

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501-1	Vår 2019
Forfatter: Torunn Østtun	Signert (signatur forfatter)
Veileder: Hildegunn Støle	
Tittel på masteroppgaven: Skriveopplæring i et andrespråkperspektiv Sirkelen for undervisning og læring som verktøy i skriveopplæringen av ungdomsskoleelever med kort botid i Norge	
Emneord: Andrespråklæring, skriving, Sirkelmodellen, kommunikativ kompetanse.	Antall ord: 19173 + vedlegg/annet: 1358 Stavanger, mai 2019

Forord

En arbeidskrevende, spennende og lærerik skriveprosess går mot slutten. Det er mange som fortjener en takk for at jeg har kunnet gjennomføre denne erfaringsbaserte masteroppgaven innenfor tema skrijving i et andrespråksperspektiv.

For å kunne følge mastersamlinger ved Universitetet i Stavanger har jeg vært prisgitt en arbeidsgiver som har lagt til rette for fri fra jobb. Takk til egen skole for fleksibilitet og smidighet når jeg har trengt det.

En stor takk til Hildegunn Støle som har ledet meg stødig gjennom fra begynnelse til slutt. Din veiledning har båret preg av tydelighet, konstruktivitet og masse humor. Du har gitt meg støtte og tro på prosjektet hele veien, men også gitt meg et spark bak når prosjektet i perioder har gått litt for sakte framover.

En stor takk til medstudentene Lene Løfsgaard og Inge Staum, for gang på gang å ha oppmuntret og lest oppgaven min, og gitt meg respons midt i sin egen skriveprosess. Takk også til min kjære kollega Monica Lund Sjøen for å ha lest korrektur da jeg så meg blind på alt.

Sist, men ikke minst fortjener de som har stått meg nærmest gjennom prosessen en stor takk for tålmodighet og forståelse det siste året. Særlig har mine to barn, Theodor og Frida, funnet seg i å måtte se ryggen på sin mor ganske ofte.

Stavanger, mai 2019

Torunn Østun

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i om en spesiell undervisningsmetode, Sirkelen for undervisning og læring, kan ha positiv effekt på språk- og skriveopplæring av elever i ungdomsskolen med norsk som andrespråk og med kort botid i Norge. Undervisningsmetoden er tidligere blitt studert på voksne andrespråkelever og på elever i barnetrinnet. Det foreligger lite forskning som kan si noe om Sirkelmodellen kan være et godt verktøy for andrespråkelever som begynner rett i ungdomsskolen. Videre finnes det ifølge Golden og Hvistendal (2013) lite forskning på skriving spesielt hos andrespråkelever ettersom dette kommer innunder generell skriveforskning. Studien er gjennomført på en ungdomsskole på Østlandet. Empirien består av elevtekster som er analysert etter bestemte kriterier i lys av teori om andrespråklæring, mellomspråksfaser og aspekter ved det norske språket som kan være utfordrende for andrespråkelever. Tekstene er skrevet i ulike sjangre og er samlet inn over tid. Det har vært mulig å spore språklig- og skriftlig utvikling i tekstene. Det har også vært mulig å konkludere med at undervisningsmetoden gir et godt grunnlag for språk- og skriveopplæring av andrespråkelever med kort botid i Norge, men at det trengs videre forskning for å kunne generalisere til å gjelde en større elevgruppe for å tette kunnskapshullet fullstendig.

Innhold

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE	1
1.0 Innledning: Skriveopplæring i et andrespråksperspektiv	6
2.0 Teori.....	9
2.1 Begrepsavklaring.....	10
2.2 Andrespråklæring.....	10
2.3 Mellomspråk.....	15
2.4 Sirkelmodellen som verktøy for skrivning	16
Figur 1. Sirkelmodellen, Gibbons. (NAFO 2018) (Skrivesenteret)	16
2.5 Aspekter ved norsk som andrespråk.....	18
3.0 Metode	25
3.1 Tilnærming	25
3.2 Kontekst og utvalg.....	26
3.3 Gyldighet i aksjonsforskning og pålitelighet av data	27
3.4 Analytisk tilnærming	27
4.0 Funn og analyse av disse	29
4.1 Jerome	29
Tabell 1	29
4.1.1 Tekst 1- Før undervisning etter Sirkelmodellen	30
4.1.2 Tekst 2 - Fortellende.....	30
4.1.3 Tekst 3 - Argumenterende	31
4.1.4 Tekst 4 - Forklarende.....	33
4.1.5 Tekst 5 – eventyr	34
4.1.6 Oppsummering av Jeromes tekster.....	36
4.2 Morris	37
Tabell 2.....	37
4.2.1 Tekst 1- Før undervisning etter Sirkelmodellen	37
4.2.2 Tekst 2 - Fortellende.....	38
4.2.3 Tekst 3 -Argumenterende	39
4.2.4 Tekst 4 – Forklarende	40
4.2.5 Tekst 5 – eventyr	41
4.2.6 Oppsummering Morris	41
4.3 Andrea	42

Tabell 3.....	42
4.3.1 Tekst 1 – tekst før Sirkelmodellen.....	43
4.3.2 Tekst 2 - Fortellende.....	44
4.3.3 Tekst 3 – Argumenterende	44
4.3.4 Tekst 4 – Forklarende.....	45
4.3.5 Tekst 5 – Eventyr	46
4.3.6 Oppsummering Andrea	48
4.4 Malika.....	49
Tabell 4.....	49
4.4.1 Tekst 1 – før undervisning etter Sirkelmodellen	50
4.4.2 Tekst 2 – Fortellende	50
4.4.3 Tekst 3 – Argumenterende	50
4.4.4 Tekst 4 - Forklarende.....	52
4.4.5 Tekst 5 - Eventyr	53
4.4.6 Oppsummering Malika.....	55
5.0 Oppsummerende drøfting.....	56
6.0 Konklusjon og veien videre.....	60
7.0 Litteratur.....	62
8.0 Vedlegg	64
Vedlegg 1	64
Vedlegg 2	66
Vedlegg 3	67

1.0 Innledning: Skriveopplæring i et andrespråksperspektiv

I norsk skole er det sterkt fokus på lese- og skriveferdighetene til elevene, og særlig rettes fokuset på hvordan man kan tilrettelegge opplæringen best mulig for elever som er lavt presterende. Denne masteroppgaven vil fokusere på tilrettelegging av skriveopplæring for andrespråkelever på ungdomstrinnet som har begrensede norskkunnskaper. Det finnes mye forskning på skriveopplæring generelt, men lite på skriveopplæring spesielt beregnet på elever med et annet morsmål enn norsk, og som har kort botid i Norge (Golden & Hvistendahl, 2013). Som lærer kan man kjenne på frustrasjon over at disse elevene blir gjort urett ved å ikke klare å imøtekomme deres behov for tilstrekkelig støtte i opplæringen av et nytt språk.

Det kan se ut til at elever med et annet morsmål enn norsk som starter rett på ungdomstrinnet, tilegner seg et dagligspråk som gjør de i stand til å føre enkle samtaler med sine medelever, men at det er utfordrende å følge ordinær undervisning og tilegne seg fagspesifikk kunnskap. På ungdomstrinnet stilles det større krav til faglighet enn på barnetrinnet, og med fagspesifikk kunnskap menes her vokabular og teksttyper. I Selj (2008) kan vi lese følgende:

Aktuell forskning viser at det for mange flerspråklige elever kan ta lang tid å utvikle et funksjonelt nivå som gjør at de kan ta til seg innholdet i undervisning og læremidler uten store språklige hindre (Collier & Thomas 2002). Dersom morsmåldominante elever ikke får omhyggelig tilpasset opplæring, kan de derfor bli hengende uopprettelig etter i sin kunnskapsutvikling. (Selj, 2008, s. 15)

Forskningen står altså i kontrast til Opplæringslova (Regjeringen, 2006, s. 30-31) som sier at «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Kunnskapsdepartementet, §2-8, 1998). Hos Cummins (2000) kan vi lese at det tar mellom 5 og 7 år å lære seg et språk som er så godt at elever vil ha tilstrekkelig utbytte av ordinær klasseromsundervisning. Dette aktualiserer diskusjonen om at andrespråkelever med kort botid i Norge, får for liten tid til å lære så mye norsk de trenger for at de skal ha utbytte av ordinær undervisning, som på ungdomstrinnet er mer fagrettet enn på barnetrinnet (Cummins, 2000).

Å lære et språk tar lang tid. Det er naturlig at andrespråkelever med kort botid i Norge ikke har de samme språklige ferdighetene i norsk som sine jevnaldrende med norsk som morsmål. Likevel skal altså andrespråkelever både lære seg å kommunisere godt muntlig og skriftlig på norsk, og tilegne seg faglige kunnskaper på det nye språket. Når elevene begynner å lære fagspråk innebærer det at ordforrådet utvider seg betraktelig sammenlignet med tidligere.

Utfordringen for andrespråkselever blir derimot dobbel sammenlignet med elevene som allerede har lært seg språket det undervises på. I tillegg til å lære seg språket, skal de også lære seg alt fagstoffet de andre allerede er i gang med å lære. Ifølge Lightbown og Spada (2013) kalles det bevegelig mål når andrespråkelever skal ta igjen fagkunnskap for å bevege seg i takt med jevnaldrendes utvikling. Dersom andrespråkelevne ikke evner å ta igjen jevnaldrende kan det være at de ikke greier å tilegne seg faglig kompetanse på hverken det ene eller det andre språket og fort mister motivasjonen for å lære både språk og fag (Cummins, 2000).

Berggren, Sørland og Alver (2012) har gjennom sitt prosjekt *God nok i norsk?* satt søkelys på hvordan elevtekster er et godt grunnlag for å vurdere elevenes norskkunnskaper både på ord- og setningsnivå. Ved å gå rett på skriving i språklæringen, kan forhåpentligvis fagspråket utvikle seg raskt slik at elevene blir bedre rustet til å følge ordinær undervisning når den særskilte norskopplæringen er over (Cummins, 2000).

Formålet med denne studien har vært å finne ut av om det er mulig å starte tidlig med skriving hos elever med kort botid i Norge og begrenset norskkunnskap, for å intensivere språkopplæringen. Elevtekster er studert over tid for å se om det kan være mulig å spore en språklig utvikling. Tekstene er skrevet etter undervisning i Sirkelen for undervisning og læring, heretter kalt Sirkelmodellen (Gibbons, 2016) som har vist seg å være effektiv med tanke på andrespråkselever generelt (NAFO, 2018).

Tidligere er det gjort forskning der Sirkelmodellen er prøvd ut på voksne minoritetsspråklige (Reinholt, 2016) og på yngre elever (Berntsen, 2017), men så langt vet vi lite om hvordan undervisningsmetoden vil fungere på ungdomsskoleelever med kort botid i Norge. Denne studien vil forsøke å dekke dette kunnskapshullet.

I et skriftbasert samfunn stilles det stadig større krav til å kunne uttrykke seg skriftlig, og å kunne uttrykke seg skriftlig er en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet). Grunnleggende generell og fagspesifikk skriving bør ifølge Shanahan og Shanahan (2008) komme langt tidligere i utdanningsløpet enn det gjør i dag. Sirkelmodellen kan være et verktøy for både språk- og skriveopplæring, og ved å innføre skriveopplæring etter metoden vil man kanskje drive opp tempoet i norskinnlæringen til elever med kort botid i Norge, slik at de kan uttrykke seg forståelig og bruke skriftlig kommunikasjon for å utvikle språk og egne tanker i ordinær undervisning? For å finne ut av om det er hensiktsmessig å starte tidlig med skriving hos ungdomsskoleelever med kort botid

i Norge, vil følgende problemstilling bli belyst: *Hvordan kan Sirkelmodellen være et verktøy for språk- og skriveopplæring hos elever med begrenset norskkunnskap?*

Det kan være utfordrende å danne seg et bilde på hva som er tilstrekkelige norskkunnskaper for elevene, og det stilles krav til at læreren er en kompetent vurderer og har kunnskap om språk. Ved å studere noen tekstfenomen systematisk, vil forhåpentligvis denne studien bidra til å belyse hvordan språk- og skriveopplæringen kan foregå. På bakgrunn av problemstillingen stilles noen forskningsspørsmål for å konkretisere hva det kan være verdifullt å se etter når man skal vurdere norskkunnskapene hos ungdomskoleelever med kort botid i Norge, med utgangspunkt i skriftlige tekster:

Hvilken utvikling av grammatiske mønstre kommer til syne i andrespråkselevs tekster?

Hvordan utvikler vokabularet seg i de ulike elevtekstene seg? Hvilken forståelse for tekstsjanger kan vi hente ut av elevtekstene?

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 1998) består av fire hovedområder, der det ene er *Lese og skrive*:

Hovedområdet lese og skrive dreier seg om skriftlig kommunikasjon og om utvikling av lese- og skrivekompetanse. Utvikling og utvidelse av ordforråd og begreper i ulike fag og temaer inngår i hovedområdet. Det omfatter videre lesing og skriving av tekster i ulike sjangere og bruk av varierte lese- og skrivestrategier. I hovedområdet inngår også bruk av skriftspråket for å innhente informasjon og for å utvikle og strukturere ideer og tanker (Utdanningsdirektoratet).

Som vi altså forstår, er sjangerkompetanse også viktig for å beherske skriftlig kommunikasjon. Tabellen nedenfor er hentet fra læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR5-07), og den viser oss at det i hovedområde *Lese og skrive* blir lagt mye vekt på kommunikativ kompetanse, altså hva eleven kan bruke språket til. Det som er uthevet med fet tekst i tabellen er mål som handler om grammatikk og mestring av språkstruktur. Av dette kan vi forstå at et språk kan være funksjonelt og kommunisere til mottaker selv om det ikke er grammatisk korrekt.

	Nivå 1 (begynnernivå)	Nivå 2 (mellomnivå)	Nivå 3 (viderekommende nivå)
--	--------------------------	---------------------	---------------------------------

Lese og skrive	-Knytte bokstaver til lyder og trekke lyder sammen til ord - Lese tilpassede tekster med flyt og sammenheng	-Lese og forstå ulike typer tekster - Uttrykke egne følelser og meninger i egen skriving	- Bruke varierte og formålstjenlige lesestrategier i arbeid med ulike teksttyper - Bruke regler for ortografi, tegnsetting og setningsstruktur i egen skriving
----------------	--	--	--

Læreplanen er tenkt som en overgangsplan. Det vil si at den skal brukes helt til elevene har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge ordinær undervisning. Den er basert på et felles europeisk rammeverk som legger vekt på kommunikativ metode. Den kommunike metode går ut på at man kan kommunisere skriftlig og muntlig uten at formelle ferdigheter ved et språk er helt på plass (Tornberg, 2000).

Når tekstene som er samlet inn i dette prosjektet skal vurderes, er det først og fremst kommunikative ferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004) som vil bli vurdert, noe jeg definerer til både å innebære trekk som viser språklæring i form av grammatiske fenomen og som antyder at elevene er i ferd med å tilegne seg sjangerkunnskap. Begge disse aspektene vil gjøre det enklere å forstå tekster i ulike fag i ungdomsskolen, og å produsere egne tekster som kommuniserer ut fra et gitt formål.

2.0 Teori

For å nærme meg et svar på problemstillingen *Hvordan kan Sirkelmodellen være et verktøy for språk- og skriveopplæring hos elever med begrenset norskkunnskap?* vil forskningen ta utgangspunkt i teori om hva andrespråk er, hva det vil si å lære et andrespråk og hva som kjennetegner ulike faser i andrespråket.

I dette kapitlet vil først noen vesentlige begreper bli avklart. Deretter presenteres teori om andrespråkslæring, ulike faser i språklæringen og hva som kan være utfordrende med norsk som andrespråk. Til slutt følger en presentasjon av *Sirkelen for undervisning og læring*,

heretter kalt *Sirkelmodellen*, som er den undervisningsmetoden funnene i denne undersøkelsen er bygget på.

2.1 Begrepsavklaring

Et førstespråk omtales som regel som morsmålet til et individ, et språk som læres fra fødselen av. Andrespråk er det eller de språk man lærer etter at førstespråket er etablert. Førstespråket læres og etableres før 3-4 års-alderen, og alle språk som læres etter denne alderen kan kalles andrespråk (Berggreen & Tenfjord, 1999). Det er altså ikke i dette prosjektet skilt mellom flere språk som informantene eventuelt måtte ha lært. Uavhengig av om informantene kan andre språk enn morsmålet sitt, er norsk definert som deres andrespråk.

Det er vanlig å bruke forkortelsene S1 og S2 («språk 1» og «språk 2») for henholdsvis førstespråk og andrespråk på norsk. På engelsk brukes L1 og L2, og heretter er det valgt å bruke den engelske forkortelsen der ikke *morsmål*, *førstespråk*, *målspråk* eller *andrespråk* blir brukt. På samme måte veksles det mellom å bruke *innlærer*, *førstespråkelever* og *andrespråkelever*, og *L1-elever* og *L2-elever* om de som skal lære seg norsk som andrespråk, uten at de ulike begrepene definerer noen betydningsforskjell.

En kan kalle alle språk en lærer etter førstespråket for andrespråk, men ifølge Berggren og Tenfjord (1999) er det vanlig å skille mellom andrespråk og fremmedspråk. Det er læringskonteksten som avgjør om man kan kalle det andrespråk eller fremmedspråk. Et fremmedspråk læres utenfor det samfunnet hvor språket er i bruk, som for eksempel når vi lærer engelsk i Norge. Ved slik opplæring blir man eksponert for språket i klasserommet og i liten grad utenfor. Læring av andrespråk finner derimot sted i det samfunnet hvor det til daglig er i bruk også utenfor opplæringsinstitusjonen, og man får større tilgang på målspråket fra innfødte brukere av språket. Dette gir mulighet for naturlig læring av språk i tillegg til formell undervisning, ettersom språklæringen får en større plass i dagliglivet enn når man lærer et fremmedspråk. Det språket en innlærer har mens han lærer et nytt språk, kalles i ulike studier både *mellomspråk*, *innlærerspråk*, *interlanguage* og *learner language*. I denne studien er det valgt å bruke termen *mellomspråk*.

