

Avdeling LUNA

Lana Amro

## Masteroppgave

# Nyankomne tospråklige elever i ordinærklasse i barneskole og transspråklig skrivepedagogikk

En casestudie om hvordan transspråklig skrivepedagogikk brukes og oppleves.

Newly arrived bilingual students in the mainstream-classroom in primary  
school and translanguaging in writing education

A case study on how translanguaging in writing education is used and experienced.

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Det er en deilig følelse, jeg har kommet med veis ende med dette masterstudiet. Arbeidet med denne masteroppgaven var krevende og lang, men interessant og lærerikt på profesjonell og personlig basis.

Det er mange som fortjener en stor takk for hjelp og støtte de viste under hele masterstudiet. Jeg vil først og fremst rette en helt spesiell takk til min ektemann og mine fire barn. Takk for at jeg fikk låne av deres dyrebare tid i hele masterstudiet. Takk for tålmodighet dere har vist meg gjennom denne perioden.

Stor takk til min sønn Tamim for all støtte og oppmuntring i hele studiets periode. Takk for hjelp og korrekturlesing og tilbakemeldinger på språk og språkbruk. Stor takk for min datter Shahd som har lagd den tospråklige diktmodellen og det tospråklige tankekartet som ble brukt i denne masteroppgaven. Takk for mine foreldre og mine søsken for støtte og tillitt.

Jeg retter en stor takk til min veileder Joke Dewilde som har vært min pådriver gjennom hele prosessen. Uten deg og din faglige tyngde ville ikke oppgaven blitt til det den er i dag. Takk for nyttige og verdifulle bidrag.

Jeg vil også takke alle deltakerne i denne utforskende studien for deres engasjement og godt samarbeid. Uten dere ville aldri denne masteroppgaven sett dagens lys.

Jeg vil også takke Sjur Arnekleiv for skrivehjelp og refleksjoner.

Hamar, November 2017

Lana Amro

---

# Innhold

<b>Forord.....</b>	<b>2</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>3</b>
<b>Norsk sammendrag .....</b>	<b>8</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract) .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>12</b>
1.1. Bakgrunn .....	13
1.2. Mål og problemstilling .....	15
1.3. Tidligere forskning .....	15
1.4. Den politiske konteksten .....	19
1.5. Oppgavens disposisjon .....	21
<b>2. Teori.....</b>	<b>23</b>
2.1. Monoglossiske og heteroglossiske ideologier .....	23
2.1.1. Monoglossisk ideologi .....	23
2.1.2. Heteroglossisk ideologi .....	25
2.2. Transspråklige praksiser .....	27
2.3. Transspråking som pedagogisk strategi.....	29
2.4. Identitetstekster og transspråklig skriving.....	32
2.4.1. Identitetstekster .....	32
2.4.2. Transspråklig skriving.....	34
<b>3. Vitenskapsteori og metode.....</b>	<b>37</b>
3.1. Hermeneutikk .....	37
3.2. Design.....	38
3.3. Utvalg av skole og deltakere .....	41
3.4. Oversikt over material .....	42
3.5. Observasjon og feltnotater.....	43

---

3.6.	lydopptak .....	45
3.7.	Intervju.....	46
3.8.	Identitetstekster som dokumenter .....	47
<b>4.</b>	<b>Analyse av data.....</b>	<b>49</b>
4.1.	Analyse av feltnotater .....	49
4.2.	Analyse av lydopptak .....	50
4.3.	Undersøkelsens kvalitet og troverdighet .....	53
4.4.	Svake og sterke sider ved undersøkelsen .....	55
4.5.	Etiske vurderinger.....	56
<b>5.</b>	<b>Casebeskrivelse.....</b>	<b>59</b>
5.1.	Om skolen.....	59
5.2.	Fjerde trinn ved Snøberg skole .....	60
5.3.	Basel den nyankomne eleven .....	61
5.4.	Lærerne ved studien.....	62
<b>6.</b>	<b>Det transspråklige undervisningsopplegget.....</b>	<b>64</b>
6.1.	Samarbeid med de involverte partene .....	64
6.2.	Diktskriving som heteroglossisk undervisningsopplegg .....	67
<b>7.</b>	<b>Gjennomføring av undervisningsopplegget .....</b>	<b>71</b>
7.1.	FASE 1: Forberedelsesfase (i grupperommet med Amal og hjemme).....	71
7.1.1.	Forberedende aktiviteter med Amal .....	71
7.1.2.	Planlegging i grupperommet med Amal .....	76
7.2.	FASE 2: Gjennomføringen (i klasserommet med Randi) .....	85
7.2.1.	Introduksjon til emnet dikt .....	86
7.2.2.	Planlegging for skriving .....	88
7.2.3.	Diktskriving.....	95
7.2.4.	Fremføring og vurdering .....	101
7.3.	Deltakernes opplevelse av og refleksjoner rundt undervisningsopplegget .....	106

---

7.3.1. Elevens opplevelse og refleksjoner .....	107
7.3.2. Den tospråklige assistentens opplevelse og refleksjoner .....	110
7.3.3. Norsk lærerens opplevelse og refleksjoner .....	116
7.3.4. Grunnleggende norsk lærers opplevelse og refleksjoner .....	120
<b>8. Avslutning .....</b>	<b>122</b>
8.1. Drøfting .....	122
8.2. Konklusjon.....	128
8.3. Videre forskning .....	130
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>131</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>134</b>

---

## **Vedlegg**

Vedlegg 1a og 1b – intervjuguide

Vedlegg 2a, 2b og 2c – godkjenning NSD

Vedlegg 3a, 3b og 3c – Informasjonsbrev skole/lærerne

Vedlegg 4a og 4b – informasjonsbrev/samtykkeerklæring av foreldre

Vedlegg 5a, 5b,5c og 5d – undervisningsopplegget

Vedlegg 6 – tospråklig diktmodell

Vedlegg 7 – tospråklig tankekart modell

Vedlegg 8 – silhuett

Vedlegg 9 – Basels tospråklige tankekart lagd i grupperom

Vedlegg 10 – Basels tankekart lagd i klasserom

Vedlegg 11 – Basels dikttekst på arabisk

Vedlegg 12 – Basels tospråklige dikt

## **Tabeller og figurer**

Tabell 1 – oversikt over innsamlingsmetoder og innsamlete materialer

Tabell 2 – Eksempel på transkribering og oversettelse

Tabell 3- Eksempel på transkribering og oversettelse når kommunikasjon skjer for det meste på norsk.

Tabell 4 - oversikt over elever i fjerde trinn

Tabell 5 – oversikt over Basels bakgrunn

Tabell 6 – oversikt over deltakende lærerne i studien

Tabell 7a– oversikt over første fase i undervisningsopplegget

---

Tabell 7b- oversikt over andre fase i undervisningsopplegget

Figur 1a –tradisjonell tospråklighet

Figur 1b- isfjells-modellen

Figur 1c- dynamisk tospråklighet

Figur 2 – silhuetten

Figur 3 – den tospråklige diktmodellen og tankekartet

Figur 4 – Basels tospråklige tankekart

Figur 5 – den tospråklige diktmodellen

Figur 6 – Basels tospråklige dikt

---

## Norsk sammendrag

Denne masteropplæringen er utformet som prosjekt som utforsker skriveopplæring for nyankomne tospråklige elever i den norske skolen. Prosjektet utforsker skriveopplæring som gir tospråklige elever mulighet til å bruke hele sitt språklige repertoar. Prosjektet fant sted ved en barneskole hvor jeg samarbeidet med en norsklærer på 4. trinn, en tospråklig lærer og en lærer i grunnleggende norsk som hadde ansvar for skolens mottaksklasse i gjennomføring av et undervisningsopplegg rundt flerspråklig identitetstekstskrivning for en nyankommen elev med arabisk språkbakgrunn. Identitetstekster er en kjent pedagogisk strategi utviklet av Jim Cummins, og bygger på anerkjennelse av tospråklige elevers språklige og kulturelle identiteter. I denne studien forsøker jeg å svare på to spørsmål:

1. Hvordan brukes transspråklig skrivning som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?
2. Hvordan oppleves bruk av transspråklig skrivning som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?

Begrepet «transspråking» viser til språkpraksiser hvor tospråklige individer bruker hele sitt språklige repertoar i ulike interaksjonssituasjoner for å skape mening (García & Wei, 2014, s. 22).

Studien er en kvalitativ casestudie der jeg brukte deltakende observasjon, lydopptak og intervjuer. Jeg observerte lærernes gjennomføring av transspråklig skrivepedagogikk og den deltakende nyankomne elevens bruk av transspråking i skriveprosessen. I intervjuer undersøkte jeg lærernes og elevens perspektiver og opplevelse av bruk av transspråklig skrivepedagogikk. Jeg analyserte elevens skriftlige arbeid under skriveprosessen. Det empiriske datamaterialet bygger på en hermeneutisk tilnærming. Mens et transspråklig perspektiv og forståelse av språk belyser transspråklig skrivning i tekstproduksjon, forklarer det sosiokulturelle perspektivet inkluderingsprinsippet som ligger bak møte mellom nyankomne elever og en flerkulturell pedagogikk som er tilpasset deres evner og forutsetninger i norsk skole.

Funnene viser at bruk av transspråklig pedagogikk gir mulighet å gi tilpasset norskopplæring for nyankomne elever for å finne sine egne stemmer, blir hørt og få svar i fellesskapet. Deltakerne i studien opplevde bruk av transspråklig pedagogikken i ordinærklassen positivt. Funnene viser at heteroglossisk syn på tospråklighet er viktig for gjennomføring av



transspråklig pedagogikk i norsk skole. Kompetanse av både norsklærer og tospråklig lærere og assistenter er viktig i møte med nyankomne elever for å gi tilpasset opplæring i et inkluderende klasserom. Derfor er det viktig at disse elevene får tospråklig opplæring i tillegg til norskopplæring og at den retten ikke avskaffes. Norske skolens monoglossiske syn på tospråkighet som minoritetsfenomen kan likevel ha negativ påvirkning på nyankomne tospråklige elevers selvforståelse.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is designed as a project that explores writing training for newly arrived bilingual students in the Norwegian school. The project explores writing instruction that allows bilingual students to use their entire language repertoire. The study was conducted at a primary school where I collaborated with a fourth-grade Norwegian teacher, a bilingual teacher and a teacher in basic Norwegian who was responsible for the school's reception class in implementing a teaching program on multilingual identity writing for a newly arrived student with an Arabic language background. Identity texts are a well-known educational strategy developed by Jim Cummins, based on recognition of bilingual students' linguistic and cultural identities. In this study, I attempt to answer two questions:

1. How is translanguaging in writing used as a pedagogy facing the newly arrived bilingual students in the ordinary classroom?

2. How is the use of translanguaging in writing as a pedagogy experienced facing newly arrived bilingual students in the ordinary classroom?

The term "translanguaging" refers to language practices where bilingual individuals use their entire linguistic repertoire in different interaction situations to create meaning (García & Wei, 2014, p. 22).

The study is a qualitative case study where I participated in participatory observation, sound recording and interviews. I observed the teachers' implementation of translanguaging writing pedagogy and the newly arrived bilingual student's use of translanguaging in writing process. In interviews, I examined the perspectives and experience of the participating teachers and student in the use of translanguaging in writing education. I analyzed the student's written work during the writing process. The empirical data material is based on a hermeneutic approach. While trans-linguistic perspective and understanding of language highlights translanguaging in writing in text production, the socio-cultural perspective explains the inclusion principle behind the meeting between newly arrived students and multicultural pedagogy that is adapted to their abilities and prerequisites in Norwegian schools.

A heteroglossic understanding of language highlighted translanguaging in writing in text production and meeting with newly arrived students with multilingual education that is adapted to their abilities and prerequisites in Norwegian schools and it work on the basis of inclusion.

The findings show that the use of translanguaging as pedagogy establishes possibilities for an adapted Norwegian language education for newly arrived students to find their own voices, to be heard and to receive community responses. Participants in the study experienced positive use of translanguaging in education in the ordinary class. The findings show that heteroglossic perception of bilingualism is important for the implementation of trans-linguistic education in Norwegian schools. Expertise of both Norwegian language teachers, bilingual teachers and assistants is important regarding facing newly arrived students in order to provide adapted education in an inclusive classroom. Therefore, it is important that these students receive bilingual education in addition to Norwegian language education and that the right is not abolished. The Norwegian school's monoglossic view of bilingualism as minority phenomena can nevertheless adversely affect the self-understanding of newly arrived bilingual students.

# 1. Innledning

Denne studien er utformet som et prosjekt for å utforske opplæring av nyankomne tospråklige elever i den norske skolen. Spesielt er jeg interessert i skriveopplæring som gir disse elevene mulighet til å bruke hele sitt språklige repertoar og mulighetene slik opplæring kan bidra med. Jeg forstår begrepet nyankomne tospråklige elever som elevene knyttet til en annen språklig og kulturell bakgrunn og som ikke har bodd i Norge hele sitt liv men har en relativt kort botid i landet slik at møte med den norske skolen er ekstra utfordrende for dem. Antall tospråklige elever øker i den norske skolen. Derfor er temaet dagsaktuelt og faller sammen med den generelle delen av læreplanen om at skolen skal ha rom for alle og undervisningen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre viser læreplan i norsk at norskspråkopplæring skal gi elever anledning til å «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). I tillegg er det mangel i forskning om andrespråkskriving på kontekstnivå i Skandinavia generelt og Norge spesielt (se f.eks. Golden & Hvistendahl, 2010, 2013). I denne studien prøver jeg å fylle et tomrom i forskning om andrespråkskriving, ved å utforske bruk av en ny flerspråklig pedagogikk som kan gi en tilpasset opplæring for tospråklige nyankomne elever i en inkluderende skole. I tillegg tar min studie deltakernes perspektiv med ved å høre sine opplevelser om bruk av denne flerspråklige pedagogikken.

Prosjektet fant sted i en barneskole som jeg kaller for Snøberg skole, hvor jeg samarbeidet med deltakende lærerne i prosjektet i gjennomføring av en flerspråklig diktskriving undervisningsopplegg. Norsk lærer, Randi og tospråklig assistent, Amal oppfordret Basel, den nyankomne elev som deltok i studien å bruke hele sitt språklige repertoar under hele skriveprosessen. Det produserte materialet fikk jeg ved bruk av deltakende observasjon av både lærerne og eleven under undervisningen, semi-strukturerte intervjuer med deltakerne i studien, samt innhenting av Basels skriftlige arbeid i forbindelse med prosjektet.

## 1.1. Bakgrunn

Det er forskjellige grunner hvorfor jeg har valgt å utforske et tema som henger sammen med opplæring av nyankomne tospråklige elever, skriveopplæring og nærmere bestemt en skriveopplæring som gir elevene mulighet til å bruke hele sitt språklige repertoar. For det første, er temaet koblet sammen med endring på samfunnsnivå som konsekvens av globalisering, migrasjon og flukt som har økt betraktelig i de siste årene. Dette har skapt utfordringer for skolesystemet og økt behov for pedagogikk som er basert på forskning om opplæring av nyankomne elever generelt, og skriveopplæring spesielt. For det andre har min profesjonelle og personlige bakgrunn påvirket mitt valg.

Globalisering, migrasjon og flukt har ført til at flere skoler i verden er blitt mer flerspråklige og flerkulturelle enn før, og den norske skolen er ingen unntak. Temaet opplæring av nyankomne tospråklige elever og dermed skriveopplæring er blitt veldig aktuelt i tospråkligopplæring i flere deler av verden i de siste årene. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2017b) utgjorde innvandrere 13,8 prosent av folkemengden i Norge per 1. januar 2017, mens norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 3 prosent av befolkning. Det var 725 000 innvandrere og 159 000 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge. Videre viser statistikk at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er i gjennomsnitt mye yngre enn befolkning som helhet. Omtrent halvparten av alle innvandrere i Norge er mellom 20 og 40 år. Over halvparten av de barna som innvandrere har fått etter at de kom til Norge er under 10 år. Personer med innvandrerbakgrunn i Norge kommer fra forskjellige land og deler av verden. Innvandringsgrunner er varierende med blant annet arbeidsinnvandring, familieinnvandring eller flukt. I 2016 kom det flest gjennom familieinnvandring til innvandrere og til personer uten innvandringsbakgrunn. Det kom i 2016 også flere på grunn av flukt enn arbeid. Rundt 15200 personer kom som flyktninger i 2016 (Statistisk sentralbyrå, 2017a).

Antall tospråklige elever har økt, men forskning viser at den norske skolen møter dem med en ideologi og en opplæring som tar majoritetsspråk og kultur for gitt (Engen & Lied, 2011, s. 55-65). OECD rapport (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009, s. 8) påpeker at den norske skolen trenger å respondere mer til språklig og kulturell diversitet for å skape mer inkluderende og flerkulturelt miljø. Anerkjennelse av tospråklige elevers kunnskaper og ressurser samt aktivere deres språkferdigheter i morsmålet kunne være en effektiv måte for å tilpasse opplæring for minoritet språklige elever. EOCED rapport forklarer at det trenges mer forskning om effektiv språkstøtte i Norge.

---

Skriving er løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanverket for kunnskapsløftet. Alle fagene har skrijving som en grunnleggende ferdighet innarbeidet i kompetansemålene i hele skoleløpet. Skrijving omtales som et redskap for kunnskapsutvikling, måloppnåelse, identitetsutvikling og demokratisk deltakelse i skole og i samfunnet. Å skrive i et annet språk enn morsmålet er en krevende og oppfordrende oppgave. Skriveopplæring for tospråklige elever trenger grundig forarbeid av lærer og elever. Det trengs forkunnskap og engasjement rundt emnet det skrives om (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Som tospråklig faglærer er bruk av hele språklige repertoar normen i språkpraksisen jeg opplever. Det har vekket min interesse i å skrive om bruk av hele språklige repertoar som pedagogisk strategi, og avdekke tospråklige elevers språklige praksiser og muligheter som ligger i dem. Jeg har opplevd viktighet av bruk av hele språklige repertoar både for meg som lærer som trenger effektive strategier i undervisning, og for hver enkelt elev i sin læring og utvikling. Bruk av hele språklige repertoar som pedagogikk i min profesjon har skapt bedre samarbeid mellom meg og kontaktlærere og mellom skole og hjem og har gitt mine elever bedre sjanser for å uttrykke seg selv, lære og utvikle seg. Tospråklige elever skal aldri bli enspråklige elever. Jeg har aldri tenkt at de tospråklige elevene jeg har lært ikke skal ha behov for å bruke hele sitt språklige repertoar i sin læring og utvikling i hele skoleløpet. Dette har motivert meg å utforske bruk av skriveopplæring som tar bruk av nyankomne tospråklige elevers helhetlige repertoar som utgangspunkt, og muligheter denne pedagogikken kan bidra med i møte med disse elevene i norsk skole.

Personlig har jeg opplevd å være foresatt for fire tospråklige barn som er elever i forskjellige skolenivåer. I tillegg har jeg opplevd å være en tospråklig student i høyre utdanning. Jeg har på profesjonell og personlig basis opplevd vanskene tospråklige elever står foran når det gjelder skriveoppgaver. Dette har påvirket livet mitt så det var naturlig å skrive om transspråklig skrijving, spesielt skrijving av identitetstekster i masteroppgaven. For meg er masteroppgaven en slags identitetstekst fordi jeg har brukt hele mitt språklige repertoar for å skrive den. Jeg håper den kan skape ny forståelse om tospråklige elevers språklige praksiser og mulighetene som ligger i disse praksisene for å nå likeverdig og tilpasset opplæring i den inkluderende skolen.

## 1.2. Mål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å utforske en språkpedagogikk, nærmere bestemt skriveopplæring der nyankomne tospråklige elever blir oppfordret til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar, og mulighetene en slik pedagogikk kan bidra med i den inkluderende skolen.

Dermed skal denne utforskende studien svare på to spørsmål:

1. Hvordan brukes transspråklig skriving som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?
2. Hvordan oppleves bruk av transspråklig skriving som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?

Begrepet «transspråking» viser til språkpraksiser hvor tospråklige individer bruker hele sitt språklige repertoar i ulike interaksjonssituasjoner for å skape mening (García & Wei, 2014, s. 22). Det vil si at transspråking retter fokuset på språkpraksiser av individer. Begrepet transspråking utdypes nærmere under Transspråklige praksiser.

Studien er en kvalitativ studie der jeg brukte deltakende observasjon, lydopptak av samtaler og intervjuer. Helt konkret, observerte jeg lærernes bruk av transspråklig skriving som pedagogikk samt nyankomne tospråklige elevers bruk av transspråking i skriveprosess av identitetstekster, et undervisningsopplegg som jeg har utarbeidet i samarbeid med deltakende norsklærer. I intervjuer undersøkte jeg lærernes og elevenes perspektiver og hvordan de har opplevd bruk av transspråklig skriving som pedagogikk. I tillegg analyserte jeg den nyankomne tospråklige elevens skriftlige arbeid under skriveprosessen av identitetstekster og så etter spor av transspråking. Hermeneutikken brukte jeg for å analysere materialet jeg samlet inn. En heteroglossisk forståelse av språk belyste transspråklig skriving i tekstproduksjon og møte med nyankomne elever med en flerspråklig pedagogikk som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette skal ses i sammenheng med skolens arbeid ut fra inkluderingsprinsipp.

## 1.3. Tidligere forskning

Tidligere forskning som er gjennomført i sammenheng med andrespråkskriving, er både nasjonal og internasjonal. Her presenterer jeg noen temaer som er blitt forsket på. I tillegg fokuserer jeg på forskning som er mer relevant til min studie.

Golden og Hvistendahl (2013, s. 70-81) viser at i Norge og Norden generelt er forskning på andrespråkskriving relativt begrenset. De kategoriserer studiene av skriving i andrespråk i

---

Skandinavia i fire kategorier: skriving på språknivå, skriving på tekstnivå, skriveopplæring på andrespråket og skriving som sosial praksis.

Et stort antall studier retter oppmerksomhet på språknivå. Disse har som formål å beskrive og sammenlikne innlærertrekk i språket og relatere det til standard norsk språkbruk. Målet er å få kunnskap om innlærerspråket på et gitt tidspunkt eller utvikling av det over tid. Forskning er basert på skrevne materiale og fokuserer på språktrekk som blant annet ortografi, fonologi og syntaks. Studier på tekstnivå er studien på tekstbinding og tekstoppbygging. Det rettes oppmerksomhet på setningskobling, logiske relasjoner og leksikalske valg og variasjon i tempusformer (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 36-66).

Studier av skriveopplæring og studier om skriving som sosial praksis handler om skrivekontekst. Studier angående skriveopplæring fokuserer på læreplaner, vurderingspraksis og bruk av teknologi i skriveopplæring på andrespråk. Skriving som sosial praksis retter oppmerksomhet om sosiale sammenhenger som den andreskriving inngår i (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 70-81).

Skrivingens kontekst har fått økt oppmerksomhet de siste årene, som et naturlig følge av framveksten av sosiale tilnærminger i språkforskning generelt. Rundt 1990 startet internasjonal forskning på andrespråkskriving med fokus på andre aspekter enn avvik fra språknorm. Men det er få nordiske studier som kan plasseres i de to siste kategoriene (Golden & Selj, 2015). I norsk sammenheng mangler vi studier på skrivekontekster og ulike skrivepraksiser. Min studie om transspråklig skriving kan plasseres i studier om kontekstnivå.

Temaet transspråking og transspråklig skriving er mer tatt i forskning internasjonal enn nasjonal fordi temaet transspråking generelt er et nytt tema i forskning som er relatert til tospråklighet. Fokuset var forskjellig i de forskjellige studiene. Noen forskere rettet oppmerksomhet om identitetsytelse i transspråklig skriving. I den norske skolen har Dewilde og Igland (2015, s. 109-126). gjennomført en studie om videregående skole tospråklige elevers språklige praksiser og bruk av transspråking i skriving for å ytre seg. Elevene brukte transspråking i produksjon av tekster for kommunikasjon med venner på Facebook eller for seg selv i fritiden. Transspråking hjalp disse tospråklige elevene i å uttrykke kompleksiteten i sitt språk og identitet og gav dem stemme i kontekster utenfor skole. I skolekontekst klarte en elev med andre tospråklige elever å bruke transspråking for å gjennomføre en gruppeoppgave, og de fikk anerkjennelse og positiv tilbakemelding for bruk av transspråking på en kreativ måte. Anerkjennelse av disse tospråklige



---

elevenes språklige praksiser klarte å skape et trygt klasserom eller *safe house* for disse elevene å prøve ut sine egne stemmer, ytre seg bli hørt og få svar i klassen

Canagarajah (2011, s. 401-417; 2013) i sin forskning om skriving av en student fra Saudi Arabia viser at studenten klarte å yte seg, utvikle metaspråklig bevissthet og selvforståelse. Studenten brukte fire transspråklige strategier i skriving av en tekst. Disse var: *recontextualization* for å diskutere identitet og noen etniske tanker, *voice/stemme strategier* ved å kommunisere fra sin posisjon og utrykke identitet, *interactional strategier* for å forhandle meningen med leserne og involvere dem direkte i saken hun skriver om. Hun brukte også *textualization strategier* for å fokusere om diskurs og retorikk og dens påvirkning på leserne. Canagarajah viser hvordan læreren og jevnaldrende tilbakemeldinger hjalp henne med å utvikle kritisk tenkning, tenke på sine valg, vurdere dem og investere sin identitet. Læreren motiverte studenten i å bruke all sin lingvistisk repertoar i tekstproduksjon.

I et kanadisk flerspråklighetsprosjekt har lærere utviklet flerspråklige identitetstekster i samarbeid med tospråklige elever. Deres flerspråklige bakgrunn ble brukt som ressurs for å produsere flerspråklige identitetstekster i samarbeid med familie og andre elever. Transspråking ble brukt i produksjonsprosess ved bruk av transspråklige praksiser veiledet av lærer. Disse tekstene reflekterte og transformerte deres subjektivitet. Transspråking i identitetstekst skriving har gitt de tospråklige elevene mulighet å forstå sammenheng mellom ideologi, identitet og tekster (Cummins & Early, 2011; García & Wei, 2014, s. 108). Jeg kommer til å skrive mer om identitetstekster og transspråklig skriving under Identitetstekster og transspråklig skriving.

Noen studier viser til bruk av transspråking i skrivings forberedelsesfaser. García og Wei (2014, s. 108) viser til hvordan Michael-Luna og Canagarajah har oppdaget i en studie om skriveopplæring i en *dual language bilingual* første klasse, pedagogisk bruk av transspråking eller det som de referer til som *codemeshing*. Flerspråklige tekster og bøker ble brukt strategisk i klassen for å aktivere tidligere kunnskap hos elevene. I tillegg modellerte læreren transspråking muntlig og skriftlig for å engasjere elevene i tenkning og språk bruk. Transspråking var også brukt som stillasbygging for å skape mening om tekster.

Andre studier viser til mer fleksibel bruk av transspråking i hele tekstproduksjonsprosess. García og Wei (2014, s. 109-110) viser hvordan Naomi Kano har brukt transspråking som pedagogikk for å utvikle et curriculum for å hjelpe sine japanske studenter i å produsere bedre engelske akademiske tekster. Transspråklig pedagogikk er inndelt i tre faser: først leste

---

studentene tospråklige tekster om temaet de kommer til å skrive om. Tekstene er enten parallelle oversettelser av original tekst for eksempel engelsk tekst som er oversatt til japansk, eller utvalgte japanske og engelske tekster om samme temaet. Deretter diskuterte studentene de tospråklige tekster i japansk. Til slutt skrev elevene akademiske tekster på engelsk om det som de har lest og diskuterte ved bruk av de tospråkene.

García og Wei (2014, s. 105-106) viser hvordan en lærer som heter Christina Celic bruker transspråking som pedagogikk i møte med en heterogen klasse av tospråklige elever i en ESL (English as a Second Language) barneskole. Celic bruker *balanced literacy workshop* tilnærming og investerer i sine elevers transspråklige praksiser i lese- og skriveopplæring. Etter introduksjon av undervisningstema, tillater hun bruk av transspråking i elevgruppediskusjoner og oppgaveskriving. I lese -og skriveoppgaver er *word walls*<sup>1</sup> og iPad tilgjengelige for oversettelser og utvikling av ordforråd. I tekstskriving får elevene mulighet å skrive på morsmålet og gi et muntlig sammendrag av det som de har skrevet på engelsk. De tospråklige elevene utvikler skriveferdigheter på engelsk og blir raskt gode forfattere med evner å skrive tekster på standard engelsk.

Velasco og García (2014, s. 6-23) viser til fleksibel bruk av transspråking i alle faser av tekstproduksjon. I sin studie viser de at tospråklige elever i en barneskole brukte transspråking som selvreguleringsteknikk i tekstskriving. Velasco og García viser at transspråking ble brukt i tekstskriving for:

1. Planlegging: En tospråklig elev skrev en tekst på spansk og noterte ett ord som han lærte på engelsk av en medelev for å bruke det neste dag i engelsk tekst produksjon. Det hjalp han i sin målrettede skriving og i tilegnelse og bruk av vokabular. Strategien var effektiv og bygget selv bevissthet og bidro til å nå målet.
2. Utarbeiding: En elev brukte transspråking i tekstskriving for å transformere sin personale mening som er skjult fra eksternt verden. Oppgaven måtte skrives på spansk men eleven måtte bruke all sin språklig repertoar for å uttrykke seg.

---

<sup>1</sup> Flerspråklige *word walls* er visuelle representasjoner som inneholder lister på ord som ble introdusert i klassen. For at nyankomne elever kan forstå ordene i *word walls*, trenger de en meningsfull kontekst. Ved å lage *word walls* på den nyankomne elevens morsmål i tillegg til språket som brukes i klassen, får den nyankomne eleven en kontekst som hjelper han å forstå hva ordene betyr og hvordan de brukes. *Word walls* kan lages på forskjellige måter. Mer om flerspråklig *word walls* som metoden finner du i Celic, C. & Seltzer, K (2012). *Translanguaging: A CUNY\_NYSIEB guide for educators*, s. 147-151.

3. En annen elev i andreklasse brukte *postponing* strategi eller utsettelse i sin tekstskriving. Han brukte noen engelske ord i sin koreanske tekst. Eleven kunne ikke ordene på koreansk, men kunne spørre foreldrene eller slå opp i ordboka for å skrive ordet senere. Transspråking gav ham mulighet å regulere seg selv og levere den komplekse ideen sin.
4. Produksjon av tekster: En annen elev brukte transspråking for å engasjere lesere i retorikk i skriving av sin koreanske tekst.

Ved å tillate de tospråklige elevene å bruke hele sitt språklige repertoar, kunne de løse utfordringer i tekstproduksjon og klarte dermed å formidle deres egne stemmer. De klarte å gjennomføre oppgaver og nå en standard i teksten som er akademisk akseptert. Jeg kommer til å benytte tidligere forskning for å belyse dataen og andre deler i denne oppgaven.

Likevel kan vi se at forskning viser til bruk av transspråklig skriving enten i møte med tospråklige elever som lærer et nytt språk som fremmedspråk, eller i møte med nyankomne elever i ESL programmer. Dewilde og Iglands (2015) forskning i den norske skolen, viser til bruk av transspråklige praksiser i møte med nyankomne elever i videregående skole i ordinærklasserom. Min studie prøver å fylle et tomrom i forskning om andrespråkskriving ved å rette oppmerksomhet på bruk av transspråklig skrivepedagogikk i møte med nyankomne tospråklige elever i barneskole og når disse elevene tilhører ordinærklasserom helt eller delvis. I tillegg viser min studie til bruk av transspråklig skrivepedagogikk i ordinærklassen, hvor både nyankomne tospråklige elever og majoritetsspråklige elever engasjerer seg i transspråklig skriving. Min studie viser også til samarbeid mellom lærere i gjennomføring av transspråklig undervisningsopplegg.

## 1.4. Den politiske konteksten

Tospråklige elever er en del av mangfoldet som finnes i dagens norske skole. Flere lover og utskrifter ble satt for å møte mangfoldet av elevgrupper med tilpasset opplæring. I den generelle delen av læreplanen står det at skolen skal ha rom for alle og undervisningen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.10). I tillegg står det i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1-6) at opplæring skal tilrettelegges slik at elever opplever mestring og kan bidra til fellesskapet. Uansett forutsetninger skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Skolen skal være et inkluderende sosialt og faglig fellesskap, der mangfoldet av

---

elever anerkjennes og respekteres. Mangfoldet i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, forutsetninger og interesser skal møtes med variasjon i arbeidsmåter og opplæringsstrategier. Ifølge opplæringsloven (1998, §1-3) har alle elevene rett på tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og evner, slik at det bidrar til at elevene får tilfredsstillende utbytte av undervisning. For tospråklige minoritets elever som trenger ekstra støtte viser opplæringsloven (1998, §2-8) den følgende:

elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Det følger av opplæringslovens (1998, §2-8) første ledd at elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Loven forklarer ikke hva som regnes tilfredsstillende norske ferdigheter, som kan si at eleven kan få utbytte av opplæring i vanlig undervisning. Særskilt språkopplæring er en rett men ikke en plikt for den enkelte eleven.

Ved behov, har elevene som har så mangelfulle norskkunnskaper også rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. For eksempel nyankomne minoritetsspråklige elever, og de som ikke kan følge undervisningen når den gis på norsk. I opplæringslovens (1998, § 2-8) fjerde ledd står det at det kreves individuell vurdering først for elevens behov for en slik opplæring. Det vil si at eleven har rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring bare i tilfelle skolen vurderer sine norske ferdigheter som ikke tilstrekkelige.

I opplæringslovens (1998, § 2-8) femte ledd står det at i enkeltvedtak om særskilt språkopplæring kan det gjøres avvik fra læreplanverket. Avvikene gjøres i den utstrekning det er nødvendig for å ivareta elevens behov. Derfor måtte avvik fra ordinære opplæringsplaner avgjøres etter en individuell vurdering for den enkelte elev. Utdanningsdirektoratet (2007a) viser at det er utarbeidet en læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Det er også utarbeidet en læreplan i morsmål for språklige minoriteter. *Tospråklig fagopplæring* må skje innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

---

*Opplæringen etter læreplanen i grunnleggende norsk* skal ivareta språklige minoritetslevers behov for særskilt norskopplæring. Hovedmålet for opplæringen er å fremme norskspråklig utvikling, slik at eleven blir i stand til å følge ordinær opplæring og utvikle sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig. Skoleeier/skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk. Læreplanen i grunnleggende norsk er nivåbasert og aldersuavhengig. Opplæring etter denne læreplanen er en overgangsplan som er tilpasset elevens forutsetninger, og skal bare benyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Derfor er grunnleggende ferdigheter i faget integrert i kompetansemålene slik at de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

*Opplæringen etter læreplan i morsmål* skal sammen med læreplan i grunnleggende norsk fremme tilpasset opplæring for elevene som trenger det. Skoleeier/skolen velger om morsmålsopplæring etter læreplanen skal være en del av den særskilte norskopplæring. Hovedmålet med opplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende språkferdigheter på morsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

Skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i skolen. Å kunne uttrykke seg skriftlig i sammenheng med norskfaget er en måte å utvikle og strukturere tanker på og kommunisere for å lære. Kompetansemål etter 4.årstrinn i skriveopplæring i norskfaget viser blant annet at elevene skal kunne skrive enkle fortellende og beskrivende tekster som fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst. I tillegg skal de ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning. Elevene skal beherske et tilstrekkelig ordforråd slik at de kan uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 41-45; Utdanningsdirektoratet 2013, s. 1-14). Læreplan i norsk viser viktighet av norskspråkopplæring for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Den viser at norskspråkopplæring skal gi elever «mulighet å finne sine egne stemmer, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

## 1.5. Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven er delt inn i 8 kapitler. Jeg skal presentere de ulike kapitlenes innhold:

I **kapitel 1** innledet jeg med bakgrunn for valg av tema. Videre presenterte jeg problemstilling. I tillegg presenterte jeg tidligere forskning som passer for tematikken. Deretter skrev jeg om den politiske konteksten rundt språkopplæring for de nyankomne tospråklige elever.

**Kapitel 2** handler om teorier som dette utforskende prosjektet bygger på. Først presenterer jeg Garcías monoglossiske og heteroglossiske språkopplæringsideologier. Videre presenterer jeg tospråklige individers transspråklige praksiser. Deretter skriver jeg om bruk av transspråking som pedagogisk strategi. Til slutt drøfter jeg bruk av identitetstekster og transspråklig skriving i skriveopplæring.

**Kapitel 3** presenterer oppgavens vitenskapsteori og metode. Jeg starter kapitlet med hermeneutikk som kvalitativ metode i denne studien. Deretter presenterer jeg casestudie som studiedesign. I tillegg gjør jeg rede for valg av skole og deltakerne i studien. Til slutt gir jeg oversikt over materialet, før jeg gjør rede for valg av datainnsamlingsmetoder i denne studien.

**Kapitel 4** handler om analyse av datamaterialet. Jeg presenterer måten jeg forberedte datamaterialet for analysering. Jeg gjør rede for analyse av feltnotater, lydopptak av undervisningsopplegget og intervjuer.

**Kapitel 5** er en case beskrivelse. Jeg presenterer skolen som jeg gjennomførte forskningsprosjektet på. Jeg presenterer fjerde trinn som den nyankomne eleven tilhører til. Jeg presenterer også den nyankomne eleven og de deltakende lærerne på studien.

**Kapitel 6** er en presentasjon av det transspråklige undervisningsopplegget. Jeg starter med å vise til første kontakt og samarbeid med involverte partene. Deretter presenterer jeg det heteroglossiske undervisningsopplegget om diktskriving, som jeg utviklet i samarbeid med norsklæreren.

**Kapitel 7** beskriver gjennomføring av transspråklig undervisningsopplegget. Jeg deler dette kapitlet til første fase i grupperommet med den tospråklige assistenten, og andre fase som er gjennomføringsfase i klasserom med norsklæreren. Jeg presenterer de forskjellige aktiviteter som ble gjennomført under hver fase i det transspråklige skriveopplegget. Deretter presenterer jeg deltakernes opplevelse av og refleksjoner rundt undervisningsopplegget.

**Kapitel 8** er en avslutning for masteroppgaven. Jeg drøfter resultatene av prosjektet ved å samle alle trådene sammen for å gi svar på min problemstilling. I tillegg gir jeg en overordnet konklusjon. Til slutt presenterer jeg mulig videre forskning på det aktuelle temaet.

---

## 2. Teori

Dette kapittelet gjør rede for den teoretiske rammen ved oppgaven. Begrepet tospråklighet kan forstås på ulike måter. Jeg skal belyse dette gjennom å presentere Garcías monoglossiske og heteroglossiske ideologier og tospråklig opplæring som er relatert til hver ideologi (2.1). Jeg kommer til å utdype begrepet transspråking (som er i tråd med heteroglossiske ideologier) og forklare tospråklige individers transspråklige praksiser (2.2). I tillegg skal jeg gjøre rede for transspråking som pedagogisk strategi (2.3). Til sist skal jeg skrive om identitetstekster og transspråklig skriving (2.4). Dette skal jeg gjøre ved å forklare begrepet identitetstekster og bruk av transspråklig skriving som pedagogikk.

### 2.1. Monoglossiske og heteroglossiske ideologier

Begrepet tospråklighet kan forstås på ulike måter. Jeg skal belyse de ulike forståelsesmåter av begrepet tospråklighet, og dermed også av tospråklige opplæringsmodeller, gjennom å presentere García (2009) sine monoglossiske og heteroglossiske ideologier.

