

Anne Golden

Universitetet i Oslo

Ulrika Magnusson

Stockholms universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6475>

## Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i skolefagene

### **Sammendrag**

*Denne artikkelen gir en oversikt over norsk og svensk forskning på andrespråksskriving fra det siste tiåret. Tre hovedområder som har generert flere studier og nye perspektiver i de to landenes andrespråksforskning, er skilt ut: 1) Forskning relatert til skolefag, sjangere og registre, 2) Forskning på ordforråd i en skolekontekst, og 3) Flerspråklig bruk i skrift. Disse områdene er eksemplifisert i artikkelen og kontekstualisert teoretisk, og er også relatert til tidligere norsk og svensk andrespråksforskning om tekst og ordforråd. Didaktiske implikasjoner av disse nyere innsiktene diskuteres også. Resultatene i de studiene vi har gjennomgått, viser at det i undervisningen er behov for å arbeide med skriftlig materiale, slik som med lærebøker og modelltekster i forkant av skrivingen, så vel som med ordforrådet. Studiene viser også nytten av flerspråklig bruk i undervisning.*

*Nøkkelord: andrespråksskriving, systemisk-funksjonelt rammeverk, skriving i skolefagene, inndeling av ordforrådet, flerspråklig bruk i skrift*

## Recent research on second language writing in Norway and Sweden, with particular emphasis on minority students' writing in school subjects

### **Abstract**

*This article provides an overview of Norwegian and Swedish research on second language writing from the last decade. Three main areas that have generated several studies and new perspectives in the two countries' second-language research are identified: 1) Research related to school subjects, genres and registers, 2) Research on vocabulary in a school context, and 3) Multilingual use in writing. These areas are exemplified in the article and contextualized theoretically, and are also related to previous Norwegian and Swedish second-*

*language research on text and vocabulary. Didactic implications of these recent insights are also discussed. The results of the studies we have explored show that in teaching it is essential to work with written material such as textbooks and model texts prior to the writing as well as with the vocabulary. The studies also show the usefulness of multilingual use in teaching.*

*Keywords: second-language writing, systemic-functional framework, writing in school subjects, vocabulary categorization, multilingual use in writing*

## Innledning

I denne artikkelen presenterer vi forskning på skriving på et andrespråk i Sverige og Norge publisert det siste tiåret. Vi har søkt å finne fram til noen utvalgte områder i norsk og svensk andrespråksforskning som på ulike måter har vært framtredd og har gitt eller sannsynligvis vil gi nye perspektiver på innlæreres skriving og tekstproduksjon. Ett av disse områdene er studier av tekst og skriving relatert til fag, sjangere og registre i skolesammenheng. Etter en oppblomstring av studier som undersøker andrespråkslevers<sup>1</sup> forståelse av ulike teksttyper og sjangere i ulike skolefag, har forskningsinteressen også bredt seg til elevenes skriving av faglige tekster i skolen. Mange av disse studiene bruker systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) til å analysere tekstene og har fokus på den faglige sammenhengen tekstene forekommer i og skolespråkets funksjonalitet. Disse tekststudiene er stort sett svenske, og har gitt oss innsikt i de spesielle utfordringene som andrespråkslever møter i ulike fag i skolen. SFL er mindre brukt innenfor andrespråksforskningen i Norge, og vi har valgt å presentere denne teoretiske retningen spesielt.

Mange av tekststudiene relatert til fag, sjangere og registre inkluderer også analyser av ordforrådet brukt i en skolekontekst, altså i læreboktekster, i eksamensoppgaver og i elevenes skriving. Disse ordforrådsanalysene bygger på tidligere forskning på ordforrådstyper i Norge og Sverige og illustrerer godt hvordan studier i de to landene har beriket hverandre over lengre tid. Med andre ord er dette en arena hvor vi har fått relativt helhetlige resultater, og vi trekker derfor også fram dette forskningsområdet.

I tillegg ser vi at det er blitt utført noen analyser av skriving i digitale/sosiale medier, slik som Facebook, og på flerspråklig bruk i skrift. Slike studier er derfor presentert som et tredje område. Dette studieobjektet er relativt nytt i Norge og Sverige, og studiene er ofte inspirert av den nyere forskningen på *translanguaging* (se Canagarajah, 2013; García, 2009; García & Li, 2014) med data fra flerspråklige områder i verden. Vi finner ikke så mange slike studier hos oss, men

---

<sup>1</sup> Betegnelsene *andrespråkslever*, *flerspråklige elever* og *minoritetsspråklige elever* brukes her om de samme elevene siden praksisen i Norge og Sverige er litt forskjellig. Det er altså elever som anvender et annet språk enn majoritetsspråket hjemme.

retningen er klart voksende og er derfor interessant. Fra alle disse områdene – 1) skriving relatert til fag, sjangere og registre, 2) ordforråd i en skolekontekst, og 3) flerspråklig bruk i skrift – oppstår det pedagogiske implikasjoner som diskuteres i artikkelen. Metodologisk synes det også å utskille seg en interesse for etnografiske tilnærminger i mye av denne forskningen.

## Utvalg av forskningsområder

For å finne fram til de utvalgte områdene har vi tatt utgangspunkt i korpuset over andrespråksskriving fra Golden og Hvistendahl (2010, 2013) og har fortsatt å søke i tilgjengelige databaser (som DUO, BORA, DIVA, BIBSYS, SkrivBIB og nb.no) og i noen tidsskrifter (NOA, NORDAND, Norsk pedagogisk tidsskrift, Nordic Studies in Education, Scandinavian Educational Research og Acta Didactica) fram til og med 2017. Det er søkt på emneordene andrespråksskriving, andrespråk, skriving, språklige minoriteter, tospråklig og minoritetselev. I tillegg er sentrale forskere på andrespråksfeltet kontaktet for innhenting av informasjon om forskning på andrespråksskriving i Norge og Sverige.<sup>2</sup>

## Modell for språkbeskrivelse

I Sverige har blant annet Axelsson og Jakobson (2010), Jakobson og Axelsson (2012), Lindqvist (2014), Magnusson (2011), Nygård Larsson (2011) og Sellgren (2011) alle benyttet systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) som teoretisk og metodisk ramme for å studere andrespråksbrukeres tekster. SFL er utviklet av Halliday og kollegaer (se bl.a. Halliday & Matthiessen, 2014), noen ganger i kombinasjon med andre rammeverk (jf. også Kouns, 2010). Trekk fra den systemisk-funksjonelle modellen som benyttes, er blant annet *metafunksjon*, *register* og *sjanger*.

SFL nevner to overgripende funksjoner som språket fyller for språkbrukerne, det å skape representasjoner av verden og det å skape relasjoner mellom mennesker. Dette utføres med henholdsvis den *ideasjonelle* og den *mellompersonlige* metafunksjonen. De språklige ytringene bindes sammen med den *tekstuelle* metafunksjonen som altså påvirker de to førstnevnte metafunksjonene. Hver enkelt av disse metafunksjonene forholder seg til *situasjonskonteksten*. Den ideasjonelle metafunksjonen realiserer situasjonskontekstens *Virksomhet* (engelsk *Field*), det som kommunikasjonen handler om (og som gjenspeiles f.eks. i forskjellen mellom det hverdagslige og det teknisk-abstrakte). Den mellompersonlige metafunksjonen realiserer *Relasjonen* (engelsk *Tenor*) i

---

<sup>2</sup> Vi takker spesielt Rita Hvistendahl for hennes bidrag til å finne studier og for samarbeid i tidlige faser av artikkelskrivingen.

situasjonskonteksten; den fokuserer altså på aspekter ved forholdet de som deltar i språkbruken har til hverandre (f.eks. om det er et uformelt/personlig forhold eller et formelt forhold med mer vekt på det objektive). Den tekstuelle metafunksjonen realiserer i neste omgang *Kommunikasjonsmåten* (engelsk *Mode*), som blant annet viser om kommunikasjonen skjer skriftlig eller muntlig, samt grad av kontekstavhengighet.