2.2 Andrespråklæring

Ortega (2014) har gjort en studie av hvordan andrespråk læres. Han sier det er flere faktorer som spiller inn når man skal lære språk nummer to, og en av disse faktorene er alderen. Han

refererer til flere studier som viser at jo yngre man er når man starter innlæringen av L2, jo bedre lærer man språket. På lang sikt vil den kunnskapen vi tilegner oss som barn feste seg bedre enn kunnskap vi tilegner oss når vi blir eldre. Ortega viser også til studier som sier at høy motivasjon hos ungdom og voksne vil kunne bidra til at innlæringen av et nytt språk går lettere enn hos de på samme alder som ikke er motiverte (Ortega, 2014, s. 28). Dessuten viser det seg at eldre innlærere kan ha noe enklere for å bedømme hvilke trekk fra L1 som kan ha verdi å overføre til L2.

I skolealder møter barn og unge generelt flere settinger for språkbruk, uavhengig av om det er første- eller andrespråklæring det er snakk om. Det er i skolen de lærer skriftspråket, og det er der de lærer fag og fagspråk. Gjennom skriftspråket læres nye sjangre, nye uttryksmåter og en rekke grammatiske fenomen som ikke forekommer i talespråket som er lært før skolealder. Cummins (2000) hevder at andrespråklæring i skolealder gjør at vi får et markant skille mellom en elevs dagligdagse språk og det akademiske språket elevene lærer i skolen. BICS (Basic interpersonal communication skills) og CALP (Cognitive academic language proficiency) er begreper han bruker, der BICS omtaler den dagligdagse språkbruken som anses å være langt mindre krevende å lære seg enn CALP som av Cummins beskrives som både en abstrakt og kognitivt krevende språkbruk som tar lengre tid å lære. Selv om elevene kommer inn i skolen med et språk som fungerer godt til daglig kommunikasjon, kan de møte store utfordringer når de skal lære seg det faglige språket de møter i klasserommet. Lightbown og Spada (2013) hevder at pubertetstiden kan være en utfordrende alder å lære språk i, ettersom en eventuelt medfødt språklæringsevne ikke vil være like aktiv lenger fra denne alderen. Små barn lærer fort uten å tenke, men de lærer et enkelt språk. Kravet til en god kommunikativ kompetanse øker når elevene kommer i ungdomsskolen: de må øve mer og samtidig beherske et mer akademisk språk og flere skriftlige sjangre

Elever som kommer til et nytt land og som allerede kan ett eller flere språk, men ikke på samme nivå som elevene ved den nye skolen de kommer til, kan bli feildiagnostisert til å ha språkvansker. Av og til kan man også mistenke at det er for mye for disse elevene å forholde seg til både morsmål og et andrespråk, og at de derfor ikke greier å tilegne seg faglig kompetanse på hverken det ene eller det andre språket og fort mister motivasjonen for å lære andrespråket (Cummins, 2000).

Alle som skal lære seg et språk nummer to kan allerede minst ett språk, uansett alder. Det betyr at de har en viss forståelse av hvordan språk virker. Det er en nyttig ressurs når man skal lære et nytt språk. Kunnskap om andre språk kan også medvirke til at innlæreren gjør feil i L2

som morsmålsbrukere ikke gjør ved å overføre trekk fra L1 til L2. Både Næss (2011) og Ortega (2014) omtaler det som *transfer* når innlærere av et andrespråk prøver å overføre trekk fra morsmålet sitt til det nye språket i innlæringsperioden. Berggren og Tennfjord (1999) beskriver transfer som en kommunikativ strategi innlæreren bruker for å dekke over hull i målsspråkkompetansen og blir en faktor som er med på å forme mellomspråket til innlæreren. Noen L2-elever vil også komme til å bruke flere språk samtidig uten at det har noe med mangel på kunnskap å gjøre. Dette kalles *kodeveksling*. En negativ side med å overføre trekk fra morsmål til målsspråk, er at man kan ha noen feilaktige antakelser om at alle strukturer i morsmålet er gangbare i det nye målsspråket, slik at dette framkaller utfordringer med læring av et målsspråk som er svært forskjellig fra morsmålet (Berggreen & Tenfjord, 1999).

I følge Næss (2011) trenger alle, og kanskje aller mest L2-elever, et begrepsapparat for å sette ord på hvordan språk fungerer, for å kunne se språklige forskjeller og utfordringer for lettere å kunne ta opp i seg det nye språket. Mangler man denne metaspråklige bevisstheten, vil det være vanskeligere å tilegne seg et nytt språk fordi man ikke har tidligere kunnskap å henge den nye kunnskapen på (Næss, 2011, s. 30-31). Dette kan bidra til å skape utfordringer med å lære et nytt språk for elever som ikke har lært å lese og skrive på morsmålet sitt, hvis den metakognitive bevisstheten rundt språk er så liten at det er utfordrende å legge merke til trekk ved morsmålet som kan overføres til det nye språket.

På grunn av store ulikheter mellom noen språk er det ikke alt som kan overføres fra L1 til L2, men har man kunnskap om minst ett språk vil det være lettere å tilegne seg et nytt språk (Ortega, 2014, s. 53). Det vil da være lettere å identifisere likheter og ulikheter mellom språkene. Det er viktig at læreren kan noe om elevene sine morsmål, for å være i stand til å la de nyttiggjøre seg av trekk fra morsmålet sitt i innlæringen av nytt språk. Det er for eksempel viktig å være klar over at der språknormene på morsmålet er i uoverensstemmelse med de språklige reglene i L1, vil utviklingen av et L2 gå saktere enn om språknormene er like (Ortega, 2014, s. 35). Et eksempel på språklig regel som er ulikt mellom språk er negasjon. Negasjon finnes i alle språk, men ord som *ikke*, *neppe*, *knapt*, *aldri* osv. plasseres ulike steder i en setning. På norsk plasseres nektingsadverbet *ikke* etter verbet i helsetninger. Slik er det ikke i alle språk.

Der det er likheter i de formelle reglene for hvordan språket blir grammatisk korrekt vil utviklingen av andrespråk gå raskere (Ortega, 2014, s. 36). Fordi andrespråkelever ofte prøver å overføre former fra sitt eget språk når de lærer norsk, ser vi mange eksempler på grammatisk ukorrekt norsk. Det kan ofte være vanskelig å skille mellom det som er

overføring fra morsmålet og det som er et utslag av utforskning av innlærerspråket (Sørland og Alver 2010, s. 27).

Gibbons (2016) peker på samtalen som en viktig del av det å lære et nytt språk. Dersom læreren ikke har et veltilpasset undervisningsopplegg der muntlighet blir vektlagt, vil elevene ikke få tilgang til kontekstene som skaper språklig utvikling (Gibbons, 2016, s. 39). Dialog mellom lærer/elev og elevene imellom er en viktig arena for språklig utvikling. En andrespråksinnlærer vil ha behov for å møte et språk som er mer utviklet enn det han selv er i stand til å produsere, og her viser Gibbons til Krashen (1982) og det han kaller *forståelig input* (Gibbons, 2016, s. 40). Når man f.eks. skal undervise en andrespråkselev i faguttrykk, er det viktig at fagspråket blir gjort forståelig for eleven uten at det gjøres for enkelt.

Like viktig som forståelig input, er *forståelig output*. Elevene må få mulighet til å anvende det språket de lærer, ellers vil den språklige utviklingen stoppe. I en kontekst der elevene blir tvunget til å *strekke språket*, noe som betyr at de må produsere et språk som er mer avansert enn de egentlig klarer å beherske, er det viktig at elevene møter støtte og forståelse for både ugrammatisk språk og for upresist ordforråd (Gibbons, 2016, s. 42).

Lightbown og Spada (2013) påpeker også viktigheten av dialog i språkinnlæringen. Typen og mengden input innlærerne får, kan variere veldig. Når man lærer et førstespråk har man som regel ubegrenset input fra omverdenen, mens elever som lærer norsk som andrespråk kanskje først og fremst får input i skolen, mens de må forholde seg til et annet språk hjemme. En slik språklig todeling kan være positiv, men utgjør også forskjeller i mengde input andrespråkselever får på det nye språket sammenlignet med jevnaldrende som har norsk som morsmål.. Dette vil ha konsekvenser for språklæringen. I tillegg er det ikke uvanlig at andrespråkselever blir utsatt for det som kalles modifisert input. Det vil si at den vedkommende snakker med vil tilpasse seg det språklige nivået til andrespråksinnlæreren og dermed vil samtalen bære preg av enklere språk, der ord og bøyinger utelates og setninger gjøres kortere. En slik interaksjon mellom en førstespråksbruker og en andrespråksinnlærer vil lette forståelsen hos sistnevnte, men det finnes ikke belegg i forskningen for å si at en slik type input har særlig effekt på læringen av det nye språket (Lightbown & Spada, 2013) Uttrykk som innlærere ofte hører, memoreres og læres raskere. Særlig tidlig i innlæringen er det viktig at elevene hører ord og uttrykk som er nyttige for å knytte kontakt med andre. Berggren, Sørland og Alver (2012, s. 26) kaller dette formulariske enheter, som for eksempel *Tusen takk! Jeg vet ikke. Hva heter du?* og så videre.

Samtalen er et viktig redskap for å fremme språklig utvikling. Dersom den språklige utviklingen uteblir hos andrespråksinnlæreren, kan det gå ut over både motivasjonen og mestringsfølelsen. Når man lærer noe nytt, har man forventninger til egen mestring (*self-efficacy*), og betydningen man tillegger bestemte oppgaver (*task value*) har stor betydning for prestasjon og læring i følge Wigfield og Eccles (2000). Overført til skriving vil dette handle om å ha tiltro til egne skriveferdigheter og betydningen man legger i læringssituasjonen vil ha konsekvenser for læringssituasjonen. Har elevene stor tiltro til egne ferdigheter, vil det føre til bedre mestring, mens har de liten tiltro til egne ferdigheter vil de prøve å unnlate eller trekke seg unna skriveoppgaver som oppfattes krevende av elevene (Guthrie et al., 2007) Dersom elevene stadig opplever at tekstene de skal skrive er for vanskelige, vil de gradvis få mindre tiltro til egne ferdigheter og dermed bli mindre motiverte og engasjerte. For å bygge tiltro til egne skriveferdigheter, må elevene hjelpes til å overkomme en motstand mot å skrive ved å hjelpe dem til å sette realistiske mål for skrivingen. Når elevene opplever å nå disse målene, vil tiltroen til egne ferdigheter øke og elevene vil bli mer utholdende i skrivearbeidet. For å lykkes med skriving trenger elevene redskaper til skrivearbeidet sitt. Det innebærer blant annet å jobbe med gode eksempler (Yudowitch, Henry & Guthrie, 2008), noe Sirkelmodellen til Gibbons (2016) legger stor vekt på.

Lightbown og Spada (2013) omtaler språklæring i den proksimale utviklingssonen som den *interaksjonelle* tilnærmingen til språklæring. Denne teorien går ut på at barn er født med en generell læringsevne som brukes til å lære alle slags ferdigheter, ikke bare språk. Vi lærer språk gjennom å eksponeres for språket, derfor vil omgivelsene være en viktig del av språklæringen (Lightbown & Spada, 2013).

Uavhengig av hvilket syn man har på hvordan språk læres, er det klart at barn trenger språk for å forstå hverandre og for å kunne uttrykke meningene sine. Når barn starter på skolen og lærer å lese ekspanderer språket. Å lære at tekster består av ord, som igjen består av bokstaver gir barn en forståelse av at språk også har en formside i tillegg til en innholdsside. Å lese forsterker forståelsen for språk, og ved stadig å lære nye ord øker leseforståelsen hos elevene, og å lese et variert utvalg tekster bidrar til at vokabularet øker. Når barna leser mye, vil de også lære å se forskjellen på det skrevne ord og det muntlige språket (Lightbown & Spada, 2013). Lesing handler om å få tilgang til skrift og å komme inn i et skriftkulturelt fellesskap (Skafun, 2015). Vi lever i et skriftbasert samfunn, og for å kunne bli godt integrert i dette samfunnet, er det nødvendig for elever med annet morsmål enn norsk å beherske norsk muntlig og det norske skriftspråket via egen tekstproduksjon.

2.3 Mellomspråk

Språket innlæreren har mens han lærer seg det nye språket kan kalles *mellomspråk*.

Mellomspråk ligner mer eller mindre på det språket som skal læres. Det er viktig å kjenne til termen mellomspråk fordi dette blir regnet som et selvstendig språkssystem og kan fortelle oss noe om hva innlærer av målspråket kan og ikke kan på et gitt tidspunkt i innlæringen (Berggreen & Tenfjord, 1999). Det er det en del observerbare fenomen ved andrespråklæringen som gjør det mulig å si noe om grunnlaget for læringa til eleven. Det viser seg at disse fenomenene dukker opp uavhengig av hvilket morsmål innlæreren har og hvilket nytt språk det er som skal læres (Berggreen, Sørland & Alver, 2012). Mellomspråk går fra å være enkelt til å bli mer komplekst. Gjennom kommunikasjon med andre vil innlæreren beherske stadig flere språklige konstruksjoner og uttrykksformer, så lenge eleven i tidlig fase har fått anerkjennelse og støtte i læringen. Etter hvert som kompleksiteten øker, vil flyt og korrekthet i det nye språket utvikles (Berggreen et al., 2012, s. 21). I mellomspråket til en elev finnes en struktur, et mønster og et sett med opplevde regler for hvordan man former ytringer. Mellomspråksperioden består av ulike faser, der alle fasene har sine kjennetegn og kan si noe om hvor i læringen eleven er.

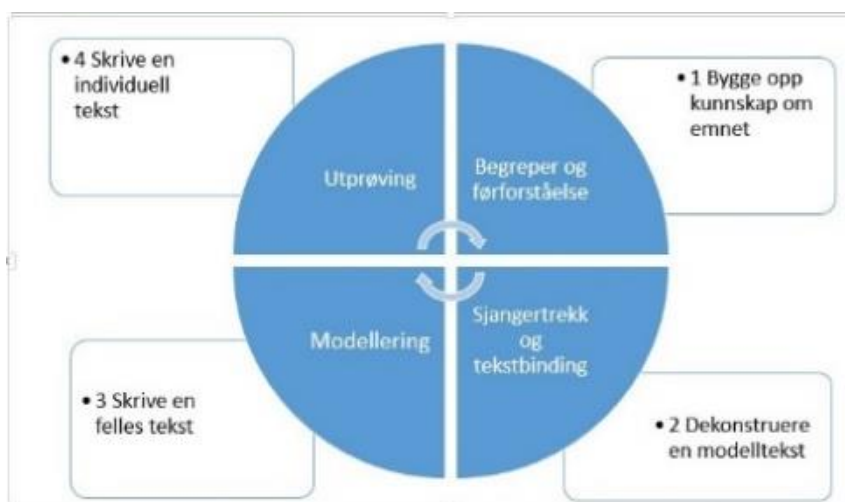
Kjennetegnene i de fire utviklingsfasene i mellomspråksperioden er ifølge Berggren et al (2000) basert på språklig form slik de kommer til syne i skriftlige tekster. Fasene blir benevnt som *begynnerspråket*, *reisverkspråket*, *utbyggingsspråket* og *mot et jevnaldningslikt språk* (Berggreen et al., 2012, s. 35). I *begynnerspråksfasen* er språket mer styrt av enkeltord enn av struktur og mønster. Eleven har gjerne fokus på innholdsord framfor funksjonsord og bruker i svært liten grad bøyingsformer. Språket har i begynnerfasen ofte utelatte setningsledd, tekstene er ofte kontekstavhengig og ordforrådet er svært begrenset. I *reisverkspråket* er elevens fokus fortsatt på innholdsordene, men kan nå være i stand til å bruke ord fra daglig kommunikasjon i skrivingen sin. En kan også se at eleven prøver ut bøyingsformen i tekstene, at setningene får en mer fast leddfølge, tekstene er mindre kontekstavhengige. Ordforrådet vil fortsatt være noe begrenset. *Utbyggingsspråket* vil i løpet av to-tre år være mulig å beskrive ut fra at eleven har utviklet en ganske god språklig kompetanse. Innlærerspråket begynner nå å bli et mer fleksibelt og funksjonelt språk. Ordforrådet er fortsatt begrenset, men eleven har bra oversikt over dagliglivets ordforråd og har fått tilgang på setningsbindere og andre funksjonsord. En begynner å se tydelige strukturer i språket der både leddfølge og inversjon er på plass. Når eleven når den siste fasen, *mot et jevnaldningslikt norsk*, vil det fortsatt være detaljer som skiller språket fra jevnaldningslikt norsk, men den kommunikative tyngden er såpass god at eleven vil ha godt leseutbytte og god

kunnskapstilegnelse i faglige sammenhenger fordi han selv har bygd opp et stort ordforråd, har god språkstruktur, behersker bøyningensmønster og kan tilpasse seg ulike tekstsjangre (Berggreen et al., 2012, s. 35-45). I denne sammenhengen vil det være naturlig å tro at elevene befinner seg i begynnerspråkfasen ut fra hvor kort botid de har i Norge. Det vil være interessant å se om Sirkelmodellen har bidratt til at de er kommet lenger enn begynnerspråkfasen.

2.4 Sirkelmodellen som verktøy for skriving

Den australske sjangerpedagogikken er utviklet blant annet av Pauline Gibbons. Det er en måte å undervise på som skal gi elever innsikt i hvordan ulike tekster er bygget opp og for å gi de tilgang til skolespråket. Sentral i sjangerpedagogikken er Sirkelmodellen til Gibbons (2016) som har vist seg å være spesielt egnet til andrespråkelever. (NAFO, 2018)

Gjennom skriveaktiviteter får elevene stillaser til skrivingen sin der man først bygger kunnskap om et emne, så studerer en modelltekst, mens i tredje fase skriver lærer og elev en lignende tekst sammen før eleven til slutt skal produsere en lignende tekst på egen hånd. Undervisningsmodellen er en skriveprosess der lærer deltar aktivt sammen med elevene i de tre første fasene. Tornberg (2000) etterspør, og oppfordrer til, aktiv deltakelse i elevenes skriveprosess, da dette ikke har vært vanlig i andrespråksundervisning tidligere. Slik fasene beskrives i Sirkelmodellen og hvordan de brukes i tekstarbeid, gjør modellen sentral i sjangerpedagogikken (fig.1) og egnet til andrespråksundervisning.