García (2009, s. 5) hevder at tospråklig opplæring er den eneste måten å undervise elevene på i 21. århundre. Baker (2011, s. 207) mener at det som ligger i begrepet tospråklig opplæring ikke er entydig i forskningslitteraturen. Han påpeker at begrepet både brukes til å vise til opplæring som har tospråklighet som mål, og til opplæring ved bruk av ett språk men som er rettet mot minoritetspråklige elever. Istedenfor å skille mellom enspråklig og tospråklig opplæring, foreslår García (2009) en annen måte å skille mellom språkopplæringsformer. Hun skiller mellom monoglossiske og heteroglossiske ideologier for språkopplæring.

#### 2.1.1. Monoglossisk ideologi

Monologiske språkopplæringsformer har sine røtter i et syn på språk som et system. Tospråklighet kan betraktes som to kodesystemer som er skilt fra hverandre (García, 2009). I figur (1a) vises språk som atskilte systemer (L1) og (L2). Figuren presenterer tradisjonelt syn på tospråklighet med to atskilte systemer og hvert system har sine karakteristikk og egenskaper (García & Wei, 2014). García nevner i den forbindelse Uriel Weinreich sin definisjon av tospråklighet og tospråklige personer: «The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual» (García & Wei, 2014,

s. 11). Det betyr at tospråklighet er vekselvis praksis av to atskilte språkssystemer. Et individ som kan praktisere forskjellige språk kalles en tospråklig person.

Tradisjonell tospråklighet

(To atskilte språkssystemer)



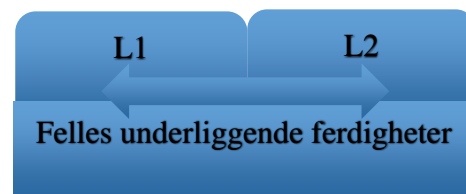
Figur 1a: tradisjonell tospråklighet, språklig

*Hentet fra García og Wei, 2014, s. 14, egen oversettelse.*

Jim Cummins utviklet en modell for å forklare forholdet mellom språkene og hvordan de er lagret i hjernen. Noen praksiser av tospråklige individer som code-switching har rettet oppmerksomhet mot relasjonen mellom språkene hos tospråklige individer. Det ble ansett at språkene er lagret separat i hjernen og evne til å skille mellom språkene viser til språklige ferdigheter og kompetanse hos tospråklige individer. Cummins modell viser at tospråklige individers språkferdigheter og kompetanse er ikke lagret separat i hjernen, og at de to språkene er avhengige av hverandre. Cummins kaller det for *the Common Underlying Proficiency CUP*. Modellen ble kalt dual isfjellmodell for å vise til avhengighet mellom språkene selv om de ser adskilte på overflaten. I figur (1b) Cummins isfjellmodell bringer de to språkssystemene nær hverandre og viser til transfer mellom språkssystemene (García & Wei, 2014, s. 13).

Dual-isfjell-modell/Jim Cummins

(Språklig gjensidig avhengighet)



Figur 1b: språklig gjensidig avhengighet

*Hentet fra García og Wei, 2014, s. 14, egen oversettelse*

Ut fra en monoglossisk forståelse av tospråklighet er det to tradisjonelle teoretiske rammeverk for tospråklig opplæring som fortsatt brukes i dag; subtraktiv og additiv tospråklig opplæring (García, 2009). Subtraktiv modell sikter på utviklede ferdigheter i bare majoritetsspråket med mål å assimilere eleven i majoritetskultur. Eleven får opplæring i og på dette språket. Morsmål har en nedre status i skolesystemet, og det brukes kun som et hjelpemiddel for å tilegne seg majoritetsspråket hvis nødvendig. Tospråklighet ses som et problem i subtraktiv modellen.



I additiv modell adderer eleven et nytt språkssystem til sitt språkssystem. Tospråklig eleven utvikler ferdigheter i majoritetsspråket i tillegg til sine ferdigheter i sitt første språk. Eleven utvikler ferdighet for å fungere i to kulturer. Tospråklighet sees i denne modellen som berikelse. Likevel ser modellen på språk som separate enheter, noe som utfordres i heteroglossisk ideologi. Dette skal jeg utdype nedenfor.

### 2.1.2. Heteroglossisk ideologi

En heteroglossisk forståelse av språk dukker opp fra et syn på språket som dynamisk og ikke statisk. «Bilingualism is not simply linear but *dynamic*» anser García (2009, s. 53). García mener at tospråklighet er dynamisk og ikke additiv. Språkene er komplekse praksiser og tospråklige individer har kun *ett språklig repertoar* som de trekker fra etter behov (García & Wei, 2014, s. 13-15). Hun forstår ikke forholdet mellom språkene som additiv eller (L1) og (L2) som tradisjonelt syn på språket, eller som gjensidig avhengighet mellom språkene. García transenderer Cummins isfjellmodell og forstår språk som dynamisk som figur (1c) viser. Hun forklarer at nevrologer nylig har vist at selv i situasjoner hvor et språk brukes av tospråklige individer, blir det andre språket aktivt og tilgjengelig etter behov. Dette har gitt en mulighet for en ny forståelse av språk som dynamisk og ikke statisk og separat (García & Wei, 2014, s. 13).

Dynamisk tospråklighet/García

(Transspråking)



FnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFn

*Figur 1c: dynamisk tospråklighet*

*Hentet fra García og Wei, 2014, s. 14, egen oversettelse*

Heteroglossisk ideologi ser på språket som en konstruksjon av sosial interaksjon mellom mennesker som reflekterer mer enn én diskurs. I stedet for å rette sin oppmerksomhet på hvordan språket er lagret i hjernen, fokuserer hun på de komplekse språklige praksiser tospråklige individer engasjerer seg i, i de forskjellige språklige og sosiale kontekster. Tospråklighet på denne måten refererer til bruk av to språk i kommunikasjon.

García fokuserer på de tospråklige individers språkpraksiser i interaksjon. García kaller denne praksis *translanguaging/transspråking* (García, 2009, s. 116-119). De tospråklige er tillatt å bruke alle språkrepertoar i sin transspråklige praksis i noen grad. Jeg skal skrive mer inngående om transspråking under Transspråklige praksiser).

---

García (2009, s. 8) illustrerer monoglossisk forståelse og praksis av språket som *en tohjuls sykkel* mens en heteroglossisk forståelse og praksis ligner på en *all-terrain vehicle* som kan håndtere de vanskelige områder i kommunikasjon mellom individer. En tohjuls sykkel håndterer ikke vansker og ujevnheter i kommunikasjon mellom individer når de bruker forskjellige språk. En ujevn kommunikasjon er vanlig mellom lærer og sine elever som snakker forskjellige språk enn deres egne. García mener at tospråklig opplæring som skiller mellom språk, er ikke den eneste metoden å gi tospråklig opplæring for elevene. Opplæringsmodeller etter et heteroglossisk syn oppfordrer interaksjonen mellom språkene og transspråking praksis og utvikling av tospråklighet på disse praksiser (García, 2009, s. 128).

Heteroglossisk syn er blitt mer appellerende etter globalisering. Dynamisk bruk av språk og transspråking er blitt normen i flere domener og plasser i verden. Heteroglossisk forståelse av tospråklighet har gitt mulighet til å gi dynamisk språkopplæring for både majoritets- og minoritetsspråklige elever i noen samfunn. I tillegg har det gitt mulighet for bedre tilpasning til tospråklige elevers komplekse tospråklighet. To nye tospråklige opplæringsrammeverk faller sammen med heteroglossisk forståelse av språk; rekursiv og dynamisk tospråklighet (García, 2009).

Rekursiv tospråklighet refererer til tospråklighet hos etnolingvistiske grupper som har opplevd betydelig språkskifte i det de prøver språkrevitalisering. Eksempelet er Māoriene på New Zealand hvor rekursiv tospråklig opplæring for disse elevene ikke sikter på å lære elevene morsmålet, men å gi dem mulighet å bruke alt språklig repertoar de har. Dette reflekterer respekt og anerkjennelse av de språklige og kulturelle forskjeller mellom elevene (García & Wei, 2014, s. 49-50).

Dynamisk tospråklighet gjelder flere språkinteraksjoner som skjer i forskjellige grader og kontekster i interaksjon mellom tospråklige individer. Det vil si språkbruk av alle individer og ikke bare tospråklige minoriteter. Mange tospråklige opplæringsprogrammer i dag er rettet mot en heterogen gruppe av elever. Tospråklighet av alle elever anses som ressurs og fremmer utvikling av transkulturelle identiteter. Det å utvikle tospråklige identiteter er ønskelig for mer effektivitet, integrering og likeverd mellom elevene. Det responderer til flerspråklige kontekster både lokalt og globalt (García, 2009, s. 118-119). Tospråklige programmer som *dual language*, *two-way bilingual education* er eksempler på dynamisk tospråklig opplæring sett fra en heteroglossisk ideologi (García & Wei, 2014, s. 51).

---

García kritiserer tospråklige programmer som er strukturert slik at språkene blir skilte. Det vil si at hvert språk undervises i bestemte tidspunkter og klasser, eller med forskjellige lærere hvor hver lærer er ansvarlig for en bestemt språkundervisning. Hun mener at transspråking kan bli en god tilnærmelse for tospråklig opplæring. Det fokuserer på tospråklige individers språklige praksiser og hvordan disse kan brukes i alle klasserom, både enspråklige og tospråklige klasser, for en likeverdig opplæring (García & Wei, 2014, s. 52). García mener at tospråklig opplæring er ment først og fremst å gi «*meaningful and equitable education*» for tospråklige elever og kulturelle minoriteter i tillegg til å skape toleranse mot dem (García, 2009, s. 6).

Engen og Lied (2011) forklarer at den norske skolen har en monoglossisk forståelse av språk etter Colin bakers typologi. Den foretrekker *transitional model* eller overgangsmodell i møte med de tospråklige elever. Det vil si at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring brukes i den første fasen av opplæringen i den norske skolen i møte med tospråklige elever. En av årsakene som gjør at denne modellen er favorisert, er at det ønskes å inkludere tospråklige elever i majoritetsspråk og -kultur i skolen. Konsekvensen er at bare de begavete elevene og de som får støtte hjemmefra for å kompensere på språklig og kulturell mangel, er de som har sjanse til å lykkes på skolen. De andre elevene må jobbe hardere enn jevnaldrende for å klare seg på skolen.

Jeg har som García et heteroglossisk syn på språkopplæring som bygger på en dynamisk forståelse av språk og tospråklighet. Jeg kommer til å bruke termen tospråklige elever for de minoritets elever som bruker hele sine språklige repertoarer dynamisk i interaksjoner. Det anerkjenner tospråklige elevers språklige praksiser og identiteter. Det åpner mulighet for bruk av flerspråklige pedagogikker i møte med tospråklige elever. Nå skal jeg forklare nærmere hva transspråking står for og hvilke transspråklige praksiser de tospråklige individer engasjerer seg i.

## 2.2. Transspråklige praksiser

Begrepet transspråking er et sentralt begrep i denne oppgaven både når det gjelder individers språklige praksiser, og som pedagogikk (Transspråking som pedagogisk strategi). Derfor kommer jeg til å forklare hva transspråking står for, for senere å forklare hvordan det brukes som pedagogikk generelt. Deretter fokuserer jeg på transspråklig skriving og transspråklig skriving av identitetstekster spesielt.

---

García gir en utvidet forklaring av termen transspråking som er: «An approach to bilingualism that is centered not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable» (García & Wei, 2014, s. 22). García mener at transspråking er en tilnærming som ikke er sentrert på språket i seg selv, men på observerbare praksis av tospråklige individer. García fortsetter: «Translanguaging are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*» (García & Wei, 2014, s. 22). Det vil si at språkpraksiser som tospråklige individer lærer, fungerer og henger sammen med andre språklige praksiser de har fra før og utformer et helhetlig system (Velasco & García, 2014, s. 6-23).

Transspråking er mer en code switching (Velasco & García, 2014, s. 7). Canagarajah (2011) bruker begrepet *code switching* for å forklare hvordan en person går frem og tilbake fra et språk som tilhører et grammatisk system til et annet. Men transspråking etter García forklarer hvordan en tospråklig person bruker komplekse diskurspraksiser som henger sammen og som ikke tilhører et bestemt språkssystem, men som danner den som snakker sin komplett språk repertoar (García & Wei, 2014). García og Wei (2014, s. 22) forklarer at transspråking er normen i de tospråklige individers kommunikasjon. Tospråklige individer engasjerer seg i muntlige hverdagslige transspråklige praksiser i tillegg til skriftlige transspråklige praksiser for forskjellige grunner.

Garcías transspråking teori antar at tospråklige individer har *ett komplekst lingvistisk repertoar* som de trekker fra egenskaper som passer sosiokulturelt til oppgaven de står foran. García forklarer: «Bilinguals possess only one complex linguistic repertoire from which bilingual learners select features that are socioculturally appropriate for the academic (or communicative) task at hand» (Velasco & García, 2014, s. 8).

García og Wei (2014, s. 23) forklarer bruk av muntlige transspråklige praksiser i kommunikasjon. Hun hevder at det er måten tospråklige individer kommuniserer på i familier og fellesskapet. Når tospråklige familiemedlemmer kommuniserer hjemme om skole trekker de forskjellige egenskaper av alt semiotisk repertoar de eier som passer dialogen, men trekker helt andre egenskaper av sine semiotiske repertoarer for å snakke om andre dimensjoner. På samme måte tilpasser de språk praksis for å nå alle familiemedlemmer med forskjellige språk praksiser.

De tospråklige individer engasjerer seg i skriftlige transspråklige praksiser også. Canagarajah (2013, s. 1) gir eksempel på *codemeshing* i skriving hvor språkene blandes sammen i en tospråklig students tekst. Både arabisk og engelsk ble brukt på en måte som presenterer avvik

---

fra standard engelsk. García og Wei (2014, s. 26) viser at transspråking brukes for bedre og effektiv skriving, noe jeg vil komme tilbake til i Transspråklig skriving. Forfattere bruker transspråking for å ytre seg og nå sitt publikum. Flere tekster i dag kjennetegnes av det som kalles for *mixed-language* tospråklig skriving. Dagens teknologi gjør tekstproduksjon ved fleksibelt og flytende språkbruk mulig og mer vanlig.

Canagarajah (2013) mener at kommunikasjon mellom individer er ikke bare ord, men det inneholder diverse semiotiske ressurser som bilder, symboler og multi-modaliteter. Alle semiotiske ressurser virker sammen for å skape mening. Canagarajah mener kommunikasjon transenderer skille mellom modaliteter og anser at tekstskriving er relatert til konversasjon, visuelle modaliteter og andre semiotiske modaliteter. Han sier det slik «for me, translingual strategies in conversations have implications for writing» (Canagarajah, 2013, s.12).

Hélot (2014, s. 223-231) viser at transspråking brukes for identitetsytelse. Hun mener at tospråklige forfattere har bevisste språkgrenser, og bruker sine språklige repertoarer i kreative måter for å ytre språklig og kulturell identitet. Flere tospråklige forfatters tekster reflekterer ikke transspråklige praksiser fordi sine bøker og tekster er tolket til andre språkssystemer. García og Wei (2014, s. 26) viser at disse tekstene skiller mellom språkene og presenterer tospråklige tekster fra et monoglossisk syn på språket. Men Canagarajah (2013) forklarer hvordan tekster og samtaler ikke kjennetegner et bestemt språk fordi mye usynlig transspråking skjer i prosessen og trenger ikke å være synlig i overflaten.

Som vi ser, er transspråklige praksiser normen i tospråklige individers kommunikasjon. De brukes for å skape mening, kommunisere på en effektiv måte og for å ytre komplekse og dynamiske identiteter. Jeg skal nå gjøre rede for bruk av transspråking som pedagogisk strategi.

### 2.3. Transspråking som pedagogisk strategi

Jeg har forklart tidligere under Heteroglossisk ideologi at transspråking springer ut av en heteroglossisk forståelse av språk. Jeg har forklart også under Transspråklige praksiser. at transspråking er normen for tospråklige individer som bruker alle sine språklige repertoar i en hybrid måte for å kommunisere, skape mening og engasjere seg i verden. Jeg skal gjøre rede om bruk av transspråking som pedagogisk strategi.

---

Transspråking eller translanguaging ble brukt for første gang i Wales av Cen Williams som brukte termen *trawsieithu* for å referere til pedagogiske praksis som gav mulighet til elevene å veksle mellom engelsk og welsh for å produsere eller motta læringsoppgaver. Elevene kunne for eksempel lese på welsh men produsere teksten på engelsk eller omvendt. Flere pedagoger brukte termen og utvidet det for å forklare tospråklige individers komplekse språkbruk og de pedagogiske tilnærminger som bruker disse praksiser (García & Wei, 2014, s. 20).

García (García & Wei, 2014) mener at transspråking i utdanning er:

A process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include All the language practices of All students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality. (s. 121).

For García er transspråking i læring en prosess hvor lærer og elev samarbeider i diskurs praksiser som inkluderer *alle* språklige praksiser av *alle* elever i klasserom. Målet er å skape nye praksiser og beholde de gamle samtidig som å akseptere elevens språk, kultur og bakgrunn. Det inkluderer å tilegne ny kunnskap og gi stemme for sosiopolitiske realiteter ved å avhøre språklig ulikhet. Det vil si at alle elevene engasjerer seg i transspråklige praksiser og bruker hele sine språklige repertoarer i fellesskapet uanset språklige forutsetninger.

Creese og Blackledge (2010, s. 103-115) viser til mulighetene som ligger i bruk av transspråking som pedagogikk. De studerte språkøkologier og praksiser i klasserom i *complementary schools*, og fant ut at slike skoler samtykker bruk av språkflyt istedenfor en monoglossisk forståelse av språk. Ved bruk av transspråking som pedagogikk klarte lærerne i disse skolene å fordype forståelse og engasjere elevene i læring og danne identiteter som kan fungere i minoritet og majoritet samfunnet.

García og Wei (2014) viser at også lærere som ikke kan språkene til elevene sine, kan bruke transspråking som pedagogisk strategi. De viser til en studie av García, Flores og Woodley som viser at i en skole ble transspråking brukt i møte med nyankomne elever for tre forskjellige mål: 1. å vise ord og uttrykk i kontekst 2. å utvikle metalinguistic awareness og 3. å skape effektive relasjoner med elevene. García og Wei (2014) viser til en annen studie av Flores og García hvor en flerspråklig lærer som ikke kunne snakke spansk, som var morsmålet til elevene, brukte transspråking for å bygge på elevenes bakgrunnskunnskap. Ved å tørre å bruke elevenes

---

morsmål, klarte læreren å invitere elevene å ta risiko og si de nye ord på engelsk. Dermed utvidet læreren sitt og sine elevers språklige repertoarer på engelsk og spansk.

Colin Baker (2011, s. 289-290) oppsummerer fire potensielle fordeler for pedagogisk bruk av transspråking: 1. Å fremme dypere og bedre forståelse av fagstoffet. Det kan være å utnytte tidligere kunnskap tospråklige elever har om temaer 2. Transspråking kan bidra i utvikling av det svakeste språket. 3. Transspråking kan også tilrettelegge samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem. Fordi hvis barnet kan morsmålet for å kommunisere med foreldrene sine, kan de hjelpe ham i skolearbeid. 4. Å lette integrering av flytende talende elever med tospråklige elever.

Li Wei (García & Wei, 2014, s. 24) argumenterer for det han kaller “*translanguaging space*” hvor transformasjon av sosiokulturelle identiteter, verdier og praksiser skjer gjennom interaksjon mellom individer av forskjellige bakgrunn. Transspråking som skjer i den *translanguaging space* gir rom til *creativity*; det vil si valg av å følge vanlig språkpraksis eller prøve noe nytt, og *criticality*; det vil si å bruke bevis for å utspørre og uttrykke mening.

García og Wei (2014, s.121) viser at transspråking strategier<sup>2</sup> brukes for sju forskjellige mål som er blant annet:

1. Differensiere og tilpasse opplæring etter elevens forutsetninger i flerspråklige klasserom, uansett språklige ferdigheter eller om eleven er enspråklig eller flerspråklig.
2. Skape bakgrunnskunnskap som letter innholdsforståelse og språkbruk i undervisning. Dette kan gjøres ved samarbeid i dialog, tospråklige bøker og visuelle og auditive materieller.
3. Forbedre forståelse og engasjement, utvikle kunnskap og kritisk tenkning og bevissthet. Dette kan blant annet gjøres ved bruk av tospråklig skriving.
4. Skape *cross-linguistic transfer* og *metalinguistic awareness* som letter tospråklige elevers møte med kommunikative situasjoner i opplæring og skolekontekst. Lærere kan bruke *word walls*, setningsstartere, *cognates*, sammenligning mellom tospråklige tekster og andre metoder relatert til ordforråd for å lette opplæringen.

---

<sup>2</sup> Mere om transspråkingsstrategier og hvordan de kan brukes er utvidet i Celic og Seltzer (2012) en guide om transspråking som er utviklet i New York.

5. Skape *cross-linguistic* fleksibilitet slik at tospråklige elever bruker hele språkpraksisene deres. Transspråking i tekstskriving og dialog, oversettelser og bruk av alt semiotisk repertoar og multimodaliteter er noen brukte metoder i klassekontekst.
6. Investere i identiteter og posisjonering og engasjere elevene. Dette kan gjøres ved bruk av forskjellige metoder som er nevnt oppe.
7. Forhøre språklig urettferdighet og språkhierarkier og sosiale strukturer (min oversettelse).

Canagarajah (2013) viser at bruk av nye kommunikative pedagogiske praksiser ikke er lett og dessuten er omstridt. Han er imot ideologien som binder ferdigheter til en bestemt språkkompetanse. Han mener at transspråking er en effektiv strategi som kan brukes for å bygge solide språkferdigheter i språket som brukes for opplæring i skolen. Tospråklige elever må ikke sees på som om de har mangler fordi det er forventet at de tilegner seg språkferdigheter som majoritet elever. I stedet må de sees på som personer med unike ferdigheter og særtrekk (Cenoz & Gorter, 2011, s. 339-343).

Denne oppgaven fokuserer på bruk av transspråking i skriveopplæring. Derfor kommer jeg til å utdype bruk av transspråklig skriving i pedagogikk med fokus på identitetstekster og transspråklig skriving.

## 2.4. Identitetstekster og transspråklig skriving

Som jeg har forklart tidligere (se Transspråklige praksiser) er transspråking normen i skriftlige og muntlige praksiser hos tospråklige individer. Bruk av transspråking tar forskjellige former og grader i skrevne tekster av tospråklige individer. Jeg forklarte tidligere (se Transspråking som pedagogisk strategi) hvordan transspråking brukes som pedagogisk strategi. En strategi som gir oppmerksomhet til tospråklige elevers språklige repertoar er identitetstekster. Jeg skal gjøre rede for hva identitetstekster står for, for deretter å forklare bruk av transspråklig skriving som pedagogikk.

### 2.4.1. Identitetstekster

Lærere i den kanadiske *Multiliteracies Project* har utviklet en type flerspråklige og multimodalitet identitetstekster. Identitetstekster eller *identity texts* etter Jim Cummins, er et begrep som brukes for å beskrive kreative tekster og prestasjoner som er produsert av elever i klasserom under lærerens veiledning. Det som kjennetegner tekstene er at elevene investerer



---

deres identiteter i produksjon av disse tekster som kan være skriftlige, muntlige, visuelle, dramatiserte tekster i tillegg til sanger og multimodalitets produkter (Cummins & Early, 2011, s. 3).

Identitetstekster bidrar med å danne tospråklige elevers identiteter med evner og muligheter. De har stor påvirkning på tospråklige elevers selvfølelse og selvtillit. Tospråklige elevene deler tekstene sine med medelever, foreldre og andre målgrupper og presenterer et positivt bilde av ens identitet. De får positive tilbakemeldinger som har en positiv påvirkning på selvtillit. Elevenes identiteter bekreftes som språklig talentfulle, kreative og flinke individer (Cummins & Early, 2011).

Cummins argumenterer at identitetstekster er en god pedagogisk metode for å nå rettferdighet for elever med marginalisert bakgrunn. Identitetstekster er en pedagogisk strategi som bygger på anerkjennelse av tospråklige elevers språklige og kulturelle identiteter. Intensjon med denne pedagogikken er å åpne for opplæringsrom som ikke kobler lese -og skriveferdigheter til et bestemt språk. Den skaper en ny motsatt diskurs for det monoglossiske diskurs som undervurderer og neglisjerer tospråklige elevers kultur, språk, ferdigheter, identiteter og måter de bruker for å skape mening. Det gir mulighet til nye pedagogiske praksiser som er forankret i heteroglossisk syn på språklige ferdigheter i et språkmangfoldig samfunn (Cummins & Early, 2011).

Identitetstekster åpner opplæringsrom som reflekterer kollaborative maktrelasjoner mellom lærer og elever. Identitetsytelse og læring skjer i det interpersonale rommet hvor aktørens identiteter møtes. En forutsetning for en kollaborativ kunnskapskonstruksjon er en kontekst hvor tospråklige elever føler deres identiteter er anerkjent (Cummins & Early, 2011). Jeg forstår at interpersonallrommet henger sammen med Li Weis "*translanguaging space*" (se Transspråking som pedagogisk strategi), hvor transformasjon av sosiokulturelle identiteter, verdier og praksiser skjer i interaksjon mellom aktørene.

Cummins & Early (2011) mener at identitetstekster påvirker tospråklige elevers læring og skoleprestasjoner. Investering i tospråklige elevers språklige og kulturelle repertoar øker tospråklige elevers engasjement. Identitetstekster oppmuntrer elevene til å koble deres ferdigheter og kunnskap med den nye kunnskapen. Produksjon av identitetstekster øker bevissthet om spesifikke språk som er relatert til skoleemner. Bevisstheten om relasjon mellom morsmålet og andrespråk økes.

---

Cummins og Early (2011) viser at tospråklige elever får mulighet til å gjennomføre bedre skriftlige tekster og prosjekter på skolespråk. Tospråklige elever med forskjellige språkferdigheter har klart i flere prosjekter å produsere identitetstekster som er mer avansert enn deres språklige nivå ved bruk av all språklig og kulturell ressurs de har. Disse elevene, gjennom interaksjon i klasserom for å produsere identitetstekster, kan vise seg som talentfulle og med sterke intellektuelle, språklige sider.

Cummins og Early (2011) viser til Early og Gunderson som viste at produksjon av identitetstekster i samarbeid med familie og samfunnsmedlemmer ved bruk av all språklig ressurs for tospråklige elever, fremmer respekt mellom klasseelever og mellom skole og hjem.

Cummins skiller mellom språkene i ferdigproduserte tekster, som demonstrerer to separate tekster som tilhører to forskjellige språkssystemer. Likevel inneholder selve produksjonsprosessen bruk av alt språklig repertoar og transspråking i en sosial kontekst for å ytre en helhetlig identitet (Cummins & Early, 2011). Hélot (2014, s. 217- 223) kritiserer skille mellom språkene i identitetstekster og mener at disse er ikke dynamiske nok. Hun viser hvordan transspråking kan brukes som pedagogikk i tospråklig opplæring hvor språkene virker samtidig og ikke i konflikt med hverandre for bedre opplæring og tekstskriving.

Jeg skal nå gjøre rede for bruk av transspråklig skriving som pedagogikk.

### **2.4.2. Transspråklig skriving**

Identitetstekster som er produsert av tospråklige elever i Cummins og Earlys forskning (2011) om tospråklig skriving, som jeg har forklart under (2.4.1), er et godt eksempel på tekstskriving som skiller mellom språkene i skriving. Tekstene illustrerer kodeveksling og ikke dynamisk bruk av språklig repertoar. García har et mer dynamisk syn på språket enn Cummins hvor hele det språklige repertoaret kan brukes i tekstskriving på forskjellige måter i transspråklige praksiser for å nå forskjellige mål (García & Wei, 2014).

Velasco og García (2014, s. 9) viser til muligheter transspråking kan gi, selv om tekster skal produseres i et språk. Gjennom transspråking klarer tospråklige elever å nå avanserte grader av tanker, kreativitet og mer bruk av språk enn hvis de blir hindret i å bruke hele sitt språk repertoar. De skriver at språket som eleven har utviklet tidligere har implikasjoner på skrivingen på det andre språket, selv om de to språkene for eksempel ikke har samme skriftsystem. De forklarer at noen forskere viser at når en tospråklig elev skriver på andre språk, så bruker han

---

hva han har av lese -og skriveferdigheter i morsmålet sitt for å produsere en tekst som passer det akademiske språket som er akseptert i skole kontekst. Velasco og García viser til Edelsky som har utforsket engelske tekster skrevet av spanske elever i en skole for immigranter. Elevenes literacy i spansk bidro i tilegnelse av engelskspråket. De tospråklige elevene var bevisst om språkbruk i akademisk skriving relatert til skolekontekst. Relasjon mellom språkene var ikke en *negativ transfer* fra et språkssystem til det andre, men det skjedde med bevissthet og resonnement.

Velasco og García (2014, s. 10) viser at transspråking i skriveprosessen kan løse komplekse skriveproblemer og gi bedre tekst kvalitet. De viser til Cummins som forklarer at tospråklige elever bruker *problemløsningsstrategier* som ikke er vanlig brukt av enspråklige i tekstskrivning. Forskere nevner *back translations* ved å oversette ord og uttrykk fra et språk til det andre for å verifisere mening eller bruk. En annen strategi er *to rehearse*, det vil si å prøve ut alle ord i språklig repertoar som kunne passe best i setning i tilfelle en ikke kan tenke på et ord som passer godt i setningen. *Postponing* eller utsettelse brukes når tospråklige elever vil fortsette i skriving men kan ikke ordet på tekstspråket. Senere bytter de ordet til språket som brukes i tekstskrivning.

Canagarajah (2013) viser til bruk av *codemeshing* som er en type transspråking, hvor en blander språk sammen i samme tekst. Dette gjøres ved bruk av idiomer og avvikende bruk av grammatikk enn standard språk for å ytre identitet. Tospråklige elevers bruk transspråking i tekstskrivning i opplæringspråk, reflekterer sine daglige transspråklige praksiser.

Tospråklige elever, uansett hvor de ligger i språkferdigheter, drar nytte av transspråklige strategier. De får økt lingvistisk bevissthet, kontroll i språkbruk og mulighet for å forstå og skape mening. Transspråking brukes i skriving av nyankomne tospråklige for blant annet støtte, forståelse og gjennomføring av oppgave. Det er fordi de mangler språkferdighetene. De mer kompeterte tospråklige bruker transspråking som et ekstra utstyr for forbedring av eksisterende praksis (García & Wei, 2014).

Dewilde og Skrefsrud (2015) mener at transspråking kan bidra med å fjerne språkhierarkier og at elevene føler seg sikre i klassen. Dewilde (Dewilde & Igland, 2015, s. 112) refererer til Mary Louise Pratt term ” *safe houses* ” som betyr klasserom hvor elever føler seg trygge med å prøve å skape mening med gode sosiale og intellektuelle muligheter i fellesskapet. *Safe houses* gir følelsen av trygghet og gjensidig tillit hvor det er lov å prøve språkbruk.. I denne masteroppgaven utforsker jeg bruk av transspråklig skriving som pedagogikk i møte med

---

nyankomne tospråklige elever i ordinærklassen og muligheter denne pedagogikken kan gi for å nå bedre tilpasset opplæring og identitetsytelse ved identitetstekstskrivning i et inkluderende klassemiljø som kan være et *safe house*.

---

## 3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive forskningsmetoden og metodologien som jeg anvendte for å svare på problemstillingen. Først kommer jeg til å omtale hermeneutikk tilnærming som jeg brukte som grunnlag for å tilnærme meg problemstillingen (3.1). Deretter kommer jeg til å begrunne mitt valg av kvalitativ forskningsmetode og valg av casestudie som design (3.2). I tillegg skal jeg gjøre rede for utvalg av skole og deltakere i studien (3.3). Deretter kommer jeg til å diskutere innsamlingsmetodene som jeg benyttet (3.4): observasjon (3.5), lydopptak (3.6), intervju (3.7) og identitetstekster og andre dokumenter (3.8).

### 3.1. Hermeneutikk

Hermeneutikk stammer fra gresk, og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Den klassiske hermeneutikken var religiøse, juridiske og litterære tekster. Senere var det en utvidelse av begrepet tekst slik at det også omfatter handling og diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Moderne hermeneutikk forsøker å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener i tillegg til å beskrive vilkårene for en mulig forståelse av mening. Mennesker, i motsetning til de andre artene, fortolker og tillegger hva de gjør og andre fenomener i samfunnet de lever i mening. Hermeneutikk fortolkning søker å nå frem til gyldige fortolkninger av tekst, språklige uttrykk og menneskehandlingers mening (Gilje & Grimen, 1995).

En grunntanke i hermeneutikk er at man forstår alltid noe på grunnlag av visse antakelser som Hans Gadamer kaller for *fordommer* eller *forforståelse*. Forforståelse er et grunnleggende vilkår for forståelse. Verden kan ikke møtes uten forforståelse og kunnskap. Mange komponenter går i ens forforståelse: språk og begreper som en har til rådighet, trosoppfatninger og forestillinger om verden og individuelle og personlige erfaringer. All disse komponentene bringer en med seg i samhandling med de andre og i sine forsøk på å tolke meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1995, s. 148-150).

Det er tre ting i forforståelse som er viktig å legge merke til når en forsøker å fortolke et meningsfullt fenomen. Forforståelsen har språklig *artikulerte* og *uartikulerte* elementer. Det vil si at det er viktig at en er bevisst på alle deler av sin forforståelse som en ikke har et reflektert og bevisst forhold til. Disse kan styre fortolkninger uten at en er klar over det. I tillegg er

---

forforståelse *holistisk* og de ulike delene i ens forforståelse bygger på hverandre og henger sammen. Dessuten er forforståelse *reviderbar* og kan forandres i møte med nye erfaringer (Gilje & Grimen, 1995).

Et annet viktig begrep i hermeneutikken er den *hermeneutiske sirkelen* som peker på forbindelsen mellom forforståelse, fortolkning og konteksten det tolkes i. Det betegner at all fortolkning og forståelse er i stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det som tolkes og den kontekst det tolkes i, eller mellom det som skal fortolkes og egen forforståelse. Alle henger sammen og helhet forstås i lys av delen og delen forstås i lys av helhet (Gilje & Grimen, 1995).

Jeg har tilnærmet meg problemstilling ved bruk av hermeneutikk for å skaffe forståelse om bruk av transspråklig skriving som pedagogikk og mulighetene denne pedagogikken kan gi i møte med tospråklige elever i klasserom. Min forforståelse om transspråking og opplæring av nyankomne tospråklige elever i norske klasserom preget mine tolkninger. I tillegg skal møtet med fenomenet transspråklig skriving i møte med nyankomne tospråklige elever i ordinærklassekontekst, gi meg en ny forforståelse. Videre har mine subjektive fordommer som bygger på mine holdninger til tema og min personlig erfaring som tospråklig lærer innvirkning på denne studien. Det var viktig å gjøre meg selv bevisst på min forforståelse som kan styre mine fortolkninger uten å være bevisst over det. Dette har jeg prøvd å gjøre ved å ta distanse og reflektere over mine tolkninger i studien.

## 3.2. Design

Valg av forskningsmetode som skal benyttes i en studie springer alltid ut ifra forskerens formulering av problemstilling. Formålet med dette utforskningsprosjektet er å utforske mulighetene bruk av transspråklig skriving som pedagogikk kan bidra med i møte med nyankomne elever i ordinærklassen. Jeg ønsket å få en større forståelse om hvordan transspråklig skriving som pedagogikk brukes i møte med nyankomne elever (jf. forskningsspørsmål Hvordan brukes transspråklig skriving som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?), og hvordan eleven og lærerne opplever bruken av denne pedagogikken (jf. forskningsspørsmål Hvordan oppleves bruk av transspråklig skriving som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?). For å svare problemstillingen har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode med casestudie som design.

---

Ifølge Postholm (2010, s. 17-23) innebærer kvalitativ forskning å skape forståelse av deltakernes perspektiv og menneskers handlinger i sin naturlige kontekst. Denne forutsetter et nært samarbeid mellom forsker og deltakere. Målet er å beskrive og forstå et fenomen som henger sammen med den aktuelle problemstillingen. Denne forståelsen er farget av forskerens teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer. Denne studien prøver å skape forståelse på mulighetene som bruk av et nytt opplæringsopplegg i ordinærklasse tilbyr på, med fokus på lærerens og nyankomne elevers handlinger og kommunikasjon og tar deres perspektiv i betraktning, derfor var kvalitativ forskning egnet for denne studien.

I denne studien brukte jeg casestudie som metodisk tilnærming for problemstillingen. Ordet *case* stammer fra latin *casus*, som betyr *tilfelle*. Casestudier betegnes i den svenske metodelitteraturen som «fallstudier», som indikerer en inngående studie av noen få tilfeller. Når casestudie brukes som design i samfunnsforskning, er det to kjennetegn til case som ønskes og forskes på: Avgrenset oppmerksomhet mot den spesielle casen, i tillegg til en mest mulig detaljert og grundig beskrivelse av casen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 80).

En detaljert beskrivelse av casen forutsetter at forskeren innhenter mye informasjon fra noen få cases over kortere eller lengere forskningstid. Dette gjøres ved å samle inn detaljert og omfattende data om den spesielle casen. Flere varierende datakilder benyttes gjerne for dette formålet. Disse kildene er tids og stedsavhengige. Det vil si at den spesifikke casen studeres i en bestemt setting, som kan være blant annet fysisk, økonomisk eller sosial setting (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110).

Casestudier kan oppfattes på to ulike måter. Det kan forstås som et studium av kasus som studeres ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger, eller det kan betraktes som metodisk tilnærming (Postholm, 2010, s. 50). I denne studien har jeg studert settinger og casen ved bruk av casestudie som metode.

Casestudie har flere sterke sider. Det gir mulighet for bruk av varierende ressurser og teknikker i forskningsarbeid. I tillegg åpner det mulighet for bruk av forskjellige datainnsamlingsmetoder. Observasjon, intervju og undersøkelser er noen datainnsamlingsmetoder som kan brukes i casestudier. Dette tilbyr forskeren rike og utdypende data om individ- og gruppeoppførsel (Wei & Moyer, 2008, s. 99). Formålet med denne studien er å utforske muligheter bruk av transspråklig skriving som pedagogikk kan bidra med i møte med nyankomne elever i klasserom, og få rik og detaljert informasjon og beskrivelse av casen. Derfor passet casestudien

---

som design for dette målet. Det har gitt meg mulighet å bruke flere datainnsamlingsmetoder for å nå detaljert beskrivelse av casen og dette har jeg dratt nytte av i studien.

Casestudie kan være beskrivende, eller beskrivende og tolkende, og beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid. Beskrivende casestudier gir informasjon om områder som er lite utforsket på tidligere. Deltakernes perspektiv i slike studier løftes frem. Beskrivende og fortolkende casestudier i tillegg til å beskrive, har til hensikt å støtte, illustrere, utfordre eller utvikle eksisterende teori. Vurderende casestudier løfter frem forskerens vurderinger og betraktninger (Postholm, 2010, s. 51). Denne studien utforsker muligheter som ligger i bruk av transspråklig skriving som en ny undervisningspraksis i møte med nyankomne tospråklige elever i ordinærklasse, og måten disse elevene og læreren opplever bruk av denne pedagogikken på. Derfor kan denne studien betraktes som beskrivende og tolkende casestudie.

