



**U i T**

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Hvilken skrivepedagogikk ligger til grunn ved skriveløp hos elever med norsk som andrespråk?**

*En kasusstudie i en setting med særskilt norskundervisning*

—

**Ruben Johnsen**

*Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10. trinn. November 2019*

*30 studiepoeng*







## **Sammendrag**

I denne studien har jeg ønsket å belyse hvilke skrivepedagogikker som ligger til grunn ved et skriveløp for elever med norsk som andrespråk. Studien er designet som en kasusstudie ved en utvalgt byskole i Nord-Norge. Datamaterialet er samlet inn gjennom observasjon av et skriveløp på en skoleuke, i tillegg til intervju av læreren i etterkant av skriveløpet. Før jeg dro ut for å samle data leste jeg meg opp på tre ulike skrivepedagogikker. Resultatene viste en kombinert bruk av de tre skrivepedagogikkene; sjangerpedagogikk, prosessorientert pedagogikk og transspråklig praksis. De to førstnevnte ble aktivt benyttet av læreren i det aktuelle skriveløpet. Sistnevnte ble benyttet av elevene uten eksplisitt oppmuntring fra læreren. Studien viser til flere strategier for hvordan en kan tilpasse skriveundervisningen for flerspråklige elever. Viktigheten av et klasserom med en trygg atmosfære ble understreket.

# Forord

Proessen med å skrive denne masteroppgaven har vært lang, og full av både oppturer og nedturer. Jeg har fått jobbe med et tema som jeg finner meget spennende og interessant, og føler jeg sitter igjen med en større kompetanse enn da jeg startet.

Jeg vil rette en stor takk i retning av den skolen som lot meg som forskende student få et innblikk i deres hverdag. Læreren som tok meg inn i undervisningen sin, stilte til intervju og satte av tid til meg i en eller hektisk arbeidshverdag skal ha en spesiell takk.

Det har vært spennende å skrive min masteroppgave i norskfaget, og jeg er glad jeg valgte norsk som mitt masterfag. Jeg vil takke alle som har bidratt til at norskfaget har vært så bra som det har disse årene, men i denne anledningen vil jeg takke spesielt Hilde Sollid og Florian Hiss, mine veiledere, for både ros, kritikk og lærerike samtaler.

Og helt til slutt vil jeg takke min kjære Terese: Tusen takk for din forståelse, tålmodighet og uvurderlige støtte i denne prosessen.

Hammerfest, november 2019

Ruben Johnsen

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	1
1.1.1	Forhold i den norske skolen.....	2
1.2	Grunnleggende språkteori .....	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Litteraturinnsamling.....	5
2.2	Prosesorientert skriving .....	5
2.3	Sjangerpedagogikk.....	8
2.4	Transspråklig skrivepraksis.....	11
2.4.1	Identitet som tema i andrespråksskriving.....	14
2.5	Tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv .....	16
3	Metode .....	18
3.1	Kvalitativ forskning .....	18
3.2	Kasusstudie.....	19
3.3	Valg av informanter .....	20
3.4	Datainnsamling.....	21
3.4.1	Observasjon som metode.....	21
3.4.2	Intervju som metode.....	22
3.4.3	Feltsamtaler og feltnotater .....	23
3.5	Transkribering og analyse .....	24
3.6	Etiske vurderinger i studien: Personvern og forskningsetikk.....	25
3.6.1	Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi .....	25
3.6.2	Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade .....	26
3.7	Reliabilitet og validitet.....	27
3.7.1	Reliabilitet .....	27

3.7.2	Validitet .....	28
4	Analyse .....	30
4.1	Beskrivelse av skolen.....	30
4.2	Beskrivelse av skriveløpet.....	30
4.3	Sjangerpedagogikk og skriverammer .....	31
4.3.1	Avsnitt .....	31
4.3.2	Andre eksempler på skriverammer .....	33
4.4	Proessorientert skrivepedagogikk .....	34
4.4.1	Førskriving.....	34
4.4.2	Skrivemapper .....	36
4.4.3	Utkast og respons.....	36
4.5	Transspråklig skrivepedagogikk.....	37
4.5.1	Tenkespråk.....	38
4.5.2	Oversettelse.....	38
4.6	Språklig selvstendighet og identitet.....	40
4.6.1	Språklig selvstendighet.....	40
4.6.2	Språklig identitet.....	41
4.7	Tilpasset opplæring.....	42
4.8	Oppsummering .....	43
5	Drøfting.....	45
5.1	Skrivepedagogikker i praksis .....	45
5.2	Transspråklighet i lys av proessorientert skrivepedagogikk og sjangerpedagogikk 48	
5.3	Tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv .....	50
5.3.1	Tilrettelegging for transspråklighet.....	50
5.4	Avslutning .....	51
	Referanseliste.....	53

Vedlegg 1.....	57
Vedlegg 2:.....	59
Vedlegg 3.....	61

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

Norge er et flerspråklig land hvor norsk og samisk utgjør de offisielle språkene. Det er i tillegg et stort mangfold av andre språk som benyttes. Som følge av krig, politiske omstendigheter, og naturkatastrofer blir tusenvis av mennesker tvunget til å forlate eget hjemland hvert år for å søke trygghet i andre deler av verden. Andre reiser ut av eget ønske med det formål å oppleve nye steder, kulturer og språk. Arbeid er også en viktig faktor (Monsen & Randen, 2017:32). Det språklige mangfoldet som oppstår som følge av innvandringen blir følgelig representert i grunnskolen, og gjør at en som lærer møter elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Å lære seg norsk anses som en sentral del av integreringen til det norske samfunnet, og skolen utgjør en viktig arena for denne prosessen. Denne språkopplæringen har både et muntlig og skriftlig perspektiv. I denne oppgaven er det skriveopplæringen som studeres nærmere. Hvordan kan en som lærer planlegge og tilrettelegge skriveopplæringen for flerspråklige elever? Hvilke skrivepedagogiske retninger anses som aktuelle i dette arbeidet?

I følge statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) utgjorde innvandrere 14.4% av Norges befolkning i 2019. Dette utgjør 765 108 personer. Norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 3.4% av befolkningen, som på sin side utgjør 179 294 personer. Tallene viser at Polen, Litauen, Sverige, Syria og Somalia er de fem landene hvor flest innvandrere kommer fra (Statistisk Sentralbyrå, 2019). I Norge føres det ikke individbasert statistikk i barnehage og grunnskole, noe som vanskeliggjør å si nøyaktig hvor mange innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre som deltar i skolen. Tall fra utgangen av 2016 viste derimot at ved utgangen av året var det registrert 102 900 innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6-15 år. Ettersom grunnskole er noe alle barn har rett og plikt til å delta i, kan en derfor anta at tallet representerer antall barn i den norske grunnskolen (Steinkellner, 2017). En rapport fra Utdanningsdirektoratet viser at i 2004 utgjorde innbyggere med innvandrerbakgrunn 8% av befolkningen (Utdanningsdirektoratet, 2014:2-3). Trenden er altså stigende over de siste årene, og forventes ikke å endre seg drastisk med tanke på dagens verdensbilde. Dette befester aktualiteten til forskning rundt språkopplæringen til elever med norsk som andrespråk, og viser hvordan dette er et område som har og fortsatt vil ha en relevans i grunnskoleundervisningen.



### 1.1.1 Forhold i den norske skolen

Tilpasset opplæring utgjør en helt sentral verdi i den norske grunnskolen. Opplæringsloven § 1-3 stadfester at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, § -3). Når det gjelder elever som kommer fra språklige minoriteter, altså elever som ikke har norsk eller samisk som sitt morsmål, sier opplæringslovens §2-8 at disse elevene har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelig med norskferdigheter til å følge ordinær undervisning. Skulle det være behov for det, har elevene også rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Med morsmålsopplæring menes opplæring i elevens morsmål, mens tospråklig fagopplæring betyr undervisning på elevens morsmål. Særskilt norskopplæring omhandler en tilleggsopplæring i norsk (Opplæringslova, 1998, §2-8). Rambøll utviklet i 2016 en rapport hvor en evaluerte den særskilte språkopplæringen i grunnskolen. Det fremkommer i denne at det gis for lite føringer i det gjeldende regelverket for hvordan undervisningen skal tilpasses og gjennomføres. Dette skaper rom for geografiske variasjoner i tilbudet som gis (Rambøll, 2016: 2-3). Tall fra SSB viser en nedgang i antall elever som mottar morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, men en svak økning i antall som mottar særskilt norskopplæring. I 2008 mottok 41 000 elever særskilt norskopplæring, ett tall som økte til 45 300 i 2016 (Steinkellner, 2017). Forklaringen på nedgangen i antall elever som mottar morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring er ikke entydig, men mangel på lærerressurser kan tenkes å være en av dem.

I Rambølls rapport fra 2016 ble det gjort en kartlegging av hva lærerne vektla mest i opplæringen. Innen den særskilte norskopplæringen fremkom det at økning av ordforråd ble vektlagt høyest, med 63%. Videre fulgte leseforståelse (51%), temabasert undervisning (32%), synkronisering av tema på tvers av temaer med ordinær klasse (19%), og sist skriveforståelse (6%). Også i kartleggingen av undervisningen i tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring ble skriving angitt å være minst vektlagt, med henholdsvis 8 og 10% (Rambøll, 2016: 69). Det begrensede fokuset på skriving kan tenkes å henge sammen med at flere av lærerne intervjuet i studien oppga at den største utfordringen i undervisningen, var det begrensede ordforrådet til de minoritetsspråklige elevene (ibid.). Elevene ble selv spurt om å vurdere egne ferdigheter i norskfaget. Resultatene herfra viste at av 39 spurte elever, så oppga 5 stykker at de syntes det var vanskelig å skrive norsk selv, 17 stykker at det var hverken lett eller vanskelig og 13 at det var lett. Til sammenligning svarte kun 1 av elevene at det var vanskelig å snakke norsk, 8 at det var hverken lett eller vanskelig, og 19 at det var lett (ibid.:83).

Det har lenge vært en tendens til at innvandrerbarn og barn av innvandrere presterer dårligere på skolen enn gjennomsnittet. Resultatene fra de nasjonale prøvene avholdt i 2016 viser hvordan disse elevgruppene utgjør de høyeste andelene av de laveste mestringsnivåene innenfor lesing og regning. Trenden er den samme helt tilbake til 2007 (Steinkellner, 2017). Når det gjelder skriving viser tall fra 2018 at gjennomsnittlig karakter på skriftlig eksamen i norsk hovedmål er 3,0 for innvandrerbarn, sammenlignet med 3,6 for den øvrige befolkningen. Ser en på karakterer for muntlig eksamen i norsk er gjennomsnittskarakteren høyere, og differansen mellom gruppene mindre, med 4.1 for innvandrerbarn og 4.5 for øvrig befolkning (Statistisk Sentralbyrå, 2018).

## 1.2 Grunnleggende språkteori

Som følge av økende globalisering og innvandring verden over, så har forskning omkring flerspråklighet i skolen hatt en økende interesse. Forskningen som gjennomføres studerer blant annet hvordan flerspråklige elever lærer språk, og hvordan eksisterende språkkressurser bidrar i opplæringen av nye språk. Nyere teorier om flerspråklighet viser til at flerspråklige personers språkferdigheter må ses i sammenheng med hverandre (Monsen & Randen, 2017:34). Jim Cummins (1984 i Monsen & Randen, 2017: 34-35) har forsket på området og understreker at et individs språkferdigheter ikke kan ses uavhengige av hverandre. For å illustrere sitt synspunkt benytter han en modell med et isfjell. Isfjellet har to topper hvor hver topp representerer hvert språk individet behersker. Over vannlinjen fremstår toppene adskilte, og sies å representere de delene av språket som er synlige for andre, som for eksempel uttale, grammatikk og ord. Ser en under vannlinjen derimot, så ser en at toppene utgår fra samme grunnmur. Dette representerer den felles underliggende språkkompetansen individet har, og skal vise hvordan hvert av språkene virker ut fra en felles base. Dette betyr at andre språk enn det som det gis opplæring i, bidrar som en ressurs i opplæringen av et nytt språk.

Begrepet andrespråk benyttes i denne oppgaven og dens problemstilling. Monsen og Randen (2017:12) definerer begrepet på følgende måte:

*Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk.*

Det er denne definisjonen som ligger bak når benevnelsen benyttes videre i oppgaven.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan organiserer man opplæringen når mangfoldet blant elevene er stort og norskkunnskapene begrenset? Mye av den litteraturen jeg har lest til denne avhandlingen påpeker hvordan flerspråklige elever har rett til, i likhet med alle andre elever i skolen, en tilpasset opplæring. Men hvordan gjennomføres denne tilpassede opplæringen i praksis? Dette finnes det ikke klare retningslinjer for, og det legges opp til læreren å avgjøre etter en vurdering av elevenes nivå og forutsetninger. I denne avhandlingen rettes fokuset mot skriving i norskfaget i en klasse med kun minoritetsspråklige elever. Hvordan organiseres denne undervisningen? Hvilke tanker har elevene selv når det gjelder skriveopplæring? Hvilke strategier finner elevene nyttige å bruke i skrivingen? Tilpasser læreren seg valgene elevene gjør? I møte med litteratur er dette spørsmål jeg har stilt meg.

Temaet for denne avhandlingen er skriveopplæring hos minoritetsspråklige elever. Dette har blitt studert gjennom observasjon av et enkelt skriveløp i en klasse med særskilt norskopplæring, etterfulgt av intervju med læreren. I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å studere hvilke valg norsklæreren gjør i skriveundervisningen til flerspråklige elever. Jeg har lurt på hvilke refleksjoner læreren gjør i dette arbeidet, og hvilke utfordringer og muligheter den ser i klasserommet. Dette ledet meg til følgende problemstilling:

*Hvilken skrivepedagogikk ligger til grunn for et skriveløp for elever med norsk som andrespråk?*

Gjennom forskningsspørsmålet ønsker jeg å få innsikt i hvordan en lærer gjennomfører et skriveløp for elever med norsk som andrespråk, og hva læreren vektlegger i denne prosessen. Den særskilte språkopplæringen minoritetsspråklige elever er berettiget til er et sentralt tiltak for å tilpasse opplæringen, men kan organiseres på mange ulike måter. Resultatene av denne studien leder derfor ikke til et generaliserbart svar. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie i form av en kasusstudie med både observasjon, feltsamtaler og intervju som metode for innsamling av data. Jeg vil i de neste kapitlene ta for meg en teoretisk forankring, gjøre rede for hvilke metoder jeg har benyttet for innhenting av informasjon og analyse, samt drøfte funnene mine i lys av teorien som presenteres.

## 2 Teori

Jeg vil i det følgende gjøre rede for deler av det teoretiske grunnlaget til de skrivepedagogiske skriveretningene; transspråklig skrivepraksis, prosessorientert skriving og sjangerskolen. Det vil bli henvist til relevant forskning om de ulike retningene, og gjort en vurdering av deres fordeler og ulemper. Avslutningsvis ønsker jeg å se nærmere på tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv. Før jeg går i gang med dette, vil jeg redegjøre for prosessen bak innsamlingen av relevant litteratur.

### 2.1 Litteraturinnsamling

Før jeg begynte prosessen med å samle inn data, måtte jeg danne meg et godt teoretisk grunnlag om de momentene jeg ønsket å studere. I min søken etter relevant teori brukte jeg flere metoder. Jeg har tidligere skrevet mindre oppgaver om temaet transspråklighet i forbindelse med studiet. Via disse oppgavene har jeg blitt introdusert for forskningsartikler som skulle ligge til grunn for arbeidet. Jeg har til denne oppgaven brukt flere av disse forskningsartiklene som utgangspunkt for videre litteratursøk, og da spesielt referanselistene. Et eksempel er tidligere bruk av forskningsarbeidet til språkforskeren Joke Dewilde, som videre introduserte meg for arbeidet til blant andre Suresh Canagarajah og Ofelia Garcia.

Utover det å utnytte tidligere forskningsartikler, har jeg foretatt søk i Oria. Dette er en søkeportal som gir tilgang til det samlede materialet av elektroniske og skriftlige kilder ved de fleste norske fag- og forskningsbibliotek (Unit, 2019). Her fikk jeg tilgang til diverse bøker og fagartikler som omhandlet teori om de ulike skrivepedagogiske retningene, samt teori om metoder. I tillegg til dette har jeg fått gode tips hos mine veiledere, som via eget arbeid har stor kjennskap til relevant faglitteratur om disse emnene. Oppgaven favner om flere omfattende tema, og det finnes således mye relevant litteratur og forskning å bruke. Jeg har forsøkt å velge ut kilder relevante for den vinklingen oppgaven har, og som samtidig gir god og oversiktlig informasjon.

### 2.2 Prosessorientert skriving

Innen skrivepedagogikken er prosessorientert skriving en viktig retning. Denne skrivepedagogiske retningen gir en nokså inngående instruks for hvordan en skriveprosess

kan organiseres. Anne Håland skriver at prosessorientert skriving går ut på å anse skriving som en prosess; fra det å forberede seg til skriving, selve skriveprosessen, revidering av teksten, og det å få respons på teksten fra lærere eller medelever. Avslutningsvis skal teksten publiseres (Håland, 2016:195). Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg spesifiserer ytterligere at den prosessorienterte skrivepedagogikken tar utgangspunkt i at elevene trenger hjelp, både i forkant og underveis i skriveprosessen. I dag skriver de, er et slikt syn trivielt, da det er få eller ingen som vil forsvare en skriveundervisning som avgrenser seg til det å kun gi en oppgave, og deretter rette det ferdige produktet (Dysthe & Hertzberg, 2014:13). Denne skrivepedagogiske tilnærmingen er altså forankret i et læringssyn hvor læreren er tilrettelegger av planlagte skrivesekvenser, er aktiv som veileder underveis, og hvor elevene blir opplærte i å samarbeide og være ressurspersoner for hverandre. Skrivingen anses som et viktig ledd i elevens utvikling av identitet, og et viktig middel for både refleksjon og læring (ibid.).

