



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Norsklæreren som andrespråklærer

*En deskriptiv studie av hvordan avvikende setninger blir forklart til elever med norsk som andrespråk*

**Jorunn Juliussen Ingilæ**

*Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2019*



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Tidligere forskning .....	3
1.3	Problemstilling.....	7
1.4	Grunnlagsdokumenter .....	9
1.4.1	Inntak til videregående skole.....	9
1.4.2	Utredninger.....	9
1.4.3	Læreplaner i norsk.....	9
1.5	Studiens disposisjon .....	10
2	Teori .....	11
2.1	Flerspråklighet, tilbakemelding på avvik og lærers kompetanse .....	11
2.2	Sosiokulturell læringsteori og stillasbygging .....	17
3	Metode.....	19
3.1	Elevtekster .....	19
3.1.1	Informanter og innhenting av tekster .....	19
3.2	Spørreundersøkelsen.....	20
3.2.1	Deltakerne .....	20
3.2.2	Presentasjon av selve spørreundersøkelsen.....	21
3.2.3	Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	22
3.2.4	Valg av setninger.....	23
3.3	Studiens svakheter og styrker .....	27
3.4	Forskningsetiske betraktninger.....	30
4	Analyse.....	32
4.1	Elevtekster .....	33
4.2	Spørreundersøkelsen.....	35
4.2.1	Feiltyper .....	37

4.2.2	Metaspråk .....	50
4.2.3	Utfordringer og kompetanseheving.....	52
5	Drøfting .....	53
5.1	Elevtekster .....	53
5.2	Spørreundersøkelsen.....	54
5.2.1	Feiltyper .....	55
5.2.2	Metaspråk .....	57
5.2.3	Utfordringer og kompetanseheving.....	59
6	Presiseringer, oppsummering og veien videre .....	61
	Referanseliste .....	65
	Vedlegg 1 .....	70
	Vedlegg 2 .....	72
	Vedlegg 3 .....	74
	Vedlegg 4 .....	77
	Vedlegg 5 .....	80
	Vedlegg 5 .....	82
	Vedlegg 6 .....	84
	Vedlegg 7 .....	87
	Vedlegg 8 .....	90
	Vedlegg 9 .....	92
	Vedlegg 10 .....	94
	Vedlegg 11 .....	96
	Vedlegg 12 .....	97
	Vedlegg 13 .....	100

## Figur

Figur 1: Tekst- og responstrekanten (Bueie, 2014).....	7
--	---

Figur 2 Tilnærming til flerspråklighet (Monsen & Randen, 2017).....	12
Figur 3 Rangering av forklaringene .....	36
Figur 4 Forklaringene av setningene med avvik i V2-regelen. ....	39
Figur 5 Forklaringene av setningene med avvik i negasjon. ....	40
Figur 6 Forklaringene av setningene med avvik i tempus. ....	41
Figur 7 Forklaringene av setningene med avvik i det-setninger. ....	42
Figur 8 Forklaringene av setningene med avvik i bruk av verbal. ....	43
Figur 9 Forklaringene av setningene med avvik i bruk av reflektiv possessiv .....	43

## Tabell

Tabell 1 De 18 avvikende setningene .....	23
Tabell 2 De 18 avvikende setningene med feil- og setningstype. ....	37



## Takk

En spennende og lærerik reise er kommet til veis ende. Å få lov til å fordype seg i et emne man liker, og gjerne vil lære mer om, er et privilegium. Dette til tross for at jo mer jeg lærer, jo mer skjønner jeg at jeg ikke kan.

På veien er det mange som har bidratt, og som fortjener en hjertelig takk. Det ville ikke ha vært mulig å gjennomføre dette prosjektet uten denne støtten.

Aller først, tusen takk til alle norsklærerne som har brukt av sin tid til å svare på en tidkrevende og, for noen, utfordrende spørreundersøkelse. Å ha fokus på en så liten del av norskfaget, når jeg kjenner bredden i kompetansen deres, har vært frustrerende. Fra hjertet – takk!

Så en takk til Troms fylkeskommune for at de innvilget stipend slik at jeg kunne jobbe redusert i et helt år. Takk også til mine nærmeste ledere på Ishavsbyen videregående skole for at de har lagt til rette for at jeg kunne studere, og vist fleksibilitet og velvilje. Takk til mine nære kollegaer for overbærenhet med en til tider distre og ukonsentrert kollega.

Takk til mine veiledere Hilde Sollid og Olaf Husby som har utfylt hverandre og hjulpet meg med å finne stien igjen når jeg har forvillet meg ut i grammatikkvillnisset. Takk for gode samtaler og innspill under hele prosessen. Dere har kommet med relevante og veiledende tilbakemeldinger, samtidig som at dere har latt meg finne min egen vei i et stort og, til tider, uoversiktlig forskningsområde.

Takk til Gunnhild J. for uvurderlig Excel-hjelp, Lena for sparringer og korrekturlesinger, Elisabeth P. for gode språkinnspill, Elisabeth B for samtaler og for deling av en ubegripelig kompetanse på alle felt og Gunhild B. for grundige tilbakemeldinger på språkbruk. Takk til mamma og pappa for at dere alltid trodde på meg, og ga meg troen på at jeg er god nok.

Den største takken går til mannen i mitt liv. Takk for at du, i år etter år, har lagt til rette på hjemmebane slik at jeg kan være i min egen lille studieboble. Logistikken med barn i alle aldre er krevende. Til mine barn: takk for at dere viser meg hva som er viktigst i livet.







# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I dag har 17,7 % av befolkningen i Norge innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2019), en økning på 12,7% siden 1999 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Denne endringen gjør seg også gjeldene i skoleverket. Tilveksten av flerspråklige elever har ført til et større fokus på hvordan skolen og lærerne kan tilrettelegge undervisningen til disse elevene. Elevgruppen omtales både som minoritetsspråklige elever, flerspråklige elever og elever med norsk som andrespråk (NOA), noe som betyr at de er elever med et annet morsmål enn norsk og samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Andrespråkselever befinner seg på alle språklige nivåer i norsk. I denne studien vil fokuset være på elever i videregående skole som har behov for veiledning på setningsnivå for å komme på et godt funksjonsnivå i skriftlige tekster på andrespråket.

Som norsklærer i videregående skole har jeg både sett økningen av elever med norsk som andrespråk, og opplevd virkningen dette har hatt i norsklærernes hverdag. Jeg har også mange års erfaring i grunnleggende norskopplæring og formell kompetanse i norsk som andrespråk. Dette grunnlaget styrker min forståelse for de vanskeligheter andrespråkselever har, og for utfordringene en norsklærer uten denne bakgrunnen kan møte.

Norskfaget har tradisjonelt vært et morsmålsfag for elever som har norsk som førstespråk (J. E. Hagen, 2006, s. 7). I dag består elevgruppen i tillegg av elever som har norsk som andrespråk. Dermed blir norsklæreren førstespråklærer til elevene med norsk som førstespråk, og andrespråklærer til elevene med norsk som andrespråk. Førstespråket er elevens muntlige og eventuelt også skriftlige hovedspråk. Det er ofte det samme som morsmålet, som er språket eleven snakker i hjemmet med en eller begge foreldrene. Andrespråket er det allmenne dagligspråket i elevens miljø, og det språket hun<sup>1</sup> lærer eller har lært der (Utdanningsdirektoratet, 2016).

---

<sup>1</sup> For å slippe gjentakelsen av han/hun i oppgaven, velger jeg å bruke «hun» om læreren/eleven, i kjønnsnøytral betydning.

Disse elevene vil være i en mellomspråksfase mens de lærer seg målspråket, norsk. Mellomspråk, eller innlærerspråk, er det språket en innlærer, eller elev i dette tilfellet, produserer muntlig og skriftlig i språkinnlæringsfasen (Brautaset, 1996; Selinker, 1972). Siden elevene kan et eller flere språk fra før, morsmålet, og holder på å lære seg norsk, blir de kalt flerspråklige. En flerspråklig person bruker mer enn ett språk i hverdagen, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Elevgruppen er heterogen og antall år i Norge, skolefaglig bakgrunn ved ankomst og språkbakgrunn varierer. For noen er møtet med et nytt skolespråk enklere, mens flere vil trenge ekstra språkopplæring over en lengre periode. Selv om innføringen av grunnleggende ferdigheter gir alle lærere i alle fag et ansvar som skrivelevere, hviler det er ekstra ansvar på norsklærerne (Utdanningsdirektoratet, 2014). I norskfaget er både skriveferdigheter og å kommunisere budskapet viktig i kriteriene for måloppnåelse. Det vil si at en elev som ikke mestrer skriftlig norsk setningsstruktur, vil ha problemer med å oppnå den beste karakteren.

Siden mange norsklærere kun har undervist morsmålsbrukere, har de ikke fått elevtekster med setninger som «*I kveld jeg skal på kino*» eller «*Jeg ikke forstår*». Dette er typiske setninger fra elever med norsk som andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 138). Å beskrive hva som er avvikende i denne setningen; at «*jeg*» må plasseres bak «*skal*», og at «*ikke*» skal bak «*forstår*», vil de fleste med norsk som førstespråk klare. Eleven vil også trenge en regel for *hvorfor* setninger avvikende, slik at hun kan skrive en liknende setning senere uten hjelp (Bruner, 1985; Vygotskij, 1978). Samtidig er det viktig å ha et entydig metaspråk, en presis terminologi, slik at elev og lærer har en felles forståelse av det som skal læres (J. E. Hagen, 2003; Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006).

Prosessen med å beskrive avviket i en setning til en elev, for deretter å forklare hvorfor det er avvikende og hvordan eleven kan unngå dette avviket i fremtiden, er et godt eksempel på formativ vurdering, eller underveisvurdering (Hattie & Timperley, 2007). Målet med tilbakemeldingen og evaluering av avviket, er at det kan unngås i fremtida (J. E. Hagen, 2003), og at eleven blir en selvstendig skriver (Lee, 2017a). Med utgangspunkt i læreplaner, vurderingskriterier og førstespråkskompetanse kan læreren gjennomføre de to første stegene, påvisning og beskrivelse av avviket. For å evaluere avviket, må hun også ha en lingvistisk kompetanse som kan formidles til eleven på en forståelig måte (J. E. Hagen, 2003; Haukås,

2014). Denne kompetansen har ikke alltid vært en del av norsklærerutdanninga, og har heller ikke vært en del av norsklærerens oppgave i stort omfang<sup>2</sup>. Med økningen av flerspråklige elever har lærers kompetanse i andrespråksfeltet blitt etterspurt (NOU 2010: 7; Rambøll, 2008, 2016) og anses som en nøkkelfaktor i minoritetslevenes norsklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 132).

Skolen skal også være med å utvikle elevene til å delta i samfunnet. Opplæringsloven og læreplanene fremhever skolens rolle i elevens utviklingen. Opplæringsloven §1-1 sier: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»*. I den generelle delen av læreplanen vektlegges det at opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, og at de kan bruke språket til å kommunisere, knytte bånd til andre, og gi tilhørighet og kulturell bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Bakteppet for forskningsspørsmålet mitt er altså at norsklærerne, i tillegg til være førstespråklærere, er blitt andrespråklærere. Flere elever, spesielt de med kort botid i landet, har kommet kort i språkinnlæringsprosessen. Vurdering og tilbakemelding vil være viktig for at elevene skal komme videre i språklæringa si, og for å komme videre, må de ha god veiledning fra læreren.

## 1.2 Tidligere forskning

Forskning som vil være relevant for denne oppgaven er temaer knyttet til skriftlig og muntlig tilbakemelding, lærerens kompetanse, avvik, feilretting og bruk av metaspråk. Alle områdene vil være sett i et andrespråksperspektiv. Jeg kommer også tilbake til forskning om tilbakemelding og lærerens kompetanse i teoridelen.

En nyere studie om bruk av metaspråk i undervisningen er Debra Myhill og hennes kollegaers intervensjonsstudie «Beyond notions of 'proper English': rethinking grammar as a resource for writing» (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012). To grupper lærere, en intervensjons- og en kontrollgruppe, skulle gjennomføre skriveundervisning. Begge gruppene fikk utdelt undervisningsopplegg, men mens kontrollgruppene fikk beskjed om å undervise etter

---

<sup>2</sup> Da ser jeg bort i fra de områdene der samisk og kvensk har hatt stor innflytelse på språket.

egenvalgte metoder, måtte intervensjonsgruppene gjennomføre spesialdesignete undervisningsopplegg der det grammatiske metaspråket ble brukt på bestemte måter. Lærernes grammatikkunnskap ble på forhånd testet. Resultatet viste at grammatikkundervisningen hadde signifikant effekt. Begge gruppene gjorde fremskritt, men intervensjonsgruppene hadde dobbel så stor fremgang. Imidlertid var det de høytpresterende elevene som hadde størst fremgang, og intervensjonen fungerte best når læreren hadde god grammatikkompetanse. Senere studier har bekreftet viktigheten av lærers kompetanse i bruk av grammatikk i skriveprosessen, og i tillegg verdien av å bruke grammatisk metaspråk for å forbedre tekst både i fellesskap og individuelt (Myhill, Jones & Lines, 2018; Myhill, Jones & Watson, 2013; Myhill, Jones & Wilson, 2016; Myhill & Newman, 2016).

Forklaring, eller feilretting, av avvik, har vært, og er, omdiskutert. For eksempel hevder John Truscott (1996) i «The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes» at vi mangler bevis på at grammatisk korreksjon hjelper studentene. Han sier at eksisterende forskning ikke underbygger dette. Lærerens evne og kompetanse til å rette byr på utfordringer og elevens vilje og motivasjon til å bruke tilbakemeldingene er problematisk. I tillegg setter han søkelyset på at noen innlærere vil unngå å bruke enkelte strukturer i frykt for å bli rettet på – feilrettingen gjør da at eleven blir redd for å prøve ut nye hypoteser og utforske språket.

Å gjøre feil er av andre forskere sett på som en viktig del av læreprosessen. Hertzberg (1994) mener at det kan være et forsøk på å produsere en setningsform eleven enda ikke mestrer. Dana Ferris har argumentert mot Truscotts ensidig negative syn på feilretting, og gjennom flere artikler vist at forskningen som er gjort, har så store forskjeller at det må mer forskning til for å kunne konkludere i synet på feilretting (D. Ferris, 2015; D. R. Ferris, 2004, 2012; D. R. Ferris, Liu, Sinha, & Senna, 2013). Norsklærere vil, spesielt i retting av andrespråkstekster, måtte forklare avvik i setninger. Ferris (1999) skiller i «The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott» mellom avvik som er «*treatable*» og «*untreatable*». Hun mener at avvikene som kommer av «*treatable*» regler er de som er effektive å korrigere (Ferris, 1999). Reglene som er «*treatable*» følger et regelstyrt mønster, mens «*untreatable*» regler betyr at eleven ikke kan finnes svaret på avviket i bøker eller regelsett (Ferris, 1999). Avvik kan også være markert. Denne teorien blir nærmere beskrevet i teorikapitlet.

Samtidig hevder Ferris (2004) at det er dokumentert at feilretting er til hjelp for andrespråkselever ved at den hjelper elevene til å revidere og rette tekstene sine. Den hjelper elevene til å utvikle skriveferdighetene sine og elevene setter pris på tilbakemeldinger. Hun sier også at om ikke andrespråkselevens feil blir korrigert, kan enkelte språkstrukturer fossiliseres. Elever som ikke blir rettet på vil heller ikke kunne rette feilene, mens en korrigerings vil motivere dem til å rette opp feilen. Hun påpeker videre at manglende tilbakemelding vil føre til misnøye (Ferris, 2004). På tross av at hvorvidt det har vært mye uenighet om feilretting i skriving er effektivt, skadelig eller nødvendig for elever (Ferris, 2004; Truscott, 1996, 2007), vil selv de som argumenterer for selektiv og skjønnsom tilbakemelding, være enig i at tilbakemelding må gis på både lokale og globale tekstnivå.

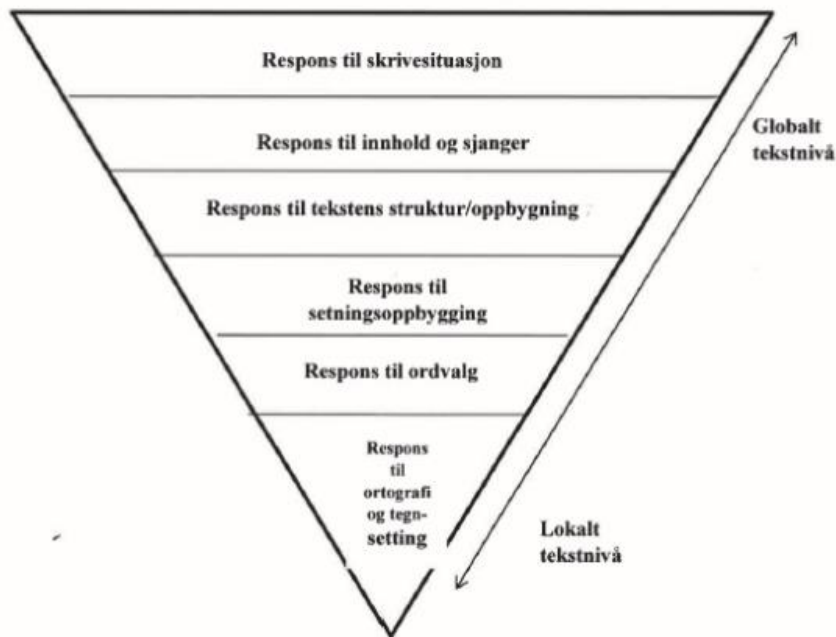
Lærere som underviste en blanding av andrespråks- og førstespråkselever var med i en studie som Dana Ferris og hennes forskerkolleger gjennomførte i 2011 i California (Ferris, Brown, Hsiang, Eugenia & Stine, 2011). Det unike med Ferris' studie sammenlignet med andre andrespråkstudier, er at det inkluderer lærerinformanter som jobber med andrespråkskrivere, men uten spesialistutdanning i andrespråk. Lærerinformantene underviser heller ikke i kurs beregnet kun på andrespråkstudenter. Mine lærerinformanter vil komme under samme kategori, de underviser, i hvert fall til en viss grad andrespråkselever, og kun en har formell utdanning i andrespråksundervisning. Fokuset til Ferris et al. (2011) var på tilbakemelding som ble gitt andrespråkskrivere. De viser på lik linje med Bueie (2014), at elevene tjener på å få tilbakemelding på det lokale tekstnivået. Funnene viste at de fleste lærerne som underviser skrivekurs ikke har utdanning i å forstå eller jobbe med andrespråkskrivere. Videre fant hun at 2/3 til en viss grad tilpasset tilbakemeldingen til andrespråkskriveren, og at det var stor variasjon i tilbakemeldingene; noen fokuserte mer på grammatikk- og språkforhold, andre lærere ba studentene om å få hjelp hos andre, og atter andre ga ekstra oppmerksomhet, assistanse og oppmuntring gjennom tilbakemeldingen.

I Norge ble det gjennomført et stort prosjekt, Normprosjektet (2012-2016), som hadde som mål å utvikle skrevenormer som skulle brukes i vurderingsarbeidet. Vurderingsområdene ble delt inn i makronivå; kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, og mikronivå; språkbruk, rettskriving, formverk og tegnsetting. I et forstudie til Normprosjektet fant Matre og Solheim (2014) at lærerne manglet et metaspråk, en fagterminologi, for å forklare positive og negative sider ved setningsoppbygging. De brukte hverdagspråk som «*rar setningsoppbygging*»,

«*mangler flyt*», «*gode setninger*» uten å kunne forklare hva de la i dette. I en påfølgende fase fant Matre og Solheim (2016) at lærerens metalingvistiske kunnskap og begreper, synes å være en nøkkelfaktor for å kunne se kvaliteter og nyanser i elevtekstene, og for å kunne forklare vurderingen og videre skriveinstruksjoner. De viste at det var en variasjonen i kunnskap hos de involverte lærerne. Derfor vil en økning i metalingvistisk kompetanse og et profesjonelt ordforråd om tekstlig og lingvistisk aspekter, være et viktig område for videre utvikling – og videre forskning (Matre & Solheim, 2016).

Tonne (2017) undersøkte et utvalg elevtekster med lærerespons hentet fra Normprosjektet (Normprosjektet, 2016). Hun så blant annet på hvilken syntaktisk respons elevene fikk på setningsoppbygging. Tonne fant veldig få tilfeller der lærerne kommenterer eller forklarer det en kan regne som andrespråkstrekk selv om de fantes i noen av tekstene. I de tilfellene der hun fant denne typen tilbakemelding, virket det ikke som andrespråkseleven forsto tilbakemeldingen. Hun forklarer det med at lærerne kan ha en lav grammatisk kompetanse, og at det kan være et manglende didaktisk arbeid med de syntaktiske normene i forkant og underveis i skrivearbeidet. Tonne begrunner elevens manglende evne til å rette de syntaktiske feilene med at hvis lærerens kompetanse på området ikke er god nok, unngår de muligens å undervise i emnet. Dermed har ikke eleven fått undervisning i det tilbakemeldingene viser til, og forstår av den grunn ikke tilbakemeldingen.

«Elevens forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget» er en avhandling som fokuserer på skriftlig tilbakemelding (Bueie, 2017). Agnete Bueie har skrevet om hvordan elever på ungdomstrinnet forstår og bruker lærerkommentarer de får på tekster de skriver i norskfaget.



Figur 1: Tekst- og responstrekanen (Bueie, 2014)

Bueie tar utgangspunkt i Hoel (2000) og Kronholm-Cederbergs (2009) tekst- og responstrekanen<sup>3</sup>, der en av nivåene er «respons på setningsoppbygging». I min studie undersøkes respons på setningsnivå og vil dermed fokusere på et lokalt nivå (se figur 1). Bueie (2014) viser at det er vanlig å gi tilbakemelding på det globale nivået i begynnelsen av en skriveprosess. For de svakeste skriverne og skriverne med norsk som andrespråk, er det derimot så store utfordringer på det lokale nivået, at læreren gir tilbakemelding på dette nivået allerede tidlig i skriveprosessen.

### 1.3 Problemstilling

Målet med studien er å finne ut hvilke tilbakemeldinger, både skriftlige og muntlige, elever med norsk som andrespråk får på skriftlige tekster. På grunn av omfanget av oppgaven har jeg valgt å se på tilbakemeldingene på setningsnivå siden «*det er en klar sammenheng mellom elevens evne til å produserer setninger, og skriveferdigheter generelt*» (Monsen & Randen, 2017, s. 21). Ved å konsentrere meg om setningsnivå, vil jeg også kunne fokusere på avvik som er spesielle for andrespråkselever. Setninger og tekster skrevet av andrespråkselever vil

---

<sup>3</sup> Tekst- og responstrekanen er utviklet av Hillocks (1987) for å vise den kognitive prosessen i en skriveprosess.

ofte ha visse karakteristika, typiske innlærertrekk som man finner i mellomspråk, og som en vanligvis ikke finner i tekster skrevet av førstespråkslever (Golden & Hvistendahl, 2013; J. E. Hagen, 2006). Jeg er nysgjerrig på hva et utvalg lærere kan om avvik i setninger, og hva som eventuelt er kompetansebehovet fremover. Med dette som grunnlag vil forskningsspørsmålet mitt være:

*Hvordan forklarer en norsklærer et avvik i en setning til en elev med norsk som andrespråk?*

For å svare på spørsmålet, har jeg innhentet fire elevtekster skrevet av fire andrespråkslever. Disse var rettet av en norsklærer og formålet var å se hvordan avvik i setninger ble rettet skriftlig. Videre ble norsklærere ved fire videregående skoler i en større by i Norge invitert til å være med i en spørreundersøkelse (vedlegg 1). Der skulle de skrive hvordan de muntlig ville forklare et avvik i setninger produsert av elever med norsk som andrespråk. De avvikende setningene vil være i henhold til grammatikken i *Norsk grammatikk* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014)<sup>4</sup>. Siden materialet mitt både vil omhandle skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, vil det være naturlig med to underspørsmål:

- *Hvordan blir et avvik forklart skriftlig?*
- *Hvordan blir et avvik forklart muntlig?*

Denne oppgaven legger til grunn at det er en norm for hvordan norske setninger kan formuleres. Grammatiske konvensjoner beskriver hva som danner normene for den språkbruken som er anerkjent som formriktig i et språksamfunn, enten det er snakk om en enkelt mellomspråksbruker eller et helt språksamfunn. (J. E. Hagen, 2003). Den forgir seg å beskrive en setningsnorm som brukes av en «idealisert» språkbruker (J. E. Hagen, 2015). Språknormen er altså deskriptiv, det er en beskrivelse av språket slik språkbrukerne bruker det (Store norske leksikon, 2018a). Språknormen er med andre ord ikke preskriptiv, eller normativ, som viser til at noe er korrekt eller ikke korrekt å skrive (Store norske leksikon, 2018a).

---

<sup>4</sup> Vedlegg 12 er et forslag til hvordan de avvikende setningen kan skrives.



