

Gutt og minoritetsspråklig, en faglig ulempe i Osloskolen?

*En komparativ studie
av skriftlige ferdigheter,
holdninger, lese- og skrivepraksiser
hos elever med minoritetsbakgrunn
i en 6. klasse.*

Hilde Strømsjordet



Masteroppgave i norsk som andrespråk ved
Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

14.juni 2011

© Hilde Strømsjordet

2011

Gutt og minoritetspråklig, en faglig ulempe i Osloskolen?

En komparativ studie av skriftlige ferdigheter, holdninger, lese- og skrivepraksiser hos elever med minoritetsbakgrunn i en 6. klasse.

Hilde Strømsjordet

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Det økende fokuset på skriftkyndighet har ført til en stor interesse for å måle lese- og skriveferdigheter. Dette gjøres både i internasjonal og nasjonal sammenheng. I *PISA-undersøkelsen* sammenlignes skoleprestasjoner mellom ulike land, men Norge har også egne nasjonale og lokale prøver. Disse undersøkelsene dokumenterer at norske elever generelt, skårer nokså gjennomsnittlig internasjonalt. Undersøkelser av lese- og skriveferdigheter til elever i Oslo, peker på minoritetsspråklige elevers skriftkyndighet som en særlig utfordring.

Hvordan barn med minoritetsbakgrunn klarer seg i norsk skole, er av stor samfunnsmessig interesse. Opplæringsloven skal sikre at alle elever i skolen opparbeider seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Gjennom resultater i ungdomskolen og videregående skole vet vi at gutter med minoritetsbakgrunn oppnår lavere resultater og har høyere frafall i videregående opplæring enn noen annen undergruppe. Dette gir grunn til bekymring. Forskning på området handler i stor grad om sammenligninger av minoritets elever som gruppe, sett opp mot majoriteten. Dette gir et homogent bilde av begge gruppene, noe som ikke stemmer med realiteten. I denne oppgaven skal jeg foreta en komparativ studie av skriftlige ferdigheter, holdninger, lese- og skrivepraksiser i en 6. klasse i et innvandrerrett område i Oslo. Oppgaven baserer seg på et todelt elevarbeid, bestående av en stiloppgave og et spørreskjema. Oppgavens målsetting er å se om det på dette tidspunktet er forskjeller på jentene og guttene, som kan være en indikasjon på de ulikhetene vi ser senere i skoleløpet.

Behovet for kunnskap og forskning om minoritets elevene i norsk skole er stort. Å lære å lese- og skrive på et andrespråk er ikke det samme som å gjøre det på morsmålet. Hva er det som gjør at jenter med minoritetsbakgrunn, med tanke på kunnskap om karakterer og frafall, behersker skriftkulturen i norsk skole bedre enn guttene, og er dette synlig i den aktuelle 6. klassen?

Forord

Først av alt vil jeg rette en takk til Universitetet i Oslo som tilbyr masterstudium i norsk som andrespråk. Jeg ønsker samtidig å takke min veileder, Anne Golden. Du har bidratt med faglig tyngde og veiledning gjennom hele prosjektet. Jeg har også hatt gleden av å ha deg som foreleser, både på bachelor og masternivå. Det er en ære å ha fått mulighet til å lære av en fagperson som har betydd så mye for utviklingen av fagfeltet norsk som andrespråk i Norge.

Jeg ønsker også å takke elevene, foreldrene, læreren og ledelsen ved den aktuelle skolen. Dere var alle positive til prosjektet, og lot meg utføre elevundersøkelsene som ligger til grunn for denne oppgaven. En spesiell takk til læreren, som signaliserte stor tro og entusiasme fra første stund.

Jeg ønsker også å takke familie og venner, for all hjelp og oppmuntring, før og under arbeidet med denne oppgaven. Dere har bidratt på forskjellige måter, men felles for dere alle er den positive holdningen og interessen dere har vist for arbeidet.

En spesiell takk til mannen min, Henrik. Takk for at du alltid er der for meg. Takk til Telma og Olivia, mine to enestående døtre. Dere gir meg energi og glede hver dag! Jeg gleder meg til å få mer tid til å leke med dere!

Jeg vil også rette en stor takk til mamma, Anne Lise, min søster Mona og hennes familie, Nils Harald, Maren Elise og Håvard, og mine svigerforeldre, Anne og Roar. Takk for at dere stiller opp og støtter meg, og takk for at dere har hjulpet til med jentene når tiden har vært knapp.

Sist, men ikke minst, takk til deg Eddy. Du er en god kollega og venn. Jeg setter stor pris på ditt engasjement og våre faglige diskusjoner. Uten deg hadde denne oppgaven ikke vært det samme.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	2
1.1.1	Oslo og minoritetene	3
1.1.2	Hva vet vi om minoritets elever i Norsk skole.....	3
1.2	Oppgavens målsetting.....	6
1.3	Metode.....	6
1.4	Oppgavens oppbygging	7
1.5	Oppsummering	7
2	Teori.....	9
2.1	Kognitive og sosiokulturelle teorier	9
2.2	Begreper.....	12
2.2.1	<i>Literacy</i>	12
2.2.2	<i>Literacy Events</i> (Lesehendinger) og <i>Literacy Practises</i> (Lesepraksiser).....	13
2.3	Hva kjennetegner andrespråkskriveren?.....	13
2.3.1	Individuelle forskjeller	14
2.3.2	Kulturelle forskjeller	15
2.4	Tre studier med fokus på teksten som helhet	16
2.5	Betydningen av motivasjon	22
2.6	Vurdering.....	23
2.7	Vygotsky, en sentral teoretiker i dagens klasserom	23
2.7.1	Stillasbygging og læring i utviklingssonen	24
2.8	Sammendrag	25

3	Metode.....	27
3.1	Forskningsspørsmål.....	27
3.2	Forskningsprosessen.....	27
3.2.1	Kriterier for valg av klassetrinn.....	27
3.2.2	Kriterier for valg av skole.....	29
3.2.3	Informantene.....	29
3.2.4	Datagrunnlaget.....	29
3.2.5	Praktisk gjennomføring.....	30
3.2.6	Oppgavens avgrensinger.....	31
3.2.7	Etiske problemstillinger.....	31
3.3	Analyse av stiloppgaven.....	33
3.3.1	Kriterier og utfordringer ved analyse av skriftlige tekster.....	34
3.4	Analyse av spørreskjemaet.....	40
3.5	Oppsummering.....	40
4	Resultater.....	43
4.1.1	Guttene og stiloppgaven.....	46
4.2	Spørreundersøkelsen.....	49
4.2.1	Jentene og spørreundersøkelsen.....	50
4.2.2	Guttene og spørreundersøkelsen.....	54
4.3	Oppsummering.....	58

5	Diskusjon.....	61
5.1	Forskningsspørsmål 1	61
5.1.1	Innhold	62
5.1.2	Struktur.....	64
5.1.3	Språk.....	66
5.2	Forskningsspørsmål 2	68
5.3	Forskningsspørsmål 3	70
5.4	Studiens begrensninger.....	76
5.5	Supplerende og utdypende forskning	77
5.5.1	Jentene presterer middels, mens guttene enten er svake eller veldig flinke?.....	77
5.5.2	Jentene snakker, leser og skriver på morsmålet, mens guttene bare snakker?... 77	
5.5.3	Jentene svarer på alle spørsmål, mens guttene svarer på det de føler for?.....	78
5.6	Oppsummering	78
6	Avslutning	81
6.1	Oppsummering	81
6.2	Studien sett i et samfunnsperspektiv	84
6.3	Konklusjon.....	85
	Litteraturliste.....	87
	Vedlegg.....	89
	Vedlegg 1- Stiloppgaven.....	89
	Vedlegg 2 - Spørreskjema.....	91

Tabeller

Tabell 1. Grunnskolepoeng, etter innvandringskategori og kjønn 2010.....	4
Tabell 2. Gjennomsnittelig standpunktkarakter for jenter og gutter i norsk hovedmål 2010... 5	
Tabell 3. Mulige individuelle faktorer som påvirker andrespråklæringen	14
Tabell 4. Flertrekkskåring	34
Tabell 5 . Skjematisk framstilling av jentenes resultater på stiloppgaven	44
Tabell 6. Skjematisk framstilling av guttenes resultater på stiloppgaven	47
Tabell 7. Jentenes svar på spørsmål 5) Hva pleier du å lese?	50
Tabell 8. Jentenes svar til spørsmål 8) Hva pleier du å skrive?	51
Tabell 9. Skjematisk oppsummering og framstilling av jentenes svar på spørsmål 10, 11 og 12.....	52
Tabell 10. Guttenes svar til spørsmål nummer 5) Hva pleier du å lese?.....	55
Tabell 11. Guttenes svar på spørsmål 8) Hva pleier du å skrive?	56
Tabell 12. Skjematisk oppsummering og framstilling av guttenes svar på spørsmål 10, 11 og 12.....	57
Tabell 13. Sammenligning av jentenes og guttenes skåre på innhold i stiloppgaven.	62
Tabell 14. Sammenligning av jentenes og guttenes skåre på struktur i stiloppgaven.....	64
Tabell 15. Sammenligning av jentenes og guttenes skåre på språklig nivå i stiloppgaven.....	66
Tabell 16. Sammenligning av jentenes og guttenes svar på spørsmål 4 i spørreskjemaet ”Liker du å lese?”	69
Tabell 17. Sammenligning av jentenes og guttenes svar på spørsmål 7) Liker du å skrive?... 70	
Tabell 18. Skjematisk framstilling av jentenes og guttenes lesepraksiser.	71
Tabell 19. Skjematisk framstilling av jentenes og guttenes skrivepraksiser.....	73
Tabell 20. Skjematisk framstilling av jentenes og guttenes kompetanser på førstespråket.	75

1 Innledning

Elever med minoritetsbakgrunn er gjenstand for mye diskusjon, både i miljøer som er involvert i undervisning, så vel som i media. Nærmest ukentlig kan vi lese i mediene om minoritetslevenes svake skoleprestasjoner, flukt fra skoler med høy andel minoritetsspråklige elever, og lignende artikler som framstiller minoritetselever i et negativt lys. Forskning på området forteller oss at det er en forskjell på de skolefaglige prestasjonene til elever med minoritetsbakgrunn og majoritetselevene, og flere undersøkelser finner at elever med innvandrerbakgrunn skårer lavere enn sine medelever.

Resultatene i Oslo-prøven i lesing for tiendeklasse 2003/04 viser at minoritetsspråklige elever trenger å oppøve bedre lesehastighet på norsk. Økt lesehastighet betyr også økt lesekapasitet og er nødvendig for å kunne følge normal progresjon i skolefagene. Utstrakt tekstlesing er et av virkemidlene for å nå dette målet. Det er likevel ikke tilstrekkelig. Resultatene viser også at de minoritetsspråklige elevene har behov for en styrking av den generelle språkopplæringen i norsk. Dette innebærer ikke bare fokus på selve leseopplæringen, men like mye elevenes opplæring i å bruke norsk språk både muntlig og i skriftlige framstillinger (Hvistendahl & Roe, 2004).

Det økende fokuset på skriftkyndighet i undervisningen er et svar på den sterke skriftliggjøringen av samfunnet, og skolen bruker enormt med tid og ressurser på å imøtekomme det stadig økende kravet til skriftlige ferdigheter (Berge, 2011). Dette fokuset har ført til en stor interesse for å måle lese- og skriveferdigheter. Dette gjøres både i internasjonal og nasjonal sammenheng. *PISA-undersøkelsen* er en høyt profilert undersøkelse hvor man sammenligner skoleprestasjoner mellom ulike land, men Norge har også egne nasjonale prøver i lesing. I tillegg har Oslo utviklet egne prøver, som *Oslo-prøven i lesing og norsk skriftlig 10. årstrinn*. Resultatene i de lokale og nasjonale prøvene samsvarer med funn fra *Pisa-undersøkelsen*. ”De internasjonale leseundersøkelsene dokumenterer at norske elever skårer nokså gjennomsnittlig internasjonalt. Undersøkelser av leseferdighetene til elever i Oslo peker på minoritetsspråklige elevers leseferdigheter som en særlig utfordring (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, s. 11)

I de fleste undersøkelsene vedrørende skriftkyndighet sammenlignes minoritets- og majoritetselevene, men ulikheter mellom kjønnene blir også vurdert. Resultatene viser at jentene skårer bedre enn guttene (Roe, 2010). Roe påpeker at alle *PISA-undersøkelsene* har

dokumentert store kjønnsforskjeller i jentenes favør både når det gjelder daglig lesning for fornøyelsens skyld og positive holdninger til lesning. Videre sier hun at jentene har bredere skriftspråklig tekstkompetanse enn guttene og at disse tendensene er tydeligere i Norge enn i OECD totalt (Roe, 2010).

I vårt moderne, høyteknologiske samfunn er funksjonell skriftkyndighet udiskutabelt viktig. Å ha funksjonell skriftkyndighet innebærer at man kan lese og skrive på en slik måte, at man kan fullføre utdanning og delta i arbeidslivet (Berge, 2011). Det finnes mye kunnskap om skriving på morsmålet og dens betydning for å lære et andrespråk, men den er tematisk tilfeldig og spredt (Dysthe & Hertzberg, 2007). Dysthe og Hertzberg understreker at særlig barneskolen og andrespråksperspektivet er underprioritert i forskningen.

Denne oppgaven har til hensikt å belyse noen aspekter ved minoritetselevs skriving i barneskolen, altså begge områdene som Dysthe og Hertzberg etterlyser forskning fra. Oppgavens mål er å se på ulikheter i holdninger, praksiser og skriftlige produksjon i en 6. klasse med svært høy andel minoritetsspråklige elever. Jeg vil i dette kapitlet punkt 1.1 gjøre rede for bakgrunnen for å skrive om dette emnet. Punkt 1.2 beskriver oppgavens målsetting, og gir en presentasjon av forskningsspørsmålene. Punkt 1.3 beskriver valg av metode. Punkt 1.4 viser oppgavens oppbygging og punkt 1.5 er en kort oppsummering.

1.1 Bakgrunn

Forskning på andrespråket i Norge startet rundt 1980. Hovedfagsstudenter i nordisk språk, stod for mye av forskningen. De fleste av disse hovedoppgavene var studier av elevers norskerferdigheter, særlig analyser av mellomspråkstrek i elevtekster, som studentene i hovedsak hadde samlet inn selv (Golden & Hvistendahl, 2010). Golden og Hvistendahl finner at det i perioden fra 1980 til 2010 ble levert 89 masteroppgaver i språkvitenskap ved norske universiteter. Bare 6 av oppgavene har fokus på selve tekstutformingen. På doktorgradsnivå er det ingen som har hatt skriving på andrespråket som tema, men i noen av doktorgradsavhandlingene utgjør skriftlige tekster fra andrespråksbrukere en del av datagrunnlaget (Golden & Hvistendahl, 2010). Dette bekrefter at det er stort behov for forskning som omhandler skriving på andrespråket i Norge.

1.1.1 Oslo og minoritetene

Oslo er den byen i Norge med høyest andel minoritetsspråklige. Mens det på landsbasis er 12,2 prosent av befolkningen som defineres som innvandrere eller etterkommere av innvandrere, faller hele 27 prosent av Oslos befolkning innunder denne kategorien. (Statistisk Sentralbyrå, 2011a) Dette gjør Oslo til en multikulturell by med folk fra alle verdenshjørner. Enkelte bydeler har over 40 prosent innvandrere og etterkommere, mens andre knapt har noen. Utdanningsetaten presenterer hvert år statistikk over antall elever fra språklige minoriteter i Osloskolen. Opplæringslova § 2-8 definerer elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Utdanningsetaten legger denne definisjonen til grunn ved innskrivning til grunnskolen (Oslo Kommune, 2011). Skoleåret 2009/2010 var andelen minoritetsspråklige elever i Oslo-skolen 39,6 prosent (Oslo Kommune, 2011) Dette er en betydelig del av elevmassen i Osloskolen, og kunnskap om denne elevgruppen er derfor av stor interesse.

1.1.2 Hva vet vi om minoritetselever i norsk skole

PISA-undersøkelsen

Resultatene fra *PISA-undersøkelsen* gir et sammensatt bilde av skolesituasjonen for minoritetsspråklige 15 åringer, det vil si 15 åringer med to utenlandsfødte foreldre. Elevene gir uttrykk for god skolemotivasjon, samtidig som de har mer fravær, skulker oftere og kommer hyppigere for sent enn andre (Roe, 2010). Roe understreker også at *PISA-undersøkelsen* viser at det i Norge er stor forskjell på leseferdighetene hos jenter og gutter med minoritetsbakgrunn, hvor jentene skårer bedre enn guttene.

Kjønnsforskjellene er interessante, fordi de peker på ulikheter innad i minoritetsgruppa. Hovedvekten av forskning på minoritetselever i Norge handler om mellomspråksutvikling, eller språklig utvikling hos minoritetsgruppa sett opp mot majoritetsgruppa (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007). Noen undersøkelser påpeker likevel forskjeller innad i minoritetsgruppa. Palm (1998) undersøkte i sin hovedoppgave om argumenterende skrivning på andrespråket var vanskeligere for minoritetselever enn majoritetselever. Palm avkreftet hypotesen, men fant store kjønnsforskjeller blant elevene.

Karakterer i ungdomskolen

Bruken av karakterer i ungdomsskolen er hjemlet i *Forskrift til Opplæringslova* §§3-5 - 3-13 og i videregående opplæring i samme forskrift §§4-4 - 4-14. Det gis tallkarakterer fra 1-6 i fagene, men ikke i orden og oppførsel. Grunnlaget for karakterfastsettelse i ungdomsskole og i videregående opplæring, er en vurdering av elevens kompetanse ut fra de kompetansemålene som er satt i læreplanen for det enkelte fag. Dette innebærer at elevens forutsetninger i de ulike fagene ikke blir trukket inn i karakterfastsettelsen, med unntak av karakteren i kroppsøving på ungdomstrinnet. Karakterene på ungdomstrinnet gir grunnlag for opptak til videregående utdanning. Tallkarakterene går fra 1 til 6, hvor 6 er høyeste karakter og 1 er laveste karakter. 2 er minste karakter for bestått. I Statistisk Sentralbyrås (SSB) Statistikkbank finnes en oversikt over gjennomsnittelige grunnskolepoeng på landsbasis (Statistisk sentralbyrå, 2011b). Denne oversikten bekrefter ulikheter i karakterene hos jenter og gutter med minoritetsbakgrunn (tabell 1).

Land/bakgrunn	Gjennomsnittelig grunnskolepoeng jenter	Gjennomsnittelig grunnskolepoeng gutter
Gruppe 1: Innvandrere fra Eu/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand	38,6	35,5
¹ Gruppe 2: Innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerka, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa uten EU/EØS	35,6	32,3
Gruppe 3: Norskfødte med innvandrerforeldre	40,7	36,8
Gjennomsnitt	38,3	34,9

Tabell 1. Grunnskolepoeng, etter innvandringskategori og kjønn 2010 (Statistisk Sentralbyrå, 2011b).

Jenter med innvandrerbakgrunn har 38,3 i gjennomsnittelig grunnskolepoeng, mens guttene har 34,9. Denne forskjellen er gjennomgående for alle 3 gruppene. Tabellen viser også at den gruppen som skårer lavest av alle er gutter i gruppe 2. Ved å foreta et nytt søk i statistikkbanken til SSB finner vi et tilsvarende bilde når det gjelder standpunktkarakterer i norsk hovedmål (tabell 2).

¹ Denne gruppa omtales også som ikke-vestlige innvandrere

² Prosjektet er godkjent hos NSD og gjennomført i tråd med deres etiske retningslinjer.

Land/bakgrunn	Gjennomsnittelig standpunktkarakter hovedmål jenter	norsk	Gjennomsnittelig standpunktkarakter hovedmål gutter	norsk
Gruppe 1: Innvandrere fra Eu/EØS, USA, Cannada, Australia og New Zealand	3,7		3,1	
Gruppe 2: Innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerka, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa	3,4		2,9	
Gruppe 3: Norskfødte med innvandrerforeldre	3,8		3,3	
Gjennomsnitt	3,6		3,1	

Tabell 2. Gjennomsnittelig standpunktkarakter for jenter og gutter i Norsk hovedmål 2010 (Statistisk Sentralbyrå, 2011b)

Det totale snittet i norsk hovedmål for jenter med minoritetsbakgrunn er 3,6, mens det for gutter med samme bakgrunn er 3,1. I den øvrige befolkningen er tallene for jenter 4,2 og for guttene 3,6 (Statistisk Sentralbyrå, 2011b). Det betyr at jenter med minoritetsbakgrunn i snitt, oppnår samme karakter i norsk hovedmål som majoritetsguttene. Når vi ser alle landene under ett, skårer gutter med minoritetsbakgrunn i gruppe 2 svakest av samtlige. Innad i minoritetsgruppa ser vi også at norskfødte gutter med innvandrerforeldre skårer lavere enn jenter som ikke er født i Norge.

Frafall i videregående opplæring

Opplæringslova § 3-1 stadfester at ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, har rett til tre års videregående opplæring, som skal føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. Andelen unge i videregående har holdt seg stabil på over 90 prosent siden 1995 (Statistisk Sentralbyrå, 2011c). Ved skolestart i 2010 startet Regjeringen satsningsprosjektet *Ny Giv*, for å hindre frafall i videregående opplæring (Udir, 2011). Tall fra SSB viser at minoritets elever som gruppe, er i ferd med å fullføre videregående opplæring for så å gå videre til høyere utdanning, på like linje som majoritets elevene. Data fra SSB forteller oss likevel at andre faktorer som sosial bakgrunn og kjønn påvirker gjennomføringsgraden sterkt. Gutter slutter i videregående opplæring i større grad enn jenter.

Tallene for gjennomstrømning i videregående opplæring viser at om du er gutt og velger studieretning med overvekt av gutter, og som krever at du etter to år på skole får læreplass og klarer å gjennomføre læretid og fagprøve, har du plassert deg i en gruppe hvor bare rundt 60 % oppnår ønsket kompetanse etter fem, seks eller sju år. Hvis du er jente og velger å gå på dramalinje er gjennomføringen i løpet av fem år nær 90 %, for gutter på samme utdanning er gjennomføringen 10 prosentpoeng lavere (www.ssb.no, 2011c)

Jenter fullfører i større grad enn gutter, uansett hvilken utdanningsbakgrunn foreldrene deres har. Størst utslag på sammenheng mellom foreldrebakgrunn og kjønn finner vi i gruppa hvor foreldrenes høyeste utdanningsnivå er grunnskole. Her er fullføring med studie- eller yrkeskompetanse i femårsperioden 52 prosent for jenter og 40 prosent for gutter (Statistisk sentralbyrå, 2011c). Mange av minoritetselvene med bakgrunn fra gruppe 2 befinner seg i denne lavtfullførende gruppa. En masteroppgave ved UIO fra 2010 omhandler frafall i videregående skole og etnisk bostedssegregering. Forfatteren finner at etnisk segregering påvirker sannsynligheten for å falle fra videregående opplæring, men kun for guttene i utvalget (Linderud, 2011). Dette er interessant fordi det igjen indikerer en ulikhet blant kjønnene når det gjelder hva slags utbytte de har av skolegangen, og at denne ulikheten er tilstede gjennom hele skoleløpet.

1.2 Oppgavens målsetting

Denne oppgaven har til hensikt å se på ulikheter i skriftspråk hos jenter og gutter med minoritetsbakgrunn i en 6. klasse i Oslo. Målet er å undersøke forskjeller i jentene og guttenes skriftspråk, og om de gir uttrykk for ulike holdninger og praksiser knyttet til skriving. Mitt fokus ligger på teksten i sin helhet, framfor mellomspråkstrekk. Oppgavens målsetting er å besvare følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad kan man med utgangspunkt i kjønn finne ulike trekk i innhold, struktur og språk i en skriftlig tekst hos barn med minoritetsbakgrunn i 6. klasse?
2. I hvilken grad gir jentene og guttene i utvalget uttrykk for ulike motivasjoner?
3. Hvilke praksiser gir jentene og guttene uttrykk for når det gjelder lesing og skriving?

1.3 Metode

Denne oppgaven er en kasusstudie av holdninger, praksiser og skriftlige ferdigheter i en tilfeldig 6. klasse i et innvandrertett område i Oslo. Med tilfeldig, mener jeg at skolen ikke er valgt ut fra andre hensyn enn at andelen elever med minoritetsbakgrunn skulle være høy. Utvalget består av 18 elever, 9 jenter og 9 gutter med minoritetsbakgrunn som går i denne klassen. Oppgaven bygger på et todelt elevarbeid gjennomført i juni 2010. Elevarbeidene som ligger til grunn for analysen består av en stiloppgaveoppgave (se vedlegg 1) og et spørreskjema (se vedlegg 2). Stiloppgaven ”Meg selv og mitt liv” er en oppgave hvor elevene skal fortelle om seg selv og sine interesser. Oppgaveteksten er tredelt, og det står spesifisert at besvarelsen skal inneholde informasjon om eleven og familien, interesser og framtidsplaner. Spørreskjemaet omhandler bakgrunnsinformasjon, holdninger og praksiser til lesing og skrivning hos elevene. Tekstoppgaven og spørreskjemaet vil bli ytterligere presentert i kapittel 3.

For å analysere resultatene hos jentene og guttene har jeg valgt en komparativ tilnærming. Komparativ metode er basert på sammenligninger og analyser av likheter og forskjeller mellom observerbare fenomener innen et definert analyseområde (Johnstone, 2000). På denne måten kan jeg sammenligne jentenes og guttenes resultater både på individ- og gruppenivå.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 6 kapitler i følgende rekkefølge:

Innledning – en introduksjon av bakgrunn og oppgavens målsetting.

Teori – gjør rede for det teoretiske fundamentet, relevante studier, kjennetegn ved andrespårksskriveren og betydningen av motivasjon.

Metode – presenterer metodevalg og tilnærming til analysen av stiloppgaven og spørreskjemaet.

Resultater – presenterer resultatene fra stiloppgaven og elevundersøkelsen.

Diskusjon – inneholder en diskusjon av forskningsspørsmålene, sentrale funn og studiens begrensninger.

Avslutning – gir en oppsummering av studien, ser den i et samfunnsmessig perspektiv og gir en avsluttende konklusjon.

1.5 Oppsummering

Minoritetslevers prestasjoner i den norske skolen er et meget aktuelt tema, og min målsetting er

å bidra med opplysninger til denne debatten. Gjennom resultater fra ungdomskolen og kunnskap om frafall i videregående skole, vet vi at barn med minoritetsbakgrunn ikke oppnår de samme resultatene som majoritetselevne (Statistisk sentralbyrå, 2011b; 2011c). Dette blir bekreftet i både lokale, nasjonale og internasjonale undersøkelser (Hvistendahl & Roe, 2004; Roe, 2010). Blant elever med minoritetsbakgrunn er det også store kjønnsforskjeller, hvor jentene gjør det bedre på skolen enn guttene (Statistisk sentralbyrå, 2011b; 2011c). På bakgrunn av disse dataene framstår gutter med minoritetsbakgrunn som en ekstra sårbar gruppe i den norske skolen. Min målsetning med denne oppgaven, er å se om det allerede i 6. klasse er ulikheter i holdninger, praksiser og skriftlig produksjon hos elever med minoritetsbakgrunn. Er det slik at vi allerede på barneskolen kan finne et mønster som forplanter seg videre i skolegangen? Behovet for kunnskap og forskning om denne elevgruppa er stor, siden det er lite forskning på skriftlig produksjon hos minoritets elever på barnetrinnet (Dysthe & Hertzberg, 2007). Denne oppgaven kan følgelig bidra med dette.

