryking og konsonantforveksling. Mulig transfer (enkelte ord)
Tegnsetting	God kontroll på punktum.	Manglende tegnsetting, kun kobbabruk ved opprømsing.
Skriftmediet	Leselig håndskrift.	Markerer ikke avsnitt.

Tabell 6: Oppsummering styrker og svakheter ved den beskrivende teksten til elev 2

4.1.3 Oppsummerende tendenser

Det er forskjeller i kvalitet innenfor vurderingsområdet kommunikasjon og innhold i tekstene til studiens to elever. Analysene viser at begge elevene i stor grad mestrer å posisjonere seg nøytralt i tekstene, og innholdet i tekstene er relevant informasjon om kortspillet poker, men som elevene i varierende grad utdyper. Begge tekstene bygger strukturen på oppgavetekstens innholdsmomenter. Begge elevene benytter seg av språklige og tekstuelle trekk som er hensiktsmessige når man skal beskrive. Det er store forskjeller i kvalitet innenfor ulike normer under vurderingsområdet *språkbruk* og *rettskriving og formverk*. Når det gjelder normer for bruk av *tegnsetting* befinner begge elevene seg på 4.årstrinn-nivå. Tendensene vil bli ytterligere drøftet avslutningsvis i dette kapittelet under *Sluttfangsten – drøfting av noen sentrale tendenser*.

4.2 Skrivehandlingen å overbevise

Å overbevise vil si å uttrykke meninger om gitte fenomen, hvor man gjerne argumenterer for meningene med formål om å påvirke leserne. En overbevisende skrivehandling er duorientert, den er rettet mot spesifikke mottakere (Solheim & Matre, 2014, s.80).

Skriveoppgaven som elevene har besvart innenfor den overbevisende skrivehandlingen, lyder slik;

Skriv en tekst på minimum en håndskrevet A4-side, der du argumenterer for hvorfor din gruppes katapult burde ha vunnet katapultkonkurransen i design.

Skrivingsens formål kommer i noen grad til uttrykk gjennom oppgaveteksten. Elevene blir bedt om å argumentere for hvorfor deres gruppe burde ha vunnet katapultkonkurransen. Det kommer ikke eksplisitt frem i skrivebestillingen hvem som er mottakeren av teksten, men "dommeren" i konkurransen er trolig læreren i design. Det kommer også fram av skrivebestillingen at det er elevene selv som skal utføre de overbevisende skrivehandlingene. Elevene får kun beskjed om å skrive en tekst.

4.2.1 Elevtekstanalyse – elev 1

Elev 1 er en gutt som har skrevet en tekst bestående av 30 linjer, uten avsnittsmarkering. Originalen finnes i vedlegg 3.

1. KATAPULTKOnKURAnSE	16. med å flyte opp eller ned med
2. Konstruksjon: Vi brukte solide og harde	17. striken sån at den skyter kortere
3. planker til hele katapulten og	18. eller lenger. Vi valgte en IKEa
4. gode skruer, maling og annet utstyr.	19. plastik kopp forde vi syntes den
5. Det var derfor vi brukte dise	20. var kul og den vile funke bra.
6. materialene. Vi har brukt en	21. utsende: Temaet er jorda og
7. lang og bred planke til bunden	22. vi valgte det forde vi synes
8. tre lange piner til å lage	23. det var gøy og at vi burde ta
9. katapult rammen. Vi brukte skruer	24. vare på planeten vår. Vi brukte
10. til å skru sammen alle plankene.	25. bare maling men malte katapulten
11. Funksjon: Utskytingsmekanismen	26. som Jorda. Vi har malt Jorda
fungerer	27. med blå, grønn og Gul maling
12. ved å dra kaste armen ned	28. og vi valgte de fargene
13. med en strik. Vi valgte den mekanismen	29. forde det skule passe til vårt
14. forde vi syntes den var enkel og	30. tema.
15. god. Vi kan justere mekanismen	

Figur 5: Elevtekst 1 innenfor skrivehandlingen «å overbevise»

Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Tekstens overskrift signaliserer at denne teksten dreier seg om skriveoppgavens tematikk, nemlig katapultkonkurransen i design. Teksten mangler en innledning hvor formålet med teksten presenteres, og vi må søke til oppgaveformuleringen for å få kontekstuell informasjon. Eleven begynner rett på beskrivelsene av konstruksjonen av katapulten. Tekstens synsvinkel er personal, og eleven benytter seg ved flere anledninger av det personlige pronomenet <vi>. I lys av manglende kontekstuell informasjon, om både situasjonen og hvem <vi-et>

representerer, er det nærliggende å tro at eleven kun ser for seg læreren som mottaker av teksten, som har kjennskap til konkurransen, og at <vi-et> representerer den gruppen som eleven er medlem av.

Vurderingsområde 2: Innhold

Innholdet består av beskrivelser og argumenter for valg vedrørende katapulten. Eleven beskriver først hvilke materialer og utstyr de har brukt i konstruksjonen (2-10). Deretter beskriver han funksjonen til katapulten (11-20). Den tredje kategorien, som beskrives, er katapultens utseende (21-30). Teksten inneholder både objektive beskrivelser av katapulten og egne subjektive synspunkter/argumenter, som støtter opp under gruppens fremgangsmåte og valg. Synspunktene er i varierende grad utdypet. Eleven skriver blant annet: "Funksjon: utskytingsmekanismen fungerer ved å dra kaste armen ned med en strik. Vi valgte den mekanismen forde vi syntes den var enkel og god" (11-15).

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Teksten består av ett langt avsnitt, men eleven benytter seg av tre deloverskrifter: konstruksjon, funksjon og utseende, etterfulgt av kolon (2, 11, 21). Tekstens struktur følger de ovennevnte innholdskomponentene, og strukturen er dermed kategorisk. Vi finner en indre struktur i avsnittene, men avsnittene er ikke markert grafisk. Teksten inneholder ingen innledning eller avslutning.

Teksten er noe listepreget, men eleven komponerer teksten sin formålstjenlig ved at han forsøker å gjennomføre en overbevisende skrivehandling i form av argumentasjon for å påvirke om en seier i katapultkonkurransen. Han kombinerer argumentene med beskrivelser av katapulten, og ytrer seg gjennom både en overbevisende og beskrivende skrivehandling. Kausalmarkørene vitner om en argumentativ vilje fra eleven. Han benytter seg i flere tilfeller av den kausale subjunksjonen <forde> (egentlig <fordi>), i tillegg til det kausale adverbet <derfor> og <sån at> (egentlig <sånn at>), som skaper et argumenterende preg. Eleven har i tillegg benyttet seg av andre koblingsmarkører for å skape sammenheng i teksten. Han bruker additive forbindere ved konjunksjonen <og>, som bidrar til et mer informativt preg. Ved ett tilfelle finner vi to helsetninger, som mangler forbindelse; "Vi har brukt en lang og bred planke til bunden tre lange pinner til å lage katapult rammen"(6-9). Eleven benytter seg også av den adversative forbinderen <men>, som normalt uttrykker motsetning; "Vi brukte bare maling men malte katapulten som jorda"(24-26). Ved første øyekast, så inneholder ikke denne

perioden en motsetning. En mulig forklaring av elevens valg av forbinder kan være at han er av den oppfatning at leseren vil mene at maling ikke er tilstrekkelig når det gjelder dekorasjon. Ved å vise til at gruppen tross alt malte jorda, som nok var et omfattende arbeid, utgjør dette en motsetning til det å eksempelvis kun male bakgrunnsfarge. Eleven viser god referansekobling, både i form av bøyning og avledning, men også via pronomen.

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Teksten består primært av helsetninger, hvor subjektet står i forfeltet, en SVO-struktur. Helsetningene er bundet sammen av konjunksjonene <og>/<men>. I tråd med tekstens formål, benytter eleven seg av flere adverbiale leddsetninger for å vise til årsak og følge, som argumenterer for valg og fremgangsmåter i forbindelse med katapulten. Seks av helsetningene er bygd ut med adverbiale leddsetninger (14,17,19,22,23 og 29).

Eleven benytter seg av flere begreper innenfor katapultterminologien, eksempelvis <katapulten>, <katapult rammen>, <utskytingsmekanismen> og <kaste armen>. Vi finner verb som <justere> og <fungere>, relevante substantiv som <skruer>, <planke>, <materialene> og en utstrakt bruk av adjektiv, blant annet <solide>, <harde>, <gode> som har som formål å styrke beskrivelsene, som i sin tur er med på å argumentere for hvorfor denne gruppens katapult burde vinne. Eleven benytter seg stort sett av begreper relatert til tekstens tema. Mot slutten bærer teksten et noe mer muntlig preg gjennom formuleringer som <funke> istedenfor det tidligere brukte verbet <fungere>. Subjektet står som nevnt tidligere alltid i forfeltet, og hele elleve ganger er det <vi> som er subjekt, noe som gir teksten et oppramsende og muntlig preg.

Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Eleven mestrer flere lydstridige ord, og jeg kan trekke frem <harde>, <det>, <jorda> og <utskytingsmekanismen>. Vi finner også eksempler på ord hvor eleven ikke mestrer ortografisk skriving, som eksempelvis når eleven skriver <bunden> for <bunnen>. Dårlig samsvar mellom grafem og fonem kan gjøre skrivning utfordrende (Vigrestad, 2015:55-56). De hyppigste ortografiske feilene, er manglende dobbel konsonant og særskriving av sammensatte ord. Eleven mestrer ved flere tilfeller ikke bruken av dobbel konsonant og skriver; <dise>, <piner>, <strik>, <flyte>, <sån>, <vile> og <skule>. Men teksten inneholder også ord hvor dette språktrekket mestres; <annet>, <rammen>, <sammen>, <opp>, <eller> og <kopp>. Eleven mestrer ved to tilfeller å skrive sammensatte ord korrekt

<utskytingsmekanismen> og <katapultkonkuranse>. Ved andre anledninger inneholder teksten særskrivingsfeil; <katapult rammen>, <kaste armen> og <plastik kopp>. Eleven skriver konsekvent <forde> for <fordi>. Her ser vi en vokalforveksling mellom <e> og <i>. Vi finner også en vokalstryking i ordet <utseende>, som eleven realiserer som <utsende>. Eleven viser at han i de fleste tilfeller mestrer bøyningssystemet i bokmål. Teksten viser blant annet korrekt bøyning av substantiv, adjektiv og samsvarsbøyning. Eleven skriver i både presens og preteritum. Ved to tilfeller veksler eleven over til presens perfektum, <har brukt> (6) og <har malt> (26). Det ulogiske skiftet, kan tyde på at eleven ikke vet forskjellen.

Eleven mestrer bruken av stor forbokstav i ny setning etter punktum. Når eleven ramser opp fargene som er brukt for å male katapulten, så skriver han <blå>, <grønn> og <Gul>. Etersom de andre fargenavnene har fått liten forbokstav, så er det høyst sannsynlig at den store forbokstaven i <Gul> skal plasseres i slurvefeil-kategorien. Eleven mestrer skillet mellom og/å, som kommer til syne ved to tilfeller av <å> som infinitivsmerke, samt hyppig bruk av konjunksjonen <og>.