Både Håland (2016) og Hertzberg & Dysthe (2012) trekker frem de samme, sentrale begrepene relatert til prosessskrivningen. *Førskrivning* omhandler de prosessene elevene gjennomgår for å forberede seg til skriveprosessen. Dette kan inkludere et mangfold av aktiviteter, samtidig som en forsøker å få kartlagt skrivingens formål, potensielle innhold og hvilken tekstform en skal benytte seg av (Håland, 2016:195-196). Skriving av *første utkast* handler om å få ned de tankene en har gjort seg i førskrivningen, uten å nødvendigvis måtte tenke på rettskriving, struktur på avsnitt, og lignende (Ibid.:196). *Responsfasen* omhandler å få tilbakemeldinger på det første utkastet. Dette kan gjøres på ulike måter. Responsen kan være spontan eller styrt. Styrt respons forekommer når eleven på forhånd får vite rammene rundt responsgivingen, som ved å spesifisere at det vil bli gitt respons etter skriving av første utkast, og ved å trekke frem spesifikke elementer responsfasen vil fokusere på. Til dette arbeidet kan det benyttes responsark, hvor læreren har listet opp spesifikke punkter som vil bli vurdert. Responsen kan gis i muntlig eller skriftlig form (Ibid.:196-197). Elevene kan og settes sammen for å gi respons på hverandres tekster. Dette kan gi et potensielt dobbelt læringsutbytte, ved at elevene lærer utfra tilbakemeldingene de får på egen tekst, samtidig som de lærer og reflekterer når de skal gi andre tilbakemeldinger. *Omarbeiding* utgjør det videre arbeidet med teksten, basert på tilbakemeldingene i responsfasen. Avslutningsvis skal teksten gjøres klar til *publisering* (Ibid.). I tillegg til disse sentrale elementene i prosessskrivningen omtaler også Håland bruken av skrivemapper. Mappene brukes til å samle elevens samlede tekstverker, og kan for eksempel brukes til å vurdere elevens fremgang innen skriving over tid (Ibid.:197-198).

Proessorientert skrivning entret den norske skolen på slutten av 1980-tallet. (Håland, 2016:199). Ser en tilbake til 1990-tallet, ble for eksempel daværende norskeksamen arrangert på en måte som støttet opp rundt en proessorientert skrivepedagogikk. *Skrivedag-eksamen* inneholdt to sesjoner med responsgrupper for elevene; en under idefasen og en etter skrivingen av førsteutkastet (Hertzberg & Dysthe, 2012:61). I boken *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* skriver Hertzberg og Dysthe i kapitlet *Prosessskrivning – hvor står vi i dag?* om hvilken rolle proessorientert skrivepedagogikk har i dagens norske skole. Studier gjennomført før og etter innføringen av L97, viste at to av tre lærere brukte en eller annen form for proessorientert skrivning (Hertzberg og Dysthe, 2012:60). I studier hvor man ikke etterspør bruken av proessorientert skrivning som helhet, men heller de ulike elementene i prosessen, ser man og høy oppslutning. Tall fra 2000 viser at 79% av grunnskolelærere brukte idefase i skriveløp, 71% responsgrupper, og 76% lærerrespons (Ibid.:60). I USA har proessorientert skrivning vært sentralt over mange tiår. En amerikansk studie fra 2002 blant elever på 8. og 12. trinn undersøkte hvordan elevene organiserte skrivingen. Elevene ble spurt om hvorvidt de hadde idemyldringer med andre i forkant av skrivingen, brukte førskrivning, arbeidet i responsgrupper, skrev flere enn bare ett utkast, og om de gjorde omarbeidinger. Hele 70% oppga at de brukte førskrivning. Et interessant moment ved studien er når svarene ble koblet til elevens prestasjoner på skolen: Elevene som gjorde det best karaktermessig, var også de elevene som benyttet seg av elementer fra proessorientert skrivepedagogikk (Ibid.:62-63).

Kritikken mot den proessorienterte sjangerpedagogikken retter seg mot de samme punktene. En gjentakende kritikk påpeker det faktum at det kan være tidkrevende og kreve mye ressurser å gjennomføre samtlige punkter i skriveprosessen. I en lederartikkel i tidsskriftet *Norsk læreren* fra 2011 skrev fire lærere om hvordan eksamensformen styrer hvordan norskundervisningen organiseres. En av lærerne stilte seg i den sammenheng kritisk til proessorientert skrivning, og begrunnet dette med at arbeidsformen er tidkrevende, skaper uro i klassen ettersom elevene må snakke sammen, og metoden kan medføre at elevene etter hvert blir lei egne tekster (Hertzberg og Dysthe, 2012:61). Selve termen «prosess» kan tolkes i den retning at det kun fokuseres på prosessen, og ikke på selve produktet, og kan i praksis assosieres med tvang til å gjennomgå hele prosessen hver gang elevene skriver. I den sammenheng kan en risikere at de ulike elementene i prosessen mister sin effekt og verdi, og heller blir rutineøvelser en må gjennom i løpet av skriveløpet. Tall fra den overnevnte studien i 2000 viste utbredt bruk av elementer fra prosessskrivningen. Både Håland og Hertzberg &



Dysthe skriver at, til tross for at mange stiller seg kritiske til prosessorientert skrivepedagogikk i sin helhet, så er det likevel slik at mange norsklærere benytter seg av elementer fra prosessen, om ikke alle hver gang (Dysthe & Hertzberg, 2012:69, Håland, 2016:199). Antakeligvis har elementer som både førskriving og responsgivning blitt så naturlige deler av skriveprosessen, at man ikke nødvendigvis bevisst anser dette som prosesskriving.

Prosess-termen har en dobbel betydning, og benyttes om både indre og ytre skriveprosesser. På den ene siden har praksis-nær forskning i klasserommet vist at selve arbeidsprosessene, altså det ytre perspektivet, er viktig. Prosessorientert skriveopplæring handler tradisjonelt sett om å gi hjelp og veiledning i selve arbeidsprosessene, for eksempel når elevene arbeider med førskriving, utkast, respons, og omarbeiding og revidering (Dysthe & Hertzberg, 2014:15). På den andre siden har skriveforskere fra 1970- og 1980-årene vært opptatt av å forstå hvilke kognitive prosesser som skjer innad i individet som skriver. Denne kunnskapen gir lærerne en større forståelse av hvilke vansker elevene har i skriveprosessen, noe som muliggjør bedre veiledning (Ibid.:15). Dette fokuset på indre kognitive prosesser kan gjenfinnes i forskningen om transspråklige skriveprosesser. Både Velasco og Garcia (2014) og Canagarajah (2011) skriver i sine arbeid om hvordan innblikk i elevens kognitive prosesser vedrørende bruk av eksisterende språkressurser, er helt essensielt for å forstå og videreutvikle disse skrivestrategiene. Det ser jeg nærmere på i delkapittel 2.4.

## **2.3 Sjangerpedagogikk**

Neste skrivepedagogiske skriveretning er sjangerskolen, eller sjangerpedagogikken. Sjangerskolen skiller seg fra prosesskrivingen på flere vesentlige punkter. I sjangerpedagogikken benytter læreren sjangeroppskrifter som skrivepedagogiske verktøy, med den hensikt å gjøre elevenes arbeid i en opplæringsfase lettere (Helstad & Hertzberg, 2013:225). Tanken bak sjangerpedagogikken er at faste tekstmønstre og prosedyrer for skriving, kan med sin ritualiserte form fungere som lærings-støttende aktiviteter, som gjør at elevene får en rettesnor å forholde seg til i skrivingen (Ibid.:228-229). I Purcell-Gates (2007:15 i Helstad & Hertzberg, 2013:229) kan vi finne en kortfattet definisjon på eksplisitt sjangerundervisning. Sentrale punkter i definisjonen er viktige elementer som at sjangeren navngis, beskrives, og forklares, gjennom eksempelvis modellering og direkte undervisning i sjangertrekk. Det er særlig den australske sjangerskolen som knyttes til en slik

undervisningspraksis, og da den oppstod på 1980- og 1990-tallet utgjorde den en motvekt til den amerikanske prosesskrivingens sterke fokus på friskriving, og personlig fortellende tekster. Sånn sett har sjangerskolen og prosessorientert skriving ofte vært ansett som motsetninger til hverandre (Ibid.:229). Begge tilbyr elevene rettesnorer å forholde seg til i skrivingen, men på ulike plan.

Skriverammer og modelltekster er to sentrale begreper i sjangerpedagogikken. *Skriverammer* innebærer å sette rammer rundt skriveprosessen, som elevene enkelt kan forholde seg til. Det finnes primært to typer: Startsetninger og grafiske rammer. Ved bruk av *startsetninger* gis elevene et utvalg setninger som de kan benytte til å starte avsnitt og setninger med. Eksempler i en argumenterende tekst kan være: Enkelte mener at, de argumenterer med, og på den andre siden (Håland, 2016: 98-99). Setningene kan tenkes å utgjøre gode utgangspunkt for segmenter i teksten, og kan bidra til å skape flyt og variasjon. *Grafiske skriverammer* på sin side, omhandler alle former for illustrasjoner som forsøker å få frem en teksts struktur. Verktøyet omtales også som boksskjema. Denne typen skriveramme er tenkt å fungere som et planleggings-skjema for eleven, hvor en får strukturert og sortert innholdet en ønsker å ha med i en tekst. Skjemaet kan bestå av et ark inndelt i flere bokser, hvor hver boks representerer et avsnitt i teksten. På forhånd kan det og være angitt hvilke tema som behandles i de ulike boksene (Ibid.:112-113). *Modelltekster* på sin side omhandler å bruke en tekst som modell og inspirasjon, for å skrive en lignende selv. Konseptet tar for seg evnen til å imitere mønsteret i modellteksten, for så å forme teksten på eget vis. Således er imitasjon og transformasjon sentrale begreper når en snakker om bruken av modelltekster. Det samme er intertekstualitet. Dette innebærer å låne mønstre fra andre tekster til sin egen. Som for eksempel når en kombinerer sjangrer som eventyr og reklame (Ibid.:56).

Tankekart, styrkenotater, og spoletekster er andre begreper som ses i sammenheng med sjangerskolen. En spoletekst produseres gjennom tre faser: Først produseres et tankekart som danner oversikt over innholdet, deretter forfattes dette om til et styrkenotat, som er en videreutvikling av tankekartet. Avslutningsvis lages selve spoleteksten. Spoleteksten kjennetegnes av en streng organisering av fagstoffet (Helstad & Hertzberg, 2013:230). Denne måten å produsere tekst på, kan på mange måter minne om prosesskrivingens trinnvise prosess, men forskjellen ligger i den strenge organiseringen til spoleteksten. Helstad og Hertzberg (2013) skriver i kapitlet *Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen*, om et utviklingsarbeid i en tverrfaglig lærergruppe på en videregående skole. Målet var å utvikle kunnskap om skriving på tvers av fag, og de forsket på ulike skrivekulturer og -

praksiser. De brukte blant annet faste tekstmønstre og prosedyrer i undervisningen, og da spesielt tre verktøy: En standardisert tekststruktur (IMRaD), en prosedyre for produksjon av tekst, og en mal for kildelister (Helstad & Hertzberg, 2013: 225). IMRaD er et akronym som står for Introduksjon, Metode, Resultat, and (eller o for og), og Diskusjon (Håland, 2016:78). Verktøyet har opphav fra naturvitenskapelige fag, og benyttes blant annet i organiseringen av laboratorierapporter (Ibid.:225, Helstad & Hertzberg, 2013:235). Metoden angir en nokså streng tekstorganisering, og etterlater lite rom for utbroderinger utenom. Femavsnittsmetoden var prosedyren benyttet for tekstproduksjon. Metoden legger opp til at den planlagte teksten skal bestå av fem avsnitt, hvorav første og siste avsnitt utgjør henholdsvis innledning og konklusjon. De tre avsnittene i mellom omhandler ulike tema om tekstens innhold (Håland, 2016:113). Metoden betegnes som et redskap for å produsere tekst og kan for eksempel kombineres med skriverammer i form av startsetninger.

Tanken bak den sjangerorienterte skrivepedagogikken er å tilby elevene faste rammer de kan forholde seg til i skrivingen. Rammene er tenkt å skape en forutsigbarhet og et støttende rammeverk. Den vanligste kritikken som rettes mot sjangereskolen er derimot at disse faste rammene fungerer mot sin hensikt. Frykten er at elevene stivner fast i rammene, som videre forhindrer de fra å utvikle autentisk skrivekompetanse og fra å gjøre de skjønnsmessige vurderingene som er viktige ved skriving (Helstad & Hertzberg, 2013:231). Anne Håland viser i sin bok *Skrivedidaktikk – Korleis støtta elevane si skriving i fag?* til ulike studier gjort på effekten av sjangerpedagogikk i skriveundervisningen. Flere av disse klarer ikke å påvise noe større utbytte hos elevene som undervises i sjangerpedagogikk, fremfor de som mottar annen skriveundervisning (Håland, 2016:95-96). Håland selv publiserte i 2013 en studie om bruken av modelltekster i undervisningen. Studien viste til fordeler med sjangerpedagogikken, som at elevene får en god oversikt over tekstens språktone, føringer for hvordan forfatteren skal posisjonere seg, og hvem som er tekstens mottaker. Det påpekes derimot ulemper, som at rammene kan bli for stramme (Ibid.:96). Aviva Freedman (1993 i Helstad & Hertzberg, 2013:231) argumenterer mot sjangerundervisningen på en generell basis, ved å påpeke at sjangerer er alt for kompliserte til å la seg formidle gjennom forenklete modeller. Det ligger i dette at ved å forenkla en sjanger til en oppskrift, eller et modellskjema, så risikerer en å tape visse elementer og nyanser.

Det finnes flere grep en kan foreta for å unngå at elevene ikke lærer seg nyansene ved en sjanger, og kun klarer å skrive en tekst etter skjemaet de har lært seg å bruke. Poenget ligger i hvordan sjangerpedagogikk faktisk benyttes i undervisningen. Brukes rammene som støttende

stillas, eller som direkte fasiter for hvordan skrive en tekst? I forbindelse med egen forskning presenterer Håland enkelte forslag til hvordan en kan unngå at elevene stivner til i rammene. Eksempler inkluderer å bruke flere enn en modelltekst fra samme sjanger, slik at en får illustrert mangfoldet innenfor sjangeren og tekstformen. På denne måten får elevene inntrykk av dybden og bredden en sjanger kan tilby. Det å åpne opp for diskusjon rundt sjangeren i klasserommet, angis og som et nyttig verktøy for å få frem nyansene (Håland, 2016:96). Newell m.fl. (2011 i Helstad & Hertzberg, 2013:231) skriver i sin forskning om hvorvidt sjangerelementer enkelt lar seg overføre fra undervisning til praksis, et problem som beskrives som forholdet mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Forskjellen mellom teori og praksis. I den sammenheng trekkes det frem viktigheten av at modeller og prinsipper må relateres til aktivitet. Elevene må altså få muligheten til å skrive tekster utfra de modellene de har blitt opplært i (Helstad & Hertzberg, 2013: 239-240).

## 2.4 Transspråklig skrivepraksis

Hvordan ulike språkkunnskaper innad i et individ påvirker videre språklæring, og hvilken innflytelse de ulike språkene har på hverandre, er interessante spørsmål. Dette har gitt opphav til både forskning og debatt, og det har i den anledning oppstått flere fagbegreper og modeller. Forskning om transspråklig skrivepraksis kan gjerne anses som en motsetning til det som ofte omtales som *enspråklig bias* i andrespråksforskningen. Med enspråklig bias menes en innfallsvinkel hvor man bedømmer flerspråklige opp mot standarden en forventer fra innfødte morsmålsbrukere (Randen & Danbolt, 2018:312). Dette anses av mange språkforskere som lite hensiktsmessig, og i stedet argumenterer forskere for at flerspråklighet er en ressurs, og at språk er å anse som dynamiske språkssystem som er i stadig endring. Eksempler på slike språksyn er blant annet *fleksibel flerspråklighet*, *polylingual languaging*, *multilingua franca*, *multikompetanse*, og *translanguaging*. Definisjonene av flere av disse begrepene vil være til dels overlappende, men og med sine egne særegenheter (Ibid.:312-313). I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på begrepet translanguaging. Den norske språkforskeren Joke Dewilde (2016) har oversatt begrepet til transspråking. Ettersom det ikke foreligger noen meningsbærende forskjeller, og også at denne masteroppgaven er skrevet på norsk, vil jeg i det følgende benytte *transspråking*, *transspråklighet*, og *transspråklig praksis*.

Transspråking tar utgangspunkt i at flerspråklige ikke skiller på de ulike språkene de behersker, men heller setter de sammen til ett språklig repertoar. Dette tas i bruk som verktøy

for å kommunisere i ulike sammenhenger. Prefikset *trans-* er sentralt for begrepets definisjon. Med *trans-* forstås hvordan språkene et individ behersker, ikke anses som separate språkssystemer, men heller som sameksisterende innad i individet (Dewilde, 2015: 110-111). Begrepet skiller seg blant annet fra det beslektede fenomenet *kodeveksling*, hvor man anser språk som separate systemer det tidvis byttes mellom av kommunikative og praktiske årsaker. Begrepet transspråklighet peker i retning av at det ikke settes grenser mellom språkene individet behersker (Velasco & Garcia, 2014:7).

Velasco og Garcia (2014) skriver om transspråklighet og skriveprosessen til flerspråklige elever. De viser til en forståelse av transspråking som et tilsiktet handlingsmønster for å løse problemer i skrivingen på ord-, setnings-, og tekstnivå. Videre påpeker de hvordan det i dag finnes lite forskning og forståelse rundt hvordan språk interagerer innad i et individ, og påvirker læringen. En av årsakene de peker på, er at flerspråklige opplæringsprogram skiller strengt mellom språk, og anser flerspråklige som to enspråklige i et individ (Velasco & Garcia, 2014:7). I forskningsartikkelen *Translanguaging and the writing of bilingual learners* (2014) fremstilles transspråklighet som en kognitiv, selvregulerende mekanisme som de fleste transspråklige elever kan benytte seg av. Dette framfor en sosialt konstruert pedagogisk praksis som skal benyttes for å lære elevene å skrive. (Velasco & Garcia, 2014:7-8). Nøkkelen til vellykket læring er kunnskap om hvordan elevene lærer. Ved å studere transspråklighet, og slik få innblikk i de strategiene elevene benytter i skriveprosesser, får en som lærer muligheten til å optimalisere prosessen. Velasco og Garcia skriver at et økende fokus på teorien bak transspråking, gradvis er i ferd med å gi opphav til pedagogiske retninger som bruker det Cummins (2009 i Velasco og Garcia, 2014:8) betegner som flerspråklige instruksjonsstrategier. Dette skaper et potensial til å åpne opp det pedagogiske rommet på en måte som legitimerer intelligensen, oppfinnsomheten, og det lingvistiske talentet flerspråklige studenter innehar (Ibid.).