Christoffersen og Johannessen (2012) henviser til Yin som forklarer to dimensjoner i forhold til casestudie-design. Den første dimensjonen viser til om det er en enkeltcase eller flere caser design. Den andre dimensjonen viser til om det brukes *en holistisk* (én analyseenhet) eller en *analytisk* (flere analyseenheter) tilnærming til casestudien. Denne studien er en enkeltcase-studie da det bare er ett klasserom i en skole som er fokus i studien. I tillegg er det flere analyseenheter i studien. Jeg har analysert elevens tekster, lærerne og den nyankomne elevens erfaringer, samt samhandling og interaksjon av lærerne og den nyankomne eleven.

I flerspråklighetsforskningen, kan casestudier brukes i forskning som beskriver språk- og kommunikasjonspraksiser til bestemte individer eller grupper i tospråklig samfunn (Wei & Moyer, 2008, s. 99). Denne studien handler om transspråklig skriving i møte med nyankomne elever og deres språklige praksiser. Derfor er casestudie var godt egnet som design i denne masteroppgaven.

Casestudier kan brukes i forskning som prøver å vise muligheter og nye studiearenaer som kan studeres videre. Det vil si casestudie gir forskeren mulighet til å utforske nye tilnærminger (Wei & Moyer, 2008). I denne studien har jeg prøvd å utforske bruk av ny skriveopplæringspedagogikk, som er transspråklig skriving i møte med nyankomne tospråklige elever innenfor ordinærklasse. Målet var å se på muligheter denne pedagogikken kan by på, derfor var en casestudie godt egnet som design å utforske bruk av denne pedagogikken i den norske skolen.



---

### 3.3. Utvalg av skole og deltakere

Det er hensikten med studiet og forskningsarbeid som styrer valg av forskningssted (Postholm, 2010). Utvalg av forskningssted og deltakere i denne utforskende studien var ikke lett, da det var flere kriterier som måtte være tilfredsstillende. Jeg var avhengig av å utforske bruk av transspråklig skriving som pedagogikk i ordinærklasse med minst én nyankommen elev som tilhører klassen helt eller delvis. I tillegg måtte klassen arbeide i norskfag med tekstskriving som kan relateres til identitetstekster. I tillegg måtte jeg finne en engasjert lærer som var motivert og hadde tid og evne til å gjennomføre et transspråklig skriveopplegg i norskundervisning. Når det gjelder den nyankomne eleven var morsmålet disse elevene har også et viktig kriterium for valget mitt. Jeg var ute etter nyankomne elever som har arabisk som morsmål. Dette var praktisk for meg fordi morsmålet mitt er arabisk. Økonomisk sett trengte ikke jeg å få hjelp med oversettelsesarbeid av innsamlete data fra eksterne parter. Dessuten å ha samme morsmålet som nyankomne elevene kunne være nyttig da det kunne gi dypere forståelse og rikere data.

Jeg begynte rekruttering ved å ta kontakt med en barneskole som jeg vet har nyankomne elever som fyller studiens kriterier. Rektor og læreren var positive til studien. Men studien ble ikke gjennomført i denne skolen, fordi læreren ble sykemeldt for 3 måneder. Da måtte jeg finne en løsning siden masterstudien er tidsbegrenset. Min veileder var til hjelp i rekrutteringsfasen. Hun anbefalte meg å ta kontakt med en bestemt skole, som jeg kaller for Snøberg skole, og som har mottaksklasse og er vant med arbeid med nyankomne tospråklige elever. Jeg tok kontakt med rektor i Snøberg skole per e-post, og hun var positiv til min studie.

Klassen jeg forsket på fikk jeg velge ut fra to klassetrinn som fyller kriteriene som er nevnt ovenfor. Rektor og Tine, grunnleggende norsklærer i mottaksklassen, foreslo noen klassetrinn. Jeg valgte å gjennomføre forskningsarbeid på fjerde trinn siden Randi, norsklæreren på trinnet, viste interesse for studien. Selv om Randi vanligvis ikke hadde de nyankomne elevene i ordinærklassen i norsktimene, var hun interessert å gjennomføre det flerspråklige undervisningsopplegget slik disse elevene kunne være tilstede. Det var to nyankomne elever som har arabisk som morsmål og som tilhører fjerde trinn hver i sin klasse. De to nyankomne elevene tilhører både mottaksklasse og ordinærklassen. De får undervisning i grunnleggende norsk i mottaksklassen, men får noen andre fag i ordinærklassene de tilhører til. En av disse elevene ble syk den dagen undervisningsopplegget måtte gjennomføres. På grunn av tidsbegrensning måtte undervisningsopplegget gjennomføres uten å ta denne eleven med i

studien. Derfor samlet jeg inn data i en klasse og med én nyankommen elev som deltaker. Basel var den deltakende nyankomne tospråklige eleven i prosjektet.

Rektor ved Snøberg skolen utløste ressurser ved å ta kontakt med Amal, tospråklig assistenten som støtter de nyankomne elevene på arabisk og norsk i mottaksklassen, noe som tydelig viser at utvikling av flerspråklig pedagogikk er et satsingsområde ved skolen. Amal var positiv og takket ja til deltakelse i studien. I tillegg tok Amal kontakt med Basels foreldre og ga nødvendig og tilstrekkelig informasjon om studien på arabisk. Basels foreldre var positive til prosjektet. Amal ga også Basel informasjon om studien, og han samtykket også til å delta. Både lærerne og den nyankomne eleven fikk fiktive navn i masteroppgaven for å bevare anonymitet. Jeg kommer tilbake til Snøberg skole, fjerde trinn og deltakerne i studien under case beskrivelse (se kapittel 5).

### 3.4. Oversikt over material

Som jeg har forklart under Design gir casestudie forskeren mulighet til å bruke varierende datainnsamlingsmetoder for å få mest detaljert beskrivelse av den spesifikke casen forskeren studerer. I denne studien har jeg brukt observasjon og feltnotater, lydopptak og semi-strukturerte intervjuer som primære datainnsamlingsmetoder. I tillegg brukte jeg innsamling av dokumenter som datainnsamlingsmetode. Noen dokumenter var primærkilde av informasjon, mens andre dokumenter ga mer kontekstuell informasjon. Tabell (1) gir oversikt over datainnsamlingsmetodene og det innsamlede materialet.

Innsamlingsmetode	Spesifikasjoner				Status i studien
Lydopptak	I grupperom med Amal		I ordinærklassen med Randi		Primærmateriale
	18 minutter		60 minutter		
Observasjon og Feltnotater	90 minutter, 15 sider (A4)				Primærmateriale
Semi-strukturerte intervjuer	Amal	Randi	Basel	Tine	Primærmateriale
	46 min.	24 min.	35 min. (to samtaler)	19 min.	
Dokumenter	Den nyankomne elevens produserte tekster/skriftlig arbeid.				Primærmateriale
	Tidligere skriftlig arbeid, 4. klasse ukeplan, norsk lesebok, den nyankomne elevens timeplan, nett sider med informasjon om Snøberg skole.				Sekundær/kontekstuell informasjon

Tabell 1: oversikt over innsamlings metoder og innsamlet materiale.

---

Nedenfor skal jeg gjøre rede for hver av metodene og begrunne mitt valg.

### 3.5. Observasjon og feltnotater

Ifølge Postholm (2010, s. 58-60) er observasjon en sentral strategi for datainnsamling i casestudier. Observasjon gir mulighet til å fange opp verbale og ikke verbale samhandlinger og relasjonene mellom aktørene. Ved bruk av observasjon kan settingen og kontekst beskrives. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) mener at observasjon gir detaljert beskrivelse av menneskers aktiviteter, handlinger og atferd. Forskeren observerer ved bruk av alle sanser og kan få informasjon fra det som direkte observeres til det som fortolkes av å være til stede.

Postholm (2010) skriver at før observasjon starter opp bør forskeren velge hvilken forskerrolle han skal ha i forskningsfeltet. Hun viser til Raymond Gold som viser til fire typer forskerroller forskeren kan velge ut fra under observasjon. Forskerrolle kan være *fullstendig deltaker*, *deltaker som observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig observatør*. Deltakende observatør som forskerrolle innebærer at forskeren blir en del av miljøet som studeres. Forskeren observerer og noterer aktivitetene, samtalene og deltakernes synspunkter. Denne forskerrollen er nyttig for å studere små grupper, hendelser og prosesser som varer en kort tid (Christoffersen & Johannesen, 2012). Postholm (2010) viser at forskerens deltakelse og medlemskapsrolle i forskningsfeltet kan variere. Forskeren kan ha *perifer medlemskapsrolle*, *aktiv medlemskapsrolle* og *fullstendig medlemskapsrolle*.

Under observasjon kan det tas feltnotater. Dette kan gi mulighet å reflektere over metoden og gjøre endringer om nødvendig. Det gir også mulighet å reflektere over forforståelse og teori (Johannesen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Feltnotater kan inkludere første inntrykkene om setting og mennesker, forskerens egne følelser og inntrykk, det som de andre i setting uttrykker som viktig, nøkkel handlinger og hvordan disse organiseres og gjennomføres. Forskere er forskjellige i hvordan de velger å skrive, dra nytte av og analysere feltnotatene. Dette henger sammen med hva forskeren er ute etter og hun velger å ha fokus på og hva hun velger å ekskludere. Forskeren kan skrive *jottings*; nøkkelord og korte setninger om sine interessante observasjoner. Senere kan forskeren skrive detaljerte og deskriptive *fullverdige feltnotater* av det som framstår som viktig i observasjoner (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Under datainnsamling kan forskeren skrive *memos*. Memos representerer analysearbeid under datainnsamling. Disse inneholder forskerens tanker, spørsmål, analyser og tolkninger som kan relateres til forskerens teorier. Disse kan være til hjelp for å gi retning for den kommende

---

datainnsamling (Emerson et al., 2011; Postholm, 2010). Observasjon var den metoden som kunne la meg se bruk av transspråklig skrijving som pedagogikk i klassen. Metoden hjalp meg å få informasjon som belyste problemstillingen. Det var nyttig for meg å være deltakende observatør i denne studien og være en del av miljøet jeg forsket på. Jeg samarbeidet med lærerne i planlegging for undervisningsopplegget de skulle gjennomføre. Jeg kan beskrive medlemskapet og forskerrollen som tilbaketrukket mens deltakende lærerne underviste. I ordinærklassen satt jeg ved siden av Basel for å få samle datamaterialet. Likevel henvendte Basel seg til meg noen ganger under gjennomføring av undervisningsopplegget. Dette skal jeg reflektere over under etiske vurderinger (Ethiske vurderinger).

Under observasjon brukte jeg en notatbok og penn for å skrive ned mine observasjoner og refleksjoner. I tillegg noterte jeg ned noen spørsmål om det som jeg ønsket å vite mer om under intervjuer med deltakerne i studien. Jeg tegnet ned klasserommet og det som Randi skrev og tegnet på tavla. Jeg noterte ned mine følelser og hva som virket uventet og eksepsjonell for meg. I tillegg noterte jeg følelsene og inntrykket jeg hadde observert av deltakerne i studien. Jeg noterte endring i min forskerrolle og reflektert over dette. Jeg skrev noen feltnotater mens jeg satt ned og ventet at observasjonsøkten begynner. Disse var mine inntrykk om skole og klasseromskonteksten, mine samtaler og samarbeid med lærerne samt mennesker jeg møtte og de som deltok i studien.

Under datainnsamling skrev jeg noen ganger *jottings* i form av nøkkelord og korte setninger som jeg ønsket å skrive mer om senere. På slutten av dagen hver gang jeg observerte, skrev jeg ned fullverdige feltnotater som var detaljerte og beskrivende ut fra observasjonen. Jeg skrev også memos som var reflekterende og analytiske mellom observasjonsøkten. Disse memos inkluderte mine refleksjoner og analysering av kontekstuell informasjon. De inneholdte også refleksjoner over datamaterialet i lys av teori. Memos var til hjelp for min videre datainnsamling. Notatene ble skrevet ned både på arabisk og norsk. Det var naturlig å skrive på de to språkene da den reflekterer aktørenes språkbruk under gjennomføring av oppleggene. For meg var det også naturlig, da det reflekterte mitt eget språkbruk.

Som Tabell 1 (Oversikt over material.) viser, fant en del av observasjon og lydopptak under gjennomføring av undervisningsopplegget og i etterarbeid sted i grupperom sammen med Amal. Grunnen til det var at Amal ikke følger Basel i ordinærklasse ennå. Amal er ansvarlig for å gi støtte til flere nyankomne elever sammen med Basel i mottaksklassen, derfor klarte hun

---

å gi en kort undervisning i 20 minutter for Basel alene. Dermed fikk jeg god kvalitet av datamaterialet under observasjon og lydopptak.

### 3.6. lydopptak

Forskere som er interessert i tema tospråklighet, verdsetter bruk av innspilte data. Innspilling er en motivert og selektiv datainnsamling, men det kan gi andre forskere den mulighet å gjennomgå materiale og trekke selvstendige konklusjoner. I tillegg er det mulig å skape databaser av innspillene og dermed bruke materiale til sammenlikningsanalyser av tospråklige fenomener. I forskningsarbeid brukes det oftest enten lydopptak eller videoopptak for datainnsamling (Wei & Moyer, 2008, s. 178). Lydopptak brukes når forskeren ønsker å få med det som blir sagt i samtaler og verbal interaksjon mellom lærer og elev(er). Det hjelper å få med alle ordene, og dermed blir han/hun frigjort til å bruke sansene til å fange opp de interessante ikke-verbale interaksjoner i settingen (Postholm, 2010).

I denne studien var det fokus på språkbruk og språklig interaksjon mellom deltakerne under gjennomføring av transspråklig skriveopplegget. Språklige interaksjoner rundt transspråklig skriving var viktig for å forstå bruk av transspråklig skriving som pedagogikk og muligheten den kunne gi. Jeg brukte lydopptak for å få tak i deltakernes språkbruk og språklige interaksjoner under skriveopplegget. Lydopptak gav meg mulighet til å konsentrere meg om å observere interessante og ikke-verbale interaksjoner uten å skrive ned alle språklige interaksjoner i løpet av undervisningsopplegget. Jeg brukte sansene mine til å fange opp interessant informasjon om Basels skriftlig transspråking, følelser, lærernes gjennomføring av undervisningsaktiviteter i tillegg til annen kontekstuell informasjon.

Jeg brukte en diktafon for å ta lydopptak av den språklige interaksjon under gjennomføring av skriveopplegget. I tillegg brukte jeg min iPhone for å sikre kontinuerlig lydopptak med god lyd kvalitet. I grupperommet satte jeg meg ved bordet foran Amal og Basel, og plasserte lydopptakapparatene ved siden av meg på bordet mens Amal gjennomføre skriveopplegget. Det var bare vi tre på grupperommet og døra var lukket slik at lydopptakskvaliteten skulle bli god. I ordinærklassen satte jeg meg ved siden av Basel og plasserte apparatene på pulten foran han. For meg var det viktig å ha god lydopptakskvalitet av språklig interaksjon mellom Randi og Basel i tillegg til Randis språkbruk under gjennomføring av skriveopplegg. Klasse miljøet under undervisningen var rolig, noe som var til hjelp å gi god lydopptakskvalitet.

---

## 3.7. Intervju

Observasjon som datainnsamlingsstrategi brukes ofte sammen med andre forskningsmetoder (Postholm, 2010). Forskeren vil møte utfordringer å observere det som mennesker tenker og føler. Det er også umulig å observere det som har skjedd i fortiden (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Kvale and Brinkmann (2015) er forskeren i det kvalitative forskningsintervjuet interessert i informantenes oppfattelse av verden. Det er en faglig konversasjon hvor intervjupersonen deltar i skapelse av mening og forståelse om emnet. Forskeren får høre hvordan informantene beskriver opplevelsene sine og artikulere handlingene sine. Intervju som metode gir mulighet til å belyse problemstillingen fra flere sider (Johannessen, et al., 2010).

Kvalitative intervjuer beveger seg i et kontinuum fra ustrukturerte til strukturerte intervjuer. Intervjuet kan være *ustrukturert*, *semi-strukturert*, *strukturert intervju* eller *strukturert intervju med faste svaralternativer*. I et semi-strukturert intervju brukes det en overordnet *intervjuguide*. Det er en liste av temaer og spørsmål som forskeren ønsker å få svar på i løpet av intervjuet. Dette gir utgangspunkt for intervjuet. Forskeren kan bevege seg frem og tilbake mellom temaer og spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-214) skriver at det er vanlig å registrere intervjuer ved bruk av lydopptak. Det hjelper forskeren å konsentrere seg om intervjuets emner og spørsmålstilling. I tillegg blir alle tonefall, pauser og ordbruk registrert. Dermed kunne forskeren lytte igjen og igjen til lydopptakene. Diktafoner kan brukes for å ta lydopptaker. Forskeren kan supplere med notater under intervjuene.

Jeg var interessert i å forstå hvordan deltakende lærerne og den nyankomne tospråklige eleven opplevde bruk av transspråklig skrivepedagogikk. Ved å intervju de deltakende lærerne i studien, fikk jeg dypere forståelse av deres opplevelse og tanker omkring gjennomføring av undervisningsopplegget. Ved å intervju Basel hørte jeg om sin språkbruk og hvordan han opplevde bruk av transspråklig skriving. I tillegg hørte jeg om hvilke muligheter han tror transspråklig skriving gav ham. Jeg hørte om hvordan hans foreldre hjalp ham hjemme i tekstskriving på morsmålet, noe som var umulig å observere. Bruk av semi-strukturert intervju og intervjuguide (se vedlegg 1a og 1b) hjalp meg med å få svar på forbestemte spørsmål. Samtidig gav det meg mulighet å justere underveis da interessant eller uklar informasjon dukket opp i deltakernes utsagn som jeg ønsket å vite mer om. Dessuten gav det meg mulighet å ta med

---

spørsmålene som har dukket opp under observasjonsøkter til intervjuer. Under intervjuene brukte jeg diktafon og iPhone for å ta lydopptak. Jeg supplerte med notater i noen av intervjuene.

For å få bedre forståelse av Basels opplevelse av undervisningsopplegget, ba jeg Amal og Tine om å gjennomføre hver en samtale med Basel om sin opplevelse i skriveopplegget i ordinærklassen. Jeg ser på disse samtalenes som en del av intervjuet med Basel. De gav meg data som kanskje jeg ikke kunne ha fått da jeg intervjuet Basel alene, fordi han kunne være mer åpen med sine lærere, som han kjente godt, enn med meg. Jeg var tilstede i disse to samtalenes. Jeg tok feltnotater i de to samtalenes, i tillegg tok jeg lydopptak i samtalen mellom Amal og Basel.

Jeg brukte både norsk og arabisk under intervjuene med deltakerne. Jeg brukte arabisk under intervjuene med både Basel og Amal. Det var lettere for meg å stille spørsmål på forskjellige måter på morsmålet. Samtidig var det lettere for Amal og Basel å uttrykke sine tanker og følelser på morsmålet. Spesielt var det viktig å intervjuer Basel på morsmålet sitt for å føle seg komfortabel under intervjuet. Det var til hjelp for å få dypere forståelse og nå deltakernes tanker og følelser rundt bruk av transspråklig skriving som pedagogikk.

### 3.8. Identitetstekster som dokumenter

Dokumentanalyse brukes ofte som kvalitativ metode sammen med andre innsamlingsmetoder (Johannessen, et al., 2010). Dokumenter innlemmer alle skriftkilder som er relevante for forskeren. De kan beskrive personens tanker, handlinger eller produksjon. Dokumenter kan være hovedkilder eller tilleggs-kilder. De kan være offentlige eller av mer privat karakter. Bilder, tekster, tegninger og handlingsplaner er eksempler på dokumenter. Det presenterer en overlevert materiale fra situasjoner i fortiden (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Tekster og dokumenter analyseres ut fra forskerens ståsted. Problemstilling avgjør hvilke levninger skal tas som utgangspunkt og metoden de skal analyseres på. Ved analyse av tekster bruker forskeren kilder som vurderes etter konteksten de er skrevet i. I tillegg bruker forskeren relevant teori som analyseverktøy. Kildene og teorien bygges sammen opptil en helhet. I dokumentanalyse er det viktig å granske dokumentet som kilde (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Dokumentene vurderes ut fra autentisitet, troverdighet og tolkning og betydning. Flere strategier kan brukes i dokumentanalyser, blant annet semiotikk og symboler som sier hvordan en uttrykker seg og skaper mening gjennom kommunikasjon (Kristoffersen & Johannesen, 2012). Kildekritikk vil si å bruke kilden på en bevisst og reflektert måte som kan gi størst mulig holdbare konklusjoner som bygger på kildematerialet. De tolkes ut fra forskernes perspektiv for å gi et helhetlig bilde gjennom dokumenter (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Under gjennomføring av transspråklig skriveopplegget, samlet jeg inn alt skriftlig arbeid og tekster som Basel skrev ved bruk av transspråklig skriving. Disse var hovedinformasjonskilder som gav dypere forståelse av fenomenet transspråklig skriving i denne oppgaven. I tillegg brukte jeg tilleggskilder som klassens ukeplan, den nyankomne elevens timeplan og noen av hans tidligere skriftlige arbeid, samt nettsider med informasjon om skolen. Disse gav kontekstuell informasjon i min studie. Relevant litteratur og teori for problemstilling om transspråking brukte jeg som analyseverktøy for å analysere de samlede skriftlige produkter og tekster av den nyankomne eleven. Jeg brukte de produserte tekster som kilde for å forstå hvordan Basel brukte transspråking i tekstskriving, hvordan og i hvilke faser han trakk veksler på hele sitt språklige repertoar, og hvordan Basels språklige repertoar ble presentert i teksten.



## 4. Analyse av data

Postholm (2010, s. 86-106) viser at kvalitative analyser begynner med det første møte mellom forskeren og forskningsfeltet. Analysen skjer under og etter datainnsamling. Under datainnsamling velger forskeren å ha fokus på noen ting og velger bort andre elementer. Etter datainnsamling velger forskeren noen data å ha fokus på under analyseringsarbeid. Det er fordi analysen er farget av forskerens forforståelse, teorier og subjektivitet. Som jeg skrev tidligere (se Hermeneutikk) brukte jeg den hermeneutiske sirkelen for å analysere materialet. Den viste samspillet mellom deler og helhet på en side og mellom min forforståelse og forståelsen av fenomenet på den andre side.

Forskjellig datainnsamlingsmetoder og dermed innsamlet material krever forskjellige analysemetoder. Som jeg nevnt tidligere (se Oversikt over material.) samlet jeg inn primært material ved bruk av observasjon, lydopptak, semi-strukturerte intervjuer, og Basels skriftlige arbeid. I tillegg samlet jeg andre dokumenter som tilleggsilder (se tabell 1. under Oversikt over material.). Jeg skrev allerede om analyse av Basels tekster og skriftlig arbeid og tilleggsilder (se 3.8). I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg analyserte feltnotater (Analyse av feltnotater), og lydopptak tatt under observasjoner og intervjuer (4.2.). Jeg skal skrive om undersøkelsens kvalitet og troverdighet (4.3.). Deretter skriver jeg om svake og sterke sider ved undersøkelsen (4.4.). Til sist skriver jeg om etiske vurderinger (4.5).

### 4.1. Analyse av feltnotater

Som jeg nevnte tidligere (se Observasjon og feltnotater), skrev jeg notatene mine som full analytiske notater under datainnsamling. Emerson (2011) mener at det er noen retningslinjer forskere kan gjøre for å lette analysering av feltnotater. Emerson foreslår nærlesing med koding av feltnotatene som deretter blir til en tekst. Koding går i to faser: åpen koding og fokusert koding. I åpen koding leser forskeren notatene og finner temaer og mønstre i teksten. I den andre fasen kategoriserer forskeren temaene og ideer av fokus og interesse under kategoriene som skal bli i fokus i sin studie. Emerson (2011) viser at forskeren kan skrive *memos*. Forskeren kan begynne med å skrive primære *memos* om noen temaer av interesse først. Deretter skriver forskeren integrerende *memos* med hensikt å forklare og koble temaene av interesse og kategorier sammen.

---

Jeg skrev tidligere (Observasjon og feltnotater) begynte jeg analysearbeid mens jeg var i forskningsfeltet ved å skrive memos, og at jeg skrev mine feltnotater som fullverdige beskrivende feltnotater under datainnsamling. Konkret, leste jeg gjennom de fullverdige feltnotatene først. Hensikten var å finne temaer og mønstre i datamaterialet. Dette var åpen koding av data i feltnotatene. Jeg skrev deretter primære memos i et Word-dokument på min pc. Primære memos inneholdt mønstre og temaer om handlinger, interaksjoner og observasjoner som jeg interesserte meg for og mønstre som kunne danne en kategori. Senere ble disse memos integrert i temaene og kategoriene av interesse.

På basis av åpen koding og primære memos, fikk jeg fire temaer som jeg fokuserte på og var viktig i min studie av transspråklig skrivepedagogikk. Disse temaene var *bruk av transspråklig skriving som pedagogikk, de nyankomne elevens identitet, samarbeid mellom ordinærklasse og mottaksklasse, skole-hjem samarbeid*. Jeg grupperte mine feltnotater under disse fire forskjellige temaer. I tillegg sorterte jeg data jeg fikk fra lydopptak, intervjuer og Basels skriftlige arbeid under disse temaene.

## 4.2. Analyse av lydopptak

For å analysere lydopptakene valgte jeg å transskribere dem. Transkribering er prosessen av å representere oralt språk til skriftspråk. Wei og Moyer (2008) viser at i flerspråklig forskning er transkribering et verktøy og en type primær analysering av flerspråklig data. Det er forskjellige måter å transkribere data på, og dette henger sammen med forskningshensikt, intensjoner, forskningsdesign og datainnsamlingsmetoder. Det er ikke enighet om hvor mye og hvor detaljert transskripsjon er. Noen forskere velger å skrive alt som ble sagt med detaljer som pauser, dialekter, nøling og alle signaler under språkproduksjonen mens andre velger å skrive uten detaljer. Forskeren må vite hva han/ hun fokuserer på av språk og språkbruk i sin studie og velge det som er mest hensiktsmessig for sin studie.

I denne studien var språklig interaksjon og språkbruk mellom aktørene rundt transspråklig skriving av identitetstekster viktig. Derfor transkriberte jeg alle lydopptakene som ble tatt under gjennomføringen av undervisningsopplegget og intervjuer med deltakerne i studien, både på arabisk og på norsk. Alle pauser, dialekter og nøling viste jeg i transskripsjonen. Ord i parentes forklarer hva som var ment med ord rett før parentesen. Likhetstegn slik = ved slutten av en linje og begynnelsen av neste linje brukte jeg for å vise at det ikke er noe hull mellom de to linjene. Først brukte jeg notatbok for å transkribere fra lydopptak. Deretter analyserte jeg data

---

ved koding og kategorisering under temaer og kategorier av interesse. Dette var viktig for å velge ut det som var viktig å ta med og det som ikke var relevant for min studie. Data som reflekterer fenomenet transspråking skrev jeg på min pc slik at data blir redusert og lettere å håndtere.

Min transskripsjon reflekterer mitt heteroglossiske syn på språket. Arabisk tale transskriberte jeg ikke ved bruk av standard arabisk, men jeg beholdte de to dialektene som ble brukt av både Amal og Basel. Jeg så at bruk av dialekter i transkripsjonene ikke har noen negativ betydning i analysering av data, men at det kan hjelpe i å beholde autentisitet. I transskripsjon brukte jeg forskjellige skrifttyper for å markere at de som snakker trekker veksler mellom ulike språk. På en måte gjenspeiler ikke dette et heteroglossisk syn på språk, der man ser på språkbrukerens språklige repertoar og ikke de separate språkene. Likevel var det viktig for meg å skille mellom språkene av analysehensyn, og for å gjøre det enklere for leseren å forstå mine data. Jeg brukte understreket skrift for å markere arabisk språkbruk, kursiv for å markere norsk språket, og fet skrift for engelsk språket (se tabell 2 og 3 nedenfor).

For at språkbruk skal være forståelig for lesere, oversatt jeg transkripsjoner av samtaler som reflekterer transspråking. Det var viktig fordi norske lesere er ikke vant med arabisk språk som Amal og Basel brukte under gjennomføring av undervisningsopplegget. For meg som kan både norsk og arabisk var det ikke viktig å oversette alt lydopptak, men bare de delene som jeg valgte å sortere og organisere under valgte temaer i min pc og teksten i leserens hånd. Oversettelse gjorde jeg på egen hånd uten hjelp fra eksterne parter.

For å engasjere norske lesere, transskriberte jeg alle samtalene og arabisk språkbruk med latinske bokstaver. Kommunikasjon i ordinærklassen, som var for det meste på norsk, oversatt jeg ikke på arabisk. Jeg så ikke noe praktisk nødvendighet å gjøre det fordi teksten er først og fremst rettet mot norske lesere. Når kommunikasjon er på arabisk brukte jeg først arabisk språk skrevet med latinske bokstaver fulgt med arabisk skrift og norsk oversettelser til slutt. På denne måten kan leseren lett følge med hvilket språk ble brukt under kommunikasjon. Jeg nummererte alle transskripsjoner i studien og viste til hvilken fase i undervisningsopplegget transskripsjonen viser til. Jeg nummererte også alle verbale bidrag i transskripsjonene for å gjøre det lettere for leseren å følge rekkefølgen av verbale bidrag under hele skriveopplegget. Tabell 2 og 3 forklarer hvordan transskripsjonene ser ut i denne studien.

### Transskripsjon # 5 forberedelsesfase i grupperom

<p>0012 A: <u>ikhtar mawdoo an sho bidak tihki. Ok?</u> (Basel har begynt å skrive)</p> <p>0013 A: <u>bidak tihki ana ilkora aw an korat ilkadam? Sho ho?</u></p> <p>0014 B: <u>Korat ilkadam yani</u></p> <p>0015 A: <u>aha! Lazem toul fotball, il ball kaiinak fakat titkalm an ilkora</u></p>	<p>A: اختار موضوع عن شو ..بدك تحكي <b>Ok</b> ؟ (باسل بدا بالكتابة)</p> <p>A : <u>بدك تحكي عن الكرة او عن كرة القدم؟ شو هو؟</u></p> <p>B: <u>كرة القدم يعنى</u></p> <p>A: <u>أها! لازم تقول football،</u></p> <p><u>ball</u> <u>كانك فقط تتكلم عن الكرة</u> <u>القدم</u></p>	<p>A: <u>Velg et tema du vil snakke om. Ok?</u> (Basel har begynt å skrive)</p> <p>A: <u>Vil du snakke om ballen eller fotball? Hva?</u></p> <p>B: <u>fotball mener jeg</u></p> <p>A: <u>Aha! Du må si fotball, ballen er som du bare vil snakke om ballen</u></p>
---	---	--

Tabell 2: Eksempel på transkribering og oversettelse

Tabell 2, viser et eksempel på transspråklig kommunikasjon mellom Amal og Basel. Tabellen viser kommunikasjon som skjedde for de meste på arabisk skrevet med latinske bokstaver i det første kolonnen til venstre. Original kommunikasjon i arabisk skrift vises i den mellomste kolonnen. Kolonnen til høyre viser konversasjons oversettelse på norsk.

### Transskripsjon #13 skriving i ordinært klasserom

<p>0064 R: <i>ja, ja ikke sant? Så bra! Er det det samme som du har skrevet på arabisk?</i> <i>Er det?</i></p> <p>0065 B: <i>nei, ikke det samme</i></p> <p>0066 R: <i>ikke det samme, nei ikke sant. hva står det her? Kan du si det til meg?</i></p> <p>0067 B: <u>gameela</u></p> <p>0068 R: <i>hæ?</i></p> <p>0069 B: <u>gameela</u></p> <p>0070 R: <i>ja, ok.</i></p>	<p>B: جميلة</p> <p>R: hæ?</p> <p>B: جميلة</p> <p>ok, Ja: R</p>	<p>B: <u>fint</u></p> <p>R: <i>hæ?</i></p> <p>B: <u>fint</u></p> <p>R: <i>ja, ok.</i></p>
--	--	---

Tabell 3: Eksempel på transkribering og oversettelse når kommunikasjon skjer for det meste på norsk.

Tabell 3, viser et eksempel på transspråklig kommunikasjon mellom Randi og Basel. Kolonnen til venstre viser til kommunikasjon som skjedde for det meste på norsk i norsktimen i ordinærklassen. Kolonnen på midten viser hvor det trekkes veksler på arabisk skrevet med arabiske bokstaver. Til høyre viser kolonnen til norsk oversettelse av den transspråklige kommunikasjonen.

Analyse av lydopptak fra intervjuer var ment å gi forståelse for hvordan deltakerne i studien opplevde bruk av transspråklig skriving som pedagogikk. Postholm (2010) forklarer at det er viktig at forskeren selv transskriberer datamateriale. Jeg transskriberte datamaterialet fra

---

intervjuene selv i min studie. Dette var viktig fordi ikke alle intervjuene foregikk på norsk (se, 3.7). Intervjuene ble transskribert ordrett for å beholde nøyaktighet. Store bokstaver brukte jeg for å vise til lyder som var spesielt sterke i forhold til talen rundt.

Ordrett transkribering av lydopptak og intervjuer var tidskrevende. Jeg begynte å transskribere lydopptak etter hver observasjonsøkt og intervju på kvelden samme dag eller dagen etter. Oversettelsesarbeid av datamaterialet fra lydopptak fra observasjonsøktene og intervjuene som var på arabisk var tidkrevende også. Spesielt oversettelse av lydopptak fra observasjonsøktene var vanskelig, noe som jeg ikke regnet med og var overraskende for meg. Jeg måtte skrive transskripsjonene som inneholdte verbale bidrag i kommunikasjon mellom Basel og de deltagende lærerne og oversette dem på pc-en. Det var vanskelig å bytte fra norsk skriftsystem til arabisk skriftsystem på pc-en. Det tok meg lang tid å lære meg å bytte mellom systemene og trekke veksler mellom de to systemene i samme setning. Jeg måtte gjenta deler av noen transskripsjoner gang etter gang for å få dem skrevet riktig. Et annet problem var å oversette ordrett fra et språk til det andre som ikke følger samme grammatiske regler og formuleringsmetoder av tanker og ideer. Det var viktig i oversettelse at jeg reformulere noen setninger og endre i ordbruk og plassering slik at de blir forståelig for den norske leseren.

### 4.3. Undersøkelsens kvalitet og troverdighet

Kvalitet til kvalitativ forskning er relatert til spørsmål om forskningens *reliabilitet*, *validitet* og *Generaliserbarhet*. *Reliabilitet* kommer fra det engelske *reliability* som refererer til resultatenes pålitelighet (Johannessen, et al., 2010, s. 36). Det vil si nøyaktighet av data, hvilke data som brukes, innsamlingsmetode og bearbeiding av data. Kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan produseres og gjentas av andre forskere til andre tidspunkter (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning hvor data samles ved bruk av intervju er dette kriteriet ikke mulig å realisere. Derfor bruker Postholm (2010) begrepet *pålitelighet* og mener at den er mer hensiktsmessig. Pålitelighet viser til konsekvent gjennomføring av forskning og resultatenes stabilitet over tid på tvers av forskere og forskningsmetoder. Dette kan vises ved å synliggjøre forskerhåndverk i metode og vedlegger. *Validitet* betyr hvor godt og relevant data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det dreier seg om metoden er egnet for å undersøke det dens intensjoner er å undersøke. Det kalles ofte for indre validitet (Postholm, 2010). *Ytre validitet* eller *Generaliserbarhet* i en kvalitativ studie handler om hvorvidt resultatene som i utgangspunktet er knyttet til et bestemt tidspunkt og sted, kan generaliseres

---

og overføres til andre liknende settinger. Tykke beskrivelser, det vil si grundige beskrivelser av konteksten, eller fenomenet kan legge til rette for naturalistisk generalisering. Dette kan hjelpe leseren å kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen og dermed oppleve det som nyttig for egen situasjon. Det vil si at det er lesere av teksten som kan bedømme forskningstekst og hvor vidt teksten er brukbar i sin egen situasjon (Postholm, 2010, s. 131).

Triangulering brukes for eksempel i etnografiske studier og casestudier for å sikre kvalitet (Postholm, 2010). Forskeren bruker ulike kilder og datainnsamlingsmetoder og støtter seg til forskningsresultater fra flere forskere. For å sikre kvalitet i denne studien, dokumenterte jeg og synliggjorde forskningsprosessen og metoden. Jeg brukte observasjon, lydopptak, analyse av tekster og relevante skriftlige dokumenter samt intervjuer for å forstå fenomenet transspråklig skrivepedagogikk og hvordan den ble opplevd av deltakere. Jeg støttet meg til relevante teorier og forskningsresultater om transspråking som pedagogikk og transspråklig skriving. Jeg har lagt ved undervisningsopplegget, tospråklige hjelpemidler som lærerne brukte i undervisningsopplegget og Basels skriftlige arbeid som han produserte under gjennomføring av undervisningsopplegget (se vedlegg 5, 6,7,8,9,10,11,12). Leseren finner også andre vedlegg som viser mitt forskerarbeid i denne studien bakerst i oppgaven.

Det er viktig å nevne at jeg gjennomførte et annet undervisningsopplegg med samme deltakerne etterpå. Undervisningsopplegget fulgte samme aktiviteter som ble gjennomført i første skriveopplegg unntatt av silhuett laging. Basel og alle elevene i klassen skrev en sammenhengende tekst om hva de liker med Norge. Jeg fikk samme resultatene som jeg fikk i det første skriveopplegget som jeg viser her i teksten, unntatt av at Basel brukte engelsk språket i tillegg til norsk og arabisk under planleggingsfase og laging av tankekart. Dette var overraskende for Amal.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277-278) hevder at valideringsarbeidet er ikke bare kontroll av funnene og produktet, men det bør være valideringsarbeid i alle faser i forskningsprosessen. Forskerens håndverksmessige dyktighet og praktisk klokskap er viktig for evaluering av den produserte kunnskapen. Postholm (2010, s. 126-128) hevder at forskeren er det viktigste instrumentet i forskningsarbeid, og at det derfor er viktig at han eller hun klargjør seg selv og sin forskerrolle, sine perspektiver og forforståelse for seg selv og andre på en refleksiv måte. I tråd med en slik tankegang, vil jeg reflektere over min subjektivitet, etiske vurderinger, tidligere kunnskaper og forforståelse om fenomenet transspråking under hele forskningsprosessen. I tillegg har jeg skrevet rene transskripsjoner fra lydopptakene som ble tatt under gjennomføring

---

av oppleggene, og vedlagt tekstene som eleven har produsert, i tillegg til rene sitater fra intervjuene med deltakere for å synliggjøre for lesere rene data. Dette kan gjøre det lettere for leseren å følge gjennom mitt forskningsarbeid i teksten, i tillegg til å sikre forskningsvaliditet.

I denne studien gav jeg tykke beskrivelser av casen jeg studerte og bruk av transspråklig skrivepedagogikk i møte med nyankomne elever i ordinærklassen. Dette kan hjelpe leseren å kjenne sin egen situasjon i beskrivelsene og dermed vurdere hvorvidt han/hun kan dra nytte av funnene i sin egen situasjon. På den måten kan leseren selv bedømme resultatene og mulighet for naturalistisk generalisering.