Figur 1. Sirkelmodellen, Gibbons. (NAFO 2018) (Skrivesenteret)

I fase 1 ligger fokus på å gi elevene noe å skrive om, nemlig innholdet i teksten deres. For i det hele tatt kunne klare å skrive noe, må man kunne noe om tema. Det er mange ulike måter å innhente informasjon om tema på, og noe av det Gibbons (2016) foreslår er å lage tankekart, lese om emnet sammen med elevene, lage en spørsmålsliste til elevene der de selv må jobbe for å finne svar og lage en ordliste (Gibbons, 2016, s. 134).

Når det i fase to skal dekonstrueres en modelltekst, er fokuset å gi elevene kunnskap om formålet med teksten, den overordnede strukturen for sjangeren og noen språklige trekk som særmerker sjangeren. Det er vesentlig at den modellteksten som skal dekonstrueres ligner på den teksten læreren vil at elevene skal skrive etterpå. Under gjennomgangen av denne teksten er det lurt å kunne streke under de ulike tekstelementene en vil framheve, slik at det blir tydelig visualisert for elevene hvordan oppbyggingen av teksten er. La de få kjennskap til hver enkelt del av teksten og hvordan disse delene er satt sammen til en helhet. I denne fasen kan det være lurt å trekke fram grammatiske strukturer også, i stedet for, eller i tillegg til å drive eksplisitt grammatikkundervisning. Med grammatiske strukturer menes her for eksempel verbbygging og tekstbindere, (Gibbons, 2016, s. 137).

I den tredje fasen skal man skrive en tekst i fellesskap. Denne teksten skal være et eksempel som både ligner på modellteksten som er brukt i fase to og den teksten elevene skal skrive selv, og det kan være hensiktsmessig å la elevene selv komme med noe av den kunnskapen om temaet de har tilegnet seg i fase 1. Underveis i skrivingen kan læreren stille spørsmål som: *Er dette en god måte å si det på? Kan vi si det på en annen måte? Stemmer dette med hva vi har lært om tema? Har vi en innledning i teksten? Kan vi kjenne igjen teksten fra modellteksten?* På denne måten samtaler man om tekst, noe som er viktig for innlæringen av skriving på et nytt språk. Gjennom samtale om tekst, der lærer anerkjenner elevene sine innspill, leder læreren de videre i skriveprosessen slik at de lærer å sette sammen sin egen tekst. Dette er en viktig del av Sirkelmodellen ettersom det modellerer for elevenes videre skriveprosess og både gir de et verktøy for skriving og et metaspråk om tekst og tekstproduksjon. (Gibbons, 2016, s. 141-142).

I den fjerde og siste fasen skal elevene skrive en tekst på egen hånd, eventuelt skrive to og to. Poenget her er at de skal kunne nyttiggjøre seg av stillaset de har fått gjennom de tre andre fasene for å skape et individuelt produkt. Gjennom stillaseringen skal læreren ha sikret at elevene både har nok kunnskap om et tema og om en sjanger til å produsere en egen tekst (Gibbons, 2016, s. 142). Ut over den stillaseringen som blir gitt i hver enkelt fase, kan det være nødvendig med litt ekstra støtte i den fjerde og siste fasen for de som nettopp har begynt

å lære seg norsk. Man må regne med at tekstene blir ganske korte, og man bør starte med en sjanger som er lett å beherske, for eksempel å gjenfortelle en begivenhet som eleven selv har vært en del av (Gibbons, 2016, s. 143).

Å organisere skriveopplæringa etter Sirkelmodellen er det Håland (2016) kaller stillasbygging på makronivå. Det handler om hvordan man legger til rette skriveopplæringen for andrespråkselevne. Den støtten elevene får underveis i de ulike fasene kalles stillasering på mikronivå, der støtten til elevene avhenger av interaksjonen mellom elevene og læreren. I en liten gruppe med andrespråkselever vil alt kunne ligge til rette for å gi rikelig med støtte på mikronivå, og dermed gi elevene tilgang til språk og tekstkultur og lære de til å bli tekstkyndige elever til tross for at de har begrenset med norskkunnskaper. En kan kalle Sirkelmodellen for en slags innholdsbasert instruksjon, der målet er å utvikle både faglig og språklig kompetanse. Lightbown og Spada (2013) kaller en slik instruksjon for «Get two for one», og i denne sammenhengen passer en slik beskrivelse godt ettersom elevene blir undervist både i språklige fenomen og i sjangerkompetanse i norskfaget.

For at elevene skal oppnå funksjonelle skriveferdigheter, er det nødvendig å legge vekt på den *kommunikative kompetansen*, som ifølge Berggren og Tennfjord (1999) består av *grammatisk kompetanse*, altså læren om språkssystemet, og *pragmatisk kompetanse*, at en vet hvordan og når ytringer skal brukes. Kompetansebegrepet refererer til innlærerens viten om språket, mens performanse er et begrep som ofte brukes om hvordan man bruker språket. Samlet snakker man om en kommunikativ kompetanse. Berggren og Tennfjord (1999) beskriver et skille mellom *interne* og *eksterne* faktorer når det gjelder å tilegne seg kommunikativ kompetanse på et andrespråk. De interne faktorene handler om de individuelle egenskapene innlærerne har, mens de eksterne faktorene er forhold ved konteksten språk læres i (Berggreen & Tennfjord, 1999, s. 27).

2.5 Aspekter ved norsk som andrespråk

Det er en del aspekter ved det norske språket som kan være utfordrende for andrespråkselever å lære seg. Grammatiske prinsipper i det norske språket er ikke like selvfølgelig for de som har norsk som andrespråk. Grammatikken setter rammene for hvordan språket blir meningsfullt og korrekt. Med korrekt norsk menes her det norske språkets implisitte og eksplisitte språknormer for norsk bokmål. Språk kan selvfølgelig både være meningsfullt og funksjonelt uten at det er grammatisk korrekt, men i opplæringsøyemed tilstreber man at L2-

elever med tiden skal komme opp på et jevnaldringsnivå og dermed beherske form og struktur ut fra språkets normer.

2.5.1 Vokabular

I ungdomsskolealder stilles det strengere krav til fagkunnskap og det forventes at ordforrådet utvikles til å bli mer fagspesifikt (Cummins, 2000). For å forstå en tekst og å kunne skrive en meningsfull tekst, må man ha kjennskap til de meningsbærende ordene og språkets faste vendinger i teksten. Ved lesing er det helt essensielt å forstå ord og uttrykk for å kunne hente ut nødvendig informasjon av teksten, og ved skriving må man beherske både faguttrykk, tekstbindere, innholdsord og funksjonsord for at teksten skal kommunisere til mottaker ut fra hensikten. I følge Beck, McKeown & Kucan (2013) er det tre prinsipper for hvordan man velger ut de mest betydningsfulle ordene. For det første kan man som lærer spørre seg selv om hvor frekvent er ordet? Er det et ord elevene møter ofte i teksten og i andre tekster?

Lavfrekvente ord er vanskeligere å huske når elevene ikke har noen erfaring med de fra tidligere og en må bruke litt lenger tid på innlæring av disse. For det andre er det lurt å tenke på hvordan ordene forholder seg til andre ord i teksten, som for eksempel om de typisk representerer det teksten handler om. Det tredje prinsippet Beck et. al. (2013) omtaler er på hvilken måte kommuniserer teksten ved bruk av de fagspesifikke ordene (Beck et al., 2013, s. 38-39). Det er læreren som sitter med svaret på disse spørsmålene, så det er hensiktsmessig at han forbereder hvilke ord som skal introduseres ved oppstart av et nytt tema som skal resultere i en elevtekst. For L2-elever vil det være andre ord enn de fagspesifikke ordene som kan være vanskelig å forstå, og læreren bør gi elevene tilstrekkelig støtte ved å være sikker på at alle ord er forstått gjennom å snakke om ordene og å få elevene til å delta aktivt i samtale om betydningen av ordene og hvordan de brukes best mulig i en tekst (Beck et al., 2013, s. 54). Det er vokabularet som er selve byggeklossene i skrivingen til elevene.

Beck et. al. (2013) viser til åtte studier om eksplisitt undervisning i vokabular, og alle disse konkluderer med at det har innvirkning på leseforståelsen når slik undervisning blir gitt. Ettersom lesing og skriving henger nøye sammen, er det derfor naturlig å tro at eksplisitt undervisning i vokabular også vil øke kvaliteten på tekstene elevene produserer selv. En av studiene beskriver et prosjekt der tre ulike elevgrupper fikk undervisning i 12 utvalgte ord som skulle brukes i skriveoppgave. Den ene gruppen fikk eksplisitt undervisning i ordene, og tillegg fikk elevene konkrete skriveøvelser underveis der de skulle bruke ordene. Den andre gruppen fikk eksplisitt undervisning i ordene, mens den tredje gruppen fikk kun forklaring på

hva ordene betød. Resultatet av dette prosjektet var at den første gruppen presterte klart bedre i skriveoppgaven som ble gitt i etterkant (Beck et al., 2013, s. 143). Dette resultatet kan være en indikasjon på at det er en sammenheng mellom eksplisitt undervisning i vokabular, og måten undervisningen blir gitt på, og elevenes tekstproduksjon.

2.5.2 Syntaks

Syntaks forteller oss hvordan setninger bygges opp av enkeltord og ledd som settes sammen til en større helhet. Setninger har en lineær struktur, det vil si at de settes sammen ut fra bestemte regler for at de skal bli grammatisk riktige. De ulike enheter som en setning settes sammen av, kalles setningsledd (Lie, 2003). Et krav til norske setninger er at de skal inneholde subjekt og finitt verbal. Et unntak er imperativsetninger der subjektet ofte er utelatt. Videre har norske hovedsetninger et fast mønster. Hovedregelen er at norske hovedsetninger har en SVO-struktur, det vil si at først kommer subjektet, etterfulgt av verbal og objekt. I mange andre språk er strukturen annerledes, og dersom en andrespråkelev er kjent med en annen setningsstruktur i morsmålet sitt kan det være vanskelig å konstruere setninger etter de norske reglene.

Det er flere unntak fra regelen SVO-strukturen på norsk. Man kan foreta framflytting av setningsledd, der rekkefølgen mellom subjekt, verbal og objekt blir endret. Dette observerbare fenomenet kalles *inversjon*, og norsk har mye inversjon i helsetninger. Noen vanlige typer inversjon finner vi i fortellende helsetninger: *Nå skriver han fortelling*, i ja/nei-spørsmål: *Skriver han fortelling?* og i spørsmål stilt med spørreord: *Hva gjør han?* Dette viser oss at nesten hvilket som helst ledd kan komme først. I følge Berggren et al. (2012) er inversjon et fenomen som er viet mye oppmerksomhet i forskning i norsk som andrespråk. De sier at lærere må venne seg til å se på feilinvertering som noe mer enn feil, og helst se på inversjon som et positivt tegn. Årsaken til det er at så lenge subjektet står på første plass i setningen er det korrekt etter en rigid SVO-struktur, og inversjonsfeil kan bare være et resultat av at eleven forsøker å variere setningsstrukturen (Berggreen et al., 2012, s. 92-93)

Et annet observerbart trekk på norsk er *negasjon*, og uttrykkes blant annet med nektingsadverbet *ikke*. Det er mange språk som har egne adverb for nekting, men det fins også andre måter å uttrykke negasjon på, for eksempel ved verb og hjelpeverb. Når man bruker et fritt ord som adverbet *ikke*, finnes det regler for hvor i en setning dette ordet skal plasseres. Det mest vanlige i andre språk er preverbal nekting, det vil si at nektingsadverbet plasseres

foran verbet i helsetninger: *Jeg ikke skriver master*. I norsk derimot, har vi postverbal nekting i helsetninger, det vil si at adverbet kommer etter verbet. For eksempel; *Jeg skriver ikke master*. I tillegg har norsk ulik plassering av nektingsadverbet i helsetninger og leddsetninger. Det er ganske vanlig at L2-elever praktiserer preverbal nekting til et godt stykke ut i mellomspråkperioden (Berggreen et al., 2012, s. 20, 100-102).

2.5.3 Tekststruktur og sjanger

Skriftlige tekster består av mange ulike sjangere. I følge Gibbons (2016) har disse sjangerne i tillegg til sine særtrekk, noen fellestrekk: *De inngår i en kulturell sammenheng* som omhandler å bruke språket på en passende og hensiktsmessig måte ut over det å skrive grammatisk korrekt. I denne sammenheng betyr det at innlærere av L2 skal lære seg den norskfaglige kulturen, der de skal lære å skrive (og lese) de sjangrene som brukes i faget. Elevene må lære å forstå den norske kulturen for å kunne skrive tekster som kommuniserer med en passende og hensiktsmessig språkbruk. Sjangere har et *formål*. De skal informere, beskrive, underholde, argumentere, fortelle og så videre. Hvilket formål en sjanger har er avgjørende for hvordan teksten blir strukturert. Hver sjanger har sin *overordnede oppbygging*, der for eksempel en fortelling struktureres på en annen måte enn en argumenterende tekst. Selv om sjangre kan ha felles språklige trekk, er det viktig å kjenne til hvilke *språklige trekk* som er typisk for en aktuell sjanger. For eksempel skrives narrativer ofte med verb i preteritum, mens argumenterende tekster ofte inneholder konjunksjoner som binder tekstdelene sammen og presenterer skriverens argumenter (Gibbons, 2016, s. 117-120).

Når det gjelder den narrative grunnformen, er den relativt enkel å huske og å formidle videre fordi det er en ganske vanlig praksis å lytte til hverdagsfortellinger og å selv fortelle (Selj & Ryen, 2008). Dette er en teksttype som ofte struktureres logisk etter tid og er således lett å formidle. Men etter hvert som språk og kunnskap om sjanger utvikles, kan en narrativ teksttype romme svært avanserte språklige og kulturelle trekk. En argumenterende teksttype innehar en struktur som ikke er vanlig i hverdagssamtalen til elevene, og kan dermed være vanskeligere å strukturere når den skal skrives. Mens en fortelling bygges opp ut fra tid, bygges en argumenterende opp av momenter som er logisk gruppert ut fra likheter kontra forskjeller. Skriveren bør ha kunnskap om tema og om hvordan de ulike tekstdelene skal bindes sammen til en forståelig helhet (Selj & Ryen, 2008).

Hyland (2004) nevner en del særtrekk ved en akademisk skrivesituasjon som en argumenterende sjanger er: personlig stemme, presist og spesifikt vokabular, grammatiske og vokabulære ferdigheter, planlagt og logisk rekkefølge på argumentene og beskrivelse av konteksten diskusjonen foregår ut fra. Tidligere er det beskrevet hvordan det er langt vanskeligere å tilegne seg et akademisk språk til skolebruk enn det er å lære seg et dagligdags språk.

Å strukturere en akademisk tekst ut fra sjangerens særegenheter kan være komplekst, og bør gjøres via eksempler. Sirkelmodellen legger opp til bruk av eksempeltekster som en viktig del av stillasbyggingen rundt sjangerlære og tekstproduksjonen til elever i skriveopplæringen.

2.5.4 Fonologi og stavemåte

Når lydtrekk fra morsmålet påvirker produksjonen og forståelsen av lyder i det nye språket, snakker vi om *fonologisk transfer*. Personer som lærer seg et språk som er fonologisk forskjellig fra morsmålet, vil ha utfordringer med å oppfatte og produsere lyder som er målspråklige. Oftest kommer dette til syne gjennom muntlig aktivitet, men noen ganger kan det også gi seg utslag gjennom skrift.

Det norske alfabetet består av noen bokstaver som er sjeldne i andre alfabet, sånn som æ, ø og å. Det består også av en del lyder som kan være vanskelig for andrespråkselever ved innlæringen av norsk, sånn som fremre, rundede vokaler og grafemkombinasjoner som *skj*, *sj* og *kj*. Lydsystem og stavemåte er ikke en sentral del av *Sirkelmodellen*, men ved gjennomgang av empirien i kapittel 4 ser man at trekkene opptrer i elevtekstene, og i denne sammenhengen blir skriften en viktig kilde til å oppdage elevenes fonologiske bevissthet

Vokaler skiller seg fra konsonanter ved at luftstrømmen ikke hindres ved uttale av vokalene, mens den hindres ved uttale av konsonantene. Alle vokaler er stemte ifølge Molde (2018). Norsk har et rikt vokalinventar som sammenlignet med andre språk kan virke ganske omfattende, og flere av disse vokalene er relativt vanskelige å lære seg. Etersom vi skiller mellom lange og korte vokaler, har vi 18 vokaler i det norske språket, mens mer vanlig i andre språk er 5-7 vokaler (Olaf Husby & Kløve, 1998, s. 44). I de fleste andre språk er det vanlig at de fremre vokalene er urundede og de bakre rundede, men i norsk er seks av de fremre vokalene rundede noe som er sjeldent i verdenssammenheng. I norsk finnes det en del vokaler som er merkede, noe som betyr at de ikke forekommer i andre språk.

Norsk har også vokalgrupper som vi kaller diftonger. Disse skiller seg fra lange vokaler ved at diftongene har to vokalkvaliteter (Olaf Husby & Kløve, 1998, s. 49). Vokalene er de mest sonore av alle fonemer. Dette betyr at det er disse som høres best og er de mest klangfulle elementene i et ord, og befinner seg i kjernen av alle trykksterke stavelser (Olaf Husby & Kløve, 1998, s. 74). Jo lenger bort fra vokalkjernen en kommer, jo mindre sonore blir fonemene. Diftongene begynner på en mer sonor vokal enn de slutter på (Olaf Husby & Kløve, 1998, s. 50). I følge Husby og Kløve (1998) er de åpne vokalene de mest sonore, dvs. vokaler med stor åpningsgrad i munnhulen når de uttales. Vokalen /a/ er den mest åpne, men også /æ/, /ø/ og /å/ er åpne vokaler. Dette kan gjøre det lettere for andrespråkselever å identifisere disse vokalene selv om de ikke finnes i morsmålet til elevene. Når vi så vet at lukkede vokaler, som for eksempel /u/ og /y/ er mindre sonore, kan det fortelle oss at denne typen vokaler kan være vanskeligere å identifisere for andrespråkselever.

