

# På stø kurs inn i akademia?

*Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek*  
Høgskolen i Oslo og Akershus

## Sammendrag

Studieforberedende program i videregående skole skal forberede elevene til videre studier. Elever med norsk som andrespråk som har fullført videregående skole og fått studiekompetanse, skal dermed ha oppnådd akademisk tekstkyndighet og et avansert andrespråk. Likevel viser studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus at mange studenter med norsk som andrespråk har store utfordringer med å møte profesjonsstudienes krav til fagskriving. Artikkelen setter søkelyset på seks elever med norsk som andrespråk i videregående skole. I en kvalitativ studie følger vi disse seks elevene i alle norsktimene gjennom deres avsluttende år. Vi ser nærmere på deres tekstforståelse og skriveferdigheter, og hvorvidt de utvikler akademisk tekstkyndighet. Funnene viser at til tross for mye skrivning og arbeid med tekst- og sjangeranalyse i klasseromssituasjoner, har samtlige informanter behov for å øke sin akademiske tekstkyndighet for å være tilstrekkelig forberedt til framtidige profesjonsstudier. De trenger dessuten hjelp til å bygge opp en revisjonskompetanse og utvikle strategier for videre språkutvikling. Studien konkluderer med at akademisk tekstkyndighet må vektlegges i fagundervisninga, både i videregående skole og i profesjonsstudiene.

Nøkkelord: *akademisk tekstkyndighet, fagskriving, norsk som andrespråk, metaspråklig bevissthet, studieforberedthet, litterasitet*

## Innledning

Har studenter med norsk som andrespråk (N2-studenter) som kommer

direkte fra videregående skole, tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier der norsk er undervisnings- og læringsspråket? Spørsmålet danner utgangspunktet for denne artikkelen. I artikkelen blir en elev eller en student som har lært norsk som sitt andrespråk, referert til som en N2-elev eller en N2-student. Andrespråk defineres ut fra språkbakgrunn som det språket en har lært i tillegg til førstespråket, og som en bruker når en kommuniserer i dagliglivet, f.eks. i skole, utdanning og arbeid. Tekstkyndighet brukes synonymt med literacybegrepet slik Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum definerer det: «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster» (Skjelbred og Veum 2013:19). I et profesjonsstudium må studentene kunne nyttiggjøre seg studiets undervisnings- og veilednings-tilbud, dokumentere faglig forståelse og mestre de språklige kravene som stilles. Akademisk tekstkyndighet i en studiesammenheng er således en sammensatt kompetanse som omfatter både språkferdigheter, tekstforståelse og metabevissthet som gjør en i stand til å lese, skrive, samtale, reflektere og være kritisk innen fagdisipliner. Det handler bl.a. om å se og forstå hovedpoeng og argumentasjon i fagets muntlige og skriftlige tekster, og å gjøre bruk av denne kunnskapen i egen tekstproduksjon. Faglesing, fag-snakking, fagskriving og fagforståelse henger sammen og er sentrale komponenter i fagdiskursen, og dermed i det vi definerer som akademisk tekstkyndighet. Dette diskursive tekstsynet er eksplisitt uttrykt i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06), under prinsipper for god skriveopplæring: «Undervisning i lesing og skriving kan ikke lenger isoleres fra det å lære et fag og det å lære å uttrykke seg i faget. Læring er å bli stadig mer fortrolig med fagets tekstkultur» (Utdanningsdirektoratet, udatert b, upaginert).

Studieforberedende program i videregående skole skal, slik benevnelsen tilsier, forberede elevene til videre studier, og altså til akademisk tekstkyndighet. En studie som baserer seg på intervju med lærere og studenter ved 14 ulike studieprogram, konkluderer imidlertid med at så ikke er tilfelle. Funnene viser at videregående skole ikke gir tilstrekkelig studieforberedthet når det gjelder dybdekunnskap, læringsstrategier, lesing og skriving (Lødding og Aamodt 2015). Ser vi spesielt på N2-elevene, er det forsket lite på hvorvidt de er godt nok forberedt til å innfri de språklige og tekstlige kravene de møter som studenter ved norske universitet og høyskoler. Ifølge Anne Golden og Rita Hvistendahl (2010, 2015) er norsk skriveforskning på N2-elever først og fremst knyttet til N2-tekstenes språknivå, det vil si studier som ser på ferdighetene i norsk grammatikk. Studier som tar for seg tekstens utforming, sammenheng og argumentasjon, er underrepresentert, og det er viet lite oppmerksomhet til N2-elever som har hele sin grunn-

utdanning fra norsk skole. Det er følgelig behov for forskning med fokus på skriveopplæring og tekstutvikling i et andrespråksperspektiv. I et innlegg på den nasjonale konferansen i norsk som andrespråk i 2014 etterlyste dessuten Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstad flere klasseromsstudier knyttet til N2-elever, og studier som ser på hvordan N2-elever mestrer overganger i utdanningssystemet (Golden og Kulbrandstad 2014).

I denne artikkelen presenterer vi en studie som tar for seg N2-elevenes tekstforståelse og reseptive og produktive ferdigheter i det avsluttende året ved studieforberedende program. Dataene gir kunnskap om hvilken akademisk tekstkyndighet N2-elever kan ha når de går ut av videregående skole. Kunnskap om nye studenters forberedthet er nødvendig for at den enkelte lærer i høyere utdanning skal kunne møte studentenes behov ved studiestart, bygge videre på studentenes kunnskaper og ferdigheter, og dermed bidra til å lette overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning. I studien har vi observert hvordan elevene og deres lærere arbeider i norsktimene. Vi har analysert elevtekster og lærernes kommentarer til disse, og sett elevenes skriftlige tekster i lys av elevenes muntlige aktivitet i timene og lesing i faget. N2-elevenes skriftlige arbeider er i tillegg sammenliknet med tekster skrevet av elever med norsk som førstespråk (N1) for å se om det er noen vesensforskjeller mellom N2- og N1-tekster vurdert til samme karakter. Dette følges opp av en diskusjon om N2-elevenes ved slutten av videregående skole har oppnådd tilstrekkelig akademiske tekstkyndighet for profesjonsstudier, og hvordan universitet og høyskoler kan bidra til å øke N2-studentenes akademiske tekstkyndighet. Før studiens design og metode forklares, og funnene presenteres og diskuteres, vil vi si noe om bakgrunnen for studien.

## **Bakgrunn for studien**

Norsk er det dominerende språket i norsk videregående skole og i studieprogram som utdanner profesjonsutøvere til en norskspråklig virkelighet. Det tekstlandskapet elevene/studentene forholder seg til, er komplekst. De må kunne lese og skrive tekster i ulike sjangre og med ulikt faginnhold. I tillegg til å mestre norsk som et fonologisk, leksikalsk og syntaktisk system, trenger de et bredt og variert ordforråd og begrepsapparat, kontekstforståelse og metabevisssthet om egen tekstkyndighet. Ifølge Torlaug Løken Gard Hoel (2008) innbefatter det bl.a. måter å tolke og organisere kunnskap på og måter å presentere, diskutere og konstruere kunnskap på, både muntlig og skriftlig. N2-elever som har gjennomført videregående skole og oppnådd

studiekompetanse, har ut fra kompetansemålene i læreplanen i norsk for Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet udatert a), et forholdsvis avansert andrespråk og bør dermed være godt forberedt for studier.

Faget norsk har et uttalt ansvar for å utvikle elevenes akademiske tekstkyndighet. Ansvarer kommer til uttrykk i fagets kompetansemål. I forbindelse med skriftlig kommunikasjon blir det f.eks. framhevet at elevene skal kunne skrive informative og resonnerende tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon. Ordforrådet skal være presist og nyansert, og språket skal innfri formkravene. Kildebruken skal være kritisk og etterprøvbart (Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram, Utdanningsdirektoratet udatert a). Disse tekstkriteriene finner vi igjen i høyere utdanning. Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (2007:47-48) har undersøkt hvilke krav ulike studier ved universitet og høyskoler stiller til skriftlige oppgaver. I sin beskrivelse av kvalitetskriterier for en god oppgave nevner de eksplisitt bruk av fagkunnskap i analyse og diskusjon, logisk struktur, et presist språk og forståelige resonnement der påstander begrunnes.

En kan forvente at studiekompetansen til N2- og N1-studenter som har gått på norsk videregående skole, er nokså lik. Likevel viser studier ved ulike profesjonsutdanninger at ikke alle N2-studenter, selv om de er født i Norge, har det nødvendige språklige grunnlaget for universitets- og høyskolestudier (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mangerud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013). John White og Carolyne Khan gjorde tilsvarende funn i en casestudie av fire minoritetsstudenter ved Universitetet i Florida (White og Khan 2013). Samtlige studenter var født i USA, og alle hadde oppnådd gode resultater i videregående skole (high school). Deres språklige og kulturelle grunnlag viste seg likevel å være utilstrekkelig for høyere utdanning. White og Khan konkluderer med at mestring av språklige praksiser har avgjørende betydning for studenters faglige forståelse og deres evne til å lese og skrive om fag på en slik måte studiene krever. De mener at studenter har behov for hjelp til å forstå kulturen og språket i høyere utdanning. Studier utført i norsk høyere utdanning antyder imidlertid at dersom studentene må videreutvikle lingvistisk kunnskap samtidig som de skal utvikle faglig forståelse innenfor en ny og ukjent fagdisiplin, kan utfordringene for noen bli så store at det svekker deres læringsutbytte (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mangerud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013). En studie fra Høgskolen i Oslo og Akershus viser at i tredje og avsluttende studieår har fortsatt enkelte N2-studenter vansker med å forstå fagbegreper og skrive slik at både innhold og språk blir

akseptert av medstudenter og lærere (Greek og Jonsmoen 2013). Det er rimelig å anta at mangelfull faglig forståelse og evne til å kommunisere innen fagdisiplinen kan ha sammenheng med utilstrekkelig akademisk tekstkompetanse ved studiestart.

