

Forord

Proessen med å skrive masteroppgave har vært lærerik, utfordrende og spennende, og jeg har lært mye både faglig og om meg selv. Det er mange som har bidratt til at denne oppgaven er ferdigstilt og som fortjener en stor takk. Først og fremst må jeg takke min hovedveileder Olaf Husby for gode innspill og veiledning underveis. En stor takk må også rettes til min biveileder Hildegunn Otnes – takk for at jeg fikk tilgang til Normprosjektets korpus, og ikke minst takk for alle innspill og samtaler underveis.

Masterperioden hadde vært mye mer slitsom hadde det ikke vært for lange lunsjpauser underveis. Takk til medstudenter som har bidratt til at det har vært litt kjekkere å sitte på lesesalen!

Jeg må også få takke Maria, min tvillingsøster, for korrekturlesing, samtaler og tilbakemeldinger på oppgaven. Til mamma og pappa, som til tross for at dere hevder at dere ikke har noe kunnskap om temaet, leser korrektur, kommer kritiske spørsmål og oppmuntrer – takk. Til Eline og Birgitte, takk for hyggelige stunder i kollektivet i en ellers hektisk masterhverdag.

Til slutt må jeg takke Marit – som jeg begynte på lektorutdanningen samtidig med. Vi kom i mål! Takk for gode samtaler og oppmuntrende ord, både nå i masterperioden og i løpet av de årene vi har kjent hverandre.

Trondheim, mai 2016

Miriam Haven

Sammendrag

Studiens overordnede mål har vært å studere hvordan tre minoritets elever skriver beskrivende tekster og hva som karakteriserer skrivningen deres. For å svare på dette, har jeg sett på om det skjer ei endring i skrivemåten hos den enkelte elev, om det er noen fellestrekk i elevenes skriving, og diskutert hva som er god nok norsk. Som analyseverktøy har jeg brukt Normprosjektets vurderingsområder og forventningsnormer. Som Normprosjektet har jeg i denne studien et funksjonelt syn på skriving. Materialet i denne studien har jeg hentet fra det landsomfattende prosjektet Normprosjektet.

Studien viser at elevene i de aller fleste tekstene kommuniserer med mottaker på en hensiktsmessig måte. Mottakeren i tekstene har ulik grad av kunnskap om temaet og elevene viser evne til å tilpasse språket deres etter mottaker. Oppgavetekstens fokus på mottaker kan ha vært til hjelp. Når elevene beskriver, er det ulikt hvor utdypende og beskrivende innholdet er. Analysen har vist at oppgavens tema er av betydning. I de tekstene elevene har skrevet om noe som er kjent eller har hatt tilgang til læreboka eller andre kilder, har innholdet i større grad vært utdypende. En tekst bedømmes ofte etter ortografi og språkbruk. Med tanke på vurderingsområdet *Rettskriving og formverk*, er det store individuelle forskjeller mellom elevene. To av dem presterer jevnt over godt med tanke på rettskrivingsferdighetene i alle de tre tekstene elevene har skrevet. Den siste eleven viser stor framgang i rettskrivingskompetansen fra første til siste tekst. Av analysen kan man også se at det er noen særtrekk ved norsk der elevene avviker. Dette gjelder blant annet dobbel konsonant, samsvarsbøying og sær- og samskriving. Hvordan vi skriver en tekst er kulturavhengig. Som Michael Halliday (1998) og Ulla Connor (1996) viser til er tekst en del av vår kultur, og derfor kan elevene ha ulike preferanser på hvordan en tekst bygges opp. Dermed er det å lære seg den nye tekstkulturen et viktig aspekt når man lærer seg et nytt språk.

Oppgavens relevans for arbeid som lektor

Vi lever i et multikulturelt samfunn der det skjer flyttinger på tvers av landegrenser. Dagens teknologi muliggjør kommunikasjon med bare få tastetrykk; vi kan se hverandre til tross for at vi oppholder oss i forskjellige land, vi kan chatte og dele informasjon. Som et resultat av denne mobiliteten vi opplever i dag, møtes språk og det oppstår forventninger om at vi skal tilegne oss den kulturen vi kommer til. For mennesker som kommer hit, er det å lære seg det norske språket en del av å bli integrert i samfunnet. Dette gjelder skriftlige så vel som muntlige ferdigheter. Masteroppgaven min har gitt meg en forståelse for hvor viktig skriving i dagens samfunn er. Hvor enn vi går, enten det er i arbeidslivet eller i det daglige, møter tekst oss. Arbeidet med studien har vist meg hvor viktig skriving er, ikke bare i norsk, men i alle fag. Oppgaven har også lært meg at hvert fag har ulik diskurs, og at det dermed er viktig at alle lærere utvikler skriveferdighetene i alle fag.

Masteroppgaven min har også gitt meg innsikt i utfordringer språklige minoriteter kan møte ved tilegnelse av det norske skriftspråket. Å lære å skrive på et helt nytt språk, handler ikke bare om å lære seg nye ord og setningsstruktur. Det handler også om å lære seg en helt ny tekstkultur. For meg som lektorstudent og fremtidig lektor, er det å ha noe kunnskap om elevens språk en stor fordel da det kan gi meg mulighet til å se likheter og forskjeller mellom språkene. Oppgaven har også gjort meg bevisst på at alle har et språk, og at det kan brukes som en ressurs i opplæringen. Å lære seg et nytt språk tar tid. Å kunne bruke språklige minoriteters referanser i undervisningen, kan være en måte å gjøre språklæringa enklere.

Et tredje aspekt masteroppgaven har lært meg, er at man ikke bare kan dømme en tekst etter dens rettskriving. Analysen har vist at bak skrivefeilene er det er mye kunnskap. Selv om elevene har mange skrivefeil, kan de gjøre det godt på andre vurderingsområder.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag.....	v
Oppgavens relevans for arbeid som lektor.....	vii
1 Innledning	1
1.1 De grunnleggende ferdighetene i skolen	2
1.2 Normprosjektet	2
1.3 Problemstilling og oppgaveavgrønsing.....	3
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.5 Tidligere forskning.....	4
1.6 Oppgavens oppbygging.....	5
2 Teori	7
2.1 Sakpregete tekster.....	7
2.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet	8
2.3 Systemisk-funksjonell-lingvistikk.....	9
2.4 Mellomspråk.....	10
2.5 Om å skrive på andrespråket.....	12
2.5.1 Særtrekk i det norske språket.....	13
2.5.2 Skriftkonvensjoner.....	14
2.5.3 Tekstkultur	15
2.6 Normprosjektet	16
2.6.1 Vurderingsområdene og forventningskriteriene til Normprosjektet.....	17
3 Metode	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Normprosjektets utvalg	22
3.3 Tekstkorpus	23
3.4 Utvelgelsesprosessen	24
3.5 Fremgangsmåte	26
4 Analyse	29
4.1 Ali.....	30
4.1.1 Tekst 1: Snø	30
4.1.2 Tekst 2: Lyd.....	32
4.1.3 Tekst 3: Skolehverdagen.....	32
4.1.4 Oppsummering	33
4.2 Joshua.....	34
4.2.1 Tekst 1: Snø	34
4.2.2 Tekst 2: Ukraina	35
4.2.3 Tekst 3: Verdensdelene og hav	37
4.2.4 Oppsummering	37
4.3 Sana	38
4.3.1 Tekst 1: Snø	38
4.3.2 Tekst 2: Multiplikasjon er.....	39
4.3.3 Tekst 3: Skulekvardagen min	40
4.3.4 Oppsummering	41

5	Diskusjon	43
5.1	Hvordan presterer språklige minoriteter i skriving av beskrivende tekster?	43
5.1.1	Kommunikasjon	43
5.1.2	Språkbruk	45
5.1.3	Innhold	46
5.1.4	Tekstopbygging	47
5.1.5	Rettskriving og formverk	48
5.2	Hva er god nok norsk?	51
6	Avslutning	55
	Litteraturliste	57
	Vedlegg	I

1 Innledning

“Writing is a process through which meaning is created” (Zamel, 1982).

Vi lever i et samfunn hvor tekst har fått stor plass. Uavhengig av hvor vi er, enten det er i arbeidslivet, på skolen eller i hverdagslige gjøremål, stilles det krav om å kunne bruke skrift og symbolspråk for å skape mening, og for å kunne ta del i ulike fellesskap. Som Aamotsbakken, Tønnessen, og Smidt (2011: 7) påpeker, har den nye teknologien også brakt med seg nye måter å kommunisere på og nye kombinasjoner av tekst. I så måte kan vi kalle dagens samfunn for et tekstsamfunn. Solheim og Matre (2015) skriver i et innlegg på Ludvigsenutvalget sin blogg at skriving er en kompleks ferdighet som stiller mange og ulike krav. Samtidig har det et vidt spekter av muligheter. Gjennom skrift og symbolspråk kan vi uttrykke egne meninger og verdier. Blant annet kan man bruke skrift til å overbevise, bevise, påvirke, samhandle med andre, reflektere, fortelle og beskrive. Skolen må forberede elevene på den nye måten å se tekst på og utfordringene dette synet bringer med seg (Solheim & Matre, 2015).

Samtidig som verden har blitt mer teknologisk, har mobiliteten også økt. I løpet av de siste tiårene har vi opplevd at det norske samfunnet i større grad er blitt flerkulturelt. Folk flytter på tvers av landegrenser av flere ulike grunner. Dermed får vi en situasjon der ulike språk og kulturer møtes. For å kunne ta del i det nye samfunnet, er det å lære seg det nye språket en viktig inngangsport. Skolen får dermed en viktig rolle. I løpet av de siste tiårene har antall elever med et annet morsmål enn norsk i den norske skole vært økende. Dette har resultert i at stadig flere elever lærer seg norsk som et andrespråk. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2015) viser at i 2015 var det 43 400 elever i grunnskolen, om lag 7 prosent, som fikk særskilt norskopplæring. Dette stiller nye krav til både lærere og skoleledelsen.

I denne oppgaven søker jeg å se hvordan tre minoritets elever presterer i skriving av beskrivende tekster. For å kunne svare på dette, ønsker jeg å se hvordan hver enkelt elev i studien skriver og om det skjer en endring i skrivemåten deres. I tillegg ser jeg om det er noen generelle trekk ved skrivingen til elevene. Jeg har fått tilgang til datamaterialet mitt, som består av ni elevtekster fordelt på tre elever (tre tekster per elev), gjennom det landsomfattende prosjektet Normprosjektet. Utover å ha fått tilgang til datakorpuset, har jeg ingen tilknytning til prosjektet.

1.1 De grunnleggende ferdighetene i skolen

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det innført fem grunnleggende ferdigheter i skolen som skulle gjelde i alle fag: *å kunne regne, å kunne lese, å kunne bruke digitale verktøy, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig*. Disse blir sett på som helt sentrale for å kunne aktivt delta i samfunnet. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2004) er dette egenskaper man må mestre for å både kunne tilegne seg og utvikle kunnskap i fagene. I tillegg danner de grunnlaget for å kunne kommunisere og samhandle med andre (Kunnskapsdepartementet, 2004). Målet er at elevene skal holde et visst nivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. De er dermed en forutsetning for læring og utvikling i skolen, samfunnet og arbeidslivet. De må også forstås som ferdigheter som finnes *i fagene og på tvers av fagene* (Berge, 2005). Ludvigsenutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2015) påpeker at de er viktige med tanke på å få utbytte av skole og utdanning.

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte om ulike emner, samt å kommunisere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). I tillegg er skriving et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne uttrykke seg skriftlig på en hensiktsmessig og forståelig måte, må ulike delferdigheter utvikles. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

1.2 Normprosjektet

Normprosjektet¹ er et samarbeidsprosjekt mellom Høyskolen i Sør-Trøndelag, NTNU, Universitetet i Agder, Universitetet i Oslo og Skrivesenteret, som har som mål å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvilke skriveferdigheter det kan ventes at elever har etter ulike trinn i utdanningssystemet (Berge & Skar, 2015). I perioden 2012-2014 deltok 20 skoler i prosjektet. For å kunne se om intervensjonen har hatt innvirkning på elevenes skriving, hadde prosjektet fire kontrollskoler (Berge & Skar, 2015).

I 2005 ble de første nasjonale prøvene i skriving gjennomført. Resultatet fra prøvene viste at det var store forskjeller blant lærere om hvilke forventninger man kan stille til elevenes skriveprestasjoner på de ulike klassetrinnene. Dermed vil elevene møte lærere med ulike forventninger til hvilke mål elevene skal nå. Det var ingen felles tolkningsrammer med felles normer og kompetansemål på tvers av fag, tvert i mot var dette i stor grad individuelt (Berge, 2010). Normprosjektet har nettopp som et av målene sine å utvikle og prøve ut eksplisitte

¹ Det offisielle navnet er *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*.

forventningsnormer som blir brukt til i skriveopplæringen og i vurderingsarbeidet (Solheim & Matre, 2014).

Normprosjektet er en intervensjonsstudie gjennomført i to faser. I den første fasen ble forventningsnormene utviklet. Dette skjedde i samarbeid med lærere ved ulike skoler. I fase to ble forventningsnormene tatt i bruk av prosjektlærerne. Forventningsnormene ble brukt i både arbeidet med elevenes skriving og som grunnlag for vurdering (Berge & Skar, 2015). De overordnede forskningsspørsmålene i fase to av studien var:

- Hva er det rimelig å forvente av skrivekompetanse hos elever etter fire og sju års opplæring?
- Hvilken effekt kan bruk av felles forventningsnormer ha på lærernes vurdering av elevtekster?
- Hvilken effekt kan bruk av felles forventningsnormer ha på utviklingen av elevenes skrivekompetanse? (Solheim & Matre, 2014)

1.3 Problemstilling og oppgaveavgrensing

I denne studien søker jeg å se hvordan tre andrespråkselever presterer i skriving med tanke på de forventningsnormene som er utviklet i Normprosjektet. Herunder vil jeg også se om vi kan se noen generelle trekk ved skrivingen deres, samt se om det har skjedd en endring fra tekster skrevet tidlig i prosessen til sent i prosessen. I studien tar jeg primært for meg vurderingsområdene *Innhold, Kommunikasjon, Tekstoppybygging* og *Rettskriving og formverk*, men jeg har i tillegg inkludert om elevene bruker et relevant ordforråd, noe som hører hjemme under vurderingsområdet *Språkbruk*. Der det er hensiktsmessig vil de andre vurderingsområdene *Tegnsetting, Bruk av skriftmediet* og *Språkbruk* bli kommentert. Forventningsnormene er utviklet for elever med norsk som førstespråk, og har ikke tatt hensyn til at det i den norske skole er elever med et annet morsmål og dermed har norsk som andrespråk. Oppgaven vil derfor drøfte hva som egentlig er god nok norsk for elever med norsk som andrespråk. Jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvordan presterer minoritetspråklige elever på mellomtrinnet i skriving av beskrivende tekster?

Jeg har utarbeidet to underspørsmål som jeg konkretiserer den overordnede problemstillingen:

- I hvilken grad kan man se endring fra tekster skrevet i sjette klasse til tekster skrevet på sjuende trinn?
- Hva er god nok norsk?

1.4 Begrepsavklaring

Språklig minoritet: Språklige minoriteter blir i denne oppgaven forstått som elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk (Kunnskapsdepartementet, 2010). I denne oppgaven blir begrepene *språklige minoriteter*, *minoritetselever* og *elever med norsk som andrespråk* brukt om hverandre.

Morsmål: Morsmål er i denne oppgaven bestemt som det første språket eleven lærte som barn (Berge & Skar, 2015).² I Normprosjektet er dette bestemt ved selvrapportering.

Andrespråk: Andrespråk forstås i denne oppgaven som ”språk som ikke er en persons morsmål og som lærers eller har blitt lært i et miljø der språket er i bruk som et hverdagspråk” (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

God nok norsk: I denne oppgaven vil god nok i norsk si å kunne å uttrykke seg på en funksjonell måte skriftlig.

1.5 Tidligere forskning

Skriveforskningen fikk sitt gjennombrudd på 1980-tallet. Forskningsfeltet består av forskere med ulik faglig bakgrunn, blant annet fra språkvitenskapen, litteratur, retorikk og didaktikk (Ongstad, 2002). I en oversiktsartikkel viser Anne Golden og Rita Hvistendahl (2010) at det er gjort få studier om skriving på norsk som andrespråk. Forskning på andrespråk startet omkring 1980 i Norge, og det var i stor grad hovedfagsstudenter som stod for forskningen (Golden & Hvistendahl, 2010). Fokuset til de fleste av disse oppgavene var å studere elevenes norskferdigheter, og da særlig mellomspråkstrekk i tekstene. De fleste studiene som er gjort på andrespråksskriving er på master- eller hovedfagsnivå. Golden og Hvistendahl (2015: 233) deler feltet i fire: forskning gjort på språknivå, forskning på tekstnivå, studier om språkopplæring og forskning på skriving som sosial praksis. Det meste av skriveforskning på andrespråket studerer språknivå, mens bare en liten andel tilhører tekstnivå. I tillegg er det noen studier som inkluderer begge (Golden & Hvistendahl, 2010). Som Golden og Hvistendahl (2010) peker på, er dette helt naturlig da det i den første fasen av studier på andrespråk var essensielt å dokumentere hva som karakteriserer det norske mellomspråket.

² Om barn som er adoptert til Norge i sen alder har et annet morsmål enn norsk, kan diskuteres. I denne oppgaven har jeg ikke problematisert dette.

Et nyere forskningsprosjekt om skriving er Normprosjektet. Målet til prosjektet er som nevnt i kapittel 1.2, å etablere noe felles normer på tvers av lokale skolekontekster, og deretter undersøke effekter av å innføre slike normer i elevers skriving og læreres vurdering. I prosjektet kan man identifiserer tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk. Tonne og Palm (2015) viser til at prosjektet er i ferd med å trekke inn andrespråksperspektivet. Blant annet har Harald Morten Iversen (2014) studert argumenterende tekster og Maria Elisabeth Moskvil (2015) studert reflekterende tekster som minoritets elever har skrevet.

Normprosjektets tekster muliggjør å studere flere aspekt ved skriving. Blant annet kan man studere språknivå, tekstnivå, studere et grammatisk trekk, vurdering, ulike skrivehandlinger, sammenlikne tekster skrevet av elever med norsk som morsmål og elever med norsk som et andrespråk. I min studie har jeg valgt å kombinere både språknivå og tekstnivå. Jeg studerer trekk ved elevenes ortografi, i tillegg studerer jeg teksten oppbygging, innhold og kommunikasjon. Som jeg redegjør for i kapittel 3, har jeg et hermeneutisk syn, det vil si at delene må forstås fra helheten. Dermed har de ulike elementene jeg studerer påvirkning på hverandre. Jeg har brukt kunnskap fra andre masterstudenters arbeid (Ellefsen, 2015; Falkhaug, 2013) i forbindelse med Normprosjektet og utvalgsarbeidet. Selv om disse ikke har hatt et andrespråksperspektiv eller studert beskrivende tekster, har det vært nyttig å se hvordan de har gjort det med tanke på metodiske valg.

1.6 Oppgavens oppbygging

Studien presenterer i kapittel to oppgavens teoretiske forankring som ligger i et funksjonelt syn på skriving. Herunder blir også skriving på norsk som andrespråk presentert. Kapittel tre vil gjøre rede for oppgavens metodiske utforming og etiske vurderinger. Da studien søker å se på meningsinnholdet i ni elevtekster, er kvalitativ metode valgt som metode. I kapittel fire blir analysen av de ni elevtekstene gjort rede for. Jeg har her analysert på et mikronivå og jeg vil trekke inn relevant teori underveis i analysen. Som analyseverktøy ligger Normprosjektets vurderingskriterier og forventningsnormer for både fjerde og sjuende trinn, samt Halliday (1998) sine begreper *felt*, *relasjon* og *mediering*. Hvordan elevene skriver og hva er god nok norsk, er utgangspunktet for diskusjonen i kapittel fem. I dette kapittelet har jeg sett på elevtekstene på et makronivå og diskutert de i lys av teoriene som er gjort rede for i kapittel to.

2 Teori

I teoridelen blir studiens teoretiske forankring gjort rede for. Som Normprosjektet, har jeg et funksjonelt syn på skrivning. Det vil si at gjennom språket og i samhandling med andre skapes mening. Sentralt i et funksjonelt syn på skrivning, står også forholdet mellom handling og formål. Systemisk-funksjonell-teori ligger til grunn i oppgaven da dette er en språk teori som har som formål å beskrive hvordan mening skapes i ulike kontekster. Først blir sakpregete tekster kort gjort rede for. Deretter blir skrivning som grunnleggende ferdighet presentert, før jeg viser til systemisk-funksjonell-teori og Michael Hallidays registerbegrep. Videre blir mellomspråk teori og skrivning på et andrespråk gjort rede for. Herunder blir utfordringer ved skrivning på et andrespråk presentert. I den siste delen av teorikapittelet blir Normprosjektets teoretiske forankring presentert, samt vurderingskriteriene og forventningsnormene som ligger til grunn for analysen.