## **1.4 Grunnlagsdokumenter**

### **1.4.1 Inntak til videregående skole**

I Norge er det ingen krav om norskkunnskaper når en elev blir tatt inn på videregående skole. § 3-1 i Opplæringsloven sier at såfremt eleven har norsk grunnskole eller tilsvarende, vil hun bli tatt inn. Elever som kommer til Norge sent i utdanningsløpet, for eksempel i 10. klasse, med eventuell manglende skolebakgrunn og norskkunnskaper, vil bli skrevet ut av norsk grunnskole og tatt inn i videregående skole (Opplæringslova, 1998). Disse elevene kan bli tilbudt innføringskurs eller tilbud om kombinasjonsklasse avhengig av lokalitet, men dette er et frivillig tilbud som eleven selv kan velge.

### **1.4.2 Utredninger**

Utredningen «Mangfold og mestring» har en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning (NOU 2010: 7). Utvalget understreket betydningen av relevant og god kompetanse i alle ledd i utdanningskjeden, og anså lærernes kompetanse som en nøkkelfaktor for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringen. Kompetansen hos lærerne varierte sterkt, og utvalget foreslo at etter- og videreutdanning innen andrespråklæring skulle tilbys, at skoleeier måtte kartlegge flerspråklig kompetanse hos ansatte i skoler, og gi etterutdanning og kurs når kompetansen ikke er tilstrekkelig til å gi et godt tilbud til elevene (NOU 2010: 7, s. 384). Det ble anbefalt at alle lærere bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet (NOU 2010: 7, s. 49).

Rapporten «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» vurderte i hvilken grad særskilt språkopplæring og innføringstilbudet gir elevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk slik at de kan overføres til ordinær undervisning (Rambøll, 2016). Lærers kompetanse ble nok en gang konkludert til å være et av de nødvendige satsningsområdene fremover, og den dokumenterte betydningen av at lærere som underviser andrespråkelever har andrespråkskompetanse (Rambøll, 2016).

### **1.4.3 Læreplaner i norsk**

Læreplanene i norsk har utviklet seg i takt med endringene i befolkningssammensetningen (Fjæstad, 2014). Utviklingen har gått fra norsk som fremmedspråk i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 1974) til alternativ fagplan for fremmedspråklige elever i videregående skole i 1976 (Hvistendahl, 2009, s. 73). Funksjonell tospråklighet i norsk og eget morsmål var en målsetning i disse planene. Dette gjaldt også i 1987 da norsk som

andrespråk kom både i grunn- og videregående skole (Fjæstad, 2014). Baker (2006) skiller mellom bevarings- og overgangsmodeller, der den førstnevnte er en sterk modell med tospråklighet som mål, og den sistnevnte er svak og bruker morsmålet og/eller målspråket som et verktøy for å lære seg målspråket.

Særskilt språkopplæring ble innført i videregående skole i 1994 og fokuset om tospråklighet svekkes. Språkmodellen er svak og eleven får særskilt opplæring i andrespråket, eller tilbud om opplæring i eget morsmål i en periode, før hun overføres til ordinær undervisning (Baker, 2006). Denne modellen brukes i norsk skole i dag. I 2006 blir faget norsk som andrespråk erstattet med «Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» både i grunn- og videregående skole. Denne planen er en overgangsplan, og elevene får ikke karakter. Av den grunn ble planen lite brukt i videregående skole, med det resultatet at elevene ble vurdert etter den ordinære planen i norsk. Hvis elevene kom opp i eksamen, gikk de opp etter «Læreplanen i norsk som andrespråk» (Fjæstad, 2014). Med læreplanrevideringen i 2013 kom «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Siden læreplanen var en revidering, var det ingen krav om at departementet måtte gjennomføre skoloring selv om den nye planen har et tydeligere språklæringsperspektiv. Lærers kompetanse i denne språklæringa har vært etterspurt (NOU 2010: 7; Rambøll, 2008, 2016). Skoleeier (fylkene) sto fritt i å arrangere kursing, men det ble ikke gjort i fylket disse lærerne er hjemmehørende i.

## **1.5 Studiens disposisjon**

I kapittel to presenteres relevante teoretiske perspektiver på minoritetsspråklige elevers språkbakgrunn og behov for tilrettelegging i undervisningen. I kapittel tre legger jeg fram og begrunner valg av metoder brukt til å samle inn og analysere datamaterialet. Analysen av datamaterialet presenteres i kapittel fire. Her beskriver jeg de skriftlige og muntlige forklaringene som lærerne har gitt i elevtekstene og i spørreundersøkelsen. Funnene fra analysen drøftes i kapittel fem. I kapittel seks avsluttes oppgaven med noen viktige presiseringer, hvordan veien videre kan se ut og en oppsummering av de viktigste funnene.

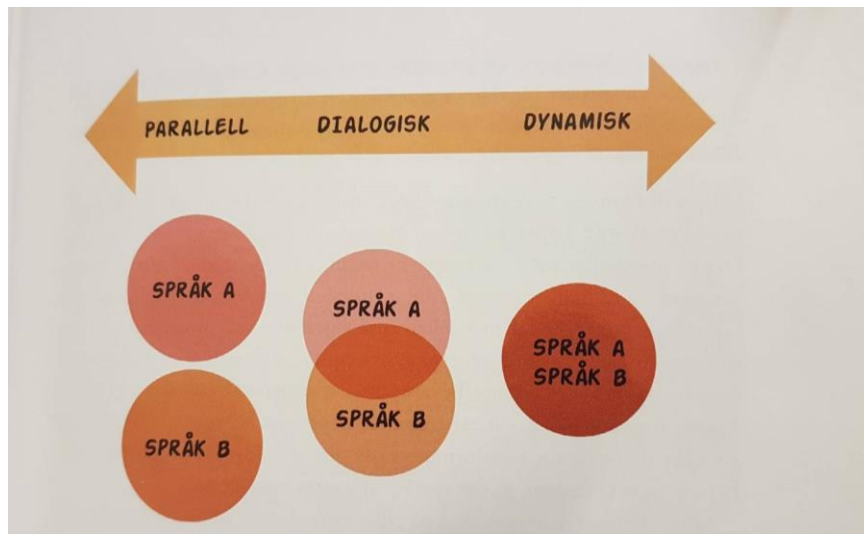
## 2 Teori

Til grunn for oppgaven min ligger en forståelse om at språk læres i samhandling med andre, og at man har behov for hjelp og tilbakemelding fra en som er mer kompetent (i denne oppgaven en norsklærer) når det er noe man ikke behersker. Tilbakemeldingen må være av en slik art, at når språkinnlæreren møter samme problemstilling i fremtiden, kan hun ta tilbakemeldingen i bruk og løse utfordringen alene. Teorier som omhandler flerspråklighet, tilbakemelding på typiske avvik i setninger og lærerens faglige kompetanse blir beskrevet først. Deretter følger sosiokulturelle teorier og stillasbygging.

### 2.1 Flerspråklighet, tilbakemelding på avvik og lærers kompetanse

Flerspråklighet har vært forklart forskjellig i tidens løp. Leonard Bloomfield (1933, s. 65) definerer en flerspråklig person som en som har innfødte ferdigheter i to eller flere språk. Hans teori legger til grunn at en flerspråklig språkkompetanse er lik i alle språkene hun kan, altså et parallellspråklig tospråklighetssyn (Monsen & Randen, 2017). En senere teori utarbeidet av Jim Cummins hevder at en persons språkferdigheter må sees i sammenheng med hverandre, og ikke som adskilte enheter (Cummins, 1984). Cummins hevdet at selv om språkene på overflaten er forskjellig, er det en gjensidig kognitiv avhengighet mellom språkene som tillater overføring av språkpraksiser, et dialogisk tospråklighetssyn (García & Wei, 2014; Monsen & Randen, 2017). Dynamisk tospråklighet er en nyere tilnærming til flerspråklighet (Monsen & Randen, 2017). García og Wei (2014) bruker termen

translanguaging for å beskrive hvordan en flerspråklig person skifter mellom ulike diskursive praksiser avhengig av situasjon, samtalepartnere og kompetanse



Figur 2 Tilnærming til flerspråklighet (Monsen & Randen, 2017)

Monsen og Randen (2017, s. 40) argumenterer i *Andrespråksdidaktikk* for at de tre tilnærmingene i figur 2 ikke er klart avgrensede størrelser, men at synet på flerspråklighet vil ha konsekvenser for måten opplæringsystemet legger opp sitt opplæringsprogram.

Denne tilnærmingen til flerspråklighet står i skarp kontrast til den enspråklige språknormen som råder i skoleverket i dag. Så, på tross av at vi kaller elevene flerspråklige, og anerkjenner dem som tospråklige individer, blir språket deres sammenlignet med en implisitt norsk språknorm. Denne ligger til grunn når vi vurderer språknivået deres. I artikkelen «Språkportretter – studier av tolv minoritetselvers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter» hevder Kulbrandstad (2003) at elevene blir utsatt for en urett:

*For det første er det en frustrasjon – et ubehag – som henger sammen med en følelse av å begå urett mot disse elevene: Jeg slår fast at det dreier seg om tospråklige individer – likevel driver jeg stadig og sammenlikner dem med enspråklige jevnaldrende og det på begge kanter: jevnaldrende enspråklige majoritets elever og enspråklige jevnaldrende i familiens opprinnelige hjemland. Dette blir jo galt – elevenes samlede ferdigheter på norsk og morsmålet kommer ikke fram. Samtidig vet vi at det stort sett er enspråklige normer som gjelder i samfunnet vårt. Og sånn sett er det en slags realisme i uretten som begås. (Kulbrandstad, 2003, s. 225)*

Det Kulbrandstad påpeker er gjenkjennelig. Det er den implisitte språknormen som ligger til grunn for kriteriene for måloppnåelse i norskfaget (J. E. Hagen, 2006; Monsen & Randen, 2017). J. E. Hagen (2006) stiller spørsmål med læreplanenes krav til norsk. Han savner en eksplisitt formulering på om språket skal være målspråkslikt. Dette spørsmålet vil være av stor betydning for hvordan norsklærerne skal vurdere en tekst skrevet av en elev med norsk som andrespråk.

Uavhengig av hvilket språksyn som legges til grunn av læreren, vil eleven ha behov for tilbakemelding på avvik i setninger. Dette gjelder spesielt i tekster som krever at den implisitte setningsnormen følges (Monsen & Randen, 2017). Andrespråkselevenes muligheter i samfunnet vil påvirkes av evnen til å formulere seg skriftlig. Da vil det ikke være en ulempe at undervisningen legger opp til «å komme så nær målspråknormen som mulig» (Kulbrandstad, 2006, s. 278), selv om behovet vil variere utfra valg av utdanning og arbeid.

Samtidig må lærerne være bevisst på at eleven er i en mellomspråksfase, Mellomspråk, eller innlærerspråk, er en term som er ment å beskrive en andrespråkelevs språkreise fra morsmål til målspråk. Selv om termen mellomspråk i dag brukes teorinøytralt (Berggreen & Tenfjord, 1999), vil mange knytte den til mellomspråksteorien som ble utviklet av Lauritz Selinker (1972). Teorien er videreutviklet fra Pit Corders feilanalyse, men mens Corder fremhevet likhetene mellom første- og andrespråktilegnelsen, mente Selinker at det var ulike prosesser. Forskjellene ble forklart ut fra det faktum at mange voksne aldri greier å tilegne seg innfødt kompetanse i språkets strukturelle trekk.

Selinker mener at fem ulike mentale prosesser var sentrale i språklæringa; overføring (transfer) fra morsmål, overføring fra undervisning, lærings- og kommunikasjonsstrategier og overgeneraliseringer av reglene i målspråket. I tillegg introduserte Selinker begrepet fossilisering eller forsteining. Noen språklige strukturer blir værende i mellomspråket uavhengig av alder, undervisning og læringstidens lengde, et fenomen som ikke oppstår i førstespråkinnlæringen (Selinker, 1972). Teorien vil være et viktig grunnlag i min studie på grunn av dens positive fokus på avvik i setninger. Tanken er at innlæreren er i en stadig mental prosess der regler dannes og omformes, og at det å lære et nytt språk også innebærer å prøve seg på nye, avvikende strukturer. Dette fokuset bør også læreren ha i tilbakemeldings-situasjoner.

Mange forskere har trukket frem tilbakemelding og vurdering som en viktig støtte i elevens læringsprosess (Bransford, 2000; Hattie & Timperley, 2007). Scriven (1967) har delt vurdering inn i formativ og summativ vurdering, også kalt underveisvurdering og sluttvurdering. Vurderingsforskning viser at formativ vurdering har større verdi i læreprosessen enn summativ vurdering (Bransford, 2000; Hattie & Timperley, 2007).

*«Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative»* skriver John Hattie og Helen Timperley i artikkelen «The power of feedback» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). I det følgende vil jeg bruke Hattie og Timperleys definisjon av tilbakemelding som en «konsekvens» av en utførelse. For at feedback skal virke positivt, må den ifølge Hattie og Timperley (2007) gi svar på følgende spørsmål; hvor skal jeg (feed up), hvordan gjør jeg det (feed back) og hva er neste steg (feed forward). Målene og vurderingskriteriene vil være svaret på «*feed up*», informasjon om faktisk læring er svaret på «*feed back*», og hvordan fremtidig læring skal gjennomføres er svaret på «*feed forward*». I min oppgave vil disse være viktige, fordi eleven skal få en forståelse av hva som er kravet for at en setning er definert som «*riktig*», hva som er avvikende med den setninga hun har skrevet, og hvordan en liknende setning skal produseres i en fremtidig situasjon (Hattie & Timperley, 2007).

Kvithyld og Aasen (2011) har sammenfattet Hattie og Timberleys artikkel til «Fem teser om funksjonell respons på skriving» der flere er aktuelle for min oppgave. Det første er at responsen må gis underveis i prosessen for å være nyttig. Læringsfremmende tilbakemelding må komme mens eleven er i læringsprosessen, og ikke på slutten av den (Black & William, 1998). Denne tilbakemeldingen bør være en dialog mellom lærer og elev, enten muntlig eller skriftlig. Den må også være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). I den ene delen av studien min er fokuset på den muntlige tilbakemeldingen underveis i skriveprosessen, og ifølge Richard Straub er god responspraksis blant annet å la tilbakemeldingen inngå i en dialog med elevene (Straub, 1999; 2000, s. 23-24). Ferris (2014) hevder at selv om de største studiene som omhandler tilbakemelding fra lærer har hatt fokus på skriftlig tilbakemelding, så er denne tilbakemeldingen best hvis den blir fulgt opp med muntlig respons ansikt-til-ansikt der læreren kan klargjøre avviket og eventuelle misforståelser og gi eleven mulighet til å stille spørsmål.

Avvik i setninger er valgt som tema i denne masteroppgaven på grunn av at andrespråkselever sliter mer med oppbygging av setninger enn majoritetsspråklige elever (Brautaset, 2009; J. E. Hagen, 2006; Monsen & Randen, 2017), og at lærere ofte retter på setningsnivå til andrespråkselever (Bueie, 2014). Setningene i spørreundersøkelsen, og de setningene jeg ser etter i elevtekstene, er valgt utfra kriteriet om markerthet i verdenssammenheng, og at de grammatiske reglene som er brutt er enkle å forstå og forklare (Ferris, 2014; Ree, 1999).

Et markert trekk er ifølge Eckmans Markerthetshypotese (heretter forkortet MDH):

*«A phenomenon or structure X in some language is relatively more marked than some other phenomenon or structure Y if cross-linguistically the presence of X in a language implies the presence of Y, but the presence of Y does not imply the presence of X» (Eckman, 1985).*

Hypotesen går ut fra at det finnes språkfenomen som er mer vanlig i verdens språk enn andre. Når en elev skal lære et nytt språk, vil det være trekk ved målspråket som er markert, og dermed ifølge hypotesen, vanskeligere å lære, så fremt dette trekket ikke finnes i morsmålet. MDH tar utgangspunkt i forskjeller mellom morsmål og målspråk, men studier har vist at hypotesen ikke holder når det oppstår feilmønstre i mellomspråk der det ikke er et markerthetsforhold mellom språkene (Berggreen & Tenfjord, 1999). I denne oppgaven brukes termen mer teorinøytralt som en beskrivelse på språkfenomen som har lav frekvens i verdenssammenheng.

Mens Ferris (2014) bruker begrepene «*treatable*» og «*untreatable*» regler, viser Nils Arne Ree (1999) til kategoriske regler og prototypiske mønstre for å beskrive forskjellen mellom regler som læres best eksplisitt. Reglene som følger prototypiske mønstre, for eksempel grammatisk kjønn, lar seg ikke forklare med kategoriske regler, og en elev som bruker feil genus på et substantiv, vil ikke kunne få en god forklaring på hvorfor det heter «et hus» og ikke «en hus». I undersøkelsen min etterstrebet jeg å bruke avvik i setninger som kunne forklares med kategoriske regler, for eksempel V2-regelen.

Det er bred enighet om at lærernes kompetanse er viktig for elevene. I «Kompetanseutvikling for lærere», bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2009, viser Torgeir Nyen og Anna Hagen til studier som sier at lærerens kompetanse er den enkeltfaktoren som har størst betydning for

elevenes læring (Hagen & Nyen, 2009). Etter gjennomgang av 70 undersøkelser konkluderer de med at det er tre typer kompetanse som har betydning for læring. Lærers relasjonskompetanse (å støtte opp under elevens initiativ og motivasjon), ledelseskompetanse (lærerens evne til å skape tydelige rammer for undervisningssituasjonen) og didaktisk kompetanse. Den didaktiske kompetansen deles inn i høyt faglig nivå og formidlingsevne (Nordenbo, 2008). Selv om den faglige kompetansen i andre studier ser ut til å ha en avtakende effekt over et visst nivå, er sammenhengen mellom lærerens samlede pedagogiske kompetanse og elevens læring sterk og entydig (Darling-Hammond, 2000). I denne masteroppgaven er det særlig den faglige kompetansen som er i fokus.

En del av den faglige kompetansen blir beskrevet av J. E. Hagen (2003) i artikkelen «Andrespråklærerens grammatiske horisont». Han tar det for gitt at språklærere har formell kompetanse om språket. Hagen mener at uavhengig av undervisningsmetoder, læreplaner, organisering av undervisningen og elevgrunnlag må læreren ha en grammatisk basiskunnskap (J. E. Hagen, 2003). Lærerens kompetanse må være moderne og oppdatert. Det innebærer at de lingvistiske begrepene som den grammatiske kunnskapen skal formidles i, er oppdatert og adekvat. Denne artikkelen er i hovedsak rettet mot andrespråklærere, altså de som underviser i grunnleggende norskopplæring, og ikke de som underviser i norsk på videregående nivå. Likevel er det med dagens mangfold av andrespråkselever i videregående skole, mulig å overføre behovet til norsklærerne. Grunnen er at andrespråkseleven i ordinær norskundervisning, vil ha behov for forklaring på avvikende setninger. Dermed må norsklæreren ha lingvistisk kunnskap og oppdatert grammatisk metaspråk for å evaluere avviket. Hagen presiserer at det er en prinsipiell forskjell mellom å beskrive læringsprosessen og å evaluere den slik at eleven kan komme videre i læreprosessen (Bruner, 1985; J. E. Hagen, 2003; Vygotskij, 1978).

I tilbakemelding vil det være behov for et språk om språket, slik at lærer og elev kan ha den samme forståelsen av responsen som blir gitt. Åsta Haukås (2014) har skrevet artikkelen «Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv». Der definerer hun metaspråklig bevissthet som et individs evne til å fokusere oppmerksomheten på språket som et objekt i seg selv og å reflektere rundt og evaluere språket. Eleven som evner å reflektere over forskjellene mellom språkene hun kan, vil ha en større metaspråklig bevissthet enn en enspråklig elev. Eleven vil lettere identifisere transferbroene mellom språkene ved å ha en



kontrastiv tilnærming, i tillegg til å bli klar over hva hun trenger å lære og hva hun allerede kan (Haukås, 2014). Haukås skriver også at det er viktig at lærer og elev samtaler rundt denne strategien og hvordan eleven må arbeide for å bli bevisst sin egen språklæring. Hvis flerspråklighet skal være en ressurs, må eleven være klar over hva hun allerede kan, og hvordan hun kan nyttegjøre seg dette i egen språklæring. Hun bør også lære seg grunnleggende grammatisk terminologi. Haukås har beskrevet hvilke kompetanser læreren behøver:

*1) Språkbruker: Læreren må kunne beherske språket/språkene godt nok til å gi elevene tilpasset innputt og til å kunne fungere som en rollemodell for dem.*

*2) Språkanalytiker: Læreren må ha tilstrekkelig analytisk kunnskap om språk for å kunne være bevisst på egne språkvalg og for kunne gi elevene adekvate forklaringer og eksempler.*

*3) Språkpedagog: Læreren må ha kunnskap om egne og andres språklæring og må vite hvordan hun kan legge til rette for elevenes metakognisjon og språklige utvikling (Haukås, 2014, s. 9).*

## **2.2 Sosiokulturell læringsteori og stillasbygging**

Min empiri er basert på tilbakemeldingen som gis på skriftlig produksjon, og responsen eleven får fra læreren i en responsituasjon. Da er sosiokulturell læringsteori helt essensiell, siden læring i denne teorien blir sett på som en sosial-kognitiv prosess hvor eleven skal konstruere kunnskapen i et sosialt fellesskap med språket som et viktig verktøy. En av de sentrale teoretikerne bak denne teorien er Lev Vygotskij (1896-1934). Han mener at språket er det viktigste redskapet for læring og har to funksjoner. Det kan brukes som et redskap i kommunikasjon med andre, og til å klargjøre og utvikle tanken. Begrepene aktuell utviklingssone og proksimal utviklingssone, også kalt nærmeste utviklingssone, er sentrale i teorien. Eleven kan gjøre oppgaver hun klarer alene i den aktuelle utviklingssonen, men som ikke vil gi utfordringer til videre utvikling. I den proksimale utviklingssonen må eleven få hjelp til å mestre oppgaver ved hjelp av en mer kompetent hjelper (Vygotskij, 1978). Den kompetente hjelperen vil med hjelp av spørsmål og samtale rundt temaet hjelpe eleven videre i tenkningen. Dette kaller Bruner (1985) stillasbygging. Dette er å bygge et kognitivt reisverk som eleven kan utvikle seg i. Den kompetente andre vil gi eleven mulighet til å komme med

ideer og stille spørsmål, og på den måten danne begreper og kategorier for tenkningen. Stillaset må tilpasses eleven etter hvert som hun utvikler seg fordi hun må føle seg trygg samtidig som hun skal ha utfordringer.

Den beste læringen skjer i elevens proksimale utviklingssone. For å finne denne, må læreren først finne elevens aktuelle utviklingssone. Den nærmeste utviklingssonen er i forlengelse av det aktuelle utviklingsnivået. Hvis oppgavene er for vanskelige, vil forventningene om å mestre oppgaven synke. Samtidig kan de vekke angst og bekymring. Hvis de er for lette, kan de være lite motiverende og oppleves kjedelig (Olsen & Mikkelsen, 2015). Eleven kan det meningsløst å gjøre oppgaver hun ikke blir utfordret på. Eleven må hele tiden ha noe å strekke seg etter, men på samme tid føle seg trygg på å få den støtten hun trenger. En av støttene eleven kan få er løpende vurdering av arbeidet. Læreren som kjenner elevens kunnskaper, ferdigheter og forståelse best, er den som kan gi eleven den nødvendige støtte for å nå den nærmeste utviklingssone (Bruner, 1985).

## 3 Metode

I dette kapitlet beskrives metoder for datainnsamling og analyse brukt i forskningsprosjektet. Jeg vil først presentere forskningsdesignet og deretter beskrive innsamlingen av de kvalitative og kvantitative dataene; elevtekster og en nettbasert spørreundersøkelse. Deriblant vil også utvalg, metoder for analyse og forskningens kvalitet bli diskutert. Til slutt vil jeg komme inn på utfordringene som følger med å forske i eget felt.

Studien er et deskriptivt design, en ikke-eksperimentell kartleggingsstudie (Kleven, 2011, s. 118). Den har som mål å beskrive og forklare norsklæreres tilbakemeldinger og forklaringer på avvik i setninger skrevet av en andrespråkselev. Dataene er rettede elevtekster som er analysert kvalitativt i en dokumentanalyse, og en nettbasert spørreundersøkelse som jeg analyserte kvantitativt og kvalitativt. Spørreundersøkelse ble brukt som metode ut fra et ønske om en bredde i svarene. I spørreundersøkelsen er det både åpne og lukkede spørsmålene. De åpne spørsmålene og elevtekstene gjorde det naturlig å bruke kvalitativ metode for å kunne gå i dybden av svarene og illustrere tendenser som fantes i materialet.

Metodetriangulering (Halvorsen, 2008, s. 149), også kalt «*mixed methods*» (Kleven, 2011, s. 20), å kombinere kvantitative og kvalitative metoder, kan styrke validiteten i undersøkelsen. Formålet med å metodetriangulere er å kaste lys på forskningsspørsmålene på forskjellige måter, og dermed få en bedre forståelse av dem.

