

# Masteroppgåve

## Sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for elevar i innføringsklasser

Ein forskingsdesign-studie av skriveopplæringa for  
fleirspråklege elevar i innføringsklasser

Jitte Eisma

Ord: 27393

Master i grunnskulelærarutdanning 1-7

2023



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Samandrag

Denne masteroppgåva søkjer å utforske korleis sjangerpedagogikk kan bli nytta som ein metode i skriveopplæringa for nykomne elevar frå 2. til 7. trinn i innføringsklasser. Prosjektet er inspirert av pedagogisk designforskning. Gjennom denne metoden har eg, saman med ein medstudent, utarbeida og gjennomført eit undervisningsopplegg i to forskjellige innføringsklasser på barneskulen.

Formålet med å utvikle eit prosjekt som var sterkt inspirert av pedagogisk designforskning var å utforske korleis ein kan utarbeide forskingsbasert undervising, gjennomføre denne undervisinga og justere element av den. På denne måten har eg utarbeida eit praksis- og profesjonsretta mastergradsprosjekt. Vi gjennomførte undervising, deltakande observasjonar, refleksjonssamtalar og innhenting av elevtekstar, og saman skal desse metodane bidra til å svare på problemstillinga: *Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for nykomne elevar som går i innføringsklasser?*

Det første av dei tre hovudfunna frå analysen er at elevane viser eit gjennomgåande stort engasjement i undervisinga. Undervisingstimane er prega av ei høg grad av elevaktivitet, og alle elevane som deltok i prosjektet produserte individuelle eventyr. Det andre funnet er at bruken av sjangerpedagogikk i skriveopplæringa opnar for mange moglegheiter for differensiering. Sjølv om strukturen på undervisinga er stram, kan innhaldet og nivået på undervisinga tilpassast til kvar enkelt elev basert på deira forkunnskapar og interesser. Til sist viser analysen at det er forskjellar i bruk av morsmål i ulike klasser, og at det er viktig å finne ein balansegang mellom bruken av morsmål og norsk i undervisinga. Gjennom eit transspråkleg perspektiv på fleirspråklegheit i skriveopplæringa kan ein arbeide med å verdsetje og anerkjenne elevane sine morsmål som ressursar i opplæringa.

## Abstract

This master's thesis seeks to explore how genre-based pedagogy can be used as a method in writing-instruction for newly arrived pupils in grades 2 through 7 who attend introductory classes. The project is inspired by pedagogical design-research. Whilst using this method, I have worked together with another masters' student to design and execute a lesson plan in two different introductory classes on the primary school level.

The goal of designing a project inspired by pedagogical design-research was to explore how one can prepare research-based education, execute a lesson plan and how to adjust elements of it. By doing this, I have prepared a practice- and professionally oriented master's degree project. We executed the writing instruction, observations, and reflecting conversations. We also collected the texts that the pupils wrote. Together, all these methods will contribute to answering the research question: *How does genre-based pedagogy work as a method in writing instruction for newly arrived pupils in introductory classes?*

The first result from the analysis is that the pupils show a high level of enthusiasm throughout the week. The lessons are characterized by a high level of pupil activity, and all the pupils wrote individual fairy tales. The second result shows that the use of genre-based pedagogy in writing instruction opens the door to many ways of differentiating the teaching. Even though the structure of the lesson plan is strict, the contents of the plan and the level of the teaching can be differentiated to each pupil based on their prior knowledge and interests. At last, the analysis shows that there are differences in the use of the pupils' native tongues in different classrooms, and that it is important to find a balance between the use of their native tongues and the use of Norwegian in the teaching. Through a translinguistic perspective on multilingualism in the writing instruction, one can work on acknowledging the pupils' native tongues as resources in teaching.

## Forord

I 2004 flytta eg frå Nederland til Noreg saman med familien min. Opphavleg kjem familien min frå Friesland i Nederland, og eg har alltid kjent på eit sterkt band til desse røtene.

Gjennom å få skrive ei masteroppgåve om opplæringa for fleirspråklege elevar, og seinare få lov til å arbeide med nettopp dette, får eg jobba med det eg brenn for – nettopp fleirspråklegheit. Eg har sjølv opplevd korleis opplæringstilbodet kan vere for fleirspråklege elevar, og har heile livet vore oppteken av dette.

Etter 5 år med lærarutdanning er eg no ferdig og klar for å endeleg gå ut i draumejobben min. Eg vil starte med å takke rettleiaren min Birgitte Fondevik for all hjelpa med denne oppgåva. Eg vil takke både Ida Tufteland og Mariel Førde for all støtte og hjelp i arbeidet med oppgåva. Takk til Irmelin som har støtta og hjelpt meg gjennom alle dei fem åra på høgskulen. Til slutt vil eg takke elevane, lærarane og dei fleirspråklege assistentane som deltok i prosjektet – dette hadde ikkje vore mogleg utan dei. Gjennom arbeidet med masteroppgåva har eg lært mykje om korleis eg kan nytte forskingsbasert kunnskap i utarbeiding og utvikling av mi eiga undervising. I tillegg har eg lært mykje om kva som er god skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk, og eg har fått eit endå større engasjement for dette feltet enn eg hadde før eg starta arbeidet med oppgåva. Etter å ha skrive denne oppgåva gler eg meg mykje til å få arbeida med all den kunnskapen og kompetansen eg har fått om temaet norsk som andrespråk i jobben som lærar.

Mykje av engasjementet mitt for fleirspråklegheit har eg fått frå bestefaren min, som via store delar av livet sitt til å ta vare på det frisiske språket. Eg vil derfor avslutte forordet mitt med å takke han på hjartespåket hans:

Tige tank oan myn pake Dick Eisma (1941-2011).

Volda, 21. mai 2023

Jitte Eisma



# Innhold

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innleiing .....   | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn for val av tema.....   | 1  |
| 1.2   | Problemstilling .....   | 2  |
| 1.3   | Omgrepsavklaringar og aktuelle lovverk.....                                     | 3  |
| 1.4   | Læreplanen i grunnleggande norsk.....   | 5  |
| 1.5   | Fleirspråklegheit som ressurs i skriveopplæringa.....                           | 6  |
| 1.6   | Tidlegare forskning på sjangerpedagogikk i Noreg.....                           | 7  |
| 1.7   | Disposisjon for oppgåva .....   | 8  |
| 2     | Kunnskapsgrunnlag.....  | 9  |
| 2.1   | Tidlegare forskning på skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk..... | 9  |
| 2.2   | Andrespråksskrivaren .....  | 11 |
| 2.3   | Sjangerpedagogikk.....  | 12 |
| 2.3.1 | Målet med sjangerpedagogikk .....   | 13 |
| 2.3.2 | Fase 1: Byggje kunnskap .....   | 13 |
| 2.3.3 | Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst .....                                     | 14 |
| 2.3.4 | Fase 3: Felles konstruksjon av tekst.....                                       | 14 |
| 2.3.5 | Fase 4: Individuell konstruksjon av tekst.....                                  | 15 |
| 2.4   | Ei transspråkleg tilnærming til skriveopplæring.....                            | 15 |
| 2.5   | Skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk .....                       | 16 |
| 2.6   | Betydinga av motivasjon og anerkjenning.....                                    | 19 |
| 2.7   | Tilpassa opplæring og inkludering.....  | 20 |
| 2.8   | Vurdering .....   | 22 |
| 2.9   | Eventyrsjangeren.....   | 22 |
| 3     | Metode .....  | 23 |
| 3.1   | Pedagogisk designforskning .....  | 23 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.1.1 | Det kvalitative forskingsdesignet.....                               | 24 |
| 3.1.2 | Forskarrolla.....  | 24 |
| 3.2   | Utval.....   | 26 |
| 3.3   | Fase 1: Førebuing av design-eksperimentet.....                       | 28 |
| 3.3.1 | Utarbeiding av undervisingsopplegg .....                             | 28 |
| 3.3.2 | Eit trygt klassemiljø .....  | 31 |
| 3.4   | Fase 2: Eksperimentering i klasserommet .....                        | 31 |
| 3.4.1 | Kvalitativ datainnsamling .....                                      | 31 |
| 3.4.2 | Oversikt over datamateriale .....                                    | 32 |
| 3.5   | Fase 3: Retrospektive analyser av datamaterialet .....               | 33 |
| 3.5.1 | Transkribering.....  | 33 |
| 3.5.2 | Empirinær koding .....   | 34 |
| 3.5.3 | Analysekategoriari og systematisering av analysen.....               | 35 |
| 3.6   | Kvaliteten på forskinga .....  | 36 |
| 3.6.1 | Reliabilitet.....  | 37 |
| 3.6.2 | Validitet.....   | 38 |
| 3.7   | Forskingsetiske vurderingar.....                                     | 39 |
| 3.7.1 | Personopplysingar.....   | 39 |
| 3.7.2 | Sårbare barn .....   | 40 |
| 3.7.3 | Å forske på seg sjølv.....   | 40 |
| 3.8   | Oppsummering av metodekapittelet .....                               | 41 |
| 4     | Presentasjon og analyse av funn .....                                | 42 |
| 4.1   | Fase 1: Byggje kunnskap .....  | 42 |
| 4.1.1 | Høg grad av elevaktivitet .....                                      | 43 |
| 4.1.2 | Ulik bruk av fleirspråklegheit i arbeidet med å lage tankekart ..... | 44 |
| 4.1.3 | Lærarrefleksjonar om arbeidet med å lage tankekart.....              | 46 |
| 4.2   | Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst .....                          | 48 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.2.1 | Å finne eventyrtrekk .....                                 | 50 |
| 4.2.2 | Nytta av ei eksplisitt undervising.....                    | 51 |
| 4.3   | Fase 3: Konstruksjon av felles tekst.....                  | 51 |
| 4.3.1 | Fleirspråklege eventyr.....                                | 52 |
| 4.3.2 | Ein inkluderande aktivitet.....                            | 57 |
| 4.4   | Fase 4: Skrivning av individuell tekst.....                | 58 |
| 4.4.1 | «This is my story».....                                    | 58 |
| 4.4.2 | «Sjå! Eg skreiv på tigrinja!» .....                        | 65 |
| 4.5   | Fase 5: Presentasjon av eventyr .....                      | 66 |
| 4.5.1 | Spontan dramatisering av eventyr.....                      | 67 |
| 4.5.2 | Ein støttande undervisingspraksis.....                     | 67 |
| 4.6   | Oppsummering av funn.....                                  | 68 |
| 5     | Drøfting.....  | 69 |
| 5.1   | Elevane sin respons på undervisinga .....                  | 69 |
| 5.1.1 | Engasjement og motivasjon .....                            | 69 |
| 5.1.2 | Eventyr og bruken av fantasi .....                         | 70 |
| 5.1.3 | Elevane sin bruk av transspråking i skriveopplegget.....   | 71 |
| 5.2   | Refleksjonar og observasjonar frå eit lærarperspektiv..... | 72 |
| 5.2.1 | Tilpassa opplæring.....                                    | 72 |
| 5.2.2 | Eit inkluderande klassemiljø.....                          | 73 |
| 5.2.3 | Bruk av transspråking i skrivinga .....                    | 74 |
| 5.2.4 | Balansegangen mellom norsk og morsmål .....                | 76 |
| 5.3   | Utfordringar og vegen vidare.....                          | 77 |
| 6     | Avslutting og vidare forskning .....                       | 79 |
| 6.1   | Vidare forskning .....                                     | 79 |
| 6.2   | Oppsummering.....  | 80 |
|       | Litteraturliste.....                                       | 81 |



|  |    |
|--|----|
| Vedlegg.....   | 1  |
| Vedlegg 1 – Samtykkeskjema til elevar.....                                       | 1  |
| Vedlegg 2 – Samtykkeskjema til lærarar, fleirspråklege assistentar og tolk ..... | 5  |
| Vedlegg 3 – Samtaleguide .....   | 10 |
| Vedlegg 4 – Observasjonsnotat .....  | 11 |
| Vedlegg 5 – Undervisingsopplegg.....   | 12 |
| Vedlegg 6 – Presentasjon av undervisingsopplegg for lærarane på .....            | 15 |
| førebuingssmøte .....  | 15 |
| Vedlegg 7 – Det ferdige undervisingsopplegget.....                               | 22 |
| Vedlegg 8 – Sikt sin vurdering av prosjektet.....                                | 25 |
| Vedlegg 9 – Ramme for elevtekstar, modelltekstar og inspirasjonsbilete.....      | 27 |
| Vedlegg 10 – Eventyret Løva og dei tre oksane .....                              | 31 |

## Tabellar:

|   |    |
|---|----|
| Tabell 1: Kompetansemål for undervisningsopplegget .....  | 6  |
| Tabell 2: Oversikt over klasse A og klasse B .....        | 28 |
| Tabell 3: Komprimert versjon av undervisningsopplegg..... | 30 |
| Tabell 4: Oversikt over datamateriale.....                | 33 |

## Figurliste:

|  |    |
|--|----|
| Figur 1: Sirkelen for undervising og læring, henta frå (Rose & Martin, 2012, s. 66). ..... | 12 |
| Figur 2: Fasane i undervisningsopplegget .....   | 36 |

## Bilete:

|  |    |
|--|----|
| Bilete 1: Døme på transkribering.....                    | 34 |
| Bilete 2: Tankekart frå klasse B.....                    | 45 |
| Bilete 3: Tankekart frå klasse A.....                    | 45 |
| Bilete 4: Dekonstruksjon av modelltekst i klasse A.....  | 49 |
| Bilete 6: Utdrag av fellestekst 2.....                   | 55 |
| Bilete 5: Fellestekst 1 frå klasse A.....                | 53 |
| Bilete 7: Fellestekst frå klasse B.....                  | 56 |
| Bilete 8: Utviklinga av ein elevtekst.....               | 59 |
| Bilete 9: Elevtekst omsett til norsk.....                | 60 |
| Bilete 10: Ferdig utkast av ein elevtekst.....           | 61 |
| Bilete 11: Ferdig utkast av ein fleirspråkleg tekst..... | 62 |
| Bilete 12: Omsett elevtekst.....                         | 64 |
| Bilete 13: Elevtekst.....                                | 64 |

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Denne masteroppgåva handlar om korleis ein som lærar kan arbeide med skriveopplæringa for nykomne elevar som går i innføringsklasser. Med auka innvandring til Noreg følger det konsekvensar for det arbeidet lærarar skal gjer i skulen. Å leggje til rette for elevar i alle aldrar med både forskjellig skulebakgrunn, morsmål og språkkompetanse generelt kan vere ei utfordrande oppgåve, men det kan og by på moglegheiter. Min største motivasjon for denne studien og for mitt framtidige arbeid som lærar er nettopp det å gje alle elevar, uansett bakgrunn, ei god opplæring og ein god skulekvardag.

Elevane skal ikkje berre lære seg å kommunisere munnleg på norsk, dei skal lære seg å skrive og delta aktivt i det norske samfunnet både munnleg og skriftleg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ein god skrivekompetanse er samansett og består av mange forskjellige komponentar. Derfor har elevar som skal lære seg norsk som andrespråk ei utfordrande oppgåve der dei skal lære seg språket norsk samtidig som dei skal lære seg fag. Når fagopplæringa foregår berre på norsk blir det ei utfordrande oppgåve å halde følgje med undervisinga. Dette er ei utfordring for eleven sjølv, men det er òg utfordrande for lærarane.

Forsking viser korleis sjangerpedagogikk kan vere ein god metode for skriveopplæring, særleg for fleirspråklege elevar (Gibbons, 2016; Rose & Martin, 2012). Sjangerpedagogikk er ein metode som vart utvikla i Sydney, med eit mål om å skape ein pedagogikk som kunne vere til hjelp for mellom anna minoritetsspråklege elevar si skriveopplæring (Rose & Martin, 2012). Ei nærare skildring av kva sjangerpedagogikk er blir presentert i kapittel 1.3 og i kapittel 2.3. Gjennom arbeidet med masteroppgåva opna det seg ei anledning til å sjølv få teste dette ut i praksis. Derfor har eg valt å gjennomføre eit prosjekt som er sterkt inspirert av pedagogisk designforsking som metode (Bjørndal, 2013; Cobb et al., 2003). For å svare på spørsmålet om korleis ein som lærar kan arbeide med å utvikle fleirspråklege elevar sin skrivekompetanse, har eg saman med ein medstudent gjennomført eit undervisningsopplegg i to innføringsklasser på barnetrinnet.

Nykomne elevar følg læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar. Denne læreplanen er nivåbasert, og gjeld for nykomne elevar i grunnskulen, uavhengig av alder. Læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar sett fokus på at faget skal «bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Eg vil her trekkje fram ordet «delta». Elevane skal ikkje berre lære seg å skrive tekstar, dei skal utvikle ein god nok skrivekompetanse til å kunne delta aktivt på skulen. Elevane i innføringsklassene som utgjer grunnlaget for denne masteroppgåva følg denne læreplanen, og dei er på ulike norskfaglege nivå. Denne studien søker svar på korleis ein kan nytte sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for elevar som går i innføringsklasser på barneskulen. Eg har lagt stor vekt på faktorar som motivasjon og tilpassa opplæring, og ser på korleis sjangerpedagogikk kan bli nytta i praksis. Vidare har det vore eit stort fokus på kva for element i undervisinga som fungerte godt, og kva som kunne forbeistrast.

Det er eit krav at masteroppgåver i grunnskulelærerutdanninga skal vere både praksis- og profesjonsretta (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, §3). Ved å gjennomføre eit prosjekt inspirert av pedagogisk designforskning for å finne svar på problemstillinga mi, har eg sikra at oppgåva er begge deler. Pedagogisk designforskning kan seiast å vere ein metode som kan bidra til fremje betre undervising og læring (Bjørndal, 2013). Det å førebu, gjennomføre, evaluere og analysere eit undervisingsopplegg i eit fellesskap slik som eg har gjort i denne oppgåva, vil vere svært nyttig for mitt framtidige arbeid som lærar.

## 1.2 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgåva er skriveopplæring for nykomne elevar som går i innføringsklasse, og problemstillinga for oppgåva er:

*Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for nykomne elevar som går i innføringsklasser?*

For å svare på denne problemstillinga har eg, saman med ein medstudent, designa og gjennomført eit opplegg inspirert av pedagogisk designforskning og testa det ut i innføringsklasser. Opplegget blei utarbeidd i tråd med sjangerpedagogikk, med eit fokus på eksplisitt skriveundervising og bruk av elevane sine fleirspråklege ressursar. Under gjennomføring av opplegget, blei observasjon og loggskrivning brukt som metode. Eg har òg samla inn elevtekstar som blei skrivne i samband med opplegget. I korte trekk gjennomførte vi opplegget tre gongar, totalt 30 timar. Begge klassene gjekk gjennom det same undervisningsopplegget som handla om å lære seg å skrive eventyr. Undervegs i opplegget vart det gjennomført både refleksjonssamtalar mellom meg og min medstudent og spontane samtalar med lærarane som deltok, og desse samtalanane la grunnlaget for justeringar av opplegget. Elevane skreiv til saman to individuelle tekstutkast kvar, og vi sette saman alle dei ferdige andre-utkasta i ei eventyrbok i slutten av kvar runde av skriveprosjektet.

### 1.3 Omgrepsavklaringar og aktuelle lovverk

Undervisningsopplegget som blei testa ut i dette prosjektet er sterkt basert på sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæring. Sjølv om eg i denne oppgåva kallar sjangerpedagogikk ein metode, vil eg poengtere at det ikkje er ein slavisk plan som ein må følge (Larsen et al., 2018). Sjangerpedagogikk presenterer eit rammeverk for undervising om sjanger, og sjølv om ein følg ein modell for undervisinga er det svært fritt korleis undervisinga skal føregå i praksis. Larsen et al. (2018, s. 4) framhevar at det er «snakk om å skape bevissthet om alle de delprosessene elevene må ha et forhold til, før de kan lære seg en sjanger godt». Eit viktig mål for sjangerpedagogikken er at alle elevar, uansett bakgrunn, skal kunne lukkast med skrivning. Det er òg eit poeng at alle elevar skal ha moglegheita til å utvikle ein god nok skrivekompetanse til å kunne få ei høgare utdanning. Sentrale aspekt ved sjangerpedagogikk er at det skal vere eksplisitt, støttande og elevaktivt. Rose og Martin (2012) utvikla *sirkelen for undervising og læring*, som legg grunnlaget for korleis ein kan utarbeide undervisningsopplegg i tråd med sjangerpedagogikk.

Omgrepet *nykomne elevar* er svært sentralt i denne oppgåva, då problemstillinga søker svar på korleis sjangerpedagogikk kan fungere for akkurat desse elevane. Omgrepet er omdiskutert, og det kan tolkast på fleire måtar. Kulbrandstad og Dewilde (2016) skriv at omgrepet *nykomen* er relativt nytt i den norske utdanningskonteksten, og at det derfor kan

vere utfordrande å tolke det. Dei er uroa for at omgrepet kan bere med seg negative konnotasjonar, og at bruken av det kan bidra til ei «problematisk perspektivering» (Kulbrandstad & Dewilde, 2016, s. 14). Omgrepet ber òg med seg ei antaking om ei tidsavgrensing, men dei skriv vidare at departementet ikkje skriv kva den tidsavgrensinga er (Kulbrandstad & Dewilde, 2016, s. 14).

Ulike styringsdokument legg føringar for korleis opplæringa for fleirspråklege elevar skal organiserast og gjennomførast. Ifølgje opplæringslova §2-8 (Opplæringslova, 1998) har elevar rett på særskild norskopplæring til dei har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den ordinære opplæringa». Vidare står det at skular kan organisere denne opplæringa på forskjellige måtar, mellom anna i eigne grupper slik som dei elevane som deltok i denne studien. Elevar kan gå i eit slikt organisert tilbod, som ofte blir kalla innføringsklasse, i inntil to år (Opplæringslova, 1998, §2-8). Ei innføringsklasse er eit tilbod om ei særskild organisering av særskild norskundervising, der nykomne elevar kan få undervising saman med andre nykomne elevar. Elevane kan gå maks to år i ei slik klasse (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det er opp til kvar enkelt skule å velje kva for type organisering som er hensiktsmessig for elevane. Ein rapport frå NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) om forskning på opplæringstilboda til nykomne elevar viser at det er vanlegast at nykomne elevar får opplæring i ordinærklasser, men at det likevel er stor variasjon i korleis skulane legg opp organiseringa av opplæringstilbodet (Lødding et al., 2023). Rapporten poengterer viktigheita av «en gjennomtenkt, godt begrunnet og vel forankret plan» (Lødding et al., 2023). På grunn av grensa for kor lenge elevane har rett til å særskilt organisering av opplæringa i form av innføringsklasser, har eg i denne oppgåva valt å nytte omgrepet *nykomne elevar* om dei elevane som har budd maks to år i Noreg.

To svært sentrale omgrep for denne masteroppgåva er *andrespråksskrivar* og *andrespråkstekst*. Jølbo (2018, s. 338) presenterer to definisjonar av omgrepet *andrespråksskrivar*: Ein statisk og ein dynamisk. Med den statiske definisjonen ser ein på den språklege bakgrunnen til ein skrivar. Dersom ein har eit anna førstespråk enn det språket ein skriv på, vil ein med denne definisjonen alltid bli omtalt som ein andrespråksskrivar. Dersom ein i staden tek utgangspunkt i den dynamiske definisjonen på andrespråksskrivarar, ser ein på den faktiske teksten som blir produsert. Innanfor denne definisjonen, vil ein vere beteikna

som ein andrespråksskrivar så lenge teksten som blir produsert inneheld typiske innlærartrekk (Jølbo, 2018, s. 338). Med utgangspunkt i Golden og Hvistendahl kan ein andrespråkstekst definerast som ein tekst som er skriva av ein andrespråksskrivar, og som inneheld typiske innlærartrekk (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 231).

Jølbo poengterer at andrespråksskriving verken kan eller bør bli samanlikna med førstespråksskriving, og at ein heller ikkje kan sjå ein andrespråkstekst opp mot ei innføddlik norm (Jølbo, 2018, s. 338). Med bakgrunn i dette skriv ho at termen *fleirspråklege skrivarar* kanskje vil fange opp det mangfaldet som finst i desse elevane på ein betre måte enn omgrepet *andrespråksskrivarar* (Jølbo, 2018, s. 339). Vidare i denne oppgåva vil eg nytte omgrepa *fleirspråklege skrivarar* og *fleirspråklege elevar*. Ved å nytte desse omgrepa vil ein ha utgangspunkt i ein dynamisk definisjon av andrespråksskrivarar, då ein ikkje er oppteken av at norsk ikkje er førstespråket til eleven. I staden er det faktum at eleven kan fleire språk sentralt, og ein får eit syn på fleirspråklegheit som ein ressurs i staden for ein mangel. Dette ressursperspektivet er òg svært sentral i dagens læreplan. Vi ser allereie i overordna del av LK20 at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### 1.4 Læreplanen i grunnleggande norsk

Som nemnt følg elevane i innføringsklassene som deltok i dette prosjektet læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar. I *fagets relevans og sentrale verdiar* blir kommunikasjon, samfunnsdeltaking og anerkjenning av elevane sine språk og kulturar vektlagd (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det er altså eit sterkt fokus på dannelsaspunktet ved norskfaget, og at elevane skal kjenne på ein aksept og ei anerkjenning som verdige medlemmar av skulen. Læreplanen presenterer seks kjerneelement for faget: Munnleg kommunikasjon, språklæring, lesing, skriftleg tekstskaping, språk og teknologi og språkleg og kulturelt mangfald (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kjerneelementa er relevante for denne oppgåva ved at dei mellom anna poengterer skriving, språklæring og viktigheita av eit fellesskap.

Den grunnleggjande ferdigheita å *kunne skrive* sett eit eksplisitt fokus på at elevane skal lære seg å skrive på norsk. Målet er at elevane skal lære seg å kommunisere skriftleg, effektivt og målretta på norsk. Læreplanen legg opp til ei utvikling i skrivekompetanse «fra grunnleggjande bokstav- og tekstkunnskap til planlegging, utforming og bearbeiding av mer komplekse tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Kompetansemål frå nivå 1 og 2 i læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar legg grunnlaget for undervisningsopplegget som eg testa ut saman med ein medstudent i to innføringsklasser. Tabell 2 under viser kva for kompetansemål vi har basert undervisningsopplegget på:

| <b>Nivå frå læreplanen</b> | <b>Kompetansemål</b>  |
|----------------------------|---|
| Nivå 1                     | Sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner                                |
|                            | Utforske grunnleggjande mønstre for norsk rettskriving, formverk og setningsstruktur              |
|                            | Skrive enkle setninger og tekster   |
|                            | Utforske ulike digitale ressurser og verktøy i kommunikasjon, og som støtte i språk- og faglæring |
| Nivå 2                     | Bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid                                       |
|                            | Skrive og strukturere ulike tekster   |

*Tabell 1: Kompetansemål for undervisningsopplegget*

## 1.5 Fleirspråklegheit som ressurs i skriveopplæringa

Fleirspråklegheit er eit omfattande omgrep, og kan bli tolka innanfor fleire dimensjonar. Holmen og Thise (2021, s. 32) skisserer at fleirspråklegheit finst på samfunns-, gruppe- og individnivå. I denne masteroppgåva vil det vere individnivået som er relevant, fordi eg er oppteken av elevane sine responsar til ein spesifikk type undervisning, samt korleis ein som lærar kan leggje opp til differensiering for kvar enkelt elev innanfor gitte rammer. Læreplanen (LK20) trekk fram eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit i kjerneelementet *språkleg og*



*kulturelt mangfold*: «Elevane skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen. De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Vi ser at det blir lagt føringar for at elevane skal kunne samanlikne forskjellige språk som dei kan, og at dei skal oppleve ei anerkjenning av deira språk og kultur. I undervisningsopplegget som eg testa ut saman med ein medstudent har det vore eit sentralt prinsipp at elevane skulle få nytte seg av sine språk. Under *undervegsvurdering* etter nivå 3 i læreplanen står det elevane (...) «bruker sin flerspråklighet som ressurs i eget læringsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Dette ressursperspektivet på fleirspråklegheit er eit gjennomgåande tema i denne masteroppgåva.

## 1.6 Tidlegare forskning på sjangerpedagogikk i Noreg

Sjangerpedagogikk vart altså utvikla i Australia, derav er det òg kalla *sydney-skolen*, og det er eit sentralt perspektiv på skriveopplæring generelt innanfor skriveforskning. Innanfor andrespråksforskinga har sjangerpedagogikken primært fått eit gjennomslag av forskinga til Pauline Gibbons (Gibbons, 2006, 2016; Haugli, 2020; Larsen et al., 2018; Rose & Martin, 2012). Det er ikkje gjort mykje forskning på sjangerpedagogikk for fleirspråklege elevar i Noreg. Eitt av dei forskingsprosjekta som er gjort, er prosjektet *Innføring av sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler* (Larsen et al., 2018), kor målet for studien var å finne ut om sjangerpedagogikk kan bidra til ein utjamnande effekt mellom høgt- og lågtpresterande elevar. Studien nyttar materiale frå ei klasse på 3. trinn i Trondheim, med 30 elevar. Forfattarane poengterer at dei fleste elevane er født i Noreg, men at «når det gjelder språkferdigheter i norsk, bærer flere preg av at det snakkes et annet språk hjemme» (Larsen et al., 2018, s. 6). I løpet av ei periode på to veker samla dei inn eit rikt datamateriale som bestod av «modelltekst, fellestekster og individuelle tekster, skriftlige og muntlige øvinger i argumentasjon og lærerens planleggingsdokumenter, i tillegg til forskerens observasjonsnotater» (Larsen et al., 2018, s. 6). Resultata av studien til Larsen et al. viser at sjangerpedagogikk kan jamne ut forskjellar mellom høgt-presterande og lågt-presterande elevar (Larsen et al., 2018, s. 15). Eit slikt resultat kjem av at sjangerpedagogikken er ein svært eksplisitt og støttande skrivepedagogikk, og frå forskning på andrespråksskriving veit vi at dette er viktige nøkkelomgrep i ei god skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk (Kulbrandstad & Ryen, 2018).

Hanne Haugli gjennomførte sitt doktorgradsprosjekt på sjangerpedagogikk i Noreg med eit fokus på korleis lærarar kan støtte elevar med norsk som andrespråk ved lesing og skriving av fagtekstar (Haugli, 2020, s. 2). Haugli har lagt vekt på viktigheita av tydelege mål, struktur på undervisinga og eit godt utvikla støttande stillas for elevar med norsk som andrespråk som går i ordinærklasser. Ho påpeiker i avhandlinga si at «ordinær fagundervising med få og nøye utvalgte justeringar (...) blir mer demokratisk og inkluderer også marginaliserte elever (...) i den faglige diskursen» (Haugli, 2020, s. 262). Desse justeringane som ho nemner handlar i stor grad om å arbeide med å få ein støttande, eksplisitt og inkluderande undervising. Haugli poengterer at ein gjennom å nytte sjangerpedagogikk får ei undervising med sterk lærarstyring og høg elevaktivitet, og at ein gjennom å nytte denne metoden opnar for ei eksplisitt undervising som kan lære elevar eit metaspråk som ein reiskap for å snakke om tekst (Haugli, 2020, s. 262). Ho skriv òg om ein utforskande praksis, der ein gjennom dialogisk undervising let elevar utforske tekst og sjanger (Haugli, 2020, s. 124).