Vurderingsområder 6: Tegnsetting

Denne eleven virker til å beherske bruk av skilletegn i varierende grad. Punktum er brukt på riktig måte i teksten. Vi finner også riktig bruk av kolon i deloverskriftene, men eleven benytter seg ikke av komma foruten ved oppramsing.

Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Eleven mestrer samtlige punkter under vurderingsområdet foruten markering av avsnitt. Eleven har en funksjonell håndskrift, men som det kommer fram i overskriften (1), så benytter eleven seg av liten <n> istedenfor <N>.

Oppsummering styrker og svakheter ved teksten til elev 1

I tabell 7 oppsummerer jeg styrker og svakheter ved teksten til elev 1 skrevet innenfor skrivehandlingen å overbevise.

Vurderingsområde	Styrker	Svakheter
Kommunikasjon	Overskriften viser til oppgavens tematikk. Eleven er synlig i teksten, både i form av subjektet <vi> og noen egne synspunkter.	Mangler noe kontekstuell informasjon, og vi må søke til oppgaveteksten for å forstå formålet.
Innhold	Innholdet er tematisk relevant, og ved noen tilfeller utdypet. Primært beskrivende, men noe argumentasjon i form av begrunnelser, som peker i retning av en overbevisende skrivehandling.	Synspunktene er ikke alltid utdypet.
Tekstopbygging	Tredelt struktur med deloverskrifter. Bruk av koblingsmarkører-hovedvekt på kausale.	Mangler innledning og avslutning.
Språkbruk	Noen adverbiale leddsetninger, som øker kompleksiteten og innholdet. Relevant ordforråd.	Lite variasjon i forfeltet, overforbruk av det personlige pronomenet <vi>. Enkel setningsstruktur SVO.
Rettskriving og formverk	Noenlunde kontroll på ortografi. Varierende verbbygning. Mestrer bruk av stor forbokstav.	Vokalforveksling og vokalstryking. Noen utfordringer knyttet til dobbel konsonant og sammensatte ord. Verbbygningen er varierende.
Tegnsetting	Mestrer i noen grad punktum.	Mangelfull tegnsetting gir teksten et muntlig preg. Benytter kun komma ved oppramsing.
Skriftmediet	Leselig håndskrift.	Markerer ikke avsnitt.

Tabell 7: Oppsummering styrker og svakheter ved den overbevisende teksten til elev 1

4.2.2 Elevtekstanalyse – elev 2

Elev 2 er ei jente som har skrevet en tekst bestående av 43 linjer, med avsnittsmarkering. Originalen finnes i vedlegg 4.

1. Katalpultkonkurransen	23. Vi har valgt denne mekanismen
2. Konstruksjon:	24. fordi at vi synes at den er
3. Vi har brukt tre som bunn og	25. veldig enkel og fungerer bra.
4. som støttepinner fordi at tre er et	26. Avsnitt
5. material som er veldig holbart og	27. Som kopp har vi brukt en sleiv
6. vi har brukt en sleiv som kaste-	28. og det går ikke an å dreie den.
7. arm. Vi festet kastearmen med en	29. Avsnitt
8. strikk fordi at det gir den mer kraft.	30. Utseende:
9. Vi har brukt bommul som skall	31. Tema vårt er godteri vi valgte dette
10. forestille sukkerspinn og seigmans,	32. temaet fordi at den er veldig enkel
skummtopper,	33. og mange liker godteri.
11. og daim papir for å pynte litt	34. vi har pyntet den med seigmans,
12. ekstra. Vi kopierte ut noen bilder av	skummtopper,
13. godteri som vi limte på hele	35. daimpapir og små sukkertopper i ulike
14. katapulten fordi det passet bedre	36. farger.
15. en å male godteri på katapulten.	37. vi har ikke brukt maling men
16. Avsnitt	38. vi har kopiert ut noen bilder av
17. funksjon: for å få katapulten til	39. godteri fordi at det ser mye
18. å skyte så har vi festet sleiven	40. bedre ut en å male på godteri.
19. til en strikk og sen så slår du	41. fargene som finnes på godteriet
20. på enden av sleiven og ballen blir	42. er gul, grønn, blå, rød, rosa, orange, vit,
21. skutt iveri.	svart
22. Avsnitt	43. og lilla.

Figur 6: Elevtekst 2 innenfor skrivehandlingen «å overbevise»

Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Overskriften Katapultkonkurransen orienterer leseren på en hensiktsmessig måte om tekstens tema. Eleven velger å bruke substantivet i bestemt form, som signaliserer at hun forventer at leseren er kjent med hvilken konkurranse det refereres til. Dette kan tyde på at eleven har læreren som tenkt mottaker. Skriveren fremstår som en del av et <vi>, og tekstens synsvinkel er dermed personal. <Vi-et> blir ikke ytterligere forklart, som gjør at vi er avhengig av situasjonskonteksten. Det indikerer at hun ser for seg læreren som mottaker av teksten.

Vurderingsområde 2: Innhold

Teksten består av beskrivelser og utdypinger av ulike momenter ved katapulten, samt argumenter/begrunnelser for valg. Innholdet i teksten er tematisk relevant. Tekstens første del beskriver hvordan gruppen har konstruert katapulten (2-15), deretter framstilles katapultens funksjon (17-28), før vi avslutningsvis får beskrivelser av katapultens utseende (30-43). Innholdet i tekstens første del og tekstens siste del om utseende er noe repeterende, men i samtidighet så legger eleven til noen ytterligere beskrivelser av godteridekorasjonene i siste avsnitt. Under konstruksjonsbeskrivelsene, skriver hun: "Vi kopierte ut noen bilder av godteri som vi limte på hele katapulten fordi det passet bedre en å male godteri på katapulten"(12-15). I tekstes siste avsnitt, beskrives katapultens utseende, og da gjentar eleven, men utdyper også med en fargebeskrivelse: "Vi har ikke brukt maling men vi har kopiert ut noen bilder av godteri fordi at det ser mye bedre ut en å male på godteri. Fargene som finnes på godteriet er gul, grønn (...)"(37-42).

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Teksten er strukturert rundt kategoriene; konstruksjon, funksjon og utseende. Tekstens første del, konstruksjon, består av ett avsnitt. Det samme gjelder tekstens siste del om katapultens utseende. I tekstens midtdel, funksjon, så har eleven markert tre avsnitt. Her er det ikke samsvar mellom den grafiske markeringen og tekstens innhold. Samtlige av de tre avsnittene berører samme aspekt ved temaet, nemlig katapultens funksjon. Den pausemarkeringen, som jo et avsnitt signaliserer, harmonerer ikke med innholdet, og gjør dermed at teksten får et stakkato preg (Iversen & Otnes, 2016, s. 136).

I det første avsnittet i tekstens midtdel (17-21) gjentar eleven konstruksjonsmåten til katapultens skytemekanisme, men kommer med utdypende informasjon om hva som utløser kastet: "(...) og sen slår du på enden av sleiven og ballen blir skutt iveri"(19-21). Deretter velger hun å markere avsnitt, før hun begrunner valget av mekanisme (23-25). Hun markerer igjen avsnitt, før hun legger til: "Som kopp har vi brukt en sleiv og det går ikke an å dreie den"(27-28). Denne perioden rommer flere momenter som det er aktuelt å kommentere. Det første momentet er at dette avsnittet (27-28) burde ha kommet før avsnittet som begrunner valget (23-25). Avsnittet mangler også kontekstuell informasjon, og ettersom denne forklaringen ikke henger sammen med den foregående beskrivelsen av katapultens funksjon, så blir det opp til leseren å selv finne denne logiske sammenhengen. Med velvillighet så skjønner vi at koppen som det refereres til, er det som har som funksjon å være kastearm, og

at denne gruppen har valgt å bruke en sleiv istedenfor en kopp. Her ligger det et forbedringspotensial i tekststrukturen, fordi det påvirker leservennligheten, og dermed også kommunikasjonen med leseren.

Teksten inneholder både beskrivelser og begrunnelser, som skal fungere som argumenter. Hun bruker varierte koblingsmarkører, og vi finner både additive og kausale markører representert i teksten. Det er konjunksjonen <og> i tillegg til den kausale subjunksjonen <fordi> som er mest brukt. Det er i tråd med en overbevisende skrivehandling at teksten inneholder et flertall kausale koblingsmarkører. Som Maagerø (2005, s.190) poengterer, så har man i noen sjangre et særlig behov for å benytte seg av én type relasjonskobling. Kausale koblinger kan dermed indikere at eleven forsøker å realisere en overbevisende skrivehandling.

Det er ett tilfelle i teksten hvor det er dårlig sammenheng på mikronivå: "Tema vårt er godteri vi valgte dette temaet fordi at den er veldig enkel og mange liker godteri" (31-33). Her ser vi at den grammatiske koblingen mellom setningene ikke stemmer. Substantivet <tema> er intetkjønn, og det skal derfor være pronomenet <det> som peker tilbake på substantivet. Det samme gjelder adjektivet <enkel> som også må samsvarsbøyes med substantivets kjønn. Genus og samsvarsbøyning er språktrekk som oppleves komplisert for svært mange, uavhengig av morsmål (Mac Donald & Ryen, 2008, s.30).

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Teksten har mange helsetninger med SVO-struktur med enkelt subjekt <vi> i forfeltet. I linje 41, er en mer kompleks frase plassert i forfeltet. I de tilfellene hvor subjektet ikke står i forfeltet, så viser elevene at hun mestrer inversjon (18, 19, 27). Hun viser også at hun behersker postverbal negasjon (28). Teksten inneholder flere adverbiale leddsetninger (4,8,14,24,39) og ledd-delsetninger (5,9,13,41) som viser at hun gjennom språket vil argumentere og utdype beskrivelsene sine av ulike aspekter ved katapulten med formål om å påvirke leseren. Eleven benytter seg av et relevant ordforråd i beskrivelsene av katapulten: eksempelvis substantivene <bunn>, <støttepinner>, <material>, <kastearm>, <mekanisme>, <kraft>, og verbene <feste>, <forestille> og <fungere>, samt ulike adjektiv som <holbart>, <små>, <enkel> m.m.

Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Hun har få ortografiske skrivefeil, men jeg kan trekke fram at eleven skriver <holbart> for <holdbart> og <vit> for <hvit>. I sistnevnte ord har ikke grafemet <h> en korresponderende språklyd. Dette er tilfelle ved flere ord som starter med <hv> i bokmål (Jansson & Traavik, 2017, s.174). Eleven mestrer å skrive sammensatte ord korrekt, eksempelvis <støttepinner>, <kastearm>, <sukkerspinn> og <sukkertopper>. Vi finner kun ett tilfelle av særskrivingsfeil i teksten, hvor eleven skriver <daim papir>, men ved en senere anledning er <daimpapir> skrevet korrekt. Dette er et eksempel på mellomspråksskarakteristikumet, flerformer (Berggreen et al., 2012, s.25). Når det gjelder dobbel konsonant, så finner vi både tilfeller i teksten hvor eleven mestrer og ikke mestrer dette språktrekket. Hun skriver blant annet <bunn>, <støttepinner>, <strikk> <sukkerspinn>, <kopp>, <ballen>, <dette> og <sukkertopper> korrekt. I andre tilfeller skriver hun <bommul> for <bomull>, <skall> for <skal>, <skummtopper> for <skumtopper> og <en> for <enn>. Dette kan være et eksempel på Selinkers mellomspråkhypotese, *overgeneralisering av regler i målspråket* (Berggreen & Tenfjord, 2011, s.55).

I linje 18- 21, så skriver eleven; "(...) så har vi festet sleiven til en strikk og sen så slår du på enden av sleiven og ballen blir skutt ivei". Ordet <sen> er trolig et tilfelle av mellomspråkstrekket *transfer*, hvor eleven har tatt med ordet fra morsmålet sitt (Selj, 2015, s.19). Hun veksler mellom å skrive i preteritum: <festet>, og presens perfektum: <har brukt>. Det kan virke som om eleven ikke vet forskjellen. I dette tekstutdraget: "Tema vårt er godteri vi valgte dette temaet fordi at den er veldig enkel og mange liker godteri"(31-33), så ser vi at eleven innleder med substantivet <tema> i ubestemt entall og possessivet <vårt> etter substantivet. I moderen norsk er det vanlig å sette possessivet etter substantivet, slik som denne eleven gjør, men da skal substantivet stå i bestemt form, altså <temaet vårt>. Dersom man ønsker å sette possessivet foran, skal substantivet stå i ubestemt form, altså <vårt tema> (Golden, Mac Donald, & Ryen, 2014, s. 31). På tross av dette, så ser vi at eleven har valgt rett possessiv i samsvar med genus og tall. Ovennevnte ytring inneholder også demonstrativen <den>, som ikke samsvarer med substantivet <tema> sitt genus. Her blir det korrekte å skrive <det>. Det samme gjelder adjektivet <enkel>, som også skulle vært bøydd til <enkelt>. Men i lys av at eleven velger feil genus på substantivet, så viser hun i hvert fall at hun er klar over at adjektivet skal samsvare med substantivets genus, ettersom <enkel> er den korrekte formen dersom substantivets genus faktisk var maskulinum (Golden, Mac Donald, & Ryen, 2014, s. 19). Det siste jeg vil påpeke som har med bøyningsverket å gjøre, er at eleven skriver

<seigmanns> for <seigmenner>. Dette kan også skyldes mellomspråkstrekket transfer (Berggreen & Tenfjord, 2011, s.40).

Eleven mestrer stort sett bruken av stor forbokstav på riktige steder. Det kommer fram flere tilfeller i teksten at hun mestrer skillet mellom og/å. Ved samtlige tilfeller av infinitivsmarkering benytter hun <å>, og vi finner heller ingen feilbruk knyttet til konjunksjonen <og>. Dette er som nevnt tidligere en vanlig feiltype.

Vurderingsområde 6: Tegnsetting

Eleven har god punktumbruk, og bruker bindestrek korrekt når <kastearm> må deles opp (6). Vi finner kun kommabruk ved fargeoppramsing i linje 42. Eleven har ikke brukt komma foran <men>, heller ei mellom helsetninger eller etter leddsetninger, noe teksten bærer preg av.

Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Teksten inneholder som nevnt tidligere ingen innledning eller avslutning, men har en tredeling, som eleven markerer med avsnitt. Avsnittsbruken i tekstens midtdel (katapultens funksjon), er allerede kommentert under vurderingsområdet 3, *Tekstoppbygging*. Vi finner også flere tilfeller av hybridavsnitt i teksten (21, 33 og 36). Eleven har en forståelig håndskrift.

Oppsummering styrker og svakheter ved teksten til elev 2

I tabellen nedenfor oppsummerer jeg styrker og svakheter ved teksten til elev 2 skrevet innenfor skrivehandlingen å overbevise.

Vurderingsområde	Styrker	Svakheter
Kommunikasjon	Overskriften viser til oppgavens tematikk. Eleven er synlig i teksten, både i form av subjektet <vi> og egne synspunkter.	Noe manglende kontekstuell informasjon, vi må søke til oppgaveteksten for å forstå formålet.
Innhold	Innholdet er tematisk relevant, og ved noen tilfeller utdypet. Eleven ytrer seg beskrivende. Teksten inneholder et noe argumenterende preg i form av begrunnelser, som peker i retning av en overbevisende skrivehandling.	Noe gjentakende. Eleven beskriver elementer ved katapultens utseende både i avsnittet om konstruksjon og utseende.
Tekstoppbygging	Tredelt struktur med deloverskrifter.	Mangler innledning og avslutning.

		Uklar sammenheng i tekstens midtdel: Ikke samsvar mellom avsnittsmarkering og innhold.
Språkbruk	Mestrer inversjon. Adverbiale – og ledd- delsetninger. Relevant ordforråd.	Lite variasjon i forfeltet.
Rettskriving og formverk	Relativt god ortografi. Mestrer flere sammensatte ord. Mestrer skillet mellom og/å.	Utelater stumme konsonanter. Overgeneralisering (dobbel konsonant). Genus feil (nøytrum). Verbbøyningen er varierende.
Tegnsetting	God punktumbruk. Korrekt bruk av bindestrek.	Manglende kommabruk.
Skriftmediet	Forståelig håndskrift.	Mestrer i varierende grad avsnitt.

Tabell 8: Oppsummering styrker og svakheter ved den overbevisende teksten til elev 2

4.2.3 Oppsummerende tendenser

Begge elevtekstene kommuniserer med en leser, gitt at mottakeren er læreren i designfaget. Innholdet i begge tekstene er tematisk relevant, men slik jeg ser det mer beskrivende enn argumenterende, dette er spesielt gjeldende for teksten til elev 1. Begge elevene komponerer tekstene uten en innledning og avslutning. Den tydelige tredelte strukturen med tilhørende deloverskrifter som vi finner i begge tekster, kan tyde på at elevene har fått føringer i skrivesituasjonen, muligens i form av en skriveramme. Denne felles innholdskategoriseringen kan ikke spores tilbake til oppgaveteksten. Denne rammen fungerer bedre for elev 1 enn for elev 2, fordi sistnevnte repeterer noen av tekstens innhold under to av de tre deloverskriftene. Elev 1 sin tekst er ett avsnitt. Elev 2 markerer avsnitt i denne teksten, men med manglende korrelering mellom avsnittsmarkeringen og innhold. Som under den beskrivende skrivehandlingen, er det er store forskjeller i kvalitet innenfor ulike punkter under vurderingsområdet *språkbruk* og *rettskriving og formverk* mellom de to elevene. Begge elevene behersker delvis tegnsetting, men kun i henhold til kravene som er for 4. årstrinn. Tendensene vil bli ytterligere drøftet avslutningsvis i dette kapittelet under *Sluttfangsten – drøfting av noen sentrale tendenser*.

4.3 Skrivehandlingen å reflektere

Å reflektere innebærer å ta utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser. Den reflekterende skrivehandlingen er vanligvis jeg-orientert. Reflekterende skriving kan føre til økt selvinnsikt og identitetsdanning (Solheim & Matre, 2014, s.80).

Skriveoppgaven innenfor den reflekterende skrivehandlingen, lyder slik;

"Norge er et av verdens rikeste land. Likevel lever ca. 100.000 barn i Norge under fattigdomsgrensa. Det vil si at familien må klare seg med mindre enn 10.000 i måneden. Skriv en tekst om hvordan du tror det oppleves å være barn i en norsk familie som lever under fattigdomsgrensa".

Vi ser ut fra oppgaveteksten at elevene blir bedt om å sette seg inn i en tenkt situasjon, og skal skrive som seg selv. Ut fra oppgaveteksten er formålet med skriveoppgaven identitetsutvikling, og det er nærliggende å tro at eleven skal tematisere egne tanker, følelser, erfaringer og at den tiltenkte mottakeren er eleven selv (Solheim & Matre, 2014, s.78).

4.3.1 Elevtekstanalyse- elev 1

Elev 1 er en gutt som har skrevet en tekst bestående av 26 linjer, uten avsnittsmarkering. Originalen finnes i vedlegg 3.

1. Jeg synes det er vanskelig	14. så fattig. Jeg synes det
2. for barn i en familie som	15. er vanskelig for barna
3. lever under fattigdoms grensa	16. å leve slik. Jeg tror
4. i Norge. Jeg tror det er	17. at i en slik familie
5. vanskelig å leve i en	18. må man passe på hva
6. slik familie. Jeg synes det	19. man bruker pengene på.
7. også er vanskelig for	20. Barna må klare seg i slike
8. foreldrene å passe på	21. forhold noe jeg synes er
9. hvor mye de kan bruke	22. dumt. til slut vil jeg si
10. i uka på mat, klær, hus osv.	23. at jeg håper på at alle
11. Det er sikkert vanskelig	24. som er under fattigdoms
12. for barna og foreldrene å	25. grensa skal få det
13. vene seg til det å være	26. bedre.

Figur 7: Elevtekst 1 innenfor skrivehandlingen «å reflektere»

Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Teksten mangler overskrift. I tråd med Skrivehjulets kategorisering, er teksten jeg-orientert, som kommer til uttrykk via bruken av det personlige pronomenet <jeg> og verb som <tro> og <synes>. Teksten mangler kontekstuell informasjon om hva det vil si å leve under

fattigdomsgrensa, og vi må søke til oppgaveformuleringen for å få denne informasjonen. Det kommer heller ikke frem i teksten hvem <jeg-et> representerer. Disse betraktningene kan tyde på at eleven har seg selv som tenkt mottaker, og dermed ikke ser behovet for å utdype dette. Valget om å posisjonere seg i 1.person kan også indikere at eleven er kjent med denne normen innenfor den reflekterende tekstkulturen.

Vurderingsområde 2: Innhold

Innholdet i teksten er relevant, men det er lite progresjon i teksten. Eleven veksler mellom å uttrykke sine indre handlinger i form av både meninger og tanker rundt tekstens tema: å leve under fattigdomsgrensa. Han innleder flere setninger med <jeg tror> og <jeg synes>, dette er de dominerende prosessene. Han forsøker å forestille seg hvordan det oppleves både fra barnas og foreldrenes perspektiv. Oppgaveteksten ber ikke om dette, men å reflektere kan innebære å se noe fra flere sider. Han velger ikke å tematisere egne erfaringer, og synspunktene og refleksjonene er i liten grad utdypet. Noen ganger skriver eleven: "Jeg tror det er vanskelig å leve i en slik familie"(4), uten å utdype problemet han løfter fram. Ved andre tilfeller utdyper han refleksjonene sine: "Jeg synes det også er vanskelig for foreldrene å passe på hvor mye de kan bruke i uka på mat, klær, hus OSV."(6-10).