### 3.1 Elevtekster

#### 3.1.1 Informanter og innhenting av tekster

Jeg inviterte fire lærere med i prosjektet, og de anbefalte en elevtekst hver som kunne egne seg til denne studien. Jeg hadde en samtale med eleven der jeg beskrev prosjektet og ba om å få tilgang til en av tekstene deres. Eleven fikk informasjon om at prosjektet var frivillig og at det var mulig å få innsyn i materialet før innleveringsfrist. Jeg informerte også om at fokuset var på lærerens tilbakemelding. Deretter signerte lærerne og elevene på samtykkeskjemaet (se vedlegg 3 og 4). De fire elevtekstene ble nærlest, og kategorisert i de samme kategoriene som ble brukt i analysen av spørreskjemaet. Fokuset i analysen av de rettede elevtekstene er på det lokale tekstnivået (mikronivået), nærmere bestemt setningsoppbygging, men også morfologi

(bøyningsendelser). Deretter ble de kvalitativt analysert. Tilbakemeldingene i elevtekstene og forklaringene i spørreskjemaet ble kategorisert likt slik at de kunne sammenlignes.

Lærerne som ga meg tilgang til sine ferdig rettede tekster, visste om temaet i prosjektet mitt, og det er mulig at det kan ha påvirket måten tekstene er rettet på. Informanter som er med i et forskningsprosjekt kan ønske å fremstille seg i et godt lys og gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2018).

## 3.2 Spørreundersøkelsen

### 3.2.1 Deltakerne

Deltakerne i undersøkelsen er 42<sup>5</sup> norsklærere ved fire videregående skole i en større by i Norge. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg utfra reiseavstand. Lærerne underviser ved skoler som er studiespesialiserende, yrkesfaglige og en blanding av begge studieretningene.

Antall minoritetsspråklige elever avgjorde hvilke skoler som ble invitert med i undersøkelsen. Det er fem videregående skoler i denne byen, men bare fire ble tatt med i spørreundersøkelsen. Den skolen som ikke er med i undersøkelsen, har færre elever med vedtak om særskilt språkopplæring enn de andre skolene (vedlegg 13). Jeg antok at lærerne ved denne skolen har mindre omgang med andrespråkselever enn lærerne på de andre skolene.

På grunn av det økende antall minoritetsspråklige elever, har også lærerutdanningene<sup>6</sup> et økt fokus på andrespråkspedagogikk. Det var interessant å se hvordan studenter forklarte avvikene, siden de om kort tid skal ha ansvar for andrespråkselever i eget klasserom. Derfor fikk lærerstudenter som holdt på å opparbeide seg, eller hadde 60 studiepoeng i norsk, invitasjon til å være med i spørreundersøkelsen. Spørreskjemaet ble tilpasset dem, men de avvikende setningene var de samme. Invitasjonene ble sendt via flere universitetslærere, såkalte «gatekeepers» til studiefeltet (Homan, 2001). Derfor er det vanskelig å si hvor mange som mottok invitasjonen. I noen av nordiskemennene var det utvekslingsstudenter, og jeg informerte om at disse ikke skulle svare på undersøkelsen. Invitasjonene ble sendt ut ganske

---

<sup>5</sup> Tallet er hentet fra e-postlistene som teamlederne sendte ut til norsklærerne på de respektive skolene. En av invitasjonene ble tatt ut av undersøkelsen på grunn av at vedkommende var i permisjon/sykemeldt.

<sup>6</sup> Faglærer- og allmennlærerutdanninga i denne byen har hatt forskjellig fokus på andrespråkspedagogikk uten at jeg går nærmere inn på det i denne oppgaven.

kort tid før eksamen, noe som også kan ha påvirket det lave svarantallet – elleve studenter svarte, hvorav to utvekslingsstudenter. På grunn av oppgavens omfang, den lave responsen og variasjonen i utvalget, valgte jeg å ikke ta med studentsvarene i studien.

### **3.2.2 Presentasjon av selve spørreundersøkelsen**

Utgangspunktet for spørreundersøkelsen er en fiktiv responsituasjon der lærere skulle forklare et avvik i ei setning skrevet av en elev med norsk som andrespråk. Noen av setningene er hentet fra egen praksis og noen fra *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014). Informantene fikk tilsendt en e-post med lenke til spørreundersøkelsen (vedlegg 6). Spørreskjemaet har enkle, personlige spørsmål i begynnelsen og forklaring av avvikende setninger i midtdelen. Spørsmålet om skolering/kursing og eventuelle utfordringer i møte med andrespråkslever, de litt mer følsomme spørsmålene, er plassert sist i skjemaet (Jacobsen, 2015). Hver feiltype er representert to ganger for å se hvor konsekvent informanten er i forklaringen sin, og unngå målefeil (Kleven, 2011). Feiltypene er spredt i skjemaet, og alle har flere andre feiltyper mellom seg. De personlige spørsmålene er lukkede spørsmål. Forklaringen av avvik, ønske om mer kurs eller skolering og eventuelle utfordringer med andrespråkslever er alle åpne.

Kombinasjonen mellom åpne og lukkede spørsmål i en spørreundersøkelse kalles i mixed-method-litteraturen for intra-method-mixing (Johnson, 2014). Fordelen med åpne spørsmål er at de kan gi andre svar enn det forskeren kan forutse, eller gi mer informasjon enn lukkede spørsmål kan gi (Jacobsen, 2015). De gir informantene en fleksibilitet, men i motsetning til et intervju, er det ikke mulig å komme med oppfølgingsspørsmål. De åpne spørsmålene ga meg mulighet til å undersøke respondentenes kunnskap om avvik i setningsstruktur (Jacobsen, 2015, s. 266).

Informantene fikk i oppgave å vurdere grammatikaliteten i et antall setninger (Vonen, 2003). Jeg ønsket å unngå en grammatikkbok-forklaring, men samtidig ønsket jeg at lærerne skulle bruke grammatisk terminologi. Derfor ble en av forutsetningene i undersøkelsen at den fiktive eleven kunne grunnleggende norsk setningsstruktur. Dermed måtte forklaringen tilpasses denne eleven.

I undersøkelsen kunne informantene forklare enten hvorfor de mente det var et avvik i setninga, at de ikke visste hvorfor den var avvikende, eller om de mente at setninga var

grammatisk akseptabel. Når det gjelder siste punkt, skulle informantene egentlig ikke vurdere om setningene var grammatisk akseptabel. Setningene var alle markert med «\*» foran, noe som indikerer at de er ugrammatiske. På grunn av at setningsstruktur noen ganger kan diskuteres med bakgrunn i egen dialekt, ble dette alternativet tatt med (Sandøy, 2008; Vonen, 2003).

### **3.2.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen**

For å finne ut om norsklærerne var opptatt av temaet i undersøkelsen min, la jeg frem avvikende setninger på et norskmøte 10 måneder før spørreundersøkelsen ble gjennomført. Tilbakemeldingene styrket min antakelse om at dette var noe som lærerne ønsker å jobbe mer med, og at mange opplevde dette som utfordrende.

I forkant av undersøkelsen gjorde to lærere en pilottest for å se om den måtte endres før den ble sendt ut til lærerne og studentene (Jacobsen, 2015; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016)

Spørreundersøkelsen ble gjort ved fire av fem videregående skoler i en større by i Norge. Det er både studiespesialiserende, yrkesfaglige og en blanding av begge skoleslagene med i undersøkelsen. Forespørsel om deltakelse ble sendt til teamlederne på norskseksjonen ved de respektive skolene, og jeg fikk komme og presentere prosjektet mitt på et norskmøte. Lærerne fikk muntlig informasjon om undersøkelsen på norskmøtet der prosjektet ble presentert, og de som ikke var på informasjonsmøtet kunne lese informasjonsskrivet som lå vedlagt invitasjonen. I tillegg er det også korte instruksjoner i selve undersøkelsen.

Jeg ønsket å informere om prosjektet mitt personlig til lærerne og studentene som var invitert, både for å skape en større interesse rundt prosjektet, men også for å svare på spørsmål og luke bort så mange misforståelser som mulig. På denne måten kunne informantene, i hvert fall de som var tilstede på den muntlige presentasjonen, være på et noenlunde likt presisjonsnivå, og ha den samme forståelsen av undersøkelsen (Kleven, 2011).

Jeg har nærhet til deltakerne ved at jeg møtte dem på informasjonsmøte, og er kollega med flere. Nærheten til forsker kan øke svarprosenten (Jacobsen, 2015, s. 130; Kleven, 2011). Samtidig er det en distanse siden svarene kunne gis anonymt i et spørreskjema.

I etterkant av utsendelse sendte jeg ut tre purringer til alle inviterte. Dette hadde en god effekt – rundt halvparten av svarene kom etter purringene (Jacobsen, 2015; Johannessen et al., 2016).

### 3.2.4 Valg av setninger

Setningene ble valgt fra boka *Grammatikk for læreren* og autentiske elevtekster fra egne klasser (Mac Donald, 2014). Kriteriene for setningene som ble valgt var at det skulle være klare «*treatable*», kategoriske grammatiske regler som var brutt (Ferris, 1997; Ferris et al., 2011; Ree, 1999). Alle setningene er fortellende helsetninger, og fire av dem inneholder en leddsetning. To av avvikene er av morfologisk art, de omfatter ordklasser og grammatiske former. I denne undersøkelsen er de representert med *refleksive possessiver* (to setninger) og *tempus* (fire setninger). De andre avvikene er av syntaktisk art, altså setningsoppbygging. De omhandlet *V2-regelen* (fire setninger), *negasjon* (fire setninger), *det-setninger* (to setninger), og *verbal* (to setninger). To av helsetningene som inneholdt leddsetninger, hadde brudd på V2-regelen, og i to av leddsetningene var negasjonen plassert slik at setninga ble avvikende. Selv om synet på feilretting har variert fra effektivt, skadelig og nyttig (Ferris, 2004; Ferris et al., 2011; Truscott, 1996, 2007), velger jeg å støtte meg til den forskningen som sier at det er nødvendig og nyttig, spesielt for andrespråkelever (Bueie, 2014).

Det viktig å skille mellom muntlig og skriftlig språk. I Norge har vi ingen talespråksnorm, såfremt man forstår meningsinnholdet i muntlig tale, er den vanligvis godtatt. Det samme kan sies om skriftlig norsk – vi har ingen setningsstrukturnorm, likevel har en innfødt språkbruker en tanke om hva som er «galt», eller «riktig», og dette ligger til grunn i det vi finner i norske deskriptive grammatikker (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997).

Under følger de atten avvikende setningene som er med i undersøkelsen. Dernest er hver av feiltypene<sup>7</sup> beskrevet.

Tabell 1 De 18 avvikende setningene

1.	*I går jeg var i byen
----	-----------------------

<sup>7</sup> Feil i denne undersøkelsen betegner et avvik, og baserer seg på Selinker (1972) sitt positive syn på avvik som en viktig del av språkinnlæringsprosessen.

2.	*Hun fra Polen.
3.	*Mannen har vært på sykehus i forrige uke. (Svar på spørsmålet: Når var mannen på sykehus?)
4.	*Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk.
5.	*Læreren ikke forstår meg.
6.	*Regner og blåser.
7.	*Jeg bodde her i noen år nå.
8.	*Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk.
9.	*Ole og vennen sin reiste til Oslo.
10.	*Jeg har levert den i går. (Svar på spørsmålet: Har du levert oppgaven?)
11.	*Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene.
12.	*Jeg syk.
13.	*Jeg ikke snakker engelsk.
14.	*Fordi han spiller ikke fotball, leser han bøker.
15.	*I hele mitt liv elsket jeg å lese.
16.	*Kom noen gutter på besøk i klassen vår.
17.	*Rektor og kona si gikk en tur.
18.	*På kino jeg skal i kveld. (Svar på spørsmålet: Hvor skal du i kveld?)



### 3.2.4.1 V2-regelen

Setning nummer 1, 4, 11 og 18 er alle eksempel på brudd på V2-regelen. Denne regelen sier at i norske, fortellende helsetninger skal det andre leddet være et finitt<sup>8</sup> verb (J. E. Hagen, 2015). Det vil si at det i teorien bare kan være et ledd foran det finite verbet. J. E. Hagen (2015) kaller denne delen av setninga for forfeltet. I dette leddet kan det også være en leddsetning. V2-regelen er et markert trekk i verdens språk (Brautaset, 2009), og oppleves ofte utfordrende for andrespråkselever (Brautaset, 1996; J. E. Hagen, 2013).

Setning nummer 18 er svar på spørsmålet: *Hvor skal du i kveld?* Siden «*hvor*» er på første plass, ønsket jeg at informantene skulle tenke at dette var et fokusledd, og at svaret *\*På kino jeg skal i kveld*, kun hadde et brudd på V2-regelen. Setningsstrukturen der subjekt er i forfeltet og det finite verbalet er på andre plass er den foretrukne i norsk (J. E. Hagen, 2000, s. 265), men i noen tilfeller der man ønsker fokusering på et ledd, kalt «topikalisering» eller «tematisering», flyttes dette leddet i forfeltet (J. E. Hagen, 2000, s. 278). Sett i ettertid, kunne det ha vært en fordel å kursivere spørreordet «*hvor*», slik at det var enda klarer at leddet var i fokus.

### 3.2.4.2 Negasjon

I setning nummer 5, 8, 13 og 14 er nektelsen «*ikke*» plassert på en avvikende måte. I norske helsetninger er «*ikke*» stort sett plassert bak subjektet og den første delen av verbalet (Mac Donald, 2014, s. 130). Dette trekket i norsk er markert, siden de fleste språk praktiserer preverbal negasjon (Brautaset, 2009). I noen setninger, spesielt spørsmål og hvis subjektet kommer etter det finite verbet, kan «*ikke*» få en annen plassering (Mac Donald, 2014). I spørreundersøkelsen i denne oppgaven er subjektet på første plass.

Når det gjelder negasjon i leddsetninger, er leddstillingen annerledes enn i helsetninger. Her skal negasjonen komme bak verbet (Mac Donald, 2014). Ut fra min erfaring kan det oppleves veldig frustrerende for andrespråkselever som først strever med å lære at negasjonen skal komme etter verbet, for så å avlæres når leddsetninger kommer inn i undervisningen. Å plassere negasjon riktig i leddsetninger er ansett som det en andrespråkselev lærer sist – noen aldri (Brautaset, 1996; J. E. Hagen, 2013).

---

<sup>8</sup> Finitt: verbform som markerer tempus (tid). (J. E. Hagen, 2015, s. 84)

### 3.2.4.3 Verbaltvang

En norsk setning må ha verbal (Høgberg, 2012; Mac Donald, 2014). I imperativsetninger holder det med ett ord, et verb i imperativ. I undersøkelsen er det eksempel på to fortellende helsetninger uten verbal, setning nummer 2 og 12. Verbalet i disse setningene må være finitt (Mac Donald, 2014). Mange språk har ikke krav om verb i setninger – spesielt når det fungerer som et predikativ slik som i disse setningene (Brautaset, 2009).

### 3.2.4.4 Tempus

Bøyning i tempus, tid, er helt sentralt i norsk, og dette er en av verbets viktigste funksjoner (Mac Donald, 2014). En av utfordringene til andrespråkselever er å skille mellom når man skal bruke preteritum og når man skal bruke perfektum. Preteritum og presens perfektum brukes begge om fortid, men de kan ikke brukes om hverandre. Preteritum fokuserer ofte på en avsluttet handling i fortida der tidsadverbialer vil vise hvor lenge siden det skjedde, eller viser tidspunktet for handlingen. Presens perfektum fokuserer blant annet på betydningen hendelsen har i nåtida, tidspunktet er ikke nevnt, eller det er en pågående handling som begynte i fortiden. (Høgberg, 2012; Mac Donald, 2014).

I setning nummer 3 og 10 viser tidsadverbialet at det er en avsluttet handling, og verbalet må dermed stå i preteritum.

Handlingen i setningene 7 og 15 er ikke avsluttet, og verbalet må dermed være i presens perfektum. Sett i ettertid burde det vært presisert at setningene skulle brukes i sakprosa. I skjønnlitteratur er det ikke samme krav til setningsoppbygging som i sakprosa, og derfor vil setning nummer 15 *\*I hele mitt liv har jeg elsket å lese* kunne blitt godkjent. Enten hvis det er en død person som skriver, at personen har begynt et nytt liv, eller andre plausible forklaringer. Setningen ble forstått veldig forskjellig blant respondentene, og derfor tatt ut av den delen av analysen som analyserer setningene. I den delen som omhandler metaspråk er setningen tatt med.

### 3.2.4.5 Det-setninger

Norsk har subjektstvang, og når en setning mangler et formelt subjekt, settes det ubestemte pronomenet «det» inn i setninga for at subjektet skal oppfylles (Brautaset, 2009).

Utfordringen i å forklare mangelen på et formelt subjekt er tosidig. For det første finnes det mange typer det-setninger. J. E. Hagen (2015) deler det-setningene inn i fire; upersonlige setninger, presenteringssetninger, finaliseringskonstruksjoner og utbrytingssetninger. I mitt

materiale er det en upersonlig setning (6. *\*Regner og blåser*) og en presenteringssetning (16. *\*Kom noen gutter på besøk i klassen vår*). I presenteringssetninger er det tema-remaprinippet som slår inn, altså at kjent informasjon kommer først i setninga og ny informasjon lenger bak. Da kommer det egentlige subjektet lenger bak, og «det» kommer i forfeltet. I denne typen setninger er det altså to subjekter *det formelle subjektet*, og *det egentlige subjektet*. I forklaringen må man for det andre finne ut hvilket begrep man skal bruke om subjektet. Termen *subjekt* finnes i flere varianter; formelt, foreløpig, logisk, egentlig og potensielt subjekt.<sup>9</sup> Språkrådet anbefaler *formelt subjekt* og *egentlig subjekt* (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006)

#### **3.2.4.6 Refleksive possessiver**

Det vanskeligste avviket er i setning 9 og 17. Her er det refleksive possessivet «*sin/si*» plassert på subjekts plass. *Sin/si* viser til subjektet, og kan dermed ikke være i subjektet. Possessivet som skal brukes blir derfor «*hans*».

### **3.3 Studiens svakheter og styrker**

Den største svakheten med spørreundersøkelsen er at det er en fiktiv responsituasjon. I en reell setting ville en lærer, i tillegg til å forklare muntlig, bruke kroppsspråk, tegnet på tavla eller i elevens skrivebok, og slik visualisert forklaringen. Samtidig vil de forklaringene som blir gitt i denne undersøkelse, ikke være påvirket av en bestemt elev, men fokuset er på forklaringa, og det kan sies å være en styrke med oppgaven.

Hvis responsituasjonen skulle vært reell, måtte den vært utført som observasjon i en skoletime der elevene får tilbake ferdig rettede tekster, eller i en skrivesituasjon mens læreren går rundt og forklarer og veileder elevene. Ut fra egen erfaring vet jeg at i de fleste norskklassene i de videregående skolene varierer antallet elever med norsk som andrespråk. Det vil si at hvis jeg skulle ha observert en skoletime, er det ikke sikkert at jeg ville fått en eneste observasjon av det jeg var ute etter, å se hvordan norsklærerne forklarte et avvik i setninger. Det ville heller ikke vært mulig å få forklaringen fra så mange lærere, eller forklaring på så mange ulike avvik.

---

<sup>9</sup> Termene er nærmere forklart i tilrådingen til grammatiske termer i skoleverket (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006).

Spørreundersøkelse er basert på at lærerne forklarer de avvikende setningene utfra den kunnskapen de har selv. Det er naturligvis ikke mulig å etterprøve om de har funnet svarene andre steder, men forutsetningen om ikke å finne informasjon andre steder, er poengtert både i den muntlige presentasjonen av spørreundersøkelsen, i det skriftlige vedlegget og i selve undersøkelsen.

Jeg valgte å ikke spørre om erfaring med undervisning av andrespråkselever, men tok det for gitt at alle hadde vært i en undervisningssituasjon som innbefattet elevgruppen. Sett i ettertid kunne det vært interessant om det var noen som aldri hadde undervist denne gruppen. For å unngå å måtte nyansere i hvor stor grad lærerne hadde undervist andrespråkselever, kunne spørsmålet være et ja/nei-spørsmål. Undervisningserfaring (antall år) kunne også vært tatt med. Det er mulig at deltakerne har veldig forskjellig erfaring med den type avvik det er spurt etter i spørreundersøkelsen, og at de derfor ikke tolker spørsmålene helt likt.

Svarene på de åpne spørsmålene må kategoriseres i ettertid, og det er forskeren som bestemmer hvilke svar som kommer i samme kategori, og hvilket som havner i en annen. Grensene mellom de forskjellige kategoriene kan noen ganger være vanskelig (Kleven, 2011). Noen forklaringer inneholdt både en ufullstendig forklaring og feil bruk av metaspråk. Da vil det være omfanget av metaspråk/ufullstendig forklaring som avgjør hvilken kategori det hører hjemme i. Andre setninger vil være delvis riktig, og delvis ikke riktig. Når det gjelder det sistnevnte alternativet kategoriseres det som *ufullstendig*, men det betyr igjen at kategorien *ufullstendig* vil være ganske stor. Siden grensene mellom noen av kategoriene er så diffus, vil plassering i feil kategori kunne forekomme.

Den kvantitative delen av undersøkelsen er behandlet i Excel, og da må svarene skrives inn. Selv om skjemaet går igjennom flere ganger på flere måter, er det likevel mulig at svarene er kodet feil, og at undersøkelsen blir unøyaktig av den grunn. I tillegg vil kanskje ikke informanten være enig i tolkningen av svaret, men har ikke mulighet til å nyansere svaret sitt. Sett i ettertid kunne det vært åpnet for at lærerne kunne skrevet om de var usikker. Det er ikke usannsynlig at noen var usikker på svaret, men likevel prøvde å forklare. Dette er en dimensjon som ikke kommer med i tallmaterialet.

I den siste delen av undersøkelsen fikk lærerne spørsmål om eventuelle utfordringer med andrespråkselever. Spørsmålet om utfordringer kunne med fordel vært i den første delen av

undersøkelsen. Etter å ha jobbet med avvikende setninger, var det nok mange som tenkte på forklaring av dette da de skulle finne utfordringer i en andrespråksetting. Spørsmålet kunne virke ledende, selv om det i utgangspunktet ikke var ment slik (Kleven, 2011). Spørsmålene i spørreskjemaet retter informantenes fokus mot avvikende setninger. Dermed kan de føle seg tvunget, bevisst eller ubevisst, til å svare på en bestemt måte, også kalt spørsmålskontekst-effekten (Jacobsen, 2015, s. 275).

Det etterfølgende spørsmålet omhandlet kursing/videreutdanning, og det kunne vært delt inn i flere svaralternativer. Spørsmålet hadde åpent svarfelt, men når jeg ser at de fleste svarte «ja», sier det ikke noe om det er kursing eller videreutdanning de ønsker. Det er stor forskjell på å ta et enkelt kurs, og å videreutdanne seg. Spørsmålet er med andre ord ikke entydig (Kleven, 2011).

Antall respondenter er for lavt til å funnene i spørreundersøkelsen kan være generaliserbare statistisk sett, men andres funn om lærernes kunnskap, både i første- og andrespråksfeltet, viser en manglende grammatikkompetanse (Ferris, 2014; Matre & Solheim, 2016; Myhill et al., 2012; Rambøll, 2016; Tonne, 2017). Funnene i denne studien vil derfor være mulig å overføre til andre sammenlignbare områder (Jacobsen, 2015, s. 363).

Svarprosenten bør sees i lys av frafall av informanter, noe som kan være med å gjøre resultatene usikre (Jacobsen, 2015). Andrespråksundervisning har ikke vært en del av utdannelsen til de fleste av lærerne som er med i undersøkelsen. For mange av lærerne er dette en ny del av norskfaget som de ikke har fått skoling i, og tallene på vedtak om særskilt språkopplæring viser at elevgruppen har vokst særlig i de siste årene (vedlegg 13).

Muligheten til å opparbeide seg erfaring har dermed heller ikke vært der lenge. Grupper som systematisk faller fra i nettbaserte undersøkelser, er de som ikke har kunnskap om problemstillingen (Jacobsen, 2015). Det er ikke usannsynlig at noen av de lærerne som ikke føler seg trygg i denne delen av faget, lar være å svare. Siden det er frivillig å delta, kan man anta at noen av de som svarer har interesse for og kunnskap om temaet (Jacobsen, 2015; Kleven, 2011). Seleksjonsskjevhet er derfor en potensiell validitetstrussel.

Spørreundersøkelsen er i tillegg tidkrevende – gjennomsnittlig tidsbruk er rundt 20 minutter, noe som anses som relativt lang tid. Videre hadde undersøkelsen åpne og lukkede spørsmål. Dette gjør den både lang og komplisert, og sjansen for lavere svarprosent øker med lengden

og kompleksiteten (Jacobsen, 2015). Siden undersøkelsen kunne være anonym<sup>10</sup>, håpet jeg svarprosenten skulle øke, fordi svarene ikke kunne kobles til dem personlig (Jacobsen, 2015, s. 309). Til tross for dette svarer 52,31% noe som er et tilfredsstillende resultat. Jacobsen (2015, s. 280) påpeker at det er lettere å få høy svarprosent i en nettbasert undersøkelse hvis respondentene er ressurssterke og relativt interessert i temaet.

### **3.4 Forskningsetiske betraktninger**

Prosjektene er meldt til personvernombudet for forskning, ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og NSD har godkjent begge prosjektene som helhet (vedlegg 2 og 5).