Desse punkta frå Haugli si avhandling er sentrale i sjangerpedagogikk, og både Haugli si avhandling og anna internasjonal forskning viser at sjangerpedagogikk fungerer som metode for fleirspråklege elevar (Gibbons, 2016; Haugli, 2020; Larsen et al., 2018; Rose & Martin, 2012). God skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk er støttande og eksplisitt, den oppfordrar til elevaktivitet og bidreg til å skape engasjement samtidig som den støttar elevane til å utvikle sin skriftlege kompetanse i norsk.

## 1.7 Disposisjon for oppgåva

Denne masteroppgåva er delt inn i 6 kapittel. Kapittel 1 har presentert bakgrunn for val av tema og problemstilling. I kapittel 2 presenterer eg kunnskapsgrunnlaget for oppgåva, som i stor grad vil omhandle skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk, sjangerpedagogikk og anna relevant teori. Kapittel 3 tek føre seg metoden som er nytta i førebuing, gjennomføring og etterarbeid av datainnsamlinga. I dette kapittelet reflekterer eg òg over kvaliteten på forskinga og forskningsetiske vurderingar. I kapittel 4 vil resultatata av analysearbeidet bli presentert, før desse resultatata blir drøfta i lys av teori frå kunnskapsgrunnlaget i kapittel 5. Oppgåva blir avslutta i kapittel 6 med mine tankar om vidare forskning og oppsummerande kommentarar for oppgåva.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I denne delen av oppgåva vil eg presentere teorigrunnlaget som studien er basert på. Eg vil først plassere min studie i forhold til ulike forskningstradisjonar innanfor temaet norsk som andrespråk, før eg går inn på det konkrete teorigrunnlaget for oppgåva. Dette vil bestå i stor grad av sjangerpedagogikk, transspråking og forskning på kva som er god skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk. Vidare vil eg her trekkje fram motivasjon, meistring og engasjement som sentrale nøkkelord og presentere teori om desse. Til slutt vil eg trekkje fram korleis vurdering spelar ei stor rolle i opplæringa og korleis ein kan nytte sjangeren eventyr i skriveopplæring.

### 2.1 Tidlegare forskning på skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk

Ingri Jølbo samanfatar forskning på skriving når norsk er andrespråket, og deler det inn i studiar om teksten, skrivaren og konteksten (Jølbo, 2018). Tidlege studiar på feltet norsk som andrespråk omhandla ofte teksten. Det vil seie at dei analyserte elevtekstar og studerte typiske innlærertrekk, eller mellomspråkstrekk, utan å ta omsyn til verken skrivaren eller konteksten som teksten blei skriva i. Om desse studiane skriv Jølbo at det er viktig å sjå dei i lys av eit ønske om å utvikle betre undervisningsopplegg for språkinnlærarar (Jølbo, 2018, s. 341). Mellomspråk er eit omgrep som historisk sett har vore mykje brukt i forskinga på norsk som andrespråk. Det kan sjåast tilbake til Selinker sin artikkel frå 1972 om *interlanguage*, og refererer til den typen språk som ein person som held på å lære seg eit andrespråk produserer når dei står mellom dei to språka; derav namnet *mellomspråk* (Nistov & Nordanger, 2018, s. 268–282). Typisk for eit slikt språk kan til dømes vere at ein nyttar grammatiske trekk frå førstespråket sitt når ein skriv på andrespråket. Det finst mange forskjellige forståingar av omgrepet, men i hovudsak handlar det om at eleven nyttar førstespråket sitt til å lage hypotesar om korleis andrespråket er bygd opp. Desse hypotesane er ofte implisitte i den forstand at eleven ikkje aktivt og bevisst jobbar med å utvikle dei, men dei kjem til syne i tekstar som elevane skriv.

Den neste dimensjonen som Jølbo presenterer handlar om skrivekonteksten. Ho skriv at «skriving ikke skjer i et vakuum, men at den alltid er en del av en sosial og kulturell kontekst» (Jølbo, 2018, s. 344). Kontekst handlar her om dei omgjevnadane som skrivinga skjer i, både den konkrete situasjonen, til dømes at elevane skriv ei oppgåve på skulen, og ein større kontekst som òg inneber verdiar og normer i samfunnet. Den fullstendige konteksten vil ha påverknad på korleis skrivaren utviklar teksten sin (Jølbo, 2018, s. 344). Jølbo poengterer at det er når ein ser skriving i både ein situasjonskontekst (i klasserommet) og i ein større kulturkontekst, at ein kan sjå skriving som ein dialogisk aktivitet (Jølbo, 2018, s. 344). Ved å ha eit slikt perspektiv på skriveopplæring kan ein sjå at det er mange forskjellige faktorar som kan ha påverknad på utfallet av eit skriveopplegg.

Til sist skildrar Jølbo forskning som tek utgangspunkt i andrespråksskrivaren. I dette feltet har kognitive faktorar, som alder, kjønn og bakgrunn, vore viktige punkt i forskinga. Seinare har forskinga retta seg meir og meir mot identitet i samband med andrespråksinnlæringa, og då er ein i hovudsak oppteken av korleis skriving og språk har ein samanheng med kjensla av identitet. Dette perspektivet på skriveopplæringa handlar om at elevane skal bli ein del av ein ny tekstkultur ved å få moglegheita til å delta. I tillegg legg ein her vekt på at eigenskapar som skrivaren har, mellom anna morsmål og språkevne, er sentrale for korleis ein tekst blir (Jølbo, 2018, s. 346).

Min studie vil eg plassere hovudsakeleg i den andre kategorien, som omhandlar studiar som tek utgangspunkt i skrivekonteksten. Sidan formålet med skriveprosjektet er å sjå på korleis undervisinga påverkar dei tekstane som elevane produserer, vil spesielt situasjonskonteksten vere svært sentral i studien. Òg den kulturelle konteksten kan kome til å vere viktig, men det er hovudsakeleg den konkrete situasjonen som elevane er i medan dei utviklar tekstane sine over fleire fasar som er interessant i denne studien. Likevel vil sjølvstilt både teksten og skrivaren òg vere viktige i studien, men desse perspektiva vil vere sekundære til perspektivet på skrivekonteksten.

## 2.2 Andrespråksskrivaren

Det finst fleire måtar å definere kven som er andrespråksskrivarar og kva som er andrespråksskriving. Jølbo (2018, s. 338) presenterer to typar definisjonar, ein statisk og ein dynamisk. Den statiske definisjonen tek utgangspunkt i personen sin skrivebakgrunn, og inneber at ein person som blir definert som andrespråksskrivar alltid vil vere det. Ein person som ikkje har norsk som førstespråk vil då alltid vere ein andrespråksskrivar, uansett kor godt denne personen lærer seg å skrive norsk. Den dynamiske definisjonen tek derimot utgangspunkt i teksten, og ser på typiske trekk ved andrespråkstekstar. Med ein slik definisjon vil ein etter kvart som ein lærer andrespråket, i dette tilfellet norsk, kunne miste slike andrespråkstrekk i tekstane/skrivinga (Jølbo, 2018, s. 338).

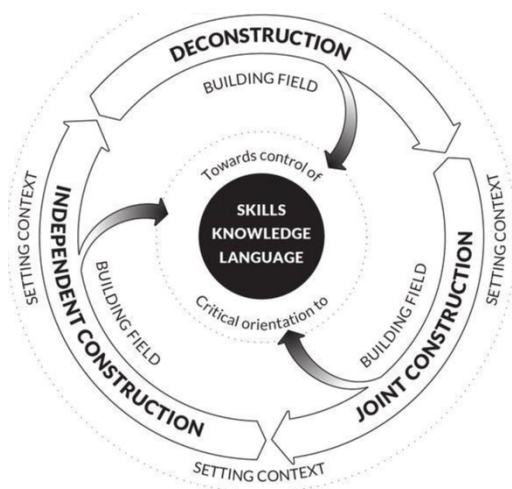
Eit grunnleggjande prinsipp for andrespråkstekstar som er særst sentralt i denne oppgåva er *transfer*. Transfer handlar om korleis førstespråket kan ha påverknad på andrespråket, og dette er eit viktig prinsipp å tenkje på i samband med det transspråklege perspektivet på skriveopplæring (Vigrestad, 2015, s. 54). Det vil vere sentralt i denne oppgåva fordi mange av elevane i innføringsklassene vil ha ein skulebakgrunn frå heimlandet, og påverkinga av denne skulebakgrunnen er viktig å vite noko om for å kunne gi elevane ei best mogleg skriveopplæring. Eit viktig poeng når ein ser på transfer, er at sjølv om det ofte er forskjellar mellom dei forskjellige språka som blir studert, vil det òg ofte vere likskapane som er gjeldande for dei fleirspråklege elevane (Golden & Tenfjord, 2015, s. 195). Her er det viktig å nemne at det ikkje nødvendigvis er dei faktiske likskapane mellom språka som er gjeldande, men «den likheten innlæreren *antar er til stede*» (Golden & Tenfjord, 2015, s. 196).

Språkmeistring, og spesielt den skriftlege språkmeistringa, sett grenser ikkje berre for det faglege men òg for det sosiale som skjer i skulen (Selj, 2015). Det er ein grunn til at elevane som deltok i denne studien går i innføringsklasser. Målet med ei slik organisering er at dei får oppleve at deira språklege kompetanse ikkje skal setje grenser på same måte som den kunne gjort i norskundervisinga i ei ordinærklasse. Nykomne elevar har ulike føresetnader for å lære seg norsk, mellom anna tidlegare skulebakgrunn og kva for morsmål dei har. Dette vil kunne påverke norskinnlæringa til elevar i forskjellig grad, og ein kan ha elevar som ikkje kan å skrive i det heile og elevar som har ein svært god skulebakgrunn frå heimlandet i den same

klassen. Korleis morsmålet til elevane påverkar tileigninga av ordforrådet i andrespråket, i dette tilfellet norsk, er interessant i samband med problemstillinga mi.

## 2.3 Sjangerpedagogikk

Sjangerpedagogikken vart utvikla som ein del av prosjektet *Language and Social Power* i Sydney, som hadde fokus på å utvikle ein pedagogikk som fungerte i skriveopplæringa for barn som var «predominantly working-class, migrant and Indigenous students» (Rose & Martin, 2012, s. 63). Det var eit ønske om å utvikle ein skrivepedagogikk som kunne fungere for alle elevar, uansett bakgrunn, som var utgangspunktet for utviklinga av sjangerpedagogikken (Rose & Martin, 2012, s. 58). Gibbons (2016, s. 119) skriv om at sjangerpedagogikken vart utvikla av ei rekkje lingvistar, deriblant Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie, Beverly Derewianka, David Rose og Jenny Hammond. Desse lingvistane har skissert nokre sjangrar som blir mykje brukt i skulen, og desse er kjenneteikna av at dei er «berättande, beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande och diskuterande» (Gibbons, 2016, s. 119). I denne masteroppgåva vil spesielt sjangrar som er kjenneteikna av at dei er forteljande vere relevante, sidan skriveprosjektet tek utgangspunkt i sjangeren eventyr. I den første fasen av prosjektet *Language and Social Power*, som var starten på sjangerpedagogikken, utarbeida forskarane ein modell for undervising, namngitt *the learning/teaching cycle*. Det norske omgrepet nytta for denne modellen er *sirkelen for undervising og læring*, og modellen er vist i figur 1 under:



Figur 1: Sirkelen for undervising og læring, henta frå (Rose & Martin, 2012, s. 66).

### 2.3.1 Målet med sjangerpedagogikk

Eg vil poengtere at det viktigaste målet med sjangerpedagogikk er å gje fleirspråklege elevar og elevar med svak sosioøkonomisk bakgrunn ein større moglegheit for lukkast i skulen.

Larsen et al. (2018) presiserer at målet for undervisning innanfor denne pedagogikken ikkje er at elevane slavisk skal følgje ein modell for sjangrar. Tvert i mot er målet med eit slikt undervisningsopplegg at elevane skal forstå sjangertrekka og forholde seg aktivt til desse. Dei skriv òg at sjangerpedagogikken handlar om å skape bevisstheit rundt alle dei delprosessane som elevane må ha eit forhold til før dei kan lære seg ein sjanger godt. Eit resultat av Larsen et al. sin studie, der dei nærleste fire tekstar som var skrivne av elevar på 3. trinn, var at det kan sjå ut til at sjangerpedagogisk undervisning kan føre til utjamning mellom høgt- og lågtpresterande elevar i norsk skule. I tillegg viser resultatene av studien til Larsen et al. at sjangerpedagogikken kan ha positiv effekt på klassemiljø og inkludering (Larsen et al., 2018).

Gibbons (2006) skriv at ein i eit sosiokulturelt perspektiv på læring kan sjå på opplæringa som «a process of induction through dialogue into new ways of meaning and thinking» (Gibbons, 2006, s. 28). Med dette ser vi at ein kan sjå på dialog som svært sentralt i opplæringa, og at det handlar om å lære seg nye måtar å konstruere mening på. Gibbons nyttar omgrepet «joint construction» om kunnskap (Gibbons, 2006, s. 28), og skriv om at ein gjennom dialog kan skape ei felles forståing av mening og kunnskap. Dette kan ein sjå i tett samanheng med sjangerpedagogikken, som tek utgangspunkt i dialog og samarbeid for å utarbeide ei felles forståing for den aktuelle sjangeren. Gibbons poengterer at læring er ein aktivitet som skjer *mellom* individ, og ikkje berre i kvart enkelt individ (Gibbons, 2006, s. 28).

### 2.3.2 Fase 1: Byggje kunnskap

Modellen i figur 1 viser fire fasar av eit undervisningsløp. I nokre modellar ser ein alle desse fire fasane tydeleg som kvar sin del av eit sirkeldiagram. I modellen som eg har valt å nytte i denne oppgåva ser ein dei tre siste fasane tydeleg som eigne fasar, medan fase 1, her kalla «building field» er til stades i alle fasane, illustrert på innsida av dei ytre fasane i sirkelen. Dette viser at den skal vere ein del av dei tre andre fasane gjennom heile løpet. Denne fasen kallast *byggje kunnskap* på norsk, og har eit fokus på å aktivere forkunnskapane til elevane, og å gje dei den kunnskapen dei treng for resten av undervisninga. Gibbons poengterer at ein

skrivar treng meir kunnskap enn sine lesarar, sjølv om dei ikkje nyttar all den kunnskapen i alle sine tekstar (Gibbons, 2016, s. 129).

Ved å byggje kunnskap på ein eksplisitt måte, er målet mellom anna at elevane er klare for å kunne delta aktivt i resten av undervisinga. Gibbons trekk fram at denne måten å arbeide på vil sikre at skrivaren har nok kunnskap om eit emne til å kunne skrive noko godt, og skriv vidare at ein slik integrerer fagundervising med skriveundervising (Gibbons, 2016, s. 129). Ein fordel med dette er at «elevane kommer att utveckla den kunskapsbas som behövs för skrivandet medan de lär sig om ämnet» (Gibbons, 2016, s. 129). Slik ser vi at ein gjennom denne typen eksplisitt aktivering av forkunnskapar kan bidra til at fleispråklege elevar både utviklar eit nødvendig ordforråd, ein kunnskap om innhaldet i ein sjanger eller tekst, og at dei samtidig kan utvikle skrivekompetanse. Gibbons framhever at ein i denne fasen av undervisinga kan la elevane snakke saman på morsmåla sine, slik at dei får aktivert alle forkunnskapar dei har. Seinare vil elevane måtte kommunisere på målspråket, i dette tilfellet norsk, for å dele informasjonen med resten av klassen og læraren (Gibbons, 2016, s. 130).

### 2.3.3 Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst

Fase 2 er kalla *dekonstruksjon*, og handlar om å dekonstruere ein modelltekst i fellesskap. Læraren vel ein tekst i den sjangeren som elevane skal lære, og saman med elevane plukkar dei ut sentrale trekk ved sjangeren. Ifølgje Gibbons (2016, s. 133) er målet med denne fasen å byggje opp elevane si forståing av *formålet*, *strukturen* og *dei språklege særtrekka* i den aktuelle sjangeren. I denne fasen vil ein òg arbeide med å utvikle elevane sine metaspråk, altså deira språk om språket. Gibbons påpeikar at forskinga på sjangerpedagogikk frå Australia viser at elevane gjennom eit metaspråk utviklar reiskapar til å uttrykkje seg, og at dette tydeleggjer viktigheita av eksplisitt skriveundervising (Gibbons, 2016, s. 133).

### 2.3.4 Fase 3: Felles konstruksjon av tekst

Fase 3 heiter *felles konstruksjon av tekst*, og handlar om at læraren og elevane saman konstruerer ein tekst. Ein nyttar den kunnskapen ein har tileigna seg i fase 1 og 2, og skriv ein tekst i den aktuelle sjangeren i fellesskap. Eit sentralt poeng for å forstå viktigheita av denne fasen er at det handlar om å la elevane nytte kunnskapane dei har om innhald til å skape ein



tekst, utan at dei endå treng å tenkje på formuleringa (Gibbons, 2016, s. 135). Slik vil denne fasen vere eit naturleg trinn mellom det å lese ein tekst i fellesskap og det å skrive ein individuell tekst.

### 2.3.5 Fase 4: Individuell konstruksjon av tekst

Til sist kjem fase 4, som heiter *individuell konstruksjon av tekst*. I denne fasen får elevane nytte den kunnskapen dei har fått i dei tre første fasane til å skrive sin eigen tekst i den aktuelle sjangeren. Når ein har kome så langt i skriveundervisinga at elevane skal skrive individuelle tekstar, skal dei gjennom dei tre første fasane ha fått nok kjennskap til både form og innhald i den aktuelle sjangeren til å kunne skrive sjølve. Likevel bør læraren òg i denne fasen arbeide med å ha ei støttande undervising, til dømes gjennom å minne elevane på struktur, sjangertrekk eller gongen i skrivearbeidet (Gibbons, 2016, s. 139). Til slutt kan ein samle alle dei ferdige tekstane og henge dei opp i klasserommet, samle dei saman til ei bok (slik vi gjorde i skriveprosjektet som denne masteroppgåva er basert på) eller vise dei fram på ein annan måte (Gibbons, 2016, s. 139).

## 2.4 Ei transspråkleg tilnærming til skriveopplæring

For at elevane skal utvikle skrivekompetanse, eller literacy, påpeikar Dewilde og Igland (2015, s. 122) at dei treng trygge rom der dei kan få utvikle og prøve ut ulike skrivepraksisar. Vidare poengterer dei at slike trygge rom kan bli skapt av elevane sjølve, men at det først og fremst er læraren som har ansvar for å skape slike rom. Ei slik trygghet er òg sentralt for ei transspråkleg tilnærming til skriveopplæring. Garcia og Wei (2019, s. 38) skriv om omgrepet transspråking og korleis det kan bli forstått. Garcia og Wei er to svært sentrale forskarar innan det transspråklege perspektivet på fleispråklegheit. Kort fortalt handlar dette perspektivet om å nytte seg av all sin språklege kompetanse når ein pratar, skriv eller samanhandlar med andre på andre måtar. Holmen og Thise (2021, s. 32) skriv om kva dette inneber. Dei refererer til det felles europeiske rammeverket for språk (CERF), og eit perspektiv på fleispråklegheit som ein samanhengande kompetanse som ikkje nødvendigvis inneber at ein skil mellom dei forskjellige språka ein kan (Holmen & Thise, 2021, s. 32).

Ofte tenkjer ein at fleirspråklege menneske må velje eitt språk, og halde seg til det i den situasjonen. Denne tanken blir utfordra av Garcia og Wei, som vel å sjå på dei språka som eit menneske kan som noko heilskapleg (García & Wei, 2019). I dette perspektivet på språk vil ein ikkje setje grenser for kva språk ein nyttar, ein kan blande og nytte dei delane av forskjellige språk som passar seg. Omgrepet transspråking er relevant i denne oppgåva fordi elevane skal få moglegheita til å nytte all sin språklege kompetanse når dei skriv tekstane knytt til undervisningsopplegget. Dette perspektivet kan ein nytte i skriveundervisning ved å ikkje setje grenser for kva språk elevane skal skrive på, og la dei få blande og skrive på ein slik måte at teksten gir meining for dei. Ifølgje Berthelin, som skriv om bruken av fleirspråklege metaforar, kan «bruk av metaforer fra ulike språk berike teksten, og det kan gi skriveren mulighet til å bruke en større del av sitt språklige repertoar til å uttrykke enda flere betydningsnyanser» (Berthelin, 2022, s. 35).

Det å nytte fleire språk i undervisinga er ikkje noko nytt fenomen, sjølv om ressursperspektivet på fleirspråklegheit har kome tydelegare fram i nyare tid. Jim Cummins sin isfjellmodell med to toppar illustrerer korleis eit godt utvikla fundament er viktig i innlæringa av fleire språk, og korleis det er mogleg å beherske fleire språk samtidig (Fondevik, 2017; Remøy, 2017). Ved å leggje dette perspektivet i botn for arbeidet med fleirspråkleg opplæring kan ein sjå fordelane ved å la elevane nytte seg av alle sine språklege ressursar i undervisinga.

## 2.5 Skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk

Det er eit sentralt poeng at nykomne elevar i Noreg skal lære seg norsk. Det er store variasjonar i føresetnadane til elevane i denne gruppa, både når det gjeld skulebakgrunn frå heimlandet, kompetanse i norsk og grunnleggjande skriveferdigheiter. Alle elevane skal få ei undervising og opplæring som kan hjelpe dei til å tileigne seg den kompetansen dei treng for å kunne bli aktive deltakarar i sosiale fellesskap, som er eit mål ein finn igjen i *fagets relevans og sentrale verdiar* i læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar (Kunnskapsdepartementet, 2020). Grunnleggjande ferdigheiter er òg sentrale punkt i læreplanen, og i desse ser vi at elevane mellom anna skal lære seg å kommunisere skriftleg og munnleg, på ein målretta og hensiktsmessig måte i forskjellige kontekstar (Kunnskapsdepartementet, 2020). Forskjellige kontekstar kan ein mellom anna tolke som

forskjellige fag. Forsking om korleis ein lærer seg eit andrespråk viser at det kan ta fem til sju år å utvikle *faglege register*, altså eit ordforråd og ein språkkompetanse som er god nok til å både forstå og kunne produsere fagleg språk (Cummins, 2000, s. 58).

Kva for modalitet ein vel for å presentere informasjon, har mykje å seie. Elevar som går i norsk skule skal lære seg å nytte mange forskjellige modalitetar, der skriving er ein av dei. Gibbons (2003) poengterer korleis skriving er annleis enn mellom anna tale, ved at ein må nytte eit mykje meir eksplisitt språk i ein skriftleg tekst enn i til dømes ein munnleg samtale (Gibbons, 2003, s. 251). Ho skildrar eit modalitetskontinuum, der ein ser at til mindre teksten er knytt til konteksten den er skriva i, til meir eksplisitt må den vere (Gibbons, 2003, s. 251). Når det gjeld undervisning for fleirspråklege elevar, kan ein skilje mellom to hovudtypar undervisning: Implisitt undervisning og eksplisitt undervisning.

Literacy er eit mykje brukt omgrep i skulen, og med utgangspunkt i Selj kan omgrepet omsetjast til *skrivekyndighet* på norsk. Dewilde og Igland (2015, s. 123) presenterer fire ulike retningar til literacy-undervisning. Literacy har fleire dimensjonar, der den eine er det reint tekniske ved språk: Å kunne setje bokstav saman med lyd, og å kunne danne ord og setningar. Utvikling av ordforrådet er ein sentral del av opplæringa for fleirspråklege elevar, både munnleg og skriftleg. Golden poengterer at denne utviklinga er ein kompleks prosess, og at den er avhengig av fleire faktorar som mellom anna erfaringar og konteksten eleven er i (Golden, 2018, s. 193). Elevane må etter kvart lære å knyte dei orda som dei lærer saman til setningar. Til sist må elevane lære seg å knyte setningar saman til heile avsnitt og tekstar. Denne utviklinga kan vere utfordrande, og elevane må lære seg strategiar og få ei god støtte frå lærar for å gjere utviklinga så god som mogleg. Vidare kan ein stille spørsmålet om korleis eit ord faktisk blir lært. Ifølgje Golden (2018, s. 194) skjer denne innlæringa i fleire stadium som er vanskelege å definere, men den viktigaste faktoren når det gjeld innlæring av ord på andrespråket er *inputt*. Kva for ord er det eleven høyrer, og kor ofte? Når ein lærar bestemmer kva for ord elevane skal lære i ein skuletime, er dette eksplisitt undervisning av ordforråd. Men elevane får òg mykje meir implisitt inputt gjennom mellom anna sosiale medium, aktivitetar og venner.

Golden presiserer at det er forskjell på kva for innputt som fører til utvikling av ordforråd for barn og vaksne. Vaksne og eldre barn kan lære ord av å høyre dei, uansett om ordet er retta mot personen eller ikkje (Golden, 2018). Yngre barn lærer ord av at nokon rettar nye ord mot dei i samtale. Sidan skriveprosjektet som denne masteroppgåva er basert på tek utgangspunkt i sjangerpedagogikk, vil eg legge størst vekt på nytten av eksplisitt undervisning. Eitt av dei mest sentrale trekka med sjangerpedagogikk er nettopp at den er eksplisitt (Gibbons, 2016; Rose & Martin, 2012). Når undervisninga rettar seg mot innhaldet i språket, altså at elevane skal kunne både forstå og gjere seg forstått, utan at form og grammatikk spelar ei rolle, er dette implisitt undervisning. Eksplisitt undervisning er når det er form som er det viktige, ein set fokus på grammatikk, sjanger og setningsutforming og jobbar med å byggje eit metaspråk for å forklare mønster i språket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Typen skriveopplæring som fleirspråklege elevar får vil vere svært viktig for utviklinga av ein kompleks språkkompetanse. Kulbrandstad og Ryen påpeiker at det finst mange retningar innanfor forskning på betydinga av undervisninga som elevane får, og på om den bør vere eksplisitt eller implisitt (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42).

Det er viktig å vere bevisst på at det finst fleire måtar å jobbe med skriveopplæringa, og at både implisitt og eksplisitt undervisning har sine styrkar og svakheiter. Berggren et al. (2012, s. 177) skriv om kva som er viktig dei første åra ein skriv på eit nytt språk i sin presentasjon av deira studie. Eksplisitt undervisning er her noko av det første dei trekkjer fram som viktig for desse elevane. Eit anna nøkkelord dei nyttar er *rettleiing*, der dei skriv at god rettleiing frå læraren er sentralt (Berggren et al., 2012). I lys av dette kan ein tenkje at sjangerpedagogikken kan vere ein god metode for skriveopplæring. Larsen et al. påpeikar at hensikta med sjangerpedagogikken er «å skape bevissthet om alle de delprosessene elevane må ha et forhold til, før de kan lære seg en sjanger godt» (Larsen et al., 2018, s. 4). Det å skape medvit om ein sjanger på denne måten blir då gjort gjennom ei form for rettleiing frå læraren, gjennom modellering og dekonstruksjon av tekst. I tillegg vil det ofte vere god nytte i å la elevane skrive fleire utkast av same tekst, og gje dei rettleiing mellom kvart utkast dei skriv. I tillegg kan ein sjå på denne eksplisitte måten å arbeide på som å gje elevane strategiar for læring.

Ein annan svært nyttig strategi for skriveopplæringa for nykomne elevar, spesielt for dei som ikkje kan å skrive på morsmål, er avskrift. Golden og Magnusson (2016, s. 15) framhevar forskingsresultat som viser at ei avskrift kan sjåast på som ein ledd i skriveopplæringa. Jølbo skriv om plagiering i andrespråkstekstar, men poengterer at elevar treng førebilete, og ved å starte med direkte avskrift kan dei etter kvart lære seg å parafrasere teksten for å sitere den (Jølbo, 2015). «(Avskrift kan) ses på som et ledd i skriveopplæringen hvor eleven er underveis i arbeidet med å konstruere en stemme mellom tilpasning og autonomi» (Golden & Magnusson, 2019, s. 15). Ifølgje Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 40) er verken implisitt eller eksplisitt undervisning nok i seg sjølv. Spesielt for yngre elevar (og eldre elevar med lite skulebakgrunn) er det ikkje alle tema det er mogleg å undervise eksplisitt. Det vil vere like viktig for elevane å møte språket på ein naturleg måte, og arbeide med at dei forstår innhaldet i språket mellom anna for å kunne kommunisere med medelevar. Det vil derfor alltid vere viktig å finne ein balanse mellom dei ulike undervisningsformene som er tilpassa til den enkelte elev, slik at dei får ei opplæring som dei har nytte av.

Selj (2015, s. 15) trekk fram fleire dimensjonar ved literacy: Tydingsdanning, tekstkritisk og reflektert kompetanse og ei meir praktisk og funksjonell kompetanse for bruk av tekst. I denne oppgåva blir literacy forstått som ein kompetanse som gjer at ein beherskar både det reint tekniske, og at ein òg er i stand til å sjølv tolke og reflektere tekst kritisk. I tillegg inneber literacy i denne forståinga at ein er i stand til å nytte seg av fleire ressursar for å kunne skape tekst (Selj, 2015; Skjelbred & Veum, 2013). Jim Cummins skil mellom dei to omgrepa BISC (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Kort fortalt er BISC kvardagsspråket, som ein lærer seg i løpet av kort tid. CALP handlar om dei faglege registera som ein utviklar i løpet av fem til sju år (Cummins, 2000, s. 58). Ved å nytte sjangerpedagogikk søkjer ein å utvikle fagspråket, det som Cummins omtalar som CALP, på ein effektiv måte for å sikre at desse elevane har nok kompetanse til å kunne skrive tekstar i ulike kontekstar, i ulike fag og i ulike sjangrar.

## 2.6 Betydinga av motivasjon og anerkjenning

Eitt viktig mål ved denne studien er å utarbeide eit undervisningsopplegg som kan føre til god skriveopplæring for elevar som går i innføringsklasser. Ein svært sentral faktor for dette er motivasjon for læring. Ein kan leggje til rette undervisinga så godt som mogleg basert på

teorien, men dersom ein elev ikkje har motivasjon for å lære vil læringsutbyttet vere lågare (Manger, 2012, s. 13). Denne motivasjonen er samansett av både faktorar utanfor skulen og faktorar i skulen, og som lærar vil det viktigaste vere å rette fokus mot dei faktorane innanfor skulen som ein kan gjere noko med (Manger, 2012, s. 8). Ei kjensle av å meistre oppgåver og situasjonar på skulen er ein av faktorane ein kan jobbe med på skulen for å leggje opp til motivasjon for læring.

Motivasjon kan kome av både indre faktorar og ytre faktorar. Manger (2012) skriv at desse to faktorane ofte blir sett på kvar sin ende av ein skala, der indre motivasjon handlar om ein person si indre interesse for noko, medan ytre motivasjon handlar om «aktivitetens instrumentelle verdi» (Manger, 2012, s. 14). Ein slik enkel skilnad mellom desse to formene for motivasjon blir ifølgje Manger (2012, s. 14) for enkel, og ein må sjå dei i samanheng med kvarandre. Derfor kan ein sjå på motivasjonsomgrepet som eit kontinuum, der ein kan ha ulik grad av ytre og indre motivasjon samtidig. Manger skriv òg at indre motivasjon ofte kjem som eit resultat av tidlegare ytre motivasjon, som til dømes ros og skryt (Manger, 2012, s. 15).