Undersøkelser gjort blant høgskolestudenter forteller at N2-studenter som behersker de rådende språkkodene dårlig, blir oppfattet som besværlige og faglig svake av både lærere og medstudenter (Jonsmoen 2008a,b, Greek 2002). Svak norskspråklig kompetanse blant N2-studenter er et tema som opptar både lærere, praksisveiledere og medstudenter, noe som kommer fram i intervjuer Marit Kanstad har gjort med lærere, praksislærere og studenter ved en barnehagelærerutdanning (Kanstad 2013). En av lærerne etterlyser bl.a. forståelse av sentrale begreper på norsk, og en slik innholdsmessig språklig kompetanse sier Kanstad, «vil være et adekvat krav en utdanningsinstitusjon kan stille til en student» (Kanstad 2013:277). Et slikt syn stiller også krav til utdanningene, noe Hoel poengterer. «Å lære eit fag», hevder hun, «inneber å lære fagspråk, omgrep, sjangrar, språk- og tekstkonvensjonar» (Hoel 2008:19). Språkpraksiser er kultur- og kontekstavhengige, og fagskriving må betraktes som en del av en faglig tekstkultur. Det er bred enighet blant skriveforskere, både nasjonalt og internasjonalt, om at tekstkyndighet må ses som en del av en fagdisiplin, og at lærere på alle nivåer i utdanningssystemet selv må ta ansvar for å føre elever/studenter inn i fagets rådende språkpraksiser (Skjelbred 2012, Kennedy-Clark 2012, Black og Rechter 2013, Ciabattari 2013, Øgreid og Hertzberg 2009).

## **En kvalitativ, deskriptiv studie om akademisk tekstkyndighet**

Skoleåret 2013-2014 gjennomførte vi studien *Hvilken tekstkyndighet starter studentene sine studier med – hvilken tekstkyndighet bør profesjonsstudiene bygge videre på?* Hensikten med studien var å forstå og beskrive den akademiske tekstkyndigheten studenter har med seg inn i profesjonsstudier fra videregående skole. Studien ble gjennomført som et feltarbeid ved to skoler i ulike fylker. To forskere fulgte hver sin avgangsklasse i faget norsk, studieforberedende utdanningsprogram, og deltok i samtlige norsktimer i elevenes avsluttende skoleår. I klasseromssituasjonene inngikk undervisning, elevarbeid både individuelt og i grupper, muntlige høringer og formelle samtaler mellom lærer og elev. En av klassene ble også fulgt i historietimene. Skolene ble valgt ut fra ønsket om et elevgrunnlag som i størst mulig grad gjenspeilet gjennomsnittet i befolkningen. Elevenes eksamensresultater ligger på et nasjonalt gjennomsnitt, og begge skolene tar inn elever

fra hele fylket. Skolene har henholdsvis rundt 180 lærere og 1250 elever og 70 lærere og 680 elever. I den ene klassen var det 32 elever, hvorav fem hadde N2. I den andre klassen var det 26 elever og to hadde N2. En av N2-elevene ønsket ikke å delta i studien, men var likevel en del av det klassemiljøet som ble observert. Vi ba ikke vedkommende forklare valget sitt ettersom deltakelse var frivillig og ingen skulle føle seg presset til å delta. Seks N2-elever stilte således til intervjuer, hadde uformelle samtaler med oss, ga oss tilgang til tekstene de skrev og lot oss være med på faglige samtaler de hadde med norsklæreren. Tre av disse seks N2-informantene var født utenfor Norge, hvorav én hadde gått i norsk skole fra hun var 12 år, og to hadde gått i norsk skole siden første klasse. Om informantene har hatt krav på og fått særskilt språkopplæring tidligere, vet vi ikke.

Vi oppholdt oss i feltet hele skoleåret og ble etter hvert en del av klassemiljøet. Dette ga oss mulighet til systematisk observasjon og til uformelle og spontane samtaler med både N1- og N2-elevene. I hvert semester ble det i tillegg gjennomført halvstrukturerte intervjuer med lærere og elever. Elevene ble intervjuet både individuelt og i fokusgrupper. Deltakelse gjennom skoleåret ga oss tid og anledning til å bearbeide og omformulere egne antakelser, for med størst mulig sikkerhet å kunne stole på at observasjonene ble tolket rett. «With more time», sier Alex Stewart, «the field-worker processes more complex information and self-corrects for information-processing errors» (Stewart 1998:20). Samtidig medførte lang tid i feltet en fare for at vi i for stor grad kunne bli en del av feltet og ta rollen som deltaker snarere enn observatør. utfordringen var å finne balansen mellom deltakelse og analytisk distanse. Jevnlige diskusjoner og refleksjoner over hvordan våre ulike roller påvirket forholdet mellom oss og informantene, gjør likevel at vi mener å ha beholdt forskerrollen gjennom hele studien. Det ble ført feltnotater daglig, både observasjonsnotater, metodologiske notater og teoretiske notater. Vi gjennomgikk feltnotatene i fellesskap ukentlig og foretok foreløpige analyser som avledet nye spørsmål. Forskertrianglering og datatrianglering har vært viktige metodiske verktøy som har preget alle faser av forskningsprosessen. Analyser av klasseromsobservasjoner, observasjoner av samtaler mellom lærer og elev, intervjuer og uformelle samtaler med elever ble triangulert med data fra nærlæsing av elevtekster. Forskerne representerte ulike fagfelt, og data ble analysert og diskutert ut fra et pedagogisk og et tekstlingvistisk perspektiv. Dette har bidratt til fyldig empiri, og dermed til et godt grunnlag for tolkning. Både Stewart og Katrine Fangen understreker viktigheten av å arbeide parallelt med ulike metoder i løpet av feltarbeidet for å sikre dybde og bredde i datamaterialet og øke studiens troverdighet (Stewart 1998, Fangen 2010).

Datamaterialet som inngår i denne artikkelen, er ett fokusintervju med fem N2-elever, ett individuelt intervju med én N2-elev, uformelle samtaler med alle N2-informantene og lærerne i løpet av skoleåret, tre halvstrukturerte intervju med hver norsklærer og to intervjuer med historielærer. Det inngår også analyser av tekster fra samtlige N2-elever, til sammen 23 N2-tekster skrevet i faget norsk. I analysene så vi på ortografi, morfologi, vokabular, syntaks, tekstorganisering og sjanger. Vi har lest igjennom 310 elevtekster. Av disse trakk vi ut fem tilfeldige N1-tekster som lå på samme karakternivå som N2-tekstene for å gjøre en grundigere sammenlikning, og om mulig avdekke en tendens til systematiske forskjeller i N1- og N2-elevenes tekstkyndighet, til tross for oppnådd samme karakter. Studiens styrke ligger i næranalysen av tekstene og at vi fulgte elevene i samtlige norsktimer det siste året på videregående skole. Dataene er selvsagt ikke generaliserbare, men gir oss et bilde av den akademiske tekstkyndigheten som våre N2-informanter hadde på slutten av sin grunnutdanning, og indikerer hvorvidt N2- og N1-elever på samme karakternivå vil møte ulike utfordringer og ha ulike behov for veiledning når de starter sine universitets- og høskolestudier.

### **Hvordan arbeider elevene og lærerne i norsktimene?**

Ifølge læreplan i norsk (Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram) skal elevene kunne «uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav» og «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet udatert a:11). Disse kompetansemålene beskriver ferdigheter som inngår i akademisk tekstkyndighet. Lærerne i begge klasser var svært grundige i sin gjennomgang av kompetansemålene og initierte jevnlig samtaler om norskfaglige emner. De forsøkte å gjøre ulike tekster fra skjønnlitteratur og sakprosa relevante og forståelige for elevene, bl.a. ved å sette tekstene i kontekst og problematisere dem. Tekster ble analysert i fellesskap i timene, og det ble lagt vekt på å identifisere hvilke synspunkter tekstenes forfattere ønsket å fremme, hvilke argumenter som ble benyttet og hvordan argumentene ble framstilt gjennom retoriske og språklige virkemidler. Norsklærerne trakk dessuten paralleller til andre fag ved å nevne hvordan kunnskapen fra det ene faget hadde relevans for det andre, og at bruken av retoriske og språklige virkemidler avhenger av den faglige argumentasjonen som føres. Dette ble støttet av den ene historielæreren som

på sin side eksplisitt viste til norskfaget når han analyserte argumentasjonen i historiefaget.