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og basert på at gjennomførte undersøkelser er samtykke i å være med i undersøkelsen. Dette er informert om i selve spørreundersøkelsen, muntlig på informasjonsmøtene i forkant og i informasjonsskrivet som var vedlagt undersøkelsen.

I prosjektet er det ikke bedt om sensitive personopplysninger. Informantene kunne legge inn e-postadresse i undersøkelsen hvis de ville ha kvittering på innsendt skjema, men det er de færreste som benyttet seg av dette. Det er likevel å ivareta respondentenes anonymitetskrav. NESHs (2006) krav om at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig og ikke lenger enn nødvendig, er ivaretatt.

Det var også frivillig, både for elever og lærere, å gi meg tilgang på de ferdig rettede elevtekstene. Her var det også mulig å be om innsyn i materialet helt inn til innleveringsdato. Lærer og elev signerte og godkjente at en anonymisert elevtekst kunne brukes i denne studien (vedlegg 3 og 4). Selv om jeg understreket at det var frivillig å være med, er det mulig at både lærere og elever følte på et press om å delta. Spesielt i elev-lærer/forsker-relasjonen er det viktig å være bevisst det asymmetriske maktforholdet, men også kollegaer kan føle seg utsatt for press til å delta (Halvorsen, 2008, s. 288).

Det har vært et mål at respondentene skulle få nok informasjon om prosjektet og hva deltakelsen innebærer. Informasjonen er både gitt skriftlig og ved at jeg informerte muntlig til de norsklærerne som var tilstede på norskmøtene på de respektive skoler. Frivilligheten med å

---

<sup>10</sup> Respondentene kunne legge inn e-postadressen for å få kvittering på at spørreskjemaet var sendt inn, men det var de færreste som valgte det.

være med i undersøkelsen har vært understreket, både skriftlig og muntlig, men det er likevel mulig at noen, spesielt kollegaer ved egen skole, har følt et visst press om å delta (Jacobsen, 2015, s. 47).

Forskere har også ansvar for å unngå skade. I samfunnsvitenskapelig forskning kan innsamling av data berøre sårbare og følsomme områder (Johannessen et al., 2016). I denne undersøkelsen er det lærernes kunnskap som testes. Området som testes er ikke forbundet med kompetanse fra utdanninga (mange har ikke vært innom andrespråksutfordringer i lærerutdanninga), eller erfaring (elevgruppen er forholdsvis ny). Det kan likevel oppleves negativt å ikke ha kunnskap om noe som inngår i norskundervisninga – tilbakemelding på skriftlige tekster til andrespråkselever. Hvis læreren i tillegg må vise i en undersøkelse at dette er et område hun ikke behersker, kreves det respekt av forskeren når materialet behandles. Som en av lærerne sa på et informasjonsmøte: «*Jeg må vise min inkompetanse*». Dette krever at jeg behandler svarene og respondentene med respekt og forsiktighet. Målet er ikke å vise hvor lite noen kan, men å belyse en del av norskfaget.

Å forske i eget fagfelt har både fordeler og ulemper (Johannessen et al., 2016). Ved å være en «innsider» har jeg kjennskap til kollegiet, og muligheten og utfordringene som følger med elever med norsk som andrespråk. På den ene siden vet lærerkollegaer at vi deler de samme erfaringene i undervisningen av den nye elevgruppen, men samtidig kan de oppleve meg som en «outsider» siden jeg skal teste en kompetanse som tradisjonelt ikke har vært en del av norskfaget.

Å forske i eget felt gjør at jeg kan unngå å se det en fra utsiden ville sett fordi jeg har «blindsoner». Med å bruke en spørreundersøkelse som inngangsport til empirien jeg skal undersøke, lager jeg likevel en større distanse, siden fokuset mitt ikke lenger vil være på den enkelte lærer, men på de slutningene jeg kan trekke ut av forklaringene de har gitt (Jacobsen, 2015, s. 38).

## 4 Analyse

Forskningsspørsmålet mitt, «Hvordan forklarer en lærer et avvik i en setning til en andrespråkselev», er et stort og åpent spørsmål. Jeg ønsket å favne bredt, for så å kunne snevre inn problemstillingen ut fra de funnene som kom frem i spørreundersøkelsen.

Med bakgrunn i datamaterialet vil jeg gjøre fire analyser, en av elevtekstene, en av de forskjellige feiltypene i spørreundersøkelsen og en av bruken av metaspråk i spørreundersøkelsen. I tillegg ser jeg nærmere på spørsmål som omhandler utfordringer og ønske om kursing/videreutdanning.

Først i denne analysedelen vil jeg som sagt se nærmere på fire ferdig rettede elevtekster. En elev som holder på å lære seg norsk, vil ofte ha mange avvik i språket sitt (Brautaset, 2009, s. 168) Hvordan velger lærere å gi skriftlig tilbakemelding på avvik i setninger? Når elevtekster deles ut i klasserommet, eller elevene skriver tekster i timen, vil det være rom for å gi en muntlig tilbakemelding på tekstene. I den andre delen analyserer jeg den muntlige tilbakemeldingen som norsklærere har gitt på et avvik i setningsstrukturen i en skriftlig tekst. 22 norsklærere har skrevet hvordan de vil forklare en fiktiv elev med norsk som andrespråk hva som er avvikende i en setning. Tilbakemeldingen skulle gis i en fiktiv skrivesituasjon eller når elevtekster gis ut etter å ha blitt rettet. Fokuset mitt er på hvordan og hvorfor avvikene forklares slik de gjør. Deretter ser jeg på bruken av metaspråk i hele materialet. Studien er temabasert med fokus på feiltyper, metaspråk og forskjellige måter å forklare avvik på. Det hadde vært mulig å bruke en personsentrert tilnærming og sammenlignet forskjellige personlige variabler (Thagaard, 2018). Oppgavens omfang, størrelsen på utvalget og de interne variasjonen gjorde at jeg valgte det bort, sett bort i fra et funn som skilte seg ut. Dette gjelder sammenligning mellom lærergruppen som har undervisningskompetanse i flere språk i tillegg til norsk, og gruppen som har «bare» norsk. Til sist kommer jeg inn på noen av de andre spørsmålene i spørreundersøkelsen.

For å kunne analysere svarene i spørreundersøkelsen, måtte jeg kategorisere dem (se vedlegg 9). Kategoriene ble også brukt i analysen av elevtekstene. Dataprogrammet Excel ble brukt til å behandle datamaterialet. I første omgang ble svarene delt inn i følgende fire kategorier.



Respondenten *forklarer* avviket, *påviser* avviket, *vet ikke*, eller mener at setninga er *korrekt*. Det er også ett eksempel på *ingen svar*.

Hvis et svar er kategorisert som *forklarer*, blir forklaringen kategorisert i underkategoriene *riktig* og *ikke riktig*. Når en forklaring er *riktig* bruker respondenten korrekt metaspråk<sup>11</sup> og/eller forklarer i henhold til *Norsk grammatikk* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014) *Ikke riktig* har underkategoriene *feil bruk av metaspråk*, *ufullstendig* forklaring eller *ukorrekt* i henhold til *Norsk grammatikk* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014).

Når jeg kategoriserer et svar under *påviser*, er det fordi respondenten viser hva som er avvikende ved å skrive ei «korrekt» setning, viser hvilket ord som må byttes ut eller plasseres en annen plass i setninga. I en pedagogisk tilbakemelding på et avvik vil det ikke holde å vise hva som er avvikende – det må også forklares hvorfor (Hattie & Timperley, 2007). De syv kategoriene er *riktig*, *ufullstendig*, *feil metaspråk*, *ukorrekt*, *påviser*, *vet ikke* og *korrekt*.

## 4.1 Elevtekster

I analysen fokuserer jeg på responsen som er gitt på setningsoppbygging, men inkluderer tilbakemeldinger gitt på avvikende bøyningssendelser siden dette vil virke inn på setningsoppbyggingen (vedlegg 7).

Det var ingen krav til elevtekstene annet enn at de skulle være skrevet av en elev med norsk som andrespråk i vg1 eller vg2, og rettet av en lærer med undervisningskompetanse i norsk. Alle tekstene unntatt en, tekst nummer 2, er forholdsvis kort; mellom en halv til en maskinskrevet A4-side. Det er vanskelig å vurdere norsknivået på de korte tekstene siden vurderingsgrunnlaget er så lite. I en lengre tekst vil elevens språknivå kunne beskrives bedre utfra både det hun skriver, og eventuelt unngår å skrive. De fire tekstene kan grovinndeles i to, der to er skrevet av elever med høyere kompetanse i norsk, og to er skrevet av elever med

---

<sup>11</sup> Siden de grammatiske termene som er anbefalt av Språkrådet er en tilråding, vil ikke bruk av gammel terminologi bli kategorisert som «feil metaspråk».

lavere kompetanse<sup>12</sup>. De fire rettede elevtekstene er alle i sakprosa sjangeren. De er levert inn på en læringsplattform, og rettet på datamaskin.

Alle lærerne har skrevet kommentarer til teksten som margkommentarer, og lærer 2, 3 og 4 har også skrevet en sluttcommentar om form, innhold og språk.

I tekst nummer 1 er det kommentert på det lokale tekstnivået, ordstilling, ordvalg og rettskriving. Eleven er på et lavt språknivå, og kommentarer på det lokale tekstnivået oppleves ofte mer konkret og overkommelig for denne elevgruppen (Bueie, 2014; Ferris et al., 2011). Læreren har ikke gitt respons på alle avvikene i ordstillingen, men de avvikene som er kommentert, er forklart *riktig* i henhold til *Norsk grammatikk* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014).

Tekst nummer 2 er den lengste, og med flest tilbakemeldinger på setningsoppbygging. Tilbakemeldingene er *påvisninger* ved at ordet/setningsleddet er rettet opp i en margcommentar, men i sluttcommentaren skriver læreren at eleven må spørre hvis det er uklarheter knyttet til responsen. I tillegg har læreren en generell kommentar i sluttcommentaren om bruk av tempus (presens/preteritum). På lik linje med tekst 1 er det flere avvik som ikke er kommentert. Læreren har kun fokusert på avvik i formverket (morfologi) og ikke på setningsoppbyggingen (syntaks).

Tekst nummer 3 og 4 er begge korte, og lærerne har påvist avvikene i tekstene ved å skrive et alternativ som er i henhold til *Norsk grammatikk* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014). I tekst 4 er det noen avvik som ikke er kommentert. Kommentarene som er gitt handler om det globale nivået (makronivået), innhold, sjanger, struktur og skrivesituasjon.

Når en lærer retter en elevtekst, er det mange forhold som skal vurderes. Læreren må velge områder det skal fokuseres på, både fordi tilbakemeldingen må være innenfor elevens proksimale læringszone, men også fordi noen tekster vil inneholde så mange forbedringsområder, at eleven ville miste motivasjonen om hun måtte jobbe med alt i én tekst

---

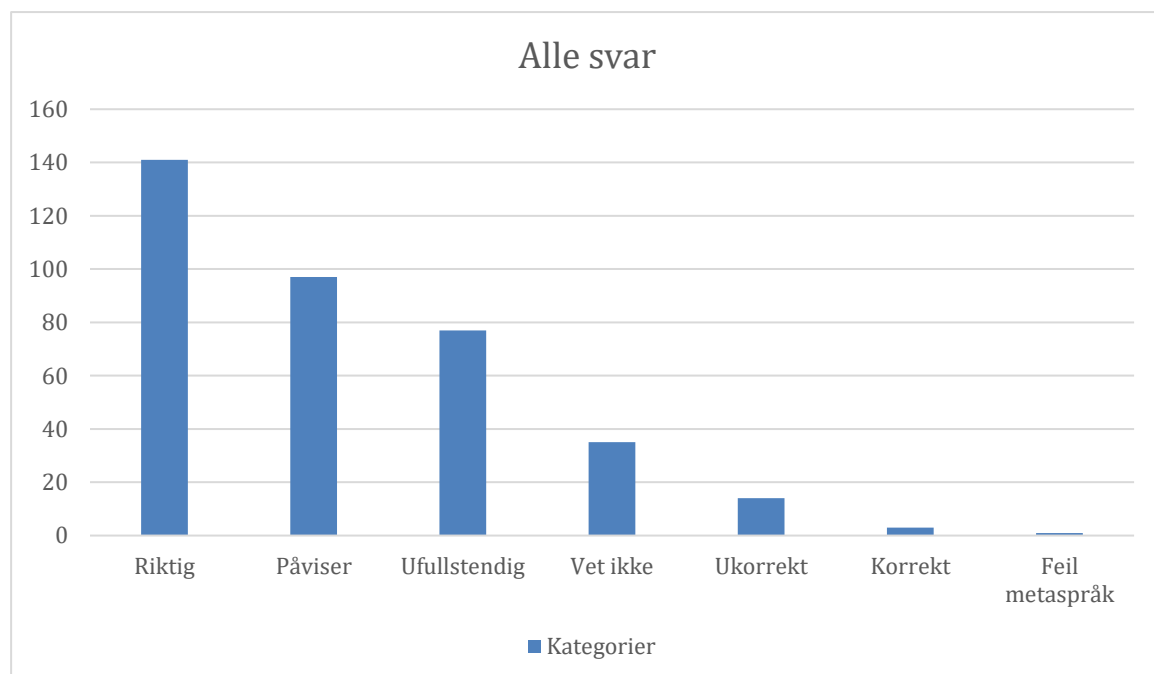
<sup>12</sup> Alle tekstene er vurdert av meg basert på Det felles europeiske rammeverket for språk (Utdanningsdirektoratet, 2011).

(Hattie & Timperley, 2007; Lee, 2017b; Vygotskij, 1978). Dette gjelder spesielt de andrespråkslevnene som er i en mellomspråksfase (Brautaset, 2009; Bueie, 2014; Lee, 2017b).

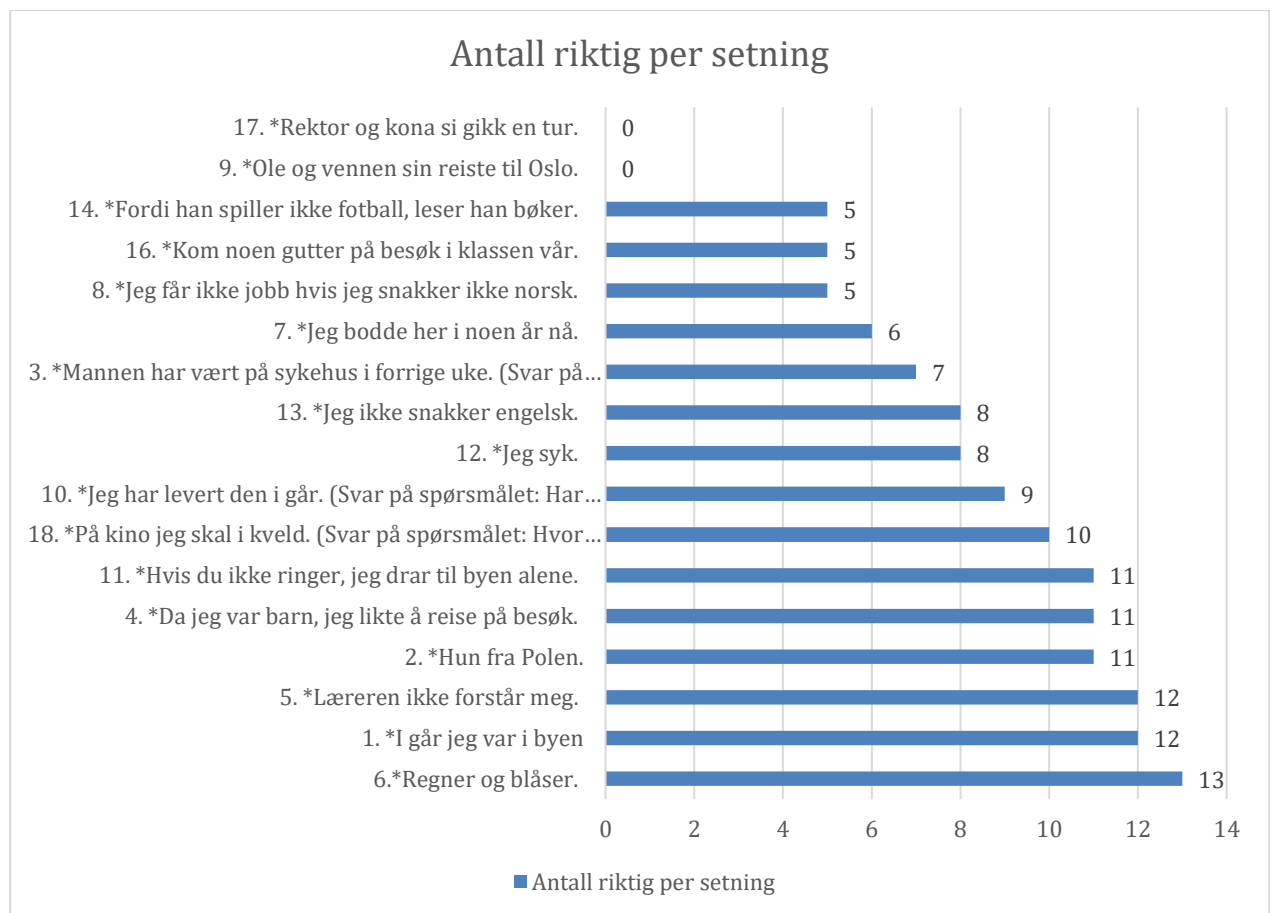
## 4.2 Spørreundersøkelsen

I det følgende vil jeg se på tallene fra spørreundersøkelsen ved først å se på svarprosenten, deretter rangere svarene etter antall *riktige* svar per kategori og så *riktige* per setning. Videre, i delkapittel 4.2.1, ser jeg på feiltypene kvantitativt med hovedfokus på antall *riktige* svar, men tar med tall som er spesielle. I delkapittel 4.2.2. går jeg nærmere inn på hver feiltype med en kvalitativ vinkling. Deretter, i 4.2.3., ser jeg på bruken av metaspråk og terminologi i hele undersøkelsen under ett, også kvalitativt. Til slutt analyserer jeg svarene på spørsmålene om utfordringer og ønske om kursing/videreutdanning.

Svarprosenten på spørreundersøkelsen er 52,32%. 22 respondenter av 42 inviterte svarte, noe som er ansett som en tilfredsstillende svarprosent (Jacobsen, 2015, s. 310).



I materialet mitt er det 374 svar<sup>13</sup>. Av dem er det 141 *riktige* svar, 97 *påviser*, 77 *ufullstendig*, 35 *vet ikke*, 14 *ukorrekt* og 1 *feil metaspråk* (vedlegg 11). Kategoriene *påviser*, *ufullstendig* og *feil metaspråk* vil som sagt ha glidende overganger. Dette viser at under halvparten av svarene er forklart riktig i henhold til Mac Donald (2014) og J. E. Hagen (2015). Den andre største kategorien er *påviser*, noe som indikerer at læreren har prøvd å forklare, uten å begrunne hvorfor. Den tredje største, *ufullstendig*, er også et forsøk på å forklare, men den er ikke fullstendig. Begge de sistnevnte kategoriene kan likevel ha delvis riktige forklaringer i seg. Antallet *vet ikke* er lavt i forhold til *påviser* og *ufullstendig*. Ut fra tallmaterialet er det heller ikke mulig å si om noen var usikker på forklaringen til avvikene siden det ikke var spurt om det.



Figur 3 Rangering av forklaringene

<sup>13</sup> Et av svarene var *ingen svar*, og setning nummer 15 er tatt ut av undersøkelsen.

Når svarene blir rangert (figur 3 og vedlegg 10), viser det seg at avvik i V2-regelen blir forklart tilfredsstillende både når det gjelder ledd- og helsetninger. V2-regelen er også brukt som forklaring i setning 5, og gjør at antall riktige svar er såpass høyt. To feiltyper ender opp i andre delen av skalaen, forklaring av possessiv refleksiv på subjekts plass og forklaring av avvik i negasjon i leddsetninger. Det ser også ut som om forklaring av morforologiske avvik, tempus og refleksiv possessiv, er vanskeligere å forklare enn de syntaktiske avvikene. Hvis man ser nærmere på reglene til disse, finner vi at V2-regelen er mindre kompleks enn refleksiv possessiv på subjekts plass.

45% av lærerne har formell kompetanse i flere språk i tillegg til norsk, og 55% har undervisningskompetanse i norsk. Når gruppene sammenlignes i de forskjellige svarkategoriene er de ganske like, sett bort i fra et tall. Det er 113 *påviser* i hele materialet, og av dem tilhører 78% gruppen med norsk i fagkretsen, og 28% den med flere språk i tillegg til norsk. Dette kan tyde på at de to gruppene tenker forskjellig om hvordan et avvik i ei setning forklares.

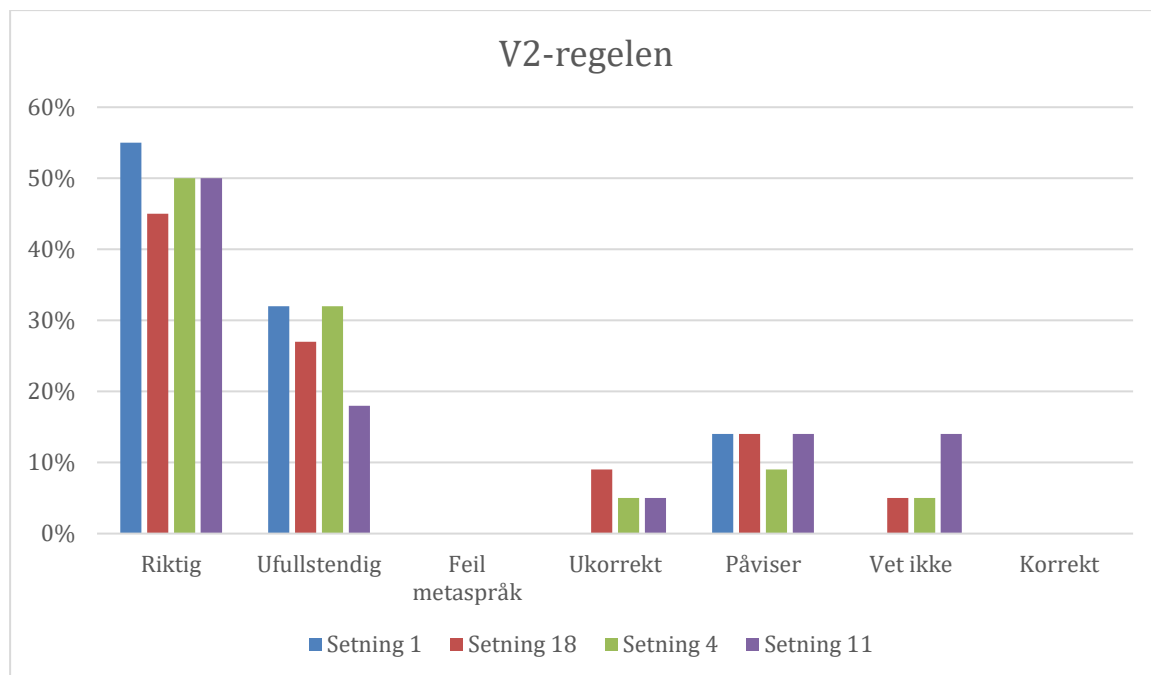
#### 4.2.1 Feiltyper

Under følger en oversikt over de avvikende setningene med informasjon om feil- og setningstype. De ni feiltyper kan deles inn i seks tema; tempus, negasjon, V2, possessiver, det-setninger og verbaltvang. Når det gjelder negasjon og V2-regelen, med eksempler på rene helsetninger og hel-/leddsetninger, er det naturlig å se nærmere på setningstypene hver for seg, før de eventuelt sammenlignes. Setningene som omhandler tempus, blir først delt inn i preteritum og presens perfektum, og deretter sett i forhold til hverandre.

Tabell 2 De 18 avvikende setningene med feil- og setningstype.