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Teksten utgjør ett avsnitt. Den første setningen fungerer som innledning (1-4), hvor eleven presenterer tekstens emne. Han har formulert en god avslutning, som han markerer med tekstordneren <til slut>: "til slut vil jeg si at jeg håper på at alle som er under fattigdomsgrensa skal få det bedre"(22-26). <Jeg> er referent i hele teksten, og er den dominerende referentkjeden som skaper sammenheng i teksten. En annen dominerende referentkjede i teksten, er <vanskelig>. Dette gir teksten et gjentakende preg, og særlig ettersom denne refleksjonen sjeldent utdypes ytterligere.

Eleven benytter seg også av andre grep for å skape sammenheng i teksten. Ved flere tilfeller bruker han demonstrativet <slik>. Eleven skriver blant annet: "Jeg synes det er vanskelig for barn i en familie som lever under fattigdomsgrensa i Norge. Jeg tror det er vanskelig å leve i en slik familie."(1-6). Her peker <slik> tilbake på substantivfrasen i den foregående setningen. Teksten inneholder blant annet den kausale koblingen <for>. Eleven benytter seg av også av additive koblinger, både i form av konjunksjonen <og>, samt adverbet <også>.

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Teksten inneholder relativt komplekse helsetninger. Eleven benytter seg av ledd-delsetning når han skal utdype, som i linje 2 og 24. Teksten inneholder i tillegg flere substantiviske leddsetninger, som oftest som objekt (17, 23). Det er lite variasjon i forfeltet. Foruten i linje 22, er det alltid et subjekt i forfeltet. Det er primært det personlige pronomenet <jeg>. Dette er, som nevnt tidligere, tekstens fremste referentkjede. I linje 22 plasserer eleven et adverbial i forfeltet, og viser at han mestrer inversjon. Eleven benytter seg av det modale adverbet <sikkert>, for å nyansere sin forestilling om hvordan det oppleves å leve under fattigdomsgrensa: "Det er sikkert vanskelig for barna og foreldrene å vene seg til det å være så fattig"(11). Ved et senere tilfelle uttrykker han seg mer bombastisk: "Jeg tror at i en slik familie *må* man passe på hva man bruker pengene på. Barna *må* klare seg i slike forhold noe jeg synes er dum"(16-22).

Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Teksten inneholder få skrivefeil, og samtlige er relatert til språktrekkene dobbel konsonant og sammensatte ord. Eleven skriver flere lydstridige ord korrekt, og er på god vei til å mestre ortografisk skriving. Vi finner kun ett sammensatt ord i denne teksten, og det særskriver eleven ved begge tilfeller: <fattigdoms grensa> istedenfor <fattigdomsgrensa>.

Eleven mestrer i varierende grad bruken av dobbel konsonant. Han skriver <fattigdoms>, <passer>, <sikkert>, <fattig> og <alle>, men teksten inneholder også noen avvik, hvor eleven skriver <å vene> istedenfor <å venne> og <slut> for <slutt>.

Eleven har få feil relatert til bøyingsverket, men vi finner et eksempel hvor adjektivet <fattig> ikke er bøyd korrekt. Eleven skriver: "Det er sikkert vanskelig for barna og foreldrene å vene seg til det å være så fattig"(11-14). Her ser vi at adjektivet <fattig> er bøyd i entall, og skulle vært bøyd i flertall, <fattige>. Vi finner også to setninger hvor eleven bruker substantiv i bestemt flertall, <pengene> (19) og <foreldrene> (8) uten at verken penger eller foreldre har vært et tema i tidligere setninger. Når eleven beskriver sine refleksjoner omkring barn som lever under fattigdomsgrensa for første gang i teksten, så gjør han dette korrekt ved å først benytte seg av den ubestemte flertallsformen <barna>, for så å senere referere til <barna>. Dette kan tyde på at eleven ikke er helt fortrolig med distinksjonen mellom ny og kjent informasjon i en tekst, eller at han er av den oppfatning at dette er kjent informasjon for den tenkte leseren.

Eleven bruker stor forbokstav i egnavnet <Norge>, og ved de fleste tilfeller i ny setning etter punktum. I tekstens siste setning, begynner eleven setningen med liten forbokstav (22). Vi finner eksempler i teksten hvor eleven benytter seg av infinitivsmarkering <å> korrekt, men teksten inneholder ikke et eneste tilfelle av konjunksjonen <og>.

Vurderingsområde 6: Tegnsetting

Eleven mestrer bruken av punktum, og benytter punktum relativt ofte. Det eneste tilfellet av kommabruk i teksten, er ved oppramsing (10).

Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Som nevnt tidligere så mangler denne teksten overskrift, og den inneholder heller ingen markerte avsnitt. Eleven har en leselig håndskrift.

Oppsummering styrker og svakheter ved teksten til elev 1

I tabellen nedenfor oppsummerer jeg styrker og svakheter ved teksten til elev 1 skrevet innenfor skrivehandlingen å reflektere.

Vurderingsområde	Styrker	Svakheter
Kommunikasjon	Tydelig jeg-orientert.	Mangler overskrift.
Innhold	Innholdet er tematisk relevant, men er i liten grad utdypet.	Utdyper ikke alltid sine egne tanker og synspunkter. Noe repeterende innhold. Teksten er kort.
Tekstoppygging	Innledning og en tydelig avslutning, hvor han benytter tekstpeker for å uttrykke organisering. <Jeg> er den dominerende referentkjeden som skaper sammenheng.	Ett avsnitt. Få koplingsmarkører. Noe utgreiende preg i tekstens hoveddel.
Språkbruk	Komplekse helsetninger. Få leddsetninger. Nyanserer ved hjelp av modal adverbet <sikkert>. Mestrer inversjon.	Noe gjentakende ordbruk, skaper monotoni.
Rettskriving og formverk	God ortografi. Hovedsaklig riktig bruk av stor forbokstav.	Noe feilbøying. Noen feil når det gjelder dobbel konsonant og sammensatte ord.
Tegnsetting	Mestrer bruk av punktum.	Mangelfull kommabruk.
Skriftmediet	Leselig håndskrift.	Ingen markerte avsnitt.

Tabell 9: Oppsummering styrker og svakheter ved den reflekterende teksten til elev 1

4.3.2 Elevtekstanalyse- elev 2

Elev 2 er ei jente som har skrevet en tekst bestående av 20 linjer, uten avsnittsmarkering. Originalen finnes i vedlegg 4.

1. Under fattigdomsgrensen	11. kan gå på kino eller svømmehallen.
2. Jeg tror at å bo i en familie som	12. Jeg ville nok prøvd å ikke
3. lever på under 10.000 kroner i måneden	13. mase på foreldrene mine om at jeg
4. er vanskelig. Ikke bare for barna men	14. vil ha det og jeg vill ha datt.
5. også for foreldrene. At foreldrene nesten	15. Jeg maser ganske mye på foreldrene
6. ikke har råd til husleia en gang.	16. mine om at jeg vil dra på ferie
7. Barna vet kanskje ikke at de ikke	17. og ha en masse klær og sånn.
8. har det godt stilt men, de merker	18. Jeg synes ikke at noen familier
9. sikkert at de ikke kan gå ut å	19. skal ha det sånn.
10. spise på helgene eller at de ikke	20. SLUTT

Figur 8: Elevtekst 2 innenfor skrivehandlingen «å reflektere»

Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Overskriften signaliserer tydelig for leseren hva denne teksten skal handle om. Eleven skriver fra en personlig synsvinkel, uttrykt via pronomenet <jeg>. Vi finner verb som <tro> og <synes>.

Vurderingsområde 2: Innhold

Innholdet i teksten er tematisk relevant, men teksten er kort. Den inneholder elevens tanker rundt det å leve under fattigdomsgrensen. Hun reflekterer både rundt barnas og foreldrenes situasjon, men det er barna som vies mest oppmerksomhet i tråd med oppgaveinstruksen. Teksten inneholder både refleksjoner og utdypende beskrivelser. Hun tematiserer egne erfaringer

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Teksten utgjør ett avsnitt, men den innledende setningen fungerer som en innledning (2-4). Hun markerer at teksten er ferdig med å skrive ordet <slutt> med store bokstaver midtstilt (20). Dette viser at eleven har en forestilling om at tekster bør inneholde en innledning og en avslutning, og kan være utgangspunkt for videre tekstarbeid.

<Jeg> er den dominerende referentkjeden som skaper sammenheng i teksten.

I tekstens siste del, er det en logisk brist som må kommenteres. Eleven skriver: "Jeg ville nok prøvd å ikke mase på foreldrene mine om at jeg vil ha det og jeg vill ha datt"(12-14). Hun følger opp refleksjonen ved å sammenlikne denne tenkte situasjonen med beskrivelser fra sin egen hverdag: "Jeg maser ganske mye på foreldrene mine om at jeg vil dra på ferie og ha en masse klær og sånn"(15-17). I neste setning, som også er tekstens avslutning, så oppsummerer hun med følgende synspunkt: "Jeg synes ikke at noen familier skal ha det sånn"(18-19). Med velvilje så forstår leseren at denne avsluttende setningen viser tilbake til refleksjoner om familier som lever under fattigdomsgrensen, men strukturen gjør at den setningen også kan tolkes som om den er relatert til elevens egen situasjon hvor hun maser på foreldre om "ferier, klær og sånn".

Hun bruker ulike koplingsmarkører for å skape sammenheng i teksten, blant annet den adversative koblingen <men>, additiv kobling som <og> og den alternative koblingen <eller>.

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Teksten inneholder relativt kompliserte helsetninger, hvor alle har en SVO-struktur. Ved flere tilfeller har eleven plassert det personlige pronomenet <jeg> på subjekt-plassen. Teksten inneholder noen kompliserte setninger med substantiviske leddsetninger og ledd-delsetning (2, 16, 18). To setninger er grammatisk ufullstendige, fordi de mangler verbal (4,5).

Eleven benytter seg av de modale adverbene <sikkert> og <kanskje> når hun skal uttrykke sin forestilling om hvordan det oppleves å leve under fattigdomsgrensa: "Barna vet *kanskje* ikke at de ikke har det godt stilt men, de merker *sikkert* at de ikke kan gå ut å spise på helgene (...)"(7-10). Det er to tilfeller i teksten hvor hun benytter seg av faste uttrykk, som bør kommenteres. Hun skriver: "Barna vet kanskje ikke at de ikke har det godt stilt (...)" (7-8). Her mener nok eleven å benytte uttrykket <å være godt, dårlig (økonomisk) stilt>. Hvor hun skriver: "Jeg ville nok prøvd å ikke mase på foreldrene mine om at jeg vil ha det og jeg vill ha datt."(12-14), så mener hun nok å bruke uttrykket <ditt og datt>.

Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Denne eleven mestrer i stor grad ortografisk skriving. Teksten inneholder tre sammensatt ord, <fattigdomsgrensen>, <svømmehallen> og <husleia>, som alle er korrekt skrevet. Hun har

noen skrivefeil relatert til dobbel konsonant, som <vill> for <vil> og <stelt> for <stelt>. Dette kan være det som Selinker definerer som overgeneralisering av regler i målspråket (Berggreen & Tenfjord, 2011, s.55). Samtidig skriver hun ved et annet tilfelle i teksten <vil> korrekt. At man kan finne ulike former for samme ord i en og samme tekst, er som Berggreen et al. (2012, s.25) påpeker et vanlig trekk ved mellomspråket. Det er flere tilfeller i teksten hvor hun mestrer bruken av dobbel konsonant: <ikke>, <eller>, <sikkert>, <svømmehallen>, <masse>, <sånn> og <slutt>.

Teksten inneholder preposisjonsfeil, som utdraget synliggjør: "(...) de merker sikkert at de ikke kan gå ut å spise på helgene eller at de ikke kan gå på kino eller svømmehallen"(8-11). Her ser vi at eleven bruker preposisjonen <på>, både korrekt og ukorrekt, ved blant annet å bruke <på> hvor det istedenfor burde vært <i>. Golden et.al. (2014, 104) påpeker at det kan være utfordrende å velge riktig preposisjon, både for dem som har – og ikke har preposisjoner i språket sitt, nettopp fordi den enkelte preposisjon kan variere. Eleven mestrer bruken av stor forbokstav, både i egennavnet <Norge> og i ny setning. Vi ser ved flere tilfeller i teksten at eleven mestrer skillet mellom og/å.

Vurderingsområde 6: Tegnsetting

Eleven bruker punktum. Vi finner ett tilfelle av kobbabruk i forbindelse med den adversative koblingen <men>, men det er plassert bak konjunksjonen istedenfor foran, som er det korrekte. Å mestre bruk av komma foran <men>, er forventet etter 4.årstrinn.

Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Teksten er framstilt i ett avsnitt, så eleven markerer ikke avsnitt grafisk. Overskriften er midtstilt. Håndskriften er leservennlig.

Oppsummering styrker og svakheter ved teksten til elev 2

I tabell 10 oppsummerer jeg styrker og svakheter ved teksten til elev 2 skrevet innenfor skrivehandlingen å reflektere.

Vurderingsområde	Styrker	Svakheter
Kommunikasjon	Relevant overskrift. Jeg-orientert.	
Innhold	Innholdet er relevant. Hun presenterer og utdyper ved flere tilfeller refleksjonene sine. Tematiserer egne erfaringer.	Svært kort tekst.
Tekstopbygging	Innledende setning, og markerer tekstens slutt. <Jeg> er den dominerende referentkjeden. Bruker ulike koplingsmarkører.	Ett avsnitt. Noe uklar sammenheng mellom setningene mot tekstens avslutning.
Språkbruk	Relativt komplekse helsetninger. Noen leddsetninger. Bruk av modale adverb.	To setningsfragmenter, som gir teksten et muntlig preg. To misforståelser knyttet til faste uttrykk.
Rettskriving og formverk	God ortografi. Mestrer sammensatte ord og flere ord med dobbel konsonant. Mestrer skillet mellom og/å.	Overgeneralisering av dobbel konsonant. Feilaktig bruk av preposisjoner.
Tegnsetting	Mestrer bruk av punktum.	Feilaktig og manglende kommabruk.
Skriftmediet	Håndskriften er leservennlig.	Markerer ikke avsnitt grafisk.

Tabell 10: Oppsummering styrker og svakheter ved den reflekterende teksten til elev 2

4.3.3 Oppsummerende tendenser

Både elev 1 og elev 2 skriver kortere tekster innenfor den reflekterende skrivehandlingen sammenlignet med tekstene innenfor de to andre skrivehandlingene. Analysene avdekker at begge tekstene er rettet mot elevskribentene og deres tanker omkring tekstens emne. Vi finner kvalitative forskjeller i innholdet hos de to elevene. Elev 1 presenterer et tematisk relevant innhold, men utdyper i liten grad de problemene han løfter fram. Innholdet i teksten til elev 2 er i større grad utdypet, og hun relaterer også tekstens tema til egen livssituasjon. I begge tekstene finner vi en innledning og avslutning, men elevene markerer ikke dette med avsnitt. Elevene har ulike styrker og utfordringer innenfor vurderingsområdet *Rettskriving og formverk*. Begge elevene behersker delvis tegnsetting, men kun i henhold til kravene som er for 4. årstrinn. Tendensene vil bli ytterligere drøftet avslutningsvis i neste delkapittel.

4.4 Sluttfangsten – drøfting av noen sentrale tendenser

Før jeg skal forsøke å drøfte noen uvalgte tendenser, som analysene og drøftingen hittil har avdekket når det gjelder de to elevenes prestasjoner, så ønsker jeg å rette fokus mot skriveoppgavene som har initiert tekstene i dette materiale. I vurderingen av elevtekster vil skriveoppgavene ifølge Otnes (2015, s. 23) alltid være en faktor som man må se tekstene i lys av. Samtlige av skriveoppgavene, jamfør tabell 2, inviterer til skriving innenfor bestemte

skrivehandlinger, og inneholder et krav om emne, men oppgavene uttrykker ikke eksplisitt hvem som er mottaker av tekstene. Vi ser at formålet med skrivingen ikke blir godt nok kommunisert til elevene, som jo også er ett av hovedfunnene i SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010). I lys av et funksjonelt syn på skriving, så vil formålet med skrivingen spille en viktig rolle for tekstens form og for hvordan innholdet presenteres (Smidt, 2011). Oppgavetekstene inneholder heller ingen føringer for hva slags tekst som skal skrives (eksempelvis fagtekst eller dagboktekst). Dersom oppgaveteksten hadde vært tydeligere på formålet med skrivingen, herunder også mottakere av teksten, kunne det ha generert helt andre tekster. Kvistad og Smemo (2015, s.240), har forsket på hva som kjennetegner de skriveoppgavene som genererte høyt vurderte tekster på 3.og 4.trinn innenfor Normprosjektet. Forskerne trekker fram detaljerte krav til innhold samt at oppgaveteksten tilbyr rammer for å bygge opp tekstene, som en fellesnevner.

Jeg vil først drøfte hvorvidt analysene avdekker om elevene presterer bedre innenfor enkelte skrivehandlinger, før fokuset rettes mot hvilke vurderingsområder og forventningsnormer elevene mestrer og hvilke som synes å være utfordrende. Her vil også drøftingen forsøke å ta stilling til hvorvidt dette er aldersadekvate utfordringer, eller om de kan spores tilbake til at norsk er elevenes andrespråk.

Ifølge Halliday (1998) og Brisk (2011) finner all skriving sted i en kulturkontekst, som videre blir realisert i en situasjonskontekst. I lys av de tre registervariablene til Halliday (1998), så vet vi at det i situasjonskonteksten er tre variabler som har noe å si for de språklige valg vi gjør. I denne studien har jeg analysert tekster innenfor tre ulike skrivehandlinger.

Språkhandling og tekstens emne er én av variablene (feltet) som ifølge Halliday (1998) og Brisk (2011) dikterer hvordan man bruker språket. Pokertekstene i materialet er beskrivende tekster. Tekstene om katapultkonkurransen er kategorisert under den overbevisende skrivehandlingen. De to elevene har også skrevet hver sin tekst innenfor den reflekterende skrivehandlingen, hvor tekstens tema er barn som lever under fattigdomsgrensen i Norge.

En annen variabel som påvirker hvordan man uttrykker seg, er relasjonen mellom deltakerne, her elevskribentene og tekstens mottakere. Som nevnt ovenfor inneholder ingen av oppgavetekstene en eksplisitt mottaker. Brisk (2011, s.46) påpeker at det kan være utfordrende å skape en relasjon til mottakeren når mottakeren ikke er fremhevet i oppgaveteksten. Otnes (2013, s.211) viser også til faktorer som er av betydning for teksters

kommunikasjon. Det første momentet er at skriveren må være kjent med hvem som er tekstens mottaker. Det andre momentet er at skriveren må kunne vurdere om det er nødvendig å unngå eller forklare spesiell terminologi. Dette er i samsvar med Maagerø (2005, s.45-47), som også viser til man ikke bruker samme språk til en nybegynner sammenliknet med en som er viderekommen på et tema.

Som nevnt ovenfor inneholder ikke skriveoppgaven innenfor den *beskrivende skrivehandlingen* noen eksplisitt mottaker, og det blir dermed opp til elevene selv å ta stilling til de ovennevnte faktorene som har betydning for tekstens kommunikasjon. Analysene viser at de to elevene ser for seg ulike mottakere av teksten. Elev 2 forklarer samtlige begreper som benyttes i teksten. Eksempelvis: "En sort er en spar, kløver, hjerter eller ruter" (24-25, figur 4). Hun viser også til konkrete eksempler når hun skal forklare regler. Dette kan tolkes som om elev 2 ser for seg lesere med ingen, eller lite kunnskap om poker. Elev 1 benytter seg også av begreper fra pokerterminologien, men uten å definere eller eksemplifisere noen av dem. Det kan tolkes dit hen at han ser for seg en leser med noe forkunnskap om kortspillet, som da trolig kun er læreren og som han vet besitter denne kompetansen.

Jeg har tidligere sagt at ingen av oppgavetekstene *eksplisitt* uttrykker en mottaker, men i skrivebestillingen til den *overbevisende skrivehandlingen*, så ligger det implisitt i formålet med teksten at mottakeren er "dommeren" av katapultkonkurransen. I lys av oppgaveteksten *kan* dermed elevene danne seg et bilde av hvem de skal skrive til. Det kommer til uttrykk i begge tekstene at elevene forventer at leseren har kunnskap om tekstens emne. Ingen av elevene velger å orientere leseren om konteksten, som kan tolkes som om begge elevene har "dommeren", læreren i designfaget som modell-leser.

Tekstene innenfor de ulike skrivehandlingene vil ha ulike krav til hva som kjennetegner en vellykket tekst. De har forskjellige formål og ulike mottakere, og i lys av Halliday (1998) vil dermed også de tre tekstene kreve ulike språklige og tekstuelle trekk.