2.1 Sakpregete tekster

I løpet av skolegangen og i hverdagslivet møter vi ulike tekster. Hvilke type tekst vi skal skrive, påvirker de språklige valgene vi tar underveis. I denne oppgaven analyserer jeg ni beskrivende tekster der formålet med elevtekstene er organisering av informasjon og deling av kunnskap. Jeg vil argumentere for at alle de ni tekstene er det vi kan kalle sakpregete tekster, da tekstene uttrykker seg om et faglig tema. De kan også sees på som informative tekster, da de søker å gi informasjon til andre om et spesifikt tema.

Knapp og Watkins (2005: 97) viser til at skrivehandlingen å *beskrive* en av de grunnleggende funksjonene i språk systemet og det er en av de første ferdighetene en språkbruker lærer å beherske. Den beskrivende skrivehandlingen er en *det*-orientert skrivehandling, altså er det rettet mot noe som ligger utenfor skriveren (Solheim & Matre, 2014). Å beskrive er ifølge Solheim og Matre (2014) å ”gjengi på en hensiktsmessig og presis måte hvordan noe ser ut, virker eller henger sammen”.

Knapp og Watkins (2005: 98) påpeker at ulike typer tekster, både objektive og ikke-objektive, bruker skrivehandlingen *beskrive* i ulik grad. I informative rapporter er skrivehandlingen å *beskrive* dominerende. Disse beskriver ofte et fenomen fra et teknisk ståsted (Knapp & Watkins, 2005: 98). Hvordan man bruker språket, varierer ut fra hvilke teksttype man skriver. I faktatekster brukes ofte presensformen av verb. Det brukes adjektiv for å tilføre ekstra informasjon om substantivet, og adverb brukes for å gi utdypende informasjon om verbet (Knapp & Watkins, 2005: 98-99).

Når man beskriver ulike fenomen, følger man ofte en fast struktur. Vanligvis begynner man å si noe om det generelle, deretter klassifiseres fenomenet, før spesifikke trekk ved fenomenet beskrives (Knapp & Watkins, 2005: 100). Knapp og Watkins (2005: 100-101) skiller her mellom en teknisk- og en allmenn/personlig beskrivelse av et fenomen. Konteksten er avgjørende for hvor man plasserer beskrivelsen. Av oppgavene elevene fikk i min studie (jf. tabell 3), kan teksten om skolehverdagen klassifiseres under personlig beskrivelse, mens de resterende tekstene kan klassifiseres som tekniske beskrivelser. Hvordan elevene svarer på oppgaven, påvirkes av deres faglige nivå.

Saktekster er relativt vanskelig å skrive da det krever innsamling av stoff, nærlesing av modelltekster, uthenting av data, formulering av utkast og eventuelt revisjon av utkastet (Berggreen, Sørli, Alver, & Sørland, 2012: 144). I de tekniske tekstene brukes det fagtermer og fremmedord. Det er få referanser til forfatteren og leseren. I de tekstene som omhandler hverdagslige emner, er språket preget av vanlige, høyfrekvente ord, og omtalene er i større grad vage. Man kan også finne referanser til tid, sted og deltakere (Svennevig, 2009: 261).

2.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Hvor enn man befinner seg i dagens samfunn og uavhengig av alder, omgir tekster og tegn oss – huskelapper, aviser, sms-er, lærebøker med bilder og ord, internettsider, tv-program – lista virker nærmest uendelig lang. At mennesker omgis av tekst og tegn, er ikke nytt – det har fulgt oss langt tilbake i tid (Aamotsbakken et al., 2011: 7). Det som derimot er nytt, er mengden tekst og tegn som omgir oss, samt tekstens kompleksitet (Coulmas, 2003: 1). Denne nye måten å bruke tekst og tegn på, stiller nye krav og forventninger til opplæringen i skolen, noe som gjenspeiles i Kunnskapsløftet fra 2006 (Aamotsbakken et al., 2011: 7).

Å kunne uttrykke seg skriftlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i skolen. Gjennom å skrive kan man kommunisere med andre, planlegge og bearbeide tekster, utforme, og reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hvert fag har ulik diskurs, dermed stiller fagene i skolen ulike krav til tekstens innhold, form og formål (Smidt, 2011). Skrivning gjelder altså alle fag. Skolen må dermed legge til rette for å forberede elevene på de skriverollene de kan møte senere i livet. De som best kan formidle fagets diskurs er faglærere som har kjennskap til denne. Dermed er det ikke bare norsklæreren som har ansvar for skriveopplæringa, men alle faglærere (Berge, 2005).

I arbeidet med flerspråklige elever, er det viktig at man har i tankene at elevene kan ha andre referanserammer når det gjelder kultur og samfunnsliv enn elever med norsk som førstespråk. Det er viktig å huske at elevene allerede kan et språk som de har god kjennskap

til og noen av elevene som lærer norsk som andrespråk er allerede skrivekyndige på morsmålet sitt. I læreplanen for språklige minoriteter, under grunnleggende ferdigheter heter det:

Å kunne uttrykke seg skriftlig i grunnleggende norsk for språklige minoriteter innebærer å lære seg å skrive på norsk og videreutvikle sine skriveferdigheter. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på. Det innebærer også variert bruk av ord, uttrykk, begreper, språklige mønstre og tekstskaping (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Uavhengig av hvilken læreplan elevene følger, vektlegges det at skriveferdighetene skal videreutvikles. Som Selj (2008: 133) peker på, er elementene ved skrivearbeid i den ordinære planen like aktuelt for minoritetspråklige som majoritetspråklige elever.

2.3 Systemisk-funksjonell-lingvistikk

Systemisk funksjonell lingvistikk er en sosialsemiotisk språkteori som har som formål å beskrive hvordan språket skaper mening i ulike kontekster (Mulvad, 2015: 73). Sentralt i teorien er å forklare hvordan mening skapes i samhandling mellom mennesker i både hverdagslivet og i faglige sammenhenger (Maagerø, 1998, 2005).

I Halliday sin semiotikk er et viktig poeng at språket gjør mennesker til sosiale vesener (Berge, 1998: 23). Gjennom språklig samhandling skapes mening. Til tross for at hvert enkelt menneske er unikt og ulikt fra hverandre, forstår mennesker hverandre relativt godt. Dette tyder på at menneskets meningsskapende atferd er forutsigbar for ulike kulturer (Berge, 1998: 23). Både Brisk (2011) og Jølbo (2015) peker på at tekstkulturer varierer. Ifølge Brisk (2011: 43) handler nettopp det å lære seg å skrive på et andrespråk om å lære seg den nye kulturen.

Den funksjonelle grammatikken til Halliday er opptatt av at mening skapes i en kontekst. Halliday deler kontekstbegrepet i to: *kulturkontekst* og *situasjonskontekst*. Det er situasjonskonteksten Halliday er opptatt av (Maagerø, 1998: 37). Ifølge Halliday (1998) kan situasjonskonteksten beskrives gjennom tre variabler: *felt*, *relasjon* og *mediering*, og disse variablene er avgjørende for språkbruken (Maagerø, 1998: 43). I enhver situasjonskontekst har altså disse tre variablene betydning for det språklige valget. *Felt* viser til det som skjer, til den sosiale aktiviteten, det emnet eller temaet for den språklige samhandlingen (Maagerø, 2005: 45; Halliday, 1998: 76). For å kunne skrive om temaet er det essensielt at man har kunnskap om det. I tillegg må man kunne språket som kreves, både et faglig og hverdagslig. Disse to faktorene påvirker de språklige valgene man må ta (Brisk, 2011: 46). Hvem man skriver til er også av betydning for de språklige valgene man tar. Er mottakeren nybegynner eller viderekommende med tanke på tekstens tema, har innvirkning på tekstens utstrekning og innholdets dybde (Maagerø, 2005: 46) Variabelen *relasjon* refererer til de sosiale

forbindelsene som eksisterer mellom dem som deltar i kommunikasjonen (Halliday, 1998: 76). Faktorer som påvirker dette er status og makt, følelsesmessig engasjement, og kontakt mellom aktørene (Maagerø, 2005: 47). I skriftlige tekster kan det være vanskelig å kommunisere med mottakeren da mottakeren ofte ikke er tydelig i skrivesituasjoner. Skriveren må i tillegg forstå mottakerens bakgrunnskunnskaper for å kunne skape en tekst som gir mening (Brisk, 2011: 48). Den tredje variabelen *mediering* referer til den rollen språket spiller i situasjonen og til strukturering av tekst. Det referer også til deltakernes forventninger om hva språket skal gjøre i situasjonen (Maagerø, 2005: 51; Halliday, 1998: 76). For å kunne skape tekst, må man kunne de formelle reglene for språket (Brisk, 2011: 50). For elever som lærer norsk som et andrespråk, kan dette aspektet være utfordrende. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 2.5.

Hver gang vi skaper en tekst, er den en del av vår kulturelle kommunikasjonssituasjon. Språket teksten er uttrykt i, er kulturelt gitt. Man uttrykker seg annerledes i et brev til kjente enn i et leserinnlegg eller i en artikkel. Det vil si at all skriving er realisert i en situasjonskontekst og at den er en del av kulturkonteksten (Brisk, 2011: 43). Hvis vi ser dette i et skoleperspektiv; det som står i lærebøkene og det elevene skal lære, er valgt på bakgrunn av hva den aktuelle kulturen, samfunnet vi lever i, anser som viktig for utdanningen (Maagerø, 2005: 45-51). Hva en kultur anser som viktig, vil dermed variere. Elever som er vokst opp i og med en annen kultur, vil dermed kunne ha andre referanserammer enn hva elever som er vokst opp i den norske kulturen har.

2.4 Mellomspråk

I 1972 introduserte Larry Selinker begrepet *interlanguage*, eller mellomspråk på norsk. Mellomspråk viser til de språklige og psykologiske prosessene som foregår i innlæringa av et andrespråk, både muntlig og skriftlig, og begrepet karakteriserer det språket innlæreren produserer (Selinker, 1974; Berggreen & Tenfjord, 1999: 18). Helt generelt kan man si at utviklingsmønsteret beveger seg fra et minimalt språkssystem til et tilnærmet eller fullt utbygd målspråk, altså veien mot målspråket (Berggreen & Tenfjord, 1999: 169). Begrepet viser til språkbruk som er systematisk og regelstyrt. Mellomspråket blir sett på som et selvstendig språkssystem, og som unikt for hver innlærer (Berggreen & Tenfjord, 1999: 21).

Mellomspråksteorien legger vekt på at det er flere forklaringer enn bare påvirkning fra morsmålet som ligger til grunn for avvikende språkproduksjon av målspråket (Selinker, 1974). Selinker (1974: 37-41) fremhever fem sentrale prosesser i innlæringa av et nytt språk. *Overgeneralisering av målspråksregler* vil si at innlæreren søker etter å finne mønster i

språket – de leter etter generelle regler. Etter hvert som de tilegner seg språkkunnskaper trekkes det slutninger om konstruksjoner og bøyingsformer. Dermed kan man finne preteritumsformer som ”gådde” eller bøyning i tid som barn-barnet. *Overføring fra undervisning* er en prosess der innlæreren adopterer språket til læreren og/eller lærebøker. Med *språklig overføring* mener Selinker (1974: 37) at innlæreren overfører språklige trekk fra morsmålet til målspråket. Når innlæreren aktivt benytter seg av ulike strategier for å bli forstått av innfødte, kaller Selinker (1974: 39-40) det *kommunikasjonsstrategier*. Med *læringsstrategier* menes innlæreren sin tilnærming for å gripe fatt på lærestoffet. Et annet sentralt begrep i mellomspråksteorien til Selinker er *fossilisering*. Ifølge Selinker (1974: 36) er fossilisering en mekanisme som eksisterer i den såkalte psykologiske strukturen som aktiviseres ved andrespråklæring. Fossilisering vil si at enkelte språklige strukturer forblir uendret i mellomspråket uavhengig av alder, undervisning og lengden på læringstiden. Det vil si at enkelte trekk i mellomspråket forblir forskjellig fra tilsvarende trekk i målspråket (Selinker, 1974: 36; Berggreen & Tenfjord, 1999: 57).

Berggreen og Tenfjord (1999: 29-30) viser til fem typiske trekk ved mellomspråket i både muntlige og skriftlige tekster. Det første trekket er at i tidlige faser er språket *enkelt*. Videre kan man se at det er *ustabilt*, altså de inneholder trekk som endres over tid. I en og samme tekst kan man finne ulike former av samme ord. Dermed kan man se at mellomspråk er *variable* språk. Variasjon i teksten påvirkes av hvor god tid språkbrukeren har til å skrive, eller at det påvirkes av de språklige omgivelsene og/eller type oppgave. Et fjerde karakteristisk trekk er *tverrspråklig innflytelse*. I både muntlige og skriftlige tekster kan man finne spor etter regler eller mønstre fra innlærerenes morsmål. Det siste karakteristiske trekket er at innlærere følger *forutsigbare utviklingssteg*. Berggreen og Tenfjord (1999: 30) hevder at innlæringa av et andrespråk har paralleller ved førstespråklæring. Strukturelle trekk ved målspråket læres i bestemte rekkefølger uten særlig påvirkning fra morsmålet (Berggreen & Tenfjord, 1999: 29-30).

Språket blir i mellomspråksteorien sett på som dynamisk. I takt med språklæring på målspråket, reviderer innlærere hypotesene om dette. Avvikene bør ikke sees på som feil, men som blant annet Bøyesen (2008: 205) og Berggreen og Tenfjord (1999: 169) påpeker bør de sees på som det stadiet eleven befinner seg i språkutviklingen; ytringene viser til enhver tid hvor eleven er i språklæringa.

2.5 Om å skrive på andrespråket

Verden er mobil i større grad enn før. Folk flytter på tvers av landegrenser, noe som resulterer i at ulike språk og kulturer møtes. På skolen ser man at stadig flere elever lærer norsk som et andrespråk. Ifølge Silva (1993) skiller det å lære seg å skrive på et andrespråk seg i stor grad fra å lære seg å skrive på førstespråket, både retorisk, lingvistisk og strategisk. For elever som har norsk som andrespråk, peker Berggreen et al. (2012: 19) på to utfordringer; for det første skal de lære seg grove trekk av det jevnaldrende har lært av norsk, og for det andre skal de, på samme måte som jevnaldrende, utvikle norsken sin. Studier (Hyland, 2003; Silva, 1993; Selj, 2008) viser at man kan se noen typiske trekk ved tekstproduksjonen til språklige minoriteter. Hyland (2003: 36) fremhever at tekstene til disse elevene generelt er kortere enn majoritets elevene sine, og Selj (2008) viser til at tekstene ofte bærer preg av å inneholde en større andel typiske mellomspråksstrukturer.

Om man har like gode ferdigheter i språkene man kan, varierer. Personer kan være balansert tospråklig eller ikke-balansert tospråklig. Med balansert tospråklig menes "at man minst har et aldersadekvat nivå blant enspråklige som har det ene og det andre som morsmål" (Engen & Kulbrandstad, 2004: 30). Ikke-balansert tospråklig vil si at det ene har høyere ferdighetsnivå i det ene språket. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004: 30) er aldersadekvat ferdighetsnivå "en språkbeherskelse som er tilstrekkelig god til at språkbrukeren lykkes med å bruke språket til de formål som normalt er aktuelle på alderstrinnet". Et aldersadekvat ferdighetsnivå for sjuende trinn i skriving vil si at elevene skal kunne kommunisere med leseren på en relevant måte, skrive en sammenhengende tekst der innholdet er relevant og utdypet, bruke koplingsmarkører for å skape sammenheng, bruke et relevant, variert og presist ordforråd, bygge opp komplekse setninger, mestre ortografisk skriving, mestre formelle regler for bruk av skilletegn, markere avsnitt grafisk (Normprosjektet, udatert-a). Studier gjort i USA viser at det er et skille mellom småskolen (1.-4.klasse) og den øvrige skolen. Undervisningen rettes i større grad mot abstrakte fenomen, noe som stiller større krav til elevenes forståelse av oppgavens innhold (Berggreen et al., 2012: 59). Språkforsker Jim Cummins (2008) skiller mellom et aldersadekvat fagspråk (CALP) og et hverdagspråk (BICS). Ifølge Cummins (2008) lærer barn hverdagspråket raskere enn det akademiske da barn i større grad bruker et hverdagspråk enn det fagspråket. I tillegg skiller fagspråket seg betraktelig fra det som brukes i hverdagslig kommunikasjon.

2.5.1 Særtrekk i det norske språket

I arbeidet med andrespråkselever er det viktig å huske at elevene allerede har et språk som de har kunnskap i og om. Noen av andrespråkselevne har allerede en viss skriftkyndighet på morsmålet sitt når de begynner på norsk skole. Om det baseres på samme skriftsystem, varierer. Det finnes flere ulike typer skrift rundt om i verden. I Norge benytter vi oss av det latinske alfabet, men det finnes ulike alfabet som kyrillisk, arabisk og hebraisk. I tillegg fins også skriftsystem som baseres på stavelser. Det vil si at tegn representerer en sekvens av konsonant pluss vokal. En tredje type skriftsystem er logogram. Her representerer hvert skrifttegn et ord (Kibsgaard & Husby, 2009: 115-116). Når skriftsystemet i første- og andrespråket baserer seg på samme prinsipper, forenkler det læringa av andrespråkets skriftsystem (Berggreen et al., 2012: 51). Også de formelle reglene for bruk av skilletegn og avsnitt, kan være forskjellige fra språk til språk. I arabisk er det uvanlig med tegnsetting. I stedet brukes det konjunksjoner for å markere setningsgrensene (Berggreen et al., 2012: 54). Dermed kan man i tekstene til elever som er skrivekyndige på arabisk finne hyppig bruk av konjunksjonene *så* og *og* (Berggreen et al., 2012: 54). I engelsk finner vi andre regler for bruk av komma, og i spansk bruker de utropstegn og spørretegn først og sist i setningen. På norsk brukes stor forbokstav ved egennavn, for eksempel Oslo, Ola, Kari, Asia, og startsetninger skal ha stor forbokstav (Språkrådet, 2015a).

Et karakteristisk trekk ved det norske språket, er bruken av sammensatte ord (Golden, Mac Donald, Michalsen, & Ryen, 1990: 152). For mange, kanskje særlig for personer med norsk som andrespråk, kan det være vanskelig å avgjøre når to ord skal skrives sammen eller ikke. Hovedregelen er at når de to ordene oppfattes som en enhet, og har ett hovedtrykk, skal de skrives sammen (Golden et al., 1990: 152). Det er i hovedsak i de germanske språkene vi finner hyppig bruk av sammensatte ord. Utover dette er det mange språk som har liten eller ingen bruk av sammensatte ord. Dette gjelder blant annet tyrkisk, vietnamesisk og arabisk. I disse språkene finner vi bare sammensetninger i enkelte låneord (Golden et al., 1990: 159).

Norsk kan være et vanskelig språk å lære seg da det er flere trekk i det norske språket som andre språk ikke har, og vice versa. Blant annet har norsk en relativt komplisert stavelsesstruktur. I norsk kan en stavelse ha opptil tre konsonanter fremfor en vokal i fremlyd og fem i utlyd. I andre språk, deriblant vietnamesisk og tyrkisk, er stavelsesstrukturen enklere. I tyrkisk kan man ha én konsonant i fremlyd og to i utlyd (Kibsgaard & Husby, 2009: 96).

Det er lett å tenke at alle språk er likt som sitt eget, noe som ikke er tilfellet. Hvordan ordklassene inndeles og særtrekk ved ordklassene, varierer fra språk til språk. Å lære riktig kjønn for norske substantiv, er en komplisert oppgave. Norsk har tre grammatiske kjønn, med

unntak av Bergen som har to. I denne dialekten har de ikke femininumformene (Golden, Mac Donald, & Ryen, 2014: 11). Det finnes få regler for hvilket av de tre kjønnene et ord tilhører og det er vanskelig å overføre det fra andre språk (Golden et al., 1990: 15). Adjektiv er muligens den ordklassen som bøyes mest i norsk og samtidig avviker mest fra andre språk. Norske adjektiv bøyes i kjønn, tall, bestemthet og grad (Golden et al., 1990: 17-18).

2.5.2 Skriftkonvensjoner

Skriftspråket er en gjengivelse av det muntlige språket. Når man gjengir, finnes det konvensjoner for hvordan talt språk skal uttrykkes skriftlig (Vigrestad, 2015: 54). Store norske leksikon (2015) definerer konvensjon som ”vedtatte eller alminnelig anerkjente retningslinjer”. Skriftkonvensjonene vil variere fra språk til språk. Dermed må man lære seg de formelle reglene for skriving når man lærer et andrespråk. Blant annet må man tilegne seg kunnskap om forholdet mellom uttale og skriftbilde. Dette varierer fra skriftspråk til skriftspråk. For eksempel uttrykkes skillet mellom kort og lang vokal ortografisk i norsk, mens det i bosnisk/kroatisk/serbisk bare uttrykkes i uttale. I norsk uttrykkes dette indirekte ved at kort vokal etterfølges av dobbelt konsonantgrafem, mens lang vokal etterfølges av enkelt konsonantgrafem (Vigrestad, 2015: 55). Det finnes noen unntak i norsk som kan gjøre innlæringen vanskeligere. Dette gjelder blant annet de frekvente småordene *at*, *kan*, *vil* og *man* som alle har kort vokal, men etterfølges bare av enkelt konsonantgrafem (Vigrestad, 2015: 54).