#### 4.4. Svake og sterke sider ved undersøkelsen

Bruk av triangulering og forskjellige datainnsamlingsmetoder kan regnes som mulig sterk side i denne utforskende casestudien. Bruk av observasjon, lydopptak, intervjuer og bruk av primære og sekundære datakilder gav meg rike datamaterialer og var med på å sikre forskningskvalitet. Dette var med på å gi dypere forståelse av bruk av transspråklig skriving som pedagogikk. Likevel kan bruk av forskjellige datainnsamlingsmetoder ses på som en svakhet for en forsker med lite erfaring i forskningsarbeid som meg. Forskjellige innsamlingsmetoder trenger erfaring og kunnskap i bruk av disse metodene, noe som jeg mangler. Min uerfarenhet i å stille og formulere gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål kan ha skapt tapte muligheter til å få dypere forståelse av fenomenet. Mangel av erfaring i lydopptak som datainnsamlingsmetode skapte for meg litt forvirring i noen momenter. Noen momenter følte jeg usikkerhet i plassering av diktafon i klasserom, men bruk av to forskjellige apparater samtidig sikret meg god lydopptakskvalitet.

En sterk side i denne studien er at det er mangel på forskning om skrivekontekster og ulike skrivepraksiser i norsk forskning. Jeg håper min studie om transspråklig skriving kan bidra til forskning som retter oppmerksomhet til kontekstnivå. En annen mulig sterk side i denne studien er at jeg er tospråklig selv og min profesjonelle og personlige bakgrunn hjalp meg å få dypere forståelse av transspråklige praksiser som er en del av identiteten min. En sterk side til i denne studien er at jeg har samme morsmål som Basel og Amal. Dette var til hjelp under datainnsamling. Det lettet kommunikasjon mellom meg og Basel som er i begynnelsesfasen av norskspråkopplæring og dermed gav meg mulighet å samle mer data og få dypere forståelse av transspråklig fenomenet. Det gav dypere forståelse av meninger og ideer Basel og Amal ønsket

---

å utrykke. Det gav meg mulighet å transskribere lydopptak selv uten eksternehjelp. Dermed var det til hjelp å få nøyaktighet i transskripsjonene som inneholdte arabisk språk.

## 4.5. Etske vurderinger

For å få mulighet å samle inn data i forskningsfeltet, sendte jeg et informasjonsskriv for Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det var viktig å melde studien til NSD og få tillatelse til å innhente noen personopplysninger om deltakerne i studien. Etter samtykke fra NSD kunne jeg starte med datainnsamling (se vedlegg 2a, 2b, 2c).

Postholm (2010) viser til forskningsetiske retningslinjer den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utviklet, og som er relevant for kvalitativ forskning. En av etske kravene er å *informere dem som utforskes*. Postholm viser at det innebærer å gi deltakere i et forskningsprosjekt så mye informasjon om hensikten med studien og hva skal gjøres under datainnsamling før forskningsarbeid starter opp. Dessuten må deltakerne i studien vite hva det innebærer å delta i studien og hvilke byrder deltakelse i prosjektet vil innebære for dem. Det kreves også å få deltakernes *informert og fritt samtykke* før prosjektet settes i gang. Det vil si at de samtykker deltakelse i studien uten noe press, og at de vet hva de sier ja til og hva de gir seg inn på. Samtykket gis helst skriftlig. Dette innebærer også at deltakerne får vite at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst og uten negative konsekvenser på dem. Før datainnsamling startet opp, sendte jeg et informasjonsbrev til skolen og lærerne som deltok i studien (se vedlegg 3a, 3b og 3c). Alle deltakerne fikk informasjon om tema, forskningsmål og forskningsaktiviteter og byrder deltakelse i prosjektet vil innebære for dem. I tillegg sendte jeg et liknende informasjonsbrev til foreldrene av den nyankomne eleven som skulle delta i studien, for å få samtykke av sitt barns deltakelse i studien (se vedlegg 4a og 4b). Som nevnt tidligere (se Utvalg av skole og deltakere) tok skolen også kontakt med Basels foreldrene ved å la Amal ringe dem og forklare innholdet av informasjonsbrev om prosjektet og hva det innebærer å delta i den. De nasjonal forskningsetiske komiteene (NESH) forklarer at: når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, 2016). Alle deltakerne, samt Basels foreldre, gav skriftlig samtykke for deltakelse i prosjektet.

Postholm (2010) viser også at NESH krever konfidensialitet i kvalitativ forskning. Dette innebærer at personlige opplysninger deltakerne gir behandles konfidensielt og ikke fører til skade for dem som deltar i prosjektet. Dette er viktig for å beskytte deltakernes privatliv.



---

Postholm (2010) viser at det er viktig at deltakerne skal vite om hvordan materialet skal brukes og hvem har adgang til det. Det er viktig at de vet at ingen kan kjenne dem igjen i forskningstekst som skrives på bakgrunn av de innsamlede materialet. Postholm (2010) viser til flere forskere som viser at for å sikre anonymitet, kan forskeren bruke pseudonymer. Det vil si fiktive navn for å vise til deltakerne i studien. Deltakerne kan selv bestemme sitt nye navn. Før datainnsamling startet opp, forklarte jeg deltakerne hva som skal gjøres med de innsamlede data. De fikk vite at data skal behandles konfidensielt, og at det er bare jeg som har adgang til deres personopplysninger. Alle deltakerne fikk fiktive navn i forskningstekst. Basel var glad å få selv velge sitt fiktive navn.

Postholm (2010) viser til NESH som viser at forskeren har ansvar for å fremtre med klarhet. Dette innebærer klarhet i forskerrolle før forskningen tar til. På den måten får deltakerne vite hva forskeren skal gjøre i løpet av forskningsarbeid, og hva som er forventet av dem. Informasjonsbrev som deltakerne i studien fikk av meg, inneholdt informasjon om min rolle som forsker, og hva som er forventet fra dem som deltakere i studien. I tillegg fikk deltakende lærerne i studien undervisningsopplegget som de skulle gjennomføre under datainnsamling (se vedlegg 5a,5b,5c og 5d). Dette inneholdt klar fordeling av forskningsrolle og deltakernes rolle i hver fase i undervisningsopplegget samt i intervjuer og etterarbeid. I løpet av datainnsamling diskuterte jeg med lærerne samarbeidsmåter mellom meg og dem da det var behov for det. Jeg måtte også fremtre med klarhet i forhold til alle elevene i klassen. Randi introduserte meg til klassen og forklarte elevene at jeg var der for å observere Basel og lærerens gjennomføring av undervisning. Jeg hilste på elevene da de kom til klassen og de hilste tilbake. Det var tydelig at de aksepterte min tilstedeværelse i klassen.

Kvale og Brinkmann (2015) viser at det er viktig å ta forskerrollen i betraktning i etiske overveielser. Som jeg har forklart tidligere (se Observasjon og feltnotater) valgte jeg å være en deltakende observatør under observasjonsøkter, men i den forstand at jeg ikke blir et aktivmedlem i det som skjer når lærerne gjennomfører undervisningsopplegget. Under datainnsamling i ordinærklassen måtte jeg ta flere etiske vurderinger i forhold til min forskerrolle. Det var først da Basel prøvde å engasjere meg i planleggingsfase i klasserom. Jeg følte at jeg måtte ta en etisk vurdering om å engasjere meg eller ikke. Jeg antok at det kunne være vanskelig for Basel å skille mellom min rolle som forsker og mellom å være en lærer, slik han uttrykket meg, som har det samme språklige repertoaret og som dermed kunne støtte under skriveprosessen. Jeg valgte å svare ham og hjelpe til hvis det var nødvendig i sin første opplevelse å være i norsktimen i ordinærklasse. Postholm (2010) viser at i løpet av

---

datainnsamling må forskeren opptre på en akseptabel måte ved å ta hensyn til deltakernes verdier og interesser. Dette kan bidra med å opprettholde tillitsforholdet mellom forskeren og deltakerne. Jeg opplevde å vise interesse i det som Basel sa, hjalp meg å opprettholde tillitsforhold og oppfordret han å være åpen med meg under datainnsamling.

Jeg måtte også ta en etisk vurdering om Basels deltakelse i fremføring foran klassen (Fremføring og vurdering.). Randi oppfordret Basel å delta i fremføring av diktet sitt foran klassen når elevene skal fremføre diktene sine, men han viste ikke motivasjon til å fremføre foran klassen. Jeg snakket med Randi, og vi ble enige å la Basel prøve å fremføre etter de andre elevene, men at vi ikke skulle presse på ham. Postholm (2010) viser at NESH krever å unngå skade og alvorlige belastninger for deltakere i forskning. Jeg henvendte meg til Basel og støttet han med en smil. Han sa til meg på arabisk: «*elevene her i klassen kan ikke mange andrespråk, de fleste kan litt engelsk*». Jeg minnet ham på at Randi hadde sagt at det er flere som skrev og skulle fremføre på andre språk også.

Postholm (2010) viser at gjensidig tillitsforhold mellom forsker og deltakerne kan gjøre adgang til så mye informasjon som mulig lettere. Å skape tillitsforhold er viktig før datainnsamling starter opp, ved å gi tilstrekkelig informasjon om prosjektet og ved å sikre anonymitet. Men tillitsforhold er viktig også i løpet av datainnsamling. Dette kan gjøres ved å ta hensyn til blant annet deltakernes verdier og interesser. Jeg følte at jeg klarte å bygge et tillitsforhold med Basel i tilvenningsperiode før gjennomføring av undervisningsopplegget startet opp, derfor spurte han meg om hjelp. Jeg hadde samme følelse i mitt forhold med deltakende lærerne.

Tangen (2010, s. 318-329) viser at i forskning med barn, er det viktig å lytte til barns stemme. Barn ses da ikke lenger som «becomings» men som «beings» og kompetente aktører og eksperter på eget liv. Spesielt er det viktig å utvikle kunnskap om barn som sjelden er blitt hørt som barn fra etniske og språklige minoriteter. I min studie intervjuet jeg Basel for å gi han stemme og høre fra han hvordan han opplevde transspråklig undervisningsopplegget.

---

## 5. Casebeskrivelse

I dette kapitlet presenterer jeg casen som jeg har studert i min studie. Først presenterer jeg skolen hvor jeg samlet inn data (5.1). Deretter presenterer jeg fjerde trinnet som undervisningsopplegget ble gjennomført i (5.2). Jeg avslutter med å nærmere beskrivelse av nøkkelinformantene (5.3. og 5.4).

### 5.1. Om skolen

Snøberg skole er en stor barneskole som ligger i en kommune i Østlandet. Skolen regnes som en flerkulturell skole med elever som har mer enn 30 ulike morsmål. Det er omtrent 10 tospråklige lærere og språkassistenter som er tilknyttet skolen. Omtrent 60 elever har enkeltvedtak etter § 2-8, og får særskilt norsk opplæring og tospråklig undervisning. Flerspråkligheten som er representert i skolen, vises på skolens dører og vegger. På noen av dørene henges ark skrevet på åtte forskjellige språk som viser hva slags rom dette er. Flere malerier og kunstverk som illustrerer andre kulturer og språk henges på veggene. I tillegg arrangerer Snøberg skole en internasjonaluke i forbindelse med FN-dagen.<sup>3</sup> FAU og foreldre på alle trinn deltar på den internasjonale dagen. Minoritetsspråklige foreldre motiveres i å delta og samarbeide i skolearrangement.

Snøberg skole har en mottaksklasse for nyankomne elevene i 1.-7. klasse som er i ferd med å lære norsk slik at de kan følge den ordinære undervisningen. Her får de nyankomne elevene grunnleggende norskopplæring som tilpasses etter elevenes behov, alder og skolebakgrunn. I tillegg til å gå i mottaksklassen, har de nyankomne elevene i snøberg skole tilhørighet til et vanlig trinn fra første skoledag. Skolen har som mål i møte med de nyankomne elevene at de skal, i størst mulig grad og når det er mulighet til det, være i ordinært klasserom de tilhører til sammen med de andre elevene. Derfor tilrettelegger mottaksklasses lærere læreplan og fagstoffet slik at elevene deltar og får utbytte av undervisning i ordinær klasse. Dessuten deltar de nyankomne elevene i faste aktiviteter, turer, forestillinger og andre hendelser med klassene

---

<sup>3</sup> For noen år siden begynte Snøberg skole å arrangere Internasjonal uke i forbindelse med FN-dagen. Hvert år er det et overordnet tema for alle trinn på skolen. Flere aldersblandede aktiviteter gjennomføres rundt temaet. Fokuset vanligvis er å vise frem det språklige og kulturelle mangfoldet på skolen. Eventyr fra andre land og bøker om andre barns forhold i andre deler av verden leses i alle klasserom. Internasjonal uken sluttes med internasjonal dag, hvor foreldre og elever bidrar med underholdning og mat som gjenspeiler mangfoldet på skolen.

de tilhører. I tillegg deler disse elevene skolegård sammen med de andre elevene i trinn og skolen.

I ordinærklassen får de nyankomne elever ved skolen 6 til 8 timer per uke sammen med sine medelever. De nyankomne elevene begynner å være med i klassen i praktisk-etiske fag som kunst og håndverk samt fysiskaktivitet og helse, mens grunnleggende norskopplæring gis først i mottaksklasse. Nyankomne elevenes deltakelse i ordinærklasse utvides når de er klare for mer læring enn det som gis i grunnleggende norskopplæring i mottaksklassen. Dette gjøres gradvis ved å delta i klassen i fag etter fag, alt etter elevens forutsetninger og evner. Norskfaget er vanligvis det siste faget nyankomne elevene deltar i og følger ordinær klasse læreplan med tilrettelegging sammen med de andre elevene.

I de neste delkapitlene vil jeg presentere klassen som undervisningsopplegget ble gjennomført i (5.2). Jeg gir en presentasjon av Basel, den nyankomne eleven også (5.3). Jeg presenterer også Randi, norsklærer som har gjennomført undervisningsopplegget i ordinær klasse. I tillegg presenterer jeg Amal, den tospråklig assistent og Tine, lærer i grunnleggende norsk som har samarbeidet i deler av undervisningsopplegget (5.4).

## 5.2. Fjerde trinn ved Snøberg skole

Fjerde trinn på Snøberg skole har tre klasser. I klassen jeg har gjennomført data innsamling i, er det to kontaktlærere. Basels kontaktlærer deltok ikke i gjennomføring av undervisningsopplegget fordi han ikke underviser i norskfaget. Som nevnt i 3.3, er det Randi som er norsklærer i de tre klassene på fjerde trinn. Det er hun som har gjennomført skriveopplegget i norsk undervisning i de tre klassene på trinnet. Tabell 4 nedenfor gir oversikt av tospråklige elever i klassen som jeg gjennomført data innsamling i.

Antall elever		Antall tospråklige elever	Nasjonalitet	Antall som deltar i mottaksklasse
20		8	3 afrikanske	0
jenter	gutter		3 europeiske	1
9	11		2 fra Midtøsten	1

Tabell 4: oversikt over tospråklige elever i 4. klassen.

I mine feltnotater har jeg dokumentert at det er et rolig, godt og trivelig klassemiljø i den klassen hvor jeg samlet inn data. De nyankomne elevene som deltar i både mottaksklasse og ordinær klasse, har hver sin faste sitteplass og hylle hvor man oppbevarer ark og bøker. De har også

egne faste plasser i gangen samme som de andre elevene i klassen. Der henger de jakker og sekker før de går til timene i mottaksklassen. Når de kommer inn fra friminutt går de først til gangen ved klassen de tilhører til for å hente det de trenger av bøker og ting for neste time, enten i ordinær klasse eller mottaksklasse. Jeg presenterer nå Basel, den nyankomne eleven som har deltatt i studien.

### 5.3. Basel den nyankomne eleven

Basel var den nyankomne tospråklig eleven som deltok i prosjektet. Tabell 5 nedenfor gir oversikt over Basels bakgrunn.

Navn	Kjønn	Klasse	Ankomst I Snøberg skole da oppleggene ble gjennomført	Skolegang i hjemlandet og Norge	Nasjonalitet	Språklige ressurser
Basel	Gutt	4.	Før 6 måneder	Vanlig skolegang	Fra Midtøsten	Arabisk, norsk, engelsk

*Tabell 5: Oversikt over den nyankomne elevens bakgrunn.*

Innsamlet data fra intervjuene med deltakende lærerne viser at Basel har begynt på Snøberg skole før 6 måneder før datainnsamlingen ble gjennomført. Basel har fått vanlig skolegang på arabisk i hjemlandet fram til 2. klasse. Han har flyttet med familien sin til et naboland på grunn av politisk uro i hjemlandet. Der fullført han tredje klasse på arabisk før han flyttet til Norge. I september 2016 begynte han i fjerde klasse ved Snøberg skole, hvor han får opplæring i både mottaksklasse og delvis i ordinær klasse. Basel får opplæring i grunnleggende norsk (GNO) i mottaksklassen sammen med 21 nyankomne elever. Han deltar i ordinærklasse i matematikk, engelsk, kroppsøving og kunst- og håndverkstimer.

Innsamlet data fra feltnotater, intervju med Basel og dokumentanalyse viser at Basel har muntlige og skriftlige ferdigheter i tre språk: arabisk, engelsk og norsk. Han kan disse språkene på forskjellige nivåer. Basel viser aldersadekvate ferdigheter på morsmålet arabisk. Han viste i flere hendelser under gjennomføring av oppleggene fleksibilitet og beherskelse av morsmålet som var imponerende for meg for en elev som har flyttet og byttet skoler flere ganger før han kom til Norge. Engelsk kan han fra sin tidligere skolegang, og dermed deltar han i engelsktimer i ordinærklasse. Han er i første faser i opplæring i grunnleggende norsk (GNO). Det vil si at han ikke deltar i ordinærklasse i norsktimene enda.

Den innsamlede data fra intervjuene med Basel viser at han bruker sitt språklige repertoar i sitt dagligliv. Basel fortalte meg da jeg intervjuet han, at han bruker mest morsmålet i kommunikasjon med familien sin. Med venner og kusiner bruker han både norsk og arabisk. Han bruker både arabisk og norsk for å lese barnebøker, se på filmer, i noen oversettelsesprogrammer på pc-n og mobiltelefon og for å gjøre hjemmelekser. Ellers liker han å høre på engelske sanger. Tine og Amal fortalte meg at det legges vekt på bruk av elevenes morsmål i mottaksklasse for å lette innlæringen av det norske språket, derfor får Basel støtte på morsmålet i lese -og skriveopplæring i mottaksklassen.

## 5.4. Lærerne ved studien

Tre lærere deltok i studien og gjennomførelse av undervisningsopplegget. Tabell 6 nedenfor gir oversikt over lærernes oppgaver ved skolen, deres kompetanse, stilling og språk som er knyttet til deres arbeidsoppgaver.

Lærer	Fag	Stilling	Kompetanse	Språk
Randi	Ulike fag i en klasse, norsk i alle tre klasser i fjerde trinn.	Kontaktlærer, norsklærer.	Erfaren grunnskolelærer, mastergrad i tilpasset opplæring.	Norsk, engelsk.
Amal	Tilpassing av norskspråket i mottaksklasse.	Tospråklig assistent.	Mer enn 10 års erfaring som tospråklig assistent, et kurs for utdanning som språkassistent, et kurs for kartlegging og utredning av flerspråklige elever.	Norsk, arabisk.
Tine	Grunnleggende norsk i mottaksklasse.	Norsklærer i mottaksklasse.	Mer enn 6 års erfaring som grunnleggende norsklærer, tidligere lærer i ordinærklasse.	Norsk, engelsk.

*Tabell 6: Informasjon om de involverte lærerne ved studien*

Tabellen viser at Randi er norsklærer som gjennomførte undervisningsopplegget i sitt klasserom. Hun har erfaring som barneskolelærer og en mastergrad i tilpasset opplæring. Noe som viser at hun har kompetanse om tospråklig opplæring. Dette har hun selv uttrykket i intervjuet, og det kom også tydelig fram i sitt positive svar om deltakelse i studien og engasjementet hun viste under gjennomføring av undervisningsopplegget.

Amal er den tospråklige assistenten som støtter de nyankomne elever i både norsk og arabisk i mottaksklassen. Hun har kompetanse og lang erfaring som tospråklig assistent. Amal støtter Basel sammen med en gruppe elever i norsk og arabisk to dager per uke. Hun er ikke med i ordinærklasse i norskundervisning før eleven flytter fullt til ordinærklassen. Derfor måtte hun gjennomføre forberedelsesfase av undervisningsopplegget med Basel i grupperom.

Tine er grunnleggende norsklærer i skolen med mer enn seks års erfaring. Sammen med en annen lærer er hun ansvarlig for mottaksklassen. Der samarbeider hun med andre tospråklige lærere for å gi tilpasset opplæring for disse elevene i både grunnleggende norsk (GNO), engelsk og andre fag.

Alle tre lærerne bidro til datainnsamling i studien. Randi og Amal gjennomførte undervisningsopplegget og dermed gav de viktig informasjon om bruk av transspråklig skrivepedagogikk. Tine deltok ikke i gjennomføring av undervisningsfasene, men koordinerte mellom deltakerne og bidro med hjelp og etterarbeid slik jeg kommer til å vise (se Samarbeid med de involverte partene).

---

## 6. Det transspråklige undervisningsopplegget

I dette kapitlet presenterer jeg det transspråklige undervisningsopplegget knyttet til skriving av identitetstekster. Målet var å lage og gjennomføre et skriveopplegg på 4. trinn der elever kunne trekke veksler på sine samlede språklige repertoarer i identitetstekster, og legge til rette for at nyankomne elever som går i mottaklassen, kunne delta på lik linje med de andre på trinnet. Som beskrevet i kap.5. var det Randi, som hadde ansvaret for gjennomføringen på trinnet, og Amal for forberedelsene og etterarbeid på grupperommet med Basel, og Tine for koordinering mellom mottaksklasse og ordinærklasse og mellom meg som forsker og deltakerne i studien og for hjelp og etterarbeid. Som jeg vil vise i dette kapitlet, var samarbeidet mellom meg og disse lærerne, og lærerne seg imellom, avgjørende for gjennomføringen av det transspråklige skriveopplegget. Samarbeid mellom meg som forsker og deltakende parter i dette undervisningsopplegget begynte fredag 24. mars i uke 12 og ble avsluttet fredag 7. april i uke 14.

Jeg skal først gjøre rede for første møte og samarbeid mellom meg og deltakende lærerne i å lage undervisningsopplegget. Deretter skal jeg gi en oversikt over det heteroglossiske diktskriving undervisningsopplegget og dens forskjellige faser

### 6.1. Samarbeid med de involverte partene

To uker før undervisningsopplegget ble gjennomført i ordinærklassen, tok jeg kontakt med Randi, der jeg forklarte henne hensikten med min studie og ga henne et ferdig lagd transspråklig undervisningsopplegg. Det var en fortellingsskriving undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i temaer som tas opp i norskbøker for fjerde trinn og samsvarer med opplæringsmål i trinnet. Randi forklarte at fjerde trinn var allerede ferdig med tema fortellingsskriving, og at de skulle begynne å arbeide med rettskriving. Randi viste likevel interesse i studieprosjektet, og vi ble enige at tema dikt passer for identitetstekstskrivning som gir alle elevene mulighet å bruke alt språklig repertoar de har under skriveprosessen.

Jeg måtte koordinere med Tine, slik at de valgte datoene for undervisningsopplegget ikke kolliderte med aktivitetene elevene har i mottaksklasse. Tine var en nøkkelperson i denne studien fra begynnelsen av, fordi det var hun som har dagligkontakt med Basel i mottaksklassen og er ansvarlig i den. I tillegg endret undervisningsopplegget i rollen som Tine har som vanlig



---

i de nyankomne elevers norskopplæring. Undervisningsopplegget gav ordinærklassen sjanse å delta og samarbeide om Basels norskopplæring, noe som Tine ikke var vant til i en tidlig fase av norskopplæring for nyankomne elever i mottaksklassen. Jeg snakket med Tine om at hun ikke skulle gjennomføre undervisningsopplegget, men hun måtte koordinere mellom meg som forsker og de andre deltakere på studien. I tillegg hjalp hun med å koordinere mellom mottaksklassen og ordinærklassen. Dette var viktig fordi Amal og Randi ikke hadde samarbeidet før om Basels deltakelse i norsktimer i ordinærklassen. Tines rolle var viktig for Basel slik at han møtte opp til norsktimen med papirene sine og hjemmelekser ferdig gjort. Jeg ba Tine om å bidra under gjennomføring av skriveopplegget og i etterarbeid når det var behov for det. Hun viste interesse og engasjement.

Etter møte med lærerne, utarbeidet jeg undervisningsopplegget om tema dikt, som jeg sendte til Randi per e-post der jeg ba om tilbakemelding (vedlegg 5a,5b,5c og 5d). Undervisningsopplegget gav oversikt over Amal og Randis rolle og min forskerrolle i de forskjellige fasene i undervisningsopplegget. Det gav også ideer om språkbruk som kunne tas i bruk for å hjelpe dem under gjennomføringen av skriveopplegget. Randi diskuterte undervisningsopplegget med Amal på torsdag, i tilfelle hun ville justere i undervisningsopplegget. Det var også viktig å vite om Randi ønsket fortsatt å gjennomføre undervisningsopplegget slik at alle klasseelever skulle skrive tospråklig dikt eller ønsket hun å gi bare Basel den mulighet å skrive sitt dikt ved bruk av alt språkligrepertoar han har. Randi hadde ingen videre innspill til undervisningsopplegget. Senere fikk jeg vite at Amal hadde vært usikker på om diktskriving kunne være for utfordrende for nyankomne elever.

Amal var ikke på skolen da jeg møtte de andre deltakende lærerne for å diskutere undervisningsopplegget med dem, derfor samarbeidet Randi med henne om undervisningsopplegget etter møtet. Jeg møtte Amal personlig selv for første gang fredag 31.mars, dagen hun skulle gjennomføre første fasen i undervisningsopplegget. Vi snakket om hensikt med studien, og det som jeg var ute etter som var fokus, om praktiske ting (som rekkefølge i aktivitetene og tidsbruk) og om rollen hennes i undervisningsopplegget. Jeg introduserte silhuetten, det tospråklige tankekartet og diktmodellen (se vedlegg 6, 7 og 8) som jeg hadde med meg for Amal og snakket med henne om hvordan hun kunne bruke disse som hjelpemiddel under gjennomføring av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget var detaljert og ga henne tips om språkbruk i de ulike aktivitetene, men vi måtte justere litt på grunn av tidsbegrensningen, og fordi det skulle gjennomføres med en elev og ikke to som var planlagt.

---

Vi ble enige om at Amal skulle samarbeide med Basel i å lage silhuett som reflekterer hele sitt språklige repertoar. Hun skulle snakke om tema dikt og snakke om diktene i leseboka.

For å skrive dikt, viste leseboka at elevene først skulle velge tema de skulle skrive om. De skulle også lage et tankekart som hjelpemiddel under planlegging for diktskriving. For å gjøre opplegget mer heteroglossisk, ble Amal og jeg enige om at hun skulle forklare hva et tankekart er og hva det brukes til slik som det var beskrevet i tekstboka, men at hun skulle bruke tospråklig tankekartet og diktmodellen hun fikk fra meg for å forklare Basel muligheten til å bruke hele sitt språklige repertoar under planleggingen for tospråklig diktskriving. Amal skulle også samarbeide med Basel i å velge tema han skulle skrive om og å forberede tankekart ved bruk av hele sitt språklige repertoar. Hun skulle forklare han hvordan han kan bruke tankekartet sitt for å utrykke seg selv og lage setninger. Vi ble enige om at Basel kunne skrive teksten på arabisk hjemme hvis Amal ikke rakk å hjelpe ham med tekstskriving på arabisk. Vi avtalte å møtes i gangen etter friminutt.

Jeg avtalte tidligere med skolen at jeg skulle bli med i mottaksklassen i to timer før datainnsamling, slik at jeg og Basel blir bedre kjent med hverandre i tilvenningsperiode. Jeg fulgte han og Tine i en time i grupperom, og han engasjerte seg fort med meg i samtaler. Tine gav han et ark med et bilde av kjøkken hvor han skulle skrive ned ord som henger sammen med bildet. Basel begynte å spørre meg om noen ord og hva det betyr på norsk.. Basel var avslappet og viste aksept for min tilstedeværelse. Jeg følte at tilvenningsperioden ville lette datainnsamlingen de neste dagene.

Som vi ser, i denne fasen måtte jeg samarbeide med flere parter i planlegging for undervisningsopplegget. Lærerne trengte også å samarbeide og koordinere sammen fordi undervisningsopplegget involverer flere parter og skulle gjennomføres i forskjellige steder og tidspunkter. Det er viktig å nevne at samarbeid mellom meg og deltakende lærerne var noen dager før gjennomføring av undervisningsopplegget. Dette var på grunn av tidsbegrensningen til masteroppgaven og vanskelighet med å finne tema som passer for identitetstekstskriving i Randis norsktimer. De deltakende lærernes engasjement i det transspråklige undervisningsopplegget var en viktig faktor for at studien er blitt gjennomført. Sett i etterkant, ville det ha vært en fordel å samarbeide enda tidligere om planleggingen og gjennomføringen av det transspråklige undervisningsopplegget. En annen ting å nevne her er den uventede situasjonen som jeg møtte. Den ene elevens sykdom og fravær i den dagen vi begynte

---

gjennomføring av undervisningsopplegget var ikke forventet. Dermed var jeg nødt å justere litt på undervisningsopplegget slik at det lar seg gjennomføres med bare én elev.

Det er også viktig å nevne at det var ikke første gangen mottaksklassen samarbeidet med ordinærklassen om skriftlig arbeid. Både Tine, Amal og Randi forklarte meg under intervjuene at mottaksklassen og ordinærklassen har samarbeidet sammen før i å la de nyankomne elevene lage noe skriftlige tekster i mottaksklassen og presentere det i ordinærklassen. De nyankomne elevene lagde tegneserier selv i forbindelse med internasjonalluke på skolen (se fotnote/Fn.3., s. 59.). Her tegnet de og skrev korte setninger på norsk om flyttingen til Norge. Senere presenterte disse elevene deres skriftlige arbeid i ordinærklasserom. Tine forklarte at initiativet kom fra mottaksklassen og ikke omvendt. I denne studien samarbeidet de deltakende lærerne sammen i gjennomføring av skriveundervisningsopplegg hvor initiativet kom fra ordinærklassen og tar utgangspunkt i læreplan og kompetansemål i norskfaget i ordinærklassen.

I den neste delen skal jeg presentere det transspråklige undervisningsopplegget og gjøre rede for de forskjellige fasene i det. I tillegg skal jeg reflektere om hvordan opplegget er forankret i en heteroglossisk ideologi.

## 6.2. Diktskriving som heteroglossisk undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget er teoretisk forankret i en heteroglossisk forståelse av språk. Som jeg har forklart tidligere (Heteroglossisk ideologi) er en heteroglossisk forståelse på tospråklighet dynamisk. Det vil si at språk blir forstått som komplekse praksiser, noe som reflekterer at de tospråklige individer kun har ett språklig repertoar som de trekker fra etter behov istedenfor to eller flere avgrensede språk, som ligger til grunn for en additiv forståelse av tospråklighet (García & Wei, 2014). Målet med undervisningsopplegget var å gi Basel mulighet til å investere alt sitt språklige repertoar i diktproduksjon. Som allerede beskrevet (Samarbeid med de involverte partene), samarbeidet Amal og Randi om transspråklig skriving som pedagogikk på en strategisk måte under gjennomføring av undervisningsopplegget. De to lærerne oppfordret Basel til å bruke hele sitt språklige og semiotiske repertoar for å produsere diktet. Produktet var en identitetstekst i diktform skrevet på både norsk og arabisk og pyntet med fine tegninger og illustrasjoner.

I dette undervisningsopplegget valgte Randi å oppfordre alle elevene og ikke bare Basel i å bruke hele sitt språklige repertoar i diktskriving i ordinært klassen. På den måten ble

undervisningsopplegget rettet mot Basel og medelevene i klassen. Jeg har forklart tidligere (Transspråking som pedagogisk strategi) at transspråking i læring viser til en prosess hvor lærer og elev samarbeider i diskurs praksiser som inkluderer *alle* språklige praksiser av *alle* elever i klasserom. Målet er å skape nye praksiser og beholde de gamle samtidig som å akseptere elevens språk, kultur og bakgrunn. Det inkluderer også å kommunisere om å tilegne ny kunnskap og gi stemme for sosiopolitiske realiteter ved å avhøre språklig ulikhet (García & Wei, 2014). Likevel var det Basel som jeg fokuserte på i denne studien og Randis arbeid under skriveopplegget. Jeg kommer til å gjøre rede for de forskjellige fasene i dette transspråkligskrivning undervisningsopplegget og diskutere hvordan den er forankret i en heteroglossisk forståelse av språket i de forskjellige fasene.

Det transspråklige undervisningsopplegget inneholdt to forskjellige faser. Tabell (7a og 7b) gir en oversikt over de forskjellige fasene i det transspråklige undervisningsopplegget. Tabell (7a) viser til første fasen i undervisningsopplegget, mens tabell (7b) viser til andre fasen i undervisningsopplegget. Tabellene har to dimensjoner: horisontalt og vertikalt. Vertikalt viser tabellen til hvor og når fasen ble gjennomført, og de forskjellige fasene i undervisningsopplegget i kronologisk rekkefølge. Horisontalt viser tabellene deltakende lærernes aktiviteter med fokus på språkbruk under gjennomføring av undervisningsopplegget.

Fase	Sted/tid	Aktivitene og språkbruk	
1.	På grupperom med Amal (Fredag 31.03, kl. 11:45)	<b>Forberedende aktiviteter</b>	<p><b>Skriftlig:</b> Veiledet Basel i å lage flerspråklig silhuett som reflekterer sin identitet.</p> <p><b>Muntlig:</b> forklarte bruk av alt språklige repertoar som ressurs i diktskriving. Bygd bakgrunnskunnskap om tema dikt. Forklarte innhold i dikttekstene. Oversatt nøkkelord.</p> <p><b>Hjelpemiddel:</b> Norsk lesebok, silhuett</p>
		<b>Planlegging for diktskriving</b>	<p><b>Muntlig:</b> Forklarte hva tankekart er, og hva det brukes til. Viste frem tospråklig tankekart og diktmodell som eksempel på planlegging for flerspråkligskrivning. Veiledet Basel i å velge tema han skal skrive om og støttet han i å uttrykke seg.</p> <p><b>Skriftlig:</b> Hjalp Basel å forberede tospråklig tankekart, og koblet morsmålet med norsk. Støttet han i å uttrykke seg selv. Ga Basel i hjemmelekse å skrive diktet på arabisk i samarbeid med sin mor.</p> <p><b>Hjelpemiddel:</b> transspråklig tankekart og diktmodell</p>

Tabell 7a: Oversikt over første fase i undervisningsopplegg om diktskriving

Som tabellen over viser, inneholdt undervisningsopplegget en forberedelsesfase i grupperom med Amal. Først begynte Amal med forberedende aktiviteter. Hun veiledet Basel i laging av flerspråklig silhuett som viser sitt språklige repertoar og identitet. Hun introduserte også tema dikt og bygde på tidlig kunnskap. Deretter samarbeidet hun med han i planlegging for tospråklig diktskriving og laging av tospråklig tankekart. Amal investerte i Basels språklige repertoar og oppfordret han å bruke sine ferdigheter på arabisk for å skrive dikttekst på morsmålet som hjemmelektse. Hun oppfordret han å bruke det arabiske diktet som hjelpemiddel i tospråklig diktskriving i klasserom med Randi. Hun brukte flerspråklige hjelpemidler. Denne fasen var forankret i en heteroglossisk syn på språk. Amal brukte sitt språklige repertoar på en dynamisk måte i møte med Basel og oppfordret han å trekke veksler både muntlig og skriftlig i forberedelses -og planleggingsaktivitetene.

Fase	Sted/tid	Aktiviteten og språkbruk	
2.	I klasserommet med Randi (Tirsdag 4.04 Kl: 11:45)	<b>Introduksjon til emnet dikt</b>	<b>Muntlig:</b> Introduserte tema dikt. Forklarte innhold av diktene og veiledet elevene under lesing av dikttekstene. <b>Hjelpemiddel:</b> Norsk lesebok
		<b>Planlegging for skriving</b>	<b>Muntlig:</b> Veiledet elevene i å velge tema og lage tankekart. Oppfordret alle elevene å planlegge for tospråklig diktskriving. <b>Skriftlig:</b> Oppfordret Basel å bruke sitt tospråklige tankekart som ressurs. Ga alle elevene støtte. <b>Hjelpemiddel:</b> tospråklig diktmodell, Basels tospråklige tankekart.
		<b>Diktskriving</b>	<b>Skriftlig:</b> Oppfordret Basel og alle elevene å skrive dikt på forskjellige språk og gav støtte. <b>Muntlig:</b> støttet Basel under diktskriving med ros og samtale om sitt språkbruk. Støttet elevene. <b>Hjelpemiddel:</b> tospråklig tankekart, arabisk diktet.
		<b>Fremføring og vurdering</b>	<b>Skriftlig:</b> Sett på dikttekster og tegninger av elever. <b>Muntlig:</b> Veiledet Basel og de andre elevene som ønsket muntlig fremføring på morsmål eller norsk. Ga tilbakemelding om diktskriving. Gav tilbakemelding om muntlig fremføring for Basel og de andre. Oppfordret elevene å gi hverandre tilbakemelding i muntlig fremføring og reflektere over de leste diktene.

Tabell 7b: Oversikt over andre fase i undervisningsopplegg om diktskriving

Den andre fasen er gjennomføring av undervisningsopplegget i ordinært klasserom med Randi uka etter forberedelsesfasen med Amal. Tabell (7b) viser at Randi begynte med introduksjon om tema dikt og forklaringer av innhold av dikttekstene i leseboka som var kun på norsk noe som reflekterer en monoglossisk syn på språk. Dette skal jeg reflektere over i analysering av introduksjonsfase med Randi (Kap.86). Språkbruk i de tre andre aktivitetene i klasserom med Randi som var planlegging, skrivning og fremføring, åpnet mulighet for bruk av alt språklig repertoar elevene har. Dermed var den fasen med Randi i klasserommet forankret i en heteroglossisk syn på språket i de fleste aktivitetene.

---

## 7. Gjennomføring av undervisningsopplegget

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for gjennomføring av de forskjellige fasene i det heteroglossisk diktskriving undervisningsopplegget (FASE 1: Forberedelsesfase (i grupperommet med Amal og hjemme). og FASE 2: Gjennomføringen (i klasserommet med Randi)). I tillegg skal jeg gjøre rede for den nyankomne elevens og deltakende lærerens opplevelse av det heteroglossiske undervisningsopplegget (Deltakernes opplevelse av og refleksjoner rundt undervisningsopplegget).

Under analysering skal jeg fokusere på fire temaer; transspråklig språkbruk, Basels identitet, lærernes samarbeid, og skole- hjem samarbeid. Analyse av materialet baserer seg på analyse av innsamlete data fra observasjon, lydopptak, analyse av Basels skriftlige arbeid under gjennomføring av undervisningsopplegget og fra intervjuer med deltakerne i studien.