I forskningsartikkelen tar Velasco og Garcia for seg fem tekster skrevet av flerspråklige elever, som alle har benyttet en transspråklig skriveprosess innenfor planlegging, utkast, og/eller tekstproduksjon. Det ble studert hvordan og hvorfor elevene benyttet transspråk, og hvilken effekt dette hadde på utviklingen av deres skriveferdigheter. Et sentralt funn var hvordan de flerspråklige elevene brukte strategier for problemløsning i skriving som er unike for dem (Velasco & Garcia, 2014:10). De viser til flere eksempler på dette. Enkelte av elevtekstene hadde for eksempel blitt til gjennom en planleggingsfase hvor elevene brukte et språk i planleggingen og skrivingen av utkast, før produktet ble skrevet på et annet språk

igjen (Ibid.:14). Et annet eksempel som kom frem, er bruken av gloser og oversettelser. Elevene arbeidet aktivt med å oversette ord og fraser de kjente fra et språk, og tilpasset de til bruk i neste språk (Ibid.:14-15). Velasco og Garcia bruker begrepene intern dialog, sosialt språk, og instruksjonsspråk for å analysere elevenes tekster. Blant annet i et eksempel om en femteklassing som skulle skrive en dagboktekst. Instruksjonen om oppgavene ble gitt på spansk av læreren, og eleven begynte å beskrive en gitt hendelse fra dagen på spansk. Men, når eleven skulle skildre hvilke tanker den hadde hatt om hva som skjedde, ble dette skrevet på engelsk. Språkskiftet viser hvordan eleven behøvde å benytte seg av flere av sine språkressurser for å få uttrykt samtlige aspekter ved den aktuelle opplevelsen (Ibid.:18). Når eleven skulle skildre de faktiske hendelsene, klarte den seg godt på spansk, som da blir det sosiale språket i dette eksemplet. For å skildre tanker og følelser måtte imidlertid eleven ty til engelsk, språket benyttet for den interne dialogen.

Suresh Canagarajah etterlyser og mer forskning på området transspråking, og legger til at eksisterende litteratur i for stor grad fokuserer på sluttproduktet, fremfor å utforske prosessen som ligger bak. I forskningsartikkelen *Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging* (2011) ser Canagarajah på transspråklige prosesser ved skriving hos flerspråklige elever. Med begrepet *codemeshing* menes bruken av ulike språk, dialekter, sjangre, og lyder innad i ett enkelt produkt (Canagarajah, 2011:403). I artikkelen studeres den saudiarabiske eleven Buthainah, og hvordan hun benytter seg av både sine arabiske og franske språkressurser i skrivingen av et engelsk essay, samt hvordan hun bruker både visuelle symboler og lydeffekter for å få frem sine tanker og meninger (Ibid.:401). Via en gjennomgang av skriveprosessen til Buthainah fremkommer det hvordan hun anser sin språklige bakgrunn som en ressurs for skriving, og hvordan hun benytter denne bakgrunnen som en kilde til kunnskap. Canagarajah skriver i den sammenheng hvor viktig det er at Buthainah sitt førstespråk og kultur ikke undertrykkes i skriveprosesser, men heller fremheves som ressurser for videreutvikling av lese- og skriveferdigheter (Ibid.:404).

I sin forskningsartikkel trekker Canagarajah frem hvilke faktorer Buthainah selv mener bidrar til å tilrettelegge for hennes transspråklige praksis. Dette inkluderte oppmuntring fra faglæreren, som selv hadde egne og positive erfaringer med konseptet, samt at hennes medelever aksepterte praksisen i klasserommet. Med dette poengterer Canagarajah at transspråklig praksis ikke nødvendigvis er en automatisk forekommende praksis hos alle flerspråklige, helt uavhengig av situasjon, men heller avhengig av tilrettelegging i miljøet rundt (Ibid.401). I likhet med Velasco og Garcia (2014) påpeker også Canagarajah at en må



unngå å hvile for mye på en antatt automatikk bak transspråking, ettersom en da gir slipp på muligheten til å videreutvikle disse praksisene, samt sørge for at det hele foregår på en hensiktsmessig måte (Canagarajah, 2011:401). Videre stiller også Canagarajah spørsmål rundt hvordan en kan videreutvikle de intuitive kommunikasjonsstrategiene flerspråklige elever benytter i hverdagen, i klasserommet. Han mener det enda er en lang vei igjen før en får samlet transspråklige strategier i teoretiske innarbeidede praksiser (Ibid.:415). For å komme til det punktet hvor en bevisst benytter seg av, og oppmuntrer til transspråking i klasserommet, trengs det antakelig ytterligere forskning for å forstå hvordan disse prosessene foregår.

Canagarajah vurderer i sin forskning effektiviteten til de transspråklige strategiene han observerte i studien. Han spør seg om alle flerspråklige har tilfredsstillende bruk av transspråk, og om det foreligger rom for forbedring. I denne sammenhengen må det skilles mellom det som betegnes som positiv overføring og negativ innblanding, eller forstyrrelse (Canagarajah, 2011:413). Om den transspråklige praksisen til eleven anses som positiv overføring eller en negativ innblanding, vil følgelig avhenge av elevens språklige utvikling. Her vil læreren spille en viktig rolle som veileder. I løpet av sin studie angir Canagarajah å ha utviklet en såkalt dialogisk, pedagogisk tilnærming til elevene, som han mente bidro til å stimulere elevene til å reflektere over deres transspråklige strategier, gjøre kritiske vurderinger av egne valg, og utvikle en økende bevissthet rundt egen skriving (ibid.:415). Dette stiller krav til lærerens viten og forståelse av transspråklige praksiser.

#### **2.4.1 Identitet som tema i andrespråksskriving**

En god del av den forskningen som eksisterer rundt emnet andrespråklærings og transspråking, kommer hyppig innom tema som omhandler identitet og selvstendighet. Mange språkforskere anser bruken av for eksempel transspråklighet, som et viktig middel for bevaring, uttrykking og utvikling av individets identitet. Dette har vi allerede sett eksempler på i Canagarajahs og Velasco og Garcias forskning. Ingri Dommersnes Jølbo har forsket på identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving. Hun har sett på skriving blant elever med somalisk bakgrunn i grunnskoleopplæringen. I artikkelen *Intertextual and Appraisal Resources in the Construction of Voice in Novice Second Language Writing* (2016), som utgjør en del av hennes doktoravhandling, skriver Jølbo om utvikling av personlig stemme i skriving. Artikkelen tar ikke for seg et transspråklig perspektiv, men blant funnene fant jeg likevel noe jeg syntes var interessant og relevant for denne oppgaven. Jølbo intervjuer to

ungdommer med somalisk bakgrunn, og kort fartstid i Norge, samt at hun analyserer flere tekster de har skrevet i norskfaget. I tekstanalysen ses det blant annet etter bruk av intertekstuelle ressurser. Vi presenteres for ungdommene Nassir og Saynab. Nassir fortalte at han ønsker å ta avstand fra negative opplevelser fra livet i Somalia og som flyktning. Saynab på sin side har et ønske om å fortelle om ting hun har opplevd, og skriver gjerne om dette i sine tekster (Jølbo, 2016:14-16). Når en studerer hvilke intertekstuelle ressurser elevene benyttet, fant Jølbo at Nassir brukte utdrag fra norske bøker de hadde lest i undervisningen, samt tekstutdrag han fant på Internett. Saynab på sin side brukte dikt og eventyr hun hadde lært på skolen i Somalia. (Ibid.16-17). Jeg synes eksemplet har likhetstrekk med eksemplet fra Garcia og Velascos forskning, om gutten som vekslet mellom spansk og engelsk i skrivingen av en dagboktekst (Velasco & Garcia, 2014:18). Nassir, som ønsker å ta avstand fra sin bakgrunn, søker norske tekstressurser i sitt arbeid, og avstår fra det han kjenner fra sin somaliske skolebakgrunn. Ulikheten mellom de to skriverne er avgjørende for hvordan deres skriving konstruerer deres stemme og identitet.

Joke Dewilde har forsket mye på andrespråksskriving, og transspråking spesielt. I forskningsartikkelen *Det er bare i hjertet mitt* (2016), følger hun den transspråklige ungdommen Khushi og hennes skrivearbeid hjemme og på skolen. Khushi kommer opprinnelig fra Somalia, men flyktet til Norge 15 år gammel. Hun er glad i å skrive dikt, både på skolen og på fritiden. I tillegg har hun en fascinasjon for Bollywood-filmer, og alt som har med India å gjøre. Slik har hun lært seg hindi, og hun skriver flere av diktene sine på dette språket (Dewilde, 2016:27-28). På skolen får elevene i oppgave å skrive en tekst fra en fotoutstilling de har deltatt på. De får selv velge sjanger, og læreren hjelper de i gang med å gi de en konvolutt med norske ord og uttrykk som er relevante. Khushi vil skrive et dikt, men uttrykker usikkerhet rundt det å skrive dikt på norsk. Hun tenker at spillereglene er annerledes enn når hun skriver på hindi. Hun forsøker seg frem ved å sette sammen ordene fra konvoluttene til diktlinjer, som hun så oversetter til hindi. Hun diskuterer med Dewilde om hva hun ønsker å formidle, før hun oversetter linjene til norsk eller engelsk (Ibid.:37). Dewilde illustrerer og presiserer i denne sammenheng, at selv om Khushi sine dikt fremstår enspråklige, i den forstand at sluttproduktet er på norsk, så vil en transspråklig analyse av prosessen bak avsløre at diktet inneholder elementer av Hindi (Ibid.:28). Ser en på Khushi sin skrivepraksis på fritiden, kan en finne tendenser i tråd med eksemplet nevnt fra Jølbos forskning. Khushi er somaliskfødt, og med dette følger en kultur som begrenser hennes muligheter innenfor tema som kjærlighet og forelskelse. Bollywood-filmer derimot, tar svært

ofte utgangspunkt i temaet, og Khushi selv som ungdom er følgelig og opptatt av dette. Det at hun tyr til hindi som skriftspråk, samt henter inspirasjon fra Bollywood-filmene, viser hvordan hennes kjennskap til denne språkdimensjonen skaper et rom hvor hun kan utforske disse følelsene (Ibid.:33).

## **2.5 Tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv**

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven utgjør tilpasset opplæring en helt sentral rolle i det norske skolevesenet. Formålet er at alle elever skal oppleve nytte av å gå på skolen, og undervisningen skal derfor tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Opplæringsloven § 2-8 stadfester, som nevnt tidligere, at minoritetsspråklige elever har rett til særskilt norskopplæring frem til de innehar norskkunnskaper som muliggjør at de følger den ordinære undervisningen (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Engen (2007 i Palm, 2014:189) gjør rede for tre strategier som omhandler tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Jeg vil i det følgende redegjøre for disse strategiene. Den første strategien Engen tar for seg er rent norskspråklig, og innebærer det han omtaler som kvantitativ differensiering. I praksis betyr dette at elevene arbeider med det samme lærestoffet som de øvrige i klassen, men de får færre eller enklere oppgaver. Engen omtaler strategien som en form for kompensatorisk undervisning i form av at det tas utgangspunkt i «mangler» hos elevene, med bakgrunn i deres manglende norske ordforråd. Ulempen med denne strategien er at en kan risikere at elevene ikke utfordres på deres kognitive nivå, noe som videre gjør det vanskelig for dem å oppnå den fremgangen de trenger (ibid.). Den neste strategien er en andrespråkstilnærming. Her tar undervisningen hensyn til at elevene er andrespråkelever, og det tas ikke for gitt at alt av skolens innhold er kjent. En viktig forutsetning for denne tilnærmingen er at læreren har kjennskap til både språklige, faglige og metodiske tilnærminger som trengs for å gi god opplæring (ibid.). Den tredje og siste strategien Engen presenterer er en tospråklig tilnærming. Her trekkes elevens morsmål inn i opplæringen, eksempelvis gjennom å gi tospråklig fagopplæring og grunnleggende lese- og skriveopplæring på elevens morsmål. Til denne strategien benyttes tospråklige lærere (ibid.). Engen argumenterer for at sistnevnte strategi er mest effektiv, spesielt hvis en klarer å opprettholde en slik undervisning over tid. Likevel møter den tospråklige strategien kritikk, og da spesielt rundt de praktiske forholdene. Flere påpeker blant annet at det er for mange ulike morsmål representert i skolen, med få elever fra hver språkgruppe, til at det er realistisk å finne tilstrekkelig med lærere (ibid.).

Rambølls rapport fra 2016, som evaluerte den særskilte språkoppleringen i grunnskolen, gjorde en kartlegging av hvordan særskilt norskopplæring ble organisert. Det fremkom i materialet at det var stor variasjon i organiseringen, i undervisningens innhold, og i antall timer som tilbys den enkelte elev. Evalueringen fant at det forelå i hovedsak tre måter å organisere den særskilte norskoppleringen på: Undervisning av elever i grupper, en-til-en undervisning utenfor ordinær klasse, og undervisning i ordinær klasse av ekstra lærer (Rambøll, 2016: 55). 31% av spurte skoleledere oppga at deres skole ikke hadde mulighet til å tilby særskilt språkopplæring, og tilbyr derfor heller særskilt *tilrettelagt* opplæring. Elementer hyppigst benyttet i denne organiseringen var bruk av ekstra pedagogisk personell i undervisningen, ekstra oppfølging i norskfaget, bruk av undervisning i grupper, bruk av tilrettelagte læremidler, tilbud om ekstra timer i enkelte fag, og tilbud om ekstra tid på prøver, tentamen og/eller eksamen (ibid.:62-63).

Overnevnte kilder viser altså at det foreligger en del praktiske begrensninger for å sikre en optimal, særskilt språkopplæring i grunnskolen. Det språklige mangfoldet som kan eksistere innad i en klasse, setter automatisk opp en del praktiske utfordringer når det gjelder tilgang på tilrettelagte læringsmidler og ressurser. Utfordringer som antakeligvis øker i omfang, desto mindre skoler det er snakk om. Av den forskningen om andrespråksskriving som presenteres i kapittel 2.4, viser et flertall av forskerne til et syn på transspråking som en intern, kognitiv prosess med stort potensiale for videreutvikling om en gjør seg kjent med disse prosessene, og klarer å nyttiggjøre de i skriveundervisningen. Canagarajah (2011) trekker i den forbindelse frem viktigheten av at læreren har kjennskap til disse prosessene, og reflekterer over hvordan en kan bistå som veileder i skrivingen. Canagarajah snakker altså om kognitive ressurser hos læreren, og hvordan disse kan bidra til å tilrettelegge og styrke skrivingen hos flerspråklige elever. Dette skiller seg fra de praktiske læringsmidlene og ressursene omtalt tidligere i dette delkapitlet.

### 3 Metode

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hva som kjennetegner kvalitativ forskningsmetode og kasusstudier som studiedesign, samt hvorfor og hvordan jeg har valgt å bruke dem i min studie. Jeg vil redegjøre for observasjon, feltsamtaler og intervju som metoder for innsamling av data. Deretter vil jeg gå inn på hvordan jeg fant frem til studiepopulasjon og informant, hvordan jeg har prosessert datamaterialet og hvilken analysemetode jeg har benyttet for å analysere materialet. Avslutningsvis vil jeg ta for meg forskningsetiske problemstillinger tilknyttet oppgaven, og diskutere dens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Kvalitativ forskning

Denne studien er gjennomført ved bruk av kvalitative metoder. I kvalitativ forskning forholder en seg til data i form av tekst som representerer samtaler eller observasjon. En sikter mot å forstå og beskrive et fenomen, fremfor å måle og predikere (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes ved at de er fleksible. Det benyttes i stor grad åpne spørsmål, som gjerne kan stilles på ulike måter fra informant til informant. Svaralternativer benyttes ikke, og svarene blir følgelig mer detaljerte, og da også vanskeligere å sammenligne med hverandre (ibid.). Dette passet mitt utgangspunkt godt, da det gav meg muligheten til fleksibilitet i forskningen. For å få besvart oppgavens forskningsspørsmål måtte lærer og elever selv få beskrive egne praksiser.

Postholm skriver at den kvalitative forskeren nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn (Postholm, 2017:33). Med dette menes det at forskeren har med seg et sett antakelser som styrer dens forskning. I eget tilfelle er det først og fremst antakelser knyttet til skrivepedagogiske retninger som jeg satte meg inn i før datainnsamlingen. Dette forarbeidet gjorde at jeg fikk et fokus i datainnsamlingen. Den kvalitative forskeren må være klar over egne antakelser. Postholm oppsummerer med å skrive:

*En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskernes egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. (Postholm, 2017:17).*

Det er ikke bare forskerens teoretiske kunnskap som blir avgjørende for forskningens resultat. I kvalitative studier så vil de funnene som presenteres gjenspeile de personene som deltar i studien, og da igjen den virkelighetsoppfatningen de presenterer. Deres virkelighetsoppfatning er imidlertid ikke statisk, men dynamisk og i stadig endring. Hva som er virkelig for en gruppe mennesker, kan skille seg stort fra en annen gruppe, og vil blant annet avhenge av menneskenes omgivelser, kultur, språk, historie, og lignende. Disse faktorene bør kartlegges i studien og presenteres, da de gir mening og kontekst til funnene (Postholm, 2017:34). Denne studien søker ikke etter å studere en praksis over tid. Likevel bør en som forsker være klar over materialets dynamiske karakter, og ta hensyn til dette i analysen av datamaterialet.

### **3.2 Kasusstudie**

Denne studien er designet som en kasusstudie. Studiedesignet er og kjent som casestudier. Ordet case stammer fra det latinske *casus*, som igjen betyr tilfelle. Dette viser til hvordan en i kasusstudier undersøker ett eller få tilfeller inngående (Christoffersen & Johannessen, 2012:109). Halvorsen skriver at en sjeldent tar utgangspunkt i å teste forhåndsbestemte hypoteser i kasusstudier, men heller det å kunne gi en intensiv beskrivelse av et sosialt system (Halvorsen, 2014:106). En er ofte opptatt av prosesser i kasusstudier, altså hvordan noe forløper eller utvikler seg over en gitt periode, fremfor øyeblikksbildet (ibid.:105-106). I kasusstudier foreligger kun en eller noen få undersøkelsesenheter, kasuser, som kan være ulike ting; en person, en familie, en bedrift, et lokalsamfunn, en hendelse, spesielle tiltak, eller ett sammensatt system, som for eksempel en skole eller en skoleklasse (Halvorsen, 2014:105-106, Christoffersen & Johannessen, 2012:109). Med utgangspunkt i eget forskningsspørsmål kom jeg frem til at kasusstudie var best egnet studiedesign for å undersøke hvilke skrivepedagogikker som ligger til grunn i undervisningen av elever med norsk som andrespråk. Årsaken til dette var at jeg ønsket å beskrive en undervisningspraksis i et gitt tidsrom, uten at jeg på forhånd hadde en hypotese jeg søkte etter å få bekreftet eller avkreftet. Kasuset blir skriveløpet jeg observerte, og klassen utgjorde studiens setting.

Kasusstudier er begrenset i tid og sted, og det benyttes flere kilder i innsamlingen av data. I løpet av en avsatt tidsperiode forsøker forskeren å få en så inngående beskrivelse av kasuset som mulig, ved å samle inn så mye informasjon som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012:110). For å få til dette påpeker Yin (2007 i Christoffersen & Johannessen, 2012:110) at



en kan benytte flere forskjellige metoder for å skaffe mest mulig og variert informasjon, for eksempel ved å kombinere bruken av både observasjon og intervju (Ibid.). Jeg har i min studie kombinert bruken av observasjon, feltsamtaler og intervju. Årsaken til at jeg har valgt å kombinere flere metoder er fordi dette gir mest mulig informasjon om det jeg ønsker å studere, fra ulike vinklinger. Ved å observere i klasserommet får jeg sett undervisningen i praksis, via feltsamtalene får jeg inntrykk av elevenes perspektiv og innblikk i deres interne kognitive prosesser, og ved å intervju læreren i etterkant får jeg et dypere innblikk i hvorfor undervisningen ble gjennomført akkurat slik.