I arbeidet med å lære seg et språks ortografi, er graden av samsvar mellom skriftbilde og uttale viktig (Vigrestad, 2015: 54-55). Språk har ulik grad av gjennomsiktighet, altså samsvaret mellom skriftbilde og uttale, og fordeler seg på en skala mellom ortofont og ikke ortofont. Norsk befinner seg omtrentlig på midten av ytterpunktene. På norsk er det mange ord som har et godt samsvar ortofont, men det finnes også ord der samsvaret ikke stemmer overens. (Vigrestad, 2015: 55). I et ord som *sokker* er vokalgrafemet <o>, mens vokalfonemet er /å/. Et annet eksempel som kan skape forvirring i innlæringen, er forbinderordet *og*. Her er vokalgrafemet <o>, mens vokalfonemet er /å/. I tillegg er konsonantgrafemet <g> stum i uttale i mange norske dialekter. Dermed uttales forbinderordet likt med infinitivmerket *å*. I tillegg kan et og samme tegn representere flere lyder, flere tegn kan vise til samme lyd, flere tegn og tegnkombinasjoner kan representere en og samme lyd, tegnet trenger ikke å vise til lyd (Kibsgaard & Husby, 2009: 115).

Morsmålet og dets skriftspråk kan påvirke hvordan man skriver på et andrespråk. Denne påvirkningen tar ofte form som transfer (overføring). Overføring kan resultere i feil og

riktig språkbruk. Graden av transfer er vanskelig å si noe om. Det er flere faktorer som spiller inn. Blant annet om eleven har kjennskap til morsmålets skriftkonvensjoner (Vigrestad, 2015: 56)

2.5.3 Tekstkultur

Skriving i alle fag ble med innføringa av Kunnskapsløftet en viktig del av skriveopplæringa i skolen. Hvordan man skriver i de ulike fagene, varierer; hvert fag har sine særegne tekstkulturer med karakteristiske sjangertrekk. Noen av disse fagkulturene er enklere å overføre fra en tekstkultur til en annen, dette gjelder blant annet emner i naturfag. Fenomenene som finnes innenfor disse emnene er allmenne verden over. Samfunnsfagene derimot, er i større grad kulturavhengig (Berggreen et al., 2012: 171). Som Berggreen et al. (2012: 171) påpeker kan man forvente at språklige minoriteter har faglige hull i disse fagene.

Ulla Connor (1996: 5) definerer kontrastiv retorikk som ”an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them”. Det handler altså om at det finnes ulike normer for hvordan tekster er strukturert i ulike kulturer. I Norge er det i skolen tradisjon for å skrive med egne ord – direkte avskrift sees på som lite viktige egenskaper. I andre kulturer derimot, er dette både akseptert og viktige egenskaper (Jølbo, 2015: 128-131; Hyland, 2003: 38). Plagiering er som Jølbo (2015: 128) skriver, å kopiere eller etterlikne andres arbeid og presentere det som eget. Ved norske læringsinstitusjoner blir plagiering sett på som et svært alvorlig regelbrudd, og blir slått strengt ned på. I en skrive- eller tekstkultur, som skolen er, finner man eksplisitte og skjulte normer, blant annet sjangerforventinger, forventingsnormer for hva en god tekst er, hvordan kildehenvisning skal skje, hva som regnes som allmenkjent kunnskap, og hvordan fortellerstemmen skal posisjonere seg (Jølbo, 2015: 129-130). I tillegg til å lære seg en ny grammatikk og nye ord, handler det å lære seg et andrespråk også om å sette seg inn i en ny tekstkultur (Jølbo, 2015: 131). Hvordan man definerer plagiering vil dermed avhenge av kulturen man er en del av. I Norge og den vestlige delen av verden er selvstendighet og kritisk holdning viktig. I mange asiatiske kulturer derimot, blir resitering og bevaring sett på som å hedre det som allerede er skrevet (Hyland, 2003: 38).

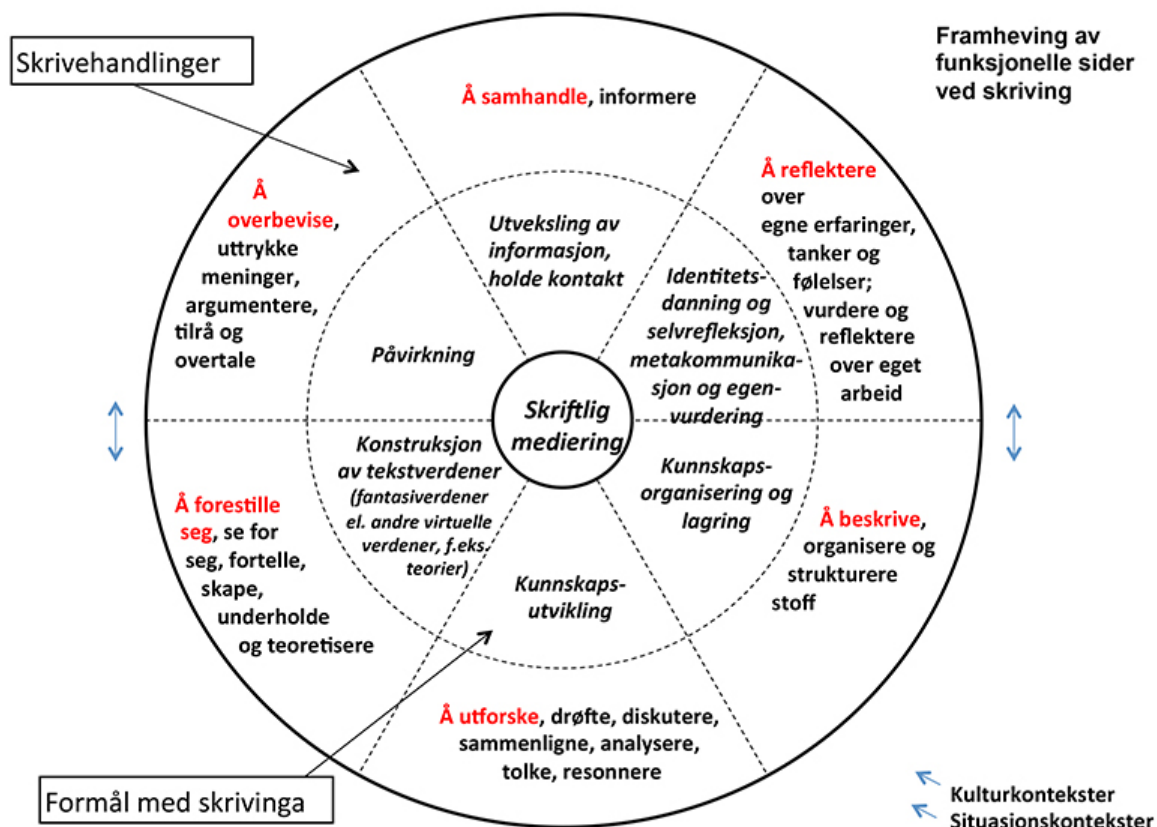
Hvordan man strukturerer en tekst, avhenger av oppgavens tema, sjanger, formål og kontekst (Otnes & Iversen, 2016: 119). Ifølge Otnes og Iversen (2016: 119) kan man dele struktureringsprinsippene i to: tekster strukturert etter tid og tekster strukturert etter kategorisering, kontrastering og argumenter. Når man organiserer etter tid kan man skrive

teksten i kronologisk rekkefølge, komme med frempek eller retrospeksjon (tilbakeblikk). I mitt datamateriale har Ali strukturert tekst sin om snø (tekst 1, jf. vedlegg) og Sana har strukturert teksten om skolehverdagen (jf. tekst 9 i vedlegg) etter tid. De resterende tekstene er ikke organisert etter tid, men etter kategorier, kontrastering og argumentasjon. I beskrivende tekster er det vanlig å strukturere etter kategorisering, kontrastering og argumenter (Otnes & Iversen, 2016: 128). Connor (1996: 129) viser til at den kinesiske teksten ofte bygges opp etter prinsippet om ”eight-legged essay”. Det første steget er innledning, så utdyping, deretter innledende redegjørelse, det fjerde punktet er første argumentasjon som blir fulgt av det andre og tredje argumentet før det avsluttende argumentet kommer. Helt til slutt kommer konklusjonen. Det amerikanske skoleessayet bygges ifølge Connor (1996: 129) opp etter prinsippet om ”five-paragraph essay”, der det først gjøres rede for hva man skal skrive om, deretter kommer det tre hovedpoeng, før man til slutt oppsummerer hva som er gjort.

2.6 Normprosjektet

Som nevnt innledningsvis, har Normprosjektet som mål å utvikle eksplisitte forventningsnormer som skal kunne brukes i både skriveopplæring og vurdering. I tillegg ønsker de å undersøke hvordan forventningsnormene kan påvirke skrivekompetansen til elevene og lærerens vurderingspraksis. Et av målene til prosjektet er å utvikle en bred og nyansert forståelse av hva skriving *er*, samt hva skriveopplæringa skal forberede elevene til (Solheim & Matre, 2014).

Prosjektets teoretiske forankring ligger i en funksjonell forståelse av skriving og i sosialesemiotisk teori. Dette vil si at man er opptatt av hva som kan gjøres med skrift og hva som kan oppnås gjennom skriving. Helt sentralt står forholdet mellom handling og formål, og dette blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser. Figur 1, skrivehjulet, visualiserer dette. Som Solheim og Matre (2014) påpeker, ”kan skrivehjulet hjelpe oss til å se ulike aspekt ved skriving og skrivingens funksjoner, og hva skriving blir brukt til i samfunnet”. Slik er skrivehjulet et hjelpemiddel for å vise hva elever bør forberedes på i arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet.



Figur 1. Skrivehjulet – de funksjonelle sidene ved skriving (Normprosjektet, udatert-b)

Som figur 1 viser, er skrivehjulet bygd opp rundt dimensjonene *skrivehandling*, *skriveformål* og *skriftlig mediering*. Figuren viser grunnposisjonen, men både den indre og den ytre sirkelen kan dreies. De stiplede linjene indikerer at det ikke er absolutte skillelinjer mellom skrivehandling og skriveformål (Solheim & Matre, 2014). Med skrivehjulet ble formålet med skrivingen viktigere enn sjanger. I klasserommet der det er vanskelig å skrive autentiske tekster, kan man ikke forvente at elevene skal innfri de ulike sjangerkravene. Ulike skrivehandlinger, derimot, gjør det enklere for elevene å oppnå formålet med tekstene (Taugbøl, 2015: 144). Med revideringene av Kunnskapsløftet, forsvant sjangerkravet under kompetanseområdet skriftlig kommunikasjon. I stedet ble skriveformål og skrivehandling fremhevet (Taugbøl, 2015: 144-145). Taugbøl (2015: 144) fremhever at selv om skrivehjulet ikke er spesielt utformet for andrespråkselever, er det et godt verktøy i arbeidet med andrespråkslæring.

2.6.1 Vurderingsområdene og forventningskriteriene til Normprosjektet

I den første fasen av Normprosjektet, ble vurderingsområdene og forventningskriteriene for etter endt 4. og 7. trinn utarbeidet. I denne studien benytter jeg disse som analyseverktøy.

Tabell 1 viser vurderingsområdene, hva som blir vurdert og hva skriveren skal kunne etter fjerde klasse, og tabell 2 viser det samme bare for etter 7.trinn.

Til grunn for analysen ligger begge tabellene. Som Iversen (2014: 50) også påpeker i sin artikkel, er det stilt høye forventninger til elevene. Dette gjelder førstespråkselever så vel som andrespråkselever. Tabellene viser at det er en progresjon i forventningene til elevene. Når elevene går i sjette og sjuende klasse, vil fortsatt forventningene til fjerde klasse være gjeldende – de ligger fortsatt til grunn for all vurdering som skjer i skriving.

Tabell 1. Vurderingsområder og forventningskriterier 4.trinn (Normprosjektet, udatert-a)

Vurderingsområde	Hva blir vurdert:	Skriveren skal kunne:
Kommunikasjon	I hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte	<ul style="list-style-type: none"> • Innta en relevant skriverposisjon • Vende seg på en relevant måte til en eller flere kjente lesere • Bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte
Innhold	Om det som teksten handler om er relevant og utdypet	<ul style="list-style-type: none"> • Presentere egne inntrykk, erfaringer, tanker og/eller meninger • Presentere på en relevant og utdypet måte 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	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre noen relevante komposisjonsprinsipp • Sette sammen teksten med en innledning, hoveddel og avslutning • Skape tematisk sammenheng i de ulike delene av teksten • Uttrykke sammenheng i teksten med koplingsmarkører som ”eller”, ”men”, ”fordi” og liknende
Språkbruk	Ordvalg, setningsbygning og stil	<ul style="list-style-type: none"> • Bruke fullstendige fortellende setninger, spørre- og bydesetninger • Bruke utbygde substantivfraser • Ha noe variasjon i begynnelsen av setninger • Bruke et relevant og variert ordforråd, blant annet begreper fra skolefag

		<ul style="list-style-type: none"> • Ha innslag av språklige virkemidler • Mestre bruk av indirekte og direkte tale som et virkemiddel
Rettskriving og formverk	Det i hvilken grad eleven behersker reglene for korrekt skriftlig bokmål eller nynorsk	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre fonografisk skriving • Samskrive sammensatte ord • Bruke stor forbokstav i egennavn og i ny setning etter punktum • Mestre ikke lydrette-pronomen og spørreord • Mestre bruk av dobbel konsonant i vanlige ord • Mestre bøyingsverket i bokmål eller nynorsk
Tegnsetting	Det 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” • Markere direkte tale med replikkstrek eller kolon og sitattegn
Bruk av skriftmediet	Den grafiske utformingen og håndskriften	<ul style="list-style-type: none"> • Skape tekster med et oversiktlig sideoppsett • Bruke ulike uttrykksmidler som verbalspråk, tegninger, bilder og symboler • Markere mellomrom mellom ord tydelig • Bruke og følge marg og linjer • Markere overskriften grafisk • Markere avsnitt etter innledning og foran avslutning • Skape estetisk tiltalende tekster • Bruke sammenhengende håndskrift • Bruke leselig håndskrift

Tabell 2. Vurderingsområder og forventningskriterier 7.trinn (Normprosjektet, udatert-a)

Vurderingsområde	Hva blir vurdert:	Skriveren skal kunne:
Kommunikasjon	I hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.	<ul style="list-style-type: none"> • 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 teksten handler om er relevant og utdypet.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentere egne og andres forestillinger, erfaringer og synspunkt 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 handler om
Tekstopbygging	Den overordnede komposisjonen i teksten, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.	<ul style="list-style-type: none"> • 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, setningsoppbygging og stil.	<ul style="list-style-type: none"> • 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 mestrer reglene for korrekt skriftlig nynorsk eller bokmål.	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre ortografisk skriving • 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, parentes og bindestrek • Buke komma mellom helsetninger • Bruke komma etter leddsetninger
Bruk av skriftmediet	Den grafiske utformingen og håndskrift.	<ul style="list-style-type: none"> • Skape et oversiktlig og helhetsmessig 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

3 Metode

I dette kapittelet blir studiens metode presentert. Herunder blir bruk av tekstkorpus kort gjort rede for. For å finne materiale til studien, har jeg fått tilgang til Normprosjektets korpus. I den første delen av kapittelet blir kvalitativ metode presentert, fordeler og ulemper med tekstkorpus diskutert, i tillegg blir Normprosjektets utvalg og korpus gjort kort rede for. I del to av metodekapittelet blir mine utvalgs kriterier presentert og begrunnet. Hvordan analysen er gjennomført, vil også bli presentert i denne delen. I siste del av kapittelet blir elevtekstene kort presentert.

3.1 Kvalitativ metode

Til denne studien er kvalitativ tilnærming valgt som metode. Kvalitativ metode søker å svare på spørsmål som går i dybden ved sosiale fenomen, altså å studere egenskaper eller karaktertrekk ved disse. Dette er egenskaper som vanskelig lar seg måle i antall og frekvenser (Thagaard, 2009: 17). Det finnes flere ulike metoder innenfor kvalitativ tilnærming. Den nære relasjonen til deltakerne i feltet ved intervju eller observasjon, er ofte forbundet med kvalitativ metode. I tillegg omfatter kvalitativ tilnærming analyser av tekster eller visuelle uttrykk (Thagaard, 2009: 17).

Kvalitativ metode ble valgt på bakgrunn av oppgavens mål. I denne studien søker jeg å finne meningsinnholdet i ni elevtekster. Jeg ønsker å gå i dybden av hver tekst for å se hvordan tre elevene presterer med tanke på vurderingsområdene og forventningsnormene som ligger til grunn for Normprosjektet. Tekstanalyse ble valgt som metodisk tilnærming da jeg ønsker å se på hvordan elevene presterer i skriving med tanke på de forventningsnormene som ble utarbeidet i Normprosjektets andre fase. I tillegg ønsker jeg å se om vi kan se noe endring i skrivemåten. Normprosjektets vurderingsområdene og forventningsnormene er grunnlaget for analysen.

Vitenskapsteorien som ligger til grunn for studien, er en hermeneutisk forståelse. Hermeneutikk er å forstå menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2009: 41). Vitenskapsteorien bygger på prinsippet om at delene må forstås ut fra helheten (Thagaard, 2009: 41). I arbeidet med datamaterialet kommer den hermeneutiske vitenskapsteorien særlig godt til syne. Først leste jeg gjennom tekstene for å skaffe meg et helhetlig bilde av dem. Deretter gikk jeg gjennom hver del av teksten og kodet den, før jeg kategoriserte kodene på bakgrunn av kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging og rettskriving og formverk. Tolkningene som ble gjort av elevtekstene, kan sees på som en dialog mellom meg som

forsker og tekstene (Thagaard, 2009: 41). Her fokuserte jeg på å formidle den mening teksten uttrykker.

I analysen av hver tekst har jeg studert flere nivå ved teksten. Når jeg ser på rettskriving og formverk har jeg studert tekstens elementnivå og ordnivå, og når jeg ser på tekstens innhold, tekstoppbygging og kommunikasjon studerer jeg tekstnivå/setningsnivå. Hver del påvirker hverandre. Elementnivået representerer språklydene i tale og bokstavene i skrift (Berggreen et al., 2012). Materialet mitt består av skriftlige tekster, så jeg kjenner bare indirekte til elevenes talemål. På dette nivået har jeg sett på dobbel konsonant og ortofoni. Dette er særtrekk ved norsk som kan være utfordrende å lære seg. På ordnivå har jeg i denne studien sett på sær- og samskriving, samt samsvarsbøying. Når jeg har studert tekstens innhold, tekstoppbygging og kommunikasjon, har jeg studert på tekstnivå.

3.2 Normprosjektets utvalg

I Normprosjektet har 20 skoler deltatt, disse kalles prosjektskoler. Det er 3088 elever fra 3., 4., 6. og 7. trinn som har tatt del i prosjektet, og omkring 500 lærere. I tillegg har rektorer eller andre representanter ved skolen aktivt deltatt i prosjektet. Det har også vært fire kontrollskoler med i prosjektet. Disse skolene har skrevet de samme tekstene som prosjektskolene både før og etter, altså inngangs- og utgangsdataene, men utover det har disse skolene ikke hatt noe kontakt med Normprosjektet og deres arbeid ved prosjektskolene (Berge & Skar, 2015).

Med 3088 elever blir det enorme mengder tekst. Det vil dermed være tidskrevende og nærmest umulig å gå nærmere inn i alle tekstene. Blant de 3088 elevene ble det trukket ut 379 elever, 12,3 % av elevmassen, der man skulle gå nærmere inn i elevenes tekster med tanke på vurdering og strukturering. Disse 12,3% kalles *intensivutvalget*, og de resterende 87,7% kalles *ekstensivutvalget*.³ Intensivutvalget er tilfeldig trukket ut.⁴ De utgjør et såkalt "randomisert" utvalg, som betyr at det har vært like stor mulighet for alle elevene å bli trukket ut (Berge & Skar, 2015). Tekstene i intensivutvalget er scannet, transkribert og digitalisert i Normprosjektets korpus. På den måten er de tilgjengelige for videre forskning på tekst- og språkkvalitet (Berge & Skar, 2015).

Elevene i intensivutvalget er registrert med fødselsmåned, kjønn, morsmål og målform. Morsmål er det språket som elevene lærer først som barn. Dermed får vi en

³ Tekstene i ekstensivutvalget ligger på Skrivesenteret ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.

⁴ Hver 11.tekst er trukket ut.

elevgruppe som er delt i norskspråklige og L2-elever.⁵ Målspråket er det opplæringspråket som brukes i undervisningen, enten bokmål eller nynorsk (Berge & Skar, 2015). Hvorvidt eleven har norsk eller et annet morsmål, er bestemt ut i fra selvrapporing. Elevene er blitt bedt om å krysse av om de har norsk eller et annet språk enn norsk som morsmål. Dette gir også en tredje mulighet, at elevene krysser av i begge rubrikkene. Dette ser vi at 3,2% av elevmassen har gjort (Berge & Skar, 2015). Grunnet lover om personvern har det ikke blitt samlet inn informasjon om elevenes morsmål, hvor lenge elevene har vært i Norge eller om de har fulgt særskilt norskopplæring. Dermed har jeg bare kunne gjøre antakelser når det gjelder deres førstespråk og dets påvirkning på elevenes skriving på norsk.