Norsklærerene vekslet hele tiden mellom å gi faglig innputt og å aktivisere elevene gjennom spørsmål, individuelle oppgaver og gruppeoppgaver. Elevene ble stimulert til faglige diskusjoner, til å prøve ut ord og uttrykk, og til å uttrykke seg presist både skriftlig og muntlig. Arbeidet med begrepsforståelse og ordkunnskap i fagene er grunnleggende (Golden og Kulbrandstad 2007, Selj 2008, 2013). Elever trenger et presist begrepsapparat og et variert ordforråd for å kunne forstå og uttrykke seg differensiert og nøyaktig om et tema. Når N2-brukere får fagundervisning på norsk, kan en «ikke skille faglæring fra språkforståelse og språklæring» hevder Elisabeth Selj (2008:38). Hvordan elevene behersker språket i bruk i skolen har betydning for læringsutbyttet. NOU 2010:7 viser til resultater fra tidligere skoleforskning og poengterer at i videregående skole må elevene mestre abstrakte og lavfrekvente ord som sjelden benyttes utenfor skolen, samt kontekstuahengig kunnskap og akademiske resonnementer. Selj forteller om egne studenter som etter klasseromsbesøk i grunn- og videregående skole, stiller spørsmål ved læringsutbyttet til elever som ikke har et N1-nivå i norsk. Studentene begrunner sin skepsis med at «undervisningssituasjonen kan være svært krevende; de færreste klasser/skoler bruker læreplan og lærebøker som er utviklet med tanke på elever med norsk som andrespråk» (Selj 2013:45).

Samtlige N2-elever i de klassene vi observerte, hadde et relativt avansert muntlig andrespråk som i liten grad avvek fra hvordan deres medelever med N1 snakket. Likevel tok N2-elevene sjeldnere enn N1-elevene initiativ til å svare på spørsmål fra læreren eller selv stille spørsmål. At N2-elever er lite aktive i timene, viser også klasseromsstudier Selj har gjennomført (Selj 2013). Muntlig aktivitet påvirkes selvsagt av andre faktorer enn norsk-språklig kompetanse, som f.eks. individuelle forskjeller i personlighet eller kulturelle forskjeller. Imidlertid krever utvikling av akademisk tekstkompetanse at språket også brukes muntlig i en faglig sammenheng. For å bygge opp et aktivt vokabular og lære å tilpasse teksten etter hensikt og mottaker, er den muntlige samhandlingen mellom elever og mellom elever og lærer vesentlig. Dersom N2-elevene ikke deltar i den faglige samtalen i klassen, kan de risikere å gå glipp av viktig læring og nødvendig språkutvikling.

N2-elevene fortalte at de brukte norsk i de fleste hverdagsituasjonene i og utenfor skolen. Vi observerte at de snakket med flyt og uten aksent. Likevel syntes de å ha et begrenset ordforråd, og de valgte ordene og uttrykkene var ikke alltid presise i forhold til den meningen de skulle bære fram. Enkelte av N2-elevene var selv klar over dette, og en av våre infor-



manter forklarte at selv om hun snakket norsk både ute og hjemme, var ikke det norske språket som hun brukte hjemme, så «vanskelig». Et vanskelig språk innebar ifølge eleven bruk av synonymer, fremmedord og fagord.

... men igjen så mangler de [mor og far] de vanskelige ordene. Så da blir det på en måte litt vanskelig for meg også, når ikke jeg er oppvokst i en familie hvor de bruker vanskelige ord [...] jeg snakker i en setning norsk, og så kan jeg putte bosnisk ord inni.

Begge norsklærerne vektla ord og fagbegrepers betydning, og relevante ord og begreper ble gjennomgått i fellesskap. En av norsklærerne forklarer:

Fagbegreper er sentralt, derfor øver vi på dette. Ser at de [elevene] prøver å bruke fagterminologien selv. [Vi] snakker om hva det vil si å ha et presist språk og hvilke verb som brukes til fagbegreper.

Eksempler på det siste er: «avsenderen utnytter kairos fordi ...», «teksten oppnår aptum fordi ...», «... styrker etos». I tillegg til fagbegrep, ble også fremmedord trukket fram i timene, som f.eks. «latent», «kontekst», «nos-talgi», «reservasjonsrett», «institusjon», og mer hverdagslige ord som elevene selv etterspurte betydningen av, f.eks. «ullent», «sørpe» og «raus». Imidlertid observerte vi ikke at N2-elevene ba om forklaringer på ord og uttrykk læreren brukte i sine tilbakemeldinger på elevarbeid.

Hva et godt språk kan være i en norskfaglig sammenheng, var i liten grad et diskusjonstema i klasseromssituasjonen. Det ble sjelden satt av tid til å sette ord på språklige utfordringer, arbeide med språklige formuleringer i fellesskap og til å utvikle metaspråklig bevissthet. Det var først og fremst den skriftlige teksten som var i fokus, og hvilke sjangerforventninger som måtte innfris, bl.a. ble avsnittoppbygging vektlagt i begge klassene. I den ene klassen skrev læreren og elevene avsnitt sammen i plenum, og de arbeidet mye med det de kalte PBE; påstand, begrunnelse, eksempel. Alle elevene i denne klassen fikk med seg at et avsnitt bør begynne med en påstand som etterfølges av en begrunnelse og et relevant eksempel som viser faglig forståelse. Elevene fikk, eller skrev sammen med lærer, modelltekster de kunne følge: «Sentrale realistiske virkemidler er bruken av ... Et eksempel er ... Dette er et virkemiddel i realistiske skildringer fordi ...». Ifølge Selj (2013) er dette en god pedagogisk praksis for å styrke skriveferdighetene til N2-elever. Hun mener at dersom lærerne gir modelltekster og konkrete tilbakemeldinger, kan N2-elevene skrive mer presist og

avansert. Dette kommer også fram i en studie av førsteårsstudenters fagskriving ved tre norske profesjonsutdanninger, der studentene etterlyser nettopp modelltekster (Greek og Jonsmoen 2012).

I motsetning til Selj (2008), som på bakgrunn av besøk i mange klasserom i grunn- og videregående skole, konkluderer med at det skrives lite i timene, erfarte vi at elevene i videregående skole stort sett ble bedt om å skrive i hver norsktime. Lærerne var svært bevisste på å utvikle fagkunnskap, argumentasjon og ordforråd gjennom skriving. I den ene klassen ble det dessuten satt av tid til å tolke de ulike skriveoppgavene elevene skulle arbeide med, og til å tolke mål og vurderingskriterier for den enkelte oppgave. I forbindelse med skriveoppgaver måtte elevene i begge klassene analysere tekster, reflektere over skriveoppgavens kompleksitet og løse utfordringer knyttet til innhold og uttrykk. Elevene fikk dermed anledning til aktivt å bearbeide tanker, utvikle ideer og uttrykke fagkunnskap og fagrefleksjon i tekstene de skrev.

Læringsaspektet ved tekstarbeid er vel dokumentert gjennom internasjonal forskning (Dysthe 2001, Mitchell og Evison 2006, Selj 2008, Wingate og Tribble 2012). Å lete etter den gode uttrykksformen er en del av skriveprosessen, og bidrar til å utvikle tekstkyndighet og faglig forståelse. Det betyr at elevene må arbeide med den skriftlige teksten over tid, få veiledning i alle faser av skriveprosessen, kanskje skaffe seg mer kunnskap, skrive om og levere på ny. Noen elever trenger mer tid til dette enn andre, og utfordringene står i sammenheng med elevenes akademiske tekstkyndighet. Innenfor rammene av timeplanen ved de to skolene var det imidlertid ikke tid til å dvele lenge ved hver skriveoppgave i norsktimene. Nye temaer og oppgaver ventet, og det var nødvendig å gå videre for å komme gjennom alle kompetansemålene. Den ordinære undervisninga ga altså ikke rom for å arbeide over en periode med én og samme tekst under veiledning av lærer. Den videre bearbeidelsen ble derfor i de fleste tilfeller elevenes eget ansvar. Begge lærerne oppfordret imidlertid elevene til å arbeide mer med hver enkelt tekst hjemme, og de ga tilbud om individuell skriveveiledning. Tilbudet ble gjentatt i skriftlige kommentarer knyttet til de ulike tekstene N2-elevene skrev, f.eks. slik:

Det du må jobbe mer med er språket og strukturen i teksten din. Se på avsnittsinndelingen. Har du bare ett hovedpoeng i hvert avsnitt? Gjentar du deg selv? Bruk korte setninger. Sjekk bøyingsformene jeg har markert. Sjekk skrivefeilene. Jeg har tidligere tilbudt deg å skrive teksten om igjen og levere på ny. Tilbudet står ved lag.

N2-elevene benyttet seg aldri av dette tilbudet. Dersom elevene ikke selv arbeider aktivt med «modelltekster» og lærerkommentarer, spørs det i hvilken grad lærerens innputt får innvirkning på elevenes produktive tekstkompetanse. Hvis lærere derimot setter av tid i timene til at elevene skal bearbeide tekstene sine og gir elevene mer språklig veiledning, vil trolig undervisningstilbudet til mange N2-elever i videregående skole gi et bedre læringsresultat.