### 7.1. FASE 1: Forberedelsesfase (i grupperommet med Amal og hjemme)

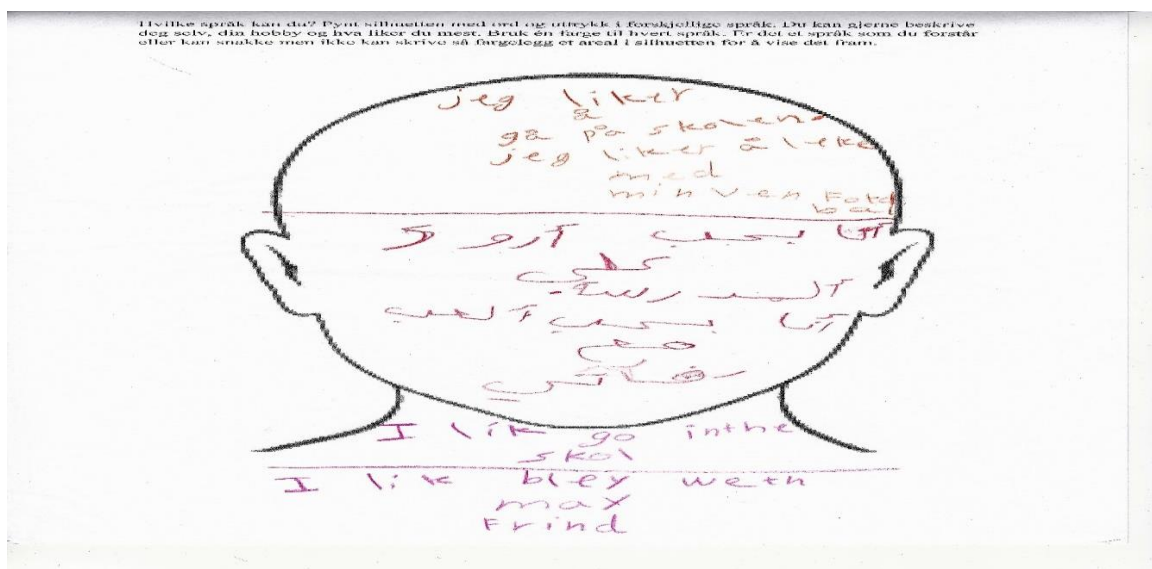
Som jeg har forklart tidligere (se kap Diktskriving som heteroglossisk undervisningsopplegg) skulle Amal begynne første fasen i det heteroglossisk undervisningsopplegget i grupperommet. Nedenfor vil jeg gjøre rede for forberedende aktiviteter som hun skulle begynne med for å forberede Basel til deltakelse i tospråklig diktskriving i ordinærklassen (7.1.1). I tillegg skal jeg forklare hvordan Amal skulle samarbeide med Basel i planlegging for tospråklig diktskriving ved å oppfordre ham å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar (7.1.2).

#### 7.1.1. Forberedende aktiviteter med Amal

I denne fasen skulle Amal gjennomføre noen forberedende aktiviteter for å forberede Basel til deltakelse i klasserommet i tospråklig diktskriving. Hun skulle veilede Basel i å lage en flerspråklig silhuett som reflekterer sitt språklige repertoar og identitet ved å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar. I tillegg skulle hun bygge Basels bakgrunnskunnskap om tema dikt og forklare innhold i noen av dikttekstene i leseboka. Denne fasen reflekterte heteroglossisk syn på språket.

Amal og jeg gikk til fjerde klasse for å hente Basel. Vi gikk til grupperom på biblioteket, som Amal pleide å bruke for å undervise sine elever når det var behov for det. Dette var et lite rom

med et bord og fire stoler. Ved siden av vinduet i rommet var det en hylle med noen bøker og fargeblyanter og noen ark. Amal og Basel satte seg ved siden av hverandre mens jeg satte meg ned foran dem ved bordet. Amal tok ut silhuetten og ba Basel å ta ut fargeblyanter fra sekken sin. Hun forklarte han at han skulle fargelegge silhuetten med ord og setninger han liker og som han mener beskriver han. Videre forklarte hun at han skulle skrive på alle språkene han kan, og at han skulle bruke en annen farge for hvert språk. For å hjelpe han, spurte Amal Basel om hvilke språk han kunne. Basel nevnte arabisk, engelsk og norsk. Amal sa at hun er enig med han og ba han å begynne med å lage silhuetten. Basel begynte med en gang å skrive ned. Jeg observerte hvordan han fylte opp silhuetten med setninger på norsk (Jeg liker å gå på skolen. Jeg liker å leke med min venn fotball), som han deretter oversatte til arabisk, og så til engelsk uten hjelp fra Amal. Figur (2) viser silhuetten som Basel lagde (se vedlegg 8).



Figur (2) silhuetten som er lagd av Basel

Som figur (2) viser, har Basel skriftlige ferdigheter på alle tre språkene; norsk, arabisk og engelsk. Basel valgte å skrive setningene sine på norsk først før han oversatt dem til arabisk som er morsmålet sitt. Det kan tyde på at han har oppdaget statusen til det norske språket i den norske skolen (jf. Dewilde, 2013; Hvistendahl, 2009). Det kan tyde at han opplever at norsk er viktigere enn arabisk i norsk skole. Det kan vise at bruk av norsk språket er favorisert enn bruk av morsmålet og andre språk som har mindre status, og at det er forventet at han viser sine ferdigheter og evner på majoritetsspråket først.

Silhuetten viser at Basel har forskjellige nivåer i sine skriftlige ferdigheter på norsk, arabisk og engelsk. Selv om Basel er i begynnelsesfasen i norskspråkopplæring, var setningene han skrev



---

forståelig og nesten feilfri i grammatikk med bare en feil i skriving av dobbeltkonsonant. De deltakende lærerne forklarte meg at Basel ikke lærte om dobbeltkonsonant enda. Setningene i engelsk var oversettelse av de norske setningene. Observasjon gav meg inntrykk at Basel har god kontroll på arabiske språket. Det ser ut at han skriver arabisk på aldersadekvat nivå. Han hadde nesten feilfri rettskriving på setningene han lagde på arabisk. Han skrev med god hastighet og fant lett ordene han ønsket å bruke for å lage setninger. Setningene han skrev var ikke på standardarabisk, men på sitt hjemlands dialekt. Når det gjelder det engelske språket, viser silhuetten noen feil i rettskriving og grammatikk i setningene sine, noe som viser at Basel har bedre skriveferdigheter i norsk språket enn engelsk selv om han begynte å lære engelsk tidligere i hjemlandet.

Basel klarte å utrykke seg og sitt språklig identitet på de tre språkene. Det vil si han klarte å utrykke seg ved å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar. Han valgte å utrykke hvor glad i skolen han var, og hvor glad han var i å leke med vennene sine.

Amal roste Basel om de fine setningene som han klarte å skrive på tre forskjellige språk. Basel smilte og takket henne. Basel var stolt da jeg intervjuet han og snakket om silhuetten han lagde med Amal. Han var stolt å snakke om sine skriftlige ferdigheter på de tre språkene, spesielt arabisk som han lærte lenge siden i hjemlandet, han sa: «Jeg har lært å skrive arabisk siden lenge, i hjemlandet og naboland også. Engelsk lærte jeg der også».

Andre forskere har også vist til bruk av silhuetter i møte med flerspråklige elever for å utrykke deres språklige identiteter. Dressler (2015) viser hvordan silhuetter som kalles for LPS (The Language Portrait Silhouette task) ble brukt i en forskning som ble gjennomført i et tysk tospråklig opplæringsprogram i Canada for å utforske språklige identiteter for unge flerspråklige elever. De flerspråklige elevene i studien fargela silhuetter for å vise og reflektere over sine språklige identiteter. Silhuettene ga lærerne forståelse om at språklig identitet omfatter tilknytning, arv og kompetanse av disse elevene. Det ga lærerne mulighet til å vise de flerspråklige elevers språklige identitet og koble deres bakgrunn med skoleopplæring. Dressler viser at validering og forståelse av språklige identiteter er nyttig for unge flerspråklige elevers emosjonell, sosial og faglig utvikling.

Etter silhuettlaging, begynte Amal å forberede Basel til deltakelse i tospråklig diktskriving i ordinært klasserom som skulle skje uka etter.

### Transskripsjon #1, forberedelsesfase i grupperom, fredag 31. mars

<p>0001 A: <u>ilosboo ilgay</u> <u>haykon darskom hatkon</u> <u>maahom, iza bidak tiktob</u> <u>bilarabi hatta law bissaf</u> <u>innarwigi aaed tikdar</u> <u>tikteb, iza bidak billoga</u> <u>innawigiyah kman tigdar</u> <u>ikhtar illii inta tshoof</u> <u>msayter aleh, mashi?</u></p>	<p>A: الأسبوع الجاي هيكون درسكم هتكون معهم، إذا بدك تكتب بالعربي حتى لو بالصف النرويحي قاعد تقدر تكتب، اذا بدك باللغة النرويحية كمان تقدر تختار اللي انت تشوف مسيطر عليه، ماشي؟ B: (باسل يهز راسه موافق)</p>	<p>A: <u>Det blir undervisning i den</u> <u> neste uke du skal være med,</u> <u> hvis du vil skrive på arabisk</u> <u> selv om du sitter i norsk</u> <u> klasserom så du kan skrive, hvis</u> <u> du vil på det norske språket det</u> <u> kan du også du velger det: du</u> <u> ser du mestrer best, er det greit?</u> B: (Basel nikker)</p>
<p>0002 B: (Basel yahoz rasoh mowafek)</p>		

Transkripsjon (#1, 0001) viser hvordan Amal oppfordret Basel å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i skriveprosessen av dikttekst. Hun viste Basel at hans språklige repertoar kunne bli en ressurs for læring og deltakelse i ordinærklassen. Amal forklarte Basel at de kommer til å skrive dikt i ordinærklasse, og han kan skrive på arabisk i klassen og på norsk også hvis han ønsker det. Amal ga Basel signal at skriveopplæring i ordinærklassen skulle være tilrettelaget for Basel ut fra sine forutsetninger og behov.

Amal fortsatte med å forberede Basel til deltakelse i tospråklig tekstskriving i klasserom ved å vise frem kopi av leseboka. Det var flere korte dikt om forskjellige temaer. Det var blant annet sansedikt om fotball, fargedikt, ønskedikt og favorittdikt. Amal snakket med Basel om noen av diktene. I transskripsjon #2 ser vi mønstre som viser hvordan Amal brukte transspråking for å bygge på Basels bakgrunnskunnskap om tema dikt og lette innholdsforståelse av dikttekstene. Det viser mønstre også med transskripsjon #1, om hvordan Amal oppfordret Basel å skrive på det språket han mener han mestrer best.

## Transskripsjon #2 forberedelsesfase i grupperom

0003 A : <u>il dikt yaani ilshiiir.</u>	A: <u>دكت يعني شعر.</u>	A: <u>dikt betyr ilshiiir.</u>
0004 A: <u>Inta kari aw samee bilshiiir ilarabi mou sah?</u>	A: <u>انت قارئ او سامع بالشعر العربي مو صح؟</u>	A: <u>du har lest eller hørt på arabisk dikt før ikke sant?</u>
0005 B: (Basel nikker)	B: (باسل يهز راسه موفقا)	B: (Basel nikker).
0006 A: <u>aitshouf ilshiiir ilarabi anna ilkafiyeh wilwazen kollo nafs ilshi bilaakir, bas hon mou shart</u>	A: <u>اتشوف الشعر العربي عنا القافية و الوزن كللو نفس الشئ بالآخر، بس هون مو شرط</u> A: <u>مثلا هذا يتحدث عن الدبوب تبعوا بيصف باللعبة الدبوب بانه هيك ناعم ومنيح وعمره هيك اكثر من ثلاثين سنة وهو شاطر ويواسيه و بيحفظ الاسرار هيك شغلات</u>	A: <u>Du ser det arabiske diktet hos oss det rimer helt på slutten, men her det er ikke et krav</u>
0007 A: <u>Masalan hada yithadath an ildabdoub taba`o byousef billoubeh ildabdoub bi`no hek naem u mneeh o omro hek `aktar min talateen saneh mathalan u huweh shatter biwaseeh u byihfaz il`asrar hek shaglat</u>	A: <u>فما تكون معاهم بالصف وتكتب باللي تشوف مسيطر عليه، ماشي؟</u>	A: <u>for eksempel denne (gutten) forteller om sin bamse og beskriver bamsen at den er myk og god og er mer enn tretti år gammel og den er flink og trøster han og holder hemmelighetene sanne ting</u>
0008 A: <u>fa tkon ma`hom bilsaf u tiktob billi tshouf msayter aleh, mashi?</u>		A: <u>så du blir med dem i ordinært klasserom og du kan skrive i det språket du mener du mestrer best. Er det greit?</u>

I transskripsjonen over (#2, 0003) ser vi hvordan Amal tilrettela for Basel ut fra sine forutsetninger og trakk veksler på arabisk for å oversette det norske nøkkelordet dikt. Amal brukte transspråking å tilpasse opplæring etter Basels forutsetninger og brukte oversettelser som metode. I (#2, 0004-0006) trakk Amal veksler på arabisk som er det språket Basel er sterkere på for å bygge på Basels bakgrunnskunnskap om tema dikt. Amal forklarte ulikheter i dikt sjangertrekk på norsk og arabisk. I (#2, 0007) brukte hun transspråking ved å dra veksler på arabisk for å lette innholdsforståelse og forklare innholdet av noen av dikttekstene i leseboka.

I (#2, 0008) gjentar Amal det hun sa tidligere i (#1,0001) at Basel kan skrive på språket han føler han mestrer best. Det viser at Amal var klar over at Basel opplever ordinærklassen som kun-norsk området som skiller mellom språkene og favoriserer norskspråket over andre språk.

---

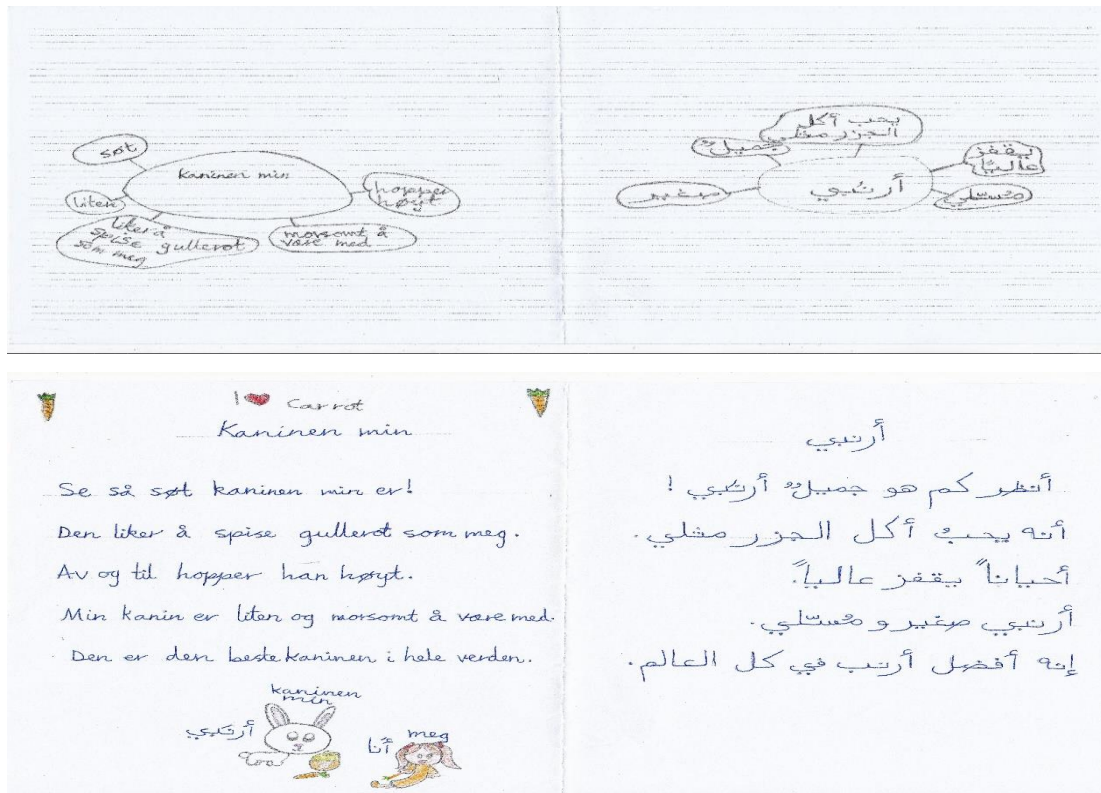
Hun ville presisere at han skulle ha den mulighet å bruke hele sitt språklige repertoar på en dynamisk måte ut fra sitt behov.

Så langt ser vi altså at de forberedende aktivitetene reflekterer en heteroglossisk ideologi (García, 2009). Amal reflekterte et syn på Basels språk som ett språklig repertoar, som han skulle dra veksler på etter behov. Hun brukte transspråking som pedagogikk i møte med Basel. Amal oppfordret Basel å lage flerspråklig silhuett for å uttrykke seg selv og sin språklige identitet. Hélot (2014) viser at transspråking i skriving brukes av tospråklige forfattere for språklig identitetsytelse. Amal brukte transspråking for å bygge på Basels bakgrunnskunnskap. Baker (2011) skriver at transspråking kan lette forståelse av fagstoffet ved å utnytte tidligere kunnskap tospråklige elever har om temaer. Amal brukte transspråking og oversettelser for å bygge Basels bakgrunnskunnskap om tema dikt og lette innholdsforståelse. García og Wei (2014) viser at transspråking brukes for å skape bakgrunnskunnskap som letter innholdsforståelse. García og Wei (2014) viser at transspråking gir mulighet å tilpasse opplæring etter elevens forutsetninger. Dette faller sammen med den generelle delen av læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 10) som viser at undervisningen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger. Det viste seg at Amal så positivt på heteroglossisk språkbruk. Likevel begynte Basel å lage silhuetten på norsk først, noe som viser et han er bevisst over at norskspråket er favorisert i ordinærklassen og har høyere status enn morsmålet sitt og andre språk. Amal var også bevisst at Basel opplever ordinærklassen som kun norsk språkområde og andre språk har nedre status.

### **7.1.2. Planlegging i grupperommet med Amal**

For å skrive dikt, viste leseboka at elevene først skulle velge tema de skulle skrive om og lage tankekart som hjelpemiddel i planlegging for diktskriving (se kap.6.2). Amal skulle veilede Basel i planleggingsfase ved å forklare hva tankekart er og hva det brukes til. Amal skulle gjøre planleggingsaktiviteter mer heteroglossisk. Hun skulle vise tospråklig tankekart og tospråklig diktmodell for å illustrere planlegging for flerspråkligskrivning. Amal skulle bruke transspråking strategisk for å veilede Basel i å velge tema han skal skrive om. I tillegg skulle hun støtte Basel i å uttrykke seg og oppfordre han å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar under tospråklig tankekartlagning. Denne fasen reflekterer heteroglossisk ideologi og komplekse transspråklige praksiser.

For å gjøre det lettere for leseren å følge med planleggingsarbeid i denne fasen, presenterer jeg figur (3) som viser det tospråklige tankekart og den tospråklige diktmodellen Amal brukte som hjelpemiddel under planleggingsaktiviteter.



Figur (3) det tospråklige tankekartet og den flerspråklige diktmodellen Amal brukte

Figuren over illustrerer det flerspråklige hjelpemiddelet som Amal brukte for å oppfordre Basel å bruke hele sitt språklige repertoar i planlegging for diktskriving. Amal brukte det tospråklige tankekartet og den flerspråklige diktmodellen for å modellere til Basel transspråklig skrijving i planleggingsfase for å få et flerspråklig dikt som produkt til slutten.

Transskripsjon #3 viser hvordan Amal brukte transspråking for å bygge på Basels bakgrunnskunnskap i transspråklig skrijving. Hun brukte det tospråklige tankekartet og den tospråklige diktteksten som hjelpemidler (Figur 3, eller se vedlegg 6 og 7 for større figurer). Hun begynte med å spørre Basel om han har hørt om tankekart fra før. Basel ristet på hodet og sa «ja, noen ganger» og avkrefte dermed at han hadde hørt om det før (#3, 0010). Transskripsjon #3 viser dette.

### Transskript #3 forberedelsesfase i grupperom

0009 A: samee bishagleh isimha  
il tankekart? Yimken ilanseh  
bilsaf bti3mel hek shaglat दौरا  
u kilmeh bilwasat u indha frouu  
u hek? Shayef?

0010 B: (haz raso) ahyanan  
bashouf

0011 A: min shan iza indak  
mawdouu hek Kif ana agammee  
afkari? Kif aratibli hek gumal  
aw amilli hek iitaa hek aktob an  
ilarnab fangib hay iltariaa  
tsaadak (hun viser til den  
tospråklig tankekart modellen  
samtidig) mathalan yakfizo  
aliyan sho byamel? Hopper  
høyt. Iftahamt alay?

A : سامع بشغلة اسمها  
ال tankekart؟ يمكن الانسة  
بالصف بتعمل هيڪ شغلات دائرة و  
كلمة بالوسط و عندها فروع و هيڪ  
؟ شاييف؟

B : (هز راسه) ايه، أحيانا بشوف  
A : منشان اذا عندك موضوع هيڪ  
كيف انا اجمع افكاري؟ كيف ارتبلي  
هيڪ جمل او اعلمي هيڪ قطعة  
هيڪ اتب عن الارنب فنجيب هاي  
الطريقة تساعدك ( وتشير لنموذج  
خريطة الأفكار ) مثلا يقفز عاليا شو  
بيعمل؟ hopper høyt  
افتهمت علي؟

A: har du hørt på noe som  
heter tankekart?

Kanskje læreren i klassen  
tegner sånne ting en sirkel  
med et ord på midten og den  
har greiner og sånn? Har du  
sett?

B: (ristet på hodet) ja, noen  
ganger ser jeg

A: For hvis du har et tema  
sånn hvordan skal jeg samle  
inn mine tanker? Hvordan  
organisere sånne setninger  
eller gjøre et snitt sånn,  
skrive om kaninen, vi  
bruker denne metoden for å  
hjelpe deg (peker på den  
tospråklige  
tankekartmodellen). For  
eksempel hopper høyt hva  
gjør den? Hopper høyt. Har  
du forstått?

I transskripsjon #3 brukte Amal muntlig transspråking for å bygge Basels bakgrunnskunnskap om tankekart. Dette gjorde hun ved å trekke veksler på arabisk språk. Amal brukte det norske ordet tankekart uten å gi direkte oversettelse til ordet tankekart på arabisk (#3, 0009). Hun dro veksler på arabisk for å forklare innhold og betydning av ordet og hensikt med å bruke den under skriveprosess (#3,0011). *Jeg vet ikke hvorfor Amal ikke gav Basel direkte oversettelse til ordet tankekart på arabisk. Kanskje fokuserte Amal på innhold av ordet tankekart slik at Basel kunne forstå den praktiske bruken av den som hjelpemiddel. Amal brukte direkte oversettelse til ordet i andre anledninger under datainnsamling noe som viser at hun er vant til bruk av tankekart også.*

Amal brukte den tospråklige tankekartmodellen og den flerspråklige diktmodellen som hjelpemidler og dro veksler mellom arabisk og norsk for å støtte Basels forståelse (Figur 3). Hun gav et eksempel fra modellene på hvordan han kan dra veksler mellom arabisk og norsk og oversette ord og uttrykk under planlegging for diktskriving. I tillegg illustrerte Amal hvordan Basel kan uttrykke sine tanker ved å bruke det tospråklige tankekartet for å skrive tospråklig dikttekst (#3,0011). Amal brukte transspråklige praksiser og tospråklige hjelpemidler for å bygge bakgrunnskunnskap og for å støtte Basels læring og forståelse.

Amal fortalte Basel at han kommer til å lage et liknende tospråklig tankekart som likner på modellen, og at hun kommer til å hjelpe han i denne oppgaven. Hun forklarte han at han skal bruke tankekartet sitt, som hjelpemiddel for diktskriving i det ordinære klasserommet senere. Basel måtte først velge tema han må skrive om. Amal gav veiledning og støtte i valg av tema ved å trekke veksler på norsk og arabisk. Basel bestemte seg fort å skrive om fotball og begynte med en gang å lage tankekartet sitt. Han skrev ordet «ball» på norsk midt inni sirkelen.

#### Transskripsjon #4 forberedelsesfase i grupperom

0012 A: <u>ikhtar mawdoo an sho bidak tihki. Ok?</u>	A: يشو: اختار موضوع عن بدك تحكي <b>Ok</b> ؟	A: <u>Velg et tema du vil snakke om. Ok?</u>
(Basel har begynt å skrive ordet ball på norsk)	(باسل بدا بكتابة كلمة كرة بالنرويجية)	(Basel skriver ordet «ball» på norsk)
0013 A: <u>bidak tihki ana ilkora aw an korat ilkadam? Sho ho?</u>	A : بدك تحكي عن الكرة او عن كرة القدم؟ شو هو؟	A: <u>Vil du snakke om ballen eller fotball? Hva?</u>
0014 B : <u>Korat ilkadam yani</u>	B : كرة القدم يعني	B: <u>fotball mener jeg</u>

0015 A : <u>aha! Lazem toul fotball,</u> <u>il ball kainak fakat titkalm an</u> <u>ilkora</u>	A : أها! لازم تقول <i>al fotball</i> <i>ball</i> كانك فقط تتكلم عن الكرة A : أها! تكتب بالنرويجي اول؟ <b>Ok</b> , مافي مشكلة.	A: <u>aha! Du må si fotball,</u> <u>ballen</u> er som om du bare <u>vil snakke om ballen</u>
0016 A : <u>aha! Btikob binnarwigi</u> <u>`awal t ? <b>Ok</b>, mafi moushkileh.</u>		A: <u>aha! du skriver på</u> <u>norsk først? <b>Ok</b>, det er</u> <u>ikke problem.</u>

Transskripsjonen #4 viser bruk av transspråking for forskjellige mål under planlegging. Amal brukte skriftlig transspråking ved å hjelpe Basel i å lage et tospråklig tankekart som hjelpemiddel for planlegging for diktskriving. Hun brukte transspråking og dro veksler på arabisk for å veilede Basel i valg av tema han skulle skrive om (#4, 0012). Uten å si noe begynte Basel med engang å lage tankekart på norsk først. Amal la merke at Basel ville skrive om fotball, men han valgte ordet ball istedenfor fotball, noe som kan være villedende for leseren og uttrykker ikke riktig det han ønsket å skrive om. Amal trakk veksler på arabisk for å spørre ham om det han ønsket å uttrykke, om det var ball eller fotball. Amal brukte transspråking strategisk ved å oppfordre Basel å gi baklengs oversettelse av ordet ball som han skrev på norsk og si det til henne på arabisk. Basel sa ordet fotball på arabisk og sa at det er det som han mente (#4, 0013-0014). Da forklarte Amal at det var feil ord for å uttrykke det han mener og som var fotball. Amal trakk veksler på arabisk og norsk for å gi riktig oversettelse og forklare Basel forskjell på ordene *ball* og *fotball* (#4, 0015). Amal trakk veksler mellom norsk og arabisk for å støtte Basel i å velge riktig ord og uttrykke seg riktig og dermed få bedre tekstkvalitet. Basel rettet ordet ball og skrev ned fotball som han ønsket å skrive om.

Amal brukte transspråking for å støtte Basels språklige identitet. Hun la merke til at Basel begynte å lage tankekart på norsk først og ikke på arabisk som var forventet. Hun ga Basel signal at det er greit å velge det han vil fra sitt språklige repertoar for å planlegge tekstskriving (#4, 0016). Interessant at Basel ser ut til å tenke framover. Han forbereder seg til å skrive på norsk i det ordinære klasserommet. Amal så ut til å være overrasket over det, og forventet egentlig at Basel skal bruke arabisk i den forberedende fasen. Hun anerkjente Basels valg og støttet Basel i sin veksling på morsmålet og norsk. Det viser at Amal ser at Basel har ett språklig repertoar som han trekker veksler på ut fra sitt behov. Basels bruk av sitt språklige repertoar reflekterer Basels identitet, og hvordan tospråklige individer ser normalt på fleksibel bruk av alt semiotisk repertoar de har. Likevel viser det at Basel ble bevisst at norskspråket er favorisert i ordinærklassen, og at ordinærklassen er kun-norsksone.



Amal fortsatte å støtte Basel i å uttrykke tankene sine i valg av riktige ord og uttrykk. Hun la merke til at Basel stanset litt for å tenke og spurte om det han ønsker å si om fotball. Transskripsjon #5 viser det.

### Transskript #5 forberedelsesfase i grupperom

0017 A: <u>Sho bidak toul an korat ilkadam?</u>	A: شو بديك تحكي عن كرة	A: <u>hva vil du si om fotball?</u>
0018 B: <u>Binshoota</u>	B: بنشوطا	B: <u>vi sparker den</u>
0019 A: <u>Binshoota keef? Aali? Sparke?</u>	A: بنشوطا كيف؟ عالي؟ Sparke?	A: <u>hvordan sparke den? Høyt?</u> Sparke?
0020 B: <u>eh</u> (og han skrev ordet ned straks han hørte det)	B: ايه (وكتب الكلمة سرع بعد ان سمعها)	B: <u>ja</u> (og han skrev ordet ned straks han hørte det)

Transskripsjon #5 viser hvordan Amal brukte transspråking for å støtte Basel i å uttrykke seg riktig og gjennomføre oppgaven (#5, 0017-0019). Hun dro veksler på arabisk og norsk da hun spurte Basel om måten fotball skal sparkes på for å gi en riktig oversettelse av ordet. Fordi Basel skrev ned ordet «sparke» med en gang han hørt det, er det sannsynlig at han egentlig kunne ordet på norsk, men hadde glemt det og trengte hjelp til å huske det.

Basel klarte å skrive fire ord om tema fotball på det norske tankekartet. Etterpå spurte Amal Basel å lage tankekartet sitt på arabisk også.

### Transskripsjon #6 forberedelsesfase i grupperom

0021 A: <u>bravo alek Basel, hala btimilha bilarabi. Yalla.</u>	A: برافو عليك باسل، هلا بتعملها بالعربي ياالله	A: <u>Bravo Basel, nå skriv det på arabisk. Begynn.</u>
0022 B: <u>eh</u> (han laget et tankekart på arabisk)	B: ايه (قام بعمل خريطة أفكار بالعربية)	B: <u>ja</u> (han laget et tankekart på arabisk)

Her i transkripsjon #6, prøver Amal å bruke transspråking for å koble morsmålet med det norske språket og utvide Basels ordforråd (#6,0021). Dette gjør hun ved å veilede Basel i laging av tankekart i de to språkene. Figur 4 viser det tospråklige tankekartet Basel lagde (for større figur se vedlegg 9).



Figur (4): Tospråklig tankekart lagd av Basel

Figur 4 viser at Basel lagde sitt tospråklige tankekart ved å dra veksler på arabisk og norsk. På høyre side av arket skrev Basel fire ord om tema fotball på norsk, tre av dem unntatt *sparke* skrev han uten hjelp fra Amal (Kult, mål, skårte). På venstre side av arket lagde Basel et tankekart på arabisk. Ordene på arabisk var oversettelse av de norske ordene unntatt ordet (skårte) som han skrev (nasr som betyr *seier*).

Amal fortsatte å bruke transspråking for å koble morsmålet med norsk. Amal ville at Basel skulle bruke dette tospråklige tankekartet som hjelpemiddel under skriveprosessen. Amal forklarte Basel at de to tankekart likner på hverandre. Hun forklarte ham at tankekart han lagde på arabisk kan brukes for å lage korte og ikke kompliserte setninger for deretter å oversette setningene på norsk. Transskripsjon #7 viser dette.

### Transskripsjon #7 forberedelsesfase i grupperom

0023 A: *Bra, hala hadol iltinen aydeen baeed timel hada ilhadaf wilgameela maktoob u shoot aw pass sho `inta kateb timilha gomal kaseereh ma tkoun makadeh baaden hay ilgomal illi katibha hon tiidar thawlo alnarwigi, mashi?*

*Bra : A*  
 هلا هذول التتين عايدين بعض  
 تعمل هذا الهدف والجميلة  
 شو pass او shootمكتوب و  
 انت كاتب تعملها جمل قصيرة  
 ما تكون معقدة بعدين هاي  
 الجمل اللي كاتبها هون تقدر  
 تحولها عالنرويجي، ماشي؟

A: *Bra, nå disse to er det samme du gjør disse målet, kult er det skrevet her og shoot eller pass hva du har skrevet ned så gjør du det til korte setninger ikke kompliserte så disse setninger som du kommer til å skrive her, kan du oversette til norsk deretter, er det greit?*

Her i transkripsjon #7, fortsatte Amal å koble morsmålet med det norske språket. Hun gjorde Basel oppmerksom på at ordene i de to tankekartene er de samme (#7, 0023). Amal har også vist Basel hvordan han kan bruke transspråklig skriving, nemlig ved å koble de to språkene sammen og dra veksler mellom språkene under skriveprosessen. Hun forklarte han at han kan dra veksler mellom arabisk og norsk for å skrive sine setninger på arabisk først og oversette det på norsk (#7, 0023).

Amal fortsatte med å veilede Basel i planlegging for skriving. For å være sikker på at han forstår hvordan han kunne bruke det tospråklige tankekartet sitt for å skrive en tospråklig tekst, spurte hun Basel om hvordan han tenkte å bruke de arabiske ordene i setninger. Transskripsjon #8 viser dette.

### Transskripsjon #8 forberedelsesfase i grupperom

0024 A: <u>kif thib tkawen ilgomal?</u>	A: كيف تحب تكون الجملة؟	A: <u>Hvordan liker du å lage</u>
0025 B: <u>Kef yani?</u>	B: كيف يعني؟	<u>de setningene?</u>
0026 A: <u>mathalan hay ilhadaf kif tkhaliha bilgumleh? Kif bidak tgool? Sho fikritak?</u>	A: مثلاً هي الهدف كيف تخلها بالجملة؟ كيف بدك تقول؟ شو فكرتك؟	B: <u>hva mener du?</u>
0027 B: <u>nohakiko hadafan</u>	B: نحقق هدفا	A: <u>for eksempel ordet målet, hvordan skal du ha det i setningen? Hva skal du si?</u>
0028 A: <u>aih mathalan, nohakiko hadafan aih.. iftahamt alai?</u>	A: ايه مثلاً، نحقق هدفا ايه. اقتهمت علي؟	A: <u>Hva er din tanke?</u>
		B: <u>Vi skårer et mål</u>
		A: <u>ja, for eksempel, vi skårer et mål ja.. har du forstått?</u>

Her ser vi at Amal dro veksler på arabisk for å forklare Basel hvordan han kan trekke veksler på arabisk og norsk for å uttrykke tankene sine. Amal ville at Basel skulle bygge setningene på arabisk først, som er det språket han er sterkere i (#8, 0024-0028). Amal forklarte ikke Basel hvordan han skulle lage en ny setning på norsk ut fra den arabiske setningen. Der er kanskje fordi Amal var bevisst at Basel var kjent med metoden som hun brukte med han tidligere i mottaksklassen da de drev med tekstskriving.

Amal fortsatte med å gi Basel veiledning slik at Basel skriver målrettet. Hun forklarte Basel retningslinjer for diktskriving. Hun sa at han må skrive setningene under hverandre og at han må skrive overskrift. Basel valgte fotball som oversikt. Amal minnet Basel at han ikke må glemme

punktum på slutten av hver setning når han skriver dikt på norsk, noe som ikke finnes på slutten av hver setning på arabisk dikt. Randi skulle også vise til retningslinjer under diktskriving (Planlegging for skriving).

Fordi Amal måtte følge opp andre elever i mottaksklassen, hadde hun ikke tid til å støtte Basel i tekstskriving på arabisk. Amal og jeg ble enige før timen at hun kan be Basel å skrive dikt på arabisk hjemme hvis hun ser at hun ikke rekker å støtte han i diktskriving på arabisk i timen (se Kap.Samarbeid med de involverte partene). Derfor bestemte Amal seg for å bruke transspråking for å åpne mulighet for samarbeid mellom skole og hjem under skriveprosessen. Amal tok initiativet og gav Basel diktskriving på arabisk i samarbeid med sin mor som hjemmelekse. Hun ba Basel også å forberede seg til norsktimen i ordinærklasse ved å lese litt dikt i tekstboka. Transskripsjon #9 viser en del av samtalen som gikk mellom Amal og Basel.

### Transskripsjon #9 forberedelsesfase i grupperom

<p>0029 A: <u>Hay</u> (karitat il`afkar) <u>tkawen minhom gomal ma`a mama bilbet, mashi habibi?</u> <u>khod hada hatta mama tshoof u ti`ref tifham mashi?</u></p>	<p>A: هاي (خريطة الأفكار) تكون منهم          جمل مع ماما بالبيت، ماشي حبيبي؟          خود هذا حتى ماما تشوف و تعرف          تفهم، ماشي؟</p>	<p>A: <u>dette</u> (tankekartet) <u>kan du bruke for å bygge setninger sammen med mamma hjemme, er det greit kjære? ta den slik at mamma kan se og forstår, er det greit?</u></p>
---	---	---

Transskripsjon #9 viser at Amal ba Basel å bruke det tospråklige tankekartet for å lage diktet på arabisk hjemme. Hun sa at han kan få hjelp på arabisk av sin mor under tekstskriving. Amal ville at Basel skulle vise sin mor det tospråklige tankekartet slik at hun skulle forstå fremgangsmåte og hjelpe Basel i diktskriving. Hun ville engasjere Basels mor i sitt barns skolearbeid og samarbeide med Basel på det språket hun kunne bidra med hjelp i (#9, 0029).

For å oppsummere så langt, kan vi si at denne fasen reflekterer heteroglossisk forståelse av språk (García, 2009). Transspråking brukes i skriving av nyankomne tospråklige for blant annet støtte, forståelse og gjennomføring av oppgave (García & Wei, 2014). Amal brukte transspråking for å bygge Basels bakgrunnskunnskap om tankekart. Hun brukte tospråklig diktmodell og tospråklig tankekart som hjelpemidler for å modellere transspråklig diktskriving og oppfordre Basel å bruke hele sitt språklige repertoar i skriveprosessen. Det bekrefter García og Wei (2014) teoretisk perspektiv at transspråking skaper bakgrunnskunnskap som letter

---

innholdsforståelse og språkbruk i undervisning. Samarbeid i dialog og bruk av tospråklige bøker og materielle hjelper tospråklige elever å få grunnleggende kunnskaper. Amal brukte transspråking for å støtte Basel i valg av riktig ord for å uttrykke seg riktig og dermed får bedre tekstkvalitet om fotballspill. Velasco og Garcías (2014) forskningsfunn viser at tospråklige elever bruker *back translations* som problemløsningsstrategi under skriveprosessen ved å oversette ord og uttrykk fra et språk til det andre for å verifisere mening og få bedre tekstkvalitet. Vi ser at Amal brukte samme strategien i møte med Basel.

Amal oppfordret Basel å lage tospråklig tankekart. På den måten brukte hun transspråking for å koble morsmålet med det norske språket og utvide Basels ordforråd. García og Wei (2014) viser til at målet med pedagogisk bruk av transspråking er å skape *cross-linguistic transfer* som letter tospråklige elevers møte med kommunikative situasjoner i opplæring og skolekontekst ved bruk av flerspråklige *word walls* som metode (se fotnote/Fn.1., s.18) Tankekart i denne forstand er en metode som ligner på *word walls*.

Amal oppfordret Basel å bruke sitt tankekart for å lage setninger og uttrykke seg riktig. García og Wei (2014) viser at transspråking brukes for å skape *cross-linguistic* fleksibilitet slik at tospråklige elever bruker hele språkpraksisene deres i tekstskriving. I tillegg brukte Amal transspråklig skriving som pedagogikk for å veilede Basel i å skrive målrettet. Velasco og García (2014, s. 6-21) viser at bruk av transspråking i planlegging for tekstskriving kan hjelpe for å skrive målrettet. Amal hadde et positivt syn på heteroglossisk ideologi og språkbruk på en dynamisk måte. Hun støttet Basel i sitt språkvalg og identitetsytelse i skriftlige aktiviteter. Likevel var hun overrasket da Basel begynte å lage det tospråklige tankekartet sitt på norsk og ikke på arabisk. Basel benyttet seg ikke av det engelske språket som ressurs da han lagde tankekart også, og Amal oppfordret ikke han å gjøre det heller. Dette viser at Basel ble bevisst over at norskspråket er favorisert enn andre språk i skolen. Han forsto at det er monoglossisk ideologi som gjelder i den norske skolen. Planleggingsfase viser at Amal samarbeidet på en implisitt måte med ordinærklassen i å tilrettelegge skriveopplæring for han etter sine språklige forutsetninger og behov.