2 Teori

Skriveforskningen både nasjonalt og internasjonalt er mindre etablert og omfattende enn leseforskningen (Berge, 2008). Lesing har i flere år vært en mye målt og diskutert ferdighet i norsk skole. I følge Berge har skriving ikke vært gjenstand for den samme interessen, fordi skriving er en langt mer komplisert ferdighet å teste. Mens lesing er en reseptiv ferdighet som kan testes gjennom standardiserte prøver, er skriving en kompleks produktiv ferdighet som krever store ressurser i vurderingsarbeidet (Berge, 2008).

I lingvistikken går det et skille mellom kognitiv og sosiokulturell teori (Kulbrandstad, 2004). Disse to retningene har preget både lese- og skriveforskningen. I dette kapitlet vil jeg i punkt 2.1 presentere disse to retningene og se på aktuelle studier knyttet til både lesing og skriving. Lesing og skriving har mye felles, begge deler dreier seg om kommunikasjon gjennom skriftlige tekster, og flere av undersøkelsene berører begge områdene. Det er derfor naturlig å vie noe oppmerksomhet til lesing, selv om denne oppgaven i all hovedsak omhandler skriving. Punkt 2.2 er en forklaring av sentrale begreper. Punkt 2.3 bygger på Hylands (2008) oppsummering av hva som kjennetegner andrespråksskriveren. Punkt 2.4 presenterer tre ulike studier som på forskjellige måter ser på tekstkvalitet, og derfor er aktuelle for denne oppgaven. Punkt 2.5 omhandler motivasjon, og dens betydning for læring. Punkt 2.6 ser på vurdering. Punkt 2.7 omhandler Vygotsky og hans syn på læring. Punkt 2.8 er en kort oppsummering.

2.1 Kognitive og sosiokulturelle teorier

I lese- og skriveforskningen er det som nevnt, vanlig å skille mellom de kognitive og de sosiokulturelle teoriene. De kognitive teoriene tar utgangspunkt i at lesing og skriving er prosessorienterte (Kulbrandstad, 2004). Dette kan illustreres gjennom hvordan kognitiv teori beskriver lesing som to delprosesser, avkoding og forståelse. Med avkoding mener man den tekniske siden ved lesing, men det er ulike meninger om avkoding bare er avlesing, eller om det også innebærer at leseren forstår det skrevne ordet (Kulbrandstad, 2004). I følge Kulbrandstad virker det umiddelbart motsetningsfylt å inkludere forståelse som en del av avkoding, siden grunnlaget for teorien er at lesing kan deles i avkoding og forståelse. I praksis er det likevel ikke så lett å skille de to prosessene fra hverandre, siden avkoding av enkeltord og forståelsen av disse skjer delvis samtidig. De kognitive teoriene har hatt en sterk

tradisjon i både lese- og skriveforskningen og har gitt viktige bidrag til innsikten i enkeltindividets utvikling av ulike delferdigheter. Når avkodning forklares som en prosess som må automatiseres, gir dette en teoretisk begrunnelse for betydningen av å lese mye. Leseforståelsen beskrives som en prosess der leseren må være aktiv og skape mening. Dette gir rammer for at forståelse er noe man må arbeide med (Kulbrandstad, 2004). Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å være opptatt av den bokstavelige kunnskapen og forståelsen, men også av den bakgrunnskunnskapen (inferensen) leseren har med seg. Likevel er det slik at de kognitive teoriene oppfatter lesing som en individuell prosess som forgår mellom en leser og tradisjonelt sett en bok. Kulbrandstad (2004) sier det slik: ”De kognitive teoriene ser lesing som en individuell prosess og den primære forskningsutfordringen er å beskrive den indre leseprosessen, hva som skjer i hodene våre når vi avkoder og forstår ord og tekster” (Kulbrandstad, 2004, s. 34).

”Skriveforskning har i løpet av noen tiår vokst fra å være et marginalt til et sentralt forskningsfelt, med tyngdepunkt i USA” (Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 10). Emigs (1976) studie *The composing process of twelfth graders* markerte på slutten av 70-tallet en start på empirisk skriveforskning, og Flower og Hayes (1981) kognitive prosessmodell for skrivning ble et sentralt utgangspunkt for både videre teoretiske studier og praktisk skrivepedagogikk (Dysthe & Hertzberg, 2007). Den kognitive skriveforskningen finnes fortsatt i USA, men Dysthe og Hertzberg understreker at det er i Europa den kognitive skriveforskningen står sterkest i dag. I følge Dysthe & Hertzberg er det typisk for mye av denne forskningen å være en kombinasjon av eksperimentell og empirisk forskning på mikronivå, selv om det også forskes på mer overordnede temaer som for eksempel hva som er best strategi for å skrive utkast. Når det gjelder praksisfeltet, står den kognitive prosessorienterte skriveopplæringen sterkt. Dysthe & Hertzberg sier det slik: ”Om vi skal oppsummere situasjonen i dag slik den fortøner seg for praksisfeltet, kan vi nok si at en modifisert prosessorientert tilnærming til skriveopplæring ikke har noen konkurrenter” (Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 12). Det kognitive synet innebærer en sterk lærerrolle og direkte undervisning, for eksempel i sjangerlære.

I motsetning til de kognitive teoriene, ser de sosiokulturelle teoriene på lesing og skrivning som sosiale prosesser. Hovedinteressen til de sosiokulturelle teoriene, er bruken av skriftspråk i naturlige situasjoner. Ulike menneskers lesing og skrivning i hverdagen, i arbeidslivet og andre situasjoner beskrives og analyseres. En banebrytende studie på området var Shirley Brice Heaths langtidsstudie *Ways with words* fra 1983 (Kulbrandstad, 2004). Hun

studerte to arbeiderklassesamfunn i Carolina, USA for å se hvordan barna i de ulike miljøene lærte å kommunisere før skolestart, for så å følge dem inn i skolen og se hvordan skolen tilpasset seg barnas språklige utgangspunkt. Hun fant at begge samfunnene brukte muntlig og skriftlig språk til en rekke forskjellige formål. Skriftspråket var tilstede, men ikke så mye i form av tradisjonelle bøker. I det ene området kalt Trackton, var det en hovedvekt av bibler og skolebøker, mens mødrene i det andre området kalt Roadville, kjøpte eller lånte bøker til barna. I Trackton hadde de eldre barna ansvar for å ta barna inn i skriften, mens barna i Roadville ble lest høyt for av voksne fra ca ½ års alder. ”Heath observerte at i nesten alle situasjoner der lesing av skrift forekom, skjedde det tolking i fellesskap. Da barna begynte på skolen viste det seg at skolen ikke tok tilstrekkelig hensyn til barnas bakgrunn og språklige utgangspunkt, men heller hadde forventninger til barnet om at det skulle være vant til å bli lest høyt for” (Kulbrandstad, 2004, s. 35). Med andre ord, det var barnet som måtte tilpasse seg skolens lesepraksiser, uavhengig av deres forkunnskaper.

I 1998 presenterte David Barton og Mary Hamilton boka *Local Literacies*. Boka var et resultat av flere års studier av lese- og skrivepraksiser blant voksne i et arbeiderklassestrøk (Springside) i England. Barton og Hamilton observerte bruken av skrift i lokalsamfunnet og foretok mange intervjuer. Det ble gjennomført kasusstudier av 12 personer. I oppsummeringen av de ulike kasusstudiene er mangfold et viktig stikkord. Barton og Hamilton uttrykker overraskelse over hvor mange ulike måter lesing og skriving brukes på i hverdagslivet. I alt identifiserte de seks sentrale områder:

1. Organisering av livet
2. Personlig kommunikasjon
3. Private fritidsmål
4. Dokumentasjon av livet
5. Det å skape mening (finne ut av ting)
6. Sosial deltagelse

Et overraskende funn i studien var hvor viktig de tre sistnevnte områdene er. Siden studien ble utført i et typisk arbeiderklassesamfunn, hadde man ikke forventet at disse områdene skulle være av så stor betydning for informantene. ”Noe som er felles for de lese- og skrivepraksisene som Barton og Hamilton observerte er at de læres uformelt og at folk stadig må lære å forholde seg til nye måter å bruke lesing og skriving på gjennom livet” (Kulbrandstad, 2004, s. 38). ”Av andre interessante funn framhever Barton og Hamilton blant annet den sterke koblingen det er i hverdagen mellom lese- og skriveaktiviteter og behandling

av tall” (Kulbrandstad, 2004, s. 38). Dette gjelder ved mange ulike aktiviteter, for eksempel ved matlaging, strikking, betaling av regninger, bruk av medisiner, lesing av kart, innstilling av elektroniske vekkerklokker, og så videre.

2.2 Begreper

2.2.1 Literacy

Et helt sentralt begrep innenfor de sosiokulturelle teoriene er det engelske fagbegrepet literacy. I følge Kulbrandstad (2004) er det ingen etablert norsk oversettelse, men både begrepene literasitet og skriftkyndighet brukes. I allmennspråket oversettes ”literacy” med det å kunne lese og skrive. Med andre ord kobles lesing og skriving sammen gjennom bruken av dette begrepet.

”Det er et vesentlig trekk også ved den faglige bruken av ordet, men i faglitteraturen brukes literacy i en enda mer utvidet betydning. Det dreier seg ikke om bare å kunne lese og skrive, men også om å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner. Man ser det å lese og skrive som sosiale praksiser. Interaksjonen mellom mennesker er således et viktig aspekt ved det å lese og det å skrive. Selv når en person leser for seg selv i en bok, kan vi snakke om en interaksjon mellom en leser og forfatter.” (Kulbrandstad, 2004, s. 39)

Det er et viktig poeng i den sosiokulturelle teorien at lesing ikke bare forekommer i den tradisjonelle boklesesituasjonen, men at det ofte skjer i situasjoner hvor det utspiller seg sosial samhandling (Kulbrandstad, 2004). Det er nettopp dette vi ser hos Barton og Hamilton (1998) hvor de gjennom sin studie observerer at situasjonene hvor det leses og skrives er forskjellige, og at de påvirker hvordan lesing og skriving foregår. I den engelske faglitteraturen snakker man derfor gjerne om ”litteracies” i flertall. Flertallsformen understreker at det både finnes forskjellige praksiser og at skriftkyndighet ikke nødvendigvis er det samme i ulike situasjoner. (Kulbrandstad, 2004). Et viktig grunnlag for denne tenkningen har vært Brian Streets skille mellom ideologisk og autonom tilnærming til begrepet ”literacy”. Den autonome tilnærmingen innebærer at det å kunne lese og skrive, kan defineres nokså uavhengig av den sosiale konteksten. Den ideologiske tilnærmingen derimot hevder at skriftkyndighet varierer fra situasjon til situasjon, og at den er avhengig av sosiale og kulturelle forhold (Kulbrandstad, 2004). Dette er et viktig poeng i lese- og skriveforskning fordi det synliggjør et skille mellom den tradisjonelle kognitive tradisjonen som her speiles i

den autonome tilnærmingen, og den sosiokulturelle tradisjonen slik den skildres i den ideologiske modellen.

2.2.2 Literacy Events (Lesehendinger) og Literacy Practises (Lesepraksiser)

To andre sentrale begreper i den sosiokulturelle teorien er lesehendinger og lesepraksiser. Barton og Hamilton (1998) definerer lese- og skrivehendinger som aktiviteter der lesing og skriving har en rolle, ofte oppstår de i sosiale situasjoner og er etterfulgt av samtale. ”Lese- og skrivepraksiser er i motsetning til dette ikke bare observerbare hendinger, men representerer felles mønstre i bruken av lesing og skriving i spesielle situasjoner og rommer også holdninger, følelser og sosiale forhold” (Kulbrandstad, 2004, s. 40). På engelsk har begrepet *literacy* fått tilleggsbetydningen – å kunne noe. Det snakkes for eksempel om *media literacy* eller *computer literacy*, dette synliggjør hvordan litterasitet rommer et bredere syn på lesing og skriving, hvor man ser at skriftkyndighet er situasjonsavhengig i større grad enn hva man har hatt tradisjon for å tenke i den kognitive teorien. Dette har ført til at man ofte snakker om litterasitet i flertall. Begrepet litterasiteter synliggjør hvordan man kan ha ulike kompetanser på forskjellige områder.

2.3 Hva kjennetegner andrespråkskriveren?

Det er store likheter hos førstespråksskrivere og andrespråksskrivere, men både læreres intuisjon og empiriske studier viser at det også er forskjeller som må tas hensyn til for å sikre at elevene uavhengig av bakgrunn har like muligheter til faglig utvikling (Hyland, 2008). Hyland viser til Silva (1993) som sammenlignet tekster av førstespråk- og andrespråkselever fra 72 studier. Han fant at tekster på andrespråket var strategisk, retorisk og lingvistisk forskjellige fra tekstene på førstespråket. Dette kunne blant annet innebære at elevene hadde ulik preferanse for å organisere tekster, ulik lingvistisk kunnskap, ulik forståelse av tekstens betydning, og ulik erfaring i undervisningssituasjoner og forventninger til undervisningen. Dette synliggjør kompleksiteten som ligger i det å kunne skrive. Skriftspråket er ikke en enkel oversettelse av talt skrift til skriftegn (Vygotsky, 1982) og det å beherske skriftspråket er langt mer enn en tilegnelse av skrive-teknikk. Skriving består av ulike ferdigheter som må beherskes for å være skriftkyndig (Berge, 2008) I følge Canale og Swain (1980) behøver man minst fire ulike ferdigheter:

1. *Grammatikkompetanse* – kunnskap om grammatikk, ordforråd og språket i sin helhet
2. *Diskurskompetanse* – Kunnskap og evne til å bruke riktig sjanger og retorikk
3. *Sosiolingvistisk kompetanse* – evnen til å bruke riktig språk i henhold til *konteksten*
4. *Strategisk kompetanse* - evnen til å bruke forskjellige kommunikative *strategier*

Alle disse ferdighetene må beherskes, før man kan produsere en god skriftlig tekst. Hvis man mangler ferdigheter på et av områdene kan det påvirke teksten i sin helhet, fordi det ikke lar seg kompensere. En elev kan for eksempel ha en feilfri grammatikk, men hvis eleven mangler diskurskompetansen vil ikke teksten regnes som god.

2.3.1 Individuelle forskjeller

Minoritets elever har en annen bakgrunn enn majoritets elevene og denne bakgrunnen påvirker elevenes skriftspråklige kompetanse. I tillegg er det store individuelle forskjeller. Ingen minoritetspråklige elever er like, og deres erfaringer og personlighet vil påvirke hvor raskt og hvor bra de lærer å skrive på et andrespråk (Hyland, 2008). Ellis (1994) har oppsummert tre store studier som ser på individuelle faktorer som potensielt påvirker innlæringen av et nytt språk (tabell 3).

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen – Freman og Long (1991)
Alder Motivasjon Personlighet Tidligere erfaring med språkinnlæring Beherskelse av førstespråket Språktalent Intelligens Kjønn Læringsstil	Språktalent Motivasjon Språklæringsstrategier Kognitive og affektive faktorer: <ul style="list-style-type: none"> • Ekstroversjon • Vilje til å forsøke • Intelligens • Angst • Analytisk eller eksperimentell bruk av læringsstrategier 	Motivasjon og holdning Kjønn Læringsstrategier Personlige faktorer: <ul style="list-style-type: none"> • Selvfølelse • Ekstroversjon • Angst • Vilje til å forsøke • Sensitiv til avvising • Empati • Hemming • Tvetydighet • Kognitiv stil: • Analytisk/gestalt • Aural/visuell

Tabell 3. Mulige individuelle faktorer som påvirker andrespråklæringen (Ellis, 1994)

Betydningen av motivasjon og holdninger er faktorer som går igjen hos alle de tre forskerne. Praksiser og læringsstrategier er også viktige individuelle faktorer, mens kjønn nevnes hos to av forskerne. Lese- og skrivepraksiser, holdninger og kjønn er alle faktorene jeg skal undersøke hos mine elever i denne oppgaven. Det er derfor interessant at tre store studier påstår at dette er faktorer som kan påvirke innlæringen av et nytt språk.

2.3.2 Kulturelle forskjeller

I tillegg til individuelle forskjeller, er kulturelle forskjeller viktige faktorer hos en andrespråkselev. Hyland (2008) bruker Lantolf (1999) sin definisjon på kultur: Kultur er generelt forstått som et historisk og systematisk system av meninger og holdninger som tillater oss å forstå, utvikle og kommunisere vår kunnskap og tro om verden” (Hyland, 2008, p. 36). Dette synliggjør i følge Hyland hvordan språk og læring er uløselig knyttet til kultur. Kultur kan påvirke både lesing og skriving, fordi verken lærere eller elever nødvendigvis er klar over at de har et ulikt utgangspunkt (Hyland, 2008) Dette fordi mange lærere, i følge Hyland, ikke tydeliggjør de grunnleggende verdiene som påvirker forventinger og vurderinger som er selvsagt for en som tilhører majoritetskulturen. Dette betyr at mange elever ikke er klar over hva som forventes av dem. Hyland påpeker betydningen av å være klar over at utdanningssystemet er formet av den kulturen det befinner seg i. I følge Hyland kan holdninger, tilnærminger og strategier lærere oppfordrer elevene sine til å jobbe etter være i kontrast og til og med konflikt med elevens erfaringer hjemmefra eller fra et annet skolesystem. Et klassisk eksempel er hvordan mange asiatiske kulturer vektlegger gjengivelse av eksisterende kunnskap, mens det i det typiske vestlige klasserommet er viktig med kreativitet og kritisk tenkning. Begge disse tradisjonene vektlegger viktigheten av kunnskap, men på forskjellig måte (Hyland, 2008).

Kunnskap om de kulturelle forskjellene refereres til av Hyland som ”det skjulte pensum”. Betydningen av ikke å kjenne normene kan få store betydninger for elevens skriftspråklige utvikling. Hyland påpeker at det har vært en sterk tradisjon for å se på språkproblemer som det største hinderet for å skrive godt, men slike ”overflatefeil” kan være mindre betydningsfulle enn oppfatninger av hva som er en god tekst. Det fakta at mange elever kan operere med et fundamentalt forskjellig syn vedrørende tekstkvalitet, betyr at de som underviser elever med en annen bakgrunn må være klar over hvordan dette kan påvirke elevenes skriving og derfor være fleksible i vurderingen, samtidig er det viktig eksplisitt

uttrykke forventninger og bakgrunn for hvordan undervisningen er lagt opp (Hyland, 2008)

2.4 Tre studier med fokus på teksten som helhet

I sin gjennomgang av forskning på skriving på norsk som andrespråk fra andrespråksforskningens begynnelse i Norge i 1980 og fram til i dag deler Golden & Hvistendahl forskningen inn i følgende tre kategorier: tekststudier på språknivå, tekststudier på tekstnivå, og studier av skrivekonteksten (Golden & Hvistendahl, 2010). Golden & Hvistendahl påpeker at de fleste studiene er tekststudier på språknivå, hvor analysen på språknivå undersøker ”hvordan den språklige ressursen er utnyttet i besvarelsene. Med ”språk” menes her fenomener som setningsbygning, bøyingsformer, ordforråd og bruk av stilistisk register. Analysen på tekstnivå undersøker hvordan besvarelsene framstår som helheter, og hvordan de er strukturert. ”Den tredje kategorien, som inneholder studier av konteksten for andrespråksskriving, dreier seg om spredte studier som har det til felles at de ikke omhandler skriftlige tekster i seg selv, men ulike aspekt ved noen av rammene for skriving på norsk som andrespråk, som opplæring, vurdering og sosial praksis” (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 3). Golden & Hvistendahl understreker at inndelingen ikke er uproblematisk fordi noen studier har fokus på flere aspekt ved andrespråksskriving. Kategoriseringen er derfor et resultat ut fra hva de oppfatter som hovedfokus i studien.

Av studiene presentert hos Golden & Hvistendahl (2010) har jeg valgt å knytte to av de til denne oppgaven. Begge de aktuelle studiene, har i likhet med min undersøkelse, hovedfokus på teksten som helhet. Kirsten Palms undersøkelse *Argumenterende skriving på norsk som andrespråk* (fra 1997) har til hensikt å undersøke om argumenterende skriving var vanskeligere for andrespråkselever enn førstespråkselever. Selv om hun sammenligner minoritetslever og majoritetslever, er denne undersøkelsen av interesse for denne oppgaven på bakgrunn av resultatene fra hennes undersøkelse. Dette vil jeg komme tilbake til senere. Informantene og datagrunnlaget i undersøkelsen besto av 11 andrespråksinformanter fra innføringskurs i videregående skole. Ni av elevene var mellom 16 og 21 år, en var 26 og en var 35. De representerte en bred språkbakgrunn bestående av bosnisk, tamil, panjabi, thai, spansk, arabisk og somali. Oppholdstiden i Norge varierte fra 3 måneder til 3 år, med unntak av en som hadde bodd i Norge i 7 år. Disse elevene ble sammenlignet med 21 elever med

norsk som morsmål fra grunnkurs i mekaniske fag og formgivningsfag. Elevarbeidene som ble analysert, var en langsvars oppgave med tema ”Ungdom og vold” og en kortsvarsoppgave bestående av 10 påstander, hvor elevene skulle velge en de var enig i og en de var uenig i.

Palm undersøkte i sin studie om det er vanskeligere å skrive argumenterende tekster på andrespråket enn på morsmålet? For å svare på det ønsket hun en helhetsoversikt av det skriftlige arbeidet og faktorer som lot seg kvantifisere. Hun så på formelle ytre faktorer som lengde og typografisk avsnittsinndeling. I tillegg vurderte hun innholdsmessige faktorer som hvorvidt informantene forholdt seg til en tredelt oppgavelyd, og om besvarelsene brukte Tirkonnen-Condits *Problem solution modell* (PS-modell). Tirkonnen-Condits Modell (1984/85) beskriver i følge Palm tre ulike metoder for analyse; interaksjonell analyse, problem løsningsanalyse og makrostruktur analyse. En argumenterende tekst kan ved bruk av Tirkonnen-Condits PS-modell beskrives som en sekvens av strukturelle enheter, bestående av en situasjon, et problem, en løsning og en evaluering. Problemkomponenten er den eneste obligatoriske. Situasjonskomponenten skal gi bakgrunnsinformasjon ved eksempler og beskrivelser. Problemkomponenten skal overbevise leseren og legge fram negativ vurdering, løsningskomponenten skal foreslå aktuelle løsninger, mens evalueringskomponenten skal være en positiv evaluering av foreslått løsning. For å oppnå det Palm referere til som tekstkvalitet må alle elementene være med. Resultatene hos Palm viser at det er ingen vesentlig forskjell mellom førstespråksskrivere og andrespråksskrivere. Begge gruppene svarte på alle oppgavens spørsmål i samme grad og de hadde samme type problemer. Likevel viser resultatene noen ulikheter. Når det gjelder lengde finner Palm at jentene skriver lengre enn guttene, men hun finner ikke at språkbakgrunn påvirker lengden. Andrespråkselevne har derimot større problemer med å ha en tydelig tredeling i besvarelsen. Mulige forklaringer på dette er i følge Palm tidsmangel, problemer med å tolke oppgaveformuleringens intensjon og/eller kulturelle faktorer, som at oppgavene ikke blir ansett som betydningsfull. Noen av andrespråkselevne skriver også utenom oppgaveteksten. Palm påpeker at dette kan være en oppnåelsesstrategi grunnet begrenset ordforråd. Resultatene viser også at mange av andrespråkselevne mangler avslutning, dette kan igjen være på grunn av tidsmangel, men det kan også være manglende bevissthet om hva som kreves av en konklusjon eller avrundning. Palm avdekker at det er mye tekstsammenbrudd og uklarheter i argumentasjonsrekken i alle elevgruppene, men noe mindre hos formgivningsfagene. Siden det var et klart flertall av jenter på formgivningsfag gir dette en indikasjon på at de har en sterkere tekstkvalitet enn guttene. En utfordring i analysen av andrespråkstekstene var

mellomspråkstrekkene som gjorde det vanskelig for læreren å trenge gjennom, dette kan få negativ virkning på vurderingen av andrespråkselevens tekster i skolen, fordi mellomspråket tar fokuset vekk fra argumentasjonen. Palm finner støtte til sin undersøkelse hos Connor og Lauer (1988). De påpeker at argumenterende skriving er vanskelig for ungdom og at noen aspekter er vanskeligere enn andre. Mange elever mangler evalueringselementet i teksten sin og slutninger er det mest krevende (Palm, 1998).

En annen studie som er interessant fordi den ser på tekstkvalitet er Danbolts studie *Repetisjon versus ekspansjon. En studie av ordforrådet i to tekster skrevet av minoritets elever på ungdomstrinnet*. Denne undersøkelsen er også en av få som sammenligner tekstkvalitet hos andrespråkselever. Danbolt undersøker to tekster skrevet av to jenter i 8. klasse med bosnisk som morsmål. Hun bruker Linnaruds avhandling *Lexis in Composition* (1986) som bakgrunn for å se på ordforrådet. Linnaruds avhandling tok for seg tekster skrevet på engelsk av elever med svensk som morsmål, og sammenligner dem med tekster av elever som har engelsk som morsmål. Undersøkelsen viser at morsmålsskriverne ikke bare skrev lengre, men at målene for en rekke variabler som omfatter det leksikalske nivået var signifikant høyere for morsmålsskriverne, enn for elevene som ikke skrev på eget morsmål.

I motsetning til Linnarud som undersøkte to grupper av elever med ulike morsmål, ser Danbolt på to tekster av andrespråksskriverne med samme morsmål, men som representerer ulike ferdighetsnivå i skolesammenheng. Elevene var 14 år da de skrev teksten, og hadde gått i samme klasse helt siden de kom til Norge fire år tidligere. Jentene har samme morsmål og like lang oppholdstid i Norge, men erfaringene med lesing og skolearbeid er svært forskjellige. Den ene jenta, kalt Halida, har lave karakterer og sliter med skolefagene. Hun forteller selv at hun ikke har blitt lest for hjemme og at hun leser lite selv. Den andre jenta, kalt Jasminka, oppnår gode karakterer og blir vurdert som skoleflink. Hun forteller at hun leser mye, også i fritida.

Tekstene elevene skrev hadde tittelen ”Innestengt i heisen”. Sammen med oppgaveteksten var det gitt en del formuleringer som elevene skulle inkludere i teksten sin slik som ”heisen stoppet mellom 2. og 3. etasje”. Elevene måtte da forme sin egen tekst slik at disse uttrykkene kunne inngå som en naturlig del av fortellingen. For å vurdere tekstene benytter Danbolt de samme 4 variablene som Linnarud, leksikalsk tetthet, leksikalsk variasjon, leksikalsk originalitet og leksikalsk raffinement.