De språklige trekkene som forekommer i en viss situasjonskontekst, utgjør et *register* (Halliday & Matthiessen, 2014). Register skiller seg fra *sjanger*, som i Martins (1984) modell relateres til ytterligere ett nivå, *kulturkonteksten*. Sjanger defineres der slik: «a staged goal-oriented activity in which people engage as members of a culture» (1984, s. 25). Sjangerbegrepet, som særlig er blitt utviklet i pedagogiske tilpasninger av SFL, angis vanligvis i et bestemt antall, for eksempel åtte eller ti, mens registeret potensielt kan inneholde samme antall som de situasjoner deltakerne befinner seg i.

Fokuset på forholdet mellom språk og kontekst i SFL gjør det mulig å beskrive elevtekster som *registervariasjon*, samt å angi i hvilken grad elevene benytter nettopp disse språk- og sjangerkonvensjonene som tilhører en disiplin når de skal skape en tekst. Språket i skolen og den språklige endringen som skjer oppover i klassetrinnene, er beskrevet av flere SFL-forskere nettopp med utgangspunkt i begrepene register og metafunksjon. Dette språket kjennetegnes blant annet av å være skriftlig og monologisk (tekstlig metafunksjon), ekspertaktig og formelt (mellommenneskelig metafunksjon), samt av spesialisering, abstraksjon og leksikalsk tetthet (ideasjonell metafunksjon) (jf. Halliday, 1999; Painter, 1999; Schleppegrell, 2004; se også Axelsson & Magnusson, 2012; Magnusson, 2011). Kunnskapen «rekontekstualiseres» (Axelsson & Jakobson, 2010, s. 18) til spesialiserte registre, noe som medfører språklige forandringer, slik som måten stoffet organiseres på, graden av distanse, generalisering og abstraksjon. Som konsept har «skolespråk» åpenbare likheter med begreper som «akademisk språk» (f.eks. Bailey, 2007; se også Magnusson, 2011, for en oversikt over tilstøtende termer). Videre har språkutvikling i skolen blitt beskrevet med sjangertermer, for eksempel gjennom Martin og Roses (2008) *læringssti* (engelsk *learner pathway* og svensk *lärandeväg*, se Olvegård, 2014), det vil si fra enkle gjenfortellinger på lavere klassetrinn til komplekse argumenterende og diskuterende tekster på de høyere trinnene.

SFL-baserte andrespråksforskere som Schleppegrell (2004) og Gibbons (2006) har benyttet SFLs teoretiske og deskriptive rammeverk for å beskrive både skole- og litterasitetsrelaterte aspekter ved andrespråksutvikling og for å utvikle pedagogisk støtte for de samme dimensjonene. Kritiske perspektiver på tekst og språk ved hjelp av SFL-rammeverket i skoletekster, samt presentasjonen av hvordan SFL kan benyttes ved kritisk lesing, finner vi for eksempel hos Harman (2018).

Forskningen på andrespråksskriving det siste tiåret som vi her diskuterer, henter flere begrep fra den systemisk-funksjonelle språkmodellen, blant annet

*sjanger* (Axelsson & Jakobson, 2010; Nygård Larsson, 2011; Sellgren, 2011), *register* (Lindqvist, 2014), samt *grammatisk metafor* som benyttes for utypiske realiseringer av betydning slik som nominaliseringer og partisipper (Magnusson, 2011; Sellgren, 2011, se under). Det finnes studier av andrespråksskriving i hele utdanningsløpet (grunnskolen og gymnasiet), både i natur- og samfunnsorienterte fag, samt i et såkalt praktisk-estetisk fag, kalt «sysløyd». Som eksempel på denne retningen gir vi under et sammendrag av Sellgrens (2011) og Nygård Larssons (2011) studier, men se også oversikt i Axelsson og Magnusson (2012) og i Magnusson (2013).

## To eksempler

I sin lisensiatavhandling om skriving i geografi analyserte Sellgren (2011) hvordan andrespråkselever på årskurs 6 dro nytte av eksplisitt undervisning i tekstforming. Undervisningen baserte seg på den pedagogiske sirkelmodellen som springer ut fra en teoretisk antakelse om at det er en sterk forbindelse mellom språk og læring, og at språkutviklingen skjer i interaksjonen (Halliday, 1993; Martin, 1999; Rothery, 1996). Følgelig ble det undervist i fag så vel som i sjanger og språkbruk under gjennomgangen av stoffet i ulike tekster i denne klassen.

I tekster som var skrevet i klasserommet, i smågrupper samt individuelt, undersøkte Sellgren hvordan elevene realiserte sjanger, kausale sammenhenger, spesialisering og abstraksjon. Ved alle disse trekkene kom det fram forskjeller mellom registrene så vel som mellom muntlig og skriftlig språkbruk. Elevene brukte mer talespråktypiske uttrykk når de skulle forstå og redegjøre for et innhold i smågruppesamtaler og skriftspråktypiske uttrykk når de skulle skrive tekst. Elevene trengte altså de talespråklige, hverdagslige formene i den verbalspråklige interaksjonen for å forstå og få orden på stoffet før de deretter formulerte samme innhold i tråd med mer skriftspråklige konvensjoner. Av studien framgår det hvordan undervisningen satte spor i tekstene, for eksempel bruk av sjangertypiske trekk og forklaringsmåter. Det var også tydelig hvilken rolle språkanvendelse og skriving i smågrupper spilte for å kunne bearbeide og forstå et innhold, samt formulere dette innholdet i skrift.

Undervisning, læreboktekster og skriving ble også undersøkt i Nygård Larssons (2011) doktoravhandling om læring og tekstanvendelse i biologi i en flerspråklig gymnasklasse i Sverige. Fra denne bredt anlagte studien gjengir vi her bare resultatene for skriving.

Nygård Larsson (2011) viste at karakterer på skriftlige prøver og oppgaver krevde skriving i ulike sjangere (i avhandlingen *tekstaktiviteter*, s. 56). Oppgavene ble kategorisert i beskrivelser og sekvensielle og kausale forklaringer, og disse ga muligheter for ulike karakterer. Beskrivelsene, som ga karakteren G (godkjent), kunne for eksempel handle om klassifiseringer av arter og beskrivelser av kroppsdeler hos dyr. Beskrivelsene kunne ytterligere omfatte det å tegne eller navngi gjenstander eller fenomener, og flere var multimodale. Videre kunne oppgavene kreve spesialisert kunnskap, for eksempel om hyponymi-relasjoner

mellom foreteelser, men var generelt mindre språkkrevende og «mindre verbalspråklig utvidgde» (s. 245). Sekvensielle forklaringer som omhandlet prosesser, ga vanligvis karakteren VG (vål godkänt), mens kausale forklaringer, som ga VG eller MVG (mycket vål godkänt), fokuserte på prosesser, i tillegg til at de inkluderte innslag av argumentasjon. Disse krevde fagkunnskap og evne til å sammenholde komplekse prosesser eller resonnerer på flere nivåer (s. 285), samt krevende språkbruk som å analysere, reflektere og generalisere. Det viste seg at tekster som ikke oppnådde dette høye karakternivået, selv om eleven hadde forsøkt, hadde mangler for eksempel i det evolusjonære perspektivet eller i det å forklare sammenhenger, og uttrykte en hverdagslig forståelse av fenomenet (s. 288). Når det gjelder rekontekstualiseringen av læreboktekster og undervisning, kunne svarene på G-spørsmålene gjenfinnes i undervisningen og, i færre tilfeller, i boka. Nygård Larsson konstaterte at lærerens «mediering» i disse oppgavene var sentral, men de krevde mindre selvstendig lesing. For MVG-nivået krevdes det derimot at elevene leste læreboka på egen hånd og trakk egne konklusjoner og argumenterte for et resonnement (s. 249), og disse svarene kunne ikke hentes direkte i boka (s. 288).

Gjennom analysene kom det fram at størstedelen av majoritetselevne besvarte VG-nivået eller MVG-nivået, mens de flerspråklige elevene i overveiende grad kun svarte på oppgavene som ga karakter G. Generelt gjorde de flerspråklige elevene færre forsøk på å bruke det spesialiserte språket på en selvstendig måte, noe som krevdes i faget (s. 266), og tekstene deres hadde større innslag av avskrift enn tekster skrevet av andre elever. Ofte utgjorde nettopp mangelen på resepsjon av de skrevne tekstene den største utfordringen for elevene, ifølge Nygård Larsson. Elevene sto følgelig overfor «dubbelt utmanande oppgifter» (s. 304) på de høyere nivåene: det var ikke nok å kunne uttrykke seg skriftlig; for å kunne besvare oppgavene adekvat, måtte de først kunne forstå innholdet i tekstene de hadde lest.