Tekstmaterialet i denne studien viser at de to elevene i ulik grad realiserer de tre skrivehandlingene i tekstene sine. Analysene viser at samtlige av tekstene bærer preg av elementer innenfor den representative skrivehandlingen, noe som oppgavene inviterer til. Sindre Dagsland (2015) påpeker i sin artikkel, at det ikke er gitt at elevene innfrir den skrivehandlingen som oppgaven inviterer til. Dette ser vi tendenser av i tekstene innenfor *den*

overbevisende skrivehandlingen. Ifølge Solheim og Matre (2014) er det ikke uvanlig at tekster inneholder flere skrivehandlinger samtidig, men at én likevel regnes for å være den dominerende. I tekstene om katapultkonkurransen så beskriver elevene de ulike aspektene ved katapulten, og begrunner i varierende grad valgene som er gjort i utformingen av denne. Det kommer fram av analysene at begge elevtekstene inneholder argumenterende trekk i form av ulike begrunnelser, som i flere tilfeller uttrykkes via adverbiale leddsetninger. Slik jeg ser det er det likevel de beskrivende elementene som dominerer i teksten. Ingen av tekstene inneholder noen påstander om hvorfor deres katapult burde ha vunnet, eller noen oppsummerende konklusjon i form av synspunkter som kan virke overbevisende på en leser. Jeg stiller meg derfor kritisk til om den dominerende skrivehandlingen i elevenes tekster er den overbevisende i dette tilfellet.

Tekstene til begge elevene innenfor den *reflekterende skrivehandlingen* inneholder noen av de trekkene som studien til Andrea Cornelia Falkenhaus (2013, s.46-47) viser til som prototypiske trekk ved reflekterende tekster. Hun trekker blant annet fram at det er <jeg-et> i tekstene som i stor grad er hoveddeltakeren, og som utfører prosessene. Videre viser hun til at en av prosessene ofte er <å tro>. Dette samsvarer med hva analysene har avdekket når det gjelder tekstene til elev 1 og elev 2 i mitt materiale, som reflekterer rundt temaet barn som lever under fattigdomsgrensen i Norge. Teksten til elev 1 inneholder også det prototypiske trekket at <jeg-et> er den dominerende referentkjeden som skaper sammenheng i teksten. Hun trekker frem flere meningsskapende ressurser knyttet til den reflekterende skrivehandlingen, som ikke finner sted i de reflekterende tekstene til andrespråkselevne i min studie. Tekstene innenfor den reflekterende skrivehandlingen er de korteste hos begge elevene i dette materialet. Dette skyldes at selv om innholdet er tematisk relevant, så utdypes det i mindre grad sammenlignet med innholdet i de andre tekstene. En mulig forklaring kan være at elevene har lite kjennskap til reflekterende skriving og kan ha færre språklige ressurser som kan svare til de forventningene som ligger i situasjonsteksten.

Jeg vil argumentere for at begge elevene i størst grad mestrer å realisere tekstene innenfor den *beskrivende skrivehandlingen*. Jeg er av den oppfatning at begge de beskrivende tekstene i dette materialet har et relevant innhold, kommuniserer bra, og er komponert på en hensiktsmessig måte. Sagt gjennom Hallidays (1998) begrepsapparat: feltet, relasjonen og medieringen er realisert på en meningsfull måte i tråd med hva som forventes i situasjonskonteksten. Det kan være flere mulige årsaker til dette. En av dem kan være

skriveoppgaven som på tross av manglende mottaker, har tydelige føringer for innholdskomponenter, og gjennom dette tilbyr elevene et stilas for gjennomføringen av skrivingen. Dette er i tråd med den tidligere nevnte forskningen til Kvistad og Smemo (2015, s.240). Tekstopbyggingen til begge elevene gjenspeiler elementene i skriveoppgaven. Hyland (2003, s.12) viser også til at den kompetente andrespråksskriveren vil ta utgangspunkt i skriveoppgaven når han skal planlegge skrivingen og teksten sin. Det kommer fram at elevene har kunnskap om tekstens emne og flere relevante ord i sin språklige verktøykasse, som gjør at de kan skape mening.

For å skrive må man også beherske skriftlige verktøy, jamfør Skrivehjulet, figur 2.

Når elevene skal skape en tekst, så innebærer det at setninger må føyes til hverandre, og for at teksten skal være tilgjengelig for en leser, kreves det sammenheng både innholdsmessig og grammatisk. I lys av tidligere teorigjennomgang, kan dette være særlig utfordrende for andrespråks elever. Det er derfor aktuelt å se på hvilke forventningsnormer elevene mestrer innenfor de ulike vurderingsområdene som inngår i registervariabelen *mediering*, og hvilke som synes å være utfordrende? Hvilke utfordringer er aldersadekvate og hvilke kan betraktes som andrespråksrelaterte? Jeg vil i den avsluttende delen av drøftingen peke på utvalgte tendenser som er gjeldende i flere tekster, og i de fleste tilfeller også blant begge elever.

En av forventningsnormene under vurderingsområdet *tekstopbygging*, er at skriveren etter 4.trinn skal kunne sette sammen teksten med en innledning, hoveddel og avslutning. Dette mestrer ingen av de to elevene gjennomgående. Analysene viser at elev 2 mestrer dette i større grad enn elev 1. I tillegg er det forventet av elevskribentene å kunne markere avsnitt mellom denne tredelingen. Etter 7.trinn forventes det av elevene at de skal mestre avsnitt som organiseringsprinsipp i teksten. Elev 2 benytter seg av avsnittsmarkering i teksten om katapultkonkurransen, men her er det ikke samsvar mellom innhold og den grafiske markeringen. Tekstkonvensjoner som innledning og avslutning, samt avsnittsinndeling er forventningsnormer som elevene i mitt materiale i varierende grad mestrer, og følgelig synes å finne utfordrende. Otnes og Iversen (2016, s.128) viser til at saktekster ofte organiseres etter kategorisering, kontrastering og argumentering. Elevene bygger både pokerteksten og katapultteksten opp etter prinsippet om kategorisering.

Når det gjelder sammenheng på tekstens mikronivå, så viser elevene gjennom tekstene sine at de besitter et repertoar av koplingsmarkører. Repertoaret er ikke bredt, men begge elevene

benytter seg av kausale, adversative og additive markører. I lys av dette er nok elevenes koblingsrepertoar mer i tråd med hva som forventes etter 4.trinn. Elev 1 sin beskrivende pokertekst mangler tilfeller av additiv koplingsmarkører. Manglende setningskobling, og særlig additive koblinger, var ett av funnene til Danbolt (2001) i hennes studie av andrespråkselevs tekstbindingskompetanse.

Som vi har vært inne på tidligere, vil de tre situasjonskontekstene kreve ulik *språkbruk*. Under ovennevnte vurderingsområde finner vi blant annet en forventning knyttet til kriteriet om komplekse og varierte setninger. Elevtekstanalysene innenfor de ulike skrivehandlingene avdekker at begge elevene kan bygge opp relativt komplekse setninger for å skape mening gjennom språket. I tekstene om katapultkonkurransen er det nettopp de adverbiale leddsetningene, som representerer den argumenterende viljen til å påvirke i begge elevtekstene. Med et par unntak, så fungerer syntaksen greit hos begge elever. Elev 2 har noen tilfeller av ufullstendige grammatiske setninger i to av tekstene sine. Det er forventet at elever skal mestre bruken av fullstendige setninger etter 4.trinn. Setningsstruktur regnes som et område som kan by på utfordringer for mange andrespråksskrivere. Malmo (2004) forklarer dette med at norsk ikke er et konsekvent SVO-språk. Elev 1 velger hovedsakelig å plassere subjektet i forfeltet i to av sine tre tekster. Slike tendenser må man som lærer være observant på, både fordi det gir teksten et monotont preg, men like viktig fordi det kan være et uttrykk for det som Berggreen et. al. (2012, s. 27) kaller for *uungåing*, en form for tverrspråklig innflytelse hvor eleven unngår visse konstruksjoner. I den beskrivende pokerteksten plasseres derimot flere adverbiale leddsetninger i forfeltet, og da viser eleven at han også mestrer inversjon. Også elev 2 viser at hun mestrer inversjon når hun plasserer et annet ledd enn subjektet i forfeltet. Inversjon er et språklig trekk som mange andrespråkselever opplever som vanskelig, og det betraktes som et uvanlig trekk i lys av alle verdens språk (Monsen & Randen, 2017, s. 56). Et annet trekk som Malmo (2004) og Monsen og Randen (2017) utpeker som utfordrende ved norsk syntaks, er det faktum at hel- og leddsetninger har ulik struktur. Elev 2 viser at hun mestrer å plassere nektingsadverbialet korrekt også i leddsetninger. Elev 1 plasserer derimot nektingsadverbialet både postverbalt og preverbalt i leddsetninger i én og samme tekst. Ett av trekkene ved et mellomspråk er ifølge Berggreen og Tenfjord (2011, s. 29) at språket er variabelt, og at det tar tid før et språktrekk blir stabilt. Tilfeller som dette, kan danne utgangspunkt for en fruktbar dialog med elever om aktuelle språktrekk, og en slik tilnærming vil være i tråd med Vygostky og Bruners tanker om den proksimale utviklingssonen og stillasbygging (Dysthe, 1993, s. 54-55).

De tre tekstene til hver av elevene avdekker i varierende grad mestring av de ulike forventingsnormene under vurderingsområdet *Rettskriving og formverk*. Til tross for at tekstene viser individuelle kvalitetsforskjeller i kodekompetanser hos de to elevene, så avdekker analysene at de gjør noen av de samme feilene. Feiltypene er representert i varierende grad, men de er observert i flere tekster. De frekvente feiltypene i elevtekstmaterialet, er:

- feilaktig bruk av dobbel konsonant
- sær- og samskriving
- fonografisk skriving
- ukorrekt samsvarsbøyning

Det er forventet at elever skal mestre bruken av dobbel konsonant og sammensatte ord etter 4.trinn. I tillegg til å tolke nevnte skriveavvik som mellomspråkstrekk, så regnes de også som aldersadekvate feiltyper. Disse to språktrekkene arter seg som utfordrende forventningsnormer for flere elever enn kun denne studiens andrespråkselever på 6.trinn. Hilde Melby (2005) avdekker gjennom sin hovedoppgave at ovennevnte språktrekk var to av de vanligste feiltypene etter 10.trinn. Å skille mellomspråkstrekk fra aldersadekvate trekk, kan som Hilditch og Aarsæther (2011, s. 49) påpeker være utfordrende. Som Berggreen et. al. (2012, s. 44), viser til så er heller ikke tekstene til 12-åringer med norsk som førstespråk helt feilfrie.

Et interessant rettskrivingsfunn i (det lille) tekstutvalget mitt, er at begge elevene mestrer bruken av *og/å*, som ikke er forventet før etter 7.årstrinn. Dette strir imot Melbys (2005) funn, som har *og/å*-feil som den dominerende feiltypen.

Når det gjelder *tegnsetting*, så mestrer begge elevene i varierende grad bruken av punktum, men viser lav mestring av kommatering. Elevene befinner seg under forventet nivå etter 4.årstrinn. Tegnsetting, og særlig komma, er et problem for mange elever (Skjelten, 2013, s. 254), og vi kan dermed betrakte også dette som en aldersadekvat utfordring. Her kan det tenkes at det gjerne er forventningsnormene knyttet til kommatering som er noe (over-)ambisiøse?