De 18 avvikende setningene	Feiltype	Helsetning/ leddsetning
1. *I går jeg var i byen	V2	Helsetning
2. *Hun fra Polen.	Verbaltvang	Helsetning
3. *Mannen har vært på sykehus i forrige uke. (Svar på spørsmålet: Når var mannen på sykehus?)	Tempus	Helsetning

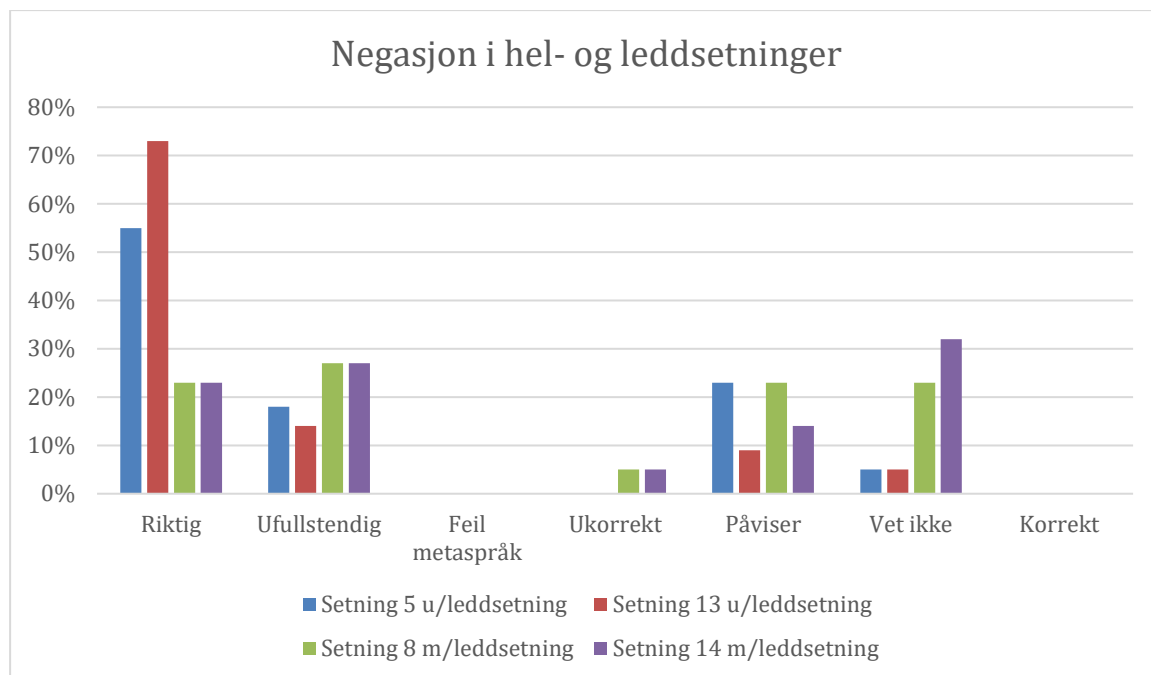
4. *Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk.	V2	Helsetning (inneholder leddsetning)
5. *Læreren ikke forstår meg.	Negasjon	Helsetning
6. *Regner og blåser.	Det-setning	Helsetning
7. *Jeg bodde her i noen år nå.	Tempus	Helsetning
8. *Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk.	Negasjon	Helsetning (inneholder leddsetning)
9. *Ole og vennen sin reiste til Oslo.	Refl. poss.	Helsetning
10. *Jeg har levert den i går. (Svar på spørsmålet: Har du levert oppgaven?)	Tempus	Helsetning
11. *Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene.	V2	Helsetning (inneholder leddsetning)
12. *Jeg syk.	Verbal	Helsetning
13. *Jeg ikke snakker engelsk.	Negasjon	Helsetning
14. *Fordi han spiller ikke fotball, leser han bøker.	Negasjon	Helsetning (inneholder leddsetning)
15. *I hele mitt liv elsket jeg å lese.	Tempus	Helsetning
16. *Kom noen gutter på besøk i klassen vår.	Det-setning	Helsetning
17. *Rektor og kona si gikk en tur.	Refl. poss.	Helsetning
18. *På kino jeg skal i kveld. (Svar på spørsmålet: Hvor skal du i kveld?)	V2	Helsetning



Figur 4 Forklaringene av setningene med avvik i V2-regelen.

V2-regelen, at det finite verbet skal komme på andre plass i fortellende helsetninger, er det flere av respondentene som forklarer på en tilfredsstillende måte. I helsetning nummer 1 er prosenten 56%<sup>14</sup>, mens i den andre helsetningen, nummer 18, er det 45%. Når en leddsetning kommer i forfeltet, subjektet er på andreplass og verbalet på tredjeplass, er tallene ganske lik som ved helsetninger; 50 % i setning nummer 4, og 50% i setning 11.

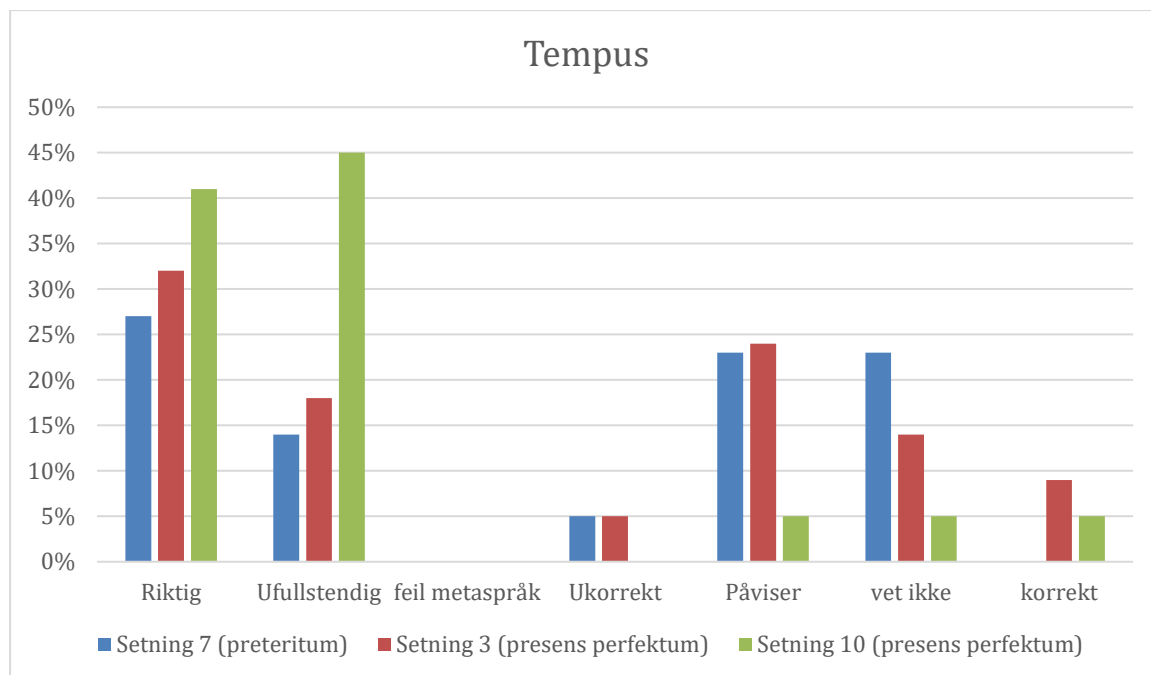
<sup>14</sup> Jeg runder av prosenttallene til nærmeste hele tall.



Figur 5 Forklaringene av setningene med avvik i negasjon.

Ved negasjon i helsetninger, setning nummer 5 og 13, har 55% og 77% svart tilfredsstillende. 23% forklarte tilfredsstillende på hvorfor setning nummer 8 og 14 var avvikende. Da spørreundersøkelsen ble laget, spredte jeg ut de forskjellige feiltypene, men så i ettertid at negasjon ble plassert rett etter hverandre i setning 13 og 14. Disse representerer helsetning og leddsetning, og det er mulig at det er derfor forskjellen mellom de to setningene er så stor. 73% mot 23% riktig. Det viser samtidig hvor utfordrende negasjon i leddsetninger oppleves for lærerne. Leddsetninger med negasjon er som sagt noe av det siste en andrespråkselev lærer (Brautaset, 2009), og det kan se ut til at norsklærere også synes dette er vanskelig;



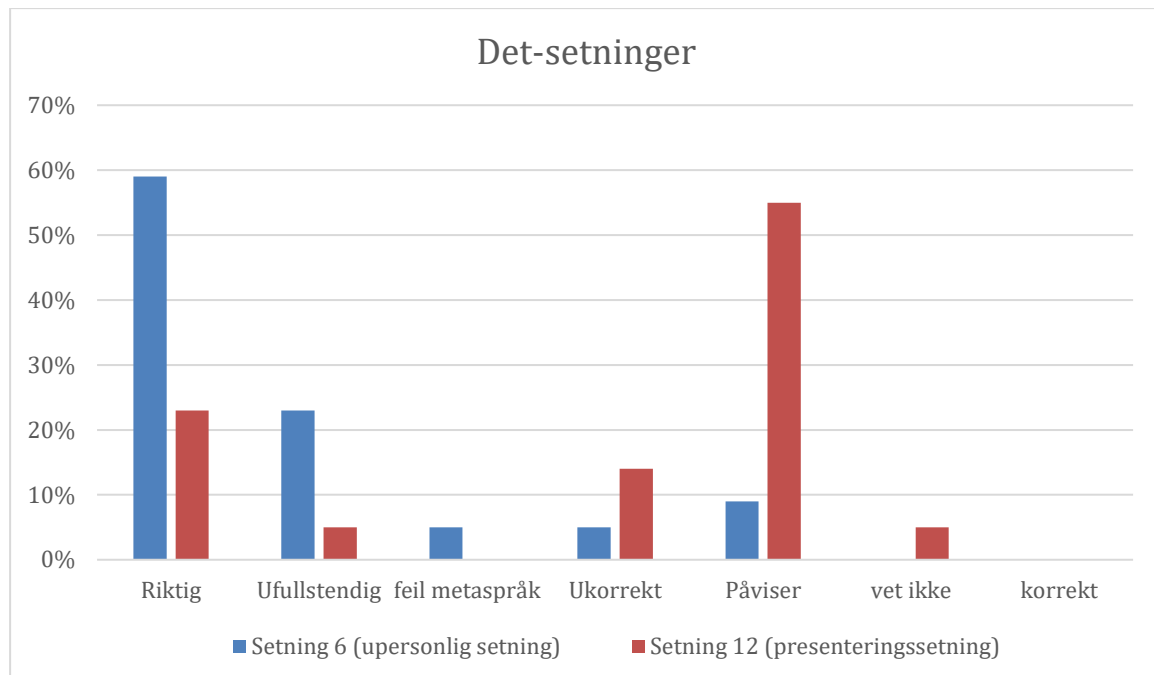


Figur 6 Forklaringene av setningene med avvik i tempus.

Preteritum og presens perfektum kan begge brukes om fortid. Setning nummer 7 er avvikende siden den er skrevet i preteritum<sup>15</sup>. Av respondentene var det 27% som svarte tilfredsstillende på dette avviket. I setning nummer 3 og 10 er det avvik i bruk av presens perfektum, og her var det henholdsvis 32% og 41% som svarte tilfredsstillende.

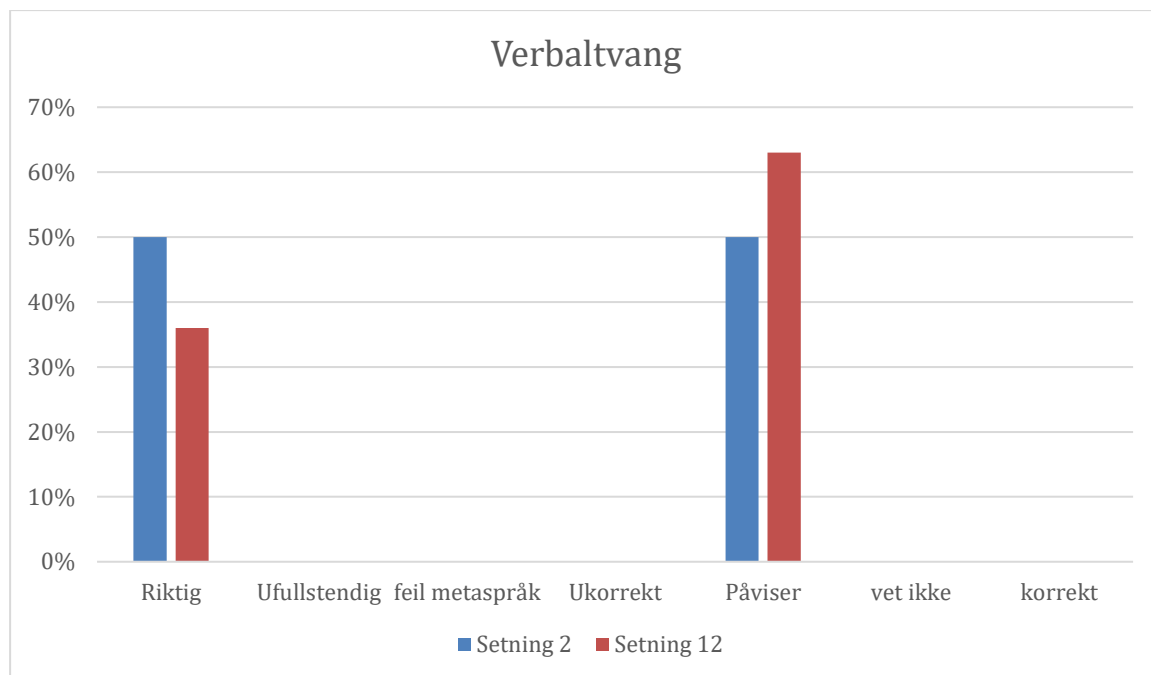
---

<sup>15</sup> Setning nummer 15 som også omhandler tempus, er tatt ut av undersøkelsen



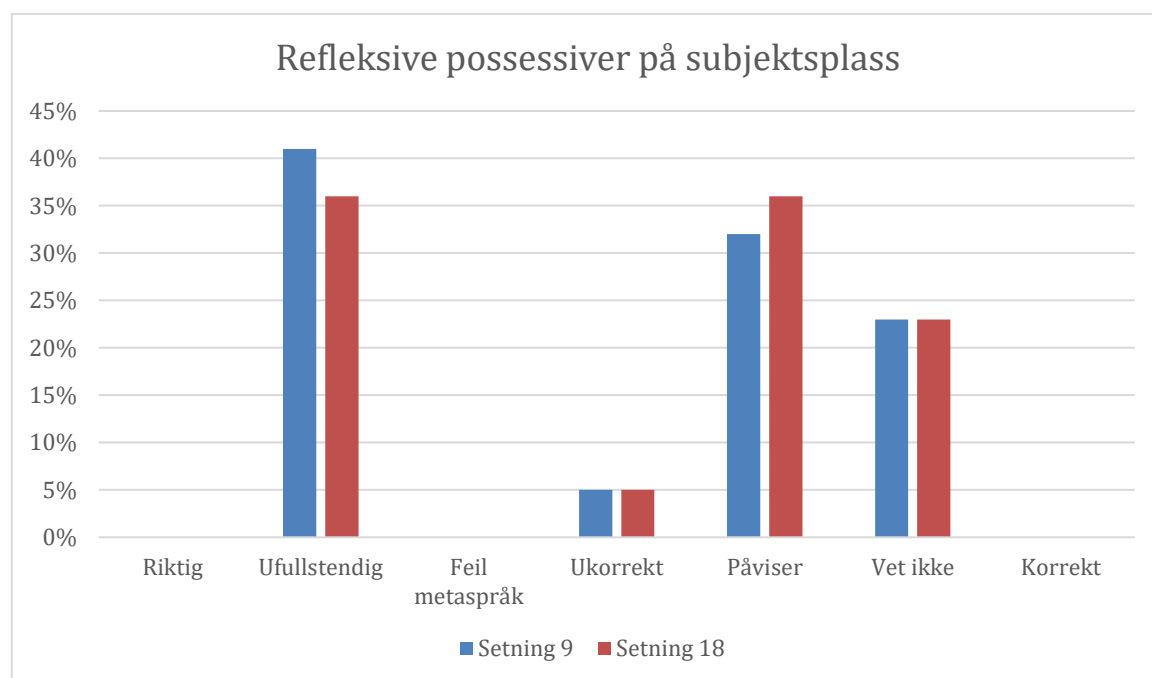
Figur 7 Forklaringene av setningene med avvik i det-setninger.

I det-setningene, nummer 6 og 16, var det henholdsvis 59% og 23% som svarte tilfredsstillende. Den store forskjellen mellom setningene skyldes at 55% har påvist avviket i setning 16. De to det-setningene tilhører to grupper, der den ene mangler formelt subjekt, og den andre *har* et subjekt, et logisk subjekt, og mangler det formelle subjektet. Dette tyder på at forståelsen om at det *må* være et subjekt i fortellende helsetninger er der, men at når kompleksiteten øker, blir den grammatiske kunnskapen for liten.



Figur 8 Forklaringene av setningene med avvik i bruk av verbal.

I setning nummer 2 og 12 er det eksempel på at norsk har verbaltvang, altså at en fortellende helsetning må inneholde et finitt verb. 50% svarer tilfredsstillende i setning 2, og 36% i setning 12. At svarene fordeler seg i to kategorier, riktig og påviser, er nok grunnet i at den grammatiske forklaringen ikke er kompleks.



Figur 9 Forklaringene av setningene med avvik i bruk av refleksiv possessiv

I den siste, og vanskeligste feiltypen, refleksive possessiver på subjekts plass, i setning nummer 9 og 17, er det ingen som har svart tilfredsstillende. Det er naturligvis interessant at ingen svarer tilfredsstillende, men dette er en veldig kompleks regel som inneholder flere momenter som må være på plass. Det må være en forståelse av forskjellen mellom *hans* og *sin*, i tillegg til dimensjonen som ligger i plasseringen av *sin* i setningen.

#### 4.2.1.1 V2-regelen

Setning nummer 1, 4, 11 og 18 er alle eksempel på brudd på V2-regelen. Denne regelen sier at i norske, fortellende helsetninger skal det andre leddet være et finitt verb (J. E. Hagen, 2000).

I setning nummer 1 svarer 12 av 22 respondenter tilfredsstillende. Seks forklarer *ufullstendig*. De ber eleven om å bytte om på setningsledd slik at setninga blir *riktig*, men forklarer ikke hvorfor. Tre *påviser* svaret – skriver en korrekt variant eller påpeker at verbet er på feil plass.

Setning nummer 18 er svar på spørsmålet: «*Hvor skal du i kveld?*» og intensjonen var at svaret *\*På kino jeg skal i kveld* skulle vise et brudd på V2-regelen. Flere av informantene ønsket å endre setninga til en SVO-struktur med subjektet «*jeg*» på første plass, etterfulgt av verbalet «*skal*», stedsadverbialet «*på kino*» og tidsadverbialet «*i kveld*» sist, noe som er riktig, og i de fleste tilfeller den foretrukne setningsstrukturen (J. E. Hagen, 2015). Denne setninga fungerte ikke slik hensikten var, og svarene blir dermed vanskelig å tolke.

Når det første leddet, forfeltet, er en leddsetning, blir utfordringen enda større (Brautaset, 1996; J. E. Hagen, 2013). Det kan være vanskelig å skjønne at så mange ord som ledd utgjør, er et ledd, og at det finitte verbet skal komme etter det. I materialet mitt er det to setninger med en leddsetning i forfeltet og feilplassert finitt verb: 4. *\*Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk* og 11. *\*Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene*. Mens atten lærere forklarte helsetninga som omhandlet brudd på V2-regelen (setning 1) tilfredsstillende, er det tolv som gjør det i setning 4, og elleve i setning 11.

I setning 4 er det fem *ufullstendig* forklaringer, fire sier at verbalet og subjektet må bytte plass, men spesifiserer ikke hvilke ledd og heller ikke hvorfor de må bytte plass. En annen forklarer at verbet kommer på andreplass, men forstår ikke at verbet *er* på andreplass siden det er en leddsetning er på første plass (i forfeltet). To *påviser* svaret; en ved å skrive korrekt variant og en som skriver at «*likte*» er feil plassert. En *vet ikke* hvorfor setninga er avvikende.

Foruten de elleve som har forklart tilfredsstillende i setning 11, er det tre som *påviser* at verbet er feilplassert, eller som skriver en korrekt variant av setningen. Tre *vet ikke* hva som er avvikende, og fire forklarer *ufullstendig*. En av de sistnevnte skriver at leddsetninga kan ha en annen struktur (som er riktig), men avviket i denne setninga er i setningsresten, ikke i leddsetningen. En annen forklarer at verbet kommer på andre plass, men skriver ikke at verbet kommer på andre plass når en leddsetning er på førsteplass (i forfeltet). To forklarer *ufullstendig* med at verbalet og subjektet i hovedsetninga må bytte plass (men ikke hvorfor). En forklarer *ukorrekt* ved å forklare at verbet må på andre plass siden norsk er et SVO-språk, men på førsteplass i denne setninga er det et adverbial.

Siden V2-regelen er så sentral i norsk språk, håpet jeg at respondentene skulle skrive noe om den, og henviser til regelen, direkte eller indirekte, i alle setningene. Dette ser jeg nærmer på i delen om metaspråk (se kap. 4.2.2).

#### **4.2.1.2 Negasjon i hel- og leddsetninger**

I setning 13 *\*Jeg ikke snakker engelsk* velger noen lærere å fokusere på at negasjon i norsk har sin kanoniske posisjon bak det finite verbalet, og andre at det finite verbalet skal være på plass nummer to før negasjon. Selv om disse reglene fremsettes forskjellig, vil de ifølge J. E. Hagen (2003), fungere i en skolehverdag der målet er å gjøre andrespråkelevne til selvstendige skrivere. Atten av 22 bruker en av forklaringene, to *vet ikke* og to *påviser* avviket (skriver en riktig variant av setningen). Den andre setninga med et avvik i negasjonen har ikke like mange riktige forklaringer. Elleve av lærerne bruker en forklaring som forklarer hva som er avvikende, og hvorfor. Disse kategoriseres som *riktig*. Grunnen til at det er færre *riktig* i denne setningen, kan være at setninga inneholder et indirekte objekt som kan stå på flere plasser. *\*Læreren ikke forstår meg*, setning 5, har to umiddelbare godkjente strukturalternativer: «Læreren forstår ikke meg» og «Læreren forstår meg ikke», og her er det fem forklaringer som fokuserer på at negasjonen må flyttes sist i setningen, noe som er korrekt, men som ikke gir eleven en «*feed forward*» (Hattie & Timperley, 2007), en regel som kan brukes senere. De kategoriseres som *påviser*.

Et annet utfordrende trekk vedrørende leddsetninger er at det er ulik struktur i hel- og leddsetninger (Brautaset, 2009; Monsen & Randen, 2017). I helsetninger er setningsadverbialenes kanoniske posisjon etter det finite verbet, men i leddsetninger er det foran det finite verbet (J. E. Hagen, 2015). Setningsadverbet som er brukt i min undersøkelse

er «ikke». Setning 14 *\*Jeg ikke snakker engelsk* inneholder setningsadverbet «ikke» i preverbal posisjon. Dette forklarer nitten av lærerne enten med å vise til brudd på V2-regelen (syv stykker), eller med at «ikke» må stå bak verbet (tolv stykker). Begge forklaringsmodellene er pedagogisk tilfredsstillende. En lærer *vet ikke*, og de to siste *påviser* avviket ved å skrive en korrekt variant eller be om flytting av nektingsadverbet, men sier ikke hvor eller hvorfor.

Strukturen i leddsetninger byr på problemer for mange minoritetsspråklige elever. De har ofte strevd med å plassere negasjonen i helsetninger bak det finite verbet, og blitt avlært den foretrukne plassering av «ikke» i sitt språk (preverbalt). Så må de lære at i leddsetninger skal «ikke» være i preverbal posisjon, foran det finite verbet. I setning 8 *\*Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk* er det to negasjoner, en i setningsresten<sup>16</sup> *Jeg får ikke jobb*, og en i leddsetninga *\*hvis jeg snakker ikke norsk*. Hovedsetninga har riktig struktur, mens leddsetninga har en avvikende struktur der setningsadverbet er plassert etter det finite verbet. For at avviket skal bli forklart på en måte som kan gi eleven en fremovermelding, må termen «leddsetning» nevnes. I tillegg må «ikke» tas med i forklaringen, eventuelt som ord, (setnings)adverb eller negasjon. Fem lærere har forklart på en «tilfredsstillende» måte hvorfor det er et avvik. Fem *vet ikke*, fem *påviser* avviket (skriver korrekt setning/ påpeker at negasjon er på feil plass), en forklarer *ukorrekt* og de siste seks forklarer *ufullstendig*.

Forskjellen i forklaringen av helsetningen og helsetningen som inneholder leddsetning, er interessant. Dette tyder på at fokuset på at strukturen i hel- og leddsetninger er forskjellig, ikke er noe en morsmålsbruker tenker over.

#### 4.2.1.3 Verbaltvang

Alle norske setninger må ha et finitt (presens/preteritum) verb (J. E. Hagen, 2015; Høgberg, 2012). Det er forklaringen på hvorfor setning 2, *\*Hun fra Polen*, og 12, *\*Jeg syk*, er avvikende. For at forklaringen skal være tilfredsstillende, må termen «verb/verbal», en form av «må» og «setning» være med. Det betyr at et svar som forklarer at det mangler verb i setningen, ikke vil være god nok. I setning to er det elleve lærere som har en tilfredsstillende

---

<sup>16</sup> Den delen som er igjen når man fjerner en leddsetning (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006; Store norske leksikon, 2018b)

forklaring på avviket. Ti *påviser* avviket og forklarer at det mangler verb, og en skriver kun ordet «*Polen*». I setning 12 forklarer åtte lærere avviket *tilfredsstillende*, og tolv *påviser* avviket. Av de tolv som *påviser*, skriver elleve at setningen mangler verb/verbal, og en skriver den korrekte varianten av setningen.

#### 4.2.1.4 Tempus

Andrespråksbrukere sliter med å skille mellom når man bruker preteritum og når man bruker perfektum. Begge har elementer av fortid i seg (J. E. Hagen, 2015). Dette fenomenet er tatt med i setning 3, 7, 10<sup>17</sup>.