Vokalene lages i munnhulen og, som nevnt innledningsvis, slippes ut uten hindring. Det er tungens plassering i munnen og leppenes bevegelse som er avgjørende for hvilken vokal som uttales. De språkene som har få vokaler uttaler vokalene spredt i munnen, mens på norsk, der det er mange vokaler, er det små nyanser på hvor i munnhulen hver enkelt vokal dannes (Husby og Kløve, 2008, s.21). Når det er så ulikt antall vokaler i norsk sammenlignet med andre språk, og når vi vet at det er små nyanser på hvordan vokalene skal uttales, er det naturlig at fremmedspråklige har vansker med å lære seg de norske vokalene. At lærere kan forklare fenomenet med vokaler er svært viktig. De vet at hovedregelen med lange og korte vokaler er at etter kort vokal kommer det dobbel konsonant og etter lang vokal kommer det enkel konsonant, men det finnes unntak fra denne regelen. For å forklare dette fenomenet for innlærere av norsk, kan det være hensiktsmessig å illustrere at vokallengden i norsk er distinktiv ved minimale par, der den eneste forskjellen er vokallengden (Husby & Kløve, 1998, s. 44)

På fagspråket snakker man om merkethet som noe i forhold til en relativ frekvens eller generalitet av en gitt struktur i alle verdens språk (Husby & Kløve, 1998). Vokalene er sortert i en vokalfirkant etter hvor stor åpningsgrad de har ved uttale, om leppene er rundet eller ikke ved uttale og om tungen befinner seg bak (bakre vokaler) eller foran (fremre vokaler) i munnhulen ved uttale. Primærvokalene er fremre og urundede, som /i/, /e/, /ɛ/ og /a/, og bakre og rundede, som /u/, /o/, /ɔ/ og /ɑ/. Dette er de mest vanlige vokalene i verdens språk. Motsatt er sekundærvokalene de mest uvanlige og dermed vokaler som betegnes som merkede. I språk der antallet vokaler er forholdsvis høyt, tar man i bruk sekundærvokalene. I norsk bruker man

sekundærvokalene mye. For andrespråkselever som er ukjent med disse merkede vokalene, kan vi anta at disse vokalene vil by på større utfordring å lære seg enn sekundærvokalene.

Når det gjelder lyder som *skj*, *sj* og *kj*, er det andre forhold som spiller inn. Her handler det om resepsjon og persepsjon. Resepsjon er ørets oppfattelse av innkommen lyd, mens persepsjon handler om hvordan lyder analyseres og identifiseres i hjernen (Husby & Kløve, 1998). Dersom en nordmann og en minoritetsspråklig lytter til en nordmann som uttaler ordet *kinn*, vil begge kunne registrere lydbølgene til *kj*-lyden, men de vil reagere forskjellig når det gjelder persepsjon av språklyden *kj* dersom den minoritetsspråklige ikke har denne lyden i sitt språk. Han vil sannsynligvis sammenligne lyden med lyder som finnes i morsmålet sitt, og trolig anvende den lyden han finner mest likhet med i morsmålet. For å kunne skrive ned et analysert lydsignal, trenger en innsikt i språket. Dersom en ikke har innsikt i det språket en lærer seg, vil en kunne skrive den analyserte lyden med bakgrunn i sitt morsmåls lydsystem (Husby & Kløve, 1998, s. 135-136).

Ved gjennomgang av elevtekstene har det vist seg at problemer med lyder kan vise seg i skrift. Det kan hjelpe elevene å få tilbakemelding på nettopp disse, siden de i muntlig kan være «usynlige» eller små problem, mens de i skrift kan være meningsbærende forskjeller.

3.0 Metode

Denne studien bygger på et konstruktivistisk syn på læring, der elevene anses som aktive behandlere av informasjon om språk fremfor passiv mottakelse av språket (Øzerk, 2008, s. 259). Særskilt norskopplæring kan lett gjøre elevene til passive mottakere av kunnskap om norsk språk, der de blir utsatt for en intensiv lærerformidling av faktakunnskaper og språkstrukturer. Gibbons (2016, s.27) beskriver en slik passiv mottakelse av kunnskap som «den tomme kasse», der lærer er avsender og elev mottaker av informasjon. Den sosiokulturelle konstruktivismen, hevder at kunnskapstilegnelse er både dynamisk og foranderlig, og at det er den enkelt elevs aktive arbeid i samhandling med andre som gir mest læring (Vygotsky, 1978).

Læring i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978) er selve grunnpilaren for hvordan elever kan lære, samtidig som de blir gitt stillaser ut fra det nivået de er på. En lærers oppgave er å legge til rette for at elevene får konstruere sin egen kunnskap basert på tidligere erfaringer, allerede ervervet kunnskap, sosiale erfaringer og relasjoner de til enhver tid har. Derfor er det viktig at lærerne har kunnskap om elevenes erfaringsbakgrunn og ferdigheter, og inkorporerer dette sammen med det nye som skal læres, slik at det skjer en utvikling i det som er språklig utfordrende for elevene (Vygotsky, 1978). Det er viktig at læreren vet hva som særmerker andrespråklæring for å greie å støtte elevene i å tillegge ny kunnskap til den kunnskapen de allerede har (Selj & Ryen, 2008, s. 21).

3.1 Tilnærming

Forskningen som er gjort i denne studien defineres som aksjonsforskning. Bakgrunnen for studien er tuftet på et ønske om å gjøre framskritt i undervisningstilbudet som blir gitt til nyankomne, fremmedspråklige elever i norsk skole slik at de kan ha større utbytte av språkopplæringen og bli bedre rustet til å delta i den ordinære undervisningen (jfr Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, kapittel 1). Det er tatt utgangspunkt i en konkret undervisningsmetode for å se om den kan bidra til bedre norskopplæring av ungdomsskoleelever med kort botid i Norge. Det er helt essensielt i aksjonsforskning å stille spørsmål til den undervisningen som utøves, for å se hva en kan gjøre for å videreutvikle metodene som brukes i klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2011).

Elevtekster er samlet inn over en periode på 4 måneder og deretter blitt analysert. En slik deduktiv tilnærming til undervisningspraksisen vil åpne for å se om det er mulig å spore en utvikling i skrivekompetansen hos elevene ved å sammenligne tekster tidlig i

undervisningsforløpet med tekster skrevet på et senere tidspunkt. Elevtekstene ses på både som en helhet og i mindre deler, og vi får en kontinuerlig veksling mellom tekstens minste bestanddeler og dens helhetlige tekst- og sjangerkompetanse gjennom en hermeneutisk spiral som illustrerer en kunnskap som ekspanderer gjennom skriving og samspill med andre. Dette er en systematisk måte å samle informasjon på som gir rom for refleksjoner ut over de spontane inntrykk en får av elevenes kompetanse gjennom å vurdere tekster enkeltvis og løsrevet fra hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.2 Kontekst og utvalg

Undersøkelsen er gjennomført på en ungdomsskole på Østlandet med ca. 200 elever, hvor antallet fremmedspråklige er relativt lavt. Ved studiens oppstart var det fire elever som hadde rett til særskilt norskundervisning ved skolen, og alle disse takket ja til å være informanter til studien. Informantene knyttet til prosjektet har ulik kulturell bakgrunn. Felles for dem er at de har kort botid i Norge. Med kort botid menes her under 3 år. Informantene har ulik skolebakgrunn fra hjemlandet sitt. Én av dem har ingen skolegang fra før, og hadde dermed ikke noe skriftlig språk da han begynte skolegangen i Norge. Norskkunnskapene til elevene er svært ulik, men de er alle på et nivå der de fortsatt har rett til særskilt norskopplæring. Med det lave antallet informanter studien bygger på, er det viktig å presisere at de funn som blir framstilt ikke kan generaliseres til å gjelde alle elever i ungdomsskolen som har kort botid i Norge, men den kan bidra til å gi en pekepinn på hvordan man kan drive språk- og skriveopplæring for elever i samme situasjon. En slik kvalitativ forskningsmetode vil kunne gi god informasjon som kan inspirere til videre refleksjon og diskusjon rundt norskopplæringen av elever med lik bakgrunn som informantene i denne studien. En kvalitativ metode passer godt til denne studien, ettersom den betoner forutbestemte kriterier (Postholm & Jacobsen, 2011). Datatilfanget er begrenset, men det er klart definert hva som har vært ønsket å belyse. Det er likevel viktig å presisere at de forutbestemte kriteriene ikke har stått i veien for å behandle fenomener som jeg ikke regnet med å finne.

Alle opplysningene som er trukket ut av datamaterialet er behandlet anonymt. Det er ikke oppgitt navn, opprinnelsesland eller avgiverskole på informantene. Både informantene og deres foresatte er informert om prosjektet og har signert på at de er villige til å delta. Både elevene og deres foresatt har gitt samtykke til deltakelse i prosjektet gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 1) hvor de har signert og returnert svarslipp. I følge NSD's

retningslinjer, har det ikke vært nødvendig å søke om godkjenning av prosjektet, da ingen sensitive opplysninger vil forekomme.

3.3 Gyldighet i aksjonsforskning og pålitelighet av data

Ved å gjennomføre aksjonsforskning i eget klasserom som er gjort i denne studien, får man en todelt rolle (Bjørndal, 2002). Til daglig er man som pedagog opptatt av å oppdage gode undervisningsmetoder for å fremme elevers læring, der man stiller spørsmål til dagens praksis gjennom å identifisere problemer, setter i verk tiltak og redefinerer problemene. Når du går inn i eget klasserom som forsker gjør du erfaringsbaserte oppdagelser, men oppdagelsene man gjør har som regel ikke de formelle kjennetegnene som vitenskapelig forskning har (Bjørndal, 2002, s. 25). Utfordringen ved klasseromsforskning på denne måten kan være å se på sin egen praksis fra utsiden. Ens personlige oppfatning og samvittighet kan sette en i situasjoner der man havner i ulike etiske dilemmaer. I disse situasjonene er det viktig at man forsøker å iaktta forhold som er viktig for læringen for å sikre validiteten i dataene en samler inn. Det skjer gjennom å se dataene i lys av anerkjent teori og teoribaserte kriterier.

3.4 Analytisk tilnærming

I denne studien er det brukt tekstanalyse som metode for å finne svar på problemstillingen. Dette valget av metode begrunnes med Berggren, Sørland og Alver (2012) sitt prosjekt *God nok i norsk?* der elevtekster har gitt et godt grunnlag for å vurdere elevenes norskkunnskaper. Tekstene som er analysert er skrevet etter undervisning i Sirkelmodellen (Gibbons, 2016). Det er skrevet i fire ulike sjangre: Fortellende tekst, argumenterende tekst, beskrivende tekst og eventyr. De fire fasene i Sirkelmodellen er fulgt i alle sjangerne, men tilnærmingen i de ulike fasene har vært noe ulik, alt ettersom hva som har vært mest hensiktsmessig i hver enkelt sjanger. I tillegg er det samlet inn en tekst fra hver informant som er skrevet FØR Sirkelmodellen ble tatt i bruk som undervisningsmetode. Dette er gjort for å finne ut av om det er markante forskjeller ved å bruke undervisningsmodellen kontra ikke å bruke den. I følge Berggren et al (2012) er det lettere å vurdere effekten av undervisningen når det foreligger et sammenlikningsgrunnlag. Sammenlikningsgrunnlaget hadde blitt enda bedre dersom alle teksten hadde vært skrevet i samme sjanger. Å velge ulike sjangre kan i så måte være en svakhet ved tekstanalysen som er gjort, og det hadde kanskje blitt lettere å spore endringer dersom det var skrevet fire ulike tekster i samme sjanger. På den annen side ville

det ikke gitt et bilde på bredden av elevens sjangerkompetanse dersom vi hadde skrevet i samme sjanger den perioden prosjektet varte.

Basert på problemstilling og forskningsspørsmål forankret i teorien kapittel 2, er det vektlagt å se etter følgende kriterier når elevtekstene er analysert:

- Hvordan mestrer elevene å bruke innlærte faguttrykk, rett tid av verbet og tekstbindere i tekstene? Greier de å uttrykke seg med variasjon i ordforrådet?
- Hvordan mestrer elevene den norske syntaksen i tekstene? Herunder inversjon og negasjon.
- Har elevene mestret å følge eksempelteksten og bruke skrivehandlinger for å tilpasse struktur og sjangertrekk i tekstene sine?
- Kommuniserer tekstene ut fra formålet ved at de oppnår et funksjonelt språk?

Funnene presenteres for hver enkelt elev i kapittel 4.0. Først gis det en grov oversikt over de ulike kriteriene i en tabell. Deretter beskrives og kommenteres funnene mer inngående. En drøfting rundt hvordan Sirkelmodellen ser ut til å ha virket på språk- og skriveopplæringen følger i kapittel 5.0.

4.0 Funn og analyse av disse

I dette kapitlet blir datamaterialet presentert og analysert. Analysen struktureres elev for elev. Funnene blir først presentert i en tabell. Deretter kommenterer jeg grundigere hvert enkelt funn i de ulike elevtekstene. Elevene blir referert til med fiktive navn for å ivareta anonymiteten til elevene. Den språklige bakgrunnen til elevene blir kommentert kort uten å avsløre opprinnelsesland. Alle elevtekstene er transkribert fra håndskrift, og linjene er nummererte og det vises til linjenummer når funnene blir kommentert. Etter at alle elevtekstene for én elev er kommentert, følger en oppsummering før neste elev sine tekster kommenteres. Det kommenteres 5 tekster pr elev, der den første av fem er tekst som er skrevet uten at det er undervist i Sirkelmodellen og de fire andre er skrevet etter Sirkelmodellens mønster.

4.1 Jerome

Jerome har bodd 2 år i Norge. Han har ikke lært å lese og skrive på morsmålet sitt, og har derfor færre trekk å overføre fra et førstespråk til et andrespråk enn de øvrige informantene. Han behersker ikke engelsk, hverken muntlig eller skriftlig, kun eget morsmål på muntlig basis i tillegg til det han kan av norsk.

Tabell 1

	Tekst 1	Tekst 2 Fortellende - jul	Tekst 3 Argumenterende Yrkesvalg	Tekst 4 Forklarende: Matoppskrift	Tekst 5 Eventyr
Vokabular	enkelt	Benytter ord fra tankekartet	Bruker setningsstartere. Bruker ikke de nye ordene	Benevner ikke måleenheter Bruker verb for å forklare framgangsmåte	Enkelt og dagligdags
Syntaks	behersker	Behersker noen ganger	Behersker noen ganger, noen ganger ikke.	Behersker noen ganger	Behersker
Tekststruktur/ sjanger	Vanskelig å si noe om	Ikke avsnitt	Ikke avsnitt	Tydelig struktur etter eksempeltekst	Tydelig struktur etter eksempeltekst

Fonologi		Forveksler I og Y og U og O	Forveksler noe, men mindre enn i den fortellende teksten.	Utfordringer med vokaler Utfordringer med å bruke kj-lyd i skriving	Utfordringer med vokaler
Kommuniserer ut fra formål	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

4.1.1 Tekst 1- Før undervisning etter Sirkelmodellen

Å finne en tekst fra Jerome som ikke har vært direkte avskrift fra en lærebok eller annen tekst har vært vanskelig. Eleven vegret å skrive noe som helst før dette prosjektet ble satt i gang. Skrivning har vært ekstra utfordrende for Jerome, ettersom han overhodet ikke hadde noe skriftspråk å sammenligne med da ha startet norskopplæring.

1 fordom – ordet kommer ovccå domme på forhånd

Å jobbe med ord og begreper er viktig når man skal lære språk (Golden, 2014), og denne korte teksten til Jerome viser at han har jobbet nettopp med det, å forklare et begrep. Ut av konteksten er det klart hvilket begrep han forklarer, til tross for at det oppstår et uforståelig begrep i begrepsforklaringen, «ovccå» (linje 1). Ut over dette er det ikke lett å hente ut informasjon om språk- og skrivekompetanse hos eleven når teksten er så kort som denne.

4.1.2 Tekst 2 - Fortellende

Tekst 2 i undervisningsforløpet var en fortellende tekst, der formålet var å fortelle om hva elevene hadde gjort i julen.

- 1 I julen først jeg reiset til sverig
- 2 Jeg var sammen med familien min
- 3 Og pappa sin venner.
- 4 Jeg var på tur i skogen med
- 5 Pappa sin venner
- 6 Jeg siklet til sentrom.

Vokabularet i Jeromes tekst fremstår som enkelt og teksten i sin helhet er kort, noe som er typisk for mellomspråktekster. Ordene er hentet fra tankekartet og boksskjemaet (vedlegg 2)

som ble brukt i oppbyggingen av kunnskap om temaet. Det viser at eleven klarer å nyttiggjøre seg noe av støtte i fase 1. Ett av ordene er ufullstendig skrevet (linje 1) der eleven har skrevet «sverig». ¹Eleven bøyer verbet «å reise» som svakt verb i preteritum, etter mønster for svake verb (kaste – kastet). Dette viser at han har noe kunnskap om sterke og svake verb på norsk. Ut fra det kan man anta at eleven nærmer seg mellomspråkfase som tidligere er omtalt som reisverkspråket.

I samme linje (linje 1) kommer det fram at syntaksen ikke er i tråd med normen for SVO-regelen på norsk. Setninger blir som tidligere nevnt invertert når det står et tidsadverbial som første ledd og rekkefølgen mellom subjekt, verbal og objekt endres. I dette tilfellet burde verbalet blitt flyttet fram, slik at setningen hadde blitt korrekt invertert: «I julen reiste jeg først til Sverig(e)». Eleven har satt sammen leddene etter SVO-regelen etter tidsadverbialet, noe som kan tyde på at han er klar over denne regelen i det norske språket. Dette funnet tyder på at eleven nærmer seg et reisverkspråk i og med at det kan se ut til at han prøver ut leddrekkefølgen i setninger.

Teksten er skrevet uten avsnitt, men eleven har klart å variere måten å starte setninger på. Variasjon i vokabularet og oppstart av setninger ble vektlagt i både i fase 1 og 2 av Sirkelmodellen. Dette funnet tyder på at eleven klarer å følge eksempelteksten til en viss grad. Boksskjemaet var tenkt å hjelpe elevene med å skrive strukturert, med tydelige avsnitt, men det ser ikke ut til at det har hjulpet Jerome i vesentlig grad ennå.