## 7.2. FASE 2: Gjennomføringen (i klasserommet med Randi)

I denne delen presenterer jeg den fasen i det transspråklige skriveopplegget med Randi i ordinært klasserommet. Randis rolle var å gjennomføre undervisningsopplegget i sitt klasserom ved å gi undervisning om emnet dikt. Jeg og Randi ble enige at hun skulle introdusere emnet

---

dikt og gjennomgå dikttekstene i leseboka med klassen. For å oppfordre elevene å skrive et dikt på norsk og et annet språk til, skulle Randi i planleggingsfase vise fram en tospråklig diktmodell og snakke litt om tospråklig diktskriving. Jeg avtalte med Randi at jeg skulle ordne en tospråklig diktmodell. Randi skulle oppfordre elevene å skrive tospråklig dikt, tegne og fargelegge til i teksten. Hun skulle gi støtte under skriveprosessen. I tillegg skulle hun oppfordre Basel til å bruke det tospråklige tankekartet som han lagde tidligere med Amal som ressurs. Under diktskrivingen skulle Randi oppfordre Basel til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar, og bruke sitt tospråklige tankekart og det arabiske diktet som han hadde lagd tidligere hjemme som ressurs. Randi skulle veilede elevene under muntlig fremføring av diktene sine og oppfordre dem og Basel også å fremføre på flere språk. Hun skulle gi tilbakemelding og oppfordre elevene til å reflektere og gi tilbakemelding om medelevenes dikt.

Klasserommet var romslig med vide vinduer som har utsikt over skolegård. Under vinduene er det hyller som er fulle med bøker og hjelpemidler. På klassens høyre side er det også hyller for elevenes bruk. Bakerst i klasserommet henges en stor oppslagstavle hvor elevens arbeid henges på. Det henges tegninger om de forskjellige verdensdeler med informasjon om hver av dem. På den høyre veggen hang det to tegneserier som Basel og den andre nyankomne eleven i klassen har lagd i forbindelse med internasjonaluke på skolen (se Kap.Samarbeid med de involverte partene).

Elevene kom til klasserommet. Jeg hilste på dem da de kom inn, og de hilste på meg tilbake. De hadde sett meg tidligere og hadde fått beskjed om hvorfor jeg var med dem i klassen. Basel kom inn og hilste på meg med et smil. Jeg minnet ham på at jeg kom til å ta lydopptak som forrige gang, og han var positiv. Randi introduserte meg formelt og forklarte at jeg var i klassen for å observere den nyankomne eleven, og hva og hvordan læreren skal undervise.

### **7.2.1. Introduksjon til emnet dikt**

I denne fasen skulle Randi introdusere emnet dikt og diskutere dikttekstene i leseboka for hele klassen. Jeg avtalte ikke med Randi noe spesielt om denne fasen i møte med Basel. Derfor gjennomførte Randi denne fasen kun på norskspråket som hun ville ha gjort hvis Basel ikke deltok i norsktimen. Denne fasen reflekterte en monoglossisk pedagogikk mens de andre fasene gjenspeiler mer heteroglossisk pedagogikk.

Randi begynte undervisning med å skrive overskrift «å skrive dikt» og sidetall til tema i leseboka på tavla. Hun ba elevene å åpne leseboka på riktig sidetall. Hun gav Basel en bok og

---

hjalp han med å åpne til riktig sidetall. Randi leste målet til undervisning fra boka (jeg kan skrive dikt). Hun minnet elevene at de har skrevet dikt før, og at det er forskjellige typer dikt som de kan se i boka. Randi forklarte elevene at det ikke er en regel å skrive dikt med rim, men at man kan skrive det man har lyst til å skrive. Hun forklarte at det som er vanlig er å ikke skrive ut hele linja. Randi illustrerte diktform mens hun forklarte det til klassen.

Randi pekte ut elever til å lese dikt fra leseboka. Elevene leste på tur de forskjellige dikt som var blant annet om farger, sanser og ønskedikt. Randi gikk i samtale med elevene om innholdet på hver av de diktene som ble lest og hun forklarte ord og uttrykk som ikke var klare for elevene. Hun gav ros og tilbakemelding om elevenes lesing. Basel viste interesse i det som skjedde rundt ham. Han så på dikttekster og tilhørende tegninger. Senere i intervjuet sa han at han har lest diktene hjemme helt alene og brukte oversetter på mobiltelfon når det var ord han ikke forsto. Under intervjuet viste han en god del forståelse av de samtalene som gikk mellom Randi og medelevene i klassen om de forskjellige temaer som dikt snakket om.

La meg oppsummere fasen med Randi så langt. Introduksjonen til Randi var monoglossisk, antakeligvis lik som hun pleier å undervise. Randi veiledet elevene under lesing av dikttekstene i leseboka og diskuterte innhold i tekstene og forklarte det til elevene sine. Denne fasen var gjennomført kun på norskspråket noe som kan reflektere monoglossisk syn på språket i møte med elevene i klassen (García, 2009). Denne fasen derimot kan oppleves heteroglossisk i møte med Basel som var forberedt ved bruk av morsmålet og norsk om emnet dikt og diktene i leseboka hjemme og med Amal i forberedelsesfasen. En lærer som ikke er vant til å undervise på en mer heteroglossisk måte, hadde trengt hjelp i denne fasen. Jeg kunne ha samarbeidet med Randi for å gjøre denne fasen mer flerspråklig ved å trekke inn dikttekster som er skrevet i andre språk. Det kunne ha åpnet seg en mulighet for sammenlikninger mellom norsk dikt og dikt skrevet på andre språk i form og innhold. Vi kunne ha bedt Basel og elevene i klassen som kan det å ta med dikttekster skrevet av diktere fra hjemlandet sitt eller på morsmålet og diskutere disse i klasserommet. Vi kunne ha bedt Basel å lese den tospråklige diktteksten som Amal og Randi brukte i undervisningsopplegget, og diskutere det i klassen. Flere muligheter kunne ha tatt i bruk i denne fasen for å gjøre det mer heteroglossisk om vi hadde tid til rådighet for å reflektere mer om den og for å utvide tidsfordeling som var bestemt fra før til denne fasen.

---

## 7.2.2. Planlegging for skriving

Randi valgte å møte alle elevene i klasserommet med en flerkulturell pedagogikk som viser språklig mangfoldet i klassen. Klassen gjorde ikke et liknende skriveopplegg som gir mulighet til å bruke alt sitt språklige repertoar i tekstskriving i norsktimen med Randi tidligere. Pedagogikken reflekterte heteroglossisk syn på språk. Den første delen av undervisningsopplegget med Randi var ikke heteroglossisk, men den andre delen, det vil si planlegging for skriving, er mer heteroglossisk.

I leseboka står det at elevene først skulle velge tema de skal skrive om, og så lage tankekart som hjelpemiddel (se Kap. Diktskriving som heteroglossisk undervisningsopplegg). I denne fasen i undervisningsopplegget skulle Randi veilede elevene i å planlegge for diktskriving ved å velge tema de skal skrive om og lage tankekart for å skrive dikt. Dette skulle hun gjøre ved å vise frem tospråklig diktmodell skrevet på norsk og på arabisk (som jeg hadde skaffet fra en tospråklig elev og tatt med meg for lærernes bruk under undervisningsopplegget). Randi skulle i denne fasen legge spesielt til rette for Basel for å planlegge diktskriving. Hun skulle gi han mulighet til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar og bruke sitt transspråklige tankekart, som han lagde med Amal tidligere, som ressurs under planlegging. I tillegg skulle Randi støtte Basel og alle elevene under planlegging for tospråklig diktskriving.

Etter at elevene ble ferdige med å lese dikt, begynte Randi å veilede dem under planleggingsfase for diktskriving. Randi begynte å veilede klassen og vise arbeidsmåte under skriveprosessen. Hun forklarte fremgangsmåten muntlig først og skrev den på tavla etterpå. Randi forklarte elevene at de skulle jobbe individuelt og beholde arbeidsro. Hun sa at hver elev først skulle velge tema han har lyst til å skrive om. Randi ba en elev å lese den første oppgaven i boka. Eleven leste (velg hva slags dikt du vil skrive, og hva det skal handle om). Randi ba en annen elev å lese den andre oppgaven (lag et tankekart med ideer til diktet). På tavla illustrerte Randi hvordan en kan lage tankekart for å skrive ideer om et bestemt tema. Hun gav eksempel om diktskriving om tema hest. Randi engasjerte klassen med å finne ideer som passer for tema hest og elevene deltok aktivt. Basel fulgte opp med Randi og det hun skrev på tavla (Han så ut å være interessert i Randis illustrasjon av tankekartlagning i samarbeid med klassen. Kanskje fordi han lagde et tankekart med Amal før og er allerede kjent med fremgangsmåte). Da jeg intervjuet Basel viste han forståelse for mye av det som hadde skjedd i klassen, og av det som Randi hadde sagt om hvordan de skulle lage tankekart. For mer forklaring presiserte hun at det ikke er nødvendig å bruke alle ideene som en skriver i tankekart i diktet, men en plukker noen av dem.



Randis introduksjon for planlegging til diktskriving var monoglossisk (García, 2009), antakeligvis lik som hun pleier å undervise. En lærer som ikke er vant til å undervise på en mer heteroglossisk måte, hadde trengt hjelp i denne fasen også. Randi kunne ha gjort planlegging heteroglossisk ved å lage et flerspråklig tankekart i samarbeid med alle elevene i klassen. Hun kunne ha brukt den tospråklige tankekartmodellen som hun fikk av meg som hjelpemiddel, og vise det frem for å illustrere planlegging for tospråklig diktskriving ved bruk av hele språklige repertoarer elevene har. Hun kunne ha vist dem at diktmodellen inneholdt flere språk, og at de kan planlegge for å skrive diktene sine ved å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar. Hun kunne ha lagd et tankekart på norsk og engelsk som er språk alle elevene i klassen kan, for å engasjere dem og illustrere hvordan de kan bruke hele sine språklige repertoarer i planlegging for flerspråklig diktskriving.

Selv om introduksjon, lesing og den første delen i planlegging var på norsk, var Basel forberedt om tema dikt i arabisk sammen med Amal. Han fikk innholdet av dikttekstene og diktform på arabisk og norsk i forberedelsesfase. Selv om undervisning skjedde på norsk og var monoglossisk, brukte Basel all sitt språklige repertoar, fordi han ble forberedt til tema med Amal ved bruk av alt semiotisk repertoar i forberedelsesfase. Dette viste et skjult heteroglossisk bruk av språk i møte med Basel i skriveopplæring i ordinærklassen.

Deretter begynte Randi å bruke transspråklig skriving av identitetstekster som en flerspråklig pedagogikk i ordinærklassen. For å gjøre dette brukte Randi tospråklig diktmodell for å illustrere diktskriving ved bruk av alt språklige repertoar elevene har. Figur (5) nedenfor viser til diktmodellen Randi brukte for å introdusere transspråklig skriving som pedagogikk i klassen sin.



Figur (5): Tospråklig diktmodell

Diktmodellen viser et dikt skrevet ved bruk av alt semiotisk repertoar eleven som skrev det har. Diktmodellen viser tre forskjellige språk norsk, arabisk og noen engelsk. I tillegg viser det tegning om valgte tema som var kjæledyr kanin. Diktmodellen viser to skilte tekster; en på norsk og en på arabisk. Eleven som skrev det oversatte fra arabisk til norsk. Jeg som forsker ordnet med diktmodellen som var skrevet og illustrert av en elev i samme alder som jeg kjenner, og som bruker transspråklig skriving under tekstskrivning.

Transskripsjon #10 viser hvordan Randi begynte å rette elevenes oppmerksomhet mot tospråklig diktskriving.

### **Transskripsjon #10 planlegging for skriving i klasserom**

0030 R: *også nå at dere skal tenke, her er det dikt om en kanin og det diktet er skrevet på både norsk og på arabisk*

0031 Elev1: *OJ!*

0032 R: *og da, det kan hende at dere nå som kan skrive på et språk til, hvis for eksempel har mamma eller pappa eller både mamma og pappa som kommer fra et annet land, og du kan skrive på et språk til, kan du få lov til å skrive både på norsk og=*

0033 Elev2: *=jeg kan!*

0034 R: *= ikke alle sammen kan arabisk, men da står samme diktet her ikke sant? at du kan skrive på begge motsatt*

0035 Elev3: *vet du hvem er det skrevet av det?*

0036 R: *jeg er veldig god i arabisk jeg (tuller og smiler)! Hadde dere ikke tro på det?*

0037 Elev4: *kan du lese arabisk du selv?*

0038 R: *det er det samme det da. ok, så da, du kan velge å gjøre det hvis du vil og kan et språk til*

0039 Elev5: *kan jeg skrive på svensk?*

0040 R: *skriv det på norsk også et språk til, også kan du lage en liten tegning eller illustrasjon til diktet ikke sant? Er det noe spørsmål?*

0041 Elev 6: *mora mi lærer arabisk og faren min kan litt*

0042 R: *de kan arabisk ikke sant, kan du litt i gran da?*

0043 Elev 6: *nei*

0044 R: *nei, så du kan du bare skriv på norsk da*

Transskripsjonen viser at Randi begynte å introdusere elevene til diktskriving ved bruk av alt språklig repertoar de har, ved å vise klassen den tospråklige diktmodellen hun hadde med seg (#10, 0030) (se figur 5 eller vedlegg 6). Hun forklarte at diktet var skrevet i to språk; arabisk og norsk. Elevene viste interesse i modellen og tospråklig diktskriving. Flere elever engasjerte seg ved å si at de har foreldre som kan arabisk eller lærer seg andre språk. Randi fulgte opp elevinnspillene om flerspråkighet og flerspråklig skriving (#10, 0031, 0033, 0035, 0037, 0039). Hun spurt en elev som sa at foreldrene sine kan litt arabisk om han kan arabisk slik at han kunne

---

bruke det som ressurs under skriving (#10,0041-0044). Randi gav elevene muligheten å skrive dikt på et språk til i tillegg til norsk, noe som mange elever engasjerte seg i.

Randi kunne ha gjort denne delen av undervisning mer heteroglossisk ved å gi mer rom for elevene å snakke om flerspråklighet og flerspråklig språkbruk i deres dagligliv og reflektere omkring dette. Det kunne ha vist språklig mangfoldet i klassen tydeligere og gitt sjanse for Basel å delta i diskusjonen. Randi kunne ha gitt Basel sjanse å delta mer ved å la ham lese diktet i diktmodellen som var skrevet på morsmålet sitt og sammenligne det med den norske diktteksten.

Noen elever rakk opp hånda og spurte Randi om skriving på et annet språk. Transskripsjon #10 viser en diskusjon mellom Randi og noen elever om språkbruk under skriving og språkforskjeller.

### **Transskripsjon #11 planlegging for skriving i klasserom**

0045 Elev7: *må vi skrive på to språk?*

0046 R: *nei, du trenger ikke det, det er ikke alle som kan heller da, hvis vi tar for eksempel å skrive på engelsk da, det kan være at du har lyst til å skrive på engelsk.*

0047 Elev 8: *jeg kan skrive på norsk og dansk, men de er ganske likt, men uttale er ikke det samme*

0048 R: *Ja det er ganske likt, men ikke på alt ja uttale er annerledes ikke sant? du kan skrive dikt på dansk da*

0049 Elev 8: *det er ganske likt*

0050 R: *det er det ja, så du trenger ikke å gjøre det.*

En elev som kan dansk rakk opp hånda og begynte en samtale med Randi om forskjell mellom det danske og det norske språket i skrift og uttalelsene (#11, 0047-0050). Dette viser at transspråklig skriving åpnet mulighet for samtaler om språk og språkforskjeller mellom Randi og klassen. En annen elev spurte om det er krav å skrive diktet på to språk. Randi sa at han ikke trenger det og ikke alle kan skrive på andre språk, men han kunne velge å skrive på engelsk i tillegg til norsk (#11, 0045, 0046). Samtalen mellom Randi og denne eleven viser hvilke holdninger de har til flerspråklighet. Det viser at de ser på flerspråklighet som et minoritetsfenomen og at «ikke alle kan heller» slik Randi sa, selv om alle elevene i klassen lærer engelsk på skolen og har lese og skrive ferdigheter i engelsk. Dermed er alle elever i klassen flerspråklige individer. Samtalen mellom Randi og denne eleven var en tapt mulighet å vise at flerspråklighet er ikke bare minoritetsfenomen, men gjelder alle uten at en ligger merke til det i sitt dagligliv.

Randi veiledet elevene i planlegging for tospråklig diktskriving. Randi minnet klassen på at de først må tenke på det de vil skrive om og lage et tankekart. Hun forklarte dem at de kan velge fra temaene i dikttekstene som var i leseboka om de ønsker det. Randi ba elevene å skrive diktet på et ark og tegne til hvis de ønsker det. I tillegg forklarte hun at de skal skrive på norsk først, for deretter å skrive på et annet språk hvis de vil. Elevene begynte med å lese dikt som var i boka for inspirasjon, mens Randi delte ut ark til dem for å skrive på. Flere begynte med å planlegge og skrive med engang. De viste engasjement og arbeidsro.

Det er viktig å nevne at det var jeg som valgte at elevene skulle skrivet dikt på norsk først også på et språk til da jeg og Randi samarbeidet sammen for å planlegge for det transspråklige undervisningsopplegget. Det er ikke unaturlig at lærerne i den norske skolen favoriserer norsk i norskundervisning. For å motivere Randi å delta i studien, var det viktig for meg at undervisningsopplegget ikke bryter sterkt med arbeidsmåter Randi er vant med i skriveopplæring. Den norske skolen har en monoglossisk ideologi og det var ikke lett for meg, som forsker som kommer utenfra skolen, å bryte sterkt med denne ideologien. Som nevnt tidligere (se Kap. Transspråking som pedagogisk strategi) viser Canagarajah (2013) at bruk av nye kommunikative pedagogiske praksiser er ikke lett og omstridt.

Basel begynte med å planlegge for transspråklig diktskriving. Han tok sitt tospråklige tankekart og det diktet han skrev på arabisk hjemme ut av sekken sin. Han begynte å skrive tankekartet han lagde med Amal en gang til på det arket han fikk av Randi (Det er mulig han gjorde det fordi han likte å gjøre det samme som de andre elevene i klassen. Jeg fikk dessverre ikke spurt han om det). Randi skrev ferdig fremgangsmåte i punkter på tavla og gikk rundt i klassen for å hjelpe elevene. Hun kom og sto ved siden av Basel og spurte ham om det han kommer å skrive om. Basel viste Randi det tospråklige tankekartet han lagde. Transskripsjon #12 viser at Randi brukte transspråking for å støtte Basel og samarbeide med han.

### **Transskripsjon #12 planlegging i klasserom**

0051 R: *har du begynt å skrive Basel?*

0052 B: *nei*

0053 R: *vet du hva du kommer til å skrive om?*

0054 B: *fotball*

0055 R: *fotball?*

0056 B: *ja*

0057 R: *du har med deg tankekart, hva har du skrevet her? fotball er å skåre?*

0058 B: *mål*

0059 R: *mål! Og fotball er?*

0060 B: *kult*

- 
- 0061 R: *og her er det spark? Fotballspark?*  
0062 B: *ja*  
0063 R: *og fotballskjorte ja! Bra! Flott! Skriv det her. Flott, bra!*

Transskripsjon #12 viser at muntlig kommunikasjon mellom Randi og Basel er enspråklig på norsk. Randi kan ikke arabisk, og det er sannsynligvis grunnen til at hun valgte å samtale med Basel om det norske tankekart selv om både det norske og arabiske tankekartet var på pulten foran Basel. Randi viste Basel støtte og interesse i temaet han skulle skrive om og i hans tospråklige tankekart. For Basel var samtalen med Randi transspråklig språkbruk, hvor han engasjerte seg i bruk av det som passet fra sitt språklige repertoar. Randi brukte transspråklig skriving som pedagogisk strategi for å gi Basel støtte ut fra sine språklige forutsetninger og behov. Dette gjorde hun ved å oppfordre Basel å bruke tospråklig tankekartet han lagde med Amal tidligere og dikttekst han lagde på morsmålet hjemme som hjelpemidler for planlegging til diktskriving (#12, 0057, 0063).

Basel fortsatte å skrive. Plutselig snudde han seg til meg og spurte meg «lærer, hva betyr riyadah på norsk?». Basel ønsket å tilføye noen ord i det tankekartet han lagde med Amal, men han trengte hjelp og støtte for å oversette ordet som han kunne på arabisk men ikke på norsk. Jeg følte at det var tillitt og aksept for meg at Basel følte seg trygg og ba meg om hjelp. Det tok ikke tid før jeg bestemte meg og svarte han «Det betyr sport».

Det var interessant hvordan Basel skrev sitt tankekart i klassen. Basel hadde forberedt tankekart med Amal tidligere. Han hadde nok ord til å skrive et kort tospråklig dikt, men han valgte å utvide det med flere nye ord i klassen. Han skrev ordene «Ryalmadrid, Barcelona, sport, sammen» (se vedlegg 10). Min tolkning er at Basel bruker transspråking ikke bare for støtte, men også for forbedring.

For å oppsummere denne fasen kan vi si at Randi oppfordret elevene i klassen, og Basel spesielt, til å planlegge for å skrive tospråklige dikttekster. Første delen av planleggingsfase reflekterte monoglossisk ideologi da Randi brukte kun norsk for å forklare fremgangsmåten og illustrere bruk av tankekart som hjelpemiddel. Men en heteroglossisk ideologi (García, 2009) dukket opp da Randi introduserte den tospråklige diktmodellen og inviterte alle elevene i klassen å skrive et tospråklig dikt. Randi åpnet et transspråkligrom for diktskriving ved bruk av alt semiotisk repertoar ikke bare i møte med Basel, men i møte med alle elevene i klassen. Transspråking i læring viser til samarbeid mellom lærer og elever i diskurs praksiser som inkluderer *alle*

---

språklige praksiser av *alle* elever i klasserom. Målet er å skape nye praksiser og beholde de gamle samtidig som å akseptere elevens språk, kultur og bakgrunn. Det inkluderer også å kommunisere om ny kunnskapstilegnelse og for å gi stemme for sosiopolitiske realiteter ved å avhøre språklig ulikhet (García & Wei, 2014). Randi møtte klassen med en flerspråklig pedagogikk ved bruk av transspråklig diktskriving som metode. Jeg kan si at Randi brukte transspråklig skriving for å gjøre klasserommet til *et safe house* for Basel og medelevene. Det vil si et klasserom hvor elever føler seg trygge med å prøve språkbruk og skape mening i gode sosiale og intellektuelle fellesskapet (J. Dewilde & Igland, 2015). Hun brukte identitetstekster som metode for å åpne transspråkligrom. Metoden brukes for å utfordre monoglossiske ideologier ved å koble lese- og skriveferdigheter til et bestemt språk i mangfoldige samfunn (Cummins & Early, 2011). Dette faller sammen med den generelle delen av læreplanen som viser at skolen skal ha rom for alle og undervisningen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 10).

Elevene i klassen viste interesse og engasjement i den nye transspråklige praksisen. Samtalene mellom Randi og elevene viser at transspråking som skjer i den *translanguaging space* gir rom til «*kreativitet*» og «*kritikalitet*». Kreativitet betyr valg av å følge vanlig språkpraksis eller prøve noe nytt (García & Wei, 2014, s. 24). Transspråklig skriving åpnet mulighet for samtaler om språk og språkforskjeller mellom Randi og klassen. Det viser at transspråking skaper *metalinguistic awareness* (García & Wei, 2014).

Randi brukte transspråklig skriving for å tilrettelegge for Basel og gi han den mulighet å planlegge og skrive dikt ut fra sine behov og forutsetning. Randi møtte Basel med tilpasset opplæring som tar hensyn til hans språklige bakgrunn. García og Wei (2014) viser at transspråking brukes som pedagogisk strategi for å tilpasse opplæring etter elevens forutsetninger i flerspråklige klasserom. Noen metoder som *word walls* og sammenligning mellom tospråklige tekster og andre metoder relatert til ordforråd brukes for å skape *cross-linguistic transfer* og lette opplæringen. Hun brukte transspråklig kommunikasjon for å støtte Basel og skape kollaborative maktrelasjon med han, men hun tapte noen momenter å gi fra seg ekspertrollen til Basel. Transspråklig diktskriving reflekterer Cummins teoretisk perspektiv at identitetstekster åpner opplæringsrom som reflekterer kollaborative maktrelasjoner mellom lærer og elever hvor læring og identitetsytelse skjer (Cummins & Early, 2011). Randi hadde den mulighet til å gi fra seg ekspertrollen til Basel, ved å gå i samtale med Basel om det transspråklige tankekartet han lagde, men det gjorde hun ikke. Kanskje fordi det var første gang hun gjennomfører transspråklig skriveopplegg i møte med nyankomne elever. Ved en senere

---

anledning under skriveprosessen, viste Randi interesse i arabisk språket og ga av seg ekspertrollen.

Basel brukte transspråklig skriving i planleggingsfase som selvregulerende teknikk for å tilegne seg nye ord. Velasco og García (2014) viser hvordan tospråklige elever i en studie klarte å løse utfordringer i språkforståelse og produksjon av deres egne tekster og formidle deres stemme. Studien viste hvordan bruk av transspråking som selvregulerende teknikk i planleggingsfase hjalp en tospråklig elev i sin målrettede skriving og i tilegnelse og bruk av vokabular. Colin Baker (2011) viser at bruk av transspråking som pedagogikk kan bidra i utvikling av det svakeste språket. Det kan føre til helhetlig tospråklighet og biliteracy. I tillegg brukte han transspråking ikke bare for støtte, men for å forbedre skriving. García og Wei (2014) viser at nyankomne elever bruker transspråking for støtte, forståelse og gjennomføring av oppgave mens de mer kompeterte elever bruker det som ekstra utstyr for forbedring av eksisterende praksis.

Likevel viser samtalen mellom Randi og en av elevene hvilke holdninger de har til flerspråklighet. Det viser at de ser på flerspråklighet som et minoritetsfenomen og at «ikke alle kan heller» slik Randi sa, selv om alle elevene i klassen lærer engelsk på skolen og har lese og skriveferdigheter i engelsk. Dermed er alle elever i klassen flerspråklige individer. Samtalen mellom Randi og denne eleven var en tapt mulighet å vise at flerspråklighet er ikke bare minoritetsfenomen, men gjelder alle uten at en legger merke til det i sitt dagligliv. Slik forståelse av tospråklighet reflekterer monoglossisk syn på språk.

### **7.2.3. Diktskriving**

I denne fasen skulle Randi samarbeide med elevene i klassen i tospråklig diktskriving. Hun skulle oppfordre dem å skrive dikt på norsk først og deretter på et annet språk. Randi skulle veilede elevene og gi dem støtte. I tillegg skulle Randi støtte Basel og oppfordre ham å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i skriveprosessen. Hun skulle fortsatt oppfordre han å bruke det tospråklige tankekart som han lagde med Amal og diktet han skrev på arabisk hjemme som hjelpemiddel og ressurs i skriveprosessen.

Randi gikk mellom elevene for å veilede dem og hjelpe de som trenger hjelp. Etter hvert kom Randi og stod ved siden av Basel for å forklare ham at han ikke trenger å skrive på norsk først som de andre elevene i klassen. Randi spurte Basel:

### Transskripsjon #13 skrivning i klasserom

0064 R: *går det bra Basel?*

0065 B: *ja*

0066 R: *skriv på norsk eller på arabisk først hvis du vil, hvis du ønsker*  
(Basel viser Randi det nye tankekart han lagd i klassen)

0067 R: *ja, bra!*

Transskripsjon #13 viser hvordan Randi brukte transspråklig skrivning for å støtte Basel og engasjere ham ikke bare ved å investere i sin språklige identitet, men ved å tilpasse skriveopplæring ut fra sitt behov og forutsetninger. Hun gjorde det ved å forklare Basel at han har mulighet til å skrive ved bruk av alt språklig repertoar han har, og at det er han som velger hvilket språk han vil skrive på først ut fra sine forutsetninger og behov (#13, 0066). Basel viste Randi tankekartet han lagde i klasserommet. Han ville vise hun hvordan han utvidet sitt tankekart noe som kan bety han var engasjert og stolt av det han klarte å skrive. Randi gav han en positiv tilbakemelding.

Basel begynte med diktskriving på norsk, mens Randi gikk rundt i klassen for å gi veiledning og støtte for alle elever. Han tittet på det arabiske diktet han lagde hjemme (se vedlegg 11), og det arabiske og norske tankekartet samtidig. Basel spurte meg hvilke språk han skulle begynne å skrive med på arket han fikk fra Randi. Jeg svarte han at han kunne velge selv, men han kunne begynne skrivning på norsk hvis han ville det, fordi han hadde allerede skrev diktet på arabisk hjemme og skulle bare kopiere det på arket. Han skrev diktet på norsk først, også begynte han å skrive et nytt arabisk dikt på høyre side av arket. Basel forsto at han har den muligheten å velge selv det språket han ville skrive på først ut fra sine forutsetninger. Da jeg intervjuet han sa han at det er ikke noe forskjell for han å begynne skrivning på norsk eller arabisk. Han sa: «Det spiller ingen rolle, begge to er det samme for meg».

I feltnotatene mine skrev jeg: *Jeg visste ikke hvor lang tid Basel skulle trenge for å skrive dikt på norsk slik at han skulle klare å fremføre diktet på to språk. Jeg tenkte det var lurt å begynne skrivning på det språket han ikke skrev diktet sitt på først. Jeg tenkte Basel skulle kopiere diktet han skrev på arabisk raskt etter han skulle bli ferdig med å skrive dikt på norsk, men Basel kopierte ikke det arabiske diktet på arket han fikk fra Randi. Basel skrev et nytt dikt på arabisk som ligner på det han skrev hjemme, men med endringer. Det forventet ikke jeg Basel skulle gjøre. Diktet Basel skrev på arabisk hjemme var «Fotballspill. Kult og morsomt. Vi oppnår seier. Et gjengspill. Vi skårer mål». Diktet Basel skrev på arabisk i klasserom va «Fotballspill. Et gjengspill. Vi spiller med venner. Vi kan tape eller vinne. Vi skårer mål». Basel beholdt*



*innhold og mening han ønsket å uttrykke i de to arabiske diktene, men han brukte andre ord og setninger for å uttrykke seg da han skrev arabisk tekst i ordinærklasse. Det viser seg at Basel har gode ferdigheter på morsmålet sitt. Han bruker morsmålet på en fleksibelmåte. Utrykk som gjengspill og oppnår seier er ikke forventet at fjerde klassinger bruker dem (04.04.2017).*

Randi kom etter en stund for å støtte Basel under skrivingen. Transskripsjon #14 viser at Randi ikke bare brukte transspråking for å støtte Basel under identitetstekstskrivning, men transspråklig kommunikasjon gav Basel muligheten å ytre sin identitet og føle mestring.

### Transskripsjon #14 skriving i klasserom

0068 R: ja, ja ikke sant? Så bra! Er det det samme som du har skrevet på arabisk?

Er det?

0069 B: nei, ikke det samme

0070 R: ikke det samme, nei ikke sant. hva står det her?

Kan du si det til meg?

0071 B: gameela

0072 R: hæ?

0073 B: gameela

0074 R: ja, ok.

B:

جميلة

B: fint

hæ? :R

R: hæ?

جميلةB:

B: fint

Ja, ok : R

R: ja, ok.

Randi og Basel gikk i transspråklig kommunikasjon ved bruk av både norsk og arabisk. Randi spurte Basel på norsk om det han skrev på norsk og arabisk i dikttekstene og tankekart er det samme eller ikke (#14, 0068). Basel svarte også på norsk at det ikke er det. I denne transskripsjon viste Randi interesse for arabisk, Basels morsmål. Randi viste ikke interesse i det Basel skrev på arabisk i planleggingsfase tidligere (transskripsjon #12). Det er mulig at Randi reviderte sin rolle i undervisningsopplegget som hun hadde med seg og som jeg sendte henne. Randi oppfordret Basel til å bruke arabisk og si et av ordene han skrev på arabisk i det tospråklige tankekartet han lagde (#14, 0070). Basel svarte henne på arabisk. Randi ville høre bedre hvordan Basel uttalte ordet så han gjentok det (#14, 0071-0073). Randi prøvde ikke å gjenta ordet på arabisk. Da jeg spurte Randi om dette senere, mente hun at det kan være at hun ikke hørte ordentlig hva Basel sa, og det var pinlig å gjenta hva Basel sa helt feil, men hun mente at hun ikke husket grunnen til det eksakt. På den måte gav Randi Basel den opplevelse å føle mestring av noe hun ikke kan og er kanskje vanskelig for henne. Dette uttrykket Basel også

under intervju. Basel sa: «jeg følte meg glad at hun spurte meg om hvordan det og det er og noen ganger så sa hun at det er bra og at jeg er flink».

Etter hvert ble Basel ferdig med diktskriving. Han tegnet til og fargela sine tegninger. Figur 6 nede viser til Basels dikt som han lagde i klassen, For større figur se (se vedlegg 12).



Figur (6): Basels tospråklige dikt.

Som figur 6 viser, skrev Basel dikt om tema fotballspill i to atskilte tekster, en på norsk og en på arabisk. Dette kan reflektere monoglossisk syn på språk (García, 2009), men tekstene Basel skrev var ikke parallelle oversettelser av hverandre. Han skrev ikke det norske diktet ved å oversette det arabiske diktet på norsk. Selv om de er ganske like, var det arabiske diktet mer utfyllende. For eksempel skrev han uttrykkene «spille kamp. Kult!» i den norske teksten, men ikke i den arabiske teksten. Norsk oversettelse av den arabiske teksten er «Fotball. et gjengspill. Vi spiller med venner. Vi kan tape eller seire. Vi skårer et mål». I tillegg valgte Basel å pynte diktet sitt ved å tegne tre tegninger som gjentar hverandre, en under den arabiske teksten og en under den norske teksten og en på midten av arket. Det viser at Basel har brukt alt semiotisk repertoar på en fleksibel måte for å utrykke seg og sin interesse i fotballspill, men beholdt mening i endelig produkt. Slik kan jeg si at teksten reflekterte også Basels interesse for fotballspill. Dette er noe Basel, Tine, Amal og Randi formidlet til meg under intervjuene. Dette har jeg også lagt merke til i en samtale som gikk mellom Tine og Basel. I mine feltnotater skrev jeg: *Tine spurte Basel i tilvenningsperioden om han ønsker å delta i fotballtrening med*

---

*medelevene etter skoletid i den borteeste fotballbanen ved siden av skolen. Basel nikket og sa at han gjerne vil delta i fotballtreningen (31.03.2017)..*

La meg oppsummere diktskrivingen: Denne fasen reflekterte heteroglossisk ideologi i skriveopplæring i møte med alle elevene i klasserommet. I norskundervisning oppfordret Randi alle elevene å skrive tospråklig dikt og støttet dem under skriveprosessen. Randi valgte å gjennomføre flerspråklig pedagogikk som samsvarer ikke med monoglossisk ideologi som hun var vant til i norskundervisning. Avtalen mellom meg og Randi var at elevene skulle skrive dikt på norsk først og på et annet språk til sist. Randi brukte transspråklig skriving som pedagogisk strategi i klasserommet for å skape nye praksiser og beholde de gamle praksiser. Målet med transspråklig pedagogikk er å skape nye praksiser og beholde de gamle samtidig som å akseptere elevens språk, kultur og bakgrunn. (García & Wei, 2014).

Randi brukte transspråklig skriving for å tilrettelegge for Basel ut fra sine språklige forutsetninger og behov. Hun oppfordret Basel å bruke hele sitt språklige repertoar i skriveprosessen ved bruk av det tospråklige tankekartet og det arabiske diktet han hadde med seg som ressurs. Randi gav han mulighet å skrive dikt på både norsk og arabisk. Dermed tilrettela hun for Basel å nå skriveopplæringsmål for fjerde klasse samme som de andre elevene i klassen. Transspråking brukes for å tilpasse opplæring etter elevens forutsetninger (García & Wei, 2014). For å støtte Basel og engasjere ham i diktskriving, oppfordret Randi Basel å trekke veksler på norsk og arabisk. Basel viste engasjement da han viste Randi tankekartet sitt og det han skrev. García og Wei (2014) viser at transspråking brukes for å investere i elevenes identiteter og posisjonering og engasjere dem. Cummins og Early (2011) viser at identitetstekster produksjon øker tospråklige elevers engasjement. Randi åpnet et interpersonalt rom som reflekterer kollaborative maktrelasjon mellom lærer og elev. I den interpersonalt rommet som anerkjenner elevens identitet, skjer læring og identitetsytelse (Cummins & Early, 2011). Selv om Randi ikke kan Basels morsmål, brukte hun transspråking i samtale med Basel ved å vise interesse i morsmålet hans for å gi han støtte. Randi klarte å ta av seg ekspertrollen for å gi Basel den følelse av mestring av morsmålet som læreren ikke kunne. På den måten gav Randi Basel opplevelsen av å føle mestring om noe hun ikke kan og er kanskje vanskelig for henne. Læreplanverk for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) viser at opplæring skal tilrettelegges slik at elever opplever mestring.

Basel skrev dikt om tema fotballspill i to atskilte tekster, en på norsk og en på arabisk. García og Wei (2014) viser at flere tospråklige forfattere oversetter deres egne tekster fra det ene

---

språket til det andre, og at disse tekstene skiller mellom språkene og presenterer tospråklige tekster fra et monoglossisk syn på språket. Men Canagarajah (2013) forklarer hvordan tekster ikke kjennetegner et bestemt språk fordi mye usynlig transspråking skjer i prosessen og trenger ikke å være synlig i overflaten. Jeg kan si at Basels arabiske tekst var ikke samme som den norske teksten. Han oversatt ikke direkte fra et språk til det andre. Dette faller sammen med Edelskys studie som Velasco og García (2014) viser til og som forklarer at relasjon mellom språkene under tospråklige elevers tekstskriving ikke var en *negativ transfer* fra et språksystem til det andre, men at det skjedde med bevissthet og resonnement. De viser også hvordan bruk av transspråking som selvregulerende teknikk av tospråklige elever kunne løse utfordringer i produksjonen av deres egne tekster og formidle deres stemme. Det viser at transspråking i identitetstekstskriving gir tospråklige elevene mulighet å reflektere og transformere deres subjektivitet (García & Wei, 2014, s. 108; Cummins & Early 2011). Basel illustrerte også for å uttrykke hvor glad han er i fotballspill. Canagarajah (2013) mener at kommunikasjon er ikke bare ord, men inneholder diverse semiotiske ressurser som bilder, symboler og multimodaliteter som virker sammen for å skape mening. Dette faller sammen med læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.45; Utdanningsdirektoratet 2013, s. 6-7) og kompetansemål etter 4.årstrinn i skriveopplæring i norskfaget som viser at elevene skal kunne skrive enkle fortellende og beskrivende tekst som dikt. Elevene skal beherske et tilstrekkelig ordforråd slik at de kan uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger

Basels dikt viser at transspråklig skrijving gjorde det mulig for Basel å skrive identitetstekst i diktform ved fleksibelt bruk av alt sitt semiotiske repertoar. Tekstene reflekterte interessene hans og språklige identitet. Samtidig er det interessant at Basel trakk ikke inn engelsk, som er en del av sitt språklige repertoar, under skriveprosessen. Det kan vise at Basel er bevisst over andre språk status i den norske skolen, derfor var han ikke motivert å prøve andre språk i tekstskriving

## 7.2.4. Fremføring og vurdering

I denne fasen skulle Randi veilede og oppfordre Basel og elevene som ønsker å fremføre dikt muntlig på forskjellige språk. Hun skulle gi tilbakemelding om tospråklig diktskriving. Randi skulle oppfordre elevene å gi tilbakemelding for de elevene som fremfører muntlig. Hun skulle stimulere elevene å reflektere over de leste tospråklige diktene. Denne fasen reflekterer heteroglossisk ideologi.