Leksikalsk tetthet sier noe om forholdet mellom antall innholdsord og det totale antallet ord i teksten (Danbolt, 2004). Det er i følge Danbolt vanlig å dele ordforrådet i to hovedkategorier, innholdsord og funksjonsord. ”Innholdsord viser til noe utenfor språket og har et selvstendig betydningsinnhold, mens funksjonsordene først og fremst har grammatiske funksjoner” (Danbolt, 2004, s. 3). Høy leksikalsk tetthet er dermed et uttrykk for at det er stor grad av innholdselementer i teksten. I analysen i ordbruken i de to tekstene finne Danbolt at det er relativt lite forskjell mellom de to tekstene når det gjelder leksikalsk tetthet. ”Begge tekstene har lav leksikalsk tetthet, og lavere enn vanlig for skriftlige tekster, nemlig under 40 %” (Danbolt, 2004, s.3).

Når det gjelder målet for leksikalsk variasjon er forskjellen større. Jasminkas tekst får 52,8 % og Halidas tekst 41,6%. ”Leksikalsk variasjon er et uttrykk for forholdet mellom leksemer og det totale antallet løpeord i en tekst” (Danbolt, 2004, s. 4). En undersøkelse av leksikalsk variasjon synliggjør hvor mange forskjellige ord som brukes i teksten. Dette betyr at Jasminkas tekst har et større mangfold i uttrykket sammenlignet med Halidas tekst som har lavere leksikalsk variasjon.

Undersøkelsen av leksikalsk originalitet innebærer å finne ord som enkeltelever er alene om å bruke. Her finner Danbolt at det er stor forskjell på tekstene. Hun påpeker at strategien i Halidas tekst i stor grad hviler på repetisjoner av de samme ordene og at dette er forklaringen på det lave tallet for leksikalsk variasjon. ”Det er en markert forskjell mellom Jasminkas og Halidas leksikalske mønster at Jasminka bruker et mer variert ordforråd, der ordvalget er tilpasset situasjonen, og at Jasminka lar steds- og tidsforhold i teksten formidles implisitt i større grad enn Halida” (Danbolt, 2004, s.10). På bakgrunn av disse resultatene finner Danbolt at Halida benytter en repeterende tekststrategi, mens Jasminka bruker en ekspanderende tekststrategi.

Halida og Jasminka har flere felles trekk når det gjelder bakgrunn. De har felles morsmål, like lang oppholdstid i Norge og de har fått et tilnærmet likt opplæringstilbud. Likevel er det stor forskjell i deres tekstkompetanse (Danbolt, 2004). Danbolt påpeker at en av årsakene til dette kan være deres ulike teksterfaringer. Jasminka forteller om at hun leser bøker og har et positivt forhold til lesing og skolearbeid, mens Halida gir uttrykk for færre lesepraksiser. Undervisningstilbudet har i følge Danbolt ikke klart å kompensere for de forskjellene disse

elevene har i hjemmebakgrunn. Hun presiserer at ordkunnskap er knyttet til erfaring, og at manglende kjennskap til ord vil slå negativt ut på minoritetslevers lese- og skrivekompetanse. Det er derfor en helt sentral oppgaven for skolen å bygge opp minoritetslevers teksterfaringer for å gi dem et større ordforråd.

En tredje undersøkelse som er interessant, sett i lys av denne oppgaven er Libergs (2007) studie *Textkulturer och skrivkompetenser i olika amnen – likheter och olikheter*. Dette er en svensk undersøkelse som ser på hvordan skolens tekstverdener utgjør tekstkulturer som ligger til grunn for utviklingen av elevers skriftkompetanse. Selv om Liberg ikke skiller på minoritets og majoritetslever i sin undersøkelse, er studien likevel av interesse fordi hun synliggjør utfordringer i skolen knyttet til hvordan man jobber med skriftlig produksjon.

Liberg er opptatt av at det er en stadig økende bevissthet om språkets betydning for læring. Hun viser til Langer (1995) som påpeker at å forstå og skape egen kunnskap innen ulike emner er å bygge mentale tekstverdener. Gjennom å samtale, lese, skrive og kommunisere med andre skapes en ytre tekstverden som ligger til grunn for den indre tekstverdenen som består av forståelse, tenking og skaping av kunnskapsstrukturer (Liberg, 2007). De forskjellige skolefagene er ulike sosiale virksomheter som gjennomføres i ulike språklige drakter. Liberg viser til Lemke (1990) som understreker at å lære noe innen et emne også innebærer å lære å snakke, lese og skrive på en ny måte (Liberg, 2007).

Liberg ønsker med sin undersøkelse å se hvilke likheter og ulikheter som finnes i tekstkulturene til fagene svensk, samfunnsfag og naturfag. Samtidig ønsker hun å se hvilke vilkår som finnes for å utvikle skrivekompetansen i de forskjellige fagene. Dette innebærer at hun både ser på elevarbeider og undersøker lærernes arbeidsmetoder. Hun benytter begrepet tekstkultur etter Berges (2006) definisjon:

”Tekstkultur er et avgrenset sosialt felt eller en kulturkontekst hvor deltagerne kommuniserer ved hjelp av meningsbærende ytringer. Tekster skiller seg fra andre typer ytringer ved at de følger de tekstnormer som råder i det sosiale feltet, og blir dermed meningsbærende” (Liberg, 2007, s. 146).

Liberg understreker at svensk, samfunnsfag og naturfag representerer ulike sjangrer og at elevene må beherske de forskjellige sjangrene for å lykkes i de aktuelle fagene. Gjennom sin undersøkelse, kommer hun fram til at det i svensk brukes mest fortellende sjanger. I

samfunnsfag brukes det mest beskrivende, men også forklarende, utredende og argumenterende sjangre. Naturfag består av mest prosedyre og noe beskrivelse. For å vurdere elevtekstene bruker Liberg begrepet tekstbasert rørlighet (TBR). TBR er et mål på i hvilken grad elevene klarer å samtale om sin egen tekst som helhet (Liberg, 2007). Viktige aspekter ved analysen er hvorvidt elevene kan fortelle om hovedpunktene i sin egen tekst, samt forklare ord og uttrykk, se sammenhenger og uttale seg om forhold som ikke er direkte uttalt i teksten. Liberg synliggjør at skriftkyndighet også er sjangerkunnskap og at dette er avgjørende for tekstens kvalitet. Dette er interessant sett i lys av hvordan elevene i min undersøkelse presterer på stiloppgaven.

I tillegg til å undersøke elevenes tekstkvalitet og forståelse av egen tekst, ser også Liberg på hvilken undervisning elevene i svensk skole deltar i. Hun finner at elevenes tekstforbilder domineres av læremidler (Liberg, 2007). Dette gjelder spesielt samfunnsfag og naturfag. Svært få lærere oppgir at de tilpasser valg av tekster etter elevenes kjønn og bakgrunn i disse fagene. Svenskfaget skiller seg ut, fordi et stort antall av lærerne tar i bruk skjønnlitteratur om et tillegg til ordinære tekstbøker. Lærerne oppgir også at de i høyere grad tilpasser tekstene til elevens bakgrunn. Et viktig argument hos Liberg er at tekstmodeller alene ikke er nok som støtte i skriveutviklingen. Man må også kunne diskutere egne tekster, både når det gjelder innhold, form og funksjon.

I følge Liberg preges undervisningen i svensk skole av to retninger, tekstorientert introduksjon og elevorientert introduksjon til innhold. I en tekstorientert introduksjon er teksten styrende for hvordan læreren presenterer stoffet. Et klassisk eksempel er at læreren foreleser og eleven noterer. I en elevorientert introduksjon derimot har eleven en mer aktiv rolle, introduksjonen kan være et studiebesøk, et forsøk i laboratorium, eller en diskusjon om et tema hvor svarene ikke er gitt på forhånd. Liberg finner at det blant de svenske lærerne er mest vanlig å bruke en tekstorientert framgangsmåte og mindre enn 1/3 oppgir at de bruker elevorienterte framgangsmåter. Når det gjelder teksten som ressurs i det videre arbeidet, er det kun halvparten av lærerne som bruker teksten til samtale, veggavis, muntlige prestasjoner eller lignende etter at den er ferdig, og dette minsker jo eldre eleven blir. Når det gjelder arbeid med form og funksjon, finner Liberg at få av naturfaglærerne og samfunnsfaglærerne jobber med tekstens oppbygging, dette gjelder strategier for å oppnå en god tekst, arbeid med skriftkonvensjoner, og diskutere fordeler eller ulemper med hverandres tekster. I svenskfaget

gjøres dette derimot mer, men bare 1/10 sier at de jobber med dette ofte.

Som et resultat av funnene i undersøkelsen, mener Liberg at dialogisk undervisning er en mangelvare i svensk skole. Dialogisk undervisning innebærer at teksten har en reell mottager, og at man inngår i dialoger og samtaler. Hun påpeker at for å oppnå utvikling må man utveksle mening og kunne uttrykke seg i diskusjoner, både muntlig og skriftlig. Libergs undersøkelse tar utgangspunkt i svenske elever og skiller som tidligere skrevet ikke på minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, men funnene er likevel relevante og svært aktuelle for minoritetsspråklige. Tidligere undersøkelser har funnet at sjangerlære er kulturelt betinget (Hyland, 2008). Når Liberg finner at tekstbasert undervisning i stor grad dominerer i svensk skole, og at det jobbes lite med respons på form og funksjon, betyr det at hvis man ikke har sjangerkunnskap, blir dette ekstra sårbart for minoritetsspråklige i skolen.

2.5 Betydningen av motivasjon

Elevens motivasjon blir hos lærere ofte trukket fram som en avgjørende faktor for å oppnå suksess i skolen. Corder uttrykker det slik "Given motivation anyone can learn a language" (Berggren & Tenfjord, 2003, s. 284) Men selv om motivasjon oppfattes som sentralt både av lærere og forskere, har det vært problematisk å vise den effekten motivasjon har på læring (Berggren & Tenfjord, 2003). Arbeidene til Robert Gardner (1979,1985) har hatt avgjørende innflytelse på forskning omkring motivasjon og andrespråklæring. Han skiller mellom integrativ og instrumentell motivasjon. Dette skillet bygger på Mowrens syn (1950) på barns behov for identifikasjonsfigurer, først med den nærmeste familien, senere med et større språksamfunn (Berggren & Tenfjord, 2003, s. 286). Den *integrative* orienteringen springer ut fra ønsket hos individet om å identifisere seg med medlemmer i målspråkssamfunnet. De som har denne holdningen til målspråkssamfunnet, blir antatt å ha en mer varig motivasjon, noe som antas å føre til at man gjør de nødvendige anstrengelsene for å lykkes. En *instrumentell* orientering har derimot en mer praktisk målsetting med språklæringen. Språket er ikke interessant i seg selv, men ses på som et middel for å oppnå noe annet, en jobb for eksempel. I følge Gardner antas den integrative motivasjonen å gi best resultat. Gardner skiller videre mellom orientering og motivasjon, hvor han mener at orientering refererer til underliggende årsaker til for eksempel å studere et andrespråk, mens motivasjon refererer til en målrettet anstrengelse for å lære et språk. Gardner (1985) forsøkte å operasjonalisere motivasjon ved hjelp av "The attitude and motivational Index", et selvrapporteringskjema der

språkinnlærere gir respons på påstander som viser ulike variabler i forhold til motivasjon og motivasjonell orientering. Elevens responser blir så faktoranalysert. (Berggren & Tenfjord, 2003). En viktig påstand i Gardner sin forskning er at det er i det sosiale miljøet at holdninger og forventninger blir formet. Han antar at holdningene til målspråket og målspråkssamfunnet utgjør basisen for holdningene til språklæringen. Dette påvirker motivasjonen, som igjen påvirker språklæringen. Gardners arbeid har vært av stor betydning, men blitt kritisert fordi den baserer seg på kun to orienteringer, holdninger til målspråket og målspråkssamfunnet. Forskning fra blant annet Clements (1986) undersøkelser understreker at man må ta hensyn til flere påvirkningsfaktorer som for eksempel vennskap, reise, kunnskap eller forståelse, og at forholdet mellom disse og læringssituasjonen er kompleks (Berggren & Tenfjord, 2003)

2.6 Vurdering

En stor del av vurderingsgrunnlaget i norsk skole baserer seg på skriftlige arbeid. Man skiller mellom formativ og summativ vurdering. En formativ vurdering er en underveisvurdering hvor elevene får tilbakemelding på arbeidet og en mulighet til å korrigere det før det gis en endelig vurdering. En summativ vurdering er en sluttvurdering av et elevarbeid (Berge, 2011). På grunnlag av erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) har utdanningsdirektoratet satt i gang en fireårig satsning på vurdering for læring (VFL). Målsettingen med satsningen er å videreutvikle lærere og inspektørers vurderingspraksis, gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring (Skolenettet, 2011). Det har kommet kritikk mot skolene, fordi man mener at lærerne i for stor grad benytter seg av summativ vurdering. VFL har som målsetting å fremme samarbeidet mellom lærer og elev, for å få større læringsutbytte (Udir, 2010).

2.7 Vygotsky, en sentral teoretiker i dagens klasserom

Vygotsky står som en sentral teoretiker i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Sentralt i Vygotskys tenkning sto menneskets utvikling. I Vygotskys teori har all intellektuell utvikling og tenkning et utgangspunkt i sosial aktivitet (fra Berggren & Tenfjord, 2011). Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. En sentral antagelse hos Vygotsky går ut på at alle former for høyere mental aktivitet hos mennesker språk, skriving, telling, tegning, logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet, begrepsdanning er formidlet ved symboler. For

Vygotsky er den symbolske formidlingen like med den fysiske formidlingen som verktøy representerer når mennesker forholder seg til objekter. Ved hjelp av fysiske redskaper som hammer eller annet verktøy kan mennesker organisere og endre objekt - verdenen. Ved bruk av symbolske verktøy, som algebraiske symboler, diagrammer og bedre i særdeleshet språk er mennesket i stand til å organisere og kontrollere mentale prosesser. (fra Berggren & Tenfjord, 2003).

Hvordan læres så de mentale funksjonene som symbolene formidler? I følge Vygotsky (hos Berggren & Tenfjord, 2003) lærer barn dem litt etter litt, ved å delta i kulturelt definerte aktiviteter, mens de blir veiledet av mer kompetente individer på det aktuelle området. Dette kan være eldre søsken, foreldre, andre voksne eller en lærer. Til å begynne med tar de er kompetente ansvar for at aktiviteten gjennomføres, men gjennom repetisjon og øvelse blir barnet mer og mer selvstendig, til det til slutt er i stand til å utføre aktiviteten på egenhånd. Utgangspunktet for læringen er i følge Vygotsky (hos Berggren & Tenfjord, 2003) en sosial mediert mental prosess som utvikler seg til å bli en selvmediert prosess. De gjensidige skapte mentale prosessene som oppstår i samtale, blir utført med språklige midler. Dette påvirker de selvkontrollerte mentale prosessene til å bli språkbasert, og bærer preg av sitt sosiale opphav. Vygotsky kaller denne selvkontrollerte språklige formidlingen for indre tale. Det er en utviklingsmessig relasjon som går fra sosial tale til indre tale (tenkning)

”Det er et veldokumentert faktum at barn snakker mye for seg selv når de leker eller utfører andre aktiviteter. Denne praten er ikke kommunikativ” (Berggren & Tenfjord, s. 358). Slik privat tale blir i følge Berggren & Tenfjord, fortolket helt spesielt av Vygotsky. Han vurderer det som et utviklingssteg på vei mot indre tale, en bro mellom sosial tale og bruken av språk også i tenkning. ”Vygotsky tolker dette dit hen at det selv-rettete språket hjelper individet å organisere og forme tankene omkring aktivitetene” (Berggren & Tenfjord, 2003, s. 358).

2.7.1 Stillasbygging og læring i utviklingssonen

Vygotsky ser på læring som en prosess som går fra det ytre til det indre. ”Alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling forekommer/opptrer to ganger: først på sosialt nivå, senere på individuelt nivå; først mellom mennesker (interpsykologisk) og så inni barnet (intrappsykologisk) (Berggren & Tenfjord, 2003, s. 358). Den sosiale formidlingen, prosessen der barnet får støtte til å gjennomføre en aktivitet fikk av Bruner (1985) betegnelsen ”scaffolding” (Berggren & Tenfjord, 2003). Oversatt til norsk som stillasbygging. Det

området hvor læring lettest kan inntreffe kaller Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen. Dette handler det om en balanse mellom den støtten individet får, og det han eller hun er i stand til å gjøre selv. Vygotsky inspirerte forskere har prøvd å identifisere trekk ved effektiv ekspertintervensjon i utviklingssonen, og Lantolf og Aljaafreh (1994) nevner tre forhold (fra Berggren & Tenfjord, 2003, s. 360)

1. Intervensjonen bør være gradert. Det er viktig å finne et minimum med støtte slik at innlæreren klarer å utføre aktiviteten. Gradering krever god kjennskap til innlærerenes mestringnivå, samtidig kan god kjennskap innebære at man kan se seg blind. Dette fordi man er så vant til å jobbe med vedkommende at man ikke registrerer endringer eller utviklingstrekk. Det er derfor viktig å kunne beholde en distanse samtidig som man har en nærhet.
2. Hjelpen bør være restriktiv. Det er bare ønskelig å hjelpe til når det virkelig er behov for det.
3. Samtale er utgangspunktet for effektiv hjelp. Uten dialog kan ikke innlærerenes utviklingssoner oppdages og nødvendig hjelp gis.

Disse punktene støtter ideen om en undervisning som bygger på samtale og sosial interaksjon mellom lærer og elev, slik blant annet Liberg (2007) understreker betydningen av i sin studie.

2.8 Sammendrag

I teorier som omhandler lesing og skriving kan vi trekke et skille mellom kognitive og sosiokulturelle teorier. De kognitive teoriene ser lesing og skriving som isolerte ferdigheter, mens de sosiokulturelle teoriene ser på lesing og skriving som sosiale aktiviteter. Det har de siste årene vært stort fokus på å måle leseferdighet, men det har den siste tiden utviklet seg en større interesse for å utvikle og måle skriftlige ferdigheter. En av årsakene til at det er færre studier som omhandler skriving er i at skriving er en langt mer komplisert ferdighet å teste enn lesing (Berge, 2011).

Forskning avdekker at det er mange likheter mellom førstespråksskrivere og andrespråksskrivere, men det er også sentrale forskjeller (Hyland, 2008). Disse forskjellene forekommer både på kulturnivå på individuelt nivå. Når det gjelder andrespråksskrivere domineres forskningen av voksne informanter. Få undersøkelser er knyttet til barnetrinnet (Dysthe & Hertzberg, 2007). Mange av undersøkelsene har fokus på mellomspråkstrekk og få ser på teksten som helhet. Palm (1998), Danbolt (2004) og Liberg (2007) representerer tre studier som ser på tekstkvalitet. Alle disse undersøkelsene bekrefter viktigheten av at

minoritetslevnene i skolen får en eksplisitt undervisning i blant annet sjangerlære, for å sikre like muligheter som majoritetslevnen. Palm (1998) peker blant annet på hvordan minoritetslevnene har problemer med tredelingen i en egenprodusert tekst. Danbolt (2004) finner at selv om elevene har lik bakgrunn, så har de ulike lesepraksiser i hjemmet, dette har ikke skolen klart å kompensere for. Liberg understreker viktigheten av dialogisk undervisning, for at elevene skal utvikle seg både muntlig og skriftlig. Viktigheten av undervisning utover tradisjonell språkopplæring bekreftes av Hyland (2008), som påpeker at det i skolen er ”et skjult pensum”. Dette ”skjulte pensumet” dreier seg om normer og forventninger som i mange tilfeller er kulturelt betinget, og derfor må uttrykkes eksplisitt for at elever med en annen kulturell bakgrunn.

3 Metode

Denne oppgaven er en casestudie av en 6. klasse i Groruddalen i Oslo. Oppgaven bygger på et todelt elevarbeid, det består en stiloppgave og et spørreskjema med 14 spørsmål. Oppgaven har et kvalitativt fokus, men noen av resultatene vil bli tallfestet for å synliggjøre forskjeller og likheter.

Dette kapitlet er delt i 4 deler. I del 3.1 presenteres de ulike forskningsspørsmålene. I del 3.2 beskrives forskningsprosessen. Dette innebærer en presentasjon av metodevalg, hvordan spørreundersøkelsen og stiloppgaven ble utført, det aktuelle utvalget, avgrensninger og etiske problemstillinger. Del 3.3 forklarer analysen av stiloppgavene, og kriterier og utfordringer ved analyse av skriftlige tekster. Del 3.4 presenterer spørreskjemaet. Del 3.5 er en kort oppsummering.

3.1 Forskningsspørsmål

1. I hvilken grad kan man med utgangspunkt i kjønn finne ulike trekk i innhold, struktur og språk i en skriftlig tekst hos barn med minoritetsbakgrunn i 6. klasse?
2. I hvilken grad gir jentene og guttene i utvalget uttrykk for ulike motivasjon knyttet til lesing og skriving?
3. Hvilke praksiser gir jentene og guttene uttrykk for når det gjelder lesing og skriving?

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Kriterier for valg av klassetrinn

Valget av 6. klasse var et bevisst valg, av flere årsaker. I 6. klasse skal elevene ha kommet så langt i sin skriftspråklige utvikling at de skal kunne produsere en lengre, sammenhengende tekst (Udir, 2006a; Udir 2006b). Selv om elevene ikke er forventet å imøtekomme

kompetansemålene for 7. trinn, bør det likevel være synlig i deres arbeid at de er på vei dit. Samtidig er det fortsatt et skoleår til elevene begynner på ungdomskolen, hvor karakterene forteller noe om kjønnsforskjeller. Det var derfor et poeng at denne undersøkelsen *ikke* ble gjort helt på slutten av barneskolen. Hensikten er å se om det i 6. klasse er forskjeller i skriftlig produksjon, som kan ses i lys av det vi vet om karakterer i ungdomskolen.

Kunnskapsløftet har strukturert norskfaget i 4 områder med egne kompetansemål. Områdene er: skriftlige tekster, muntlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Kompetansemålene kommer etter 2, 4, og 7. klasse. Når det gjelder skriftlige ferdigheter skal elevene blant annet beherske følgende:

(Utdrag hentet fra Utdanningsdirektoratets hjemmeside, 2006a; 2006b)

Kompetansemål etter 4. årstrinn.

- *skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift*
- *skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst*
- *ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning*
- *gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder*
- *beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger*

Kompetansemål etter 7. årstrinn.

- *skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift*
- *bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær og sakspreget skriving*
- *eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk*
- *strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt*
- *mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner*

Disse målene synliggjør hva som forventes av elevene ved utgangen av det aktuelle klassetrinnet og bekrefter at elevene ved utgangen av 6 klasse bør være godt forbi kompetansemålene fra 4. klasse og på vei til å kunne mestre noen av kompetansemålene som tilhører 7. klasse.

3.2.2 Kriterier for valg av skole

Siden denne oppgaven er en casestudie av en enkelt klasse, var det av stor betydning for gjennomføringen å finne en skole i Oslo med høy andel minoritetsspråklige. Jeg hadde derfor et ønske, om at minimum 70 % av elevene i utvalget hadde innvandrerbakgrunn. Dette fordi det ville gi større bredde til utvalget. Ut i fra Oslo kommune sin hjemmeside fant jeg informasjon om andelen barn med minoritetsbakgrunn ved de forskjellige skolene. Jeg tok deretter kontakt per telefon og e-post med den aktuelle skolen og presentert oppgaven. Andelen minoritetsspråklige elever ved skolen var nærmere 90 %. I tillegg representerer skolen mange ulike språk og nasjonaliteter, samtidig som den ikke har en etnisk gruppe som er mer dominerende enn andre. Skolen ligger i Groruddalen i Oslo hvor det er mange ikke-vestlige innvandrere.

3.2.3 Informantene

Bakgrunnsinformasjonen om elevene, er gitt av elevene selv i spørreskjemaet. Denne informasjonen er gjengitt her for å kunne presentere utvalget. Utvalget består av 18 elever, 9 jenter og 9 gutter. Seks av jentene oppgir å være født i Norge, to av jentene har bodd i Norge i syv år, mens en har bodd her i to år. Syv av guttene er født i Norge, mens to oppgir at de har bodd her i åtte år. Dette betyr at alle elevene i utvalget, med unntak av en jente har hele sin skolegang fra Norge. Vi vet derimot ikke om elevene har gått på den samme skolen hele skoleløpet, eller om de har byttet skole en eller flere ganger. Om barn har gått i barnehage eller ikke, kan fortelle oss noe om når de begynte å lære norsk. Barnehagen er en god arena for språklæring, og blir sett på som viktig for barn med minoritetsbakgrunn for å utvikle grunnleggende språkferdigheter i norsk før skolestart. Fem av jentene oppgir at de har gått i barnehage, mens fire av jentene ikke har det. Blant guttene har tre av ni gått i barnehage. Dette betyr at ca halvparten av utvalget har gått i barnehage, vi vet derimot ikke hvor lenge. Fra før vet vi at samtlige elever i utvalget har to utenlandskfødte foreldre fra samme land, dette gir oss bakgrunn for å anta at norsk ikke er hjemmespråket i familien, og at barnehagen er den første arenaen utenfor hjemmet hvor barnet lærer norsk. Samtidig må det presiseres at dette ikke er bekreftet, og kun en antagelse.

3.2.4 Datagrunnlaget

Denne oppgaven bygger på et todelt datagrunnlag, en stiloppgave og et spørreskjema. Stiloppgaven har en tredelt oppgavelyd, og handler om eleven selv og familien, interesser og framtidsplaner. Ved å skrive en personlig fortelling, er ikke elevene avhengig av faktakunnskap for å besvare spørsmålene. Dette gjør det enklere for eleven å kunne vise sitt faktiske språklige nivå, uten å bli begrenset av manglende kunnskap om et tema. Samtidig kan eleven av andre årsaker, som for eksempel lav grad av motivasjon, dagsform eller annet prestere lavere, enn elevens faktiske nivå.

Spørreskjemaet inneholder 14 spørsmål. Spørsmålene kan deles i tre kategorier, bakgrunnsinformasjon, holdninger til lesing og skriving og praksiser til lesing og skriving. Spørreskjemaet inneholder både avkryssningsspørsmål og spørsmål som krever utfyllende svar. Noen av spørsmålene har et tilleggspunkt *annet*, hvor elevene kan gi supplerende informasjon. Dette punktet er ikke nummerert, og kan derfor framstå som frivillig å svare på. Dette er hensikten, nettopp for å se om elevene velger å svare på denne type spørsmål eller ikke.

3.2.5 Praktisk gjennomføring.

Forberedelse

I forkant av gjennomføringen av elevundersøkelsene, søkte jeg ²Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om tillatelse til bruk av mindreårige informanter. Etter godkjenningen ble elevenes foresatte informert muntlig på foreldresamtaler. Samtlige foreldre godtok at elevene kunne delta i prosjektet.