Som forberedelse til lengre skriftlige oppgaver ble det gitt noe undervisning gjennom en modelltekst, men i følge Nygård Larsson (2011) så det ikke ut til at den fungerte optimalt for elevene. Sett mot de høyere karakternivåenes krav om et høyt fagspråklig nivå og selvstendighet, konkluderte Nygård Larsson med at eksplisitt undervisning i tekstoppbygging og tydelige instruksjoner ville gagne minoritetselevne.

## Ordforrådet i andrespråkstekster

Forskningen på elevenes skriving i de ulike skolefagene inkluderer ofte en analyse av ordforrådet. Valg av ordtyper som har blitt analysert, avhenger av hvilket rammeverk som er brukt i analysen eller hvilken hensikt forskningen har. Det kan være tradisjonelle tekstlingvistiske eller språklige analyser hvor bruk av tekstsammenbindende markører (tidsmarkører, kausale og andre logiske markører

etc.) analyseres, eller det kan være sjangeranalyser hvor sammenlikning av sjanger- eller registerrelaterte ord (fagord, generelle akademiske ord, hverdagsord, abstrakter etc.) er i fokus. Målet kan også være å avdekke en teksts kompleksitet eller vanskelighetsgrad for visse aldersgrupper hvor ulike ordforrådsmaal (leksikalsk variasjon, leksikalsk tetthet etc.) anvendes eller at en undersøker bruken av visse ordtyper, slik som metaforer, flerordsuttrykk og spesielle frekvensbaserte ordgrupper (kjerneverb, basisverb osv.).

De to studiene som er presentert over, bruker – som nevnt – begge SFL både som teoretisk og metodisk ramme. Ordforrådet som det blir fokusert på i dette rammeverket, er blant annet grammatiske metaforer, slik som nominaliseringer, partisippkonstruksjoner og modale uttrykk. Siden grammatiske enheter – i dette rammeverket kalt «leksikogrammatiske enheter» – antas å ha kongruente semantiske ekvivalenter, for eksempel at ordklasser viser til semantiske størrelser, vil noen realiseringer være mer naturlige enn andre: Substantiv realiserer gjenstander, verb realiserer prosesser og hendelser, og adverb/preposisjonsfraser realiserer omstendigheter rundt hendelsene. Inkongruens, eller grammatisk metafor, betegner tilfeller hvor forholdet mellom ordklasse og semantisk enhet er blitt brutt, slik som ved nominaliseringer (Halliday, 1998). Fordi teorien er funksjonell, går en ut fra at de inkongruente realiseringene har vokst fram på grunn av behov for å representere verden på spesialiserte måter, for eksempel gjennom framveksten av naturvitenskap slik Halliday og Martin (1993) viser. Ved å beskrive en prosess (som vanligvis realiseres gjennom verb) eller kvalitet (som vanligvis beskrives gjennom adjektiv) som gjenstander, kan man utvide betydningen: Man kan telle, beskrive, klassifisere og kvalifisere denne prosessen eller kvaliteten (slik som *en begynnelse* i stedet for *å begynne*, *et brudd* i stedet for *å bryte*, *sannhet* i stedet for *sant*, *rettferdighet* i stedet for *rett*) (jf. Halliday & Martin, 1993; for et mer utviklet resonnement, se Magnusson, 2011). Grammatisk metafor bidrar til typiske trekk i «skolespråket» som er kommentert over, slik som leksikalsk tetthet og abstraksjon. Bruk av grammatiske metaforer er derfor gjenstand for analyse i disse studiene.

Grammatiske metaforer viser altså til uttrykk hvor en semantisk kategori er realisert i en atypisk ordklasse. At dette fenomenet kalles metafor, kommer av at fenomenet – på samme måte som ved metaforer generelt – involverer to forståelsesnivåer (jf. Taverniers, 2002). Ved leksikalsk metafor er det en enhet (et ord eller uttrykk) som brukes med en annen betydning enn den primære, siden enheten brukes i et annet domene enn det opprinnelige. Ved grammatisk metafor er det i stedet en betydning (for eksempel en prosess) som realiseres med en annen grammatisk enhet (slik som substantiv) enn den primære (for eksempel verb). I det første tilfellet viser det samme ordet (eventuelt uttrykket) til to betydninger, i det sistnevnte har vi én betydning med to grammatiske realiseringer.

## Eksempler på studier

De skriftlige dataene i Sellgrens lisensiatavhandling (2011) er tekster i geografi som elevene i årskurs 6 skrev i tre ulike situasjoner: a) sammen med læreren, b) i smågrupper (2–3 elever), og c) individuelt. Disse tekstene skulle alle forklare et fenomen som elevene hadde lest om og blitt undervist i. Sjangeren som ble brukt, kalles *forklaringer* og kan deles i tre typer: *sekvensiell forklaring*, *årsaksforklaring* og *faktoriell forklaring*. I den *sekvensielle forklaringen* presenteres det som skjer som en påfølgende kjede av hendelser; den ene hendelsen leder til den neste eller forårsaker den påfølgende. Fenomenene er gjerne observerbare og regelmessige. Først og fremst får man vite *hvordan* noe skjer og **tidsadverb** dominerer. Oftest kommer forklaringen etter hendelsen. Årsaksforklaringen likner sekvensforklaringen, men her utdypes det *hvorfor* noe skjer, og en rekke årsaks- og følgekonstruksjoner forekommer. Dessuten er fenomenene gjerne abstrakte og ikke direkte observerbare. De konstrueres av **subjunksjoner** og **adverb**, dessuten av **verbaluttrykk** og **nominaliseringer**. I en *faktoriell forklaring* er det en kombinasjon av årsaker eller faktorer, men det er ingen kronologisk sekvens av handlinger. Ofte er utgangspunktet effekten av hendelsen, og ulike forklaringer – både temporære og kausale – følger etter. Dette er en svært vanlig struktur generelt i naturvitenskapen (ifølge Veel, 1997) og forekommer ofte også i svensk (Sellgren, 2011). En av Sellgrens analyser (s. 30) viser hvordan sjangeren *forklaring* realiseres i elevenes tekster, det vil si om og på hvilken måte tekstene viser typiske strukturelle trekk som hører til denne sjangeren (se også Golden, MacDonald & Ryen, 2014, kap. 23 for en presentasjon av variasjonen i uttrykk for logiske relasjoner i norsk).

I en annen analyse blir realiseringen av de kausale sammenhengene undersøkt, det vil si i hvilken grad konnektiver blir anvendt, slik som **konjunksjoner**, **subjunksjoner** og **adverb** (som alle er uttrykk for en kongruent måte å realisere kausaliteter på) eller kausale nominaliseringer og kausale prosesser (som er uttrykk for en inkongruent måte), det vil si gjennom **substantiv** og **verbale uttrykk**. Ord og uttrykk er analyseenheter og Sellgren identifiserte først kjernen i teksten for så å bestemme hvilke av ordene rundt som inngikk i det hun til sammen kaller en leddfamilie (*ledfamilj*), det vil si ordene og uttrykkene som hører til dette temaet eller domenet, og som elevene (og lærerne) bruker når de forsøker å forklare. Ordene knyttes sammen med andre medlemmer av leddfamilien i teksten og plasseres på en skala hvor ytterpunktene er *hverdagslig/konkret* språkbruk og *abstrakte/tekniske* betegnelser, altså fra det hverdagslige til det skolerelaterte registeret. En hverdagslig og konkret betegnelse er for eksempel *vaskemiddel*, mens *jordbruk* og *kunstgjødsel* regnes som teknisk (2011, s. 72f.). Sellgren viser hvordan elevene beveget seg mellom disse nivåene, for eksempel mellom hverdagslige/konkrete ord i smågruppesamtaler og abstrakte/tekniske ord i den ferdige, felles skrevne teksten på liknende måte som i læreboka.