3.3 Tekstkorpus

Et korpus kan defineres som ”a computer corpus is a body of texts put together in a principled way and prepared for computer processing” (Johansson, 1998: 3). Et korpus er ofte knyttet til et søkesystem noe som muliggjør søking på ord, sekvenser av ord, grammatiske kategorier. I tillegg kan man ofte spesifisere undergrupper av korpuset, for eksempel at man får tekster av en spesifikk forfatter, aldersgruppe og lignende (Johannessen, 2003: 141). Med slike søkemuligheter, blir det enklere å ta i bruk korpuset.

Normprosjektet sitt digitale korpus består av tekstene fra det såkalte intensivutvalget. Disse tekstene er det gått nærmere inn på med tanke på vurdering og strukturering (Berge & Skar, 2015). Korpuset til Normprosjektet tillater at man kan avgrense søket til variablene klassetrinn, morsmål, skrivehandling, nummer (når i prosjektet teksten ble skrevet) speilvending, skole, versjon, kategori og målform. I tillegg kan man søke etter ord og visse grammatiske kategorier. På bakgrunn av utvalgskriteriene mine (jf. kapittel 3.4), valgte jeg å avgrense søket mitt til variablene 6.trinn, annet morsmål enn norsk og beskrivende tekster.

En av fordelene med et korpus, er at man har mulighet til å avgrense søket. Man kan enten velge å søke etter ord eller ordstrenger, eller man kan avgrense søket til å omfatte ulike variabler (Johannessen, 2003: 141). Tekstkorpus gir også tilgang til store datamengder. Da Normprosjektets data er hentet inn over en lengre periode, har dette gjort det mulig å se på endringer i elevenes skrivemåte. Med et digitalt korpus, har man muligheten til å gå tilbake i datamaterialet. Det gir også en større etterprøvbarehet da andre kan gå inn i samme korpus for å finne samme datamateriale (Johannessen, 2003: 162). Normprosjektets korpus er knyttet til UiOs tekstdatabase. Korpuset er passordsbeskyttet, og dermed må man være tilknyttet

⁵ Elever som har et annet språk enn norsk som morsmål.

Normprosjektet for å få tilgang til deres korpus. For å øke oppgavens etterprøvbarehet, har jeg lagt elevtekstene ved som vedlegg.

Et problematisk aspekt ved bruk av korpus, er at kan det være vanskelig å finne negative data. Med dette menes at dersom et språklig fenomen ikke opptrer i korpuset, er det ikke nødvendigvis belegg for at denne ikke er i bruk eller en del av informantens språklige konstruksjoner (Johannessen, 2003: 149-150). Et annet problem med korpus kan være at man ikke alltid får tilgang til skribentens språklige bakgrunn (Johannessen, 2003: 148-149). I Normprosjektets korpus har man mulighet til å finne ut om skriveren har norsk som morsmål eller ikke og skribentens kjønn og klassetrinn, men utover dette har man ikke mulighet til å få mer informasjon om skriveren. Dette skyldes lover om personvern.

3.4 Utvelgelsesprosessen

Før jeg begynte prosessen med å velge tekster, utarbeidet jeg tre kriterier for hvilke tekster som var aktuelle i denne oppgaven:

- Elevene må ha norsk som andrespråk.
- Elevene må ha skrevet minst tre tekster innenfor samme skrivehandling.⁶
- Tekstene må ha fordelt seg over hele perioden, altså må det være en fra tidlig, omtrent midt i og en tekst fra siste del/ avslutningsfasen av Normprosjektet.

Det betyr at tekstene må være skrevet av elever som har krysset av i rubrikken *annet morsmål enn norsk*. Elevene må ha tre tekster av samme skrivehandling da jeg ønsker å se om det har skjedd en endring i skriveferdigheter. I tillegg må de tre elevene ha skrevet samme skrivehandling. Jeg ønsket samtidig at tekstene skulle ha blitt skrevet på ulike stadier av Normprosjektet, altså én tekst tidlig i prosessen, en rundt halvveis og en mot slutten av prosjektet. Dette for å faktisk kunne se om det har skjedd endring. Da jeg så hvordan tekstene i de ulike skrivehandlingene fordelte seg, bestemte jeg meg for å se på beskrivende tekster. Alle elevene har skrevet en beskrivende tekst som inngangsdata. Halvparten av skolene hadde også beskrivende tekster som utgangsdata. Ellers har skolene selv valgt når de ulike skrivehandlingene i løpet av skoleåret skulle skrives.

To av tekstene (tekst 5 og tekst 8, jf. vedlegg) er skrevet før veiledning av lærer – elevene har altså skrevet to versjoner av denne teksten. I denne studien har jeg valgt å bare ta

⁶ Skrivehandling kan defineres som det vi gjør med skrift, altså overbevise, beskrive, reflektere, argumentere, samhandle, utforske eller å forestille seg.

med teksten før lærerveiledning. Mange av lærercommentarene er ofte rettinger av grammatiske og leksikalske feil, noe jeg ikke ønsket skulle påvirke de tekstene jeg analyserte.

Jeg har fått tilgang til Normkorpuset gjennom min biveileder, som er en del av Normprosjektets forskergruppe. I tillegg har jeg hatt tilgang til tekstene i ekstensivutvalget, men jeg valgte å ikke bruke dette da jeg fant tekster i korpuset. Dermed har jeg hatt tilgang til tekstene fra min egen pc. I Normkorpuset har jeg kunne avgrense søkene slik at de bare ser på beskrivende tekster som andrespråkselever i sjette og sjuende klasse⁷ har skrevet. Etter å ha gått gjennom tekstene, gjorde jeg et strategisk utvalg med tanke på studiens problemstilling og teoretiske perspektiv (Thagaard, 2009: 60). Studien har tre informanter i alderen 11-13 år. Alle har skrevet tre beskrivende tekster hver. Pseudonym er benyttet for å ivareta elevenes anonymitet (jf. tabell 3 for detaljer). I tillegg har jeg unnlatt å oppgi geografisk plassering av skolen. Av de tre elevene jeg valgt har Ali og Joshua bokmål som målform, mens Sana har nynorsk.

Tabell 3. Skjematisk fremstilling av elevtekstene

Pseudonym	Skrivehandling	Oppgavetekst	Tekstens lengde (antall ord)	Klassetrinn/ rekkefølge
Ali	Beskrivende	Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.	283	6.trinn/ Inngangsdata
		Du skal skrive en tekst til neste års 7.trinn. de har ikke lært om hørsel. Du har fått i oppgave å skrive en faktatekst der du forklarer hva lyd er og hvordan øret virker.	189	7.klasse/ 2
		En venn kommer hjem fra utlandet og skal begynne på skolen din. Beskriv skolehverdagen for vennen din.	389	7.trinn/ Utgangsdata
Joshua	Beskrivende	Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.	232	6.trinn/ Inngangsdata
		Velg deg et land fra Europa. Skriv en faktatekst om dette landet til de andre i klassen, der du forteller litt om landets beliggenhet, klima og landskap, og om kultur og historie. Bruk læreboken og	218	6.klasse/ 4

⁷ De som gikk i 6.klasse da Normprosjektet startet og som gikk i sjuende klasse da prosjektet ble avsluttet.

		minst en annen kilde når du finner informasjon.		
		Skriv en tekst der du gir en oversikt over de sju verdensdelene og havene omkring dem. Tenk at du skriver til 6.klassinger.	374	7.klasse/ 6
Sana	Beskrivende	Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.	117	6.trinn/ Inngangsdata
		3.trinn skal ha om multiplikasjon. Læreren vil at du skal forklara for ein av elevane på trinnet kva multiplikasjon er, og kvifor me treng det. I forklaringa di kan du nytta siffer, illustrasjonar, heile reknestykke og matematiske uttrykk.	110	7.klasse/ 2
		En venn kjem heim frå utlandet og skal begynne på skulen din. Beskriv skulekvardagen for vennen din.	867	7.trinn/ Utgangsdata

3.5 Fremgangsmåte⁸

For å ha tilgang til tekstene uavhengig av internettilgang, transkriberte⁹ jeg elevtekstene. Ettersom ordbilde er av betydning for analysen, har jeg skrevet direkte av tekstoriginalen og ikke normert språket der ordene avviker fra formelle regler for bokmål og nynorsk. I tekstene til Ali har han blandet store og små bokstaver innad i enkelte ord. Her har jeg skrevet de med små bokstaver. Noen av tekstene var utfordrende å transkribere da tekstene er skrevet for hånd. Håndskriften utgjorde en utfordring, og jeg måtte ved enkelte tilfeller tolke skriftbildet. Der jeg ikke har forstått hva eleven skriver, har jeg skrevet tegnet (!?). Jeg har også hatt tilgang til Normprosjektets transkriberte tekster. Da Normprosjektets transkriberte tekster inneholder ulike tegn for ord som ikke gir mening, valgte jeg å skrive tekstene ned selv. Der jeg har vært usikker på ordene i elevteksten, har jeg sett på Normprosjektets transkripsjoner. To av tekstene er skrevet på pc. Hvorvidt elevene har brukt rettskrivingsprogram, har jeg ikke informasjon om, men dette kan ha spilt en rolle i elevenes skriveferdigheter. Enkelte

⁸ Da Normprosjektet har fått godkjenning av NSD og jeg har signert en avtale med dem der det står at jeg skal behandle materialet med forsiktighet, har jeg ikke søkt NSD.

⁹ Transkripsjon i denne sammenheng vil si at jeg har skrevet ned elevtekstene fra tekstkorpuset i et eget dokument.

rettskrivingsprogrammer har autokorrektur eller markerer ord som er stavet feil med rød understrek.

I nærlesinga av tekstene, ser jeg nærmere på tekstens innhold, tekstopbygging, kommunikasjon og rettskriving og formverk. Analysespørsmålene jeg har stilt underveis, er Normprosjektets forventningsnormer for både fjerde- og sjuende trinn (jf. tabell 1 og 2). I analysen har jeg hatt fokus på hvordan elevene utdyper tekstens innhold, kommuniserer, har bygd opp teksten og hvordan rettskrivingen og formverket fungerer i teksten. I tillegg har sett dette i lys av teori, og prøvd å forklare hvorfor. Jeg har gått inn i teksten på ulike nivå, elementnivå, ordnivå og tekstnivå. Dette for å vise nyanser ved skrivingen til elevene.

4 Analyse

Hensikten med studien er å se hvordan tre minoritetselever skriver beskrivende tekster og hva som karakteriserer skriveprosessen til den enkelte elev. I analysen viser jeg til teori underveis for å vise til mulige grunner for hvorfor elevene skriver slik de gjør. Jeg har et mikroperspektiv i dette kapitlet. Kapittel 5 vil derimot diskutere generelle trekk fra analysen og hva som er god nok norsk, og har dermed et makroperspektiv. Som grunnlag for analysen ligger Normprosjektets vurderingskriterier og forventningsnormer. Halliday (1998: 76-77) viser til at det er tre variabler, *felt*, *relasjon* og *mediering*, som er av betydning for de språklige valgene vi tar i skriveprosessen. For å kunne skrive en tekst er det nødvendig å kunne de formelle reglene for språket man skriver på. Om man skriver til en venn eller til en ukjent, påvirker det hvordan man ordlegger seg i en tekst. Relasjonen mellom aktørene i teksten blir dermed viktig for de språklige valgene man tar underveis i skriveprosessen. I tillegg er oppgavens tema viktig.

Da man ofte bedømmer andrespråkstekster ut fra rettskriving og språkvalg, ønsker jeg i denne studien å ikke bare se på disse vurderingsområdene. Jeg ønsker i tillegg å studere tekstens innhold, tekstopbygging og kommunikasjon. Av de sju vurderingsområdene, har jeg i analysen valgt å vektlegge tekstenes *Innhold*, *Tekstopbygging*, *Kommunikasjon*, samt *Rettskriving og formverk*. I tillegg har jeg sett på om elevene bruker et relevant ordforråd, noe som hører hjemme under vurderingsområdet *Språkbruk*. Der det er hensiktsmessig vil også de andre vurderingsområdene *Tegnsetting* og *Bruk av skriftmediet* kommentert.

Da dette er vide vurderingsområder, har jeg valgt å analysere tekstene med bakgrunn i disse forventningsnormene:

- Vender eleven seg på en relevant måte til kjente/ukjente lesere?
- Presenterer eleven egne og andres forestillinger, erfaringer, og synspunkt på en utdypende måte?
- Presenterer og utdyper eleven et innhold som er tematisk relevant?
- Mestrer eleven ulike måter å strukturere teksten på?
- Komponerer eleven teksten på en formålstjenlig måte?
- Mestrer elevene avsnitt som organiseringsprinsipp?
- Bruker eleven et relevant, variert og presist ordforråd?
- Mestrer eleven ortografisk skriving?¹⁰

¹⁰ Når jeg ser på ortografisk skriving, har jeg valgt å se nærmere på tre språklige trekk: sammensatte ord, dobbel konsonant og samsvarsbøying.

4.1 Ali

4.1.1 Tekst 1: Snø

Tekstens overskrift, ”Snø” presenterer oppgavens tema på en hensiktsmessig og relevant måte. Ali starter teksten med en kort definisjon av at snø er frossent vann. For å beskrive hva snø er, har han valgt å fortelle en egenerfart hendelse. Innholdet viser i stor grad hvordan man kan leke i snøen, men sier i liten grad hva snø er og når det er vanlig med snø. Man kan derfor argumentere for at teksten er lite utdypet.

Som sitatet under viser, har Ali en personal synsvinkel, han har posisjonert seg som en jeg-forteller. I teksten har han brukt positive ord, som *gøy*, *fin* og *morsomt*.

Det var en fin dag jeg og familien min var på hyta snøen falt jeg og broren min lagde snøballkrig borger og ski hopp i hagen det var gøy vi hoppet og henta reste ut og hade snøball krig da gled det sent og vi gikk in også på film og så tok vi på jakke og skibukse og gikk til kveldsløypen.

Den videre teksten fortsetter på samme fortelling. Ali har altså skrevet en narrativ tekst i stedet for en beskrivende, slik oppgaveteksten lyder. Jeg-fortelleren forteller om en spesifikk hendelse han har med snø uten å viser til hva det er.

Teksten er strukturert etter tid. Han forteller fortellinga i kronologisk rekkefølge, noe sitatet under viser.

Vi hoppet og henta reste ut og hade snøball krig da gled det sent og vi gikk in også på film og så tok vi på jakke og skibukse og gikk til Kveldsløypen på heisen var det gøy jeg så gode (...) som tok bakflip og landet i Dypsnøen i soga: Fakra snø i soga er gøy og hoppe i fordi den er myk snø er skitellge gøy Ake ski (!?) Twintip der er morsom tilbake heme deg og broremen og kusiner og petere lekte og lagde borger i snøen og hadde snøballkrig eter det gikk vi all og akte på kirkebakken og vi hade med 4snow roare og klokka gled 8

Her viser Ali at de hadde snøballkrig til det ble sent før de gikk inn og så en film. Deretter dro de til kveldsløypa der de sto på ski og lekte i snøen. Etter dette gikk de til kirkebakken der de akte og da var klokka blitt åtte.

Fraværet av tegnsetting gjør at teksten blir tung og vanskelig å lese. Dette kan tyde på at Ali kan ha problemer med å identifisere og markere setningsenheter. Den mangelfulle tegnsettingen gjør at det blir vanskelig å identifisere de ulike setningsenhetene for leseren. Bruk av punktum skal elever mestre etter fjerde klasse (jf. tabell 1). Om Ali har gått i fjerde klasse i Norge, er usikkert. Avhengig av når han kom til Norge, og hva som er blitt vektlagt i norskopplæringa, kan også være avgjørende for hva han kan av formelle regler for bruk av skilletegn i norsk. Det er uvisst om han har lært å skrive på førstespråket, men dette kan være

en grunn til fraværet av tegnsetting. Tekstkulturen som Alis førstespråk tilhører, kan ha andre formelle regler for bruk av skilletegn. Språk som engelsk, spansk og arabisk har andre regler for skilletegn enn norsk (Berggreen et al., 2012: 54). Det samme gjelder for bruk av store og små bokstaver, noe som kan forklare det inkonsekvente skillet i teksten. På norsk skrives stor bokstav som forbokstav ved starten av ei ny setning og i egennavn (Språkrådet, 2015a). Da det er svært utfordrende å indentifisere setningsenhetene i denne teksten, blir det også vanskelig å forstå tekstens overordnede komposisjon. Særlig sammenhengen mellom tekstens ulike deler, er vanskelig å finne.

Ortografisk har Ali relativt mange feil. Blant annet kan man finne tilfeller av samskrivingsfeil og særskrivingsfeil. I beskrivelsen av hvordan man kan leke i snø, skriver eleven *ski hopp* for *skihopp*, *ned over bakker* for *nedoverbakker* og *snøball krig* for *snøballkrig*. I norsk har vi mange sammensatte ord, noe som er et relativt uvanlig fenomen i mange språk (Golden et al., 1990: 152). For elever som ikke har sammensatte ord i sitt førstespråk, kan det være vanskelig å høre når et ord skal skrives sammen eller når det skal være to ord. Ali har også mangelfull bruk av dobbel konsonant. I teksten skriver han *hjeme*, *hade*, *frosent*, *hyta*. Norsk skiller mellom kort og lang vokal, noe mange av verdensspråkene ikke gjør. Av de språkene som skiller mellom kort og lang vokal, er det ulike måter å markere dette på. I norsk gjør vi det ved å sette to like konsonanter etter vokalen som skal være kort. I andre språk derimot, kan dette markeres forskjellig (Vigrestad, 2015: 55). Andre steder i teksten finner man *hopp*, *vann* og *snøballkrig*. Et av trekkene som karakteriserer mellomspråk er et variabelt språk, noe som betyr at i samme tekst kan et ord realiseres ulik (Berggreen & Tenfjord, 1999: 29) slik Ali gjør i denne teksten.

Ved en anledning skriver Ali <bororen> og ved en annen <brorenmin>. I det første eksempelet har han satt inn en ekstra vokal i første stavelse. Norsk har en relativt kompleks stavelsesstruktur, som for mange elever med et annet språk enn norsk som første språk, kan være vanskelig å lære seg. I det første eksempelet har eleven satt inn en <o> mellom konsonantene i fremlyd. Blant annet har tyrkisk vokalharmoni, som betyr at vokalene i et ord farges av rotvokalen, avhengig av om den er fremre eller bakre (Kibsgaard & Husby, 2009: 96-97). I *broren* er rotvokalen <o>, og denne styrer dermed hva eleven kan, ifølge tyrkisk grammatikk, sette inn av vokaler. I det andre eksempelet har eleven koblet eiendomspronomenet til substantivet ”broren”. I enkelte språk er dette vanlig, da særlig i agglutinerende språk som tyrkisk.

4.1.2 Tekst 2: Lyd

Teksten består av tre avsnitt som er typografisk skilt med ett linjeskift. Teksten er logisk inndelt etter kategorier. Først presenterer Ali hva lyd er og ørets oppbygning. Videre beskriver han hva som skal til for at vi hører. For å vise hvordan lyd fungerer, sammenlikner Ali lyd på jorda med lyd ute i verdensrommet, noe sitatet under viser.

Når man er i verdensrommet kan man ikke høre men med romdrakt som har oxygen uten oxygen kan man ikke høre i verdensrommet kan du ikke høre verdens høyeste lyd i filmer fra verdensrommet er de sat til lyder det er rart men det er skadelig med lyd løs film.

Det er tydelig for leseren at teksten handler om naturfenomenet lyd og hvordan det fungerer. Både tekstens overskrift og innholdet understreker dette. Synsvinkelen er generell, bare en gang henvender Ali seg til et *du*. Han posisjonerer seg nøytralt og gir et noe nyansert bilde av lyd. Ali inntar rollen som ekspert på området noe sitatet under viser.

Lyd er noe man kan høre som broom, pip, osv det er også hvor høyt det er Øret har mange små Ting inni ambolten, Trommehinnen Hammeren osv

Ortografisk ser man av teksten at Ali avviker i bruken av dobbelkonsonant. Han skriver *tinitus* og *verdensrommet*, men han skriver også *hammeren* og *trommehinnen*. Ifølge Berggreen og Tenfjord (1999: 29) tar det tid før et språktrekk blir stabilt, noe Alis bruk av dobbel konsonant viser. Et annet språktrekk som finnes i teksten, er transfer. Ali skriver *oxygen* for *oksygen*. Som både Selinker (1974: 37) og Berggreen og Tenfjord (1999: 29) viser til, påvirker morsmålet eller andre språk som eleven kan innlæringa av målspråket. Dette kan tyde på transfer fra et annet språk.

Tekstutdraget under viser at Ali ikke bruker noe form for skilletegn, med unntak av en anledning.

Hvis du hører for høye lyder kan man få tinitus så man burde være forsiktig det er sånn at man hører PiP PiP PiP heletiden det er irriterene men man blir vant til det.

Den mangelfulle bruken av skilletegn gjør at det blir utfordrende å skille setningsenhetene fra hverandre. Teksten blir dermed vanskelig å forstå.