To av våre informanter med N2 fikk i oppgave å kommentere håndboka *Studer med norsk som andrespråk* (Greek, Jonsmoen og Nilsen 2014) som er skrevet for N2-studenter i høyere utdanning. Elevene mente at innholdet i boka var kjent for dem, og at det sikkert ville være nyttig for studenter som trengte å lære norsk. Hva elevene mener at de forstår rent intellektuelt, betyr imidlertid ikke at de kan anvende kunnskapen i egne tekster i ulike faglige sammenhenger. Til tross for gode muntlige kommunikasjonsferdigheter, slik våre N2-informanter viste, mener Selj at elever kan møte utfordringer når de skal uttrykke seg skriftlig (Selj 2015). Selv om andrespråkelevne korrigerer setningenes forside etter lærernes kommentarer, vil det uten tettere oppfølging fra lærer være usikkert i hvilken grad elevene reflekterer over innholdet i det de skriver, og om de øker sin akademiske tekstkyndighet (Golden og Kulbrandstad 2007, Hyland 2003, Selj 2013). N2-elever som følger ordinær norskundervisning kan dermed risikere å gå ut av videregående skole med lav akademisk tekstkyndighet, og uten den forberedtheten som kreves for å lykkes i profesjonsstudier.

### **Svake N1-tekster og N2-tekster har mye til felles**

Våren 2014 var standpunkt snittkarakter på landsbasis i Norsk hovedmål, Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, skriftlig, 3,8, mens snittkarakteren på eksamen var 3,4 (Utdanningsdirektoratet udatert d). Karakteren 3 forteller at kandidaten har *nokså god* kompetanse i Norsk hovedmål, mens karakteren 4 forteller at kompetansen er *god*. Samtlige N2-elevne i de to aktuelle klassene hadde karakterer under middels i norsk skriftlig. Deres skriftlige arbeider lå i karaktersjiktet 2-3, én elev fikk også av og til karakteren 1. Når det gjelder kategoriene «Hovedinntrykk» og «Språk og formelle ferdigheter» i vurderingsskjemaet for eksamensbesvarelser, forteller karakteren 2 at eleven i noen grad svarer relevant på oppgaven og viser noe forståelse av vedlagte tekster. Besvarelsen er enkelt eller uklart formulert. Eleven skriver til en viss grad sammenhengende og mestrer til en viss grad hovedformene i formverket, ortografi og tegnssetting. Eleven

kan bruke et enkelt ordforråd og kan variere setningskonstruksjoner i noen grad, i tillegg til å skille mellom sitat fra kilder og egenprodusert tekst (Utdanningsdirektoratet 2015). Ser vi beskrivelsen av karakteren 2 opp mot hvordan vi definerer akademisk tekstkyndighet, vil karakteren vitne om mangelfull akademisk tekstkyndighet for universitets- og høyskolestudier.

De få studiene som ser på N2-brukeres tekstnivå i videregående skole og høyere utdanning, viser at de samme trekkene som ut fra vurderingskriteriene preger tekster på karakternivå 2-3 i norsk på videregående skole, også gjelder for N2-tekster generelt. N2-tekster har en tendens til å være mer fortellende enn redegjørende og argumenterende (Selj 2008). I en studie av videregående elevers arbeid med skjønnlitterære tekster, konkluderer Kari Anne Rødnes og Sten Ludvigsen (2009) med at N2-elevene viser til andres tekster uten å trekke inn egne refleksjoner og uten å skape en diskusjon. Tekststudier i profesjonsutdanninger viser noe av det samme. N2-studenter har en tendens til å presentere fagstoff i stedet for å problematisere, selv om drøfting og diskusjon er påkrevd (Halvorsen 2007, Greek og Jonsmoen 2013, Tkachenko 2010). N2-tekster bærer i tillegg preg av muntlig språk, lite variert setningsoppbygging og tekstbinding, begrenset ordforråd og manglende bruk av fagspråk (Selj 2002, 2008, Sjø 2010). Kirsten Palm har dessuten funnet at N2-elevene i videregående skole kan ha vansker med å oppfatte alle delene i flerleddete oppgaver. Oppgavesvarelsene blir dermed mangelfulle fordi elevene ikke svarer på det oppgavene ber om (Palm 1997, 1998). Disse studiene av N2-tekster spenner over et langt tidsrom, men er fortsatt aktuelle. Studiene viser typiske trekk ved N2-tekster på dette nivået, trekk som lærere både i videregående skole og høyere utdanning må forvente å finne i N2-elevenes/studentenes tekster.

Kunnskap, kritisk refleksjon og faglig argumentasjon formidlet gjennom et nyansert fagspråk, er sentrale bestanddeler i de fleste akademiske tekster. Tematisering av språk, stil og argumentasjon vil derfor være nyttig for alle elever. I sin studie fra videregående skole viser Palm (1997, 1998) at det er liten forskjell i hvordan N2-elevene og N1-elevene bygger opp argumentasjonen i tekster. En pilotstudie utført i Sverige blant elever i videregående skole og lærerstudenter viser tilsvarende funn. På bakgrunn av en analyse av elevenes og studentenes tekster, konkluderer Ylva Lindberg og Elisabeth Sandblom med at både elever og studenter, enten de har svensk som første- eller andrespråk, trenger å øve på argumentasjon og lære hvordan de språklig begrunner koplinga mellom fakta og konklusjon (Lindberg og Sandblom 2013). De samme behovene finner vi blant våre informanter.

Den typologiske tekstanalysen viser ingen vesensforskjell mellom tekster skrevet av N1- og N2-elever med karakterer i det nedre sjiktet. En

studie som tok for seg skrivepraksisen til 44 tilfeldig valgte førsteårsstudenter ved tre ulike profesjonsutdanninger, viser at de trekkene vi finner i N2-tekster finner vi også igjen i svake N1-tekster skrevet av studenter i høyere utdanning (Greek og Jonsmoen 2012). Samtlige av våre informanter strevde med å formulere seg skriftlig og strukturere innholdet, og tekstene var preget av manglende fagkunnskap og et svært muntlig språk. Men elevene tilkjennega også noe forståelse for tekstoppbygging i sine tekster, og tekstene hadde ansatser til argumentasjon og analyse.

Tekstsempelen nedenfor er hentet fra en oppgave gitt i siste semester, der elevene skulle analysere en tekst av Jon N. Rønning (2011) og gjøre kort greie for forfatterens hovedsyn, i tillegg til å bruke begreper fra retorikken og kommentere noen av synspunktene som kom fram. Oppgaven hadde følgende kommentar:

Opgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din ved å bruke eksempler fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du viser at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk. I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon.

Vi skal nå se hvordan to elever, en med N1 og en med N2, besvarte denne oppgaven. Begge tekstene ble vurdert til karakteren 3/2, og viser mangel på fagforståelse og et famlende fagspråk. Ingen av elevene besvarte oppgavens andre del der de ble bedt om å kommentere noen av synspunktene som kom fram.

### **N1-elev**

I teksten er det brukt mest skjult argumentasjon. Rønning bruker skjult argumentasjon gjennom ordvalget han bruker. Det er kun negative ord rundt temaet, f.eks. «sykdommen», «villede», «skruppelløs» og «elendig». Han argumenterer med at evfemismer forfremmer mennesker, altså at de gir uttrykk for å være mer enn de er. Et godt eksempel på at han ønsker å skape et negativt syn på saken er: «Det er ingen som dør lenger, alle «går bort». Som om de bare forvant ut døra for å kjøpe røyk på 7-eleven, og aldri fant veien hjem igjen.» Dette kan trigge fordommene vi har mot mennesker som røyker, og forsterker det negative.

**N2-elev**

Forfatteren har mye argumentasjon, samtidig som han forteller noen av hans opplevelser når det gjelder evfemisme, han forteller historiene sine også, sånn at leseren skal føle seg gjenkjent, og selv om han ikke bruker så mange morsomme ord, så blir teksten morsom og positiv, han har skrevet noen engelske ord også som f.eks. «vintage- clothing». Det er mye saklige argumenter i teksten, og noen usaklige, teksten virker sannelig og relevant, for leseren vil kjenne seg igjen, det er faktisk sånn at man i dagens samfunn blir forfremmet til noe bedre enn det man er, eller noe annet da. Som f.eks. at butikkseilgerne blir forfremmet til salgskonsulenter, og at strippere blir forfremmet til glamourmodeller og mange andre eksempler.