Når man studerer et kasus, studerer man et system som er bundet i tid og sted (Postholm, 2017:50). Dette betyr at kasuset må forstås i lys av den konteksten det studeres i.

Kasusstudien sikter videre på å finne frem til den interaksjonen som oppstår mellom faktorer ved kasuset i den bestemte settingen (Ibid.). Denne studien tar sikte på å beskrive interaksjoner mellom lærer og elever, og hvordan lærerens bruk av skrivepedagogiske verktøy påvirker skriveløpet. Kasusstudier kan være beskrivende, men også beskrivende og tolkende, eller beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid (Ibid.). Jeg vil argumentere for at min studie er beskrivende og tolkende. Jeg ønsker å beskrive en undervisningspraksis, og erfaringer hos læreren og elevene. Samtidig vil jeg være fortolkende, fordi jeg vil forsøke å forstå kasuset i lys av teori og tidligere forskning. Jeg har ikke hatt som mål å vurdere om den praksisen som observeres er korrekt eller ikke, dette fordi det ikke faller inn under studiens mål og rammer.

### **3.3 Valg av informanter**

For å svare best mulig på forskningsspørsmålet anså jeg det som hensiktsmessig å observere undervisningen i en klasse med elever med norsk som andrespråk, samt deres lærer. Med norsk som andrespråk menes primært elever med annet morsmål enn norsk. Elever med samisk som førstespråk var ikke inkludert. Jeg startet prosessen med å kontakte rektor ved en skole i Nord-Norge, som videresendte min henvendelse til norsklærere som kunne være aktuelle for å delta. Norsklæreren måtte arbeide i en klasse med minoritetsspråklige elever. Deretter ble jeg kontaktet tilbake av en norsklærer som kunne tenke seg å delta, og vi avtalte tidspunkt både for observasjon og intervju. Læreren ble på forhånd informert i grove trekk om hva studien omhandlet og hva jeg ønsket å observere, slik at observasjonen kunne bli satt til en periode hvor klassen skulle starte på et skriveløp.

Valget av studiepopulasjon til observasjonen sammenfalt med valget av informant til intervjuet. Dette fordi jeg gjennomførte observasjonen i klassen til norsklæreren som jeg intervjuet. Jeg vurderte dette som både praktisk og hensiktsmessig. Ved å først observere et skriveløp i klassen til læreren, kunne jeg i intervjuet i etterkant stille spørsmål spesifikt om prosessen jeg hadde observert. På denne måten kunne jeg maksimere utbyttet av observasjonen.

## **3.4 Datainnsamling**

### **3.4.1 Observasjon som metode**

Halvorsen skriver at når et fenomen skal studeres i sin naturlige sammenheng, så vil observasjon være en nærliggende metode å benytte (Halvorsen, 2014:133). Metoden egner seg godt når en ønsker direkte tilgang på det fenomenet eller kasuset en ønsker å studere, og kan i enkelte tilfeller være eneste mulighet til å skaffe seg reell informasjon om emnet (Christoffersen & Johannessen, 2012:62). Vi gjør alle observasjoner, men det som skiller mellom hverdagsobservasjoner og det forskere gjør, er at forskeren har et spesifikt fokus for sine observasjoner. Forskerens observasjoner er systematiske og hensiktsmessige (Adler & Adler 1994 og 1998 i Postholm, 2017:55). Data fra observasjoner kan gi detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger (Christoffersen & Johannessen, 2012:61). Basert på forskningsspørsmålet mitt, hvor jeg ønsket å undersøke hvilken skrivepedagogikk som ligger til grunn for skriveløp hos elever med norsk som andrespråk, fremstod observasjon som en relevant og hensiktsmessig metode. For å få full innsikt i gjennomføringen av skriveløpet var det viktig at jeg var tilstede i klasserommet og fikk observert hvilke instruksjoner læreren kom med, hvordan undervisningen ble organisert og gjennomført, og hvordan elevene arbeidet. Observasjonen foregikk over en uke og jeg observerte i den perioden alle norsktimene den aktuelle klassen hadde. Til sammen observerte jeg 6 økter på 60 minutter hver.

Det finnes flere ulike typer observasjon, og det er formålet ved observasjonen som avgjør hvilken en velger. Det første valget står mellom åpen og skjult observasjon. Altså om de som observeres vet om de blir observert eller ikke (Halvorsen, 2014:134). I dette tilfellet var observasjonen åpen; elevene ble informert på forhånd og første observasjonsdag. En kan videre skille mellom direkte og indirekte observasjon, utfra om de observerte er kjent med

observasjonens hensikt og formål (ibid.:135). Elevene var ikke eksplisitt kjent med studiens hensikt, foruten at de visste at jeg ville observere de under arbeidet med det aktuelle skriveløpet. Læreren ble på forhånd informert om hensikten, ettersom vi måtte planlegge observasjonen slik at den foregikk på samme tid som et skriveløp startet. Som forsker kan en være deltakende eller ikke-deltakende i observasjonen. Ved deltakende observasjon samhandler forskeren med kasuset som observeres. Denne samhandlingen kan være aktiv eller passiv, basert på om forskeren aktivt forsøker å påvirke det som observeres (ibid.:134). Jeg hadde en form for deltakende observasjon i og med at jeg underveis gjennomførte feltsamtaler med elevene i klasserommet, men deltakelsen var passiv i at jeg ikke deltok i undervisningen, og forsøkte heller ikke aktivt å påvirke elevene med min tilstedeværelse. Jeg ønsket at undervisningen skulle forløpe mest mulig slik det ville være hvis jeg ikke var tilstede. Likevel kan min tilstedeværelse alene ha påvirket miljøet i klasserommet. Dette vil jeg diskutere nærmere i delkapittel 3.8. Til sist kan observasjonen være strukturert eller ustrukturert. Dette baserer seg på om forskeren på forhånd velger seg ut bestemte aktiviteter som skal observeres, eller om man er åpen for observasjon av alt som foregår (ibid.:135). Jeg gjennomførte en form for strukturert observasjon ved at jeg kun var tilstede i elevenes norsktimer den aktuelle uken, dette fordi det ikke var hensiktsmessig å delta i andre fagtimer for å kunne svare på forskningsspørsmålet.

### **3.4.2 Intervju som metode**

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå sider ved intervjuobjektets handlinger, og gjennom intervjuet får en vite hvordan intervjuobjektet selv beskriver sine opplevelser, eller artikulere sine handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015:20). For å få et dypere innblikk i hvilke tanker og refleksjoner læreren hadde rundt egen undervisningspraksis og temaet andrespråklæring, gjennomførte jeg et intervju med norsklæreren i klassen jeg hadde observert. Dette ga meg et innblikk i planleggingen bak skriveløpet og valgene gjort underveis, samt generelle tanker om skrivepedagogikk. Intervjuet ble gjennomført ansikt-til-ansikt og ble tatt opp på lydopptaker. Intervjuet ble gjennomført på et rom på skolen jeg observert ved. På forhånd hadde jeg utformet en semi-strukturert intervjuguide (vedlegg 1). Det semi-strukturerte intervjuet er hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, men utføres ved hjelp av en intervjuguide hvor en har tatt med spesifikke tema en ønsker å få belyst. Spørsmålene som benyttes er gjerne åpne, og muliggjorde at læreren kunne styre samtalens retning i en viss grad, samtidig som vi holdt oss til det overordnede temaet (ibid.:46).

Kvale og Brinkmann (2015:46-50) presenterer 12 fenomenologisk-inspirerte aspekter, eller nøkkelord, de mener er sentrale for det semi-strukturerte forskningsintervjuet. Jeg vil nevne enkelte av disse som jeg mener har vært aktuelle i min situasjon. Det første begrepet er *mening*. Gjennom intervjuet forsøker en å forstå betydningen av sentrale tema i intervjuobjektets hverdag. Som intervjuer må en registrere og fortolke meningen med det som sies og på hvilken måte det sies på. Hvis jeg opplevde usikkerhet rundt hva læreren forsøkte å formidle, prøvde jeg å formulere det selv og sende det i retur, for å se om jeg fikk bekreftet min tolkning. (ibid.:47). Et annet begrep er *deskriptiv*. En må forsøke å få intervjuobjektet til å beskrive hva de opplever, og hvordan og hvorfor de handler og opplever som de gjør, så nøyaktig som mulig. Slik kommer en frem til mest mulig nyanserte beskrivelser, fremfor mer standardiserte kategoriseringer (ibid.:47-48). Med *bevisst naivitet* menes det at en som forsker må gå inn med åpent sinn, og være mottakelig for nye og uventede fenomener og beskrivelser. For å få til dette må en være både nysgjerrig og lydhør, samt kritisk overfor egne forutsetninger (ibid.:48). I forkant av intervjuet hadde jeg tilegnet meg mye forkunnskap om skrivepedagogiske retninger. Dette måtte jeg til dels legge til side under intervjuet, for å unngå at mine opplevelser farget meningsutvekslingen i intervjuet. *Forandring* refererer til det at intervjuobjektet underveis i intervjuet kan endre beskrivelser og holdninger til temaet, som et uttrykk for refleksjon. Intervjuet kan altså være en læreprosess for den som blir intervjuet, i tillegg til den som intervjuer (ibid.:49).

### **3.4.3 Feltsamtaler og feltnotater**

Underveis i observasjonen tok jeg feltnotater av observasjonene og foretok feltsamtaler med elevene. Til observasjonen benyttet jeg et todelt observasjonsskjema, hvor det på den ene siden av et ark ble notert ned hva jeg observerte og hva som ble sagt, og på den andre siden min umiddelbare tolkning av dette. Etter hver økt skrev jeg mer utfyllende om mine tanker rundt hva jeg hadde observert og opplevd den aktuelle dagen. Dette for å få ned inntrykkene mens de enda var ferske, og slik bevare opplevelsen. Jeg valgte å inkludere alt som fremstod relevant ut fra den teorien om skrivepedagogikk jeg på forhånd hadde lest. Deretter kunne jeg i ettertid gjennom analysen av materialet filtrere ut relevant og irrelevant informasjon.

Feltsamtalene jeg foretok med elevene underveis i observasjonen var ustrukturerte, uformelle, små samtaler foretatt i undervisningen. Samtalene foregikk i de periodene av undervisningen hvor elevene satt og arbeidet med egne tekster, ikke når læreren underviste. Enkelte ganger foregikk samtalene en-til-en, i andre tilfeller satt elevene sammen to-tre stykker. Jeg noterte

ikke ned samtalenes innhold i sin helhet, men utdrag jeg anså som relevante for forskningen. Til sammen utgjorde notatene 12 håndskrevne sider. Feltsamtalene var helt essensielle for å få et innblikk i elevenes skrivestrategier. Gjennom kun observasjon kunne jeg se elevene skrive og arbeide med teksten sin, men jeg fikk ikke innblikk i deres kognitive prosesser. Det var via feltsamtalene jeg fikk innblikk i hvilke valg elevene foretok i skrivingen, og hvordan de begrunnet disse valgene. Spesielt funn relatert til transspråking gjorde seg synlige via disse feltsamtalene.

### **3.5 Transkribering og analyse**

Når datamaterialet var samlet inn gikk jeg videre til analyseprosessen. Denne ble innledet med å transkribere intervjuet til et skriftlig materiale. Intervjuet utgjorde 15 maskinskrevne sider. Å oversette lyd til tekst er tidskrevende arbeid, men det gjorde meg bedre kjent med innholdet. Når man transkriberer foregår det en samtidig analyse av hva som blir sagt, og jeg gjorde underveis refleksjoner rundt innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015:204-206). Jeg forsøkte å få ned materialet mest mulig ordrett for å bevare holdninger og følelser som kom til uttrykk i intervjuet. Jeg gikk deretter gjennom feltnotatene fra observasjonen og supplerte disse med momenter og koblinger jeg kom på i ettertid. Dette hadde jeg også gjort etter hver økt med observasjon.

Når materialet var ferdig samlet og transkribert, begynte jeg å analysere teksten. I denne prosessen benyttet jeg *koding*. Koding omhandler det å kategorisere uttalelser i et intervju, og er gunstig for å skaffe oversikt over et datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015:226).

Prosessen går ut på at en knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment i intervjutranskriptet slik at en senere kan identifisere en uttalelse. Målet med kodingsprosessen kan være å utvikle kategorier som representerer studerte erfaringer og handlinger (ibid.). Jeg gikk gjennom tekstmaterialet gjentatte ganger og forsøkte underveis å kategorisere ulike uttalelser inn under ulike overskrifter, eller tema. Dette bidro til å gi en oversikt over hva som var mine hovedfunn, samtidig som det gav meg en helhetlig oversikt over materialet. I første omgang kom jeg frem til seksten kategorier. Deretter vurderte jeg hvorvidt de ulike kategoriene pekte mot viktige funn. Etter å ha lest gjennom materialet flere ganger og gjort gjentatte vurderinger, satt jeg til slutt igjen med fem kategorier: Skriverammer og sjangerpedagogikk, prosesskriving, transspråklig praksis, tilpasset opplæring, og språklig selvstendighet og identitet. Funnene innad i disse kategoriene presenteres i analysekapitlet.

## 3.6 Etske vurderinger i studien: Personvern og forskningsetikk

Når en gjennomfører forskningsarbeid er etiske vurderinger svært viktige. Jeg har i møtet med skolen, læreren og elevene forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene fastsatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene kan oppsummeres til tre typer hensyn en forsker må ta: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012:54).

### 3.6.1 Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi

Studien har vært søkt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og mottatt godkjenning der. Dette som følge av at det har blitt samlet inn personopplysninger, og gjort lydopptak. Det har i denne prosessen vært vedlagt prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og intervjuguide. På forhånd av studien fikk alle involverte utlevert et informasjonsskriv med informasjon om studiens innhold og formål. Vedlagt i dette var et samtykkeskjema. Skjemaet ble utlevert til læreren og elever med sine foresatte. De som ønsket å delta leverte et signert skjema i retur. Samtykkeskjema foreligger som vedlegg til denne oppgaven. I tillegg til å gi skriftlig informasjon om oppgavens art, brukte jeg første observasjonsdag til å introdusere meg for klassen, fortelle hvor lenge jeg skulle være, og hva jeg skulle gjøre. Det var viktig å poengtere for elevene at jeg ikke var ansatt ved skolen, og at jeg ikke var der for å vurdere dem, men heller lære mer om hvordan de lærte seg norsk.

Når barn skal delta i forskning, oppstår mange spørsmål rundt temaet samtykkekompetanse; når anses barn og unge som gamle nok til å gi et selvstendig og uavhengig samtykke til deltakelse i forskning? Elevene som deltok i klasseromsobservasjonen var 15-16 år gamle. NSD skriver på sine hjemmesider, at avhengig av prosjektets art og omfang, så er vanlig praksis at det settes en aldersgrense på 15 år for å gi samtykke selv. Involverer prosjektet innsamling av sensitive personopplysninger, heves denne til 16-18 år (NSD, 2019). Basert på dette, kunne elevene i denne studien gi sitt samtykke til deltakelse. For å kunne ta utgangspunkt i dette, måtte en være sikker på at elevene var i stand til å gi et fritt og informert samtykke til deltakelse i studien. For at samtykket skal anses som *fritt*, skal den forespurte ikke føle seg presset eller tvunget på noen måte til å delta i forskningen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Et *informert* samtykke betyr at deltakeren er tilstrekkelig informert om forskningens art, formål, og metode, samt publiseringens omfang og vinkling

(Ibid.). Informasjonsskrivet som ble delt ut var skrevet på norsk bokmål. Sett i lys av at elevene i den observerte klassen ikke hadde norsk som sitt morsmål, og heller ikke deres foreldre eller foresatte, så er det mulig at ikke all informasjon i skrivet var forståelig for mottakerne. Dette ble reflektert over på forhånd, men ettersom klassen bestod av innslag fra flere språk, lot det seg heller ikke gjøre å levere ut informasjonsskriv på de ulike morsmålene. Denne svakheten ble forsøkt tatt høyde for ved at elevene ble bedt om å ta med skrivene hjem for å lese sammen med foreldre og foresatte, kontaktinformasjon til meg selv og veileder var vedlagt, og jeg repeterte innholdet den første observasjonsdagen.

### **3.6.2 Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade**

For å ivareta punktet om forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, var det viktig at informantene følte et eierskap til materialet som ble samlet inn. Det ble derfor tydelig presisert i informasjonsskrivet at deltakerne til enhver tid hadde tilgang til materialet, og at de ved hvilket som helst tidspunkt kunne trekke sitt samtykke til deltakelse. Selv etter at samtykkeskjemaet var signert og innlevert, brukte jeg første dag på å gjenta informasjonsskrivets innhold, og presisere at elevene på ethvert tidspunkt kunne trekke tilbake sitt samtykke. Videre var det særdeles viktig at datamaterialet ble behandlet konfidensielt, og at de som deltok i studien ikke kunne identifiseres ut fra materialet. Intervjuet med læreren ble tatt opp på lydopptaker kjøpt inn for dette formålet. Lydfilen har i etterkant vært oppbevart på en passord-beskyttet minnepinne. Materialet fra feltsamtalene i klasserommet eksisterte kun i form av mine egne håndskrevne notater, og inneholdt ikke noen personidentifiserende opplysninger. For å bevare deltakernes anonymitet har jeg valgt å ikke nevne skolen ved navn eller læreren ved navn eller kjønn. Dette er heller ikke informasjon som er relevant for studiens utfall. Elevene omtales heller ikke etter navn, kjønn eller språklig bakgrunn.

Sist aspekt er forskerens ansvar for å unngå skade. Jeg har forsøkt å forstå praksisfeltet med en forankring i teoretiske beskrivelser av skriving for andrespråkselever. Det er lett å sammenligne teori og forskning på flerspråklighet opp mot hvordan det gjøres i skolen, og dermed se etter feil og mangler. Det har vært viktig for meg å vise en ydmykhet og respekt ovenfor skolen og informantene mine, og den jobben de og elevene gjør. Jeg har forståelse for at lærerne ikke alltid er oppdatert på den nyeste forskningen. For alt det jeg vet er det ikke sikkert at den nyeste teorien er bedre enn den læreren baserer sin praksis på, og det kan være

skiller mellom teori og praktisk gjennomføring. Som nevnt tidligere ønsket jeg ikke å gjøre en studie for å vurdere god eller dårlig praksis. Denne kasstudien er avgrenset til ett klasserom i en begrenset tidsperiode, og den er først og fremst beskrivende.