I setning nummer 3 er det syv forklaringer som er tilfredsstillende. Forklaringene må inneholde en form for «tidspunkt» og «preteritum». Fire forklarer *ufullstendig* og av dem er det tre som ber eleven bruke samme tid som i spørsmålet. Dette kan eleven gjøre, men hun vil ikke vite hvorfor hun må bruke preteritum, og ikke presens perfektum. Fem *påviser* at det er feil verbform, eller skriver en korrekt variant av setningen, og to *vet ikke* hva som er avvikende. To av lærerne som mener at *\*Mannen har vært på sykehus i forrige uke* er korrekt.

I setning 10 er forklaringsmodellen den samme som i setning 3. *\*Jeg har levert den i går* krever at respondenten bruker en variant av «tidspunkt» og «preteritum» i forklaringen for at eleven skal forstå hva hun skal gjøre med denne type setninger i fremtiden. Åtte lærere forklarer tilfredsstillende. En mener den kan være *korrekt*, to *vet ikke* og syv *påviser* at det er feil verbtid. Fire forklarer *ufullstendig*, og som i forklaringen av setning 3 er det tre som bruker spørsmålsstillingen som forklaringsmodell, at siden spørsmålet er i perfektum, skal svaret også være det. En forklarer at svaret må være i preteritum fordi det er «nær fortid», men ved fjern fortid ville det også være preteritum.

Forklaringen på setning nummer 7 *\*Jeg bodde her noen år nå*, må også inneholde en form for tidsangivelse, men i motsetning til setning 10, som må ha fokus på avsluttet tid, må denne fokusere på en pågående tid. I tillegg bør (presens) perfektum være med. Seks forklaringer oppfyller kravene, en *vet ikke* og ti *påviser* at verbet står i feil tid, eller skriver en korrekt

---

<sup>17</sup> Setning 15 er tatt ut av undersøkelsen (se metodedelen).

variant. To forklarer *ufullstendig* ved å vise til tid, men ikke hva slags tid. En skriver at fortid kan brukes siden det ikke er en avsluttet handling, og blir kategorisert som *ukorrekt*.

Svarene indikerer at noen av lærerne også synes det er vanskelig å skille mellom bruken av preteritum og perfektum. Noen fordi de ikke vet hvordan forskjellen skal forklares, og andre fordi de mener perfektum kan brukes sammen med et tidspunkt.

#### 4.2.1.5 Det-setninger

Setning 6 *\*Regner og blåser* og setning 16 *\*Kom noen gutter på besøk i klassen vår* er eksempel på mangel av *det formelle subjektet* «det». I den andre setninga kan det *egentlige subjektet* «noen gutter» flyttes frem på subjekts plass slik at setninga blir riktig i henhold til setningsnormen. Forklaringen må altså inneholde «subjekt» og en beskrivelse av «subjektstvang» i norske fortellende setninger.

Fjorten av informantene forklarte at setning nummer 6 mangler subjekt, og at norsk krever subjekt i denne type setninger. Disse ble kategorisert som *riktig* selv om bare to av dem brukte termen *formelt subjekt*. Den pedagogiske tilretteleggingen til elever gjør at det kan forsvares å bruke bare *subjekt* i forklaringen (J. E. Hagen, 2003). Selv om Språkrådet har anbefalt å bruke *formelt subjekt*, vil ikke det å bruke *foreløpig* eller *tomt subjekt* bli kategorisert som *feil terminologi* siden tilrådingen bare er en anbefaling. Tre *påviser* svaret, og fem forklaringer blir kategorisert som *ikke riktig*. De forklarer avviket *ufullstendig* og bruker *feil terminologi* med f.eks. mangel på «*pronomener*» «*intetkjønn*» og «*determinator*».

Setning 16 er et eksempel på presentering, at ny informasjon skyves bak i setningen. I disse tilfellene må «det», det formelle subjektet, settes inn på subjekts plass for at ordstillingskravene skal oppfylles. Det foreløpige subjektet etterfølges av det finite verbet «*kom*» på andre plass og det egentlige subjektet i setninga, «*noen gutter*», er på tredje plass.. En mulig forklaring på avviket er at «*noen gutter*» flyttes frem, og at det er et brudd på V2-regelen. Forklaringene sprikte veldig, og fem av lærerne forklarer *riktig* i henhold til *Norsk referansegrammatikk*. Tre av disse brukte brudd på V2-regelen som forklaringsmodell. De to andre forklarer avviket med at ny informasjon/tunge ledd kan flyttes bak i setninga og at subjektet «*det*» kan plasseres i forfeltet.

En lærer skriver at når det tunge leddet flyttes bak, må setninga ha et subjekt (selv om setninga har et subjekt fra før; «*noen gutter*»). To mener dette handler om brudd på SVO-



strukturen, men mangler utfyllende forklaring. Disse svarene ble kategorisert som *ufullstendig*. En lærer *påviser* at det mangler «*det*», og syv *påviser* at det mangler subjekt i setningen. Den sistnevnte forklaringen kan også kategoriseres under *ikke riktig* siden det er et subjekt i setningen, «*noen gutter*», men jeg valgte å kategorisere det som *ufullstendig*. En av lærerne skriver en riktig variant av setninga(*påviser*), og en *vet ikke*. To mener det mangler en tidsangivelse, og en at det mangler «*et ubestemt pronomen*». De tre sistnevnte ble kategorisert som *ikke riktig* på grunn av feil svar (avviket er ikke at det mangler en tidsangivelse) og feil bruk av terminologi (ubestemt pronomen er «*man*» eller «*en*»).

#### 4.2.1.6 Refleksive possessiver

\**Ole og vennen sin reiste til Oslo* (setning 9) og \**Rektor og kona si gikk en tur* (setning 18) inneholder begge refleksive possessiver, *si* og *sin*. De står på subjekts plass, og regelen sier at det ikke er mulig å bruke refleksive possessiver på subjekts plass. Da må man bruke possessiver (hans, hennes, dens, dets, deres) (J. E. Hagen, 2015; Høgberg, 2012). For at forklaringen skal være tilfredsstillende, må den dermed inneholde termen «subjekt», og at refleksive possessiver ikke kan stå på subjekts plass.

Det er mange som har brukt en variant av «*pronomen*» i forklaringa. Termen *refleksivt pronomen* er blitt foreslått endret til *refleksive possessiver* (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006). Siden dette ikke er påkrevd, har jeg godtatt disse variantene.

Likevel er det ingen lærere som forklarer tilfredsstillende i de to setningene. I setning 9 er det fem lærere som skriver at de *vet ikke* hva som er avvikende. Syv *påviser* avviket ved å foreslå hvilket ord *si* skal byttes ut med, eller at pronomenet /eiendomspronomenet /determinativet er feil. En bruker feil terminologi ved å blande subjekt/hovedsetning. De resterende ni forklarer *ufullstendig* og av dem skriver flere at *sin* viser tilbake til *Ole*, noe som er ufullstendig fordi det ikke vil gi eleven en forståelse av hvordan hun skal skrive en lignende setning i fremtida.

Tallene for setning 18 er lik. Fem *vet ikke*, åtte *påviser* avviket, en bruker gal terminolog og åtte forklarer *ufullstendig*. Av de sistnevnte skriver seks at *kona si* viser tilbake til *rektor*, og to at siden *kona si* er subjekt og da må det være *hans* ikke *si*. Ingen skriver at grunnen til avviket er at «*si*» står på subjekts plass.

Setning 9 og 18 ble tatt med i undersøkelsen som en kuriositet. Jeg var klar over at forklaringen til avviket i setninga var vanskelig. En med norsk som førstespråk kan skrive en

setning med «sin» på subjekts plass uten å forstå at dette er avvikende fordi dette tillates i dialekten til vedkommende (Sandøy, 2008). Avviket i setningene var også vanskelig å forklare på grunn av kompleksiteten i den grammatiske regelen, og det skulle også vise seg at det i tillegg var vanskelig å forklare på grunn av endringene i den grammatiske terminologien som kom i 2006. Det sistnevnte kommer jeg tilbake til i kapittelet om terminologi.

#### **4.2.2 Metaspråk**

Jon Erik Hagen tar det for gitt at en grundig innsikt i målspråkets grammatikk er en nødvendig, nyttig og uomgjengelig basiskunnskap for alle språklærere (J. E. Hagen, 2003, s. 79). I dette legger han også at de lingvistiske begrepene må være oppdaterte og adekvate. Grammatiske termer blir med jevnlig mellomrom oppdatert, og i 2006 kom en tilråding fra Utdanningsdepartementet og Språkrådet med endringer i grammatiske termer til bruk i skoleverket (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006). Målet var at lærere, elever og lærebokforfattere skulle ha et felles begrepsapparat. Ved å ha det, vil elevene møte de samme begrepene fra forskjellige lærere i hele utdanningsløpet. Flere av endringene som ble foreslått, har ikke blitt fulgt opp, i hvert fall ikke ifølge mitt materiale. Variasjon i grammatisk terminologi er et uventet funn som kom under analysen av datamaterialet. De mest interessante funnene i bruk av metaspråk er; V2, presens perfektum, subjekt i det-setninger, refleksive possessiver og helsetning.

I setningene 1, 4, 11 og 18 tas V2-regelen opp. I forklaringene ønsket jeg at læreren skulle vise til både termen og regelen. «V2» er brukt 20 ganger i materialet, «*andre plass*» 24 ganger og «*andre plass*» 7 ganger. V2-regelen er en veldig sentral regel i norsk, men det er en regel som brukes spesielt i møte med andrespråkselever. En førstespråkselev, eller noen av andrespråkselevne som har bodd lenge i Norge, vil ikke skrive «\*I går jeg var i byen».

Setning 3 og 10 er eksempler på setninger der eleven har brukt presens perfektum i stedet for preteritum, og setning 7 og 15 er det brukt preteritum i stedet for presens perfektum.

Deltakerne bruker i stor grad perfektum og preteritum hvis de har brukt metaspråk i forklaringen. I disse setningene er det to eksempel på «*enkel fortid*» (samme lærer), tjuefem eksempel på «*preteritum*», ett eksempel på «*perfektum partisipp*», åtte eksempel på «*presens*

*perfektum*» (fordelt på fire lærere) og tolv eksempler på «*perfektum*» (fordelt på seks lærere). I tillegg er det atten eksempler på «*verb*» uten at formen er nevnt.

Variasjonen i terminologien som ble brukt om subjektet «det» i det-setninger, viste seg overraskende stor. Språkrådet og Utdanningsdirektoratet (2006) anbefaler å bruke «*formelt subjekt*» og «*egentlig subjekt*». I setning 6 \**Regner og blåser* er det bare et subjekt – et *formelt subjekt* «det» som må være med for å oppfylle setningskravene i norsk. Elleve av lærerne bruker *subjekt* som eneste terminologi i sin forklaring. Seks av lærerne nevner subjekt i tillegg til en av *det tomme subjektet*, *naturlig subjekt*, *logisk subjekt*, *foreløpig subjekt* og to *formelt subjekt*. I fem av forklaringene er ikke *subjekt* nevnt i det hele tatt; her nevner en *intetkjønn det*, en nevner *determinator*, en *pronomen* og to bruker ikke grammatisk terminologi.

Setning 16, \**Kom noen gutter på besøk i klassen vår*, kan forklares utfra et brudd på V2-regelen eller mangel på *formelt subjekt*. Hvis den siste forklaringsmodellen brukes, kan det også nevnes at setninga inneholder et *egentlig subjekt*, «*noen gutter*». Syv av forklaringene fokuserer på annet enn mangel på formelt subjekt. Av de femten andre bruker åtte *subjekt* i forklaringen, mens to bruker *formelt subjekt*, en bruker *uformelt subjekt*, en bruker *foreløpig subjekt*, en bruker *det tomme subjektet*. De to siste bruker *ubestemt pronomen* og at *det* mangler.

Språkrådet og Utdanningsdirektoratets anbefalte at eiendomspronomenene skulle endre både ordklasse og terminologi (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006). Den nye ordklassen er determinativ og termen er eiendomsord/possessiver. I setning 9 \**Ole og vennen sin reiste til Oslo*, og setning 17, \**Rektor og kona si gikk en tur* (mine uthevninger) er det denne ordklassen som fører til avvik. For det første er det interessant at det kun er to lærere som bruker terminologien i sin forklarlig; en lærer nevner *determinativ* i sitt forslag til forklaring av begge setningene, mens den andre nevner *possessiv* i forklaringa til setning 9. Den sistnevnte nevner *eiendomspronomen* i samme setning. Ellers er det brukt *eiendomspronomen* eller *pronomen* av 8 lærere i den første setninga og 9 i den andre setningen.

Et annet fenomen som interessant i andrespråksammenheng, er bruken av termene *helsetning* og *hovedsetning*. I mitt materiale finner jeg 19 referanser til *helsetning* og 11 til *hovedsetning*. I utgangspunktet var *helsetning* ment å erstatte *hovedsetning* (J. E. Hagen, 2015, s. 241). I

materialet mitt er det fire setninger som inneholder leddsetning, og jeg finner 32 referanser til termen. Når jeg søker på *bisetning*, som er en eldre term for *leddsetning*, så finner jeg derimot ingen.

### **4.2.3 utfordringer og kompetanseheving**

Mange påpekte at forklaringene av avvik i setningsstruktur er utfordrende. En skrev at det er en utfordring å «*forklare ulike regler for hvordan man plasserer verb, nektingsadverbial og subjekt*». Noen nevnte at manglende ord- og begrepsforståelse og vurdering av elevtekster var vanskelig. Andre følte det var for lite tid til oppfølging av denne elevgruppen i klasser med mange elever og mange behov. Elevens manglende metaspråk ble også påpekt: «*Jeg synes blant annet det er utfordrende å forklare avvikende språkbruk når eleven ikke har det nødvendige metaspråket om grammatikk*». Flere skrev at ens egen kompetanse er for liten. En beskrev utfordringen med «*[å] forklare grammatikken når jeg ikke selv er helt sikker på hvorfor vi skriver som vi gjør*».

Alle lærerne unntatt en ønsker kursing eller videreutdanning. Flere uttrykte frustrasjon over mangelen på kompetanse. En skrev at nordiskstudiet «*overhodet ikke [er] tilpasset lærere som skal drive med språkopplæring*», og at hun derfor ser behovet for videreutdanning.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte datamaterialet i lys av forskningsspørsmålet «Hvordan forklarer en lærer et avvik i ei setning». Kapitlet er delt inn i fire deler som på hver sin måte viser resultatene i materialet; først drøfter jeg resultatene fra elevtekstene, dernest forklaringene av avvikene i spørreundersøkelsen, så bruken av grammatisk terminologi i spørreundersøkelsen og til slutt lærernes utfordringer og ønske om kompetanseheving. I tillegg kommer jeg inn på lærere med formell kompetanse i et eller flere språk. I hver del trekker jeg frem sentrale funn og hovedtendenser som finnes i empirien.

### 5.1 Elevtekster

Andrespråkstekster har et varierende norsknivå. Dette vil påvirke hvordan en lærer velger å rette. Hvis en elev har typiske mellomspråksfeil i hver setning, vil det være veldig demotiverende for eleven å få tilbake en tekst der alle avvikene er markert, mens en elev som mestrer språket godt, vil ha god nytte av adekvat retting på de feilene som er (Lee, 2017b). Analysen av de ferdig rettede elevtekstene viser at tre av fire lærere *påviser* avvik i setningsstrukturen. Når lærere retter skriftlige tekster, er det ikke uvanlig å gjøre som tre av disse fire lærerne har gjort – å *påvise* det som er avvikende, og hvis eleven ikke forstår hvorfor det er et avvik, forklarer læreren i ettertid. Lærere deler ofte ut ferdig rettede tekster til elevene og deretter gjennomgår tekstene muntlig, sammen og/eller en-og-en. Denne dialogen (Kvithyld & Aasen, 2011) vil oppklare uklarheter og misforståelser (Bueie, 2014). Hvis eleven stiller spørsmål til kommentarene, og får en god dialog, fungerer tilbakemeldingen som en god formativ vurdering fordi uklarheter kan forklares nærmere og misforståelser unngås (Bueie, 2014), og eleven vil ved hjelp av læreren jobbe i den proksimale utviklingssonen (Bruner, 1985; Vygotskij, 1978). Likevel er det ofte travelt i et klasserom, det er mange elever som skal ivaretas, og tiden til den utviklende dialogen blir ofte liten. Lærerne skal også gjennom et stort pensum og det er ofte nok å levere ut skriftlige tilbakemeldinger på elevenes skrivning. (Lee, 2017a).

Analysen av elevtekstene viser også at ikke alle avvikene blir kommentert. I følge Bueie (2014) kan elever som ikke får respons på deler av teksten, komme til å tro at de mestrer noe de ikke mestrer. På den andre siden er det hensiktsmessig å ikke gi mange rettinger, fordi

dette kan virke overveldende på enkelte elever (Ferris, 2003; Lee, 2017a). Dette gjelder spesielt andrespråkselever med utfordringer på setningsnivå (Bueie, 2014). Elever på et lavt språklig nivå i andrespråket vil ikke ha utviklet en forståelse for alle sidene i språket, og en tilbakemelding vil kunne oppleves som uforståelig eller uklart (Hattie & Timperley, 2007). Dette handler om at disse språklige utfordringene kan befinne seg utenfor elevens proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978). I tillegg er det bra at læreren er selektiv i sitt valg av tilbakemeldinger og tilpasser dem til det skriveutviklingsnivået eleven er på (Kvithyld & Aasen, 2011), slik at ikke tilbakemeldingen mister sin funksjon ved at eleven blir overveldet av alle feilene (Ferris, 2003; Lee, 2017a). Grunnen til at enkelte avvik ikke er kommentert, kan imidlertid være fordi læreren unngår det. Tonne (2017) viser at lærere gir få tilbakemeldinger på syntaks, og at elevene ikke alltid forstår dem. Dette kan tyde på at syntaks ikke har vært jobbet godt nok med, også på grunn av lærerens manglende kompetanse (Tonne, 2017, s. 190). Dessuten er det ikke alltid at en lærer vet hvilken kompetanse eleven har fra før. Noen ganger kan en påvisning holde, fordi eleven kan regelen som er brutt. Hvis eleven ikke forstår hvorfor det er et avvik, bør lærer og elev ha en oppklarende dialog (Kvithyld & Aasen, 2011).

## 5.2 Spørreundersøkelsen

Forklaringene på avvikene i spørreundersøkelsen skulle gis muntlig til en fiktiv elev i en fiktiv undervisningssituasjon. Denne muntlige tilbakemeldingen skulle være en respons på en skriftlig setning. Fra et sosiokulturelt perspektiv kan den muntlige responsen som gis i en interaksjon mellom lærer og elev hjelpe eleven til å forbedre skriveferdighetene sine (Vygotskij, 1978; Williams, 2004). Forskning på muntlige korreksjoner viser fordelene med den dynamiske vurderingen der lærer og elev er involvert i en felles sosial aktivitet med meningsfull forhandling rundt responsen (Nassaji & Swain, 2000). Denne forhandlingen er med på å utvide elevens proksimale utviklingszone fordi læreren som har kompetansen, veileder eleven som ikke har denne kompetansen på dette tidspunktet (Bruner, 1985; Vygotskij, 1978). Jeg skal i det følgende se nærmere på svarene i spørreundersøkelsen. Først kommer jeg inn på forskjellen mellom den lærergruppen som har et språk, norsk, i fagkretsen og den som har flere språk i tillegg til norsk. Deretter kommer jeg inn på forklaringene på de forskjellige avvikstypene, bruk av metaspråk i spørreundersøkelsen og til sist utfordringer og ønsker om kompetanseheving.

Mange av avvikene var *påvist*, og når tallene i gruppen som har norsk i fagkretsen og gruppen som har flere språk enn norsk ble sammenlignet, viste de stor variasjon. Det er altså en forskjell mellom dem som har lært (ett) språk i tillegg til norsk/nordisk på høyere nivå (høyskole/universitet). Det er ikke unaturlig at de har utviklet strategier i språklæring som er annerledes enn i morsmålsfaget norsk.

### 5.2.1 Feiltyper

Når det gjelder forklaringene av avvikene, ser V2-regelen ut til å være implementert hos de fleste av lærerne, i hvert fall i helsetningene uten leddsetning i forfeltet. Med tanke på hvor sentral regelen er i norsk, er det positivt. En elev med kjennskap grunnleggende norsk setningsstruktur, vil være kjent med denne regelen. Noen færre forklarer riktig når helsetninga inneholder leddsetning, men i rangeringen av riktige svar er også de øverst på lista (se vedlegg 10). V2- fenomenet er markert (Selinker, 1972), men selv om regelen ofte brytes av andrespråksbrukere, er den forholdsvis enkel å forklare. Det kan være en av grunnene til at lærerne mestrer den (Brautaset, 1996; J. E. Hagen, 2013, 2015).

En av avvikene som forklares tilfredsstillende, er at setningsadverbet *ikke* sin grunnleggende posisjon er etter verbet i fortellende helsetninger eller at verbet skal komme før adverbet (V2-regelen). Valget av regel kan beskrives som:

*«Lærere står fritt til å bruke denne tommelfingerregelen [spiller lite hvordan regelen formuleres såfremt elevens språk blir rett] som etter deres praktiske erfaring viser seg å være pedagogisk effektiv i deres egen undervisning» (J. E. Hagen, 2003, s. 85).*

Når setningsadverbet står på en avvikende plass i ei leddsetning, er det de færreste som forklarer tilfredsstillende. En lærer skriver om setning 8 *\*Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk: ««Snakker» og «ikke» skal bytte plass. Jeg kan ikke forklare eleven forskjellen på denne setninga og «Læreren ikke forstår meg»»*. En annen skriver: *«Forklare at det ikke er nødvendig med dobbel nekting i samme setning»* selv det er snakk om to setninger; ei hel- og ei leddsetning. Dette tyder på at de ikke umiddelbart ser forskjellen mellom en helsetning og en helsetning med en leddsetning, eller mellom setningsstrukturen i hel- og leddsetninger. I så tilfelle er det mangel på den helhetlige grammatiske forståelsen (J. E. Hagen, 2003, s. 81), og det er ikke mulig for læreren å fungere som den kompetente hjelperen (Vygotskij, 1978). Sandøy (2008) tar opp denne setningstypen som en av de vanskelige i norsk setningsnorm. I

noen dialekter kan setningsadverbet plasseres etter verbet også i leddsetninger, men siden det ikke er noen som foreslår at setning nummer 8 kan være korrekt, kan det antas at det ikke er grunnen til at så få forklaringer er tilfredsstillende. Også i denne feiltypen ser vi at når kompleksiteten i en grammatisk regel øker, er det færre som forklarer tilfredsstillende.

En tilbakemelding har størst kraft når den gis i en læringskontekst, og det er det som skjer etter tilbakemeldingen som er viktigst (Hattie & Timperley, 2007). I forklaringen av at norsk har verbaltvang *påviser* rundt halvparten at setningene mangler verbal, men forklarer ikke *hvorfor* det er avvikende. Spørsmålet er om eleven etter denne tilbakemeldingen forstår at det *alltid* skal være verbal i en norsk setning, og ikke bare i denne setningen. Om læreren *påviser* fordi hun ikke vet hva som er den grammatiske forklaringen, kan ikke forklares utfra de skriftlige svarene i spørreundersøkelsen. Dermed blir resultatet at halvparten av lærerne ikke forklarer dette avviket godt nok, og at eleven ikke får hjelp til å utvide sin læringszone (Bruner, 1985; Vygotskij, 1978). Setning 2 er forøvrig en av setningene som har flest *riktige* forklaringer. En av grunnene kan være at denne regelen ikke er spesielt kompleks.

I avvikene som omhandler tempus, er det interessant at flere henviser til spørsmålsstillingen i forklaringen. Om det er fordi det er tatt med et spørsmål i setningene (i motsetning til de andre setningene), vites ikke. Uansett blir forklaringen både *ufullstendig*, siden den ikke forklarer regelen, men er også *feil*. Spesielt i setninga\* *Jeg har levert den i går*. (*Svar på spørsmålet: Har du levert oppgaven?*), er det ikke påkrevd å bruke samme tid som i spørsmålet. Et annet interessant fenomen er at noen (få) av lærerne mener at setningene med bruk av perfektum og tidsangivelse er mulig å skrive. Utfra datamaterialet er det vanskelig å gi en begrunnelse, men en mulig forklaring er at strukturen er mulig å bruke muntlig (Sandøy, 2008). Mange *påviser* at verbet i setningene som handler om preteritum og (presens) perfektum er i feil tid, uten å forklare hvorfor det er avvikende. Det nødvendige kognitive stillaset er ikke tilstede i en slik tilbakemelding (Bruner, 1985).

Forskjellen mellom de to det-setningene var påfallende. I den første forklarer femten lærere upersonlige setninger tilfredsstillende, mens i den andre var det bare to som forklarte presenteringssetninger *riktig* (tre hadde en annen godkjent forklaringsmodell). Det tyder på at presenteringssetninger oppleves som mer utfordrende enn upersonlige setninger. Dette kan også forklares utfra kompleksiteten i regelen, mens setning 6 inneholder et subjekt,



inneholder setning 16 to. Hvis læreren ikke har oversikt over kompleksiteten, «... *kan grammatikkundervisning på alle nivåer være som å åpne Pandoras eske*» (J. E. Hagen, 2003, s. 83). Under første forklaring om at det mangler subjekt i setning 16, skjuler det seg flere lag siden det allerede er et subjekt i setninga.