Gjennomføring

Den todelte undersøkelsen ble gjennomført i løpet av 2 skoletimer (90 minutter) i juni 2010. Dette skjedde i samarbeid med kontaktlærer. Elevene fikk ingen informasjon prosjektets hensikt. Bakgrunnen for denne avgjørelsen var at elevene skulle jobbe med oppgaven som de gjør med skoleoppgaver til daglig, dette for å skape en autentisk klasseromssituasjon. Elevene fikk 30 minutter til å jobbe med friteksten og den resterende tiden til å svare på spørreskjemaet. Eleven skrev for hånd og brukte ikke digitale hjelpemidler, dette fordi det er denne arbeidsformen de er vant til på denne type oppgaver.

² Prosjektet er godkjent hos NSD og gjennomført i tråd med deres etiske retningslinjer.

Analyse

I etterkant av undersøkelsen ble fritekstoppgaven analysert og vurdert etter *multiple trait scoring schema* (flertrekksskåringsskjema) i Hyland 2008. Dette gjøres ved hjelp av et skjema med kategoriene innhold, struktur og språk som vurderes ut fra bestemte kriterier (dette vil bli presentert i del 3.3.1). Hyland argumenterer for at et flertrekksskåringsskjema, gir mulighet for en helhetlig vurdering, basert på vurdering av ferdigheter innen bestemte områder. Svarene i spørreskjemaet blir gjengitt, diskutert og tallfestet hvis mulig. Dette avhenger av spørsmålsformuleringen. Spørsmål som innebærer avkrysning, er for eksempel lettere å kvantifisere enn åpne spørsmål. Tilnærmingen til analysen vil bli grundig gjennomgått i del 3.5 i dette kapitlet.

3.2.6 Oppgavens avgrensinger

Denne forskningsoppgaven er en casestudie og andelen informanter er begrenset til den aktuelle klassen. Ved å velge bare én klasse, forholder jeg meg til bare ett geografisk område. Den aktuelle skolen er en lokalskole og det er først og fremst de lokale barna som går der. Klassen er ment å være et eksempel på en typisk klasse i Osloskolen, med høy andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Oppgaven er først og fremst en analyse av skriftspråk, holdninger og praksiser. Hovedfokuset ligger på teksten elevene produserer, og spørreskjemaet de besvarer. All kommunikasjon mellom informantene og meg er skriftlig, med unntak av informasjon gitt i samarbeid med kontaktlæreren i forkant og i løpet av gjennomføringen av undersøkelsene.

3.2.7 Etske problemstillinger

Mindreårige informanter

Denne oppgaven omhandler bruk av mindreårige informanter. Det innebærer at foresatte må gi sin tillatelse. I dette tilfellet var det flere av foreldrene som hadde lite funksjonelle norskferdigheter. Det var derfor ikke tilstrekkelig med skriftlig informasjon. Informasjon vedrørende oppgaven ble av den grunn gitt muntlig på foreldresamtalen. Tolk var til stede, ved behov. Ingen av foreldrene hadde noen innsigelser.

Ved å be unge informanter om å skrive en fritekst om seg selv, innebærer det at det kan komme sensitiv informasjon som ikke skal gjengis. Dette er hovedårsaken til at stiloppgavene

ikke er vedlagt. Jeg har likevel valgt å gjengi eksempler fra besvarelsene, for å illustrere aktuelle funn og problemstillinger. I disse eksemplene er egennavn og stedsnavn erstattet med fiktive navn. På denne måten opprettholdes elevenes og skolens anonymitet.

Tospråklige informanter

Arbeid med tospråklige informanter kan være en utfordring. Det krever innsikt i hva det egentlig innebærer å være tospråklig (Lanza, 2003). For hva er egentlig en tospråklig person? Det finnes flere definisjoner på tospråklige personer, definisjoner som tar utgangspunkt i kompetanse, identitet og faktisk bruk av to språk (Engen & Kulbrandstad, 2004). Lanza (2003) understreker at man ikke behøver å ha tilegnet seg to språk fra fødselen for å bli betegnet som tospråklig, men at en tospråklig person i sitt dagligliv har behov for å bruke sine ulike språk i forskjellige typer situasjoner, f. eks brukes et av språkene i hjemmet, det andre på skolen eller på jobben. Man kan tenke seg at dette er tilfelle for mange av mine informanter. De har et språk som er hovedspråket i hjemmet, mens norsk er det dominerende språket i klasserommet. Denne undersøkelse sier derimot ikke noe om når de lærte norsk. De fleste av informantene er født i Norge og ca halvparten har gått i barnehage. Av erfaring vet vi at mange barn med minoritetsbakgrunn begynner senere i barnehagen, enn hva som er vanlig blant etnisk norske barn. Det er derfor sannsynlig at mange av informantene begynte å lære norsk i 4 – 5 års alder, og noen kanskje først ved skolestart. Flere forskere understreker at det å bringe beherskelsen av et andrespråk opp på aldersadekvat nivå, krever svært lang tid (Cummins, 2000; Øzerk, 2003). Dette betyr at noen av elevene, fortsatt kan befinne seg i en mellomspråksituasjon når det gjelder norsk. Dette gjør at funnene i undersøkelsen må ses i lys av dette.

Språklige minoriteter

Mye forskning har vært knyttet opp mot å se språklige minoriteter opp mot majoriteten (Golden & Hvistendahl, 2010). Det har vært et poeng for meg *ikke* å gjøre det i denne oppgaven. I sammenligninger mellom minoritet og majoritet, kommer ofte majoritetsgruppa sterkest ut og begge gruppene blir bevisst, eller ikke, framstilt som homogene grupper. Dette problematiseres blant annet av Palm (1998) På bakgrunn av dette, ønsker jeg å se på faktorer innad i minoritetsgruppa. Like fullt konsentrerer jeg meg om en minoritet, og det er derfor viktig å forstå den kulturelle diversiteten som denne gruppa representerer. Informantenes bakgrunn vil påvirke funnene i denne studien, og selv med et skriftlig fokus, vil det være andre faktorer, enn kun skriftlige ferdigheter, som påvirker resultatet (Lanza, 2003). I følge

Lanza kan dette for eksempel dreie seg om konteksten undersøkelsene gjennomføres i, oppleves den som autentisk eller ikke? Er oppgaven interessant? Blir elevene motivert til å gjøre sitt beste, eller oppleves oppgaven som meningsløs?

3.3 Analyse av stiloppgaven

Mitt hovedfokus i denne oppgaven er å undersøke om det er ulikheter i skriftlig produksjon hos jenter og gutter med minoritetsbakgrunn. Siden jeg ikke har som mål å se på et isolert grammatisk fenomen, var det viktig å benytte et vurderingsskjema som vektla en bred analyse av språklige faktorer. Hyland (2008) presenterer ulike modeller for vurdering av skriftlig materiale. Han skiller mellom *holistic scoring* (helhetlig vurdering) og *analytic scoring* (analytisk vurdering). En helhetlig vurdering baserer seg på *en* enkeltstående vurdering av en oppgave, og kan best sammenlignes med en summativ vurdering (sluttvurdering). Kritikken mot denne vurderingsformen er svært aktuell i dagens debatt om vurderingsformer i norsk skole, fordi den gir lite rom for tilbakemelding og diagnostisering (Vox, 2011; Skolenettet, 2011). En analytisk vurdering gir derimot leseren mulighet til å vurdere en tekst sett opp mot gitte kriterier, som blir ansett som viktige for det som skal vurderes (Hyland, 2008). I følge Hyland (2008) er den likevel ikke optimal, siden den ikke tar hensyn til konteksten. En metode som i følge Hyland gjør det er *Trait-based scoring methods* (Trekkbasert skåringsmetode)

“Trait-based approaches differ from holistic and analytic methods in that they are context sensitive. Rather than presupposing that the quality of a text can be based on priori views of good writing, trait based instruments are designed to clearly define specific topic and genre features of the task being judged” (Hyland, 2008, s. 229).

Hyland skiller mellom en *primary-trait scoring* (primærtrekkskåring) eller en *multiple-trait scoring* (Flertrekkskåring). Forskjellen mellom de to ligger i omfanget av det man måler. Primærtrekkskåring representerer en innsnevring av kriterier, ved at man måler en relevant faktor for en oppgave. Denne faktoren skal være hovedmålet til eleven i den aktuelle oppgaven og det eneste vedkommende måles på. Flertrekkskåring måler derimot uavhengig av hverandre flere faktorer ved en tekst. Dette gir et rikt datagrunnlag som må kategoriseres (Hyland, 2008). Hyland har i sitt skjema delt inn i tre områder; innhold, struktur og språk. For å vurdere elevenes skriftlige besvarelser, har jeg i denne oppgaven valgt å benytte Hylands

skjema. På denne måten kartlegges eventuelle ulikheter i skriftspråket på tre forskjellige områder, som alle påvirker tekstens helhetlige kvalitet (tabell 4).

<i>Score</i>	<i>Content</i>	<i>Structure</i>	<i>Language</i>
4	<i>Event explicitly stated Clearly documents events Values their significance Personal comments on events</i>	<i>Orientation gives all essential info All necessary background provided Account in chronological/other order Reorientation rounds off sequence</i>	<i>Excellent control of language Excellent use of vocabulary Excellent choice of grammar Appropriate tone and style</i>
3	<i>Event fairly clearly stated Includes most events Some evaluation of events Some personal comment</i>	<i>Fairly well – developed orientation Most actors and events mentioned Largely chronological and coherent Reorientation “rounds off” sequence</i>	<i>Good control of language Adequate vocabulary choices Varied choice of grammar Mainly appropriate tone</i>
2	<i>Event only sketchy Clearly documents events Little or weak evaluation Inadequate personal comment</i>	<i>Orientation gives some information Some necessary background omitted Account partly coherent Some attempt to provide reorientation</i>	<i>Inconsistent language control Lack of variety in choice of grammar and vocabulary Inconsistent tone and style</i>
1	<i>Event not stated No recognizable events No or confused evaluation No or weak personal comment</i>	<i>Missing or weak orientation No background provided Haphazard and incoherent sequencing No reorientation or includes new matter</i>	<i>Little language control Reader seriously distracted by grammar errors Poor vocabulary and tone</i>

Tabell 4. Flertrekkskåring (Hyland, 2008, p. 231).

Som et tillegg til skjemaet har jeg valgt å legge til lengde som en egen kategori. Lengde er ikke i seg selv en avgjørende faktor for å vurdere kvaliteten på en besvarelse, men kan likevel være en indikator. En kort oppgave kan si noe om mangel på engasjement og/eller evne til å uttrykke seg skriftlig, mens en lengre oppgave kan signalisere større interesse og bedre skriftlige ferdigheter. Likevel er det slik at en lang oppgave ikke nødvendigvis er bedre enn én kort oppgave, fordi en lang oppgave kan være et resultat av feil strategier, som for eksempel bruk av repetisjoner framfor ny informasjon. Dette beskriver Danbolt (2004) i sin studie, hvor hun undersøker tekstene til to jenter med bosnisk som morsmål. Danbolt finner i denne studien at elevene bruker repetisjon som en strategi for å oppnå lengde på besvarelse.

3.3.1 Kriterier og utfordringer ved analyse av skriftlige tekster

Analyse av skriftlige besvarelser er en utfordrende oppgave, fordi skrivning består av mange komplekse delferdigheter som påvirker hverandre (Berge, 2008). Hva skal man legge vekt på og hva er egentlig et godt resultat? Dette avhenger av flere faktorer. En stiloppgave i 2. klasse møtes for eksempel med andre krav, enn en stiloppgave i 6. klasse.

Kunnskapsløftet sier noe om hva slags skriftlig nivå elever på bestemte klassetrinn skal ha. *Kunnskapsløftet* har derimot ikke kompetansemål etter hvert årstrinn, men etter annethvert. Flere lærere hevder at dette er ugunstig, men i *Kunnskapsløftet* begrunnes det med at ved å ha kompetansemål hvert andre år så gir det større rom for fleksibilitet og individuell tilrettelegging hos elevene. På bakgrunn av kompetansemålene i norsk skriftlig for 4. og 7. klasse, er det likevel tydelig at en 6. klassing skal kunne skrive en fortelling om seg selv og sitt eget liv. Stiloppgaven knyttet til denne oppgaven, vurderes derfor å være adekvat for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Ved å benytte et skjema for flertrekksskåring, sikres en mer objektiv vurdering av skriftlige besvarelser, enn ved å forta en vurdering uten gitte kriterier (Hyland, 2008). Likevel er det slik at selv om man har bestemte vurderingskriterier, vil det være gråsoner, og områder som er krevende å vurdere. Hylands skjema er ikke noe unntak. Hvordan jeg vurderer de ulike kategoriene, lar seg best illustrere ved en gjennomgang av skjemaet i sin helhet, illustrert med eksempler. Jeg vil derfor presentere kategoriene innhold, struktur og språk, og forklare tilnærmingen til analysen.

Innhold

For å vurdere innholdet i tekstene, er det en forutsetning at elevene besvarer alle spørsmålene i den tredelte oppgavelyden. For å oppnå 4, som er høyeste poeng, kreves det at alle områdene er med, og at det er skrevet omtrent like mye på hver del. En elev som skriver lite om et område, men mye om de to andre, vil derfor ikke oppnå beste resultat, selv om alle områdene er nevnt. Det kreves også at elevene skriver utfyllende. Dette innebærer personlige kommentarer eller betraktninger som for eksempel:

Jeg har vært med min venn til hytta hans der har vi kjørt snøcooter og atv det er veldig kult, også har vi hjulpet faren med å bygge en balkong. Vi har også vært på Tiurleik, det er sånn at vi ser tiur som slåss eller parrer.

Dette avsnittet forklarer en hendelse, det har med en personlig vurdering og en forklaring. Dette er typisk for de besvarelsene som oppnår 4 poeng. En kortfattet oppgave som kun svarer på spørsmålene, uten å utdype noe, vil derfor ikke oppnå høyeste poeng.

For å oppnå 3 poeng, må også samtlige områder fra spørsmålsformuleringen være med i besvarelsen. Det stilles derimot ikke det samme kravet til at alle områdene er utdypet like grundig. Hvis man svarer på alle områdene, men mindre på et av områdene vil det for de fleste resultere i 3 poeng. Det kreves likevel at de områdene som er grundig besvart inneholder utfyllende kommentarer, i likhet med eksempelet ovenfor.

For å oppnå 2 poeng på innhold, må elevene minimum svare på ett av områdene i oppgaveformuleringen. Det må gis noen utfyllende kommentarer i forhold til det eleven skriver om. En opprømsing av familiemedlemmer vil for eksempel ikke være tilfredsstillende for å oppnå 2, selv om eleven da har sagt noe om seg selv og familien.

1 poeng er den laveste vurderingen elevene kan oppnå. De elevene som er tallfestet i denne kategorien svarer ikke adekvat på noen av spørsmålene i oppgaveteksten. Her er det en utfordring, når det gjelder de elevene som svarer svært kortfattet på et av spørsmålene. Disse elevene har svart korrekt på ett av spørsmålene, men ikke i den grad det er forventet av en 6. klasse elev. Noen har for eksempel skrevet navnet sitt og hvor de bor. Det vil noen ganger derfor være problematisk å vite om disse skal få 1 eller 2 poeng. Dette vil bli diskuterte og illustrert i kapittel 4 som omhandler resultatene.

Struktur

Vurdering av strukturen i besvarelsene handler om elevenes tekstopbygging. Bruk av fortellende sjanger inneholder som oftest en innledning, en hoveddel og en avslutning (Liberg, 2007) Liberg fant i sin studie at dette var den mest brukte sjangeren i svensk skole, og da spesielt på mellomtrinnet. Berge (2011) påpeker også at det i norsk skole jobbes mest med fortellinger på barnetrinnet. Det er derfor grunn til å tro at elevene er godt kjent med denne sjangeren. For å oppnå 4 poeng, må elevene vise en tydelig tredeling i teksten. Innledningen og avslutningen skal være kortere enn hoveddelen. I tillegg forventes det at elevene skal gi bakgrunnsinformasjon. Dette punktet er utfordrende, fordi det på dette området kan være vanskelig å skille struktur fra innhold. Bakgrunnsinformasjon dreier seg både om hva man forteller og hvordan man bygger opp fortellingen. Når det gjelder vurdering av struktur legges det vekt på det siste. Dette lar seg best illustrere med et eksempel:

Hobbyen min er fotball og jeg vil bli keeper på fotballbanen. Men jeg vil også bli politi, fordi vis jeg står i forsvar og blir taklet av en motstander kan jeg kanskje ikke spille mer og derfor har jeg en ekstra jobb.

Denne type tekstutdrag viser en argumentasjonsrekke som gir bakgrunnsinformasjon. Det vil gi høyere poeng, enn hvis eleven skriver: *Hobbyen min er fotball og jeg vil bli keeper på fotballbanen, eller politi.* Her gir eleven den samme informasjonen, men uten begrunnelsen som bygger opp teksten. Dette vil, sammen med andre faktorer, kunne gi eleven 3 poeng. For å oppnå 3 poeng må elev ha en strukturell tredeling på oppgaven sin, men det stilles ikke samme kravet til avslutningen. Avslutning er noe mange forskere har pekt på som utfordrende for andrespråkselever (Conner & Lauer, 1988; Palm, 1998), og for å oppnå 3 poeng kreves det ikke en fullverdig avslutning på oppgaven. Med en fullverdig avslutning, mener jeg en avslutning som innebærer en oppsummering, konklusjon eller betraktning. For å oppnå 3, kreves heller ikke den samme argumentasjonen som i eksempelet over tekstoppbyggingen.

Oppgavene som blir tallfestet med 2 poeng, har ikke den klassiske tredelingen. De mangler både innledning og avslutning, men har en hoveddel. Teksten er informativ, men tekstoppbyggingen og argumentasjonen er svak. Et eksempel på en oppgave som får 2 vil ha mange setninger med følgende oppbygging: *Jeg heter "Josef" og jeg skal fortelle om familien min og livet mitt. Søstra mi heter "Fatima" og lillebroren min heter "Mohammed". Jeg har 3 brødre.* Eleven starter med en liten oppbygging ved å si hva han skal fortelle om, før han gir informasjon. Dette gjør at denne type besvarelser oppnår 2 poeng, framfor 1 poeng. Det som kjennetegner besvarelsen som får 1 poeng, er at de ikke innehar en tredeling og at teksten er mangelfull og framstår som en besvarelse bestående av tilfeldig valgte setninger. Skillet mellom de tekstene som får 1 og 2 på struktur er ikke nødvendigvis stort, og det kan være utfordrende å vurdere. Dette vil bli vist og diskutert i kapittel 4 som omhandler resultatene.

Språk

Den tredje kategorien hos Hyland innebærer en vurdering av språklige faktorer. Hyland har delt kategorien språk i fire undergrupper; språklig kontroll, vokabular, grammatikk og bruk av passende tone/stil. For å oppnå 4 poeng i kategorien språk, må elevene vise at de behersker både språklig nivå, ordforråd, grammatikk og stil. Alle disse fire områdene kunne blitt analysert grundigere enn hva jeg har anledning til i denne oppgaven. Ved å forholde seg til så

mange områder innen språklignivå, er det opplagt at en dybdeanalyse ikke lar seg gjennomføre. De ulike vurderingsområdene er alle store områder, og jeg vil derfor gjøre rede for hva jeg har lagt vekt på når det gjelder, språklig kontroll, vokabular, grammatikk og tone for å tallfeste besvarelsene.

For å oppnå 4 i poeng, kreves en besvarelse hvor eleven viser god språklig kontroll. Begrepet språklig kontroll vurderer jeg å være en overordnet kategori for de øvrige 3 områdene vokabular, grammatikk og stil. Det betyr at den språklige kontrollen blir vurdert som god, hvis eleven behersker de andre områdene. Samtidig knytter jeg rettskrivning og skrivefeil til dette området. Dette fordi det påvirker helhetsinntrykket av en tekst.

Å måle vokabular er en omfattende oppgave. Danbolt (2004) måler leksikalsk tetthet, variasjon og originalitet. For å vurdere ordforrådet i to tekster. Det innebærer en svært omfattende analyse og lar seg ikke gjøre innen rammene av denne oppgaven. Jeg har derfor lagt vekt på at eleven viser et ordforråd som er knyttet til de tre områdene i oppgave teksten, dette innebærer følgende:

- Eleven viser at han/hun behersker ord knyttet til familien, for eksempel mamma, pappa, bror, søster osv.
- Eleven viser at han/hun kan erstatte egennavn med pronomen.
- Eleven viser at han/hun kan fortelle om sitt eget liv, skole, bosted og interesser.
- Eleven viser at han/hun kan ord knyttet til jobb og yrker

Grammatikk er også en stor undergruppe på språklig nivå, jeg har derfor igjen valgt å fokusere på noen områder. Først og fremst vil jeg legge vekt på bruken av verb. Dette fordi det jobbes mye med verb på barnetrinnet, både i forhold til plassering av verbet og bøyning. I oppgaven er det lagt opp til at elevene kan bruke både fortid, nåtid og framtidsformer, gjennom å fortelle om seg selv, sin bakgrunn og framtidsplaner. På denne måten vil de kunne vise beherskelse på området. Bruken av substantiv vil også bli vektlagt, det samme vil samsvarsbøyning mellom adjektiv og substantiv.

Når det gjelder bruk av passende tone, handler dette om at språket skal være tilpasset skriftkulturen. Dette innebærer at elevene ikke skriver ”muntlig tale”. Det er forskjeller i bruk av muntlig og skriftlig språk. Muntlig tale er ofte mer uformell, og preget av små ord som *så*. Dette viser seg ved at muntlig språk har en lavere leksikalsk tetthet enn skriftlig (Golden, 2009). ”I muntlig språk finner vi hos enkelte grupper, særlig ungdom, et innslag av slang og

låneord, og noen ungdomsgrupper skiller seg spesielt sterkt ut” (Golden, 2009, s. 131) Dette gjelder, i følge Golden, for eksempel i de multietniske miljøene i de større byene, hvor vi finner et større innslag av låneord, fra sentrale innvandrerspråk som arabisk, kurdisk og urdu. Klassen i denne undersøkelsen er hjemmehørende i et multietnisk område av Oslo.

For å oppnå 4 poeng på språk, må elevene vise kompetanse på samtlige områder. Dette innebærer få feil. Elever som har en svak grammatikk, men gode ferdigheter på de andre områdene vil derfor ikke få 4, men heller 3 poeng. For å oppnå 3 poeng er kravene på alle områdene noe lavere. Dette innebærer et lavere ordforråd, en lavere beherskelse av grammatikk og et mindre tilpasset språk. Dette er krevende å vurdere. Hvor går grensen? Forskjellen i de besvarelsene som får 3, og de som får 4, er at de som får 4 er nærmest feilfrie på alle områdene. De som får 3 har større innslag av feil i et eller flere av underområdene.

Skillet mellom 2 og 3 poeng er noe tydeligere. Elevene som får 2 viser klare svakheter, innen flere områder, noe som påvirker helhetsinntrykket til besvarelsen. De viser likevel en beherskelse av grunnleggende språklige ferdigheter. Elevene som oppnår 1 poeng derimot, viser i svært lite grad kontroll over språket. Dette resulterer for eksempel i mange grammatiske feil, og et svært begrenset ordforråd. En utfordring knyttet til elevene som får 1 poeng på språklig nivå, er hvordan tekstlengden påvirker resultatet. Danbolt (2004) argumenterer for, at for å måle ordforråd må tekstene være like lange. Hun målte derfor ordforrådet knyttet til de 250 første ³løpeordene i teksten (Danbolt, 2004). Siden ordforråd er en av mange faktorer jeg vurderer i denne oppgaven, er en slik dybdeanalyse ikke mulig å gjennomføre i dette prosjektet. Jeg har derfor valgt å vurdere det totale ordforrådet i teksten basert på ord knyttet til de domene elevene skal skrive om. Det betyr at de elevene som bare skriver om et område, vil få lavere poeng, enn de som skriver om flere domener. Igjen er innhold og lengde en påvirkningsfaktor, dette vil som tidligere skrevet bli ytterligere belyst i kapittel 4.

Ved å analysere de tre kategoriene innhold, struktur og språk, er målsettingen å kunne si noe om hvert område og teksten som helhet. Alle disse områdene påvirker tekstkvaliteten. Er det et område som er vanskeligere enn de andre? Er det et område hvor det er større forskjell på hvordan jentene og guttene presterer? Som tidligere skrevet, er vurdering av skriftlige ferdigheter en kompleks oppgave, fordi skriving består av flere kompetanser som påvirker

³ Betegnelsen løpeord innebærer en fortløpende telling av ordene uten å ta hensyn til om de har forekommet før eller ikke (Golden, Ordforråd, ordbruk og ordlæring, 2009).

hverandre, og sluttproduktet. Hyland (2008) argumenterer for, at for å kunne si noe om tekstkvalitet, eller mangel på tekstkvalitet, må man analysere de forskjellige områdene som påvirker teksten i sin helhet.

3.4 Analyse av spørreskjemaet

Spørreskjemaet består av 14 spørsmål og berører flere områder. Spørsmål 1-3 er spørsmål vedrørende elevens bakgrunn, dette dreier seg om kjønn, botid i Norge og opphold i barnehage. Spørsmål 4-6 dreier seg om holdninger og praksiser til lesing. Liker eleven og lese? I så fall hva? Hva pleier eleven og lese? Spørsmål 7-9 handler om elevens holdninger og praksiser til skriving. Spørsmålsformuleringen er lik spørsmålene som omhandler lesing. Spørsmål 10 -12 tar for seg elevens kompetanse og på andre språk enn norsk, men ikke fremmedspråk lært i skolesammenheng. Eleven skal fortelle om sine praksiser, og om de snakker, leser eller skriver på andre språk enn norsk. Det innebærer hvilke språk eleven aktivt bruker, i tillegg til norsk. Spørsmål 13 og 14 gjelder elevenes opplevelse av arbeidet de har gjort, likte de denne type oppgave, i så fall hvorfor eller hvorfor ikke.

Spørreskjemaet består av både avkrysningsoppgaver og utfyllende oppgaver. I tillegg inneholder noen av spørsmålene et underpunkt. Dette punktet kan brukes til å gi utfyllende informasjon. Ved bruk av avkrysnings spørsmål, oppnår man enkelt data som kan kvantifiseres. Dette synliggjør forskjeller innad i utvalgt. Samtidig gir utfyllende svar mer dybdeinformasjon om den enkelte eleven. Det var derfor viktig at spørreskjemaet inneholdt begge typer spørsmål. Underpunktene er lagt til av flere årsaker, først og fremst for å gi elevene mulighet til å gi mer informasjon, men mangel på svar kan også fortelle oss noe om eleven, for eksempel at vedkommende signaliserer lite engasjement eller interesse for et emne.

3.5 Oppsummering

Denne oppgaven er en komparativ studie av skriftlige ferdigheter hos jenter og gutter i 6 klasse. Oppgaven bygger på en stiloppgave vurdert etter gitte kriterier og et spørreskjema vedrørende holdninger og praksiser til lesing og skriving.