Når elever, uansett om de har N1 eller N2, prøver å skrive om noe de ikke har fagkunnskap om, blir teksten tematisk springende og upresis, slik vi ser i disse teksteksemplene. Begge elevene har problemer med å bruke begrepet evfemisme i en setning. De kopler begrepet direkte til «forfremmelse», noe som ikke lar seg gjøre uten mer forklaring. Klassiske N2-karakteristika som f.eks. avvik i morfologi og syntaks, er i liten grad til stede i N2-teksten. Men eleven bruker pronomenet «hans» istedenfor «sin». «Hans»-/»sin»-sammenblandingen er en formell feil som også N1-elever gjør, og som kan skyldes at språkbrukeren ikke opplever at det er en forskjell mellom disse to pronomenene. N2-teksten preges av en muntlig stil, noe bruken av «så» etter en leddsetning kan stå som eksempel på, sammen med uttrykk som: «forfatteren har mye argumentasjon», «sånn at», «eller noe annet da». I teksten finner vi også tilfeller av ukorrekt bruk av ord og uttrykk. Det upersonlige pronomenet «man» blir skrevet «mann», preposisjonen «om» mangler i tilknytning til verbet «forteller», ordet «sannelig» gir ikke mening i den sammenhengen det står i, begrepet «å kjenne seg igjen» blandes sammen med «å være gjenkjent» og vi finner eksempler på overekstensjon som ved bruken av ordet «positivt». I tillegg ser vi at N2-eleven har en tendens til å skille helsetninger fra hverandre med komma, i stedet for å avslutte dem med punktum. N2-teksten er mindre konkret og dermed mer vag enn N1-teksten. Leserens sitter igjen med mange spørsmål til teksten, f.eks. hvilke argumenter forfatteren bruker, hvilke opplevelser han forteller om, hvilke historier han forteller, hvilke «morsomme ord» som brukes og hvorfor. Ser vi på N1-teksten, har også den uklareheter og feil formuleringer f.eks. «de gir uttrykk for å være mer enn de er». Her det er uklart hva eller hvem «de» viser til, preposisjonen «for» burde vært «av», og i stedet for «uttrykk» skulle det ha vært «inntrykk». N1-eleven er imidlertid mindre

mundtlig i sin skrivestil, begrunner påstandene mer bl.a. ved å gi flere konkrete eksempler, og binder i større grad setningene tematisk sammen. Et eksempel på dette er følgende tekstparti: «Det er kun negative ord rundt temaet, f.eks. ‘sykdommen’, ‘villedet’, skruppelløs’ og ‘elendig’. Han [forfatteren] argumenterer med at evfemismer forfremmer mennesker, altså at de gir uttrykk for å være mer enn de er». Sitatet er også et eksempel på at eleven viser forståelse for begrepet evfemisme til tross for at han gir en upresis forklaring av det. Med mer tekstkunnskap om retoriske og språklige virkemidler vil det trolig være enklere for N1-eleven enn for N2-eleven å bygge ut og strukturere teksten slik at den oppfyller kravene til en akademisk tekst.

### Lærernes tilbakemeldinger på skriftlige tekster

Begge lærerne ga løpende kommentarer i elevtekstene i tillegg til en generell sluttkommentar. En gjennomgående tendens er at både N1- og N2-elevne fikk få språklige kommentarer, og at det var liten forskjell i innhold på de språklige kommentarene som ble gitt. N2-elevne fikk imidlertid noen flere kommentarer på språklige feil eller mangler i sine skriftlige tekster enn N1-elevne. I den generelle kommentaren til N1-teksten vektla læreren tekstens struktur og avsnittsinndeling, og ga eleven ulike eksempler på hvordan teksten kunne organiseres. Lærer skriver bl.a.:

Det kan være lurt å bruke et avsnitt på hver av de viktigste virkemidlene og knytte disse opp mot appellformene. I denne teksten gjør Rønning særlig nytte av sammenligninger, ironi og negativt og positivt ladde ord. [...]. En mulig struktur er også å dele avsnittene inn etter appellformene. Bruk et avsnitt til å vise hvordan Rønning styrker sin etos, ett avsnitt til å vise hvordan han appellerer til våre følelser og ett avsnitt til å vise hvordan han bruker argumenter vi finner logiske, sannsynlige og sanne.

Den generelle kommentaren til N2-teksten vektla både språk og innhold, men veiledningsfokuset lå i hovedsak på fagspråk knyttet til tekstanalyse. Gjennom å poengtere hvordan faglige emner omtales innen disiplinen prøvde læreren å få eleven til å synliggjøre fagkunnskapen sin ved å sette ord på og bruke den:

Når man skal analysere skjønnlitteratur bruker man gjerne uttrykket ‘Teksten handler om ...’. Når du i oppgaver som denne skal gjøre greie

for hovedsyn og argumentasjon, bør du bruke nettopp disse termene. I første avsnitt i hoveddelen kan du for eksempel skrive slik: ‘Rønning argumenterer ved å ... Jeg vil derfor si at hovedsynet hans er ...’

Kommentaren forteller at N2-eleven må arbeide mer med sitt skriftlige uttrykk, og læreren viser hvordan eleven kan bli mer presis ved å gi eksempler. Analysene av de fire tekstene denne N2-eleven skrev på halv- og heldagsprøver i løpet av året, viser en svært muntlig skrivestil. Til tross for kommentarer fra lærer på dette, endret ikke skrivestilen seg. Eleven klarte altså ikke å nyttiggjøre seg lærerens kommentarer på dette punktet.

De elevtekstene vi her har sett utdrag fra, er forskjellige, og det er derfor forståelig at læreren kommenterer dem ulikt. N1-teksten er i større grad konkret, innholdsmettet og preget av et fagspråk enn N2-teksten. N1-eleven trenger å arbeide med tekstens struktur slik at innholdet trer tydeligere fram. N2-elevens muntlighet i skrift gjør det vanskelig å avgjøre i hvilken grad fagkunnskapen er til stede.

Informantene våre, både de med N2 og N1, var fornøyde med lærernes tekstkommentarer og kunne redegjøre muntlig for hva som krevdes av dem. Som nevnt forstod de tilsynelatende hva læreren mente, men de færreste klarte å anvende denne kunnskapen i egne tekster. En N2-elev forteller: «jeg føler ikke at jeg klarer å dra det [kunnskapen] med inn [...] jeg føler ikke at jeg får noen belønning for det». Om læreren vektla språk eller innhold eller begge deler i sine tekstkommentarer, så ut til å ha liten betydning for elevenes karakterer. N2-elevene i den ene klassen fikk f.eks. svært få kommentarer på språket og desto flere på innhold og tekstorganisering, men karakternivået forble uendret. Karakternivået i hovedmål holdt seg stabilt gjennom hele skoleåret hos samtlige N2-elever, noe som også gjaldt for mange N1-elever. Dette kan ha sammenheng med at de fleste elevene betraktet en innlevert tekst som et avsluttet arbeid. Blant de elevene som hadde under middels karakter i norskfaget, var det ingen som tok initiativ til å bearbeide teksten med utgangspunkt i lærerens tilbakemeldinger og levere den inn til ny vurdering.

Språklige utfordringer knyttet til grammatikk og ordvalg ble, som vi har sett, i liten grad vektlagt i tilbakemeldingene på elevenes skriftlige arbeider. Selv om elevtekstene viser klare språklige mangler, velger læreren oftest å vektlegge tekstoppbygging og innhold i stedet for språk og formuleringsmåter. Gjennom fokus på fagspråk, ledende spørsmål og kommentarer til innholdet forsøker begge lærerne indirekte å få elevene til å formulere seg mer presist slik at fagkunnskapen løftes fram. Selv om læreren i eksempelet ovenfor gir konkrete tips, forekom sjelden skriftlig veiledning med konkrete



eksempler på hvordan elevene kan videreutvikle språket sitt. Tilbakemeldingene på samtlige elevtekster i vårt datamateriale var preget av kommentarer som: «kan du finne et ord/uttrykk som passer bedre», «uklar og lite presis språkbruk», «manglende ord eller svakheter i setningsoppbygging» eller «hvor vil du sette komma?» I kommentarene fra den ene læreren ble det vist til ressursider på nettet. Det var forventet at elevene selv tok ansvar for å følge opp de tilbakemeldingene de til enhver tid fikk, noe som ikke skjedde så lenge det ikke var lagt inn som en aktivitet i timen. De fleste elever, og kanskje i særdeleshet N2-elever, har behov for veiledning og konkrete øvelser som fremmer refleksjon og forståelse for *hvordan* de skal bruke språket i en faglig sammenheng (Selj 2013), og som hjelper dem til å sette ord på og samtale om sin egen kommunikasjon. Det er med andre ord vesentlig at elevene gis øvelser som stimulerer til metaspråklig bevissthet. «Undervisning basert på tilegning gjennom elevaktive handlinger og ikke på aktiv metaspråklig bevisstgjøring, vil bare forsterke de forskjeller som allerede finnes», sier Sylvi Penne (2014:78).

Dersom elevene skal bli en del av den fagspråklige diskursen de vil møte som studenter ved et profesjonsstudium, må de ha et språk som gir dem innpass og som gjør tenkning, tolkning og refleksjon på et metanivå mulig. Både N1- og N2-elever vil profitere på å få tilbakemeldinger på bruk av språk. De har behov for tilbakemeldinger på alle nivåer i skriveprosessen, fra ortografi, tekstopbygging og tekstbearbeiding til meningskonstruksjon, slik vi har sett lærerne i denne studien gi. «Ikke minst når vi arbeider med minoritetsspråklige elever», mener Selj, «er det viktig at vi understøtter en slik meningsutvikling, slik at ikke hele skriveprosessen blir dominert av språklige utfordringer» (2008:134). Men uten at elevene selv arbeider videre med sine tekster, hjelper kommentarene lite.