Anerkjenning er eit sentralt omgrep når det gjeld motivasjon for læring. Eit viktig poeng når ein nyttar dette omgrepet, er at anerkjenning er meir enn berre passiv toleranse. Lysaker (2011) presiserer Honneth si skildring av det fleirdimensjonale perspektivet på anerkjenning ved å trekke fram dei tre formene for anerkjenning: Kjærleik, rettigheter og solidaritet. Å anerkjenne elevane er viktig for at dei skal føle seg som fullverdige medlemmar av både klassen, skulen og samfunnet som heilheit. Ein kan knyte dette svært tydeleg opp mot at det er viktig for nykomne elevar som går i innføringsklasser. Det er eit poeng for lærarane både i innføringsklassen og i ordinærklassen at elevane skal føle seg som fullverdige medlemmer av begge klassene, og ved å jobbe aktivt med å anerkjenne elevane vil ein kome eitt skritt nærmare å få til dette (Lysaker, 2011).

## 2.7 Tilpassa opplæring og inkludering

Tanken om at ein skal anerkjenne alle elevane, meir enn berre å passivt tolerere dei, tek oss vidare til prinsippet om tilpassa opplæring. Ifølgje opplæringslova §1-3 har alle elevar rett på ei opplæring som er tilpassa deira evner og føresetnadar (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette

gjeld alle elevar, òg dei som får særskild norskopplæring etter §2-8 (Opplæringslova, 1998, §2-8). Prinsippet om tilpassa opplæring ser vi òg igjen i overordna del av læreplanen, som presiserer at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen utdjuar altså lova om tilpassa opplæring med omgrepa *motivasjon*, *lærelyst* og *meistring*. Det er viktig å merke seg at tilpassa opplæring handlar om sosiale element i tillegg til den faglege opplæringa. Denne balansen av fagleg og sosial opplæring kan ein òg sjå på i lys av prinsippet om inkluderande opplæring.

Innanfor skuleforskning er inkludering eit svært sentralt perspektiv. Vi ser i overordna del av læreplanen at «(s)kolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Omgrepet fellesskap er interessant å sjå i samband med organiseringstilbodet for elevar i innføringsklasser. Desse elevane skal få delta i eit fellesskap i både innføringsklassen, ordinærklassen sin og skulen som heilskap. Vi kan òg sjå tilbake på prinsippet om dialogisk undervising. Gibbons legg her vekt på at ein skal skape ei felles forståing av mening og kunnskap, og dette gjer ein gjennom eit godt utvikla fellesskap (Gibbons, 2006, s. 28).

Randi Myklebust tek utgangspunkt i Haug sine fire aspekt for inkludering: *Fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*, og dreg desse inn i ein fleirspråkleg kontekst (Myklebust, 2020, s. 100). Myklebust poengterer òg at «pedagogisk arbeid for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring må gå langs en innholdsdimensjon og en likeverdighetsdimensjon» (Myklebust, 2020, s. 116). Med *innholdsdimensjon* meinast det ein dimensjon med merksemd mot å tilføre fleirspråklege og fleirkulturelle dimensjonar til skulen sitt *innhald* gjennom eit grunnleggjande fundament i at alle elevar sin sosiokulturelle bakgrunn er «betydningsfulle for alles læring og utvikling for et liv i et komplekst flerkulturelt samfunn» (Myklebust, 2020, s. 116). Med *likeverdighetsdimensjon* meinast det eit fokus på dei *strukturelle* forholda som hindrar eller bremsar fleirspråklege elevar frå å lukkast i den norske skulen (Myklebust, 2020, s. 117).

## 2.8 Vurdering

Typen tilbakemelding ein lærar gir til elevane i ein skriveprosess er sentralt (Solheim, 2020, s. 133). Ifølgje opplæringslova er undervegsvurdering all vurdering som skjer før avslutning av opplæringa. Denne typen vurdering «skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag». Eriksen (2017, s. 2-5) peikar på sentrale punkt ved vurdering for læring, eller undervegsvurdering. Det første han trekk fram som sentralt er at elevane «kjenner til målet med opplæringa (Eriksen, 2017, s. 3). Han påpeikar at dette er eit komplekst punkt, mellom anna fordi lærar og elev bør ha ei felles forståing for kva desse kriteria faktisk betyr. Vidare skriv Eriksen (2017) om at elevane treng ei forklaring på korleis dei skal nå desse måla. Det nyttar ikkje at dei veit kva måla er, dersom dei ikkje veit korleis dei kjem seg dit. Det er under dette punktet at den konkrete undervisninga og tilbakemeldingane som læraren gir til elevane kjem fram. Til slutt trekkjer Eriksen (2017, s. 4) fram at det er svært viktig at «informasjon som fremkommer gjennom vurdering bør brukes av lærer og elever i det vidare arbeidet» (Eriksen, 2017, s. 4). Desse punkta kan òg trekkjast tilbake til sjangerpedagogikken. I læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar blir det skissert kva undervegsvurdering skal bidra med etter kvart nivå (Kunnskapsdepartementet, 2020). Etter nivå 1 blir det poengtert både at undervegsvurderinga skal bidra med ei fagleg utvikling, der elevane utarbeider eit ordforråd på norsk og utviklar strategiar for læring, og at det skal bidra til lærelyst og kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5–6). I ei undervisning som baserer seg på sjangerpedagogikken, vil elevane få tydelege rammer, og dermed få god kjennskap til kva som er kriteria for dei tekstane som dei skal skrive. Vidare vil dei gjennom mykje respons og aktivt arbeid i fellesskap få støtte til å finne ut korleis dei skal nå desse måla og kriteria. Det vil til slutt vere opp til kvar enkelt lærar *korleis* ein bruker informasjonen ein har fått gjennom arbeidet og vurderinga.

## 2.9 Eventyrsjangeren

I denne masteroppgåva har eg tatt utgangspunkt i sjangerpedagogikk for å utarbeide, vurdere og vidareutvikle skriveundervisning. I skriveprosjektet som legg grunnlaget for analysen og drøftinga, har vi teke utgangspunkt i sjangeren eventyr, og eg vil derfor her framheve teori om eventyr som ein mykje brukt sjanger i den tidlege skriveopplæringa. Gibbons trekk fram det ho kallar for «berättelse», som har som føremål å underhalde eller undervise (Gibbons, 2016, s. 119). Eventyr kan plasserast under denne typen sjanger, som er karakterisert av ei



*orientering* i starten, som skal informere lesaren om bakgrunnen og introdusere karakterane (Gibbons, 2016, s. 119-120). Vidare skjer det ei rekkje hendingar som fører til eit problem, som seinare blir løyst. Ein slik struktur er vanleg for tekstar som er skrivne i eventyrsjangeren. For elevar som nettopp har starta å lære seg å skrive vil kjennskap til ein slik struktur vere ein start på å kunne skrive egne eventyr, noko dei kan få gjennom ei undervising inspirert av sjangerpedagogikk (Gibbons, 2016, s. 119).

### 3 Metode

I dette kapittelet vil eg forklare dei metodiske vala eg har tatt i denne studien. Først vil eg presentere pedagogisk designforskning som metode. Datainnsamlinga er strukturert etter inspirasjon frå dei tre fasane i pedagogisk designforskning. Til slutt vil eg reflektere rundt kvaliteten på forskinga mi og etiske problemstillingar knytt til denne studien.

#### 3.1 Pedagogisk designforskning

Målet med denne studien er å utforske korleis ein kan nytte sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for elevar i innføringsklasser. Min primærmetode er sterkt inspirert av metoden pedagogisk designforskning. Bjørndal (2013, s. 245) framhevar at kjernen i designforskning handlar om «systematiske undersøkelser knyttet til utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg» med målsetting om å betre undervising og læring. Det handlar altså om både å utvikle ein betra pedagogisk praksis, samtidig som at det bidreg til kunnskap om praksis. På denne måten eignar metoden seg særst godt til å utvikle kompetanse om forskingsbasert undervisningspraksis (Bjørndal, 2013). Cobb et al. (2003) skildrar metoden pedagogisk designforskning som ein metode ein kan nytte for å konstruere ein måte å lære på, som i dette tilfellet vil vere sjangerpedagogikk. Dei poengterer mellom anna at transparens rundt konteksten for studien er svært viktig, då ein ofte undersøker korleis ein slik måte å lære på, eller arbeidsmåte, fungerer i eitt klasserom. Dermed er det viktig å vere bevisst på om resultatane frå ein slik studie kan generaliserast til å gjelde fleire klasserom enn berre dei få som er brukt i studien.

I denne studien er det same undervisningsopplegget testa ut i to forskjellige elevgrupper. Resultata frå studien gjeld dermed berre desse to klasseromma, men ved å drøfte funna frå desse klassene opp mot anna forskning på same felt vil ein kunne sjå på dei som bidrag til forskinga på feltet. Skriveprosjektet blei gjennomført etter dei tre fasane i pedagogisk designforskning: Førebuing av designeksperimentet, eksperimentering i klasserommet og retrospektive analysar i etterkant av gjennomføringa (Bjørndal, 2013). Korleis desse tre fasane vart gjennomførte vil eg skissere nærmare seinare i metodekapittelet.

### 3.1.1 Det kvalitative forskingsdesignet

Når ein skal forske på klasseromssituasjonar og metodar ein kan nytte i undervising vil det vere fleire moglege tilnærmingar. I pedagogisk designforskning er det ei kvalitativ forskningstilnærming som er det mest utbreidde. Det var òg dette som var det mest hensiktsmessige for å finne svar på problemstillinga i min studie, då eg vil søkje etter svar på korleis ein kan nytte sjangerpedagogikk og korleis den kan fungere som metode i skriveopplæringa for elevar i innføringsklasser. I denne studien har eg forsøkt å finne informasjon om korleis ein konkret metode i skriveopplæringa (sjangerpedagogikk) fungerer i praksis. Dette har eg gjort gjennom å teste ut, observere og nytte språk aktivt i eit undervisningsopplegg. Kvalitativ metode handlar om å finne informasjon om røynda «gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89), noko som underbygg at det er kvalitativ metode som eignar seg best i denne studien. Vidare har kvalitativ forskning, ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 89), som utgangspunkt at røynda er noko som blir sosialt konstruert av menneskje. Ein kvalitativ forskar er ute etter å finne ut korleis deltakarane, i dette tilfellet elevane i innføringsklasser, sine perspektiv samsvarar eller varierer frå forskaren sine perspektiv. Det er òg sentralt å merke seg at ein i kvalitativ forskning er oppteken av desse perspektiva og tolkingane i ein spesifikk kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

### 3.1.2 Forskarrolla

Sidan det er eg sjølv, saman med ein medstudent, som har gjennomført undervisinga som legg grunnlaget for analysen av data er det i denne oppgåva svært sentralt å reflektere rundt korleis eg som forskar kan ha påverka dataa og funna. I pedagogisk designforskning er det vanleg at læraren gjennomfører eit opplegg som forskaren har utarbeida. Sidan lærarane i dette

prosjektet ikkje ønska å gjennomføre undervisinga, vart løysinga at min medstudent Ida og eg gjennomførte undervisinga sjølve. Lærarane var likevel alltid til stades i klasserommet, og bidrog i ulik grad gjennom dei to vekene. Ein kan reflektere rundt kva for tillit elevane hadde til oss som lærarar, og kor god relasjon ein kan byggje på så kort tid. I refleksjonssamtalane samtala eg og Ida om den rolla vi tok som forskarar i denne situasjonen. Ved å gjennomføre alt sjølve har vi øvd på å både utarbeide, gjennomføre og evaluere eigen undervising basert på forskning og teori, noko som er svært relevant for framtidig jobb som lærar. I tillegg har vi vore i konstant dialog med lærarane til dei to klassene både før, under og etter gjennomføring for å sikre at vi hadde nok kunnskap til å tilpasse undervisinga til kvar enkelt elev. Det var òg slik at lærarane ikkje hadde nytta sjangerpedagogikk før, og det ville kravd eit større arbeid for lærarane dersom dei skulle sett seg inn i denne metoden for å gjennomføre undervisinga. Ida og min sin kunnskap om både sjangerpedagogikk og transspråking var altså ein fordel for gjennomføringa av undervisinga. Vi ga lærarane valet om å delta så mykje eller lite som dei sjølve var komfortable med, for å handtere den etiske problematikken ein kan støyte på dersom vi skulle gitt lærarane meir arbeid enn dei vanlegvis har. Likevel vil eg poengtere at vi i utgangspunktet såg fordelar ved at lærarane kunne bidra så mykje som mogleg. Sjølv om det er fordelar ved at Ida og eg gjennomførte prosjektet sjølve, kan ein tenkje seg at resultata kunne vore annleis dersom lærarane hadde gjennomført opplegget, mellom anna fordi lærarane har stor kjennskap til elevane sine, både fagleg og sosialt. I tillegg har lærarane allereie ein relasjon til alle elevane, og arbeidet med differensiering ville nok vore enklare for dei enn det var for oss som ikkje kjente elevane. Til sist kan resultata ha vore påverka av at elevane kan ha tenkt at det var spanande å ha to nye lærarar, og at dei ville gjere eit godt førsteinntrykk på oss. Dette har gjort at eg er spesielt kritisk til funna som omhandlar engasjement, og ser berre på desse ut frå konkrete situasjonar og handlingar, som til dømes at alle elevane var aktive.

Intersubjektivitet er eit mål på kvaliteten på forskinga og er, ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 220) det nærmaste vi kjem sanninga. Den handlar om dialogen mellom forskarar, mellom forskarar og deltakarar og mellom forskarar og lesarar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Intersubjektivitet handlar om tolkinga av funna, altså det å finne ut kva dei faktisk betyr. I tolkinga av funna i denne studien samarbeida eg tett med både medstudent Ida og rettleiar, og fekk dermed ein tett dialog med andre forskarar. Gjennom denne dialogen har vi forsøkt å kome så nære sanninga som mogleg, på ein så objektiv måte som mogleg. Vidare er

det to tolkingar ein som forskar bør jobbe med. Den første er den substansielle tolkinga, som handlar om at forskaren går i dialog med andre data og funn innanfor same rammer som sitt prosjekt. Her stiller ein seg spørsmål om korleis egne funn samsvarer eller varierer med andre sine funn. Dette blir i denne oppgåva gjort i drøfting-kapittelet. Den andre tolkinga er den metodologiske tolkinga, som handlar om korleis ein som forskar kan ha påverka data og funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Den metodologiske tolkinga er relevant for min studie mellom anna fordi vi gjennomførte undervisinga sjølve. I tillegg kan refleksjonane som er gjort i etterkant av prosjektet vere påverka av mine egne tolkingar og fordommar. I kapittel 3.7 vil eg skissere kva for tiltak eg har gjort for å sikre at forskinga mi likevel held ein god nok standard.

Sidan vi både gjennomførte undervisningsopplegget og observasjonen av opplegget sjølve, var det å vere to om arbeidet svært nyttig. Vi fekk saman reflektert rundt undervisinga og metodane som blei brukt. I tillegg vil dette samarbeidet kunne seiast å styrke reliabiliteten til forskinga. Vi tok lydopptak av at vi reflekterte saman, og vi har òg to sett med observasjonsnotat. Vidare vart det skapt eit fellesskap mellom oss som forskarar og lærarane i dei to klassene. Sjølv om vi ikkje gjennomførte strukturerte samtalar med lærarane som ein del av dei retrospektive analysane hadde vi spontane samtalar før, under og etter undervisinga kvar dag der vi saman reflekterte rundt situasjonar og observasjonar frå undervisinga.

## 3.2 Utval

Utveljinga av informantar til denne studien blei gjort på bakgrunn av nokre kriterium som tok utgangspunkt i problemstillinga for oppgåva: *Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for elevar i innføringsklasser?* Det første og mest sentrale kriteriet var at vi måtte finne innføringsklasser, og sidan eg studerer grunnskulelærer 1-7 måtte det vere innføringsklasser på barnetrinnet. Høgskulen i Volda har eit samarbeid med ei rekkje skular i nærliggjande kommunar, og det var gjennom dette samarbeidet og gjennom kontakt mellom rettleiaren min og lærarane i klassene at utvalet til denne studien blei valt. I forskingslitteraturen blir det skissert fleire strategiar for å velje ut informantar til eit prosjekt. Teoribasert, kriteriebasert, strategisk og tilfeldig utveljing er nokre døme på slike strategiar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51–52). Utveljinga i dette prosjektet har altså vore kriteriebasert, då problemstillinga stiller nokre krav til kven som kan vere informantar.

Ut frå dei to klassene som samtykka til å delta, delte lærarane deira klassene inn i tre grupper. Dei to første gruppene er ukrainsk-talande. Denne klassen er til dagleg delt i to grupper som har kvar sin hovudlærer, i tillegg til at klassen har ein fleirspråkleg assistent tilgjengeleg dei fleste timane av dagen. Elevane i den tredje gruppa snakkar i hovudsak arabisk og tigrinja. Denne klassa har ein hovudlærer og ein fleirspråkleg assistent som er til stades dei fleste dagane. I begge klassene går det elevar frå 2. til 7. trinn. Elevane går i hovudsak i desse innføringsklassene, men dei deltek i ordinærklassene sine i praktisk-estetiske fag. Dermed er organiseringa av timeplanane til elevane i begge klassene relativt omfattande, då elevar går frå innføringsklasser til ordinærklasser på forskjellige tider i løpet av dagen, alt etter kva for ordinærklasse dei høyrer til. I etterkant av gjennomføringa av undervisningsopplegget såg vi derfor at dei to første gruppene ikkje var konstante på grunn av organiseringa til innføringsklassen. Nokre elevar var til stades i begge gruppene fleire dagar, andre elevar bytta mellom gruppe 1 og 2 i løpet av veka og nokre elevar var til stades i berre ei gruppe. På grunn av organiseringa og at alle elevane i gruppe 1 og 2 har same førstespråk, har eg valt å omtale dei to første gruppene som ei gruppe (klasse A). Eg sit derfor igjen med to grupper, klasse A som er ukrainsk-talande, og klasse B som i hovudsak har arabisk og tigrinja som førstespråk. I begge klassene fekk vi samtykke frå elevar, lærarane og dei fleirspråklege assistentane til å delta i prosjektet.

Det var ei utfordring å både planleggje og gjennomføre undervising då vi ikkje hadde kjennskap til klassene frå før. Vi hadde kunnskap om at alle elevane var nykomne og får eit tilpassa opplæringstilbod i innføringsklasser. Vidare visste vi at elevane i klasse A hadde skulebakgrunn frå heimlandet sitt, og hadde dermed utvikla skriveferdigheiter på morsmål. Vi mangla likevel detaljkunnskap om elevane. Dette var ei utfordring i arbeidet med differensiering, men denne utfordringa arbeidde vi aktivt med gjennom eit tett samarbeid med både lærarane og dei fleirspråklege assistentane. Dette samarbeidet utspelte seg som eitt møte med lærarane før gjennomføringa av prosjektet, og spontane samtalar med både lærarane og dei fleirspråklege assistentane før, under og etter kvar undervisingstime. Tabell 1 viser ei oppsummering av elevane, lærarane og dei fleirspråklege assistentane i dei to klassene, i tillegg til at den viser kva for språkleg bakgrunn elevane i hovudsak hadde i klassene. Av etiske omsyn har eg her berre nemnt dei to språka som blir snakka av majoriteten av elevane i klassene.

|                                    | <b>Klasse A</b>  | <b>Klasse B</b>  |
|------------------------------------|--|--|
| <b>Lærarar</b>                     | To lærarar som hadde ansvar for kvar si gruppe elevar          | Ein lærar  |
| <b>Assistentar</b>                 | Ein fleirspråkleg assistent                                    | Ein fleirspråkleg assistent  |
| <b>Elevar</b>                      | 10 elevar  | 6 elevar   |
| <b>Mest brukte språk i klassen</b> | Ukrainsk, russisk  | Arabisk, tigrinja  |
| <b>Skulebakgrunn</b>               | I hovudsak hadde elevane god skulebakgrunn frå heimlandet sitt | Vi har fått lite kunnskap om elevane sin skulebakgrunn frå heimlandet, men veit at mange av dei ikkje kan å skrive på sine morsmål |

*Tabell 2: Oversikt over klasse A og klasse B*

### 3.3 Fase 1: Førebuing av design-eksperimentet

Eit prosjekt som dette krev mykje førebuing, og vi sette i gong med planlegging og søking til Sikt, ein instans som vurderer alle prosjekt som skal behandle personopplysingar, allereie i november 2022 for å sikre at det var mogleg å gjennomføre det vi ønskte. Førebuinga gjekk ut på mange samtalar med både medstudent og rettleiar, samarbeid og samtalar med skulen for å finne utval, utvikling av undervisningsopplegg og utarbeiding av observasjonsnotat og samataleguide. Vidare i dette kapitlet skisserer eg korleis denne førebuinga gjekk føre seg.

#### 3.3.1 Utarbeiding av undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget, som er skissert i tabell 3 og ligg i vedlegg 5-7, er utarbeida i eit samarbeid mellom meg og min medstudent Ida. Opplegget er utvikla i tråd med gjeldande forskning på kva som er god skriveopplæring for elevar med norsk som andrespråk, som er skildra i kapittel 2.4. Det er i stor grad basert på sjangerpedagogikk, og fasane i undervisningsopplegget er henta direkte frå sirkelen for undervising og læring som er vist i figur 1 i kapittel 2.3. I tillegg til at opplegget er basert på sirkelen for undervising og læring,

har vi hatt eit transspråkleg perspektiv på fleispråklegheit gjennom heile skriveprosjektet. Vi planla korleis elevane skulle nytte seg av sine morsmål, og korleis vi skulle arbeide med anerkjenning av alle elevane sine språk. Måla for undervisingsopplegget, som er presenterte i tabell 1 i innleiinga, er henta frå læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar. Desse kompetansemåla har vi samanfatta til nokre overordna mål for opplegget for alle elevane:

- 1) Elevane skulle lære kva eit eventyr er.
- 2) Elevane skulle kjenne igjen og kunne bruke nokre sentrale sjangertrekk frå eventyr i eigne og andre sine tekstar.
- 3) Elevane skulle nytte sin fulle språklege kompetanse både munnleg og skriftleg i undervisinga.

Vi arbeidde med eventyrsjangeren, og nytta eit eventyret *løven og de tre oksene* som utgangspunkt for gjennomgangen av sjangeren. Eventyret er henta frå *morsmål.no* (Morsmål.no, u.å.) og finst på både norsk, ukrainsk og arabisk. Eventyret er presentert med eitt avsnitt per lysbilde på nettsida, der avsnittet er skriva på både norsk og arabisk eller ukrainsk. Vi las først det norske avsnittet, deretter las anten den fleispråklege assistenten eller elevane avsnittet på morsmål. Eventyret hadde òg illustrasjonar til, som vi nytta som støtte i gjennomgangen ved å rette merksemd mot dyra og hendingane som blei illustrert. Målet ved å nytte illustrasjonane og morsmåla til elevane aktivt var å sikre at alle elevane forstod eventyret. Heile eventyret på norsk er lagt ved oppgåva i vedlegg 10.

Tabellen under viser ein komprimert versjon av undervisingsopplegget slik det blei planlagt i denne første fasen. Det fullstendige opplegget ligg i vedlegg 7.

| <b>Faser:</b>   | <b>Opplegg:</b>  | <b>Tid:</b> |
|---|--|-------------|
| Fase 1: Bygge kunnskap  | Tankekart. Kva kan elevane om eventyr frå før?<br><br>Viser til bøker og bileter frå eventyr. Tar med eventyr/scanna bileter av eventyr.   | 1 time      |
| Fase 2: Dekonstruering  | Smartboard i klasse A, iPad kopla til skjerm i klasse B. Vise typiske trekk ved eventyr.   | 1 time      |
| Fase 3: Skrivning av felles tekst   | Vi bruker alle språk elevane kan og skriv eit felles eventyr på iPad kopla til TV.   | 1 time      |
| Fase 4: Individuell konstruksjon av tekst. Fasen er delt i tre delar: skrivning av førsteutkast, individuell tilbakemelding og fullføring av eit ferdig tekstkast | Elevane sitt individuelt og skriv tekstane sine. Lov med tolk/assistent. Skrive på fleire språk i teksten sin.   | 2 timar     |
|   | Munnleg tilbakemelding ved hjelp av google translate. Fokus på eventyrtrekk og det å nytte fleire språk i teksten sin.   | 1 time      |
|   | Etter at dei har fått tilbakemelding på sitt første utkast, skriv dei nye tekstar med utgangspunkt i første teksten. Dei får fortsatt lov til å bruke både fleire språk og teikning som virkemiddel. | 2 timar     |
| Fase 5: Presentasjon  | Dei som vil får presentere. Vi samlar også inn alle dei ferdige tekstane og binder dei saman til ei eventyrbok.  | 1 time      |

Tabell 3: Komprimert versjon av undervisningsopplegg



### 3.3.2 Eit trygt klassemiljø

Sidan Ida og eg fekk «låne» dei to innføringsklassene for skriveprosjektet vårt, var det allereie frå starten av ei tydeleg utfordring både at vi ikkje hadde kjennskap til elevane og at elevane ikkje kjente oss. Lærarane tok ansvar for å sikre at alle elevane fekk den støtta dei trengte og at alle elevane følte seg trygge. Sjølv om dei ikkje ville gjennomføre undervisinga, var lærarane til klassene alltid til stades og snakka med elevane og hjelpte til der det var nødvendig. I tillegg hadde vi spontane samtalar med lærarane både før og etter kvar undervisingsøkt der vi diskuterte opplegget og korleis vi skulle arbeide med å sikre at alle elevane følte seg trygge og hadde ei god oppleving av undervisinga. Ida og eg la eit sterkt fokus på at vi skulle anerkjenne elevane sine bakgrunnar og kompetansar, og vise dei at vi var interesserte i kven dei var. Vi via tid til å samtale med elevane om deira språk og interesser, og la eit sterkt fokus på å rose dei i tilbakemeldingar. Som Manger (2012) påpeiker, er motivasjon for læring grunnleggjande for å få eit utbytte av undervising. Ved å arbeide slik med relasjonsbygging og sikring av at elevane følte seg trygge med oss som lærarar, jobba vi med at elevane både skulle ha det godt på skulen medan vi var der, og at dei skulle ha ein motivasjon for å jobbe med skriveopplegget vårt slik at dei fekk eit utbytte av undervisinga.

## 3.4 Fase 2: Eksperimentering i klasserommet

Sjølve gjennomføringa av datainnsamlinga gjekk føre seg over to veker, der vi hadde 20 timar undervisning den første veka og 10 timar undervisning den andre veka. I tillegg til desse timane brukte Ida og eg nokre timar kvar dag på å planlegge neste dag, justere opplegget til neste klasse og reflektere over dagen.

### 3.4.1 Kvalitativ datainnsamling

Kvalitative metodar er det mest utbreidde i pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013, s. 246), og det har òg vore det mest naturlege valet for oss. I gjennomføringa av designforskninga, der eg testa ut eit undervisningsopplegg i to innføringsklasser på barneskulen saman med ein medstudent, gjennomførte vi både undervising, deltakande observasjonar og refleksjonssamtalar. Vi samla òg inn tekstane som elevane skreiv i løpet av

undervisningsopplegget. Min medstudent Ida og eg veksla på å halde undervisning og observere kvarandre. Vi valte å ha same rolle i begge klassene, slik at rammene rundt opplegget var like sjølv om vi justerte delar av opplegget. Slik fekk vi òg verdifull trening i å justere eigen undervisningspraksis.

I samband med den pedagogiske designforskinga var deltakande observasjon ein svært sentral metode. Sidan det var Ida og eg som gjennomførte opplegget, vil vi begge ha rolla som «fullstendig deltakar» i dei situasjonane der vi underviste, og «deltakar som observatør» i dei situasjonane der vi observerte kvarandre (Fangen, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Fangen (2010, s. 13) knyt deltakande observasjon som metode til etnografi og feltarbeid. Ho refererer til David Silverman (1985) og skriv at «all forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner, og som erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri kan (...) kallast etnografisk» (Fangen, 2010, s. 13). Ho skriv her at deltakande observasjon og etnografiske studiar ser på situasjonar og handlingar som ikkje er strukturerte av forskaren. Etnografisk metode er òg vanleg innanfor pedagogisk designforsking. I dette forskingsprosjektet har vi som forskarar konstruert det undervisningsopplegget som skal observerast, og ein kan dermed seie at situasjonen er strukturert av forskaren. Likevel var det naturlege hendingar som vi observerte i klasserommet, då det var dei spontane situasjonane som oppstod og elevane sin respons som i hovudsak vart observerte. Desse observasjonane blei i stor grad utgangspunktet for refleksjonssamtalane.

### 3.4.2 Oversikt over datamateriale

Tabellen under viser ei oversikt over alt datamaterialet vi samla inn i løpet av dei to vekene. I tillegg omsette den fleispråklege assistenten i klasse A alle elevtekstane til norsk, sidan mange av dei var skriva på fleire språk. Det er viktig å merke seg at det derfor i dei omsette tekstane skjer fleire nivå av fortolkingar av teksten: På det første nivået blir dei originale tekstane på ukrainsk og russisk tolka og omsett av den fleispråklege assistenten. På det andre nivået tolkar eg tekstane i analysen av datamaterialet.

|  |   |
|--|---|
| Transkripsjonar av refleksjonssamtalar | 82 sider  |
| Observasjonsnotat frå undervisinga.    | Jitte: 17 sider<br>Medstudent Ida: 10 sider<br>Rettleiar Birgitte: 4 sider        |
| Elevttekstar frå klasse 1              | Fire tekstar med to utkast + ein tekst med eitt utkast                            |
| Elevttekstar frå klasse 2              | To tekstar med to utkast + to tekstar med eitt utkast                             |
| Bilete frå delar av undervisinga       | Bilete tatt av tavler og skjermar som illustrerer konkrete delar av undervisinga. |

*Tabell 4: Oversikt over datamateriale*

### 3.5 Fase 3: Retrospektive analyser av datamaterialet

#### 3.5.1 Transkribering

Vi tok lydopptak av alle refleksjonssamtalar mellom meg og Ida, og desse vart transkribert i ettertid av datainnsamlinga. Når ein transkriberer lydopptak av samtalar kan ein velje kor nær ein vil vere talespråket. Eg starta med å transkribere så nærme talespråket eg kunne, men såg etter kvart at dette ikkje var nødvendig for det formålet eg hadde. Når ein er ute etter innhaldet i ein samtale, og språket ikkje er av relevans for analysen, vil det vere hensiktsmessig å gjere om transkripsjonane til ein litterær stil. Då vil det òg vere lettare for lesaren å forstå innhaldet og kvifor innhaldet er relevant for å svare på problemstillinga. På bilete 1 under ser vi forskjellen på korleis utdraget er transkribert på to forskjellige måtar.

### Transkribert direkte

I: Og så sånn eh når me begynna å snakka om moral og ho eine begynne jo å sei sånn «Ja kan eg skriva det på ukrainsk». Jaa, selvfølgelig. Og så går ho opp og skrive på ukrainsk og det e så.. øh.. kjekt!.

J: mhm. Det e veldig gøy.

I: Og eh ja.. Med ukrainske eventyr at de får lov te å berre skriva da på eh ja liksom ukrainsk, i staden for at man *må* skriva da på norsk på tankekartet.

### Transkribert med ein litterær stil

I: Og når vi byrja å snakke om moral, og ho eine byrja å seie «Ja, kan eg skrive det på ukrainsk?» Ja, sjølvsagt. Og så går ho opp og skriv det på ukrainsk.

J: Ja, det er veldig gøy.

I: Og med ukrainske eventyr, at dei får lov til å skrive det på ukrainsk. I staden for at ein *må* skrive det på norsk på tankekartet.