### **3.7 Reliabilitet og validitet**

Når en skal vurdere metodevalg og en studies kvalitet, brukes ofte begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Kvale og Brinkmann (2009) bruker de tradisjonelle og dagligdagse begrepene pålitelighet og gyldighet (Kvale og Brinkmann, 2009:249). Jeg vil i det følgende definere begrepene opp mot metodelære, og vurdere egen studie ut fra disse kriteriene for forskningskvalitet. Disse momentene er viktige å være klar over på forhånd av en studie, slik at en reflekterer over deres betydning, og hvordan en i størst mulig grad kan unngå at de påvirker studiens utfall.

#### **3.7.1 Reliabilitet**

*Reliabilitet* brukes ofte for å beskrive en forsknings konsistens og troverdighet. Når en vurderer en studies reliabilitet, omhandler dette ofte spørsmålet om studiens resultat kunne ha blitt reproduisert av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009:250). Metodevalg innenfor kvalitativ forskning åpner for diskusjoner rundt spørsmålet om reliabilitet, og i hvor stor grad forskningens funn og analyse avhenger av den eller de som gjennomfører studien. Ser en for eksempel på det kvalitative forskningsintervjuet, må en alltid spørre seg om intervjuerens måte å stille spørsmål på, hvilke ord den enkelte velger å benytte seg av, og generelt den kjemien som oppstår mellom intervjuer og intervjuobjekt, påvirker utfallet av intervjuet (Ibid.). Dette var absolutt aktuelle momenter i egen studie. Den kontakten jeg oppnådde med læreren som stilte som deltaker, hadde mye å si for hvilken kvalitet intervjuet hadde, hvor godt samtalen fløt, og forståelsen oss to i mellom. Det er vanskelig å gjøre en egen vurdering av om mine ordvalg og spørsmålsstilling påvirket intervjuets utfall, men jeg hadde på forhånd gjort meg opp tanker rundt hvor viktig det var å uttrykke seg tydelig, ta meg god tid, og spørre oppfølgingsspørsmål når jeg var usikker på hva læreren mente.

Informasjonsinnsamlingen bestod også av observasjon og feltsamtaler. Jeg fikk komme inn i en klasses undervisning og observere både lærer og elever under et arbeid med et skriveløp. Det er vanskelig, om ikke umulig, å skulle tre inn i et klasserommiljø og forvente at din tilstedeværelse ikke påvirker hva som foregår der. Jeg beskrev tidligere at jeg hadde en rolle



som deltakende observatør i klasserommet, i den forstand at jeg var til stede i rommet og foretok feltsamtaler med elevene. Feltsamtalene ble gjennomført når elevene satt og arbeidet, og ikke når læreren underviste. Det er umulig å si med sikkerhet hvordan dette potensielt kan ha påvirket elevene, men jeg hadde fokus på å holde en lav profil, forsøke å holde feltsamtalene korte og konsise, og unngå å forstyrre de andre elevene jeg ikke samtalte med. Jeg snakket aldri med elevene i plenum, foruten første dag når jeg introduserte meg selv og studien.

På forhånd av observasjonsperioden ble det avtalt med læreren at observasjonen skulle finne sted samtidig som klassen begynte på et nytt skriveløp. Dette var for å få observert prosessen i sin helhet, fra starten av. På grunn av begrenset tid til feltarbeid, hadde jeg ikke noen tilvenningsprosess hvor elever og lærer ble vant til min tilstedeværelse i klasserommet. Læreren visste i grove trekk hva jeg ønsket å få ut av observasjonen, og dette kan ha medført at det observerte skriveløpet ble laget på bestilling, og at det ble gjort tilpasninger. Læreren var ikke informert på forhånd om at jeg primært ønsket å se etter tilstedeværelsen til de tre skrivepedagogiske retningene nevnt i denne oppgaven. Likevel kan en ikke utelukke at planleggingen av skriveløpet ble gjort annerledes enn hvis jeg ikke hadde vært til stede.

### **3.7.2 Validitet**

*Validitet*, eller gyldighet, kan forstås på ulike måter. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at i en samfunnsvitenskapelig forståelse, så handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009:250). Det påpekes videre at vurderinger rundt validitet ikke tilhører en spesifikk fase av forskningen, men er tilstede gjennom hele prosessen. Det vises til hvordan validering kan inndeles i syv stadier, som hver tar for seg ulike deler av forskningen. Stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering, og rapportering (Ibid.:253-254). Dette innebærer altså et kritisk blikk rundt egen arbeidsmetode, valg, og funn gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har under de respektive delkapitler reflektert rundt valg av både metode og analyse, og i sammenheng med vurdering av reliabilitet sett på utvalgte faktorer rundt intervju og observasjon. Jeg har under hele prosessen forsøkt å ha en kritisk refleksjon rundt de valgene jeg har tatt, og vurdert om andre valg og metoder er mer hensiktsmessige.

Når en har vurdert og reflektert rundt de ulike momentene i forskningsprosessen, og sett på potensielle feilkilder, gjenstår ofte spørsmålet om generaliserbarhet. Er funnene i studien generaliserbare? (Kvale og Brinkmann, 2009:264-265). Et viktig moment å diskutere i den anledning, er det faktum at jeg kun observerte én klasse og et skriveløp, og kun intervjuet én lærer. Dette gjør det vanskelig å vurdere om hvorvidt mine funn representerer tendenser en kan gjenfinne i lignende settinger, eller om de skiller seg ut. Mine funn kan derimot gi opphav til drøftinger og faglige diskusjoner, samt fungere som en inspirasjon til videre, og kanskje mer utbredt forskning, på temaet.

## **4 Analyse**

Jeg vil i det følgende kapitlet gi en beskrivelse av skolen feltarbeidet foregikk ved, og det observerte skriveløpet. Jeg vil deretter presentere de funnene som ble gjort i løpet av observasjonen, feltsamtalene og intervjuet, og da inndelt etter de kategoriene som fremkom under analysen av materialet: Sjangerpedagogikk og skriverammer, prosessorientert skrivepedagogikk, transspråklig skrivepedagogikk, tilpasset opplæring, og avslutningsvis språklig identitet og selvstendighet. Disse fem kategoriene gjorde seg synlige som ledende tema i datamaterialet gjennom kodingsprosessen beskrevet i metodekapitlet. På forhånd hadde jeg noen kategorier jeg ville se etter i analysen, og da primært de tre skrivepedagogiske retningene, mens enkelte dukket opp i gjennomgangen av materialet. Dette gjelder spesielt kategorien språklig identitet og selvstendighet. For å poengtere mine funn har jeg inkludert sentrale sitater fra intervjuet med læreren og feltsamtalene med elevene.

### **4.1 Beskrivelse av skolen**

Skolen jeg observerte ved er en byskole i Nord-Norge. Det er en ungdomsskole med 8.-10. trinn. Det er opp til den aktuelle kommunen og fylkeskommunen å avgjøre om innføringstilbudet til minoritetsspråklige skal organiseres i egne grupper, klasser eller i egne skoler. Dette er lovhjemlet i opplæringsloven §2-8 (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Skolen jeg observerte ved hadde såkalte innføringsklasser, gjerne omtalt som IFK. Disse klassene utgjør et innføringstilbud til nyankomne, minoritetsspråklige elever. Skolen har også grunnleggende norsk-klasser for elever som er kommet lengre i norskopplæringen, men som fortsatt behøver særskilt norskundervisning. Tilstedeværelsen av disse tilbudene var avgjørende for at jeg valgte å kontakte nettopp denne skolen.

### **4.2 Beskrivelse av skriveløpet**

Prosessen med å innhente materialet til denne studien var tredelt, og bestod av observasjon, feltsamtaler og intervju. Jeg gjennomførte først en ukes observasjon i en grunnleggende norsk – klasse på 10. trinn. Jeg kom inn i klassen på en mandag, og fulgte alle deres norsktimer ut den uken. Totalt utgjorde dette 6 timer på 60 minutter hver. På forhånd var det planlagt med læreren i klassen at observasjonen skulle starte samtidig som klassen begynte på et nytt

skriveløp. Den første observasjonsdagen fikk elevene en skriveoppgave som tok utgangspunkt i dokumentarserien *Samenes tid*, en dokumentar de hadde sett i forkant og tatt notater fra underveis.

Formålet med skriveløpet var å produsere en fagtekst om samer på fem avsnitt, hvor to av avsnittene skulle utgjøre innledning og avslutning. De resterende tre avsnittene skulle ta utgangspunkt i tre hovedtema hentet fra dokumentaren. For å finne frem til disse tre, igangsatte læreren en felles samtale om filmen i klassen den første norskkøkten på mandag. Læreren var nøye på at alle måtte delta med innspill. Arbeidet resulterte i de tre temaene *historie, samarbeid og tegn på ny kultur*. Underveis i observasjonen av skriveløpet tok jeg feltnotater av observasjonene, og jeg foretok feltsamtaler med elevene. I etterkant av observasjonsperioden foretok jeg intervjuet med læreren. I løpet av denne analysen vil jeg nærmere beskrive hvordan elevene arbeidet med skriveoppgaven, og hvordan læreren strukturerte undervisningen. Jeg vil knytte mine funn opp mot relevant teori om skrivepedagogiske retninger, før disse gjennomgår en endelig drøfting i kapittel 5.

### **4.3 Sjangerpedagogikk og skriverammer**

Den første kategorien jeg ønsker å presentere er sjangerpedagogikk og skriverammer. Både gjennom observasjon og intervju kom det tydelig frem at læreren var opptatt av skriverammer, og jeg observerte flere eksempler på dette. I dette delkapitlet vil jeg gå inn på hvordan læreren brukte avsnitt som en sentral skriveramme, samt verktøy som tankekart og post it-artikler.

#### **4.3.1 Avsnitt**

I løpet av intervjuet med læreren snakket vi en del om bruken av avsnitt i skriveopplæringen. Det kom tydelig frem at arbeid med avsnitt utgjorde et viktig utgangspunkt: *«Jeg bruker det til alt, stort sett, med tanken om at den primære rammen er avsnittet.»* Også i det observerte skriveløpet utgjorde arbeid med avsnitt ett grunnleggende element. Læreren begrunnet arbeidet med at hvis elevene ikke klarte å skrive en hel tekst, så klarte de et avsnitt. Dette ble formulert på følgende vis:

*«Det er jo det vi jobber med veldig lenge, før vi går inn på disse større tekstene. Klarer du å skrive et avsnitt rimelig fornuftig og holde fokus lenge nok, og være villig*

*til å lete lenge nok etter informasjon til at du begynner å stille spørsmål ved det du kommuniserer, så har du mulighet for å bygge opp en helhetlig tekst, så avsnitt er grunnrammen, og den jobber vi mye med.»*

Årsaken til det grundige arbeidet med avsnitt var altså for å forberede elevene til å skrive lengre tekster. Tanken var at hvis elevene klarte å skrive hensiktsmessige og sammenhengende avsnitt, så kunne de mestre det å skrive lange tekster. I denne prosessen poengterte læreren at hen var nøye på at elevene måtte stå lenge nok i prosessen med å produsere hvert enkelt avsnitt, slik at alt av informasjon om avsnittets tema kom med. For å hjelpe elevene med å sortere relevant informasjon, ble det gjort et forarbeid med å kategorisere notatene til elevene, samt lage tankekart over de viktigste elementene. Dette går jeg nærmere inn på delkapittel 4.4.

Til skrivingen av avsnitt ble det lagt konkrete rammer rundt prosessen. I intervjuet fremkom det at disse var hentet fra *Nye kontekst*, læreboken i norskfaget på den aktuelle skolen. Rammene inkluderte at avsnittene skulle bestå av minimum 5 setninger. I tillegg arbeidet de utfra mer detaljerte rammer, som hvilke setninger avsnittet skal bestå av, og hvordan disse henger sammen med hverandre. Læreren oppmuntret til en oppbygging av avsnitt hvor avsnittet ble innledet av en temasetning, og så fulgt opp av kommentarsetninger. For å sørge for variasjon i teksten fortalte læreren at det først kan være greit å gi en påstand, en begrunnelse for denne, underbygge den med annen informasjon, før en avslutningsvis henviser til neste moment. Læreren mente at slike skriverammer utgjorde hensiktsmessige støtteverk rundt elevenes skriving, og kunne slik motivere dem til å ville skrive lengre tekster:

*«Og om man da har fått vann på mølla kan man fort klare å komme med en type motsvarende argument i neste avsnitt, og da er vi jo nesten i gang med en hel debattartikkel!»*

Datamaterialet inneholder altså flere funn som tydelig viser hvordan arbeid med oppbygging av avsnitt utgjør en helt sentral del av det observerte skriveløpet. Måten dette ble undervist på bærer trekk fra sjangerpedagogikken, slik den ble presentert i teorikapitlet. Selv om det ikke ble sagt eksplisitt, kan en kjenne igjen bruken av femavsnittsmetoden (Håland, 2016:113). Som jeg viste i teorikapitlet, kan bruken av sjangerpedagogikkens skriverammer skape en rettesnor å forholde seg til i skrivingen. Når man gjennomgår prosessen med å lære seg et nytt og fremmed språk, kan en tenke seg at slike rammer bidrar til at elevene ikke behøver å tenke

så mye på det skrive-tekniske i prosessen, men heller kan fokusere på språkbruken. Læreren kommuniserte åpent om dette i intervjuet og var tydelig på at det var en bevisst strategi.

### 4.3.2 Andre eksempler på skriverammer

Etter å ha fastsatt tekstens tre hovedtema, fikk elevene i oppgave å skrive en såkalt post it-artikkel om hvert enkelt tema. Dette er små tekster som skal formuleres og skrives på de velkjente små, gule notislappene. Disse post it-artiklene utgjorde de første utkastene til det som senere skulle settes sammen til den endelige fagteksten. Elevene ble bedt om å fokusere på å skrive det de ønsket i hele setninger, og deretter i avsnitt. I intervjuet begrunnet læreren aktiviteten med at elevene ble utfordret til å være så presise som mulig i formuleringene sine, og i språket sitt, som følge av lappens størrelse:

*«Jeg synes jo de post it-lappene er litt sånn morsomme da, for det tvinger deg til å være litt kort. Du kan ikke skrive lange avhandlinger på den, og det er jo en trening i det å kunne hente ut essensen av informasjonen og få det på plass. (...) Hva var viktigst der? Få det ned på lappen din, også skriver du en post it-roman eller -artikkel, som tvinger deg inn i noen rammer, og som gjør at du må være kreativ, og som gjør at du må velge. Du må være presis, hvert fall prøve å være presis, og ikke bare kunne kopiere fra andre. Det er viktig.»*

Arbeidet med post it-artiklene har likhetstrekk med sjangerpedagogikkens grafiske skriverammer, eller boksskjema (Håland, 2016:112-113). I tillegg til å få trening i å være presise, mente læreren at elevene så på skriving av avsnitt som mer overkommelig ved hjelp av denne arbeidsmetoden. Post it-artiklene skapte en ren fysisk ramme for elevenes skriving, og en kan argumentere for både positive og negative effekter av dette. Den vanligste kritikken mot sjangerpedagogikken omhandler en for stor innsnevring av elevenes frihet i skrivingen. Dette krever at en kontinuerlig må vurdere om de rammene man legger til grunn for skriveprosessen fungerer hensiktsmessig, eller om de legger begrensninger. Læreren hadde et bevisst forhold til dette, og gjorde nødvendige justeringer ved behov. Dette kan vi se eksempler på i kapittel 4.6.

Under arbeidet med post it-artiklene lagde læreren en plakat som fungerte som et tankekart. I midten på arket stod det *Samenes tid*, og utenfor de tre hovedtemaene: Historie, samarbeid, og tegn på ny kultur. Det gikk grener ut fra tittelen og til de tre hovedtemaene, og på disse ble det festet tilhørende post it-lapper. Dette skapte en fin visuell oversikt over oppgavens innhold,

og de ulike elementene. Tankekart er et velbrukt hjelpemiddel i skriveprosesser, og er her et nytt eksempel på en sjangerorientert skrivepedagogikk i skriveløpet. Læreren reflekterte i intervjuet om hvordan tankekart bidro til å skape oversikt over fagstoffet, noe som gjør det enklere å strukturere skrivingen. Det ble og påpekt fordeler med å bruke post-it-lapper fremfor å skrive direkte inn på arket, da lappene var mobile og kunne flyttes rundt på. Dette gjorde at lapper som kunne knyttes til to tema samtidig, kunne flyttes mellom grenene. Underveis i denne prosessen spurte læreren elevene om de syntes det var vanskelig å planlegge en tekst, og fikk noen nikk og lave «ja» til svar. «Det er det vi øver på nå» svarte læreren.

Observasjonen viste enkelte funn av eksplisitt sjangerundervisning. Deriblant når læreren instruerte elevene i setningsoppbyggingen til et avsnitt. Et annet eksempel jeg observerte, var når læreren på et tidspunkt uttalte «Du er ikke interessant i en fagtekst.» Med utsagnet ønsket læreren å illustrere hvordan innhold, tema, og fakta står sentralt i en fagtekst, og ikke personlige meninger. Dette er et essensielt skille mellom fagteksten, og sjangrer som tar for seg mer kreativ skriving.

## **4.4 Proessorientert skrivepedagogikk**

Den neste kategorien med funn jeg ønsker å presentere omhandler proessorientert skrivepedagogikk. På direkte spørsmål i intervjuet om hvordan læreren vektla produkt og prosess mot hverandre i et skriveløp, kom følgende klart og tydelig fram: «Prosess er alt, produkt er ingenting.» Jeg vil i det følgende se på ulike funn i undervisningen som samsvarer med elementer tilhørende prosesskriving; førskriving, skrivemapper, og utkast og respons.

### **4.4.1 Førskriving**

Som beskrevet i teorikapitlet, handler førskriving om det arbeidet elevene gjør før de kommer i gang med selve skriveprosessen. Formålet med skrivingen og relevant innhold kartlegges, samt hvilken form eller hvilke skrivehandlinger de kan benytte (Håland, 2015:195-196). I løpet av denne prosessen kan en benytte ulike skriverammer som verktøy, for eksempel tankekart og ulike boksskjema. I dette delkapitlet vil jeg se på førskriving som et helhetlig fenomen, mens jeg i delkapittel 4.3 så nærmere på bruken av aktivitetene denne prosessen bestod av.

I forkant av min observasjonsperiode hadde elevene som nevnt over, sett dokumentaren *Samenes tid*, og tatt notater underveis. Slik fikk de samlet inn masse informasjon de kunne benytte i fagteksten. Deretter gikk elevene og læreren sammen gjennom notatene, som igjen ledet til prosessen med å velge ut tekstens tre hovedtema. I forbindelse med dette fikk noen elever i oppgave å skrive stikkord på tavla utfra hva som ble sagt og foreslått. Læreren forklarte i intervjuet at aktiviteten skulle bidra til at elevene fikk sortert tankene sine, både visuelt og auditivt. Læreren anså det som viktig at elevene evnet til å formulere seg presist, og da velge ut relevant informasjon å skrive om. Dette for å unngå og produsere masse tekst uten substans eller sammenheng. Denne prosessen er etter min mening ett godt eksempel på førskriving, ved at elevene klargjør seg til skriveprosessen ved å kartlegge potensielt innhold, og deretter sortere dette. Arbeidet virket å skape et godt grunnlag for elevene, og var et tydelig grep fra lærerens side.