Metaspråklig bevissthet i skolesammenheng innebærer at elevene vedkjenner seg sine språklige utfordringer. Ingen av våre informanter definerte seg som «N2-elever» til tross for at elevene hadde et annet førstespråk. Lærerne så dem heller ikke som N2-brukere. Uttrykket «N2-elever» var forbeholdt de elevene som fulgte spesielle løp som Studiespesialisering for minoritetsspråklige elever eller Forberedende kurs for minoritetsspråklige. Den ene læreren var svært opptatt at elevene skulle behandles likt. Hennes erfaring var at N2-elevene ønsker å ha det samme pedagogiske opplegget som N1-elevene for ikke å skille seg ut. Ingen av våre N2-informanter fikk spesiell oppfølging ut fra sin språkbakgrunn, men kanskje ville de ha tjent på kommentarer som nettopp tok utgangspunkt i deres N2-utfordringer.

## Sammenhengen mellom lesing og skriving

Akademisk tekstkyndighet handler både om å forstå og å produsere tekst. For å skrive en fagtekst må en ha et faglig innhold å formidle, noe som bl.a. fordrer leseferdigheter, og en må ha et språk å formidle det gjennom, noe faglitteraturen kan gi. Golden og Kulbrandstad (2007) påpeker at lesing er viktig for å utvikle gode skriveferdigheter på et andrespråk. Gjennom lesing av stadig mer kompliserte fagtekster utvikles ordforrådet, uttrykksformene og den faglige innsikten. Mangler i basisferdighetene i norsk når det gjelder ordforråd og begrepsapparat i andrespråket, trekkes fram som én viktig årsak til prestasjonsforskjeller mellom N1- og N2-brukere når det gjelder lese- og skriveferdigheter (Selj 2008, 2013, Jonsmoen 2008a,b, Kanstad 2013, Kjærnsli m.fl. 2007, gjengitt etter Golden og Kulbrandstad 2007). Slike mangler gir N2-elever andre lese- og skriveutfordringer og behov for mer hjelp enn N1-elever. N2-elevene i vår studie fortalte at de stort sett bare leste i lærebøkene eller på faglige ressursider på nettet i forbindelse med oppgaver. En N2-elev presiserte at hun var svært fornøyd med norsk-læreren undervisning fordi hun slapp å lese så mye:

Hun [læreren] gjør det på en veldig bra måte, så jeg får det [fagstoffet] med meg, og da trenger jeg, jeg leser jo aldri boka før det er noe annet. Det er jo hvis jeg har høringer, selvfølgelig, så leser jeg jo litt, men jeg sjekker som regel på internett.

Uten tilstrekkelige leseferdigheter bød den obligatoriske fordypningsoppgaven på utfordringer, og samtlige N2-elever syntes det var krevende å lese to selvvalgte romaner som var kravet til denne oppgaven. To av elevene fortalte at de ikke klarte å lese ferdig bøkene de hadde valgt, og en av dem forklarer:

... vi valgte krimbøker som var altfor store, og det er greit at de var lange, men jeg følte at det ble litt for vanskelig for meg å forstå det. [...]. Jeg hadde Agatha Christie, og det var jo fra 1800-tallet og det er helt annerledes skrivemåte enn den nå. Men, så jeg måtte sette meg virkelig inn i det for å skjønne hva de mente i boka.

For at en tekst skal gi mening, må den tolkes og prøves ut i ulike kontekster. Det krever et bredt ordforråd, en bred referanseramme, kontekstuell meta-bevissthet, og ferdigheter og kunnskaper til å kunne reflektere aktivt over tekstens mening (Golden og Kulbrandstad 2007, Penne 2014, Osdal og

Aambø 2015). Klasseromssituasjonene i vår studie viste at når elevene ble bedt om å finne hovedsynspunkt og budskap i en sakprosatext, fikk de fleste problemer. Både N2- og N1-elevene hadde en tendens til å lese fortløpende uten refleksjon. I en norsktime leste læreren høyt en ironisk tekst av Knut Nærum. Elevene fikk ikke med seg ironien og oppfattet dermed innholdet bokstavelig. Læreren fikk tilslutt elevene til å innse at teksten var ironisk, men det ble ikke avsatt tid til å gå inn i teksten og se konkret på hvordan ironien etableres og hva som skal til for å avdekke den. Elevene aksepterte ironien rett og slett fordi de mente at Nærum, slik de kjente ham fra media, ikke kunne ha de meningene som teksten tilsynelatende målbærer. Uten tekstlig metabevisthet knyttet til ironi som virkemiddel er det imidlertid tvilsomt om arbeidet med denne teksten gir læring som kan anvendes i tolkning av nye tekster i andre situasjoner.

Utfordringene med å lese og forstå tekst kom klart fram da elevene skulle skrive oppgaver på tilmålt tid, som ved skoleskriving. En N2-elev fortalte: «ja, så valgte jeg oppgaven om skjønnlitteratur og jeg skjønte ikke de tekstene som stod der». En annen N2-elev sa: «særlig de tekstene i norsken, det er sånne, når jeg leser tekstene jeg blir helt sånn stressa, og så begynner jeg å skrive og så er det sånn der, jeg har ikke nok informasjon». Men slike utfordringer med tekstforståelse og manglende fagkunnskap er ikke bare forbeholdt N2-elever. Mange av N1-elevene i klassene erfarte det samme og syntes det var vanskelig å lese og forstå tekstutdragene på den tiden de hadde til rådighet ved skriftlige halv- og heldagsprøver. Dataene tyder altså på at en stor andel av elevene hadde svake leseferdigheter med tanke på den tekstmengden og det tekstinnholdet som vil møte dem dersom de velger universitets- og høyskolestudier. En N1-elev sa: «Jeg leser bare når jeg blir tvunget til det».

### **Godt forberedt til studier?**

Har så N2-studenter som kommer direkte fra videregående skole, tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier? Selv om vi ikke kan trekke sikre konklusjoner utelukkende ut fra en studie av seks N2-elever, gir funnene, sammenholdt med andre studier vi viser til, viktig kunnskap i spørsmålet om N2-elevenes tekstkyndighet ved utgangen av videregående skole. Samtlige studier tilsier at elever med N2 må videreutvikle språkferdighetene sine som studenter, dersom de skal opparbeide seg tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet i forhold til studienes krav og fagspråklige diskurs (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mange-

rud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013, White og Khan 2013). Funnene bør være av interesse for både videregående skole og høyere utdanning med tanke på gjennomføring av videregående skole og overgangen til høyere utdanning. Kunnskap om N2-elevenes/N2-studentenes akademiske tekstkyndighet bør ha pedagogiske implikasjoner for lærere i videregående skole og i profesjonsutdanninger, ettersom lærere på begge nivå har ansvar for å utøve en pedagogisk praksis som leder til faglig forståelse og akademisk tekstkyndighet. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det er liten forskjell i gjennomstrømningsprosenten på videregående skole mellom norskfødte elever med innvanderforeldre (67 prosent) og elever med norskfødte foreldre (69 prosent) (Bjørkeng og Dzamarija 2011). Studier vi har henvist til viser imidlertid at ikke alle N2-studenter, selv om de er norskfødte, har det nødvendige språklige grunnlaget for profesjonsstudier.

I videregående skole og i profesjonsstudier skriver elever og studenter stort sett for å lære og for å dokumentere kunnskap. Flere av kravene som stilles i forbindelse med oppgaveskriving i profesjonsstudier, kjenner vi igjen fra kompetansemålene i norskfaget i videregående skole. Både studenter og elever blir bedt om å finne, lese, diskutere og skrive om fagstoff. Oppgaveordlydene likner også. De har flere ledd, krever kildebruk, og ber elevene/studentene bl.a. om å «gjøre rede for», «drøfte» og «argumentere». N2-elever i videregående skole har kjennskap til og kan til dels innfri de fleste formkravene stilt til fagtekster i profesjonsstudier, og de *føler* seg forberedt. Den akademiske tekstkyndigheten elevene mener å ha fått i norskfaget er: å organisere skrivearbeidet, bygge opp og strukturere en tekst, skrive klart og presist, begrunne påstander, drøfte, reflektere, få fram budskapet og skrive for en leser. Likevel, å kjenne til kriteriene for en fagtekst, er noe annet enn å skrive en tekst som oppfyller disse kriteriene.