I linje 6 ser vi eksempel på at eleven ikke mestrer det fonologiske fullt ut. Han forveksler i/y og o/u, hvilket er helt vanlig når noen lærer norsk som andrespråk (Hagen, 1998).

Til tross for de feil som blir gjort i denne teksten, kommuniserer den ut fra sjangerens formål i og med at han beskriver hva han gjorde i julen, og en kan si at eleven har opparbeidet seg en viss funksjonell skrivekompetanse.

4.1.3 Tekst 3 - Argumenterende

Jeromes argumenterende tekst er betydelig lenger enn den fortellende teksten. En årsak til det kan være at han fikk bedre tid til å fullføre skriveprosessen med den argumenterende teksten

¹ Alle ord, setninger eller deler av setninger som siteres fra elevtekstene blir markert med anførselstegn.

enn det han gjorde med den fortellende. Formålet med denne teksten var å overbevise en leser om at ungdom må få velge utdanning og yrke selv.

- 1 Innledning ungdom har mye å velge mellom
- 2 når de skal velge utdanning
- 3 Det kan være vanskelig å beskemme seg for
- 4 hva man vil.
- 5 Forventningspress fra foreldre kan gjøre
- 6 det enda vanskeligere
- 7 Hoveddel jeg mener at ungdom må få
- 8 bestemme selv hva de skal bli
- 9 fordi alle har lyst til å gjøre noe
- 10 de liker årsaken til at jeg mener di
- 11 er fordi jeg tror det er bra for
- 12 ungdom å gjøre noe de liker
- 13 En annen grunn er at har vi
- 14 valg frihet i Norge|
- 15 som betyr at alle kan velge selv
- 16 Dessuten flinkere i jobben sin
- 17 hvis man velger selv
- 18 Fordi fordi de er mosemere å jobb
- 19 noe man liker

I arbeidet med å bygge opp forkunnskap, ble det lagt vekt på ulike setningsstartere i fase 1 av undervisningsopplegget for å prøve å skape et variert ordforråd. Eleven har her brukt disse setningsstarterne, som for eksempel i linje 7 «jeg mener at», linje 10 «årsaken til at jeg mener di», i linje 13 «En annen grunn er at» og i linje 16 «Dessuten». Fordi eleven ikke har greid å strukturere teksten sin i tydelige avsnitt og fulgt tekststrukturen som skriverammen ("www.skrivesenteret.no,") (vedlegg 3) skulle hjelpe til med, kan det være vanskelig å se om han har forstått hensikten med å bruke setningsstartere. Vokabularet for øvrig viser at han har greid å bruke noen av de innlærte tematiske ordene i teksten sin: «utdanning» (linje 2), «forventningspress» (linje 5) og «valg frihet» (valgfrihet, linje 14).

I likhet med de andre tekstene eleven har skrevet, kommer det også her fram at fonologi er en utfordring. Nok en gang så er det vokalene som øver motstand hos eleven. Det kan vi se i linje 15, der han skriver «betir» i stedet for «betyr».

Mangelen på en tydelig struktur i teksten gjør den litt tung og uoversiktlig. At Jerome har med titlene fra skriverammen: «Innledning», «Hoveddel» (linje 1 og 7) virker forstyrrende for leseren, men også denne teksten kommuniserer ut fra formål, fordi vi kan se at Jerome bruker

argumenter og prøver å begrunne disse. Lengden kan være et tegn på at eleven begynner å få opp ordforrådet, og ikke minst begynner å få troen på sin egen skriveferdighet.

4.1.4 Tekst 4 - Forklarende

Den fjerde teksten skulle være en beskrivende tekst. Ettersom alle har et forhold til mat, valgte jeg at elevene skulle skrive en oppskrift på en matrett de kjenner. En matoppskrift er ikke en norskfaglig tekst, men det vil være relevant med skriveopplæring etter Sirkelmodellen i faget Mat og helse ettersom den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg skriftlig gjelder for hele Kunnskapsløftet (LK06).

1 salt

2 pepper

3 tomat

4 løk

5 egg

6 bønner

7 tikerter

8 sitron pepper

9 1. Sjar løk i biter. å steke.

10 2. Sjar tomat i biter. å steke

11 3. tikerter ta ut av boksen skylle

12 bønner putte i panne så kan røre

13 4. etter de blane sammen at i panne

14 5. stekke egg ha hover resten

15 6. la vare kokke 5 minutter

16 7. varsgod å spise

I oppskriften til Jerome lister han opp ingredienser i matretten sin, uten å benevne måleenheter. Under dekonstruering av modellteksten og skrivning av eksempeltekst, ble det jobbet med å se forskjellen på $\frac{1}{2}$ og $\frac{1}{4}$, forskjell på spiseskje og teskje samt snakket om

desiliter. Under denne gjennomgangen ga Jerome uttrykk for at måleenhetene var noe han kjente til fra før, men det kan se ut til at han ikke har klart å overføre denne kunnskapen til den individuelle skrivingen.

Det ble lagt vekt på bruken av verb i oppskrifter, ettersom det er disse som forklarer hvordan man skal gå fram for å lage mat. Dette har eleven til dels klart i teksten sin. Både i linje 9, 10, 11 og 13 står verbet i imperativ og han skriver tydelig en instruksjon på hva som skal gjøres. I linje 11 og 12 ser vi derimot at eleven ikke har mestret å sette verbet på riktig plass i setningen. Med dette avslører han at han ikke konsekvent mestrer syntaksen i norske helsetninger, der regelen er at subjektet er utelatt i imperativ. I begge disse linjene følger eleven SVO-regelen for norske setninger, og det kan se ut til at han er usikker på når man skal avvike fra denne regelen og ikke. At han er usikker trenger ikke bety at han ikke mestrer, snarere at han kjenner til at det på norsk er avvikende regler og at han prøver seg fram, slik vi har sett er vanlig i reisverkspråket til elever som har norsk som andrespråk.

Jerome viser også i denne teksten at han har noen vansker med norske vokaler og sj-lyden. Det er særlig forveksling mellom vokalene a og æ som gjør seg gjeldende her, altså andre vokaler enn de han tidligere har forvekslet. Dette kan skyldes grafemlikhet og ikke utelukkende vansker med norske vokallyder. Sj-lyden kan være en lyd som ikke finnes i morsmålet til Jerome, og dermed vil han ha en annen persepsjon av lyden enn en med norsk morsmål og han vil prøve å finne en lyd som passer fra sitt eget morsmål. Som Husby og Kløve (1998) skriver, vil andrespråkelever perseptere ukjente lyder på en annen måte enn elever med norsk som morsmål, og de vil sannsynligvis ta opp en lyd som ligner på en de har i morsmålet sitt.

Strukturen i teksten viser tydelig at det er en matoppskrift. Eleven har klart å holde seg til samme struktur som eksempelteksten og han har også fått inn avsnitt. Det kan se ut til at han ikke har fått med alle punktene i instruksjonen til hvordan man skal lage denne retten, men det trenger ikke å ha noe med norskkunnskaper og skriveerfaring å gjøre, men snarere en erfaring med matlaging.

4.1.5 Tekst 5 – eventyr

Eventyret til Jerome ble bare delvis gjennomført etter Sirkelmodellen. Eleven hadde noe fravær, så han fikk fulgt undervisningen fra fase 1 til 3, men den individuelle teksten skrev han helt på egen hånd, uten noen form for ekstra støtte fra en voksen. Det gjør kanskje teksten

ekstra interessant, for nå kan man se om det får konsekvenser for skriveren når støtten i skriveopplæringen delvis tas bort.

1 Det var engang tre gutter
2 som ville reise til et annet land
3 Landet lå langt langt borte.
4 Guttene gikk gikk og ble slitne
5 så de ble nødt å hvile.
6 Da de våknet spiste de.
7 Så gikk De til grensen
8 Så gikk Den lille gutten til grensen
9 Sa han til politi kan jeg går over
10 grensen
11 Den andre gutten var litt større
12 en han som gikk først så han
13 sa han til politi kan jeg gå over. grensen.
14 han sa nei så den gutten sa til
15 politi jeg er liten den andre gutten
16 som kommer han er støre
17 en meg ok da sa politi du kan gå
18 over.
19 Så kommer den store gutten
20 han sier til politi la mai gå
21 over grenen politi sier nei
22 så den gutten slos med
23 politi de krangler så men til slutt
24 politi ble drept. etter den gutten
25 gikk over grensen etter noen dargen
26 de ble til den land som de skule

Vokabularet i eventyret er enkelt, men nå mestrer Jerome å bruke ord fra dagligspråket i teksten. Eventyrsjangeren er en narrativ sjanger som ikke nødvendigvis krever et avansert vokabular (Selj & Ryen, 2008), derfor kan dette være en sjanger som passer å skrive tidlig i språk- og skriveopplæringen av andrespråkselever

For det meste er syntaksen riktig, som for eksempel i linje 6: «da de våknet spiste de». Det kan se ut til at Jerome begynner å automatisere norsk setningsbygging når han mestrer dette uten ekstra støtte.

Lyden <j> i konsonantgruppen gi, som i «gikk» er skrevet med bokstaven /j/. Det forekommer også andre fonologiske feil i teksten. Det blir gjort noen feil blant annet i linje 21: «grenen» og i linje 25: «dargen». Han gjør også en feil med et mindre frekvent ord i linje 17, der han skrive «en» i stedet for «enn». Det kan se ut til at skrivefeilene er tiltagende utover i teksten,

noe som kan skyldes at eleven ble ivrig i formidlingen. Derfor kan det være vanskelig å vite om det skyldes persepsjon av lyder (Husby & Kløve, 1998) eller om det er mangel på kunnskap som er årsaken til feilene. Når slike feil oppstår uten at eleven har fått støtte i skrivningen sin, er det ikke lurt å påpeke de i første omgang, men heller vurdere å påpeke det hvis de viser seg å være gjentakende hver gang eleven skal skrive selvstendig.

Når det gjelder tekststruktur og sjanger er det ingen tvil om at dette er et eventyr. Det er lett gjenkjennelig at det er «De tre bukkene Bruse» som er brukt som eksempeltekst. Det er ganske imponerende at eleven har greid å koble norsk kultur og folkeeventyr sammen med en situasjon som for han er langt mer kjent enn den norske kulturarven. Teksten kommuniserer godt ut fra formål, selv om det er noen tegnsettingsfeil som gjør den til tider tung å lese.

4.1.6 Oppsummering av Jeromes tekster

Denne eleven hadde lav motivasjon for skrivning ved prosjektets oppstart. Han hadde liten tro på at han kunne skrive noe som helst, og ville helst få stavet hvert eneste ord som skulle ned på papiret. Etter noen uker med undervisning etter Sirkelmodellen, observerte jeg at han fikk mer tro på sine egne ferdigheter og at han brukte den støtten han fikk på en konstruktiv måte. Dette er et funn jeg ikke hadde forutsett, men som absolutt er positivt. Han produserte ikke så lange tekster, men han skrev selvstendig med det stillaset han fikk og tekstene ble lengre etter hvert. Det virket som om han opplevde mestring og at han begynte å få tro på at han kan. Han ytret også selv at selve skriveprosessen gikk lettere når undervisningen ble lagt opp så grundig som den ble gjort etter de fire fasene i Sirkelmodellen. Et godt eksempel på at eleven har fått bedre motivasjon til å skrive og tro på egne ferdigheter, er eventyret han leverte helt uoppfordret til tross for at han hadde hatt noe fravær og ikke fikk deltatt på hele gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Det kan se ut til at skriveferdigheten til eleven har blitt bedre gjennom denne prosessen. Han greier for det meste å strukturere teksten etter eksempeltekst, han prøver seg fram med faguttrykk og han skriver stadig lengre tekster mer selvstendig. Fokus er fortsatt på innholdsordene, men han er nå i stand til å bruke ord fra daglig kommunikasjon i skrivningen sin. Bøyningsformer blir prøvd ut og syntaksen begynner å få en fast og riktig form. Ordforrådet er fortsatt begrenset, men Jerome har bra oversikt over dagliglivets ordforråd og har fått tilgang på setningsbindere og noen andre funksjonsord. På bakgrunn av dette plasserer Jerome seg nå i mellomspråksfasen *reisverkspråket* (Berggreen et al., 2012).

4.2 Morris

Morris har bodd 1,5 år i Norge, men han hadde gått på norsk skole i kun 5 måneder da dette prosjektet startet. Han behersker i noen grad engelsk i tillegg til morsmålet sitt. Han har brukt digital ordliste når han har skrevet.

Tabell 2

	Tekst 1 – Før undervisning i sirkelmodellen	Tekst 2 Fortellende - jul	Tekst 3 Argumenterende	Tekst 4 Forklarende Matoppskrift	Tekst 5 Eventyr Ikke levert.
Vokabular	Uoversiktlig og utydelig	Benytter ordene fra tankekartet	Bruker ikke de nye ordene	Benevner måleenheter Bruker verb Innslag av engelsk	
Syntaks	Behersker ikke	Behersker noen ganger	Behersker	Behersker	
Tekststruktur/sjanger	Utydelig	Ikke avsnitt	Bruker setningsstartere fra skriverammen i selve teksten	Tydlig struktur etter eksempeltekst	
Fonologi	Behersker delvis		Forveksler O/Ø og O/U	Forveksler I/E	
Kommunisere etter formål	Nei	Ja	Delvis	Delvis	

Tabell 2

4.2.1 Tekst 1- Før undervisning etter Sirkelmodellen

En av de første tekstene Morris skrev etter at han begynte i norsk skole var en tekst om spillet Fortnite. Oppgaven var å skrive om noe han var opptatt av, og den eneste støtten han fikk i denne skriveprosessen var hjelp til å oversette noen ord.

- 1 I data spille fortnite har det kommer en ny
- 2 figure som heter ralph. Ralph han bare stor
- 3 i ster i bilde dette er i ny oppdatering
- 4 i fortnite det Ralph putte i fortnite fordi for
- 5 moriuskyld i fortnite det er bra for spillene

Teksten bærer preg av å ha et enkelt vokabular, men samtidig er det brukt noen uttrykk som tilhører diskursen i spillverdenen, som «oppdatering» i linje 3. Syntaktisk så ser vi at det er en del som ikke er i samsvar med normene for norsk setningsoppbygging. Linje 4 er et eksempel på at ledd som ikke står i den rekkefølgen som gjelder for norsk, gir en tekst som i liten grad kommuniserer ut fra formålet. Det er utfordrende å tolke hva Morris har ment her, særlig for den som ikke er inne i diskursen i utgangspunktet. Teksten kommuniserer dårlig.

4.2.2 Tekst 2 - Fortellende

I likhet med Jeromes, var også Morris' første tekst etter Sirkelmodellen en beskrivelse av juleferien.

1 I julen jeg var Hjemme. Jeg var også sammen med
2 familien min også tanta mi og hetleren min. Vi slappet
3 av og spiste mye god mat. Og jeg spilte på ps min og
4 så på tv. På julaften spiste jeg ris og kylling og kjott og
5 pottet, det beste med julen var å se på fyrverkeri
6 og være hjemme. Denne julen jeg lekte med broren min og
7 hjalp mamma å vaske huset.

Morris bruker her ord og uttrykk som er knyttet til temaet som ble vektlagt i oppbygging av forkunnskap. Både i linje 1, 4 og 5 (julen, julaften, fyrverkeri) kommer det tydelig fram at teksten handler om julen. I linje 1 («I julen jeg var hjemme»), og 6 («Denne julen jeg lekte med») forekommer det syntaksfeil. Verbet er skrevet inn etter subjektet hvor det skulle stått foran, jamfør reglene for setningsledd i norske helsetninger (Hagen, 1998). I resten av teksten er syntaksen i samsvar med det som gjelder for rettskriving på norsk, som for eksempel i linje 4 der inversjon er korrekt når tidsadverbialet kommer først i setningen: «På julaften spiste jeg». Det er noe variasjon i måten Morris starter setninger på, noe som tyder på at han har klart å tilegne seg forståelse for at tekster ikke bare skal bestå av en rekke oppramsing av hendelser. Dette ble vektlagt da vi skrev fortellende tekst sammen. I og med at det til dels mangler både tegnsetting og avsnitt i teksten, blir strukturen noe uryddig.

I likhet med Jerome, forveksler også Morris enkelte vokaler. I dette tilfellet blir Ø erstattet med O i linje 4, der han skriver «kjott» i stedet for «kjøtt». Det er de merkede vokalene som er utfordrende for Morris, noe som er helt i tråd med det Husby og Kløve (1998) sier er en forventet utfordring for de som lærer norsk som andrespråk. I linje 2 skriver Morris om «hetleren min». Det er veldig utydelig for leseren hva han har ment her, men man kan gjette

seg til at han mener å skrive «fetteren min». Når leseren må gjette hva skriveren har ment, vil ikke en tekst kommunisere særlig godt ut fra formålet. På tross av dette synes jeg likevel det er tydelig å se at denne teksten forteller hva som skjedde i julen hos Morris.

4.2.3 Tekst 3 -Argumenterende

Temaet for den argumenterende teksten var likt hos alle elevene, så Morris har også skrevet om hvorfor ungdom bør få velge utdanning og yrke selv.

1 Hovveded: Jeg mener at ungdom må få beseme sell
2 hva det skal bli
3 fordi alle har årsaken til at jeg menerde
4 er fordi jeg tror du et bra for ungdom å gjøre noen
5 En annen grunn er at: fordi visde velge sell så
6 blir de flenkere
7 Dessuten: så kan mann velge en gjob me gå lønn fordi
8 da kan jeg hjelpe familien
9 Disse årsakene viser at: de lort for velge sell

Vokabularet til Morris er enkelt i denne teksten. Han bruker ikke de innlærte ordene og uttrykkene vi jobbet med i fase 1 av Sirkelmodellen.

Det er ingen syntaktiske feil i teksten, men det finnes eksempler på at Morris utelater eller forveksler infinitivsmerke med annet funksjonsord (linje 9 «lort for velge sell» i stedet for «lurt å få velge selv») og andre småord (linje 5, der det ville vært naturlig å skrive «hvis de får velge selv»).