I tillegg til å ha analysert tekstene i lys av vurderingsområdene i Normprosjektet, så har studien i noen grad tilnærmet seg tekstene med et mellomspråksanalytisk blikk. Analysene

har avdekket enkelte mellomspråkstrekk i tekstene. Blant annet ser man ut av analysene at ett og samme språktrekk kan realiseres ulikt i samme tekst. Både Vigrestad (2015, s. 65) og Berggreen et. al. (2012, s. 25) viser til at dette er et vanlig mellomspråkstrekk, og er et uttrykk for at elevene er i en prosess hvor den riktige formen ikke mestres fullt ut enda. Tilfeller som dette, kan danne utgangspunkt for en fruktbar dialog med elever om aktuelle språktrekk, og en slik tilnærming vil være i tråd med Vygostky og Bruners tanker om den proksimale utviklingssonen og stillasbygging (Dysthe, 1993, s. 54-55).

Språklig overføring fra morsmålet, eller transfer er én av de fem prosessene som karakteriserer innlæringen av et nytt språk. Som Vigrestad (2015, s. 54) påpeker kan det være problematisk å se graden av transfer i tekst. For å kunne avdekke tversspråklig innflytelse i elevtekstene må man ha noe kunnskap om hvilke andre språk elevene mestrer. I elevtekstmaterialet finner vi trekk som kan minne om transfer på ordnivå, som <seigmanns>, <sen><dig> og <at syne>.

Vi befinner oss i en tid hvor skrift aldri har vært mer aktuell, og det er nødvendig for elevene å kunne skape mening med språket i mange ulike kontekster. Det er derfor viktig at skolen etterstreber å utruste alle elever, uavhengig av hvorvidt norsk er deres første eller andrespråk, men den skrivekompetansen som er nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet. En innsikt i hva elevene får til og hvilke aspekter som virker utfordrende vil være nyttig og viktig kunnskap for læreren med tanke på å kunne tilpasse skriveundervisningen til den enkelte elev. Den innsikten vil Normprosjektets analyseverktøy kunne bidra til å avdekke. Jeg vil avslutte med å argumentere sammen med Brisk (2011) og Jølbo (2015) for en skriveundervisning med eksplisitt fokus på de ulike aspektene som en andrespråksskriver må tilegne seg.

5 Avsluttende refleksjoner – studiens nytteverdi og videre forskning

Med bakgrunn i den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med masteroppgaven, har jeg gjort meg noen viktige erfaringer relatert til skriving, skriveoppgaver, skrivekompetanse og norsk som andrespråk, som alle vil være relevante i mitt framtidige virke som lærer.

Dagens samfunn stiller høye krav til skrivekompetanse, og elevene bør beherske skriving til forskjellige formål og ulike mottakere. Arbeidet med denne masteroppgaven har blant annet gitt meg kunnskap om viktigheten av skriveoppgavers instruksjoner og hvilken betydning det kan ha for elevers prestasjoner. Denne erfaringen gjør at jeg vil legge til rette for meningsfulle skrivesituasjoner gjennom å utforme tydelige og gode skriveoppgaver. I tillegg vil jeg, i tråd med SKRIV-prosjektet, bevisstgjøre elevene på skrivingens formål, innhold og form (Smidt, 2011).

Som nyutdannet norsklærer i et mangfoldig klasserom, er det viktig for meg å kunne kartlegge hvor alle elevene befinner seg i sin skriveutvikling frem mot målet om å bli kompetente skrivere. Dette er viktig for å kunne vite hvor man må sette inn potensielle støt i undervisningen. Gjennom elevtekstanalysene har jeg fått erfare at vurderingsområdene og forventningsnormene i Normprosjektet kan være et nyttig verktøy med det dette som formål. Gjennom hele arbeidsprosessen, fra teorilesing via elevtekstanalyser og frem til drøfting, har jeg også tilegnet meg kunnskap om *hva* som kan være utfordrende når man skal skrive på norsk som andrespråk, og *hvorfor* dette kan være vanskelig. Jeg har ervervet meg kunnskap om hvordan det norske språket kan fortone seg for andrespråkselever, og at skriveavvik i andrespråkstekster derfor kan ha en annen bakgrunn enn avvik hos elever som har norsk som førstespråk. Dette gjør at jeg som nyutdannet lærer føler meg bedre rustet til å kunne avdekke, forstå og forklare trekk i andrespråkstekster, i tråd med kravet om tilpasset opplæring.

Jeg vil avslutte med å dele noen tanker om videre forskning. Normprosjektets tekstdatabase muliggjør å studere elevers tekster skrevet på ulike klassetrinn. Det kunne derfor vært interessant å studere tekster skrevet av studiens to elever ett år senere, innenfor de samme skrivehandlingene. På den måten kan man vurdere elevenes utvikling av skrivekompetanse fra 6. til 7. årstrinn, og undersøke hvor de befinner seg i landskapet mot et fullt utviklet målspråk.

Et raskt søk i tekstkorpuset til Normprosjektet avdekker et annet spennende utgangspunkt for videre forskning. På 7.årstrinn så mottar de samme informantene som jeg har brukt i denne studien, skriveoppgaver som i tydeligere grad kommuniserer skrivingens formål. I lys av hva vi vet om hvilken betydning dette har for tekstens innhold og form, så er det nesten fristende å gå i gang med en ny jaktrunde.

6 Bibliografi

- Berge, K. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og dtrategier. I A. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (ss. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K., Evensen, L., Hertzberg, F., & Vagle, W.(2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1 og 2*. Oslo: Universitetsforlag.
- Berge, K. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland, *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (ss. 228-250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogik - en grunnbok* (ss. 488-502). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berge, K., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling. NORM-prosjektet Rapport 2*. Hentet 03 2018, 12 fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevene-bedre-skrivere.pdf>
- Berge, K., Evensen, L., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27:2, DOI: 10.1080/09585176.2015.1129980, 172-189.
- Berge, K., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2017, 05 28). *Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Hentet 01 17, 2018 fra <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm AS.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (2011). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brisk, M. E. (2011, januar 11). *Learning to Write in the Second Language: K-5*. Hentet mai 2018, fra from: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Routledge: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203836507.ch3>
- Bøyesen, L. (2014). Underveisvurdering- en norsk tekst av en flespråklig elev. I T. Kringstad, T. Kvithyld, & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skrivning* (ss. 93-112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling- skriveoppgave-elevtekst. I H. Otnes, Å *invitere elever til skrivning* (ss. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Norske samlaget.
- Engen, T., & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Evensen, L. S (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (ss. 13-32). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Falkenhaus, A. (2013). En kasusstudie av en reflekterende tekst: Prototypiske trekk ved den reflekterende skrivehandlingen. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo
- 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* (ss. 231-246). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. (1998). Situasjonsteksten. I K. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk* (ss. 67-79). Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Hilditch, G., & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkeleven og målspråket. I M. E. Nergård, I. Tonne, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (ss. 43-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iversen, H. (2014). Analyse og vurdering av to argumenterende andrespråkestekster på 7.trinn. I A. Skaftun, P. Uppstad, & A. J. Aasen, *Skriv! Les! 2.* (ss. 47-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Iversen, H., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2017). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B. K. Jansson, H. Traavik, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnlærerutdanning 1-7* (ss. 171-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jølbo, I. D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkestekster. I A. Golden, & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk* (ss. 127-141). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei*. (Meld. St. 20 2012-2013. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>)
- Kvistad, A. H., & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? I H. Otnes, *Å invitere elever til skrivning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindquist, H. (2015). Minoriteter i barnehage og skole. Begrepsbruk i endring. I S. Laugerud, M. Moskvil, E. Maagerø, & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (ss. 188-208). Kristiansand: Portal forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mac Donald, K., & Ryen, E. (2008). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 224-255). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Malmö, G. (2004). Undervisning av elever med norsk som andrespråk. I I. Moslet, P. Bjørkeng, & P. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (ss. 395-444). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby, H. (2005). *"No e æ ferdi med EKSAMEN" - en undersøkelse av rettskrivningsavvik blant trønderske tiendeklassinger. (Hovedoppgave i nordisk språk)*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og kjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I I. N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken, *Læreboka. Studier av ulike lærebokstekter*. Trondheim: Akademika forlag.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes, *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (ss. 243-258). Bergen: Fagbokforlaget.

- Palm, K. (1998). Argumenterende skriving på norsk som andrespråk. *NOA Norsk som andrespråk*(21), ss. 16-54.
- Selj, E. (2008). Skriving når norsk er andrespråk. I E. Selj, E. Ryen, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 131-156). Cappelen Akademisk Forlag.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skrivers i utdanningssystemet. I A. Golden, E. Selj, & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk* (ss. 11-34). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjelten, S. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?*(Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 455-471). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skrivesenteret. (2013, april 16). *Skrivehjulet*. Hentet april 09, 2018 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2013, 06 14). *Skrivetrekant*. Hentet 02 09, 2018 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekant-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjonering- felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning. *FoU i praksis*(1), ss. 23-46.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling. I J. Smidt, & J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag- innsyn og utspill* (ss. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, A. J. Aasen, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9-40). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om Læsning*(15), ss. 76-89.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, desember 14). *Elevar med morsmålsopplæring og særskild norskopplæring*. Hentet januar 03, 2018 fra Elevar i grunnskolen : <https://www.ssb.no/utdanning/statistikk/utgrs>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson, H. Traavik, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 83-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan for kunnskapsløfte. (LK06), revidert versjon*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Vedlegg 4: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. I Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Hentet 01 03, 2018 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Skriving som grunnleggende ferdighet i norsk*. Hentet 10

04,2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/grunnleggende-ferdighet/>

Vigrestad, T. (2015). Andrespråklæring og ortografi. I A. Golden, & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk* (ss. 53-68). Oslo: Cappelen Damm AS.

Ved bruk av tekstene skal det refereres til Normkorpuset:
<http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forventingsnormer 4. årstrinn

Vedlegg 2: Forventingsnormer 7. årstrinn

Vedlegg 3: Elevtekster - Elev 1

Vedlegg 4: Elevtekster - Elev 2

Vedlegg 1 -Forventningsnormer 4. årstrinn

Forventningsnormer etter 4.årstrinn

Vurderingsområde	Hva blir vurdert:	Skriveren skal kunne:
Kommunikasjon	I hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.	-Innta en relevant skriveposisjon. -Vende seg på en relevant måte til en eller flere kjente lesere. <u>-Bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte.</u>
Innhold	Om tekstens innhold er relevant og utdypet.	-Presentere egne inntrykk, erfaringer, tanker og/ eller meninger. -Presentere og utdype et innhold hentet fra forestillinger, erfarings- og/eller kunnskapsområder som skriveren er kjent med.
Tekstopbygging	Tekstens overordnede komposisjon, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.	-Mestre noen relevante komposisjonsprinsipp. <u>-Sette sammen teksten med innledning, hoveddel og avslutning.</u> <u>-Skape tematisk sammenheng i de ulike delene av teksten.</u> -Uttrykke sammenheng i teksten med koplingsmarkører som "eller", "men", "fordi" og liknende.
Språkbruk	Ordvalg, setningsbygning og stil.	- <u>Bruke fullstendige fortellende setninger, spørre- og bydesetninger.</u> -Bruke utbygde substantivfraser. <u>-Ha noe variasjon i begynnelsen av setninger.</u> -Bruke et relevant og variert ordforråd, blant annet begreper fra skolefag. -Ha innslag av språklige virkemidler. -Mestre bruk av indirekte og direkte tale som virkemiddel.