Hyland (2008) argumenterer for at et skjema for Flertrekksskåring sikrer en mer objektiv vurdering av en tekst, fordi det gir grunnlag for å vurdere gitte kriterier i forskjellige kategorier. Ved å benytte et felles skjema på en klasse, vil alle elevene bli vurdert på de samme områdene. Vurdering av skriftlig ferdigheter, er likevel en utfordring, fordi skriving er en kompleks ferdighet som bygger på mange kompetanser (Berge, 2008). Spørreskjemat består av 14 spørsmål og omhandler bakgrunnsinformasjon om utvalget, holdninger og lese- og skrivepraksiser. Spørreskjemaet har både avkrysningsspørsmål og åpne spørsmål, for at elevene skal kunne gi supplerende informasjon utover gitte alternativer.

Elevarbeidene ble gjennomført våren 2010 i en ordinær skoletime sammen med elevenes kontaktlærer, for å skape en så autentisk time som normalt. Målet var at eleven skulle jobbe slik som de pleier med skolearbeidene sine. Gjennom elevarbeidene er målsettingen å besvare forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne oppgaven.

4 Resultater

4.1 Stiloppgaven

Stiloppgaver er en mye brukt arbeidsform i skolen for å vurdere skriftlige ferdigheter og kunnskap innen ulike fag. Evnen til å kunne produsere en skriftlig tekst vektlegges fra første klasse, og dette synliggjøres gjennom kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* (Udir, 2006a; Udir 2006b). Videre utgjør skriftlige besvarelser en stor del av karaktergrunnlaget i ungdoms- og videregående skole. Viktigheten av å kjenne skolens skriftkultur og inneha skriftlige ferdigheter for å imøtekomme skolens krav, er av stor betydning for å oppnå gode resultater (Berge, 2011).

Denne delen av kapitlet inneholder resultatene av stiloppgavene elevene utførte i forkant av spørreskjemaet. Først vil jentenes resultater presenteres i sin helhet (4.1.1), deretter guttenes (4.1.2). Hver kategori vil gjennomgås, og det vil bli gitt eksempler fra tekstene for å illustrere resultatene. Som vurderingskriterier brukes et Flertrekksskåringsskjema, slik det skisseres hos Hyland (Hyland, 2008, p. 231). I tillegg er lengden på oppgavene tatt med i vurderingen.

4.1.1 Jentene og stiloppgaven

I forkant av gjennomføringen ble det gjort en felles gjennomgang av oppgaveteksten i klasserommet. Flere av jentene hadde oppklarende og utfyllende spørsmål til oppgaveteksten. Mange ville forsikre seg om at de hadde forstått oppgaven riktig, og spurte konkret om hva de burde skrive. Når arbeidet med oppgaven startet hadde fortsatt en del av jentene spørsmål, og mange ønsket underveisvurderinger av det de hadde gjort. Alle jentene jobbet med oppgaven i 30 minutter, som var den fastsatte tiden. Jentene får totalt et snitt på 2,8 fordelt på de tre kategoriene innhold, struktur og språk. Gjennomsnittelig lengde på besvarelsene er 170 ord (tabell 5).

Jente	Innhold	Struktur	Språk	Antall ord
1	3	4	3	262
2	2	3	2	145
3	3	4	3	157
4	2	3	3	158
5	2	2	2	239
6	3	4	4	131

7	2	2	3	140
8	3	4	3	214
9	2	3	2	84
Gjennomsnitt	2,4	3,2	2,8	170

Tabell 5. Skjematisk framstilling av jentenes resultater på stiloppgaven

Innhold

Innhold er den kategorien hvor jentene skårer lavest. Fire stykker får 3 poeng, mens fem får 2 poeng. Oppgavene som får 3 poeng forholder seg til tredelingen i oppgaveteksten, men ikke alle spørsmålene er like grundig besvart. Det var et kriterium for å oppnå 4 poeng som er høyeste mulige poeng. Ingen av jentene oppnår 4 poeng. Tekstene er likevel detaljerte på de fleste områder, og gir bakgrunnsinformasjon. En elev skriver for eksempel:

Jeg heter Sadia og er 12 år. Jeg er fra Afghanistan, men reiste fra Afghanistan da jeg var 3 eller 4 år. Først reiste vi til Tyskland, fordi tanta mi bor der. Noen måneder senere reiste vi hit til Norge.

Et fellestrekk ved de oppgavene som får 2 poeng, er at eleven skriver mye om et av spørsmålene, men at de andre er mer eller mindre utelatt. Tekstene som oppnår 2 poeng, framstår i større grad som en oppramsing, framfor en fortelling. Setningene er korte, og gir lite utfyllende informasjon, som i eksempelet nedenfor:

”Jeg heter ”Nora” og kommer fra Somalia. Jeg er 11 år og liker å spille fotball. Jeg har 5 søsken.”

Gjennom denne setningen har ”Nora” i likhet med ”Sadia” svart på spørsmålet om familien, men hun har ikke gitt noe bakgrunnsinformasjon, eller utfyllende informasjon. Når dette er gjennomgående i oppgaven oppnår hun lavere poeng, enn Sadia.

Gjennom jentenes stiloppgaver, får vi informasjon om både bakgrunn, interesser og framtidsplaner. Gjennom svarene som omhandler framtidsplaner, forteller flere av jentene at de ønsker å bli tannlege, lege, advokat eller forfatter. En jente skriver:

”I fremtiden så har jeg tenkt å bli advokat. Mange vil bli lege, men jeg vil bli advokat. Da kan jeg tjene mye penger og ta vare på familien min. Hvis jeg ikke lykkes skal jeg prøve å bli designer.”

Dette svaret er et eksempel på hva flere jentene forteller. Mange gir uttrykk for høye ambisjoner for seg selv, og de ønsker seg en jobb som gir penger og/eller status slik at de kan bidra med hjelp til familien sin.

Struktur

Med et snitt på 3,2 oppnår jentene høy poengsum på struktur. Dette innebærer at mange av jentene har klart å forholde seg til den klassiske inndeling, innledning, hoveddel og avslutning. De fleste jentene har en god innledning og hoveddel. Mange av de jentene som oppnår 3 poeng, har derimot ikke, eller en mangelfull avslutning. Bare to av jentene får 2 poeng. Disse jentene har utelatt både innledningen og avslutningen i besvarelsene sine, og har mindre detaljerte besvarelser.

Språk

Jentene scorer noe svakere på språk enn struktur. I gjennomsnitt får de 2, 8 poeng. De elevene som får 4 og 3 poeng har et bredt ordforråd og en utbygd grammatikk. Dette innebærer spesielt, riktig bruk av verbet og samsvarsbøyning mellom adjektiv og substantiv. Setningsstrukturen er god og inneholder både helsetninger og leddsetninger. Eksemplene nedenfor er hentet fra to av jentene i utvalget.

- *Jeg kommer opprinnelig fra*
- *Hver lørdag er det typisk at jeg, mamma og søsteren min drar på shopping til byen*
- *Jeg har hatt mange dyr, nå har jeg bare to*
- *Jeg har en bror og en søster*
- *Leiligheten vår er stor*

Disse setningene viser en god beherskelse av språket på flere nivåer og er prototypiske for de elevene som oppnår 3 eller 4 i poeng. Ved å bruke ord som ”opprinnelig” og ”typisk” blir det vurdert å være mer avansert, enn å skrive bare ”kommer fra”, eller ”pleier”. Eksemplene viser også riktig bruk av

Sentrale funn hos de elevene som får 2 poeng, er at de viser en mangel på språklig kontroll. Dette innebærer for eksempel at de blander grammatiske former, både i og mellom setninger. De viser lite variasjon i bruk av grammatikk og ordforråd. Dette lar seg best illustrere ved eksempler. Eksemplene nedenfor er tre forskjellige setninger fra to ulike besvarelser:

- *”Jeg har ikke flyty fra (stedsnavn) helle livet mitt”*
- *”Jeg fikk det siden jeg var 8 år”*
- *”jeg tenke veldig ofte hvordan yrke jeg vil bli”*

Lengde

Lengden på en besvarelse er ikke nødvendigvis en indikasjon på kvalitet. Det er likevel av interesse i denne sammenhengen, for å se hvorvidt jentene og guttene har ulike lengde på et tidsbestemt arbeid. Dette fordi lengden kan fortelle oss noe om hvor mye de rekker å skrive, alternativt hvor mye de har lyst til å skrive. Snittet på jentenes besvarelse er 170 ord. For en med normal håndskrift utgjør dette i overkant av en håndskrevet side. Samtlige jenter skriver over 100 ord, mens en jente i utvalget skriver 84.

4.1.1 Guttene og stiloppgaven

Etter den felles gjennomgangen i klasserommet av oppgaveteksten hadde en av guttene spørsmål. Ellers ga alle guttene uttrykk av å forstå oppgaveteksten, og ønsket ikke nærmere forklaringer. Etter 20 minutter var flere av guttene ferdig med oppgaven og ville levere. Dette ble avvist. Guttene ble oppfordret til å lese gjennom besvarelsen sin, rette eventuelle feil, eller skrive mer.

Resultatene viser at guttene oppnår et snitt på 1,96 og at gjennomsnittelig lengde på oppgaven er 90,8 ord. Mange av guttene skårer på den nederste delen av skalaen både når det gjelder innhold, struktur og språk. Generelt plasserer få av guttene seg på midten, mens noe få får 3 og 4 poeng i flere kategorier (tabell 6).

Gutt	Innhold	Struktur	Språk	Lengde
1	1	1	2	25
2	1	1	2	35
3	2	1	2	54
4	2	1	1	150
5	2	2	3	81
6	2	1	2	49
7	3	4	3	143
8	2	1	2	56
9	3	4	3	225
Snitt	2	1,7	2,2	90,8

Tabell 6. Skjematisk framstilling av guttenes resultater på stiloppgaven

Innhold

Guttene har et snitt på innhold på 2. Tekstene oppfyller i liten grad kravene fra vurderingsskjemaet. Besvarelsene viser at guttene i liten grad har forholdt seg til tredelingen i oppgaveformuleringen. Kun to av guttene får 3 poeng, disse tekstene skiller seg ut fordi de svarer på alle tre spørsmålene, selv om et av temaene er mer mangelfullt hos begge. For begge guttene gjelder dette temaet om framtidsplaner. Dette er det siste spørsmålet i oppgaveformuleringen. De gir likevel grundige besvarelser, med utfyllende kommentarer, personlige meninger, eller betraktninger.

Fem av guttene oppnår 2 poeng. Disse besvarelsene har det felles at de i hovedsak svarer på et eller to av spørsmålene. De fleste skriver svært kortfattet om seg selv, dette innebærer navn, familiemedlemmer og bosted. Mange av disse besvarelsene inneholder mest informasjon om elevens interesser. Felles for oppgavene, uavhengig om elevene svarer på et eller to av spørsmålene, er at de er kortfattet og har få personlige kommentarer, eller forklaringer.

Et interessant funn hos guttene er hva de skriver om interesser og framtidsplaner. Hos mange av guttene er dette det området som de har svart mest utfyllende om. Hele 7 av 9 gutter trekker fram fotball som sin store interesse og drømmen om å bli profesjonell fotballspiller

står tydelig sterkt hos mange i dette utvalget. Dette vil jeg komme tilbake til i punkt 5.3 og i kapittel 6. Kun to av guttene forteller om andre yrkesplaner, de ønsker å bli henholdsvis lege og advokat.

Struktur

Struktur er det den kategorien hvor guttene scorer lavest med et snitt på 1,7. Dette innebærer at flertallet av guttene ikke har gitt en besvarelse med innledning, hoveddel og avslutning, men at de fleste kun har en besvarelse bestående av en hoveddel. To besvarelser skiller seg positivt ut, fordi de innehar den tradisjonelle strukturelle inndelingen. De øvrige besvarelsene mangler i stor grad struktur i det hele tatt og seks av guttene får 1 poeng på struktur. Flere forteller kortfattet om et av temaene, uten noen form for innledning eller avslutning. Mange av disse besvarelsene består av enkelte setninger, uten sammenheng. For mange av elevene dreier dette seg om besvarelser bestående av klassiske introduksjonsfraser som ”*jeg heter...*”, ”*jeg kommer fra...*” osv. To av besvarelsene er så rotete organisert, at det er vanskelig å hente ut noe relevant informasjon. En elev starter for eksempel besvarelsen slik:

Hobi: er fotbal

Intreser: fotbal er også en av intresene mine også liker jeg hoky Hei jeg heter Sofian og jeg er 12 år

Denne besvarelsen viser at eleven har store problemer med å skrive en fortelling. Besvarelsen har ingen introduksjon, men starter med en oppramsing av interesser, før eleven forteller navnet sitt.

Språk

Guttene får 2,2 poeng i snitt på språk. Dette er den kategorien hvor de oppnår høyest poeng. En utfordring når det gjelder å måle de språklige områdene, er at noen av tekstene er så korte at det er vanskelig å vite hvorvidt språket er representativt for hva eleven kan prestere. Fem av elevene har skrevet mindre enn 60 ord, men det de har skrevet er relativt korrekt, både når det gjelder setningsstruktur, ordvalg og grammatikk. Likevel kan det være slik at dette er innlærte fraser som ”*jeg heter*”, ”*jeg kommer fra*”, ”*jeg liker å spille fotball*” og lignende.

Jeg har likevel valgt å gi disse elevene 2 poeng på språklignivå, fordi jeg ikke har noen mulighet til å undersøke hvorvidt dette er ”innlærte fraser” eller ikke. For å illustrere denne utfordringen er stiloppgaven til elev nummer 6 gjengitt i sin helhet:

Stiloppgave.

Jeg heter N. og er 11 år. Jeg kommer fra Tyrkia og har bodd i Norge helle livet mit. I år skal jeg reise til Tyrkia med min far og mor også bege storesøsterene mine og sist men ikke minst min lillebror.

Jeg har ikke mer å si

Sett bort i fra feil knyttet til dobbeltkonsonant, har eleven en god setningsstruktur og få ortografiske feil. Verbet er riktig plassert og i riktig tid. Men så kort tekst gir lite rom til å vurdere elevens språklige nivå. Det er derfor knyttet usikkerhet til elevens faktiske språklige kunnskaper. I dette tilfellet har det kommet eleven til gode, men det kunne vært interessant å ha testet eleven med en språkprøve. Da ville det vært lettere å si om dette er ”innlærte fraser” eller reelle språklige ferdigheter.

Lengde

Lengden på guttenes besvarelser er relativt kort. Fem av guttene har skrevet mindre enn 60 ord på 30 minutter. Dette utgjør omtrent en halv side. Å skrive om seg selv er et tema som ikke krever faktakunnskap, det er derfor ikke mangel på kunnskap om emnet som er den avgjørende forklaringen på de korte tekstene. De resterende 4 guttene har skrevet over 150 ord. Dette viser et stort sprik i lengden på guttenes besvarelse, som enten er lang eller kort, med ingen i midtsjiktet. Guttene ender dermed på 90,8 ord per besvarelse.

4.2 Spørreundersøkelsen

Analysen av elevenes besvarelser fører til følgende to kategorier. Lese- og skrivepraksiser, og motivasjon og holdninger. I presentasjonen av resultatene har jeg valgt å skille jentene og guttenes svar, for å unngå å trekke sammenligninger i dette kapitlet, men utelukkende se svarene hver for seg. Spørsmålene i spørreskjemaet er både avkrysningsoppgaver og mer utfyllende spørsmål, som for eksempel spørsmål nummer 6 ”Hva liker du best å lese og hvorfor?”. I denne delen av oppgaven er de fleste svarene gjengitt i tekst. Det er gjort noen unntak, dette dreier seg om spørsmål med mange svaralternativer. Disse spørsmålene blir presentert i form av tabeller for å unngå for mye oppramsing.

4.2.1 Jentene og spørreundersøkelsen

Lese- og skrivepraksiser

Jentenes lese- og skrivepraksiser viser at et flertall av jentene er aktive på mange områder, dette gjelder både på norsk og på førstespråket. Svarene viser at lesing og skriving er en stor del av jentenes liv både på og utenfor skolen. For å tydeliggjøre svarene, har jeg valgt å gjengi de spørsmålene som omhandler lese- og skrivepraksiser, for så å presentere svarene.

Spørsmål nr 5 Hva pleier du å lese?

Spørsmål nummer 5 er et avkryssningsspørsmål, men gir også muligheter for å gi utfyllende informasjon. Under tabellen hvor elevene skal krysse av finnes punktet ”annet”. Her kan elevene gi tilleggsinformasjon, hvis de ønsker det. Punktet ”annet” har ikke noen introduksjon som selvstendig spørsmål. Det er derfor interessant å se hvem som prioriterer å svare på dette tilleggspunktet. Når det gjelder jentenes lesepraksiser oppgir samtlige at de leser skolearbeid, mens åtte av ni oppgir at de leser bøker. Et stort flertall av jentene er aktive på sosiale nettsteder og i forhold til bruk av e-post og sms. I en kategori oppgir jentene at de er lite aktive og det er i forhold til lesing av tegneserier. Kun to av jentene oppgir å lese dette (tabell 7).

Hva	JA	NEI
Bøker	8	1
Tegneserier	2	7
Sms	6	3
E-post	6	3
Sosiale nettsteder som Nettby	7	2
Skolearbeid	9	
Bruksanvisninger	8	1

Tabell 7. Jentenes svar på spørsmål 5) Hva pleier du å lese?

Åtte av jentene i svarer på tilleggsspørsmålet ”annet”. To av jentene forteller at de leser blader og aviser, dette er kilder med mye og omfattende tekst som gir utstrakt lesetrening når det leses ofte. To av jentene forteller at de leser koranen. De oppgir derimot ikke på hvilke språk de leser på. Fire av jentene forteller at de leser blogg og det vises til blogger av Emilie Nereng (Voe) og Ida Wulf. Dette er to av Norges mest leste blogger, og det er ikke uvanlig at det postes flere innlegg på hver blogg daglig. Begge bloggene omhandler mote, sminke og generelt hverdagslivet til disse jentene. Bloggene kan sammenlignes med en dagbok og inneholder relativt mye skrift, men skrevet på et lettest språk ofte med et muntlig uttrykk.

Spørsmål 6) Hva liker du best å lese og hvorfor?

På dette spørsmålet skal elevene fortelle fritt om hva de liker best å lese og hvorfor. Spørsmålet er todelt og krever et svar og en begrunnelse. Alle jentene svarer på den første delen av spørsmålet og det er to svar som dominerer, bøker og blogg. Flere av jentene spesifiserer at de liker best å lese spenningsbøker og faktabøker. Syv av jentene svarer på den andre delen av spørsmålet om hvorfor. De begrunner dette med utsagn som ”fordi det er gøy”, ”fordi det er spennende” og ”fordi jeg lærer”. To av jentene gir ingen begrunnelse for svaret sitt. Bøker og blogg er begge lesekilder med mye tekst og som kan gi omfattende lesetrening hvis det leses hyppig, men svarene gir ingen indikasjon vedrørende dette.

Spørsmål nummer 8) Hva pleier du å skrive?

Jentene gir uttrykk for en noe ulik bruk av skrift. Samtlige svarer at de gjør skriver skolearbeid. Åtte av ni forteller at de skriver sms. Når det gjelder de øvrige punktene, er det mer delt. Cirka halvparten skriver dagbok, e-post og benytter sosiale medier, mens de øvrige oppgir ikke gjør det. Logg skrives bare av to av syv (tabell 8).

Hva	JA	NEI
Skolearbeid	9	
Dagbok	5	4
Logg	2	7
Sms	8	1
E-post	5	4
Sosiale medier som Nettby	5	4

Tabell 8. Jentenes svar til spørsmål 8) Hva pleier du å skrive?

Til dette spørsmålet følger det samme punktet ”annet” slik det også gjorde i spørsmål 5) Hva pleier du å lese? Punktet er fortsatt et underpunkt, og derfor oppfattes som frivillig å svare på. Seks av jentene forteller utfyllende om sine skrivepraksiser. Fire av jentene forteller at de skriver bøker, historier eller fortellinger og to av jentene svarer blogg, men de oppgir ikke navnet på bloggen. En av jentene som skriver blogg, oppgir at hun også skriver handlelapper.

Spørsmål 9) Hva liker du best å skrive om og hvorfor?

På spørsmål om hva elevene liker best og skrive, svarer syv av ni at de foretrekker å skrive fortellinger, bøker eller historier. Jentene begrunner dette med svar som ”fordi det er gøy” og ”fordi jeg kan skrive hva jeg vil”. En av jentene skriver at hun liker best å skrive dagbok, og

en jente oppgir at hun ikke liker å skrive. De fleste jentene forholder seg til todelingen i spørsmålet, med unntak av to stykker som ikke gir noen begrunnelse for svaret sitt.

Spørsmål 10) Snakker du noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke?

Spørsmål 11) Leser du noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke?

Spørsmål 12) Skriver du på noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke?

Spørsmål 10, 11 og 12 omhandler språkbakgrunn og praksiser. Resultatene viser en bredde i jentenes språkbakgrunn og en stor aktivitet i forhold til førstespråket sitt også når det gjelder lesing og skriving. Svarene til jentene er oppsummert og framstilt skjematisk (tabell 9).

Elev	Snakke	Lese	Skrive
1	Kurdisk, sorani, arabisk	Kurdisk	Kurdisk
2	Berberisk, arabisk	Arabisk	⁴ X
3	Persisk, pashto	Arabisk	Arabisk
4	Urdu	Urdu	Urdu
5	Albansk	Albansk	Albansk
6	Albansk	X	X
7	Somali	Arabisk	Arabisk
8	Arabisk	Arabisk	X
9	Russisk	Russisk	X

Tabell 9. Skjematisk oppsummering og framstilling av jentenes svar på spørsmål 10, 11 og 12.

Alle jentene snakker et annet språk enn norsk. Ved gjennomgangen av spørreskjemaet, ble elevene forklart at dette spørsmålet handler om språk man *ikke* har lært på skolen. Dette for å få informasjon om elevenes hjemmespråk, og ikke elevenes fremmedspråkskompetanse. Fremmedspråk er språk man har lært i skolesammenheng, men som ikke naturlig hører hjemme i landet eller familien (Engen & Kulbrandstad, 2004). Engelsk er det første fremmedspråket man lærer i norsk skole. Elevene skal derfor ikke oppgi språkkompetanse på engelsk, så sant de ikke har det som førstespråk.

⁴ Når X er benyttet i dette skjemaet, betyr det at eleven ikke har svart.

Motivasjon og holdninger

Resultatene viser at et flertall av jentene er positive til både lesing og skriving. Resultatene er synlige gjennom spørsmålene som omhandler motivasjon og holdninger direkte, men også gjennom jentenes utfyllende svar på andre spørsmål. Dette vil synliggjøres i gjennomgangen av de enkelte spørsmålene vedrørende holdninger.

Spørsmål nummer 4) Liker du å lese? Sett kryss for det som passer.

Spørsmål nummer 4 er et rent avkryssningsspørsmål. Jentene svarer nokså likt når det gjelder holdninger til lesing, de fleste plasserer seg på den positive siden av skalaen og svarer at de er enten ”veldig glad i å lese”, eller at de er ”ganske glad i å lese”. En av jentene svarer at hun er ”veldig glad i å lese”, seks stykker svarer at de er ”ganske glad i å lese”. Kun to av jentene svarer på den negative delen av skalaen, hvor henholdsvis en svarer at hun ”ikke er så glad i å lese” og en svarer at hun ”ikke liker å lese”. Ingen av jentene krysser av for ”vet ikke”. Syv av ni elever gir dermed uttrykk for positive holdninger til lesing. Kun to av jentene plasserer seg på den negative delen av skalaen. Disse svarene gir oss et bilde som viser oss at jentene samlet sett er svært positive til lesing.

Spørsmål nummer 7) Liker du å skrive? Sett kryss for det som passer.

Jentene gir uttrykk for ulike holdninger til skriving som aktivitet. En svarer at hun er ”veldig glad i å skrive”, fire stykker svarer at de er ”ganske glad i å skrive”, tre svarer at de ”ikke er så glad i å skrive”, mens en svarer at hun ”ikke liker å skrive”. Vi ser dermed at fire av ni elever plasserer seg på den negative delen av skalaen. Den store hovedvekten ligger på svarene ”ganske glad i å skrive” og ”ikke så glad i å skrive”. 7 av 9 jenter plasserer seg der, det betyr at det bare er to jenter plasserer seg i kategoriene ”veldig glad i å skrive” og ”liker ikke å skrive”.

Spørsmål 13) Hvordan likte du å jobbe med oppgaven i dag?

Jentene gir uttrykk for å like den type oppgave de har arbeidet med i forbindelse med denne undersøkelsen. Spørsmål 13 er en ren avkrysningsoppgave, hvor jenten skal plassere seg på en skala fra at de likte oppgaven veldig godt, til at de ikke likte oppgaven. Ved å få informasjon om elevenes opplevelse oppnås informasjon om interesse og innsats. Er man positiv til arbeidet, kan det tyde på at oppgaven oppleves som interessant og at man derfor jobber godt og konsentrert. Opplevde man derimot oppgaven som kjedelig og uinteressant kan dette ha påvirket innsatsen og sluttproduktet. Samtlige jenter plasserer seg på den

positive delen av skalaen. 6 av jentene svarer at de likte stiloppgaven veldig godt, mens 3 svarer at de likte den ganske godt.

Spørsmål 14) Skriv litt om hvorfor du likte eller ikke likte denne oppgaven?

Spørsmål 14 er det siste spørsmålet i spørreskjemaet og elevene skal begrunne svaret sitt fra forrige oppgave (spørsmål 13). Alle elevene besvarer oppgaven, men mange av svarene er korte og gir lite utfyllende informasjon. Begrunnelser som ”fordi det var gøy” er hyppige, det samme er ”fordi det er kult”. Et fåtall av elevene gir noe grundigere besvarelse og skriver ”Jeg likte denne oppgaven fordi jeg kunne skrive om meg selv og mine opplevelser. Da er det lettere å skrive.” En annen elev skriver. ”Jeg kjenner denne type oppgaver fordi vi skriver mange fortellinger på skolen, derfor visste jeg hvordan jeg skulle skrive”.

4.2.2 Guttene og spørreundersøkelsen

Lese- og skrivepraksiser

Guttenes holdninger og skrivepraksiser er interessante av flere årsaker. Vi vet fra tidligere undersøkelser at man finner ulike holdninger og praksiser hos jenter og gutter i forhold til lesing, men det er forsket mindre på dette i forhold til skriving. Spørsmål 7, 8 og 9 omhandler alle holdninger og skrivepraksiser og gir oss en mulighet til å se om vi gjennom guttenes holdninger og skrivepraksiser finner det samme som man finner i lesing eller om guttene i dette utvalget har ulike holdninger og ulik praksis når det gjelder lesing og skriving.

Spørsmål nummer 5) Hva pleier du å lese?

Guttene viser gjennom svarene sine en stor variasjon i lesepraksiser. Alle guttene forteller at de leser bøker og skolearbeid. Åtte stykker oppgir at de leser bruksanvisninger og syv stykker leser tegneserier og e-post. Seks av guttene er leser på sosiale nettsteder og fem stykker oppgir å lese sms (tabell 10).