Sellgren analyserte videre den leksikalske kohesjonen (s. 32), altså en slags forventet relasjon mellom aktør og prosess (for eksempel *bonden – sår frøene*<sup>3</sup>), eller mellom sted og prosess (*Østersjøen – algeoppblomstring*). Resultatet viste at i forbindelse med skrivingen av fellesteksten måtte mye av innholdet gjentas og diskuteres for at elevene skulle forstå. Det gjaldt særlig hva *noe betyr*, hvordan *ting foregår*, hva *noe innebærer* og hvordan *prosesser skjer*. Den ferdige teksten viste i hvor stor grad elevene utnyttet ordforrådet i lærebokteksten (slik som *en annen årsak*). Alle tekstene, både de som ble skrevet i smågrupper og de som ble skrevet individuelt, var forklarende tekster, og faktoriell forklaring dominerte.

Når det gjelder analysen av hvordan kausale sammenhenger ble realisert av elevene, foreslo elevene ofte kongruente konstruksjoner fra læreboka til fellesteksten de skrev sammen med læreren. De inkongruente konstruksjonene (*på grunn av, gjør at, blir, gjennom at, kan gjøre*) kom fra lærerens muntlige introduksjon tidligere. I smågruppes skrevne tekster, så vel som i de individuelt skrevne tekstene, forekom både kongruente og inkongruente konstruksjoner, noe som skilte seg fra den muntlige interaksjonen som stort sett kun inneholdt kongruente konstruksjoner.

Analysen som tok utgangspunkt i leddfamilier, viste at elevene i fellesteksten brukte et mindre abstrakt ordforråd enn i lærebokteksten. Det forekom altså færre nominaliseringer i teksten, elevene synliggjorde både prosessen og deltakerne i større grad. I smågruppetekstene og i de individuelle tekstene brukte elevene imidlertid et noe mer abstrakt ordforråd. Sellgren (2011, s. 92) konkluderte med at ikke bare elevene har en dobbel oppgave (både forstå faget og lære å uttrykke seg faglig); lærernes oppgave er også dobbel: de må synliggjøre språklige aspekter og suksessivt støtte elevene i å finne det språket som kreves, og i tillegg skape motivasjon og engasjement hos elevene slik at de lykkes i å tilegne seg fagkunnskapen og en faglig måte å uttrykke seg på.

I Nygård Larssons studie viste svarene at minoritets elevene stort sett begrenset seg til oppgavene på G-nivået i sine skriftlige svar. Disse oppgavene krevde for det meste beskrivelser, det vil si enkel faktakunnskap som svar på oppgaven om «hva». VG-karakteren kunne oppnås når elevene svarte på hvorfor-oppgaver og fokuserte altså på forståelse. MVG-nivået forutsatte at elevene hadde «förankrat det de lärt sig och kan använda kunskapen för att lösa nya» (Nygård Larsson, 2011, s. 240). Det innebærer altså en god del sammenlikninger og vurderinger av teorier og modeller, og spørsmålene krevde analyser og diskusjoner av hypoteser samt refleksjoner. Ordforrådet som trengtes i de typiske G-oppgavene var **enkle** og **sammensatte substantiver**, (eks. *manet, nesledyr*) som enten var oppgitt eller måtte huskes fra teorien. Til organiseringen i hierarkier var det nødvendig å kjenne til hyponymer og hyperonymer (*nesledyr – manet*). For å kunne oppgi noen viktige karakteristiske trekk ved artsbestemmelser av dyregrupper, var både **substantiv, verb** og **adjektiv** nødvendig (eks. *Nesledyrene er planktonetende og*

<sup>3</sup> Disse eksemplene er alle hentet fra Sellgren, men siden denne artikkelen er på norsk, er eksemplene tilpasset. Dette gjelder også eksemplene fra Nygård Larsson senere i artikkelen.

rovdyr og *Til denne gruppen hører maneter*). Selv om mange av disse ordene er konkrete, kan de likevel være relativt vanskelige (eks. *å være planktonetende* (se under), *kroppsvæggen består av to cellelag*). Noen forklaringer, slik som å forklare hva som er fordelene med noe (eks. fordelene ved å være *et bilateralt (tosidig) symmetrisk dyr* framfor å være *et radiærsymmetrisk dyr*), eller å sammenlikne (eks. *Gi to karakteriserende kjennetegn som kan brukes for å skille en dyregruppe fra en annen for hver av dyregruppene nedenfor*) medførte et mer variert ordforråd.

De sekvensielle forklaringene krevde at elevene måtte forklare prosesser eller angi logiske relasjoner, og de kausale forklaringene krevde at elevene måtte redegjøre for årsaker. Argumenterende innslag forekom også, gjerne i forbindelse med sammenlikninger (eks. *Forklar hvordan disse dyregruppene kroppbygning har tilpasset seg et liv i lufta*). Nygård Larsson analyserte også to andre mer omfattende skriveoppgaver som elevene besvarte hjemme. Disse hørte først og fremst til VG- og MVG-nivåene og de fleste oppgavene ba om forklaringer. I disse besvarelsene fikk mange elever kommentaren at de må skrive «med egne ord», eventuelt «med egne forklaringer» siden svarene lå tett opp til lærebøkene og avskrift av teksten forekom hos mange. Men det var forventet at elevene skulle bruke *fagrelevante* ord og uttrykk, altså måtte innholdet som de hadde lest, forstås og omformuleres, noe som krevde en viss selvstendighet og selvtillit. Nygård Larsson framhevet lærerens kommentar om bruk av mindre hverdagslige ord, elevenes (feilaktige) forenkling av **sammensatte ord** og **uttrykk** i tillegg til misforståelser (s. 268).

Nygård Larsson analyserte også elevenes tekster ut fra grad av objektivitet eller subjektivitet, altså hvordan elevene forholdt seg til leseren. Stilen kunne være alt fra autoritativ, formell og saklig til mer uformell, interaktiv og personlig. Her var det nødvendig å uttrykke hvorvidt et utsagn var sannsynlig og/eller vanlig eller usannsynlig og/eller uvanlig (*epistemisk modalitet*), og det var følgelig behov for **modale hjelpeverb** (*kunne, måtte*), **modale setningsadverbialer** (*kanskje, trolig*) og det som kalles **modalitetsmetaforer** (s. 66) (*Jeg tror (ikke) at..., det kan (ikke) være slik at...*). I tillegg kom bruk av **pronomen**, siden bruk av pronomen i 1. person kan gi en mer subjektiv stil (slik som *Jeg tror at...* i motsetning til *Man kan se at...* eller *Dette tyder på...*). Også i disse tekstene ble det krevd årsaksforklaringer så vel som argumentasjon rundt sannsynligheten av hendelsene.

### **Inndeling av ordforrådet**

Både Sellgren og Nygård Larsson har brukt en inndeling av ordforrådet i samsvar med inndelingen i *OrdiL-prosjektet* (Lindberg & Kokkinakis, 2007) i sine studier. I dette prosjektet ble ordforrådet i læreboktekster fra åtte fag analysert. Korpuset besto av ca. en million ord og inneholdt fagene matematikk, fysikk, kjemi, biologi, samfunnsfag, historie, religion og geografi. Inndelingen besto av to overordnede kategorier: ord som var *fagnøytrale* (ämnesneutrala) og ord som var *fagrelaterte*

(ämnesrelaterade). Hver av de to kategoriene ble videre delt i to underkategorier. De fagnøytrale ordene ble delt i *allmenne høyfrekvente ord* (allmänna högfrekventa ord) og i *allmenne skriftspråklige ord* (allmänna skriftspråkliga ord) – de sistnevnte ofte abstrakte. De fagrelaterte ordene ble delt i *fagspesifikke ord* (ämnesspecifika ord), det vil si mer allmennspråklige ord som er fagrelaterte, og *fagord* (ämnesord) som er tekniske ord og fagtermer. Dette er etter hvert blitt en vanlig inndelingsmåte i svensk forskning og flere forskere har brukt denne, mest i forbindelse med beskrivelse av læreboktekster (f.eks. Ribbeck, 2015). Frändberg (2012) og Kokkinakis og Frändberg (2013) har også brukt modellen for å analysere elevers skrivning i prøvesvar i TIMSS<sup>4</sup> i årskurs 8, og fant korrelasjon mellom høye prøveresultat og bruk av språktrekk som er typiske for kjemi. Denne forskningen er inspirert av en tidligere studie i prosjektet *Lærebokspråk* (Golden & Hvenekilde, 1983) der ordforrådet i tre fag, fysikk, geografi og historie, fra 4. til 9. klasse ble analysert i et korpus på ca. 850 000 ord. Resultatet ble en inndeling av ordforrådet i tre: *Fagord* var en gruppe ord som ble plukket ut av (minst to) lærere i de respektive fagene, og kriteriet var at de ville bli forklart i timene til alle elevene. En annen gruppe, *kjente ord*, ble plukket ut av forskerne og var ord som typisk forekom i introduksjonsbøker for innlærere i norsk. Denne gruppen besto altså av enkle funksjonsord og en del konkrete substantiv samt av verb, adjektiv og adverb som ofte brukes i skoletimene, det vil si dagligdagse ord for elever (tilsvarende kategorien *allmenne høyfrekvente ord* brukt i svensk). Den siste ordgruppen ble kalt ikke-fagord eller *mellomord*. En videre sammenlikning av denne ordtypen i de tre fagene viste at den ene halvparten likevel var fagspesifikk, mens den andre forekom i alle fagene. Med andre ord er den norske og den svenske inndelingen ganske lik. Kokkinakis og kollegaer (se Kanebrant et al., 2015) har senere utvidet denne inndelingen med to typer: hovedgruppen «fagrelaterte ord» har fått lagt til *flertydige ord* (homografer) og hovedgruppen «fagnøytrale ord» har fått lagt til *akademiske ord* (også kalt skoleord), mens Golden (2018) i tillegg til å legge til skoleord/akademiske ord også foreslår at de flertydige ordene skal holdes utenfor hovedinndelingen siden de forekommer innenfor alle typene. Vi får altså at den fagrelaterte hovedgruppen består av fagord/tekniske ord og fagspesifikke ord, mens den fagnøytrale gruppen består av skoleord/akademiske ord, generelle ord og dagligdagse ord. Disse inndelingene viser at det er nødvendig å vurdere ordforrådet i tekster ikke bare bestående av vanskelige fagord/tekniske ord og andre ord, men at det er spesielt viktig å se på de andre kategoriene (særlig mellomordene). Det er her utfordringen for en del elever ligger, og mange av dem er andrespråkselever. Imidlertid er det ikke absolutte grenser mellom de ulike kategoriene, særlig mellom de akademiske ordene, de generelle ordene og de dagligdagse ordene. Etter hvert som elevene blir eldre og får flere erfaringer, både gjennom skolen og fra aktiviteter de deltar i og verbaliserer, vil ord som tidligere var ukjente, komme med i elevenes samtaler

---

<sup>4</sup> TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er en internasjonal kunnskapsmåling i matematikk og naturfag for årskursene 4 og 8.

og noen vil etter hvert brukes ofte, også i dagliglivet. Hvilken kategori et ord plasseres i, vil derfor blant annet avhenge av faget (*arbeid* er fagord i fysikk, men ikke ellers), hvordan kategorien høyfrekvente ord avgrenses mot de generelle ordene og hvilken aldersgruppe teksten er skrevet for (Golden & Kulbrandstad, 2016).

Når vi ser på det ordforrådet som både Sellgren og Nygård Larsson finner nødvendig for elevene, ser vi at de stort sett kommer fra mellomordene, altså både de fagspesifikke ordene (*klokkeliknende form, bedøve*) og de akademiske ordene (*bestå av, inneholde*) (jf. Nygård Larsson, 2011, tabell 5, s. 133), og de inneholder også grammatiske metaforer (eks. *planktonetende, funn, utelukket, kjennetegn*). Forståelse av de dagligdagse ordene, selv om vi utvider grensen for denne kategorien slik at den også inkluderer dagligdagse ord for elever fra de øverste klassetrinnene, er ikke nok til å få en fagspesifikk forståelse av stoffet i lærebøkene eller til å levere adekvate skriftlige besvarelser som viser at de har lært faget. Dette bekreftes også i en studie av undervisning og skrijving i årskurs 2 av Axelsson og Jakobson (2012; se under).

OrdiL er blitt benyttet i flere læremiddelstudier, og dermed i beskrivelser av det fagspråket som elevene leser i ulike fag og som de forventes å nå opp til i sine egne skriftlige besvarelser. For eksempel har Ribeck (2015) studert utviklingen av tekster på ulike nivåer i utdanningsløpet. Hun sammenliknet det hun kaller naturfaglige emner (dvs. biologi, fysikk og kjemi) med de samfunnsfaglige emnene (dvs. geografi, historie og samfunnskunnskap) fra to ulike nivå, høgstadiet (norsk: ungdomstrinnet) og gymnasiet. Ribeck fant blant annet at de mest typiske ordene i de naturfaglige emnene var fagrelaterte ord og termer som var relativt fremmede i hverdagspråket, mens ordene i de samfunnsfaglige emnene hadde mer til felles med narrative tekster. På de høyere nivåene blir ordene lengre og ordforrådet mer variert, særlig i de naturfaglige emnene. Edling (2006) benyttet rammeverket SFL i en studie av læreboktekster i svensk, samfunnsfag og naturfag på 5. og 8. årskurs og i 2. året på gymnasiet og brukte også inndelingen fra OrdiL. Hun fant at abstraksjonsgraden var høyest i naturfagtekstene og lavest i svenskfaget med samfunnskunnskapstekstene i en mellomstilling, og at abstraksjonsgraden steg på de høyere klassetrinnene for alle emnene. Et av bidragene til denne økningen i abstraksjon var nettopp forekomsten av grammatiske metaforer.

Olvegård (2014) benyttet SFL-rammeverket i en inngående analyse av lærebøker i historie på gymnasiet, dette for å karakterisere sjanger og språkbruk i tekstene som blant annet kjennetegnes av grammatiske metaforer og kompleks tekstbinding. Både Edling og Olvegård undersøkte elevers bevegelse i tekstlesingen (*textrørlighet*), det vil si evnen til for eksempel å sammenfatte, omformulere og fylle ut hull i teksten. De fant at eksempelvis fagspesifikke termer, grammatiske metaforer, utbygde nominalfraser og abstraksjon innebar utfordringer, særlig for andrespråkselevne. Begge etterlyser mer tekstnær undervisning og felles arbeid med lærebøker og forståelse i klasserommet.

I tillegg forekommer det en del andre studier som bruker inndelingen fra OrdiL. For eksempel brukte Klintenberg (2014) OrdiL-korpuset til en studie av ord- og leseforståelsen hos første- og andrespråkelever i årskurs 8 i sin magisteroppgave. Ordtesten var en flervalgstest som var basert på en liste med de 2000 vanligste ordene i kjemi i korpuset, der de vanligste allmenne høyfrekvente ordene var fjernet. Andrespråkelevne hadde lavere resultater på både ord- og leseforståelsestesten, med en variasjon i gruppen som delvis kunne relateres til ankomsttidspunktet deres. Eksempler på ord som forårsaket vanskeligheter, det vil si som ble forstått av færre enn 75 % av elevene, var «ange», «lagra», «framställa» og «ingå» (s. 29), altså typiske allmenne skriftspråklige ord. En sammenheng mellom resultatene på ord- og leseforståelsestesten ble også påvist.

## Flerspråklig anvendelse i skrift

Et felt som forskere på andrespråksskriving i Norden nylig har fattet interesse for, er flerspråklig anvendelse i tekster. Dette feltet er inspirert av nyere internasjonal forskning på språkpraksis i flerspråklige situasjoner, og erkjennelsen av at flerspråklige personer gjør bruk av hele sitt repertoar i daglige samtaler, mer eller mindre samtidig. Denne praksisen har gått under betegnelsen *polylinguaging* (Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2011) og *translingual practice* (Canagarajah, 2013), mens *translanguaging* (García, 2009; Li Wei, 2011; García & Li Wei, 2014) etter hvert har vunnet terreng, ofte kalt «transspråkande» på svensk og «transspråking» på norsk. Transspråking ble først foreslått som et pedagogisk hjelpemiddel for å fremme elevens læring i en flerspråklig kontekst. Ved å anerkjenne hele elevenes språklige repertoar i klasserommet i stedet for å opprettholde strenge grenser for tillatt språkbruk som ikke korresponderer med deres egen virkelighet, ønsker disse forskerne å fokusere på læring av fag (for nordisk forskning om flerspråklig anvendelse i undervisning se f.eks. Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017; Reath Warren, 2017). Li Wei (2017) har etter hvert presentert transspråking som en praktisk språketeori, ikke bare en praksis, og han hevder at det også reflekterer måten flerspråklige tenker på.

Som eksempler på dette forskningsfeltet, nevner vi Dewildes arbeider i Norge og Wedins arbeider i Sverige. Dewildes (2017) studie av ungdomsskoleeleven Neda fritidsskriving på norsk, som er basert på feltarbeid, intervjuer og analyser av dikt, gir nye metodologiske perspektiver som har vært lite framtrødende på andrespråksfeltet i Norden. Gjennom rike data viser Dewilde hvordan Neda bruker ressurser fra flere språk i diktskriving og viser at de fyller ulike funksjoner. Et dikt skrevet på norsk opplever Neda som kaldt («[D]et føles som du leser et kaldt språk», s. 7) og oversetter det dermed til turkmensk som hun synes formidler følelsene hennes («[P]å mitt språk det føles veldig trist», s. 7). Hun henter formuleringer i andre dikt, siden hun selv ikke får «sanne fine ord inn i hodet mitt» (s. 8), og på Instagram finner hun ord på engelsk som hun gjenbruker. Neda inngår

således i språkovergripende prosesser som tar form av en transspråklig remiksing (*translingual remixing*) og oversettelse, noe som gir henne handlekraft (*agency*). For Neda er norsk det primære språket til å produsere skrift på, mens turkmensk – som hun ikke har lært å skrive – er et språk hun har en følelsmessig tilknytning til (s. 9). Studien viser også hvordan det er nødvendig å problematisere vanlige oppfatninger av "plagiering" i undervisningen.

Dewilde & Skrefsrud (2016) undersøkte skriving hos nyankomne elever i det de kaller en «kontaktsone» (etter Pratt, 1991), det vil si et sted der elevene «forhandler fram [...] sine livshistorier i en pendling mellom trygghet og utrygghet» (2016, s. 1036, vår oversettelse). I denne studien var det skriving på Facebook og forhandlinger i introduksjonsklasser som ble analysert, som ifølge forfatterne tilbyr studentene andre muligheter til å konstruere og forhandle fram sine erfaringer og språklige identiteter enn det et vanlig klasserom gjør. Dewilde & Skrefsrud (2016) analyserte også en jentes transspråklige praksis på Facebook som uttrykk for motstand mot en språklig norm og som et sted hvor hun kan skape nettverk og konstruere seg selv som individ.

I Sverige lar vi Wedin (2017; se også 2015) med kollegaer representere den samme trenden. I Wedin (2017) ble identitetsforhandling og flerspråklig skriving utforsket i en etnografisk inspirert studie i to klasser på årskurs 4, der elevene ble oppmuntret til å benytte flere språk når de skrev fortellinger. Skolens språklige mangfold var stort og besto hovedsakelig av elever med et annet språk enn svensk som dominerende språk hjemme, og mange av elevene var nyankomne. Cummins målbar tidlig betydning av flerspråklig bruk i undervisning og vurdering (se f.eks. Cummins, 2000) og Wedin (2017) framhever dette nære forholdet mellom identitet, språkutvikling og læring. Ifølge Wedin peker dette på betydningen av flerspråklige *identitetstekster* i flerspråklig undervisning på samme måte som Cummins, Hu, Markus og Montero (2015) understreker. Bruk av flere språk enn undervisningsspråket kan ifølge Wedin tillate forhandling og engasjement, noe som ble utnyttet i denne aksjonsforskningen som nettopp var integrert i skolens innsats for å inkludere flere språk i skolearbeidet. Elevene ble oppmuntret til å skrive en fortelling på to språk og skulle deretter lese den høyt for klassen hvor elevenes mangfoldige språkbruk ble anerkjent og gitt plass. Wedin diskuterer flere aspekter som kom til syne ved denne framgangsmåten, slik som at noen elever behersket dårlig å skrive på det språket som ble snakket hjemme, mens andre kunne skrive på flere språk. Betegnelsene «førstespråk/morsmål» og «andrespråk» som blir brukt i skoleplaner, viste seg ofte å være misvisende når det gjaldt å betegne språkene som elevene brukte. Denne arbeidsmåten stilte nye krav til samarbeid mellom klasselærere og morsmåls lærere. Den støttet elevenes skriving på det språket som ikke var svensk, og det ble avdekket behov for organisatoriske forandringer.

## Andre studier av skriving i skolen

Nordiske andrespråksforskere har også tidligere anlagt tekstlingvistiske perspektiv, eksempelvis Janssons (2000) og Seljs (1999, 2010) studier av tekstbindinger i voksne andrespråksbrukeres tekster (jf. også finske studier av tekstbinding og tekststruktur i svenske tekster skrevet av finskspråklige språkbadelever, slik som Bergström, 2000; Laurén, 2003). Et slikt tekstfokus i skriveforskningen avløste den første perioden i Sverige og Norge hvor oppmerksomheten først og fremst hadde vært på setnings- og ordnivå siden det overordnede målet tidligere hadde vært å beskrive språkutviklingen generelt (Golden & Hvistendahl, 2010). Det som utmerker seg ved de senere års studier, er at de også analyserer tekst sett i lys av fagspråk og språkbruk i skolen (merk likevel at Halvorsen tidlig (2007) utførte en slik studie, se under). Disse studiene viser i tillegg til en språklig dimensjon ved læring, og det finnes dermed et potensial for å analysere hvilken støtte og undervisning som gagnar elevene.

Flere andre nyere norske og svenske studier har behandlet aspekter ved skriving som er nevnt i de ovennevnte undersøkelsene, slik som avskrift og plagiering (Jølbo, 2015), epistemisk modalitet (Halvorsen, 2007) og fagenes språklige dimensjoner i undervisningen (Axelsson & Jakobson, 2010; Jakobson & Axelsson, 2012; Halvorsen, 2014; Lindqvist, 2014).

At elevenes egne tekster ligger tett opp til de tekstene de har lest, slik Nygård Larsson fant, kan nettopp forklares med elevenes begrensede vokabular og deres usikkerhet i å formulere seg adekvat, slik Jølbo gjorde i sin doktoravhandling der hun studerte somaliske elevers skriving på norsk (Jølbo, 2016a). I en av studiene (Jølbo, 2015) analyserte hun en tekst skrevet av en somalisk skoleelev hvor store deler var avskrift. Jølbo argumenterte for at elevene trenger forbilder og at deres mer eller mindre avskrift må ses i lys av dette. De må lære siteringsteknikker slik at de åpent kan bruke andres formuleringer, noe de etter hvert også kan lære å manipulere og gjøre om til egne uttrykk. Med andre ord kan avskrift ses på som et ledd i skriveopplæringen hvor eleven er underveis i arbeidet med å konstruere en stemme mellom tilpasning og autonomi (Jølbo, 2016b, under utgivelse).

Halvorsen undersøkte tidlig (2007) tekster skrevet av elever i norske profesjonsutdanninger for å finne ut om studentene hadde de nødvendige språklige uttrykksmåtene for å kunne formidle et faglig innhold i tråd med de krav utdanningen generelt stilte. Resultatene viste at minoritetsstudentene hadde god kompetanse i å formidle et faglig innhold der kravet var å gjengi eller presentere et hendelsesforløp; de kjente til den kronologiske strukturen. Imidlertid avslørte resultatene visse mangler i tekstkompetansen når formålet med tekstene var å argumentere og å problematisere et faglig tema. Setningskonstruksjonene i studenttekstene var relativt lite varierte, og underordningene begrenset seg til enkle årsaks- og betingelsessetninger. På den måten forsvant den åpenbare sammenhengen i resonnementene. Studentene manglet ord og uttrykk for å

markere den logiske tankegangen, og tekstene framsto ofte som kategoriske nettopp fordi bruk av setningsadverbialer og modale hjelpeverb var begrenset.

Halvorsen (2014) undersøkte også i hvilken grad tekst og lesing ble vektlagt i undervisningen i profesjonsutdanningene. Her viste resultatene at skrivingen kunne koples til fagene for to lærergrupper, norsklærere og yrkeslærere. Men yrkesfaglærerne anså det ikke som sitt ansvar å lære elevene skriving, og skriving så ut til å bli betraktet som atskilt fra det faglige innholdet i undervisningen og følgelig ikke som en del av yrkeskunnskapen. Skriving ble altså ikke rettet mot elevenes framtidige yrkesoppgaver som yrkesforankret skriving. Norsklærerne i utvalget rettet imidlertid deler av sin skrivepraksis mot yrkesfagernes tematiske innhold. Felles for begge lærergrupper var bruk av strukturerte skrivemønstre i undervisningen.

Andrespråkselevs doble oppgave i det å lære både fag og språk ble også undersøkt i årskurs 2 i naturfag av Axelsson og Jakobson (2010) og Jakobson og Axelsson (2012). Forskerne fant at elevene gjorde observasjoner og eksperimenter, mens undervisning i begrepsbruk og sjanger var utydelig. Skriving og tekstanvendelse hadde følgelig en ganske svak posisjon, og elevene fikk lite veiledning i hvordan kunnskap som er skapt via direkte observasjon og muntlig interaksjon, kan generaliseres og formuleres med en vitenskapelig og skriftlig språkbruk. Lindqvist (2014) hadde i sin studie av litterasitetspraksiser på årskurs 9 i fagene sløyd og samfunnskunnskap fokus på to flerspråklige elever, David og Sarah. De to hadde svært ulike praksiser når det gjaldt skrift: Sarah brukte og produserte skriftlige og multimodale kilder, mens Davids interaksjonsmønster tenderte mot å være muntlig orientert, noe som gjorde språkanvendelsen mer muntlig og kontekstavhengig og mindre spesialisert. I likhet med flere andre forskere diskuterte Lindqvist hva en mer systematisk undervisning i skriving og tekst skulle innebære.

## Diskusjon og konklusjon

I utvelgelsen av studiene har vi ikke hatt til hensikt å dekke alle områdene i svensk og norsk forskning på andrespråksskriving det siste tiåret, men snarere har vi ønsket å presentere noen framtrepende områder. Dette resulterte i 1) skriving relatert til fag, sjangere og registre i skolen, 2) ordforråd i skolekontekst, og 3) flerspråklig bruk i skriving. I de to første områdene har vi nå det vi anser for bred kunnskap, i det tredje området er innsikten gryende. Til sammen inkluderer disse områdene en vesentlig del av de norske og svenske studiene de siste årene.

Sett under ett gir disse studiene et bilde av skolespråkets spesifikke utfordringer for elever som lærer fag på sitt andrespråk. Samtidig sier de noe om betydningen av en undervisning som vektlegger de språklige dimensjonene ved skolefagene og som støtter opp under utviklingen av et skolerelatert språklig



register. Med Cummins (1979) terminologi kan den norske og svenske forskningen sies å ha utviklet seg mot en sterkere interesse for andrespråksbeherskelse knyttet til CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) i stedet for BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). Studiene viser også at denne utviklingen mot et skolerelatert register er tidkrevende for elevene. I tillegg til å få kunnskap om språklige utfordringer får vi også andre innsikter fra disse studiene, slik som hvordan gutten i Lindqvists (2014) studie unngikk tekstbaserte aktiviteter, eller at elever plagierte både i studiene til Nygård Larsson (2011) og Jølbo (2015, under utgivelse). Flere av forskerne finner gjennom sine studier et behov for eksplisitt undervisning, og Sellgren (2011) viser også hvordan denne kan foregå og hva elevene tar med seg av de uttrykksmåtene denne undervisningen tilbyr.

Metodologisk forenes disse studiene på flere måter. I Nygård Larssons studie ses andrespråkstekstene i forhold til kravene i et skolefag i form av oppgaver, prøver og undervisning, og sammenliknes med tekstene skrevet av majoritetselevene. Forskjeller i resultatene kan forklares med (mangel på) forståelse av lærebokteksten og av sjangerforståelse mer allment, i utviklingen av skriveprosessen og i manglende selvstendighet i forhold til lærebokteksten (jf. også Axelsson & Jakobson, 2010). Sellgrens studie (2011) viser også at resultatet er avhengig av skriveprosessen og hvordan elevene nyttiggjør seg av undervisningen. I Lindqvists studie diskuteres elevenes atferd, det vil si ulike måter å forholde seg til tekst på, samt skolens tilbud og krav som har konsekvenser for elevenes tekstproduksjon. Både i Sellgrens og Nygård Larssons studier blir ordforråd et spørsmål relatert til undervisning. Sellgren viser hvordan elevene begynner å ta i bruk ord som de får av læreren som de eventuelt manglet tidligere (*forårsake, gjødsel*), det vil si ord som tilhører et mer spesialisert register.

Større undersøkelser av ordforrådet i lærebøker i både Norge og Sverige og en gjensidig utvikling av betegnelser på de ulike ordtypene har gitt oss verktøy for å beskrive disse ordtypene og kunne relatere dem til elevens vanskeligheter med skriftlige oppgaver i skolen.

Utfordringer og muligheter for bruk av flere språk i skrift kom fram i Wedins (2017) studie siden den berørte undervisning og organisasjon, og betydningen av flerspråklig anvendelse for elevenes *identitetsarbeid* og *myndiggjøring* (*empowerment*) ble understreket. Denne skrivingen viste seg også å ha relevans for lærernes forståelse av elevenes språklige repertoar. I tillegg viste både Wedin (2017), Dewilde og Skrefsrud (2016) og Dewilde (2017) hvor upresise betegnelser som «morsmål» og «andrespråk» kan være for å beskrive elevenes språkb bruk.

Alle de overordnede perspektivene på skriving presentert i denne artikkelen har didaktiske implikasjoner og demonstrerer behovet for både flerspråklig bruk og eksplisitt undervisning i skoletimene. Harman (2018) undersøker hvordan lærere nettopp kan kombinere pedagogisk transspråking og sjangerpedagogikk, inkludert kritisk analyse av tekst ved hjelp av systemisk-funksjonell grammatikk.

Khote (2018) beskriver for eksempel hvordan fagspråk og ideologi ble analysert funksjonelt i engelsk og spansk i et klasserom (high school) i USA hvor man søkte etter en «kulturelt bærekraftig» pedagogikk. Studien hadde en teoretisk forankring i Garcías (2009) transspråkingsbegrep (hvor elevens repertoar ses som et enkelt, dynamisk semiotisk system), og elevene utviklet sitt registerrepertoar av ideasjonelle og mellommenneskelige ressurser nettopp gjennom bruk av to språk. Denne pedagogikken kan sikkert utvikles videre, siden mange registerrelaterte fenomen går igjen i beslektede sjangere og registre i mange språk, slik som bruk av grammatiske metaforer eller andre ressurser for å skape en personlig respektivt en formell stil. Studien berørte også spørsmål om identitet som er sentralt i Wedin (2017) og Dewilde og Skrefsrud (2016). Khote (2018) beskriver i detalj hvordan «community literacies» (s. 157) forenes med «genre literacy» og «power tools», samt hvordan undervisningens innhold har sosiopolitisk relevans for elevene. Det var rom for at elevene kunne analysere hvordan tekst normaliserer politiske oppfatninger, noe som har betydning for deres liv (s. 159).

Det er også viktig at forventningene til den tiden det tar for å utvikle andrespråket, er realistisk. Språk og kunnskapsutviklende arbeid – inkludert et fokus på skolefagenes språklige dimensjoner i fagopplæring – er viktig, men innebærer ikke mulighet for en quick-fix, det er ikke et universalmiddel. Andrespråksutvikling i skolesammenheng er tidkrevende og krever langsiktig planlegging og støtte lenge etter de innledende årene. En bør i denne sammenheng også ta i betraktning hvilken spesifikk kunnskap andrespråklærere har vedrørende andrespråksbruk og norsk- og svensklærere har om språk og tekst i vid forstand, noe det ikke er rimelig å forvente at alle skolens øvrige lærere har. Et tilbakevendende spørsmål i forhold til tid og behersking av et andrespråk er bruk av flere språk i undervisningen (jf. Wedin, 2017). Flere har hevdet at praksisen bør utvikles slik at det blir mulig for lærere å utnytte elevenes språklige repertoar systematisk og støttende i flerspråklige klasserom på en måte som er realistisk i forhold til situasjonen i norske og svenske skoler.

## Takk

Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen Senter for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.

## Om forfatterne

Anne Golden er professor i norsk som andrespråk ved Universitetet i Oslo og leder for tema 1 ved MultiLing. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet litterasitet på et andrespråk (særlig relatert til ordforråd), transferstudier og

identitetsstudier i narrativer i tillegg til norsk grammatikk i et andrespråks-perspektiv. Doktoravhandlingen handlet om minoritetslevers forståelse av metaforiske uttrykk som forekom i lærebøker i samfunnsfag.

Institusjonstilknytning: Senter for flerspråklighet (MultiLing), Universitetet i Oslo, Postboks 1102 Blindern, 0317 Oslo.

E-post: [anne.golden@iln.uio.no](mailto:anne.golden@iln.uio.no)

Ulrika Magnusson er universitetslektor i svensk som andrespråk ved Stockholms universitet. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet innlæring, litterasitet og undervisning i et andrespråks- og flerspråklighetsperspektiv, samt tekstanalyse. Doktoravhandlingen behandlet grammatisk metaforikk i en- og flerspråklige elevers tekster.

Institusjonstilknytning: Institution för språkdidaktik, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm.

E-post: [ulrika.magnusson@isd.su.se](mailto:ulrika.magnusson@isd.su.se)

## Referanser

- Axelsson, M. & Jakobson, B. (2010). Yngre andraspråkslevers meningsskapende i naturvetenskap genom tre analysverktøy. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning*, 5(2), 9–33.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråklighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.), *Flerspråklighet – en forskningsöversikt* (s. 247–367). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bailey, A. (2007). *The Language Demands of School. Putting Academic English to the Test*. New Haven/London: Yale University Press.
- Bergström, M. (2000). Konnektorer i språkbadselevers skriftliga berättelser. I *Fackspråk och översättningsteori. VAKKI-symposium XX. Vasa 11–13.2.2000* (s. 62–75). Vasa: Vasa universitet.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge. doi: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203073889>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198–205.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. doi: <http://dx.doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, M. K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.241>
- Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 1–12. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1367006917740975>
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032–1042. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>

- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Akademisk doktoravhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Frändberg, B. (2012). *Elevens språk i naturvetenskapliga förklaringar. Analys av skriftliga svar från årskurs 8 i TIMSS*. Licentiatavhandling. Göteborg: Chalmers Tekniska Högskola.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. London: Bloomsbury Academic. doi: <http://dx.doi.org/10.5040/9781474212137>
- 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). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983). *Lærebokspråk*. Senter for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA. Norsk som andrespråk*, 26(2), 36–66.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skrivning på andrespråket? *NOA. Norsk som andrespråk*, 29(1), 70–81.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2016). Ordförråd och begrepp inom alla ämnen. *Läslifyftet*. Skolverket. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/moduler/7-Gymnasieskola/028lasstrat-for-amnestext/del07/>. Lastet ned 12.12.2016.
- Golden, A., MacDonald, K. & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](http://dx.doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and Relations. Re-grammaticising Experience as Technical Knowledge. I J. R. Martin & R. Veel (red.), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, (s. 185–235). New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1999). Grammar and the construction of educational knowledge. I R. Berry, B. Asker & K. Hyland (red.), *Language Analysis, Description and Pedagogy* (s. 70–87). Conference Working Papers. Language Center, The Hong Kong University of Science and Technology.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press. doi: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203209936>
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Oxon: Routledge. doi: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203431269>
- Halvorsen, E. B. (2007). Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter: en studie av tekster i profesjonsutdanninger. *Forskningsserie nr. 14*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Harman, R. (red.) (2018). *Bilingual learners and social equity: critical approaches to systemic functional linguistics*. Cham: Springer. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-60953-9>
- Jansson, G. (2000). *Tvårkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. Akademisk doktoravhandling. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

- Jakobson, B. & Axelsson, M. (2012). 'Beating about the bush' on the how and why in elementary school science. *Education Inquiry*, 3(4), 495–511. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v3i4.22050>
- Jølbo, I. D. (2016a). *Identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving. En undersøkelse av skriving som meningsskaping blant elever med somalisk bakgrunn i norskfaget i grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom*. Doktoravhandling. Det humanistiske fakultet, Universitet i Oslo.
- Jølbo, I. D. (2016b). «Å skrive seg et rom.» En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA. Norsk som andrespråk*, 32, 5–30.
- Jølbo, I. D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. I A. Golden & E. Selj (red.), *Skrivning på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevens stemmer* (s. 127–141). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (under utgivelse). Adjustment and Autonomy in Novice Second Language Writing: Reconceptualizing Voice in Language Learning. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. P. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning*. Cham: Springer.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 22–37. [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2)
- Kanebrant, E., Mühlenbock, K. H., Kokkinakis, S. J., Jönsson, A., Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkryd, J. W. & Falkenjack, J. (2015). T-MASTER – A tool for assessing students' reading abilities. *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*. Lisboa, Portugal.
- Khote, N. (2018). Translanguaging in Systemic Functional Linguistics: A Culturally Sustaining Pedagogy for Writing in Secondary Schools. I R. Harman (red.), *Bilingual Learners and Social Equity. Critical Approaches to Systemic Functional Linguistics* (s. 153–254). Cham: Springer. doi: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-60953-9\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-60953-9_8)
- Kokkinakis, S. J. & Frändberg, B. (2013). Högstadielära användning av naturvetenskapligt språkbruk i kemiämnet i TIMSS. *Utbildning & Demokrati*, 22(3), 53–68.
- Klintenberg, B. (2014). *Akademiska ord i kemi – en studie om högstadielära förståelse av akademiska ord i kemiläroböcker*. Magisteruppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kouns, M. (2010). *Inga IG i Kemi A: en språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Laurén, U. (2003). *Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion*. Vaasa: University of Vaasa.
- Li, Wei (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, Wei (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lindberg, I. & Kokkinakis, S. J. (red.) (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (ROSA 8.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap: fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatisk metafor i senare skolor*. Akademisk doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Magnusson, U. (2013). Skrivande på ett andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 633–660). Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J. (1984). Language, Register and Genre. I F. Christie (red.), *Children writing: Reader* (s. 21–30). Deakin: Deakin University Press.
- Martin, J. (1999). Mentoring semogenesis: "genre-based" literacy pedagogy. I F. Christie (red.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes* (s. 123–155). London: Cassell.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Akademisk doktoravhandling. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde – är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Akademisk doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Painter, C. (1999). Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. I F. Christie (red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (s. 66–87). London/New York: Cassell.
- Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2017). *New Perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters. doi: <http://dx.doi.org/10.21832/9781783097821>
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33–40. (Også i *Modern Language Journal* (2015).)
- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia*. Akademisk doktoravhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ribeck, J. (2015). *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Akademisk doktoravhandling. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society* (s. 86–123). London: Longman.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. doi: <http://dx.doi.org/10.4324/9781410610317>
- Selj, E. (1999). Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk. *NOA. Norsk som andrespråk*, 22, 91–116.
- Selj, E. (2010). Utfordringer ved narrativ tekstskriving når norsk er andrespråk. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning*, 5(2), 35–60.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Taverniers, M. (2002). *Systemic-functional linguistics and the notion of grammatical metaphor: a theoretical study and a proposal for a semiotic-functional integrative model*. Akademisk avhandling. Ghent: University of Ghent.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. I F. Christie & J. Martin (red.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School* (s. 161–195). New York: Cassell.

- Wedin, Å. (2015). Skrivande bland unga vuxna som invandrat som ensamkommande barn. I A. Golden & E. Selj (red.), *Skrivning på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevens stemmer* (s. 89–107). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning*, 12(1), 45–61. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04>