Transskripsjon #15 viser hvordan Randi bukte transspråklig skriving for å tilrettelegge for Basel ut fra sine språklige forutsetninger slik at han deltar i muntlig fremføring i klassen og får tilbakemelding.

### Transskripsjon #15 Fremføring i klasserom

0075 R: *Det går bra, ja!*

0076 B: *ja, bra*

0077 R: (hun leser teksten og ser på tegning) *ja, ja, bra*

0078 R: *vil du lese for meg først, du kan få lov hvis du har lyst til å lese for de andre etterpå, fordi det er flere som skal gjøre det? Tror du det går greit?*

0079 B. Basel (rister på hodet at han ikke vil det)

0080 R: *du kan få si det på arabisk, og dette har de andre veldig lyst å høre, hm?*

0081 B: (titter ned og ser ikke fornøyd ut)

0082 R: *hvis du tar det for meg først*

0083 B: *nå?*

0084 R: *ja, til meg*

0085 B: (han leser sitt dikt for Randi på norsk) *Fotball. Leke sammen med venner. Spille kamp. Vi kan vinne eller taper. Kult! Skåre en mål.*

0086 R: *kjempe fint! Du har blitt så flink til å skrive norsk også, veldig bra, jeg er imponert Basel. og her da, kan du si det til meg*

0087 B: (han leser diktet på arabisk for Randi)

koratalkadam. looba gamaija. Nalab ma alasdikaa. Yoomkinona an nakhsar aw nafooz. Nohakiko hadafan!

B: كرة القدم. لعبة جماعية. نلعب مع الأصدقاء. يمكننا ان نخسر او نفوز. نحقق هدفا!

B: Fotball.. et gjengspill. Vi spiller med venner. Vi kan tape eller seire. Vi skårer et mål.

0088 R: (nikker på hodet og viser på ansiktet at hun liker det han leser)

0089 R: *tror du at du kan gjøre det for de andre etter på?*

0090 B: (rister på hodet at han ikke vil)

0091 R: *hvis du vil sitte her, så kan du gjøre det, så jeg skal spørre noe andre, og det er da andre som har skrevet på to språk, og som skal få lese det høyt, går det greit? Du kan gjøre det her fra, du trenger ikke å gå frem..*

0092 R: *men det er fint tegning her også.. går det greit tror du?*

0093 B: (nikker og viser aksept)

0094 R: **yes**

Randi gav klassen fem minutter til å skrive ferdig diktene sine, før muntlig fremføring av diktene foran klassen for de som ønsker det. Som transkripsjon #15 viser, kom Randi og tittet på Basels tekst og tegning og gav han positiv tilbakemelding (#15, 0077). Hun oppfordret Basel å fremføre diktet muntlig foran medeleven, men Basel ville ikke det i utgangspunktet (#15,0078-0079). For å motivere han å delta, gav han Randi mulighet å fremføre på morsmålet arabisk hvis han ønsker. Hun sa at de andre er interessert i hans språklige bakgrunn (#15, 0080). I tillegg prøvde hun å støtte Basel og motivere ham til å delta og vise hva han kan ved å lese for henne diktene han skrev først. Basel leste diktet på norsk først (#15, 0080-0085). Randi gav han en positiv tilbakemelding om progresjon han gjorde på norsk og ba ham å lese for henne dikt på arabisk. Igjen gav Randi en positiv tilbakemelding (#15, 0086-0088). Randi hørte diktet på arabisk selv om hun ikke forstår arabisk. Randi ville at Basel skulle ta et skritt frem ved å delta og fremføre foran medelevene, derfor oppfordret hun Basel å lese fra sin sitteplass i stedet for å komme ved tavla for å lese (#15, 0091). Basel aksepterte det, og Randi ble glad for at han ville delta.

Jeg måtte ta en etisk vurdering om Basels deltakelse i fremføring foran klassen. Jeg snakket med Randi, og vi ble enige å la Basel prøve å fremføre etter de andre elevene, men at vi ikke skulle presse på ham. Jeg henvendte meg til Basel og støttet han med en smil. Basel sa til meg på arabisk at «elevene her i klassen kan ikke mange andrespråk, de fleste kan litt engelsk». Jeg minnet ham på at Randi hadde sagt at det er flere som skrev og skulle fremføre på andre språk også. I feltnotater skrev jeg:

*Jeg følte at Basel mangler den informasjon at det er flere andre elever i klassen som kan andre språk og ikke bare de som tilhører velkomstklassen. Jeg tenkte at kanskje ikke bare Basel men*

*mange elever i klassen er ikke bevisst om at bruk av flere språk er en del av dagligliv for mange av dem. Jeg spurte meg selv hvor mange elever i klassen vet om medelevers språklige identitet? Er det bare Basel som kobler tospråklighet med å tilhøre mottaksklasse? Ser elevene på det å snakke andre språk som noe negativt eller et signal på mangel? (4.04.2017)*

Randi takket klassen for arbeidsro og fin diktskriving og fine tegninger til diktene de skrev. Hun ba elevene som ønsker å fremføre dikt muntlig å rekke opp hånda. Noen elever leste fra plassen sin mens andre gikk på tavla. Randi oppfordret den første eleven som kan dansk å lese på dansk om han vil, men eleven foretrakk å lese på norsk. Denne eleven diskutert med Randi forskjell mellom norsk og dansk språket tidligere (se transskripsjon #12), men eleven var nok ikke innstilt på å lese på dansk. Dette viser at Randi åpnet transspråkligrom for muntlig fremføring i forskjellige språk elevene kan i klassen. *Det så ut at det er første gang Randi oppfordret noen å lese en tekst han lagde selv på et annet språk i norskfagtimen.* De fem første elevene leste dikt på norsk om forskjellige temaer. Den sjettede eleven spurte Randi å få lov til å lese dikt på engelsk. Randi oppfordret henne å gjøre det (#16, 0095). Fra sin sitteplass leste eleven ønskedikt på engelsk. Klassen klappet for henne som de gjorde for de andre som leste før. Læreren gav henne også en positiv tilbakemelding som de andre. Transskripsjon # 16 viser dette.

### **Transskripsjon #16 Fremføring i klassen.**

0095 R: *ja (viser til elev 9) vil du lese på engelsk, vil du komme frem eller sitte der? så bare snakk høyt og tydelig*

0096 Elev 9 (leser på engelsk)

0097 R: *Oh! dette er fin drøm! En, to, tre (klapp) veldig bra (elevens navn) det var som ønskedikt for deg helt fin!*

En annen elev ønsket å lese dikt på både engelsk og norsk fra sin sitteplass (#17, 0098-0101). Randi fortalte meg at elevens mor har engelsk som morsmål mens faren har norsk som morsmål. Eleven leste diktet om hemmeligheter og fikk et klapp og en tilbakemelding.

### **Transskripsjon # 17 Fremføring i klassen**

0098 Elev 10: *kan jeg få lese på engelsk?*

0099 R: *ja! Du kan gjøre det, les på engelsk*

0100 Elev10: (leser på engelsk og på norsk)

0101 R: *ja, ikke sant. og nå har (elev10) lest på norsk og på engelsk, veldig fint!*

Deretter så Randi på Basel og spurte han å vise dikt han skrev til medelever. Transskripsjon #18 nedenfor viser hvordan Randi brukte transspråklig skriving for å gi Basel mulighet å delta i fremføring ved å lese sitt tospråklige dikt på morsmålet.

### Transskripsjon #18 Fremføring i klassen.

0102 R: *Basel, kan vi få se på dikt, også så fint at det er på to språk, vil du holde den for oss?*

0103 Elev 11: *har du skrevet på arabisk?*

0104 R: *Basel kan to språk, han har skrevet på norsk og da er den på arabisk til det høyre, Oh!*

0105 Elev 12: *det er kult!*

0106 R: *det var kjempe fint, hva tror dere dette handler om hvis dere ser på bildet?*

0107 Elev4: *football*

0108 Elev 11: *vil du gå på tavla og lese? Ha?*

0109 R: *vil du lese det Basel?*

0110 (Basel nikker og går på tavla)

0111 R: *det blir kjempe fint! Nå må dere være stille for å høre dikt på arabisk da, OJ!*

0112 B: koratalkadam.. looba gamaija. Nalab ma alasdikaa. Yoomkinona an nakhsar aw nafooz. Nohakiko hadafan!

(alle klapper lenge og Basel går med et bredt smil bak til sin sitteplass).

B: كرة القدم.. لعبة جماعية. نلعب مع الأصدقاء. يمكننا ان نخسر او نفوز. نحقق هدفا!

B: Fotball.. en gjeng spill. Vi spiller med venner. Vi kan tape eller seire. Vi skårer et mål!

Her brukte Randi transspråking for å gi Basel mulighet å delta og uttrykke seg selv i klassen. Hun prøvde å oppfordre Basel å fremføre, men uten å presse på han. Dette gjorde hun ved å be ham om å bare vise det tospråklige diktet og tegningen til medelevene (#18, 0102). Randi viste på en positiv måte til Basels språklige identitet og språklige ferdigheter på norsk og



arabisk (#18, 0103, 0106). Interessen og støtten som Basel fikk av medelevene, motiverte han til å fremføre muntlig på morsmålet foran klassen. Randi og medelevene oppfordret Basel til å lese dikt på arabisk (#18, 0104-0111). Elevene i klassen var nysgjerrige til å høre identitetsteksten sin om fotball. Det var ikke vanskelig for dem å gjette fra tegning hva han skrev om. Basel gikk på tavla og leste dikt på arabisk (#18, 0112). Randi og medelevene klappet lenge for Basel som gikk til plassen sin med et bredt smil som både jeg og Randi la merke til. Dette bekrefter Cummins og Early (2011) teoretisk perspektiv at identitetstekster har stor påvirkning på tospråklige elevers selvfølelse og selvtillit og følelse av anerkjennelse. Elevenes identiteter bekreftes som språklig talentfulle, kreative og flinke individer når de presenterer disse tekstene foran medelevene, lærere og foreldre. Randi ville oppfordre elevene til å reflektere over Basels tekst. Transskripsjon #19 viser hvordan transspråklig skriving ga Basel muligheten til å vise sin språklige identitet foran klassen. Det viser også til refleksjon omkring språkforskjeller.

### **Transskripsjon #19 Fremføring i klassen**

- 0113 R: *Det er dikt på norsk og arabisk, og på arabisk så skrives det på andre veien ikke sant Basel? jeg synes det er så vanskelig*  
 0114 Elev12: *den leses den veien her og?*  
 0115 R: *ja ikke sant Basel?*  
 0116 B: (nikker)

Transskripsjon #19 viser hvordan bruk av transspråklig skriving ga mulighet å vise Basels språkligidentitet. I tillegg gav det mulighet for Basel å føle mestring i noe læreren og medelevene ikke kan. Basel var ekspert på morsmålet og svarte på spørsmålene som Randi og medelevene stilte han. Det viser også hvordan åpning av transspråkligrom gir mulighet for metaspråklig tenkning som elevene og Randi engasjerte seg i (#19, 0113-0116).

For å oppsummere, kan vi si at denne fasen reflekterte heteroglossisk ideologi og dynamisk transspråklig språkbruk i ordinærklassen (García, 2009). Randi klarte å gjøre denne fasen heteroglossisk på flere måter. Randi oppfordret elevene i klassen å fremføre dikt på forskjellige språk, noe som mange elever engasjerte seg i. Fremføring var ikke bare på norskspråket slik Randi var vant til. Randi brukte transspråking for å vise respekt og aksept for det språklige mangfoldet i klassen. Elevene viste interesse og respekt for de språklige forskjellene i medelevenes dikt. I læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) står det at skolen skal være et inkluderende sosialt og faglig fellesskap, der mangfoldet av elever anerkjennes og respekteres. Etter muntlig fremføring brukte Randi transspråking for å åpne rom

---

for metaspråklig tenkning og diskusjoner om språkforskjeller. Flere elever engasjerte seg i diskusjonen om språk og språkforskjeller. Pedagogisk bruk av transspråking etter García og Wei (2014) kan skape *metalinguistic awareness*.

Randi brukte transspråking for å oppfordre Basel å delta i muntlig fremføring og tilrettelegge for han etter sine språklige forutsetninger. Transspråking brukes for å tilpasse opplæring etter elevens forutsetninger (García & Wei, 2014). Hun brukte transspråklig skriving for å gjøre klasserom mer inkluderende og *et safe house* for Basel i fremføringsfase slik at føler seg trygg med å prøve språkbruk og skape mening i gode sosiale og intellektuelle fellesskapet (J. Dewilde & Igland, 2015). Støtte Basel fikk av Randi og medelevene, motiverte han å fremføre på morsmålet foran klassen. Han klarte å prøve ut sin egen stemme, ytre seg på morsmålet, delta og bli hørt og få positiv tilbakemelding av Randi og medelevene.

Transspråklig bruk i fremføring gav Basel mulighet å føle mestring. Tilbakemeldingen han fikk fra medelevene og Randi påvirket sin selvtillit på en positiv måte og gav han mestringsfølelse. Diskusjonen om språkforskjeller gav Basel mulighet å ha ekspertrollen. Randi og medelevene fikk et positivt bilde om han og sine evner. Læreplanverket for Kunnskapsløftet viser at opplæring skal tilrettelegges slik at elever opplever mestringsfølelse og at de kan bidra til fellesskapet. (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Det viste at Basel kobler flerspråklighet med mottaksklassen og mangel i norsk språkferdigheter. Det viser seg at Basel ser på norskspråket som favorisert i den norske skolen fremfor andre språk spesielt i ordinærklassen. Basel møter monoglossisk ideologi når han deltar i ordinærklassen. García og Wei (2014) viser at transspråklig pedagogikk er ment å forhøre språklig urettferdighet og språkhierarkier.

### 7.3. Deltakernes opplevelse av og refleksjoner rundt undervisningsopplegget

For å få dypere forståelse om hvordan deltakere i studien opplevde bruken av transspråklig skriving som pedagogikk og de mulighetene den gav, har jeg etter observasjonene intervjuet Basel og deltakende lærerne i studien. Jeg skal først presentere Basels opplevelse av undervisningsopplegget, også skal jeg presentere i rekkefølge Amal, Randi og Tine sine opplevelser og refleksjoner rundt undervisningsopplegget.

---

### 7.3.1. Elevens opplevelse og refleksjoner

Det var interessant å vite hvordan Basel opplevde det transspråklige undervisningsopplegget i ordinærklassen. Slik kunne jeg vite om mulighetene det transspråklige undervisningsopplegget kan gi fra Basels perspektiv, som ikke var mulig å avdekke helt med bare observasjon som innsamlingsmetode. Før intervjuet med Basel gjennomførte både Amal og Tine en kort samtale med eleven om hans opplevelse av undervisningsopplegget (se Intervju). Innsamlet data fra samtale med Amal og Tine lignet på Basels svar og refleksjoner i intervjuet med meg. Derfor skal jeg vise til Basels refleksjoner fra intervjuet med meg og vise til det som var interessant av refleksjonene fra disse samtale.

Intervjudataene med Basel viser at han opplevde det heteroglossiske undervisningsopplegget positivt. Han fortalte meg om sin opplevelse i å delta i klassen i identitetstekstskrivning og bruk av ulike språk i skriveprosessen. Han sa: «jeg likte alt, at jeg var i klassen ja, fordi jeg leste til medelevene og sånn». Slik vi ser i sitatet uttrykker Basel positivitet til å få mulighet å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar og delta i skriveprosessen og fremføring i ordinærklassen. Slik jeg tolker det er Basel positiv til dynamisk språkbruk og til å bli møtt med heteroglossisk transspråklig pedagogikk som gav han mulighet for deltakelse i ordinærklassen og ytre seg og bli hørt i fellesskapet.

Basel reflekterte over språkvalgmulighet elevene fikk under tekstproduksjonsprosess i undervisningsopplegget. Han sa da jeg intervjuet han: «det var fint at vi skriver i de språkene vi velger selv å skrive med». Uttalelsen viser at Basel opplevde det positivt at han og alle elevene fikk lov å velge det språket de ønsket å skrive med. Det viser også at Basel følte alle språkene hadde samme status i klassen. Slik jeg tolker det, ser Basel positivt på å bli møtt sammen med alle andre elevene med heteroglossisk transspråklig skrivepedagogikk som gir elevene mulighet å velge fritt fra sine språklige repertoarer ut fra sine forutsetninger. Samtidig viser det at Basel opplevde alle språklige repertoarer av alle elevene som likeverdige uten språklig hierarki. García og Wei (2014) viser at transspråking som pedagogisk strategi brukes for å gi tilpasset opplæring etter elevenes forutsetninger i flerspråklige klasserom. Målet med transspråklig pedagogikk er å forhøre språklig urettferdighet og språkhierarkier og “give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality” (García & Wei, 2014, s. 121).

---

Basel fortalte Amal om det øyeblikket han måtte lese diktet foran medelevene på morsmålet sitt. Han sa: «Jeg var sånn litt sjenert ja, fordi det er et annet språk». Sitatet viser at Basel var sjenert å fremføre på morsmålet fordi dette var et forskjellig språk enn norsk. Min tolkning er at Basel har en følelse at morsmålet sitt har mindre status enn norskspråket i den norske skolen. Han er bevisst over andre språk status i norsk skolen. Dette viser at monoglossisk ideologi som er favorisert i norskskolen har negativ påvirkning på Basels forståelse av sin språklige identitet.

Intervjumaterialet viser at fremføring på morsmålet i ordinærklassen ser ut til å ha en positiv innflytelse på Basels forståelse av sitt språklige repertoar. Amal spurte Basel om han følte seg stolt etter fremføring på morsmålet og den positive tilbakemelding han fikk. Basel nikket og sa at han følte seg glad. Positive tilbakemeldinger tospråklige elever får i identitetstekstskrivning, har en positiv påvirkning på selvtillit (Cummins & Early, 2011). Basel uttrykket de samme følelsene da jeg intervjuet han. Han sa: «jeg følte stolthet, jeg følte det er noe normalt NORMALT!». Sitatet viser at Basel fikk positiv følelse av stolthet etter fremføring på morsmålet. Samtidig viser det at han endret synet på bruk av morsmålet fra noe unormalt til noe helt normalt. Jeg tolker det med at Basel hadde en positiv utvikling i sitt språklig identitetsforståelse. Basel fikk se morsmålet sitt i et positivt lys. Det kan ha gitt han følelsen av selvtillit og verdsettelse etter at han fikk bekreftelse av sine medelever og læreren i fremføring på morsmålet. Fordi flere andre elever fremførte på forskjellige språk, endret Basel sitt syn på sin språkbakgrunn som var annerledes enn språkbakgrunn til de andre fra noe unormalt til noe normalt. Det kan tyde at transspråking gitt Basel mulighet å se tospråklighet ikke som minoritetsfenomen, men gjelder alle. García og Wei (2014) viser at målet med transspråklig pedagogikk er å forhøre språklig urettferdighet og språkhierarkier og sosiale strukturer.

Basel reflekterte over støtte han fikk av Randi under skriveprosessen. «jeg følte meg glad at hun spurte meg om hvordan det og det er og noen ganger så sa hun at det er bra og at jeg er flink». Sitatet viser at Basel følte seg glad fordi læreren viste interesse i det han skrev og stilte mange spørsmål underveis. Det at Basel følte seg flink viser at han opplevde følelsene av mestring og selvtillit i støtten læreren gav han. Det kan tolkes med at heteroglossisk ideologi har positiv påvirkning på Basels selvforståelse og selvtillit og gir mestringsfølelse.

Jeg skal videre se på Basels opplevelse av samarbeid mellom tospråklig assistent og ordinærklassen. Basel reflekterte over dette og sa: «Det er bra at Amal hjelper meg før jeg går i klassen og skrive, fordi disse (han peker på ord i tankekart) kanskje jeg glemmer de, og hun hjelper meg å huske dem». Sitatet viser at Basel opplevde samarbeid med Amal i planlegging,

---

i både arabisk og norsk positivt. Det viser at han er klar over hvor viktig hennes rolle er for å forberede han i både norsk og morsmålet før deltakelse i ordinærklassen. Det viser også at han var klar over hvor viktig det var å bruke hele sitt språklige repertoar for å delta i skriveprosessen i ordinærklassen. Slik jeg tolker det er Basel positiv for samarbeid mellom tospråklig assistent, som har samme språklige bakgrunn med han, og ordinærklassen for å tilrettelegge sin norskopplæring og deltakelse i fellesskapet..

Basel reflekterte om mulighet å delta i liknende undervisningsopplegg i fremtida. Han sa til Amal at han gjerne vil delta. Den samme meningen uttrykket han da jeg intervjuet han. Basel smilte og sa: «ja jeg liker å skrive på arabisk og norsk, ja at vi skriver om noe sånn, at vi skriver tankekart så dikt eller liknende». Slik viser sitatet at Basel er positiv til å gjenta opplevelsen av å skrive på både morsmålet og norsk i tekstskrivning hvor han uttrykker seg selv. Det tolker jeg med at han er positiv til å bli møtt med heteroglossisk ideologi og transspråklig skriving av identitetstekster for å delta i ordinærklassen i fremtida. Samme positive holdning til dynamisk språkbruk i skriving har han uttrykket da han reflekterte under intervjuet over hvordan han bruker arabisk for å tenke. Han tegner ord han ikke kan på norsk for at læreren skal fortelle ham hva ordet er. Basels språkbruk reflekterer Garcías syn på tospråklighet som viser at «bilingualism is not simply linear but *dynamic*» (García, 2009, s. 53).

For å oppsummere kan jeg si at Basel opplevde transspråklig skriving undervisningsopplegget positivt. Han uttrykket positiv holdning til tospråklighet og bruk av hele sitt språklige repertoar i skolen. Jeg kan si at Basel opplevde å trekke veksler på morsmålet og norsk som mulighet å delta i ordinærklassen og få en stemme for å yte seg og bli hørt i fellesskapet. Dette faller sammen med García og Weis (2014) teoretiske perspektiv som anser at «Translanguaging are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to make sense of their *bilingual worlds* » (García & Wei, 2014, s. 22). Det viser seg at Basel opplevde alle språkene i klassen som likeverdige uten hierarkier. En kan si at monoglossisk ideologi som er forankret i den norske skolen har negativ påvirkning på Basels forståelse av seg selv og sin språklige identitet, mens heteroglossisk skrivepedagogikk hadde en positiv påvirkning på Basels syn på seg selv og sin språklige identitet. Basel følte selvtillit og verdsettelse på morsmålet sitt da han fremførte diktet på morsmålet sitt. Sin forståelse til tospråklighet og at han har annerledes språkbakgrunn enn de andre elevene er forandret fra å ses som minoritetsfenomen til noe normalt i fellesskapet. En kan si at bruk av transspråklig skrivepedagogikk og Randis støtte gav Basel opplevelse av selvtillit og mestring. Basel opplever Amals rolle i samarbeid med

---

ordinærklasse for å tilrettelegge for han i både morsmål og norsk viktig. Basel uttrykket positivitet til bruk av transspråklig skriving i fremtida i tekstskriving i ordinærklassen.

### **7.3.2. Den tospråklige assistentens opplevelse og refleksjoner**

Som jeg viste i analyse av forberedelsesfasen for transspråklig diktskriving (se FASE 1: Forberedelsesfase (i grupperommet med Amal og hjemme)), reflekterer Amals bruk av transspråking som pedagogikk heteroglossisk ideologi. Bruk av transspråklig skriving som pedagogikk er ikke nytt for Amal og Basel. Da jeg spurte hun om hvordan hun opplevde transspråklig skrivepedagogikk, sa hun:

«Vi gjorde sånn nesten hver torsdag før. Vi pleide å sitte i grupper delt etter morsmålet. De som har arabisk som morsmålet sitter sammen og Basel var en av dem. Det var bilder og vi skulle se på bildene og ordne dem i kronologisk rekkefølge for å lage en historie. Elevene tenkte på arabisk og vi hjalp dem i å lage setningene på norsk, også skrev de historien på både arabisk og norsk. Deretter samlet alle gruppene seg, og elevene i hver gruppe fremførte det de skrev for de andre gruppene. Dette gjorde vi for at elevene ikke skulle bli sjenert og de fikk vite at det er andre elever som snakker andre språk».

Sitatet viser at Amal har positivt syn på å trekke veksler på morsmål og norsk i skriveopplæring. Amal er vant til å støtte Basel og oppfordre han å trekke veksler på arabisk og norsk i skriving av tospråklige fortellinger. Amal viser at målet med bruk av morsmålet som ressurs i fortelling skriving, er å vise språklig mangfold og dermed gi elevene selvtillit i morsmålet sitt. Slik jeg tolker det, har Amal et positivt syn på dynamisk språkbruk.

Det var første gang at Amal samarbeidet med Randi under transspråklig undervisningsopplegg som gir Basel mulighet å delta i tekstskriving i norsktimen. Jeg spurte Amal om hvordan hun opplevde å blande språk i undervisningsopplegget. Hun sa:

«Jeg likte det veldig mye for Basel og de andre elevene i klassen. Jeg håper at det gjøres flere ganger sånn; at det ikke blir bare i mottaksklassen. Det er noe vi er vant til. Det er viktig at elever i ordinærklassen får høre andre språk for å forstå hvorfor Basel kommer med andre bøker og lekser. Slik forstår de at Basels morsmål ikke er norsk og at det ikke er lett for ham, akkurat som det ikke er lett for dem å forstå arabisk når de hører det. Slik opplever de det samme som Basel»

---

Sitatet viser at Amal er positiv til bruk av morsmålet og norsk i tekstskriving i ordinærklassen. Hun ser det som fordel for Basel og medelevene og ønsker at Basel får mulighet å delta i liknende undervisningsopplegg i fremtida. Amal viser at andre elever får mulighet å høre ulike språk og forstå vansker Basel møter på grunn av sin språkbakgrunn som er forskjellig enn deres egen. Slik sett har Amal positiv holdning til transspråklig pedagogikk og bruk av morsmålet som ressurs i ordinærklassen. Hun ønsker å ikke koble dynamisk språkbruk til bare mottaksklassen, men at det brukes mer i ordinærklassen. Hun mener at dynamisk språkbruk kan endre medelevenes syn på Basel og bygge forståelse til språkforskjeller og respekt. Ifølge García er transspråking en ramme for tospråklig opplæring som bygger på demokrati for sosial rettferdighet (Velasco & García, 2014).

I neste sitat reflekterte Amal over Basels språklige evner og skriveprosessen. Amal sa: «Det som virkelig overrasket meg var at jeg vet at han er flink og kan skrive, men jeg regnet ikke med at han kan skrive sånn på arabisk. Jeg har sett at han har gode ferdigheter på arabisk og da kan jeg vite på hvilke nivå jeg skal snakke med han i fremtida. Noen ganger glemmer man Basels virkelig nivå, og at han ikke er som de andre. Det gav kanskje inntrykk om at han er forskjellig og at vi kan endre hans nivå til noe vanskeligere.»

Sitatet viser at Amal var overrasket over Basels gode skriftlige ferdigheter i morsmålet, noe som oppfordrer lærerne å tilrettelegge til han på et vanskeligere nivå. Jeg tolker det med at Amal ser positivt på dynamisk språkbruk i skriveopplæring og at den utviklet positivt syn på Basels identitet i lærernes øyne. Amal uttrykket det at transspråklig skriving viste de reelle evner Basel eier og som var usynlige i mottaksklassen. Ut ifra disse reelle evnene kan man tilpasse opplæringen hans ved å utnytte hans språklige repertoar. Dette sammenfaller med teoretisk perspektiv av Cummins og Early (2011) som viser at identitetstekster bidrar med å danne tospråklige elevers identiteter med evner og vise dem som språklig talentfulle, kreative og flinke individer.

Amal reflekterte også over Basels dikttekst og vurderte den slik: «Jeg har tenkt det blir krevende og vanskelig for han og at stakkars han kanskje vi har presset han i noe som ikke er for han, men han overrasket meg. Det er sant at teksten er kort, men han overrasket meg at han klarte å organisere den. Når du leser teksten så forstår du den; kort, målrettet og forståelig. Jeg ser at den norske teksten også er god, det er sant det er noe feil i rettskriving, men selv norske elever har dette problemet. Det er typisk, det er ikke lett. Han har ikke lært korte og lange vokaler ennå. Veldig bra. Han brukte til og med utropstegn»

---

Ut fra hva vi ser i sitatet, har Amal en positiv oppfattelse av det tospråklige diktet Basel klarte å produsere i både morsmål og norsk. Samtidig viser Amal at hun tvilte på Basels evner til å skrive tospråklig dikt, men var overrasket av at han klarte å produsere en god tospråklig dikttekst. Slik sett kan jeg si at Amal er positiv til dynamisk språkbruk og å trekke veksler på morsmål og norsk for bedre tekstproduksjon i både morsmål og norsk. Samtidig viser det Basels reelle evner i tekstskriving i både norsk og morsmålet. Cummins og Early (2011) viser at identitetstekster gir tospråklige elever mulighet til å gjennomføre bedre skriftlige tekster på skolespråk, som er mer avansert enn deres språklige nivå ved bruk av all språklig og kulturell ressurs de har. Sammenfaller med dette Canagarajahs (2013) teoretiske perspektiv at transspråking brukes for bedre og effektiv skriving.

Amal mener at deltakelse i transspråklig skriving i ordinærklasse kan forandre lærerens inntrykk om eleven: «læreren tar en idé om eleven og sitt faglige nivå istedenfor at han bare kommer inn og gjør sine lekser». Sitatet viser at Amal er positivt til tekstskriving ved å trekke veksler på morsmålet og norsk i ordinærklassen, og at det kan hjelpe læreren å bli bedre kjent med Basels språklige ferdigheter. Sammenfaller med dette det Cenoz og Gorter (2011) mener om at tospråklige elever ikke må sees på som om de har mangler fordi det er forventet at de tilegner seg språkferdigheter som majoritet elever. I stedet må de sees på som personer med unike ferdigheter og særtrekk.

Amal reflekterte over Basels identitet og selvfølelse. Hun sa: «Jeg har spurt han om hvordan det var og han mente han var sjenert og det var på grunn av sitt morsmål, og de fleste nyankomne elevene er sjenert av morsmålet sitt fordi jeg vet ikke, kanskje de føler forskjell eller mangel og det frykter jeg. Jeg vil ikke at det skal være sånn.» Sitatet viser at Amal er klar over språkhierarkiene i skolen og at norskspråket er favorisert over Basels morsmål. Slik sett er Amal bevisst over at skolen møter Basel med monoglossisk syn på tospråklighet som skiller mellom språkene. Samtidig opplever Amal negativ påvirkning av dette hierarkiet som monoglossisk ideologi har på Basels selvforståelse.

I neste sitat uttrykker Amal en annen forståelse til tospråklighet enn det som norskskolen møter Basel med. Amal sa: «Jeg vil at han skal forstå at det ikke er en svakhet, men en bonus for ham. Du kan et annet språk og norsk kommer du til å lære hundre prosent i de kommende årene». Sitatet viser at Amal utdypet viktighet av elevens syn på morsmålet sitt som ressurs og bonus mens han utvikler norskspråket. Det kan ses som om Amal uttrykker tospråklighet som additiv



---

noe som kan vise monoglossisk forståelse av språk. Likevel Amal er positivt til dynamisk språkbruk og at morsmålet er ressurs i Basels språklige repertoar som er i utvikling.

Amal uttrykket sin mening om hvordan undervisningsopplegget ville påvirket Basels identitet og sitt selvbylte slik: «Eleven selv kan bli klar over sine ferdigheter. Han kan se at 'ja, jeg har evne til å skrive', men det blir ikke det samme for de som ikke kan språket ennå. Selve temaet var til hjelp. Han spiller fotball og han eier ordene om fotball, og det er noe han liker.» Sitatet viser at Amal har en positiv holdning til å blande språk i skriveopplæring fordi det hjelper eleven å se seg selv med skriveevner. Amal viste at Basel klarte å se at han har evne til å skrive på norsk og morsmålet om noe han eier ordene til. Slik sett er Amal positiv til dynamisk språkbruk i tekstskriving. Samtidig opplever hun at dynamisk språkbruk i skriving har positiv påvirkning på elevens selvforståelse som elev med evner. Identitetstekster bidrar med å danne tospråklige elevers identiteter med evner og muligheter. De har stor påvirkning på tospråklige elevers selvfølelse og selvtillit (Cummins & Early, 2011).

Amal reflekterte over deltakelse i fellesskapet transspråklig skriving gav Basel i ordinærklassen. Amal sa: «Jeg tror denne opplevelsen er veldig bra for han. Han tar samme tema med tilrettelegging for ham. Det skaper mulighet for integrering i klassen. Ja det tror jeg er veldig bra». Dette sitatet viser at Amal opplevde å trekke veksler på morsmålet og norsk i skriving i ordinærklassen positivt for tilrettelegging for Basel ut fra sine språklige forutsetninger og en måte å la han delta i ordinærklassen. Det tolker jeg at Amal ser positivt til dynamisk språkbruk for å gi tilpasset opplæring ut fra elevens språklige forutsetning og inkludere han fellesskapet. García og Wei (2014) viser at transspråking brukes for å tilpasse opplæring etter elevens forutsetninger i flerspråklige klasserom.

Jeg spurte Amal om sin opplevelse av samarbeid mellom henne og Randi i ordinærklasse. Amal svarte slik:

«Selvfølgelig ble den veldig god, det var kontakt. Jeg og læreren kan samarbeide for å tilrettelegge temaet og samtidig la eleven delta med klassen. Det blir gradvis integrering i klassen. Eleven går derfor gradvis inn i ordinærklassen istedenfor direkte etter to år i mottaksklasse. Jeg ønsker at slike ting gjøres oftere, men nå konsentrerer vi ikke oss på det fordi han er ny. Seks måneder er en kort periode, en kan ikke forestille at han kan delta i skriving».

---

Dette sitatet viser at Amal opplevde at undervisningsopplegget gir mulighet for mer samarbeid mellom henne og Randi i ordinærklassen for å tilpasse opplæring for eleven og øke hans deltakelse i ordinærklassen gradvis. Slik sett er Amal positivt til bruk av transspråklig pedagogikk for samarbeid med ordinærklassen som en måte å tilrettelegge og inkludere nyankomne elever i fellesskapet.

I neste sitat utdypet Amal hennes refleksjoner om samarbeidsmuligheter mellom tospråklige assistenter og ordinærklassen. Hun sa:

«Kanskje skolen kan utnytte oss, de tospråklige lærere, at vi sitter med elevene og ser hva de kan og ikke kan. Hvis han kan, så hvorfor ikke delta i skriving. Selv om han kan skrive en eller to linjer. Han kan skrive på morsmålet og stå foran klassekamerater og lese. Kanskje læreren kan lese det han skrev, men at han ikke blir helt skilt fra de andre i klassen. Hvis han er sjenert for å lese, presser vi han ikke. Jeg blir med, jeg leser på arabisk mens han står ved siden av meg, eller jeg står ved siden av han mens han leser slik at han føler seg trygg».

Sitatet viser at Amal ser på å blande språk i skriving som noe positivt for å skape muligheter for samarbeid mellom henne og læreren i ordinærklasse. Hun ser mulighet i å dra nytte av den tospråklige assistentens kompetanse i morsmålet og norsk for å inkludere eleven mer i fellesskapet. Slik sett ser hun transspråklig skrivepedagogikk skaper samarbeidsmuligheter for å dra nytte av læreres kompetanse for å tilrettelegge og inkludere eleven i fellesskapet.

Jeg spurte Amal om sin opplevelse av skole- hjem samarbeid under undervisningsopplegget. Amal svarte slik:

«Basel sa mammaen hans hjalp han litt; at hun satt seg ved siden av han. Jeg tror det er samarbeid. Jeg så at Basels mor var veldig samarbeidende da jeg ringte henne for å ta samtykke. Jeg vet fra min erfaring at hvis det gjelder Basels læring så er hun alltid positiv for hans beste».

Sitatet viser at Amal opplevde at å trekke veksler på morsmålet i tekstskriving, skapte samarbeid med Basels mor som hjalp til i skriving. Samtidig opplevde Amal at Basels mor var positiv til gjennomføring av undervisningsopplegg. Cummins og Early (2011) viser til Early og Gunderson sin forskning som viser at tospråklige identitetstekster produksjon åpnet mulighet for å engasjere foreldre og skape samarbeid og respekt mellom skole og hjem. Colin Baker (2011) viser at pedagogisk bruk av transspråking kan tilrettelegge samarbeid mellom skole og

---

hjem. Fordi hvis barnet kan morsmålet for å kommunisere med foreldrene sine, kan de hjelpe ham i skolearbeid.

Jeg spurte Amal om det var noen begrensninger hun opplevde i gjennomføring av undervisningsopplegget. Hun sa: «Nei, jeg så ikke noen begrensninger, tvert imot, jeg synes det hjelper mye på forskjellige måter». Sitatet viser at Amal ikke opplevde noen begrensninger i gjennomføring av undervisningsopplegget. Amal opplevde flere fordeler. Slik sett ser ikke Amal hindringer for henne som tospråklig assistent i bruk av transspråklig pedagogikk i ordinærklassen.

For å oppsummere kan jeg si at Amal er positivt til dynamisk språkbruk og bruk av hele språklig repertoar eleven har etter behov. Hun har positiv holdning til heteroglossisk opplæring i undervisning etter (García, 2009). Hun er positiv til dynamisk språkbruk for bedre tekstproduksjon i både morsmål og norsk. Hun viser positivitet til heteroglossisk språkpraksiser og ønsker at de brukes oftere i møte med Basel i ordinærklassen. Amal ser at å veksle mellom morsmål og norsk er en metode å gi tilpasset opplæring ut fra elevens forutsetning og gjøre klassen mer inkluderende. Hun ser transspråklig pedagogikk positivt for alle elever for å skape respekt for språkforskjeller. Dette faller sammen med læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3) som viser at skolen skal være et inkluderende fellesskap der mangfoldet av elever anerkjennes og respekteres. Skolen skal ha rom for alle og undervisningen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 10). Amal ser bruk av forskjellige språk i skrivning kan hjelpe læreren i ordinærklassen å bli bedre kjent med Basels språklige ferdigheter. Hun opplever at monoglossisk ideologi og språkhierarkier i den norske skolen har negativ påvirkningen på nyankomne elever og på Basels språklige identitetsforståelse. Amal ser at dynamisk språkbruk i skrivning har positiv påvirkning på Basels selvtilitt og selvforståelse som elev med evner. Amal opplevde at transspråklig skrivning utviklet positivt syn i hennes forståelse av Basels evner og viser sine reelle evner som er usynlige i mottaksklassen. Hun ser at bruk av flere språk i undervisning er en god metode for mer samarbeid med ordinærklassen for å tilpasse nyankomne elevers opplæring og inkludere dem gradvis i ordinærklasse. I tillegg ser Amal at bruk av morsmålet og norsk i tekstskrivning i ordinærklassen gir mulighet å dra nytte av den tospråklige assistentens kompetanse. Amal opplevde at å trekke veksler på morsmålet i tospråklig tekstskrivning gir mulighet for samarbeid mellom skole og hjem. Hun opplevde ikke noen begrensninger i gjennomføring av undervisningsopplegget.