### *Bilete 1: Døme på transkribering*

## 3.5.2 Empirinær koding

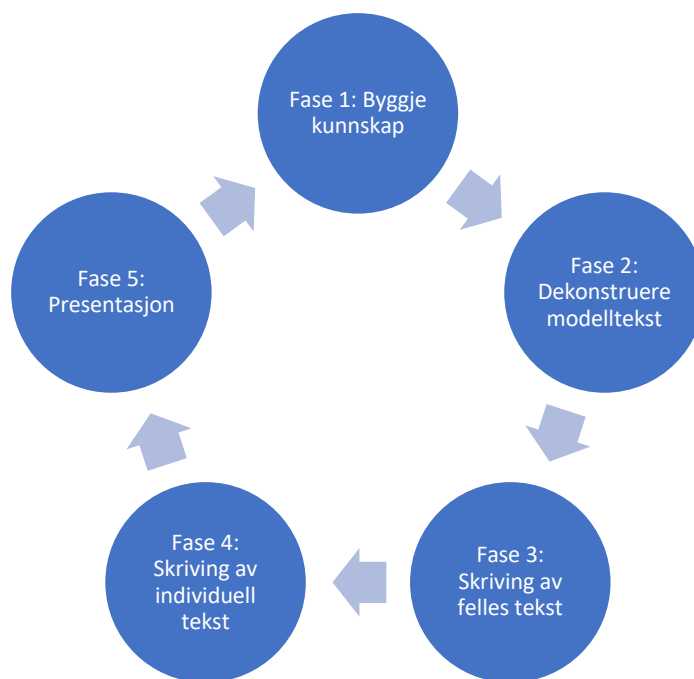
Etter transkribering av alle refleksjonssamtalane gjennomførte eg eit kodingsarbeid både på desse transkripsjonane og på observasjonsnotata til både meg og Ida. Dette kodingsarbeidet gjekk føre seg i fleire omgangar, då eg forsøkte å finne så tydelege kategoriar som mogleg. Tjora (2017, s. 197) poengterer at kodinga er første skritt av analyseprosessen, og at det finst mange forskjellige måtar å kode eit datamateriale. For å kode materialet nytta eg metoden empirinær koding, som er ein induktiv måte å nærlese og systematisere eit datamateriale på. I korte trekk gjekk kodingsarbeidet mitt føre seg trinnvis. Først nærleste eg ei og ei setning eller avsnitt. Eg tolka setninga/avsnittet, og skreiv ned kva som var innhaldet i utsegna. Dette blei gjort på heile datamaterialet, og til slutt gjekk eg gjennom alt på nytt for å samle kodane i kodegrupper. Desse kodegruppene blei gjort om til fem kategoriar: *Elevengasjement*, *elevaktivitet*, *justeringar av undervisingsopplegget*, *tilpassa opplæring* og *eit inkluderande klasserom*, som eg vidare delte inn i to forskjellige perspektiv. Dei to første kategoriane handlar om observasjonar av responsen elevane gav på undervisinga. Dei tre siste kategoriane handlar om våre refleksjonar rundt undervisinga i etterkant av kvar dag.

Etter at desse kategoriane var sett gjekk eg over datamaterialet igjen for å dobbelsjekke at det som eg har markert som innhaldet i eit utsegn faktisk stemte med den koden eg hadde satt. Namnet på kategoriane/kodane har òg i seinare tid blitt justert og utvikla for å sikre at dei på best mogleg måte representerer innhaldet i datamaterialet.

Elevtekstane som vi samla inn er analyserte på to nivå. Det første nivået har eg analysert i dei originale, fleispråklege tekstane og handlar om språkbruk. Her har eg analysert kva for språk elevane har nytta, og korleis fleispråklegheita er nytta i teksten. Det andre nivået har eg analysert i den omsette tekstane, og handlar direkte om kva for sjangertrekk elevane har nytta i tekstane sine som vi tidlegare hadde gått gjennom med tankekart på tavla. Alle elevtekstane som vart samla inn er analyserte på begge desse nivåa.

### 3.5.3 Analysekategoriari og systematisering av analysen

Problemstillinga for studien er: *Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for nykomne elevar i innføringsklasser?* I analysen er eg altså ute etter å finne svar på kva som karakteriserer gjennomføringa av undervisningsopplegget. For å systematisere analysen har eg valt å ta utgangspunkt i dei ulike fasane i sjangerpedagogikken. Eg har i tillegg lagt til ein ekstra fase, som her blir kalla fase 5: Presentasjon. Grunnen til dette er at det blei ein viktig del av avslutninga på undervisningsopplegget, sjølv om det i utgangspunktet ikkje er ein del av sjangerpedagogikken. Desse fasane er vist i modellen under:



*Figur 2: Fasane i undervisningsopplegget*

Sidan problemstillinga handlar om korleis sjangerpedagogikken fungerer for elevar i innføringsklasser, vil det vere interessant å sjå korleis dei ulike kategoriane som kom fram i kodinga er til stades i dei ulike fasane av sjangerpedagogikken og undervisningsopplegget.

### 3.6 Kvaliteten på forskinga

For å vurdere kvaliteten på forskinga og kor påliteleg og truverdig den er, må ein som forskar stille seg kritisk til korleis ein har forska. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) må kvaliteten på forskinga «i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Ein forskar kan aldri vere heilt objektiv, og ein kan heller ikkje bevise ei universell sanning, og dermed er det viktig å vere klar over at den forskinga ein har gjort, og dei resultata ein har funne, er kontekstavhengige. Denne studien har som føremål å bidra til å kunne utvikle skriveopplæring for nykomne elevar, men ein kan ikkje generalisere funna til alle nykomne elevar. Studien blei gjennomført i ein avgrensa kontekst og bør bli rekna som eit bidrag, ikkje som eit universell sant svar på spørsmålet om kva som er god skriveopplæring.

### 3.6.1 Reliabilitet

Problemstillinga for denne studien handlar om nykomne elevar i innføringsklasse, og korleis sjangerpedagogikk kan bli nytta i deira skriveopplæring. For å svare på denne problemstillinga har eg gjennomført eit prosjekt som var inspirert av pedagogisk designforskning, og det er svært relevant å sjå på korleis mellom anna denne gjennomføringa kan ha påverka kvaliteten på forskinga. Det første kriteriet for den metodologiske drøftinga er reliabilitet. Reliabilitet handlar om pålitelegheita til forskinga, og korleis ein som forskar kan ha påverka resultatata gjennom den måten forskinga er gjennomført på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gjennom at eg personleg har lest mykje og er svært oppteken av temaa som eg forska på i denne studien, kan det ha farga synet mitt på resultatata og datamaterialet. For å styrke reliabiliteten har eg vore bevisst på dette gjennom både planlegging, datainnsamling og analysing, og har forsøkt å ikkje vere for subjektiv. I tillegg har eg samarbeidd tett med både medstudent og rettleiar, og òg hatt små refleksjonssamtalar med lærarane i innføringsklassene undervegs i datainnsamlinga. Relasjonen mellom meg som forskar og forskingsdeltakarane kan seiast å ha påverka reliabiliteten for forskinga. Sidan eg og medstudent gjennomførte opplegget sjølve, har det vore særskilt viktig å reflektere over forskarrolla, og at både tilliten som elevane har til oss som deira «lærarar» og relasjonen mellom oss og elevane har vore viktig. I mange av refleksjonssamtalane rundt dette kom vi fram til at det var positivt at lærarane til klassene var inne i klasserommet og hadde ansvar for å halde ro og hjelpe elevar som trengte det. For å styrke reliabiliteten har vi òg jobba hardt for å utvikle undervisningsopplegget ut frå teori og forskning. Opplegget blei tilpassa til elevane ut frå det vi fekk vite om dei frå lærarane, og ut frå det vi sjølve merka då vi underviste. Eg vil likevel ikkje seie at desse tilpassingane er eit resultat av meg og medstudenten min sine forforståingar, men heller eit resultat av at vi justerte opplegget basert på teori og tidlegare forskning.

I samanhengar der ein søkjer å finne informasjon om eit spesielt fenomen, slik som i denne oppgåva, er det viktig å vite om forskingsdeltakarane er kvalifiserte til å seie noko om dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Utvalet i denne studien var elevar i innføringsklasser, og sidan datamaterialet i hovudsak består av observasjonar av meg og medstudent rundt korleis vi nytta sjangerpedagogikk i undervisinga, er samanhengen mellom problemstillinga og forskingsdeltakarane god. Òg konteksten som forskinga går føre seg i vil spele ei rolle når

ein reflekterer over reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Dette prosjektet blei gjennomført i to innføringsklasser, og resultatata frå studien er dermed gyldige for dei elevane som deltok frå desse klassene. Ikkje alle elevane gav samtykke til å delta, men fordi det likevel var variasjon i gruppene vil ikkje dette ha stor påverknad på resultatata for studien. For å sikre reliabiliteten på observasjonane og refleksjonssamtalane, tok vi lydopptak av alle undervisningstimar og samtalar. I tillegg tok vi bilete av alt som blei skrive tavla og skjermen, slik at vi har bevis på korleis undervisninga faktisk gjekk føre seg.

### 3.6.2 Validitet

I analysekapittelet har valt å leggje ved utdrag frå refleksjonssamtalar og observasjonsnotat. Dette har eg gjort for å sikre validiteten på forskinga, som er det andre punktet eg vil diskutere når det kjem til den metodologiske tolkinga. Validitet handlar om gyldigheita til forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det første punktet ein ser på når det gjeld validitet, er intern validitet. Intern validitet handlar om samsvaret mellom omgrep og teoriar vi nyttar og den røynda vi påstår å skildre med desse omgrepa og teoriane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). For å sikre dette aspektet av intern validitet har eg valt å leggje ved utdrag av datamaterialet i både metodekapittelet og analysekapittelet for å skildre korleis eg har kome fram til dei omgrepa og teoriane som blir nytta i analysen, og vise lesaren kvifor desse omgrepa er meiningsfulle i forhold til røynda (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Det neste punktet ein må vurdere når det gjeld intern validitet er kausalitet, altså årsak og verking. Dette handlar om at eit forskingsprosjekt kan ha som mål å ikkje berre skildre kva som skjer, men òg kvifor det skjer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 231). I denne oppgåva kan ein sjå kausalitet i samanheng med datainnsamlinga og refleksjonssamtalane, der vi reflekterte rundt kvifor dei observasjonane vi hadde kunne ha skjedd og kvifor elevane responderte slik dei gjorde på undervisningsopplegget. I eit forsøk på å vere transparent rundt refleksjonar om kausalitet i denne oppgåva, har eg valt å òg leggje ved utdrag av desse refleksjonssamtalane og drøfte dei opp mot gjeldande teori og tidlegare forskning.

Til sist vil eg sjå på det som er kalla ytre gyldigheit, eller overføringsevne. Dette handlar om i kva grad resultat og funn kan *generaliserast* til andre kontekstar enn den konteksten studien har føregått i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Føremålet med denne studien er å finne ut korleis sjangerpedagogikk kan fungere som metode i skriveopplæring for nykomne elevar i



innføringsklasser. Dermed vil ikkje funna kunne vere gyldige utanfor akkurat den elevgruppa vi har studert, nemleg *nykomne elevar i innføringsklasser*. I eit forsøk på å kunne styrke den ytre gyldigheita har vi testa ut opplegget i to forskjellige klasser, og dermed sett at det er store forskjellar mellom korleis sjangerpedagogikken fungerer i forskjellige elevgrupper. Likevel er det nokre funn som går igjen i begge klassene, og som ein då kan tenkje seg vil kunne gå igjen i andre klasser. Likevel er det viktig å merke seg at funna berre er henta frå desse to klassene, og dermed ikkje direkte kan overførast til andre klasser eller elevgrupper.

### 3.7 Forskingsetiske vurderingar

Hensikta med dette masterprosjektet er å finne ut korleis sjangerpedagogikk som metode fungerer i skriveopplæring for nykomne elevar. For å finne ut av dette, vil ein trenge å snakke med og observere barn. Då er det viktig å ha klart føre seg at denne typen forskning inneber ein del etiske problemstillingar. For å reflektere rundt og handtere dei etiske utfordringane eg har støtt på i prosjektet mitt, har eg tatt i bruk dei forskningsetiske retningslinjene som NESH har utarbeida (De nasjonale forskningsetiske komiteene, u.å.). Desse er meint å vere rådgjevande, og eg har nytta dei som hjelp til refleksjon i både gjennomføring av skriveprosjektet og i analysearbeidet i etterkant av gjennomføringa. Tangen (2010) skriv om at forskningsetikk ikkje berre handlar om ærlegdom og kjeldetilvisingar, men at ein ikkje kan sjå det forskningsetiske «isolert fra almenne etiske spørsmål» (Tangen, 2010). Derfor har eg forsøkt å vere transparent rundt korleis mi forskning gjekk føre seg, og korleis eg har handtert dei etiske problemstillingane som har dukka opp når det gjeld innhenting av personopplysingar og arbeid med sårbare barn.

#### 3.7.1 Personopplysingar

I forkant av prosjektet meldte eg, saman med medstudentar, inn prosjektet til Sikt (Sikt, u.å.). Vi fekk tilbakemeldingar på det første meldeskjemaet, og justerte aspekt ved prosjektet som omhandla personvern slik at vi fekk det godkjent i januar 2023. Vurderinga frå sikt ligg i vedlegg 8. Vi innhenta samtykke frå alle informantane i prosjektet, og samtykkeskjemaa er lagt ved som vedlegg 1 og 2. Ifølgje dei nasjonale forskningsetiske komiteane må dette samtykket vere fritt, i tillegg til at informantane må kunne trekkje tilbake samtykket sitt når som helst (De nasjonale forskningsetiske komiteene, u.å.). Ved at vi sendte samtykkeskjemaa

til lærarane, som så sendte det vidare til elevane sine føresette, sikra vi anonymitet for elevar som ikkje ville gje samtykke. Vi henta òg inn samtykke frå alle vaksne som var til stades i undervisinga. I etterkant av datainnsamlinga la eg stor vekt på sikring av anonymitet og personvern i transkribering, lagring og analyse av datamateriale. GDPR er ei lov som omhandlar innhenting av personopplysingar, der sikring av anonymitet er sentralt (Moderniseringsdepartementet, 2019). Dette er mellom anna gjort ved at alle namn i elevtekstane er fjerna. Alle elevtekstar, lydopptak og transkripsjonar er lagra i Nvivo, som er ei sikker programvare for kvalitative analysar der ein kan lagre og kode datamateriale. Etter avslutning av prosjektet vil alle lydopptak og alt datamateriale som inneheld personopplysingar eller andre sensitive opplysingar bli sletta.

### 3.7.2 Sårbare barn

I denne masteroppgåva vil det vere svært viktig å rette merksemd mot forskingsetikk i forsking med sårbare barn. Vi har gått inn i to forskjellige klasser med barn i barneskulen for teste ut eit undervisningsopplegg, og dette kan påverke barn på forskjellige måtar. Elevane i desse klassene er nykomne, og har svært varierte bakgrunnar og erfaringar som vi som forskarar må ta omsyn til. Tangen (2010, s. 319) poengterer at det er ei utfordring for forskarar å lytte til barn og unge sine erfaringar, meiningar og perspektiv. Her skriv ho at det kan vere to grunnar til at dette er utfordrande: Den eine at ein lenge meinte at det er vanskeleg å få pålitelege data, den andre at det å forske på barn og unge byr på særlege etiske utfordringar (Tangen, 2010, s. 319). Ho meiner likevel at det vil vere eit etisk problem å ikkje sleppe til barn og unge sine stemmer i forsking. I eit prosjekt som dette, der eg mellom anna er ute etter å sjå korleis elevar responderer på ei spesiell type undervising, vil ein ikkje kunne få pålitelege resultat dersom ein unngår å sleppe til elevane i forkinga.

### 3.7.3 Å forske på seg sjølv

I eit prosjekt som dette, der eg og medstudenten min Ida gjennomførte undervisinga sjølve, er det svært relevant å reflektere over etikken rundt det å forske på seg sjølv. Den største utfordringa for oss som forskarar i dette prosjektet var at vi ikkje kjente elevane frå før, og at vi derfor måtte arbeide med at elevane skulle bli trygge på oss samtidig som vi gjennomførte undervisningsopplegget. I tillegg var det ei utfordring at vi ikkje var erfarne med å undervise

innføringsklasser, då vi i starten måtte jobbe mykje med å finne ein balanse mellom kor mykje morsmålet skulle få plass i undervisinga og kor mykje vekt vi skulle legge på at elevane skulle lære seg norsk. Ideelt sett skulle vi ha gjennomført eit slikt skriveprosjekt som dette i ei klasse vi hadde kjennskap til frå før, men på grunn av tidsgrensa på masteroppgåva og at vi ikkje har hatt praksis i innføringsklasser var ikkje dette mogleg.

Sidan det er vi sjølve som har både designa og gjennomført undervisningsopplegget, er det sjølv sagt at vi er positivt innstilt til opplegget, har trua på at det fungerer, og at vi har eit sterkt ønske om at det skal vere eit godt opplegg. For å sikre at forskinga likevel er til å stole på, har eg samla inn eit rikt datamateriale, som er skildra i tabell 3 i kapittel 3.5.2. Eit rikt datamateriale er rekna som positivt for kvaliteten på forskinga, fordi det gir meg mange ulike data som kan belyse problemstillinga frå forskjellige sider. Vidare har eg lagt mykje arbeid i koding og analysing av dette datamaterialet, og baserer alle funn på konkrete observasjonar og tekstar som er samla inn. I refleksjonssamtalane følgde vi ein samtaleguide som var utarbeida i forkant av datainnsamlinga som strukturerande verktøy i samtalen. Dermed held vi oss til tema som var bestemte på førehand, og reflekterte rundt observasjonar frå undervisinga. For å forsøke å vere så transparent rundt dette som mogleg, skriv og reflekterer eg om forskarrolla både når det gjeld etikk og når det gjeld reliabilitet og validitet.

### 3.8 Oppsummering av metodekapittelet

Eg har altså gjennomført ei kvalitativ studie ved å nytte pedagogisk designforskning som metode. Datainnsamlinga bestod av førebuing, gjennomføring, evaluering og justering av eit undervisningsopplegg i to forskjellige klasser. Datamaterialet er i hovudsak transkripsjonar av refleksjonssamtalane eg og medstudent hadde etter kvar undervisningstime og elevtekstar frå dei to klassene, i tillegg til utdrag frå observasjonsnotat og bilete av mellom anna korleis vi dekonstruerte modellteksten saman med elevane. Ved å supplere med både bilete og utdrag frå observasjonsnotat ønskjer eg å gjere analysen meir transparent for lesar, i tillegg til at det vil gjere resultatane frå prosjektet meir reliable. Til slutt er det viktig å peike på dei forskningsetiske utfordringane ved prosjektet. Vi fekk godkjenning frå Sikt, og har jobba aktivt med anonymisering og personvern. Likevel er det sårbare barn vi har jobba med, og det er

viktig å reflektere over kva for rolle vi som forskarar har i denne situasjonen. Det å vere klar over utfordringane og nytte hjelpa frå lærarane til klassene med mellom anna å halde ro og ta seg av konflikter har vore ein sentral del av det å gjere prosjektet etisk forsvarleg.

## 4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil eg presentere analysen og funna frå den pedagogiske designforskinga som eg gjennomførte saman med ein medstudent (Ida) i to innføringsklasser på barneskulen. Vi gjennomførte til saman 30 timar med undervising, der lærarane til klassene var til stades heile tida. I begge klassene jobba det fleirspråklege assistentar, og desse var til stades i dei fleste timane. Etter kvar undervisingstime blei det gjennomført systematiske refleksjonssamtalar etter ein samtaleguide (sjå vedlegg 3) mellom meg og min medstudent Ida, og det blei gjennomført justeringar i opplegget mellom dei to klassene basert på refleksjonane frå desse samtalanane.

Presentasjonen av funna i dette kapittelet vil vere basert på kodingsarbeidet som er presentert i kapittel 3.6.2. Analysen vil vere systematisert etter dei ulike fasane i undervisningsopplegget, og under dette vil eg presentere kvar av analysekategoriane som vart utvikla i kodingsarbeidet. Vidare i dette kapittelet vil eg presentere funna under kvar fase av undervisningsopplegget. Dei ulike fasane er basert på fasane i sirkelen for undervising og læring, som er nærmare skildra i kapittel 2.3, og vi arbeida med eventyret *løven og de tre oksene* (Morsmål.no, u.å.) som er vist i vedlegg 10.

### 4.1 Fase 1: Byggje kunnskap

Fase 1 av undervisningsopplegget handla om å aktivere forkunnskapane som elevane hadde om eventyrsjangeren. Målet for denne fasen var at vi skulle finne ut kva elevane kunne om eventyr frå før, i tillegg til at vi ville gje dei den nødvendige kunnskapen for å kunne følgje resten av undervisningsopplegget. Vi lagde ei liste med sentrale eventyrtrekk som vi ville at elevane skulle lære: *Magiske tal (3, 7, 9 og 12)*, «*det var ein gong*», «*snipp snapp snute så var eventyret ute*», *det gode mot det vonde*, *helt/heltinne*, *gjentaking*, *besjeling*, og *bodskap*. For å aktivere forkunnskapane til elevane, laga vi eit tankekart på tavla saman med elevane. Vi

planla korleis vi ville nytte transspråking i denne fasen på førehand. Vi let elevane nytte morsmål og evt. andre språk dei kunne for å prate med kvarandre og fleirspråkleg assistent. Dette gjorde vi for å sikre at alle elevane hadde føresetnader for å kunne delta i fase 1. Målet for denne fasen var at elevane skulle lære nokre sentrale ord og omgrep for å forstå innhaldet i resten av undervisinga. Hovudfokuset var å skape ei god oppleving for elevane, i tillegg til å gje dei ei større forståing for sjangeren eventyr.

#### 4.1.1 Høg grad av elevaktivitet

I fase 1 såg vi ei auking av elevane sitt engasjement i løpet av veka. Vi gjentok denne fasen i starten av kvar undervisingstime for å gi elevane eit best mogleg utgangspunkt for resten av timen. Den første dagen måtte vi jobbe mykje med å få koplå alle elevane på, la dei finne ut kva dei kunne om eventyr og deretter gi dei litt fleire kunnskarar om eventyrsjangeren. Etter kvart som elevane jobba meir med eventyr, gjekk denne fasen òg fortare. Elevane visste at vi skulle starte med å lage tankekart kvar dag, så dei meldte seg fort inn og deltok aktivt. I klasse A såg vi eitt tydeleg døme på at aktivitet og engasjement kan auke etter kvart som elevane blir trygge. Ein elev var lite aktiv og svært stille den første dagen, men etter kvart som dagane gjekk blei ho meir aktiv i timane. Denne eleven viste etter kvart svært høg grad av engasjement i alle fasane av undervisingsopplegget, og produserte eit godt utvikla ferdig utkast av eventyret sitt til slutt. Ho viste òg glede ved skriveprosessen då vi snakka med ho, og fortalte engasjert ved hjelp av google translate og den fleirspråklege assistenten om eventyret som ho hadde skrive. Alt dette vitnar om ei høg grad av engasjement, og ein kan òg trekkje linjer vidare til motivasjon og stoltheit. Eit så høgt engasjement i timen viser òg at ho hadde ein motivasjon for å lære, og ønsket hennar om å fortelje oss kva ho hadde skrive på sitt morsmål vitnar om at ho var motivert for å produsere ein tekst og stolt av det ho hadde skrive.

Denne første fasen av undervisingsopplegget er òg karakterisert av eit stort elevengasjement. Analyse av data syner at mykje av engasjementet kjem til syne når elevane får snakke saman på morsmålet sitt: «(Elev) gjenfortel eit eventyr på ukrainsk til tolken». Denne gjenfortellinga kan tolkast som at eleven viser eit stort engasjement for eventyret som ho fortel til den fleirspråklege assistenten. Alle elevane var deltakande i skapinga av tankekartet, som vist av dette sitatet frå observasjonsnotatet frå klasse A: «Elevene snakker med assistenten på

ukrainsk. De er aktive, og alle er med i samtalen». Òg i klasse B var alle elevane aktive: «Mange er engasjerte og alle rekker opp handa for å svare».

#### 4.1.2 Ulik bruk av fleirspråklegheit i arbeidet med å lage tankekart

I arbeidet med å lage tankekart fekk elevane nytte alle språka dei ville, og vi oppfordra dei til å prate med sidemannen og resten av klassen for å finne ut kva vi skulle skrive på tankekartet. Denne fasen har eit svært stort fokus på å aktivere forkunnskapane til elevane, og ved å la dei samtale med både kvarandre og med den fleirspråklege assistenten, på både norsk og andre språk som dei var komfortable med, forsøkte vi å aktivere forkunnskapane deira på best mogleg måte.

##### **Utdrag frå observasjonsnotat av fase 1, klasse A**

Jitte innleder og forteller at undervisningsøkten skal være om eventyr.

«Hva vet dere om eventyr? Hvilke eventyr kjenner dere»

Jitte lager et tankekart på tavla og noterer etter hvert som hun får innspill fra elevene. Elevene snakker med assistenten på ukrainsk. De er aktive, og alle er med i samtalen. Innimellom høres ord som er forståelige som f.eks. Rapunsel, Alice, den lille havfruen, Rødhette, HC. Andersen. Jitte noterer på tavla. Assistenten oversetter og forteller at de snakker om et eventyr elevene liker, men som de ikke vet helt hvordan skal oversettes til norsk. En elev kommer opp og skriver eventyret på ukrainsk.

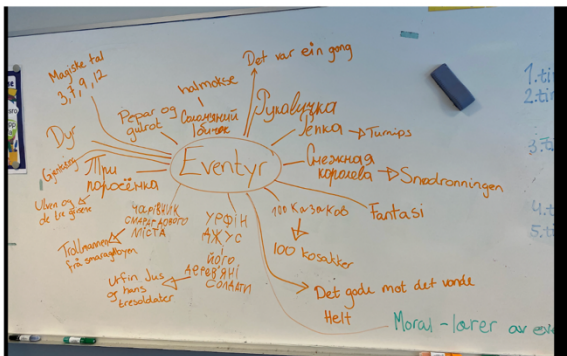
Observasjonsnotatet viser at utan fleirspråkleg assistent hadde elevane ikkje fått aktivert forkunnskapane sine på den same måten som dei gjer. Setninga «Elevene snakker med assistenten på ukrainsk» viser til at elevane henvender seg til assistenten når dei kjem med forslag til kva vi skal skrive på tankekartet. Vi ser òg frå notatet at mykje av denne klassesamtalen gjekk føre seg på ukrainsk, med hjelp frå den fleirspråklege assistenten. Utdraget frå observasjonsnotatet under viser til korleis den same fasen gjekk føre seg utan ein fleirspråkleg assistent til stades:

## Utdrag frå observasjonsnotat av fase 1, klasse A

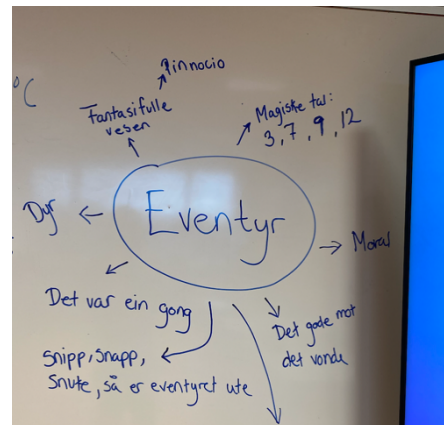
Elevene hadde veldig mye forkunnskaper på ukrainsk, men ikke ordforrådet på norsk.

Ida og elevene begynte å snakke mer på engelsk når assistenten forsvant, i tillegg til at google translate ble aktivt brukt av både Ida og elever.

Vi ser av utdraget over at det blei nytta fleire ressursar for å skape forståing når den fleirspråklege assistenten ikkje var til stades. Vidare funn frå observasjonsnotat viser at nokre elevar tok ei naturleg rolle som «tolk» når det ikkje var ein fleirspråkleg assistent til stades, noko som letta undervisinga. Funn frå analyser av refleksjonssamtalen mellom Ida og meg viser at det å nytte google translate kan føre til ein mindre effektiv klassesamtale. Ein må stoppe mykje for å sikre forståinga til elevane, noko som fører til ein annan type samtale enn dersom ein fleirspråkleg assistent er til stades for å omsetje og hjelpe med forståing. På bileta under ser vi korleis tankekartet frå dag 1 såg ut i klasse A og klasse B.



Bilete 3: Tankekart frå klasse A



Bilete 2: Tankekart frå klasse B

Vi ser her to veldig forskjellige tankekart, som òg har sine likskapar. Tankekartet som vi lagde i klasse A er svært fleirspråkleg, og har mange døme på eventyr som elevane hadde høyrd om frå før. Tankekartet vitnar om at elevane hadde mykje kunnskap om sjangeren eventyr allereie før vi starta på opplegget. I tankekartet frå klasse B ser vi mykje mindre fleirspråklegheit og færre døme på eventyr frå elevane. Ein ser tydeleg at dei to klassene tek i bruk morsmåla sine i ulik grad i undervisinga. Eit karakteristisk funn frå begge klassene er at

elevane tydeleg var opptekne av magi og natur i eventyr. Analysen av observasjonsnotatet frå klasse A viser at noko av det første elevane nemnte som eit eventyrtrekk var «fantastico», altså noko fantastisk. Vidare viser observasjonane at elevane hugsa *magi* og *dyr* som to sentrale trekk ved eventyr kvar gong vi lagde tankekart.

#### 4.1.3 Lærarrefleksjonar om arbeidet med å lage tankekart

I utdraget frå refleksjonssamtalen under kjem det til syne korleis vi observerte og oppfatta elevane sin respons til den første fasen av undervisingsopplegget i klasse B:

##### **Utdrag frå refleksjonssamtale av dag 1, klasse B**

Og litt sånn, overvelma, eller litt sånn for min del, så hadde eg ikkje forventa eit så stort engasjement på ein måte. Det blei jo sånn, eg veit ikkje heilt kva eg hadde forventa, men det er jo sånn dei sitt jo på pultane sine liksom, det koker jo over for enkelte.

Setninga «det koker jo over for enkelte» refererer til ein konkret observasjon om at elevane sit på pultane med hendene i veret. Dei viser ei høg grad av engasjement rundt eventyrsjangeren ved at dei seier døme på eventyrtrekk og eventyr som dei kjenner til frå før. Funn frå analysen viser at mange elevar hadde forkunnskapar om eventyrsjangeren frå før: Ein observasjon viser ein elev frå klasse B som gjenfortalte eventyret *Askeladden som kappåt med trollet* på norsk, noko som viser at denne eleven hadde forkunnskapar om sjangeren. I forkant av den første fasen, i ein spontan samtale med læraren til klassen, fekk vi vite at klassen hadde jobba med eventyr tidlegare. Dette kjem til syne i fleire observasjonar av elevar som nyttar kunnskapar om dei to eventyra dei kjente til *Askeladden som kappåt med trollet* og *Rødhette og ulven* aktivt i både produksjon av tekst og samtale om sjangertrekk.

I løpet av refleksjonssamtalen mellom meg og medstudent vart vi merksame på viktigheita av repetisjon i ei innføringsklasse. Vi valde derfor å justere planen ved gjennomføre fase 1 med å lage tankekart felles på tavla i starten av kvar undervisningstime. Dette er i tråd med det sirkelen for undervisning og læring, som er skissert i kapittel 2.3, oppfordrar til. Vidare vart



denne justeringa grunna i forskning om god skriveopplæring for fleirspråklege elevar, som viser at repetisjon er sentralt mellom anna for å utvikle eit godt ordforråd.