Hva	JA	NEI
Bøker	9	
Tegneserier	7	2
Sms	5	4
E-post	7	2
Sosiale nettsteder som nettby	6	3
Skolearbeid	9	
Bruksanvisninger	8	1

Tabell 10. Guttenes svar til spørsmål nummer 5) Hva pleier du å lese?

I spørreskjemaet er spørsmål 5 etterfulgt av underpunktet ”annet”. Ingen av guttene benytter seg av muligheten til å gi utfyllende informasjon. Vi får derfor ikke vite noe om guttenes praksiser utover de alternativene som er gitt i spørreskjemaet.

Spørsmål nummer 6) Hva liker du best å lese og hvorfor?

Alle guttene svarer på den første delen av spørsmålet ”Hva liker du best å lese”. Fem stykker forteller at de liker best å lese spenningsbøker og/eller fotballbøker. To stykker svarer e-post, men én svarer sms. Fem av guttene svarer også på den andre delen av spørsmålet hvor de skal begrunne svaret sitt. Dette gjelder fire av guttene som forteller at de liker best å lese spenningsbøker og/eller fotballbøker. De begrunner dette med svar som ”fordi det er spennende”, ”fordi det er skummelt”, ”fordi det er gøy” og ”fordi jeg liker fotball”. Gutten som oppgir at han best liker å lese sms, skriver at han liker det best ”fordi det er lett”.

Spørsmål nummer 8) Hva pleier du å skrive? Sett kryss

Guttene forteller om en aktiv bruke skrift. Åtte av ni oppgir å gjøre skolearbeidet sitt. Syv gutter bruker sosiale medier, seks bruker e-post og fem brukes sms. To skriver logg, men ingen skriver dagbok. Ingen skriver derimot dagbok, mens to oppgir å skrive logg. Skolearbeid og logg er teksttunge praksiser, mens sms, e-post og sosiale medier ofte har et muntlig preg og mindre tekst (tabell 11).

Hva	JA	NEI
Skolearbeid	8	1
Dagbok		9
Logg	2	7
Sms	5	4
E-post	6	3
Sosiale medier som Nettby	7	2

Tabell 11. Guttenes svar på spørsmål 8) Hva pleier du å skrive?

Det er få utdypende svar hos guttene på andre skriveaktiviteter. Syv av guttene svarer ikke på underpunktet ”annet” til spørsmål 8. Av de to som svarer, forteller den ene at han skriver blogg og den andre oppgir at han skriver en fotballbok. Dette er praksiser som kan gi god og omfattende skrivetrening innen sjangre som brukes mye i skolen. Gutten forteller derimot ikke noe om hyppigheten i arbeidet.

Spørsmål nummer 9) Hva liker du best å skrive om og hvorfor?

Selv om få av guttene velger å svare på punktet ”annet” i spørsmål 8, kan vi gjennom spørsmål 9 få mer utfyllende informasjon om skrivepraksiser. Åtte av guttene svarer på spørsmålet, men tre av dem svarer ikke på del to av spørsmålet. En av guttene svarer ikke på spørsmålet, og en av guttene gir et svar uten mening. Faktafortellinger, bokanmeldelser, historier og fristil er svar som går igjen hos 6 av guttene. De begrunner det med svar som, ”fordi det er gøy og fordi jeg kan skrive om meg selv”, ”jeg liker å skrive om fakta fordi det er lærerikt”, ”fordi jeg kan skrive om hva jeg vil” og lignende. En av guttene forteller at han liker best å skrive på msn eller andre chatteforum, fordi han kan snakke med venner der.

Spørsmål 10) Snakker du noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke?

Spørsmål 11) Leser du noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke?

Spørsmål 12) Skriver du på noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke?

Gjennom svarene ser vi at guttene representerer man ulike morsmål. To av elevene oppgir, at de ikke snakker noe annet språk enn norsk. Den ene eleven sier likevel at han leser arabisk. Et mindretall av elevene oppgir at de leser og skriver på et annet språk. Tre av elevene sier at de leser på et annet språk enn norsk, mens ingen oppgir at de skriver på et annet språk (tabell 12).

Elev	Snakke	Lese	Skrive
1	Tigrinja, eritreisk	X	X
2	Vietnamesisk	Vietnamesisk	X
3	X	X	X
4	Engelsk	Engelsk	Engelsk
5	Gambisk	X	X
6	Kurdisk	X	X
7	Urdu	X	X
8	X	Arabisk	X
9	Urdu	X	X

Tabell 12. Skjematisk oppsummering og framstilling av guttenes svar på spørsmål 10, 11 og 12

Holdninger og Motivasjon

Spørsmål 4) Liker du å lese?

Mange av guttene gir uttrykk for en positiv holdning til lesing. En svarer at han er veldig glad i å lese, fire svarer at de er ganske glad i å lese, mens fire oppgir at de ikke er så glad i å lese. Guttene fordeler seg dermed på både den positive og negative delen av skalaen, fem elever gir et positivt ladet svar og fire gir et negativt ladet svar.

Spørsmål nummer 7) Liker du å skrive? Sett kryss for det som passer.

Guttene gir uttrykk for en positiv holdning til skriftlige aktiviteter. Bare to av elevene gir et negativt svar hvor de gir uttrykk for at de ikke er så glad i å skrive. Tre av guttene krysser av for at de er veldig glad i å skrive, fire stykker krysser av for at de er ganske glad i å skrive, mens to krysser av for at de ikke er så glad i å skrive.

Spørsmål nummer 13) Hvordan likte du å jobbe med oppgaven i dag.

Gjennom spørsmål 13 får vi informasjon om guttenes holdninger til dagens oppgave. Alle guttene svarer på spørsmålet. Guttenes gir uttrykk for positive holdninger til stiloppgaven. Seks krysser av for at de likte oppgaven veldig godt, 2 stykker krysser av for at de likte oppgaven ganske godt, mens en krysser av for at han ikke likte oppgaven. Dette gir kun et negativt svar blant guttene i utvalget.

Spørsmål nummer 14) Skriv litt om hvorfor du liket eller ikke likte denne oppgaven.

To av guttene svarer ikke på dette spørsmålet. Av de syv som svarer, er ofte begrunnelsen kortfattet og utsagn som *”fordi det var kult”* og *”fordi det var gøy”* forekommer ofte. En av guttene skriver at han likte oppgaven fordi han kunne skrive om seg selv. Et av svarene skiller seg ut, og framstår som mer reflekterende enn de andre, denne gutten skriver:

”Jeg likte den fordi dere kan vite hva jeg trenger å lære og hva jeg ikke trenger å øve. Jeg vil at dere skal vite hva jeg trenger for å få en bra utdanning”

4.3 Oppsummering

Både jentene og guttene i utvalget er aktive lesere og skrivere. Lese- og skrivepraksisene er ganske like, men jentene forteller om flere teksttunge praksiser som bøker og blogg enn guttene. Et meget interessant funn knyttet til denne oppgaven er jentenes aktivitet på førstespråket. Jentene gir helt klart uttrykk for at de både leser og skriver på førstespråket, dette står i kontrast til guttene og vil bli belyst i diskusjonen.

Når det gjelder holdninger til lesing og skriving, oppgir både jentene og guttene positive holdninger og det er ingen store forskjeller. Dette er noe overraskende siden mange undersøkelser, blant annet *PISA-undersøkelsen* påpeker at jentene er mer positive til lesing, enn guttene. Likevel viser jentene i utvalget en mer aktiv holdning knyttet til lesing og skriving, gjennom å gi utfyllende informasjon om egne aktiviteter. Ved å svare på disse spørsmålene viser de en mer positiv holdning enn guttene, som ikke gir den samme informasjonen.

Resultatene knyttet til stiloppgaven viser at jentene skårer høyere enn guttene i samtlige kategorier. Struktur skiller seg ut som en kategori med store forskjeller. Jentene som gruppe har en mer strukturell framstilling av oppgaven, dette innebærer besvarelser organisert i innledning, hoveddel og avslutning. Guttene derimot mangler i stor grad denne organiseringen, med unntak av to stykker som leverer godt strukturerte besvarelser. Guttene er i større grad fordelt på enten den øverste, eller nederste delen av skalaen. Mange av jentene derimot, befinner seg på de to øverste nivåene, og et fåtall på de nederste nivåene. Selv om lengde i seg selv ikke er referanseramme for kvalitet, er det likevel interessant å se at forskjellen er så stor på lengden på stiloppgavene til jentene og guttene. Jentene skriver nesten dobbelte så langt som guttene. Et annet interessant funn er knyttet til hva elevene skriver om sine interesser og framtidsplaner. Mens jentene refererer til yrker med høy status

som lege og tannlege, skriver guttene om fotball, både som en interesse, men også som en framtidig karriere.

5 Diskusjon

Denne oppgaven har undersøkt skriftlige ferdigheter, holdninger, og lese- og skrivepraksiser i en 6. klasse i Oslo. Likheter og ulikheter mellom kjønnene har vært et sentralt fokus gjennom oppgaven, for å belyse de aktuelle problemstillingene.

Dette kapitlet inneholder en presentasjon og diskusjon av sentrale funn i studien. Punkt 5.1, 5.2 og 5.3 er en diskusjon av de enkelte forskningsspørsmålene. Punkt 5.4 ser på studiens begrensninger og punkt 5.5 er forslag til supplerende og utdypende forskning på området. Avslutningsvis i punkt 5.6 kommer en oppsummering av kapitlet.

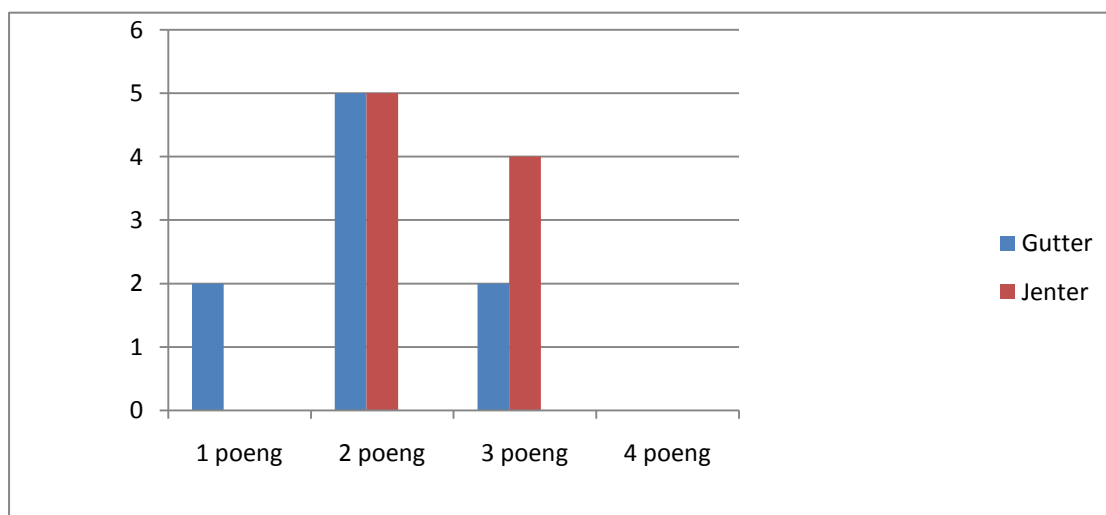
5.1 Forskningsspørsmål 1

I hvilken grad kan man med utgangspunkt i kjønn finne ulike trekk i innhold, struktur og språk i en skriftlig tekst hos barn med minoritetsbakgrunn i 6. klasse?

Ved å utføre en komparativ studie for å måle gitte variabler synliggjøres jentene og guttenes likeheter og forskjeller i en skriftlig tekst. Som metode for å måle dette har jeg valgt Hylands skjema som består av en flertrekksskåring. Dette innebærer en analyse av bestemte kategorier, i dette tilfellet innhold, struktur og språk. Analysen er en bred vurdering av flere faktorer som alle påvirker det totale inntrykket leseren får av en tekst. Mitt hovedfokus i denne oppgaven er teksten som helhet og hvordan den blir kommunisert. Ved å analysere de ulike områdene, slik de er framstilt hos Hyland, vil de ulike områder kartlegges, det blir lettere å se hva eleven synes er vanskelig og hvordan dette påvirker teksten. Så langt har de fleste studier av skriftlige ferdigheter i Norge sett på mellomspråkstrek og ikke tekstkvalitet som helhet (Golden & Hvistendahl, 2010). Selv om språklig nivå også blir vurdert i denne oppgaven, er det som en av flere kategorier.

5.1.1 Innhold

Det er forventet at elever på i 6. klasse skal kunne produsere en sammenhengende tekst som gir mening i forhold til oppgaveteksten når de får skrive om et kjent tema. I *Kunnskapsløftet* er dette uttrykt som mål allerede i 4. klasse (Udir, 2006a). Oppgaven burde derfor være mulig å løse for elevene. Innholdet blir vurdert etter om elevene svarer på spørsmålene i oppgaveteksten og kategorisert etter Hylands skjema. Oppgaveteksten er tredelt og omhandler den enkelte elev og familien, elevens interesser og framtidsplaner. Dette var tydelig skissert på oppgavearket, i tillegg fikk elevene muntlig informasjon og mulighet til å stille spørsmål i forkant og underveis. Elevene hadde 30 minutter til rådighet på oppgaven, og ingen fikk levere før tiden. Resultatene synliggjør at mange av elevene har problemer med å få med alle områdene i oppgaven. Totalt 12 av 18 elever får 1 eller 2 poeng på innhold. Dette er lavt. Jentene skårer i noe høyere enn guttene. Jentene får i snitt 2,4, mens guttene får 2. To av guttene får 1 i skår, dette er laveste mulig skår og ingen av jentene befinner seg på dette nivået. Fem av jentene og guttene får 2 poeng på innhold. Fire av jentene får 3, mens bare to av guttene gjør det (tabell 13).



Tabell 13. Sammenligning av jentenes og guttenes poeng på innhold i stiloppgaven.

Den største forskjellen hos jentene og guttene er at jentene fordeler seg på de to midterste nivåene av skalaen, mens guttene i større grad befinner seg på den nedre delen. Likevel er det slik at også fem av jentene bare får 2 poeng. Dette betyr at også de i stor grad har hatt

problemer med å forholde seg til tredelingen i oppgaveteksten. Dette er i samsvar med Palms (1998) funn. Palm så på hvordan minoritets elever og majoritets elever skrev argumenterende tekster, og fant at majoritets elevene hadde større problemer med å ha tydelig tredeling i besvarelsen. Årsakene til dette kan være mange og sammensatte. En mulig årsak er tidsmangel. Tidsmangel er noe både Palm (1998) og Berggren & Tenfjord (2003) bruker som en av flere forklaringer på hvorfor andrespråkelever ikke svarer på alle spørsmål knyttet til en oppgave i samme grad som en førstespråkelev. Vi vet fra forskning at å skrive på et andrespråk er mer tidskrevende, enn å skrive på morsmålet og at dette er en kjent problemstilling for andrespråkelever (Hyland, 2008). Når det gjelder denne oppgaven derimot, omhandler den et kjent tema som ikke krever faktakunnskaper. Det ble heller ikke gitt noen indikasjoner på lengde på besvarelsen, dette for at alle skulle kunne disponere tiden slik at de kunne svare på alle spørsmålene. Det vurderes derfor ikke slik at tidsmangel er et sentralt argument for denne oppgaven, selv om det ikke kan utelukkes helt.

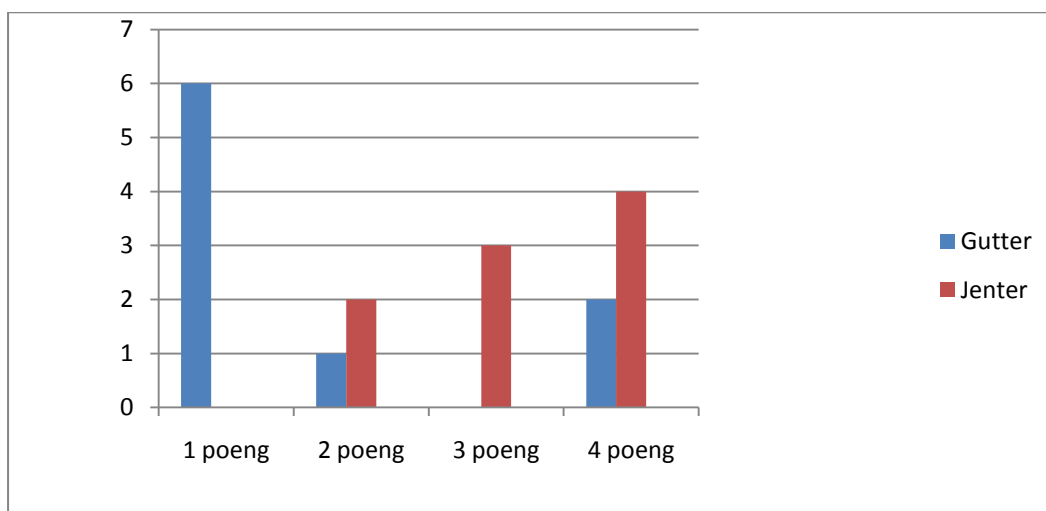
For mange av elevene er tekstinnholdet ulikt fordelt på de forskjellige områdene, de skriver omfattende og mye om et emne, mens andre emner knapt blir nevnt eller fullstendig utelatt. Et fellestrekk ved besvarelsene er at samtlige elever har svart på første del av oppgaveformuleringen. Denne delen omhandler eleven selv. Her er det mulig å ta i bruk velkjente fraser som ”*jeg heter*”, ”*jeg kommer fra*” og lignende. Når elevene senere skal skrive om sine framtidsplaner kreves det derimot et større ordforråd og en selvstendig evne til å lage setninger, det er derfor mulig at elevene mangler relevante ord og uttrykk, for å si det de ønsker om dette. Berggren og Tenfjord (2003) påpeker at andrespråkelever ofte på grunn av begrenset ordforråd, bruker en oppnåelsesstrategi med å skrive utenom oppgaveteksten. Dette kan være tilfelle for elevene i denne oppgaven, og vil bli drøftet ytterligere i punktet som omhandler språklig nivå.

Palm (1998) stiller også spørsmål om andrespråke elevene i mindre grad enn førstespråke elevene lar seg styre av oppgaveformuleringen. Har andrespråkelever problemer med å tolke oppgaveformuleringens intensjon, eller oppleves oppgaven som lite interessant og relevant for elevene, og da i denne oppgaven, spesielt for guttene? Sett i sammenheng med hvordan jentene og guttene i utvalget hadde en ulik tilnærming til oppgaveløsningen, kan det være en medvirkende faktor. Jentene var proaktive og stilte flere spørsmål for å forsikre seg om at de hadde forstått oppgavens intensjon, guttene derimot var mer opptatt av å bli ferdig og ga ikke uttrykk for å tvile på sin egen forståelse. Dette kan tyde på at det innad i utvalget

er en ulik holdning til betydningen av å forstå oppgaveteksten som påvirker hva eleven skriver. Samtidig er det slik at jentene ved å være aktive og stille spørsmål oppnår forståelse gjennom det sosiale samspillet med meg og læreren. Dette er i tråd med hvordan Vygotsky argumenterer for at det sosiale påvirker de mentale prosessene og hvordan de er preget av sitt sosiale opphav.

5.1.2 Struktur

Det området hvor det er størst forskjell på kvaliteten på jentene og guttenes arbeid gjelder struktur. I å måle strukturen er det lagt vekt på at elevene skal ta i bruk fortellingssjangeren. Det innebærer at fortellingen består av en innledning, en hoveddel og en avslutning. På barnetrinnet i norsk skole har fortellingssjangeren en sterk tradisjon, og sjangeren er forankret i kompetansemålene i kunnskapsløftet (Udir, 2006a; Udir 2006b; Berge, 2011). Eleven skal i 6. klasse derfor være i stand til å skrive en fortelling som innehar sjangertrekkene. I elevenes besvarelser er det derimot stor forskjell på hvordan jentene og guttene gjør det. Ingen av jentene får det laveste skåret 1, mens hele seks av guttene får det. Diagrammet nedenfor synliggjør at mens flesteparten av guttene ligger på den nederste delen av skalaen, er det fleste jenter på den øverste. Det er også et skille innad i guttegruppa hvor guttene skårer enten veldig lavt eller veldig høyt. Mellomsjiktet er i likhet med på kategorien innhold, mye mindre enn hva det er hos jentene (tabell 14).



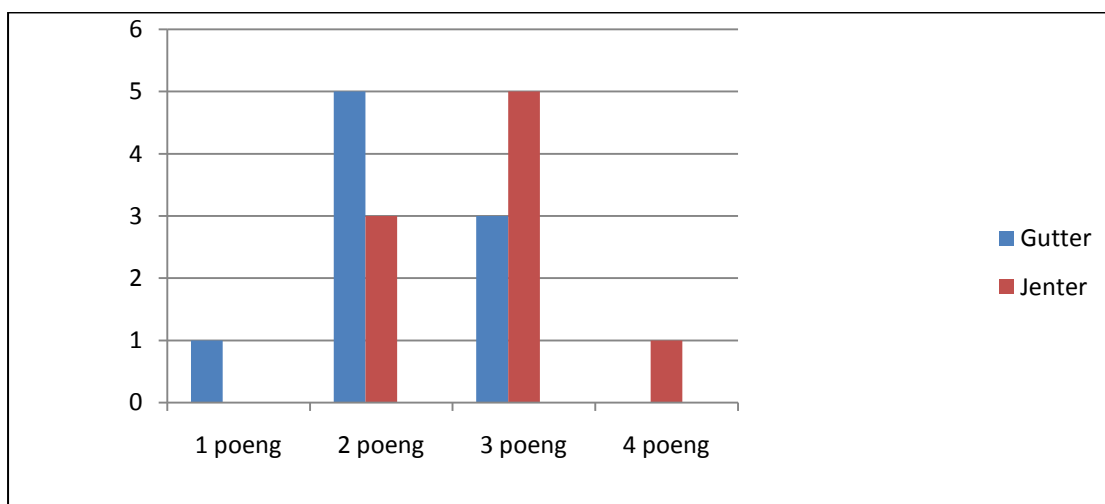
Tabell 14. Sammenligning av jentenes og guttenes poeng på struktur i stiloppgaven.

For å oppnå 3 eller 4 poeng på struktur er det et kriterium at elevene benytter den klassiske tredelingen som kjennetegner sjangeren. Som bekreftet i tabellen ovenfor gjør jentene dette i større grad enn guttene. Dette er spesielt synlig i innledningen. Et flertall av guttene starter rett på oppgaven uten noen oppbygging, jentene derimot starter ofte med en liten innledning som *"nå skal jeg fortelle litt om meg selv og mitt liv"*. Flere av jentene har med oppgavetittelen *"meg og mitt liv"* i innledningen. Dette har ingen av guttene. Hoveddelen av oppgaven skal bestå av de tre områdene, meg selv og familien, interesser og framtidsplaner. Dette er spesifisert i oppgaveteksten. Med et unntak blant guttene har alle elevene med minst et av områdene i hoveddelen. Hoveddelen er den mest utbygde delen av oppgaven hos samtlige og alle elevene klarer å fortelle noe. Avslutningen er noe mer varierende i begge gruppene og det er en svak avslutning som gjør at flere av jentene faller fra 4 til 3. De elevene som får 4 har alle en avslutning som avrunder oppgaven og markerer en tydelig slutt. Hos de som får 1 og 2 poeng er avslutningen totalt fraværende. Henholdsvis syv gutter og to jenter er på dette nivået. Palm (1998) finner at mange av besvarelsene i hennes materiale mangler avslutning. Hun peker på to sannsynlige årsaker, tidsmangel og/eller manglende bevissthet om hva som kreves av en konklusjon/avrunding. Som tidligere nevnt er ikke tidsaspektet vurdert som en sannsynlig årsak i denne undersøkelsen, dette fordi tidsrammen ble vurdert som romslig med tanke på innholdet i oppgaven. Elevene skulle skrive om seg selv i en fortellende sjanger, og det er ingen krav til faktakunnskap. Manglende bevissthet om hvordan avslutte en oppgave framstår derfor som mer sannsynlig. En tolkning av resultatene kan tyde på at mange av elevene, og da spesielt guttene ikke vet hva som forventes når man skriver en fortelling. Besvarelsene bærer preg av at sjangeren er ukjent eller sekundær. Liberg (2007) påpeker at behovet for sjangerlære i alle fag er stort hos minoritetsspråklige, fordi dette ofte er uklart. Resultatene i denne oppgaven tyder på at dette er tilfelle for mange i denne klassen. Liberg fant i sin undersøkelse at det ble bedrevet lite sjangerlære i svensk skole, med unntak i svenskfaget hvor det var mest knyttet til fortellersjangeren. Å skrive en oppgave med innledning, hoveddel og avslutning er grunnleggende ferdigheter innen fortellersjangeren. Når elevene går over i ungdomskolen, er oppbygging av en tekst et viktig element for å oppnå god karakter i norsk skriftlig. Det er derfor bekymringsfullt at så mange elever i en klasse på så sent i barneskolen ikke behersker dette. Ut fra resultatene er det spesielt negativt for guttene.

5.1.3 Språk

Det siste punktet i Hylands skjema omhandler språk. Dette er ingen dybdeanalyse av språket i stiloppgavene, men heller er grovanalyse av språklige faktorer som setningsoppbygging, ordforråd og grammatikk. Liberg (2007) understreker i likhet med Berge (2011) at skrivekompetanse er et komplekst fenomen, som består av ulike delkompetanser. Disse delkompetansene påvirker hverandre og gir oss til slutt et samlet inntrykk av en tekst. Å analysere språk er en omfattende oppgave, og hele denne oppgaven kunne handlet om språklige faktorer. Når jeg ikke velger å analysere dette grundigere, er det fordi språklig nivå er en av flere faktorer som analyseres for å gi et bilde av teksten som helhet. En dybdeanalyse av er ikke gjennomførbart innen rammene av denne oppgaven.

Palm (1998) påpeker at de språklige feilene hos andrespråkselevne i hennes undersøkelse var så store at det var vanskelig å se forbi og forstå elevenes argumentasjon. Det var derfor ekstra utfordrende for andrespråkselever å vise kunnskapen sin. Når det gjelder språklig nivå i denne oppgaven, er det igjen jentene som oppnår best resultat. Jentene får et snitt på 2.8, mens guttene får et snitt på 2.2. Den største forskjellen ligger i at fem gutter får 2 poeng, mens fem av jentene får 3 (tabell 15).



Tabell 15. Sammenligning av jentenes og guttenes poeng på språklig nivå i stiloppgaven.