4.1.3 Tekst 3: Skolehverdagen

Tekstens overskrift "Skolehverdagen" viser på en relevant og hensiktsmessig måte oppgavens tema. Mottakeren av teksten er kjent. Tekstens synsvinkel, er som sitatet under viser, personal da han omtaler skolen som "vi".

vi har også eget musikk rom og kunst og hånd verk rom vi har også to naturfag rom vi har også et litt bibliotek vi har også en liten kantine som har noen få ting som de selger vi har også samlingsrom i garderobene på skolen som vi snart skal flytte til bake til har garderobe skap så man må ta med lås du kan også ha bøker i skapet

Ali gir et nyansert bilde av skolehverdagen, der han forteller både om de ulike fagene, hvilke aktiviteter man kan gjøre i friminuttene og erfaringer med lærerne. Han har rolle som både venn og ekspert på området.

Ali presenterer et tematisk relevant innhold. Han legger frem både egne synspunkt og generell fakta om skolehverdagen, noe disse sitatene viser:

- der er flinke lærere på skolen og alle lærerne er hyggelige men de er strenge
- er det også ball bingje til fotball og basket men alle spiller fotball her som jeg har sett til nå.
- vi starter 08:25 hverdag og slutter forskjellig (...) vi har også eget musikk rom og kunst og hånd verk rom vi har også to naturfag rom vi har også bibliotek.

Teksten består av et langt avsnitt som er logisk inndelt. Ali begynner teksten med generell informasjon om skolen og lærerne, deretter snevrer han det inn til å handle om når skolen starter, fag og friminutt. Til slutt i teksten forteller han spesifikt om fasiliteter ved skolen. Tegnsettingen er i stor grad fraværende også i denne teksten, med unntak av når han ramser opp de ulike fagene de har på skolen – da bruker han komma for å skille fagene. Fraværet av skilletegn og tegnsetting gjør at det er noe vanskelig å skille setningsenhetene fra hverandre, og det blir vanskelig å finne tekstens overordnede struktur.

Ortografisk har han relativt få feil. Man kan finne avvik i bruk av dobbel konsonant og i samskriving av ord. Han er ikke konsekvent i bruken av dobbel konsonant i samme ord. Blant annet skriver han <venner> i et tilfelle, men <vener> i neste. Ali skriver <lit> i stedet for <litt> og <vill> for <vil>. Dette viser som Vigrestad (2015: 55) påpeker, at småord kan skape utfordringer i innlæringen da flere av småordene med kort vokal bare etterfølges av et enkelt konsonantgrafem. Dermed kan dette sees på som et ustabil trekk i elevens skriveferdigheter. I teksten finner man også samskrivingsfeil. Ali har skrevet *hverdag* i stedet for *hver dag*. Sammensatte ord er et relativt sjeldent fenomen i verdensspråkene. Å høre når et ord skal skrives sammen eller ikke, kan som Golden et al. (1990: 160) påpeker være vanskelig å skille for språklige minoriteter.

4.1.4 Oppsummering

Av tekstene til Ali kan vi se en tydelig progresjon i rettskrivinga. Den første teksten besto av relativt mange feil, mens den siste har ganske få. Mens den første teksten bærer preg av

muntlige formuleringer og ortofon skrivning, viser Ali i de neste tekstene at han har tilegnet seg en større kunnskap i rettskrivingskompetanse. Et trekk som imidlertid går igjen i alle tekstene, er fraværet av skilletegn. Dette gjør at det blir vanskeligere å finne tekstens overordnede struktur. Samtidig viser Ali ei utvikling i hvordan tekster skal skrives. Til tross for at den manglende bruken av skilletegn, er det enklere å skille setningsenhetene fra hverandre i tekstene om lyd og skolehverdagen. I den første teksten, snøteksten, har Ali heller ikke skrevet en beskrivende tekst. Som analysen av teksten viser, har han skrevet en narrativ tekst. I de to neste tekstene viser Ali derimot at han kan beskrive. Særlig i teksten om skolehverdagen gir han et nyansert og beskrivende bilde av skoledagen. Han bruker både egne erfaringer og generell faktakunnskap om skolen. Variasjonen i rettskriving kan tyde på at språket hans enda er ustabil, noe Berggreen og Tenfjord (1999: 29) hevder er et typisk trekk ved mellomspråket.

4.2 Joshua

4.2.1 Tekst 1: Snø

Joshua beskriver hva han forbinder med snø, men med lite eller ingen bruk av faguttrykk. Beskrivelsen består både av hvordan man kan leke i snøen og egenskaper ved snø. Han beskriver blant annet at man kan ake, ha snøballkrig og at man vanligvis drikker kakao. Dette viser at han bruker egne erfaringer for å beskrive snø. Beskrivelsene av snø er korte. Joshua sier at det er kaldt og hvitt, og at når man holder snø smelter det. Implisitt kan dette forstås som at når snøen blir varmere, så smelter det. Han viser også til at det kan være mye snø i Norge og at det kommer om vinteren. Til tross for manglende bruk av faguttrykk, beskriver han snø på en hensiktsmessig måte da han skriver noe om snøens egenskaper og hvordan man kan bruke snø.

Tekstens overskrift gjør det tydelig for leseren hva temaet er. Videre lesing tydeliggjør at teksten handler om naturfenomenet snø og hva det er. Tekstutdraget ”Man kan også stå på ski når det snø. Noen liker og leke med snø mens noen liker og holde seg inne når det er snø. Man pleier og ha på varme klær når det er snø” viser at han bruker pronomenet *man* når han skal beskrive hva vi kan gjøre med snø. Han bruker nøytrale ord i beskrivelsene av naturfenomenet. Joshua har rollen som ekspert på temaet.

Teksten består av ett avsnitt og har en noe logisk oppbygging, noe tekstutdraget under viser:

Snø er hvit. Det pleier som regel og komme om vinteren. Man kan leke med snø sånn som snøballkrig eller lage hule. Man kan også ake eller stå på snowboard. Når det er snø så pleier det og være kaldt. Når det blir vår og sola kommer fram så pleier snøen og smelte. Snøen kommer fra himmelen og det kan snø veldig mye. I Norge pleier det og snø veldig mye. Snøen er kald når du holde snø så er den kald men etterpå så smelter den og blir til vann. Det pleier og være glatt når det snø.

Teksten begynner med en generell forklaring på hva snø er og når det vanligvis er snø. Deretter er det noen eksempler på hvordan man kan leke i snøen. Videre fortsetter Joshua med å beskrive egenskapene til snøen. Dette kaller Otnes og Iversen (2016: 128) for strukturering etter kategorier.

Ortografisk har Joshua få feil. Han skriver <láv> i stedet for <lov>. I norsk er det ikke et en-til-en-forhold mellom ortografi og lyd. Blant annet uttales det /å/ for bokstaven <o> i enkelte ord. Han har også et tilfelle av særskrivingsfeil der han deler *snøballkrig* til *snøball krig*. Samtidig har han skrevet dette riktig en gang tidligere i teksten. Dette kan tyde på at han ikke helt enda mestrer samskriving, og at det er som Berggreen og Tenfjord (2012: 30) påpeker et ustabil trekk i læringa av målspråket.

Det forventes at elevene skal mestre bruken av *og/å* etter 7.trinn. Hovedregelen for bruken av *og/å* er at *å* brukes som infinitivmerke, altså indikerer *å* at det kommer et infinitiv etter, mens *og* forbinder sideordnede ord eller ordgrupper (Språkrådet, 2015b). Joshua går i sjette klasse. At han ikke mestrer skillet kan skyldes at han enda er i innlæringsfasen for dette språktrekket. I teksten bruker Joshua konsekvent *og* for *å*. Blant annet skriver han ”I Norge pleier det og snø veldig mye” og ”Når det blir vår og sola kommer frem så pleier snøen og smelte”. I det siste eksempelet kan man se at Joshua bruker *og* for å binde sammen ordene *vår* og *sola*, men at han i tillegg bruker det som infinitivmerke foran *smelte*.

4.2.2 Tekst 2: Ukraina¹¹

Største delen av innholdet er relevant med tanke på tekstens tema. I en informativ tekst som dette, kan man forvente å finne et fagspesifikt ordforråd for fagfeltet. Dette ser vi Joshua mestrer da han blant annet skriver om landets beliggenhet og klima: ”Ukraina ligger i Øst-Europa. Landet grenser til Russland i øst, Hvitterussland i nord, Slovakia og Ungarn i vest”. I et annet avsnitt er dette ikke gjort rede for i like stor grad: ”Ukraina er veldig avhengig av Russland. Landet tok 8.plass i mest besøkte turister. Ukraina er mest kjent for sine hudkremer og frukt og grønnsaker”. I dette avsnittet er det lite eller ingen sammenheng mellom innholdet

¹¹ Teksten er skrevet før lærerveiledning. Tilbakemeldingene fra lærere kan ofte være rettinger av grammatiske og leksikalske feil, derfor har jeg valgt teksten skrevet før veiledning.

i setningene. Man kan stille spørsmålene: hvorfor er Ukraina avhengig av Russland? Er det fordi det er mange russiske turister i landet? I hvilken kåring tok de 8.plass?

Teksten er i stor grad kommunikativ. Tekstens overskrift orienterer på en hensiktsmessig måte hva teksten handler om. Synsvinkelen er generell og Joshua har posisjonert seg nøytralt. Sitatet under viser at han har inntatt rollen som ekspert på temaet.

Presidenten i Ukraina er Viktor Janukovytsj. Statsminister er Mykola Azarov. Det er ca. 45 millioner innbyggere i Ukraina. Ukraina er nesten like stort som Norge. Valutaen er Ukraisnek Hryvnja.

Joshua har valgt en relevant og hensiktsmessig språkbruk i formidlinga av kunnskapen. Han er ikke arrogant i fremstillinga av teksten og han henvender seg til leseren med et relevant innhold. Med det menes at han har valgt aspekter ved Ukraina som er viktige for at mottakeren skal kunne danne seg et bilde av landet.

Teksten består av seks korte avsnitt typografisk markert med dobbel linjeskift. Hvert av avsnittene tar opp ulike temaer som landets plassering, klimaet, hva det er kjent for, generell fakta om landet (president, statsminister, størrelse). Det tredje avsnittet består bare av ei setning som omhandler generell informasjon om landet. Noe av det elevene er forventet å mestre på dette trinnet med hensyn til tekstopbygging, er å mestre avsnitt som organiseringsprinsipp. De korte avsnittene gjør at teksten blir oppstykket og det blir dårligere flyt når man leser den. Teksten hadde fungert bedre med færre og mer utbygde avsnitt. Tematisk har Joshua heller ikke kontroll på organiseringen av avsnittene. Han presenterer først landets geografiske plassering før han presenterer hvem president og statsminister er. Deretter nevner han når nasjonaldagen er og nasjonalsangen. I det fjerde avsnittet viser han til klimaet i landet og sammenlikner det med Norge. I det femte avsnittet forteller Joshua kort hva Ukraina er kjent for, før han i det siste avsnittet nevner både religion, nasjonalrett og språk.

Ortografisk ser man at Joshua har et variert og relativt presist ordforråd med få feil. Han skriver blant annet *Hviterrussland*. Når han bruker *nasjonaldagen* og *nationalsangen* kan tyde på transfer fra et annet språk, da muligens morsmålet. Han mestrer ikke helt samsvarsbøying av substantiv. Blant annet skriver han *klimaen* for *klimaet*. Dette kan tolkes som generalisering av målpråksregler. Som Selinker (1974: 37) peker på, er dette et karakteristisk trekk ved mellomspråket. Man finner også noen eksempler på særskrivingsfeil, som *mat kulturen*. Joshua har skrevet *Nasjonaldagen* og måneden *August* med stor forbokstav midt i ei setning. Stor bokstav brukes i norsk skriftspråk ved egennavn, som Ukraina og Norge, og som innleder til ny setning, ellers brukes det små bokstaver. Tale påvirker hvordan

vi skriver ord (Vigrestad, 2015: 55). Joshua har skrevet *relgion* i stedet for *religion*. Her har den første <i>-en i *religion* falt bort.

4.2.3 Tekst 3: Verdensdelene og hav

Joshua har i denne teksten gitt en kort oversikt over de ulike verdensdelene og havene. Innholdet er relevant for fagområdet geografi. Eleven presenterer folketall, hvilken verdensdel som er størst og minst i areal, hvor mange land verdensdelen består av og hvilke hav som ligger rundt de ulike verdensdelene. Hvordan Joshua har beskrevet de ulike verdensdelene, varierer. Enkelte av beskrivelsene er noe mangelfulle. Når han skal beskrive Antarktis, skriver han kun følgende: ”Det er veldig kaldt i Antarktis. Havene som ligger rundt Antarktis er Stillehavet, Indiske hav og Atlanter hav”. Her tar han verken med folketall eller areal, som han gjør i beskrivelsene av Asia, Afrika og Europa.

Tekstens overskrift, ”Verdensdelene og hav”, orienterer leseren på en relevant måte hva temaet for teksten er, noe det er forventet at elever på dette trinnet skal mestre. Oppgaveteksten viser at Joshua mestrer å skrive til den målgruppa teksten er tiltenkt. Han velger et språk som han kan forvente at mottakeren forstår. Teksten viser også at Joshua har kunnskap om temaet. Joshua inntar en nøytral posisjon der det er ingen tydelig henvisning til forfatteren noe Svennevig (2009: 261) peker på som et typisk trekk for tekniske fagtekster.

Teksten består av tre avsnitt typografisk markert ved dobbel linjeskift, noe som gjør teksten oversiktlig. Avsnittene er også tematisk inndelt, noe det ikke er forventet at elevene kan før sjuende trinn. I avsnitt to har Joshua valgt å organisere dette slik at hver verdensdel eller hav som blir presentert, begynner på ny linje. I tekstens hoveddel er det hensiktsmessig å skille beskrivelsen av verdensdelene og havene med linjeskift. Dette gjør at teksten blir oversiktlig, og den føles ikke fragmentert slik dobbelt linjeskift ville gjort.

Ortografisk har Joshua få feil, med unntak av et par særskrivingsfeil. Han skriver blant annet *Atlanter havet* og *India havet*. Som Golden (1990: 152) viser til, er hyppig bruk av sammensatte ord et særtrekk ved norsk. Et typisk trekk ved mellomspråket, er transfer fra morsmålet eller et annet språk elevene kan (Selinker, 1974: 37; Berggreen & Tenfjord, 1999: 29). Joshua skriver *Brazil* og *America*, noe som kan tyde på transfer fra et annet språk, muligens engelsk. Om Joshua har engelsk som morsmål eller som et andrespråk, vites ikke.

4.2.4 Oppsummering

Generelt for tekstene til Joshua er at han har relativt få rettskrivingsfeil. I den første teksten skiller han imidlertid ikke mellom og/å. Dette er et trekk det er forventet at elevene skal mestre etter 7.trinn. At han ikke gjør det enda, er helt normalt da han gikk 6.klasse da teksten

om snø ble skrevet. Et trekk som man finner i alle tre tekstene er særskriving av sammensatte ord, et trekk som er et unikt for norsk (Golden et al., 1990: 152). Samtidig som han har delt sammensatte ord, har han også skrevet slike ord riktig. I tillegg finner man spor av elementer fra morsmålet i tekst to og tre. Begge disse trekkene er noe Berggreen og Tenfjord (1999: 29) peker på som karakteristiske trekk ved mellomspråket. Med tanke på vurderingsområdet *Innhold* presenterer Joshua et relevant innhold i alle tekstene. Han bruker et relevant ordforråd i beskrivelsene av temaene i alle tekstene sine. Selv om ikke alle poengene i tekstene er like utdypet, er innholdet relevant. I tekstene finner vi få eller ingen henvisninger til skriveren eller mottakeren. Tekstene er fagtekster, og dermed er det normalt at verken mottaker eller skriver er synlige. Med tanke på tekstoppbygging ser man at teksten om snø ikke er inndelt tematisk, mens de to andre er. Som analysene av tekstene viser, skriver Joshua tre tekster med relativt få rettskrivingsfeil, et relevant innhold i alle tekstene og de kommuniserer godt med leseren. Under vurderingsområdet *Tekstopbygging* er tekstens struktur mer logisk i tekstene om *Ukraina* og *verdensdelene og hav* enn i teksten om *snø*. Det kan tyde på at Joshua har hatt en utviklingen på dette området.

4.3 Sana

4.3.1 Tekst 1: Snø

Sana skriver en kort tekst om snø. Hun begynner med å beskrive snø som en farge og at det er kaldt. Beskrivelsene er enkle og korte noe sitatet ”Vis du tar på snøen så smelte snøen fordi snøen er kaldt. Snø kjem om vinteren fordi det er tiden til snøen” viser. Sana viser også til at man kan ake når det snør. I henhold til Solheim og Matre (2014) sin definisjon av skrivehandlingen *beskrive*, beskriver Sana på en mindre presis måte hva snø er.

Etter fjerde trinn er det forventet at tekstene elevene skriver har overskrift (jf. tabell 1). Denne teksten mangler overskrift. Dette gjør at man som leser ikke får noen forventninger om hva teksten skal omhandle. Selve teksten viser at den handler om snø. Sana posisjonere seg nøytralt og det er få referanser til både forfatter og mottaker. Dette samsvarer med det Svennevig (2009: 261) hevder er et karakteristisk trekk ved tekniske fagtekster. Ved to anledninger henvender Sana seg til et ”du”. Begge gangene handler om hva man kan gjøre med snø. Oppgaveteksten viser til at naturfenomenet *snø* er ukjent for tekstens mottaker, og at Sana er den som skal beskrive hva snø er til mottakeren. Tekstutdraget ”Du kan ake på det så blir snøen glatt. Om vinteren så blir fjellet fult av snø” viser at hun noe kunnskap om temaet.

Ortografisk har Sana få feil med unntak av bruk av dobbel konsonant. Bruk av dobbel konsonant er et språktrekk det er forventet at elevene skal mestre etter 4.trinn. Dobbelt

konsonant markeres ulikt på forskjellige språk (Vigrestad, 2015: 55) og det er ukjent hvor lenge hun har vært i Norge, kan dette være grunner til at eleven ikke mestrer dette. I teksten Sana har skrevet, kan man finne avvik i samsvarsbøying av intetkjønn (regnen) og samsvarsbøying av adjektiv, noe dette sitatet viser: ”Snø er ein farge som er kvitt og det er veldig kalt”. Samsvarsbøyinga i intetkjønn kan sees på som generalisering av hvordan substantiv skal bøyes, noe Selinker (1974: 37) påpeker er typisk trekk ved mellomspråket. Sana markerer ikke presensformen av svake verb, men unnlater å skrive <r>. For eksempel skriver hun <smelte> i stedet for <smelter>. En grunn til dette kan være at vi i mange dialekter ikke uttaler den trykklett /r/ i utlyd. Av elevteksten kan man også se at Sana har flere skriver samme ord på samme måte. I denne teksten skriver eleven både *kaldt* og *kalt*. Dette viser at dårlig samsvar mellom grafem om fonem kan gjøre skriving utfordrende (Vigrestad, 2015:55-56)

4.3.2 Tekst 2: Multiplikasjon er:¹²

I teksten blir det presentert et tematisk relevant innhold der Sana bruker både tekst, illustrasjoner og regnestykker for å forklare multiplikasjon. Teksten består av to avsnitt skilt av illustrasjoner og regnestykker. Tematisk er avsnittene fordelt slik at det første avsnittet omhandler hva multiplikasjon er, mens avsnitt to omhandler hvorfor man trenger multiplikasjon.

Overskriften ”Multiplikasjon er:” orienterer leseren på en presis og relevant måte hva tekstens tema er. Sana skal forklare elever som går i tredje klasse hva multiplikasjon er og hva det kan brukes til. Det betyr at hun skal beskrive et fenomen til noen som sannsynligvis ikke kan så mye om multiplikasjon som det hun kan. Språket må dermed ikke være for avansert, men tilpasset leseren. Sitatet under viser at Sana bruker relevante eksempler i beskrivelsen.

Du treng multiplikasjon fordi når du er i butikken treng du. Eller når du skal få deg jobb og jobbe eksempel på kiwi. Då skal folk gi deg pengar og du skal kunne å betale tilbake.

Gjennomgående i hele teksten er det et tydelig ”du” som skriveren henvender seg til, synsvinkelen er dermed personal. Dette kommer tydelig fram i beskrivelsen av hvorfor vi trenger multiplikasjon: ”Multiplikasjon er nor du gonger noko i fleirtal. Viss du går i butikken så skal du kjøpe to sjokolade, då må du gonge kva sjokoladen koster og gonge det på to”.

¹² Teksten er skrevet før lærerveiledning. Tilbakemeldingene fra lærere kan ofte være rettinger av grammatiske og leksikalske feil, derfor har jeg valgt teksten skrevet før veiledning.

Ortografisk har Sana få feil med unntak av blant annet samsvarsbøyingsfeil. Hun skriver ”to sjokolade” for ”to sjokolader”. Ved en anledning skriver hun imidlertid <nor> i stedet for <når>. Dette kan forklares ved at norsk ikke har et 1:1-forhold mellom lyd og skrift, og at <o> og <å> kan realiseres likt i tale, men ulikt i skrift (Vigrestad, 2015: 56). Dette kan tyde på at det er et trekk som ikke er på plass, og at Sana ikke fullt ut mestrer dette. På norsk skrives egennavn med stor forbokstav (Språkrådet, 2015a). Sana har i denne teksten brukt butikkjeden *Kiwi* som eksempel. I stedet for å skrive det med stor forbokstav, skriver hun *kiwi*. Dette realiseres ulikt på forskjellige språk, og kan sees på som transfer fra morsmålet (Selinker, 1974: 37).