Analysen av observasjonar frå dag 1 viser at læraren i klasse A oppfordra elevane til å nytte norske ord. Eitt av måla for undervisinga var at elevane skulle utarbeide eit større ordforråd på norsk, og eg og min medstudent reflekterte saman med rettleiar om at vi måtte leggje eit større fokus på utvikling av det norske ordforrådet til elevane i undervisinga, men ved å nytte fleirspråklegheit som ein ressurs. Vidare refleksjonar handla òg om målet om at elevane skulle sitje igjen med ein større kunnskap om eventyrsjangeren etter gjennomføringa av heile opplegget. Analyse av observasjonsnotata viser at klasse A viste kjennskap til ei rekkje eventyr på både norsk og ukrainsk, og at dei kom med døme på dette kan tolkast som at elevane har mykje kunnskap om eventyrsjangeren. Klasse B viste mindre kunnskap om sjangeren, og den kunnskapen dei viste ser ut til å vere eventyr som dei har lært om i Noreg.

I analysen av refleksjonssamtalane ser vi òg at det å skape eit trygt klassefelleskap er sentralt i fase 1. I refleksjonane frå klasse B snakka medstudenten min Ida og eg mykje om korleis vi skulle skape ein kultur i klassen der det var både lov og oppfordra til at alle språk var velkomne i klassen, noko som er skissert under overskrifta transspråking i planleggingstabellen i figur 6 og i vedlegg 6 og 7. I tillegg snakka vi om korleis vi kunne jobbe med at det skulle vere trygt for elevane å prøve å både snakke og skrive framfor resten av klassen. Vi opplevde å lukkast med arbeidet med å trygge klasserommet for elevane, og fekk vite i etterkant av prosjektet at elevane spurte etter oss og sakna oss. Dette vitnar om at vi lukkast i å skape eit trygt klassemiljø og byggje relasjonar til elevane, i den grad dette er mogleg på berre ei veke. I observasjonar av denne fasen frå klasse B ser vi at elevane i starten flira litt av kvarandre når dei prøvde å forklare noko som vi skulle skrive på tavla. I arbeidet med å skape trygge rammer for undervisinga jobba vi etter dette aktivt med å minne elevane på at det skulle vere lov å både prøve og feile. Observasjonar av fase 1 på torsdagen viser at elevane hugsa eventyrtrekka godt og at dei fleste deltok aktivt i denne fasen. Dette kan sjølvsagt ha fleire grunnar, men eit trygt klassemiljø er ein sentral faktor som ein må jobbe mykje med for å kunne gjennomføre eit slikt opplegg som dette. I refleksjonar om klasse A sin gjennomgang av fase 1 ser vi at medstudenten min og eg var overraska over kor trygge elevane er i klassen. Dei deltok aktivt, prøvde å snakke både norsk og engelsk for å

kommunisere framfor klassen og nokre av dei tok på seg rollen som tolk dersom den fleirspråklege assistenten ikkje var til stades. Dette viser at elevane var svært trygge på kvarandre, og vitnar om at eit trygt klassemiljø her bidrog til ei høg grad av elevaktivitet. Utdraget frå refleksjonssamtalane under handlar om klassesamtalen som vi hadde etter fase 1 i klasse A, og viser at når elevane er trygge på kvarandre kan ein fort få ein stor og felles samtale:

### **Utdrag frå refleksjonssamtale av dag 1, klasse A**

(...) at det dei i utgangspunktet skulle snakka med sidemannen, men so endte dei opp med en sånn svær en sånn klasseromssamtale, fordi at alle kobla seg på og så er det når den eine seier noko så er den andre plutselig veldig sånn «eh Ja!» og så hiv den andre seg på og så blir det berre ein sånn svær klasseromssamtale då.

## **4.2 Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst**

Målet for fase 2 av undervisingsopplegget var å lære elevane å kjenne igjen dei sjangertrekka som dei lærte i fase 1. Vi jobba med eventyret *Løven og de tre oksene* (Morsmål.no, u.å.), som har eit sterkt budskap om venskap og samhald. Eventyret hadde fleire tydelege sjangertrekk som vi hadde gått gjennom tidlegare i fase 1, mellom anna det magiske talet 3, eit sterkt budskap og det gode mot det vonde. Desse eventyrtrekka støtta vi elevane til å finne i teksten.

Heilt konkret starta vi fase 2 med å lese gjennom eventyret *løven og de tre oksene*, først eitt avsnitt på norsk, deretter eitt avsnitt på morsmålet til elevane. Vi veksla mellom dei to språka jamnt gjennom lesinga av heile eventyret. Etter den første gjennomlesinga, gjekk vi systematisk gjennom eventyret frå start til slutt for å finne igjen sentrale sjangertrekk for eventyr. Elevane fekk moglegheita til å kome med forslag på sjangertrekk som dei såg, og vi viste til dei eventyrtrekka som elevane ikkje såg som vi hadde gått gjennom i fase 1. Fase 2 er i hovudsak kjenneteikna av eit litt varierende elevengasjement i dei to klassene. Eg vil her trekkje fram lærarperspektivet på undervisinga som svært sentralt, då denne fasen viser ei utvikling i korleis ein kan gjennomføre den på best mogleg måte både når det gjeld struktur,

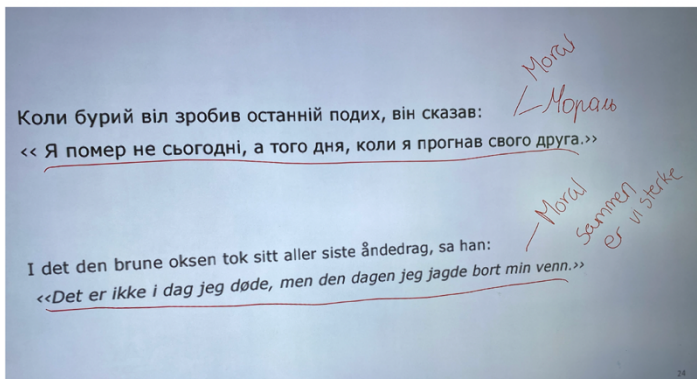
tilpassa opplæring og arbeid med inkludering av alle elevane. Biletet og observasjonsnotatet under viser konkret korleis dekonstrueringa gjekk føre seg i klasse A: Først las vi ein del av teksten på norsk. Deretter las elevane det som stod på ukrainsk.

### Utdrag frå observasjonsnotat av fase 2, klasse A

Åpner opp for at de som vil kan få lese på ukrainsk. Ida leser norsk, elev leser ukrainsk. Flerspråklig assistent hjelper til hvis det trengs med lesingen.

Lesestopp (...): “Ka tror dere skjer nå”

Utdraget frå observasjonsnotatet viser til korleis dekonstruksjonen av eventyret gjekk føre seg i klasse A, der lesinga veksla mellom at elevane las på ukrainsk og Ida las på norsk. Til slutt gjekk vi, saman med elevane, gjennom heile eventyret på nytt og sette strekar og markeringar der vi fann eventyrtrekk. Her peika vi aktivt tilbake til tankekartet på tavla som støtte til elevane gjennom heile prosessen. Bilete 4 viser konkret korleis vi nytta tavla for å vise til eventyrtrekk i modellteksten:



Bilete 4: Dekonstruksjon av modelltekst i klasse A

Utdraget frå observasjonsnotatet under viser korleis fase 2 gjekk føre seg i klasse B, der vi las eventyret på norsk og arabisk. I denne klassen la vi større vekt på nytta av bileta i eventyret som støtte, og arbeidde meir konkret med forkunnskapane til elevane både før, under og etter lesing av eventyret.

## Utdrag frå observasjonsnotat av fase 1, klasse B

Lesing av eventyret. (...) Ida las det norske, deretter las fleirspråkleg assistent det arabiske. Litt uro, spesielt utover i eventyret, men ein del av uroa handla om eventyret. Før lesing: “Kva trur de eventyret handlar om?”. Elevane snakka litt om løve og okser, og byrja å seie kven dei trur kom til å vinne kampen. Under lesing: Mange stopp for å prate om bilete. Ein elev greidde å tippe korleis eventyret skulle ende omtrent midt i eventyret. Fleire elevar hang seg på denne, og var anten einige eller ueinige. Drog eventyrtrekka frå tavla inn i eventyret, endte med ein samtale om sitatet til slutt og eit spørsmål: “Så løven var vond. Var oksene alltid gode?”.

Frå utdraget over ser vi at eventyret i klasse B blei lest på både norsk og arabisk for elevane. Setninga «ein del av uroa handla om eventyret» refererer til at elevane snakka mykje om eventyret medan det blei lest, som skapte ei uro i klasserommet sjølv om det var fagleg. Vidare i observasjonen ser vi at det blei stilt spørsmål før lesinga, der elevane fekk prate seg imellom og tenkje seg fram til korleis dei trudde eventyret kunne gå føre seg. Dette blei gjort for å la elevane aktivere forkunnskapane sine endå meir etter fase 1. Vidare i observasjonsnotatet ser vi at det blei gjennomført lesestopp under lesinga for å støtte elevane til å halde følge med eventyret. Dei fekk under desse stoppa prate om bileta og korleis tekst og bilete hang saman, og ein elev greidde til og med å tippe slutten på eventyret under eitt av desse stoppa. Dette kan tolkast som at eleven hadde gode forkunnskapar om eventyr og ei sterk forståing av handlinga i *løven og de tre oksene*. Til slutt ser vi av observasjonsnotatet at avsluttinga på dekonstrueringa tok føre seg sitatet «Det er ikkje i dag eg døyr. Eg døydde den dagen eg jaga bort vennen min» (Morsmål.no, u.å.). Sitatet sette i gong ein samtale om vennskap. Heilt til sist i observasjonsnotatet ser vi at det blei stilt eit spørsmål om det gode og det vonde i eventyret, noko som er sterkt kopla til eitt av sjangertrekka vi gjekk gjennom før dekonstruksjonen av eventyret: Kampen mellom det gode og det vonde.

### 4.2.1 Å finne eventyrtrekk

Denne fasen av undervisinga er karakterisert av eit varierende elevengasjement i dei to klassene. I klasse A var det ofte eit høgt engasjement, òg i denne delen av opplegget. I klasse B var dette engasjementet ikkje like tydeleg. Dei var interesserte i modellteksten som vi tok

utgangspunkt i, og var svært interesserte i handlinga i teksten. Når vi gjekk systematisk gjennom teksten og bad dei om å sjå etter dei eventyrtrekka som stod på tavla derimot, observerte vi at engasjementet dalte. Elevane blei etter kvart urolege, og vi avslutta denne fasen tidleg for å sette i gong med noko meir aktivt.

#### 4.2.2 Nytt av ei eksplisitt undervising

I den første gjennomføringa av denne fasen gjorde vi alt munnleg. Ein elev melde seg frivillig til å lese det som stod på ukrainsk, og denne eleven var då den einaste som las høgt. I sjølve dekonstrueringa spurte vi om elevane såg nokre av eventyrtrekka som vi jobba med tidlegare, til dømes magiske tal, korleis eventyret starta og slutta og om der var ein tydeleg bodskap. Når vi fann nokre av desse sjangertrekka i teksten, peika vi på dei og gjekk vidare. I refleksjonane mellom medstudent Ida og meg i ettertid av denne gjennomføringa, bestemte vi at vi skulle gjere fasen endå meir eksplisitt. Resonnementet bak denne justeringa handla om at vi veit av forskning på temaet at eksplisitt undervising er særleg bra for nykomne elevar, og Ida og eg innsåg at det var eit stort potensiale for å gjere vår undervising endå meir eksplisitt. Neste gong fekk alle elevane som ville det lese høgt på ukrainsk. Deretter nytta vi iPaden og markerte eventyrtrekk som vi fann igjen i eventyret. På refleksjonsmøtet etter gjennomført undervising, drøfta vi korleis vi kunne inkludere alle elevane og få til ei endå betre differensiering. I klasse B gjennomførte vi denne fasen på ein endå meir eksplisitt måte, ved at vi tok oss meir tid til å sjå på bileta som var i eventyret. Vi stilte spørsmål rundt bileta, til dømes: «Kva ser de på dette biletet?», «Kva for dyr er dette?», «Er løva god eller vond?». Justeringane vi gjorde i denne fasen gjekk altså ut på at vi arbeidde med å gjere undervisinga meir eksplisitt og tydeleg for elevane, slik at dei skulle få eit best mogleg fagleg utbytte av undervisinga.

#### 4.3 Fase 3: Konstruksjon av felles tekst

Fase 3 av undervisingsopplegget er kjenneteikna av ei høg grad av elevaktivitet og engasjement. Det var ein sentral forskjell i korleis vi gjennomførte denne fasen i dei klassene, då vi justerte måten vi ga elevane støtte på. Målet for denne fasen var å la elevane samarbeide om å finne på eit eventyr, gje dei ei kjensle av meistring ved at dei fekk utvikle ein tekst i fellesskap og i tillegg gje dei ein modelltekst for den individuelle skrivinga som dei skulle

starte på i neste fase. Det å la elevane sjølve utarbeide denne modellteksten basert på den kunnskapen dei hadde tileigna seg i dei to førre fasane er ein sentral del av sjangerpedagogikken, og var eitt av måla for denne fasen av undervisinga.

Heilt konkret starta vi med å stille spørsmålet «Korleis startar eit eventyr?» for å kople elevane på dei sjangertrekka vi gjekk gjennom i fase 1 og 2. Deretter bad vi elevane samtale med kvarandre og den fleispråklege assistenten for å finne på handlinga til eit eventyr saman. Ida og med fungerte som ordstyrarar og skrivarar. Vi skreiv eventyret for hand på ein iPad, og let elevane kome fram og skrive nokre setningar. I denne fasen blei transspråking nytta ved at vi aktivt oppfordra elevane til å fortelje kva orda dei sa var på sine på morsmål, og ved at vi let dei skrive ord og setningar på morsmål i teksten. Vi avslutta fasen ved å lese eventyret høgt for klassen, der elevane hjelpte med å lese setningane og orda på morsmål høgt.

#### 4.3.1 Fleispråklege eventyr

Teksten som er vist på bilete 5 er den ferdige fellesteksten som blei skrive av den første gruppa i klasse A. Den er skrive på tre forskjellige språk: Norsk, ukrainsk og engelsk, og elevane har sjølve skrive det som står på ukrainsk. Ved å skrive denne teksten på fleire språk, forsøkte vi å konstruere ein modelltekst saman med elevane som viste korleis dei sjølve kunne bruke transspråking i sine individuelle tekstar som dei skulle skrive seinare i veka.

Det var ein gong ei havfrue som heitte Elin. Ho kom frå ein fattig familie. Pysserka Evin, Sjøra og Sigrun, som i kopandni pyp Sjø gysce mæsse i mæsse gysce. Kongen i havet planlagde å øydeleggje korallrevet fordi det var lite og stygt. Elin syntes det var urettferdig at dei måtte forlate byen. Bona og pogramors repriovana y miamo gne Sigrun mycansie, mæsse. Elin samlet alle dei fattige frå byen for å lage ein plan. Dei ville ta heva. Dei må finne 7 forskjellige smarte fiskar for å hjelpe dei. Fiskane heiter: Skatt, Hai, Nemo, Krabbe, Sjøhest, Mand og Blomfish. Elin var ei magisk havfrue. Oldemora til Elin var dronning for kongen, så ho visste korleis ein kan kome seg inn på slottet. Til slutt fann dei kartet til Oldemora. Dei måtte dele seg i 3 grupper.

### Bilete 5: Fellestekst 1 frå klasse A

Teksten viser at elevane nytta seg av fleire av eventyrtrekka som dei hadde lært, og som stod på tankekartet på tavla heile tida medan vi skreiv felles tekst. Markeringa i biletet viser nokre av desse sjangertrekka: Det var ein gong, Elin (hovudperson og heltinne), dei magiske tala 3 og 7 og magi. I tillegg viser observasjonane knytt til arbeidet med denne teksten eit stort elevengasjement, både for sjølve skrivinga og for eventyret. Observasjonar viser òg eit stort engasjement knytt til å få lov til å skrive sjølve; elevane ville veldig gjerne kome fram og få skrive det som skulle skrivast på ukrainsk.

Observasjonar henta frå observasjonsnotat viser at alle elevane var aktive i skrivinga av fellesteksten, men nokre var meir aktive enn andre.

#### Utdrag frå observasjonsnotat av fase 3, klasse A

Jeg trenger deres hjelp – jeg vil at eventyret skal ha noen setninger på norsk og noen på ukrainsk.

Jitte: Hvordan starter et eventyr..

Elev: Det var en gang..

Jitte: et eventyr må ha en hovedkarakter. Hva skal vi velge? Elevene er ganske raske om å bli enige på ukrainsk at hovedpersonen må være en havfrue! Hva heter hun? Elevene nevner ulike navn med blir enige Elin .

Jitte: Hva skal Elin?

Elev snakker en lang stund ... assistenten oversetter.. hun kom fra en fattig familie. Hun bodde under vann...hva heter det riff? Korallrev?

Elev spør de andre elevene: korallrev...Assistenten sier hun spør: Hvordan staver vi korallrev på ukrainsk. Hun får hjelp av de andre elev ti l å stave korrekt.

Elevene diskuterer og snakker om handlingen... Det tar tid for alle å bli enige..Særlig en elev er veldig ivrig, hun forteller og forteller.

Det handler om en havfrue som ble jaget vekk fra hjemmet sitt av havkongen fordi huset hennes var lite og grått, og ikke fargerikt og flott.

Jitte: Vi må huske på eventyrtrekka. Vi må magiske tall..

En elev sier via assistenten: Vi trenger 7 ulike fisk som kan hjelpe til.

Jitte: Er det magiske fisker?

Den flerspråklige assistenten lytter til elevene og sier: De er veldig smarte fiskene... Elevene diskuterer på ukrainsk at de sju magiske fiskene må ha navn.

Læreren griper inn og styrer samtalen om eventyret, oppfordrer til norske navn på fiskene: Nemo, hai, krabbe, seahorse – ja det blir sjøhest, blowfish

Vi ser av utdraget over at det allereie i første setning er lagt fokus på at teksten skal vere fleispråkleg, og at det frå start av er eit poeng at det skal vere eit eventyr når eg spør elevane korleis eventyr startar. Vidare ser vi av setninga «et eventyr må ha ein hovedkarakter» at det blir lagt opp til at sjangertrekka som blei gjennomgått i fase 1 og 2 blir nytta i fellesteksten. Setninga «(e)levne diskuterer og snakker om handlingen. Det tar tid for alle å bli enige» refererer til ein klassesamtale som gjekk føre seg på ukrainsk ved hjelp av den fleispråklege assistenten. Elevane fekk diskutert og tenkt fram handlinga i eventyret på morsmål før det blei anten skrive på ukrainsk eller omsett til norsk og skrive ned. Etter ei stund med slik klassesamtale, ser vi at elevane blir mint på eventyrtrekka igjen, «Vi må huske på



eventyrtrekka. Vi må magiske tall..» viser at dette er eit viktig poeng i arbeidet med å skrive den felles teksten. Til slutt i utdraget ser vi korleis læraren til klassen er oppteken av at elevane skal utvikle eit ordforråd på norsk: «Læreren griper inn og styrer samtalen om eventyret, oppfordrer til norske navn på fiskene».

I løpet av denne fasen var målet at elevane skulle tileigne seg strategiar for korleis dei kunne skrive eventyr. Vi ser frå utdraget av refleksjonssamtalen under at elevane i ei seinare fase på eige initiativ byrja å dekonstruere ein tekst.

### Utdrag frå refleksjonssamtale av dag 3, klasse A

«Etter at du hadde lest fellesteksten, før du rakk å seie noko som helst, så begynner han å analysere eventyret.»

Bilete 5 under viser den første delen av denne fellesteksten, som var den andre fellesteksten vi skreiv i klasse A, og eleven nemnte her både *det var ein gong* og det magiske talet 3 som sjangertrekk på eige initiativ.

Det var ein gong ein hamster som heiter Homa. Homa kom seg ut av buret. Homa gjekk heilt ut og møtte to andre hamsterar. Dei tre blei vener. Dei stakk av fordi dei ikkje fekk mat og vil finne ein ny eigar. РОБЕРТ ВЕРЕТУД

Bilete 6: Utdrag av fellestekst 2

Når elevane nytta dekonstrueringa som ein strategi for læring på eige initiativ på denne måten, vitnar det om at dei har fått eit fagleg utbytte av undervisinga som kan vere til hjelp i seinare skulegang. Vidare viser òg dette utdraget at eleven hadde fått eit såpass godt fagleg utbytte av fase 1 og 2 at han greidde å nytte seg av den kunnskapen han tileigna seg i desse fasane på eigen hand når han såg den felles teksten dei hadde skrive.

Dette engasjementet finn vi òg igjen i klasse B, men då ikkje knytt til det å få skrive sitt eige morsmål sjølv. Elevane her var svært opptekne av å få skrive på iPaden, og arbeidet med felles tekst i denne klassen kravde meir fokus på klasseleiing av oss som undervisarar.

Likevel viste dei høgt nivå av engasjement, og nytta i stor grad inspirasjon frå eventyr som dei kjende til frå før. Bilete under viser resultatet av denne fasen i klasse B:

Det var ein gong ei jente i skogen  
som heitte Sara. Det var mørkt i skogen.  
På et vis blei ulven i skogen  
som Sara var redd for og ulven  
begynte å krangle. Ulven kom med litt blom-  
stre.



Ulven spør Sara "Kor skal du gå?"  
Sara skal gå heim.  
THE WOLF WANTS TO GO WITH  
her home. Sara seier til ulven at dei  
kan plukke blomster til det blir

natt. They were picking flowers until 11 o'clock  
Ulven sorna. Sara sprang heim veldig fort. Ulven hørte at  
Sara sprang, og råkna. Han sprang etter ho heilt heim, og gav  
ho ein klem. Ulven blir invitert inn av bestemora til Sara, og  
alle får middag. Så drar dei kvar sin veg. Snipp snapp  
snute, så er eventyret ute.

Bilete 7: Fellestekst frå klasse B

Bilete 7 viser at elevane nytta seg aktivt av eventyrtrekk frå tavla, som er markert i gult.

Eventyrtrekka dei nytta var starten og slutten på eventyret, heltinne (Sara) og det gode (Sara) mot det vonde (ulven). Dette var nok i stor grad fordi vi som undervisarar oppfordra dei aktivt

til å nytte desse sjangertrekka medan vi snakka om kva vi skulle skrive. Undervisinga vart altså tydeleg gjennomført på ein eksplisitt måte ved at vi gjentok sjangertrekka og støtta elevane til å nytte dei i tekstproduksjonen. Inspirasjonen til dette eventyret er tydeleg henta frå eventyret *raudhette og ulven*, noko som viser at elevane har mykje kunnskap om eventyr frå før. I tillegg valde vi her å modellere multimodalitet for elevane, slik at dei fekk ein modelltekst til den individuelle skrivinga der dei vart sterkt oppfordra til å teikne til eventyra sine.

#### 4.3.2 Ein inkluderande aktivitet

Funn frå analysen viser òg at denne fasen er kjenneteikna av at den bidreg til å skape eit inkluderande klassemiljø. Lærarperspektivet i denne fasen kjem tydelegast fram når ein analyserer observasjonar knytt til utfordringar. Funna tyder på at ei sentral utfordring når det gjeld skriving av felles tekst handlar om klasseleiing. Dersom ein gjennomfører denne fasen slik vi gjorde, ved å la elevane kome fram til tavla og skrive setningar, må ein som lærar støtte både klassen og den eleven som skriv samtidig. Eleven som skriv kan trenge støtte i korleis dei skal skrive, særleg når ein har elevar som ikkje er trygge på å skrive sjølvstendig endå. Samtidig vil resten av klassen bidra med sine idear til korleis det felles eventyret skal vere, og dermed kan det fort oppstå ueinigheiter. Vi justerte og tilpassa basert på den kunnskapen vi samla om elevane i løpet av dei to første fasane av undervisingsopplegget.

Den tydelegaste justeringa vi gjorde mellom klasse A og B handlar om korleis vi valte å tilpasse opplæringa til elevane sin skrivekompetanse. Etter spontane samtalar med læraren til klasse B visste vi at denne klassen trengte ei høgare grad av støtte fordi mange av elevane hadde lite skulebakgrunn frå heimlanda sine, og vi tilpassa derfor måten vi gjennomførte undervisinga på. Elevane fekk nytte morsmål munnleg i samtale med den fleirspråklege assistenten som ei støtte til å finne ut kva dei ville at eventyret skulle handle om. Etter den munnlege idèmyldringa på morsmål med den fleirspråklege assistenten, skreiv vi den setninga dei bestemte seg for på norsk for dei på tavla. For å sikre at alle elevane kunne delta i denne aktiviteten, fekk dei deretter skrive av den setninga vi skreiv på norsk, slik at dei fekk kjenne på eigarskap til teksten. Denne justeringa førte til at fellesteksten frå klasse B i hovudsak var skrive på norsk. Det blei arbeidd med inkludering ved at alle elevane fekk lov til å kome fram for å skrive minst ei setning. Slik la vi òg fokuset på at elevane skulle nytte seg av dei

sjangertrekka vi hadde gjennomgått i tillegg til at dei skulle få oppleve å skape ein tekst i fellesskap, noko som ikkje hadde vore mogleg i same grad dersom elevane ikkje fekk den støtta dei fekk. Vi ser altså at balansen mellom bruken av morsmål og bruken av norsk i undervisinga var annleis i klasse B enn den var i klasse A, der både den munnlege samtalen og den skriftlege teksten i stor grad var på morsmål.

#### 4.4 Fase 4: Skrivning av individuell tekst

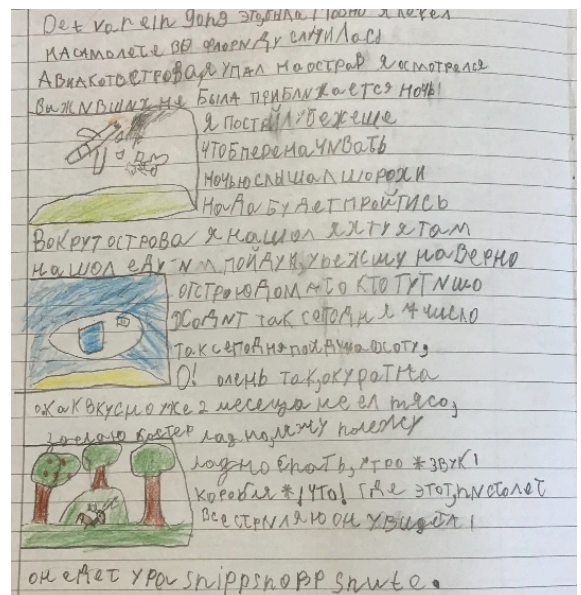
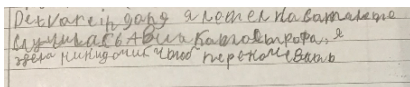
Fase 4 av undervisingsopplegget gjekk i hovudsak ut på at elevane skulle skrive individuelle eventyr, der dei tok i bruk sjangertrekka som dei hadde lært i dei tre tidlegare fasane av opplegget. Vi delte ut setningsstartarar, sentrale ord og bilete som støtte for skrivinga (sjå vedlegg 9). Elevane fekk tre kriterium for tekstane sine:

- 1) Bruk eventyrtrekk frå lista.
- 2) Bruk minst to språk i eventyret ditt.
- 3) Eventyret skal starte med *Det var ein gong* og slutte med *snipp, snapp, smute så var eventyret ute*.

Etter den første undervisingstimen samla Ida og eg inn elevtekstane for å kunne gje elevane tilbakemelding. I starten av neste undervisingstime fekk elevane individuell, munnleg tilbakemelding. For å sikre forståing gav vi denne tilbakemeldinga ved hjelp av google translate. Denne tilbakemeldinga gjaldt i hovudsak dei tre kriteria som elevane fekk, i tillegg til ros for det elevane hadde produsert. Etter tilbakemeldinga fekk dei skrive ferdig eventyra sine. Vi planla at elevane skulle transspråke i eventyra sine ved at eitt av kriteria for tekstane var at dei skulle nytte minst to språk. Eitt sentralt funn frå analyser av elevtekstane er at elevane tolka dette kriteriet på forskjellige måtar. Vi sette ingen føringar for kor mykje eller lite dei forskjellige språka skulle bli nytta, og elevane fekk velje kva for språk dei var mest komfortable med. Slik ønskte vi at denne fasen skulle ha eit sterkt fokus på at elevane lærte seg å nytte sentrale sjangertrekk for eventyr i egne tekstar. Elevane vart òg oppfordra til å nytte teikning som eit verkemiddel i eventyra sine. Eit naturleg neste skritt etter eit slikt arbeid vil vere å omsetje tekstane til norsk.

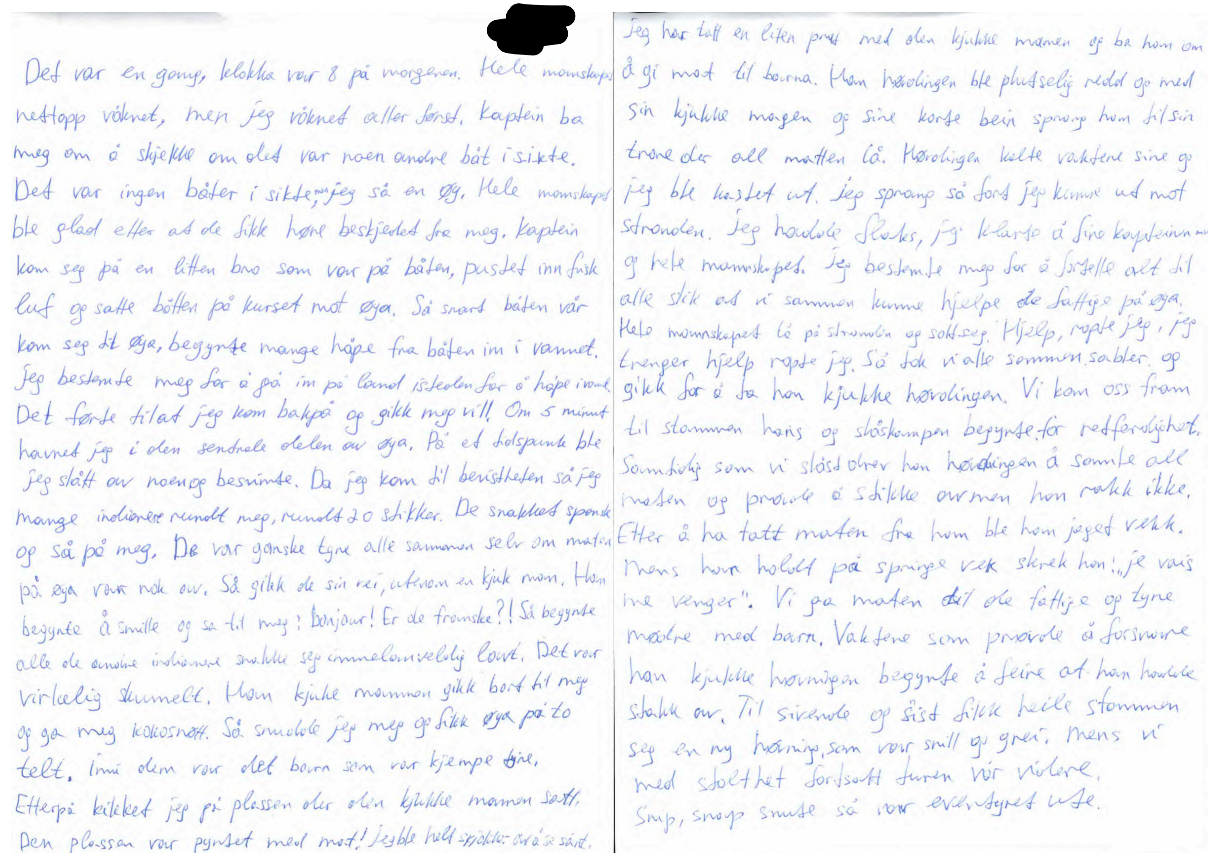
##### 4.4.1 «This is my story»

Datamaterialet frå fase 4 av undervisinga viser gjennomgåande trekk av høgt elevengasjement. Tolkingar av observasjonar og elevtekstar er karakterisert av at elevane viser høg grad av motivasjon for skriveprosessen. I biletet under ser vi utviklinga av teksten til ein elev i klasse A. Frå observasjonsnotat ser vi at denne eleven kom seint i gong med skrivinga og hadde lite motivasjon når han skreiv sitt første utkast på teksten. Etter samtale med eleven fann vi ut omtrent kva innhaldet i teksten var og kva for idè han hadde til sitt eventyr, og han fekk ei tilbakemelding dagen etter at han skreiv førsteutkastet sitt. Denne tilbakemeldinga gjekk i hovudsak ut på at han kunne nytte fleire språk, måtte hugse eventyrtrekka og at han kunne skrive om akkurat det temaet han ville. Etter tilbakemeldinga ser vi ein tydeleg auke i engasjement og motivasjon, ved at eleven ber om å få skrive ferdig eventyret sitt neste dag fordi han ikkje rakk å bli ferdig. Vi ser òg på bileta under at han i arbeidet med sitt ferdige utkast nytta teikning som ein modalitet i teksten sin, noko som vi oppfordra alle elevane til å gjere. Teikningane på sida heng saman med teksten han har skrive. Denne auken i elevengasjement såg vi tydelegast frå denne eleven, og det er interessant å sjå utviklinga i både mengda tekst og forma på teksten.