At Morris bruker skriverammen (vedlegg 3) som støtte er tydelig å se, ettersom han har med inndeling i sin egen tekst. I likhet med teksten til Jerome, virker dette forstyrrende når man ser på teksten som en helhet, fordi det kan se ut til at Morris har forstått at skriverammen er en støtte, men ikke at i løpende tekst skal slike stillaser ikke komme til syne. Skriverammen har likevel vært til hjelp med strukturen i teksten til Morris.

Det er noen fonologiske feil i den argumenterende teksten til Morris. Tidligere omtalt utfordring med vokaler kommer også til syne her, da han i linje 6 forveksler i med e og skriver «flenkere» i stedet for «flinkere». En fonologisk feil i linje 7: «gjob» i stedet for «jobb», kan tyde på at han har kjennskap til at vi på norsk har en del lyder som skrives med /gj-/ men uttales <j>, slik at han her rett og slett gjør en forveksling. Han har en del ortografiske feil gjennom hele teksten som også kan skyldes fonologi og vansker med

persepsjon av lyder. Det kan se ut som om han har skrevet ordene lydrette slik han hører de når de uttales. Eksempler på dette finner vi blant annet i linje 1, «sell» (selv), 5 «visde» (hvis de), 7 «me» (med).

Teksten har i tillegg andre formelle mangler, som for eksempel tegnsetting. Dette bidrar til at den oppleves funksjonelt svak og ikke kommuniserer særlig godt ut fra formål.

4.2.4 Tekst 4 – Forklarende

Morris valgte en omfattende matrett og nedenfor kan vi se en oppskrift som ikke er ferdig. Fra linje 1-17 beskriver han ingrediensene, mens fra linje 18-22 beskrives framgangsmåten.

- 1 **Ingredienser**
- 2 1 1/2 lbs grytekjøtt
- 3 juice 1/2 sitronsaft
- 4 1/4 cop bra mørk soyasaus
- 5 frisk svart pepper for smake til
- 6 3 spiseskje rapsolje
- 7 3 Hvitløksfedd hakket eller knus
- 8 1 mederam løk
- 9 1 tesje fisksaus
- 10 1 cop tomato saus
- 11 1 1/2 cops vann
- 12 En liten dash skjøt kryder
- 13 2 laurbærblad
- 14 1 rød paprika
- 15 2 skrele poteter
- 16 2 gulrot
- 17 frisk kvarnapeper
- 18 1. mariner kjøtt i soyasaus, sitron og svart pepper
- 19 2. Brun Hvitløk på i olje og sette til side
- 20 3. Brun kjøtt, jobber i batcher hvis nødvendig
- 21 4. returnere biff til potten, legg til løk og krydder med fisk saus
- 22 5.

I og med at denne matretten er så omfattende og oppskriften så lang som den er, viser Morris et rikere vokabular i denne teksten enn han har gjort tidligere. Han har fått en del hjelp med oversettelse av enkeltord og han har brukt Lexin ordliste (Utdanningsdirektoratet) noe. Denne ekstra støtten trengte han, fordi han selv ikke har så mye erfaring med matlaging, og det var ingredienser her som han ikke kjente til fra sitt eget språk. Det ble nødvendig med både oversettelse og visualisering av en del av det som skal i matretten. At han har fått ekstra støtte på mikronivå under den individuelle skrivingen, viser at det kan fremkalle et rikere vokabular enn om ikke et slikt ekstra stillas var blitt gitt.

Vi ser innslag av andre språk i oppskriften. Både i linje 4, 10 og 11 brukes en variant for «kopp», nemlig «cop». Selv om det ikke er riktig skrivemåte for «cup» på engelsk, kan mye tyde på at dette er overføring fra engelsk som er det språket Morris kommuniserer med når han ikke finner riktige ord på norsk. Måleenheten «lbs» i linje 2 er også sannsynlig overføring fra engelsk. I tillegg forekommer ord som leser må gjette seg til hva betyr: «mederam» (linje 8).

I denne teksten behersker Morris syntaktiske regler godt, ved at han bruker imperativ riktig.

I linje 9 utelates en vokal og Morris skriver «fisksaus» i stedet for «fiskesaus». Her kan det være han har oversatt direkte fra det engelske ordet «fish sauce» og ikke vært i stand til å høre at vi på norsk har laget et sammensatt ord ved hjelp av en vokal /e/ som binder fisk og saus sammen. Berggren og Tennfjord (1999) poengterer at det er vanlig at det forekommer kodeveksling når man lærer et nytt språk, uten at det har noe med mangel på kunnskap å gjøre. Det gjøres noen små forvekslinger med andre vokaler gjennom teksten også (se for eksempel linje 18 og 20), slik vi har sett er gjennomgående i de øvrige tekstene til Morris.

Første del av oppskriften til Morris kommuniserer ut fra formål, da det kommer ganske tydelig fram hvilke ingredienser som er nødvendige. Når han skal beskrive framgangsmåte bryter kommunikasjonen litt sammen fordi en må gjette seg fram til betydningen av enkelte ord.

4.2.5 Tekst 5 – eventyr

Morris har ikke vært med på undervisningen av denne sjangeren, og har derfor ikke levert eventyr.

4.2.6 Oppsummering Morris

Som Jerome, ser det også ut til at Morris har blitt en bedre skriver i løpet av perioden med Sirkelmodellen. Av linjenumrene kan vi se at tekstene blir stadig lengre. Dette kan ha sammenheng med at han føler han behersker å skrive bedre for hver gang, men også at troen på egne ferdigheter blir gradvis bedre, slik at han våger mer. At han ikke får fullført den forklarende teksten, matoppskrift, synes jeg blir ubetydelig satt opp mot å forsøke seg på en såpass omfattende og lang tekst.

Vanlige feil som overføring fra andre språk og utfordringer med vokaler på norsk hindrer ikke tekstene til Morris å kommunisere formålstjenlig. Selv om strukturen er noe uoversiktlig i et par av tekstene, kan man forstå hva han prøver å formidle gjennom skrivingen sin. Det er påfallende hvor mye bedre språket blir i de teksten som er skrevet etter undervisning i Sirkelmetoden, enn den teksten som er skrevet før.

Det er særlig interessant å se at Morris skriver såpass bra som han gjør, da han er lite villig til å snakke norsk. Gjennom undervisningsforløpet kan man som lærer få inntrykk av at han ikke henger helt med og forstår hva som blir sagt og gjort, men likevel leverer han funksjonelle tekster som er i tråd med de kjennetegn som er gjennomgått i de tre første fasene av Sirkelmodellen. Gibbons (2016) sier at det kan være nødvendig med ytterligere støtte i fase 4, individuell skriving, til elever som behersker andrespråket i liten grad. Det har blitt gitt ekstra støtte til Morris i den selvstendige skrivingen, da i form av hjelp til å oversette ord og lese ord høyt der han har vært usikker.

4.3 Andrea

Andrea har bodd et halvt år i Norge og gått i norsk skole siden august 2018. Hun behersker engelsk i tillegg til morsmålet sitt. Andrea vegrer seg for å snakke norsk, og har få norske venner. Hun har venner på skolen med samme morsmål som henne selv, og holder seg mest til disse. I norskopplæringen gir Andrea uttrykk for at hun forventer at hun skal skrive perfekt norsk med en gang.

Tabell 3

	Tekst 1 – Før undervisning i sirkelmodellen	Tekst 2 Fortellende - jul	Tekst 3 Argumenterende	Tekst 4 Forklarende Matoppskrift	Tekst 5 Eventyr
Vokabular	Benytter få innlærte ord	Benytter ordene fra tankekartet	Bruker ikke de nye ordene Har noen vansker med å skrive ukjente ord hun hører	Benevner måleenheter	På vei

Syntaks	Behersker delvis	Behersker – rettet seg selv en gang	Behersker for det meste	Behersker framflytting av ledd og imperativ av verbet	Behersker noen ganger
Tekststruktur/sjanger	Utydelig	Ikke avsnitt	Tydelige avsnitt. Starter avsnitt med setningsstartere	Tydelig struktur etter modelltekst	Tydelig struktur etter modelltekst
Fonologi	Behersker delvis			Ingen avvik fra det norske alfabetet	Behersker
Kommuniserer etter formål	Ja	Ja	Delvis	Ja	Ja

Tabell 3

4.3.1 Tekst 1 – tekst før Sirkelmodellen

Blant de første tekstene Andrea skrev i norsk ungdomsskole, var en tekst der hun skulle fortelle hva hun liker å gjøre på fritiden.

- 1 Jeg vær på NOTHING på Mondag, Trisdag, Onsdag,
- 2 Torsdag, Fredag, Lørdag, Søndag

Teksten er svært kort. Hun har innslag av engelsk i linje 1 «NOTHING». Det at hun velger å bruke versaler i det engelske ordet, kan ha ulike årsaker, men i dette tilfellet kan det være at hun gir uttrykk for å være oppgitt over ikke å ha deltatt på noe på fritiden i løpet av hele uken. Slik samtalen rundt tema utviklet seg, fikk jeg forståelsen av at hun var umotivert både for å delta på aktiviteter sammen med norske ungdommer og for å skrive om det. På dette tidspunktet i skriveopplæring viser hun at hun har lært seg navnet på ukedagene. At hun velger å skrive de med stor bokstav først, kan være overføring fra engelsk. Det er vanskelig å hente informasjon om norskkunnskaper ut av en så kort tekst, men Andrea viser utvikling i de andre tekstene sine.

4.3.2 Tekst 2 - Fortellende

I denne teksten der Andrea skulle fortelle om julen, har hun navngitt hva som er tradisjonell julemat i hjemlandet. For å ivareta elevens anonymitet har jeg fjernet navnet på landet og satt inn prikker i stedet. Det er altså ikke eleven selv som opererer med prikker i teksten.

- 1 I julen var jeg hjemme. Jeg var sammen med
- 2 min foreldre, søster mi og mannen hennes og tante
- 3 barna mine. Vi slappet av og spiste mye mat og
- 4 kaker. Vi på julaften spiste vi pirogi og barzez.
- 5 Det er tradisjonell julemat. Det beste med
- 6 denne julen var å være hjemme og ha fri.
- 7 Det var også bra å møte familien og gave julegavene.
- 8 Jeg synes jeg hadde en veldig fin jul.

Vokabularet i denne teksten er variert og godt. Eleven benytter seg av begrep som «tradisjonell julemat» og «slappet av» som vi snakket mye om i fase 1, oppbygging av forkunnskap. I linje 4 kan vi se utfordringer med ordstillingen, men ut over dette er språket grammatisk korrekt og det forekommer ingen fonologiske feil. Det mest interessante med denne elevteksten, er nettopp fravær av feil. Etter å ha bodd i Norge så kort periode som eleven har gjort, er det ikke forventet at språket skal være så feilfritt som det er her.

Eksempelteksten vi brukte er lett gjenkjennbar i Andreas' egenproduserte tekst, så fravær av feil kan skyldes at eleven har kopiert direkte fra eksempleteksten, noe som ikke var ulovlig. Utfordringen for læreren i et sånt tilfelle, blir å kartlegge hvilke skriftlige ferdigheter eleven har eller ikke har. Hva som er elevens faktiske kompetanse og performanse vil i slike tilfeller kanskje avdekkes først når støtten til skriveopplæringen tas bort.

Teksten kommuniserer ut fra formålet, fordi det kommer tydelig fram at eleven forteller om hvordan hun har hatt det i julen. Teksten er bygget opp uten avsnitt, så strukturen framstår som noe utydelig.

4.3.3 Tekst 3 – Argumenterende

Det som kjennetegner den argumenterende teksten til Andrea, er at hun bruker modellteksten svært aktivt. Det er først fra linje 6 at hun har skrevet mer selvstendig. Denne strategien kan ha en sammenheng med at hun forventer at hun skal skrive perfekt og feilfritt og har lite lyst til å gi fra seg en tekst med feil.

- 1 Ungdom har mye å velge mellom når de skal velge utdanning.
- 2 Det kan være vanskelig å bestemme seg for hva man vil.
- 3 Forventningspress fra foreldre kan gjøre det enda vanskeligere.
- 4 Jeg mener at ungdom må få bestemme selv hva de skal bli.
- 5 Fordi alle har lyst til å gjøre noe de liker.
- 6 En annen grunn er at hvis man velger noe
- 7 ikke liker så blir man ikke likely
- 8 Dessuten er det ikke lurt å velge utfragden fordi
- 9 penger ikke betyr at.
- 10 Disse årsakene viser at hvis du skal følge dine
- 11 drømmer du skal bli hvasoelst du vil

Fra tekstens linje 6 og 7, ser vi at det mangler et ord akkurat i linjeskiftet. Det burde stått «(man) velger noe man ikke liker». Ut over dette er vokabularet noe enklere i den delen Andrea har skrevet uten å kopiere, enn hva det er i første del av teksten som er ren avskrift av modellteksten. Hun har altså ikke klart å dra med seg ord og uttrykk som ble vektlagt i den første fasen av Sirkelmodellen inn i egen skriving. En stavefeil finner vi i linje 10, der Andrea har skrevet «du skal bli hva hvasoelst». Et naturlig valg etter norske rettskrivingsregler ville vært å skrive «kan du bli hva som helst». Hun har altså brukt skal i stedet for kan, noe som har en betydningsforskjell. I samme linje forekommer det en syntaksfeil: hjelpeverbet skal/kan skal her stå foran subjektet. Ellers i denne argumenterende teksten har Andrea kontroll på norsk syntaks.

Som hos de andre elevene, og som i de andre av hennes egne tekster, ser vi igjen at det er lett å forveksle lyder på norsk. Nok en gang er det i og y som forveksles i linje 7 der hun skriver «likely» i stedet for «lykkelig». I linje 10 forveksles ø/å og hun skriver «følge» i stedet for «følge».

4.3.4 Tekst 4 – Forklarende

Den forklarende teksten til Andrea viser seg også å være den lengste teksten, samtidig som det er den teksten som har tydeligst struktur etter eksempelteksten. Lengden kan ha noe med den gitte strukturen å gjøre, men i dette tilfellet tror jeg engasjementet over skriveoppgaven skyldes gleden over å få bruke kunnskap fra hjemlandet. Etter det som ble observert i undervisningsøkten, har Andrea valgt en av de matrettene hun virkelig setter pris på fra hjemlandet sitt. Linje 1-8 er en oversikt over ingrediensene, mens linje 9 er tittelen på matretten og markerer innledningen på framgangsmåte.

- 1 1 kg svinekjøtt ribber
- 2 2 ss honning
- 3 1 løk
- 4 tørket italiensk urter
- 5 ½ sitron
- 6 salt
- 7 pepper
- 8 olje
- 9 Grillet ribbeina i honning
- 10 1. skylt ribber, tørk, del i 4 porsjoner
- 11 2. bland honning med hakkede løk
- 12 3. legg til en halv teskje urter, salt og pepper.
- 13 4. Bland
- 14 5. Mariner ribber med marinade, la den
- 15 stå i 2-3 timer på et kjølig sted.
- 16 6. før du bake kjøtt, fjern marinaden
- 17 7. Legg ribbene på grillen og bake ca ()
- 18 minutter på hver side.
- 19 8. ribbeina før baking er godt å lage mat i saltet
- 20 vann i ca 20 minutter. Takket være dette kan du være sikker på at kjøttet etter
- grilling ikke
- 21 vil være rå og vil beholde smak.

I likhet med oppskriften til Morris, er vokabularet i Andrea sin oppskrift noe mer avansert enn i de foregående tekstene. Jeg legger spesielt merke til «takket være dette» i linje 20.

Utfordringen med begreper Andrea har møtt her, ligner på Morris' utfordringer, ettersom det kan se ut til at det har vært vanskelig å finne de riktige begrepene for den aktuelle typen mat. Det kan vi lett se i overskriften i linje 9, der Andrea viser til «ribbein» som skal grilles i honning. På norsk bruker vi det engelske begrepet «spareribs». I linje 17 bruker hun verbet «bake» i stedet for «steke», hun forveksler altså to verb som ligner hverandre i betydning.

Andrea mestrer imperativ, noe som er korrekt i en matoppskrift. At teksten blir såpass mye lenger enn de andre tekstene kan være årsaken til at det oppstår flere feil, både ortografisk og grammatisk, ettersom det naturlig nok blir mer å holde fokus på i lengre tekster enn i korte.

Strukturen i teksten er tydelig og Andrea har brukt eksempelteksten godt. Teksten kommuniserer godt.

4.3.5 Tekst 5 – Eventyr

Andrea er glad i å leve seg inn i forestillingsverdener, noe eventyret hun har skrevet viser ganske tydelig. I likhet med Jerome skrev Andrea eventyret sitt hjemme, uten noen form for

ekstra støtte fra læreren i den individuelle skriveprosessen. Konsekvensene av den manglende støtten i fase 4 har slått annerledes ut hos Andrea enn hos Jerome.

1 Det var en gang.
2 tre hobbiten Sam, Frodo og Poppin skal låne noen fyrverkeri
3 fra Gandalf på bursdag deres
4 venn. Men Gandalf var innbilsk så han ga dem ikke
5 fyrverkeri, fordi han var redd for at hobittene
6 skulle blåse opp Shire.
7 Så første Sam gå på Gandalfs hus hvordan ha sovet, det stjele
8 noen fyrverkeri. Han kryper stille men Gandalf våknet
9 opp og sa:
10 «Hvem er det som vil stjele min fyrverkeri?» - sa Gandalf
11 «Det er Sam Gamgee som skal låne noen fyrverkeri»
12 sa Sam.
13 «Nå kommer jeg og vil bytte deg til en frosk» - sa
14 Gandalf.
15 «Å nei, ikke ta meg, jeg er uskyldig. Frodo, fortalte
16 ham meg å ta fyrverkeri, ta heller han»- sa Sam.
17 «Ok, så gå da» - sa Gandalf.
18 Den Frodo gå på Gandalfs hus hvordan han sovet
19 det stjele noen fyrverkeri. Han kryper stille, men Gandalf
20 våknet opp og sa.
21 «Hvem er det som vil stjele min fyrverkeri?» - sa Gandalf.
22 «Det er Frodo Baggins som skal låne noe fyrverkeri» - sa
23 Frodo.
24 «- Nå kommer jeg og vil bytte deg til en frosk» - sa Gandalf.
25 «Å nei, ikke ta meg, jeg er uskyldig. Pippin, fortelte
26 han meg å ta fyrverkeri, ta heller han, «-sa Frodo.
27 «Ok, så gå da» - sa Gandalf.
28 Den Pippin gå på Gandalfs hus hvordan ha sovet det
29 Stjele noen fyrverkeri. Han kryper stille, men Gandalf
30 våknet opp og sa:
31 «-Hvem er det som vil stjele min fyrverkeri?» - sa Gandalf
32 «-Det er Pippin Tuk som skal låne noen fyrverkeri, «- sa Pippin
33 «-Nå kommer jeg og vil bytte deg til en frosk, «sa Gandalf.
34 «-Så du må ta meg først», sa Pippin og han begynte
35 å løpe bort».