På et tidlig tidspunkt i observasjonsperioden, like etter at elevene var gått i gang med å formulere elementer til teksten, spurte en av elevene «*hvordan vet jeg at det er grammatisk korrekt?*» Til dette svarte læreren at elevene ikke skulle bekymre seg for grammatikken så tidlig, det viktigste var at de fikk ned de gode ideene sine. Rettskrivingen kunne de arbeide med senere. Jeg bet meg merke i denne utvekslingen, da jeg syntes det var et godt eksempel på tankegangen i prosessorientert skriving. I førskrivingen og skrivingen av første utkast, har rettskriving og grammatikk en underordnet rolle, og fokus på dette flyttes heller mot slutten av skriveprosessen (Håland, 2016:196). Eksemplet illustrerer hvordan læreren la opp til en stegvis bearbeiding av teksten, og viste med dette hvordan ulike aspekter ved skriveprosessen vektlegges ulikt på forskjellige tidspunkt i prosessen.

Senere i prosessen, når tidspunktet for innlevering nærmet seg, ønsket enkelte av elevene seg mer tid til å arbeide med teksten. Denne observasjonen tok jeg videre til intervjuet med læreren. Læreren forklarte meg at dette var fordi elevene ikke hadde opparbeidet seg eierskap til teksten på den korte tiden, og ville derfor arbeide mer med den før de var klare til å få tilbakemelding. I intervjuet fortalte læreren at hen hadde respondert med at teksten ikke behøvde å være helt ferdig; de skulle jo arbeide med den senere. Dette underbygger på nytt fokuset på prosess i skrivingen, og hvordan en gradvis bearbeider en tekst basert på tilbakemeldinger underveis, fremfor å søke etter å levere inn et helt komplett ferdig produkt. Dette ser jeg nærmere på i neste delkapittel om skrivemapper.



#### 4.4.2 Skrivemapper

Skrivemapper er et verktøy assosiert med prosessorientert skriving. I forbindelse med eksemplet fra forrige delkapittel, kom det i intervjuet frem at dette var et hjelpemiddel læreren benyttet seg av. Læreren forklarte hvordan elevenes tekster ble samlet i enten fysiske eller digitale mapper, med den hensikt at de på et senere tidspunkt kunne hentes frem. På denne måten ble tekster sjeldent bare et ferdig produkt elevene aldri så igjen. Det var alltid planen å komme tilbake til en tekst på et senere tidspunkt. Mot slutten av et skriveløp ble gjerne tekstene lagt bort i mappene. Deretter går de i gang med andre skriveprosjekter, før teksten på nytt hentes frem for å bearbeides med nye momenter elevene har lært seg. Læreren oppsummerte arbeidet slik:

*«Så jobber vi fram et produkt til vi tenker at dette er godt nok for nå, nå har vi fått jobbet lenge nok med dette. Jeg kan pese dem periodevis ganske heftig på en skriveprosess. Og så setter vi oss ned når vi har kommet i land med det, så ser vi hva er det vi har fått til her, og så kan vi gå og se til andre tekster for eksempel. Se hvordan lå det an her, så kan vi se at det har skjedd noe. Og det er jeg litt opptatt av, at de skal kunne se en egen utvikling. Fordi det å jobbe med språk er veldig sånn utakknemlig; du skjønner ikke selv hva du er i stand til, altså hvordan du utvikler deg.»*

Denne tilnærmingen til tekstbearbeiding illustrerer hvordan prosessen heves til å ikke bare omhandle en enkelt tekst, men den helhetlige prosessen eleven gjennomgår fra tekst til tekst. Ved å arbeide på denne måten, setter læreren fokus på den utviklingen elevene har, og sørger for at de arbeider med utfordrende områder i skrivingen over tid. Dersom eleven i forrige skriveprosess hadde hatt vansker på et spesifikt område, kunne eleven i det neste skriveløpet gå tilbake og sammenligne nåværende og tidligere skriveprosjekter for å se om det var framgang.

#### 4.4.3 Utkast og respons

Et viktig element i skriveprosessen er produksjonen av utkast. En skriver midlertidige tekster som ledd på veien mot et ferdig produkt. Utkastene kan så motta respons, fra enten lærer eller medelever, før teksten revideres basert på denne (Håland, 2016:196-197). Post it-artiklene jeg tok for meg i delkapittel 4.4.2 utgjorde de første utkastene i denne skriveprosessen. Som nevnt tidligere ble lappene hengt opp på tankekartet i klasserommet, slik at de var tilgjengelige for både lærer og medelever. Elevene og læreren fikk da gitt respons på

avsnittene, som elevene kunne ta med seg i det videre arbeidet med teksten. Eksemplet viser etter min mening en noe utypisk, men også kreativ, måte å arbeide med respons på. Jeg drøftet i kapittel 2.2 hvordan elevstyrt respons kan ha en dobbel gevinst, ved at mottakeren lærer av responsen den får, samtidig som at den som gir respons lærer og reflekterer over eget arbeid. Elevene blir slik ressurspersoner for hverandre, og de kan dra nytte av hverandres erfaringer og kompetanse. I skriveløpet jeg observerte inntok læreren en rolle som koordinator av denne prosessen, blant annet ved å stille spørsmål som ledet til refleksjon rundt tekstene. En slik organisering bidro til at man fikk det doble utbyttet fra en elevstyrt respons, samtidig som læreren holdt et overordnet blick på prosessen, og sørget for progresjon.

Mot slutten av observasjonsperioden observerte jeg et annet eksempel som omhandlet det å gi respons. Når det gjenstod 15 minutter av timen, fikk elevene i oppgave å gi respons på hverandres tekster. Ettersom elevene ikke fikk organisert seg raskt nok til å gjøre responsarbeidet ordentlig, utvidet læreren oppgaven til påfølgende mandag. Som nevnt i kapittel 2.2, kan en stille kritiske spørsmål til prosesskriving som går på nettopp dette med tidsbruk. Ettersom metoden er tidskrevende, kan det bli uro i klassen, og en kan risikere at elevene blir lei egne tekster (Hertzberg & Dysthe, 2012:61). Observasjonen i mitt datamateriale kan illustrere noe av dette, og viser hvert fall hvor viktig det er med planlegging på forhånd, og kanskje spesielt når man skal sette i gang elevstyrte responsgrupper.

## **4.5 Transspråklig skrivepedagogikk**

Transspråking er, som jeg viser i teorikapitlet, en skrivepedagogisk praksis hvor den flerspråklige eleven benytter seg av alle sine språkressurser i produksjonen av et skriveprodukt. Jeg vil i det følgende presentere funn som omhandler begrepet tenkespråk og hvordan elevene brukte oversettelser fra andre språkressurser som redskap i skriveløpet. Feltsamtaler utgjorde en av tre metoder å samle inn informasjon på. Disse små samtalene var essensielle for at jeg skulle få innblikk i de kognitive prosessene hos elevene. Spesielt når det gjaldt transspråking var disse samtalene viktige, da mye av det som kjennetegner transspråklige prosesser ikke nødvendigvis er synlig gjennom kun observasjon.

### 4.5.1 Tenkespråk

Med begrepet tenkespråk refererer jeg simpelthen til hvilket språk individet tenker på. For flerspråklige kan språket en tenker på, skille seg fra språket en uttrykker seg på muntlig og skriftlig. Flere konkrete eksempler fra litteraturen i kapittel 2.4 underbygger dette. Under observasjonen snakket jeg med to elever som satt og arbeidet med tekstene sine. Den ene eleven var vurdert som å ha kommet langt i norskopplæringen. Etter å ha snakket litt om skrivningen og hvordan dette gikk, spurte jeg eleven hvilket språk hen tenkte på når den skulle skrive en fagtekst på norsk. I dette skriveløpet anga eleven at den tenkte på norsk, noe som ble begrunnet med et grundig forarbeid, og at film og notater var på norsk. Det fantes derimot andre tilfeller hvor eleven tenkte på morsmålet, selv om teksten skulle skrives på norsk. Det var tekstens tema som avgjorde dette. Skulle hen for eksempel skrive om krig og konflikter, tema eleven hadde erfaring med fra hjemlandet, så var morsmålet mest nærliggende. Jeg spurte det samme spørsmålet til den andre eleven. Denne eleven fortalte at hen tenkte på morsmålet når hen arbeidet med dette skriveløpet. Dette ble begrunnet med at det var enklest å først utforme setninger på morsmålet i hodet, for så å oversette dem til norsk på papiret.

Begge elevene jeg snakket med brukte altså morsmålet som sitt tenkespråk. Det er interessant å se hvordan den ene eleven veksler mellom norsk og morsmål avhengig av tema. Tema som helt klart tilhører en norsk kontekst, slik som samisk historie, medfører tenking på norsk, mens tema nært hjemlandet medfører tenking på morsmålet. Dette bærer sentrale likhetstrekk med eksemplet om Nassir og Saynab fra kapittel 2.4.1, men også transspråk som et overordnet fenomen. Elevene viser en evne til å veksle mellom sine språklige ressurser, og gjør dette etter hva som er hensiktsmessig for den gitte situasjonen.

### 4.5.2 Oversettelse

Gjennom skriveløpet var det ikke tillatt å benytte *Google Translate* til oversetting. Dette er et gratis oversettelsesverktøy på Internett hvor man kan skrive inn hele setninger eller tekstutdrag. Ordbok og lignende hjelpemidler var derimot tillatt. Årsaken til dette var et ønske som selvstendighet; læreren ønsket at de skulle stå i skriveprosessen på egen hånd, og forsøke å jobbe frem et produkt med de ressursene de hadde. Læreren mente nemlig at elevene kunne mye enn de selv trodde, og ønsket at de skulle «*bruke det språket de har til å forme setninger.*» Slik jeg observerte, og slik jeg tolket utsagnet, mente læreren at elevene skulle bruke det de hadde av norskkunnskaper til å formulere setninger selv. Ved å begrense bruken av eksterne hjelpemidler, ble elevene tvunget til å utfordre eksisterende kunnskap, og måtte i

større grad prøve seg frem på egen hånd. Men, utsagnet «*bruke det språket de har*», kan og tolkes i den retning at de og kunne benytte seg av andre eksisterende språkressurser. Dette ble derimot ikke eksplisitt presisert av læreren.

I forrige delkapittel skrev jeg om elevene som tenkte på morsmålet, før tankene ble oversatt til norsk i skriftlig form. Eleven fortalte også at vanligvis ble setningene skrevet for hånd på morsmålet, før de så ble oversatt til norsk og skrevet inn på datamaskinen. Dette er et klart eksempel på transspråklig skrivepraksis; eleven benytter seg av sine språkkunnskaper fra morsmålet, som et ledd i å produsere et produkt på norsk. Eksemplet er og svært lik den praksisen Dewilde presenterer oss for i studien av Khushi (Dewilde, 2016:37). Eleven selv hadde et bevisst forhold til praksisen, og begrunnet skrivestrategien med at det gjorde det enklere for hen å få ned tankene sine. Denne typen skrivepraksiser ble det ikke eksplisitt oppmuntret til fra lærerens side, men det ble heller ikke lagt begrensninger for dette.

En interessant observasjon jeg gjorde, var at elevene på et tidspunkt fikk beskjed om å kommunisere på norsk med hverandre og med læreren. I forkant observerte jeg flere ganger hvordan elever som kom fra ulike land, kommuniserte på engelsk med hverandre. I et annet tilfelle skulle en elev snakke om noe som hadde hendt hjemme. Eleven begynte å fortelle på engelsk til klassen, men fikk beskjed av læreren om at hen klarte å fortelle på norsk. Eleven gikk da over til å bruke norsk, og hen fikk underveis hjelp fra sine medelever som supplerte med norske ord eleven selv ikke kom på. Det var veldig fint å se hvordan elevene hjalp hverandre, og hvordan eleven som fortalte, opplevde mestring av å fortelle alt på norsk. Det å be elevene kun snakke norsk med hverandre, er en problemstilling jeg har tenkt på både i forkant og etterkant av observasjonen. Jeg synes det er interessant, sett i lys av at elevene har flere språkressurser å spille på. I drøftingen om dette er hensiktsmessig eller ikke, kan en argumentere for begge sider. I dette konkrete eksemplet, opplevde eleven mestring ved å komme seg gjennom fortellingen med bruk av norsk alene. I motsatt ende kan en slik praksis medføre at enkelte elever blir tause i klasserommet. Jeg opplevde klassen jeg observerte i som både deltakende og lærevillige. Sett i ettertid, kunne jeg derimot tenkt meg og spurt elevene konkret om hva de følte rundt en slik praksis.

## 4.6 Språklig selvstendighet og identitet

Funn i observasjonen og utsagn i intervjuet som omhandlet elevenes selvstendighet og identitet var gjentakende i materialet. Språklig selvstendighet og identitet fremkom som viktige verdier for læreren under intervjuet, og dette kom frem på flere ulike måter som illustreres her. Som illustrert i teorikapitlet, og da spesielt i kapittel 2.4.1, viser forskning nære relasjoner mellom transspråking og tema som omhandler identitet. Også de funnene jeg trekker frem her, har en relasjon til transspråklige skrivepraksiser.

### 4.6.1 Språklig selvstendighet

Når det gjelder språklig selvstendighet, har jeg tidligere skrevet om hvordan læreren uttrykte i intervjuet et ønske om at elevene skulle være trygge nok til å prøve seg frem på norsk, selv om de ikke mestrer språket fullstendig. I delkapittel 4.5.2 skrev jeg at elevene ikke fikk benytte *Google Translate* og lignende hjelpemidler. Læreren ønsket med dette å utfordre elevene til å bruke de norskkressursene de hadde, samt bidra til at elevene utviklet en egen trygghet i bruken av språket de lærte. Disse momentene ble forklart slik:

*«Det å se at jeg kan faktisk klare meg uten Google Translate, så bort fra det å tenke at du må være assistert hele tiden, blås i det da. Skriv det du er ute etter å få fram, så kan vi ta det derfra, og jobbe med det. Du har egentlig redskapene for å hente det fram selv. Og bruke tiden, ta god nok tid til at de ser at du sitter egentlig på kunnskapen selv, du må bare få den aktivert litt mer. Det får de ikke gjort så lenge de ender opp med å bruke Google Translate hver gang, eller gå å finne ferdige formuleringer på nettet eller i boka, som de kopierer. Det er jo fint, da har de funnet det som er der, og de har forstått det som står der, men tilliten til at man selv kan produsere, den flytter jo ikke på seg. Så det var jo noe av det jeg var ute etter å utfordre dem på.»*

Funn i observasjonen reflekterte også disse meningene, og ett eksempel, er at læreren ønsket at elevene snakket norsk med hverandre i undervisningen. På den måten utfordret læreren elevene til å praktisere norsk muntlig. Denne holdningen til bruk av hjelpemidler skiller seg fra eksempler i forskningen jeg refererte til i kapittel 2.4.1 Både Nassir og Khushi brukte i sin skriving formuleringer og utdrag fra andre kilder (Dewilde, 2016:35, Jølbo, 2016:15). Khushi hentet for eksempel utdrag fra Bollywood-filmer, som hun så plasserte i diktene sine. Dewilde betegner dette som en rekontekstualisering av tekst (Dewilde, 2016:35). Konseptet er interessant, og spørsmål om plagiering kommer naturligvis frem. Læreren jeg intervjuet,

mente at en slik kopiering av formuleringer og utdrag, ikke bidro til utvikling hos eleven. Likevel anerkjenner læreren at en slik praksis innebærer at eleven har forstått teksten de henter utdragene fra, og konteksten til innholdet, men at dette likevel ikke bidrar til at de blir selvstendige skrivere.

Å tørre og feile var et viktig poeng for læreren. «*Du kan ikke lære et språk uten å gjøre feil*» ble det sagt tydelig i intervjuet. Dette var et viktig poeng for læreren å overføre til elevene også. Skulle elevene adaptere denne holdningen, var det dermed viktig å skape et miljø i klasserommet som ble oppfattet som trygt, og som et sted hvor en kunne teste ut hva en har lært. Læreren sa følgende om dette:

*«(...) Det er helt umulig å få til noe som helst, du får ingen utvikling språklig hvis du ikke tillater deg selv å prøve nye ord og nye uttrykk, og tryne på nesen og si ting helt over stokk og stein. Det er du helt avhengig av for å få lært noe nytt. Så det å klare og lage et rom hvor det er greit å si ting, greit å uttale feil, greit å si feil ord, greit å sette sammen på forskjellig vis, er helt vesentlig. Og det å skaffe aksept for at det gjør ingenting. Hvis ikke blir de hemmet; du klarer ikke å få sagt noen ting, tørr ikke å uttrykke deg på noe vis, hverken skriftlig eller muntlig.»*

I sammenheng med dette ble det presisert at en måtte balansere mellom det å skyve elevene ut av komfortsonen deres, men samtidig ikke gjøre de ukomfortable. Læreren trakk frem at dette er arbeid som krever tid og relasjonsbygging mellom elevene og læreren. Ser en på eksemplet om eleven som fikk beskjed om å fortelle historien sin på norsk foran klassen i delkapittel 4.5.2, så hadde nok ikke dette vært en positiv opplevelse for eleven, om den ikke opplevde en trygghet i klasserommet.

#### **4.6.2 Språklig identitet**

Læreren hadde en veldig forståelse for hvordan språket utgjør en stor del av vår identitet, og hvordan det å ikke mestre majoritetsspråket i landet hvor du oppholder deg kan bidra til at en føler seg utenfor. Dette uttrykkes fint i følgende utsagn:

*«Vi er så språklig avhengige for å kunne definere oss selv, så plutselig sitter du på den arenaen du skal definere deg innenfor og har et språk du ikke mester. Kjempe frustrerende! Det er jo helt grusomt, og det er jo en sånn ensomhet i det som er helt, som innimellom kan være helt bunnløs. Slik får de og et litt sånn tett fellesskap seg i mellom, tross av at de er veldig forskjellige.»*

Læreren trekker her frem hvordan følelsen av å være utenfor, også gir en følelse av samhold for de dette gjelder for. De har alle til felles at de ikke mestrer norsk fullgodt, og kan alle kjenne seg igjen i de problemstillingene dette skaper. Når vi snakket om dette temaet, trakk læreren frem egne personlige erfaringer med å være fremmed for majoritetsspråket, og hvordan dette bidro til å gi økt forståelse for elevens situasjon.