Bilete 8: Utviklinga av ein elevtekst

På bilete 9 ser vi den ferdige teksten til denne eleven på norsk.



Det var en gong, klokka var 8 på morgonen. Hele mennesket nettopp våknet, men jeg våknet eller først, kaptein ba meg om å sjekke om det var noen andre båt i sikte. Det var ingen båter i sikte, jeg så en øy. Hele mennesket ble glad etter at de fikk høre bestjeden fra meg. Kaptein kom seg på en liten båt som var på båten, pusset inn fisk luf og satte båten på kurset mot øya. Så snart båten var kom seg til øya, begynte mange høpe fra båten inn i vannet. Jeg bestemte meg for å gå inn på landet isteden for å høpe inn. Det første til at jeg kom bakpå og gikk meg vill. Om 5 minutt havnet jeg i den sentrale delen av øya. På et dotspunkt ble jeg slått av noeng besvinte. Da jeg kom til berisningen så jeg mange indianere rundt meg, rundt 20 stikker. De snakket språk og så på meg. De var ganske tyne alle sammen selv om maten på øya var nok av. Så gikk de sin vei, utvoren en klok mann. Han begynte å smile og sa til meg: Bonjour! Er du franske?! Så begynte alle de andre indianerne snakke seg imellom veldig høyt. Det var virkelig skummelt. Han kjente mamman gikk bort til meg og ga meg kokosnøtt. Så smilte jeg meg og fikk øya på 20 tellt. Inni dem var det barn som var kjempe fine. Etterpå kileket jeg på plassen der den kjule mamman satt. Den plassen var pusset med mat! Jeg ble helt spakke av å se så.

Bilete 9: Elevtekst omsett til norsk

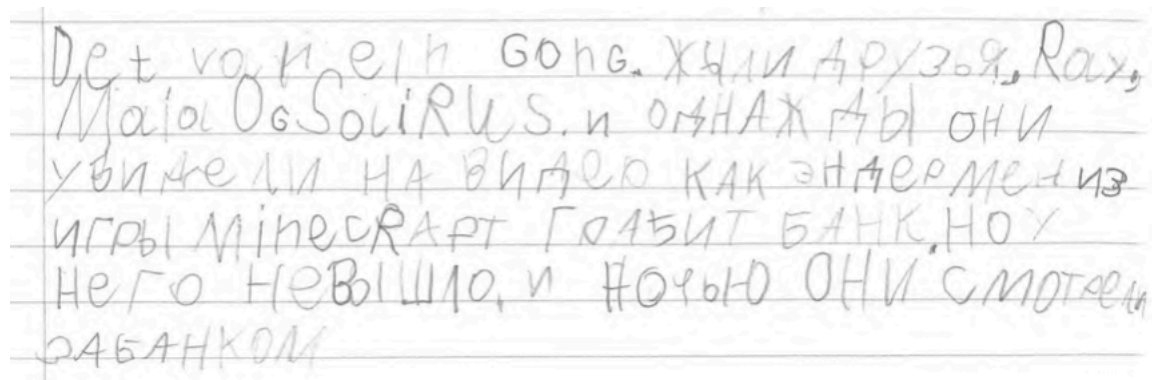
Sjølv om denne eleven ikkje har skrive eit tradisjonelt eventyr, har eleven nytta sjangertrekket *det gode mot det vonde*, og teksten har ein tydeleg hovudperson. Eleven har vore kreativ og skrive om ei aude øy, og vi ser at sjølv om det ikkje er eit tradisjonelt eventyr har motivasjonen for å skrive teksten vore høg den siste dagen med individuell skriving (fase 4). Eleven viste òg stoltheit over teksten sin ved at det var viktig for eleven å få lov til å skrive ferdig eventyret, observasjonar syner at eleven heller ville skrive ferdig teksten enn å hjelpe til med å lage eventyrbok eller presentere for resten. Ein kan sjå på denne teksten som eit første steg i arbeidet mot å meistre eventyrsjangeren.

I utdraget under ser vi korleis ein situasjon med ein annan elev som kom litt seint i gong med skrivinga utfolda seg. Eleven seier tydeleg: «This is my story», noko som vitnar om at eleven har ei kjensle av eigarskap til teksten sin.

### Utdrag frå refleksjonssamtale av dag 3, klasse A

J: Og så... Det er ikkje transspråking da, men ein anna observasjon. Eg synest det er litt gøy, for T brukte lang tid på å kome i gang. Han skjønnte liksom ikkje heilt kva han skulle. Og så prøvde eg å seie liksom sånn «skriv det var ein gong» og så var han sånn «det var ein gong russisk?» Ej va sånn «Det var ein gong på norsk» og så liksom gjorde han det til slutt. Og så stod det fast liksom. Og så prøvde eg å vere sånn «ja, du kan bruke troll eller drage?» men eg kom ikkje meg lenger enn det for han såg på meg og så var han sånn «This is my story». Eg berre sånn «Ja, okei» så eg fekk ikkje hjelpe, det var liksom «dette er mitt. La meg ha det». Det var så gøy. Eg tenkte berre ja men då skal eg berre la deg få skrive, og så skal eg gå min veg.

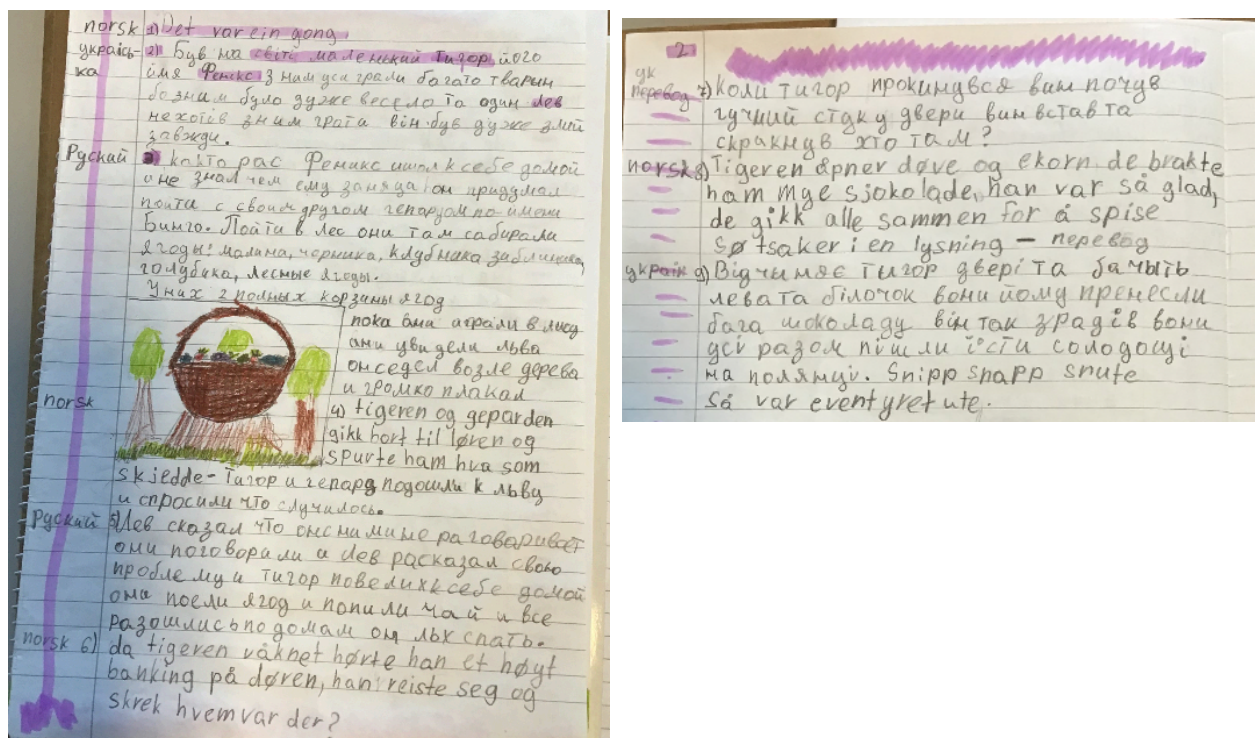
Resten av denne timen jobba eleven aktivt med å skrive eventyr, og resultatet av skriveøkta ser ein på bilete 10 som viser det ferdige utkastet som denne eleven, som var stolt av eventyret sitt, skreiv. I samtale med eleven fekk vi vite at teksten handla om Minecraft. Han har nytta seg av sjangertrekket *magiske tal*, som vi ser i den første delen av teksten: «Ray, Maiol og Solirus». Dette er hovudpersonane i teksten til eleven. På den nest siste linja av teksten ser vi det engelske ordet «hero», som både syner at eleven transspråkar med fleire språk enn berre norsk og morsmål, og at han har forstått at eit sentralt sjangertrekk i eventyr er at dei inneheld ein hovudperson som ofte er ein helt.



Bilete 10: Ferdig utkast av ein elevtekst

Eigarskapet til teksten som denne eleven viste, kom òg tydeleg fram i ein situasjon dagen etter. Når nokon andre i klassen tok inspirasjon frå teksten til eleven, viska han ut heile eventyret sitt og ville ikkje skrive meir. Utan å vite sikkert, kan ein kople dette til ei sterk kjensle av eigarskap til teksten sin ut frå kva eleven sa («this is my story») og observasjonar av at han viste uttrykk for irritasjon når han fekk vite at fleire skreiv om det same. Denne situasjonen viser at ei sterk kjensle av eigarskap og eit høgt nivå av engasjement kan ha både positive og negative konsekvensar.

I denne fasen av undervisingsopplegget kjem det svært tydeleg til syne at elevane har tolka oppgåva på forskjellige måtar, og at dei har nytta seg av eventyrtrekka i forskjellig grad. Biletet under viser korleis éin av elevane frå klasse A har tolka oppgåva å skrive eit eventyr med minst to språk. Denne eleven valte å skrive kvart avsnitt på fleire språk, og har nytta både russisk, ukrainsk, norsk og engelsk i teksten sin. Eleven har òg notert i marginen kva for eit språk teksten er, slik at det skulle vere enklare for oss å forstå teksten ho skreiv.



Bilete 11: Ferdig utkast av ein fleirspråkleg tekst



Eleven har òg nytta fleire sjangertrekk, mellom anna *magiske tal* og *det gode mot det vonde* i teksten sin. I tillegg har denne eleven avslutta eventyret sitt med ei positiv hending: «De gikk alle sammen for å spise søtsaker i en lysning». I utdraget frå observasjonsnotatet under ser vi at måten ein avsluttar eventyr på var sett i fokus i fase 1 då vi bygde kunnskap.

### **Utdrag frå observasjonsnotat av fase 1, klasse A**

Ukrainske eventyr starter negativt, og har en lykkelig slutt. “Var det en lykkelig slutt i går?” Der var det det vonde som vant, men ofte er det det gode.

“Korleis avslutter ofte eventyr på norsk da?”

“Sitat!”

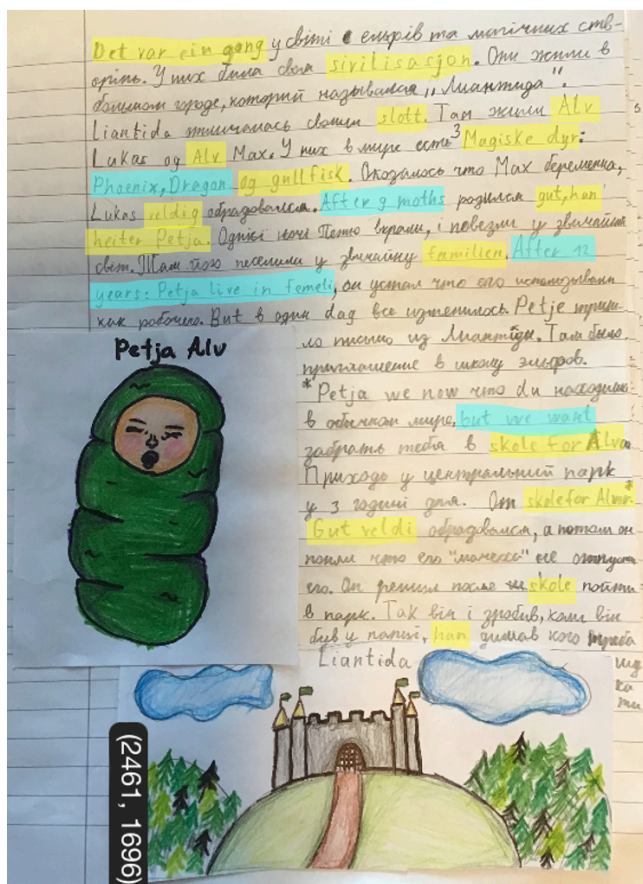
De husker ikke helt.

Ida: “Snipp, snapp, snute, så er eventyret ute”. Elev gjentar, fleirspråkleg assistent bidrar med oversettelse.

Ser vi tilbake på elevteksten til eleven som omsette mellom dei tre språka norsk, ukrainsk og russisk, ser vi at avsluttinga er i tråd med den første setninga frå observasjonsnotatet.

«Ukrainske eventyr starter negativt, og har en lykkelig slutt». Svaret på spørsmålet om korleis eventyr avsluttar på norsk, «sitat!», syner at elevane trekk linjer mellom modellteksten som blei dekonstruert og sjangertrekka som vi går gjennom. Modellteksten avsluttar med sitatet «Det er ikkje i dag eg døyr. Eg døydde den dagen eg jaga bort vennen min» (Morsmål.no, u.å.). Desse funna syner at eleven har fått arbeid både med å utvikle kunnskapen sin om eventyrsjangeren, samtidig som eleven har fått arbeid med å utvikle sin språklege kompetanse ved å omsetje tekst mellom dei forskjellige språka eleven kan.

Ein elev i same klasse tolka kriteriet om å nytte seg av minst to språk på ein annan måte. Dette ser vi på bilete 12 og 13 nedanfor.



Bilete 13: Elevtekst

Det var en gang i verden til elfene og magiske skapninger. De bodde i en stor by som het Liantida. De hadde sin egen sivilisasjon. Liantida skyltete seg ut med sine slott. Der bodde Alva Lukas og Alva Max. I den sin verden har de tre magiske dyr: Phoenix, Dragon og gullfisk. Det viste seg at Max var gravd, det ble Lukas veldig glad for. Om 9 måneder fikk en gutt, han fikk navn Petja. En dag på natta ble Petja kidnappet og fraktet til en vanlig verden. I den nye verden ble han en del av en familie. Etter å ha bodd sammen med denne familien i 12 år ble han lei av å være der. Så en dag alt forandret seg. Petja fikk et brev fra Liantida. I det brevet sto det at han kom inn på Elf-skole. Der sto: Petja, vi vet at du bor i en vanlig verden, men vi vil at du skal få begynne på vår Elf-skole. Du må komme til sentral park i dag kl. 3. Petja ble veldig glad for skolebrevet. Men så skjønte han at „skolera“ ikke skulle la ham få begynne på denne skole. Etter skolen bestemte han seg uansett gå inn i parken. Der fikk han se på Phoenix og ble veldig overasket. Han tenkte for seg selv. Hva gjør en så sin fugle i en vanlig verden. Phoenix ga brev til ham, dette brevet var fra hans foreldre. Der sto: Petja, vi har samlet deg veldig lenge og nå har vi endelig funnet smart der du begynne på skole for Alfar, så det i brevet.

Bilete 12: Omsett elevtekst

I teksten til denne eleven ser vi at ho har skrive nokre ord på norsk, nokre på engelsk og resten av teksten på russisk. Dette er ei anna tolking av setninga «bruk minst to språk» enn tolkinga til eleven som omsette teksten sin til fleire språk. Vi ser av dei gule markeringane i elevteksten over at eleven har nytta seg av ord og setningsfragment på norsk, og dei blå markeringane viser ord og setningsfragment på engelsk. Denne eleven har ikkje skrive heile setningar på andre språk enn russisk, noko den førre eleven hadde. Òg i denne teksten ser vi at eleven har forstått korleis ein kan nytte sjangertrekka i tekst. Eleven har laga eit eventyr om ein imaginær by: Liantida. Allereie i første setning ser vi at eleven har skrive om magiske skapningar, noko som var eitt av dei mest sentrale sjangertrekka i fase 1 då vi bygde kunnskap. I tillegg har eleven nytta dei magiske tala 3 og 9, og handlinga i eventyret er sentrert rundt ei kidnapping. Dette syner at eleven òg har nytta eventyrtrekket *det gode mot*

*det vonde.* Alt i alt har denne eleven nytta seg av mange sjangertrekk, på ein svært samanhengande måte.

#### 4.4.2 «Sjå! Eg skreiv på tigrinja!»

Fase 4 er karakterisert av ei høg grad av sjølvstendig arbeid. Elevane fekk den støtta og hjelpa dei trengte frå både meg, medstudenten min Ida, lærarane i klassene og dei fleirspråklege assistentane. Den største justeringa vi gjorde mellom klassene var mengda og typen støtte elevane fekk. Klasse A fekk ein ordbank med nokre sentrale norske ord og bilete til inspirasjon på tavla (sjå vedlegg 9), i tillegg til at tankekartet med alle eventyrtrekka vi hadde gått gjennom stod på tavla. Elevane trengte varierende grad av støtte gjennom skriveøktene, og i både dei spontane tilbakemeldingane og dei formelle tilbakemeldingane som elevane fekk av oss låg fokuset på at dei skulle nytte fleire språk og at dei måtte hugse å nytte eventyrtrekk i tekstane sine. Før vi starta opplegget i klasse B reflekterte vi rundt kva for type støtte desse elevane kunne kome til å trenge. Utdraget under viser tankar rundt observasjonane frå den første dagen med individuell skriving av tekst i klasse B:

#### **Utdrag frå observasjonsnotat av fase 4, klasse B**

«Det krevdes ulike typar ekstra støtte i dag, og ein del meir tiltak enn kva me har måtta gjort i den ukrainske klassa. Likevel ser me at elevane har mykje fantasi inni seg, men at det vanskeleg å skrive ned på arka sine. Fleire av elevane kan ikkje skrive på morsmålet sitt, og synest dermed det er vanskeleg å produsere skriftleg generelt.»

Frå utdraget frå observasjonsnotatet ser vi at den største utfordringa for elevane i klasse B var å få skrive ned tankane om eventyra sine på papir. Før vi starta å undervise i klasse B samtala vi med læraren i klassen og rettleiaren vår, og bestemte at denne klassa skulle få meir eksplisitt støtte gjennom heile veka. I fase 4 gav vi denne støtta ved at elevane sjølve måtte finne opp sine eigne eventyr, før dei fortalte delar av eventyret til ein av dei vaksne i rommet, gjerne på morsmål med støtte frå fleirspråkleg assistent eller google translate, som då skreiv setninga ned på papir. Så fekk eleven skrive av det som stod på papiret. Dette blei gjort fordi vi etter samtale med læraren til klassen i forkant av undervisinga fekk vite at elevane hadde lite skulebakgrunn frå heimlandet, i tillegg til at mange av dei ikkje hadde lært seg å skrive

fritt på norsk enda. Òg denne metoden tilpassa vi til kvar enkelt elev, nokre av dei måtte prøve å skrive meir fritt sjølve medan dei som trengte det fekk meir støtte.

Funn frå refleksjonssamtalane og observasjonsnotata viser at elevar i denne klassen viste ei stoltheit av språket sitt og tekstane som dei produserte. Utdraget nedanfor frå observasjonsnotatet frå klasse B viser dette tydeleg. Ein elev som ikkje hadde skrivekompetanse på morsmålet sitt fekk hjelp av Ida til å nytte google translate til å skrive på tigrinja. Etter at han hadde skrive nokre setningar, kom han springande mot meg, som sto framme i klasserommet, og sa «Sjå! Eg skreiv på tigrinja!» med eit stort smil. Denne hendinga er karakterisert av stoltheit og glede for språk.

#### **Utdrag frå observasjonsnotat av klasse B, dag 4**

Ida satt med eleven mykje av timen og hjelpte han å skrive. (...) Eleven kom bort til meg med teksten sin og ville vise kva han hadde gjort: «Sjå! Eg har skrive på Tigrinja!». Ved hjelp av google translate hadde Ida hjelpt eleven å skrive på morsmålet sitt. Han sa at han ikkje kunne å skrive på språket sitt, men gjorde det likevel og var veldig stolt av det han hadde skrive. Gjekk også bort til læraren og viste teksten til ho.

Dette utdraget kan tolkast som at eleven, sjølv om han ikkje hadde lært seg å skrive på morsmålet, var stolt av å ha produsert tekst på språket sitt. Den viser òg viktigheita av ei høg grad av støtte frå lærar, og korleis dette kan bidra til at elevar får utnytta den kompetansen dei har til å kunne produsere egne tekstar.

#### **4.5 Fase 5: Presentasjon av eventyr**

Sjølv om denne fasen ikkje er ein del av sirkelen for undervising og læring i sjangerpedagogikk, vil eg likevel ha den med her som ein eigen fase. Den vart ein sentral del av undervisningsopplegget, spesielt i klasse B. Her sette vi av meir tid til presentering, og fasen vart dermed meir sentral i denne klassen enn i klasse A. Justeringa om å sette av meir tid til denne fasen i klasse B var grunna betre tid og eit større ønskje frå elevane om å få lov til å

vise fram tekstane sine til klassen. Funna av analysen knytt til denne fasen er karakteriserte av både elevengasjement og motivasjon. I tillegg viser funn frå denne fasen at den kan inspirere til inkludering og leggje til rette for motivasjon og meistringskjensle. Derfor har eg valt å ta med denne fasen av undervisingsopplegget som ein eigen del av analysen. I klasse A via vi berre nokre få minutt til denne fasen, då det ikkje var alle elevane som hadde lyst til å presentere og vi prioriterte å la dei skrive ferdig eventyra sine. I klasse B ville alle elevane presentere eventyra sine for resten av klassen, og vi sette derfor av omtrent 30 minutt til presentering. Før presenteringa rakk alle elevane å skrive ferdig eventyra sine, slik at ingen måtte presentere noko som ikkje var ferdig. I tillegg lagde vi ei felles eventyrbok av alle eventyra i klassen (kvar klasse fekk si eiga eventyrbok), der elevane fekk bidra med teikningar til framsida av boka.

#### 4.5.1 Spontan dramatisering av eventyr

Funn frå analysen viser at det var ei svært høg grad av elevengasjement i fase 5 av undervisingsopplegget. I utdraget frå refleksjonssamtalane frå klasse B, dag 5 ser vi at orda *stolt*, *smilte* og *gliste* er brukte. Dette er alle nøkkelord som kan vitne om at elevane var motiverte og engasjerte for å presentere tekstane sine for resten av klassen. I tillegg ser vi at ein elev frivillig dramatiserte eventyret sitt for resten medan det blei lest opp for klassen, noko som òg viser ei høg grad av engasjement.

##### Utdrag frå refleksjonssamtale av dag 5, klasse B:

I: Ja, så eg tenkjer den siste fasen med, eller ikkje ein del av fasen innanfor sjangerpedagogikk da, men det å presentere på slutten der, den var veldig viktig trur eg. I alle fall med dette å få vise fram kva dei kan.

J: ja, det trur eg. Og så han siste, A, han ville jo ikkje lese sjølv, men eg las det for han. Og han kom fram og stod ved sidan av meg, og han stod der og gliste og når eg sa at «ulven og løven begynte å sloss» så stod han sånn «wææ» (viser dramatisering).

I: Nei, så kult!

J: Så han og var jo veldig tydeleg stolt av eventyret sitt, og det trur eg alle saman var. Det var veldig gøy å sjå. Alle smilte når dei satt seg på plassen sin etterpå igjen liksom.

#### 4.5.2 Ein støttande undervisingspraksis

I denne fasen av undervisningsopplegget ser vi òg svært tydeleg korleis delar av sjangerpedagogikken kan bidra til å skape eit inkluderande og trygt klassemiljø. Elevane i klasse B var ikkje berre interesserte i å vise fram sine egne tekstar, vi ser i observasjonsnotata at dei òg var interesserte i å høyre kvarandre sine tekstar. Når den eine eleven dramatiserte sitt eige eventyr, klappa resten av klassen når han var ferdig. Ein annan elev fekk lov til å lese sitt eige eventyr høgt, sjølv om det var tydeleg han syns det var vanskeleg å lese. I observasjonar frå tidlegare undervisningstimar i denne klassen ser vi at det var ein kultur for å le av kvarandre dersom ein gjorde feil. I presentasjonsfasen var vi tydelege på at dette ikkje var greit, og elevane heia heller kvarandre fram.

Eit sentralt trekk ved eventyra til elevane i dei to klassene gjorde at det var forskjell i korleis vi som lærarar kunne støtte elevane til å presentere tekstane sine. Elevane i klasse A hadde nesten utelukkande tekstar på språk vi ikkje kunne, medan klasse B i hovudsak hadde skrive på norsk med nokre få ord på andre språk. Dermed kunne vi i klasse B lese opp teksten for dei elevane som ikkje ville lese sjølve, slik at teksten likevel blei presentert for resten av klassen.

#### 4.6 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har eg samanfatta og skildra funn frå prosjektet for å svare på problemstillinga: *Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for nykomne elevar i innføringsklasser?* Funna har eg presentert ved hjelp av kategoriane eg utarbeida i kodingsarbeidet, og systematisert etter fasane i sjangerpedagogikken som vi nytta i undervisningsopplegget. Erfaringane eg og medstudenten min Ida har gjort er at sjangerpedagogikk som metode fungerer godt for å lære elevane sjangertrekk, engasjere elevane og støtte elevar til å kunne skrive individuelle tekstar. Bruken av transspråking førte til at alle elevane kunne delta og kjenne på meistring, sjølv dei som nettopp har starta å lære seg å skrive. Funna viser at engasjement er til stades i alle fasane av sjangerpedagogikk. I tillegg er den siste fasen i undervisningsopplegget, der elevane presenterer tekstane sine for klassen, òg sterkt prega av elevengasjement. Funna viser òg at sjangerpedagogikk i kombinasjon med den siste fasen i undervisningsopplegget motiverte elevane i desse to klassene til å utarbeide sine egne eventyr. Analyser av observasjonar og refleksjonar viser at ein ved å nytte sjangerpedagogikk kan arbeide med tilpassa opplæring og inkludering, parallelt med at elevane lærer seg sjangeren og arbeider med å utvikle skrivekompetanse.

Justeringar vi gjorde mellom klasse A og klasse B handla i hovudsak om at vi forsøkte å tilpasse undervisinga til alle elevane, i tillegg til at vi justerte nokre små aspekt ved dei ulike fasane for å teste ut korleis det fungerte. Det viktigaste funnet av dei små justeringane var måten fase 1, der vi lagde tankekart og aktiverte forkunnskapane til elevane, og fase 2, der vi dekonstruerte ein modelltekst saman med elevane, av undervisingsopplegget blei gjennomført. I klasse B gjekk vi mykje meir grundig og systematisk gjennom desse fasane for å sikre at alle elevane både forstod kva vi gjorde og at alle elevane var inkluderte og aktive i klasserommet.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg samanfatte resultatata frå studien og drøfte dei mest sentrale funna i lys av teori og tidlegare forskning på temaet for å svare på problemstillinga for oppgåva: *Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for nykomne elevar i innføringsklasser?* Først vil eg drøfte funn som omhandlar elevane sin respons, før eg vidare diskuterer lærarperspektivet som kom til syne i analysen av refleksjonssamtalar og observasjonar av undervisingsopplegget. Til sist avsluttar eg drøftinga med ei oppsummering av kva for utfordringar vi støtte på i gjennomføringa av undervisingsopplegget og nokre kommentarar rundt korleis ein kan leggje opp undervisinga vidare etter eit slikt opplegg.

### 5.1 Elevane sin respons på undervisinga

I denne første delen av drøftinga vil eg trekkje fram funn som omhandlar elevane sin respons på undervisinga. Sentrale funn frå analysen viser at elevane viser eit høgt engasjement og at dei nyttar seg av transspråking på ulike måtar i dei to klassene.

#### 5.1.1 Engasjement og motivasjon

Det var eit gjennomgåande funn at elevane var aktive og viste engasjement og motivasjon for opplegget. Alle elevane deltok i både felles klassesamtalar og felles skriving av tekstar, og alle elevane skreiv sine egne eventyr i løpet av veka. Resultata viser òg at fleire av elevane syna å vere svært stolte av både teksten sin og språket sitt. Vi veit at *motivasjon* er ein svært viktig faktor som ligg til grunn for læringsutbytte (Manger, 2012). Som skissert i kapittel 2.5

er kjensla av meistring ein av faktorane ein kan arbeide med på skulen for å leggje til rette for motivasjon og læring (Manger, 2012, s. 13). Ein måte å leggje til rette for dette på, er ved å gje elevane den støtta dei treng for å kunne meistre oppgåvene dei får. Å støtte elevar til å produsere individuelle tekstar er ein av styrkane til sjangerpedagogikk, som er ein eksplisitt og støttande modell for skriveopplæring (Gibbons, 2016; Haugli, 2020; Larsen et al., 2018; Rose & Martin, 2012).

Det er viktig å merke seg at vi som forskarar ikkje hadde kjennskap til korleis elevane responderer til undervisinga dei får til dagleg. Vi kan altså ikkje vite sikkert at det engasjementet og den aktiviteten som vi observerte i vårt skriveprosjekt kom av vår undervising. Ein kan tenkje seg at elevane tenkte det var artig med nye lærarar, og at dei ønskte å gjere eit godt inntrykk på oss som lærarar. I tillegg var undervisinga vår annleis frå det dei gjer til vanleg, noko som òg kan ha påverka nivået av engasjement, då elevane kan ha sett på det som eit slags avbrekk og ein artig aktivitet. Likevel var fokuset på skriveopplæring, elevane jobba med faglege tema og det var eit fokus på at dei skulle lære noko. Ein kan sjå ein samanheng mellom stoltheita som elevane viste til tekstane og språka sine og det engasjementet som blei vist. Denne samanhengen kan ein vidare kople til korleis eit undervisningsopplegg som nyttar sjangerpedagogikk som metode kan motivere og engasjere elevar, og korleis språk og identitet har ein samanheng med kvarandre. Mykje av motivasjonen for skrivinga som elevane hadde kan ein tolke som eit resultat av at elevane hadde ei kjensle av eigarskap og stoltheit av teksten sin. Dette kan vidare koplust til at dei fekk skrive på morsmåla sine, og dermed ser ein at det er ein tydeleg samanheng mellom motivasjon og språk.