4.3.3 Tekst 3: Skulekvardagen min

Sana presenterer temaet relevant og grundig, og gir et nyansert bilde av skolehverdagen. Hun beskriver blant annet egne erfaringer om hva lærerne forventer at elevene skal gjøre på starten av skoledagen, og hva som er policy på skolen når det gjelder oppstarten av dagen: ”Før læreren kommer inn i klasserommet så legger du telefonen din i ei kasse, står du bak stolen din før læreren seier vær så god å sitt ned”. Sana bruker et relevant språk for oppgavens tema, hun bruker ord som friminutt, lærer, karakterer, klasserom, lunsj og hun presenterer de ulike fagene.

Tekstens overskrift ”Skulekvardagen min”, viser på en hensiktsmessig og tydelig måte hva tekstens tema er. Som oppgaveteksten viser, skal hun beskrive skolehverdagen for en venn. Hun har roller som både venn og ekspert på temaet. Av oppgaveteksten kommer det tydelig frem at mottaker er kjent og Sana adresserer til et gjennomgående *du*. Hun bruker pronomenet *me* for å beskrive skolehverdagen, og vi kan dermed si at teksten har en personal synsvinkel.

Teksten er delt inn i sju avsnitt, typografisk markert ved dobbel linjeskift. Om Sana har forstått avsnitt inndelt etter tema, kan det stilles spørsmål ved. Blant annet introduserer hun lunsj i siste setninga i avsnitt tre, men fortsetter å fortelle om det i avsnitt fire. Som en hovedregel, kan vi si at hvert avsnitt skal inneholde én hovedtanke (Otnes & Iversen, 2016: 136).

Ortografisk har Sana noen feil med hensyn til de formelle regler for nynorsk skriftspråk. Det kan se ut til at skriftspråket hennes er påvirket av formelle regler for bokmål. Blant annet skriver hun *kommer* i stedet for *kjem*, *lærer* for *lærar*. Hun er heller ikke konsekvent i bruken av enkelte ord. I en og samme tekst kan man finne flere former for *valfag* og *lærar*. Dette tyder på at Sana enda er i utprøvningsfasen av norskferdighetene sine, noe som

ifølge Berggreen og Tenfjord (1999: 29) er naturlig for mellomspråket. Ved oppramsing av fag, skriver hun stor forbokstav til hvert av fagene: ”Faget me har på skulen er Samfunnsfag, Naturfag, Rle, Engelsk, Gym, Musikk, Valfag og Språk”. På norsk er hovedregelen at egennavn og forbokstaven i starten av ei ytring skal ha stor bokstav. Av sitatet kan man se at hun ikke mestrer de norske konvensjonene for dette. De ulike tekstkulturene i verden har forskjellige formelle regler for bruk av store og små bokstaver. Siden det finnes så ulike konvensjoner for bruk av store og små bokstaver, kan dette tolkes som det Selinker (1974: 37) og Berggreen og Tenfjord (1999: 29) kaller transfer.

4.3.4 Oppsummering

I tekstene til Sana er det få skrivefeil. Et gjennomgående trekk i tekstene, er imidlertid den ustabile bruken av dobbel konsonant. Dette kan knyttes til teorien om mellomspråk. Ifølge Selinker (1974: 37) og Berggreen og Tenfjord (1999: 29) er variasjon og ustabilitet to av karakteristikkene ved mellomspråk. Av analysene kan vi se at Sana ikke mestrer samsvarsbøying av adjektiv og substantiv. Hun skriver blant annet at ”snø er kvitt”, ”regnen” og ”ein fag”. Golden (1990: 15-18) påpeker at adjektiv er kanskje den ordklassen som bøyes mest, og at det ikke er noe logisk inndeling av norske substantiv. I lys av mellomspråksteorien kan det karakteriseres som generalisering av målspråksregler (Selinker 1974: 37).

I de to første tekstene er det et relevant, men lite utdypet innhold. Hun har en enkel beskrivelse av egenskaper ved snø og relevans for multiplikasjon. Den siste teksten er imidlertid mer nyansert og har i større grad et utdypet innhold. Dette kan tolkes som at hun har hatt progresjon i skriveferdighetene sine. I snøteksten og teksten om multiplikasjon bruker Sana et enkelt språk. I teksten om skolehverdagen har mottaker kunnskap om temaet, og dermed trenger ikke Sana å forklare alle begrepene. Mottaker i tekstene om snø og multiplikasjon har mindre kunnskap om temaet, noe som gjør at Sana ikke kan bruke vanskelige ord og uttrykk. I alle tekstene bruker Sana et relevant språk, noe som gjør tekstens innhold hensiktsmessig og relevant. Med tanke på vurderingsområdet *Kommunikasjon*, har Sana valgt et språk som ikke er for vanskelig for mottaker. Om Sana har forstått avsnitt som organiseringsprinsipp, er usikkert. Av analysen kan det ser ut til at hun mestrer avsnittsinndeling typografisk, men om hun mestrer å skille dem tematisk kan det stilles spørsmål ved. I teksten om multiplikasjon har hun delt avsnittene tematisk, men i den siste teksten om skolehverdag er det vanskelig å se at hvert av avsnittene representerer noe nytt. Otnes og Iversen (2016: 136) peker på er vanlig at hvert avsnitt inneholder et fokusområde.

5 Diskusjon

I kapittel fire analyserte jeg elevtekstene med bakgrunn i forventningsnormene utarbeidet i Normprosjektet. Analysen tillater dermed at tekstene kan sammenliknes og se om det skjer ei endring i skrivemåten hos den enkelte elev. I dette kapittelet har jeg et makroperspektiv på tekstene, der jeg i tillegg til å se på utvikling hos elevene, søker å se om det er noen fellestrekk ved tekstene. Analysen av elevtekstene viser at det er store individuelle forskjeller mellom elevene og hvordan skriveferdighetene kommer til uttrykk. Særlig vurderingsområdet *Rettskriving og formverk* tydeliggjør dette. I denne delen vil jeg i lys av teoriene presentert i kapittel 2, diskutere hvordan elevene presterer i skriving av beskrivende tekster. Diskusjonskapittelet er delt i to. I den første delen ser jeg på om man kan se en progresjon i skriveferdighetene til elevene og om det er noen fellestrekk i tekstene deres. Del to av diskusjonen omhandler hva som er god nok norsk.

5.1 Hvordan presterer språklige minoriteter i skriving av beskrivende tekster?

5.1.1 Kommunikasjon

Å kommunisere i en tekst innebærer ”å kunne uttrykke meninger, drøfte problemstillinger, dele kunnskap og erfaringer gjennom å tilpasse tekster til mottaker, innhold og formål” (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ifølge Halliday (1998: 76) påvirker relasjonen mellom skribenten og mottaker hvordan man uttrykker seg i tekster. I tekstene om *snø, lyd, verdensdelene og hav*, samt *multiplikasjon* er mottaker ukjent, mens i teksten om *Ukraina* og tekstene om *skolehverdagen* er mottaker kjent. Felles for oppgavetekstene (jf. tabell 3) er den tydelige posisjonen mottaker og formål har. Dette kan ha hjulpet elevene i formuleringen av tekstene. Et annet fellestrekk ved oppgavetekstene er at det er elevene som sitter med kunnskapen om temaet. Å kommunisere vil også si at man må tilpasse språket etter mottakers nivå. Man må bruke eksempler og faguttrykk som er relevante for oppgaven.

Å skape en relasjon til mottakeren gjennom skriftlige tekster, er som Brisk (2011: 46) hevder ikke alltid enkelt da mottakeren ikke alltid er like tydelig fremhevet i oppgaveteksten. I fagtekster, som disse tekstene er, er det vanlig med få eller ingen henvisninger til forfatter eller mottaker (Svennevig, 2009: 261). Analysen viser at Ali, Joshua og Sana i stor grad uttrykker seg på en formålstjenlig måte med tanke på vurderingsområdet *Kommunikasjon*. Å kjenne til mottakeren eller å snakke om den sammen med andre, kan være med på å skape relasjon til mottaker (Brisk, 2011: 46). Hvordan dette ble gjort i de ulike klasserommene vites ikke, men det kan tenkes at elevene fikk diskutere de ulike oppgavene i fellesskap før de

startet skriveprosessen. Som Brisk (2011: 48) viser til, må man ha kjennskap til mottakerens bakgrunnskunnskap om temaet for å kunne henvende seg på en hensiktsmessig måte. Otnes (2013: 211) sier dette på en lignende måte. Hun peker på tre sentrale momenter for tekstens kommunikasjon uavhengig om mottakeren er kjent eller ukjent. For det første må skriveren være bevisst på hvem han/hun henvender seg til. Han må også kunne vurdere om han skal unngå eller forklare spesiell terminologi. Til slutt må skriveren henvende seg til leseren på en hjelpsom, men ikke nedlatende måte. Av oppgaveteksten kan elevene danne seg et bilde av hvem de skal skrive til. Ali, Joshua og Sana har valgt relevante eksempler for å forklare spesiell terminologi, og de har forklart terminologien der det er nødvendig. Sana bruker i sin tekst om multiplikasjon både tekst og illustrasjoner for å beskrive det matematiske begrepet *multiplikasjon*. Sitatet under viser at eleven bruker kjente eksempler for eleven for hvorfor vi trenger å kunne multiplisere.

Du treng multiplikasjon fordi når du er i butikken treng du. Eller når du skal få deg jobb og jobbe eksempel på kiwi. Då skal folk gi deg pengar og du skal kunne å betale tilbake (Tekst 8, Sana).

Sana er ikke patroniserende i tonen til mottakeren, men viser denne tredje klassen på en kjent og relevant måte hvorfor de må lære seg multiplikasjon.

Ali skiller seg ut fra de to andre elevene, da han i alle sine tre tekster mangler tegnsetting. Dette har betydning for tekstens sammenheng og kommunikasjon. Særlig teksten om snø avviker fra de andre når det gjelder tekstens kommunikative evne. I tillegg til at han har skrevet en narrativ tekst, er språket i teksten preget av muntlige formuleringer og et ortofont skriftbilde. Som sitatet under viser, er det i denne teksten vanskelig å sette inn skilletegn for å skape mening i teksten.

Fakra snø i sgoger er gøy og hoppe i fordi den er myk snø er skitellge gøy ake ski (!?) Twintip der er morsom tilbake hjeme deg og broremin og kusiner og petere lekte og lagde borger i snøen og hadde snøballkrig eter det gikk vi all og akte på kirkebakken (Tekst 1, Ali).

I dette tekstutdraget er det vanskelig å skille setningsenhetene fra hverandre. For at det skal bli en tekst som kommuniserer godt med mottaker må både ord stokkes om på, det må settes inn og fjernes ord. På dette nivået skjer det en tydelig forbedring hos Ali. Selv om han ikke mestrer bruken av skilletegn i den siste teksten om skolehverdagen heller, har han økt ferdighetsnivået og innsikt, noe tekstutdraget under viser.

på ... er det også ball bingje til fotball og basket men alle spiller fotball her som jeg har sett til nå vi har også eget musikk rom og kunst og hånd verk rom vi har også to naturfag rom vi har også et litt bibliotek vi har også en liten kantine som har noen få ting som de selger (Tekst 3, Ali)

Som utdraget over viser, er det i tekst 3 enklere å skille setningsenhetene fra hverandre til tross for at teksten mangler skilletegn. Dette gjør at teksten kommuniserer bedre med mottakeren. Både Joshua og Sana mester i større grad de formelle reglene for skilletegn. Riktig nok er bruk av komma ganske fraværende. Skilletegn kan sammenliknes med avsnitt, bare på setningsnivå (Otnes & Iversen, 2016: 136). Bruk av skilletegn signaliserer pause, og representerer dermed en kommunikativ funksjon.

5.1.2 Språkbruk

Hvordan vi velger å ordlegge oss i en tekst, avhenger av flere faktorer deriblant sjanger, tema og oppgavetekst. Skriver vi et brev til en venn eller en kronikk i ei avis, vil dette påvirke de språklige valgene vi tar.

Med tanke på klassifiseringen til Knapp og Watkins (2005), kan elevtekstene i denne studien kategoriseres som fagtekster. I kapittel 2.1 argumenterte jeg for at tekstene om skolehverdag er en personlig beskrivelse, mens de resterende er tekniske beskrivelser. Hvordan elevene har ordlagt seg varierer fra tekst til tekst. Joshua har i sine tekster brukt et til dels teknisk ordforråd. Det er ingen henvisning til verken forfatter eller mottaker i tekstene om *Ukraina* og *Verdensdelene og havene*. I disse tekstene er den brukte verbformen presens, noe Knapp og Watkins (2005: 98-99) viser til er den vanligste formen i slike informative faktatekster. Ali har i sin tekst om snø (jf. kap.4.1.1) skrevet en narrativ tekst der jeg-personen står sentralt. Med unntak av første setning, er den dominerende verbformen preteritum. Dette peker Knapp og Watkins (2005: 98) på som vanlig for narrative beskrivelser.

Hyland (2003: 34) viser til at andrespråkselever ofte skriver kortere tekster. Å skrive på et språk du ikke har et rikt ordforråd i, kan virke hemmende for hvordan man utdyper en tekst og for hvordan man beskriver et fenomen. Joshua skriver i sin tekst at Ukraina ikke har en fast religion, men at de fleste er katolikker. Joshua mener nok her *offisiell religion*, men han har sannsynligvis ikke kjennskap til dette ordet. Som jeg vil komme inn på i kapittel 5.2, skiller Berggreen et al. (2012) mellom fagbegrep, dagligdagse ord og førfaglige begrep.

Ingen av elevene bruker faguttrykk for å beskrive snø. Som tidligere nevnt, definerte jeg alle tekstene som sakpregete tekster. Ifølge Knapp og Watkins (2005: 100) brukes det i beskrivende tekster fagbegreper for å spesifisere beskrivelsen av for eksempel snø. Som jeg viser til i kapittel 5.1.1, er mottaker sitt kunnskapsnivå av betydning i beskrivelsen av et fenomen. Maagerø (2005: 45-47) påpeker at man ikke bruker samme språk til en nybegynner som til en viderekommen på temaet. For elevene blir det dermed viktig å tilpasse innholdet til mottakers nivå. Mottaker i Joshua sin tekst om Ukraina er hans medelever. Joshua kan

dermed forvente at mottaker har noe kunnskap om de ulike fagbegrepene han presenterer, og trenger dermed ikke forklare disse nærmere. I snøteksten derimot, er temaet *snø* ukjent for mottakeren, og man kan forvente at dersom det blir brukt fagbegreper må de bli forklart. I teksten om lyd beskriver Ali naturfenomenet til elever som har erfaring med lyd da de selv hører, men det er ikke sikkert at de forstår fagbegrepene. Han må derfor forklare fagbegreper noe han gjør når han skriver om tinnitus:

Hvis du hører for høye lyder kan man få tinnitus så man burde være forsiktig det er sånn at man hører PiP PiP PiP Heletiden det er irriterene men man blir vant til det. (Tekst 2, Ali).

5.1.3 Innhold

I denne studien ser jeg blant annet på hvordan de tre elevene skriver beskrivende tekster, og om de mestrer sjangerkravet til skrivehandlingen *å beskrive*. Å beskrive er ifølge Solheim og Matre (2014) ”å gjengi på en hensiktsmessig og presis måte hvordan noe ser ut, virker eller henger sammen”. Generelt for Ali, Joshua og Sana er at de i alle tekstene sine presenterer et innhold som er relevant og formålstjenlig, men at tekstene ikke alltid er tilstrekkelig utdypet. Som analysen av snøtekstene (jf. tekst 1, 4 og 7) viser, definerer alle tre snø som frossent vann eller som hvitt, at det er kaldt og de kommer med eksempler på hva man kan gjøre i snøen. Berggreen et. al (2012: 171) påpeker at det ofte er enklere å skrive faglig om noe man kjenner godt fra før. For disse elevene, som har et ukjent antall år i Norge, er det ingen selvfølge at de har god kjennskap til snø. Kulturene vi kjenner påvirker våre referanser og forståelse. I Norge er vinteraktivitet en stor del av vår identitet, og snø er noe enhver nordmann har et forhold til. Om disse elevene har et slikt forhold til snø, er uvisst. Som jeg vil diskutere i kapittel 5.2, bruker verken Ali, Joshua eller Sana fagbegreper i beskrivelsen av snø, noe Knapp og Watkins (2005: 101) viser til er vanlig i tekniske fagtekster som snøteksten kan kategoriseres som. Tekniske beskrivelser krever en større bruk av fagbegreper, mens personlige beskrivelser bruker en i større grad de dagligdagse ordene (Knapp & Watkins, 2005: 101).

Både Ali, Joshua og Sana skriver relativt korte tekster i beskrivelsen av snø. For elever med norsk som et andrespråk, kan deres tilgang til et rikt ordforråd være begrenset. Dermed kan det ta tid for dem å produsere det de vil si i teksten. Ordforrådet bidrar til at fagteksters innhold fremstilles faglig og presist (Berggreen et al., 2012: 160). Både Ali og Sana skriver mer utdypende tekster om skolehverdagen. I begge tekstene viser elevene et nyansert bilde på skolehverdagen. Å gå på skole er noe elevene gjør mandag til fredag fra midten av august til midten av juni i flere år. Hvordan skolehverdagen fortone seg, er noe de er godt kjent med selv om de kanskje bare har vært her noen få år. Joshua viser også et bredere og mer nyansert

bilde i tekstene om *Ukraina* og *Verdensdelene og hav* enn i teksten sin om *snø*. I disse skriveoppgavene har han tatt i bruk andre kilder enn bare læreboka, noe som kan ha hjulpet ham i beskrivelsene i tekstene. Dette viser at elevene skriver mer presist når de har kunnskap om temaet.

5.1.4 Tekstoppybygging

Å lære seg å skrive på et andrespråk innebærer ikke bare å lære seg en ny grammatikk eller et språks konvensjoner, det innebærer også å lære seg en ny tekstkultur (Jølbo, 2015: 131). Som Connor (1996: 5) viser, har ulike kulturer forskjellige rammer for hvordan man bygger opp en tekst. For elever som holder på å lære seg norsk som et andrespråk, innebærer dette også å lære seg den norske tekstkulturen og dens måte å formidle kunnskap på (Jølbo, 2015: 131). Brisk (2011: 45) peker på at elever i grunnskolen oppfatter sjangerkravene og forventningene de ulike sjangrene stiller raskt. I tillegg streber elevene etter å skrive slik som klassekameratene sine. Berggreen et al. (2012: 150) viser til at mye av den skrivinga som skjer i skolen, skjer i samlet flokk.

En av forventningene (jf. tabell 2) til elevene er at de skal kunne skrive innledning, hoveddel og avslutning. I tillegg skal de etter sjuende trinn mestre avsnitt som organiseringsprinsipp. Avsnittenes fremste egenskap er som grafisk markør, og det kan markeres på tre ulike måter, *blank linje*, *ny linje med innrykk* eller *ny linje* (Språkrådet, udatert). I tillegg har avsnittene en kommunikativ egenskap. Ideelt skal hvert avsnitt inneholde et fokusområde, altså noe som semantisk hører sammen. De signaliserer også at inndelinga av avsnitt er skriverens tankemessige ordning av stoffet, og har dermed en kognitiv egenskap (Otnes & Iversen, 2016: 135-136). Ali, Joshua og Sana har valgt ulike måter å organisere tekstene sine på. Ali har skrevet alle sine tekster uten avsnitt. Joshua på sin side har brukt blank linje for å skille avsnittene i tekstene sine. Sana har brukt ulike markeringsmåter i de tre tekstene. I snøteksten har hun brukt ny linje, mens i teksten om multiplikasjon og teksten om skolehverdagen har hun brukt blank linje. I varierende grad har de latt hvert avsnitt inneholde et tema. Otnes og Iversen (2016: 128) viser til at beskrivende tekster ofte organiseres etter kategorisering, kontrastering og argumentering. Joshua har skrevet teksten om snø etter kategorisering. Det samme gjelder for de to andre tekstene. Sana bygger snøteksten og teksten om multiplikasjon opp etter prinsippet om kategorisering, mens den siste teksten, skolehverdag, er strukturert etter tid. På dette vurderingsområdet viser alle elevene utvikling.