Rettskriving og formverk	I hvilken grad eleven behersker reglene for korrekt skriftlig bokmål eller nynorsk.	<ul style="list-style-type: none"> -Mestre fonografisk skrijving. -<u>Samskrive sammensatte ord.</u> -<u>Bruk stor forbokstav i egennavn og i ny setning etter punktum.</u> -<u>Mestre ikke lydrette-pronomen og spørreord.</u> -<u>Mestre bruk av dobbelt konsonant i vanlige ord.</u> -<u>Mestre bøyningsverket i bokmål eller nynorsk.</u>
Tegnsetting	Om skriveren behersker de formelle reglene for bruk av skilletegn.	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Mestre bruk av punktum, utropstegn og spørsmålstegn.</u> -<u>Bruke komma ved oppramsing.</u> -<u>Bruke komma foran "men".</u> -Markere direkte tale sitattegn.
Bruk av skriftmediet	Grafisk utforming og håndskrift.	<ul style="list-style-type: none"> -Skape tekster med et oversiktlig sideoppsett. -Bruke ulike uttrykksmidler som verbalspråk, tegninger, bilder og symboler. -<u>Markere mellomrom mellom ord tydelig.</u> -Bruke og følge marg og linjer. -<u>Markere overskriften grafisk.</u> -Markere avsnitt etter innledning og foran avslutning. -Skape estetisk tiltalende tekster. -Bruke sammenhengende håndskrift. -<u>Bruke leselig håndskrift.</u>

Understreking viser til implementerte forventningsnormer i studiens analyseverktøy.

Vedlegg 2 -Forventningsnormer 7. årstrinn

Forventningsnormer etter 7.årstrinn

Vurderingsområde	Hva blir vurdert:	Skriveren skal kunne:
Kommunikasjon	I hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.	-Innta relevante skriveprosesser og kunne veksle mellom ulike relevante skriveposisjoner. -Vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere.
Innhold	Om det som teksten handler om er relevant og utdypet.	-Presentere egne og andres forestillinger, erfaringer og synspunkter på en utdypende måte. -Presentere og utdype et innhold som er tematisk relevant, for eksempel for det fagområdet man skriver om. -Tilpasse mengden av innhold til det som teksten skal handle om.
Tekstopbygging	Tekstens overordnede komposisjon, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.	-Mestre ulike måter å strukturere tekster på. -Komponere teksten på en formålstjenlig måte (for eksempel sjanger). -Mestre avsnitt som organiseringsprinsipp. -Bruke varierte koplingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten.
Språkbruk	Ordvalg, setningsbygning og stil.	-Bygge opp komplekse og varierte setninger. -Bruke et relevant, variert og presist ordforråd, også fagbegreper. -Bruke en relevant språklig stil. -Bruke varierte språklige virkemidler.
Rettskriving og formverk	I hvilken grad eleven behersker reglene for korrekt skriftlig bokmål eller nynorsk.	-Mestre ortografisk skrijving. -Mestre skillet mellom og/å og da/når.

Tegnsetting	Om skriveren mestrer de formelle reglene for bruk av skilletegn.	<ul style="list-style-type: none"> -Mestre bruk av kolon, parantes og bindestrek. -Bruke komma mellom helsetninger. -Bruke komma etter leddsetninger.
Bruk av skriftmediet	Grafisk utforming og håndskrift.	<ul style="list-style-type: none"> -Skape et oversiktlig og hensiktsmessig sideoppsett. -Markere avsnitt grafisk. -Kombinere ulike multimodale uttrykksmiddel for å skape helhet og mening i teksten. -Bruke digitale tekstressurser med ulike kommunikative og estetiske formål.

Vedlegg 3 – Elevtekster - Elev 1

Elev 1- tekst 1 «å beskrive»

Skole:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	6A	a610	jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>

Poker

Poker er et kortspill der man får delt ut to kort på hånda og så blir det delt ut tre kort på bordet. Så ser man om man har gode Poker hender vis man har det så sier man sjek. vis du ikke har gode kort banker man på bordet. vis du sier sjek går du videre i spillet og to nye kort blir lagt ut. i Poker hender kan man få, Royal Flush, Stright Flush, Fire Like, Hus, FLush, Stright, tre like, to Par, ett Par, og Høyt-

kort. Man kan få forselige
alternativer for eksempel
må man sammenligne dine kort
og de kortene som er på
bordet alternativene avhenger
av valgs kort man har
vis man har ikke noe eller
dålig alternativ pleier man
å kaste seg eller vis man
har gode kort spiller man
til slut. Jo mindre spillere
til slut jo større sansynlighet
har man til å vinne. Andre
spillere har nære deg og da
er det mindre sansynlighet
for at du vinner

176 ord

a601 overbevise

a610 g/a

6A

KATAPULTKONKURANSE 6A

Konstruksjon: Vi brukte solide og harde planker til hele katarulten og gode skruer, maling og annet utstyr. Det var derfor vi brukte disse materialene. Vi har brukt en

lang og bred planker til bunden tre lange pinner til å lage katarult rammen. Vi brukte skruer til å skru sammen alle plankene.

Funksjon: Utskytingsmekanismen fungerer ved å dra kaste armen ned med en strik. Vi valgte den mekanismen fordi vi syntes den var enkel og god. Vi kan justere mekanismen med å flytte opp eller ned med striken så den skyter kortere

6A

6A

16A

a blø gla

eller lenger. Vi valgte en IKEA
Plastik kopp forde vi syntes den
var kul og den ville funke bra.

Utsende: Temaet er jorda og
vi valgte det forde vi synes
det var gøy og at vi burde ta
vare på planeten vår. Vi brukte
bare maling men malte katapulten
som jorda. Vi har malt jorda
med blå, grønn og gul maling
og vi valgte de fargene
forde det skulle passe til vårt
tema.

Elev 1- tekst 3 «å reflektere»

Skole:	Trinn:	Elevnummer: a610	Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>
--------	--------	---------------------	---	--

Jeg synes det er vanskelig for barn i en familie som lever under fattigdoms grensa i Norge. Jeg tror det er vanskelig å leve i en slik familie. Jeg synes det også er vanskelig for foreldrene å passe på hvor mye de kan bruke i uka på mat, klær, hus osv. Det er sikkert vanskelig for barna og foreldrene å vene seg til det å være så fattig. Jeg synes det er vanskelig for barna å leve slik. Jeg tror at i en slik familie

2610 nr. 10

Må man passe på hva
man bruker pengene på.
Barna må klare seg i slike
forhold noe jeg synes er
dumt. til slutt vil jeg si
at jeg håper på at alle
som er under fattigdoms
grensa skal få det
bedre.

Elev 2- tekst 1 «å beskrive»

Sannsynlighetsberegning

a 609 beskrive

a 633 j/a

Poker er et kort spill som man satser i. Man kan spille fra 2 spillere og oppover. Du får to kort i hånden din og dealern legger ut 5 kort på bordet etter tur. Kortene som ligger på bordet er på en måte alles kort det vil si at hvis det ligger to konger på bordet så må du tenke at alle har de kortene. De kortene du har i hånden og på bordet kalles en poker hånd. Det finnes ulike kombinasjoner som rangeres fra best til dårligst slik Royal Flush - En straight flush med ess på toppen, Straight flush - alle på rad i samme sort, fire like - fire kort med samme tall, Hus - tre like pluss to like kort, flush

flush - alle i samme sort, straight - alle kortene i rekkefølge, tre like - tre kort med samme tall, et par - to kort med samme tall, høyt kort - Du har ingen kombinasjon bare et høyt kort f.eks ess eller konge. En sort er spar, kløver, hjertes eller ruter. Når du spiller poker kan du f.eks si check, syne eller kaste deg. Å checke vil si at du er fortsatt med i spillet, at syne vil si at du legger like mye penger i potten og å kaste seg betyr at du legger kortene på bordet/er ute av spillet. Når du spiller og ser at du har dårlige kort så er det ganske lurt å kaste seg og hvis du har bra så burde du forsøke å spille. Spille går ut på å vinne penger men for å gjøre det så må de ha pokertjes. 😊

Elev 2- tekst 2 «å overbevis»

Skole:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
		a633	jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>

Katapultkonkurransen

Konstruksjon:

Vi har brukt tre som bunn og som støttepinner fordi at tre er et material som er veldig holdbart og vi har brukt en sleiv som kaste-arm. Vi festet kastearmen med en strikk fordi at det gir den mer kraft. Vi har brukt bomull som skall forestille suklerspinn og seigmans, skummtopper, og daim papir for å pynte litt ekstra. Vi kopierte ut noen bilder av godteri som vi limte på hele katapulten fordi det passet bedre en å male godteri på katapulten.

a633

funksjon: for å få katapulten til å skyte så har vi festet sleiven til en strikke og sen så slår du på enden av sleiven og ballen blir skutt iveri.

vi har valgt denne mekanismen fordi at vi synes at den er veldig enkel og fungerer bra.

Som kopp har vi brukt en sleiv og det går ikke an å dreie den.

Utseende: !

Tema vårt er godteri vi valgte dette temaet fordi at den er veldig enkel og mange liker godteri.

vi har pyntet den med seigmans, skummtopper,

a 633

daimpapir og små sukkertopper i ulike farger.

Vi har ikke brukt maling men vi har kopiert ut noen bilder av godteri fordi at det ser mye bedre ut en å male på godteri. fargene som finnes på godteriet er gul, grønn, blå, rød, rosa, orange, vit, svart og lilla.

Elev 2- tekst 3 «å reflektere»

Skole: []	Trinn: 6.	Elevnummer: ab33	Kjønn: jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>
---------------	--------------	---------------------	---	--

under fattigdomsgrensen

Jeg tror at å bo i en familie som lever på under 10000 kroner i måneden er vanskelig. Ikke bare for barna men også for foreldrene. At foreldrene nesten ikke har råd til husleia en gang. Barna vet kanskje ikke at de ikke har det godt stelt men, de merker sikkert at de ikke kan gå ut å spise på helgene eller at de ikke kan gå på kino eller svømmehallen. Jeg ville nok prøvd å ikke mase på foreldrene mine om at jeg vil ha det og jeg vill ha datt. Jeg maser ganske mye på foreldrene mine om at jeg vil dra på ferie og ha en masse klær og sakk.

6. tr. nr. 33

Jeg synes ikke at noen familier
skal ha det sãnn.

SLUTT