### 5.1.2 Eventyr og bruken av fantasi

Det var eit sterkt fokus i skriveopplegget at elevane skulle lære seg sjangeren eventyr. Det er eit gjennomgåande funn at elevane var opptekne av det magiske og det naturnære ved sjangeren. *Dyr* og *magiske tal* var dei to sjangertrekka som elevane var mest opptekne av, der dyr referer til besjeling og magiske tal er tala 3, 7, 9 og 12 som er sentrale i eventyrsjangeren. Sidan skriveprosjektet var basert på sjangerpedagogikk, er det naturleg at sjangertrekka har fått ein stor plass i undervisinga. Sjangerpedagogikk har som hovudfokus å vere eit støttande rammeverk til å lære seg å nytte sjangertrekk i eigen produksjon av tekst (Gibbons, 2016;



Rose & Martin, 2012). Eventyr er ein fantasifull sjanger, og ein kan sjå på dette som ein mogleg grunn til at vi opplevde elevane som svært engasjerte og ivrige. Det kan vere svært utfordrande å flytte til eit nytt land og bli ein del av kulturen i det landet. I tillegg kan nykomne elevar ha svært varierende bakgrunn og opplevingar frå heimlanda sine. Derfor kan det å få sleppe å tenke på røynda i skriveopplæringa, til dømes gjennom å få bruke fantasien og skape ei eiga verd, vere godt for elevane. Det fokuset elevane sjølve sette på det magiske aspektet ved eventyr kan tolkast som eit teikn på dette.

### 5.1.3 Elevane sin bruk av transspråking i skriveopplegget

Elevane fekk altså skrive på alle språka dei ville, og funna viser at undervisinga i begge klassene er gjennomsyra av eit transspråkleg perspektiv på språk og undervising. Eit gjennomgåande trekk i funna av analysane av elevtekstane viser at elevane tolka kriteriet *bruk minst to språk i teksten din* på forskjellige måtar. Dei ulike tolkingane førte til forskjellige måtar å nytte seg av fleirspråkleg kompetanse i tekstane. Som Berthelin poengterer i sin artikkel om fleirspråklegheit og metaforar, vil det å nytte fleire språk i skrivinga kunne bidra til at elevane kan nytte seg av ein større del av sitt språklege repertoar, og dermed uttrykkje seg i større grad skriftleg (Berthelin, 2022). Teksten til eleven som nytta norsk, ukrainsk og russisk om kvarandre, og omsette kvart avsnitt av eventyret sitt for å sikre forståinga til lesaren, er eit konkret døme på korleis dette kan sjå ut i praksis. Teksten frå klasse B som er skrive av eleven som tydeleg var stolt av språket sitt («Sjå! Eg har skrive på tigrinja!»), viser at det å skrive på fleire språk på denne måten ikkje berre kan gjere at elevar nyttar seg av sitt fulle språklege repertoar og dermed får uttrykt seg betre skriftleg, men at det òg kan inspirere til motivasjon for læring. Òg eleven som sa at ho skulle dra heim og lære broren sin arabisk viser denne forma for stoltheit av sitt eige språk. Dette kan tolkast i lys av teori om anerkjenning (Lysaker, 2011). Dei tre formene for anerkjenning, kjærleik, rettigheter og solidaritet, bygg på kvarandre, og ein kan sjå desse situasjonane i lys av både kjærleiksdimensjonen og solidaritetsdimensjonen. Medstudenten min Ida og eg arbeidde aktivt med å anerkjenne alle språka til elevane mellom anna ved å vise interesse i dei i alle undervisingstimar og ved å opne for at elevane fekk nytte språka aktivt i undervisinga. Slik kan ein sjå bruken av transspråking i undervising opp mot både motivasjon for læring og prinsippet om anerkjenning.

## 5.2 Refleksjonar og observasjonar frå eit lærarperspektiv

Vidare i dette kapittelet vil eg trekke fram funn frå refleksjonssamtalane som vart gjennomførte etter kvar undervisingstid mellom meg og min medstudent. Funna synleggjer i hovudsak våre refleksjonar rundt korleis undervisingsopplegget fungerte, der vi såg på kva som fungerte godt og kva som kunne justerast. Eg vil drøfte desse refleksjonane opp mot gjeldande teori og forskning på tilpassa opplæring, inkludering og det å nytte fleirspråklegheit som ein ressurs i skulen.

### 5.2.1 Tilpassa opplæring

Prinsippet om tilpassa opplæring var svært sentralt i skriveprosjektet. Funna av analysen viser at vi opplevde at ein kan tilpasse mange element i undervisinga til kvar enkelt elev sjølv om ein held seg til planen og følg fasane frå sirkelen for undervising og læring (Gibbons, 2016). Ved å gje elevane støtte i form av sentrale norske ord, inspirasjonsbilete, modelltekstar og eksplisitt undervising om korleis ein skriv eventyr, ser vi at tilpassa opplæring var eit sentralt fokus i prosjektet. Når eg i denne masteroppgåva skriv om tilpassa opplæring, tek eg utgangspunkt i Myklebust sitt skilje mellom ein *innhaldsdimensjon* og ein *likeverdsdimensjon* når det gjeld tilpassa opplæring for fleirspråklege elevar (Myklebust, 2020). Den støtta som elevane fekk kan vi sjå i samanheng med innhaldsdimensjonen i tilpassa opplæring. Vi retta merksemd mot at alle elevane sin sosiokulturelle og språklege bakgrunn var verdifull for klasseromsfellesskapet, og støtta dei fekk var basert på det vi visste om deira kompetanse og forkunnskapar.

Den typen støtte som elevane i klasse B fekk, då dei fekk nytte strategien avskrift, kan sjåast i samanheng med forskning rundt skriveopplæring for elevar med lite skulebakgrunn (Golden & Magnusson, 2019, s. 15). Elevane skal sjølv sagt lære seg å produsere tekst heilt sjølv, men som eit skritt i den retninga må dei òg få oppleve meistringa ved å få produsere tekst før dei kan å skrive godt nok til å gjere alt sjølv. Meistringa elevane oppnår ved å få lov til å produsere ein tekst med støtte frå lærar, kan verke som inspirasjon for elevane seinare når dei skal halde fram med å lære seg å skrive (Golden & Magnusson, 2019, s. 15). Eitt sitat frå ein elev i klasse B illustrerer dette godt: «Eg skal heim og lære broren min arabisk!». Dette sitatet kan sjølv sagt tolkast på fleire måtar, med det som er tydeleg er at eleven har fått ein

motivasjon for å lære bort språk. Dette kan knytast til omgrepet anerkjenning (Lysaker, 2011). I staden for å få beskjed om å skrive på norsk eller å oppleve at bruken av morsmål blir passivt tolerert, fekk eleven oppleve at det blei verdsett når ho skreiv på fleire språk enn berre på norsk. I tillegg opplevde ho at produseringa av hennar eventyr og det ho ville skrive blei sett på som «kult». Denne anerkjenninga og det systematiske arbeidet med å oppfordre elevar til å skrive og produsere sine egne forteljingar, kan vi sjå i samanheng med Honneth sine tre former for anerkjenning (Lysaker, 2011).

### 5.2.2 Eit inkluderande klassemiljø

Inkludering er ein kategori som kjem tydelegast fram i fasane *skrivning av felles tekst* og *presentasjon*. Likevel ser vi òg at tanken om inkludering er til stades i alle fasane bortsett frå den sjølvstendige skrivinga. Funna viser at alle elevane som deltok var aktive og bidrog i klassesamtalane og i skrivinga av felles tekst. I prosjektet *Innføring av sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler* (Larsen et al., 2018) ser vi at deira resultat peikar mot at sjangerpedagogikken bidreg til inkludering i opplæringa. Dette funnet støttar opp under dei konklusjonane eg dreg i denne studien. Ved å nytte sjangerpedagogikk er målet i hovudsak å gi elevane ei skriveopplæring som utviklar deira skrivekompetanse. Ein vil at elevane skal lære seg ein sjanger, i dette tilfellet eventyr, og at dei skal lære seg å nytte sjangertrekk i eigen skriving. I tillegg til at sjangerpedagogikken bidreg til å utvikle denne kompetansen, vil eg her trekkje fram det sosiale aspektet ved sjangerpedagogikk. Ved å ha ein svært aktiv før-fase i undervisinga, der ein både finn ut kva elevane kan frå før og bygg kunnskapen til elevane ved å gi dei meir kunnskap om sjangeren, byggjer ein eit rammeverk for resten av undervisinga som gjer det trygt for elevane å delta aktivt i felles samtalar og aktivitetar (Gibbons, 2016). I kombinasjon med eit godt klassemiljø vil dette kunne bidra til inkludering av alle elevane. Vi merka at elevsamansettinga hadde stor påverknad på korleis undervisinga gjekk. Nokre dagar var gruppene svært gode, der elevane kunne diskutere og samarbeide om dei aller fleste aktivitetane. Desse gruppene vart opplevd som svært trygge klasserom av medstudenten min og meg.

Fase 5, som handla om presentering av tekstane, viste seg i klasse B å vere ein sterk fase. Som nemnt inspirerte den til mykje engasjement, og eg vil tolke dette engasjementet som inkluderande. Elevane var ikkje berre engasjerte for å få lov til å vise sine egne tekstar, dei

følgde med og var interesserte i kvarandre sine eventyr. Alle ville delta på å lage permen til eventyrboka, og dei viste mykje stoltheit rundt det ferdige produktet etter at alle hadde presentert. Dette viser at ved å lage eit slikt ferdig, felles produkt der ein samlar alle tekstane kan bidra til både engasjement og inkludering, noko som er i tråd med Gibbons si skildring av fasane i sjangerpedagogikk (Gibbons, 2016). Sjølv om presenterings-fasen ikkje er ein del av den tradisjonelle sjangerpedagogikken, vil eg trekkje den fram som ein styrke ved eit skriveopplegg. Anna forskning på skriveopplæring viser òg at det er ei styrke, og at det kan vere ein faktor som bidreg med å gi elevane motivasjon til å skrive.

### 5.2.3 Bruk av transspråking i skrivninga

Funna er karakteriserte av at vi, som lærarar, jobba mykje med å oppfordre elevane til å nytte seg av alle sine språklege ressursar for å kommunisere. Fokuset i undervisinga var lagt på at elevane skulle føle seg sett og verdsett av oss, og at språka til elevane skulle bli sett på som ressursar. Eg vil her trekkje fram at bruken av transspråking i samanheng med bruken av sjangerpedagogikk tydeleg inspirerte elevane til å produsere sine egne eventyr. Dette viser at elevar som får den støtta og den anerkjenninga dei treng, òg kan få motivasjon til å utvikle sin eigen skrivekompetanse, noko som er i tråd med Manger (2012) si forskning på motivasjon for læring.

Når ein arbeider med eit undervisingsopplegg som har som mål at elevane skal lære seg ein sjanger, er det sjølv sagt at det er dette som er hovudprioriteten i undervisinga. Ved å la elevane snakke med både kvarandre og den fleirspråkleg assistenten forsøkte vi å gi dei moglegheita til å få aktivert forkunnskapane sine på best mogleg måte. Målet var deretter å la dei nytte seg av alle dei språklege ressursane dei hadde, og då hadde vi heller ikkje eit stort fokus på at norsk skulle vere ein stor del av dette. I klasse B hadde elevane mindre god skriftleg kompetanse i sine morsmål, og dermed var ikkje dette eit like stort tema i denne klassen. Dei elevane som hadde budd kortast i Noreg i klassen fekk ekstra støtte frå fleirspråkleg assistent eller andre elevar, slik at dei òg fekk delteke i undervisinga og lært noko.

Med ei transspråkleg perspektiv på fleispråklegheit vil ikkje det språket som ein skriv på vere av betydning for læringa (Berthelin, 2022; García & Wei, 2019; Holmen & Thise, 2021). Det å skrive på fleire språk vil ifølgje forskarar innanfor dette feltet kunne opne for at elevane får nytta seg av sitt fulle språklege repertoar, og at tekstane dermed blir betre enn dersom dei berre skulle skrive på norsk. Dette var resonnementet bak at vi lot elevane nytte morsmåla sine svært aktivt undervegs i skriveprosjektet. Likevel vil eg her framheve ein kritikk mot å leggje for lite fokus på innlæringa av norsk i undervisinga. Sjølv om målet for undervisinga vår var at elevane skulle lære seg å skrive eventyr og at dei skulle få lov til å nytte seg av alle sine språklege ressursar, ligg det føringar i læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar og i opplæringslova for at elevane skal lære seg norsk (Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringslova, 1998). Det er derfor viktig å finne ein balanse mellom å la elevane nytte morsmåla sine og å arbeide med utvikling av deira ordforråd og skrivekompetanse på norsk.

Det sterke fokuset på å aktivere forkunnskapane til elevane på morsmåla deira kan ein sjå i samanheng med isfjell-modellen til Cummins (Fondevik, 2017; Remøy, 2017). Ved å la elevane nytte morsmålet sitt i denne fasen av undervisinga, legg ein eit sterkt fundament for at dei skal kunne forstå innhaldet i undervisinga. I tillegg vil det å la elevane nytte morsmåla sine i dei andre fasane av sjangerpedagogikk for å tenkje fram innhaldet i det dei vil skrive, òg vere ein måte å leggje eit godt fundament for vidare arbeid med innlæring av det norske språket. Skilnaden mellom kvardagsspråket (BISC) og fagspråket (CALP) er òg svært sentral her (Cummins, 2000, s. 58). Elevane nyttar morsmåla sine aktivt i aktivering av forkunnskapar og for å leggje eit fundament som dei kan dra nytte av i seinare arbeid. Ved å vidare undervise på ein eksplisitt måte, gjennom strukturen som vart utvikla i arbeidet med sjangerpedagogikk i Australia (Gibbons, 2016; Rose & Martin, 2012), vil ein kunne dra nytte av dette fundamentet i arbeidet med å utvikle elevane sine fagspråk innanfor ulike fag og kontekstar (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Ein kan sjå at kategorien tilpassa opplæring har ein tett samanheng med kategorien engasjement og motivasjon, noko som eg vidare vil kople til omgrepet anerkjenning. Når ein ser på anerkjenning som eit sentralt punkt i all undervising og alle interaksjonar med elevar, vil det vere sjølvsagt at ein ser ein tydeleg samanheng mellom dei forskjellige kategoriane.

Det ein kan merke seg er at uansett om ein elev er motivert og engasjert eller ikkje, vil eleven både trenge og ha rett på ei form for tilpassa opplæring. Å tilpasse undervisinga til motiverte og engasjerte elevar vil utarte seg noko anna enn å tilpasse undervisinga til uengasjerte og lite motiverte elevar, men prinsippa for tilpassa opplæring som Myklebust skriv om (Myklebust, 2020) er dei same.

#### 5.2.4 Balansegangen mellom norsk og morsmål

Ei utfordring vi opplevde i undervisinga var å halde fokuset på at elevane skulle lære norsk samtidig som dei lærte eventyr og nytta morsmåla sine som ein ressurs. Vi hadde eit sterkt fokus på innhaldet, og er uerfarne når det gjeld undervising for nykomne elevar. Analyser av observasjonar og refleksjonssamtalar viser at vi i starten hadde lite fokus på at elevane skulle lære seg norsk. Det å vere eksplisitt og fortelje elevane kva for norske ord dei skulle lære var noko vi vurderte som viktig, og som vi jobba mykje meir med i klasse B enn i klasse A nettopp fordi Ida og eg var uerfarne med å undervise nykomne elevar. Forsking viser at utvikling av eit godt ordforråd på norsk er ein sentral del av ei god opplæring av fleirspråklege elevar (Vigrestad, 2015). I analysen ser vi at det var eit tema i refleksjonssamtalane at elevane skulle lære seg nye ord på norsk. Klasse A skreiv nesten berre på morsmåla sine, og då stilte vi spørsmålet til oss sjølve om korleis vi skulle jobbe for at elevane òg fekk utvikla ordforrådet sitt på norsk. I eit forsøk på å gi elevane nokre norske ord som dei skulle lære seg i løpet av veka, fekk begge klassene ein ordbank med norske ord som dei kunne nytte i sine eigne eventyr dersom dei ville. I tillegg var store delar av tankekartet som vi lagde kvar morgon på norsk, slik at elevane skulle lære seg kva sjangertrekka for eventyr heiter på norsk. Eit viktig poeng er at dette undervisingsopplegget berre gjekk føre seg over éi veke, og at ein sjølvsagt vidareføring av opplegget vil vere å støtte elevane til å la dei skrive eventyr på norsk (Gibbons, 2016; Holmen & Thise, 2021).

Eriksen (2017) framhevar betydinga av undervegsvurdering. Han poengterer viktigheita av at elevane kjenner til kriteriana som dei blir vurderte etter. Ved å ha ein grundig før-fase med både aktivering av forkunnskapar, felles dekonstruering av ein modelltekst og felles skriving av ein tekst i klassen, har elevane fått ein eksplisitt gjennomgang av korleis dei skal gjennomføre fasen der dei skriv individuelt. Vidare fekk elevane individuell tilbakemelding etter at dei hadde skrive eit førsteutkast, der dei fekk vite kva som var bra og korleis dei kunne jobba vidare (Eriksen, 2017). I desse tilbakemeldingane låg fokuset på måla for opplegget, som

handla om at elevane skulle nytte fleire språk og at dei skulle lære seg sjangertrekk for eventyr. Dermed var kriteria for oppgåva tydelege gjennom heile undervisningsopplegget, som i seg sjølv var basert på kompetansemål for alle nivå i læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar.

### 5.3 Utfordringar og vegen vidare

Elevane har altså etter denne veka jobba med nokre sentrale sjangertrekk frå eventyrsjangeren, som korleis eit eventyr startar og sluttar, magiske tal, besjeling og at det ofte er eit budskap i eventyr. Dei har vidare jobba med korleis dei skal nytte desse sjangertrekka i eige arbeid når dei skriv eventyr. Neste skritt er å lære dei å gjere dette på norsk, slik at dei kan utvikle ordforråd og delta aktivt skriftleg på norsk, både på skulen og elles i samfunnet (Gibbons, 2016; Holmen & Thise, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2020). Dei fleste funna frå denne studien peikar på positive sider ved å nytte sjangerpedagogikk i skriveopplæringa for nykomne elevar som går i innføringsklasse. Likevel vil eg her òg trekke fram nokre utfordringar vi støtte på i utprøvinga av vårt undervisningsopplegg. I ei klasse med homogen språkbakgrunn der elevane har sterk skulefagleg bakgrunn frå heimlandet, slik som klasse A i denne studien, vil ein kunne møte på utfordringar med skriveopplæringa på norsk. Vi la stor vekt på å la elevane skrive på sine morsmål, og dette kan ein sjå på som eit tidleg skritt i utviklinga av ein god skrivekompetanse.

Når målet med eit undervisningsopplegg er at elevane skal lære seg om sjangeren eventyr, vil ein i tråd med eit transspråkleg perspektiv på fleirspråklegheit kunne påstå at kva for språk ein skriv på ikkje har noko betyding. Ifølgje Holmen og Thise vil det å skrive på fleire språk heller vere ei snarveg enn ein omveg, sjølv om det tek tid å skrive på fleire språk (Holmen & Thise, 2021, s. 88). Det neste skrittet i ei slik klasse vil vere å jobbe med å lære seg å skrive eventyr på norsk. No har elevane lagt fundamentet i kompetansen sin om eventyr med ei sterk støtte i morsmåla sine, og dei kan vidare nytte denne kompetansen medan dei arbeider på norsk. Vi kan sjå dette i samheng med Berthelin sine poeng om fleirspråkleg metaforbruk: «(...) det kan gi skriveren mulighet til å bruke en større del av sitt språklige repertoar til å uttrykke enda flere betydningsnyanser» (Berthelin, 2022, s. 35). I eit transspråkleg perspektiv på fleirspråklegheit vil ikkje det å skrive eventyr reint på norsk vere sentralt, men sidan eitt av

måla med opplæringa for elevar som følg læreplanen i grunnleggjande norsk er at dei skal lære norsk, vil det sjølvsagt vere av betydning.

Vidare skal desse elevane sosialisera inn i eit norsk tekstsamfunn, der dei skal lære seg å delta aktivt i den skriftlege delen av samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Derfor vil eit naturleg neste skritt for ei slik klasse vere å lære seg sjangeren på norsk. Då kan ein sjå på den veka med sjangerpedagogikk som vi gjennomførte som ein slags før-fase, der ein aktiverer forkunnskapar og lærer elevane det dei treng på ein svært grundig måte. Ein kan deretter gjennomføre opplegget på nytt, men med eit større fokus på at elevane skal skrive på norsk.

I klasse B hadde elevane eit anna utgangspunkt. Det var ei språkheterogen klasse, og elevane hadde ikkje mykje skulefagleg bakgrunn frå heimlanda sine. Forsking viser at det er varierende bruk av elevane sine morsmål i den norske skulen, og ein kan tenkje seg at kulturen for bruk fleire språk i undervisinga varierer frå klasse til klasse. I klasse B hadde elevane eit sterkt fokus på å lære seg norsk, og på at undervisinga skulle gå føre seg på norsk. Dermed vil neste skritt i denne klassen ikkje handle om at elevane skal lære seg å skrive på norsk, fordi det kan dei allereie. Det naturlege neste skrittet i denne klassen er heller å støtte elevane til å lære seg å produsere tekst på eiga hand. Elevane kunne mykje om sjangeren eventyr, dei hadde god fantasi og ei høg grad av engasjement og motivasjon for å skrive, men dei trengte mykje støtte i sjølve skriveprosessen. Dette kan ein kople mot det Ingri Jølbo skriv om plagiat, og at eit skritt mot det å bli sjølvstendige skrivarar kan vere å la elevane nytte avskrift som ein strategi for skriving, før dei etter kvart lærer seg å parafrasere og produsere tekst sjølve (Jølbo, 2015).

Metoden sjangerpedagogikk fungerte likevel i begge klassene, og det er viktig å merke seg at ein kan tilpasse undervisinga til alle elevane sjølv om ein prøver å følgje ein satt modell slik som til dømes sirkelen for undervising og læring. Ved å prate med elevane, kartleggje deira kunnskapar og kompetansar og leggje ein plan for tilrettelegging og tilpassing vil ein kunne nytte strukturen i sjangerpedagogikk som ei ramme for mykje av skriveopplæringa for desse elevane.



## 6 Avslutting og vidare forskning

Problemstillinga for denne oppgåva er: *Korleis fungerer sjangerpedagogikk som metode i skriveopplæringa for nykomne elevar i innføringsklasser?* Målet for studien var i stor grad å teste ut korleis ein kan nytte forskingsbasert kunnskap til å utvikle, gjennomføre og evaluere undervising. Dette blei gjort gjennom eit sterkt samarbeid med ein medstudent om eit prosjekt som var inspirert av pedagogisk designforskning, der vi fekk utvikle og teste ut eit undervisningsopplegg i to forskjellige innføringsklasser. Undervisningsopplegget var sterkt inspirert av sirkelen for undervising og læring frå sjangerpedagogikken, som er ein metode som vart utvikla nettopp for fleirspråklege elevar. I tillegg hadde vi gjennom heile prosjektet eit sterkt fokus på at elevane skulle nytte all sin språklege kompetanse både munnleg og skriftleg. Undervisningsopplegget handla om eventyr, og for å svare på problemstillinga tok vi lydopptak av alt vi gjorde og transkriberte det i etterkant. I tillegg skreiv vi observasjonsnotat, samla vi inn elevtekstar og hadde refleksjonssamtalar i ettertid av alle undervisingstimar.

### 6.1 Vidare forskning

Ein tydeleg veg vidare frå denne studien vil vere å nytte denne same metoden over lengre tid og sjå resultat av dette. I tillegg vil det vere interessant å sjå korleis det kan kombinerast med å lære seg norsk. I denne studien var det eit stort mål at elevane skulle skrive på alle språk dei kunne, fordi målet var at dei skulle lære seg å skrive eventyr. Vidare er det sjølvsagt at elevane må lære seg å skrive eventyr på norsk, og dette er noko som eg kjem til å jobbe med i eigen undervising og som det òg er mogleg å forske vidare på. Det er gjort litt forskning på sjangerpedagogikk i Noreg, men mykje av forskinga er internasjonal, og vi treng meir om korleis elevar som lærer seg norsk kan dra nytte av metoden. Transspråking har òg vore eit sentralt perspektiv på fleirspråklegheit i denne oppgåva, og det er òg eit sentralt perspektiv i LK20. Eitt av måla med prosjektet var å teste ut korleis sjangerpedagogikk og transspråking kan nyttast saman i opplæringa for nykomne elevar. I dette prosjektet har eg saman med ein medstudent testa ut både sjangerpedagogikk og transspråking kombinert i undervising. Det vil vere interessant å sjå meir forskning på korleis ein kan nytte transspråking i praksis i opplæringa for nykomne elevar.

## 6.2 Oppsummering

Ved å gjennomføre eit slikt praksisnært prosjekt som dette der eg har fått utvikla, justert og vurdert eigen undervising basert på gjeldande teori og forskning, har eg fått utvikla meg sjølv som undervisar. Dette ser eg på som svært nyttig i mitt framtidige arbeid som lærar, og eg vil nytte metodar og perspektiv på undervising som eg har gått i djupna på i denne oppgåva òg i eiga undervising.

Resultata frå studien viser at sjangerpedagogikk kan verke både engasjerande og motiverande for nykomne elevar, noko som samsvarer med tidlegare forskning på temaet. Vidare har analysen vist at skriveprosjektet som blei gjennomført bidrog til ein inkluderande undervisningspraksis, og at det å nytte sjangerpedagogikk som metode opna for å tilpasse undervisinga til kvar enkelt elev sine føresetnader. Til sist var eit sentralt funn at elevane viste stoltheit av både språka sine og tekstane som dei produserte i løpet av heile undervisningsopplegget, noko som ein kan sjå i samanheng med prinsippa om anerkjening, tilpassa opplæring og inkludering. Målet med forskning på dette feltet er å sikre nykomne elevar ei betre opplæring i skulen, slik at dei kan få eit betre utbytte av skulegangen. Slik det er no er det eit prestasjonsgap mellom elevar med norsk som morsmål og elevar med andre morsmål enn norsk, og forskning viser at sjangerpedagogikk kan vere ein inngong til å minske dette gapet og sikre ei meir likeverdig opplæring for alle elevar i den norske skulen. Dette prosjektet søker å bidra med forskning på korleis dette kan gjerast i praksis.

## Litteraturliste

- Berggren, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm.
- Berthelin, S. R. (2022). *Strategier for bruk av metaforer fra andre språk*.  
<https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.3>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk desingforskning—En forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. JSTOR.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (u.å.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. Hentet 31. august 2022, fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewilde, J., & Igland, M.-A. (2015). «No problem, janem»: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: Om sammenheng mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Fondevik, B. (2017). Kvifor skriv ikkje Dok? I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7,. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.; 1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273. <https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever* (4. uppl). Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–213). Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 231–246). Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i skolefagene. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.6475>
- Golden, A., & Tenfjord, K. (2015). Tverrspråklig innflytelse i skriftlige innlærertekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser*.

- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: Translanguaging i praksis* (1. utgave). Samfundslitteratur.
- Jølbo, I. D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni. I *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 127–142). Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: Teksten, konteksten og skriveren. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (2018. utg., s. 336–351). Cappelen Damm akademisk.
- Kulbrandstad, L. A., & Dewilde, J. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13–33.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–47). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Larsen, A. S., Brujordet, M. O., Ofte, I., & Torvatn, A. C. (2018). Arbeid med argumenterende tekst på 3. Trinn. En delstudie fra prosjektet Innføring av sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.5617/adno.4726>
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 2, Artikkel 2. <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., & Vennerød-Diesen, F. F. (2023). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?*

- Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever.*
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Moderniseringsdepartementet, K. (2019, oktober 30). *Ny personopplysningslov* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/personvern/ny-personopplysningslov/id2340094/>
- Morsmål.no. (u.å.). *Løven og de tre oksene – en fortelling fra Somalia*. Hentet 15. mai 2023, fra <https://morsmal.no/de-tre-oksene-en-fortelling-fra-somalia-3/>
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I P. Haug & M. H. Olsen (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–120). Cappelen Damm Akademisk.
- Nistov, I., & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk. I *Norsk som andrespråk— Perspektiver på læring og utvikling* (s. 261–288). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Remøy, A. K. (2017). Spesialundervisning for fleirspråklege elevar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 74–103). Samlaget.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox Pub.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skrIVERne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 11–35). Cappelen Damm akademisk.
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning | Sikt*. Hentet 24. april 2023, fra <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare

grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318–329.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Vigrestad, T. (2015). Andrespråklæring og ortografi. I A. Golden & E. Selj, *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 53–69). Cappelen Damm akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Samtykkeskjema til elevar

### **Vil du samtykke til at barnet ditt deltek i forskningsprosjektet ”Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa”?**

Dette er eit spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i eit forskningsprosjekt der føremålet er å få innsikt i kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for barnet ditt.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut av kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar, og korleis elevar kan bruke sine språkkunnskapar som ein styrke i skulen. For å finne ut av dette vil vi gjennomføre eit felteksperiment der vi vil vere til stades i klasserommet og observere og delta i undervisninga, samtale med elevar og samle inn tekstar som blir skrivne av elevane. Resultata vil munne ut i tre masteroppgåver.

#### **Kven er ansvarleg for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane våre er Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen. Vi er tre masterstudentar som heiter Jitte, Mariel og Ida. Vi skal bli lærarar, og for å få fullført utdanninga skriv vi masteroppgåver. Verdien av fleirspråklegheit som ei styrke er noko vi synest er spennande og viktig, og er noko vi ønskjer skal få meir fokus i den norske skulen.

#### **Kvifor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Barnet ditt får spørsmålet om å delta fordi den er elev i ein innføringsklasse på ein skule som har eit samarbeid med Høgskulen i Volda. Føremålet med prosjektet er å få innblikk i opplæring for fleirspråklege elevar, og med barnet ditt sine erfaringar ser vi føre oss at barnet ditt vil bidra med viktig kunnskap.

#### **Kva inneber det for barnet ditt å delta?**

Dersom du vel å la barnet ditt delta i prosjektet, inneber det at du seier ja til at det kjem tre



studentar for å observere og delta i undervisninga i klasserommet i inntil 3 veker. I tillegg inneber det at barnet ditt kan samtale om undervisninga og deira elevtekst, og at vi kan få tilgang til tekstane som dei skriv, og ta bilete av desse tekstane og bruke dei i masterane våre. Om det er i orden for deg vil det bli teke lydopptak av samtalen med barnet ditt. Lydopptaka og bilete av tekstane vil bli lagra digitalt og sikkert, og sletta etter prosjektets slutt. Ingen vil kunne vite at det er barnet ditt som snakkar.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane til barnet ditt vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for barnet ditt dersom barnet ditt ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje seg.