For å oppnå 3 poeng må elevene vise at de har en god beherskelse av språket. Dette innebærer en god setningsstruktur, et variert ordforråd og en variert bruk av grammatikk. For å vise at man innehar disse ferdighetene, er det viktig at tekstene har en viss lengde. Som resultatene viser, skriver guttene kortere enn jentene, dette var også et sentralt funn hos Palm (1998). Jentene skriver i snitt 170 ord, mens guttene skriver 92. Denne forskjellen har vært en utfordring i analysen, fordi det i en kort besvarelse er det vanskelig å vise at man innehar de ferdighetene som kreves for å få 3 eller 4 poeng. Blant guttene er 3 høyeste oppnådde poeng, og bare tre av guttene skårer på dette nivået. To av disse guttene har skrevet tekster på henholdsvis 225 og 143 ord. Disse guttene skårer best av guttene i samtlige kategorier. Ved å skrive en tekst med denne lengden får de mulighet til å demonstrere sitt språklige nivå. Det gjør det enklere for leseren å kunne si noe om den språklige kvaliteten, fordi man har en lengre tekst å gå ut i fra. Den siste gutten som får 3 poeng, skriver bare 81 ord i sin oppgave, men viser likevel en variasjon i spesielt setningsoppbygging og grammatikk som tilsvarer at han er på et relativt høyt nivå.

En stor andel av guttene har levert meget korte besvarelser. Noen av besvarelsene er under 50 ord og da er teksten så kort at det er vanskelig å bedømme elevenes språklige nivå fordi vurderingsgrunnlaget er så lite. Det er også usikkert om språket er representativt for det eleven kan. Noen av disse elevene har skrevet tilnærmet feilfrie oppgaver, men teksten er preget av velkjente fraser som *"jeg heter"*, *"jeg kommer fra"*, *"jeg liker å gå på skolen"* osv. Utfordringen blir dermed å avgjøre om disse frasene er innlærte, eller om de forteller at eleven har en god språkbeherskelse. Dette er det ikke grunnlag for å besvare i denne oppgaven, men den store forskjellen i lengde gjør det sentralt å anta at det er forskjell på jentenes og guttenes skriftlige nivå. Danbolt (2004) finner tilsvarende funn i sin undersøkelse *Repetisjon versus ekspansjon*, hvor eleven med best språklig nivå skrev lengre enn eleven som var svakere. Men dette trenger ikke alltid å være tilfelle. En av guttene som får 1 i poeng, skriver 150 ord i besvarelsen. Dette er blant de lengste tekstene, men eleven benytter seg av repetisjon for å skrive langt. Dette er en kjent strategi blant andrespråkelever for å oppnå lengde på en tekst, og blir også diskutert av Danbolt (2004) Det er med andre ord flere faktorer som kan påvirke tekstlengde.

Å vurdere tekstkvalitet er en omfattende og kompleks oppgave. Ved å bruke Hylands skjema er målet å vurdere det så nøytralt som mulig ut fra gitte kriterier. Likevel er det slik at elevene svarer forskjellig. Noen svarer utfyllende og gir bakgrunnsinformasjon, andre svarer kort uten

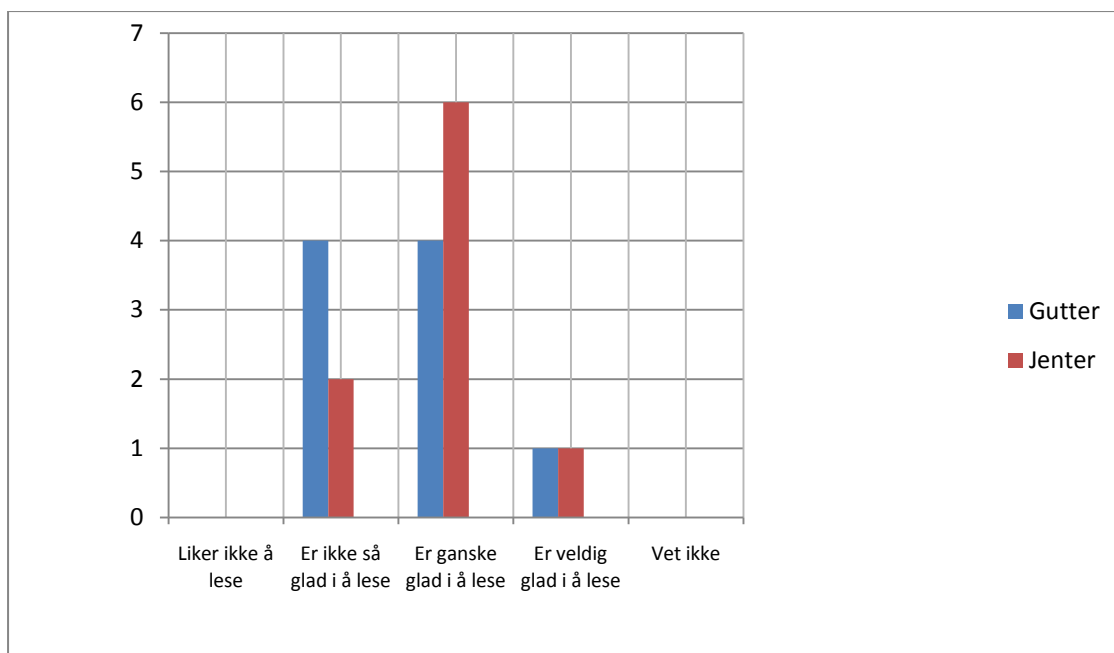
å gi ytterligere informasjon. Tekstlengden er forskjellig og i de korteste besvarelsene klarer ikke elevene å vise sine ferdigheter. Et flertrekkskåringsskjema gjør det lettere å måle bestemte områder, men skriftlige ferdigheter består av mange kompetanser, og ikke alle kan synliggjøres i et skjema. I motsetning til vurdering av leseferdigheter, som er en reseptiv ferdighet, vil vurdering av skriving, som er en produktiv ferdighet, innebære større bruk av skjønn. Dette kan gi ulike resultater (Hyland, 2008, Berge, 2011).

5.2 Forskningsspørsmål 2

I hvilken grad gir jentene og guttene i uttrykk for ulik motivasjon til lesing og skriving?

Å måle motivasjon er en utfordring, det sammen er å vise den effekten motivasjon har på læring (Berggren & Tenfjord, 2003). Motivasjon er ingen konkret ferdighet, men synliggjøres gjennom innsats og holdninger man gir uttrykk for. I spørreskjemaer er det to spørsmål som direkte omhandler holdninger og da også motivasjon. Det er spørsmål nr 4, ”liker du å lese” og spørsmål 7, ”liker du å skrive”. I tillegg er det flere åpne spørsmål hvor elevene kan fortelle utdypende om sine praksiser. Hvordan elevene velger å svare på disse spørsmålene forteller noe om innsatsen, og kan brukes som en indikasjon på motivasjonen.

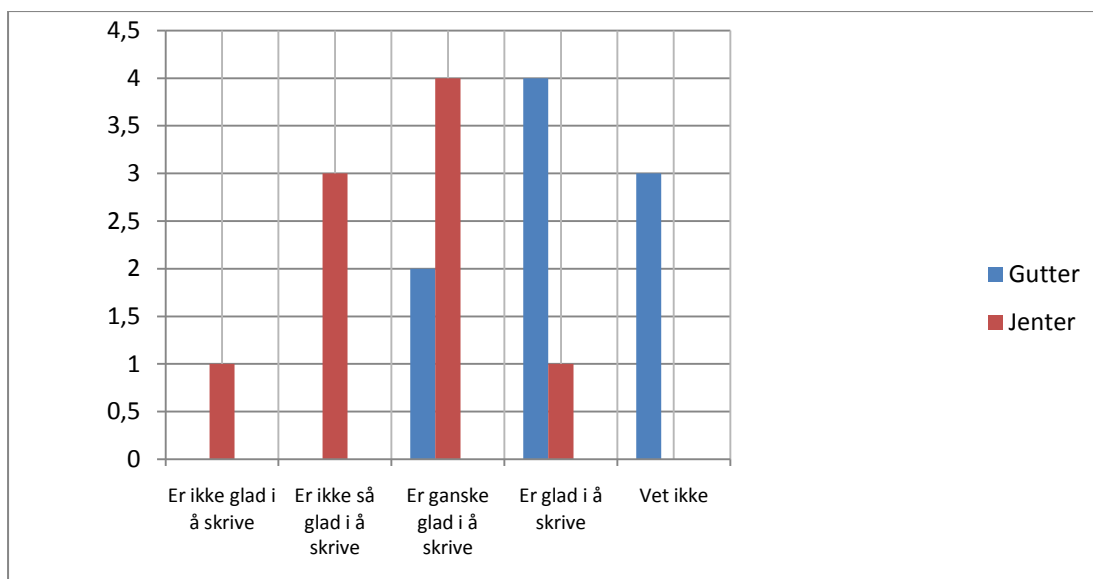
Resultatene på noen områder samsvarer med tidligere forskning, men det er også overraskende og motsettende funn i materialet. Jentene er noe mer positive til lesing enn guttene, men det er ikke stor forskjell (tabell 16). Dette er et område som det har blitt forsket mye på og flere store undersøkelser som for eksempel *PISA* har bekreftet dette tidligere (Roe, 2010).



Tabell 16. Sammenligning av jentenes og guttenes svar på spørsmål 4 i spørreskjemaet ”Liker du å lese?”

Selv om forskjellen på jentene og guttene i spørsmål nummer 4 ikke er stor, er det likevel slik at jentene sier de er mer glad i å lese enn guttene. Noe som forsterker dette inntrykket er svarene fra spørsmål 4, sett opp mot de øvrige svarene fra spørreskjemaet hvor elevene skal utdype hva de leser. Jentene forteller utfyllende om sine praksiser, mens guttene stort sett ikke svarer på disse spørsmålene. Man kan tolke resultatene dit hen at ved å svare utfyllende på disse spørsmålene, signaliserer man en mer positiv holdning enn ved å la være. Det tyder i så fall på en motsetning i svarene til guttene hvor fem av guttene i utvalget svarer at de ”liker ganske godt å lese” eller ”liker veldig godt å lese”, likevel velger guttene som gruppe i langt mindre grad enn jentene å utdype og gi eksempler på hva de leser.

I motsetning til lesing, svarer guttene at de er mer glad i å skrive enn jentene (tabell 17). Dette er noe overraskende. Det er lite forskning på skriving blant minoritetsspråklige på barnetrinnet (Golden & Hvistendahl, 2010), men det ligger en antagelse i at hvis man er positiv til lesing og leser mye, vil dette påvirke skrivingen positivt. På bakgrunn av jentenes holdninger til lesing, kunne man derfor anta at jentene ville være mer positiv til skriving enn guttene.



Tabell 17. Sammenligning av jentenes og guttenes svar på spørsmål 7) Liker du å skrive?

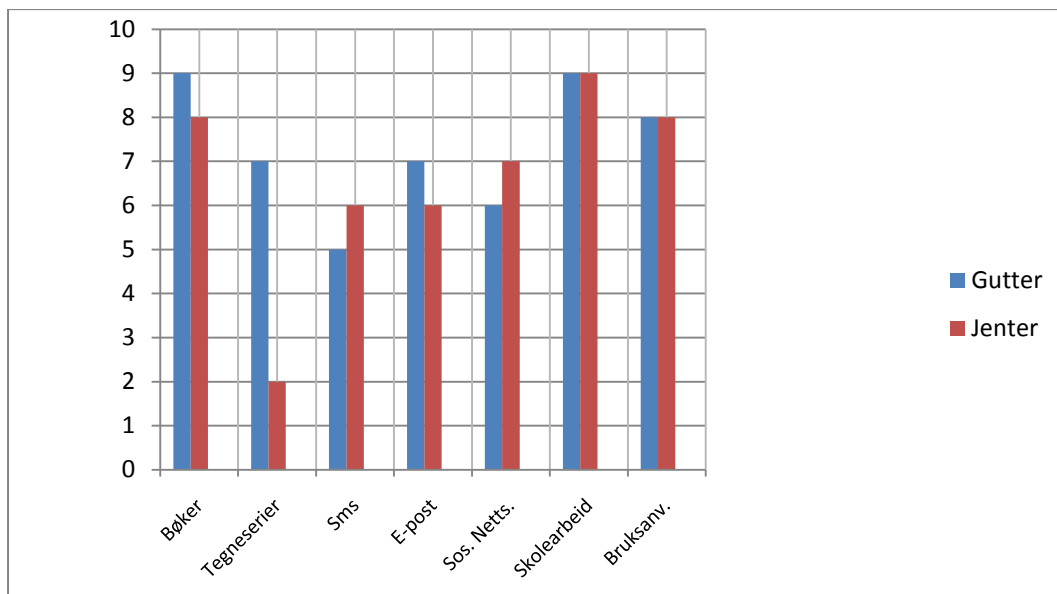
Guttenes positive holdninger til skriftlige aktiviteter står i sterk kontrast til resultatene fra stiloppgaven, hvor jentene skårer bedre enn guttene i samtlige kategorier. I tillegg skriver jentene dobbelt så langt. På bakgrunn av disse resultatene ville det være naturlig å tro at jentene er mer glad i å skrive enn guttene, fordi de fleste av oss presterer best innen områder vi liker godt. Likevel finner vi i spørreskjemaet en mer positiv holdning hos guttene. Det er vanskelig å skulle forklare disse motsetningene, og det reiser flere spørsmål enn svar. Er det slik at guttene svarer i henhold til hva de tror er forventet, i stedet for hva de mener? Er det fordi guttene assosierer skriving med en konkret aktivitet som de spesielt liker, for eksempel sms eller bruk av IKT, noe som gjør at de svarer at de liker å skrive? Eller er det fordi guttene er oppriktig motivert for å skrive, men mangler ferdighetene som kreves? På tross av guttenes positive holdning på avkrysningsspørsmålet om de liker å skrive, viser de igjen liten vilje til å utdype dette nærmere. På åpne spørsmål om hva de pleier å skrive og hvorfor de liker å skrive, velger de fleste guttene å ikke svare. Dette er igjen ulikt fra jentene som detaljert forteller om sine praksiser og hvorfor de liker best å skrive.

5.3 Forskningsspørsmål 3

Hvilke praksiser gir jentene og guttene uttrykk for når det gjelder lesing og skriving?

I spørreskjemaet omhandler flere av spørsmålene elevenes praksiser. Hva slags praksiser elevene forteller om kan gi oss et bilde av interesser og omfanget av lesing og skriving hos elevene. En elev som forteller at han leser eller skriver fortellinger får mer og en annen trening, enn en som forteller at han leser og skriver mest sms. Disse to eksemplene krever også ulike kompetanser, dette blir synliggjort gjennom termen *literacy competence* (se kapittel 2) som Kulbrandstad (2004) påpeker at synliggjør hvordan ulike områder innen lesing og skriving krever ulike ferdigheter og at man kan ha ulik kompetanse på de forskjellige områdene.

Tabell 18 viser hva slags praksiser jentene og guttene gir uttrykk for når det gjelder lesing. Resultatene forteller oss at alle elevene leser noe og at det leses variert.



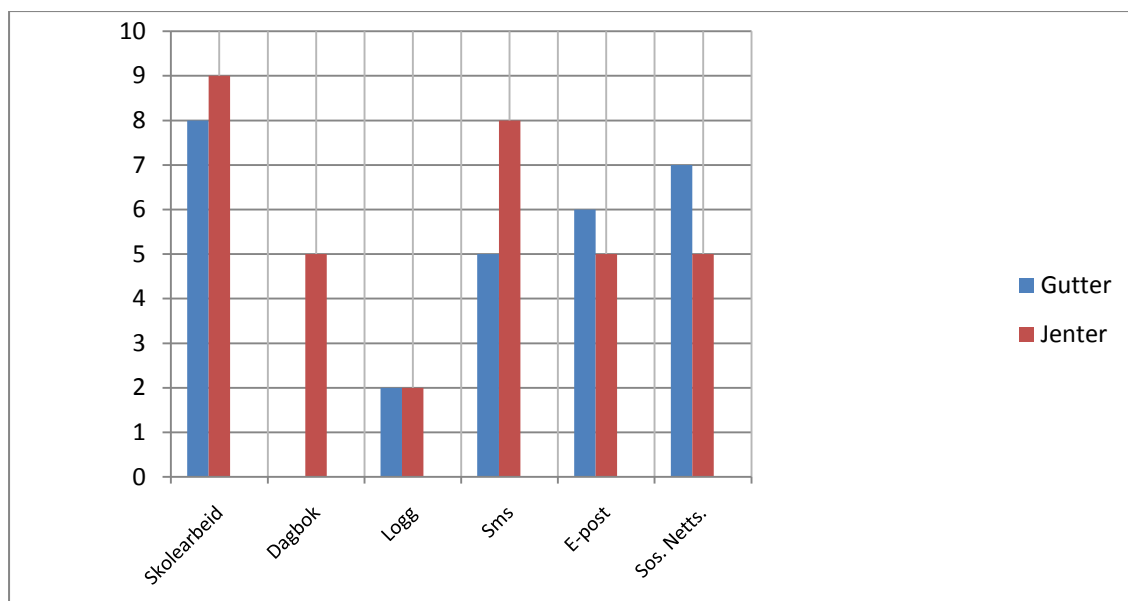
Tabell 18. Skjematisk framstilling av jentenes og guttenes lesepraksiser.

Jentene og guttene gir uttrykk for relativt like praksiser til lesing. Guttene gir uttrykk for å lese mer tegneserier, men ellers er resultatene like i den forstand at både jentene og guttene er aktive lesere på de øvrige områdene. Elevene forteller at de er mest aktive i kategoriene bøker og skolearbeid. Dette er det man tradisjonelt har sett på som lesing, d.v.s. lesing av fag- og skjønnlitteratur (Kulbrandstad, 2004). Som beskrevet i teorikapitlet har synet på lesing forandret seg og vi får til stadighet nye situasjoner som krever leseferdigheter, mange av

disse lesepraksisene er knyttet til bruk av sosiale medier. I spørreskjemaet svarer elevene nesten likt på bruken av sosiale medier som lesearena, men i de utfyllende svarene gir jentene mer detaljert og utfyllende informasjon om hva de leser. Fire av jentene forteller at de pleier å lese blogg. Blogger består ofte av mye tekst og gir på denne måten gode lesetrening sammenlignet med andre sosiale medier som Nettby hvor tekstmengden er mindre. Jentene gir videre uttrykk for at de leser aviser og ukeblader og en liten andel leser koranen. Aviser og ukeblader er i likhet med blogg medier som har mye tekst, dette betyr at jentene gjennom disse eksemplene, viser at de leser lange og i noen tilfeller tunge tekster, i tillegg til skolearbeid og skjønnlitteratur.

Selv om guttene svarer ganske likt som jentene på avkrysningsoppgaven, gir ikke de den samme utdypende informasjonen, og vi vet derfor mindre om deres leserpraksiser enn jentenes. Spørsmålet blir da om hvorvidt utelatt svar betyr at guttene ikke leser andre ting enn de gitte alternativene, eller om de velger å ikke svare på spørsmålet. Det naturlig å tro at mangelen på svar signaliserer en lavere grad av lesepraksis hos guttene enn jentene. Flere resultater fra store empiriske undersøkelser som *Osloprøven i lesing og skriving for 10 trinn* og *PISA-undersøkelsen* forteller oss at jenter og gutter har ulike praksiser og ulike holdninger til lesing, hvor jentene er mer aktive og mer positive (Hvistendahl & Roe, 2004, Roe, 2010).

Når det gjelder skrivepraksiser i et andrespråksperspektiv er dette et område som det er mindre forsket på (Dysthe & Hertzberg, 2007; Golden & Hvistendal 2010; Berge, 2011) Berge begrunner dette med at skriving er en langt mer krevende ferdighet å teste. Undersøkelser viser at skriving oppstår og er viktig på flere områder enn hva man tidligere har antatt (Kulbrandstad, 2004). Resultater fra elevenes skrivepraksiser viser også et sammensatt bilde av skriftlige praksiser (tabell 19).



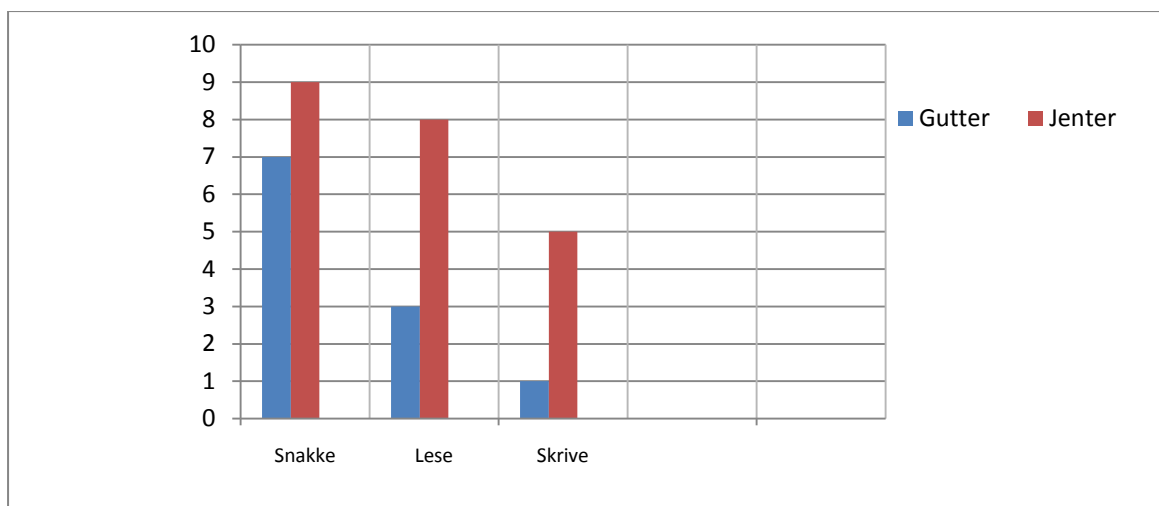
Tabell 19. Skjematisert framstilling av jentenes og guttenes skrivepraksiser.

Figuren ovenfor viser større forskjell i skrivepraksiser hos jentene og guttene enn hva som er tilfelle i lesing. Dagbok skiller seg spesielt ut som en aktivitet hvor jentene er mer aktive enn guttene. Fem av jentene forteller at de skriver dagbok, mens ingen av guttene gjør det. Dagbok er en personlig beretning, ikke ulik stiloppgaven ”Meg og mitt liv”. En dagbok består av mange små fortellinger og gir god skrivetrening når den brukes ofte. Ut fra hva elevene svarer vet vi ikke noe om hyppigheten i bruken av dagbok, men det er likevel positivt at mange av jentene oppgir å skrive dagbok, fordi det kan gi omfattende skrivetrening utover skolearbeidet. Det gis noen utfyllende kommentarer til andre skriveaktiviteter, to svarer at de skriver romaner og bøker, to svarer blogg og en svarer handlelapper. På spørsmål om hva elevene liker best å skrive, svarer derimot syv av ni av jentene at de foretrekker å skrive fortellinger, bøker eller historier. Dette viser at jentene i utvalget er motivert for ”tradisjonelle” skrivepraksiser. Guttene gir også uttrykk for at de aktivt bruker skrift, dette synliggjøres i avkryssningsspørsmålet hvor åtte av ni oppgir å gjøre skolearbeid, et stort flertall er aktive på sosiale medier som Nettby og som brukere av e-post og sms. Guttene er noe mer aktive i sin bruk av sosiale medier enn hva jentene gir uttrykk for. At elevene signaliserer bredde i skrivepraksisene sine er i tråd med funn hos Barton & Hamilton (1998) Det fant at skrift var betydningsfullt på mange områder, men ble spesielt overrasket av hvordan skrift ble bruk til å dokumentere livet, skape mening og sosial deltakelse. Ut fra

elevenes svar i denne undersøkelsen er dette også viktige områder for dem.

Når det gjelder andre skriveaktiviteter enn de som er oppgitt i spørreskjemaet gir guttene igjen lite informasjon. Kun to av guttene gir supplerende informasjon. En svarer at han skriver blogg og en oppgir at han skriver en fotballbok. Dette er i likhet med hvordan jentene og guttene svarer på spørsmål om lesepraksiser, hvor guttene heller ikke kommer med utdypende svar. Jentene viser gjennom sine svar, at de i tillegg til de gitte alternativene har andre praksiser. Hvis det er slik at jentene i utvalge både leser og skriver mer utover skolearbeidet enn hva guttene gjør, så får de mer øvelse i lesing og skriving enn guttene. Når de samtidig gir uttrykk for at de leser og skriver bøker, dagbøker og blogg, praksiser som omfatter mye skrift, vet vi at dette påvirker de skriftlige ferdighetene (Kulbrandstad, 2004). Dette kan være medvirkende faktorer som forklarer hvorfor jentene skårer bedre enn guttene i samtlige kategorier på stiloppgaven. Stiloppgaven som eleven utfører er en tradisjonell skoleoppgave og skrivepraksisen er skolerelatert. Det er derfor viktig å ha kunnskap om nettopp denne sjangeren for å kunne mestre oppgaven. Dette innebærer å forholde seg til sjangerkriteriene med innledning, hoveddel og avslutning, samt bruke adekvat språk og grammatikk. Hadde fokuset i denne oppgaven vært beherskelse av sms, e-post eller sosiale nettsteder, er det andre kriterier som avgjør kvaliteten. På bakgrunn av andre skrivepraksiser kan det være at guttene i utvalget ville skåret bedre skriftlig på dette området enn jentene.

Et av spørsmålene i spørreskjemaet omhandler språkbakgrunn og praksis. Elevene skal gjøre rede for språkbakgrunn og hvorvidt de snakker, leser og skriver på det aktuelle språket. Dette spørsmålet avdekker en ulik praksis hos jentene og guttene (tabell 20).



Tabell 20. Skjematisk framstilling av jentenes og guttenes kompetanser på førstespråket.

Alle jentene og åtte av guttene oppgir at de snakker et annet språk enn norsk. Den store forskjellen er at jentene i langt større grad enn guttene oppgir at de både leser og skriver på morsmålet. Åtte av jentene leser på morsmålet mot tre av guttene. Fem av jentene skriver på morsmålet, mens bare en av guttene gjør det. Dette betyr at jentene har andre praksiser på morsmålet sitt enn guttene. Disse praksisene omhandler lesing og skriving, og forteller oss at jentene gjennom morsmålet sitt får trening i skriftlige aktiviteter i større grad enn hva guttene gjør. Dette kan tyde på at jentene har med seg praksiser fra hjemmet inn i skolen som de profiterer på i skolearbeidet. Heath (1983) fant i sin undersøkelse at elevene måtte tilpasse seg skolen lesepraksiser uavhengig av deres forkunnskaper. Dette betyr at elever som ikke innehar en lese- og skrivepraksis før skolestart vil bruke mer tid på å tilegne seg det enn andre. Resultatene hos jentene tyder på at de har med seg noen forkunnskaper inn i skolen som de profiterer på.

Wong Filmore (fra Berggreen & Tenfjord 2003) er en av mange forskere som understreker at elevenes førstespråksviden påvirker de språklige prosessene i andrespråklæringen. Morsmålets rolle i norskopplæring er et mye diskutert område (Kulbrandstad 2004). Det finnes mange undersøkelser som synliggjør morsmålets betydning for andrespråkskompetansen. Thomas og Collier i (fra Kulbrandstad, 2004) publiserte i 2002 en omfattende rapport om ulike opplæringsmodeller for minoritets elever. Rapporten var basert på data samlet inn i en periode på femten år fra 1985 og består av et av de mest omfattende datagrunnlag som noen gang er samlet inn. ”Hovedkonklusjonen er helt entydig: Det er et stort prestasjonsgap mellom minoritets- og majoritets elever, og de mest effektive

programmene med tanke på å bedre minoritetsellevers skoleprestasjoner er de som bruker morsmålet som en aktiv ressurs i opplæringen” (Kulbrandstad, 2004, s. 157). Denne oppgaven forteller ikke noe om bruken av morsmålet i undervisningen, men den sier noe om morsmålet rolle utenfor skolen. Resultatene viser at jentene i større grad enn guttene aktivt bruker morsmålet til lesing og skriving. Etter hva vi vet om morsmålet betydning for andrespråkutviklingen er dette interessant og en bekreftelse på morsmålet betydning.