Andrea bruker i dette eventyret ord som «innbilsk» (linje 4), «uskyldig» (linje 15 og 25) og «fyrverkeri» (linje 2, m.fl.). Det er ikke ord som er lett å relatere til eventyrsjangeren og fagspesifikk skriving i norsk, men en kan anta at dette er begreper som heller ikke forekommer i det enkle og dagligdagse språket eleven snakker foreløpig. Dette kan tyde på at å starte tidlig med skriving kan bidra til utvikling av et språk som er mer avansert enn dagligdags tale. Det finnes uttrykk i dette eventyret som kan tyde på at eleven ikke er helt sikker på hva de betyr, som for eksempel «bytte deg til en frosk» (linje 13 m.fl.). Mer naturlig

ville vært å skrive «forvandle deg til». I linje 6 kan vi lese «blåse opp Shire» og i linje 7 (blant andre) kan vi lese «[...] Sam gå på Gandalfs hus hvordan ha sovet». For leseren blir det utydelig hva som er ment her, for sammensetninger av ord og uttrykk gir liten mening. Det kan være fristende å tro at Andrea har benyttet oversettelsesprogram i skrivearbeidet, og at dette oversettelsesprogrammet ikke har fanget opp de norske reglene for syntaks. Eksempel på at Andrea behersker syntaks finner vi derimot i linje 15 og 25, der negasjon med nektingsadverbet «ikke» er plassert korrekt.

Eventyret er bygget opp etter sjangertrekkene til eventyr. Det starter med «Det var en gang» (linje 1), en hendelse gjentar seg tre ganger (linje 7, 18 og 28) og hendelsene skjer i logisk rekkefølge. At eventyret er inspirert av eksempelteksten «De Tre Bukkene Bruse» er lett å se for den som kjenner til det eventyret. Navnene som blir brukt i eventyret er hentet fra Tolkiens «Hobbiten», noe som viser at Andrea trekker med seg erfaring og interesser inn i skrivingen av eventyr.

Sammenlignet med de andre tekstene, ser vi ikke her forvekslinger og vansker med merkede vokaler.

Teksten kommuniserer til en viss grad etter formålet. Noen vendinger i språket gjør det vanskelig å tyde hva Andrea har ment, men det er likevel ikke krevende å få tak på handlingen.

4.3.6 Oppsummering Andrea

Tekstene til Andrea har en del til felles med både Jerome og Morris sine tekster. Vi ser eksempler på fonologiske utfordringer med vokalene. Det som skiller hennes tekster fra de andres, er at det er færre feil og mindre forenklet språk enn det som er forventet ut fra at hun har lært norsk bare i få måneder. Det kan være vanskelig å tolke et slikt fravær av feil. På den ene siden kan det være god mestring av språket, på en annen side kan det være en effekt av unngåelse eller underrepresentasjon i mellomspråket. I tillegg bruker hun modelltekstene svært aktivt, som også kan være en årsak til at språket framstår godt utviklet på et så tidlig stadium i opplæringen. På bakgrunn av det Andrea viser i tekstene sine er det fristende å plassere henne mellom utbyggingsspråket og et jevnaldningslikt språk. Ut i fra både kort botid i Norge og hva forskningen sier om hvor lang tid det tar å lære seg et nytt språk, kan det være for tidlig å si at hun har kommet så langt i den språklige utviklingen. Det kan også være at Andrea er et unntak fra den gjennomsnittlige innlæreren, at hun opparbeider kommunikativ

kompetanse raskere enn gjennomsnittet. For å kunne konkludere bør det her foreligge mer empiri enn det dette prosjektet har.

4.4 Malika

Malika har bodd 1,5 år i Norge. Hun har gått ett år i innføringsklasse før oppstart på ungdomstrinnet. Hun behersker engelsk godt i tillegg til morsmålet, og vil helst både snakke og skrive engelsk i stedet for norsk. Hun sier selv hun ikke trives så godt i Norge, og har lav motivasjon for å lære norsk. Hun forstår mye norsk, og skriver bedre enn hun snakker språket.

Tabell 4

	Tekst 1 – før undervisning i Sirkelmodellen	Tekst 2 Fortellende – jul Ikke levert denne teksten pga. sykdom.	Tekst 3 Argumenterende	Tekst 4 Forklarende	Tekst 5 Eventyr
Vokabular	Enkelt ordforråd En del ortografiske feil Bøyningsavvik Mangler infinitivsmærke		Bruker noen av de nye ordene. Innslag av engelsk Noe bøyningsavvik Infinitivsmærke er på plass, også det engelske!	Benevner måleenheter Behersker for det meste imperativ av verbet.	Enkelt og dagligdags
Syntaks	Flere forekomster av syntaksfeil Inversjonsfeil		Behersker av og til Behersker ikke ordstilling i leddsetning	Behersker	Behersker
Tekststruktur/sjanger	Ingen tydelige avsnitt Ingen struktur i innhold		Bruker setningsstartere fra skriverammen Har ikke avsnitt	Tydelig struktur etter modelltekst.	Tydelig struktur etter modelltekst
Fonologi	Forveksler i/y			Forveksler lydene o/u og a/æ	Forveksler rundede vokaler
Kommuniserer ut fra formål	Ja		Ja	Ja	Ja

4.4.1 Tekst 1 – før undervisning etter Sirkelmodellen

Den fortellende teksten Malika produserte før hun begynte å følge undervisning etter Sirkelmodellen er en fortellende tekst om hva hun liker å gjøre på fritiden.

- 1 Hva gjør du på fritiden?
- 2 Jeg singer og lage musikk. Spiller piano og
- 3 gitar. Jeg liker også tegne og skrive. Jeg har
- 4 masse skriveboker hjem. Jeg også ser på Netflix
- 5 og youtube. også jeg lager filmer.. Jeg liker sminke
- 6 på fritiden og leke med katt min. Jeg spiller
- 7 dataspill med bror min og jeg hjelpe mama rydde
- 8 hus. Mamma min og jeg liker på pa shopping og
- 9 bror min liker være i rommet min.

Vokabularet svært enkelt, og hun har mange bøyingsfeil særlig i bestemt form av substantivet: «leke med katt min» (linje 6) i stedet for «leke med katten min», «bror min» i stedet for «broren min» (linje 7). Gjennomgående i hele teksten mangler hun infinitivsmerket foran verb i infinitiv. Det er ingen avsnitt i teksten, og opplysningen hun kommer med er oppramsende, uten bruk av tekstbindere. Fonologisk ser vi at hun forveksler y med i, i linje 2: «singer». og o/ø i «skriveboker» i linje fire. Teksten er langt svakere strukturert enn det hun har prestert etterpå.

4.4.2 Tekst 2 – Fortellende

Eleven har ikke levert fortellende tekst pga. sykdom i det tidsrommet vi jobbet med sjangeren.

4.4.3 Tekst 3 – Argumenterende

Det som kjennetegner Malikas tekster, er at hun skriver mye. Temaet i den argumenterende teksten, at ungdommer selv skal få velge utdanning og yrke, var et tema hun var svært opptatt av, og hun var engasjert under gjennomgangen av både oppbygging av kunnskap om temaet, dekonstruering av modellteksten og skriving av felles tekst (fase 1-3 i Sirkelmodellen), til denne teksten.

1 Hva skal vi bli?
2 De er vanskelig å velge yrker. Jeg
3 mener at ungdomer er bare 15 og dere må
4 tenke på hva dere skal bli. Det er mye å
5 velge mellom. Også ikke alt er bra fordi
6 for eksempel hvis du liker art og music du
7 kan ikke velge å bli doktor eller advokat –
8 i det universitet som har doktor-studie du
9 har ikke music/art leksjoner.
10 Årsaken til at jeg mener dette er, du må
11 Trives livet din, det er veldig important fordi
12 Menesker må være glad, tilfreds. En annen
13 grunn er at, du kan bli masamhelst du
14 vil også ha bare et livet så det er
15 din toll å være glad. Dessuten er det ikke
16 let to tenke om alle hvis du ar bare 15 også
17 mase ungdomer er redd om started på fail
18 utdanningsfalg fordi dere tenke a dere kan
19 ikke slap skole eller job, men det er ikke
20 riktig. Vi må vet at vi kan alti forandre
21 vår framtid. Disse årsakene viser at det er
22 veldig vanskelig to ungdomer og ungdomer
23 trenger mase mulighet og foreldrer to gi
24 råd.

Det som klart kjennetegner vokabularet i den argumenterende teksten til Malika, er det hyppige innslaget av engelsk. En slik kodeveksling kan komme av iver i å skrive, ettersom dette var et tema hun var opptatt av. Fordi hun behersker engelsk så godt som hun gjør, kan det være hun ikke la vekt på å finne de riktige norske uttrykkene for å få frem poengene sine. Eksempler på kodeveksling finner vi både i linje 6 («art og music»), 11 («important»), 16 («to tenke» en sammenblanding av «å tenke» og «to think») og 23 («to gi» i stedet for «å gi»). Hun bruker få av de innlærte ordene, som for eksempel «forventningspress», «yrkeskarriere» og «studier», men i linje 18 har hun brukt «utdanningsfalg» (utdanningsvalg). I linje 13 er en forekomst av et ukjent ord, «masamhelst». Ut fra konteksten ordet brukes i, er det nærliggende å tro at det som er ment er «hva som helst». I linje 12 viser Malika en ganske avansert måte å bruke synonymer på, der hun understreker et poeng med å skrive «glad, tilfreds». Jeg antar at et adjektiv som «tilfreds» ikke er vanlig i den daglige samtalen med venner, men snarere viser det at Malika prøver seg fram med å utvide ordforrådet sitt i skriving.

Det finnes flere eksempler på at Malika ikke er helt sikker på negasjon. Både i linje 5 («også alt er ikke bra») og i linje 6/7 («Du kan ikke» der det blir riktig å skrive «kan du ikke») er

nektingsadverbet plassert et sted i setningen som ikke er i tråd med reglene for norsk syntaks. I linje 20, «Vi må vet at vi kan alti forandre» framtrer et annet eksempel på syntaksfeil, der «kan» og «alti» burde ha byttet plass.

Manglende avsnitt i teksten gjør strukturen noe rotete, men det at Malika har brukt setningsstarterne, som for eksempel «Jeg mener at» (linje 3) og «Årsaken til at jeg mener det» (linje 10) hjelper leseren å holde tråden i teksten. Disse setningsstarterne bidrar også til at det kommer fram hva slags sjanger teksten tilhører. Påstander blir satt ut og begrunnet. Jeg syns derfor teksten kommuniserer godt etter formål.

4.4.4 Tekst 4 - Forklarende

Linje 1-7 og 16-19 forklarer hvilke ingredienser som skal i denne matretten, men linje 8-17 og 20-26 beskriver framgangsmåte.

- 1 Pierogi ruskie
- 2 Ingredienser:peideig
- 3 500 g hvetemel
- 4 125 ml vann
- 5 1 egg
- 6 20 g margarin
- 7 Salt 1ss

- 8 1.Hell melet og saltet i bollen.
- 9 2. Bland smøret med vann
- 10 3. Bland løs og flytende komponenter
- 11 4. Legg til egget og begyne å knuse deigen
- 12 med hendene.
- 13 5. Deigen må hvile i 30 minutter.
- 14 6. bry deg deigen i en tynn kake.
- 15 7. Med lite glass begynner å kutte kolli.

- 16 Fyll
- 17 500 g fetaost
- 18 500g potetter
- 19 1 ss pepper

- 20 1. Vri potetene og kok.
- 21 Mus di kokte potetene til potetmus
- 22 3. Bland potetene med fetaost.
- 23 4. Put fyll i paideig.
- 24 5. Krem deigen over fyll.
- 25 6. Kok piergi i varm vann.
- 26 7. fardi.

I motsetning til den forrige teksten til Malika, slipper man i denne å gjette seg til betydning. Vokabularet er enkelt, men forståelig. Selv om det forekommer noen skrivefeil, brukes begreper som er knyttet til mat og matlaging. Oppskriften til Malika viser at hun behersker imperativ, for eksempel i linje 8-11 («Hell», «Bland» og «Legg»). Denne formen av verbet ble vektlagt da vi dekonstruerte modelltekst i Sirkelmodellens fase 1 og da vi skrev tekst sammen i fase 2.

Reglene for norsk syntaks følges for det meste i oppskriften, men et unntak finnes i linje 15, «Med lite glass begynner å kutte kolli». Her skal verbet stå i imperativ på første plass i setningen. At Malika velger å bruke «kolli» her kan være et resultat av at hun har brukt digital ordliste til å oversette enkelte ord fra morsmålet sitt.

Matoppskriften til Malika følger en struktur. Dersom hun hadde tydeliggjort overskriftene til ingrediensene og framgangsmåte, ville strukturen blitt enda mer ryddig. Det er likevel ingen tvil om hva slags tekst dette er.

Fonologiske utfordringer ser vi ved forveksling av ulike vokaler. «Paideig» blir til «peideig» (linje 2), «Mos [...] til potetmos» blir til «Mus [...] til potetmus» (linje 21) og «ferdig» blir til «fardig» (linje 26).

Til tross for aspekter ved denne matoppskriften som oppfattes som feil, vil man fint kunne følge oppskriften og lage matretten. Teksten fungerer derfor etter formål.

4.4.5 Tekst 5 - Eventyr

Da vi var kommet til eventyrsjangeren kunne jeg observere at Malika hadde mistet noe av motivasjonen for skriving. Hun ga uttrykk for at hun var lei, og prøvde å unngå skrivesituasjonen. Det er uvisst hva årsaken til dette var, men hun leverte likevel følgende eventyr:

1 Det var en gang...
 2 Bak sjøen, ved siden av fjellet bodde en jente i hus med
 3 Mama. Hennes mor fortalte henne å samle blomstene til
 4 en bukett. Jenta gikk til hagen og så et 3 roser.
 5 Hun ønsket å samle de første rosene men hun hørte:
 6 «Å nei, ikke ta meg, jeg er sa liten. Det er en rose etter meg
 7 Som et større, sa rose
 8 «Okay da tår jeg ikke deg» - sa jente å løp å gore
 9 Hun ønsket å samle de andre rosene men hun hørte:
 10 «Å nei, ikke ta meg. Det er en rose etter meg som er større, sa rose
 11 «Okay da tår jeg de store rose» - sa jente å løp a gore
 12 Også så hun en veldig stor rose.
 13 «Da kommer jeg å tå deg» - sa jente
 14 «Å nei, ikke ta meg, jeg er så gammel og jeg vil dode
 15 med familien min» - sa rose.
 16 Jenta ble trist og hun sa. «Okay, de gå bra, jeg har en
 17 ide» også hun komme bake til hus og hun plukket roser
 18 fra papire til mamma hennes.
 19 Snipp, snapp snutte så er eventyr ute.

Vokabularet i Malika sitt eventyr er enkelt, og hun benytter i stor grad ord som hun bruker i muntlig dagligtale. Det kan virke som hun har forenklet språket flere steder og bare skriver uten å tenke så mye på det grammatiske. Blant annet så forenkler hun uttrykk til «sa jente» (linje 8) og «mamma hennes» (linje 18). Det som også skiller denne teksten til Malika fra de andre tekstene hennes, er at det ikke forekommer kodeveksling med transfer fra engelsk. Kan det være at hun har vært bevisst på ikke å bruke engelske ord, og at konsentrasjon rundt norske ord og uttrykk har tatt noe av oppmerksomheten bort fra rettskriving?

Om språket er enklere i eventyret, kan det se ut til at Malika har behersket norsk syntaks bedre enn tidligere. For eksempel så mestrer hun her negasjon. «Å nei, ikke tå meg» (linje 6, 10 og 14) og «Okay da tår jeg ikke deg» (linje 11).

Eventyret både starter og slutter med typiske sjangertrekk «Det var en gang» (linje 1) og «Snipp, snapp snute så er eventyr ute» (linje 19). En hendelse skjer tre ganger. Det kommer ikke like klart fram som hos de andre elevene hvilket eventyr som er brukt som modelltekst, men det er likevel enkelt å skjønne hvilken sjanger det er skrevet i. Ved å følge modellteksten mer eller mindre, har Malika fått til en god struktur i eventyret sitt.

Fonologiske feil forekommer ganske ofte i denne teksten. Utfordringer med vokalene finnes det eksempler på både i linje 8 og 11 («tår» for «tar», «å gore» for «av gårde»), der hun gjør

de samme fonologiske feilene i begge linjene. Hun skriver «dode» i stedet for «døde», noe som for øvrig også er feil tid av verbet, som viser at det er utfordringer med rundede vokaler.

Teksten kommuniserer til en viss grad etter formål. Når språket blir så forenklet som det er i denne teksten, kan det snarere hindre språklig utvikling enn å bygge opp under.

4.4.6 Oppsummering Malika

Den språklige produksjonen til Malika er noe varierende. Aspekter ved det norske språket hun mestrer i en tekst, kan plutselig vise seg å være utfordrende for henne i neste tekst. En årsak kan være manglende motivasjon for å lære språket. En annen årsak kan være at Malika befinner seg i det Beck et al (2013) omtaler som den kritiske alder for språklæring og dermed gjør det mer utfordrende for henne å ta til seg ord og vendinger i det norske språket.

Gjennom Malika sine fem tekster har det kommet fram at hun mestrer i varierende grad syntaks og fonologi, og at hun i større grad mestrer å bruke modelltekst som mønster for egen skriving.