5.1.5 Rettskriving og formverk

For å kunne skape tekst, er det nødvendig å kunne de formelle reglene for det språket det skrives på (Brisk, 2011: 50). For elever som har norsk som et andrespråk, kan det være flere aspekt ved norsk som er utfordrende. Analysen viser at elevene seg imellom er på svært ulike nivå med tanke på vurderingsområdet *Rettskriving og formverk*. Ali scorer i det lavere sjiktet, mens Joshua og Sana har relativt få rettskrivingsfeil og plasserer seg dermed høyere. Det er flere faktorer som kan ha innvirkning på dette; førstespråket til eleven og hvor lenge vedkommende har vært i Norge er to av dem. Særlig hos Ali kan man se en tydelig progresjon i utviklingen av rettskrivingskompetansen. I den første teksten, snøteksten, er det relativt mange ord som avviker fra de formelle reglene for bokmål. Tekstutdraget ”Snø er froset vann det er kalre og man kan lage snøball av snø” viser at det kan se ut til at eleven har skrevet noen av ordene etter hvordan han uttaler dem, eller hører dem bli uttalt, det som kalles ortofon skrijving (Vigrestad, 2015: 56-57).¹³ Dette er et trekk som det er forventet at eleven skal kunne etter fjerde trinn ifølge Normprosjektets forventningsnormer (Normprosjektet, udatert-a), og det viser at eleven er på vei mot normert ortografi. Utdraget viser at høyfrekvente ord (f.eks. er, det, og) skrives riktig, og at flere ord ikke skrives slik som vi uttaler dem. Gjennom å skrive og lese mye utvikler elevene skriveferdighetene sine.

Noen av de mest frekvente feilene hos elevene, er fraværet av dobbel konsonant og sær- og samskriving. Dette er trekk som er relativt særegne for norsk. Hvordan et språk markerer eller ikke markerer lang og kort vokal, varierer. I norsk blir det som tidligere nevnt markert indirekte ved to like konsonanter rett etter vokalen. I enkelte språk derimot, markeres dette ved to like vokaler. I tillegg finner man språk der dette skillet bare er til stede muntlig (Vigrestad, 2015: 55). Noen av de mest frekvente ordene i norsk er småordene *vil*, *men*, *skal* og *at*. I alle disse ordene er det kort vokal, noe som peker mot at de skulle skrives med dobbel konsonant i utlyd, men det gjør de ikke.¹⁴ For språklige minoriteter kan dette forstyrrer innlæringa av dobbel konsonant. Ali bruker <vill> for å uttrykke ønske. Han skriver i tekst 3 (jf. vedlegg): ”lunsjen er i friminuttene det pleier å gå greit vi får lov til å gå hvor vi vill i friminuttene så lenge vi er tilbake i tide”.

Norsk har tre grammatiske kjønn for substantiv: han-, hun- og intetkjønn. Golden et al. (2014: 11) påpeker at det er ingen logisk inndeling, og inndelinga kan avvike fra andre språk. Sana skriver blant annet ”ein anna fag”, noe som viser at det kan være vanskelig bruke riktig

¹³ Normprosjektet kaller dette fonografisk skrijving, jf. tabell 1.

¹⁴ Det finnes imidlertid likegyldige ord som kan følge norsk ortografi: ”vill”, ”menn”, ”skall”, ”att”.

kjønn for ordet. Ett særtrekk ved norske substantiv er at bestemthet limes til ordets rot. I tillegg har de grammatiske kjønnene ulike suffiks for å markere bestemthet. Både Joshua og Sana har brukt suffikset til hankjønnsord (-en) i stedet for intetkjønnsuffikset (-et); *klimaet* er skrevet som *klimaen*, og *regnet* er blitt til *regnen*. Siden det ikke er en logisk inndeling, må dette pugges. Av de tre kjønnene ser det ut til at hankjønn kan være defaultvalget når man ikke kjenner kjønn. Hankjønnsord utgjør ca. 50% av utvalget dersom man har et trekjønnsystem, mens dersom man har et tokjønnsystem, som i Bergen, er anslagsvis 75% av ordene hankjønn (Heggstad, 1982: 12). Hankjønnsord er altså vanligere, og sjansen for å velge rett er større hvis en ikke kjenner ordets kjønn. En av prosessene Selinker (1974: 37-38) hevder karakteriserer læringa av målspråket, er generalisering av målspråksregler. Etter hvert som innlæreren tilegner seg kunnskaper om målspråket, trekkes det slutninger om konstruksjoner og bøyingsformer. Her kan det tyde på at Joshua og Sana har lært eller observert at bestemt form i hankjønnsord har endelsen *-en*, og trukket slutningen om at det samme må gjelde for intetkjønnsord.

Av analysen ser man også at et og samme språktrekk kan realiseres ulikt. Blant annet skriver Sana *kalt* og *kaldt* i samme tekst og Ali skriver *vener* og *venner*. Som Vigrestad (2015: 65) og Berggreen et al. (2012: 25) påpeker, er det naturlig i mellomspråket å prøve seg frem i skrivemåte. Graden av ortofoni i ord kan spille en rolle i hvor godt elevene skriver på norsk. Sana sitt eksempel illustrerer dette. Her har hun utelatt den stumme *d* i en av formene. Dette kan som Vigrestad (2015: 65) påpeker, illustrere at dårlig samsvar mellom grafem og fonem vanskeliggjør ortografiinnlæringa. En annen faktor som kan gjøre ortografiinnlæringa vanskelig, er å vite når man skal bruke de ulike vokalgrafemene og konsonantgrafemer. Sana skriver <nor> for <når>, og Joshua skriver <låv> for <lov>. Med tanke på mellomspråksteorien kan dette sees på som generalisering av målspråksregler da grafemet <o> kan realiseres på ulike måter i tale. Joshua skriver i sin tekst om Ukraina *relgion* for *religion*. Kibsgaard og Husby (2009: 98) viser til at språklyder kan assimileres sammen eller falle bort i uttale, noe Joshua sitt eksempel viser. Disse eksemplene viser uttale og skriftspråk ikke alltid sammenfaller, og dermed kan være en utfordring for elevene. At Ali skriver *venner* i ei setning og *vener* i neste, er helt naturlig i innlæringa av et nytt språk. Dette tyder på at eleven har flere antakelser om et språktrekk, og prøver ut de ulike antakelsene. Et av trekkene ved mellomspråket er ifølge Berggreen og Tenfjord (1999: 29) nettopp at språket er variabelt og det tar tid før det språklige trekket blir stabilt. Dermed kan man i samme tekst finne ulike former for et ord, som man ser i både Sana og Ali sine tekster. Variasjonen i språket kan i mellomspråket derfor sees på som naturlig. Ofte lærer elevene flere aspekter ved norsk

samtidig, og det vil dermed være naturlig å ha flere antakelser om et fenomen (Berggreen et al., 2012: 25).

Et annet særegent trekk ved norsk er bruken av sammensatte ord. Golden (1990: 152) viser til at det først og fremst er de germanske språkene som bruker sammensatte ord. Utfordringen for språklige minoriteter som ikke har hyppig bruk av dette, er å høre om ord skal skrives sammen eller ikke. Ali skriver ”vi starter 08:25 hverdag og slutter forskjellig”. Som sitatet viser har han satt sammen *hver* og *dag*. I norsk skiller vi mellom *hver dag* (noe som alltid skjer) og *hverdag* (ikke helligdag). Av konteksten forstår vi at Ali mener at det skjer alltid, men bruken av det sammensatte ordet gir teksten en annen betydning. Ali og Joshua viser også eksempler på særskriving av sammensatte ord. Ali skriver i teksten om skolehverdagen ”det er også ball bingetil fotball og basket men alle spiller fotball her som jeg har sett til nå vi har også eget musikk rom og kunst og hånd verk rom vi har også to naturfag rom”. Sitatet viser at Ali har delt flere ord som egentlig skal være skrive sammen. Som Golden (1990: 160) påpeker, kan dette tolkes dithen at eleven ikke hører om et ord skal skrives sammen eller ikke. I agglutinerende språk, som for eksempel tyrkisk, limes uttrykk for grammatiske forhold til ordets rot. I snøteksten til Ali har han limt på eiendomspronomenet *min* til ordets rot *bror*, slik at vi finner *broremin* i teksten. På norsk derimot, står eiendomspronomenet som et eget morfem. Som eksempelet, *broremin*, viser, kan agglutineringsen ha påvirkning på skriverens oppfatning av norsk, og hvordan norske ord skal skrives (Husby, u.p). Her kan det se ut til at ordet er oppfattet som en enhet og er derfor skrevet sammen. I lys av mellomspråksteorien kan dette tolkes som overføring av morsmålet.

En av de fem prosessene som karakteriserer innlæringa av et nytt språk, er språklig overføring fra morsmålet (Selinker, 1974: 37; Berggreen & Tenfjord, 1999: 29). Som Vigrestad (2015: 56) hevder, er det vanskelig å se graden av transfer i en tekst. Til tross for dette kan man i elevtekstene finne trekk som minner om transfer. I Joshua sine tekster finner vi transfer på ordnivå. Han skriver blant annet *America*, *nationalsangen*, *Brazil* og *nationaldagen*. I Ali sin tekst om lyd finner vi formen *oxygen* for *oksygen*. Dette kan også tyde på transfer. Disse elevene har allerede kunnskap om et språk. Disse ordene som Joshua og Ali skriver feil på norsk, kan man tenke at uttales ganske likt på norsk og morsmålet. Grunnet loven om personvern har det ikke blitt samlet inn informasjon om elevenes morsmål, noe som gjør det vanskelig å gjøre en kontrastiv analyse. Ulike språk kan ha forskjellige grafem for samme fonem. Her kan det tenkes at /f/ skrives <ti> på elevens morsmål.

5.2 Hva er god nok norsk?

Å kunne uttrykke seg på god nok norsk vil i denne studien si å kunne uttrykke seg funksjonelt på norsk, altså at elevene klarer å uttrykke sine meninger og tilpasse teksten til mottaker. Læreplanen i norsk viser at det er mange og relativt store kompetansemål elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2013). Av tabell 1 og 2 (jf. kapittel 2.6.1) kan man se at Normprosjektet har utarbeidet relativt ambisiøse forventninger til hva en elev skal kunne etter 7.trinn. Dette gjelder elever som har norsk som førstespråk så vel som de som har det som andrespråk.

Som nevnt i kapittel 2, vil et aldersadekvat nivå i skriving etter sjuende trinn være å kunne kommunisere med leseren på en relevant måte, skrive en sammenhengende tekst der innholdet er relevant og utdypet, bruke koplingsmarkører for å skape sammenheng, bruke et relevant, variert og presist ordforråd, bygge opp komplekse setninger, mestre ortografisk skriving, mestre formelle regler for bruk av skilletegn, og markere avsnitt. I tillegg skal elevene velge ut og vurdere informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskilder (Normprosjektet, udatert-a). Engen og Kulbrandstad (2004: 188) viser at det kan ta lang tid (4-6 år) før minoritets elever er på et aldersadekvat nivå, og ifølge Cummins (2008) kan det ta opptil 5-7 år å nå det aldersadekvate nivået i fagspråket. Elevene er på ulikt nivå. Joshua har i sine tekster presentert et variert og relevant språk for oppgaven, noe som gjør at teksten får et hensiktsmessig innhold og kommuniserer godt med leseren. Ali bruker ikke skilletegn i noen av tekstene sine. Særlig den første teksten gjør den mangelfulle bruken av skilletegn at teksten blir vanskelig å forstå. Imidlertid kan man se at Ali sine ferdigheter med tanke på både språk- og ordnivå. Selv om han mangler skilletegn, er den siste teksten enklere å forstå.

Hyland (2003: 34) viser til at et manglende eller et begrenset ordforråd kan hindre elevene i hvordan de kan uttrykke seg. På mellomtrinnet finner man fagtekster, lærebøker og andre ressurser som har noen særegenheter ved seg som kan være utfordrende for leseren. En del av ordforrådet som elevene møter i faglige sammenhenger, vil i større grad være mer abstrakte og distanserte enn de er vant til (Berggreen et al., 2012: 161). Ordforrådet som elevene møter kan deles i tre: *dagligdagse ord*, *førfaglige ord* og *fagord* (Berggreen et al., 2012: 161). Det er særlig de førfaglige ordene som kan være en utfordring for både førstespråks- og andrespråks elever. Disse ordene er en del av en kulturs allmennordforråd, men er mindre frekvente enn de dagligdagse ordene. I tillegg kan de varierer fra fag til fag, og betydning kan variere fra fagfelt til fagfelt. Som jeg viser til i kapittel 5.1.2, skriver Joshua i teksten om Ukraina at landet har ikke har en fast religion. Som jeg også nevnte i samme

kapittel, mener han nok en offisiell religion. I tekstene om snø mangler også elevene fagbegreper.

I kapittel 5.1.5 viser jeg at særskrivning av sammensatte ord kan tolkes som en karakteristikk på mellomspråket. I tillegg til dette kan det også sees som et alderstypisk trekk. Å skille mellomspråkstrekk fra alderstypiske trekk, kan som Hilditch og Aarsæther (2011: 49) påpeker være vanskelig. Elevene i denne studien gikk i 6. og 7. klasse da de skrev tekstene, og holder enda på å utvikle skriveferdighetene sine, både når det gjelder språknivå og tekstnivå. Hos både Ali og Joshua sine tekster finnes det eksempler på særskrivning av sammensatte ord. Hilditch og Aarsæther (2011: 49) viser til at dette er et trekk som også går igjen hos elever med norsk som morsmål. Av tekstene ser man også at Ali og Joshua varierer mellom å skrive sammensatte ord riktig og galt. Dette er også noe man kan se hos elever med norsk som morsmål. I teksten til Joshua har han skrevet <låv> lydrett. I tillegg til at dette kan tolkes som generalisering av regler for målspråket, kan det også knyttes til alderstypisk feil. En av de mest frekvente feilene hos Ali, Joshua og Sana var fraværet av dobbel konsonant. Dette er et trekk vi kan finne igjen i mange av tekstene til elever med norsk som morsmål. Dermed må dette trekket også, sammen med særskrivning av sammensatte ord og lydrett skriving, sees på som Hilditch og Aarsæther (2011: 49, 58) en del av det generelle arbeidet med rettskriving i en klasse.

I norsk har vi som kjent tre grammatiske kjønn i substantiv (Golden et al., 1990: 152). I både Sana og Joshua sine tekster, finner vi bruk av hankjønnsending i bestemt form av intetkjønn. Dette kan sees som generalisering av målspråksregler, som Selinker (1974: 37) hevder er et typisk trekk for mellomspråket. Et mellomspråk dynamisk og i stadig utvikling. Noe av det som karakteriserer et mellomspråk er nettopp at det er ustabil, variabelt og at elevene generaliserer målspråksregler. Som en konsekvens av at elevene skriver feil, kan tekstene vurderes på som dårligere. Et annet sentralt begrep ved mellomspråksteorien til Selinker (1974: 36), er fossilisering. Det vil si at enkelte trekk ved mellomspråket forblir forskjellige fra tilsvarende målspråkstrekk. Situasjonen innlæreren er i, om han/hun føler seg stresset, nervøs eller om innlæreren er i en situasjon der vedkommende skal lære noe nytt og vanskelig, kan føre til at han/hun faller tilbake på tidligere kunnskaper (Selinker, 1974: 37). Ved å ha litt kunnskap om både elevenes morsmål og karakteristiske trekk ved mellomspråket, kan vi få en forståelse for hvorfor elevene skriver for eksempel *regnen* og *kilmaen*. Det samme gjelder for sammensatte ord som særskrives.

Skriving i alle fag er en ferdighet som for mange språklige minoritets elever tar tid å mestre. De ulike skolefagene har som tidligere nevnt, ulik diskurs som stiller ulike krav til

elevene. Det kan tenkes at Ali, Joshua og Sana har lært en annen diskurs i tillegg til den norske. Kulturen vår er av betydning for hvordan vi bygger opp tekster (Connor, 1996: 5). Jølbo (2015: 131) presiserer at det å lære seg et andrespråk ikke bare innebærer å lære seg språkets grammatikk og formelle regler, men det innebærer også å lære seg tekstkulturen til det nye språket. Hyland (2003: 38) viser til at mange asiatiske kulturer skiller seg fra vestlige kulturer når det gjelder skriving. For oss i Norge står verdier som kritisk tenkning, refleksjon og egenprodusert tekst sterkt. I enkelte asiatiske kulturer derimot, står reproduksjon og memorering sterkt. Mye av den skrivinga som skjer i skolen på småtrinnet og mellomtrinnet i Norge, er det Berggreen et. al. (2012: 50) kaller ”kunnskapsskriving”. ”Kunnskapsskriving” ligner spontan tale. Hensikten er å si det han eller hun husker om temaet. Når elevene blir eldre, blir skriving i større grad rettet mot det Berggreen et al. (2012: 144) kaller ”kunnskapsomformende skriving”. Denne type skriving krever mer av elevene. Det kreves blant annet at de samler inn stoff, nærlesning av modelltekster, uthenting av data fra både bibliotek og internettkilder og formulering av teksten. I en vestlig kontekst verdsettes eller nærmest kreves skriverens unike signatur, altså at det må skrives med egne ord. I andre kulturer står derimot reproduksjon og memorering sterkt (Hyland, 2003: 38). I arbeidet med å rette og gi tilbakemelding er det derfor viktig å ha i mente at dette kan være en grunn til at elevene ikke skriver med egne ord, men skriver direkte av. Å ignorere kulturelle hensyn, kan som Hyland (2003: 38) påpeker gjøre at lærere ser på tekster skrevet av elever fra en annen kultur som plagiat eller reproduksjon. Som en konsekvens blir disse tekstene eller oppgavene vurdert som dårlige. I denne studien er elevene i alderen 11-13 år da de skrev tekstene. I tillegg er barn ganske tilpasningsdyktige, og de søker å skrive som klassekameratene sine. Berggreen et al. (2012: 150) viser til at mye av den skrivinga som skjer i norsk grunnskole, skjer i fellesskap. Om de har lært å skrive på førstespråket sitt eller ikke og dermed lært dets tekstkultur, er ukjent. I oppgaveteksten om *Ukraina* står det presisert at elevene skal bruke læreboka og minst en annen kilde. Dermed er det mulig for elevene å plagiere teksten som står i kildene. Om Joshua har skrevet rett av boka eller en annen kilde, har jeg ingen belegg for å hevde. Derimot kan det tenkes at det er enklere å skrive generell fakta fremfor mer utdypende informasjon om et land.

Det kan tenkes at sjanger er bestemmende i hvordan tekster bygges opp. Connor (1996: 132) peker på at det er gjort få studier som tar for seg kontrastiv retorikk og sjanger. I denne oppgaven studerer jeg beskrivende tekster. Når man beskriver noe kan det tenkes, uavhengig av språklig kulturbakgrunn, at det vil være naturlig å bygge opp en beskrivende tekst som Knapp og Watkins (2005: 100) viser til, å begynne med det generelle før man

utdyper spesifikke trekk ved et fenomen. Det som kan skille seg fra hverandre er hvordan man henvender seg til mottaker. I andre sjangrer kan tekstoppbyggingen derimot være ulik fra kultur til kultur. Disse forskjellene kommer kanskje enda tydeligere frem i andre sjangrer som argumenterende, reflekterende, utforskende og overbevisende tekster. Connor (1996: 131) viser til en studie gjort av Söter som studerte narrative tekster skrevet av engelsk-, arabisk- og vietnamesisktalende skoleelever. Studien viste at det som ble vektlagt i teksten, var påvirket av elevenes kulturelle bakgrunn. Elever med arabisk bakgrunn var i større grad opptatt av detaljerte beskrivelser.

I lys av analysen er det naturlig å stille spørsmålet om det burde utarbeides egne vurderingskriterier for språklige minoriteter. Normprosjektet har ikke tatt hensyn til språklige minoriteter i arbeidet med å utarbeide vurderingskriteriene og forventningsnormene. Det er store individuelle forskjeller mellom Ali, Joshua og Sana sine skriveferdigheter. Sannsynligvis har disse elevene svært ulik språkbakgrunn. De individuelle forskjellene gjør at vi ikke automatisk kan generalisere og det blir dermed vanskelig å sammenlikne elever med hverandre. Spørsmålet blir da om det er mulig å utarbeide egne vurderingskriterier for denne elevgruppa.

Sentralt i skolen i dag er formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering er den vurderinga som gis underveis og for å fremme videre læring, mens summativ vurdering er vurdering av elevens kompetanse der og da, og gjerne som sluttvurdering (Bueie, 2015: 32). I formativ vurdering er tilpasset opplæring et viktig begrep. Hva lærere vektlegger i tilbakemeldingene til elevene, kan og må være tilpasset elevens nivå. Som Taugbøl (2015: 144-147) viser til, kan skrivehjulet og funksjonell respons være et hjelpemiddel i arbeidet med andrespråklæring. Skrivning er en sammensatt ferdighet. Innenfor feltet andrespråksskriving deles feltet i to dimensjoner. Den første tar for seg hvordan andrespråksskrivere lærer å uttrykke seg skriftlig, mens den andre dimensjonen handler om hvordan skrivning på andrespråket kan bidra til å utvikle faglig læring (Bueie, 2015: 43). Den siste dimensjonen kan deles i *skrive for å lære fag* og *skrive for å lære språk*. Hva som er tekstens formål, bør ha betydning for hvordan tilbakemeldingen gis (Bueie, 2015: 43-44). I arbeidet med å gi tilbakemelding bør man derfor ha noen fokusområder og ikke prøve å favne om alt. Hva som har vært fokusområdet i skriveprosessen, samt de delferdighetene som eleven holder på å lære, bør være grunnlaget for tilbakemeldingen i en formativ vurderingssituasjon (Taugbøl, 2015: 147). Dette samsvarer med Vygotskij teori om nærmeste utviklingszone. Det er viktig å påpeke at tilpasset tilbakemelding ikke bare gjelder i arbeidet med språklige minoriteter, men også i arbeidet med elever som har norsk som morsmål.