## 4.7 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring skal utgjøre hjørnesteinen i enhver undervisningssammenheng ideelt sett. Alle elever har rett på tilpasset undervisning. Gjennom skriveløpet jeg observerte så jeg flere eksempler på hvordan læreren tilpasset undervisningen og oppgavene til elevene.

I intervjuet forklarte læreren sine tanker bak det grundige forarbeidet klassen måtte gjennom før de gikk i gang med selve skrivingen. Tanken bak var å danne et best mulig grunnlag før skrivingen, slik at alle elevene fikk et godt utgangspunkt. Læreren forklarte dette på følgende måte:

*«Grunnen til at jeg valgte å gjøre det så grundig på dette her er jo fordi nivået i gruppen er så sprikende, sånn at det skulle være mat nok for dem som egentlig er veldig langt framme, og som er veldig godt akademisk trent, samtidig som det er muligheter for å kunne hente inn og kjøre ned på et nivå som ikke ble for overveldende for dem som er mye mindre akademisk trent og har mindre ordforråd.»*

Formålet med det grundige forarbeidet var altså å balansere det som ble omtalt som et sprikende nivå i klassen, både med henhold til akademisk kunnskap og norskkunnskaper. Hadde skriveløpet kun omfattet de sterkeste elevene, så hadde ikke forarbeidet behøvd å være så omfattende i følge læreren. I arbeid med minoritetsspråklige elever må en ta hensyn til at de tilhører ulike nivå, både når det gjelder norskkunnskaper, men også deres akademiske bakgrunn generelt. Enkelte har erfaring med skolegang fra hjemlandet, og har derfor et akademisk grunnlag de kan overføre til skolegangen i Norge. Andre har lite skoleerfaring, og må samtidig som de skal lære seg et nytt språk, også tilegne seg en akademisk tankegang. I teorikapitlet omtalte jeg Engens tre strategier for tilpasset opplæring for flerspråklige elever (2007 i Palm, 2014:189). I strategien omtalt som kvantitativ differensiering, hvor elevene arbeider med det samme fagstoffet som sine norskspråklige medelever, men får færre eller

enkler oppgaver, påpeker Engen risikoen ved at en slik tilnærming ikke tar utgangspunkt i elevenes kognitive nivå (Ibid.). Elever med lang akademisk erfaring fra skolegangen i hjemlandet kan bli satt til å gjøre enkle oppgaver, som jo tar hensyn til et begrenset norsk ordforråd, men som likevel ikke stimulerer dem på et intellektuelt nivå. I en skriveprosess, så kan arbeidet med å samle inn og sortere materiale til teksten være utfordrende for de som ikke har stor erfaring med dette. Det forarbeidet læreren la opp til i dette skriveløpet, bidro etter mitt syn til å jevne ut eventuelle ulikheter blant elevene i denne prosessen.

Det er tidligere nevnt at læreren brukte avsnitt som skriveramme i skriveløpet. Teksten som skulle skrives skulle bestå av fem avsnitt totalt, som videre var bygget opp av fem setninger. For de elevene som ikke hadde så mye erfaring med å skrive på norsk, kunne læreren gjøre tilpasninger ved at disse for eksempel kun skulle skrive fire eller tre avsnitt. Eller at avsnittene skulle bestå av færre antall setninger. På den andre siden kunne de mer erfarne elevene skrive ett ekstra. Ved å justere antall avsnitt på denne måten fortalte læreren at undervisningen kunne tilpasses etter elevenes skrevenivå, uten at en behøvde å gi de ulike skriveoppgaver. Dette kom frem slik i intervjuet:

*«I stedet for å lage mange forskjellige småoppgaver, «du kan ta dette her du, for det er liksom nok for deg», som blir veldig stigmatiserende og som gjør at man jo havner i en, ja, da har du på en måte fått din hylle da. (...) Det er kjempetøft, man mister masse selvtillit, man mister mye samarbeid, og man mister mye av den bekreftelsen «vet du hva, du er god nok».»*

Når vi snakket om temaet tilpasset opplæring i intervjuet, kommuniserte læreren tydelig at hen var opptatt av at elevene ikke skulle føle seg satt i bokser. Læreren ønsket ikke å gi ulike oppgaver, men heller tilpasse den samme oppgaven, slik at alle arbeidet med det samme. Dette var spesielt for å unngå at de antatt svakeste elevene skulle miste selvtillit ved å få andre oppgaver enn de sterkere elevene.

## **4.8 Oppsummering**

Datamaterialet fra både intervju og observasjon viste en tydelig tilstedeværelse av sjangerpedagogikk og prosessorientert skrivepedagogikk. Metodene utgjorde sentrale deler av undervisningen i det observerte skriveløpet, og var bevisste grep fra læreren. Det ble ikke gitt eksplisitte instruksjoner om bruk av transspråklige skrivestrategier, til tider tvert i mot, men



observasjonen, og feltsamtalene spesielt, avslørte at elevene likevel benyttet seg av slike. Det ble tydelig kommunisert fra læreren et ønske om å skape et klasserom hvor elevene følte de kunne utfolde seg språklig, uten frykt for å feile. Læreren kommuniserte og en forståelse for hvordan det er å være utenfor den språklige majoriteten. Dette kom frem i hvordan læreren bygget miljøet i klassen. Det ble lagt opp et undervisningsopplegg som rommet muligheter for å gjøre tilpasninger til de enkelte elevenes nivå.

## 5 Drøfting

Jeg vil i dette i kapitlet drøfte de funnene presentert i analysen i lys av de teoretiske perspektivene presentert i teorikapitlet. Drøftingen tar sikte på å belyse og på best mulig måte besvare denne oppgavens problemstilling: *Hvilken skrivepedagogikk ligger til grunn for et skriveløp for elever med norsk som andrespråk?* Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven er ikke dette en problemstilling som lar seg besvare enkelt og entydig, men den gir opphav til interessante refleksjoner og drøftinger.

### 5.1 Skrivepedagogikker i praksis

Datamaterialet viser tydelige hvordan alle de skrivepedagogiske retningene er representert under det aktuelle skriveløpet jeg fulgte, men i varierende grad og form. Dette var forventet, ettersom det som skissert tidligere finnes styrker og svakheter ved samtlige av retningene. Ved å kombinere de ulike retningene i undervisningen kan de utfylle hverandre. Sjangerskolen oppstod på mange måter som en motreaksjon til prosesskrivingen. Til grunn lå en uenighet vedrørende vektleggingen av form i skrivingen. Som følge av denne kritikken, har prosesskrivingen innlemmet flere elementer fra sjangerskolen, deriblant eksplisitt sjangerundervisning (Helstad & Hertzberg, 2012:229). Dette illustrerer en gjensidig påvirkning mellom de ulike skrivepedagogiske retningene, og viser hvordan de ikke nødvendigvis er selvstendige og uavhengige av hverandre. Håland (2016) mener i sitt arbeid at prosesskrivingens elementer har blitt en så naturlig del av skriveløp i skolen, at en som lærer ikke nødvendigvis karakteriserer egen undervisning som aktiv bruk av prosessorientert skrivepedagogikk. Dette kan og tenkes å gjelde for bruken av sjangerorientert skrivepedagogikk. Læreren i denne studien viste et bevisst forhold til det å bruke elementer fra både sjangerpedagogikk og prosesskriving. Mer konkret brukte læreren førskriving, utkast og respons fra prosessorientert skrivepedagogikk, og ulike skriverammer (femavsnittsmetoden, tankekart, og avsnitt) som grunnleggende skriverammer fra sjangerpedagogikken. Når det gjelder transspråklig skrivepraksis derimot, oppmuntret ikke læreren eksplisitt til dette. Via observasjon og feltsamtaler med elevene kom det imidlertid frem eksempler på hvordan de bruker kunnskaper fra andre språk i skriveprosessen.

Kapittel 4.3 viser til flere funn som demonstrerer tilstedeværelsen av sjangerpedagogikk i det observerte skriveløpet. Datamaterialet viser at arbeidet med avsnitt var helt sentralt i

undervisningen, og at det var flere rammer rundt skrivningen, både i henhold til antall avsnitt i teksten, antall setninger i hvert avsnitt, og hvilke tema avsnittene skulle omhandle. Basert på egne observasjoner, virket rammene å bidra til å skape en grunnmur elevene kunne basere sin skriving på. Gjennom disse rammene fikk de konkrete forutsetninger å forholde seg til, noe som bidro til at de kunne rette fokuset mot å konstruere meningsbærende setninger om hva de ønsket å formidle. Den vanligste kritikken som rettes mot sjangerpedagogikken, er at rammene som legges rundt skrivningen blir for stramme. Dette kan medføre at elevene forhindres i å utvikle selvstendighet og kreativitet i egen skriving (Helstad & Hertzberg, 2012:231). Med bakgrunn i denne er det rimelig å drøfte om det i dette skriveløpet ble satt for mange rammer rundt skrivningen. Selv om jeg ikke observerte eller gjorde andre funn som skulle tilsi dette, er jeg likevel åpen for tanken for at det kan være tilfelle. Det er utvilsomt utfordrende å skulle formidle noe på et språk en ikke behersker fullstendig, noe som i seg selv kan sette begrensninger for skriving. Skriverammer kan være en måte å kompensere for et begrenset norsk ordforråd. Likevel kan også forhåndsbestemte rammer bidra til å legge ytterligere begrensninger på skrivningen, som på sikt kan tenkes å bremse utviklingen av eleven som skriver. Som diskutert tidligere i denne oppgaven vil den akademiske bakgrunnen til minoritetsspråklige elever kunne variere stort. Elever med en viss akademisk bakgrunn, og da gjerne erfaring med skriving på morsmålet, vil ha visse grunnleggende ferdigheter rundt skriving. Slike grunnleggende ferdigheter kan tenkes å være overførbare fra språk til språk. I den sammenheng vil jeg på nytt trekke frem isfjellmodellen til Cummins som ble presentert i oppgavens innledning. Isfjelllets topper representerer de ulike språkene et individ behersker, men toppene utgår derimot fra en felles, språklig og akademisk grunnmur (1984 i Monsen & Randen, 2017: 34-35).

Læreren kommuniserte tydelig i intervjuet at skriving er en prosess som må verdsettes høyere enn sluttproduktet den produserer. Det ble i det observerte skriveløpet fokusert en god del på skriveprosessens ulike faser, og det ble gjennomført et grundig forarbeid med organisering og strukturering av innhold, før selve skrivningen startet. I likhet med skriverammene virket dette å bidra til å gi elevene et godt utgangspunkt for skrivningen. Flere av stegene i skriveprosessen ble organisert på en slik måte at lærer og elever samarbeidet, for eksempel når de sammen gjennomgikk notatene elevene hadde tatt om dokumentaren. En slik tett veiledning fra lærerens side kan tenkes å øke sannsynligheten for at elevene etter hvert mestrer denne sorteringen og organiseringen av fagstoff på egen hånd. Læreren beskrives innenfor prosessorientert skrivepedagogikk som aktiv veiledende, og som en tilrettelegger av planlagte

skrivesekvenser (Dysthe & Hertzberg, 2016:13). Dette samsvarer delvis med inntrykket fra mitt datamateriale, for eksempel når læreren og elevene sammen utarbeidet tankekartet fra notatene og post it-artiklene deres. Likevel inntok læreren tidvis også en mer aktiv rolle som foreleser i undervisningen, da blant annet når hen foreleste om hvilke sjangertrekk som er aktuelle i en fagtekst. Dette illustrerer godt hvordan lærerens rolle defineres ulikt i lys av enten prosessorientert skrivepedagogikk og sjangerskolen. Helstad og Hertzberg angir at i arbeidet med faste tekstmønstre og sjangre, så forutsettes det en mer tydelig lærer og veileder (Helstad & Hertzberg, 2013: 228-229). Skriveprosessen som ble gjennomført, gikk grundig gjennom ulike trinn i prosesskrivingen. I tillegg til dette oppmuntret læreren elevene til å klare seg uten hjelpemidler som *Google Translate* og lignende. Dette ble begrunnet med et ønske om at elevene skulle utfordre det de allerede hadde av norskkunnskaper. I den anledning har jeg lyst til å trekke frem Rambølls rapport fra 2016, hvor det ble gjort en kartlegging av hva lærerne vektla mest i den særskilte språkopplæringen. Innen særskilt norskopplæring var økning av ordforråd vektlagt høyest med 63%. Skrivning var sist med 6% (Rambøll, 2016:69). Sett opp i mot egne observasjoner stemmer ikke dette overens. Læreren hadde i skriveløpet et fokus og en tilrettelegging av undervisningen som tok sikte på å utvikle elevenes skrivekompetanse, og motivere de til videre skrivearbeid.

Materialet fra observasjonen og feltsamtalene viser til flere eksempler på bruk av transspråklig skrivepraksis hos elevene. Det var spesielt feltsamtalene som gjorde at jeg fikk innblikk i disse skrivestrategiene hos elevene. Elevene dro blant annet nytte av sitt morsmål ved å skrive sine første utkast på morsmålet, før de oversatte teksten til norsk. Feltsamtalene med elevene viser også hvordan elevene vekslet mellom å tenke på morsmålet eller norsk, og hvordan konteksten til tankeinnholdet avgjorde dette. De kunne altså tenke om det faglige innholdet på ett språk, og deretter veksle til et annet språk i skrivingen. Velasco og Garcia (2014) angir at denne vekslingen mellom et tankespråk og et skrivespråk er en type transspråklig praksis som sammenfaller med mer tradisjonelle forventninger til hvordan flerspråklige benytter sine språkressurser (Velasco & Garcia, 2014:18). Eleven gjør et rent bytte mellom de to språkene den behersker. Gjennom feltsamtalene fremkom det at hensikten med skiftet var å få formidlet alle aspekter ved det eleven ville fortelle. Selv om eleven bytter mellom to språk, argumenterer Velasco og Garcia for at dette er et eksempel på transspråking, da eleven drar nytte av begge sine språklige ressurser innad i samme kontekst (Ibid.). Som nevnt ble ikke elevene aktivt oppmuntret til disse praksisene, men benyttet seg spontant og naturlig av dem. Dette underbygger påstander kjent fra for eksempel Canagarajahs (2011) og

Velasco og Garcias (2014) arbeid, om at transspråking er et naturlig forekommende fenomen hos det flerspråklige individet. Språkforskerne mener imidlertid samtidig at det i dette ligger et stort potensial, som kan brukes til å maksimere utbyttet av skriveundervisningen. Dette krever i så fall en aktiv tilrettelegging for bruk av transspråklige praksiser i klasserommet, noe som inkluderer at en som lærer åpner opp for bruken av andre språk enn norsk i undervisningen. I løpet av observasjonen ble elevene ved flere anledninger oppmuntret til å kommunisere på norsk med både lærer og medelever. Praksisen ble fra lærerens side begrunnet med et ønske om å utfordre elevene til å praktisere norsk. Både for å vise for dem selv hvor mye de faktisk kunne, og for å stimulere til videreutvikling av språkkunnskapene. Her oppstår det en balansegang mellom det å oppmuntre til aktiv bruk av norsk, med den hensikt å stimulere til utvikling av språk, og det å begrense elevens utfoldelse muntlig.

## **5.2 Transspråklighet i lys av prosessorientert skrivepedagogikk og sjangerpedagogikk**

Jeg ønsker i dette delkapitlet å drøfte transspråklighet i lys av de to andre skrivepedagogiske retningene, og blant annet drøfte hvordan disse kan la seg kombinere i undervisningen. Hverken prosessorientert skrivepedagogikk eller sjangerpedagogikk har et opphav eller et formål som spesifikt tar utgangspunkt i andrespråklæring. Likevel finnes det elementer fra begge skriveretningene som sammenfaller med teori bak transspråklige skrivepraksiser.

En kan enkelt argumentere for at transspråklig skrivepraksis har et prosessorientert fokus, i den forstand at fokuset rettes mot skriveprosessen fremfor sluttproduktet. Innenfor transspråking fokuserer en på hvordan elevene bruker sine samlede språkressurser underveis i skrivingen. Studerer man kun sluttproduktet fra en skriveprosess, kan det likevel være vanskelig å finne spor av transspråking. Dette samstemmer med egne erfaringer fra observasjonen; når jeg kun observerte elevene i skrivingen så jeg ikke klare tegn til transspråklige strategier, dette gjorde seg først tydelig når jeg snakket med dem gjennom feltsamtalene. Basert på dette har transspråking og prosessorientert skrivepedagogikk sentrale likhetstrekk. Begge skriveretninger verdsetter veien frem mot produktet, og mener erfaringene elevene gjør underveis i skrivingen er viktigere enn tilbakemeldingene som rettes mot sluttproduktet alene. Basert på dette kan en tenke seg at de to skriveretningene lar seg kombinere i undervisningen. Å først skulle skrive et utkast på morsmålet, for deretter å oversette det til norsk, kan anses som ytterligere ett ledd i skriveprosessen. Canagarajah

(2011) og Dewilde (2016) studerer i sine arbeid prosessene deres studieobjekter gjennomgår i skrivningen. De følger og analyserer de valgene studentene gjør. Dette peker i retning av at det er i selve skriveprosessen at essensen av transspråk ligger. Dewilde skriver om diktet til eleven Khushi følgende: «*Det som tilsynelatende er et dikt på norsk bærer med andre ord med seg spor av hindi*» (Dewilde, 2016:37). Dette refererer til hvordan det ikke nødvendigvis vil fremkomme at elevene har benyttet seg av andre språkressurser i skrivningen, om en ikke har vært tett på i selve prosessen.

Et annet likhetstrekk mellom prosessskrivningen og transspråk, tar for seg utvikling av identitet. Datamaterialet viser flere funn som ble kategorisert til å omhandle språklig identitet og selvstendighet. Deriblant uttrykte læreren i intervjuet stor forståelse for hvordan det er å være fremmed for majoritetsspråket, og arbeidet derfor aktivt med å skape et klasseromsmiljø hvor elevene følte seg trygge nok til å utfolde seg. Mye av den forskningen som omhandler transspråking trekker tydelige linjer til de samme temaene. Canagarajah (2011) skriver i sitt arbeid hvordan transspråklige skrivepraksiser er sentrale for ivaretagelse og utvikling av elevens identitet, og hvordan transspråk tar for seg skrivning i en sosial, så vel som akademisk setting. Den saudiarabiske eleven Buthainah som Canagarajah fulgte i sin studie, uttalte at mye av hennes transspråklige praksis skyldtes et ønske om egen identitet. Hun skrev ikke tekster for en god karakter, men for å bli hørt. Ved å få fremstilt hele, eller deler, av sitt språklige repertoar gjennom en skriveprosess, fikk hun muligheten til å presentere seg selv på et bredere nivå (Canagarajah, 2011:406-407). Dysthe og Hertzberg skriver at innen prosessskrivningen kan skrivning anses som et viktig ledd i elevens utvikling av identitet, og et viktig middel for både refleksjon og læring. Det er gjennom selve skriveprosessen, og de tilbakemeldingene som gis underveis, at elevene tar de nødvendige stegene for å utvikle seg som både skriver og individ (Dysthe & Hertzberg, 2012:13).