**Personvern - korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane om barnet ditt** Vi vil berre bruke opplysingane om barnet ditt for å finne ut korleis det å kunne fleire språk er ein styrke inn mot opplæring og skriving. Vi vil ikkje dele informasjon vidare med andre. Det er berre rettleiarane Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen og dei tre studentane Mariel, Jitte og Ida som har tilgang på barnet ditt sine opplysingar. Dei vil ikkje kunne bli kjent att, då dei vil få eit anna namn i oppgåvene som vi skriv. Datamaterialet og lydopptak vil bli lagra på ein sikker måte.

### **Kva skjer med opplysingane til barnet ditt når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta, noko som etter planen er seinast desember 2023. Etter dette vil datamaterialet bli sletta.

**Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om barnet ditt?** Vi behandlar opplysingar om deg berre dersom du seier ja og signerer samtykkeskjemaet.

### **Barnet ditt sine rettar**

Så lenge barnet ditt kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- å få vite kva opplysingar vi behandlar om barnet ditt, og å få ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om barnet ditt som du føler ikkje stemmer,

- å få sletta personopplysingar om barnet ditt,
  - å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane om barnet ditt.
- Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved

- Birgitte Fondevik på e-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039 - Tor Arne Haugen på e-post: [tor.arne.haugen@hivolda.no](mailto:tor.arne.haugen@hivolda.no), telefon 70075326 - Jitte Eisma på e-post: [jittee@stud.hivolda.no](mailto:jittee@stud.hivolda.no), telefon 41239078
- Mariel Førde på e-post: [marielf@stud.hivolda.no](mailto:marielf@stud.hivolda.no), telefon 90700129 - Ida Therese Tufeland på e-post: [idatt@stud.hivolda.no](mailto:idatt@stud.hivolda.no), telefon 95037755

Vårt personvernombod: Cecilie Røeggen på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no), telefon 70075073

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53211500.

Venleg helsing

*Birgitte Fondevik Tor Arne Haugen*

(Forskar/rettleiar) (Rettleiar)

---

*Mariel Førde Ida Therese Tufeland Jitte Eisma (Masterstudent) (Masterstudent)*  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at forskarane kan få observere barnet mitt i norskundervisninga
- at forskarane kan få samtale med barnet mitt om tekstane dei skriv
- at forskarane kan få samle inn tekstane som barnet mitt skriv
- at forskarane kan få ta lydopptak av samtalen med barnet mitt om tekstane

Eg samtykker til at forskarane kan behandle opplysingar om mitt barn fram til prosjektet er avslutta.

---

- (Signert av føresett, dato)

## Vedlegg 2 – Samtykkeskjema til lærarar, fleirspråklege assistentar og tolk

### **Vil du som lærar, fleirspråkleg assistent og tolk delta i forskingsprosjektet**

#### ***”Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa”?***

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innsikt i kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut av kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar, og korleis elevar kan bruke sine språkkunnskapar som ein styrke i skulen.

Forskningsprosjektet vil munne ut i tre masteroppgåver, og under vil vi skissere prosjekta i korte trekk. To av masteroppgåvene vil basere seg på forskingsprosjekt 2. Ved samtykke, inneber dette deltaking i forskingsprosjekt 1 og 2.

Forskningsprosjekt 1 har som føremål å undersøkje korleis lærarar arbeider for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa. Prosjektet vil gå føre seg i to innføringsklasser, for å få innblikk i klasseromssituasjonar med ulikt språkleg mangfald. Det er ønskeleg å gjennomføre observasjon i begge klasseromma i inntil ei veke, samt intervju av lærarane i dei respektive klassene i etterkant av observasjonsperioden. Studien vil hovudsakleg fokusere på korleis læraren arbeider, der intervju vil bli brukt som supplerande metode. Målet med intervjuet er å opne opp for utdjuing av observasjonar spesielt, og refleksjon kring tematikken *fleirspråklegheit som ressurs* meir generelt.

I forskingsprosjekt 2 vil føremålet vere å finne ut av korleis transspråking kan nyttast i skriveopplæringa for fleirspråklege elevar, og korleis prosessorientert skriving kan fungere som metode for desse elevane. For å finne ut av dette vil vi, saman med medstudentar, rettleiar og lærar, gjennomføre ei pedagogisk designforskning der vi lagar eit undervisningsopplegg og prøvar det ut i innføringsklasser. Under gjennomføring av opplegget vil observasjon bli brukt som metode. Det vil også gjennomførast samtalar med elevar og lærarar basert på observasjonar og tekstar. Etter gjennomføring av opplegget vil vi

samle inn elevtekstar. Dette er for å undersøkje utviklinga av tekstane og korleis elevar nyttar seg av transspråking i skriveprosessen sin. I denne samanhengen vil også den vurderinga og tilbakemeldinga som elevane får på tekstane spele ei sentral rolle.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane våre er Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen. Vi er tre masterstudentar som heiter Jitte, Mariel og Ida. Vi skal bli lærarar, og for å få fullført utdanninga skriv vi masteroppgåver. Verdien av fleirspråklegheit som ei styrke er noko vi synest er spanande og viktig, og er noko vi ønskjer skal få meir fokus i den norske skulen.

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

Du får spørsmålet om å delta fordi du arbeider i ein innføringsklasse på ein skule som har eit samarbeid med Høgskulen i Volda. Føremålet med prosjektet er å få innblikk i opplæring for fleirspråklege elevar, og med dine erfaringar ser vi føre oss at du vil bidra med viktig kunnskap.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til observasjon, intervju og samtale knytt til undervisningspraksis- og opplegg. Om det er i orden for deg vil det bli teke lydopptak av intervju og samtale. Intervjuguiden vil vere mogleg å få utdelt på førehand. Lydopptaka vil bli lagra digitalt og sikkert, og sletta etter prosjektets slutt. Prosjektet vil føregå i inntil tre veker. Sidan elevane blir involverte i prosjekta, vil dette bli informert om i eit samtykkeskjema som vi sender ut til elevar og føresette.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

**Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine** Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Rettleiarane Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen og dei tre studentane Mariel, Jitte og Ida vil ha tilgang til opplysingane. Alle som deltek i prosjektet vil få fiktive namn for å sikre anonymitet og konfidensialitet. Datamaterialet og lydopptak vil bli lagra på ein ekstern minnepenn. Lydopptaka vil bli lagra i Nettskjema diktafon, som krypterer og lagrar opptaka sikkert. Bileta av elevtekstane vil lagrast i Nvivo, som krypterer og lagrar bileta sikkert. Deltakarane vil ikkje kunne bli identifisert i publikasjonen.

**Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?** Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er seinast desember 2023. Etter dette vil datamaterialet bli sletta.

#### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved

- Birgitte Fondevik på e-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039 -

Tor Arne Haugen på e-post: [tor.arne.haugen@hivolda.no](mailto:tor.arne.haugen@hivolda.no), telefon 70075326 -

Jitte Eisma på e-post: [jittee@stud.hivolda.no](mailto:jittee@stud.hivolda.no), telefon 41239078

- Mariel Førde på e-post: [marielf@stud.hivolda.no](mailto:marielf@stud.hivolda.no), telefon 90700129 - Ida  
Therese Tufteland på e-post: [idatt@stud.hivolda.no](mailto:idatt@stud.hivolda.no), telefon 95037755

Vårt personvernombod:

Cecilie Røeggen på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no), telefon 70075073

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon:  
53211500.

Venleg helsing

*Birgitte Fondevik Tor Arne Haugen*

(Forskar/rettleiar) (Rettleiar)

---

*Mariel Førde Ida Therese Tufteland Jitte Eisma* (Masterstudent) (Masterstudent)  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Fleirspråkligheit som ressurs i norskopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- å delta i samtale
- å delta i utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg
- at forskarane kan ta opp lyd av samtalane og intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)



## Vedlegg 3 – Samtaleguide

### Samtaleguide til lærarane/fleirspråkleg assistent og tolk

#### **Underviser får snakke først**

- Korleis opplevde du undervisninga?
  - Kva gjekk bra?
  - Kva opplevde du som utfordrande?
  - Kva kunne vore gjort annleis?
  
- Kva var det som gjorde at du valte dette?
  
- Bruken av spontane tilbakemeldingar.
  
- Observasjonar knytt til bruken av transspråking.
  
- Observasjonar knytt til bruken av sjangerpedagogikk.
  
- Andre observasjonar.
  
- Er det noko de har lyst å ta opp som vi ikkje har snakka om?

## Vedlegg 4 – Observasjonsnotat

# Observasjonsnotat

### Fokusområde:

- Tilfelle der lærar gir elevane spontane tilbakemeldingar på arbeidet.
- Tilfelle der elevane skriv:
  - o Når skriv dei?
  - o Korleis skriv dei?
- Tilfelle der sjangerpedagogikk blir nytta eksplisitt.
  - o Korleis gjer lærar det?
  - o Korleis responderer elevane?

| NOTAT FOR OBSERVASJON AV FLEIRSPRÅKLEGHEIT SOM RESSURS |                     |
|--|---------------------|
| <b>Dato:</b>   |                     |
| <b>Tid:</b>  |                     |
| <b>Fag:</b>  |                     |
| Beskrivelse  | Tolkning/refleksjon |
|  |                     |

## Vedlegg 5 – Undervisingsopplegg

### Undervisingsopplegg: Eventyr

| Faser:   | Opplegg:  | Tid:    |
|--|---|---------|
| Fase 1: Byggje kunnskap<br><br>(Ansvar: Jitte og Ida)    | Tankekart. Kva kan elevane om eventyr frå før?<br><br>Viser til bøker og bileter frå eventyr. Tar med eventyr/scanna bileter av eventyr.  | 1 time  |
| Fase 2: Dekonstruering<br><br>(Ansvar: Ida)              | Smartboard? Vise typiske trekk ved eventyr: Tittel, det var ein gong, avsnitt, troll/prinsesse o.l., bilete<br><br>-Det var ein gong<br>-3,7,9,12<br>-Det gode og det onde/ helt og heltinne<br>-reise<br>-gjentaking<br>-besjeling (dyra prater)/ levande vesen<br>-man lærer noko<br>-Snipp, snapp snute, så er eventyret ute | 1 time  |
| Fase 3: Skrivning av felles tekst<br><br>(Ansvar: Jitte) | Smartboard? Bruke alle språk dei kan, skrive ned på Ipad eller smartboard for hand.   | 1 time  |
| Fase 4: Fyrsteutkast<br><br>(Ansvar: Jitte)              | Elevane sitt individuelt og skriv tekstane sine. Lov med tolk/assistent. Skrive på fleire språk i teksten sin.<br><br>Kriterium: skrive på to eller fleire språk.   | 2 timar |
| Fase 5: Tilbakemelding                                   | Munnleg? Utelukkande positivt, kva er bra, kva kan dei jobbe meir med?  | 1 time  |

|  |   |        |
|--|---|--------|
| (Ansvar: Jitte og Ida)                                     |   |        |
| Fase 6: Andre utkast<br><br>(Ansvar: Jitte)                | Etter at dei har fått tilbakemelding på sitt første utkast, skriv dei nye tekstar med utgangspunkt i første teksten. Dei får fortsatt lov til å bruke både fleire språk og teikning som virkemiddel. Google translate er ikkje lov. | 2 time |
| Fase 7: Presentasjon<br><br>(Ansvar: Ida)                  | Dei som vil får presentere. Vi samlar også inn alle dei ferdige tekstane og binder dei saman til ei eventyrbok.   | 1 time |
| (Fase 8:<br>Elevsamtalar om tekstane)<br><br>(Ansvar: Ida) | Tar ut nokre elevar for å snakka om tekstane sine.  | 1 time |

| Måndag                                  | Tysdag  | Onsdag   | Torsdag  | Fredag   |
|---|---|--|--|--|
| Byggje kunnskap<br>(Ida og Jitte)       | Dekonstruering/skrive fellestekst<br>(Ida og Jitte)     | Skriving av første utkast<br>(Jitte)                                     | Tilbakemelding første utkast/skrive andre utkast<br>(Ida og Jitte) | Ferdigstille andre utkast/og elevsamtalar<br>(Jitte/Ida) |
| Byggje kunnskap/dekonstruering<br>(Ida) | Dekonstruering/felles tekst/starte skrivning<br>(Jitte) | Skriving av første utkast/tilbakemelding første utkast<br>(Ida og Jitte) | Skrive andre utkast<br>(Jitte)                                     | Presentasjon<br>(Ida)                                    |

Etter fredag: Evaluering av undervisningsopplegg

Logg kvar dag både om observasjonane og undervisningsopplegg

Utstyr:

- Lydopptakar på elevsamtalar og eventuell klasesamtale i byggje kunnskap og dekonstrueringsfasen (Har Birgitte/skulen som me kan låne?) Eventuelt ipad til å ta opp lyd?
- Eventyrbøker
- Utskrift/scanning av bilete som støtte til både modelltekst og individuell skriving

Til onsdag

- Papir til elevane
- Fargeblyantar (frå skulen??)

## Vedlegg 6 – Presentasjon av undervisningsopplegg for lærarane på førebuingmøte

### Forslag til undervisningsopplegg

Vi vil først og fremst takke for at de opnar klasserommet for at vi kan få prøve ut eit undervisningsopplegg og samle inn materialet vi treng til masteroppgåvene våre.

Vi vil gjennomføre eit undervisningsopplegg som fokuserer på temaet eventyr, og vi vil gjennomføre det med sjangerpedagogikk som metode og eit stort fokus på fleispråklegheit som ressurs der elevane får bruke alle sine språklige kompetansar og strategiar for å uttrykkje seg i sine eventyr. Dette betyr at elevane kan få bruke morsmålet sitt og andre språk som dei kan inn i sitt læringsarbeid.

Sjangerpedagogikk er ein undervisningsmetode som blei utvikla i Sydney for å kunne gje minoritetsspråklege elevar ei god skriveopplæring. Metoden fokuserer på eksplisitt opplæring i sjanger, og nyttar seg av fleire fasar i undervisninga som vi har nytta i undervisningsopplegget under. Under har vi skissert eit forslag til undervisningsopplegget, og vi er opne for å endre på det.

Undervisningsopplegget er i tråd med læreplanen for grunnleggjende norsk, og under vil vi liste opp kompetansemål som er relevante for undervisningsopplegget.

#### **Fleispråklegheit som ressurs:**

- Sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner (nivå 1)
- Bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid (nivå 2)
- Reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk (nivå 3)

#### **Sjangerpedagogikk:**

- Utforske grunnleggjende mønstre for norsk rettskriving, formverk og setningsstruktur (nivå1)

- Skrive enkle setninger og tekster
- Utforske ulike digitale ressurser og verktøy i kommunikasjon, og som støtte i språk- og faglæring (nivå 1)
- Skrive og strukturere ulike tekster (nivå 2)

I tillegg er undervisvurdering kommet inn som eige punkt, noko som passer veldig bra med opplegget der elevane skriv prosessorientert og får respons på arbeidet.

### Undervisingsopplegget:

| Sjangerpedagogikk | Fleirspråklegheit som ressurs   | Dato og tidsbruk | Ansvar  | Elever som deltar                          | Morsmålsassistent deltar   |
|-------------------|---|------------------|---|--|--|
| Bygge kunnskap    | Elevane tek i bruk morsmål og anna språk dei kan for å byggja forståing om eventyrsjangeren. Her vil vi lese eventyr for dei, og vi vil nytte konkretisering og visualisering for å støtte elevane til å forstå innhaldet. Vi har også fokus på at elevane skal lære nokre sentrale ord og omgrep som er sentrale for å forstå innhaldet. Hovudfokuset i denne fasen vil vere å skape ein god oppleving | 1-2 timer?       | Dette har vi lyst å diskutere med dykk om kor mykje dykk har lyst å vera deltakande i undervisningsopplegget. | Det spør på kven av elevane som samtykkar. | Vi har i utgangspunktet lyst å få til at morsmålsassistent er med som tolkar i alt som er felles i opplegget dersom det er mogleg. Det hadde også vore til stor hjelp om morsmålassistentane kan vera med som oversettar når me samlar inn tekstane etter fyrste utkast og etter siste utkast. |

|                                      |  |                   |  |  |   |
|--------------------------------------|--|-------------------|--|--|---|
|                                      | <p>for elevane, i tillegg til at dei kan få større forståing for eventyrsjangeren.</p>   |                   |  |  | <p>Ida håper også at morsmålassisente ne kan vere med som oversettar i samtalanane med elevane om deira tekstar. Håper dette er mogleg.</p> <p>(Morsmålsassistenter får betalt for arbeidet, hugs å levere timelister).</p> |
| <p>Dekonstruksjon av modelltekst</p> | <p>Me snakker/ skriv om modelltekst og kva elevane kan frå før av der dei kan få uttrykkje seg med alt av sine språklege kompetanse.</p> <p>Samtidig som me presenterer modelltekstar så får elevane knaggar å henga eventyrkunnskapar på, og rammer/inspirasjon for seinare skriving.</p> <p>Under presentering av modelltekst så vil me også nytte oss av biletleg støtte for å sikra elevane sine forståingar for</p> | <p>1-2 timer?</p> |  |  |   |



|                                 |  |                |  |  |  |
|---------------------------------|--|----------------|--|--|--|
|                                 | <p>eventyrsjanger, men også for å vise til at dette også er ein rammeknagg dei kan nytte seg av i sine skriveprosessar. Google translate er lov i denne fasen og skrivning av fellestekst fasen.</p>   |                |  |  |  |
| <p>Skriving av felles tekst</p> | <p>Elevane snakkar saman med kvarandre og eventuelt tolk om korleis me skal skrive eventyret. Me nyttar oss av eventyrknaggane me snakka om i forrige fase i fellesteksten. Alle hjelpemiddel for kommunisering er lov. Vi vil lage nokre rammer for eventyret, og ta med bilete og nøkkelord som støtte. Desse bileta og nøkkelorda bestemmer vi når vi veit meir om kva eventyr vi har valgt. I denne fasen vil den som underviser ha ei viktig rolle: ordstyrer, spørsmålsstiller, pådriver og sekretær i samtalen og skrivinga av felles tekst.</p> <p>Me skriv ned det gruppa blir einige om at eventyret skal handle</p> | <p>1 time?</p> |  |  |  |

|   |  |                 |  |  |  |
|---|--|-----------------|--|--|--|
|   | <p>om. Eventyret blir skreven for hand. I denne prosessen blir transspråking nytta der me aktivt oppfordre elevane i å fortelje kva ordet er på sitt fyrstespråk og der dei me bruker deira ord i teksten. Elevane kan eventuelt skrive ned sjølv ordet sitt i eventyret. Etterpå les me eventyret høgt for klassa med hjelp av elevane for å få riktig uttale av orda.</p>  |                 |  |  |  |
| <p>Skriving av første individuelle utkast</p> | <p>Elevane skriv for hand, og får bruke alle virkemiddel (alle språk, teikning osv.) bortsett frå google translate til å skrive eit første utkast av eventyret sitt. Vi ønsker at elevane helst bruker alle språkane dei kan i skriveprosessen, men det er ikkje noko dei må gjere. Elevane skriv på det språket/språka dei er mest komfortable med.</p> <p>Dei skal nytte knaggane vi har gitt dei tidlegare,</p> | <p>2 timer?</p> |  |  |  |

|                                 |  |                 |  |  |  |
|---------------------------------|--|-----------------|--|--|--|
|                                 | <p>og finne på sine egne eventyr. Vi deler ut setningsstartere, sentrale ord og bilete som støtte for skrivinga. Alle får tilbakemelding på første utkast frå oss eller lærar, anten munnleg eller skriftleg. Vi samlar inn nokre av tekstane som elevane har skrive.</p>  |                 |  |  |  |
| <p>Skriving av ferdig tekst</p> | <p>Elevane skriv eit ferdig utkast med hjelp frå tilbakemeldingane dei fekk på første utkast. I denne fasen er alle virkemiddel lov (bortsett frå Google Translate). Vi er open for forslag til korleis vi kan gjennomføre overgangen frå førsteutkastet til ferdig tekst. Etter denne fasen vil Ida ha samtalar med nokre elevar om tekstane deira der me diskuterer val for kvifor tekstane deira har blitt som dei har blitt. Vi vil samle inn tekstane frå dei same elevane som i førre fase av opplegget.</p> | <p>2 timer?</p> |  |  |  |
| <p>Evt presentasjon</p>         | <p>Vi opner for at dersom elevar har lyst, får dei lov til å vise fram sitt</p>  | <p>1 time?</p>  |  |  |  |

|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | ferdige produkt for<br>resten av klassen/gruppa.<br>Kanskje vi kan sette<br>sammen alle tekstane i ei<br>felles eventyrbok med<br>teikningar til? |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|

Me ynskjer å snakke med dykk på møtet om:

- Organisering (tid, grupper, rom, kven som vil vera til stades). Vi er opne for ulike måtar å løyse det på, og har nokre forslag sjølve.
- Gjennomføring av opplegget (korleis skal dei skrive eventyret - på papir, book creator eller skjerm? Korleis skal dei få tilbakemeldingar - munnleg eller skriftleg? Tilbakemeldingane kan til dømes basere seg på form/sjanger, språkbruk og evt. innhald. Er dette eit opplegg som kan gjennomførast?)
- Forventningar
- Vi vil gjerne høyre innspel på kva eventyr som kan vere lurt å bruke. Er det nokre eventyr dei har arbeida med tidlegare som me kan bruke i første fase når me skal bygge kunnskap om eventyret?
- Vi hadde sett pris på ein felles evaluering/refleksjonssamtale etter kvar gjennomgong av undervisningsopplegget (dersom vi får til fleire grupper).

Vi er fleksible og tilpasningsdyktige, og vil gjerne høyre om innspel frå dykk på dette forslaget til undervisningsopplegget.

## Vedlegg 7 – Det ferdige undervisingsopplegget

| Fase                          | Sjangerpedagogikk   | Transspråking   | Tidsbruk |
|-------------------------------|---|---|----------|
| Byggje kunnskap               | <p>Vi lagar tankekart på tavla, og let elevane kome med døme på sjangertrekk og eventyr som dei kjenner til. Dei sjangertrekka vi vil ha med, i tillegg til eventuelle andre som elevane kan frå før er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Magiske tal (3, 7, 9 og 12)</li> <li>- Det var ein gong</li> <li>- Snipp snapp snute så var eventyret ute</li> <li>- Det gode og det vonde</li> <li>- Helt/heltinne</li> <li>- Gjentakning</li> <li>- Besjeling</li> <li>- Bodskap</li> </ul> | <p>Elevane tek i bruk morsmål og anna språk dei kan for å byggja forståing om eventyrsjangeren. Vi har fokus på at elevane skal lære nokre sentrale ord og omgrep som er sentrale for å forstå innhaldet. Hovudfokuset i denne fasen vil vere å skape ein god oppleving for elevane, i tillegg til at dei kan få større forståing for eventyrsjangeren.</p> | 1 time   |
| Fase                          | Sjangerpedagogikk   | Transspråking   | Tidsbruk |
| Dekonstruksjon av modelltekst | <p>Vi les eventyret Løven og dei tre oksene (sjå vedlegg ?). Etter ei første gjennomlesing, går vi systematisk gjennom eventyret frå start til slutt for å finne igjen sentrale sjangertrekk for eventyr i teksten. Elevane får</p>   | <p>Eventyret blir først lest på norsk, og deretter på morsmålet til elevane av anten den fleirspråklege assistenten eller elevar i klassen som viser interesse for å lese høgt.</p>   | 1 time   |

|                                       | <p>moglegheita til å kome med forslag til sjangertrekk dei ser, og dersom vi ser fleire sjangertrekk enn elevane har nemnt viser vi desse til slutt før vi går vidare til neste avsnitt i eventyret.</p>   |   |                |
|---------------------------------------|--|---|----------------|
| Fase                                  | Sjangerpedagogikk  | Transspråking   | Tidsbruk       |
| <p>Skrijving av individuell tekst</p> | <p>Dei skal nytte knaggane vi har gitt dei tidlegare, og finne på sine eigne eventyr. Vi deler ut setningsstartere, sentrale ord og bilete som støtte for skrijvinga. Alle får tilbakemelding på første utkast frå oss eller lærar, anten munnleg eller skriftleg. Etter tilbakemeldinga skriv elevane eit ferdig utkast av eventyra sine.</p> | <p>Elevane skriv for hand, og får bruke alle virkemiddel (alle språk, teikning osv.) til å skrive eit første utkast av eventyret sitt. Vi ønsker at elevane helst bruker alle språkane dei kan i skriveprosessen, men det er ikkje noko dei må gjere. Elevane skriv på det språket/språka dei er mest komfortable med. Eitt av krava til teksten er at elevane nyttar minst to språk. Då dette er eit første skritt i skriveprosessen, og målet for heile undervisingsopplegget er at elevane skal lære seg sentrale sjangertrekk for eventyrsjangeren, vil det å la dei skrive på andre språk enn norsk vere ein måte å skape engasjement.</p> | <p>5 timar</p> |
| Fase                                  | Sjangerpedagogikk  | Transspråking   | Tidsbruk       |
| <p>Konstruksjon av felles tekst</p>   | <p>Vi startar med å stille spørsmålet «Korleis startar</p>   | <p>I denne prosessen blir transspråking nytta der me aktivt oppfordre elevane i å fortelje kva</p>  | <p>1 time</p>  |

|                         | <p>eit eventyr?» for å kople på sjangertrekka som vi har gjennomgått allereie frå start. Deretter ber vi elevane samtale med kvarandre og eventuelt den fleispråklege assistenten for å finne på eit eventyr saman.</p> <p>Medstudenten min og eg fungerer som ordstyrar og skrivar, då vi skriv eventyret for hand på ein iPad. Dei elevane som ønsker kan kome fram og skrive sjølve på det språket som dei sjølv ønsker.</p> | <p>ordet er på sitt fyrstespråk og der dei me bruker deira ord i teksten. Elevane kan eventuelt skrive ned sjølv ordet sitt i eventyret. Etterpå les me eventyret høgt for klassa med hjelp av elevane for å få riktig uttale av orda.</p> |  |
|-------------------------|---|--|--|
| Fase                    | Plan for timen  | Tidsbruk   |  |
| Presentasjon av eventyr | <p>Vi sett saman alle dei ferdige tekstane i ei felles eventyrbok for klassen. Deretter opner vi for at dersom elevar har lyst, får dei lov til å vise fram sitt ferdige produkt for resten av klassen/gruppa. Dei som vil lese sjølve får lov til det, dei som vil at vi skal hjelpe dei får den hjelpa.</p>   | 1 time   |  |

# Vedlegg 8 – Sikt sin vurdering av prosjektet

25.04.2023, 15:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

| Referansenummer | Vurderingstype | Dato       |
|-----------------|----------------|------------|
| 241926          | Standard       | 20.01.2023 |

### Prosjekttittel

Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

### Prosjektansvarlig

Birgitte Fondevik

### Student

Ida Therese Tufeland

### Prosjektperiode

06.01.2023 - 31.12.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil i utvalg 1 innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

### DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

### TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET



25.04.2023, 15:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 9 – Ramme for elevtekstar, modelltekstar og inspirasjonsbilete

### **Dette må du ha med i din tekst:**

#### **Det var ein gong ein kanin som heitte**

Han budde....

Der var det mykje grønt gras.

Ei stor elv.

Han plukka ein blomst i skogen.

Trollet var skummelt.

Plutseleg...

#### **Snipp snapp snute, så var eventyret ute.**

- Minst to språk!
- Bruk eventyrtrekk frå lista!

## **Ordbank:**

Troll

Prins

Konge

Slem

Vennskap

Slott

|

## **Sjangertrekk:**

Magiske tall: 3, 7, 9 og 12

Det vonde mot det gode

Helt

Dyr som snakker

Fantasifulle vesen

Gjentaking

Man lærer noko/moral

Ei reise

Modelltekstar - eventyr





Sadia's dad for the first time had his own car. He drove the family to their new apartment. The apartment had an elevator and Sadia actually thought the elevator was her home. She also thought that when she would press each button, things would pop out. Then when the elevator opened, Sadia saw a lot of doors in front of her. She thought they were all rooms in her new apartment.

سادیہ کے باپ نے پہلی بار اپنی اپنی گاڑی خریدی تھی۔

وہ اپنے خاندان کو اپنی نئی رہائش گاہ تک لے گیا۔

اپارٹمنٹ میں ایک ایلیویٹر تھا جس سے وہ اپنے گھر تک

سادیہ پہنچتی تھی۔ وہ سوچتی تھی کہ اس کے گھر سے ہر چیز

اچانک اچانک اسی کے سامنے آ جائے گی۔

لیکن جب ایلیویٹر کھولا تو وہ دیکھا کہ سامنے بہت سی

دروازے ہیں۔ وہ سوچتی تھی کہ یہ سب کچھ اس کے

## Vedlegg 10 – Eventyret Løva og dei tre oksane

www.morsmal.no

# Løva og dei tre oksane

Nynorsk

– ei forteljing frå Somalia



Det var ein gong ein stor og fin skog i Somalia. Midt i skogen, mellom dei høge trea, låg ei grøn, open slette, med ei elv som rann gjennom. Der budde tre oksar: Ein kvit okse, ein svart okse og ein brun okse. Dei var bestevenner og levde fredeleg saman.



Ein dag fekk dei besøk av ei løve. Dei tre oksane vart så redde at dei gjekk saman og gjorde seg klare til å slåst med løva. For sjølv om løva var sterk, meinte dei at dei *saman* var sterkare enn han.

3



«Ta det med ro, eg er ikkje farleg», sa løva og la seg ned på alle fire. «Eg bur på den andre sida av skogen, og der er det så einsamt og audt. Kan eg ikkje bli her hos dykk? Vi kan vere venner og passe på kvarandre.» Oksane syntest det høyrdest ut som ein god idé å vere venn med ei løve som kunne beskytte dei mot dei farlege dyra der ute.

4



Ein dag var den kvite oxsen ute på beite, medan dei andre to tok seg ein ettermiddagslur. Då gjekk løva bort til dei to oksane og kviskra forsiktig til dei: «Veit de kva? Den kvite oxsen er så lys at han skin skarpt om kvelden. Dei farlege dyra kan lett få auge på han og kome hit og ete oss alle saman.» Då dei to oksane høyrde dette, vart dei veldig redde. «Lat oss jage vekk den kvite oxsen», sa løva. 5



«Løva har rett», tenkte dei og jaga vekk den kvite oxsen. 6





Kort tid etter dette møtte løva den kvite oxen, der han gjekk heilt åleine. Løva fanga oxen og åt han opp. Så fór han attende til dei andre oksane og lét som ingenting.

7



Etter ei stund gjekk løva bort til den brune oxen og kviskra i øyret hans: «Den svarte oxen er så mørk og blenkjer så godt i dagslyset. Alle dei farlege dyra der ute kjem til å leggje merke til han, og så kjem dei hit og et oss opp».

8



Då den brune oxen  
hørde dette, vart han  
redd. «Lat oss jage han  
vekk», sa løva. Det gjekk  
den brune oxen med  
på.

9



Det tok ikkje lang tid før  
løva såg den svarte oxen,  
der han gjekk heilt åleine.  
Løva fanga oxen og åt han  
opp. Så fór han attende og  
lét som ingenting.

10



No var den brune oxen  
att åleine, og løva jaga  
og fanga han.

11



Oksen slåst alt han kunne,  
men utan vennene sine  
var han ikkje sterk nok til  
å vinne over løva. Løva  
sette dei skarpe klørne  
sine i oxen og beit han i  
hel.

12



Då den brune okse tok sitt aller siste andedrag, sa han: «Det er ikkje i dag eg dør. Eg døyde den dagen eg jaga bort vennen min».

13

OSLOMET

NOFO



Illustratør: Svetlana Voronkova

Se flere fortellinger på [morsmal.no](http://morsmal.no)

14