Den siste feiltypen, refleksiv possessiv på subjekts plass, viste seg å være vanskeligere enn jeg trodde. Samtidig er det nok flere av lærerne som muligens kunne ha forklart tilfredsstillende ved et oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2015, s. 281). Kravet til det som måtte være med for at forklaringen skulle være god nok, var ikke oppfylt hos noen, selv om flere svar var delvis riktig. I disse svarene var det flest *vet ikke*. Regelen i dette avviket er som sagt meget kompleks med flere nivåer i forklaringen.

Hvis lærerne påviser avvikende setningsstruktur i elevtekster, kan elevene ha en positiv effekt av muntlig tilbakemelding med forhandlinger for å forstå avviket, men det vil avhenge av det lingvistiske avviket (Nassaji & Swain, 2000). Dette forklares ut fra forskjellen mellom «*treatable*» and «*non-treatable*» regler (Ferris, 2004). Funnene mine viser at elevene kan forvente å få forklaring av et avvik med V2 og negasjon i en helsetning fra de fleste lærerne, men at når det samme avviket er negasjon i ei leddsetning, er det færre som vil få en tilfredsstillende forklaring. Uansett vil det være større sjanse for at avviket vil bli forklart gjennom en muntlig interaksjon mellom lærer og elev om avviket i teksten, enn kun gjennom en skriftlig påvisning.

En av Truscott (1996) sine bekymringer var at tilbakemeldingen fra lærerne ikke var god nok, eller i verste fall feil. Det kan tyde på at denne bekymringen blir bekreftet i denne masteroppgaven. På den andre siden er det nok mange av lærerne som ikke ville ha forklart et avvik til en elev hvis de ikke hadde vært helt sikker. Mange av respondentene har trolig gjort et forsøk på å forklare avviket selv om de var usikker.

### **5.2.2 Metaspråk**

Det er positivt at termen for en av de mest grunnleggende reglene i norsk virker å være godt innarbeidet hos norsklærerne. V2, verbet på andre plass, eller andre plass brukes eksplisitt av 13 lærere. Denne regelen strever mange andrespråkselever med (Brautaset, 1996; J. E. Hagen, 2013), og at læreren bruker riktig term i opplæringen oppklarer avviket raskt (Haukås, 2014).

Bruken av preteritum og perfektum varierer. Det er verdt å merke seg at det er flere lærere som bruker «perfektum» i stedet for «presens perfektum». Om dette har noe med endringen i de grammatiske metabegrepene i 2006 å gjøre, vites ikke<sup>18</sup>. Før 2006 het «presens perfektum» «perfektum», og «preteritum perfektum» het «pluskvamperfektum» (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006), og det er mulig dette henger igjen hos noen. Samtidig vil en elev med grammatisk kompetanse, som denne fiktive eleven har, skjønne forskjellen på preteritum og perfektum. Denne bruken av terminologi vil nok komme under samme kategori som bruken av subjekt i stedet for formelt subjekt<sup>19</sup> (J. E. Hagen, 2003).

Det er stor variasjon i benevningen av formelt subjekt. Presenteringssetninger ser ut til å være spesielt vanskelig siden det er to subjekt i den setninga– det formelle og det egentlige. Dette handler om innføring av nye begreper, og at de gamle henger igjen (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006). Likevel kan det ikke forklare hele bildet siden subjekt omtales på så mange forskjellige måter. En mulig forklaring er at termen er ulik i forskjellige lærebøker. Både fordi lærebokforfattere kan velge hvilken term de vil bruke, og at utgivelsesåret varierer og at termene endrer seg.

Det er flere utfordringer med bruk av grammatiske termer. Lærer, teoretikere og forfattere av grammatikkbøker kan bruke det de mener er best. Når det gjelder bruken av *helsetning* og *hovedsetning* har flere grammatikker blant annet *Norsk grammatikk for andrespråklærere* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund et al., 1997) valgt å fortsette å bruke *hovedsetning*. *Norsk grammatikk for læreren* (Mac Donald, 2014) og *Norsk som fremmedspråk* (Golden, 2017) på sin side har valgt å bruke *helsetning*. I tilrådinga fra Språkrådet og Utdanningsdirektoratet (2006) stod det at den nye termen, *helsetning*, var godt innarbeidet. I mitt materiale stemmer ikke det. *Bisetning* er blitt erstattet med *leddsetning*, og i tallmaterialet mitt er det ingen eksempel på *bisetning*. Det tyder på at endringen er gjennomført. De fire grammatikkbøkene jeg viste til ovenfor, bruker *leddsetning*. Det kan

---

<sup>18</sup> Hvis materialet og oppgaven hadde vært større, kunne det vært interessant å se på forskjellene mellom yngre og eldre lærere.

<sup>19</sup> Se avsnittet om subjekt.

tyde på at så lenge bruken av en term finnes i lærebøker, kan man ikke forvente en endring i terminologi.

Det virker som de færreste har fått med seg endringen fra eiendomspronomen til eiendomsord/possessiver. Den er i hvert fall ikke har tatt den til følge. En lærer nevner *possessiv* og en annen nevner *determinativ* (ordklassen). Denne oppgaven er for liten til å undersøke de forskjellige norsoplæringsbøkene, men i *Håndbok i grammatikk og språkbruk* (Høgberg, 2012) (ment for elever) brukes eiendomsord og possessiver. I noen grammatikkbøker derimot brukes fortsatt eiendomspronomen (sammen med eiendomsord og possessiver) for eksempel *Norsk grammatikk* (Askedal & Coward, 2017). *Norsk referansegrammatikk* bruker ikke termen pronomen i det hele tatt (Faarlund et al., 1997). Flere andrespråksgrammatikker blant annet *Norsk grammatikk for andrespråklærere* (J. E. Hagen, 2015) og *Norsk som fremmedspråk* (Golden, 2017) bruker kun possessiver eller eiendomsord. På grunn av at læreren kan velge hva slags term hun vil bruke, kan det være lettest å bruke det en alltid har brukt, eiendomspronomen. Dette betyr at en andrespråkselev har stor sjanse for å møte to vidt forskjellige termer som betyr det samme.

### **5.2.3 Utfordringer og kompetanseheving**

Lærers kompetanse i andrespråksfeltet har vært beskrevet som en nøkkelfaktor i minoritetsspråklige elevers utdanning (NOU 2010: 7; Rambøll, 2016). Studier viser at det også er manglende kompetanse i det feltet denne oppgaven undersøker, avvik i setninger (Ferris et al., 2011; Lee, 2017b; Matre & Solheim, 2016; Myhill et al., 2013; Tonne, 2017). Tilbakemeldingene fra lærerne er at de er klar over denne manglende kompetansen, og føler seg usikker på flere områder i andrespråksopplæringen. Den faglige utryggheten kan få følger for hvor mye lærerne underviser i dette, slik Tonne (2017, s. 190) antyder. De færreste av lærerne, unntatt en, har utdanning i feltet.

Like fullt har videreutdanning av lærerstaben, som vist tidligere, vært etterspurt i flere utredninger (NOU 2010: 7; Rambøll, 2008, 2016). Nesten alle lærerne i mitt materiale ønsker å få kursing eller videreutdanning, men behovet vil trolig variere. Bortimot halvparten av norsklærerne svarte ikke på spørreundersøkelsen. Det er ikke usannsynlig at noen av disse hører under til i gruppen som ikke er så interessert i temaet (Jacobsen, 2015, s. 280), og som dermed vil finne en kompetanseheving som unyttig. Hvis en kompetanseheving skal komme et helt kollegium til nytte, og dernest elevene, må alle være med. Den må legges til rette for

av skoleeier og –ledelse, men utviklingen må skje gjennom en gjensidig avhengighet mellom disse partene og lærere (Læringsmiljøsentret UiS, 2013). Dernest må kompetansehevingen vinkles på en slik måte at den føles anvendelig og fordelaktig for alle lærerne.

## 6 Presiseringer, oppsummering og veien videre

Empirien som denne oppgaven er bygd på, har flere mangler som må ligge i bunn når resultatene leses. Først og fremst er spørreundersøkelsen basert på en fiktiv elev og en fiktiv undervisningssituasjon. De muntlige tilbakemeldingene er skrevet ned med de begrensninger dette har. Dernest er utvalget for lite til at funnene er generaliserbar statistisk sett.

Det må også være en forståelse om at de fleste norsklærerne hverken har formell andrespråkskompetanse eller mye erfaring med elevgruppen. Det har heller ikke vært en skoloring etter siste læreplanrevidering, til tross for at norskfaget har fått en ny læreplan<sup>20</sup> med et tydelig fokus på andrespråksinnlæring. Likevel setter studien et søkelys på en del av hverdagen til andrespråkselever. Resultatene viser at det kan være behov for mer grammatikkompetanse på dette feltet.

Økningen av andrespråkselever har gjort at fokuset er blitt mer rettet mot denne elevgruppen. Utredninger og rapporter, i tillegg til forskning, viser at lærers kompetanse er en av de viktigste faktorene i opplæringen av elevene. Det er gått mange år siden den første utredningen om dette behovet kom (NOU 2010: 7), men av mine informanter er det som sagt kun en med formell kompetanse.

Analysen av elevtekstene viste at *påvisning* av avvik er frekvent. Denne type tilbakemelding forklarer eleven *at* det er et avvik, men ikke *hvorfor*. Da kan en muntlig tilbakemelding oppklare uklarheter og misforståelser. Læreren fungerer som den kompetente som hjelper eleven i den proksimale utviklingssonen, og bygger ny forståelse i en dialog (Bruner, 1985; Straub, 2000; Vygotskij, 1978).

Funnene mine i forklaringene av de avvikende setningene tyder på at lærerne mangler grammatikkompetanse i et andrespråksperspektiv. Mange av avvikene blir forklart *ufullstendig*, eller de blir *påvist*, men ikke forklart. For å dekke dette kunnskapshullet, må fokuset både rettes mot typiske andrespråkavvik, i tillegg til fokus på fremovermeldinger, eller «*feed forward*» (Hattie & Timperley, 2007). Tallmaterialet viser også at de med flere

---

<sup>20</sup> «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge»

språk i fagkretsen, ikke *påviser* i samme grad som de med «bare» norsk, noe som kan tyde på at de som har fått opplæring i flere språk, har en annen tilnærming til hvordan man forklarer grammatiske avvik. Materialet er naturligvis for lite til at det er statistisk generaliserbart, men hvis dette er en opplevd virkelighet, bør norskopplæringa for fremtidige norsklærere vurdere å legge mer til rette for denne type tilbakemeldinger.

På tross av at så få har formell andrespråkskompetanse, er det likevel flere som forklarer grunnleggende andrespråksregler *riktig* og med bruk av metaspråk. Dette gjelder spesielt V2-regelen, i tillegg til negasjon i helsetninger, upersonlige det-setninger og verbaltvang. Det kan også se ut som at de morfologiske reglene er vanskeligere å forklare enn de syntaktiske, og at jo mer kompleks reglene blir, jo færre forklarer *riktig*. Det er interessant å se at noen av de feiltypene som andrespråksinnlærere strever mest med, også er vanskeligst for lærerne å forklare (Brautaset, 2009). Dette ser vi i avvikene som har innslag av leddsetninger i seg, bruk av perfektum, presenteringssetninger og refleksive possessiver på subjekts plass.

Når metaspråket analyseres, viser det stor variasjon. Forklaringen er flersidig; bruk av bestemt terminologi er en tilråding, ikke et krav. Dermed kan lærebokforfattere og lærere bruke begrepene de ønsker. I tillegg krever det at den enkelte lærer å holde seg oppdatert på endringen i metaterminologi. Resultatet er uansett at eleven risikerer å møte flere ulike begrep om det samme i forskjellige klasserom. J. E. Hagen (2003, s. 81) kaller det en «pedagogisk trading der det nødvendige insentiv ikke har vært tilstede». Innsatsen og viljen fra myndigheter, lærebokforfattere og den enkelte har ikke vært stor nok til at et felles begrepsapparat er på plass.

Til sist må det understrekes at norsklærerne er klar over mangelen på kompetanse, og uttrykker en frustrasjon over det. Lærerne er positive til at det legges til rette for kompetanseheving, og det er å håpe at det med innføringen av den nye læreplanen i 2020, eller før, kommer et tilbud. Svarprosenten i undersøkelsen er tilfredsstillende, til tross av at lærerne har uttrykt frustrasjon over mangelen på andrespråkskompetanse. Det tyder på at dette er et tema som engasjerer.

Underveis i oppgaven åpnet det seg mange problemstillinger. To forhold utkrystalliserer seg. For det første om det finnes en mulighet for å få et felles begrepsapparat i grammatisk terminologi. Så lenge hver enkel lærebokforfatter og lærer kan velge hvilket begrep hun vil

bruke, synes det vanskelig. Da blir det opp til den enkelte å argumentere for hvilket begrep de synes er best (se for eksempel bruk av hel- og hovedsetning).

Det andre spørsmålet er hvordan kompetanseheving for norsklærere kan gjennomføres, slik at den føles nyttig og viktig, og er gjennomførbar. For det første må skoleeier og –ledelse på banen. For det andre bør trolig kompetansehevingen omhandle noe som favner hele norskfaget, og ikke bare andrespråksdelen. En mulighet er å vinkle den inn mot å jobbe med tekstoppbygging. Både Normprosjektet (2016) og studien til Myhill et al. (2012) viste at kunnskap i grammatikk og grammatisk metaspråk kom elevene til gode – vel og merke mest i de tilfellene der lærerne hadde god grammatikkunnskap (Myhill et al., 2012). Ved å fokusere på bruken av grammatisk språk i skriving, vil kompetansen komme alle elevene til gode, og lærerne vil finne det mer interessant.

Det avgjørende i begge spørsmålene er at det må legges til rette av andre enn den enkelte lærer. Spesielt hvis man ønsker seg en varig og god endring.





## Referanseliste

- Askedal, J. O. & Coward, G. (2017). *Norsk grammatikk : bokmål (moderate former) / riksmål* (2. utg., rev. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsforl. Det norske akademi for språk og litteratur.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th Edition. utg.) Multilingual Matters Limited.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessments and classroom learning. *Assesments in Education, 5* (1), 7-77.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bransford, J. D. (2000). *How people learn : brain, mind, experience, and school* (Expanded ed. utg.). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brautaset, A. (1996). Inversjon i norsk mellomspråk : en undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk. I (Vol. 18). Oslo: Novus.
- Brautaset, A. (2009). Norsk som andrespråk. *De Mange språk i Norge / Tove Bull og Anne-Riitta Lindgren (red.)*, 163-184.
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *American Educational Reseach Association, 14*(6), 5-8. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1174162>
- Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'". Om elevers forståelse og reaksjon på lærerrespons i norskfaget. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2 : artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforl.
- Bueie, A. (2017). "*Slike kommentarer er de som hjelper*" : elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Oslo.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy*. San Diego, Calif: College-Hill Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives, 8*, 1.
- Eckman, F. R. (1985). Some Theoretical and Pedagogical Implications of the Markedness Differential Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition, 7*(3), 289-307. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005544>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Ferris, D. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly, 31*(2), 315-339. <https://doi.org/10.2307/3588049>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing, 8*(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing : implications for second language students*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. (2004). The 'Grammar Correction' Debate in L2 Writing: Where Are We, and Where Do We Go from Here? (and What Do We Do in the Meantime?). *Journal of Second Language Writing, 13*(1), 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>
- Ferris, D. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing, 19*, 6-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>

- Ferris, D., Brown, J., Hsiang, L. I. U., Eugenia, M. & Stine, A. (2011). Responding to L2 Students in College Writing Classes: Teacher Perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(2), 207-234. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/41307629>
- Fjæstad, D. (2014). Norskfaget i videregående opplæring. Hentet 25. mai fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2015/03/Norskfaget-i-videreg%C3%A5ende-oppl%C3%A6ring-%E2%80%93-morsm%C3%A5lsfag-og-fremmedspr%C3%A5k.-Fj%C3%A6stad.pdf>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK : Imprint: Palgrave Macmillan.
- Golden, A. (2017). *Norsk som fremmedspråk : grammatikk* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? *NOA : norsk som andrespråk*, 29(1), 70-81.
- Hagen & Nyen. (2009). Kompetanseutvikling for lærere. I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2009*  
Statistisk sentralbyrå.
- Hagen, J. E. (2000). *Norsk grammatikk for andrespråklærere* ([2. forbedret og korr. utg.]. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hagen, J. E. (2003). Andrespråklærerens grammatiske horisont. I J. E. Hagen (Red.), *I Mannes minne : minneskrift til Gerd Manne* (s. 77-91). Oslo: Fag og kultur.
- Hagen, J. E. (2006). Hvor norsk skal fremmedspråklig være? I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den Nye norske? : nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 124-146). Oslo: Novus.
- Hagen, J. E. (2013). Feilinvertering, overinvertering og underinvertering. I M. Nordanger (Red.), *Fra grammatikk til språkpolitikk : utdrag fra Jon Erik Hagens forfatterskap*. Oslo: Novus.
- Hagen, J. E. (2015). *Norsk grammatikk for andrespråklærere* ([2. forbedret og korr. utg.]. utg.). Oslo: Kopinor Pensum.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklig perspektiv. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren*, 1, 20-24.
- Hillocks, G., Jr. (1987). Synthesis of research on teaching writing. (includes related article on highlights of research). *Educational Leadership*, 44(8), 71.
- Homan, R. (2001). The Principle of Assumed Consent: The Ethics of Gatekeeping. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 329-343. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00230>
- Hvistendahl, R. r. (2009). *Flerspråklig i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgberg, E. (2012). *Håndbok i grammatikk og språkbruk : norsk for innvandrere* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. oslo: Unipub.

- Kulbrandstad, L. A. (2003). Tospråklige elevers språkferdigheter - metoder og resultater fra kausstudier. I J. Aasen, T. O. Engen & K. Nes (Red.), *Ved nåløyet : Rapport fra konferansen Hvordan klarer minoritetslevnene seg i skolen?*
- Kulbrandstad, L. A. (2006). Holdninger til "utenlandsk" aksent. I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den Nye norsken? : nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I(s. 87-98). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2011.
- Lee, I. (2017a). Perspectives on Feedback in L2 Writing. I I. Lee (Red.), *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts* (s. 53-64). Singapore: Springer Singapore.
- Lee, I. (2017b). Teacher Feedback in L2 Writing. I *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts* (s. 65-82). Singapore: Springer Singapore.
- Læringsmiljøsentret UiS. (2013). Skoleutvikling og ledelse. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/ledelse/skoleutvikling-og-ledelse-article117255-21082.html>
- Mac Donald, K. (2014). *Norsk grammatikk for læreren : spørsmål og svar når norsk er andrespråk* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærersamtalar om elevtekstar : mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I R. Solheim (Red.), (s. 219-243). Oslo: Novus, 2014.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80(C), 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Myhill, D., Jones, S. & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Beyond notions of 'proper English': rethinking grammar as a resource for writing. *English Drama Media*, (22), 47.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77.
- Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80(C), 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51. <https://doi.org/10.1080/09658410008667135>
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Normprosjektet. (2016). Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning. Hentet fra <http://norm.skrivesenteret.no/>

- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec3>
- Opplæringslova. (1998). *Retten til vidaregåande opplæring for ungdom*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_7#KAPITTEL\\_7](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7)
- Rambøll. (2008). Kompetansekartlegging - lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring. . Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf?epslanguage=>
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. . Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ree, N. A. (1999). Grammatikkundervisning for elever med god skolebakgrunn. I K. Tenfjord & J. E. Hagen (Red.), *Andrespråksundervisning : teori og praksis* (s. 171-185). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Sandøy, H. (2008). Norske syntaktiske "avvik" i norsk. I C. Carlsen, E. Moe, R. Oanæs & K. Tenfjord (Red.), *En samling artikler i anledning Jon-Erik Hagens 60-årsdag* (s. 179-190). Oslo: Novus.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. W. Tyler & R. M. Gagné (Red.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3)(209). Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1300515708?accountid=17260>
- Språkrådet & Utdanningsdirektoratet. (2006). Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 16.11.2018). Innvandrere og deres norskfødte barn -- gruppenes sammensetning. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-deres-norskfodte-barn-gruppenes-sammensetning>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 1.5.19 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Store norske leksikon. (2018a). Grammatikk. I K. Hagemann (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/grammatikk>
- Store norske leksikon. (2018b). Hovedsetning. Hentet 15. mars 2019 fra <https://snl.no/hovedsetning>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23-55. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00017-9)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons og skriving i grunnskolen. I B. F. Grimstad & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag og danningfag* (s. 173-202). Oslo: Samlaget.
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>
- Utdanningsdirektoratet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. [Oslo]: Aschehoug.

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk : læring, undervisning, vurdering* (9788248620013). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Skrivning som grunnleggende ferdighet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.02.2016). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Hentet 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR9-03>
- Vonen, A. M. (2003). Arbeid med informanter i feltarbeid med "eksotiske" språk. I J. B. Johannessen & S. Erlenkamp (Red.), *På språkjakt : problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo:
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Williams, J. (2004). Tutoring and revision: Second language writers in the writing center. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 173-201. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.009>

## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*Master i fagdidaktikk i norsk*

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student på Master i fagdidaktikk i norsk ved Norges Arktiske Universitet i En større by i Norge. Jeg jobber med en masteroppgave hvor temaet er avvik i norsk setningsstruktur.

Gjennom spørreundersøkelsen søker jeg å få kunnskap i hvordan norsklærere og norsklærerstudenter forklarer avvik («feil») i norsk setningsstruktur til en elev med norsk som andrespråk. Målsettingen med dette er å undersøke om det er behov for mer kompetanse i norsk som andrespråk, for lærere som skal undervise i norsk for elever med norsk som andrespråk i videregående skole.

Denne undersøkelsen er i samarbeid med Norsk som andrespraksseksjonen ved NTNU.

Norsklærere ved noen videregående skoler, og norsklærerstudenter ved Universitetet i En større by i Norge med 60 studiepoeng eller mer er forespurt om å delta.

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

Undersøkelsen er et nettbasert spørreskjema der lærerne og studentene skal prøve å forklare et avvik («feil») i setningsstrukturene til en fiktiv elev i en fiktiv undervisningssituasjon. Det vil bli spurt etter opplysninger om kompetanse og erfaring, i tillegg til utfordringer med undervisning i norsk der noen elever ikke har norsk som førstespråk..

Hvis det er ønskelig, kan jeg gjennomgå setningene i etterkant med de grammatiske forklaringene som ligger til grunn.

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

Når jeg håndterer dataene (altså dine svar), vil jeg ikke få tilgang til personidentifiserende opplysninger. Dataene vil bli samlet elektronisk ved hjelp av Nettskjema (et web-basert

verktøy for bl.a. spørreundersøkelser) som har inngått databehandleravtale med Universitetet i En større by i Norge, Norges Arktiske universitet. Alle e-postadresser vil bli slettet straks datamaterialet er samlet inn, og senest 30.06.19. Datamaterialet vil være anonymisert og svarene vil ikke kunne knyttes til enkeltpersoner, verken gjennom direkte eller indirekte identifisering.

### **Frivillig deltakelse**

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Det er mulig å trekke seg fra spørreskjemaet underveis i besvarelsen, men ikke når du har fullført spørreskjema.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Fullført besvarelse av spørreskjema blir ansett som aktivt samtykke til deltakelse. Det er mulig å trekke seg etter at undersøkelsen er påbegynt, men ikke etter at den er fullført. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Hvis det er noe du ønsker å vite mer om, kan jeg kontaktes på:

Mobil: 916 90 737

E-post: [jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no](mailto:jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no)

Min veileder ved NTNU er Olaf Husby og ved UiT er Hilde Sollid. Dersom det er ønskelig, kan de kontaktes på e-post: [olaf.husby@ntnu.no](mailto:olaf.husby@ntnu.no) og [hilde.sollid@uit.no](mailto:hilde.sollid@uit.no).

Takk for dine svar!

**Vennlig hilsen**

**Jorunn Juliussen Ingilæ**

## Vedlegg 2

### NSD sin vurdering



Lena Hustad

9006 T ROMSØ

Vår dato: 21.11.2017

Vår ref: 56888 / 3 / ST M

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.11.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

56888	Undersøke tilbakemelding fra lærere på struktufeil i norske setninger.
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lena Hustad
Student	Jorunn Juliussen Ingilæ

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

Side **72** av **100**

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



- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Siri.Myklebust@nsd.no](mailto:Siri.Myklebust@nsd.no)

## Vedlegg 3

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Tilbakemelding på skriftlige tekster”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke tilbakemeldinger gitt av norsklærer i tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg holder på med en masteroppgave i norsk. Jeg ønsker å få kunnskap om tilbakemelding på skriftlige tekster gitt av norsklærere. Tekstene skal være skrevet av elever med norsk som andrespråk. For å gjøre dette ber jeg noen lærere om å gi meg tillatelse til å bruke elevtekster med tilbakemelding.

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

Universitetet i En større by i Norge (UiT) er ansvarlig for prosjektet.

Veilederne i dette prosjektet er Olaf Husby (NTNU) og Hilde Sollid (UiT).