Sjangerpedagogikken karakteriseres av sine strenge rammer og oppskrifter, og tillater på den måten generelt lite spillerom for eleven. En kan derfor tenke seg at det er vanskeligere å kombinere sjangerpedagogisk og transspråklig skriveundervisning. Som nevnt tidligere har læreren en aktiv rolle innenfor sjangerpedagogikken; læreren foreleser og presenterer sjangertrekk, og bruker modelltekster underveis. Læreren setter rammer for skriveløp ved bruk av boksskjema og lignende hjelpemidler (Helstad & Hertzberg, 2013:228-229). Når det gjelder transspråking, vil jeg argumentere for at transspråklige skrivepraksiser på mange nivåer er elevstyrt. Forskning på området omtaler fenomenet som en naturlig forekommende

prosess hos den flerspråklige, og funnene i denne studien underbygger dette; elevene tok i bruk transspråklige strategier uten å ha blitt instruert til å gjøre dette. Sjangerskolen på sin side drives av hva læreren og læreplanene anser som viktig for elevene å lære og vite noe om. Dette som en motsetning til transspråklige skrivepraksiser, hvor eleven bruker eksisterende språkressurser med den hensikt å få formulert hva den ønsker. Oppsummert kan en si at de to skrivepedagogikkene drives av ulik motivasjon og formål.

### **5.3 Tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv**

Tilpasset opplæring omhandler det å tilrettelegge undervisningen ut fra de evner og forutsetninger eleven har. Dette gir alle elever muligheten til å delta i undervisningen på best mulig måte. I delkapittel 2.5 ble det presentert tre strategier for tilpasset opplæring i undervisningen av flerspråklige. Første strategi omtales som kvantitativ differensiering, og går ut på at den flerspråklige eleven deltar i den øvrige undervisningen, men mottar enten færre eller enklere oppgaver. Andre strategi er en andrespråkstilnærming, hvor man ikke tar for gitt at alt av skolens innhold er kjent for elevene. Tredje strategi er en tospråklig tilnærming, hvor elevens morsmål trekkes inn i undervisningen (Engen 2007 i Palm, 2014:189). Basert på funn fra observasjon og intervju, vil jeg argumentere for at strategi nummer to var gjeldende i undervisningen. I intervjuet kom det frem at læreren stilte seg kritisk til å gi elevene ulike oppgaver basert på deres nivå. Læreren mente at en slik kvantitativ strategi som også Engen (Ibid.) presenterer, vil kunne virke stigmatiserende for de elevene som får andre skriveoppgaver enn flertallet. Som et alternativ til dette, valgte læreren heller å gjøre tilpasninger innad i skriveoppgaven.

#### **5.3.1 Tilrettelegging for transspråklighet**

Temaene språklig identitet og selvstendighet gjorde seg gjeldende under analysen av datamaterialet. Det var et viktig mål for læreren å både ivareta og videreutvikle disse aspektene. Læreren var blant annet svært opptatt av å skape et miljø i klasserommet hvor elevene følte seg trygge til å prøve og feile, og anså dette som helt essensielt for at elevene skulle utvikle språklig selvstendighet. Disse holdningene hos læreren mener jeg bidro til at elevene følte det var rom for deres transspråklige praksiser også. Dette illustrerer i så fall hvordan det å skape en atmosfære i klasserommet hvor elevene føler det er trygt å prøve seg frem, kan tilrettelegge for transspråking, uten at en eksplisitt ber elevene benytte slike strategier i skrivingen. Både Canagarajah (2011) og Dewilde (2015) understreker viktigheten

av dette når det gjelder bruken av transspråking. I formålsdelen til norskfaget i LK06 kan vi lese at *det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse*. Videre påpekes det at gjennom opplæringen skal elevenes språklige trygghet og identitet styrkes, og deres språkforståelse utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Joke Dewilde argumenterer for at hvis skriveopplæringen skal klare å oppfylle sitt formål ovenfor flerspråklige elever, så må opplæringens dannelses- og ferdighetsdimensjoner styrkes. I den sammenheng trekker hun frem hvor viktig det er at klasserommet fungerer som en trygg arena, hvor elevene kan praktisere sosial samhandling og språk (Dewilde, 2015:124).

## 5.4 Avslutning

Denne studien har hatt som hensikt å belyse hvilke skrivepedagogiske retninger som tas i bruk i skriveundervisningen til elever med norsk som andrespråk. For å belyse dette spørsmålet har jeg gjennomført et feltarbeid i en enkelt klasse over en uke. Datamaterialet viser i hovedsak en kombinert bruk av ulike skrivepedagogikker. Fra lærerens side ble elementer fra prosessorientert skrivepedagogikk og fra sjangerpedagogikken benyttet bevisst og gjennomgående. Fra elevenes side ble det benyttet transspråklige skrivestrategier, uten eksplisitt oppmuntring til dette.

Det teoretiske grunnlaget bak sjangerpedagogikken og prosesskrivingen tar ikke for seg skriveopplæring av flerspråklige spesifikt. Som nevnt innledningsvis i denne avhandlingen forventes problemstillinger som omhandler undervisning for flerspråklige å få en økende relevans. Dette kan på sikt medføre at det skapes rom for integrering av et hensyn rettet mot opplæringen av flerspråklige. Litteraturen viser hvordan den prosessorienterte skrivepedagogikken over tid innlemmet elementer fra sjangerskolen for å møte kritikken rettet mot seg. Derfor er det ikke utenkelig at en over tid vil kunne se at både den prosessorienterte skrivepedagogikken og sjangerpedagogikken tar til seg elementer som eksplisitt omhandler skriveopplæring av flerspråklige elever.

Transspråklighet som fenomen anses enda som et relativt nytt begrep og har ikke en integrert posisjon i den norske skolen. Det er dermed ikke overraskende at observasjonen ikke viste eksempler på eksplisitt instruks om bruk av transspråklige skrivestrategier. En kan nok tenke seg at det for mange lærere fremstår som uvant, og kanskje til og med lite hensiktsmessig, å aktivt skulle benytte andre språk i norskopplæringen og skriveundervisningen. Det vil for fremtiden være interessant å se hvilken eventuell rolle transspråking kan spille i det norske



skolevesenet. Vil det for eksempel komme til et punkt hvor det er akseptert å konstruere skriveprosjekter hvor det benyttes flere språk?

Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt, og tidvis utfordrende. Før arbeidet begynte hadde jeg en viss forkunnskap om de ulike skrivepedagogiske retningene som denne oppgaven tar for seg, og små mengder erfaring med undervisning av flerspråklige elever. Det teoretiske grunnlaget ble følgelig styrket under innhenting av relevant faglitteratur til oppgaven. Under observasjonsperioden fikk jeg imidlertid en tydeligere forståelse for hvordan disse undervisningsstrategiene forekommer og fungerer i praksis, i tillegg til at jeg fikk et verdifullt innblikk i kompleksiteten til disse undervisningssituasjonene. I litteraturinnsamlingen fokuserte jeg på transspråking som utvalgt strategi for andrespråklæring. I observasjonen fikk jeg imidlertid erfare andre måter å organisere andrespråklæring, noe som har medført verdifulle refleksjoner rundt temaet.

## Referanseliste

- Adler, P.A & Adler, P. (1994). Observational Techniques. I N. K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, s 377-392. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc
- Adler, P.A & Adler, P. (1998). Observational Techniques. I N. K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, s. 79-109. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc
- Canagarajah, S. (2011). *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging*. I: *The Modern Language Journal Vol.95(3)*, (s.401-417).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas, Pro-Ed. I: Monsen, M. & Randen, G., T., (2017), *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015): *Samtykke*.  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke> (22.10.19).
- Dewilde, J. (2015). «No problem, janem?»: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I: Golden, A. & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk – vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s.109-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt.» *Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver*. (s.46-62). Oslo: Skandinaviske Sprogstudier.
- Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning. (03.01.2019). Oria søketjeneste. Hentet fra: <https://www.unit.no/tjenester/oria-soketjeneste> (04.10.2019).
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I: Kverndokken, K., (2014), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskeping*. (s.13-35). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Engen, T., O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv - Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I: *Kompetanse for tilpasset opplæring – Artikkelsamling*. (s. 69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Freedmann, A. (1993). *Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new*

genres. I *Research in the Teaching of English*, 27 (3), s.222-251)

Halvorsen, K. (2014). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I: Skjelbred, D. & Veum, A. (2013), *Literacy i læringskontekster*. (s.225-248). (1. utgave, 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag? I: Matre, S. Sjøhelle, D., K., Solheim, R. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.59-71). Oslo: Universitetsforlaget.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

Jølbo, I. D. (2016): *Intertextual and Appraisal Resources in the Construction of Voice in Novice Second Language Writing*. I Jølbo, I. D: Identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving. En undersøkelse av skrivning som meningsskaping blant elever med somalisk bakgrunn i norskfaget i grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave, 1. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave, 1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Monsen, R. & Randen, G., T. (2017): *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. (1. utgave, 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (13.05.19)

Velasco, P. & Garcia, O. (2014). *Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2014.893270> (01.05.19)

Newell, G.E., Beach, R., Smith, J., VanDerHeide, J., Kuhn, D., & Andriessen, J. (2011). *Argumentative reading and writing: A review of research*. Reading Research Quarterly, 46 (3), 273-304

Norsk senter for forskningsdata (2009). *Vanlige spørsmål*. Hentet fra: [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/?fbclid=IwAR2Sg0gdyyQI5Jg2BILqq6mC9w42p2K6ZAcz\\_7y9wDt8J97N-bnfh7e5LTs](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/?fbclid=IwAR2Sg0gdyyQI5Jg2BILqq6mC9w42p2K6ZAcz_7y9wDt8J97N-bnfh7e5LTs) (24.10.19).

- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I: Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (1.utgave, 1.opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Purcell-Gates, V., Duke, N.K & Martineau, J.A (2007). *Learning to read and write genre specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching*. I *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8-45
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave, 3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf> (13.05.19)
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V (2018): *Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen*. I Gujord, A-K. H & Randen, G. T. (2018): *Norsk som andrespråk* (311-335). 1.utgave, 1.opplag. Cappelen Damm. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/kargrs> (13.05.19)
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Landbakgrunn for innvandrere i Norge. 2019*. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>.) (13.05.19)
- Steinhellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen> (13.05.19)
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05) – Formål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal> (13.05.19)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen* <https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnopplaringen-2014.pdf> (14.05.19)
- Yin, R.K (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö. Liber.



# Vedlegg 1

## Intervjuguide til master

Dette vil være et semi-strukturert intervju. Jeg har satt opp noen spørsmål jeg gjerne vil ha svar på, men det kan være at informanten min kommer inn på noen temaer tidligere enn jeg har tenkt, og det kan også være at andre temaer kommer opp. Jeg er interessert i å få informantens tanker omkring den prosessen som er gjennomført, samt tanker om skriving for elever med norsk andrespråk generelt.

Spørsmål 1: Kan du fortelle om hvilken utdanning og arbeidserfaring du har?  Svar spørsmål 1:
Spørsmål 2: Hva er dine tanker om bruk av skriverammer i undervisningen din?  Svar spørsmål 2:
Spørsmål 3: Hvordan vektlegger du prosess og produkt?  Svar spørsmål 3:
Spørsmål 4: Hva er dine tanker om at elevene bruker sine eksisterende språkressurser i prosessen til et produkt på norsk?  Svar spørsmål 4:
Spørsmål 5: Jeg har notert meg at selvstendighet i skrivingen er viktig for deg i denne prosessen, kan du fortelle litt om ditt syn på selvstendighet?  Svar spørsmål 5:
Spørsmål 6: Du har i denne prosessen lagt til rette for et solid forarbeid, ser noen fordeler og ulemper med det?  Svar spørsmål 6:
Spørsmål 7: Om du skulle gjort denne prosessen på nytt, ville du gjort noe annerledes?

Svar spørsmål 7:

Spørsmål 8: Har du endret din praksis i arbeidet med elever med norsk som andrespråk fra du begynte til nå?

Svar spørsmål 8:

Spørsmål 9: Hvordan ser du for deg lignende arbeid i framtiden? Ser du nye impulser som kommer til å spille en større rolle?

Svar spørsmål 9:

Spørsmål 10: Har du tatt spesielle hensyn til at jeg skulle være tilstede?

Svar spørsmål 10:

Spørsmål 11: Er det noe du vil si noe om som jeg ikke har spurt om?

Svar spørsmål 11:

## Vedlegg 2:

### Infoskriv til læreren

#### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

# «EN STUDIE OM NORSKOPPLÆRING OG SKRIVEPROSESSEN HOS ELEVER MED NORSK SOM ANDRESPRÅK»

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å delta i et forskningsprosjekt der jeg vil se på hvordan lærere driver en skriveprosess for elever med norsk som andrespråk.

#### HVA INNEBÆRER PROSJEKTET?

Jeg er en lærerstudent fra Universitetet i Tromsø som ønsker å skrive min masteroppgave om hvordan norsklærere driver en skriveprosess med elever med norsk som andrespråk. Jeg ønsker i den anledning å observere i klasserommet, samt intervjuere norsklærerne som er involvert i prosessen. Jeg ønsker også foreta feltsamtaler med elevene underveis for å få et inntrykk av hvordan de jobber med skrivingen og hvilke tanker de har rundt dette. All deltakelse vil være anonymisert og ingen personopplysninger som kan identifisere deg/dere direkte i etterkant vil bli registrert i intervjuet eller senere. Intervjuet med deg som lærer baserer seg på en intervjuguide laget på forhånd, samt momenter som fremkommer under analysen av observasjonen i klasserommet og feltsamtalene med elevene. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak.

#### MULIGE FORDELER OG ULEMPER

Norske klasserom inneholder et stort mangfold i henhold til elevenes bakgrunn, inkludert deres språklige bakgrunn. Alle elever i den norske skolen har rett til tilpasset opplæring, og jeg ønsker derfor å se på hvordan en veileder i en skriveprosess i norskfaget hos elever med norsk som andrespråk. Ved å belyse dette temaet og få elevenes egne meninger om temaet, kan en bidra til å gjøre arbeidet rundt dette bedre.

#### HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM DEG?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes som det er beskrevet i hensikten med studien. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert.

Alle opplysningene vi samler inn vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerlige opplysninger. Vi vil i vårt forskningsmateriale inkludere følgende bakgrunnsopplysninger om deg: Alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, og arbeidsbakgrunn.

Prosjektlederne har ansvar for forskningsprosjektet og for at opplysninger om deg blir behandlet på en sikker måte. Informasjonen om deg vil bli anonymisert og lydopptak vil bli slettet tre måneder etter prosjektets slutt, som vil være september 2019.



## GODKJENNING

Da bakgrunnsopplysninger og lydopptak benyttes ved innhenting av forskningsmaterialet så søkes prosjektet inn til Personvernombudet for forskning (NSD).

## FRIVILLIG DELTAKELSE OG MULIGHET FOR Å TREKKE SITT SAMTYKKE

Det er frivillig å delta i prosjektet vårt. Ved deltakelse undertegner du en samtykkeerklæring, og du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Dersom du velger å trekke deg fra prosjektet kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Dersom du har flere spørsmål rundt dette og resten av prosjektet kan du kontakte:

Prosjektleder: Lærerstudent Ruben Johnsen (tlf. 91540262). Mail: [Rjo057@uit.no](mailto:Rjo057@uit.no)

Veileder: Hilde Sollid

## SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I PROSJEKTET

### JEG ER VILLIG TIL Å DELTA I PROSJEKTET

-----  
Sted og dato

-----  
Deltakers signatur

-----  
Deltakers navn med trykte bokstaver

# Vedlegg 3

## Infoskriv til elever og foresatte

### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

# «EN STUDIE OM NORSKOPPLÆRING OG SKRIVEPROSESSEN HOS ELEVER MED NORSK SOM ANDRESPRÅK»

Dette er et spørsmål til deg som elev om å delta i et forskningsprosjekt der jeg vil se på hvordan lærere driver en skriveprosess for elever med norsk som andrespråk.

#### HVA INNEBÆRER PROSJEKTET?

Jeg er en lærerstudent fra Universitetet i Tromsø som ønsker å skrive min masteroppgave om hvordan norsklærere driver en skriveprosess med elever med norsk som andrespråk. Jeg ønsker i den anledning å observere i klasserommet, samt intervju norsklærerne som er involvert i prosessen. Jeg ønsker også foreta feltsamtaler med elevene underveis for å få et inntrykk av hvordan de jobber med skriveprosessen og hvilke tanker de har rundt dette. All deltakelse vil være anonymisert og ingen personopplysninger som kan identifisere deg/dere direkte i etterkant vil bli registrert i intervjuet eller senere. Hvis det blir aktuelt å benytte seg av utsagn som fremkommer under feltsamtalene med elevene, så vil deres alder, kjønn og morsmål angis i teksten.

#### MULIGE FORDELER OG ULEMPER

Norske klasserom inneholder et stort mangfold i henhold til elevenes bakgrunn, inkludert deres språklige bakgrunn. Alle elever i den norske skolen har rett til tilpasset opplæring, og jeg ønsker derfor å se på hvordan en veileder i en skriveprosess i norskfaget hos elever med norsk som andrespråk. Ved å belyse dette temaet og få elevenes egne meninger om temaet, kan en bidra til å gjøre arbeidet rundt dette bedre.

#### HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM DEG?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes som det er beskrevet i hensikten med studien. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Innsamling av informasjonen vil foregå via nedtegnelser i en feltdagbok.

Alle opplysningene vi samler inn vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjenner opplysninger. Forskningsmaterialet vil inkludere følgende bakgrunnsopplysninger om deg: Alder, kjønn og morsmål.

Prosjektlederne har ansvar for forskningsprosjektet og for at opplysninger om deg blir behandlet på en sikker måte.

#### GODKJENNING

Da bakgrunnsopplysninger og lydopptak benyttes ved innhenting av forskningsmaterialet så søkes prosjektet inn til Personvernombudet for forskning (NSD).

## FRIVILLIG DELTAKELSE OG MULIGHET FOR Å TREKKE SITT SAMTYKKE

Det er frivillig å delta i prosjektet vårt. Ved deltakelse undertegner du en samtykkeerklæring, og du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Dersom du velger å trekke deg fra prosjektet kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Dersom du har flere spørsmål rundt dette og resten av prosjektet kan du kontakte:

Prosjektleder: Lærerstudent Ruben Johnsen (tlf. 91540262). Mail: [Rjo057@uit.no](mailto:Rjo057@uit.no)

Veileder: Hilde Sollid

## SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I PROSJEKTET

### JEG ER VILLIG TIL Å DELTA I PROSJEKTET

-----  
Sted og dato

-----  
Deltakers signatur

-----  
Deltakers navn med trykte bokstaver