6 Avslutning

I denne masteravhandlingen har jeg studert hvordan tre minoritets elever skriver beskrivende tekster og hva som karakteriserer skriveprosessen deres. Oppgavens overordnede problemstilling har vært: *Hvordan presterer minoritetspråklige elever på mellomtrinnet i skriving av beskrivende tekster?*

Da man ofte bedømmer andrespråkstekster ut fra rettskriving og språkbruk, ønsket jeg i denne studien å ikke bare se på disse vurderingsområdene, men i tillegg studere tekstens innhold, tekstopbygging og kommunikasjon. Særlig vurderingsområdet *Rettskriving og formverk* viser at det er store individuelle forskjeller mellom elevene. Av de tre elevene kan man se forbedring hos alle tre. Ali utvikler skriveferdighetene på både språk- og tekstnivå. Fra å skrive relativt mange feil, har han i den siste teksten få feil. Den første teksten er en narrativ tekst og viser liten evne til å beskrive, mens han i de to siste tekstene viser beskrivende ferdigheter. Særlig i den siste teksten beskriver Ali et nyansert bilde av skolehverdagen. Joshua presterer jevnt over godt med tanke på de ulike vurderingsområdene. Han bruker et relevant språk, presenterer et hensiktsmessig innhold og kommuniserer godt med mottaker. Sana har gått fra å skrive korte tekster om snø og multiplikasjon, der innholdet var enkelt og beskrivelsene korte, til å presentere en nyansert beskrivelse av skolehverdagen. Hun har få skrivefeil i alle tekstene og kommuniserer hensiktsmessig med leseren. Om hun har forstått tematisk inndeling av avsnitt, kan det stilles spørsmål ved. Studien viser at elevene i stor grad kommuniserer med mottaker på en hensiktsmessig måte. Mottakeren i tekstene har ulik grad av kunnskap om temaet. Når elevene beskriver, er det ulikt hvor utdypende og beskrivende innholdet i de ulike tekstene er. Analysen har vist at oppgavens tema er av betydning for både språkvalg og innhold. I de tekstene der elevene har skrevet om noe som er kjent for dem eller har hatt tilgang til læreboka eller andre kilder, har innholdet i større grad vært utdypende. Elevene har i disse tekstene trukket inn flere sentrale aspekter om temaet, og de har gitt et nyansert bilde av temaet.

Til tross for at det er store individuelle forskjeller i rettskrivingskompetansen til elevene, viser analysen at Ali, Joshua og Sana gjør noen av de samme feilene. Hos elevene er det ustabil bruk av dobbel konsonant, samsvarsbøying og sær- og samskriving. I tillegg til å se dette i lys av mellomspråksteorien, kan det også tolkes som alderstypiske feil. Elevene i denne studien er 11-13 år, og det er ukjent hvor lenge de har vært i Norge. Som Berggreen et al. (2012: 150) påpeker er barn er tilpasningsdyktige og streber etter å være lik hverandre. Som Halliday (1998) og Connor (1996) hevder, er tekst en del av vår kultur. Dermed er det å

lære seg den nye tekstkulturen et viktig aspekt når man lærer seg et andrespråk. Som lærer er det viktig at man har noe kjennskap til andre kulturers tekstkultur. Mens det i Norge er verdier som kritisk tenkning, refleksjon og egenprodusert tekst som er sentrale, er det i andre kulturer er memorering og reproduksjon som verdsettes. Avskrift og reproduksjon av tekst trenger dermed ikke å bety at eleven er lat eller ikke har forståelse for temaet, det kan sees i lys av at eleven har kjennskap til flere tekstkulturer.

Litteraturliste

- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld.St. 6 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K., Halliday, R. Hasan, J. R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i skolen og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av kunnskapsløftet (K06) - hvor står vi nå? *Norsklæreren*(4), 12-18.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling (Vol. 2). Trondheim: Høyskolen i Sør-Trøndelag.
- Berggreen, H., Sørli, E., Alver, V. R., & Sørland, K. (2012). *God nok i norsk? : Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Brisk, M. E. (2011). Learning to write in the second language: K-5. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning : Vol. 2*. New York: Routledge.
- Bueie, A. (2015). Hvordan skal vi vurdere andrespråkstekstene? I S. Laugerud, M. E. Moskvil & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Bøyesen, L. (2008). Norsk i andrespråkperspektiv. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2 utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric : Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems. An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I B. Street & N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2.utg., Vol. 2). New York: Springer

- Ellefsen, I. M. (2015). *"Her må noen ha blitt drept" - en studie av bruk av modalitet i elevtekster på 4. Og 7. Trinn*. Master, NTNU, Trondheim.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Falkhaug, A. C. (2013). *En kasusstudie av en reflekterende tekst: Prototypiske trekk ved den reflekterende skrivehandlingen*. Master, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA norsk som andrespråk*, 31(2), 36-66.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., Mac Donald, K., Michalsen, B., A., & Ryen, E. (1990). *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1998). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språket*. Oslo: LNU, Cappelen Damm Akademisk.
- Heggstad, K. (1982). *Norsk frekvensordbok. De 10 000 vanligste ord fra norske aviser*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Hilditch, G., & Aarsæther, F. (2011). Andrespråkseleven og målspråket. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Husby, O. (u.p). *Tyrkisk – kort innføring*.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*: Cambridge University Press.
- Iversen, H. M. (2014). Analyse og vurdering av to argumenterende andrespråkstekster på 7.Trinn. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I J. B. Johannessen (Red.), *På språkjakt : Problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub.
- Johansson, S. (1998). On the role of corpora in cross linguistic research. I S. Johansson & S. Oksefjell (Red.), *Corpora and cross-linguistic research*. Amsterdam - Atlanta, GA: Rodopi.

- Jølbo, I., D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sidney: University of New South Wales Press Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld.nr.30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010: 7). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moskvil, M. E. (2015). Reflekterende tekstar av fleirspråklege elevar. I S. Laugerud, M. E. Moskvil & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Mulvad, R. (2015). Hvornår er en elevtekst god? I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Normprosjektet. (udatert-a). Forventningsnormene. Hentet 14.september, fra <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene-2/>
- Normprosjektet. (udatert-b). Skrivehjulet. Hentet 15.september, fra <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet-bm/>
- Ongstad, S. (2002). Positioning Early Research on Writing in Norway. *Written Communication*, 19 (3), 345-381.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og kjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.

- Otnes, H., & Iversen, H. M. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. I J. C. Richards (Red.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Selj, E. (2008). Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2 utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The esl research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt (Red.), *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om Læsning*, 15, 76-89.
- Solheim, R., & Matre, S. (2015). Skrivning i framtidens skule. Hentet 31.mars, fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/category/forskere/>
- Språkrådet. (2015a). Stor eller liten forbokstav. Hentet 4.mars, fra http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Stor_eller_liten_forbokstav/
- Språkrådet. (2015b). Å eller og. Hentet 17.mars, fra http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Praktisk-grammatikk/Aa_eller_og/
- Språkrådet. (udatert). Hvordan markerer man avsnitt? Hentet 24.mars, fra <http://www.sprakradet.no/svardatabase/?CurrentForm.SearchText=avsnitt&CurrentForm.KategoriFilter=Avsnitt+og+formatering>
- Statistisk sentralbyrå. (2015). Elevar i grunnskolen, 1.Oktober 2015. fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Store norske leksikon. (2015). Konvensjon. Hentet 17.mars, fra <https://snl.no/konvensjon>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Taugbøl, S. B. (2015). Funksjonell respons på analyserende og drøftende elevtekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrivning på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Tonne, I., & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 15.mars fra <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 15.mars fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 15.april fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Vigrestad, T. (2015). Andrespråkslæring og ortografi. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16.
- Aamotsbakken, B., Tønnessen, E. S., & Smidt, J. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I J. Smidt, E. S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

Vedlegg

Ali

Tekst 1

Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.

Snø

Snø er froset vann det er kalde og man kan lage snøball av snø. Det var en fin dag jeg og familien min var på hytta snøen falt jeg og broren min lagde snøball krig borger og ski hopp i hagen det var gøy vi hoppet og henta reste ut og hade snøball krig da ble det sent og vi gikk in også på film og så tok vi på jakke og skibukse og gikk til kveldsløypen på heisen var det gøy jeg så gode (?!?) som tok bakflip og landet i Dypsnøen i soga:) Fakra snø i soga er gøy og hoppe i fordi den er myk snø er skitellge gøy Ake ski (!?) Twintip det er morsom tilbake hjeme jeg og broremin og kusiner og petere lekte og lagde borger i snøen og hadde snøballkrig eter det gikk vi all og akte på kirkebakken og vi hade med 4 snow roare og klokka ble 8 vi Begynte og gå hjem det er bare ned over bakker hjem så vi sat to og to på hver sowa racer og kjørte det var mange ned over bakker hjem så vi kjørte og kjørte og vi kom veldig sangt og vi var nesten hjeme og store feteren min og ale vi stopper han lagde snøball.

Tekst 2

Du skal skrive en tekst til neste års 7.trinn. de har ikke lært om hørsel. Du har fått i oppgave å skrive en faktatekst der du forklarer hva lyd er og hvordan øret virker.

Lyd

Fakta

Lyd er noe man kan høre som Broom, Pip osv det er også hvor høyt det er Øret har mange små ting inni ambolten trommehinnen hammeren osv. Det dyret som brøler høyest kan drepe med brølet det er port øret

Hvis du hører for høye lyder kan man få tinitus så man burde være forsiktig det er sånn at man hører PiP PiP PiP heletiden det er irriterene Men man blir vant til det.

Når man er i verdensromet kan man ikke høre men med romdrakt som har oxygen uten oxygen kan man ikke høre i verdensromet kan du ikke høre verdens høyeste lyd i filmer fra verdensromet er de sat til lyder det er rart men det er skadelig med lyd løs film.

Kilder: Ingunn lærer, Wikipedia

Tekst 3

En venn kommer hjem fra utlandet og skal begynne på skolen din. Beskriv skolehverdagen for vennen din.

Skolehverdagen

... skole er en fin skole men akkurat nå skolen er i brakkene fordi vi bygger skolen ny brakkene her er ikke spesielt store men alle får plass det er flinke lærere på skolen og alle lærerne er hyggelige men de er strenge også vi får en halv time friminutt lunsjen er i friminuttene det pleier å gå greit vi får lov til å gå hvor vi vill i friminuttene så lenge vi er tilbake i tide vi har mange fag vi starter 08:25 hverdag og slutter forskjellig der er bra men vi har mange forskjellig fag vi har Spansk, Tysk, Fransk og norsk fordypning vi har også matte osv. vi får også karakterer i alle fag men det går ganske bra vi har også mange friminutter og det er bra på ... har vi også stor gymsal som vi kan dele i tre men det skjer sjeldent men det er bra med stor gymsal på ... er det også ball bingel til fotball og basket men alle spiller fotball her som jeg har sett til nå vi har også eget musikk rom og kunst og hånd verk rom vi har også to naturfag rom vi har også et litt bibliotek vi har også en liten kantine som har noen få ting som de selger vi har også samlingsrom i garderobene på skolen som vi snart skal flytte til bake til har garderobe skap så man må ta med lås du kan også ha bøker i skapet vi er 28 elever i klassen alle er gode venner med hver andre på skolen har vi kjøkken også men vi har mat og helse bare i 9 der er litt dårlig med det går bra uten mat og helse men alle liker skolen tror jeg den er veldig fin og man får fort vener her på ... der er veldig bra med ... skole lit informasjon om brakkene er at det ikke er så veldig fint her og det er rør i taket osv.

Joshua

Tekst 4

Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.

Snø

Nå skal jeg beskrive snø. Det er ikke så lett men jeg skal prøve så godt jeg kan.

Snø er hvit. Det pleier som regel og komme om vinteren. Man kan leke med snø sånn som snøballkrig eller lage hule. Man kan også ake eller stå på snowboard. Når det er snø så pleier det og være kaldt. Når det blir vår og sola kommer frem så pleier snøen og smelte. Snøen kommer fra himmelen og det kan snø veldig mye. I Norge pleier det og snø veldig mye. Snøen er kald når du pleier og holde snø så er den kald men etterpå så smelter den og blir til vann. Det pleier og være glatt når det snø. De fleste pleier og drikke kakao når det er snø. Man kan også stå på ski når det snø. Noen liker og leke med snø mens noen liker og holde seg inne når det er snø. Man pleier og ha på varme klær når det er snø. Det pleier å ikke være låv til å ha snøball krig på skolene.

Det var min beskrivelse om snø håper du forsto og lærte noe om snø.

Tekst 5¹⁵

Velg deg et land fra Europa. Skriv en faktatekst om dette landet til de andre i klassen, der du forteller litt om landets beliggenhet, klima og landskap, og om kultur og historie. Bruk læreboken og minst en annen kilde når du finner informasjon.

Ukraina

Ukraina ligger i Øst-Europa. Landet grenser til Russland i øst, Hvitterussland i nord, Slovakia og Ungarn i vest. Hovedstaden er Kiev. Kiev er også den største byen i Ukraina.

Presidenten i Ukraina er Viktor Janukovytsj. Statsminister er Mykola Azarov. Det er ca. 45 millioner innbyggere i Ukraina. Ukraina er nesten like stort som Norge. Valutaen er Ukraisnek Hryvnja.

Nationaldagen i Ukraina er 24. August. og Nationalsangen er "Sitsje ne vmerla Ukraina".

Klimaen i Ukraina er nesten lik som Norge. Men det er litt varmere der enn her. Det er ikke så mye fjell i Ukraina, men det er mye trær og skog i Ukraina. Det kan være mye insekter i Ukraina om sommeren.

Ukraina er veldig avhengig av Russland. Landet tok 8.plass i mest besøkte turister. Ukraina er mest kjent for sine hudkremer og frukt og grønnsaker.

¹⁵ Teksten er et førsteutkast, eleven har fått lærerrespons på denne teksten.

Det er ingen fast religion i Ukraina, men det er flest katolikker i landet. Mat kulturen er røbbetsuppe. Språket de snakker der er Ukrainsk.

Kildene jeg har brukt er:

Wikipedia

Midgaard

Alt om Øst-Europa

Tekst 6

Skriv en tekst der du gir en oversikt over de sju verdensdelene og havene omkring dem. Tenk at du skriver til 6.klassinger.

Verdensdelene og hav.

Denne teksten handler om de syv verdensdelene – Asia, Europa, Oseania, Nord-America, Sør-America, Afrika og Antarktis. Den handler også litt om havene omkring dem.

Asia: Asia er verdens største verdensdel. Den dekker 29,4% av jorda. Over 60% av jordas befolkning bor i Asia. Det er 52 land i Asia. Det største landet i Asia er Russland. Havene som ligger rundt Asia er Rødehavet, Indiske hav og Stillehavet.

Europa: Europa har ca. 700 millioner innbyggere. 10,2% av jordas befolkning bor i Europa. Den dekker ca. 6,7% av jorda. Det er 46 land i Europa, og det største landet er Russland.

Oseania: Oseania er den minste verdensdelen. Det er 14 land i Oseania, og det største landet i Oseania er Australia. Det er ca. 36 millioner innbyggere i Oseania. Oseania har også veldig mange øyer. Havene som ligger rundt Oseania er India havet og Stillehavet.

Antarktis: Det er veldig kaldt i Antarktis. Havene som ligger rundt Antarktis er Stillehavet, Indiske hav og Atlanterhavet.

Afrika: Afrika er den største verdensdelen etter Asia. Det er også veldig lav levestandard i Afrika. Det er 57 land i Afrika. Havene som ligger rundt Afrika er Middelhavet, Indiske hav og Atlanterhavet.

Nord-America: Det er 23 land i Nord-America, og det største landet er Canada. Havene som ligger rundt Nord-America heter Nordishavet, Atlanterhavet og Stillehavet.

Sør-America: Det er 13 land i Sør-America, og det største landet er Brazil. Havene rundt Sør-America heter Stillehavet og Atlanterhavet.

Stillehavet: Stillehavet er verdens største hav.

Nordishavet: Nordishavet er verdens minste hav.

Håper dere likte teksten

Kilder: Wikipedia, Midgard og Atlas.

Sana

Tekst 7

Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.

Snø er ein farge som er kvitt og det er veldig kalt. Vis du tar på snøen så smelte snøen fordi snøen er kaldt.

Snøen kjem om vinteren fordi det er tiden til snøen.

Du kan ake på det så blir snøen glatt. Om vinteren så blir fjellet fult av snø. Og når solen kjem så er det fortsatt små ute og i fjellet.

Når regnen kjem så smelte snøen så blir da til vatn.

Når regnen kjem så blir snøen glatt og det blir glatt i fjellet.

Snøen kjem i fra skyene oppe i himmelen.

Tekst 8¹⁶

3.trinn skal ha om multiplikasjon. Læraren vil at du skal forklara for ein av elevane på trinnet kva multiplikasjon er, og kvifor me treng det. I forklaringa di kan du nytta siffer, illustrasjonar, heile reknestykke og matematiske uttrykk.

Multiplikasjon er:

Multiplikasjon er nor du gonger noko i fleirtal.

Viss du går i butikken så skal du kjøpe to sjokolade, då må du gonge kva sjokoladen koster og gonge det på to. (*Kjem med eit døme som eg ikkje har kopiert inn*)

Du treng multiplikasjon fordi når du er i butikken treng du. Eller når du skal få deg jobb og jobbe eksempel på kiwi. Då skal folk gi deg pengar og du skal kunne å betale tilbake.

Tekst 9

Ein venn kjem heim frå utlandet og skal begynne på skulen din. Beskriv skulekvardagen for vennen din.

Skulekvardagen min

Når du kommer på ... så venter du på at læreren skal komme. Mens du gjør det så kan du gå ut i gongen å snakka, sitte, lese og gjør det du vil. Før læreren kommer inn i klasserommet så legger du telefonen din i ei kasse, så står du bak stolen din før læreren seier vær så god å sitt ned.

Etter du har sette deg ned så skal du ha klart bøkene dine på pulten, sånn at me kan begynne å ha faget me skal ha. Læreren snakker litt om det faget handler om, men viss du lurer på noko så spør du læreren sånn at ho/han kan hjelpe deg. Når klokka går litt over ni så begynner det neste faget me har, då kommer det av og til anna lærar inn i klasserommet. Av og til når du

¹⁶ Teksten er et første utkast som læreren har gitt respons på.

skal begynne å skriver setter læreren deg i ei gruppe sånn at du kan samarbeidet med ei sak. Saken kan ver om det du har lært om, eller om kva du synest om ei sak. Når klokka blir ti så er det friminutt. I friminuttet kan du ver i gongen, ute, av og til gymsalen, biblioteket og der du har lyst å være. I friminuttet så får du ta telefonen din å gjør kva du vil det er også internett, så du kan gå i nettet. Etter friminuttet går du inn i klasserommet, det er læreren som åpner klasserommet. Før læreren skal begynne å snakka så står me igjen bak stolen, for då kommer det ein ny lærar inn i klasserommet så skal ha ein anna fag. Viss me skal ha matte så viser læreren oss om det me har rekna frå før i tavla. Læreren spør oss om korleis me skal rekne dette ut så svarer me elevane det. Læreren trenger ikkje å gi lekser får me lekser som står på eit ark.

Når me skal begynne å rekne, så går læreren rundt for å sjå om elevane greier det, viss ikkje får me hjelp. Etter timen så har me ein anna fag som me skal begynna med. Då kommer det ein ny lærer eller den same. Læreren forteller om det me skal ha etter det så skriver med ned eller så er det sånn at læreren deler oss inni ei gruppe. I gruppene snakkar me og seier det me meiner om saken. Så når klokka er før elleve så er det lunsj.

Når det er lunsj så kan dei som vil til kantina å kjøpe seg det dei vil. Etter me har komet frå kantina så sitter me å spisar. I spisetiden så kan du få ta telefonen tilbake frå kassa. Når du er ferdig å ete så stenger lærarane klasserommet så går elevane ut frå klasserommet. Når elevane er ute så er det nokon som er inne i gangen å speler i telefonen, eller i biblioteket å speler på datamaskinen og dei andre går rundt skulen. Når elevane kommer inn klasserommet så kan det ver at me har engelsk, valgfag og anna fag. Språk er fag der me lærer eit språk. Spansk, engelsk og tysk. Det kan ver litt vanskeleg å lære men det nokon ord du lærer. Men viss du trenger hjelp så hjelper selvfølgelig læreren. Det kan henda at du for glose frå det språket, men då er det lurt å lære.

I engelsk timen så snakkar me litt engelsk og litt norsk. Me får gloseprøve i engelsk og den får me karakter på. Karakter 5 og 6 er veldig bra. Viss du vil få dei karakterane så må du øve godt. Når me har valfag så er det sånn at viss du er i sal og scene då kan du lære deg med teater og masse andre kjekke ting. Av og til me gym i siste time. Då joggar me i Solidbanen eller grusbanen ved Ungdomskulen. Så me har litt fotball, springing, jogging og masse andre kjekke ting.

Faget me har på skulen er Samfunnsfag, Naturfag, Rle, Engelsk, Gym, Musikk, Valfag og Språk. Etter siste time så går med heim, me seier takk for i dag. Nokon tar buss, går, sykklar eller blir henta.

Dette er skuledagen min i (...).