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

Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg. 5-6 elever (med norsk som andrespråk) og lærere blir forespurt om å være med i prosjektet. Lærere som har elever med norsk som andrespråk blir først spurt, og deretter blir eleven invitert av læreren til å delta.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir meg tillatelse til å bruke en av norskinnløvingene du har fått fra en av dine elever med norsk som andrespråk.

Innløvingen skal inneholde tilbakemelding til eleven. Tilbakemeldingene vil bli

anonymisert, det vil si at det ikke skal være mulig å se at det er du som har gitt tilbakemeldingen. Det blir sendt ut eget samtykkeskjema til eleven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

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

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

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til tilbakemeldingen din.
- Navnet ditt vil bli erstattet med et tall som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det skal ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen. Hverken navn på elev, lærer eller skole blir nevnt i prosjektet.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Jeg behandler opplysningene om deltakerne basert på deres samtykke. På oppdrag fra UiT og NTNU har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019, og personopplysningene vil da bli slettet.

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

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

Olaf Husby (NTNU). E-post: [olaf.husby@ntnu.no](mailto:olaf.husby@ntnu.no)

Hilde Sollid (UiT). E-post: [hilde.sollid@uit.no](mailto:hilde.sollid@uit.no)

Jorunn Juliussen Ingilæ. E-post: [jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no](mailto:jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no)

Med vennlig hilsen

Jorunn Juliussen Ingilæ

(masterstudent)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilbakemelding på skriftlige tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At jeg gir en av mine elevers norskinnlleveringer til prosjektet «Tilbakemelding på skriftlige tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk».
- Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019.

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

## Vedlegg 4

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Tilbakemelding på skriftlige tekster”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke tilbakemeldinger gitt av norsklærer i tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg holder på med en masteroppgave i norsk. Jeg ønsker å få kunnskap om tilbakemelding på skriftlige tekster gitt av norsklærere. Tekstene skal være skrevet av elever med norsk som andrespråk. For å gjøre dette ber jeg noen lærere om å gi meg tillatelse til å bruke elevtekster med tilbakemelding.

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

Universitetet i En større by i Norge (UiT) er ansvarlig for prosjektet.

Veilederne i dette prosjektet er Olaf Husby (NTNU) og Hilde Sollid (UiT).

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

Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg. 5-6 elever (med norsk som andrespråk) og lærere blir forespurt om å være med i prosjektet. Lærere som har elever med norsk som andrespråk blir først spurt, og deretter blir eleven invitert av læreren til å delta.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir meg tillatelse til å bruke en av norskinnløvingene du har fått fra en av dine elever med norsk som andrespråk.

Innleveringen skal inneholde tilbakemelding til eleven. Tilbakemeldingene vil bli anonymisert, det vil si at det ikke skal være mulig å se at det er du som har gitt tilbakemeldingen. Det blir sendt ut eget samtykkeskjema til eleven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

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

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

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til tilbakemeldingen din.
- Navnet ditt vil bli erstattet med et tall som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det skal ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen. Hverken navn på elev, lærer eller skole blir nevnt i prosjektet.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Jeg behandler opplysningene om deltakerne basert på deres samtykke. På oppdrag fra UiT og NTNU har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019, og personopplysningene vil da bli slettet.

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

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

Olaf Husby (NTNU). E-post: [olaf.husby@ntnu.no](mailto:olaf.husby@ntnu.no)

Hilde Sollid (UiT). E-post: [hilde.sollid@uit.no](mailto:hilde.sollid@uit.no)

Jorunn Juliussen Ingilæ. E-post: [jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no](mailto:jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no)

Med vennlig hilsen

Jorunn Juliussen Ingilæ

(masterstudent)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilbakemelding på skriftlige tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At jeg gir en av mine elevers norskinnlleveringer til prosjektet «Tilbakemelding på skriftlige tekster skrevet av elever med norsk som andrespråk».
  - Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019.
- 

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 5

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Tilbakemelding på avvikende setningsstruktur

### Referansenummer

232986

### Registrert

03.12.2018 av Jorunn Juliussen Ingilæ - jin001@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Sollid, hilde.sollid@uit.no, tlf: 77646175

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Jorunn Juliussen Ingilæ, jorunn.juliussen.ingilae@tromsfylke.no, tlf: 91690737

### Prosjektperiode

01.08.2018 - 30.06.2019

### Status

25.03.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

**25.03.2019 - Vurdert**



Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## Vedlegg 5

De 18 avvikende setningene	Feiltype	Helsetning/ leddsetning
1. *I går jeg var i byen	V2	Helsetning
2. *Hun fra Polen.	Verbaltvang	Helsetning
3. *Mannen har vært på sykehus i forrige uke. (Svar på spørsmålet: Når var mannen på sykehus?)	Tempus	Helsetning
4. *Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk.	V2	Helsetning (inneholder leddsetning)
5. *Læreren ikke forstår meg.	Negasjon	Helsetning
6. *Regner og blåser.	Det-setning	Helsetning
7. *Jeg bodde her i noen år nå.	Tempus	Helsetning
8. *Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk.	Negasjon	Helsetning (inneholder leddsetning)
9. *Ole og vennen sin reiste til Oslo.	Refleksiv possessiv	Helsetning
10. *Jeg har levert den i går. (Svar på spørsmålet: Har du levert oppgaven?)	Tempus	Helsetning
11. *Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene.	V2	Helsetning (inneholder leddsetning)
12. *Jeg syk.	Verbal	Helsetning
13. *Jeg ikke snakker engelsk.	Negasjon	Helsetning
14. *Fordi han spiller ikke fotball, leser han bøker.	Negasjon	Helsetning (inneholder leddsetning)
15. *I hele mitt liv elsket jeg å lese.	Tempus	Helsetning
16. *Kom noen gutter på besøk i klassen vår.	Det-setning	Helsetning
17. *Rektor og kona si gikk en tur.	Refleksiv pronomen	Helsetning
18. *På kino jeg skal i kveld. (Svar på spørsmålet: Hvor skal du i kveld?)	V2	Helsetning



# Vedlegg 6

## Spørreundersøkelsen

### Avvikende norsk setningsstruktur (lærere)

Forklaring på avvik i setningsstruktur til en elev med norsk som andrespråk

Det er et økende antall minoritetsspråklige elever i videregående skole i En større by i Norge og norsknivået deres varierer veldig. Mange er i en mellomspråksfase, og har behov for hjelp til å forbedre det norske språket.

Denne undersøkelsen vil se nærmere på de spontane tilbakemeldingene disse elevene får i skrivesituasjoner, med fokus på setningsstruktur.

Hvilken forklaring får elevene når de har avvik i setningsstrukturen? Siden denne undersøkelsen er ute etter å undersøke den spontane tilbakemeldingen som gis i undervisningssituasjonen, er det viktig at lærerne svarer på spørsmålene med den kunnskapen/kompetansen de har **her og nå** uten å lete etter svar (selv om det er det man normalt gjør).

Det er en forutsetning at eleven kan grunnleggende norsk setningsstruktur.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Fullført besvarelse av spørreskjema blir ansett som aktivt samtykke til deltakelse. Det er mulig å trekke seg etter at undersøkelsen er påbegynt, men ikke etter at den er fullført.

Svar så **kort** som mulig.

Om du ikke vet hvorfor det er avvik i setningen, skriv "vet ikke".

Om du mener at setninga ikke er avvikende, skriv det.

Har du fått informasjon om denne undersøkelsen muntlig og/eller skriftlig? \*

Hvilket morsmål har du? \*

- Norsk
- Samisk
- Annet - spesifiser under.

Hvis du har et annet morsmål enn norsk eller samisk - hvilket?

Når er du født? \*

Hvilket kjønn er du? \*

Hvor studerte du norsk/nordisk/annet som gir undervisningskompetanse i norsk? (Hvis du ikke har formell utdanning i norsk, skriver du det) \*

Hvor mange studiepoeng har du i norsk/nordisk? (1 vekttall tilsvarer 3 studiepoeng; dvs. at 20 vekttall tilsvarer 60 studiepoeng.) \*

Har du utdanning/kompetansegivende kurs innenfor norsk som andrespråk? Hvis ja, hvilken? \*

Har du utdanning i andre språk enn norsk? Hvis ja; hvor mange studiepoeng/vektall (Eksempel Engelsk 60 studiepoeng/30 vekttall) \*

I hvilken type skole underviser du nå? \*

- Studiespesialiserende skole
- Yrkesfagskole
- Begge

Under følger 18 setninger som har feil i setningsstrukturen. Setningene er hentet fra elevtekster som er skrevet av elever med norsk som andrespråk. Du skal prøve å skrive hvordan du ville forklart hva som er avvikende *til en elev* (med norsk som andrespråk) ut fra den kompetansen/kunnskapen du har *her og nå*. Om du ikke vet svaret, eller er usikker, er det viktig at du ikke henter svaret fra en ekstern kilde (bok, kollega etc.), men skriver det du tror det er, at du ikke vet svaret, eller at du mener at setninga kan skrives som den er.

Svar så **kort** som mulig.

Om du ikke vet hvorfor det er avvik i setningen, skriv "vet ikke".

Om du mener at setninga ikke er avvikende, skriv det.

\*I går jeg var i byen \*

\*Hun fra Polen. (Svar på spørsmålet: Hvor er jenta fra?) \*

\*Mannen har vært på sykehus i forrige uke. (Svar på spørsmålet: Når var mannen på sykehus?) \*

\*Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk. \*

\*Læreren ikke forstår meg. \*

\*Regner og blåser. \*

\*Jeg bodde her i noen år nå. \*

\*Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk. \*

\*Ole og vennen sin reiste til Oslo. \*

\*Jeg har levert den i går. (Svar på spørsmålet: Har du levert oppgaven?) \*

\*Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene. \*

\*Jeg syk. \*

\*Jeg ikke snakker engelsk. \*

\*Fordi han spiller ikke fotball, leser han bøker. \*

\*I hele mitt liv elsket jeg å lese.

\*Kom noen gutter på besøk i klassen vår. \*

\*Rektor og kona si gikk en tur. \*

\*På kino jeg skal i kveld. (Svar på spørsmålet: Hvor skal du i kveld?)

Hvilke, om noen, utfordringer opplever du i møtet med minoritetsspråklige elever? \*

Ønsker du kursing/ videreutdanning i norsk som andrespråk? \*

# Vedlegg 7

## Spørreundersøkelsen

### Avvikende norsk setningsstruktur (studenter)

Forklaring på avvik i setningsstruktur til en elev med norsk som andrespråk

Det er et økende antall minoritetsspråklige elever i videregående skole i En større by i Norge og norsknivået deres varierer veldig. Mange er i en mellomspråksfase, og har behov for hjelp til å forbedre det norske språket.

Denne undersøkelsen vil se nærmere på de spontane tilbakemeldingene disse elevene får i skrivesituasjoner, med fokus på setningsstruktur.

Hvilken forklaring får elevene når de har avvik i setningsstrukturen? Siden denne undersøkelsen er ute etter å undersøke den spontane tilbakemeldingen som gis i undervisningssituasjonen, er det viktig at lærerstudentene svarer på spørsmålene med den kunnskapen/kompetansen de har **her og nå** uten å lete etter svar (selv om det er det man normalt gjør).

Det er en forutsetning at eleven kan grunnleggende norsk setningsstruktur.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Fullført besvarelse av spørreskjema blir ansett som aktivt samtykke til deltakelse. Det er mulig å trekke seg etter at undersøkelsen er påbegynt, men ikke etter at den er fullført.

Har du fått informasjon om denne undersøkelsen muntlig og/eller skriftlig?

Hvilket(t) morsmål har du?

- Norsk
- Samisk
- Annet - spesifiser under.

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Hvilket(t) morsmål har du?»: Annet - spesifiser under.

Hvis du har et annet morsmål enn norsk eller samisk - hvilket?

Når er du født? \*

Hvilket kjønn er du?

Hva slags årstrinn skal du undervise?

- 1.-7.-trinn
- 5.-10. trinn
- 8.-13. trinn
- Annet - spesifiser under.

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Hva slags årstrinn skal du undervise?»: Annet - spesifiser under.

Hvis du ønsker noe annet enn å undervise i årstrinnene beskrevet over - spesifiser her:

Hvor studerer/ har du studert norsk/nordisk/annet som gir undervisningskompetanse i norsk? (Hvis du ikke har noe utdanning i norsk, skriver du det) \*

Hvor mange studiepoeng har du i norsk/nordisk? (1 vekttall tilsvarer 3 studiepoeng; dvs. at 20 vekttall tilsvarer 60 studiepoeng.) \*

Har du utdanning/kompetansegivende kurs innenfor norsk som andrespråk? Hvis ja, hvilken?

Har du utdanning i andre språk enn norsk? Hvis ja; hvor mange studiepoeng/vektall (Eksempel: Engelsk 60 studiepoeng/20 vekttall) \*

Underviser du/ har du undervist på en skole? I så tilfelle, hvilke(n)?

Studiespesialiserende Yrkesfag Grunnskole Ingen

Under følger 18 setninger som har avvik("feil") i setningsstrukturen. Setningene er hentet fra elevtekster som er skrevet av elever med norsk som andrespråk. Du skal prøve å skrive hvordan du ville forklart hva som er avvikende *til en elev* (med norsk som andrespråk) ut fra den kompetansen/kunnskapen du har *her og nå*. Om du ikke vet svaret, eller er usikker, er det viktig at du ikke henter svaret fra en ekstern kilde (bok, kollega etc.), men skriver det du tror det er, at du ikke vet svaret, eller at du mener at setninga kan skrives som den er.

Svar så **kort** som mulig.

Om du ikke vet hvorfor det er avvik("feil") i setningen, skriv "vet ikke/kan ikke svare".

Om du mener at setninga ikke er avvikende, skriv det.

\*I går jeg var i byen \*



\*Jenta fra Polen. \*

\*Mannen har vært på sykehus i forrige uke. (Svar på spørsmålet: Når var mannen på sykehus?) \*

\*Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk. \*

\*Læreren ikke forstår meg. \*

\*Regner og blåser. \*

\*Jeg bodde her i noen år nå. \*

\*Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk. \*

\*Ole og vennen sin reiste til Oslo. \*

\*Jeg har levert den i går. (Svar på spørsmålet: Har du levert oppgaven?) \*

\*Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene. \*

\*Jeg syk. \*

\*Jeg ikke snakker engelsk. \*

\*Fordi han spiller ikke fotball, leser han bøker. \*

\*I hele mitt liv elsket jeg å lese.

\*Kom noen gutter på besøk i klassen vår. \*

\*Rektor og kona si gikk en tur. \*

\*På kino jeg skal i kveld. (Svar på spørsmålet: Hvor skal du i kveld?) \*

Hvilke, om noen, utfordringer har du møtt i undervisningen av andrespråkselever? \*

Ønsker du å studere norsk som andrespråk? \*

## Vedlegg 8

### Analyse av elevtekstene

Språknivå /Respons	Lærer/elevtekst 1	Lærer/elevtekst 2	Lærer/elevtekst 3	Lærer/elevtekst 4
Språknivå <sup>21</sup>	Lav A2	Lav B1	B1+	B1+
Respons på setningsoppbygging	Fem	Tjuetre	Tre	En
Forklaring til respons på setningsoppbygging	Alle tilbakemeldinger er forklart «riktig» i margkommentarer. «Husk at på norsk skal verbet stå på andre plass», «Her snakker du om noe som har hendt, og da må du bruke fortidsformen av verbet (preteritum)».	Avvikene er «påvist» uten forklaringer ved å føye til en bokstav, eller ord. Et fenomen er forklart i en margkommentar.	Avvikene er «påvist» uten forklaringer ved å føye til en bokstav, eller ord.	Avviket er «påvist» ved å føye til det manglende leddet/ordet.
Avvik på setningsoppbygging som ikke er kommentert	Åtte	Elleve	To	To

---

<sup>21</sup> Tekstene er vurdert av meg etter Det felles europeiske rammeverket for språk.



# Vedlegg 9

## Kategorisering av svar på spørreundersøkelsen

Når respondenten «forklarer» deler jeg svarene inn i følgende underkategorier:

1. Riktig forklaring (iht. *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund et al., 1997)):
  - a. Bruker grammatisk metaspråk som beskriver hvorfor setninger avvikende. Mange av respondentene blander «ny» og «gammel» terminologi, f.eks. hovedsetning/helsetning, pronomener/eiendomspronomen/possessiver og preteritum/enkel fortid. Siden det ikke er et krav om å bruke den nye terminologien, velger jeg å kategorisere forklaringen som «riktig» selv om det er brukt utdatert terminologi.
  - b. Forklarer hvorfor setninger avvikende uten å bruke grammatisk terminologi.
  - c. Bruker eksempler til å forklare.
2. Ikke riktig forklaring (iht. *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund et al., 1997)):
  - a. Feil terminologi
    - i. «Preposisjonsfraser og objekt skal som regel stå bak verbet». Her blander informantene mellom funksjonen ordet, frasen eller leddsetninga har i setninga og ordklassen, frasen eller leddsetninga. I denne setninga fungerer preposisjonsfrasen som et adverbial, nærmere bestemt et stedsadverbial «på kino».
    - ii. «Når subjektet og eiendomspronomenet står i hovedsetningen, bruker vi «hans»». Her mener sannsynligvis respondenten «subjekts plass» i stedet for «hovedsetningen». Forklaringen er gitt til setning 18 \*Rektor og kona si gikk en tur.
  - b. Ufullstendig forklaring
    - i. Selv om respondenten prøver å forklare, vil ikke forklaringen gi eleven et verktøy/regel hun kan bruke neste gang hun skal skrive en lignende setning.
    - ii. Flere av informantene viser til den kanoniske leddstillingen norske fortellende helsetninger har, SVO (subjekt, verbal, objekt) når de påpeker avvik i setninger (J. E. Hagen, 2000). Altså at den foretrukne setningsstrukturen er subjekt på førsteplass, det finite verbalet på andreplass, og et eventuelt objekt etter det. Dette stemmer, men det betyr ikke at andre ledd enn subjekt ikke kan være på førsteplass.
    - iii. Noen av svarene er delvis korrekt, men på grunn av at deler av svaret ikke er riktig i henhold til *Norsk referansegrammatikk*, valgte jeg å kategorisere dem som «ikke riktig». Grunnen er at elevene som mottar denne forklaringen, ikke vil forstå hvilken del som er riktig og hvilken som ikke er riktig. Et eksempel er i setning 14 «Jeg ikke snakker engelsk». Der forklarer en lærer at setningsadverbialet «ikke» skal stå etter verbet (som er riktig) når subjektet er først i setninga (som også er riktig, men «ikke» kommer også etter verbet hvis det er et annet ledd først i setninga).
  - c. «Ukorrekt» forklaring

- i. «Forklare at det ikke er nødvendig med dobbel nekting i samme setning». I norske setninger brukes ikke dobbel nekting av typen «Jeg gjorde ikke ingenting», så forklaringa er grei, men setninga det refereres til er ikke en, men to setninger; en ledd- og en helsetning, og da kan det være to «ikke».
- ii. «Du må bytte ut substantivet med pronomeren». Setninga «Mannen har vært på sykehus i forrige uke» vil fortsatt være avvikende selv om «mannen» blir byttet ut med «han». Det er forøvrig ikke spesifisert hvilket substantiv som skal erstattes. I denne setninger det tempus som er avvikende.

# Vedlegg 10

## Rangering av svarene

Setning nummer	Setninga	Antall «riktig»	Setningstype	Feiltype	Syntaktiske/ morfologiske feil
6.	*Regner og blåser.	13	Helsetning	Upersonlig det-setning	Syntaktisk
1.	*I går jeg var i byen	12	Helsetning	V2	Syntaktisk
5.	*Læreren ikke forstår meg.	12	Helsetning	Negasjon	Syntaktisk
2.	*Hun fra Polen.	11	Helsetning	Verbaltvang	Syntaktisk
4.	*Da jeg var barn, jeg likte å reise på besøk.	11	Helsetning (inneholder leddsetning)	V2	Syntaktisk
11.	*Hvis du ikke ringer, jeg drar til byen alene.	11	Helsetning (inneholder leddsetning)	V2	Syntaktisk
18.	*På kino jeg skal i kveld. (Svar på spørsmålet: Hvor skal du i kveld?)	10	Helsetning	V2	Syntaktisk
10.	*Jeg har levert den i går. (Svar på	9	Helsetning	Tempus	Morf.

	spørsmålet: Har du levert oppgaven?)				
12.	*Jeg syk.	8	Helsetning	Verbaltvang	Syntaktisk
13.	*Jeg ikke snakker engelsk.	8	Helsetning	Negasjon	Syntaktisk
3.	*Mannen har vært på sykehus i forrige uke. (Svar på spørsmålet: Når var mannen på sykehus?)	7	Helsetning	Tempus	Morfologisk
7.	*Jeg bodde her i noen år nå.	6	Helsetning	Tempus	Morfologisk
8.	*Jeg får ikke jobb hvis jeg snakker ikke norsk.	5.	Helsetning (inneholder leddsetning)	Negasjon	Syntaktisk
16.	*Kom noen gutter på besøk i klassen vår.	5	Helsetning	Presenterings- setning  Det-setning	Syntaktisk
14.	*Fordi han spiller ikke fotball, leser han bøker.	5	Helsetning (inneholder leddsetning)	Negasjon	Syntaktisk
9.	*Ole og vennen sin reiste til Oslo.	0	Helsetning	Refleksiv possessiv	Morfologisk

17.	*Rektor og kona si gikk en tur.	0	Helsetning	Refleksiv possessiv	Morfologisk
-----	---------------------------------	---	------------	------------------------	-------------

## Vedlegg 11

### Antall svar per kategori

Kategori	Antall svar
Riktig	141
Feil metaspråk	1
Ufullstendig	77
Ukorrekt	14
Korrekt	3
Vet ikke	35
Påviser	97



## Vedlegg 12

### Forslag til setningsstruktur

	<b>Forfelt</b>	<b>Midtfelt</b>			<b>Slutfelt</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Setning nummer</b>	<b>S/A/O + eventuell leddsetning</b>	<b>Finitt verbal V1</b>	<b>(Subjekt)  (S)</b>	<b>Setningsadverbial  A</b>	<b>Infinitiv verbal V2</b>	<b>Objekt/ Predikativ</b>	<b>Adverbial (A) måte-sted-tid  + eventuell leddsetning</b>
1.	I går	var	jeg				i byen
2.	Hun	er					fra Polen.
3.	Mannen	var					på sykehus i forrige uke.
4.	Da jeg var barn,	likte	jeg		å reise		på besøk.
5.	Læreren	forstår		ikke		meg.	

6.	Det	regner og blåser.					
7.	Jeg	har			bodd		her i noen år nå.
8.	Jeg	får		ikke		jobb	hvis jeg ikke snakker norsk.
9.	Ole og vennen hans	reiste					til Oslo.
10.	Jeg	leverte				den	i går.
11.	Hvis du ikke ringer,	drar	jeg				til byen alene.
12.	Jeg	er				syk.	
13.	Jeg	snakker		ikke		engelsk.	
14.	Fordi han ikke spiller fotball,	leser	han			bøker.	
15.	I hele mitt liv	har	jeg		elsket		å lese.
16.	Det	kom				noen gutter	på besøk i klassen vår.
17.	Rektor og kona hans	gikk				en tur.	
18.	På kino	skal	jeg				i kveld.

*Forslag til "korrekte" former av de atten setningene. Basert på Håndbok i grammatikk og språkbruk (Høgberg, 2012).*

**Forslag til setningsstruktur på de fire leddsetningene**

	<b>Forfelt</b>	<b>Midtfelt</b>			<b>Slutfelt</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
	<b>(subjunksjon)</b>	<b>Subjekt</b>  <b>S</b>	<b>Setn.</b> <b>adverbial</b>  <b>A</b>	<b>Finitt</b> <b>verbal</b>  <b>V1</b>	<b>Infinitiv</b> <b>verbal</b>  <b>V2</b>	<b>Objekt/ Predikativ</b>	<b>Adverbial</b> <b>(A) måte-</b> <b>sted-tid</b>  <b>+ ev.</b> <b>leddsetning</b>
4.	Da	jeg		var		barn,	
8.	hvis	jeg	ikke	snakker		norsk.	
11.	Hvis	du	ikke	ringer,			
14.	Fordi	han	ikke	spiller		fotball,	

## Vedlegg 13

### Oversikt over vedtak om særskilt språkopplæring § 3-12

Skole	Vedtak særskilt språk		Inntatte totalt
	Høst 2012	Vår 2013	
Skole 1	17	21	1034
Skole 2	0	12	631
Skole 3 <sup>22</sup>	0	0	602
Skole 4	2	1	408
Skole 5	11	11	325
<b>Tot:</b>	<b>30</b>	<b>45</b>	<b>3000</b>

Skole	Vedtak særskilt språk		
	Høst 2017	Inntatte totalt	Innføringstilbud
Skole 1	58	715	35
Skole 2	21	681	
Skole 3	10	569	
Skole 4	14	565	
Skole 5	10	319	
<b>Tot:</b>	<b>113</b>	<b>2849</b>	<b>35</b>

---

<sup>22</sup> Denne skolen ble ikke invitert med i spørreundersøkelsen på grunn av den lave andelen §3-12 vedtak (om særskilt språkopplæring).