Å utvikle akademisk tekstkyndighet krever en metaspråklig strategi og en bevissthet om *at* en lærer, *hva* en lærer og *hvorfor*. Ifølge Penne (2014) er graden av metabevissthet og mestring av skolespråket sentrale faktorer når det gjelder den enkelte elevs læring og skoleprestasjoner. Å ha et metablikk på både språk og fag er nødvendig også som student i et profesjonsstudium. Studentene forventes å anvende fagkunnskap i ulike sammenhenger og trenger å være seg bevisst hva de lærer, sammenhengen mellom ulike faglige temaer, hvordan de skal uttrykke kunnskapen sin i en faglig sammenheng og hvordan de kan overføre kunnskapen til nye situasjoner. Klasseromsobservasjonene viser at lærerne arbeidet kontinuerlig med å utvikle elevenes metaperspektiv på egne og andres tekster, bl.a. gjennom tekstanalyse og tekstorganisering. Nødvendigheten av et

«utenfra-perspektiv» på tekst; hvordan teksten er skrevet, hvilket utvalg som er gjort osv., ble i intervju spesielt understreket av den ene norsklæreren. Dette perspektivet, mente hun, etableres i norskfaget.

Lærerne la imidlertid liten vekt på å forklare hvorfor elevene skulle arbeide med tekstanalyse og tekstorganisering, og hvilken nytte elevene kunne ha av denne kunnskapen i framtidige studier. Uten eksplisitt forklaring er det rimelig å stille spørsmål om elevene arbeidet bevisst med å utvikle et metaperspektiv på tekst. Funnene er motstridende når det gjelder om og i hvilken grad elevene har tatt til seg dette metaperspektivet. Dataene i vår studie tyder på at N2-elevene hadde liten bevissthet både om hvorfor det å utvikle et metaperspektiv på tekst er nødvendig, og hvordan de kunne anvende kunnskapen fra norskfaget i andre fag, som f.eks. når de skulle analysere en fagtekst, utøve kildekritikk eller skrive en lengre tekst i historiefaget. N2-elevene har lite metaperspektiv til tross for at lærerne både i historie og norsk viste til henholdsvis historiefaget og norskfaget i gjennomgang av faglige temaer. Bare noen av de sterkeste N1-elevene kommenterte lærernes tverrfaglighet på direkte spørsmål: «[Historielæreren] er veldig flink til å ta opp norskting i timene, i forhold til skriving i historie og sånn. [Norsklæreren] tar opp mye historie. Har aldri tenkt noe over det. Det bare er sånn». Da elevene, både N1 og N2, ble spurt om de hadde nytte av kunnskapen sin fra norskfaget i andre fag, svarte mange at andre faglærere ikke var opptatt av det samme som norsklæreren: «De bryr seg ikke med setninger, struktur og sånn, det er innholdet som er viktig» og «For å være helt ærlig så tenker jeg ikke så mye over hvordan jeg skal skrive en tekst i historie, for da tenker jeg sånn at da skal bare fakta fram». Norsk er norsk, historie er historie, og for de svakeste elevene kan det synes som det er to helt adskilte domener uten forbindelseslinjer. Men samtidig viste svarene flere N2- og N1-elever ga, at de faktisk dro nytte av skriveerfaringene fra norskfaget når de skrev i andre fag:

Det er jo samme utgangspunkt da, for man kommer med et argument og så underbygger du det [...] Man får den kunnskapen, den basiskunnskapen, man skriver tekster og det hjelper jo, det hjelper jo veldig.

Dette utsagnet fra en N1-elev synes å være representativt for både N1- og N2-elevene.

Alle de seks N2-elevene i vårt materiale framstår som usikre skrivere med liten tiltro til egen akademisk tekstkyndighet til tross for mye tekstarbeid i klasseromssituasjoner og en viss forståelse av hva de skriftlige oppgavene krevde av kunnskaper og ferdigheter. En nærmere undersøkelse av

karakterene i norsk skriftlig gjennom skoleåret viste at karakterene til våre N2-informanter forble i karaktersjiktet 1-3. Det faktum at karakterene holdt seg på samme nivå, styrker antakeligvis ikke elevenes tro på egne skriveferdigheter. Som nevnt, var det også blant N1-elevene få som forbedret karakterene sine i norsk skriftlig gjennom året, men det var likevel noen som gikk fra 3 til 4, og fra 4 til 5. Blant N2-elevene var det ingen. N2-elevene har behov for å øke sitt akademiske vokabular og behov for konkret veiledning på reseptive og produktive språkferdigheter. De trenger også hjelp til å bygge opp en revisjonskompetanse og utvikle strategier for videre språkutvikling. En forutsetning for språkutvikling er at elevene danner seg hypoteser om språkbruk. De må f.eks. lese tekster med nysgjerrighet; de må studere dem. Hvordan er det lurt å lese? Hva skal jeg legge merke til? Hvilke ord eller begreper skal jeg gripe tak i? Hvilke spørsmål skal jeg stille for at innholdet skal bli tydelig for meg? Hvordan skal jeg skrive innen fagdisiplinen? Hvordan formidle fagstoffet muntlig? Ifølge Alistair Cumming (2013) vil en slik selvregulerende analyse fremme metaspråklig kunnskap. Men hjelp, læringsstrategier og kunnskap er uten virkning om ikke språkbrukeren selv er villig til å bearbeide tekster og videreutvikle språket.

Lærerne satte sjelden ord på sammenhengen mellom elevenes tekstarbeid og de tekstkravene de vil møte i høyere utdanning. Om koplinga mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning underkommuniseres, vil ikke likhetene være nok til å minske det gapet som både lærere i universitet og høyskoler og studenter opplever mellom skoleslagene (Lødding og Aamodt 2015). Mangel på tydeliggjøring kan være en medvirkende årsak til at studentene i profesjonsstudier ikke ser sammenhengen mellom det de lærer i videregående skole og de kravene de møter i høyere utdanning og ikke evner å gjøre bruk av tidligere skriveerfaringer og tilpasse kunnskapen de har fra videregående skole til en akademisk kontekst (Greek og Jonsmoen 2012, 2013). Selv om det er en tydelig sammenheng mellom studieforberedende utdanningsprogram og universitets- og høyskolestudier når det gjelder tekstarbeid, er forventningene til kvaliteten i arbeidet forskjellig. Videregående skole gir primært en bred allmenndannelse, men når en studerer, arbeider en mer i dybden av et fagområde; en gransker. Det kreves altså større faglig dybde i studenttekster enn i elevtekster. Studenter må forholde seg til en stor mengde obligatorisk litteratur, der tekstene er lengre og mer avanserte enn på videregående skole. I arbeidet med skriftlige oppgaver må studentene selv finne relevant kunnskap, synliggjøre fagdiskusjonen knyttet til tema og søke etter de mest holdbare argumentene. Med svak akademisk tekstkyndighet kan dette bli

en utfordring for våre N2-informanter. De er altså ikke blitt studieforberedt gjennom studieforberedende program.

Funnene fra denne studien i videregående skole får pedagogiske implikasjoner, ikke bare for videregående skole, men også for profesjonsstudiene der det er liten tradisjon for eksplisitt undervisning i akademisk tekstkyndighet. Når vi vet at et utvalg av fem N2-elever som har hele sin grunnutdanning fra Norge, har problemer med å utvikle en akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier, hvordan er det da for innvandrerstuderenter med studiekompetanse fra hjemlandet og som gjennom kurs og tester har fått godkjent sine norskspråklige kvalifikasjoner? Studier viser at opptakskravet i norsk for denne gruppa har vært for lavt til å sikre gode nok norskerferdigheter til studier (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mangerud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013, Norsk språktest 2008). Som en konsekvens av det store mangfoldet i studentbefolkningen i dagens breddeuniversitet og -høgskoler, ser det ut til at lærere i større grad enn tidligere bør vektlegge ferdigheter som å lese, skrive og snakke i en akademisk kontekst. Det er ikke nok at bare norskfaget ivaretar et metaperspektiv på tekst. Arbeidet med å utvikle akademisk tekstkyndighet er en del av ethvert fag, både i videregående skole og i profesjonsstudier. Alle fag har tekster knyttet til seg. Både historikeren, samfunnsviteren, realisten og filologen er dermed, i tillegg til å være faglærer, også språk- og skrivelærer. Å lese og skrive fagtekster på en hensiktsmessig måte må læres, og den faglige tekstkulturen må synliggjøres og forklares.

Nye studenter i profesjonsstudier trenger hjelp til å forstå kulturen i høyere utdanning og utforske språket. For å opparbeide seg en relevant akademisk tekstkyndighet må studentene avdekke de elementene den består av. Golden og Kulbrandstad vektlegger koplinga mellom fag og språk. De skriver:

En må arbeide med ulike ferdigheter i sammenheng og dessuten koble språk og fag slik at man i alle fag utforsker fagets ordforråd og typiske sjangre i forbindelse med innlæringen av nytt fagstoff (Golden og Kulbrandstad 2007:37).

Den akademiske tekstkyndigheten må med andre ord utvikles parallelt med fagdisiplinær forståelse. Lærerens oppgave blir, i tillegg til den fagspesifikke undervisninga, å bidra til at studentene tilegner seg en fagspesifikk måte å tenke, snakke og skrive fag på og å utvikle pedagogiske metoder som et svar på N2-studentenes behov. En slik tilnærming innebærer å integrere akademisk tekstkyndighet i fagundervisninga. Vi konkluderer således med Ken Hylands ord:

[s]ince the conventions, intentions and assumptions of discourse communities are manifested in academic texts, it is through these texts that students will learn to understand the social practices of the discipline' (Hyland 2004:137).