5.4 Studiens begrensninger

Det ligger naturlige begrensninger i denne oppgaven på bakgrunn av antallet informanter. Informantene består av en klasse og klassen er på mange måter prototypisk for en stor del elevene i Osloskolen. De fleste elevene har bakgrunn fra Asia, Afrika eller østeuropeiske land. De har lang botid, eller er født i Norge. Resultater fra en klasse kan likevel ikke generaliseres til å gjelde alle elever med lignende bakgrunn. Likevel er det slik at mange av funnene i denne oppgaven, samsvarer med funn fra store empiriske undersøkelser som *PISA-undersøkelsen*. Dette styrker oppgavens validitet.

Oppgaven baserer seg på vurdering av to typer elevarbeid, et spørreskjema og en stiloppgave. Som tidligere skrevet er vurdering av skriftlige arbeider, i dette tilfellet stiloppgaven, en utfordring fordi skriving består av mange delferdigheter. For å foreta denne vurderingen er det brukt et flertrekksskåringsskjema. Dette skjemaet synliggjør hva som skal vurderes og gjør det lettere å kategorisere besvarelsene. Hyland påpeker at denne formen for vurdering blant lærere anses som den beste og mest nøytrale (Hyland, 2008). Likevel er vurdering av skriftlig besvarelser individuelle, fordi det ikke finnes noe fasit svar, det er derfor viktig å være kritisk til egne vurderinger. Selv om Hyland kategoriserer ulike deler av språket, kan det være utfordrende å skille de fra hverandre, fordi de ulike delene påvirker hverandre. En oppgave med lite innhold, kan vanskelig ha en god struktur. Mange språklige feil, kan også påvirke innholdet, samtidig som de kan gjøre det vanskeligere å trenge gjennom teksten. Dette blir belyst av Palm (1998) som fant at elevenes tekster kanskje ikke så like bra ut på overflaten, men at elevene likevel kunne være flinke i argumenterende tekstskriving. Dette er viktig i forhold til å vite hva det er man evaluerer på en prøve. Sett i etterkant av denne oppgaven kunne vurderingen av stiloppgaven vært foretatt av en person til, for å sikre en så riktig vurdering som mulig.

Spørreskjemaet er utarbeidet på en slik måte at noe av informasjonen skal kunne kvantifiseres. Dette gjør det enklere å sammenligne de to gruppene, men igjen er det lave antallet informanter viktig å ha med i betraktningen. Elevene svarer i større grad på avkryssningsspørsmålene, enn utfyllingsspørsmålene. Dette tolkes som om at noen av elevene *ikke* ser betydningen av å svare på alle spørsmålene, og at det sier noe om elevens holdninger. Dette er likevel antagelse, og årsakene kan være sammensatte. For å styrke denne delen av oppgaven, kunne man fulgt opp med elevintervjuer i etterkant. Elevintervjuer på 18 personer er omfattende, og ble vurdert å være for tidskrevende i arbeidet med denne oppgaven.

5.5 Supplerende og utdypende forskning

Funnene fra *PISA-undersøkelsen* forteller oss også at der er store kjønnsforskjeller hos andrespråkselever, men det er lite forskning som omhandler kjønnsforskjeller hos andrespråkselever (Dysthe & Hertzberg, 2007; Golden & Hvistendahl, 2010). I de undersøkelsene dette har blitt omtalt, er det ofte som et bi-resultat som hos Palm (1998). Denne oppgaven bekrefter behovet for forskning på faktorer innad i minoritetsgruppa. Jeg har valgt tre områder av særlig interesse.

5.5.1 Jentene presterer middels, mens guttene enten er svake eller veldig flinke?

Et gjennomgående trekk ved denne oppgaven er hvordan jentene plasserer seg på midten av resultatene, med en eller to som presterer over gjennomsnittet, mens guttene presterer under gjennomsnittet eller over. Andelen gutter som befinner seg på et middels nivå er relativt lite. Når det gjelder resultatene fra stiloppgaven ser vi at to av guttene i utvalget oppnår høyere poeng enn de andre guttene i alle kategorier. Hva skiller disse guttene fra de andre guttene i utvalget? Hvorfor er det så mange gutter som skårer lavt i samtlige kategorier i Hylands skjema? Når oppstår dette skillet og hva kan gjøres for å minske de forskjellene resultatene viser?

5.5.2 Jentene snakker, leser og skriver på morsmålet, mens guttene bare snakker?

Resultatene viser oss også at det er stor forskjell på elevenes praksiser knyttet til morsmålet. Nesten samtlige forteller at de snakker morsmålet sitt hjemme, men jentene både leser og

skriver mer på morsmålet enn hva guttene gjør. Dette er et interessant funn. Mye forskning understreker morsmålets betydning i andrespråkutviklingen. Resultatene fra denne undersøkelsen støtter det. Likevel er det slik at morsmålsundervisningen og støtte på morsmålet i Osloskolen har blitt mindre, selv om andelen minoritetsspråklige har økt. Det burde forskes mer på hva slags praksiser andrespråkelever har med seg når de begynner på skolen og hvordan disse blir verdsatt. Det er også behov for langtidsundersøkelser med fokus på skriftspråklig utvikling hos elever som får støtte på morsmålet og elever som ikke får det. Dette er område som Golden og Roe (2010) understreker betydningen av siden det foreløpig ikke finnes studier av språkveksling som støtte for elevenes skriveprosesser, eller av betydningen av lærer- og elevrespons for andrespråkelevenes skriftspråklige utvikling.

5.5.3 Jentene svarer på alle spørsmål, mens guttene svarer på det de føler for?

Både når det gjelder stiloppgaven og spørreskjemaet svarer jentene på alle spørsmål, mens guttene svarer på færre. Hva kommer dette av? Er det slik at jentene er mer pliktoppfyllende og har større respekt for læreren og skolen som institusjon, enn guttene? Ser ikke guttene spørsmålene som relevante, eller oppleves det som frivillig å svare eller ikke? Generelt bør det forskes mer på holdninger og deres betydning for læring. Har jentene og guttene allerede på barneskolen holdninger som påvirker deres arbeidsinnsats som gjør at forskjellen øker i årene framover? Eller sett fra den andre siden, er norsk skole en jenteskole som favoriserer jentene og deres væremåte?

5.6 Oppsummering

At det er behov for ytterligere forskning på skriving hos andrespråkelever har blitt bekreftet av flere forskere, blant annet Dysthe & Hertzberg (2007) og Golden & Roe (2010) Begge påpeker at spesielt grunnskolen og det flerkulturelle perspektivet er underprioritert i forskningen. Denne oppgaven bekrefter dette behovet.

Denne oppgaven finner forskjeller i jentenes og guttenes skriftlig produksjon på alle områder, både knyttet til innhold, struktur og språk, noe som påvirker tekstens kvalitet i sin helhet. I spørreskjemaet gir elevene ganske likt uttrykk for holdninger, men vi ser at jentene i større grad gir utdypende informasjon, noe som kan bety at de tar oppgaven mer på alvor. Når det

gjelder praksiser er forskjellene tydeligere, hvor jentene både leser og skriver mer enn guttene både på norsk, men også på morsmålet. Mange av funnene kan bekreftes i tidligere forskning og Palm (1998), Danbolt (2004) og Liberg (2007) kan spesielt nevnes.

6 Avslutning

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn i Norge har som gruppe økt i omfang og blitt mer sammensatt de siste 10–20 årene. Ikke minst er det i dag langt flere elever fra språklige minoriteter som får hele grunnopplæringen sin i Norge (Golden & Hvistendahl, 2010). Dermed har både behovet og mulighetene økt for grundigere, og mer omfattende studier av skriveopplæring for elever på ulike stadier i skriveutviklingen på andrespråket. Denne oppgaven kan følgelig bidra med opplysninger om noen av de skriftspråklige utfordringene elever i en 6. klasse opplever. *Men* like viktig er alle spørsmålene som oppstår som en konsekvens av sentrale funn knyttet til både elevenes skriftlige nivå, holdninger, lese- og skrivepraksiser.

Dette kapitlet, punkt 6.1 inneholder en kort oppsummering av studien, sentrale funn og spørsmål av interesse. Punkt 6.2 ser studiens resultater i et samfunnsperspektiv i forhold til noen av de utfordringene norsk skole, og da spesielt Osloskolen, står ovenfor. Punkt 6.3 er en avsluttende konklusjon.

6.1 Oppsummering

Denne oppgaven er en komparativ casestudie av en 6. klasse. Oppgaven baserer seg på en todelt undersøkelse bestående av en stiloppgave og et spørreskjema. Oppgavens mål er å se om elever med minoritetsbakgrunn har ulikt nivå på tekstene når det gjelder innhold, struktur og språk, og om de gir uttrykk for ulike praksiser og holdninger til lesing og skriving. Det er lite forskning som omhandler minoritetselever og barnetrinnet (Dysthe & Hertzberg, 2007, Golden & Hvistendahl, 2010) Det er derfor få lignende studier, likevel vet vi gjennom resultater fra lokale, nasjonale og internasjonale undersøkelser at elever med minoritetsbakgrunn oppnår lavere resultater enn majoritetselevne. Det samme blir bekreftet gjennom karakterer i ungdomskolen og frafall i videregående skole.

Som teoretisk grunnlag for denne oppgaven har jeg gjort rede for den historiske utviklingen av lese- og skriveteorier. Andelen forskning og teorier om lesing er høyere enn om skriving. Årsaken til dette er i følge blant annet Berge (2008; 2011) at skriving er en mer kompleks ferdighet som består av mange forskjellige kompetanser. Når det gjelder teorier om både

lesing og skriving, har disse beveget seg fra et kognitivt ståsted i retning av en sosiokulturell tankegang. Lesing og skriving ses i dag også som sosiale ferdigheter. Her er begrepet *Literacy* etter Barton & Hamilton (1998) et sentralt begrep, fordi deres studie av skriftspråk i bruk var med å synliggjøre betydningen av skriftlig kommunikasjon utover hva man tidligere hadde sett på som viktig. Dette gjaldt blant annet dokumentasjon av livet, det å skape mening og finne ut av ting og sosial deltagelse. I dagens samfunn, hvor bruk av sosiale medier blir mer og mer viktig, er Barton & Hamiltons funn mer aktuelle enn noen gang.

Siden denne oppgaven har som fokus å vurdere tekstkvalitet i sin helhet var det viktig å finne studier med det samme perspektivet. Palm (1998) fant i sin studie at argumenterende skriving ikke var vanskeligere for andrespråkselever enn førstespråkselever, men at andrespråkselevne hadde mange mellomspråkstrek som gjorde teksten vanskeligere å lese, og at andrespråkselevne hadde større problemer med tredelingen i oppgaveteksten. Palm fant også stor forskjell i lengden på oppgavene, men da i et kjønnsperspektiv. Liberg (2007) vurderte tekstkvalitet hos elever på mellomtrinnet og fant at elevene hadde høyest kvalitet på tekster knyttet til svenskfaget. Hun fant også at dette var det faget hvor undervisningen i størst grad ble tilpasset eleven både i nivå og interesse. Hennes funn kan ses i lys av Vygotskys teori om at læring best oppstår i den nærmeste utviklingszone, fordi hennes funn bekrefter viktigheten av tilpasset undervisning. Liberg stiller spørsmålsteget ved undervisningen i svensk skole, og argumenterer blant annet for en sterkere sjangerundervisning i skriveopplæringen.

Sentrale funn og nye spørsmål

Denne oppgaven bekrefter flere resultater fra tidligere undersøkelser som *PISA-undersøkelsen* og resultater fra ungdoms- og videregående skole. Samtidig er det også overraskende funn. De mest sentrale funnene er som følger:

- Både jentene og guttene oppgir å bruke førstespråket sitt muntlig, men jentene oppgir at de også leser og skriver på førstespråket sitt. Det gjør få av guttene.

- Jentene og guttene gir eksplisitt uttrykk for en relativ positiv holdning til lesing og skriving, men jentene bekrefter dette med å gi utfyllende informasjon om lese- og skrivepraksiser. Det gjør ikke guttene. Dette fører til at jentenes svar oppleves som mer troverdige.
- Når det gjelder framtidsplaner, uttrykker jentene og guttene seg forskjellig. Mens guttene drømmer om en fotballkarriere, med noen få unntak, har jentene generelt høye ambisjoner på egne vegne og et flertall av jentene forteller om framtidige yrkesvalg som advokat, lege og tannlege.
- Jentene oppnår bedre poeng i alle kategorier når det gjelder stiloppgaven. Størst forskjell er det i kategorien struktur.
- Når det gjelder resultatene på stiloppgaven fordeler guttene seg i to kategorier, lavt presterende eller høyt presterende. Det fleste guttene befinner seg i gruppa med lavt presterende, noen få er i gruppa med høyt presterende. Jentene derimot plasserer seg mer på midten, med noen få høyt presterende der også.

Disse funnene gir mange spørsmål som inspirasjon til videre forskning. Er det slik at jenter med minoritetsbakgrunn har med seg noen holdninger, verdier og erfaringer som gjør at de lettere tilpasser seg norsk skole enn hva guttene gjør? Heaths legendariske studie "*Ways with words*" bekreftet nettopp dette. Det var eleven som måtte tilpasse seg skolen uavhengig av bakgrunn, og skolen tok ikke hensyn til de erfaringene eleven hadde med seg. Når jentene med minoritetsbakgrunn i dette utvalget viser at de har et mer aktivt forhold til førstespråket sitt når det gjelder lesing og skriving, er det en indikasjon på at de allerede har skriftspråklig erfaring som de profiterer på i skoleløpet.

Selv om både jentene og guttene oppgir å være positive til både lesing og skriving, oppnår jentene større troverdighet. Dette fordi de svarer på åpne spørsmål ved å gi utfyllende kommentarer om hva de liker å lese og skrive, og hva de faktisk leser og skriver. Resultatene viser for eksempel at jentene har flere teksttunge praksiser som lesing og skriving av bøker, enn guttene.

Sentralt i Gardner (1985) sin forskning er at det er i det sosiale miljøet at holdninger og forventninger blir formet. Han antar at holdningene til målspråket og målspråkssamfunnet utgjør basisen for holdningene til språklæringen. Dette er interessant sett i lys av hva elevene forteller om sine framtidsplaner. Gjennom jentenes uttrykk for høye ambisjoner signaliserer de en holdning om at skolen er viktig. Guttene derimot har en drøm om å bli profesjonelle fotballspillere. Hva kommer disse ulikhetene fra? Signaliserer dette ulike forventninger til hva man kan oppnå som minoritetsspråklig, eller er det et naturlig resultat basert på elevenes interesser og modning i det aktuelle tidsrommet?

Resultatene fra stiloppgaven viser at jentene både har bedre og lengre tekster enn guttene. To av guttene gjør det derimot meget bra og presterer helt i toppsjiktet i klassen. Jentene skårer bedre på struktur enn guttene. Hvorfor? Gjør jentenes lese- og skrivepraksiser at de har bedre sjangerkunnskap? Resultatene som forteller at jentene har flere teksttunge praksiser og mer førstespråkserfaring i lesing og skriving enn guttene kan indikere det. Selv om jentene også skårer bedre enn guttene i de to øvrige kategoriene innhold og språk, er forskjellene her mindre. Siden guttenes tekster er kortere enn jentenes, er dette et usikkerhetsmoment knyttet til analysen. Men med bakgrunn i at elevene skulle skrive om et kjent tema, seg selv, er mangel på faktakunnskap ikke et argument for en kort tekst. Mangel på sjangerkunnskap og språklig kompetanse kan derimot påvirke. Det ville derfor vært interessant å vurdere elevenes faktiske språklige nivå, samt intervju læreren om elevenes sjangerkunnskap. Hvordan undervises sjangerlære i skolen? Deltar elevene i prosessorientert skriving? Blir struktur vektlagt på lik linje som andre språklige faktorer?

6.2 Studien sett i et samfunnsperspektiv

”Norskfagets tradisjon er å være et morsmålsfag, et fag som bygger på at elevene behersker norsk i møtet med skolen. Selv om norskplanen i Kunnskapsløftet har et formål som peker utover dette og inkluderer flerkulturelle perspektiver er disse sidene bare i beskjeden grad fulgt opp i læreplanens kompetansemål” (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, s. 173) Dette betyr, i følge Danbolt og Kulbrandstad, at andrespråksperspektiver som systematisk arbeid med språk, språklæringsstrategier og flerspråklighet ikke er godt nok fulgt opp i kompetansemålene for grunnskolen. I tillegg snakker Hyland (2008) om det skjulte pensum som finnes i skolen. Dette er normer og forventninger som er kulturelt betinget og som ofte ikke kommuniseres direkte. I følge Hyland har det vært en sterk tradisjon for å se på

språkproblemer som det største hinderet for å skrive godt, men Hyland understreker at dette kan ha mindre betydning enn oppfatninger av hva som er en god tekst. Det fakta at mange elever kan operere med et fundamentalt forskjellig syn vedrørende tekstkvalitet, betyr at de som underviser elever med en annen bakgrunn må være klar over hvordan dette kan påvirke elevenes skriving og derfor være fleksible i vurderingen. Samtidig er det viktig å uttrykke eksplisitt forventninger og bakgrunn for hvordan undervisningen er lagt opp (Hyland, 2008). I Osloskolen hvor andelen minoritetsspråklige elever har rundet 30 %, er kunnskap om andrespråkutvikling helt nødvendig for å sikre elevene en god skriftspråklig utvikling. Bakgrunnsinformasjonen gitt av eleven forteller oss at det i denne klassen er en overvekt av elever med ikke-vestlig bakgrunn. Sammenlignet med resultatene fra SSB, hvor gutter med minoritetsbakgrunn i denne gruppen skårer lavest av alle innvandringskategorier, gir dette en indikasjon på at dette er en gruppe som trenger ekstra oppfølging fra tidlig i skoleløpet. For å imøtekomme disse elevene og en generelt språklig heterogen sammensatt elevgruppe, slik tilfellet er i Osloskolen, krever dette arbeid på flere områder. Skoleforskning forteller at lærernes kompetanse har avgjørende betydning for elevens resultater og Oslo kommune har de siste årene gjennomført en omfattende satsning på kompetanseheving innenfor området norskopplæring for språklige minoriteter (Danbolt & Kulbrandstad, 2008). ”En av utfordringene både for skoleeierne og for lærerutdanningen er at vi trenger å vite mer om hvordan skoler møter utfordringer med en elevgruppe som har mer sammensatt språklig bakgrunn og med å inkludere flerkulturelle perspektiver i opplæringen (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, s. 174) Som Dysthe og Hertzberg (2007) også påpeker er grunnskolen og det flerkulturelle perspektivet underprioritert i skriveforskningen. Dette gjør arbeidet vanskeligere fordi man har lite forskningsbasert innsikt i norskopplæringen, og da skriveopplæringen, i en språklige sammensatt skole. Når samfunnet vi lever i er et samfunn hvor skriftkyndighet er helt avgjørende for å fullføre utdanning og delta i arbeidslivet, understreker det viktigheten av mer forskning og mer kunnskap om hvordan sørge for at alle elever i norsk skole, uavhengig av språklig, eller kulturell bakgrunn tilegner seg funksjonelle skriftlige ferdigheter.

6.3 Konklusjon

Denne oppgaven bekrefter behovet for mer forskning knyttet til elever med minoritetsspråklig bakgrunn på barnetrinnet. Gjennom resultatene fra spørreundersøkelsen og stiloppgaven har jeg bekreftet at det i den aktuelle 6. klassen er en stor del av elevene, og da i

all hovedsak guttene, som oppnår lave resultater når det gjelder innhold, struktur og språk knyttet til en tekst om et kjent emne. Alle disse guttene er elever med ikke-vestlig bakgrunn. Den samme gruppen som oppnår lave resultater i ungdomskolen og faller fra i videregående opplæring. Prosjektet *Ny Giv* skal forhindre frafall i videregående skole, og er en av vinnerne i årets statsbudsjett med en bevilgning på 55 millioner kroner (Buan & Barstad, 2011). Kanskje ville det være en god ide å starte jobben med å hindre frafall i videregående opplæring ved å styrke norskfaget for elever som tidlig i skoleløpet mangler grunnleggende skriftlige ferdigheter. På denne måten vil disse elevene kunne oppnå bedre resultater på ungdomsskolen, før de starter på en videregående opplæring de gjennomfører, og har utbytte av. Min oppfatning er at arbeidet med å hindre frafall i videregående opplæring starter i barneskolen om ikke før. I barneskolen blir grunnlaget for videre opplæring lagt.

Det er en stor utfordring at vi i Norge har så lite forskning knyttet til andrespråkelever på barnetrinnet. Sosial teori om litterasitet (*literacy*) inkluderer både praksis, hendelser og tekster. I tråd med dette synet vil jeg, i likhet med Dysthe & Hertzberg (2007), understreke viktigheten av studier av skrivehendelser og skrivepraksiser på andrespråket både i skolen og i hjemmet med et større fokus på innlæreren som skaper av teksten, og mer forskning på lesing og skriving i sammenheng, og hvordan dette gjøres i klasserommet. Samtidig må den heterogene minoritetsgruppa belyses. Å framstille elever med minoritetsbakgrunn som en gruppe med like utfordringer er langt fra sannheten. Diversiteten i denne gruppa er enorm, og det er av stor samfunnsmessig interesse å sikre at alle oppnår funksjonell skriftkyndighet slik at de kan fullføre utdanning og komme i jobb.

Litteraturliste

- Berge, K. L. (2008). *UIO*. Hentet Mai 3, 2011 fra <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Berge, K. L. (2011). *Vox*. Hentet Mai 10, 2011 fra <http://www.vox.no/PageFiles/12920/Kjell%20Lars%20Berge.pdf>
- Berggren, H., & Tenfjord, K. (2003). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Buan, V., & Barstad, S. (2011). *www.aftenposten.no*. Hentet Mai 13, 2011 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4120376.ece>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. (2004). Repetisjon versus ekspansjon. En studie av ordforrådet i to tekster skrevet av minoritetselever på ungdomstrinnet. *NOA. Norsk som andrespråk*, ss. 1-16.
- Danbolt, A. M., & Kulbrandstad, I. L. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv - hvor står vi dag? I *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole*. Tapir forlag.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning : utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Norand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, s. 5 - 41.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA norsk som andrespråk*
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10 års trinn i Osloskolen*. <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/publikasjoner>.
- Hyland, K. (2008). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Kulbrandstad, L. I. (2004). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

- Lanza, E. (2003). Om arbeid med tospråklige informanter. I S. E. Janne Bondi Johannesen, *På språkjakt* (s. 59-83). Oslo: Unipub.
- Liberg, C. (2007). Tetstkulturer og skrivkompetanser i ulike emner - likheter og ulikheter. I *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 145 - 157). Tapir.
- Linderud, I. H. (2011). *Frafall i videregående opplæring. Hvilken betydning har etnisk bostedssegregering?* Hentet fra www.duo.uio.no:
<http://www.duo.uio.no/publ/iss/2010/102919/Linderud.pdf>
- Oslo Kommune. (2011). *Oslo kommune*. Hentet April 2, 2011 fra
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=10160>
- Palm, K. (1998). Argumenterende skrivning på norsk som andrespråk. *NOA norsk som andrespråk* .
- Roe, A. (2010). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet mai 1, 2011 fra
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/2011/FronesRoe.pdf>
- Skolenettet*. (2011). Hentet Mai 30, 2011 fra
<http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=64645&epslanguage=NO>
- Slettholm, A. (2011, April). *www.aftenposten.no*. Hentet Mai 5, 2011 fra
<http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article4104284.ece>
- Statistisk sentralbyrå*. (2011b). Hentet Mai 5, 2011 fra
http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selecttable/hovedtabellHjem.asp&KortnavnWeb=kargrs
- Statistisk sentralbyrå*. (2011c). Hentet Mai 5, 2011 fra
<http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200905/04/art-2009-12-07-01.html>
- Statistisk Sentralbyrå*. (2011a). Hentet April 6, 2011 fra
<http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/>
- Udir*. (2010). Hentet Mai 6, 2011 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2010/skolestart-2010-ny-giv-mot-frafall.html?id=612779>
- Udir*. (2006a). Hentet mai 9, 2011 fra <http://www.udir.no/grep/Kompetansemaal-i-grunnskolen/?aarstrinn=4>
- Udir*. (2006b) Hentet mai 9, 2011 fra <http://www.udir.no/grep/Kompetansemaal-i-grunnskolen/?aarstrinn=7>
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk* . Vallset: Oplandske bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1- stiloppgaven

Oppgaveformulering til stiloppgaven:

Stiloppgave

Meg og mitt liv.

Skriv en fortelling om deg selv. Fortellingen skal inneholde følgende:

1. Informasjon om deg og familien din
2. Dine interesser
3. Dine framtidsplaner

Vedlegg 2 - Spørreskjema

1) Sett kryss for hvilket kjønn du er

Gutt

Jente

2) Hvor lenge har du bodd i Norge?

3) Har du gått i barnehage?

Ja	Nei
5	4

4) Liker du å lese?

Sett kryss for det som passer. Du skal bare sette ett kryss

Ja, jeg er veldig glad i å lese	Jeg er ganske glad i å lese	Jeg er ikke så glad i å lese	Jeg liker ikke å lese	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Hva pleier du å lese?

Sett kryss.

Hva	JA	NEI
Bøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegneserier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-post	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiale nettsteder som Nettby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruksanvisninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet:

6) Hva liker du best å lese og hvorfor?

7) Liker du å skrive? Sett kryss for det som passer. Du skal bare sette ett kryss.

Ja, jeg er veldig glad i å skrive	Jeg er ganske glad i å skrive	Jeg er ikke så glad i å skrive	Jeg liker ikke å skrive	Vet ikke

8) Hva pleier du å skrive? Sett kryss

Hva	JA	NEI
Skolearbeid		
Dagbok		
Logg		
Sms		
E-post		
Sosiale medier som nettby		

Annet:

9) Hva liker du best å skrive om og hvorfor?

10) Snakker du noen andre språk enn norsk? I så fall hvilke språk?

11) Leser du på andre språk enn norsk? I så fall hvilke språk?

12) Skriver du på andre språk enn norsk? I så fall hvilke språk?

13) Hvordan likte du å jobbe med oppgaven i dag? Du skal bare sette et kryss.

Jeg likte det veldig godt	Jeg likte det ganske godt	Jeg likte det ikke så mye	Jeg likte det ikke.	Vet ikke

14) Skriv litt om hvorfor du likte eller ikke likte denne oppgaven?