Funn i eventyret til Malika kan tyde på at den språklige og skriftlige utviklingen har stagnert. Til tross for at en narrativ sjanger er enklere å skrive enn for eksempel en argumenterende (Cummins, 2000) er helhetsinntrykket av eventyret til Malika svakere enn helhetsinntrykket av den argumenterende teksten. En årsak til det kan være den manglende motivasjonen hun hadde gjennom skriveprosessen av siste tekst.

Malika er den som har lært norsk lengst av de fire informantene, men det er ikke en klart definert kvalitativ forskjell mellom hennes tekster og de andres.

5.0 Oppsummerende drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg oppsummere og drøfte hvordan Sirkelmodellen til Gibbons (2016) har fungert i norskinnlæringen til elevene mine, og hva som eventuelt kan forklare det jeg har funnet. Uavhengig av hva slags funn jeg har gjort, vil en slik kvalitativ studie med få informanter ikke være nok til å kunne generalisere, men likevel komme med en konklusjon på hvordan undervisningen har hatt effekt på elevene som har deltatt i studien.. Som pedagog og klasseromsforsker prøver jeg i drøftingen å innta en så objektiv og kritisk holdning til det arbeidet som er gjort som det lar seg gjøre, når det er jeg selv som har stått for undervisningen av informantene.

Det kommer klart fram i alle tekstene elevene har skrevet, er at de har greid å bruke en eksempeltekst som mønster for egen skriving. Uavhengig av hvilken sjanger de har skrevet, er strukturen helt klart i tråd med hva som er forventet ut fra sjangeren. Dette kan tyde på at arbeidet i de tre første fasene av Sirkelmodellen (Gibbons, 2016) har gitt elevene den støtten de trenger for å skrive selvstendig. Det ser ut til at fase to, dekonstruering av modelltekst, og fase 3, skriving av felles tekst, har gitt elevene en kunnskap om sjanger som gjør at de er i stand til å etterligne den. Av oversikten i tabell 1-4 i kapittel 4.0, kan vi tydelig se at de mestrer bruken av eksempeltekst bedre og bedre for hver tekst de har skrevet, der den siste teksten (eventyret) har en tydelig struktur og mønster etter eksempelteksten. Der de tidligere tekstene bærer noen preg av mangler, som for eksempel at de ikke har avsnitt, ikke tekstbindere og andre funksjonsord, viser de tekstene de har skrevet på et senere tidspunkt at de har lært noe om struktur og sjanger underveis. Det kan tyde på at mer øving har økt forståelsen for hvordan de ulike tekstene skal bygges opp og språket varieres. Det kan også være at den grammatiske forståelsen til elevene har blitt bedre for hver gang det ble gjennomgått en ny sjanger, slik at det ble enklere for dem å knytte de ulike tekstdelene sammen. Dersom elevene hadde fått muligheten til å skrive den samme sjangeren flere ganger, ville man kanskje i enda større grad sett utvikling i sjangerkompetansen hos elevene. Sammenligningsgrunnlaget ville vært bedre dersom man kunne sammenligne tekster skrevet i samme sjanger (Berggreen et al., 2012).

I følge Gibbons (2016) må man regne med at tekstene elevene skriver er relativt korte. Dette stemmer med det jeg har funnet hos mine informanter, men det er gjennomgående at elevene har skrevet lengre og lengre tekster for hver skriveoppgave de har hatt, der eventyret ble den lengste teksten alle fire produserte. En årsak til dette kan være at skrivingen i større grad har vært styrt av motivasjon og mestringsfølelse utover i undervisningsforløpet. En av årsakene til

dette kan være at sjangeren de skrev på slutten av undervisnings- og forskningsperioden var noe enklere enn de foregående, for som vi har sett tidligere, sier Gibbons at det er hensiktsmessig å la elevene skrive en enkel sjanger (Gibbons, 2016, s. 143). Kanskje burde matoppskriften vært skrevet før den argumenterende teksten, for å få en mer riktig progresjon i vanskelighetsgrad ved skriveoppdragene til elevene. I ettertid ser jeg at elevene burde fått en ny runde med argumenterende tekst, siden dette er en sjanger som er sentral i norskfaget. Det burde også vært en mer begrunnet rekkefølge på hvilke tekster en skulle skrive når i undervisningsforløpet dersom progresjon i vanskelighetsgrad skal bli tatt hensyn til.

At den argumenterende teksten har vært noe utfordrende for elevene å skrive, kan vi også se av vokabularet de har brukt i denne teksten. Det er unisont at eleven ikke har benyttet seg av de nye, innlærte ordene. Både i den fortellende teksten og i den forklarende kan vi lese av tabell 1-4 i kapittel 4 at elevene benytter seg av innlærte ord. Bruken varierer noe, men generelt kan vi si at i begge disse sjangerne ser det ut til at det har vært lettere å bruke ord og uttrykk enn hva det har vært da de skrev den argumenterende teksten. Den argumenterende teksten er mer akademisk enn de øvrige sjangerne elevene har skrevet. Forklaringen på at elevene ikke har klart å benytte de nye ordene til skriving av den argumenterende teksten, kan være at et dagligdags språk som er brukt i de øvrige sjangerne, er langt enklere å tilegne seg enn et mer akademisk språk som kan oppfattes både abstrakt og kognitivt krevende (Cummins, 2000).

Hyland (2004) påpeker at for å oppnå kompetanse i å skrive argumenterende, kreves det at skriveren innehar både en personlig stemme i teksten, og et presist og spesifikt vokabular (Hyland, 2004, s. 142). Det hadde trolig vært lurt å bruke mer tid på fase 1 i denne skriveprosessen. I stedet for å bare gjennomgå ordene, hva de betyr og hva hvert ledd av sammensatt ord betyr, hadde det kanskje vært mer hensiktsmessig å lage en inspirasjonsvegg med ord, der elevene fikk skrive litt der de brukte ordene på en post-it-lapp eller lignende og klistret disse lappene på en vegg slik at lappene ble synlig for alle og elevene fikk mulighet til å studere hverandres små tekster. Dette er et av forslagene Gibbons (2016) har for aktiviteter i innarbeiding av kunnskap om et emne. Å lage ordkort med illustrasjoner til relevant ordforråd kan være en annen måte å jobbe med nye ord på (Gibbons, 2016, s. 134). Dette vil jeg ta med meg i neste runde med undervisning etter Sirkelmodellen.

Fonologisk kan det se ut til at undervisning etter Sirkelmodellen ikke har særlig betydning. Samtlige av tekstene viser innslag av feil bruk av vokaler i ord. For at elevene skal lære dette bedre, er det kanskje nødvendig med mer bruk av muntlighet i språkinnlæringen. På den

annen siden, kan det være at dette fenomenet ikke faller på plass før i en av de senere utviklingsfasene, slik at det er for tidlig å si at undervisningsmetoden ikke har betydning for elevenes fonologiske, og dermed språklige, utvikling. Dersom man hadde lagt mye vekt på fonologi i fase 1 og 2 av Sirkelmodellen, ville det kanskje resultert i andre funn enn det jeg har gjort i mitt prosjekt. Samtidig viser dette at skriving kan gi gode muligheter til å oppdage utfordringer som man kanskje ikke ville oppdaget ved muntlige aktiviteter, særlig fordi fonologiske feil er gjenganger i samtlige tekster. Dersom man her hadde begynt å kommentere de fonologiske feilene som er funnet i tekstene, ville det kanskje fratatt elevene motivasjonen de ervervet seg underveis.

Til tross for slike mangler på tekstnivå, kommuniserer teksten stort sett ut fra formål, noe som er en viktig funksjonell skrivekompetanse i tillegg til å beherske grammatiske strukturer for å oppnå et normert korrekt språk. Det er et viktig steg i retning av å skrive slik at leseren forstår. I kapittel 1 ble det trukket fram at Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter legger vekt på både grammatisk kompetanse og kommunikativ kompetanse for at en tekst skal kommunisere godt ut fra et formål. Det ser altså ut til at undervisningsmetoden raskt kan gi andrespråkselever bedre kommunikativ kompetanse og bedre formelle skriveferdigheter. Og det til tross for at teorien om en kritisk alder (Lightbown & Spada, 2013) hevder at pubertetsalderen kan være en utfordrende alder å lære i.

Det har vært interessant å observere motivasjonen for skriving til de fire informantene mine underveis i dette prosjektet. Ved oppstart var de svært skeptiske, ettersom de var helt overbeviste om at de ikke kunne skrive på norsk. Jerome hadde i tillegg opparbeidet seg dårlig selvtillit og hadde liten tro på egne skriveferdigheter, til tross for at han er den som har bodd lengst i Norge av de fire. Mangel på tiltro kan ha gjort han motvillig til å skrive noe som helst og at han gjorde det han kunne for å snike seg unna. De andre tre elevene var noe mindre motvillige, men heller ikke de hadde særlig stor tro på at de ville mestre å skrive en sammenhengende tekst på norsk. Gradvis endret holdningen og motivasjonen seg. Da elevene skjønnte at de skulle skrive en tekst som lignet på både den vi hadde lest og den vi hadde skrevet sammen, skjønnte de at dette var noe de kunne klare. Det kan også se ut til at den forutsigbarheten det er for elevene å skrive etter Sirkelmodellen har vært positiv for motivasjonen deres. Så lenge de visste at de ville få en oppskrift på hvordan de skulle skrive, så lot det til at motivasjonen for hver ny tekst var økende. Dette kan også være årsaken til at de har klart å produsere lengre og lengre tekster for hver gang vi gjennomførte undervisningsopplegget.

Som pedagog ønsker jeg å fortsette å bruke Sirkelmodellen i undervisningen, fordi jeg som pedagog har oppnådd å se tydelig læring hos elevene. Jeg har oppnådd å få elevene i gang med skriving på en helt annen måte enn tidligere, de har skrevet lengre tekster enn tidligere og de har fått tro på seg selv og opplevd mestring i sitt skrivearbeide. Ikke minst har jeg fått en innsikt i (skrift)språket deres jeg ikke tidligere har hatt, der jeg ser hvordan de har lært å strukturere tekst og binde sammen små deler til en større helhet. Som klasseromsforsker har jeg sett at metoden åpner både for skriftlig og muntlig læring gjennom meningsfylt samspill, noe som har gitt elevene motivasjon for skriving.

Gjennom denne studien har jeg fått svar på at Sirkelmodellen ser ut til å gi elevene et godt stillas for skriving. Det er helt i tråd med NAFO som hevder at metoden er spesielt godt egnet til andrespråkelever. Denne studien viser at det også er gjeldende for andrespråkelever med kort botid i Norge og begrenset norskkunnskap. Videre vil det være interessant å se hva som skjer når støtten tas bort. Her åpner det seg et behov for videre forskning, og en videre jobb for meg vil være å følge med på hvordan skrivingen utvikler seg i alle fag for disse elevene.

6.0 Konklusjon og veien videre

På bakgrunn av problemstillingen jeg hadde ved prosjektets oppstart: *Hvordan kan Sirkelmodellen være et verktøy for språk- og skriveopplæring hos elever med begrenset norskkunnskap?* syns jeg at jeg har fått svar på at Sirkelmodellen gir gode muligheter for å utvikle både muntlige og skriftlige språkferdigheter. Muntlige gjennom at problem med lyder viser seg i skrift og at man dermed kan gå inn og hjelpe eleven med disse lydene. Samtidig har læringen omfattet samtaler rundt tekst, tematikk, ordvalg og begrep, noe som viser at muntlig input er viktig i innlæringsfasen. Dette er et viktig fenomen som er observert i tillegg til empirien fra de skriftlige produktene.

Skriftlig gir modellen gode muligheter for språkutvikling ved at den legger stor vekt på eksempeltekster i skriveopplæringen, noe jeg har erfart er et svært godt verktøy. Den er godt egnet til å bygge stillas på mikronivå, gjennom å observere og hjelpe eleven på individuelt nivå i de ulike fasene. Stillasbyggingen i de ulike fasene ser jeg gir både mestring og motivasjon hos elevene. På bakgrunn av forskningsspørsmålene jeg stilte (*Hvilken utvikling av grammatiske mønstre kommer til syne i andrespråkelevers tekster? Hvordan utvikler vokabularet seg i de ulike elevtekstene? Hvilken forståelse for tekstsjangre kan vi hente ut av elevtekstene?*) kan jeg konkludere med at elevene prøver seg fram med ulike grammatiske mønstre, noe som tyder på at de sitter med kunnskap om at det norske språket har mange aspekter ved seg som kan være utfordrende å bruke korrekt i mellomspråksperioden fram mot et jevnaldningslikt norsk. Vokabularet i tekstene endrer seg gradvis, men på det stadiet elevene er ved prosjektets slutt har de fortsatt et enkelt og dagligdags språk uten å klare å implementere et mer akademisk språk i tekstsjangre som krever det. Likevel viser elevene god forståelse for ulike tekstsjangre når de får en eksempeltekst å bruke som mønster for egen skriving.

Ved å implementere Sirkelmodellen som verktøy for skriving i ordinær undervisning, ser det ut til at andrespråkelever kan være i stand til å delta på likefot med norskspråklige elever i fagene. Med et tett kollegasamarbeid rundt elevene, der flere lærere tar i bruk Sirkelmodellen i sin undervisning, vil andrespråkelever være bedre rustet til å følge ordinære læreplaner enn hva de er i dag. Det kan være andre metoder som også vil være godt egnet til å utvikle språk- og skriveopplæring hos elevene, men dersom de ikke får stillasering på mikronivå i fagskrivingen sin, mener jeg det må videre norskopplæring til før elevene kan følge ordinær undervisning i alle fag. Shanahan og Shanahan (2008) etterspør mer forskning på å starte

tidligere med skriving i språkopplæringen, mens Golden og Hvistendal (2013) etterspør mer forskning på skriving spesielt hos andrespråkselever. Denne studien har forsøkt å imøtekomme og tette dette kunnskapshullet ved å peke på hvordan Sirkelen for undervisning og læring kan gi grunnlag for språk- og skriveopplæring hos andrespråkselever med kort botid i Norge. For å kunne generalisere til å gjelde for hele denne elevgruppen, vil det være nødvendig med videre forskning for å gi et bredere empirisk grunnlag.

7.0 Litteratur

- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk?: språk-og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berntsen, B. (2017). *Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg* NTNU.
- Bjørndal, C. R. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* Multilingual Matters.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibbons, P. (2016). Styrk sproget, styrk læringen. *Sproglig utvikling og stilladsering i flersprogede klasserum, 2*. København:Professionshøjskolen.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. J. N.-N. s. a. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? , 29(1).
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. J. C. E. P. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years, 32(3), 282-313.
- Hagen, J. E. (1998). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Husby, O. & Kløve, M. H. (1998). *Andrespråksfonologi: teori og metodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. USA: University of Michigan Press.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lie, S. (2003). *Innføring i norsk syntaks*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. London: Oxford University Press.
- Molde, A. K. (2018). Nettleksjon modul 3. Universitetet i Volda.
- NAFO. (2018). NAFO -Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Hentet fra <http://nafo.oslomet.no/grunnskole/undervisningsopplegg/meningsfylt-tekstarbeid/>
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk : språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk-veien til bedre skriveferdigheter?* Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54046>
- Selj, E. & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. J. H. e. r. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy, 78(1), 40-59.
- Skaftun, A. J. N. J. o. L. R. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy, 1. ISkaftun, Solheim & Uppstad. (2014). *Leseboka*. Oslo: Cappelen Damm.

- Tornberg, U. J. M. G. (2000). *Språkdiraktik–Andra upplagan*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. I: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. J. C. e. p. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation, 25(1), 68-81.
- Skrivesenteret (2019). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Yudowitch, S., Henry, L. M. & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy: Building confident readers. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/2007-19701-005>
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I: E. Selj og E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*, 257-272. Oslo: Cappelen Damm.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1

15.10.18

Til sine foresatte

Jeg er, ved siden av jobben min som norsklærer også student ved Universitetet i Stavanger, der jeg i år skal skrive master om skriveopplæring av elever med et annet morsmål enn norsk. I forbindelse med dette prosjektet skal jeg se nærmere på hvordan jeg kan hjelpe elevene til å lære seg mer norsk i fag gjennom skriving. I den anledning ber jeg om tillatelse til å få bruke din sønn/datter som informant.

Gjennom undervisning skal elevene skrive ulike tekster. Disse tekstene skal jeg så samle inn og analysere. Jeg skal se etter hvordan elevene behersker den norske grammatikken, hvordan de behersker sjangeren de skriver i og hvordan de bruker faguttrykk og andre vanskelige begreper i tekstene sine.

Tekstene vil bli behandlet anonymt. Det vil heller ikke komme fram eksakt alder på elevene, hvilken skole de går på eller hvilket språk de har som morsmål. Når prosjektet er ferdig, og senest innen utgangen av inneværende skoleår, vil tekstene bli makulert.

Jeg har sjekket med Personvernombudet om det har vært behov for å søke tillatelse til å bruke elever som informanter her, men de har sagt at det ikke er nødvendig. Den eneste tillatelsen jeg trenger er elevens og din som foresatt.

Opplysninger som innhentes i arbeidet med dette prosjektet blir behandlet strengt fortrolig og kun brukt internt i prosjektet. Det er frivillig å delta, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse.

Har du spørsmål så ta gjerne kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Torunn Østtun

Kontaktlærer 9C

Mobil: 90030393

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om prosjektet som omhandler skriveferdigheter hos andrespråkselever. Vi samtykker i at vår datter/sønn kan brukes som informant i denne masteroppgaven.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Signatur elev: _____

Vedlegg 2

BOKSSKJEMA

Hva gjorde jeg i julen?:

Hvor var jeg i julen?	Hvem var jeg sammen med?
Hva gjorde vi?:	Hva spiste vi?:
Hva var best med denne julen?	Hva annet kan jeg fortelle fra julen?

Vedlegg 3

Skriveramme – Å overbevise

<p>Jeg mener at:</p> <p>Fordi:</p>
<p>Årsaken til at jeg mener dette er:</p>
<p>En annen grunn er at:</p>
<p>Dessuten:</p> <p>Fordi:</p>

Disse årsakene viser at:

