

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Anne Ullmann Tørdal

Masteroppgave

# Mellomspråk og digitale verktøy

En kvalitativ og komparativ kasusstudie av  
mellomspråkstekster skrevet med og uten  
korrekturverktøy

## **Interlanguage and digital tools**

A qualitative and comparative case study of  
texts written with and without proofing tools

Master i digital kommunikasjon og kultur

2018

## Forord

Dette masterstudiet har vært spennende og som satt sammen for meg, med emner innen språk, kultur og medier. Det har også vært åpent nok til at jeg har fått skrive om det jeg ønsket. En av de beste erfaringene har vært forelesningene til dyktige og jordnære undervisere som har vist humor, personlighet og faglig trygghet. Kollegiet ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, har inspirert meg både som student og pedagog. Den jeg har samarbeidet tettest med, er min veileder Gunhild Tveit Randen. Hun skal ha en stor takk for at hun tidlig ga uttrykk for at hun hadde tro på prosjektet, for gode råd og for veiledning underveis i skriveprosessen.

For samarbeidet med faglærere og skoleledelser, som alle har vært utelukkende positive til prosjektet, og for innsatsen til elevene som valgte å delta i studien, er jeg svært takknemlig. De er anonyme her, men uten dem hadde ikke studien latt seg gjennomføre.

Takk til dyktige lærerkolleger, især Kari Evenstad og Linn Therese Eckholdt, for interesse og innspill. En pensjonert lærer som er en stor inspirasjon og må takkes, er min mormor, Ingebjørg Areklett Ullmann, som valgte høyere utdanning til fordel for husmorskolen og som stadig deler kloke tanker om undervisning og utdanning. To andre lærere som har vært sentrale i arbeidet med oppgava, er mamma og pappa: Tusen takk for perspektiv og all faglig- og ikke-faglig støtte. Min bror og svigerfamilie skal også ha en stor takk for støttende ord underveis.

Den største takken skal selvfølgelig Jonas ha, for tålmodighet og faglig engasjement. Oppgava er til jenta i magen: Takk for selskap, motiverende spark og tro på framtida.

Skien, mai 2018

Anne Ullmann Tørdal

---

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>7</b>
<b>OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER.....</b>	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 OM STUDIEN.....	9
1.2 AVGRENSING .....	10
1.3 PROBLEMSTILLING .....	11
1.4 OFFENTLIGE OPPLÆRINGSTILBUD I NORSK FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER .....	12
1.5 AKTUELLE KOMPETANSEMÅL I LÆREPLANEN .....	13
1.6 OM MICROSOFT WORD OG MICROSOFT WORDPAD .....	16
1.7 OM OPPGAVENS DISPOSISJON .....	20
1.8 OPPGAVENS BEGRENSNINGER .....	21
<b>2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>22</b>
2.1 MELLOMSPRÅKSTEORI OG INNLÆRERSPRÅK.....	22
2.1.1 <i>Etter Selinker</i> .....	24
2.2 SKRIVING OG SKRIVING PÅ ANDRESPRÅKET .....	25
2.2.1 <i>Landmarks studie</i> .....	26
2.2.2 <i>Jølbos studie</i> .....	28
2.3 ET DIGITALT PERSPEKTIV .....	30
2.3.1 <i>CMC og CALL</i> .....	32
2.4 ET DIDAKTISK PERSPEKTIV.....	33

---

<b>3. METODE</b> .....	<b>36</b>
3.1 DATAMATERIALE .....	36
3.2 METODEVALG .....	36
3.3 BAKGRUNN FOR VALG AV INFORMANTER.....	39
3.4 BAKGRUNN FOR UTFORMING AV OPPGAVER .....	39
3.5 BAKGRUNN FOR VALG I GJENNOMFØRINGEN .....	40
3.6 FORSKNINGSETIKK OG PERSONVERN .....	42
3.7 FØRSTE DATAINNSAMLING .....	44
3.7.1 <i>Om informantene i første datainnsamling</i> .....	44
3.7.2 <i>Om oppgavene</i> .....	44
3.7.3 <i>Gjennomføring</i> .....	45
3.8 ANDRE DATAINNSAMLING.....	46
3.8.1 <i>Om informantene i andre datainnsamling</i> .....	46
3.8.2 <i>Om oppgavene</i> .....	46
3.8.3 <i>Gjennomføring</i> .....	47
3.9 TREDJE DATAINNSAMLING .....	48
3.9.1 <i>Om informantene i tredje datainnsamling</i> .....	48
3.9.2 <i>Om oppgavene</i> .....	49
3.9.3 <i>Gjennomføring</i> .....	49
3.10 OM ANALYSEN OG ANALYSESTRATEGIER.....	50
3.10.1 <i>Om analyseskjemaet og registreringen av ord</i> .....	51
<b>4. HVILKE ORTOGRAFISKE OG SEMANTISKE FORSKJELLER FINNER VI I MELLOMSPRÅKSTEKSTER SKREVET MED OG UTEN TILGANG TIL KORREKTURVERKTØY?</b>	<b>56</b>
4.1 RESULTATER FRA SKJEMATISK MELLOMSPRÅKSANALYSE.....	56

---

4.2	EN NÆRLESNING AV ET UTVALG TEKSTER.....	59
4.2.1	<i>Ortografisk støtte</i> .....	59
4.2.2	<i>Ortografiske hypoteser med fonologisk utgangspunkt</i> .....	60
4.2.3	<i>Gjentakelse og plagiat som strategi</i> .....	65
4.2.4	<i>Semantiske forvekslinger</i> .....	69
4.3	OPPSUMMERING.....	74
4.3.1	<i>I hvilken grad får andrespråksinnlæreren hjelp av Microsoft Words skriveverktøy?</i> .	75
4.3.2	<i>I hvilken grad bidrar Microsoft Words retteprogram til semantiske forvekslinger i mellomspråkstekster?</i> .....	77
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>79</b>
5.1	OM STUDIEN.....	79
5.2	VALIDITET .....	80
5.3	VIDERE FORSKNING .....	81
5.4	DIDAKTISK PERSPEKTIVERING : HVA SLAGS SPRÅKUNDERVISNING KAN VÆRE FORMÅLSTJENELIG FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER SETT I SAMMENHENG MED NY TEKNOLOGI? .....	82
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>84</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>90</b>
	VEDLEGG 1: PROSJEKTVURDERING FRA NSD.....	90
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER .....	93
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL FAGLÆRER .....	95

## Norsk sammendrag

I denne studien vil det undersøkes hva digitalisering og stadig smartere språkverktøy kan ha å si for et mellomspråk. På grunn av egne observasjoner av kontekstuell malplasserte ord i mellomspråksstekster, skrevet i skriveprogram med korrekturmuligheter, ønsket jeg å se på hvilke funn man kunne gjøre ved å se nærmere på digitale tekster skrevet av andrespråksinnlærere.

For å undersøke dette er ortografiske-, morfologiske- og semantiske avvik i innsamlede tekster undersøkt kvalitativt. Helt konkret er studien basert på et datamateriale bestående av 34 mellomspråkstekster, der halvparten er skrevet med digital korrigeringsmuligheter og halvparten uten. Tekstene er skrevet av elever i videregående opplæring som har norsk som sitt andrespråk og følger læreplanen for elever med minoritetsspråk. Elevenes språk er her blitt analysert på to dybdenivåer. Ord og avvik er først skjematisk registrert med tall, før det er gjort en nærlesning av et utvalg av tekstene. Tekstene som er analysert på et mer detaljert plan, er de som ble vurdert til å være spesielt relevante for studien. I den skjematisk analysen ble det tydelig at antall ortografiske avvik ble redusert da elevene hadde korrekturverktøy tilgjengelig. Noe annet så også ut til å gjelde i flere av tekstsettene: flere av språkinnlærerne hadde betraktelig flere semantiske avvik i teksten skrevet med språkverktøy enn den uten.

I studien finner jeg at én type avvik ble redusert, mens en annen type ble mer frekvent ved bruk av digitale språkverktøy. Jeg vil likevel argumentere for at verktøyet er svært nyttig for minoritetsspråklige elever i innlærerfasen. Selv om dette er en liten og kvalitativ studie som ikke prøver å si noe om det universelle, ser man av analyseresultatene at det er sannsynlige forskjeller mellom tekstene. Sett i sammenheng med resultatene og hva elevene ikke får hjelp til i skriveprogram, diskuterer jeg også kort hvordan moderne språkundervisning kan tilpasses dette. Det kan se ut som om elevene behøver mer digital opplæring og at flere bruker en fonologisk strategi i skrivingen. Med utgangspunkt i det sistnevnte kan det tenkes at elever hadde hatt godt utbytte av arbeid med uttale, lydanalyse og å lage ortografiske hypoteser basert på dette.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

This study wishes to show what digitalization and increasingly clever language tools can affect an interlanguage. Because of my own observations of contextual word confusion in interlanguage texts written with correctional possibilities, I wanted to look at what one could find by looking into digital texts written by second language acquisition students.

To explore this, orthographic, morphological and semantic errors in collected texts are examined qualitatively. More specifically is the study based on data consisting of 17 interlanguage texts, where half is written with digital correctional opportunities, while the other half is written without any. The texts are written by high school students that has Norwegian as their second language and is following the curriculum for students with minority languages. The students languages has been analysed on two different levels. All words and errors are first schematically registered with numbers, before a selection of the texts are close read. The texts that has been analysed on a more detailed level, is the ones that was considered especially relevant for the study. The schematically analysis showed that the number of orthographically errors was reduced when the students had correctional tools available. Something else also appeared to be happening in the texts: some of the language learners had several more semantic errors in the text written with language tools than the one without tools.

In this study I find that one type of error was reduced, while another one became more frequent with the use of digital language tools. Nevertheless, I argue that the tools are very useful for students with minority languages in the learning process. Even though this is a small and qualitative study which does not aim to say something about the universal, one can tell from the results that it is probable differences between the texts. Seen in context with the results and what the writing program does not help the students with, I also briefly discuss how modern language teaching could adjust to this. It looks as though the students need more digital training and that several uses a phonological strategy in their writing. Considering this, it could be likely that students would have had advantage of practising pronunciation, speech analysis and to make orthographical hypothesis based on this.

## Oversikt over figurer og tabeller

### Figurer

Figur 1: Skjerm bilde av innstillingene for «Autokorrektur» i Microsoft Word.

Figur 2: Skjerm bilde av grammatikkinnstillinger som legger grunnlaget for hva det foreslås korrigeret av Microsoft Word.

Figur 3: Skjerm bilde av Microsoft Words forslag til å særskrive «forskningssidéen».

Figur 4: Skjerm bilde av Microsoft Words forslag til å særskrive «undervisningsøkt».

Figur 5: Skjerm bilde av Microsoft Words forslag til å særskrive «tilleggsundervisningen».

Figur 6: Cummins 'Iceberg'-modell (i Baker & Hornberger 2001, s. 112).

Figur 7: Cummins 'Dual-Iceberg'-modell (i Baker & Hornberger 2001, s. 118).

Figur 8: Cummins kvadrantmodell (i Baker & Hornberger 2001, s. 144).tab

Figur 9: Microsoft Words forslag til samsvarsbøying i denne oppgaven.

### Tabeller

Tabell 1: Funn i studien til Landmark (2017)

Tabell 2: Mest frekvente avvik Landmark (2017) fant hos elever med og uten lese- og skrivevansker som Landmark (2017) i sin test.

Tabell 3: Utsnitt fra bakgrunnsskjema brukt i datainnsamlingene

Tabell 4: Registrering av verb. Hentet fra teksten kandidat 3 skrev uten korrekturverktøy.

Tabell 5: Registrering av substantiv (i samme tekst som i tabell 3).

Tabell 6: Registrering av adjektiv (i samme tekst som i tabell 3).

Tabell 7: Registrering av andre ortografiske- og semantiske avvik som tilhører andre ordklasser eller må tolkes (i samme tekst som i tabell 3).

Tabell 8: Oppsummering av registreringer (i samme tekst som i tabell 3).

Tabell 9: Oppsummering av det registrerte i alle analyseskjemaer.



# 1. Innledning

## 1.1 Om studien

Bakgrunnen for masterarbeidets tematikk, er erfaring med og interesse for andrespråksundervisning og medier. Den som prøver å lære seg et nytt språk i dag, får stadig tilgang til flere digitale verktøy, som er utviklet for å hjelpe med innlæringen. Hvordan dette kan påvirke språket, er det jeg har ønsket å se nærmere på i dette prosjektet. Som pedagog kan tematikken være interessant å reflektere over, særlig for å se hva teknologien kan ha å si for språk i innlæringsprosessen.

Den opprinnelige ‘forskningsidéen’ kom etter å ha observert hvordan egne elever i den videregående skolen brukte skriveprogrammet Microsoft Word i særskilt norskopplæring. Ved ett tilfelle rettet jeg en tekst der litteraturlista hadde fått navnet «Skjelldyr». Dette syntes jeg var interessant, og jeg hadde selv aldri koblet den fonologiske likheten mellom «kilder» og «skjelldyr». Jeg observerte også at elever hurtig tastet inn ord som lignet på det ordet de var ute etter, klikket på det med høyre musetast og valgte ordet øverst i skriveprogrammets liste med forslag til ord. Trolig vel vitende om at ordet de først hadde skrevet nok ikke var korrekt stavet, så det ut som flere minoritetsspråklige elever tastet inn en bokstavrekke som lignet ordet de var ute etter, for så å henvende seg til det digitale støtteapparatet. Dette er en subjektiv og ikke-testet hypotese, men det var gjentatte observasjoner som lignet på en slik digital skrivestrategi som var med på å forme dette prosjektet. Denne observasjonen minner også om det Jean Aitchisons kaller ‘the bathtub effect’ (1996, s. 5), som beskriver hvordan noe av ordet er tilgjengelig i minnet, mens andre deler er glemt. Anne Golden forklarer også at vi henter fram ord fra hukommelsen ved å huske deler av ordet vi leter etter (1998, s. 69). Fordi det metodemessig ville, på et minimumsnivå, krevd filming av hver elev sin skjerm, ble idéen om en studie som undersøkte faktiske skrivestrategier lagt til side for en mer konkret og gjennomførbar studie. Jeg har derfor samlet inn innlærertekster, gjort tekstanalyser og sett på språk på ordnivå. Basert på resultatene drøfter jeg hva som kan være sannsynlig å tro om anvendte skrivestrategier, med tanke på type avvik som er å finne i tekstene. Med utgangspunkt i en problemstilling inspirert av egne observasjoner og analyse av datamaterialet som er samlet inn, vil jeg også drøfte og diskutere om det kan sies noe om et sannsynlig mønster i tekster skrevet med og uten korrekturverktøy.

## 1.2 Avgrensning

Både studien og tilnærmingen til tekstene kunne vært gjort i ulike teoretiske perspektiver. Elevenes bakgrunn og morsmål kunne for eksempel vært lagt til grunn i en analyse der overføring fra førstespråket ble undersøkt (Selinker 1972, s. 215, Mitchell, Myles & Marsden 2013, s. 16-17, Abrahamsson 2017, s. 49). Likevel virket det mest relevante å være en tilnærming som regnet inn innlærerprosessen informantene er i, og synet på språklige «feil», som en hypotesetesting. Mellomspråksteoriens syn på «feil» som hypotesetesting var også i tråd med bakgrunnen for studien og idéen om hva som her skulle undersøkes. Larry Selinkers begrep 'interlanguage' (1972, s. 211), mellomspråk, vil derfor være sentral i oppgaven og vil presenteres i oppgavens teorikapittel. Likevel er det ikke Selinkers teori fra 1972 oppgaven baserer seg på, men moderne kognitiv læringsteori, som hadde sitt utspring i denne. Mens dette perspektivet vil knyttes til det språklige aspektet ved studien, vil medieteorier ved Marshall McLuhan (1968) og Katherine Hayles (2012) knyttes til det digitale ved studien. Teori om skriving og skriving på andrespråket vil også inkluderes, fordi dette er svært sentralt med tanke på datamaterialet som skal undersøkes. Det er også didaktikken, og Jim Cummins' (2001) og Lev S. Vygotskys (1978) teorier om læring vil derfor også knyttet til studien.

Den metodiske tilnærmingen til prosjektets datamateriale er kvalitativ tekstanalyse. Dette er fordi det er vurdert til å være gjennomførbart og til å kunne gi relevante data. Det ble ansett som nødvendig med en form for datainnsamling, fordi det ikke forelå tilgjengelig data som kunne anvendes til studiens formål. Det ble gjort tre datainnsamlinger i studien. Disse ble gjort ved to videregående skoler i små grupper med elever som fulgte læreplanen for minoritetsspråklige, og resulterte i 34 tekster. Deretter er det blitt gjort skjematiske analyser av disse på ordnivå i Excel og næranalyser av et utvalg av tekstene.

Analysene vil ta for seg spesifikke språklige aspekter, i særlig grad ortografi og semantikk. Avgrensingen gjøres for at ikke oppgaven skal bli for altomfattende, og på bakgrunn av hva som synes mest hensiktsmessig og relevant med tanke på problemstillingen (se 1.3). Microsoft Word og andre skriveprogrammers korrekturførferdigheter er foreløpig ikke utviklet nok til å ta for seg alt i språket. Området det språklige ikke tar høyde for eller er lite egnet for, ekskluderes i denne studien. For eksempel støtter ikke korrekturprogram skriveren i å lage sammensatte ord. På norsk oppfordrer programmet derimot ofte til å særskrive ord som skal samskrives. Dette, sammen med samsvarsbøying, er noe vi vet er utfordrende for andrespråksinnlærere (se f.eks. Haven 2016, 36-40 og Hoaas 2008), og hvor korrekturverktøyet foreløpig kommer til kort som

støtte. Programmets syntaktiske forståelse er ikke god nok ennå, og inkluderes derfor heller ikke her. Dette gjelder også noen strukturaspekter, som avsnittsoppbygning og oppbygning av en tekst, samt det semantiske innholdet i teksten utover ordnivå. Dette er også fordi det ikke er skriveprogrammets tilsiktede funksjon som støtteapparat og fordi det ikke er relevant for hva denne oppgaven videre vil dreie seg om.

Skriveprogrammene som er brukt i datainnsamlingen er Microsoft Word og Microsoft Wordpad. Microsoft Word ble valgt fordi programmet er svært utbredt som skriveverktøy på skoler i Norge, i undervisning og ved eksamen. Microsoft Wordpad er til forveksling lik i utseende, men tilbyr ikke korrigerende av språket. Det gjør derimot Microsoft Word og det er derfor disse programmene vil brukes når tekster med og uten korrigeringsverktøy skal undersøkes. Ved å se på én tekst som er skrevet uten korrektur og én med, vil studien undersøke om dette kan ha noe observerbart utfall.

## 1.3 Problemstilling

Denne oppgaven har som mål å svare på problemstillingen:

- Hvilke ortografiske og semantiske forskjeller finner vi i mellomspråkstekster skrevet med og uten tilgang til korrekturverktøy?

En nokså åpen problemstilling er valgt, fordi jeg ikke har funnet direkte relevant forskning å bruke som utgangspunkt, og det er et ønske å se hva som dukker opp i tekstene for å avgjøre hva som er interessant å se nærmere på. Ved hjelp av tekstanalyse og med utgangspunkt i funn, vil følgende forsknings spørsmål drøftes videre:

1. I hvilken grad får andrespråksinnlæreren hjelp av Microsoft Words skriveverktøy?
2. I hvilken grad bidrar Microsoft Words retteprogram til semantiske forvekslinger i mellomspråkstekster?

Med utgangspunkt i det jeg vet om korrekturverktøyet til Microsoft Word, og hvordan det fungerer, har jeg en hypotese om at det vil være færre ortografiske avvik når korrekturverktøy er tilgjengelig. Dette er også det man gjerne forventer av skriveverktøyet, og vil ikke være revolusjonerende resultater. En mer usikker hypotese er at det er flere semantiske avvik i tekstene skrevet med korrekturverktøy. Denne baserer seg på egne observasjoner som lærer, som «skjelldyr»-eksempelet. En elev med norsk som morsmål eller en andrespråksinnlærer

med lang botid og god språklig kompetanse, vil antakeligvis ha færre slike avvik enn en med kort botid og mindre ordforråd. Utvalget av elever i denne studien har alle kort botid, her definert som under seks år i opplæringspliktig alder (jf. Lovdata 2017). Med bakgrunn i dette vil følgende spørsmål diskuteres avslutningsvis:

- Hva slags språkundervisning kan være formålstjenlig for minoritetsspråklige elever sett i sammenheng med ny teknologi?

Oppsummert vil jeg altså undersøke mellomspråkstekster, og se om det er noen ortografiske- og semantiske forskjeller mellom tekstene skrevet med korrekturverktøy tilgjengelig, og tekstene uten (se kapittel 4). Jeg vil i den forbindelse drøfte hvordan det ser ut til at slikt verktøy støtter skriveren (se 4.3.1), og om det kan se ut til at det fører til semantiske avvik (se 4.3.2), slik som det jeg observerte i en tidligere rettebunke. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studien og diskutere hva eventuelle funn kan si om formålstjenlig undervisning for språkinnlærere i digitale klasserom (se 5.4).

## 1.4 Offentlige opplæringstilbud i norsk for minoritetsspråklige elever

For minoritetsspråklige skal det i dag være tilrettelagt for tre ulike opplæringsmodeller i norskfaget for alle elever i videregående skoler: et innføringstilbud, voksenopplæring og særskilt språkopplæring. De aktuelle informantene får alle særskilt språkopplæring.

Særskilt språkopplæring omfatter igjen tre mulige tilbud: ‘morsmålsopplæring’, ‘tospråklig fagopplæring’ og ‘særskilt norskopplæring (SNO)’. Elever kan altså få videre opplæring i morsmål, få undervisning i fag på andre språk enn norsk og få tilpasset undervisning og læreplan i norsk. Elever med andre morsmål enn norsk og samisk har rett på særskilt norskopplæring, fram til de har gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. De kan i tillegg ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Lovdata, § 2-8, 3-12). Særskilt norskopplæring er den vanligste formen for særskilt språkopplæring, og det er først og fremst i grunnskolen morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring benyttes (Rambøll 2016, s.54-55). Elever som får særskilt norskopplæring kan følge én av tre læreplaner: de kan enten følge den ordinære læreplanen i norsk med tilpasninger, innføringstilbudets «Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» eller «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring».

---

Sistnevnte var en midlertidig plan fram til 01.08.16, før den ble gjort permanent (UDIR 2018a).

I studien ønsket jeg å ha informanter som lærer norsk som et andrespråk og som har det som offentlig defineres som 'kort botid' i landet (Lovdata 2017). På norske skoler har man vært vant til å praktisere det mange omtaler som '6-årsregelen' i norskfaget. Den går ut på at minoritetsspråklige elever kun kvalifiserer for en særskilt læreplan og eksamen, dersom de har bodd i Norge i mindre enn 6 år på eksamenstidspunktet. I august 2017 ble regelen endret til å gjelde i den opplæringspliktige alderen og lovverket lyder nå:

§ 1-17. Opplæring og eksamen etter læreplanen i norsk for språklege minoritetar med kort butid i Noreg

Elevar i vidaregåande opplæring kan velje å følgje læreplanen i norsk for språklege minoritetar med kort butid i Noreg, om begge desse vilkåra er oppfylte:

- a) Eleven har enkeltvedtak om særskild språkopplæring etter opplæringslova § 3-12.
- b) Eleven har på tidspunktet for eksamen kortare enn 6 års butid i Noreg i opplæringspliktig alder.

Elevar som er innvilga utvida opplæringstid etter opplæringslova § 3-1 femte ledd, og som ville ha oppfylt vilkåret om kortare enn 6 års butid i Noreg på eksamenstidspunktet utan utvida opplæringstid, treng berre enkeltvedtak etter § 3-12 for å kunne følgje læreplanen.

Endringane blir sette i kraft 14. august 2017. (Lovdata 2017)

Blant elevene som deltok i datainnsamlingen var vedtaket avgjørende for én elev. Datamaterialet som vil bli presentert i denne studien er produsert av elever i videregående skole, der alle kvalifiserer for - og benytter seg av særskilt norskopplæring.

## 1.5 Aktuelle kompetansemål i læreplanen

Elevgruppene som er informanter, følger samlet to læreplaner. Disse er referert fra Utdanningsdirektoratet (2018b) med kompetansemålene som er aktuelle i forbindelse med skriveøkten de deltok i. Dette er for å vise at skriveingen og oppgavene tar utgangspunkt i kompetanse elevene skal øve på, og etter hvert skal kunne, og for å vise at skriveingen kunne foregått i en naturlig undervisningssituasjon.

Elevgruppen som deltok i den første datainnsamlingen gikk på Vg1-trinn og fulgte læreplanen for elever med kort botid i Norge. Kompetansemålene som er referert her, er de som var relevante med tanke på oppgavene som ble gitt og skrivesituasjonen:

*Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*

«Kompetansemål etter Vg1 – studieforberevende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram»

- skrive med funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving
- variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving
- uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd og til en viss grad mestre sentrale regler innenfor ortografi, formverk og setningsbygning
- skrive enkle argumenterende tekster med begrunnede synspunkter
- skrive korte kreative, informative og reflekterende tekster etter mønster fra ulike eksempeltekster
- gjøre rede for de språklige virkemidlene kontraster, gjentakelser og sammenligninger, symboler og andre språklige bilder, og bruke dem i egne tekster i ulike sjangere
- lese et representativt utvalg egnede samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og reflektere over innhold, form og formål
- bruke egne ord for å referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en egnet tekst

(UDIR 2018b)

Elevgruppen som deltok i andre datainnsamling fulgte også læreplanen for elever på Vg1-trinn med kort botid. Kompetansemålene som er tatt med over, er derfor de som er aktuelle for begge elevgruppene. Et unntak er siste, som kun er relevant for oppgavene gitt i andre datainnsamling. I tillegg til denne læreplanen fulgte informantene i andre datainnsamling planen for grunnleggende norsk på ulike nivåer, ut i fra egen språkkompetanse. Følgende kompetansemål var relevante til oppgavesettet de besvarte:

### *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*

#### «Etter nivå 1»

- beherske det norske alfabetet med små og store bokstaver
- uttrykke egne følelser, tanker og ønsker
- skrive enkle tekster og beskjeder med funksjonell håndskrift og digitalt
- lese tilpassede tekster med flyt og sammenheng
- forstå hovedideen i enkle faglige tekster, informasjonstekster og beskrivelser
- samtale om personer og handlinger i tekster fra dagliglivet, fortellinger eller annen litteratur

#### «Etter nivå 2»

- lese og forstå ulike typer tekster
- bruke grunnleggende regler for tegnsetting
- uttrykke egne følelser og meninger i egen skrivning
- identifisere og beskrive ulike ordklasser og funksjonene til disse ordklassene
- beherske ulike strategier for å lære nye ord og begreper

#### «Etter nivå 3»

- presentere egne tolkninger av personer og handlinger i relevant skjønnlitteratur
- lese skjønnlitterære tekster i ulike sjangere og presentere egne opplevelser og leseerfaringer
- bruke et variert ordforråd for å uttrykke følelser og meninger i egen skrivning
- bruke regler for ortografi, tegnsetting og setningsstruktur i egen skrivning

(UDIR 2018b)

I den tredje og siste elevgruppen var det elever fra både Vg2- og Vg3-trinn. Disse elevene følger både læreplan for grunnleggende norsk på de tre nivåene, som forrige gruppe, samt læreplanen for elever med kort botid for sitt trinn. I den sammenheng er relevante kompetansemål fra begge trinns læreplan referert her:

### *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*

«Kompetansemål etter Vg2 – studieforberedende utdanningsprogram»

- skrive sammenhengende med funksjonell håndskrift, og bruke tastatur på en hensiktsmessig måte
- skrive kreative, informative og argumenterende tekster tilpasset formål og mottaker
- skrive enkle litterære tolkninger og resonnerende tekster
- mestre de fleste sentrale regler innenfor ortografi, formverk, setningsbygning og tekstbinding

(UDIR 2018b)

### *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*

«Kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram»

- skrive informative tekster, utgreiinger og drøftinger med klar hensikt, god struktur og saklig informasjon
- uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd og god språkføring og mestre sentrale regler i formverk og ortografi
- tilpasse språket etter formål, innhold og mottaker

(UDIR 2018b)

Kompetansemålene over er noe av det som ligger til grunn for utformingen av skriveoppgavene gitt i forbindelse med datainnsamlingene. I metodekapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvilke avveininger som ble tatt da oppgavene ble formulert. Kompetansemålene sier også noe om hva som er forventet av språklige og norskfaglige ferdigheter hos informantene i studien.

## 1.6 Om Microsoft Word og Microsoft Wordpad

Erfaringsmessig er Microsoft Word standardprogrammet som benyttes i mange klasserom og ved eksamener i videregående skole. I nyere tid har utfordrere som Notebook og Google Docs dukket opp, men disse er online-programmer, til forskjell fra Microsoft Word. I



---

underveisvurderinger i semesteret, og kanskje også i undervisningstimer, har lærere i dag verktøy for å slå av internett i klasserommet. Ved å styre internettilgangen med programmer som for eksempel Lærerstyrt internett (LSI), går det an å gi elevene tilgang til bestemte nettsider, men det er mer arbeidskrevende enn at elevene benytter et offline-skriveprogram og har analoge eller ingen hjelpemidler. I «Forskrift til opplæringslova» står det følgende om bestemmelser om nettressurser ved eksamen:

§ 3-31 skal lyde:

§ 3-31. *Hjelpemiddel til eksamen*

Eksamenen kan organiserast med eller utan hjelpemiddel. Utdanningsdirektoratet fastset kva for hjelpemiddel som er tillatne i kvart fag ved sentralt gitt eksamen.

Ved lokalt gitt eksamen etter § 3-30 femte ledd bokstav a, c og d fastset skoleeigaren kva for hjelpemiddel som skal tillatast. Dei tillatne hjelpemidla må ikkje svekkje grunnlaget for å vurdere kompetansen til eleven eller privatisten.

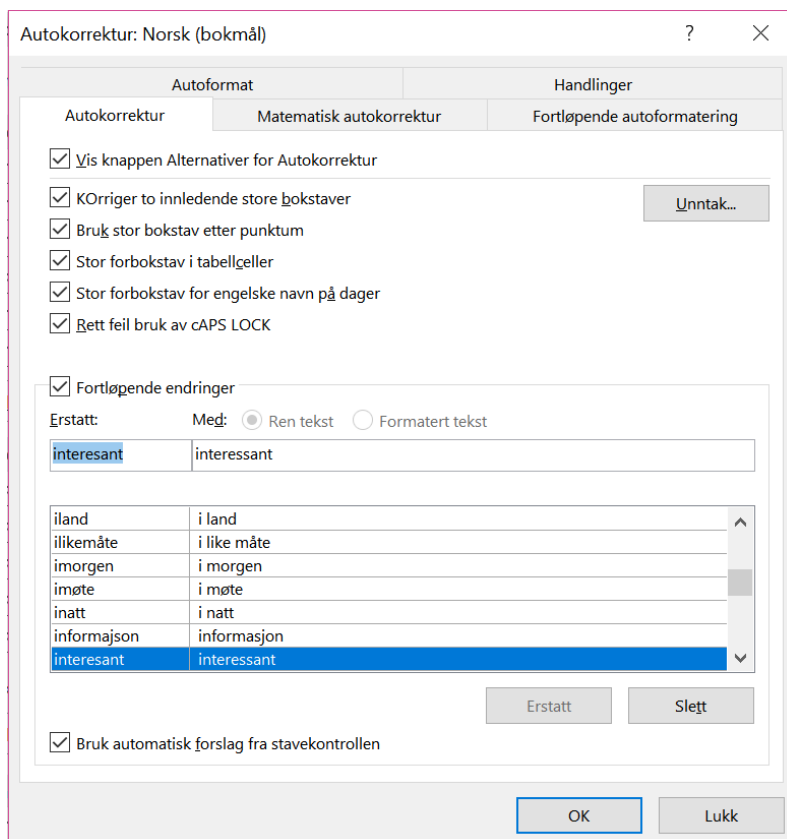
Ved lokalt gitt munnleg eksamen er notata til eleven eller privatisten frå førebuingdelen einaste tillatne hjelpemiddel. (Lovdata 2013)

Nytt av året er det at skoleledere og -eiere blir pålagt å tilrettelegge for at elevene skal ha tilgang til nettressurser under eksamen. Det ble i 2015 åpnet for dette, og noen skoler har derfor allerede praktisert dette både ved lokalt gitte og sentralgitte eksamener. Fra og med våren 2018 skal elevene samlet sett ha tilgang til minimum to nettressurser på de sentralgitte eksamenene (UDIR 2017c). Utdanningsdirektoratet har satt et minimumskrav på to- og et tak på femten nettressurser i bestemmelsen. Dette gjelder sammenlagt for alle de sentrale eksamenene. Det kan derfor være at det er ønskelig å prioritere ordbøker, leksikoner og fagrelaterte sider over online-skriveprogrammer, når det finnes offline-alternativer som Microsoft Word. Ved enkelte anledninger har vi også sett at nettsider som har åpnet for tilgang under prøver, har sluttet å fungere, grunnet stor pågang. Dette skjedde med Nasjonal digital læringsarena (NDLA), som ble åpnet under nasjonal eksamen i norsk skriftlig våren 2016. Hadde dette skjedd med skriveprogrammet elevene skulle skrive eksamen i, hadde det vært mer kritisk enn om det var et leksikon.

På spørsmål om hvordan korrigeringsverktøyet deres er konstruert, svarte Microsoft slik da jeg tok kontakt med dem i høst:

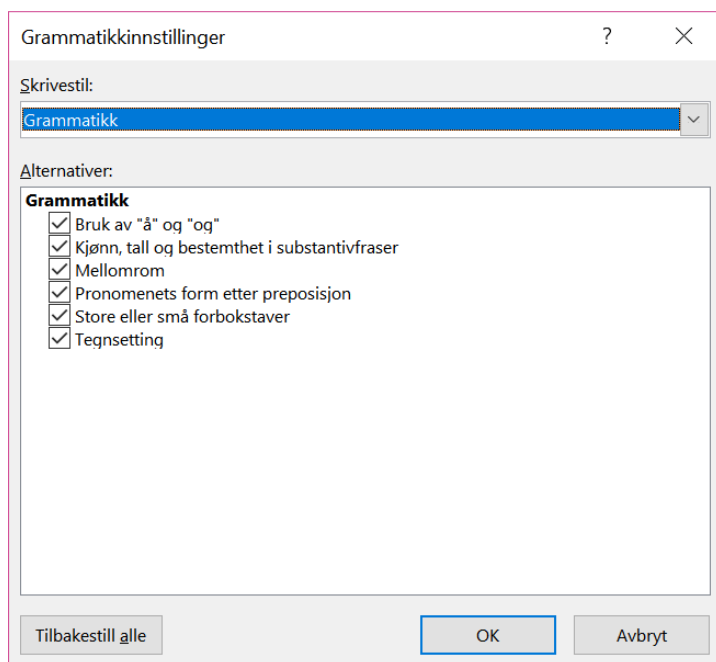
«We use a list-based approach for AutoCorrect. The list of misspellingcorrection pairs were created base don analysis of common misspellings that have only one possible correction. The list can be viewed/edited in Word 2016 under File/Options/Proofing/AutoCorrect Options. In the same location, you can see a number of rule-based autocorrections that Word supports (e.g. Capitalize names of days). For some languages – but not Norwegian Bokmål – the Speller also supports algorithm-based autocorrections. For any misspelling, if the top suggestion has a much higher confidence level than all other suggestions, then the speller automatically makes the substitution. This feature can be turne don/off using the ‘Automatically use suggestions from the spelling checker’ option» (personlig kommunikasjon, 1. november 2017).

Som det påpekes i forklaringen jeg fikk fra Microsoft Word om deres system, brukes det en listebasert tilnærming til automatisk korreksjon. Listen består av én kolonne med feilstavelser og én med hva ordene rettes til (se Figur 1). Ord kan også legges til ved å skrive inn et ord under «erstatt» og ved føye til retting under «med». Listen Microsoft Word referer til, og som vi ser på bildet, er de ordene som rettes med det som kalles ‘autokorrektur’. Det vil si at disse vil rettes automatisk uten å forespørre skriveren. I Figur 2 derimot, ser vi innstillinger for grammatiske korrigeringer som programmet gjør forfatteren oppmerksom på, da gjerne i form av en rød strek under gjeldende ord. Denne korrekturen er forslag, og forfatteren må selv ta stilling til og velge å gjøre noe manuelt med korrekturforslaget eller ei.



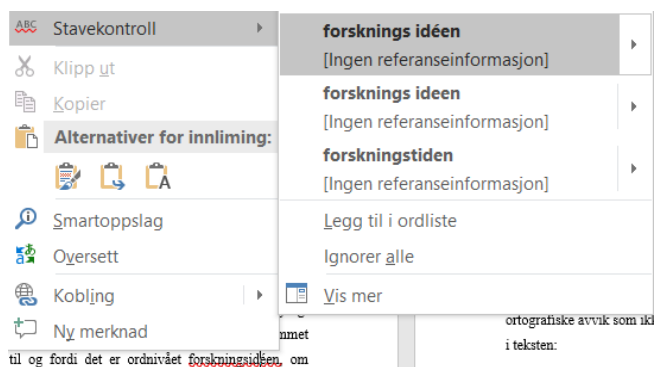
Figur 1:  
Skjerm bilde av innstillingene for «Autokorrektur» i Microsoft Word.

*Figur 2: Skjermbilde av grammatikkinstillinger som legger grunnlaget for hva det foreslås korrigert av Microsoft Word.*

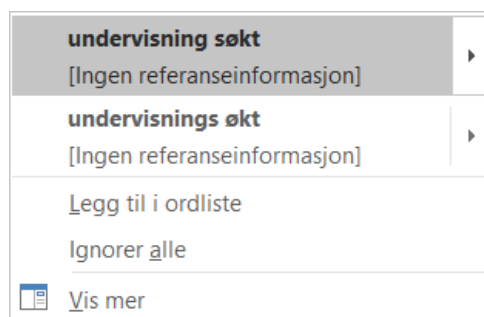


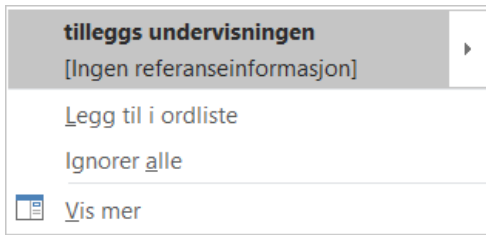
Dersom et ord får en rød strek under seg, kan man klikke på ordet med høyre musetast og få opp forslag til korrigerings. I noen tilfeller kan man slik finne ut av hvordan ordet skrives og rette det opp, men i noen tilfeller kan det også bli galt:

*Figur 4: Skjermbilde av Microsoft Words forslag til å særskrive «forskningsidéen»*



*Figur 3: Skjermbilde av Microsoft Words forslag til å særskrive «undervisningsøkt».*





*Figur 5: Skjerm bilde av Microsoft Words forslag til å særskrive «tilleggsundervisningen»*

I det andre skriveprogrammet som brukes i studien, Microsoft Wordpad, er det ingen mulighet for å slå på korrigeringsverktøy eller gjøre stavekontroller som i Microsoft Word. Utseendet til Wordpad ligner veldig på Word, hvilket er positivt i denne sammenhengen fordi det er ønskelig å lage to situasjoner som er så like som mulig. Det var også derfor dette programmet ble valgt over Notisblokk, som elevene også hadde på datamaskinene sine. Microsoft Wordpad ser ut som Microsoft Word, og virker derfor kjent for elevene, selv om det er noe mer minimalistisk i sitt utseende, i den forstand at mye av verktøyet og fanene er borte. Programmet blir her brukt fordi det er vurdert til den beste motsatsen til programmet med korrigeringsverktøy.

## 1.7 Om oppgavens disposisjon

Innledningsvis har ulik bakgrunnsinformasjon og problemstilling blitt presentert. Videre følger et teorikapittel (2) og metodekapittel (3). Det vil i teorikapittelet bli gjort rede for oppgavens teoretiske perspektiv. I metodekapittelet vil metodevalg, framgangsmåter og analysestrategier forklares. Alle tekstene er først analysert skjematisk for å kunne sammenligne eventuelle avvik og tekstlengde, før noen av tekstene undersøkes videre. I kapittel 4 vil analyseresultater først drøftes i lys av studiens problemstilling. Deretter vil utvalgte tekster, nærleses for å få en bedre forståelse av de tallbaserte analyseresultatene. Bakgrunnen for utvalget begrunnes også her (4.2). Etter en drøfting av resultater og en nærlesning, følger en oppsummering av kapittelet strukturert av de to forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. Avslutningsvis vil studien oppsummeres (i kapittel 5), før oppgaven avrundes med en didaktisk perspektivering (5.4).

## 1.8 Oppgavens begrensninger

Det som begrenser oppgaven mest er dens kvalitative karakter og datamaterialet den baserer seg på. Oppgaven baserer seg på 34 elevtekster, skrevet av 17 elever. Disse tilhører fire forskjellige undervisningsgrupper, ved to ulike skoler. Fordi særskilt norskopplæring gjerne foregår i mindre grupper, og tilbys minoriteten på tvers av klasser, kan det være utfordrende å samle informanter på naturlig vis, utenom i norskundervisningen. Informantene i andre og tredje datainnsamling hadde også norskundervisning i ordinær klasse og var bare samlet som gruppe to timer i uka for særskilt norskopplæring. Det er også slik at det i alle gruppene var flere elever på papiret, men at ikke alle møtte til undervisning eller ønsket å delta. Fordi elevene skrev betydelig kortere enn forventet, ble det foretatt to datainnsamlinger til, i etterkant av den første innsamlingen. Tekstene som ble samlet inn ved disse anledningene var noe lengre, men fortsatt korte. Samlet sett, med alle tre datainnsamlingene, vil datamaterialet brukes i analyser som kan si noe om sannsynlighet ved sammenligning av tekster skrevet med- og uten korrekturstøtte. I metodekapittelet vil motivasjonen for studien utdypes, og hvordan studien ikke har som hensikt å fastslå noe universelt, men å undersøke på ordnivå hva man finner i tekster skrevet med- og uten språkverktøy.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil teori og forskning av relevans for studien presenteres, før det vil brukes for å se resultater og eventuelle funn i perspektiv av allerede eksisterende oppfatninger og funn. I den forbindelse er også en grov avgrensing gjort, der det som er inkludert i kapittelet er tenkt at skal gjenspeile studiens kompleksitet og tverrfaglige karakter. I den forbindelse blir litteratur og aspekter knyttet til mellomspråk, skriving, skriving på et andrespråk, det digitale og det didaktiske presentert her.

«Skjelldyr»-eksempelet kan se ut som hypotesetesting med hjelp fra digitale medier. Siden det er dette fenomenet jeg ønsker å undersøke og fordi slik hypotesetesting er en del av kognitiv læringsteori, er det naturlig å knytte studien til en kognitiv læringsteori: mellomspråksteorien. Det er idéen om at avvik er innlærerens hypotesetesting som er bakgrunnen for at jeg valgte å bruke teorien som perspektiv for analysen. Tanken om hypoteseutprøving er spesielt interessant her fordi elevene i den ene skrivesituasjonen ikke får noen form for respons på hypoteser de måtte ha, mens de i den andre får bekreftet eller avkreftet eventuelle hypoteser i skriveprogrammet. Om dette gjør noe, og eventuelt hva det gjør, med språket i en innlærertekst, er det jeg ønsker å undersøke og bruke mellomspråksteorien til å belyse.

### 2.1 Mellomspråksteori og innlærerspråk

Selinker la med sitt begrep *interlanguage* (1972) grunnlaget for det som i dag omtales som 'mellomspråksteori'. Analysen som gjøres her tar utgangspunkt i denne teorien og dens idé om at språket innlæreren har i læringsprosessen også er et selvstendig språk, slik som førstespråket og andrespråket (Selinker 1992, s. xiii). Selinkers 'interlanguage' vil her oversettes til 'mellomspråk', slik det har vært tradisjon for å gjøre (se f.eks. Berggren & Tenfjord 2003, s. 18-22, Golden & Selj 2015, s. 232, 233 og Monsen & Randen 2017, s. 61.). Likevel brukes gjerne 'innlærerspråk' parallelt med dette begrepet, fordi man har beveget seg videre fra den opprinnelige mellomspråksteorien. Mellomspråksteori er en kognitiv læringsteori og har som sitt fokus den kognitive prosessen en andrespråksinnlærer går gjennom når hun lager seg tanker om hvordan noe skal skrives på andrespråket. Selinker presenterte og brukte begrepet 'mellomspråk' om språket på det stadiet som er mellom et språk begynnes å læres til innlæreren mester språket. Dette blir også omtalt som

---

‘mellomspråksperioden’ (Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 19). Språket til informantene som står bak datamaterialet i denne studien, er vurdert til å befinne seg på dette stadiet. Selinkers mellomspråk kan likevel tolkes som beskrivende for to ulike aspekter: språkinnlærerens språkbruk og kompetansen innlæreren innehar om andrespråket (Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 19). I denne studien vil termen brukes som beskrivende om førstnevnte. Grunnen til det er at det er det en slik studie kan undersøke: elevenes konkrete språkbruk i de innsamlede tekstene.

Mellomspråksteorien til Selinker er spesielt interessant å knytte til studien fordi hans idé om at hypoteser om målspråket testes ut i skriveingen, kanskje kan vise seg her hvor elevene kan få et skriveprogramms hjelp til å prøve ut eventuelle hypoteser. I mellomspråksanalysene som vil bli gjort vil ikke språklige avvik forsøkes forklart med bakgrunn i førstespråket til elevene, som såkalt ‘transfer’, slik som det har vært tradisjon for i kognitive teorier (Selinker 1972, s. 215, Mitchell, Myles & Marsden 2013, s. 16-17, Abrahamsson 2017, s. 49) og i kontrastiv analyse (Lado 1957, Vanpatten & Benati 2015, s. 107, Abrahamsson 2017, s. 31-38). Dette er blant annet fordi forskning viser at en slik forklaring ikke nødvendigvis er hensiktsmessig (Abrahamsson 2017, s. 57) og fordi mellomspråksteori er vurdert til å gi et mer fruktbart og relevant perspektiv i denne sammenheng. Avvik vil derfor bli sett på som utprøving og hypoteser om målspråket, i tråd med Selinker og mellomspråksteoriens syn på andrespråksskriving. Teorien tilfører med dette denne studien et positivt syn på «feil» i innlærertekster, da det kan være et tegn på at innlæreren prøver seg fram og kanskje prøver å avansere på andrespråket. Teorien understreker også med det *prosessen* språket til elevene befinner seg i. Studiens hensikt er å undersøke om tilgangen på skriveverktøy som kan støtte hypotesetestingen gjør noe med språket hos innlærere. Det kan tenkes at digitale skriveverktøy gjør hypotesetestingen tryggere fordi innlæreren får øyeblikkelig tilbakemelding, i form av en rød strek eller mangel på en, og eventuelle forslag til å skrive ordet korrekt. Mellomspråksteorien fokuserer også på språkmønstre og typiske trekk ved mellomspråk. Det vil også være en sentral del i dette prosjektet: å undersøke om det er noen mønstre i dette datamaterialet.

Hypotesetesting handler i denne sammenheng om at en andrespråksinnlærer lager seg en hypotese om målspråket, i en skrivesituasjon betyr det at skriveren har en formening om hvordan noe skrives (Abrahamsson 2017, s. 41). I den forbindelse kan skriveren bruke ulike strategier for å konstruere ord på andrespråket. En strategi er som nevnt ‘transfer’, eller ‘overføring’, at innlæreren bruker morsmålet til å lage hypoteser om målspråk. En annen

strategi er 'generalisering' av kunnskap om målspråket, som kan føre til en 'overgeneralisering' (Monsen & Randen 2017, s. 71-74). I dette ligger det at skriveren har lært hvordan noe skrives på målspråket, for eksempel verbbygning av svake verb, og bruker denne kunnskapen i tilfeller det ikke blir korrekt, for eksempel på sterke verb. 'Forenkling' og 'fossilisering' er også typiske trekk ved mellomsspråkstekster. Å forenkle språk kan brukes som en strategi for å gjøre en språklig prosess gjennomførbar (Monsen & Randen 2017, 71-74). Fossilisering går ut på at utviklingen av språkinnlæringen stagnerer og stopper opp (Selinker 1972, s. 215). Slike type avvik, eller 'varieteter' som det også omtales som, er sammen med avvik i inversjon, negasjon og andre type avvik karakteristiske for mellomspråk (Abrahamsson s. 56-81).

Det er flere tiår siden Selinker lanserte sin teori, men dens fundamentale idé er hensiktsmessig og fruktbar å knytte til denne studien, med tanke på min hypotese om at elevene prøver ut hypoteser, og i ulik grad får hjelp til dette i de to skriveprogrammene. Selinkers terminologi og perspektiv er også det som har lagt grunnlaget for mye av den kognitive andrespråksforskningen som gjøres i dag.

### **2.1.1 Etter Selinker**

Flere har tatt utgangspunkt i Selinkers teori om et mellomspråk, et selvstendig språkssystem mellom morsmål og andrespråk: «... the language learners create, distinct from their L1 and L2, ... a self-contained linguistic system» (Brown 2000, p. 216). Noe som er beskrivende for andrespråksforskningens utvikling, er at flere bruker et sosiologisk perspektiv og at begreper som 'kultur', 'identitet' og 'sosialisering' har blitt mer omtalt i andrespråksforskningen (Kramsch & Whiteside 2007, s.909). Det kunne vært gjort også her, men i denne studien vil språkanalysen istedenfor ses i lys av det digitale og det didaktiske. Lise Iversen Kulbrandstad har analysert andrespråksforskningen som er gjort de siste tretti årene. I den forbindelse peker hun på at andrespråk stadig er et nytt felt med forsknings- og publiseringsbehov og at dette også i stor grad etterlyses (2015).

For å finne en god analytisk tilnærming til datamaterialet ble ulike tradisjoner for analyse innenfor andrespråksfeltet vurdert. Robert Lado presenterte i 1957 sin 'contrastive analysis hypothesis', men denne er senere blitt kritisert og regnet som utilstrekkelig alene. Ellis har argumentert for at den bør brukes sammen med 'error analysis' (1994, s. 306-308). Slike



---

feilanalyser ønsker å se nærmere på «feil» og forklare dem, gjerne med bakgrunn i sosiologiske aspekter som alder, morsmål og stadium for innlæring (Abrahamsson 2009, s. 48). Selv om dette er beslektet med hva som vil bli gjort her, vil «feil» isteden omtales som hypoteser eller avvik, i tråd med Selinkers syn på varieteter, og ikke forsøkes forklart med sosiologiske faktorer. Språket vil istedenfor studeres i lys av det digitale, og det vil drøftes om mulighetene korrekturverktøy gir kan gi utslag i hva slags type grammatiske varieteter som forekommer i digitale tekster hos andrespråksinnlærere. Analysen vil på denne måten ha det Jack C. Richards kaller en 'intralingual' tilnærming til avvik i tekster, framfor et 'interlingual' (1970, s. 3-6). Forskjellen mellom disse perspektivene er at man i sistnevnte forsøker å forklare avvik med innlærerens bakgrunn og morsmål, mens man i en intralingual-analyse ønsker å undersøke strategier som brukes i skrivningen. Denne studien har slik sett en intralingual tilnærming fordi strategier vil undersøkes i lys av resultatene. Richards bruker også, som Selinker, hypotesebegrepet. Dette gjør han i sammenheng med det han skriver om strategier (1970, s. 3-6). Ellis stiller seg også bak dette og mener perspektivet er et viktig bidrag til andrespråksforskningen, for å undersøke de kognitive prosessene som foreligger for tilegnelsen av et andrespråk (Ellis 1994, s. 351). Dette er også det som framstår som mest interessant å bruke som teoretisk grunnlag og i analysesammenheng i denne studien. Det er med tanke på det som ønskes undersøkt: om det er noen forskjeller på mellomspråkstekster skrevet digitalt med- og uten tilgang til korrekturverktøy. Ved å se nærmere på avvik i tekstene, kan det belyse hypoteseutprøving i digitale skriveprogram.

## 2.2 Skrivning og skrivning på andrespråket

Fordi datamaterialet som ligger til grunn for analyse og drøfting er tekst produsert av innlærere, vil det også være naturlig å trekke inn litteratur knyttet til skrivning og skrivning på andrespråket.

Skrivestrategier er som nevnt innledningsvis vanskelig å undersøke. Dette er en kognitiv prosess der en skriver tar bevisste- og ubevisste valg på veien mot en formulert ytring. Et eksempel på en kommunikasjonsstrategi (Selinker 1972, s. 215), er overføring av kunnskap om morsmål til hypoteser om andrespråk (Mitchell, Myles & Marsden 2013, s. 16-17, Abrahamsson 2017, s. 49). Denne strategien går ut på å bruke morsmålet i arbeidet med å uttrykke seg på andrespråket. Fordi det sosiologiske aspektet ikke inkluderes i denne studien, vil ikke dette undersøkes videre her. En skrivestrategi som ligner i form, fordi den også handler

om overføring, er den fonologiske, som blant annet Harald Berggren, Kjartan Sørland og Vigdis Alver skriver om (2012, s. 70, 71). Denne tar utgangspunkt i at innlæreren gjør en 'lydanalyse' av eget språk før de prøver å formulere egen uttale skriftlig. En annen skrivestrategi de nevner, er den 'visuelle'. At det går an å ha et visuelt minne av et ord og bruke en strategi der skriveren prøver å skrive ordet etter å huske hvordan det ser ut, minner om noe jeg har observert i egen undervisning. Ved flere anledninger har jeg sett elever skrive en bokstavrekke hurtig, før de har høyreklikket og valgt skriveprogrammets forslag til endring av ordet. Det kan derfor ha vært en fonologisk- eller visuell strategi som førte til at en kildeliste fikk tittelen «Skjelldyr».

### 2.2.1 Landmarks studie

Einar Landmark (2017) har undersøkt flere studier gjort av ulike digitale verktøy, henholdsvis LingDys, CD-ORD, TextPilot, Skrivestøtte, Voxit Budgie Pro og Microsoft Word, som skal hjelpe skriveren med språk. I studiene han så på var det totalt 49 elever med «språk-, lese- og/eller skrivevansker». Han fant at informantene i utgangspunktet skrev «2/3 feil», at stavekontrollene var relativt like uavhengig av program og rettet om lag 2/3 av avvikene igjen.

Tabell 1: Funn i studien til Landmark (2017)

Skriver hvordan:	Normalelever	Elever med store lese- og skrivevansker
Mengde feil	1/3	2/3
Feil i begynnelsen	Lite , kun irregulære stavemåter	Mye, men kun irregulære stavemåter
Riktig skrevet ord, men brukt i feil sammenheng	1/4	1/4
Forbedring over tid	Stor	Liten/ingen
Får hjelp av Word	1/3	1/3
Får ytterligere hjelp av stavekontroll		1/3
Får hjelp av syntetisk tale		1/3

Elever med lese- og skrivevansker er ikke direkte relevant å sammenligne med språkinnlærere, men skriving kan for begge grupper være utfordrende og kjennetegnes av hypotesetesting og tekster med ulike typer avvik. Landmarks studie er relevant fordi den retter søkelys mot fonologiske strategier. Det kan være grunn til å tro at minoritets elever, i likhet med elever med lese- og skrivevansker, får flere avvik ved hjelp av denne strategien enn det Landmark kaller «normalelever» som har korrekt norsk uttale som utgangspunkt. I tabellen under sammenlignes avvik hos det han kaller «normalelever» med avvikene elever med «store lese- og skrivevansker» gjorde:

*Tabell 2: De mest frekvente avvikene Landmark (2017) fant hos elever med og uten lese- og skrivevansker som Landmark (2017) i sin test.*

Ord	Normalelever	Store lese- og skrivevansker
begynte	<u>begynnte</u>	<u>bejnte</u>
det	de	de
ferdig	<u>færdig</u>	<u>fardig</u>
fiskekort	fiske kort	fiske kort
fotball	<u>fotball</u>	<u>fotball</u>
fotballag	fotball lag	fotball lag
gikk	<u>gijk</u>	<u>jik</u>
gjødsel	<u>gjøtsel</u>	<u>jøtsel</u>
hjørne	<u>gjørne</u>	<u>jørne</u>
keeper	kiper	kiper
kino	<u>kiino</u>	<u>kiino</u>
kirsebær	<u>kissebær</u>	<u>kiisebær</u>
kjole	<u>sjole</u>	<u>sjole</u>
midtbane	<u>mittbane</u>	<u>mittbane</u>
mitt	<u>mit</u>	<u>mit</u>
personer	<u>persjoner</u>	<u>persjoner</u>
skjorte	<u>sjorte</u>	<u>kiorte</u>
spiss	spis	spis
suksess	<u>sukse</u>	<u>sukses</u>
sykklist	<u>sykklist</u>	<u>sykelist</u>

I tabellen ser vi hvordan de ulike informantene staver de samme ordene. I noen av ordene er avvikene like, og det kan virke som om begge grupper bruker en fonologisk strategi der lydene forsøkes gjenskapt med bokstaver. I noen av tilfellene ser det ut til at «normalelevne» kjenner til at flere grafemer kan gi samme fonem, som når de bruker «g» i «begynnte» «gijk», «gjøtsel» og «gjørne», istedenfor «bejnte», «jik», «jøtsel» og «jørne», som den andre gruppen gjør (Wold 1996, s. 209-213). Det er altså noen forskjeller å spore i type avvik som ble gjort. Vi vet at det å tilføre ord ekstra vokaler, er en forenklingsstrategi også minoritetsspråklige bruker (se f.eks. Golden & Selj 2015, s. 59, Monsen & Randen 2017, s. 71 og Berggren & Tenfjord 2003, s. 34). I Landmarks studie gjør ikke «normalelevne» dette i «sykklist», mens den andre gruppen forenkler til «sykelist».

Landmark argumenterer også for at synonymordboken kan hjelpe svake skrivere til å utvide ordforrådet og variere språket (Landmark & Finne 2007, s. 10-11). Likevel er hypotesen her at det også kan bidra til flere kontekstuelle avvik fordi skriveren ikke har semantisk kunnskap om ordet (Golden 1998, s. 57-58). Noe av ordkunnskapen Golden omtaler kan derfor tenkes å være spesielt viktig for å ha best mulig nytte av språkverktøyet.

### 2.2.2 Jølbos studie

En annen skrivestrategi som har blitt knyttet til skiving på andrespråket er plagiering. Ingri Dommersnes Jølbo har undersøkt denne veien til tekstproduksjon og hvorfor noen elever velger å plagiere (i Golden & Selj 2015, s. 127-139). Jølbo konkluderer i den forbindelse med at plagiering kan ha mange alternative årsaker, særlig hos språkinnlærere og at det ikke nødvendigvis er for å velge en lettvin snarvei. Hun presenterer i forbindelse med en kasus mulige grunner til at plagiering brukes som en skrivestrategi (Jølbo 2015, s. 137, min redigering):

1. Eleven vet at det er plagiat, men er ambisiøs og motivert av framtidsplaner.
2. Eleven vet ikke at det er galt å plagiere. I hjemlandet ble avskrift og memorering verdsatt.
3. Eleven har ikke god nok kompetanse til å skrive en tekst.
4. Eleven har ikke god nok sjangerkunnskap.
5. Eleven oppfatter ikke egen stemme som av betydning.
6. Eleven er redd for å identifiseres gjennom å bruke egne ord og erfaringer.

Jølbo viser her hvordan det i tillegg til det tradisjonelle synet på plagiat som fusk, er flere andre trolige grunner til at andrespråksinnlærere plagierer. Hun argumenterer for at plagiering brukes som en skrivestrategi, med flere tenkelige motivasjoner, for å skrive på andrespråket. I min studie var det, selv om elevene fikk beskjed om at de ikke skulle bruke internett og tekstene ikke skulle vurderes, to elever i første datainnsamling som åpnet leksikonsider for å lese om novellesjangeren. Dette er interessant sett i forbindelse med Jølbos studie og at plagiering slik sett også kan fungere som en skrivestrategi.

En annen strategi, som kan ses i sammenheng med forenklingsstrategien noen innlærere bruker, er *gjentakelsen* av ord. Anne Marit Vesteraas Danbolt skriver om dette fenomenet i

---

sammenheng med leksikalsk tetthet og ordforråd hos minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet (2004). Her viser hun hvordan en språkinnlærer bruker det samme substantivet, «heis», svært frekvent i samme tekst istedenfor å variere språket og bruke ‘pro-ord’ (s. 6). Pro-ord er synonymmer eller ord som erstatter ord. Mens elever som skriver på førstespråket har kompetanse og kapasitet til å ta tak i kvalitetsaspekter som dette, og variere språket, er ikke dette nødvendigvis et fokus andrespråksinnlæreren har. Vi vet at forenkling er noe av det som kjennetegner mellomspråkstekster, og kommunikasjonsfokuset er gjerne først og fremst pragmatisk.

Plagiat og gjentakelser kan også være indikasjoner på et lite utviklet ordforråd og at en innlærer ikke «kan» et ord. Anne Golden skriver om hva det vil si «å kunne et ord» og kategoriserer ordkunnskap i fire former: ‘formell’, ‘syntaktisk’, ‘semantisk’ og ‘pragmatisk’ (1998, s. 57-58). Videre forklarer hun at å ha ‘formell’ kunnskap om et ord er å kunne uttale og forstå ordet i de fleste sammenhenger, og kanskje også skrive det, samt å ha morfologisk kunnskap om ordet. På denne måten kan man derfor si at en språkinnlærer har formell kunnskap om et ord dersom hun kan uttale et ord og kjenner eventuelt bøyingsmønster, men gjør en lydanalyse og skriver ordet med ortografiske avvik (Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 71). ‘Syntaktisk’ ordkunnskap dreier seg om å ha kjennskap til ordets sannsynlige plassering i en setning og hvordan ordklasser gjerne plasseres i et språk. Å kjenne til et ords betydning i alle kontekster, vite hva ordet krever av andre sammenstilte ord og kunne bruke det metaforisk, er det som kreves for å inneha ‘semantisk’ kunnskap om et ord. Pragmatisk ordkunnskap vil si å vite i hva slags sammenheng ordet brukes, både sosialt, formelt og stilistisk. Denne type kunnskap innebærer også at en skal kjenne til ordets kollokasjoner: ord det er vanlig å sammenstille ordet med, for eksempel «folk og fe». Det handler også om å kjenne konteksten ord brukes i og om et ord er et generelt eller et fagord. Det er den semantiske og pragmatiske ordkunnskapen om ordet «skjelldyr» min tidligere elev trolig ikke hadde. Ved å bruke en fonologisk strategi kunne en variant av ordet «kilder», med korrekturhjelp fra Microsoft Word, bli til «skjelldyr», uten at eleven «kunne» ordet og forsto det kontekstuelle avviket.

Hvordan et ord korrigeres til et som ikke er semantisk relevant, er interessant sett i forbindelse med Utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver fra skoleåret 2005-2006, som Kamil Øzerk undersøker (2010, s. 26). I veiledningen av leseprøven blir et mulig forventet avvik på et av oppgavesettene omtalt som ‘semantisk forveksling’. Dette er beskrivende for «skjelldyr»-fenomenet som var utgangspunkt for oppgavens tematikk. «Kilder» og «skjelldyr» har ikke en leksikalsk relasjon, som man kunne ha forventet av ord som ble forvekslet ved

korrektur. De har derimot en fonologisk relasjon og kan derfor framstå som homofoner for noen innlærere. Selv om en elev med norsk som morsmål hadde kunnet skille mellom de to ordene i uttale, og de kan derfor ikke kalles homofoner, ville ordene likevel kunnet være like nok for en innlærer til å fungere som homofoner. På samme måte kan det tenkes at leksikalsk beslektede ord med små ulikheter, som for eksempel «pine» og «pinne», nærmest framstå som homografer for innlærere som ikke har tilstrekkelig ortografisk kunnskap om det aktuelle ordet.

Skrijving og rettskriving er krevende for de som lærer et nytt språk. Vi vet at det finnes flere strategier for skrijving og at elever jobber ulikt. Det som også forsøkes undersøkt her, er hva som skjer med flere tilgjengelige verktøy. Mediet elevene bruker daglig utvikles stadig, og mye har endret seg fra den analoge skrivesituasjonen. Elever ved norsk videregående skole kommer ikke utenom digital skrijving, men hvilken effekt har det på innlærerspråket?

## 2.3 Et digitalt perspektiv

Det digitale er eksplisitt formulert i Kunnskapsløftet som en av fem grunnleggende ferdigheter elever i norsk grunnskole- og videregående skole skal få opplæring i (Utdannings- og forskningsdepartementet 2018). I læreplanen for elever med kort botid, som alle informantene følger, er de digitale ferdighetene som skal være en del av den videregående opplæringen formulert slik:

Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og å ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer av digitale kilder. (UDIR 2018c)

Med bakgrunn i dette og fordi studiens problemstilling i stor grad bygger på det digitale innvirkning på menneskets språk, vil det være naturlig å inkludere det digitale i den teoretiske tilnærmingen til datamaterialet. I den forbindelse er Marshall McLuhans ord relevante: Han

---

kaller mediet for 'en forlengelse av mennesket' (1964/1968, s. 6-8, min oversettelse). I det legger han at teknologien gir mennesket andre muligheter enn det de har hatt tidligere. Dette er sammenfallende med hva som skjer når mennesket bruker et digitalt skriveprogram som tilbyr skriveverktøy: vi får blant annet respons på det vi skriver, hjelp til å korrigere eventuelle grammatiske avvik og forslag til synonymer. At man får muligheten til dette, kan tenkes å hjelpe en andrespråksinnlærer til å skrive mer korrekt, berike og avansere språket ved å bruke synonymer og lære nye ord. I så måte kan digitale skriveprogram med korrekturverktøy ses på på McLuhan-vis som en forlengelse av mennesket, eller i dette tilfellet av *språket*.

Katherine Hayles er også blant dem som skriver om teknologi og menneske, også i skolesammenheng (2012). Hun er positiv til det digitale, vil ha det inn i klasserommet og mener at vi i dag må tilpasse oss og akseptere utviklingen. Som McLuhan ønsker hun å undersøke hva mediet gjør med mennesket. Hva digitale skriveprogram gjør med mennesket, vil det ikke kunne framkomme noen funn som vil kunne si noe sikkert om i denne sammenhengen, men det kan være en interessant tilnærming og en god bakgrunn for refleksjon. Hayles tar ikke bare for seg dette, men også hva mennesket gjør med mediet og samspillet mellom de to. Denne gjensidige påvirkningskraften kaller hun for 'teknogenesis' (Hayles 2012:10). Dette minner igjen om William J. T. Mitchell og Mark B. N. Hansen 'biotekniske levemåte' (2010:ix), der det digitale har blitt en del av måten å leve på, og Jonas Ingvarssons 'digitale epistemologi' (2016), som beskriver forholdet mellom mennesket og det digitale som en konstant utviklingsprosess. Hayles ser på teknologien som noe mennesket utvikler og som utvikler mennesket. Det er også noe av formålet her: å undersøke hvordan teknologien påvirker menneskets *språk*. I Microsoft Word får teknologien og mennesket et teknogenetisk forhold ved at vi utvikler korrekturverktøy og tilpasser verktøyet til språkene våre, mens det digitale verktøyet igjen utvikler språket vårt. En andrespråksinnlærers språk er i særlig grad i en prosess, som Selinker understreker, og når dette programmet brukes daglig i skolesammenheng, får mediet i stor grad muligheten til å påvirke utviklingen av det nye språket.

På et mer detaljorientert nivå, kan man ved å knytte medieteori til denne studien skille mellom mediestrategiene til Microsoft Word og Wordpad. Mens Wordpad i større grad etterligner den analoge skrivesituasjonen, der skriveren ikke får respons i form av røde streker, er mediet og det digitale mer framtrædende i Microsoft Words design med responsgivende digitalt skriveverktøy. Disse strategiene kan kobles til det som kalles 'immediacy', der mediet

etterligner virkeligheten, og 'hypermediacy', der mediet er tydelig tilstede og dets muligheter gjerne utnyttes mer (Bolter & Grusin 2000:23).

### **2.3.1 CMC og CALL**

Hva som skjer med språket i digitale medier, opptar mange og det er også skrevet en del om dette. Det er likevel gjerne snakk om andre digitale medier enn her, og særlig sosiale medier. Kommunikasjonen som foregår der omtales ofte som 'Computer mediated communication' (CMC). I den forbindelse har flere undersøkt 'kodeveksling' og 'kodemiksing' i språk (se f.eks. Androutsopoulos 2013, Lee 2017). Kodeveksling er en veksling mellom språk eller eksempler på innslag av andre språk i en samtale. Mens slik kodeveksling er pragmatisk motivert, er kodemiksing derimot et uttrykk for identitet og stil (Lee 2017:41). Datainnsamlingen i denne studien er ikke gjort fra noen CMC-plattform, og motivasjonen til å trekke inn andre språk i tekster som leveres i norskfaget er trolig redusert til pragmatikk. Likevel fikk elevene beskjed om at tekstene ikke skulle vurderes, noe som kunne gi et inntrykk av at skriveøkten var mindre «alvorlig», men at læreren ville se på dem og i et av tilfellene bruke tekstene som en del av undervisningsopplegget videre. Kodeveksling og eventuelt -miksing kan være strategier for å kommunisere noe, også i digitale medier som skriveprogrammer. Det kan derfor være relevant også her, med tanke på at det skriftlige språket er CMC.

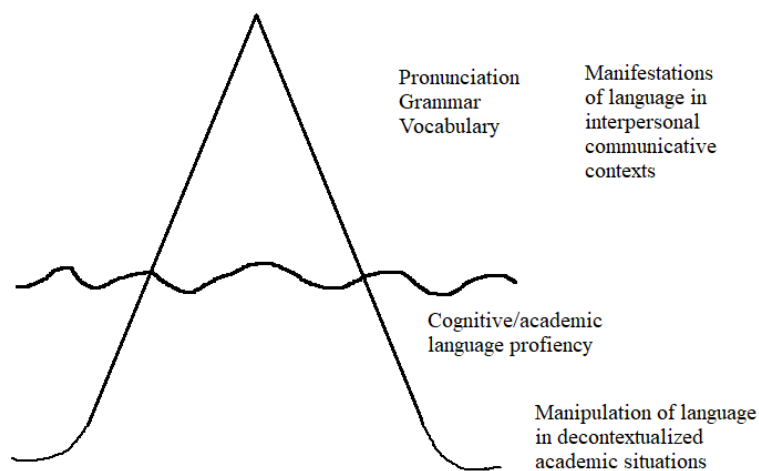
Feltet som kalles 'Computer assisted language learning' (CALL) knytter språk, digitalisering og didaktikk sammen. CALL handler om bruk av data i språklæringen. Carol A. Chapelle kritiserer dette området for å legge seg for nært opp mot CMC og at potensialet bør rettes mot det mer nødvendige, som lingvistisk støtte (2001, s. 12). Fokuset er likevel mer læringsrettet. Forskning innen dette feltet viser funn om at digital støtte har en positiv effekt på språket til andrespråksinnlærere (Doughty 1991). En nyere studie som støtter dette er Pål-Otto Mikkelsen sin (2016), der antall avvik ble redusert i digitale tekster hos andrespråksskrivere som har gode digitale ferdigheter. I CALL-begrepet ligger det at PC'en skal være en støtte i språkinnlæringen. Det er også det som undersøkes her: hvilken effekt det digitale har på språk. Det digitale som støtte for språkinnlæreren er forenelig med Jim Cummins og Lev S. Vygotskys teorier sett i et didaktisk perspektiv.



## 2.4 Et didaktisk perspektiv

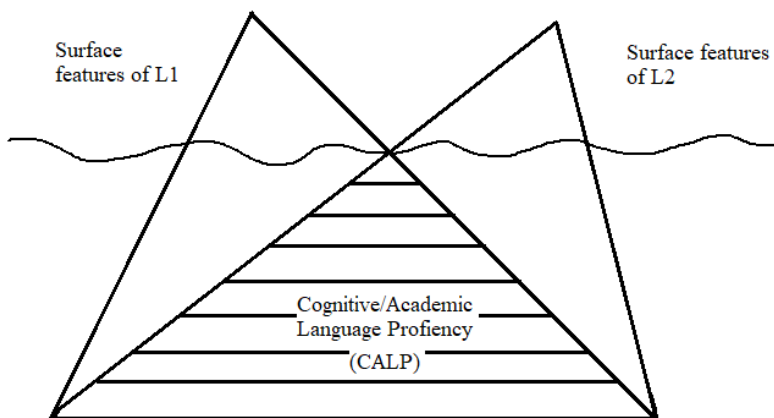
Å inkludere et didaktisk perspektiv i studien er relevant for å si noe om oppgavesettene og hva som kan forventes av elevenes tekstproduksjon. Cummins har laget flere modeller som han knytter til språkinnlæringen. Den ene, Isfjellmodellen, illustrerer sammenhengene mellom kognisjon og språkbruk hos enspråklige og flerspråklige personer:

Figur 6: Cummins 'Iceberg model' (i Baker & Hornberger 2001, s. 112)



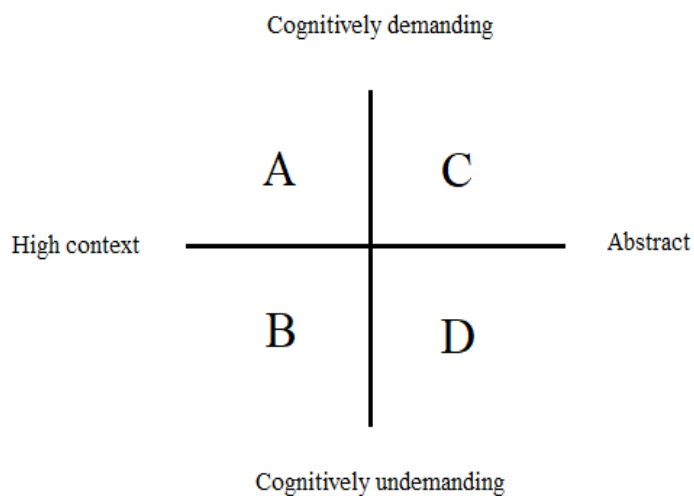
I modellen ser vi at språket forbundet med uformelle og sosiale situasjoner, som han gjerne omtaler som 'Basic Interpersonal Communicative Skills' (BICS), er det som kommer til uttrykk i størst grad. Til kontrast ser vi at det kognitive og akademiske språket Cummins kaller 'Cognitive Academic Language Proficiency' (CALP) er skissert som mindre tilgjengelig (i Baker & Hornberger 2001, s. 118). Cummins videreutvikling av modellen viser hvordan kompetanse i førstespråk og andrespråk kan se ut og hvilken grunnkompetanse som er felles uavhengig av språk:

Figur 7: Cummins 'Dual-Iceberg'-modell (i Baker & Hornberger 2001, s. 118)



Modellene er noe enkle i sin illustrasjon av at hele CALP-vokabularet til en innlærer forblir skjult og ikke kommunisert, noe den også er kritisert for (Kulbrandstad, s. 170-171). Selv om de karikerer språkbruken, presenteres isfjellmodellene her fordi de ble beskrivende for mine informanternes produksjon av tekst, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen av resultatene. Modellene bidro også med et nyttig perspektiv i arbeidet med å formulere gode oppgaver til elever som lærer et andrespråk. I den forbindelse er en annen av Cummins modeller, Kvadrantmodellen, også svært aktuell:

Figur 8: Cummins kvadrantmodell (i Baker & Hornberger 2001, s. 144)



Med Kvadrantmodellens akser viser Cummins at hvor kognitivt krevende noe er og hvor konkret konteksten er, har en sammenheng og påvirker en lærings situasjon. Kontekstbegrepet handler om grad av støtte som gis i arbeidet og hvor kognitivt krevende noe blir for eleven avhenger av dette. I skrivesituasjonene i denne studien får elevene ulik form for støtte. De får i arbeid med den første teksten ingen støtte til skrivingen, verken av faglærer eller skriveprogram, mens Microsoft Word leser korrektur i tekst nummer to. Ifølge Kvadrantmodellen bør altså skrivesituasjonen med språkstøtte være mindre kognitivt krevende og lettere for elevene. Dette er vanskelig å måle, men dersom tekstene har færre avvik og er lengre, samsvarer det med Cummins teori om støtte i lærings situasjoner. Hans teorier vil i denne studien brukes til å belyse hva som kan forventes av elevenes språkbruk og til å drøfte oppgaveutforming og det didaktiske ved lærings situasjoner.

En teori som er relevant å se i sammenheng med Cummins kvadrantmodell er Vygotskys (1978) sin idé om en 'nærmeste utviklings sone'. Denne beskriver hva en elev klarer på egenhånd og hva eleven kan klare med støtte av voksne eller mer kvalifiserte elever:

It is the distance between the actual development level and as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978, s. 86).

Selv om støtten Vygotsky omtaler her er menneskelig, kan vi i dag se for oss at det digitale også kan fungere som en slik støtte og hjelpe elever i sin nærmeste utviklings sone.

I dette kapitlet er teoretiske perspektiver av relevans for forskningsprosjektet trukket inn. Her er teorier av tverrfaglig karakter kombinert for å gi et helhetlig bilde av studien. Disse vil ligge til grunn for drøfting og diskusjon i kapittel 4 og 5. Før det, vil jeg i et metodekapittel gjøre rede for hvordan data er samlet og hvordan analysen er konstruert.

## 3. Metode

### 3.1 Datamateriale

I denne studien er det ved tre anledninger samlet inn tekster fra elever i videregående skole med norsk som andrespråk. Elevene går ved to ulike skoler, men det er tre ulike grupperinger – altså har ingen levert tekster ved flere anledninger. Totalt har det blitt samlet inn 34 tekster. Hver elev har levert to tekster: én skrevet i Wordpad, uten korrekturverktøy, og én i Microsoft Word, med korrektivverktøy. Det er resultatet av disse skriveøktene som foreligger som datamateriale i studien.

Det digitale korrektivverktøyet som brukes i denne studien framstår som særlig støttende når norsk er førstespråk og korrigerer ikke typiske innlæreravvik knyttet til preposisjoner, syntaks og samsvarsbøying. Dette er slik Microsoft Words korrekturverktøy er konstruert, uavhengig av språk (Gamon et al. 2008, s. 449). Microsoft Word legger i større grad til rette for å hjelpe forfatteren med ortografi, med unntak av tegnsetting, og morfologi, med unntak av samsvarsbøying. Derfor vil også oppgaven avgrenses til dette. Det oppgaven vil dreie seg om, er språket på ordnivå. Dette omfatter tekstenes ortografi, morfologi og ordbruk. Ordbruk refererer her til hva slags ord som finnes i de to tekstene eleven har skrevet: hvilke ordklasser ordene tilhører og om disse er semantisk relevante for sammenhengen. Bakgrunnen for dette er at Microsoft tilbyr korrekturfunksjoner som kan tenkes å påvirke dette. I den videregående skolen i dag brukes skriveprogram som tilbyr denne type støtte i stor grad. Dette var også tilfellet ved de to skolene denne studiens tekster er hentet fra.

### 3.2 Metodevalg

Fordi det i denne studien skulle tas utgangspunkt i tekster skrevet digitalt med og uten skriveverktøy av minoritetsspråklige elever, og i mangel på eksisterende data, ble det naturlig å innhente nødvendig data som en del av 'forskningsprosessen' (Kvarv 2014, s. 40). Det har ikke vært tilgjengelig forskning med direkte overføringsverdi når det gjelder bruk av digital språkkorrigerer hos andrespråksinnlærere. Fordi andrespråksfeltet er relativt nytt med lite forskning å støtte seg på (Kulbranstad 2015, Golden & Selj 2015, s. 232, 233), har jeg valgt å gjøre en kvalitativ studie med en eksplorativ tilnærming til datamaterialet (Kvarv 2014, s. 141). Det var for å se hva som kom fram av tekstene, og fordi jeg hadde en idé om hva jeg

---

ønsket å undersøke, men ikke visste hva som ville dukke opp. Fordelen med å gjøre en slik 'kvalitativ dybdeundersøkelse', er at man kan undersøke tekster på detaljnivå, framfor å prøve å måle noe uten å vite hva som bør undersøkes og måles. Dette er også vanlig å gå fram kvalitativt når det ikke eksisterer forskning man kan støtte seg på, før data blir undersøkt kvantitativt. Denne studien baserer seg derfor på datamateriale som er kvalitativ. Bakgrunnen for dette er også at antall språklige avvik i tekster kan ha flere årsaker, mens det her har vært ønskelig å se nærmere på ulike typer avvik og undersøke 'enkeltfenomener' (Kvarv 2014, s. 137). En kvalitativ metode er derfor valgt for å se på språk på ordnivå, og for å kunne beskrive og drøfte eventuelle funn og reflektere rundt mulige årsaker. Det har også vært tenkt at det å se på tekster og elevenes faktiske språk, er en bedre og sikrere måte å få innsikt i elevenes språk, enn for eksempel andre måter å innhente data på, som intervju, der innsikten man vil få heller vil være i hva elevene mener at de gjør. Å innhente og undersøke elevtekster har derfor blitt vurdert til en god måte å se nærmere på språkinnlærerens språk med og uten digitale hjelpemidler tilgjengelig.

For å sikre at skrivesituasjonen på begge oppgavene ble likest mulig, ble oppgavene besvart på samme dag, med lik tidsramme og uten noen pause eller mulighet for å samtale med medelever. At elevene skulle skrive to digitale tekster, ble også vurdert som en god løsning, framfor å skrive én tekst for hånd og én digitalt med skriveprogram, noe jeg også vurderte. Dette var for å gjøre skrivesituasjonen så lik som mulig da elevene besvarte oppgavene, slik at ikke elevens vane med å skrive på tastatur eller med blyant skulle ha noen innvirkning på språket. Faglærerne til elevene som har deltatt i denne studien, bekreftet også at elevene til vanlig skriver på datamaskin, både når de arbeider med skriveoppgaver i vanlig undervisning og når de har skriveøkter. Dersom én tekst skulle skrives analogt og én digitalt, kunne det derfor tenkes at andre faktorer enn de tiltenkte, som for eksempel lese- og skrivevansker, kunne påvirke skrivingen. Å bruke Microsofts skriveprogram Wordpad, som ikke har noe automatisk korrekturverktøy, sammen med Microsoft Word, med korrigeringsverktøy, ble derfor framgangsmåten for å samle elevtekster til analyse. Fordi det innhentes tekster som skal analyseres på et kvalitativt nivå, og fordi to og to tekster sammenlignes på det grunnlag at de er skrevet av samme elev, kan dette omtales som et 'komparativt kasusstudium' (Creswell 2014, s. 187). Komparativt fordi tekstene sammenlignes, og kasusstudium fordi tekstene som sammenlignes er skrevet av samme informant og representerer et kasus.

Det kan argumenteres for at datainnsamlingen i studien baserer seg på skrivesituasjoner som er konstruerte og kontrollerte, og ikke situasjoner som har funnet sted naturlig (Ellis & Barkhuizen 2005, s. 23). Å kontrollere datainnsamlingene var nødvendig for å sikre at to lignende skriveoppgaver ble gitt, at elevene skrev to tekster på det samme tidspunktet i innlæringsperioden, at elevene var informert om prosjektet og at rammene og tilgangen på hjelpemidler var de samme. Likevel er dette en skrivesituasjon som ligner både arbeidsoppgaver videregående elever til vanlig gjennomfører i timer eller i prøvesituasjoner. Oppgavesettene var baserte på gjennomgått tematikk og sjangre, og de tok også utgangspunkt i læreplanene elevene fulgte. Selv om denne situasjonen var konstruert, var den konstruert til å være tilnærmet lik en naturlig skrivesituasjon. Det er derfor naturlig å tenke at dette ikke er noen fremmed og uvant øvelse for elevene. Med bakgrunn i dette vil datamaterialet som ligger til grunn for studien bli omtalt som 'datainnsamling', og ikke 'dataproduksjon' (Ellis & Barkhuizen 2005, s. 23).

Det som omhandlet datamaterialet og planleggingen av innhenting, ble utformet i tråd med NSD sine retningslinjer for personvern. Disse har derfor vært med på å farge planlegging, oppgaveformuleringer og hvordan datamaterialet ble samlet. Dette vil utdypes nærmere senere i kapittelet. Fordi tekstene i første datainnsamling, og deretter i andre datainnsamling, var så korte, ble det vurdert som nødvendig å gjennomføre både en andre og en tredje datainnsamling. I den forbindelse ble også oppgavene revidert, med bakgrunn i at det kunne se ut som elevene hadde behov for andre type oppgaver for å skrive lengre tekster. Hvordan oppgavene ble utformet og begrunnelsen for det, vil gjøres greie for senere i kapittelet. Grunnen til at det var nye informanter for hver datainnsamling har også en forklaring og hovedårsaken er praktisk; hvem som hadde tid å avse og hva som lot seg gjennomføre innenfor rammene mine. Informantene i første datainnsamling var det praktisk vanskelig å få til en ny skriveøkt med. Elevgruppen som deltok i den andre datainnsamlingen derimot, hadde mulighet til å delta igjen. Jeg ønsket likevel ikke å samle inn nye tekster fra denne gruppen på ny. Det var fordi faglæreren, med mitt samtykke, hadde brukt de innsamlede tekstene som en del av undervisningsopplegget i etterkant. Fordi jeg visste at elevene hadde jobbet videre med egne tekster og sammenlignet språket i de to, besluttet jeg å bruke nye informanter i siste datainnsamling.

---

### 3.3 Bakgrunn for valg av informanter

Det var flere grunner til at elevene som har bidratt med tekstmateriale til oppgaven ble spurt om å delta i prosjektet. Felles for elevene som deltok i datainnsamlingene er at de er elever på norsk videregående skole, får særskilt norskopplæring og er over 16 år. At de er over 16 år, forenkler det som omfatter personvern, der et informasjonsskriv inngår. Elevene kan, istedenfor å måtte ha med et skriv hjem og få signatur av en foresatt, signere selv på skolen. Informantene i denne studien er også digitale skrivere; de har alle hver sin datamaskin som brukes i ordinær undervisning og i autentiske skriveøkter. Elevene har ulik skolebakgrunn og botid i Norge, de har også ulik digital erfaring, men de har alle brukt datamaskin hyppig i skolesammenheng siden de begynte på videregående skole. De følger et pensum jeg kjenner godt og går i klassetrinn jeg er vant til å undervise, noe som også ble regnet som fordelaktig da jeg skulle konstruere oppgavene til datainnsamlingen. Avgjørende for hvilke informanter som ble spurt om å delta, var også at skoleledelsen på de aktuelle skolene var positive til datainnsamlingene og at faglærerne kunne avse tid til prosjektet. Elevene er altså ikke en representativ tilfeldig gruppe, men de er elever ved to ulike videregående skoler i to forskjellige fylker.

### 3.4 Bakgrunn for utforming av oppgaver

Det ble laget tre sett med oppgaver, hvor hvert av settene inneholdt to oppgaver slik at én kunne besvares i Wordpad og én i Microsoft Word. Formålet med konstruksjonen av de to oppgavene i hvert sett var også at disse, som skrivesituasjonen, skulle være så like som mulig. I flere mellomspråksanalyser er tegneserier brukt for å gjøre datainnsamling. Det har blant annet gått ut på å be elever skrive fortellinger som passer med bildeserier (Selj i Golden & Selj (red.) 2015, s. 24, 25., Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 197-219). Grunnen til at mer faglige avanserte og pensumrelaterte oppgaver ble formulert, var for å oppfordre et tilsvarende språk i skrivearbeidet. Motivasjonen for dette var hovedsakelig todelt: jeg ønsket å undersøke om ordvalget var annerledes i tekstene, og jeg ønsket å se på om mer avansert terminologi hadde noe å si for avvik i de to tekstene, og om det ble flere semantiske forvekslinger, i og med at elevene brukte ord de ikke 'kunne' i like stor grad (Golden 1998, s. 57-58). Bildeoppgaver kan ofte i større grad besvares med et mer grunnleggende språk eleven er trygg på (BICS), mens jeg ønsket å gi oppgaver som inviterte til å bruke ny terminologi i form av

fagbegreper. Likevel måtte oppgavene være enkle nok til at ingen hadde problemer med å besvare dem.

Fordi det ble behov for flere datainnsamlinger og fordi jeg i disse valgte å gå bort ifra oppgaver som oppfordret til ny terminologi, ble noe annet viktig i utformingen av oppgavesettene. I de nye oppgavesettene var det i større grad rom for å skrive uformelt, men ikke personlig. Jeg var nøye på å prøve å unngå oppgaveformuleringer av typen «fortell om ditt nabolag/hjemland/din skole/et familiemedlem osv.». Grunnen til dette var personvernet til elevene og at selv om elevene fikk beskjed om å unngå å inkludere personlig informasjon, var det viktig at oppgavene heller ikke la opp til dette. I så fall kunne jeg risikere å ikke kunne bruke mye av datamaterialet. En annen grunn til at jeg ikke ønsket at elevene skulle skrive om for eksempel hjemlandet i en oppgave og Norge i den andre, var at dette kunne ha noe å si for språk og vokabular i tekstene. Det kunne for eksempel tenkes at informantene hadde mer å skrive om hjemland og at disse tekstene ble lengre. Det kunne også vært at elevene hadde et mer utviklet vokabular om Norge på norsk, mens det ikke fantes gode norske synonymmer for ord de ønsket å bruke om hjemlandet. Fordi dette virket uforutsigbart, og fordi dette kunne øke sjansen for å måle noe annet enn det tiltenkte, gikk jeg bort ifra denne typen oppgaver.

### 3.5 Bakgrunn for valg i gjennomføringen

Det var ønskelig med en så upåvirket skrivesituasjon som mulig, der elevene brukte eget språk uten andre hjelpemidler enn korrekturverktøy. Derfor ble datainnsamlingen planlagt og organisert slik at den lignet en prøvesituasjon. I det legges det at elevene ikke fikk bruke telefon eller internett, de fikk ikke prate sammen eller ta friminutt mellom de to skoletimene, og skulle noen på toalettet, fikk de gå én om gangen. Hadde én av oppgavene blitt gitt før et friminutt og én etter, kunne det tenkes at det ville hatt noe å si for oppgaven etter sosialisering og prat. Det kunne vært meninger om datainnsamlingen, faglig prat eller annen refleksjon omkring skrivesituasjonen. Det kunne også vært en intrige eller utmattelse etter en runde fotball. Uansett ble det vurdert som best å la elevene få denne tiden til slutt, istedenfor midt i skriveøkta.

Ved to av datainnsamlingene var jeg tilstede selv. Dette var for å gi informasjon, kunne svare på spørsmål og sikre at skrivesituasjonen ble som tenkt. Da den siste datainnsamlingen ble gjennomført, var jeg selv på jobb og hadde ikke mulighet til å være tilstede. Jeg valgte likevel å gjennomføre og ikke utsette en tredje innsamling da, fordi det passet for elevene som kom



fra to ulike trinn og for faglærerne deres. Jeg hadde også håpet å være ferdig med all datainnsamlingen tidligere enn dette, for å ha tid til å utnytte datamaterialets potensiale i analyse og skriving. Fordi det var behov for å gjennomføre flere innsamlinger, ønsket jeg å gjøre dette så fort som mulig. Det var to faglærere som var tilstede under den tredje datainnsamlingen. Den ene var faglæreren jeg hadde samarbeidet med under andre datainnsamling og som hadde vært med én gang tidligere. Faglæreren som ikke hadde vært med før skulle sette i gang økten, og hadde fått et informasjonsskriv i forkant, samt en forklaring på hva som var viktig og hvordan økten skulle foregå. Alle involverte faglærere ble instruert til å svare på spørsmål angående situasjonen og annet som måtte være, med unntak av språkspørsmål og spørsmål som kunne påvirke teksten. Dette var for at korrekturstøtten skulle være den eneste varierende formen for hjelp elevene fikk i skriveøkten.

Det ble utformet det jeg videre vil omtale som et «bakgrunnsskjema» som alle elevene som deltok i studien har fylt ut. Dette var hovedsakelig for å sikre at alle elevene som bidro med tekster hadde kort botid, og av personvernsgrunner: for å koble navn med kandidatnumre på et adskilt ark. Dette skjemaet ble utformet tidlig, før første datainnsamling. På daværende tidspunkt hadde jeg ikke utelukket et sosiologisk perspektiv fordi jeg ville se hva som kom fram av tekstene. Dette er grunnen til at morsmål, kjønn, annen språkkompetanse og antall år på skole er inkludert i skjemaet. Etter hvert og underveis i arbeidet med tekstene og oppgava, har disse opplysningene blitt mindre relevante og vil ikke bli brukt i analysen, selv om det først ble vurdert som en mulighet. Jeg forutså at dette kunne bli tilfelle, men ville være trygg på å ha samlet inn nok informasjon istedenfor å savne noe på et senere tidspunkt. Skjemaet alle deltakende elever fylte ut ser slik ut, men i liggende format og med bedre plass til å skrive:

*Tabell 3: Utsnitt fra bakgrunnsskjemaet brukt i datainnsamlingene*

Ditt nummer	Fornavn	Kjønn	Alder	Antall år du har bodd i Norge	Antall år du har gått på skole totalt	Morsmål	Andre språk du kan
1							
2							
3							

Kandidatnumrene brukt i analysen kan se ulogiske ut, fordi de ikke alltid er kronologiske. Dette skyldes i alle tilfeller effektivisering for å spare tid. I første datainnsamling lot jeg elever, som ventet på å fylle ut bakgrunnsskjemaet, begynne på nytt ark der første kolonne var nummer «12». I andre og tredje datainnsamling hadde elevene skrevet i skjemaet i andre timer samme uke, men ikke alle møtte opp. Jeg har latt være å endre kandidatnumre til noe mer logisk, fordi alle tekstene på innsamlingstidspunktet var merket med tall, der to tekster og bakgrunnsinformasjon samsvarte.

### 3.6 Forskningsetikk og personvern

God forskningsetikk er viktig å praktisere i arbeid med datamateriale som i denne studien. Dette er for å ivareta og beskytte elevene som frivillig har valgt å være bidragsytere. De er alle ungdommer med ulik bakgrunn og som lærer vet man hvor viktig taushetsplikt og personvern er. Det har derfor blitt gjort flere tiltak for å sikre deltakernes anonymitet og forståelse av hva de deltar i. Verken de videregående skolene, noen i ledelsen, faglærere eller elever vil derfor nevnes ved navn eller andre direkte identifiserende personopplysninger. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent at de indirekte identifiserende personopplysninger som ble samlet inn heller ikke er truende for anonymiteten til informantene i studien. Før datainnsamlingene ble avtalt konkret, har både NSD og ledelsen på de aktuelle videregående skolene i forkant gitt sitt samtykke til at de gjennomføres.

Datainnsamlingene er som nevnt konstruerte situasjoner, og foregår ikke naturlig i en vanlig undervisningsøkt, men er så tilnærmet lik en vanlig skrivesituasjon som mulig. Dette er en følge av at det ikke er ønskelig med et konstruert samtykke, som for eksempel et 'retrospektivt samtykke', som frarådes i et etisk perspektiv (Ruyter 2010, s. 120-122). Det er med andre ord mer etisk forsvarlig å be om samtykke i forkant og la informantene være klar over hva de deltar i, framfor å be dem om deltakelse i etterkant av at de har deltatt. Elevenes forståelse av hva de deltar i er viktig, og det ble i den forbindelse utdelt et informasjonsskriv, etter NSDs «veiledende mal for informasjonsskriv» (2018). Språket i skrevet ble likevel endret noe og forenklet, for å gjøre det lettere for elevene å forstå innholdet. Den samme informasjonen ble også fortalt muntlig i forkant av datainnsamlingen av elevenes faglærer, som kjenner elevene og deres språklige kompetanse. Faglærer hadde i forkant av dette fått et eget skriv med punkter som oppsummerte informasjonsskrivet og som det var viktig at ble sagt muntlig. Ved de to

---

første datainnsamlingene, da jeg hadde mulighet til å være tilstede, gjentok jeg også informasjonen kort før elevene fikk hvert sitt informasjonsskriv som de skulle signere.

I informasjonsskrivet og i den muntlige informasjonen, fikk elevene beskjed om det NSD understreker at er viktig å påpeke for informanter ved datainnsamlinger som denne (NSD 2018). De fikk informasjon om at dette var en masterstudie som handlet om språk og at eventuell deltakelse var frivillig, samt at det var mulig å trekke seg når som helst. Elevene ble også forklart at alle ville være anonyme og at det ikke skulle være mulig å forstå hvem de var. I den forbindelse ble de også bedt om å unngå å inkludere personlig informasjon i tekstene de skulle skrive, dersom de valgte å delta. De ble bedt om å utelate navn og fikk forklart at navn og tekster ville oppbevares på ulike steder og destrueres når studien er over. Denne informasjonen ble gitt skriftlig og muntlig ved alle tre datainnsamlingene.

Alle elevene som har deltatt i studien er som nevnt over 16 år og har kunnet samtykke selv (Ruyter 2010, s. 120, NSD 2017a). Det er i beste fall komplisert å forske på egne elever. Det kan også være uheldig med tanke på frivillighet og vurdering og jeg har derfor brukt andre elevgrupper som informanter framfor enn egne (NSD 2017b). Dette året har jeg kun jobbet med elever som ikke skal ha vurdering av meg, fordi jeg har hatt supplerende SNO-undervisning og støttetimer med minoritetsspråklige som i hovedsak følger ordinær undervisning. Likevel er det et asymmetrisk forhold mellom elevene og meg som lærer: Jeg har hatt et tett samarbeid med elevenes faglærere, som vurderer dem, og vi har ofte samtaler om elevenes utvikling. Det er også nærliggende å tro at elevene hadde følt seg mer pliktig til å delta i en studie dersom en av lærerne deres ba dem om det. Med bakgrunn i dette har jeg bare invitert elevgrupper jeg ikke kjenner fra før til å bidra med tekster.

En del av gjennomføringen som var motivert av personvernsgrunner, var hvordan oppgavene ble levert inn. I alle datainnsamlingene ble faglærer i forkant bedt om å opprette innleveringsmapper, én til første tekst og én til andre. Dette var fordi utskrifter ville ta tid og være forstyrrende i timen, samtidig som jeg ønsket å ha tekstene digitalt. Det var også fordi det var bedre at faglærer fikk tekstene enn meg. Ved å laste ned tekstene, supplere med kandidatnummer der det manglet eller erstatte navn med kandidatnummer, ble alle tekster anonymisert før de ble sendt til min datamaskin. På denne måten unngikk jeg, slik NSD anbefaler, å lagre identifiserende informasjon sammen med datamaterialet. Bakgrunnskjemaet elevene fylte ut ble anonymisert med en gang elevens bakgrunn var koblet med kandidatnummeret. Skjemaet vil også destrueres etter endt studie etter avtale med NSD.

## 3.7 Første datainnsamling

Den første datainnsamlingen fant sted i midten av desember 2017. Det var 11 elever tilstede i klasserommet, hvorav 10 ønsket å delta. Tre av dem var 16 år og skrev at de hadde bodd 16, 16 og 15 år i Norge. Disse tre elevenes tekster er ikke tatt med i studien på grunn av kriteriet om kortere botid for informanter.

### 3.7.1 Om informantene i første datainnsamling

Informantene som er en del av denne studien er elever som går i førsteklasse på videregående skole og har fått vedtak om særskilt språkopplæring. De kvalifiserer alle, med unntak av to elever, til å følge en annen læreplan enn klassekameratene gjør: (Lovdata, § 3-12). De følger alle ordinær undervisning og går i ulike klasser ellers, men samles i norsktimene og får språkundervisning som er tilpasset dem. Tekstene til elevene som ikke kvalifiserer for denne læreplanen ekskluderes i denne studien, fordi det kan være andre årsaker enn morsmål som er grunnen til at de strever med det norske språket og skrivingen. Én av elevene ønsket ikke å delta. Syv av elleve studenter som møtte opp valgte å delta og kvalifiserer for å følge læreplanen. Det er disse elevenes tekster som vil bli omtalt i analysekapitlet.

### 3.7.2 Om oppgavene

Temaene for oppgavene ble valgt fordi det hovedsakelig var disse to temaene elevene hadde jobbet med i løpet av høsten. Siden elevene kommer fra forskjellige ungdomsskoler, voksenopplæringstilbud eller andre språkkurs der undervisningen har vektlagt ulike temaer, var det naturlig å knytte oppgavene til noe de hadde fått lik undervisning i. Oppgavene lød:

1. Hva kjennetegner en novelle? Bruk gjerne eksempler.
2. Hva kjennetegner en artikkel? Bruk gjerne eksempler.

---

Grunnen til at det ble besluttet å skrive «artikkel» og ikke «argumenterende tekst», var at argumenterende tekster omfatter flere sjangere og ville være en mer omfattende oppgave enn novelle-oppgaven. Etter samtale med faglærer ble det klart at elevene var vant til å bruke begrepet «artikkel» og hadde snakket mye om dette i undervisningen dette semesteret. Dette var grunnen til at oppgaven ble formulert slik.

### 3.7.3 Gjennomføring

Faglæreren til klassen hadde i forkant informert om studien, med utgangspunkt i det jeg hadde skrevet i informasjonsskrivene som ble gitt til denne og alle involverte faglærere. Elevene som kom inn først var positive og klare til å delta. Fordi majoriteten uteble og det nettopp hadde vært en lengre pause, ventet jeg med å dele ut informasjonsskriv og når flere hadde kommet. De elevene som var kommet fortalte at det var flere på vei. Da det var kommet flere og elevene ikke visste om noen som manglet, startet vi opp, 10 minutter inn i timen. Jeg forklarte formålet med og innholdet i informasjonsskrivet og bakgrunnsskjemaet, før elevene fikk tid til å lese skrivet og fylle ut skjemaet. En elev var tydelig på at det ikke ble aktuelt å delta på grunn av bakgrunnsskjemaet. Faglærer opplyste i etterkant av skriveøkten om at eleven hadde vært lite tilstede gjennom høsten og deltok lite i ordinær undervisning.

Faglærer og jeg delte ut første oppgave sammen, registrerte tidspunktet og ba elevene sette i gang. Jeg satte meg bakerst i klasserommet for å se skjermene til elevene. I den forbindelse observerte jeg hvordan to elever forsøkte å bruke nettressurser til å forklare hva en novelle var, til tross for at de hadde fått beskjed om at dette ikke var meningen. Både kroppsspråk og vinklingen av skjermene på datamaskinene, kunne vitne om at elevene forsto at dette var noe de ikke skulle gjøre. Jeg gikk i den forbindelse bort til begge elevene etter tur og ba dem om å bruke eget språk og sa at det var det som var av interesse for studien. Da det var gått 15 minutter, ba jeg elevene avslutte setningen de skrev på og levere oppgaven i It's Learning, der jeg hadde bedt faglærer lage to innleveringsmapper med navn «Oppgave 1» og «Oppgave 2». Da faglærer hadde kontrollert at alle elevene hadde levert, delte vi ut oppgave nummer to. Elevene fikk 15 minutter også på denne oppgaven og leverte i den andre innleveringsmappa faglærer hadde laget.

Etter å ha sett igjennom materialet som ble samlet inn ved denne datainnsamlingen, besluttet jeg å gjøre en ny innsamling på grunn av tekstenes lengde. Tekstene var så korte, flere av dem

bare på noen linjer, at det ville være lite holdbart å prøve å avdekke noe mønster i disse tekstene alene. I den forbindelse prøvde jeg å endre det jeg trodde kunne bidra til å få lengre tekster: tiden elevene fikk til rådighet, vanskelighetsgraden på oppgavene og krav til tekstlengde.

## 3.8 Andre datainnsamling

Andre datainnsamling fant sted i januar 2018 på en annen videregående skole enn den første. Mål og fokus denne gang var å prøve å få elevene til å skrive lengre. Antall elever som deltok var fem i en gruppe på seks. Det var fravær og ikke frivillighet som lå til grunn for at en elev manglet her.

### 3.8.1 Om informantene i andre datainnsamling

Elevene i denne gruppen følger to læreplaner i norsk fordi de får støttetimer som særskilt norskopplæring. De følger «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring» i den ordinære norskundervisningen og «Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» i tilleggsundervisningen. Det var i tiden satt av til undervisning knyttet til sistnevnte læreplan og i samarbeid med faglæreren som var ansvarlig for denne, denne datainnsamlingen fant sted. I denne undervisningen skal de ikke ha noen formell vurdering og det er kun et tilbud skolen har, på lik linje som et valgfag. Alle elevene i gruppen har kort botid i Norge og kvalifiserer for å ta eksamen etter kort botidlæreplan når de går i vg3. Elevene går altså i ulike klasser til vanlig, og følger læreplanen for kort botid i ordinær undervisning. Datainnsamlingen fant sted i støttetimer, der elevene følger læreplanen for grunnleggende norsk fordi det kun er i disse timene elevene samles som gruppe. Elevene får støttetimer fordi de ved kartleggingen på vg1-trinn ble vurdert til å ligge under «nivå 3» i norsk.

### 3.8.2 Om oppgavene

Siden ønske var å få elevene til å skrive lengre tekster, prøvde jeg i samarbeid med faglærer å lage oppgaver der det var lettere for elevene å skrive lengre og ha noe å skrive om. Fordi jeg

---

fortsatt ønsket at oppgavene skulle være mer faglige enn personlige, og i tråd med kompetansemålet om at elevene skal «presentere egne tolkninger av personer og handlinger i relevant skjønnlitteratur», tok oppgavene utgangspunkt i en skjønnlitterær tekst. Teksten som ble valgt har både jeg og faglærer brukt i opplegg før og var i fagboka elevene brukte. Det var et utdrag av romanen *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg (2004) der man blir presentert for to romankarakterer: to unge gutter med veldig ulik bakgrunn (i Frisk, Grundvig & Valand 2014, s. 338-342). Gustav har vokst opp i en trygg familie og Daggi skal overnatte hos ham for første gang som fosterbror. Utdraget tar for seg første kvelden sammen som brødre, og vi får vite en del om guttene. Elevene fikk følgende oppgaver til teksten:

1. Hva får du vite om Daggi i dette utdraget og hvilket inntrykk får du av ham?
2. Hva får du vite om Gustav i dette utdraget og hvilket inntrykk får du av ham?

I norskfaget er det vanlig å bruke fagbegrepet «personkarakteristikk» i denne sammenhengen. Oppgavene kunne derfor vært formulert kortere: «Gi en personkarakteristikk av NN». Faglæreren bekreftet at de hadde brukt denne termen i undervisning, men det ble likevel vurdert til å kunne være ekskluderende for en skriver som ikke kjente til begrepet. Begrepet ble derfor erstattet og en lengre formulering prøvde å sikre at en elev som ikke kjente ordet «inntrykk» også skulle forstå hva det ble spurt etter. Oppgavene ble formulert helt likt for å prøve å lage likest mulig utgangspunkt for skrivingen.

### 3.8.3 Gjennomføring

Norsktimene som skulle benyttes til datainnsamlingen lå plassert i første og andre time på en tirsdag. Elevene var informerte om at datainnsamlingen skulle finne sted disse timene på forhånd. Med tanke på at dette var dagens første timer, hadde læreren også påpekt at det var viktig at elevene var presise. Det var likevel få tilstede da klokka var 08.00 og derfor ble oppstarten utsatt fem minutter. Dette var en veldig liten norskgruppe og 08.05 hadde fem av seks kommet, og vi startet. Hendelsesforløpet var nesten som sist, men denne gangen hadde faglærer gitt all informasjon, delt ut og samlet inn informasjonsskriv med signaturer i norskøkten uka før. Dette ble gjort for å spare tid og for å kunne bruke all tid på skriving. Jeg presenterte derfor kun studien og meg selv kort, før faglærer leste romanutdraget høyt mens

elevene fulgte med på hvert sitt utdelte eksemplar. Elevene fikk deretter første oppgave og instruks om å skrive den i Wordpad. Faglærer og jeg gikk rundt for å kontrollere at elevene fant rett skriveprogram. Elevene skrev til vi stoppet dem etter 30 minutter, faglærer kontrollerte at alle hadde levert, før vi delte ut oppgave to. Elevene fikk en ny halvtime å skrive på, før de leverte denne også i Fronter, som var plattformen denne skolen benyttet.

Denne gangen var noen av rammene for skrivesituasjonen endret: elevene fikk dobbelt så lang tid til å skrive, og det ble stilt krav til tekstlengde. Tekstene skulle være 250 ord, etter modell fra en typisk kortsvarsoppgave fra en ordinær norskeksamen. Denne lengden ble valgt fordi den er mye brukt i norskfaget i treningssammenheng og ble vurdert til å være realistisk tidsmessig. Elevene i denne gruppen er vant til å jobbe med denne lengden på oppgaver og visste på den måten hva de skulle produsere innen en halvtime.

## 3.9 Tredje datainnsamling

Tredje datainnsamling fant sted i februar 2018 på samme skole som andre datainnsamling, men med andre elever – denne gangen fra vg2 og vg3-trinn. Dette var fordi alle de minoritetsspråklige elevene på Vg1-trinn hadde fått innsyn i hvilke forskjeller de hadde i tekstene sine med og uten korrekturverktøy fordi faglærer brukte dette i videre opplegg etter datainnsamlingen. Denne gangen var også målet å få elevene til å skrive lengst mulig.

### 3.9.1 Om informantene i tredje datainnsamling

I den siste datainnsamlingen som ble gjennomført ble elever fra to trinn samlet, fordi begge gruppene var så små og det var ønskelig med flere informanter enn det var i hver gruppe alene. Som elevene i andre datainnsamling, deltar disse elevene også i ordinær norskundervisning, men følger læreplanen for elever med kort botid og får støtteundervisning basert på læreplanen for grunnleggende norsk i tillegg. De har alle kort botid i landet og kvalifiserer til å eksamineres i læreplanen de følger. En av elevene som deltok skrev begge tekstene i program med korrekturverktøy, henholdsvis Microsoft Word og Open Office, uten at det ble oppdaget. Dette skjedde ved en feiltakelse, men tekstene inkluderes av den grunn ikke som en del av studiens datamateriale.



---

### 3.9.2 Om oppgavene

Fordi det var ønskelig med lengre tekster, ble det i tredje datainnsamling laget oppgaver som var mindre faglig krevende. Det ble tatt utgangspunkt i upersonlige temaer, på grunn av personvern, temaer som det var tenkt at alle elevene hadde et forhold til og kunne skrive mye om. Oppgavene ble formulert slik:

*1. Sosiale medier*

Skriv en tekst der du forteller om hva du synes er positivt og negativt med deling på sosiale medier.

Skriv så langt du kan!

*2. Ung i dag*

Skriv en tekst der du forteller om hvordan det er å være ung i dag.

Skriv så langt du kan!

Det ble nok en gang brukt tid på å formulere gode oppgaveformuleringer, nå med mer erfaring fra de to foregående innsamlingene. De skulle ikke oppfordre til altfor personlige tekster, slik at temaer som framtidsplaner eller hverdag kunne være problematisk. Det måtte også være noe alle elevene hadde kjennskap til og kunne skrive om. De valgte temaene ble vurdert til å være nøytrale nok, aktuelle for elevene i gruppa og åpne nok til å skrive mye.

### 3.9.3 Gjennomføring

Ved denne tredje datainnsamlingen hadde jeg ikke mulighet til å være tilstede selv, men fant det uproblematisk siden begge faglærerne som var involvert var godt informerte både formelt ved informasjonsskriv og muntlig. Den ene av dem var faglæreren jeg hadde samarbeidet med ved forrige datainnsamling, slik at læreren hadde vært med på gjennomføringen én gang tidligere også. Det som var forandret denne gangen var at halve gruppen skrev i Microsoft Wordpad først, mens den andre halvparten skrev i Microsoft Word først. Grunnen til dette var

at hvilken oppgave elevene jobbet med ikke skulle påvirke hvordan teksten i det spesifikke skriveprogrammet ble.

Informasjonsskrivet hadde elevene lest, fått muntlig forklart og signert i norsktimene før disse. Dette ble gjort som i andre datainnsamling, for å spare tid. Elevene hadde i utgangspunktet bare en enkelttime med norsk denne torsdagen, men faglærerne foreslo å bruke spisefri for å få en sammenhengende økt og heller la elevene avspasere senere. Tidsrammen ble derfor denne gang ganske nøyaktig 35 minutter per oppgave. To elever kom en god stund etter at de andre elevene hadde startet, men disse ville gjerne delta og skrev iherdig den tiden de var der ga lærerne beskjed om. Måten dette ble løst på var at den resterende tiden ble todelt, slik at de fikk like lang tid på oppgavene og at ikke det ble gjort forskjell der. Disse elevene skrev naturlig nok en del kortere enn resten.

### 3.10 Om analysen og analysestrategier

Analysen som vil bli gjort i dette kapittelet kan omtales som en komparativ kasanalyse (Creswell 2014, s. 187). Det er fordi analysen vil ta utgangspunkt i hvert kasus og undersøke likheter og forskjeller i de to tekstene hver elev har skrevet. Dette er også en mellomspråksanalyse fordi alle informantene har kort botid i Norge, de har andre morsmål og norsken deres befinner seg på et mellomstadium. Analysen har som hensikt å undersøke og sammenligne tekster, for å se om det skjer noe med språket avhengig av hvilke digitale verktøy eleven har tilgjengelig. Analysen er avgrenset til å ta for seg språk på ordnivå, fordi det er det korrigeringsprogrammet brukt i denne studien egner seg best til, og fordi det er ordnivået forskningsidéen om hypotesetesting og semantiske forvekslinger, baserer seg på.

I en mellomspråksanalyse der målet er å vurdere elevens kompetanse i andrespråket, viser Marte Monsen og Gunhild Tveit Randen at det for eksempel kan tas utgangspunkt i fonologi, morfologi, syntaks, det leksikalske og teksten som helhet (2017, s. 74). Her er fonologi, på grunn av innsamlingens skriftlige karakter, syntaks, på grunn av korrekturverktøyets begrensninger, og teksten som helhet, på grunn av relevans for det som ønskes undersøkt, ekskludert fra analysen. I utgangspunktet var det tenkt at det leksikalske skulle inkluderes i analysen for å måle og sammenligne i hvilken grad fagord opptrådte med og uten språkverktøy. Da det ble nødvendig med nye datainnsamlinger og forkunnskapen oppgavene fordret ble redusert, ble også målingen av fagord, frekvens og ordforråd mindre relevant og dermed utelatt. Morfologien var fortsatt relevant og jeg valgte å inkludere den som del av

analysen. Monsen og Randen utelater ortografi i sin modell over hva som kan være med i en mellomspråksanalyse, men det vil legges til i denne analysen. Det er fordi analysen er på ordnivå og fordi jeg har en hypotese om at dette henger sammen med semantiske forvekslinger. Det kan i den sammenheng være med å bidra til forståelse for ord i elevtekstene.

De tre datainnsamlingene vil skilles fra hverandre i analysen, fordi de bygger på tre forskjellige oppgavesett i forskjellige klasser og forskjellige skrivesituasjoner. I dette analysekapittelet vil det først presenteres en skjematisk analyse for å demonstrere hvordan ord og avvik i hver tekst registreres. Deretter vil noen tekster ses nærmere på i det som ligner en mer tradisjonell og kvalitativ mellomspråksanalyse (se f.eks. Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 143-157 og Fondevik i Golden & Selj 2015 s. 40-48). Utvalget er tematisk begrunnet, for å kunne trekke fram relevante eksempler fra hver av de tre datainnsamlingene. Hver tekst gjennomgås derfor ikke i detalj, og det som nevnes er med tanke på relevans for funn og drøfting.

### **3.10.1 Om analyseskjemaet og registreringen av ord**

Skjemaet som er brukt til å analysere tekstene, er konstruert i Microsofts Excel og det er laget et skjema per tekst. I bildet under er det vist hvordan skjemaet som ble anvendt ser ut. Det ble laget én fane per ordklasse som ble undersøkt (verb, substantiv og adjektiv), én fane for ortografiske avvik som ikke var i forbindelse med de aktuelle ordklassene og én fane for funn i teksten:

Tabell 4: Registrering av verb. Hentet fra teksten kandidat 3 i første datainnsamling skrev uten korrekturverktøy.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		<b>Alle verb</b>	<b>Korrekt bøyning</b>	<b>Avvik i bøyning</b>	<b>Korrekt ortografi</b>	<b>Avvik i ortografi</b>	<b>Semantisk relevant</b>	<b>Semantisk irrelevant</b>	
2		starter	1		1		1		
3		kalles	1		1		1		
4		skjer	1		1		1		
5		er	1		1		1		
6		inneholder	1		1		1		
7		er	1		1		1		
8		har	1		1		1		
9		øker	1		1		1		
10		nådde	1		1		1		
11		kaller	1		1		1		
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29	<b>Totalt antall</b>	10	10		10		10		

Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Oppsummert (+)

Tabell 5: Registrering av substantiv (i samme tekst som i tabell 3).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		<b>Alle substantiv</b>	<b>Korrekt bøyning</b>	<b>Avvik i bøyning</b>	<b>Korrekt ortografi</b>	<b>Avvik i ortografi</b>	<b>Semantisk relevant</b>	<b>Semantisk irrelevant</b>	
2		kjennetegnene	1		1		1		
3		novelle	1		1		1		
4		novelle	1		1		1		
5		handlingen	1		1		1		
6		virkemidde	1			1	1		
7		handlingen	1		1		1		
8		tidspunkt	1		1		1		
9		novelle	1		1		1		
10		tekst	1		1		1		
11		fortelling	1		1		1		
12		novellen	1		1		1		
13		sider	1		1		1		
14		personer	1		1		1		
15		novellen	1		1		1		
16		novelle	1		1		1		
17		spenningskurve	1		1		1		
18		spenningen	1		1		1		
19		punkt	1		1		1		
20		klimaks	1		1		1		
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29	<b>Totalt antall</b>	19	19		19	1	19		

Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Oppsummert (+)

Tabell 6: Registreringen av adverb (i samme tekst som i tabell 3).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		<b>Alle adjektiv</b>	<b>Korrekt bøying</b>	<b>Avvik i bøying</b>	<b>Korrekt ortografi</b>	<b>Avvik i ortografi</b>	<b>Semantisk relevant</b>	<b>Semantisk irrelevant</b>	
2		kort	1		1		1		
3		kort	1		1		1		
4		kort	1		1		1		
5		få	1		1		1		
6		høyeste	1		1		1		
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29	<b>Totalt antall</b>	5	5		5		5		

Tabell 7: Registreringen av andre ortografiske- og semantiske avvik som tilfører andre ordklasser eller må tolkes (i samme tekst som i tabell 3).

	A	B	C	D	E	F	G
1		<b>Andre ortografiske avvik</b>	<b>Andre semantiske avvik</b>				
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29	<b>Totalt antall</b>	0	0				

Tabell 8: Oppsummering av registreringer (i samme tekst som i tabell 3).

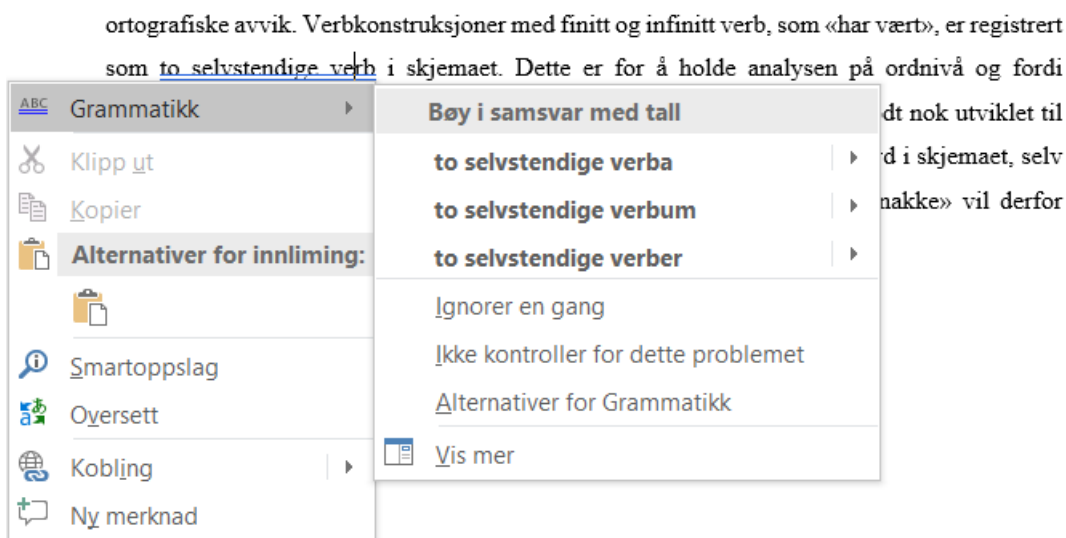
	A	B	C	D	E	F
1						
2	<b>Totalt antall ord (tekstlengde)</b>	71				
3						
4	Av disse:					
5						
6	<b>Verb</b>	10				
7	<b>Substantiv</b>	19				
8	<b>Adjektiv</b>	5				
9	<b>Ortografiske avvik</b>	1				
10	<b>Avvik i bøyning</b>	0				
11	<b>Semantiske avvik</b>	0				
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

Etter å ha gjennomgått og registrert alle tekstene på denne måten ble den siste fanen fra hvert skjema, med oversikt over alt som var registrert, kopiert over i et eget Excel-ark. For å ha målbare forhold som kunne brukes til å se på tekster komparativt, ble det brukt tall i registreringen. Ved å samle tallene, var det oversiktlig å se tekstene i forhold til hverandre. Tekstene er også gitt titler etter kandidatnummer og om teksten er skrevet i Microsoft Wordpad eller Microsoft Word. Tekstene skrevet i Microsoft Wordpad har fått bokstaven «A» i tittelen, mens tekstene skrevet i Microsoft Word har fått en «B» i navnet. En tekst skrevet i Microsoft Word av kandidat 5, heter derfor «5B». Når det i neste kapittel ses nærmere på hver tekst, vil jeg referere til tekster som «tekst A» og «tekst B» etter hvilket skriveprogram som er benyttet i skrivingen.

Det var mye å ta stilling til underveis i registreringen, fordi hver tekst var forskjellig og det stadig var nye ord og avvik jeg måtte avgjøre hvordan skulle registreres. I dette arbeidet ønsket jeg å bruke egen fortolkning så lite som mulig, for å få mest mulig objektive tall som kunne sammenlignes. Jeg har av den grunn ikke lagt godviljen til og registrert et verb jeg tolker som et forsøk på å skrive et substantiv som et substantiv. Alle ord er registrert slik de framkommer ortografisk og dersom ordklassen er ubestemmelig på grunn av rettskriving, er ordene registrert under fanen «andre ortografiske avvik». Objektivitet er også bakgrunnen for at antall

ord er talt slik de telles av skriveprogrammene, hvilket vil si at sammensatte ord som er særskrevet blir talt som to ord. Ord som «parsoner», «periode» og «hendlingen» er registrert som korrekt bøydd, men med ortografisk avvik, siden det er et avvik i hvordan rotmorfemet er stavet. Avvik i rotmorfemer er grunnen til at jeg besluttet å kalle en avvikskategori for «avvik i bøydd» istedenfor «morfologiske avvik», som den opprinnelig het. Dette var for å unngå dobbeltregistrering da eksempelordene over skulle vært registrert som både morfologiske- og ortografiske avvik. Verbkonstruksjoner med finitt og infinitt verb, som «har vært», er registrert som to selvstendige verb i skjemaet. Dette er for å holde analysen på ordnivå og fordi samsvarsbøydd ikke inkluderes i analysen. Microsoft Word er ikke godt nok utviklet til det (se Figur 9). Flere ord er derfor registrert som korrekt bøydd i skjemaet, selv om ordene kontekstuellet ikke er korrekt bøydd. Verbet «snakke» i «hun snakke» vil derfor registreres som 'korrekt' fordi verbformen finnes. Tegnsetting er ekskludert, da Microsoft Word kommer til kort også her, men bruken av små- og store bokstaver registreres som ortografiske avvik ved gal bruk, fordi korrekturprogrammet hjelper skriveren med dette. Ord som «skjelldyr», som ikke gir mening i konteksten, registreres som «semantisk irrelevante».

*Figur 9: Microsoft Words forslag til samsvarsbøydd i denne oppgaven.*



## 4. Hvilke ortografiske og semantiske forskjeller finner vi i mellomspråkstekster skrevet med og uten tilgang til korrekturverktøy?

I dette kapittelet drøfter jeg studiens problemstilling i lys av resultater og teori. Den skjematisk mellomspråksanalysen ga målbare tall (4.1), men beskriver ikke avvikene tilstrekkelig til at vi kan prøve å forstå hva som skjer i tekstene. I den forbindelse vil jeg etter å ha drøftet de målbare resultatene, også drøfte et utvalg tekster, noe som vil minne mer om en tradisjonell mellomspråksanalyse (4.2). Denne drøftingen er strukturert tematisk, og jeg vil trekke fram teksteksempler for å se på språket i tekstene. Tekstene som undersøkes nærmere, er de der resultatene skilte seg ut i skjemaet eller de som fanget min interesse i analysearbeidet. Til slutt i kapittelet, vil jeg oppsummere drøftingen for å svare tydelig på problemstillingen (4.3) og vurdere studiens validitet (4.4).

### 4.1 Resultater fra skjematisk mellomspråksanalyse

I skjemaet under er analyseresultatene fra de tre datainnsamlingene samlet (som forklart i 3.10.1).

Tabell 9: Oppsummering av registreringer i alle analyseskjemaer.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
1	Datainnsamling #1															
2	3A	3B	5A	5B	6A	6B	7A	7B	12A	12B	13A	13B	14A	14B		
3	Antall ord	71	83	62	22	51	28	53	74	179	95	97	104	31	87	
4	Av disse:															
5	Verb	10	20	10	5	9	7	10	16	32	21	17	26	6	18	
8	Substantiv	19	14	17	6	12	4	13	21	46	23	21	23	10	13	
9	Adjektiv	5	3	5	0	3	1	5	1	11	9	5	5	3	4	
10	Ortografiske avvik	1	2	14	1	3	0	9	2	6	0	12	2	2	1	
11	Avvik i bøyning	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
12	Semantiske avvik	0	0	2	1	0	0	1	4	1	4	2	1	0	0	
13	Datainnsamling #2															
14	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B						
15	Antall ord	301	308	102	106	175	160	244	203	223	143					
16	Av disse:															
17	Verb	65	67	21	23	40	44	52	38	43	36					
20	Substantiv	26	27	16	11	12	11	26	30	29	18					
21	Adjektiv	18	22	11	7	13	5	17	21	16	8					
22	Ortografiske avvik	4	1	9	3	13	1	21	11	12	1					
23	Avvik i bøyning	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0					
24	Semantisk avvik	3	0	0	7	0	2	4	3	3	2					
25	Datainnsamling #3															
26	3A	3B	4A	4B	5A	5B	7A	7B	8A	8B						
27	Antall ord	156	248	275	265	285	306	125	154	75	133					
28	Av disse:															
29	Verb	26	40	56	52	66	66	22	28	14	28					
30	Substantiv	31	45	44	44	50	57	22	32	13	21					
31	Adjektiv	8	8	27	16	23	36	16	9	11	12					
32	Ortografiske avvik	7	5	9	6	26	3	20	1	4	3					
33	Avvik i bøyning	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0					
34	Semantiske avvik	1	4	3	5	0	13	1	2	5	6					
35																
36																
37																
38																
39																
40																
41																
42																



---

I første datainnsamling var det mest overraskende hvor korte elevtekstene ble. Vi vet at å formulere seg kort og enkelt er et generelt trekk ved mellomspråk, noe dette kunne være uttrykk for (Berggren & Tenfjord 2003, s. 31-35). Elevene som deltok i den første innsamlingen skrev i snitt 148 ord i hver tekst. Neste informantgruppe skrev i snitt 393 ord per tekst. I den siste datainnsamlingen var gjennomsnittsteksten på 404 ord. Tekstlengden ble altså mer enn fordoblet fra først til andre datainnsamling, mens de to siste var jevnere når det kom til tekstlengde. Dersom vi utelater de to elevene som kom betydelig for sent til siste datainnsamling, ble gjennomsnittslengden per tekst 511 ord, hvilket betyr at tekstlengden steg betraktelig også fra andre datainnsamling til tredje. Totalt ble det skrevet tilnærmet like mange ord i de to skriveprogrammene: i Microsoft Wordpad skrev elevene 2505 ord og i Microsoft Word var det totalt 2519 ord. Tekstlengden er relevant med tanke på målbarhet for å se nærmere på resultatene komparativt. Et eksempel på det er kandidat 5 i første datainnsamling sine to tekster: Det kan ved første øyekast se ut som kandidat 5 har redusert ortografiske avvik betraktelig, men eleven har også skrevet betydelig kortere i tekst to, hvor det bare er 22 ord, sammenlignet med 62 i tekst A. Kandidat 13 derimot, skriver lengre i tekst B, men har bare to ortografiske avvik i denne som står i kontrast til de 12 avvikene i tekst A.

Tidsperspektivet er selvfølgelig en faktor som kan bidra til korte tekster. Likevel observerte jeg at majoriteten av informantene leverte tidlig og flere uttrykte at de ikke hadde «mer å skrive». Det kan likevel være at tidsrammen gjorde noe med elevenes innstilling og deres forventninger til skriveøkten, og at de ikke hadde gitt seg så fort dersom de hadde hatt bedre tid. Det kan også hende at oppgavene sett i lys av Cummins teori om språk, kan være årsaken til at tekstene ikke ble lengre. Fordi jeg i utgangspunktet hadde lyst til å undersøke ordvalg i tekstene og lagde oppgaver som oppmuntret til å bruke fagspråk og fagterminologi, kan jeg også ha etterspurt informantenes mest utilgjengelige språk: Cummins CALP, innlæreres akademiske språk (i Baker & Hornberger 2001, s. 118). Oppgavene baserte seg også på at elevene hadde fulgt med i undervisningen og hadde noe faglig kompetanse. De var vanskelige å besvare med et hverdagspråk og uten fagkunnskaper. I neste datainnsamling endret jeg det jeg trodde kunne være med på å begrense ordlengde: tidsrammen, et minstekrav til lengde og hva slags språk oppgavene oppmuntret til. Ved å be elevene forklare hva slags inntrykk de fikk av to personer de hadde lest en tekst om i samme time, sikret jeg at alle elevene hadde vært tilstede og fått med seg fagstoffet. De kunne også i større grad bruke sitt BICS-vokabular, og måtte ikke bruke fagterminologi med mindre de ønsket (Cummins i Baker & Hornberger 2001, s. 118). Resultatet var at tekstene var lengre, men fortsatt korte nok til at jeg var usikker

på om det samlede datamaterialet var «tilstrekkelig» (Krashen 1982, s. 8). I tredje datainnsamling formulerte jeg oppgaver som var en faglig kontrast til det første oppgavesettet: denne gangen prøvde jeg å lage oppgaver alle elevene kunne svare på, uavhengig av leseforståelse og utviklet faglig vokabular. Her var tanken at alle elevene hadde et forhold til tematikken i oppgavene, uavhengig av skolegang og kunne bruke et grunnleggende språk. De fikk også fem minutter mer på hver oppgave og ble bedt om å skrive så langt de kunne. Det var flere faktorer som ble endret fra gang til gang, også skole og elevgruppe, og det kan ha vært flere årsaker til at tekstene ble lengre.

### *En reduksjon i antall ortografiske avvik*

Det ble færre ortografiavvik i 16 av 17 kasus. Totalt var det 66 ortografiske avvik i Microsoft Wordpad-tekstene, mens det var 22 avvik i tekstene skrevet i Microsoft Word. Fordi tekstlengdene var tilnærmet like, tyder tallene på en betydelig forskjell i ortografiske avvik og at type skriveprogram har noe å si. I unntakstilfellet ble ett ortografisk avvik til to. Mulige forklaringer på dette kan være at korrekturverktøyet er en bedre støtte for noen enn andre, fordi eleven ikke hadde god nok digital kompetanse ((UDIR 2018c) eller fordi mellomspråk er et ustabilt og varierende språk (Berggren & Tenfjord 2003, s. 29). I nært opp til alle tilfellene så likevel skriveprogrammet ut til å ha en effekt på det ortografiske i mellomspråkstekstene.

### *Flere semantiske avvik*

I analyseresultatene så vi at det totalt var 26 semantiske avvik i Microsoft Wordpad-tekstene, mens disse så og si ble doblet i antall, til 51, i tekstene skrevet i Microsoft Word. Likevel var det ikke slik at alle elevene hadde flere semantiske avvik i Microsoft Wordpad-tekstene. Tre elever hadde ikke semantiske avvik og fem elever hadde flere semantiske avvik i teksten skrevet med korrekturverktøy. Det er altså ni elever som drar snittet opp, og i særlig grad noen av dem. Eleven som trekker snittet kraftigst opp er kandidat 5 i tredje datainnsamling, hvis tekster vil bli sett nærmere på i en nærlesning i neste delkapittel. Eleven har først ingen semantiske avvik, deretter 10. Sett i sammenheng med at elevens ortografiske avvik også var svært kontrastfylte med 26 avvik i Microsoft Wordpad og 7 i Microsoft Word, var dette et spesielt interessant kasus.

## 4.2 En nærlesning av et utvalg tekster

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på noen av tekstene som ble samlet inn og drøfte dem i lys av relevant teori. Tekstene som analyseres her er trukket fram fordi de av ulike grunner var spesielt interessante for problemstillingen. Utvalget er strukturert tematisk for å belyse fenomener jeg ønsker å gjøre en dybdeundersøkelse av (Kvarv 2014, s. 137). Nærlesningen vil også bidra til å eksemplifisere resultatene fra den skjematiske analysen og viser det som i særlig grad fanget min oppmerksomhet da jeg jobbet med materialet. Til slutt vil jeg med utgangspunkt i dette prøve å besvare forskningsspørsmålene: 1. I hvilken grad bidrar Microsoft Words retteprogram til semantiske forvekslinger i mellomspråkstekster? 2. I hvilken grad får andrespråksinnlæreren hjelp av Microsoft Words skriveverktøy?

### 4.2.1 Ortografisk støtte

#### *Kandidat 5, første datainnsamling*

kjennetegner for en novelle er at de er mest sansynlig kortere en Roman. når man skriver novelle, forfaten forteller til oss mottakene om et spesiele situasjon eller tid. hvordan han forfaten forteller kan være med lav spenning avsluttning eller med lav bynelse og høy avslutning tids linje til å dra oss mottakene inn i hens bok, men kan variere med hvordan forfaten skriver.

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

Kjennetegner for artikkel er når forfatter prøver og fortelle han sin mening og overbeviser til mottakene og komme opp med egen konklusjon.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

Ved første øyekast er det spesielt to funn som er interessante ved tekst A og tekst B hos kandidat 5. Tekst B er svært kort og består bare av en setning, mens tekst A er noe lengre. I tekst A, uten korrekturverktøy, er det små bokstaver først i setningene, mens setningen i tekst B har fått stor bokstav. Noe interessant blir også tydelig ved en nærmere titt: Eleven skriver i tekst A «forfaten» tre ganger. Det er nærliggende å tro, både på grunn av kontekst og ordets

karakter, at eleven prøver å skrive «forfatteren» i bestemt form entall. Fordi avviket gjentas flere ganger, er det sannsynlig at det er et faktisk avvik og ikke en 'glipp' (Corder 1967, s. 166,167, Berggren & Tenfjord 2003, s. 51). I tekst B, med korrekturverktøy, kan det derfor se ut som eleven har fått hjelp når ordet for første gang staves korrekt: «forfatter». Det skulle i konteksten riktig nok vært i bestemt form entall i sammenhengen det er brukt, men samsvarsbøying er ofte vanskelig for andrespråksinnlærere (Havem 2016, s. 36-40). Det er likevel tydelig at eleven har kunnskap om den bestemte formen av substantiv og mestrer bruken av denne i tekst A. Det kan tenkes at eleven ser seg fornøyd med «forfatter» fordi retteprogrammet signaliserer at dette er korrekt bruk av ordet. Hadde Microsoft Word kommet lengre i sin korrigerings av det norske språk og samsvarsbøying, kan man tenke seg at eleven hadde hatt en mulighet til å både få ortografien og samsvarsbøyingen korrekt i dette tilfellet.

Noe annet skjer når kandidat 5 skriver «mottakene» i tekst A. Av konteksten forstår vi at eleven mener å si «mottakerne», men dette blir ikke korrigerert i tekst B og står skrevet på nøyaktig samme måte i begge tekstene. Fordi ordet «mottakene» ortografisk- og morfologisk sett er korrekt, registreres det slik både i Microsoft Word og i analyseskjemaet. I analyseskjemaet registrerer jeg det også under kolonnen «semantisk irrelevant». Dette ligner eksempelet jeg trakk fram innledningsvis der ønsket om å skrive «kilder» resulterte i en referanseliste kalt «Skjelldyr», men det virker likevel usannsynlig at det samme har skjedd i de to tilfellene. Det er fordi eleven i denne studien har skrevet ordet «mottakene» korrekt og likt i tekst A, uten noen påvirkning fra skriveprogrammet. Fordi jeg kjenner eleven som skrev «skjelldyr», vil jeg regne det som mer sannsynlig at dette ordet var et forslag fra retteprogrammet enn et ord eleven hadde i sitt ordforråd. Da er det også lite sannsynlig at eleven ville brukt ordet i den aktuelle konteksten. Selv om de semantiske avvikene har oppstått på forskjellige måter, er dette eksempler på hvordan retteprogrammer kan bidra til semantiske avvik i tekstene til andrespråksinnlærere uten bred ordkunnskap.

## **4.2.2 Ortografiske hypoteser med fonologisk utgangspunkt**

### *Kandidat 3, første datainnsamling*

I tekst A, skrevet uten korrektur, skriver eleven «virkemidle» i tekst A. Dette ordet er, på grunn av kriteriene i skjemaet, registrert som korrekt bøyd på grunn av endingen, men med ortografisk avvik. Fonologisk er ordet korrekt og hadde eleven sagt dette muntlig, ville det

ikke høres ut som det var noen avvik i bruken av det. Dette kan derfor være et eksempel på bruk av en fonologisk skrivestrategi (Berggren, Sørland og Alver 2012, s. 70). Ordets skrivemåte ligger kanskje ennå ikke i elevens visuelle minne og det kan se ut som eleven bruker lydanalyse for å utforme ordet skriftlig (Golden 1998, s. 69, Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 71). Fordi dette ble skrevet i tekst A og i Microsoft Wordpad, får eleven heller ingen tilbakemelding fra skriveprogrammet om at ordet ikke er skrevet korrekt.

Det må også sies noe om struktureringen eleven har valgt, til tross for at det ble påpekt av faglærer at dette skulle være én sammenhengende tekst. Eleven nevner flere kjennetegn ved novelle og bruker i den sammenhengen fagord. Hvert kjennetegn er nevnt i et punkt, istedenfor at teksten henger sammen og at det for eksempel brukes bindeord. Dette kan være eksempel på en forenkling og en måte å gjøre oppgaven gjennomførbare på (Golden & Selj 2015, s. 59, Berggren & Tenfjord 2003, s. 34).

Kjennetegnene til en novelle:

- En novelle ofte starter rett inne i handlingen. Dette virkemidde kalles vi «in media res»
- Handlingen vanligvis skjer i et kort tidspunkt.
- En novelle er en kort tekst eller en kort fortelling der novellen inneholder kun ca. 2-4 sider.
- Det er få personer inne i novellen.
- En novelle har alltid et spenningskurve der spenningen øker, og når den nådde det høyeste punkt, kaller vi det et klimaks.

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

---

## Kandidat 2, andre datainnsamling

### Oppgave 1

a, Han virker som han har kommet fra en familie som er forskjellige kulturell familie bakgrunn. som er født i Norge og er veldig godt integrert med den norske samfunnet og kultur. Jeg synes han har oppdraget i et familie hvor tvangskap og slåsskamp var vanlig.

b, Han er en ung gutt vokste opp i en urolig familie. Og kommer fra en stor by. han har blitt påvirket av det området det han vokste opp. Han er opptatt av tingene rundt det huse.

C. Han fikk en bror som kan spille sammen med. og kaller han bror hvergang han ropper.

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

### Oppgave 2

A, han har kommet fra et konservative familie og bor uten på landsby. Familien hans liker et rolig område hvor det ikke er noe rundt seg. Gustav er ene barn i det huse.

B, jeg synes han er veldig engasjert og var veldig glad at han får en ny bror. Han prøver å få takk i han og lekke med den nye bror også noen ganger føler seg utrygg. Det er derfor vil ikke han sove først selv om han vil det.

C, som sakt han var glad når han møtt han det nye bror. Han var nysgjerrig til å kalle han stor bror.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

I kandidat 2 sin tekst B ser vi eksempler på flere hypoteser om ord. Når eleven bruker ordet «tvangskap» forstår vi hva som er ment og vi kjenner igjen endelsen fra ord som for eksempel «fangenskap» og «lidenskap». Endelsen er vanlig, og det kan derfor se ut som at eleven, basert på en lært regel, tester ut en hypotese. I dette tilfellet fører det til en overgeneralisering (Berggren & Tenfjord 2003, s. 56,57). Det samme kan ha skjedd i «hvergang», fordi vi vet at norsk har svært mange sammensatte ord sett i sammenheng med andre språk. Dette kan derfor være en hypotese om at «hver gang» ikke særskrives. I tekst B derimot, særskriver eleven et sammensatt ord: «ene barn». Fordi det er et sammensatt ord bestående av to eksisterende ord, retter ikke Microsoft Word disse, selv om de ikke gir mening i konteksten. Eleven kan derfor ha fått styrket en hypotese om at ordet særskrives.

---

### *Kandidat 7, første datainnsamling*

noveller er en litterær sjanger som ofte har korte tekster med en kort periode av tid. Handlingen skjer i et eller to bestemte områder. Det beskrives i teksten hvordan det stedet ser ut. Det er alltid få personer teksten handler om. Det er ofte ikke så mye forklaring man må lese mellom linjene

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

I første datainnsamling ser vi at en elev har skrevet flere ord med alternative vokaler i teksten uten hjelpemidler: «periode», «[h]endlingen», «personer» og «forklaringen». Dette ser ut til å stamme fra det fonetiske og det sannsynliggjør at også denne eleven bruker en fonologisk skrivestrategi (Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 70, 71). I tekst B finner vi ikke noen eksempler på ortografiske avvik som kan stamme fra muntlig tale og lydanalyse. Det kan være fordi ordene i tekst A er skrevet nært opp mot det som er ortografisk korrekt, med unntak av vokalen. Ved å 'høyreklikke' på disse ordene, ser man at i alle tilfeller har Microsoft Word et forslag til korrektur og i alle tilfellene foreslår semantisk rett ord. Det som derimot skjer i tekst B, er at det er flere eksempler på ord som ikke får noen rød strek, men som ikke blir riktig i konteksten.

2. hva kjennetegner en artikkel? Artikkel er en sakprosa tekst der man skriver om en bestemt ting. Man ser flere sider av en sak. Artikler er en argumentert tekst der man kan drøfter for og imot en tekst. Når man skriver en artikkel skriver man en innledning der man beskriver hva teksten skal handle om, og en hoveddel der man skriver alle argumentene punkt for punkt, hver argument med sitt eget avsnitt og tilslutt en avslutning der man formlærer hva teksten har handlet om.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

### *Kandidat 5, andre datainnsamling*

I denne kandidatens første tekst, skrevet uten korrekturverktøy, kommer det som ligner en fonologisk skrivestrategi til uttrykk. Ord som «møte» (måte), «hjemte» (gjemte), «alkohol-likere», «liliebror» (lillebror) og «open» (åpen), ser ut som resultatet av lydanalyse (Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 71). Her har jeg skrevet min tolkning av ordene i parentes, fordi ord som «møte» ser korrekt ut, men det er irrelevant i konteksten og vi forstår at eleven mener «måte». Alle ordene ser ut som de har fonologisk avstamning i likhet med flere av avvikene som ble trukket fram i forbindelse med Landmarks studie. Ved å høyreklikke på ordene i Microsoft Word, får tre av ordene opp korrekte og relevante forslag. Det kan derfor tenkes at avvikene kunne vært halvert, dersom teksten var skrevet i dette skriveprogrammet.

#### oppgave 1

vi får ikke en klar innblikk om Daggis bakgrunn. Men vi får vite at han hadde ikke en bra barndom og at han har tatt med seg den dårlige barndommen til den nye fosterhjemmet. Det er som om han aldri forventer å bli behandlet på en bra måte, som om han er bare et menneske. før den nye fosterfamilien var han med en annet familie og de hjemte alle skarpe redskaper og piller og medikamenter. Dette kan være en frampekning på at kanskje det har noe med den biologiske familien hans å gjøre, at de kanskje var alkohol- likere eller avhengige av piller.

Jeg tror at Daggi er person som holder følelse sine tilbake og ikke klarer helt ta de ut. I tillegg til at han er redd av å bli glad i noen. at det ikke er noe gode idee, på tanken at han har vært med forskjellige familier. eks. Gustav vil ha Daggi som en storebror, men Daggi er klar for den plikten og kanskje tanken på ha en liliebror som han må passe på skremmer han.

Det Daggi må gjøre framover er at han må være mer open til ting og se ting på en positivt måte enn å bare stenge alle ute. dette gjelder da også lillebroren hans Gustav. Daggi må tiltatt seg selv å være glade.

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

I samme tekst ser vi eksempler på avvik som er spennende å se nærmere på med tanke på ulike skrivestrategier for hypotesetesting. Eleven gjør trolig, som vist i forrige eksempel, en overgeneralisering: «en frampekning». Her ser det ut som en hypotese om mulig endelse, frekvent i norsk språk, sammen med en hypotese om kjønn, testes ut. Vi forstår at eleven ønsker å si at det skjer «et frampek», selv om det korrekte fagordet i denne sammenhengen



---

ville vært «tilbakeblikk». Denne type avvik er å betrakte som svært positiv: eleven prøver å bruke fagterminologi og tester en hypotese om en regel som stemmer for mange ord i det norske språket. Generaliseringen eleven gjør er også en strategi for skriving.

### 4.2.3 Gjentakelse og plagiat som strategi

I klasserommet under første datainnsamling kunne jeg observere hvordan to elever brukte plagiat som en strategi for å besvare oppgavene. Selv om elevene hadde fått beskjed om at ingen hjelpemidler skulle brukes og jeg satt bakerst i klasserommet for å se alle skjermene, gikk to elever inn på leksikonsider de kunne lese om novelle på. De rakk bare så vidt å gå inn på internettsidene før jeg ga beskjed om at ikke disse skulle brukes under skrivingen. Fordi det er lite trolig at elevene rakk å nyttiggjøre seg av dette, valgte jeg å bruke tekstene de skrev i studien. I analysearbeidet med tekstene fant jeg det som lignet på en annen form for plagieringsstrategi:

#### *Kandidat 12, datainnsamling 1*

Artikkelen er en tekst som er reel. Det som artikkelen skriver eller det informasjonen som artikkelen bruke må være reel og riktig, eller det er mulig for leseren å finne ut. Der er ikke viktig å si noe om lengde i artikkelen. Det er fordi artikkelen kan være lang eller kort. Det avhengig av hva tema er og hva artikkelen skriver om. Artikkelen kan bruke både rapport og nyhet. Debatt, analyse, tale er også en type til artikkelen eller en måte til å skrive. Vanligvis bruker artikkelen spesifikk tid, riktig og reel navn på folk.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

I denne elevteksten, skrevet uten korrektur, er det vanskelig å si hva som er verb og hva som er substantiv i setningen «Debatt, analysere, tale er også en type til artikkelen eller en måte til å skrive.». Her tolkes alle tre som ment som substantiv. Likevel ble «analysere» plassert som et verb, fordi det er slik det framstår og er skrevet (forklart i punkt 3.10.1). Dette kan være et eksempel på et at ord skifter ordklasser ved korrektur og blir semantisk irrelevant. Det kan også hende at ordene hadde blitt skrevet likt uten korrektur. Her måtte man ha filmet skjermen for å si noe sikkert. Eleven skriver også ordet «reel» tre ganger i teksten, men Microsoft Word

retter det ikke til «reell» som passer i konteksten. Grunnen til det kan være, som Wikipedia forklarer, at det er en keltisk folkedans (2015). Selv om vi forstår av konteksten at eleven ønsker å skrive «reell», blir ordet registrert som semantisk irrelevant, fordi det ikke får rød strek og kan forveksles med noe annet.

Noe jeg la spesielt merke til ved denne teksten var gjentakelsen av ordet «artikkelen». I studier av ordforråd kan man blant annet se på bruksfrekvensen av ord (Golden 1998, s. 53-74). I denne elevteksten ser man at eleven ikke gjør forsøk på å variere språket med synonymer som kan erstatte «artikkel» og bruker isteden dette ene ordet frekvent. En elev med et større ordforråd ville kanskje brukt ord som «tekst» og «sjanger». Ordet brukes også konsekvent i bestemt form entall, selv om andre former noen steder er mer hensiktsmessige: «Debatt, analyse, tale er også en type til artikkelen eller en måte til å skrive». Det kan tyde på manglende morfologisk ordkunnskap. I den aktuelle elevteksten på seks linjer, gjentas ordet «artikkelen» ni ganger. Ordforråd og leksikalsk tetthet undersøkes ikke videre her, selv om det hadde vært interessant, men ordbruken kan også ses i lys av det Danbolt skriver om gjentakelse (2004, s. 6). Gjentakelse av ord fungerer som en skrivestrategi, fordi eleven, istedenfor å variere språket med synonymer eller pro-ord, forenkler ordvalget til å bruke det faktiske ordet gjennomgående. En slik forenklingen er, sammen med andre typer forenklingsstrategier, som å legge inn flere vokaler i konsonanttette ord, typisk for mellomspråk (Golden & Selj 2015, s. 59, Berggren & Tenfjord 2003, s. 34). Forenkling i form av gjentakelse er også en kommunikasjonsstrategi, fordi pragmatikk prioriteres over kreativitet. For den aktuelle eleven var det viktigere å kommunisere enn å variere språket.

## Kandidat 1, andre datainnsamling

### Oppgave 1.

- Jeg får vite at Daggi (Dag Vidar) har hatt en vond og hard bakgrunn. Han kommer fra en familie som hadde mye vold og ingen ga tillit til hverandre. Han har vært på et sted der alle skarpe gjenstander, piller og medikamenter ble tatt bort sånn at ingen kan gjøre noe farlig mot hverandre eller mot seg selv. Det sier litt om hvor farlig han var.

- Inntrykke jeg får er vel at han er en farlig gutt som ikke har hatt det så bra. Han har kommet til et nytt liv der han får en ny sjanse til å leve riktig, men han er ennå ikke vant til det og derfor var han voldig mot fosterbroren hans og brak nesten pekefingeren. Gustav er født i en kjærlig familie der de passer på hverandre, gir tillit til hverandre og er vant til å gi kjærlighet til alle og uansett hva som skjer har de alltid et smil på lur.

- Jeg tror Gustav kan lære han å ha mer kjærlighet til andre. Kanskje gi han noen gode ting som Daggi ikke fikk i barndommen, som han kan få nå av Gustav. Et eksempel er Yatzy. Yatzy er et spill der det må være to eller fler som må spille det. Det som er positivt med Yatzy til Daggi er at da kan Daggi bruke mer tid med familie, noe han trenger for å glemme de gamle som har skjedd med han før, og heller bringe mer tid hjemme med spill og familie ting enn å være ute og ha en mulighet for å komme med feil venner som kan få han til å fortsette å være en dårlig person.

- Kanskje bringe mer tid sammen og prøve å sette vold som det siste han noen sinne kan bruke.

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

Dette kasuset er spesielt fordi det er det eneste der det er flere semantiske forvekslinger i tekst A enn i tekst B. I tekst A er ordene «brak» og «bringe», der sistnevnte er brukt to steder, registrert som semantiske avvik. I tekst B er det ingen eksempler på noe tilsvarende og kun ett ortografisk avvik, mot fire i tekst A. Tekst B gjengis derfor ikke her. Ordet «brak» er registrert som et semantisk avvik fordi det med denne skrivemåten er et substantiv som referer til en lyd: «et brak». Eleven skriver også «bringe» ved to anledninger, der «tilbringe» ville passet i konteksten. Det kan derfor se ut som om eleven tester ut en hypotese om ordet «tilbringe» istedenfor å anvende et mer frekvent ord som «bruke», som passer i begge setninger. Eleven kunne også lagd enklere konstruksjoner som «og heller være mer hjemme» og «kanskje være mer sammen» (Berggren & Tenfjord 2003, s. 34). Dette er en elev som har kommet relativt

langt i innlæringsfasen og denne hypotesetestingen kan også tyde på at eleven jobber aktivt med språket og har ambisjoner om å avansere.

I andre datainnsamling hadde elevene et tekstutdrag ved siden av seg under skrivingen (Eeg 2004 i Frisk, Grundvig & Valand 2014, s. 338-342). Dette er relevant med tanke på språkbruk og kommer til uttrykk i denne elevteksten. Her kan vi se eksempler på det som kan se ut som plagiering fra romanutdraget og oppgaven som ble utdelt. Det følgende er hentet fra elevteksten: «får vite», «tillit», «alle skarpe gjenstander», «piller», «medikamenter», «[i]nntrykke», «pekefingeren». Alt det nevnte er å finne igjen i utdraget eller i oppgaveteksten. Som Jølbø (i Golden & Selj 2015, s. 127-139) påpeker, kan det være mange årsaker til plagiering. Sett i sammenheng med hypotesetestingen av mer avanserte samskrevne ord, kan det tyde på at eleven ønsker å uttrykke seg med et mer avansert språk og kanskje utvide ordforrådet sitt. Dette er også noe Jølbo finner som en mulig motivasjon for et kasus i sin studie (i Golden & Selj 2015, s. 127-139).

#### 4.2.4 Semantiske forvekslinger

##### *Kandidat 5, tredje datainnsamling*

number:5

Det sosial medier viktige i hverdagen. Det hjelper også med at folk være med hverandre sosialet. Dette fører til at mange kan oppleve mange gode minner når man deler med andre folk for eksempel venner. Men det er ikke alltid som positive som mange folk tror med andre på sosilmedier. Sosilmedier gir oss glede men samtidig gir oss også vonde minner som vi ikke glemmer. Det som kan være positiv er at du kan del venner kan skape mange gode spesielle minner som kan være for eksempel på en bursdag til en eller en vennine din. Negative konsekvenser som kommer av dette er at mange misbruker din bilder forskjellige interesser de har. Hvis noen tar stygge bilder av deg sende ut på sosiale medier, det er mange som bildene de i løpet av kortid. Dette kan forårsake til mobbing. Når det skjer store konflikter mellom venner det er ikke alltid det ender hyggelige.

for eksempel etter konflikten de en av de tenker ha hevn. Den person tar hevn kanskje dumme ting uten å tenke om konsekvenser som kommer etter. Det kan ta bilder når eleven skal dusje etter gymtimen er ferdige. Sender på facebook eller snapchat for ta hevn. Den person som har tatt bilder av kanskje føle skam av seg av å se bilder sitt i sosial medier og ble mobbet av andre folk. Mennesker er forskjellige noen vil takle bedre enn andre men noen kan takle det. Dette fører til depresjon og stress. Hvis den person får hjelp i tide kan det hende at den person ble mobbet bytte skolen eller det kan årsakke også til forskjellige helse problemer. Sosilmedier er viktige for oss selv om det har positive og negative konsekvenser med seg.

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

Denne kandidatens tekster trekkes fram på grunn av de store forskjellene på ortografiske- og semantiske avvik i tekst A og tekst B. I tekst A er det 26 ortografiske avvik, men ingen semantiske. I tekst B er det 3 ortografiske avvik og 13 semantiske. Tekst A er den teksten i datamaterialet med flest ortografiske avvik og tekst B er den med flest semantiske avvik. Dette kasuset er derfor svært relevant for studiens tematikk. Tekstlengde spiller en viktig rolle her, og hadde elevene i første dataproduksjon skrevet lengre, kunne utfallet vært annerledes.

Number:5

Vær er det er mange gode opplever ser og for mye stress. Å gå på skolen lære nye ting med venner er det gøy. Unge er ikke bare skolen som skaper stress for å unge folk. Mange unger bruker for mye penger i løpet av et år. Grunnen at de ha gode kjøpe nye klær eller nye mobiler som kommer for eksempel Samsung og iPhone er det manges som når kommer ut hvert år. Det er ikke om å bruke mye penger men det handler om at du bør til passe til nye stille. Fordi er mange som blir mobbet eller skillett fra venne sine på grunn av den person er ikke til passet seg til med andre rundt seg. Det noen unge folk ikke vet hvordan skal være seg selv, da kopier de andre folk sin still. Ofte er det kjendiser. Selv om noen ganger kjendiser dum ting og unge folk tenker at om er bra eler dårlig, men gjør hva andre gjør. Det er ikke alle, men det er mange som har det problemet. Det som er positive du har mange opplever med venner for eksempel å ha minne hvordan er å være russ når var ung. Det som er negative med unge folk er at hva som helst kan endre deres mening lett. Det kan være folk eksempel politisk syn de har. Unge folk som vakte som blomster. Hvis noen ikke passer på det gå på feil veier. Unge folk er som fjern som blir påvirke lett av en luft som blåser.

Det som er vakre med unge folk at de er vår framtid som bygger nye veier til neste generasjon som kommer etter. Det er viktige at vi passer på de for å skape bedre miljø og samfunn i framtiden. HIS mange unge blir suksessfull blir samfunnet bedre og bedre enn før.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

I tekst B er det betraktelig færre ortografiske avvik enn i første tekst. I teksten finner vi et nytt fenomen, sett i sammenheng med tekst A: semantiske avvik. De 13 ordene som er registrerte som dette er: «vær», «til», «passe», «til», «passet», «opplever», «ser», «vakte», «stille», «venne», «mange», «manges» og «opplever». Ordene «HIS» og «eler» er kun registrerte som ortografiske avvik fordi det ikke bidrar til forveksling på lik linje som de andre ordene og fordi Microsoft Word ikke retter ordene. Seks av ordene skyldes særskrivning av sammensatte ord: «til» og «passe», «til» og «passet» samt «opplever» og «ser» skulle nok ha vært «tilpasse», «tilpasset» og «opplevelser». Selv om det kan virke voldsomt å registrere dette som 6 semantiske avvik, er det slik det framstår i teksten. For å være mest mulig objektiv skiller jeg heller ikke her mellom avvikstilfeller jeg kan tolke og ikke. Tekst B har flere eksempler på semantiske avvik som er verre å tolke. Dette fører til at noen setninger er vanskelige å forstå fordi semantiske forvekslingene skaper forvirring: «Vær er det er mange gode opplever ser og

---

for mye stress ... Unge folk som vakte som blomster ... Unge folk er som fjern som blir påvirke lett av en luft som blåser.»). Dette er ikke problematisk på samme måte i tekst A og til tross for mange ortografiske avvik er den mer leservennlig.

Dette var den eneste informanten som hadde innslag av andre språk enn norsk i tekstene sine. Eleven har gitt begge besvarelsene overskriften «Number 5», med variasjon i bokstavstørrelse og inntrykk. Om dette skal kalles kodeveksling eller -miksing, kan ikke besvares uten for eksempel å intervju eleven. Fordi dette er en innlærer med kort botid, er det fort å tenke at motivasjonen er kommunikasjonsrettet og pragmatisk. Likevel er dette en tittel som det ikke er sikkert at eleven anser som en fullverdig del av besvarelsen sin. Eleven vet også at tekstene ikke skal vurderes. Slik sett er begge former for språkbytte sannsynlig.

### *Kandidat 7, tredje datainnsamling*

Ung i dag: jeg vi si det med å være ung i dag er at ungdomene idag er ikke så aktive som unge i gamle tiden. ungdomene idag er veldig opptatt av internett eller det sosiale medier, men i gamle tiden var det nesten halet motsat. de var veldig aktive, hadde mye energi og hadde mange aktiviteter enn å sitte hjemme F.eks fotaball

men i dag så er det nesten alle som er opptatte av internett, gymer, facebook, youtube osv..

de er ikke så sosiale mennesker. de prater ikke med folk og vil ikke bli kjent med nye folk.

å være ung idag er å bruke penger på dyre ting, å være opptatt av og kjøpe markke titng som appel, iphone, klær og alt ....

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

Sosiale medier

Nr: 7

**Sosiale medier** er tjenester på Internett som ikke skiller mellom produsenter og konsumenter av innhold – innholdet lages i stor grad av brukerne selv – og som legger til rette for «mange til mange-kommunikasjon». I sosiale medier man kan finne alt. Alt spørsmål man har, men det er ikke alltid man finner det riktige svaret. Det som er positivt med det er at man kan dele kunnskapen sin med ander folk. Det har blitt mye lettere å finne informasjon/ fakta om ting man ikke vett, siden vi trenger ikke å lette etter informasjon eller svar i boka. I gamle tiden så måtte man å lesse boka eller spørre folk som hadde mer utdanning for å få svaret sitt men, nå er det mye enklere og finne informasjon på nettet. Til og med man vite hva som foregår i den andre del av verden. Verden har blitt mye mindre på en måte.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

Ved å sammenligne tekstene til denne innlæreren, ser man først og fremst hvor ulikt estetisk uttrykk de har: typografien har endret seg betraktelig. Fordi Microsoft Word ikke legger noen føringer på når skriveren bør legge inn et linjeskift, er det ingen selvfølge hvorfor tekstene ser så forskjellige ut. Det kan være tilfeldig, men det kan se ut som om Microsoft Word bidrar til å gi kandidatens tekst bedre struktur: skriveprogrammet retter bokstavstørrelse og eleven kan derfor ha forstått at det ikke bør være ny linje dersom det ikke skal være stor bokstav og ny setning.

Eleven får mindre god hjelp i enkelte tilfeller på ordnivå: Eventuelle hypoteser om at verbene «å lete» og «å lese» skrives «å lette» og «å lesse» styrkes trolig. Dette er synd, men vanskelig å unngå i og med at verbene skrevet med dobbel konsonant også er norske verb. Før Microsoft Word eller andre skriveprogrammer har blitt semantisk «smartere», er denne typen misledende hypoteserespons en del av det digitale støttetilbudet. Det kan, som man ser i denne mellomspråksteksten, føre til semantiske avvik.



---

### *Kandidat 8, tredje datainnsamling*

#### Unga Idag

Idag er det mye bedre å vare ung enn før fordi i dag har vi mye mer muligheter enn de andre når de var unge, unge idag har mange ting å gjøre, se på film se hele varden over sitt film, men i dag er mye vanskelige å ha venner, unge for ikke mange vinner fordi de sitter mye på sosiale medier, og går ikke ute med vinner og er ikke mye ute,

(Tekst A skrevet uten korrekturverktøy)

Av resultatene fra ordregistreringen kunne man se at denne eleven hadde seks semantiske avvik i Microsoft Wordpad og fem i Microsoft Word. Selv om reduksjonen ikke var stor, var dette altså det eneste kasuset der det var færre avvik med korrekturverktøy tilgjengelig. Da jeg så nærmere på hva som kunne ha skjedd, så jeg at dette var en av kandidatene som først skrev med korrektur, deretter uten. Ved å se nærmere på avvikene i Microsoft Word, så jeg at to av disse gikk igjen i teksten skrevet uten korrektur. De to ordene «varden» og «vare» blir ikke korrigeret av verktøy i Microsoft Word og eleven kan derfor ha fått styrket hypotesen om ordenes ortografi og brukt tilsvarende stavemåte i neste tekst. Det ser også ut som ordene har sitt opphav i lydanalyse og fonologisk strategi på grunn av vokalforvekslingen (Berggren, Sørland & Alver 2012, s. 71).

Ortografisk ser det ut til at eleven får god hjelp av skriveprogrammet: Eleven skriver «i dag» korrekt to ganger i Microsoft Word, men deretter «idag» tre ganger uten språkverktøy. Vi ser

Sosiale medier i dag er en av de største ting i dag, sosiale medier har gjort varden som en liten by, du står opp da kan høre nyheter fra andre delen av jorden. Man hadde brukte noen år til å dra dit før å vite noen hav som skjer.

Ting som er positiv med sosial medier er hvis du har en familie i en del av varden og det er veldig langt å fly dit, du kan snakke med det med telefonen, 24/7 for ingenting. Sosiale medier har også mange negativt ting også, noen av de folk ser opp på sosiale medier kjente, og tror det må ha samme live som de eller vare fine som de, og det er vanlig å vare så kjekk eller så fin, noen blir syke av det.

(Tekst B skrevet med korrekturverktøy)

også at typografien i tekstene er ulike og her ser det ut til at Microsoft Word støtter skriveren når det gjelder formalia-avvik som å huske store bokstaver i starten av setninger.

### 4.3 Oppsummering

Etter å ha sett på ords ortografi og semantikk, kan det se ut som ortografiske avvik reduseres og semantiske avvik øker når korrekturverktøy er tilgjengelig. Dette ser ut til å være spesielt i noen kasus, og der det i Wordpad er et høyere antall ortografiske avvik. Altså kan det være en sammenheng mellom å ha lite ortografiske kunnskap om ord og å få semantiske avvik. At en elev synes å ha mindre ortografisk kunnskap om ord, kan også ha flere årsaker. Det kan være at eleven ikke har kommet til dette stadiet av innlæringen og tilegnet seg slik kunnskap ennå. Det kan også være at eleven ønsker å skrive mer avansert og derfor bruker nye ord hun ikke har ortografisk kunnskap om og tester hypoteser. Det er derfor ikke slik at *antall* avvik er beskrivende for elevers kompetanse, *type* avvik er mer beskrivende. Vi så i den forbindelse at en informant hadde skrevet «frampekning» i Microsoft Wordpad. Dette er et forsøk på å bruke et fagord relevant for norskfaget. I stedet for å velge å forklare dette på andre måter, tester eleven ut hypotesen om fagordet. Her bidrar Selinkers positive syn på avvik til å se språklig utvikling hos elever, fordi dette er mer imponerende og trolig mer lærerikt enn at språket fossiliseres fordi innlæreren ikke tester ut nye hypoteser. Resultatene i analysen kan tyde på at elevene får utslagsgivende støtte i sin hypotesetesting i Microsoft Word. I noen tilfeller ser det ut som det resulterer i semantiske forvekslinger, fordi eleven ikke har nok ortografisk og semantisk kunnskap om ord ennå og forveksler fonemer (Golden 1998, s. 57-58).

De ortografiske forskjellene i tekstene ga tekstene et ulikt utseende, særlig i noen tilfeller. Tekstenes typografi var hos noen svært forskjellig fra tekst A til tekst B, i form av ortografiske avvik knyttet til bokstavstørrelse samt antall mellomrom elevene brukte mellom ord. Jeg avgrenset studien til å ikke omfatte tegnsetting og mellomrom, men observerte i arbeidet med datamaterialet at dette, sammen med ortografiske avvik som bokstavstørrelse, gjorde at tekst A og tekst B i flere tilfeller så svært ulike ut. Dette er mer formelle tekstlige avvik enn det er språklige, men det kan ha noe å si for elevene i noen situasjoner. Typografien og utseende på en tekst kan gi en sensor på skriftlig eksamen et førsteinntrykk. Det gjør det også til en arbeidsgiver som blar gjennom søknader i en ansettelsesprosess. Det ser ut som retteprogram kan hjelpe elevene med formelle avvik og at tekstene de skriver i Microsoft Word slik sett ser bedre ut.

---

### 4.3.1 I hvilken grad får andrespråksinnlæreren hjelp av Microsoft Words skriveverktøy?

Ved å se på resultatene i denne studien, ser det ut som språkinnlærere får god støtte til å redusere antall ortografiske avvik i tekstene sine. Likevel fordrer dette en viss forkunnskap om ordet de har en hypotese om. Det vil si: hvis en elev har semantisk kunnskap og relativt god ortografisk kunnskap, som i badekareffekten til Aitchison, om ordet hun ønsker å bruke er det trolig at eleven kan ha god støtte i korrekturverktøyet. Dersom eleven har nokså god ortografisk kunnskap om ordet, men ikke semantisk, kan for eksempel «mottakerne» bli til «mottakene». Dersom en elev i størst grad har fonologisk kunnskap om et ord, bruker lydanalyse og tester en ortografisk hypotese om ordet, kan målordet «kilder» bli til «skjelldyr». Det ser altså ut som elevene med mange ortografiske avvik har god nytte av verktøyet, men at ulik ordkunnskap, i samsvar med Goldens kategorisering, er avgjørende for hvor vellykket korrekturen er (1998, s. 57-58).

I nærlesningen så vi blant annet hvordan «forfaten» og «idag», ble korrekt skrevet, «forfatter» og «i dag», i Microsoft Word. Dette så ut som å være mer enn en glipp, fordi både «forfaten» og «idag» ble gjentatt flere ganger og først skrevet korrekt i tekst B (Berggren & Tenfjord 2003, s. 51, Corder 1967, s. 166-167). I elevgrupper, som i Landmarks studie (2017) og i min, vet man at noe av det elevene trenger mest hjelp til, er skrivingen. Det er likevel ikke gitt at maskinkorrektur og røde streker alltid er noe positivt, selv om det er ment som en hjelp for å gjøre en skriver bevisst på avvik. Det kan se overveldende ut for grupper man vet har spesielle utfordringer med ortografisk skriving, dette gjelder derfor både dem med lese- og skrivevansker og de som lærer et nytt språk. En skrivestrategi er å slå av korrekturverktøy først i en skriveprosess, for å få produsert tekst, og deretter slå det på, for å rette egen tekst (Landmark & Finne 2007, s. 9). Til felles med elever med lese- og skrivevansker, har minoritetsspråklige elever at språklige avvik gjerne forekommer mer frekvent enn hos andre elever. Dette kan derfor også tenkes å være en nyttig strategi for de som lærer norsk som et andrespråk. I egen undervisning har jeg sett hvordan elever kan begynne på en setning, få rød strek under et ord, stoppe opp for å rette ordet og glemme hvor setningen var på vei. Elevene bør derfor få støtte til å bruke det digitale verktøyet de får i fanget ved skolestart og jobbe med strategier for å nytte seg best mulig av verktøyet.

Det ser i tillegg ut som om skriveren får hjelp til struktur og typografi i Microsoft Word. Det ble tydelig i gjennomgangen av materialet, at tekstene med korrektur «så» bedre ut, enn tekstene uten. Ortografiske avvik som små bokstaver i starten av setninger og i egennavn ble korrigert til store, og oppsamling av flere mellomrom ble til enkle. Dette gjør mye med leservennligheten til en tekst og dens uttrykk. I denne studien er bare bokstavstørrelser inkludert og undersøkt som en del av ortografien, men en nærlesning av tekstene viste at tekstene så ulike ut og at det kan antas å være sannsynlig at skriveprogrammet også hadde noe å si også for dette.

I særskilt norskopplæring er det optimalt med små elevgrupper med tanke på at elevene gjerne trenger ekstra støtte. Gruppestørrelsene avhenger likevel av hvor mange elever på skolen og på trinnet som har enkeltvedtak, og hvordan skolen prioriterer ressurser. Om skolen bruker ressurser på å lage to mindre grupper framfor en stor, er det sannsynlig at hver elev får mer kontekstuell støtte, hvilket kan føre til at arbeidet kan oppleves mindre krevende for elevene (Cummins i Baker & Hornberger 2001, s. 144). Dersom elevgruppene der det gis særskilt språkopplæring er større, og for så vidt uansett, kan det, sett i sammenheng med Cummins kvadrantmodell, tenkes at Microsoft Word kan hjelpe til med å gjøre læringsaktiviteter mindre abstrakte og kognitivt krevende for elevene når læreren ikke har anledning til å hjelpe. Slik kan det digitale være en god hjelp i klasserommet, eller i situasjoner der eleven skriver på egenhånd, til CALL og til at elevene får støtte i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978). Datamaterialet i studien har vist at elevene tester hypoteser om ord uavhengig av skriveprogrammet de skriver i. Forskjellen har vært at de i det ene programmet ikke får noen form for tilbakemelding, noe som gjør videre utvikling vanskeligere enn å skrive i et skriveprogram som gir respons og signaliserer hvilke ord som bør ses nærmere på. Mer optimalt er selvfølgelig en-til-en-undervisning der læreren kan veilede bort fra semantiske avvik og gi forklaringer. Det er likevel ikke realistisk i skolehverdagen. Ved eksamener uten lærerhjelp og når en jobbsøknad skal skrives etter endt skolegang, er det sannsynligvis nyttig for språkinnlærere med en respons på språket i tekster. I den sammenheng ser vi hvordan mediet stadig blir en større del av menneskets hverdag. Det kan også bidra til at innlærere og elever med lese- og skrivevansker har en likere sjanse på samme jobb som mer kompetente skrivere.

### 4.3.2 I hvilken grad bidrar Microsoft Words retteprogram til semantiske forvekslinger i mellomspråkstekster?

I tekstene skrevet uten korrekturverktøy var det 26 semantiske avvik, mens det i tekstene med verktøy var omtrent det dobbelte: 51 avvik. Blant 17 informanters tekster, var det i ni tilfeller flere semantiske avvik i teksten skrevet med korrekturverktøy. Tre informanter hadde ikke semantiske avvik i noen av tekstene, men de var alle blant de med kortest tekstlengde i studien. I fem tilfeller var det flere semantiske avvik i teksten skrevet uten språkhjelp enn den med. I én av tekstene der ortografiske avvik sank og semantiske steg, kunne vi i nærlesningen se at teksten med ortografiske avvik var lettere å lese og forstå. Noe annet som også kom tydeligere fram ved nærlesning av et tekstsett, der eleven hadde skrevet med korrekturverktøy først, var at det så ut som semantiske avvik ble overført til teksten uten hjelpemidler. Av skjemaet kunne man i sistnevnte tilfelle lese at eleven hadde 5 semantiske avvik i Microsoft Wordpad og 6 i Microsoft Word. Likevel var det interessant at dette var en av elevene som skrev med korrekturverktøy først og at to av avvikene var samme ordet.

Det er sannsynlig å tro at korrekturverktøy er med på å danne semantiske forvekslinger i noen tilfeller. Resultatene i denne studien peker i retning av en mulig ny hypotese om at det er sannsynlig at det i tekstene til elever som er på et tidlig innlærer stadium, med liten ortografisk- og semantisk kunnskap om mange ord, også får semantiske avvik dersom de har korrekturverktøy tilgjengelig. I flere av tekstene var det eksempler på det som kunne se ut som ortografiske avvik som hadde sitt utspring i det fonetiske, for eksempel «hendlingen», «sosilmedier», «konskvenser» og «forkjellige». Fordi dette er elever med norsk som andrespråk, og gjerne har en annen uttale enn de med norsk som førstespråk, og fordi vi har sett at lydanalyse kan se ut til å være årsak til noen semantiske avvik, er det sannsynlig at denne gruppen vil gjøre slike forvekslinger. I resultatene så vi at samlet sett doblet semantiske avvik seg når det var brukt skriveprogram med språkverktøy. Det er derfor sannsynlig å tro at Microsoft Words retteprogram bidrar til at slike forvekslinger oppstår i mellomspråkstekster.

Mediet har blitt en forlengelse av mennesket, som McLuhan tidlig påsto (1964/1968, s. 6-8). Det betrygger oss og gjør oss modigere. Mediet hjelper oss når vi er alene, når læreren ikke kan. Med det er vi inne på Hayles' spørsmål om hva mediet gjør med mennesket. Forandrer vi oss som språkinnlærere? Blir vi late, lar vær å lære oss ortografi og høyreklikker på ord som får rød strek under seg og velger det første og beste ordet? I «skjelldyr»-eksempelet kan det ved første øyekast se ut som eleven gjør halve jobben og overlater resten til mediet. Det er

likevel mer trolig å tro at en andrespråksinnlærer stoler mer på mediet og en norskordbok enn egen språkkompetanse i en innlæringsfase. Slik sett er det usikre innlæreres hypotesetesting av ord de har mest fonologisk kunnskap om som kan føre til semantiske forvekslinger som dette. I den sammenheng kan mediet bidra til at innlæreren styrker hypoteser som gir avvik eller at hypoteser som er tilnærmet korrekte blir til misforståelser. Korrekturen og responsen det digitale mediet foreløpig kan gi, kan derfor nærmest bidra til vranglæring. Er skriveren bevisst på dette, får god opplæring i hvordan språkverktøy kan brukes og er kritisk i sitt ordvalg, vil likevel korrekturverktøy være til stor hjelp for mange i mellomspråksperioden. Ifølge Hayles' teori om den gjensidige utviklingen mellom mennesket og teknologien, teknogenesis (2012:10), vil mennesket fortsette å utvikle den digitale språkstøtten og vi vil til gjengjeld få bedre støtte til å skrive i fremtiden.

---

## 5. Avslutning

### 5.1 Om studien

Arbeidet, helt fra idénivå til analyse og tolkning av data, har vært uforutsigbart og lærerikt. Det har vært vanskelig å planlegge alt og forutse situasjoner samt hva slags data jeg fikk å jobbe med. I den forbindelse vil jeg si noe om erfaringene jeg har gjort meg underveis og om tanker jeg har om studien.

Underveis i prosessen med datainnsamlinger gjorde jeg meg flere erfaringer. For det første visste jeg at jeg burde søke godkjenning av NSD så fort som mulig, selv om dette var før jeg hadde kommet noe særlig i gang med oppgaven. Det viste seg å være lurt da det var utvidet behandlingstid denne perioden og søknaden jeg sendte 29.09 ikke ble godkjent før 08.11. Dette var tett opp mot heldagsprøver for den første elevgruppen som var informanter, og det passet ikke med datainnsamling før etter vurderingen. I etterkant, da jeg så hvor korte tekstene var, så jeg at elevene trengte lengre tid og optimalt sett hele dagen slik som ved heldagsprøvene. Jeg hadde vært innom tanken om at det hadde vært lurt, men synes det var galt for elevene som skulle vurderes og var vant til å skrive med korrekturverktøy hele tiden. Samtidig var oppgavesettet felles for hele vg1-trinnet og ikke todelt slik at det var lett å ta én oppgave uten korrekturverktøy og én med. Det var også først i etterkant av heldagsprøvene og datainnsamlingen jeg så behovet for en lengre skriveøkt. I vårsemesteret er heldagsprøvene gjerne lagt til april eller mai, hvilket ble for sent i denne studien. Elevene hadde ikke lengre enn halvannen times økter og det var ønskelig med en mest mulig lik skrivesituasjon. Jeg kunne heller ikke be om for mye av undervisningstiden, og det ble derfor i alle innsamlingene 90 minutter jeg hadde til rådighet. Dette viste seg å være en utfordring, da tekstene ikke ble særlig lange.

En erfaring jeg gjorde meg, og jeg som lærer ikke skulle tro jeg behøvde påminnelse om, var at elevene er elever også i en datainnsamling og at alt ikke kan planlegges til detalj på forhånd i en studie som involverer mennesker. Det var forsentkomminger, ikke alle fant innleveringsmappa med en gang og flere i de to siste datainnsamlingene skrev navn selv om det ble gjentatt at de ikke skulle det. Det sistnevnte var en personvernsutfordring jeg ikke hadde forutsett, men ble raskt løst ved at faglærer fjernet navn og anonymiserte før jeg fikk tekstene.

Analysen av tekstene fungerte godt og ga både et helhetlig og et mer detaljert inntrykk av tekstene. Den skjematiske analysen ga målbarhet, og gjorde at jeg lettere kunne se på tekstene komparativt. Nærlesingen bidro til en bedre forståelse av tekstene, ved å se nærmere på eksempler og se disse i lys av relevant teori. I forbindelse med datainnsamlingen ble det tydelig at noe med fordel kunne vært gjort annerledes. Internett kunne for eksempel vært skrudd av. Likevel hadde jeg da ikke kunnet se to av elevenes strategier om å bruke internett til å innhente informasjon om det faglige emnet eller plagiere. Det var også i alle tilfeller så små informantgrupper at situasjonene og skjermene var svært kontrollerte.

Dersom jeg skulle samlet inn data igjen, ville jeg ha forsøkt å avtale med faglærere på Vg1- eller Vg2-trinn å bruke en hel skrive dag på dette. På disse trinnene er skrive dager fortsatt undervisvurderinger og ikke sluttvurderinger, som i Vg3. Jeg ville også sørget for at halvparten av elevene startet med én oppgave, mens den andre halvparten startet med den andre. Slik ville eventuelle skjevheter grunnet oppgave også vært tatt høyde for. Det kunne også vært fornuftig å samle inn data fra majoritetsspråklige elever. Da kunne jeg, som Landmark (2017), ha sett resultatene i lys av resultatene fra en innsamling med informanter uten de samme språklige utfordringene.

Det kunne også vært interessant å vite mer om elevenes digitale erfaring og bakgrunn som digitale skrivere, og dette ser jeg at jeg gjerne skulle hatt mer kunnskap om. Likevel er det ikke avgjørende for å sammenligne det rent språklige og beskrive trekk ved tekster slik jeg har gjort her.

## 5.2 Validitet

Stephen Krashens ord har vært beskrivende for en tilbakevendende problemstilling underveis i arbeidet: «Even when we do find supporting evidence, when the hypothesis makes the correct prediction, a critic can always say that we have not found «enough»» (1982, s. 8). Studien er eksplorativ og kvalitativ, og har ikke hatt som formål å si noe om noen universelle sannheter, men det har vært et ønske å ha belegg for å si noe om hva som er sannsynlig.

Tidlig i forskningsprosessen besluttet jeg å velge en ‘intensiv strategi’, ved å kutte ned på antall enheter for å se på enkeltfenomener og gjøre dybdeundersøkelser (Kvarv 2014, s. 137). Før tredje datainnsamling var jeg klar over at jeg ikke kom til å rekke flere innsamlinger, både på grunn av planleggingen det krevde med de involverte og fordi jeg ikke ville rekke å



---

behandle dataen før prosjektet måtte ferdigstilles. Om alle tekstene jeg samlet inn var like korte og det var lite å ta utgangspunkt i, ville dette likevel også kunne kalles et funn. Det hadde ikke vært resultatene jeg trodde jeg ville drøfte, men det hadde kunnet si noe om tekstproduksjon og minoritetsspråklige. Sammenlagt vil jeg likevel påstå at datamaterialet som ligger til grunn for studien ble stort nok til at det gikk an å undersøke og si noe om mønstre i tekstene med og uten korrektur.

Analyseskjemaet er utformet av meg, og registreringen av ord er farget av min subjektivitet og tolkning. En annen forsker kunne registrert noe annerledes, slik at tallene ble andre. Det var flere tilfeller der jeg måtte vurdere hvordan ord skulle registreres, og jeg besluttet derfor å registrere alle ord slik de framstår, selv om jeg i tilfeller forstår at eleven mener noe annet. Dette kan virke strengt og i strid med det positive synet på avvik som hypoteseutprøvinger. Likevel var det nødvendig for å gjøre registreringen så objektiv som mulig og ikke la min tolkning av ordene prege analysen.

Som kjent er mellomspråk 'variable' språk. Hypoteser testes ut, avkrefte og revideres, eller bekrefte feilaktig av homografer. Man må derfor i analysearbeid som dette, som ser på språk på ordnivå, ta høyde for at informanter kan gjøre en «glipp» og at ikke alt lar seg forklare ved tekstanalyse (Berggren & Tenfjord 2003, s. 51, Corder 1967, s. 166-167). Studier som involverer mennesker er også uforutsigbare og må man også ha i bakhodet at elever kan bli lei, bli sultne og ville avslutte eller ha glemt brillene sine den aktuelle dagen.

### 5.3 Videre forskning

Etter å ha studert et fenomen jeg mente å observere i eget klasserom, har det vært spennende å finne lignende eksempler i andre innlæreres tekster. Mine funn er en indikator på at dette er noe man kan undersøke videre. I så fall tror jeg det ville vært interessant med ulike metodiske framgangsmåter. Digitalt verktøy med synonymorbok gir tilgang til et annet vokabular for en språkinnlærer. Å måle ordforråd i digitale tekster skrevet med og uten korrekturverktøy, hadde derfor vært en spennende studie. En kunne, som Bård Uri Jensen (2017) gjør i sin doktoravhandling, studert leksikalske trekk med en kvantitativ tilnærming. Slik kunne man undersøkt hva verktøy har å si for ordvalg og om elevene for eksempel tør å prøve seg på et mer avansert språk med digitale hjelpemidler. I den sammenheng ville det vært mer aktuelt å prøve på det jeg gjorde i første datainnsamling: å gi oppgaver som oppfordret til faglig språk,

for eksempel på en heldagsprøve med vurdering, hvor elevene kanskje ville hatt en annen motivasjon til å skrive lengre.

Å observere og filme språkinnlæreres dataskjermer diskret mens de skriver, for eksempel ved hjelp av programmer som Team Viewer, hadde kunnet bidra til å gi flere svar på hvordan elever jobbet med språk og korrekturverktøy. Ved å gjøre en slik studie, for eksempel knyttet opp mot intervjuer, hadde man med større sikkerhet kunnet si noe om elevenes skrivestrategier.

## 5.4 Didaktisk perspektivering : hva slags språkundervisning kan være formålstjenelig for minoritetsspråklige elever sett i sammenheng med ny teknologi?

Etter å ha sett på resultater og drøftet disse, vil det her konkluderes med at det ser ut til at digitale verktøy har en innvirkning på mellomspråkstekster. Det er sannsynlig at korrigeringsverktøy kan ha en effekt både når det gjelder ortografi og semantikk. Selv om korrigeringen i noen tilfeller ser ut til å kunne føre til semantiske forvekslinger, er sannsynligvis den digitale støtten hovedsakelig positiv for innlærere.

Det digitale er under kontinuerlig utvikling og Microsoft Word har et mål om å hjelpe skriveren mer enn programmet gjør i dag. Det ser vi i forsøk programmet gjør på å støtte også i samsvarsbøying og særskriving, selv om dette foreløpig fungerer dårlig (se Figur 3, 4 og 5). Det blir med det tydelig at undervisning i disse to temaene, sammen med syntaks og ordlæring, fortsatt er avgjørende for å skrive godt digitalt. Selv om språkinnlærere må klare en del på egenhånd, tilbyr programmer som Microsoft Word en revolusjonerende støtte sett i sammenheng med analog skriving eller skriving i programmer som ikke har korrekturverktøy. Fordi elever i dag har egne datamaskiner og nytter seg av skriveverktøy daglig, bør moderne språkundervisning tilpasses dette. Elever bør få opplæring i å bruke det digitale verktøyet de gis. Det kunne vært undervist i korrekturkritikk, på lik linje med kildekritikken det skal undervises i (UDIR 2018c). Da kan det tenkes at færre ord særskrives etter Microsoft Words forslag, som ennå ikke er gode nok på dette. Det kunne også påvirket antall semantiske avvik. Uansett bør elevene få digital opplæring, særlig elever som ikke har gått norsk grunnskole med egne PC'er.

Det fokuseres mye på skrivning og det skriftlige i pedagogikken og norskfaget (se f.eks. Utdannings- og forskningsdepartementet 2018 eller Skrivesenteret 2017). I denne studien har det sett ut som opphavet til flere skriftlige avvik har vært fonologisk. Å bruke undervisningstid på å jobbe med uttale, lydanalyse og mer bevisste fonologiske skrivestrategier, kan derfor tenkes å ha en effekt på avvik i skrivingen. Dersom elevene hører og vet forskjellen på lyder som /kj/, /skj/ og /ki/, er det også mer sannsynlig at de vil lykkes bedre i lydanalyse og i ortografiske hypoteser.

Programmer som Microsoft Word har et stykke igjen til å erstatte lærerens deduktive undervisning og forklaringer om ordenes semantikk og samsvar. Det er likevel ingen tvil om at mediet er en forlengelse av mennesket. Språkinnlæreren støttes i sin nærmeste utviklingszone av det digitale, ikke minst når læreren ikke rekker rundt til alle. Elevene må ha opplæring i å nyttiggjøre seg av digitale verktøy og skolen må hele tiden tilpasse undervisningen til teknologiens nyutviklinger.

## Litteraturliste

Abrahamsson, N. (2017) *Andrespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB

Androutsopoulos, J. (2013). Code-switching in computer-mediated communication. I S. C. Herring, D. Stein & T. Virtanen (Red.), *Pragmatics of computer-mediated communication*). Berlin: De Gruyter Mouton.

Berggren, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Livonia: Cappelen Damm AS.

Berggren, H. & Tenfjord, K. (2003, 2. utg.) *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bolter, J. D. & Grusin, R. (2000). *Remediation: Understanding new media*. Massachusetts: The MIT Press.

Brinkmann, S. & Tanggard, L. (red. 2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal.

Chapelle, C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2014) *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications, Inc.

Cummins, J. i Baker, C. & Hornberger, N. H. (2001 red.) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Wayside Books.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition – second edition*. Oxford: Oxford university press.

Danbolt, A. M. V. (2004) Repetisjon versus eksansjon. En studie av ordforrådet i to tekster skrevet av minoritets elever på ungdomstrinnet. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2368479>

Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in second language acquisition*, 13. Cambridge university press. Hentet fra <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language->

---

acquisition/article/second-language-instruction-does-make-a-difference/3C10A872CE7136FAA9BD9C33214E5105

- Eeg, H. R. (2004) *Yatzy* (utdrag) i Frisk, Grundvig & Valand (2014) *Kontakt yrkesfag*. Litauen: Cappelen Damm AS.
- Ellis, N. C. (2006) Cognitive perspectives on SLA The Associative-Cognitive CREED\*. I *Themes in SLA reseach*. Aila Review volume 19. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford applied linguistics.
- Fjæstad, D. (2017) Endring av forskrift i norskfaget. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/endring-av-forskrift-i-norskfaget/>
- Gamon, M., Gao, J., Brockett, C., Klementiev, A., Dolan, W. B., Belenko, D., Vanderwende, L. (2008) Using Contextual Speller Techniques and Language Modeling for ESL Error Correction. *Third International Joint Conference on Natural Language Processing*. Hyderabad: Asian Federation of Natural Language Processing
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal
- Golden, A. Verbet *ta* i innlæreres norske tekster. I Carlsen, C., Moe, E., Oanæs Andersen, R. og Tenfjord, K. (2008 red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet*. Oslo: Novus.
- Golden, A. & Selj, E. (2015) *Skriving på norsk som andrespråk – vurdering, opplæring og elevens stemmer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haven, M. (2016) Å skrive når norsk er andrespråk: tekstanalyse av beskrivende tekster av minoritetsspråklige elever på mellomtrinner. Trondheim: NTNU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2401817>
- Hayles, K. (2012) *How we think. Digital media and contemporary technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Hoas, K. A. (2008) Særskrivingsmønstre. En kvantitativ og kvalitativ studie av VG1-elevens sær- og samskriving av sammensatte ord i norsk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hvenekilde, A. (1984) Språktypologi. I Hvenekilde, A. & Ryen, E. (1984 red.) *Kan jeg få ordene dine lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. Oslo: Cappelen
- Ingvarsson, J. (2016). Digital epistemology och tidigmoderna tankeformer: Mot en pedagogik för 2000-talets humaniora. Hentet fra [https://www.idunn.no/edda/2016/01/digital\\_epistemologi\\_och\\_tidigmoderna\\_tankeformer\\_-\\_mot\\_en\\_](https://www.idunn.no/edda/2016/01/digital_epistemologi_och_tidigmoderna_tankeformer_-_mot_en_)
- Jensen, B. U. (2017) Leksikosyntaktiske trekk og skriveverktøy. En kvantitativ undersøkelse av tekster skrevet for hånd og på tastatur av elever i VG1. Universitetet i Bergen.
- Jølbo, I. D. (2015) Kapittel 7: Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. i Golden, A. & Selj, E. *Skriving på norsk som andrespråk – vurdering, opplæring og elevens stemmer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kulbrandstad, L. I. (2015) Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse av de første tretti årene av NOA. Norsk som andrespråk.10-39 NOA norsk som andrespråk · Årgang 30 1-2/2015
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal* 91. New Jersey: Blackwell Publishing Limited. Hentet fra [http://sebaworld.weebly.com/uploads/6/3/4/0/6340170/kramsch\\_&\\_whiteside\\_\(2007\)\\_three\\_fundamental\\_concepts\\_in\\_sla.pdf](http://sebaworld.weebly.com/uploads/6/3/4/0/6340170/kramsch_&_whiteside_(2007)_three_fundamental_concepts_in_sla.pdf)
- Kvarv, Sture. (2014, 2. utgave) *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Interface media AS.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures – applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan

- 
- Landmark, E. (2017). Digitale lære- og hjelpemidler Hva, hvordan og hvorfor? Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/vgo/verktoy/digitale-lare-og-hjelpemidler-article84519-13487.html?articleID=84519&categoryID=13487>
- Landmark, E. & Finne, T. (2007), IKT - et tiltak for de med språk-, lese- og skrivevansker. Skolepsykologi nr. 6. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/IKT-et-tiltak-for-de-med-spr%C3%A5k-.pdf>
- Lee, C (2017). *Multilingualism online*. London: Routledge.
- Lovdata (2017) «Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova». Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-07-28-1242>
- Lovdata (2018). «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)». Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- McLuhan, M. (1968). *Mediet og mennesket*. (O. Angell, Overs.). Gjøvik: Mariendals boktrykkeri A/S. (Opprinnelig utgitt 1964)
- Mitchell, W. J. T. & Hansen, M. B. N. (2010). *Critical terms for media studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013) *Second language learning theories*. Oxon: Routledge.
- Monsen, M. & Randen, G. T., *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata (2017a), Barnehage og skole, Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)
- Norsk senter for forskningsdata (2017b), Forske på egen arbeidsplass, Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)
- Norsk senter for forskningsdata (2018) Meldeskjema - veiledende mal for informasjonsskriv, Hentet fra <https://pvo.nsd.no/meldeskjema/B9Apvj9knigQBisPF5TP52EpZbZ6iQAU/5>

- Osloskolen (2017). Om videregående opplæring. Hentet fra <https://felles.oslovo.no/opplaringstilbud/VGO/om-vgo/>
- Rambøll (2016) Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Oslo: Rambøll
- Richards, J. C. (1970) A non-contrastive approach to Error Analysis. San Francisco, TESOL Convention.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Volum 10.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering interlanguage*. Essex: Pearson Education
- Skivesenteret (2017). Skrivning i alle fag på videregående. Hentet fra <http://www.skivesenteret.no/ressurser/skriving-i-alle-fag-pa-videregaende/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2018). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole- og videregående opplæring. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2017a). Informasjon om bruken av læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/bruken-av-lareplan-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b) Høringsbrev – Forslag til forskriftsendringer – Bruk av læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/129>
- Utdanningsdirektoratet (2017c). Nasjonale føringer for nettbaserte hjelpemidler til eksamen i grunnskolen. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/nasjonale-foringer-for-nettbaserte-hjelpemidler-til-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03) – endringer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/NOR9-03/Endringer>



---

Utdanningsdirektoratet (2018b) Finn læreplan. Hentet fra <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html>

Utdanningsdirektoratet (2018c) *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03) - Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR9-03/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR9-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)

Vanpatten, B. & Benati, A. G. (2015, 2. utgave) *Key terms in second language acquisition*. London: Bloomsbury Academic

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press

Wikipedia (2015) Reel. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Reel>

Wold, A. H. (1996) *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD



Gunhild Tveit Randen

2418 ELVERUM

Vår dato: 08.11.2017

Vår ref: 56218 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

### Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.09.2017 for prosjektet:

56218	<i>Andrespråkslæring i et digitalt perspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunhild Tveit Randen</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Ullmann Tørdal</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

---

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 29 94 / [Oivind.Reinertsen@nsd.no](mailto:Oivind.Reinertsen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Ullmann Tørdal, [anneutl@gmail.com](mailto:anneutl@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56218

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan digitale verktøy påvirker språket til den som holder på å lære et språk.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi har likevel noen kommentarer til informasjonsskrivet og gjennomføringen.

- Selv om informasjonsskrivet er godt utformet, må du forsikre deg om at deltakerne har forstått informasjonen og deltar frivillig. Vi legger til grunn at informasjonsskriv oversettes til andre språk dersom nødvendig, og at det gis muntlig informasjon dersom dette er mer hensiktsmessig.
- Ungdom fra 16 år kan som hovedregel selv samtykke til deltakelse i studier der det fremkommer sensitive personopplysninger. Dette må likevel bero på en konkret vurdering. Da det ikke er personopplysningene som er hovedfokus i denne datainnsamlingen, anser vi dette som uproblematisk. Vi minner likevel om at dersom det skal innhentes sensitive personopplysninger fra barn under 16 år, skal det innhentes samtykke fra foresatte.
- Vi legger til grunn at du har avklart datainnsamlingen med skoleledelsen.
- Det er svært viktig at frivillighet ved deltakelse sikres, slik at ingen elever oppfatter deltakelse i undersøkelsen som en del av den obligatoriske undervisningen. Det bør understrekes at det ikke vil påvirke forholdet til læreren eller vurderinger i faget hvorvidt de ønsker å delta eller ikke, eller dersom man trekker seg senere. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for dem som ikke deltar.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn).

---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *”Andrespråklæring i et digitalt perspektiv”*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å se hvordan digitale verktøy påvirker språket til den som holder på å lære et språk. Elevene skal svare på oppgaver, der svarene vil bli brukt i en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet. Deltakerne blir spurt om å delta i dette prosjektet fordi de har et annet morsmål enn norsk, går på videregående skole og lærer norsk som et andrespråk.

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

Ved å si ja til å delta i studien, tillates det at elevens svar på oppgaver som blir gitt i to norskkøker på skolen, kan brukes anonymt i en masteroppgave. Det vil bli gitt tydelig informasjon om hvilke oppgaver dette gjelder. Disse er ikke en del av den ordinære undervisningen og oppgavene vil ikke ha noe å si for vurderingen eleven får i norskfaget.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navn skal ikke skrives på selve teksten, men på en navneliste sammen med et tall som noteres på teksten. Navnelisten og dette informasjonsskrivet med signatur vil bli oppbevart adskilt fra det eleven har svar på oppgavene. Kun studenten og hennes veileder vil ha tilgang til dette. Alle personopplysninger vil anonymiseres når prosjektet er avsluttet. Det vil etter planen avsluttes før 30.06.18.

I masteroppgaven er eleven anonym. Kun opplysninger som kan være interessante med tanke på språk (morsmål, eventuelle andre språkkjennskaper, botid i Norge, alder og kjønn) vil bli gjengitt i masteroppgaven. Deltakere skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om eleven deltar eller ikke, har ingenting å si for vurdering/karakter i norskfaget. Oppgavene er relevante til faget og er avtalt med faglærere, men denne studien er ikke gjort av skolen.

Ved spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Anne Ullmann Tørdal på tlf. 92647973 eller veileder Gunhild Tveit Randen på tlf. 62517887.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta i prosjektet.

---

(Deltakerens navn, dato)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til faglærer

### Informasjon vedrørende datainnsamling til forskningsprosjekt

#### **Informasjon til faglærer:**

- Elevene skal vite hva prosjektet dreier seg om tematisk (skriving og språk), men ikke detaljer om hva det ses etter i tekstene deres. Dette er for å sikre at ikke tekstene påvirkes av denne informasjonen.
- Det vil være behov for to innleveringsmapper på læringsplattformen (for å slippe printekø i timene og sikre personvern ved at tekstene ikke sendes til meg). Mappene kan kalles «Oppgave 1» og «Oppgave 2».
- Tekstene kan ikke brukes som en del av faglærers vurderingsgrunnlag.
- Personverntiltakene som er gjort er godkjent av Norsk senter for forskningsdata

#### **Faglærer bes gi følgende informasjon til elevene i forkant av økta:**

- Dette er en liten skriveøvelse knyttet til relevant faglitteratur.
- Det er frivillig å levere inn det man har skrevet.
- Det som leveres vil bli brukt i en masteroppgave om språk, hvor alle vil være anonyme.
- Tekstene skal ikke vurderes av faglærer og vil ikke ha noe å si for karakteren i faget.