## Litteratur

- Bjørkeng, Birgit og Minja Tea Dzamarija 2011. *Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrere foreldre*. Statistisk sentralbyrå.
- Black, Michelle og Sue Rechter 2013. A critical reflection on the use of an embedded academic literacy program for teaching sociology. *Journal of Sociology*, 2013, årg. 49, nr. 4, 456–470.
- Ciabattari, Teresa 2013. Creating a Culture of Good Writing: A Cumulative Model for Teaching Writing in the Sociology Major. *Teaching Sociology*, 2013, årg. 41, nr. 1, 60–69.
- Cumming, Alister 2013. Multiple Dimensions of Academic language and Literacy Development. *Language Learning*, 2013, årg. 63, 130–152.
- Dysthe, Olga 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fangen, Katrine 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Golden, Anne og Rita Hvistendahl 2010. Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA norsk som andrespråk*, 2010, årg. 26 nr. 2, 33–66.
- Golden, Anne og Rita Hvistendahl 2015. Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden og E. Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 231–246.
- Golden, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad 2007. Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA norsk som andrespråk*, 2007, årg. 23, nr. 2, 33–66.
- Golden, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad 2014. *Internasjonal forskning om barn og unges ordforråd og litterasitetspraksiser på andrespråket. En kunnskapsstatus*, Paper presentert på: Den sjettede nasjonale forskningskonferansen i norsk som andrespråk, 6. – 7. november 2014. Universitetet i Stavanger.
- Greek, Marit 2002. *På vei mot et flerkulturelt studiested*. HIO-rapport 2002, nr 9. Oslo: Høgskolen i Oslo.



- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen 2012. "Hodet blir tungt – og tomt" – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2012, årg. 96, nr. 1, 15–26.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen 2013. Skriveveiledning til økt fag og tekstforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2013, årg. 97, nr. 4–5, 281–291.
- Greek, Marit og Turid Mangerud 1997. *Rapport fra arbeidet med norsk fag-språkkurs for innvandrere studiet året 1996/97*. HiO-notat 1997, nr. 18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, Marit, Kari Mari Jonsmoen og Ingunn Nilsen 2014. *Studer med norsk som andrespråk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hagen, Anikke og Nina Rossholt 2002. «Hva tenker dere om oss?» 1. års minoritetsspråklige studenters trivsel og mestring ved førskolelærer-utdanningen – Høgskolen i Oslo. HiO-notat 2002, nr. 14. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Halvorsen, Ellen Beate 2007. *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter: En studie av tekster i profesjonsutdanninger*. Forskningsserie 2007, nr. 14. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Hoel, Torlaug Løkensgard 2008. *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærer og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, Fiona 2003. Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, årg. 3, nr. 2, 217–230.
- Hyland, Ken. 2004. *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Jonsmoen, Kari Mari 2008a. Ikke en dag uten en linje – Skrivning og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, 2008, årg. 9, nr. 1, 45–62.
- Jonsmoen, Kari Mari 2008b. *Å være student i et flerkulturelt miljø*. HiO-rapport 2008, nr.11. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Jonsmoen, Kari Mari 2015. Språk og profesjonsstudier. I M. Greek og K.M. Jonsmoen (red.). *Språkmangfold i utdanningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 79–96.
- Kanstad, Marit 2013. Syn på språk og vurdering av studenter med norsk som andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013, nr. 04–05, 269–279. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/pdf/62811243/npt\\_2013\\_04-05\\_pdf.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/62811243/npt_2013_04-05_pdf.pdf).
- Kennedy-Clark, Shannon 2012. *Embedding Academic Literacy in First year Units of Study*. North Sydney: Learning and Teaching Centre, Australian Catholic University. Hentet fra [http://www.acu.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0007/421684/acad-lit.pdf](http://www.acu.edu.au/data/assets/pdf_file/0007/421684/acad-lit.pdf).

- Lindberg, Ylva og Elisabet Sandblom 2013. Blivande svensklärare skriver argumenterande text. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS, 264–281.
- Lødding, Berit og Per Olaf Aamodt 2015. *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Rapport 2015, nr. 28. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mitchell, Sally og Alan Evison, A. 2006. "Exploiting the potential of writing for educational change at Queen Mary, University of London." I L. Ganobcsik-Williams (red.). *In Teaching Academic Writing in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmill, 68–84.
- Osdal, Hilde og Reidun Aambø 2015. Internasjonale studenter og akademisk skriving. Korleis kan norskstudie førebu studentane? I A. Golden og E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 217–229.
- NOU 2010: 7. 2010. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPISogch=1ogq=>.
- Norsk språktest 2008. Oppfølging av utenlandske studenter – Korrelasjonsundersøkelse av opptakskrav i norsk. Test i norsk – høyere nivå og Trinn 3-eksamen, Fase 2. Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet 17.02.2014 fra [http://www.folkeuniversitetet.info/avd\\_filer/ls/spraaktest/Fase\\_2\\_Korr.und.pdf](http://www.folkeuniversitetet.info/avd_filer/ls/spraaktest/Fase_2_Korr.und.pdf)
- Palm, Kirsten 1997. *Argumenterende skriving. En analyse av andrespråkstekster og førstespråkstekster fra videregående skole*. Hovedoppgave Universitetet i Oslo.
- Palm, Kirsten 1998. Argumenterende skriving på norsk som andrespråk. *NOA norsk som andrespråk*, 1998, nr. 21, 16–54.
- Penne, Sylvi 2014. Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne og H. Skaar (red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus forlag, 32–83.
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen 2007. *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, Kari Anne og Sten Ludvigsen 2009. Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 2009, årg. 29 nr. 2, 235–249.

- Rønning, Jon Niklas 2011. Når vi pynter oss med ord. *Ordet*, Norsk riksmålsforbund, mars 2011.
- Selj, Elisabeth 2002. Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk hos voksne. I I. Moen, A. Torp, K. Vannebo og H. G. Simonsen (red.). *Uvalgte artikler fra det niende møtet om norsk språk*. Oslo: Novus forlag, 198–210.
- Selj, Elisabeth 2008. Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj og E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 132–156.
- Selj, Elisabeth 2013. Ikke morsmål, ikke andrespråk, men norsk 3? Fagforståelse og språkutvikling i klasserommet. *Norsklæreren*, 2013, nr. 1, 44–52.
- Selj, Elisabeth 2015. Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden og E. Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 11–34
- Sjo, Toril Kristin 2010. Språklege utfordringer i andrespråkstekstar. *MaiA 4*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. ISSN 0025-0538
- Skjelbred, Dagrún 2012. «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøheller og T. Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* Oslo: Universitetsforlaget, 175–186.
- Skjelbred, Dagrún og Veum, Aslaug 2013. Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS, 11–25.
- Stewart, Alex 1998. *The ethnographer's method. Qualitative Research Methods* nr. 46. London: Sage Publication.
- Tkachenko, Elena 2010. Fagskriving med norsk som andrespråk, *MaiA 4*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. ISSN 0025-0538
- Utdanningsdirektoratet (udatert a). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert b). 1 *Skrive mye i alle fag og bruke skrivning i kunnskapstilegnelsen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/prinsipp-1/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert d). *Karakterer i videregående skole*. Hentet fra <https://statistikkportalen.udir.no/vgs/Pages/Karakterer-i-videregaaende.aspx>. Utdanningsdirektoratet 2015. Eksamensveiledning – om vurdering av eksamensbesvarelser. NOR1211-NOE1231 Norsk hovedmål, NOR1212-NOR1232 Norsk sidemål, NOR1218-NOR1238 Norsk for elever med samisk som andrespråk.

- White, John W. og Carlyne Ali-Khan 2013. The Role of Academic Discourse in Minority Students' Academic Assimilation. *American Secondary Education*, årg. 42, nr. 1, 24–42.
- Wingate, Ursula og Christopher Tribble 2012. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, årg. 37, nr. 4, 481–495. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>.
- Øgreid, Anne Kristine og Frøydis Hertzberg 2009. Argumentation in and across disciplines. Two Norwegian Cases. *Argumentation*, årg. 4, nr. 23, 451–468

## Abstract

### Heading towards Academia?

This article addresses students with Norwegian as their second language (N2) and their academic literacy as they transit from upper secondary school to higher education (HE). When graduating, the students are certified for university admission, and should per definition have achieved academic literacy and an advanced level of N2. Still studies at Oslo and Akershus University College reveal that many N2-students face great challenges in HE because of literacy deficiency. This article highlights how students in upper secondary school are prepared for academic literacy in HE, investigating what the teachers and students in upper secondary schools emphasize when working with written assignments, and how this manifests itself in N2-students' written texts. Throughout one year, we closely followed two classes in Norwegian, during the students' final year. The students analyzed texts and edited their own texts according to model texts and feedback, continuously. Nevertheless, all of the N2-students were in need of guidance to establish textual meta-perspectives. They also needed to further develop relevant literacy practices and strategies for language development to be prepared for HE. We conclude the need of embedding academic literacy in subject teaching, both in upper secondary school and in HE.

Keywords: *academic literacy, disciplinary literacy, second language, linguistic meta-perspective, transition to higher education*