---

### 7.3.3. Norsklærerens opplevelse og refleksjoner

Analyse av innsamlet data fra intervjuet med Randi viser at hun opplevde transspråklig skrivning undervisningsopplegget positivt. Randi mener at skriveopplegget var positivt for alle elevene, og dermed også for Basel. Hun sa:

«Jeg tenker det er litt morsomt for de elevene som kanskje har én norsk forelder og den andre fra et annet land. Også synes de at det er litt stas å få gjort det. Jeg tenker også at det kan motivere de elevene som Basel da ikke sant. Når han så at det var en annen jente som leste først så ville han gjøre det. Også var det en elev som sa: kan du ikke gjøre det der? For Basel var det også en positiv opplevelse.»

Sitatet viser at Randi opplevde bruk av flere språk i klassen positivt. Hun opplevde at flere elever som har foreldre fra andre nasjonaliteter eller som er flerspråklige, opplevde bruk av forskjellige språk i klassen morsomt og interessant. Hun opplevde at interessen og engasjementet som ble vist av elevene i klassen, var motiverende for Basel for å lese for morsmålet sitt. Slik jeg tolker det, opplevde Randi dynamisk språkbruk og bruk av transspråklig pedagogikk i ordinærklassen som positivt for Basel og alle elever i klassen. Ifølge García flerspråklig språkbruk og transspråking:

A process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include All the language practices of All students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality (García & Wei, 2014, s. 121).

Ved å bryte språkhierarkier mellom språkene var Basel motivert til å vise sitt språklige repertoar ytre seg, bli hørt og få tilbakemelding i fellesskapet. Transspråking etter Dewilde og Skrefsrud (2015) kan bidra med å fjerne språkhierarki og at elevene føler seg trygge i klassen.

Randi reflekterte over sin opplevelse av mulighetene som ligger i undervisningsopplegget for Basel og medelevene. Hun sa:

«Det var veldig positivt for Basel og de andre elevene. Elevene lærer noe, og de begynte å snakke om hvordan man skriver på arabisk og hvilken vei man skriver og leser. De syntes at det så helt annerledes ut. Han ble oppmuntret da de andre elevene sa til han: kan du ikke vise oss liksom? Så framførte han det da, og han må ha opplevd mestringsfølelse. Jeg tror det var positivt for han og de andre.

---

Sitatet viser at Randi opplevde at bruk av flere språk i identitetstekstskrivning gav mulighet for Basel å oppleve mestring ved å lese på morsmålet og dele informasjon om morsmålet sitt med medelevene. Randi uttrykket medelevenes engasjement og nysgjerrighet i Basels språklige bakgrunn positivt og at det var oppmuntrende for han å delta mer. Ifølge Cummins og Early (2011) å dele identitetstekster med medelever, foreldre og andre målgrupper har positiv påvirkning på selvtillit og elevenes selvfølelse som flinke elever med evner. Samtidig opplevde Randi bruk av flere språk lærerikt for medelevene ved å lære om andre språk og språkforskjeller.

Randi har også reflektert om hvordan hun opplevde Basels evner og ferdigheter i undervisningsopplegget. Randi sa:

«Det gikk veldig bra, og jeg tror at han er faglig ganske sterk. Jeg synes han har lært mye på den tida. Han klarte å skrive dikt på norsk, ja, og han var ikke i Norge så lenge, så det er imponerende».

Slik sitatet viser uttrykket Randi Basel positivt og som nyankomne elev med evner og ferdigheter og som lærer ting fort. Det tolker jeg med at transspråklig skrivepedagogikk gav Randi positivt inntrykk på Basels evner og ferdigheter. Identitetstekster bidrar med å danne tospråklige elevers identiteter med evner og muligheter. Identitetstekster er ment å skape ny motsatt diskurs for det monoglossiske diskurs (Cummins & Early, 2011).

Jeg spurte Randi om diktet Basel produserte. Randi reflekterte om diktet Basel skrev:

«Et dikt kan være jo vanskelig for mange og jeg vet ikke om han har gjort det før ikke sant, men han skrev veldig fint da. Jeg synes den er bra. Det med rettskriving det kommer jo senere, det viktigste er jo begreper i starten og at han klarer å utrykke seg skriftlig bra på norsk da. I tillegg fikk han valgt noe han er interessert i; han er veldig glad til å spille fotball».

Sitatet viser at Randi opplevde Basels dikt som han skrev på norsk positivt, fordi han klarte å skrive dikt som er et tema som oppleves vanskelig for flere elever. Hun opplevde at Basel klarte å ytre seg i diktet og skrive om noe han er glad i. Slik sett opplevde Randi at dynamisk språkbruk i undervisningsopplegget gav mulighet for selv ytelse i skriving. Hélot (2014) viser at transspråking i tekstskrivning brukes for identitetsytelse. Dewilde og Igland (2015) viste i sin studiet at tospråklige elever bruker transspråking i skriving for å ytre seg. Likevel så ser det ut at Randi skiller mellom norsk og morsmålet og ser på dem som to atskilte systemer. Hun

---

reflekterte ikke over Basels tekst som var skrevet på arabisk, men rettet oppmerksomhet på den norske teksten. Randi uttrykket viktighet av at Basel lærer seg norske begreper for å uttrykke seg på norsk og så at rettskriving kommer senere, noe som viser monoglossisk syn på språk (García, 2009).

Randi reflekterte over skole-hjem samarbeid i undervisningsopplegget da jeg spurte henne om sin opplevelse om den. Hun sa: «Moren kommer på foreldremøter og på samtaletimer, så tror jeg det er ganske bra. Han har gjort den lekse hjemme sammen med foreldrene så det virker som det er samarbeid.» Sitatet viser at Randi opplevde at foreldrene samarbeidet med Basel i å skrive diktet på arabisk hjemme som han fikk som lekse av Amal. Hun uttrykket positiv følelse av Basels mor som samarbeidende forelder med skolen. Slik sett opplevde Randi at å trekke veksler på morsmålet gav mulighet for skole hjem samarbeid. Colin Baker (2011) viser at transspråking kan tilrettelegge samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem

Randi reflekterte også om hennes egen opplevelse av foreldresamarbeid av flere andre elever i klassen også i identitetstekstproduksjon. Hun sa: «Det var flere som kunne skrive diktet selv, men de hadde tatt det med hjem og fått hjelp til å skrive det. Så da var det mange som tok diktet med dagen etterpå og var veldig stolte og viste det frem. Det synes jeg var ekstra motiverende da». Slik sitatet viser opplevde Randi at bruk av forskjellige språk i tekstproduksjon har skapt samarbeid mellom skole og foreldre av alle elevene i klassen og ikke bare Basels foreldre. Dette opplevde Randi motiverende for elevene og gav dem følelse av stolthet.

Jeg spurte Randi om begrensninger hun opplevde i undervisningsopplegget og bruk av flere språk i ordinærklassen. Hun sa: «En time er litt kort også for å skrive og planlegge, men så lenge han hadde forberedt seg på forhånd, så gikk det veldig bra. Det var veldig lurt at han var forberedt. Og de andre klarte det på en time selv om det gikk veldig fort. Også var det kanskje noe flere som hadde lyst til å vise frem og sånn». Sitatet viser at Randi opplevde tid som begrensning for å rekke planlegge og skrive tospråklig dikt. Likevel opplevde hun at forberedelse Basel fikk før han kom inn i klassen, var en fordel. Samtidig opplevde hun at tid var en begrensning, slik at alle som ønsket å fremføre ikke rakk å gjøre det.

Jeg spurte Randi om sin opplevelse av samarbeid mellom henne og Amal i undervisningsopplegget. Randis refleksjoner var slik:

«Vi driver med [utviklings/elev] samtaler og det har vært litt mye. Vi har ikke snakket mye sammen, fordi noe ganger er jeg her mens Amal ikke er her alle dager og sånn. Likevel avtalte

---

vi at Basel kom til å delta og opplegget ble gjennomført. Vi har jo fått opplegget skriftlig av deg, men vi har ikke snakket så mye sammen da, men vi har ikke samarbeidet dårlig også».

Sitatet viser at Randi opplevde tid som en begrensing også for samarbeid mellom henne og Amal. Dette var på grunn av forskjellige timeplaner de har og fordi Randi drev med utviklingssamtaler med elevene. Likevel opplevde Randi samarbeid med Amal ved at hver av dem har gjennomført sin avtalte rolle i undervisningsopplegget. Randi opplevde undervisningsopplegget positivt som utgangspunkt for samarbeid med Amal for å tilrettelegge skriveopplæring for Basel.

Randi svarte på spørsmål om hun tenker å oppfordre de nyankomne elever å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i tekstskriving i fremtida: «Ja det blir jeg veldig oppmuntret til nå, jeg synes det er veldig positivt. Jeg synes det er positivt for elever også. Jeg tenker absolutt at det er noe man kan gjøre mere av. Jeg tenker det blir veldig positivt for Basel for å delta i klassen.» Sitatet viser at Randi er positiv til Basel og medelever trekker veksler på forskjellige språk i klassen. Hun opplever å trekke veksler på morsmålet og norsk positivt for å tilrettelegge for Basel og gi han mulighet å delta i klassen i fremtida. Slik sett er Randi positiv til dynamisk språkbruk og at elevene bruker hele sine språklige repertoarer som ressurs i skriveopplæring i ordinærklassen. Dette sammenfaller med Garcías (García & Wei, 2014) teoretisk perspektiv om bruk av alle språklige praksiser av alle elever i klassen for læring og «give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality» (s. 121). Randi er positivt i å bruke transspråking i skriving for å investere i elevenes språklige identiteter og posisjonering og engasjere elevene (García & Wei, 2014).

For å oppsummere kan jeg si at Randi har monoglossisk forståelse av tospråklighet etter Garcías (2009) forståelse. Likevel hun har en positiv holdning til dynamisk språkbruk og bruk av forskjellige språk i ordinærklassen i møte med Basel og alle elevene. Randi opplevde at bruk av transspråklig skriving gav Basel mulighet å oppleve mestring ved å lese på morsmålet og dele informasjon om morsmålet sitt med medelevene. Samtidig opplevde Randi bruk av flere språk lærerikt for medelevene ved å lære om andre språk og språkforskjeller. Bruk av transspråklig skriving gav Randi positivt inntrykk på Basels evner og ferdigheter. Hun opplevde dynamisk språkbruk gav Basel mulighet for selvytelse i skriving. I tillegg opplevde Randi at å trekke veksler på morsmålet ga mulighet for samarbeid med Basels foreldre. Randi opplevde bruk av forskjellige språk i tekstproduksjon har skapt samarbeid mellom skole og foreldre av flere andre elever i ordinærklassen. Randi opplevde at bruk av transspråklig skriving skapte

---

samarbeid med Amal for tilrettelegging Basels skriveopplæring og deltakelse i fellesskapet. Hun er positiv til bruk av transspråklig pedagogikk i klassen i framtida for å tilrettelegge og inkludere Basel i ordinærklassen. Dette faller sammen med læreplanverket i kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) som viser at uansett forutsetninger skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø, der mangfoldet av elever anerkjennes og respekteres. Mangfoldet i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og forutsetninger skal møtes med variasjon i arbeidsmåter.

### **7.3.4. Grunnleggende norsk lærers opplevelse og refleksjoner**

Tine opplevde bruk av transspråklig skriving undervisningsopplegg positivt. Hun bekreftet Amals uttalelser om dynamiske praksiser og skriveopplærings strategier lærerne bruker i skriveopplæring i mottaksklassen (se Den tospråklige assistentens opplevelse og refleksjoner). Jeg spurte Tine om sin opplevelse av å samarbeide med ordinærklassen i undervisningsopplegget som tar utgangspunkt i læreplan på norsk i ordinærklassen. Tine svarte:

«Jo da absolutt, det er en veldig god idé, også ideelt sett så skulle vi gjort sånn masse. Ser ut som en veldig fin måte å gjøre det på ja, for å nærme seg klassen».

Sitatet viser at Tine er positivt til at elever trekker veksler på morsmålet og norsk i ordinærklassen. Hun er positivt til transspråklig pedagogikk for å tilrettelegge for nyankomne elevers norskopplæring og inkludere dem i fellesskapet. Hun uttrykker positivitet til bruk av transspråklig skriving for mer samarbeid mellom lærerne i mottaksklasse og ordinærklasse. Det viser at hun opplever heteroglossisk ideologi og transspråklig pedagogikk har skapt samarbeid mellom mottaksklassen og tilrettelagt for Basel ut fra sine forutsetninger.

Tine reflekterte over Basels dikttekster: «De er fine tekster. Han var ukjent med dikt og jeg har ikke lært ham om dikt enda, så hvis han ikke lært det før så: det er godt! Og heller ikke at han ville skrive mer, det er ganske vanlig at han skriver kort og gripende». Sitatet viser at Tine opplevde å trekke veksler på morsmålet og norsk gav Basel mulighet å skrive fine dikttekster, fordi hun ikke lærte han å skrive dikt før. At bruk av hele språklige repertoar gav Basel mulighet å skrive dikt, bekrefter med García og Wei (2014) teoretisk perspektiv at transspråking brukes i skriving av nyankomne tospråklige for støtte og gjennomføring av oppgave.

For å oppsummere Tines opplevelse kan jeg si at Tine er positiv til dynamisk språkbruk og å trekke veksler på morsmålet og norsk i skriveopplæring. Hun er positiv til heteroglossisk



skrivepedagogikk i møte med nyankomne elever i klassen. Hun er positiv til dynamisk språkbruk for å skape samarbeid med ordinærklassen som en måte å gi tilpasset norskopplæring av nyankomne elever og gjør ordinærklassen mer inkluderende.

Oppsummeringsvis kan jeg si at alle deltakerne er positive til heteroglossisk språkbruk og dynamiske språkpraksiser. Alle uttrykket positivitet til bruk av transspråklig skrivepedagogikk i ordinærklassen. Alle deltakerne opplevde transspråklig skrivepedagogikk positivt for å gi tilpasset opplæring for Basel ut fra sine språklige forutsetninger og skape seg deltakelse i fellesskapet. Alle opplevde samarbeid mellom mottaksklasse og ordinærklasse for å tilrettelegge for Basel sin deltakelse i ordinærklassen.

---

## 8. Avslutning

### 8.1. Drøfting

Avslutningsvis ønsker jeg å drøfte funn jeg har kommet frem til i min studie om bruk av transspråklig skriving som pedagogikk i møte med en nyankommen tospråklig elev i ordinærklasserom, samt deltakernes opplevelse av bruken av denne pedagogikken. Drøftingen skal vise min oppgaves bidrag i forskning om transspråklig skriving som pedagogikk og muligheten som ligger i denne pedagogikken i norsk skole. Jeg skal drøfte de to spørsmålene som jeg stilte i denne oppgaven i rekkefølge (se kap.1). Første spørsmål som jeg stilte var:

*Hvordan brukes transspråklig skriving som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?*

Funn bekrefter den viktige rollen av samarbeid og kompetanse av både den tospråklige assistenten, Amal og norsklæreren, Randi, spilte i å møte Basel med transspråklig skriving som pedagogikk. Amal og Randis kompetanse supplerte hverandre og gjorde det transspråklige skriveopplegget heteroglossisk i sin helhet. De bidro på hver sin måte til samarbeidet under gjennomføring av skriveopplegget ved å bruke forskjellige transspråklige praksiser i forskjellige grader og på forskjellige måter i de ulike fasene av skriveopplegget. Samarbeidet mellom dem bidro med å gi norskopplæring som stemmer med læreplan for norskopplæring som skal gi elevene anledning å «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Videre var deres forskjellige bidrag i skriveopplegget med på å tilrettelegge for Basel ut fra hans språklige forutsetninger og behov og gi mulighet til å delta i ordinærklassen. Dermed bidro samarbeidet mellom dem til å realisere inkluderingsprinsippet i den norske skolen som skal ha rom for alle og gi undervisning som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.10).

Amals dynamiske språkbruk og transspråklige strategier i forberedelsesfasen, reflekterte heteroglossisk ideologi (García, 2009). Amal bukte transspråklig skriving i planleggingsfase og diktskrivingsfase for å gi Basel tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og behov (García & Wei, 2014). De transspråklige strategier og praksiser som Amal brukte i møte med Basel under forberedelsesaktiviteter var slik: 1. Bruk av visuelle tospråklige hjelpemidler (tankekartmodell og diktmønstre) for å illustrere tospråklig diktskriving 2. Bruk av transspråking i diskusjoner for å aktivere tidligere kunnskaper om tema dikt og dermed bygge

---

forståelse og ny kunnskap. I planleggingsfase for diktskriving brukte Amal andre transspråklige strategier som var: 1. Laging av tankekart som hjelpemiddel for oversettelser og utvidelse av ordforråd. 2. Bruk av *back translations* som problemløsningsstrategi for å verifisere mening og få bedre tekstkvalitet. 3. Oppfordret Basel å bruke transspråking som selvreguleringsteknikk. 4. For å skape cross-linguistic fleksibilitet.

Disse strategiene og transspråklige praksiser finner vi i tidligere forskning om tospråklige lærere og assistenters bruk av transspråklig pedagogikk i møte med sine tospråklige elever. García og Wei (2014, s. 108) viser til i en studie av Michael-Luna og Canagarajah som viser til pedagogisk bruk av transspråking i forberedelsesfasen av skriveopplæring i *dual language bilingual* i første klasse. Flerspråklige tekster og bøker ble brukt for å aktivere tidligere kunnskap hos elevene i tillegg til at læreren modellerte transspråking muntlig og skriftlig for å engasjere elevene i tenkning og språkbruk. García og Wei (2014) viser også at transspråking brukes strategisk for *cross linguistic* fleksibilitet i transspråklige diskusjoner.

I planleggingsfase og skrivefase viser tidlig forskning av García og Wei (2014) til bruk av transspråklige strategier i Christina Celic sitt møte med sine nyankomne tospråklige elever i en ESL (English as a Second Language) barneskole. Celic tillater bruk av transspråking i elevgruppers diskusjoner etter introduksjon av tema og tekstlesing og i løpet av oppgaveskriving. I skriveoppgaver *word walls* og iPad er tilgjengelige for oversettelser og utvikling av ordforråd. I skriving av tekster er det tillatt for elevene å skrive på morsmålet og gi et muntlig sammendrag av det som de har skrevet på engelsk. Tidlig forskning av Velasco og García (2014) viser at tospråklige elever i en studie brukte *back translations* som problemløsningsstrategi i tekstskriving. Disse elevene brukte transspråking som selvreguleringsteknikk under de ulike fasene av tekstskriveprosessen.

Slik vi ser, bruker Amal forskjellige transspråklige strategier for å tilrettelegge skriveopplæring for Basel for å gi han mulighet å ytre seg, bli hørt og få tilbakemelding av læreren og medelevene i fellesskapet. Hun møter Basel med tilpasset opplæring ut fra sin rett i tospråkligfagopplæring i opplæringslov §2-8. Likevel ser vi at Amals støtte ikke er nok for Basels deltakelse i ordinærklasse slik at han får sjanselighet å ytre seg, bli hørt og få svar i ordinærklassen han tilhører til. Dermed er Randis samarbeid og rolle viktig for å møte Basel med heteroglossisk ideologi i ordinærklassen.

Funn viser at transspråklig skrivepedagogikk kan brukes av barneskolelærere som ikke kan sine elevers språk i ordinærklasserom. Randi brukte transspråklige praksiser i forskjellige

---

grader og på ulike måter i gjennomføringen av undervisningsopplegget for å gi Basel tilpasset norskopplæring for å delta i felleskapet. I innledningsfase og første delen av planleggingsfase, brukte hun kun norskspråket slik hun er vant til å undervise vanligvis, noe som reflekterte monoglossisk ideologi (García, 2009). Denne fasen er for Basel dynamiske praksiser på grunn av Amals kompetanse og hennes tidligere samarbeid. Planleggingsfase, diktskrivingsfase og fremføringsfase med Randi reflektere derimot heteroglossisk ideologi og transspråklige praksiser (García, 2009).

Funn viser at Randi brukte transspråklig strategisk slik: 1. Bruk av tospråklige diktmodell som hjelpemiddel for å illustrere tospråklig diktskriving 2. Oppfordre Basel å dra nytte av sitt tospråklige tankekart og sin arabiske dikttekst som hjelpemidler 3. tilrettelegge for Basel ved å oppfordre han å trekke veksler på norsk og morsmålet etter sitt behov 4. For å skape *kollaborative maktrelasjon og effektive forhold* mellom seg selv og Basel. 5. Tilrettelegge i fremføring ved å oppfordre Basel å lese diktet på morsmålet sitt 6. Åpne transspråkligrom for å skape et trygt klasserom for Basel.

Vi kan se at Randi brukte noen av de transspråklige strategiene som Amal brukte med Basel og som tidligere forskning viser til. Randi brukte *word walls* for oversettelser, skrivning og fremføring på ulike språk, diktmodell for modellering av tospråklig diktmodell. Forskjellen er at forskning viser til bruk av transspråking i ESL programmer og ikke i ordinærklassen med lærer som ikke kan sine elevers språk. García og Wei (2014) viser til en tidligere studie av García, Flores og Woodley i to videregående skoler, som viser hvordan lærere som ikke kan sine nyankomne elevers språk, bruker transspråking for å *skape effektive relasjoner* med disse elevene. Cummins og Early (2011) i det kanadiske flerspråklighetsprosjekt, viser at produksjon av identitetstekster som bygger på heteroglossisk ideologi *skaper kollaborative maktrelasjoner* mellom lærer og tospråklige elever. Funn viser at Randi brukte transspråklig skrivning for å gi Basel tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og behov (García & Wei, 2014).

Randi brukte transspråklig skrivepedagogikk for å *skape et trygt klasserom* for Basel. Randi viste Basel at det er lov å bruke morsmålet og forskjellige språk i skriveprosess. Hun oppfordret han å fremføre på morsmålet, og gav Basel positive tilbakemeldinger. Randi og medelevene reflekterte over Basels tekst og gi han tilbakemelding. Tidlig forskning av Dewilde og Igland (2015) om videregående elever, viser at anerkjennelse av tospråklige elevers språklige praksiser klarte å skape et trygt klasserom eller *safe house* for disse elevene.

---

Elevene i studien klarte å ytre seg og sine språklige identiteter og få positiv tilbakemelding av læreren.

Vi ser at Randi klarte å bygge videre på Amals tilretteleggingsarbeid i forberedelsesfasen, da hun brukte transspråklig skrivepedagogikk som ny flerkulturell pedagogikk i møte med Basel og alle elevene, og klarte dermed å åpne transspråkligrom for kreativitet og kritikalitet (García & Wei, 2014). Basel og alle elevene ble invitert til å bruke sine komplekse språklige praksiser og repertoarer i tospråklig diktskriving (García & Wei, 2014) og ble møtt med heteroglossisk ideologi (García, 2009). På den måten klarte Basel å ytre seg i sitt dikt og dele det med medelevene.

Vi ser at Basel dro nytte av å bli møtt med transspråklig skrijving som pedagogikk under tekstskriving i klasserom med Randi. Han brukte transspråking strategisk slik: 1. Som *selvreguleringsteknikk* for bruk og tilegnelse av nye ord i planleggingsfase 2. *Selvreguleringsteknikk* for å bevisst ytre seg og sitt språklig identitet i sin dikttekst 3. Brukte transspråking ikke bare for *støtte*, men også for *forbedring av sin tekstskriving*.

Tidligere forskning av Velasco og García (2014) viser at selvreguleringsteknikk brukes av tospråklige elever for å løse utfordringer i produksjon av egne tekster og stemmeformidling. Den brukes også for tilegnelse av vokabular. Basel brukte teknikken da han spurte meg å gi han oversettelse av et arabisk ord på norsk for å utvide sitt tospråklige tankekart som han lagde tidligere. I tillegg viser Velasco og García (2014) til Edelskys studie om at tospråklige elevers tekstskriving ikke er en *negativ transfer* fra et språkssystem til det andre men gjøres med bevissthet. García & Wei (2014) viser at nyankomne elever bruker transspråking for støtte, forståelse og gjennomføring av oppgave, mens de mer kompeterte elever bruker det som ekstra utstyr for forbedring av eksisterende praksis. Basel hadde nok ord til å skrive et kort tospråklig dikt, men han valgte å forbedre og utvide sitt dikt med flere nye ord selv om han brukte disse ordene i tankekartet sitt og ikke i selve teksten. Det viser at transspråklig skrijving kan brukes også av nyankomne tospråklige elever for forbedring av sine tekster.

Opplæringslov §2-8 gir tospråklige elever som trenger ekstra hjelp og støtte, rett for tilpasset opplæring i form av særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige norskferdigheter til å få utbytte av ordinær undervisning. Loven gir disse elevene om nødvendig rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Funn viser hvor viktig det er for nyankomne tospråklige elever å få både norskopplæring og tospråklig fagopplæring for å få

---

tilpasset norskopplæring ut fra sine språklige forutsetninger og behov og dermed få deltakelse i fellesskapet i et inkluderende miljø.

*Hvordan oppleves bruk av transspråklig skriving som pedagogikk i møte med de nyankomne tospråklige elever i det ordinære klasserommet?*

Datamaterialet fra intervjuene viser at alle deltakere i studien opplevde å møte nyankomne elever i ordinærklasserom med en heteroglossisk ideologi positivt (García, 2009). Nærmere bestemt, ga både lærerne og eleven uttrykk for at de opplevde at dynamiske språklige praksiser og bruk av transspråklig skrivepedagogikken var positivt, og de så positivt på liknende transspråklige skriveopplegg i ordinærklassen i fremtiden. Dette faller sammen med læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) om at skolen skal være et inkluderende sosialt og faglig fellesskap, der mangfoldet av elever anerkjennes og respekteres og at mangfoldet i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, forutsetninger og interesser skal møtes med variasjon i arbeidsmåter og opplæringsstrategier.

Funn viser at alle deltakerne opplevde muligheter for endring i Basels identitet på bakgrunn av bruk av transspråklig skrivepedagogikk (García & Wei, 2014). Bruk av transspråklig skriving vil kunne endre Basels selvforståelse i tillegg til lærernes syn på ham og sine evner. Under intervjuet uttrykket Basel at han følte *stolthet* etter diktfremføring, og Amal uttrykte også at hun var overrasket over hans evner og språklige ferdigheter fordi hun tenkte diktskriving skal være krevende for Basel. Randi uttrykte Basel som *faglig sterk* og at han viste seg som elev med evner og lærte masse i så kort tid på den norske skolen. Tine sa at det var greit at han skrev dikt selv om hun ikke lærte han diktskriving ennå.

Læreplanverk for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) viser at opplæring skal tilrettelegges slik at elever opplever mestring og kan bidra til fellesskapet i et inkluderende læringsmiljø. Uansett forutsetninger skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Datamaterialet fra intervjuene viser at bruk av transspråklig skriving som pedagogikk vil kunne klare å skape mestringsfølelse hos Basel. Under intervjuet uttrykket Basel at han var glad for at Randi sa at han var *flink*. Funn fra observasjon viser at han følte mestring da han smilte etter at han fikk positiv tilbakemelding fra medelevene da han fremførte dikt på morsmålet sitt. Han følte mestring etter fremføring også, da medelevene og Randi spurte han om noen kjennetegn i morsmålet sitt.

---

Datamaterialet fra intervjuene med deltakende lærere viser at de opplevde at transspråklig skrivepedagogikk kan bidra til å skape mer samarbeid mellom mottaksklasse og ordinærklasse for tilrettelegging for nyankomne elever. Amal utrykte viktighet av samarbeid og samarbeidsmuligheter mellom lærerne i tilrettelegging til Basel og nyankomne elever. Tine gav også uttrykk for at transspråklig pedagogikk kunne være en god metode for samarbeid. Randi sa at hun og Amal samarbeidet sammen for å tilrettelegge Basels deltakelse i skriveopplegget. Samarbeid mellom lærere i mottaksklasse og ordinærklasse kan ses i sammenheng med den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) om at skolen skal ha rom for alle og tilrettelegge undervisning for hver enkelt elev forutsetninger. Det kan ses også i sammenheng med viktighet av både norskopplæring og tospråklig opplæring for nyankomne elever.

Funn viser at deltakerne opplevde at bruk av transspråklig skrijving som pedagogikk kan bidra med å skape samarbeid mellom skole og hjem. Intervjuene viser at Basels mor og søster samarbeidet med han under diktskriving på morsmålet. Amal og Randi opplevde Basels mor som samarbeidende forelder under tekstskriving. Deltakernes opplevelse bekreftes også i datamaterialet fra observasjon, som viser at Amal brukte transspråklig skrivepedagogikk for å åpne mulighet for skole- hjem samarbeid ved å engasjere Basels foreldre i diktskrivingslekse på morsmålet Baker (2011). Intervju med Randi viser at bruk av transspråklig skrivepedagogikk bidro med å skape samarbeid mellom skole og foreldre av alle elever. Flere foreldre, fortalte hun, engasjerte seg i tospråklig diktskriving med barna sine, noe som var engasjerende for elevene.

Tid kan oppleves av deltakende lærerne som begrensning i gjennomføring av transspråklig undervisningsopplegg. Under intervjuet, pekte Randi på behov for mer tid for å planlegge tospråklig dikt i planleggingsfase. Hun pekte på behov for mer tid i fremføringsfase også, slik at flere elever får fremføre diktet sitt. Sent samarbeid mellom henne og Amal og jeg som forsker, var også en begrensning. Amal derimot så ikke begrensninger i gjennomføring av transspråklig undervisningsopplegget. En mulighet å unngå tid som hindring for gjennomføring av liknende transspråklige skriveopplegg, er tidlig samarbeid mellom norsklærer og tospråklig assistent. I planleggingsdager kan disse lærerne samarbeide sammen og finne alle temaer i norskspråkboka på trinnet som egner seg for identitetstekstskriving. De kan se på muligheter for å planlegge og gjennomføre liknende transspråklige skriveopplegger.

---

## 8.2. Konklusjon

I innledningen skrev jeg at den generelle delen av læreplanen viser at skolen skal ha rom for alle og undervisningen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.10). Jeg viste at læreplanverket for Kunnskapsløftet viser at skolen skal være et inkluderende fellesskap både faglig og sosialt, der mangfoldet av elever anerkjennes, respekteres og møtes med variasjon i arbeidsmåter slik at elevene bidrar til fellesskapet og opplever mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Jeg viste at Opplæringsloven §2-8 gir tospråklige minoritets elever rett til tilpasset opplæring i form av særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige norskerferdigheter til å få utbytte av ordinær undervisning. Mål med norskopplæring som er beskrevet i læreplan i norsk er i å gi alle elevene anledning til å «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Videre viste jeg til Engen og Lied (2011) som skriver at for å gi en likeverdig og tilpasset opplæring ut fra elevenes forutsetninger er det viktig å gi en opplæring som trekker frem de tospråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn i opplæring.

I denne studien utforsket jeg bruk av transspråklig skrivepedagogikk i møte med én nyankommen elev i ordinærklassen. Fokuset var å se hvordan transspråklig skrivepedagogikk, som har sitt opphav i en heteroglossisk ideologi, brukes i møte med nyankomne elever og hvordan deltakerne i studien opplevde bruk av denne pedagogikken. Jeg samarbeidet med norsklæreren på 4. trinn, som hadde ansvaret for gjennomføring av transspråklig undervisningsopplegg på trinnet. Jeg samarbeidet med den tospråklige assistenten for forberedelsene og etterarbeid på grupperommet med fokuseleven i studien. I tillegg samarbeidet jeg med norsklæreren i mottaksklassen for koordinering mellom mottaksklasse og ordinærklasse og meg som forker og deltakerne i studien og for hjelp og etterarbeid. Undervisningsopplegget var basert på Jim Cummins identitetstekster som metode i møte med tospråklige elever. Undervisningsopplegget var skriving av en dikttekst.

Funn fra bruk av transspråklig skrivepedagogikk viser at det er viktig at nyankomne elever får særskilt norsk opplæring og tospråklig fagopplæring, og at denne retten ikke bør avskaffes. Kompetanse av både tospråklig assistent og norskfaglærer er viktig hvis skolen skal møte nyankomne elever med likeverdig og tilpasset norskopplæring ut fra sine forutsetninger slik Engen og Lied (2011) skriver. Samarbeid mellom norsklæreren og den tospråklige assistenten er viktig for at nyankomne elever skal få utvikle seg gjennom skriving. Å møte disse elevene med heteroglossisk ideologi som har et dynamisk syn på språk og tospråklighet er viktig for å



---

gi tilpasset norskopplæring og at de kunne finne egne stemme, ytre seg, delta og få tilbakemelding i fellesskapet. Dermed er monoglossisk syn på språk og tospråklighet som den norske skolen møter disse elevene med, er en utfordring for bruk av transspråklig pedagogikk.

Funn viser at tospråklighet fortsatt i stor grad forstås som minoritetsfenomen i den norske skolen. Denne forståelsen av tospråklighet, dukker opp fra skolens monoglossisk syn på språk og tospråklig opplæring. Slik forståelse er en utfordring for implementering av transspråklig pedagogikk. Bruk av transspråklig skrivepedagogikk kunne vise språklig mangfoldet i klassen og skape anerkjennelse og respekt for språkforskjeller i fellesskapet.

Funn viser negativ påvirkning monoglossisk ideologi kunne skape for nyankomne elever. Nyankomne elever er seg bevisst språkhierarkier i den norske skolen, og at norskspråket favoriseres over morsmålet og andre språk. Dette er en utfordring foran den norske skolen som møter de nyankomne elever med monoglossisk ideologi. Slik forståelse hadde negativ påvirkning på tospråklige elevers identitetsforståelse, selvtillit og utvikling. Heteroglossisk syn på tospråklighet og transspråklig skrivepedagogikk kunne ha positiv påvirkning på nyankomne elevers følelser. Ved å fjerne språkhierarkier kunne transspråking bidra med å skape mer inkluderende klasser som er ” *safe houses* ” hvor tospråklige elever føler seg trygge for å ytre seg og skape mening.

Heteroglossisk forståelse av tospråklighet kunne skape mulighet å gi globalt opplæring for majoritet -og minoritetsspråklige elever (García, 2009). Funn viser at transspråklig skrivepedagogikk oppleves positivt til alle elevene i klasserom. Den oppleves engasjerende og lærerikt for alle elever ved å lære om andre språk og språkforskjeller. Transspråklig skrivepedagogikk kunne skape metaspråklige diskusjoner om språkforskjeller i ordinærklassen. I tillegg kunne den bidra med å skape forståelse og respekt for nyankomne elever som har forskjellig språklig bakgrunn enn medelever.

For å kunne gjennomføre en transspråklig skrivepedagogikk i norsk skolen, er det viktig at nyankomne elever møtes med heteroglossisk ideologi som ikke skiller mellom språk og ikke ser på tospråklighet som et minoritetsfenomen. De må ha den mulighet å bruke hele sitt språklige repertoar ut fra sine behov i ordinærklassen. Derfor er det viktig at disse elevene får tospråklig opplæring i tillegg til norskopplæring og at den retten ikke avskaffes. Transspråklig pedagogikk kan gjennomføres i ordinærklassen, når norsklærere og tospråklige assistenter/lærere samarbeider sammen for å skape *safe houses* hvor det er mulig at elevene å finne sine egne stemmer, bli hørt og få svar i fellesskapet.

### 8.3. Videre forskning

Slik det viser seg kan transspråklig skrivepedagogikk bidra med å øke nyankomne elevers deltakelse og gi tilpasset opplæring i norskopplæring i ordinærklassen når disse elevene skriver identitetstekster. Derfor kan bruk av transspråklig skrivepedagogikk i bruk av andre teksttyper i skriveopplæring i møte med disse elevene gi andre resultater. Det hadde også vært interessant å få innsikt i bruk av transspråklig skrivepedagogikk når elever med ulike språkferdighetsnivåer samarbeider sammen i identitetstekstskrivning. Det er mulig også at bruk av transspråklig skrivepedagogikk i andre fag gir andre resultater. Dette trenger mer forskning på for å vite mer om transspråklig skrivepedagogikk som en flerkulturell pedagogikk i den norske skolen.

## Litteraturliste

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5.utg.). Bristol: Multilingual matters.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2012). *Translanguaging: A CUNY\_NYSIEB guide for educators*. Hentet fra <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *Modern Language Journal*, 95, 339-343.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. London: Trentham Books.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. (Doktorgradsavhandling). University of Oslo, Oslo.
- Dewilde, J. & Iglund, M.-A. (2015). "No problem, janem": En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I: Golden & Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s 109 – 126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, J. I. & Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet: Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T. A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 61-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dressler, R. (2015). In the classroom: Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*. 32(1), 42-52. Hentet fra <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/1198/1018>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2.utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 55-65.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillian UK.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA: norsk som andrespråk*, 26(2), 36-66.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? *NOA: norsk som andrespråk*, 29(1), 70-81.

- Golden, A. & Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hélot, C. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. I A. Blackledge & A. Creese (Red.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (s. 217-238). Dordrecht: Springer.
- Hvistendahl, R. E. (2009). Flerspråklighet i skolen: Innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 13–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Midlertidig utgave)* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2017a). *Befolkning. Innvandrere etter innvandringsgrunn, 1. januar 2017*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oece\\_d\\_rapport\\_o\\_pplaering\\_minoritetsspraaklige\\_norge.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oece_d_rapport_o_pplaering_minoritetsspraaklige_norge.pdf)
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 318-329.
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>.
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell-del/generell-del-lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell-del/generell-del-lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte-lareplaner-for-kunnska-psloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte-lareplaner-for-kunnska-psloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

---

Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners.  
*Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23.

<http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>

Wei, L. & Moyer, M. G. (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, Mass: Blackwell.

---

# Vedlegg

## Vedlegg 1a

### Intervjuguide

#### Temaliste til lærere

- Hvilke erfaringer har du med nyankomne tospråklige elever?
- Hvilke erfaringer har du med nyankomne tospråklige elever når det gjelder skriving?
- Hvordan pleier du å tilrettelegge for å inkludere nyankomne tospråklige elever i skriveaktiviteter i klassen?
- Hvordan opplevde du opplegget?
- Hvordan opplevde du opplegget som har gitt disse elevene mulighet til å dra veksler på alle sitt språklige repertoar?
- Hvilke muligheter har opplegget gitt deg som lærer i møte med nyankomne elever i klasserommet?
- Hva synes du om samarbeidet mellom skole og hjem under skriveprosessen?
- Hva synes du om tekstene som ble produsert?
- Hvilke begrensninger har du møtt i gjennomføring av opplegget?
- Kunne du tenke deg å oppfordre nyankomne tospråklige elever til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i tekstskriving i andre fag?

#### Temaliste til elevene

##### A. Første intervju

- Liker du å skrive?
- Kan du skrive på flere språk?
- Kan du fortelle litt om hvordan det var å lære å skrive på norsk?
- Får du hjelp når du skriver tekster på norsk? Hvordan får du hjelp?
- Tror du at tekstene dine blir bedre hvis du får bruke morsmålet ditt som hjelp mens du skriver (eventuell andre språk)?

---

**Vedlegg 1b**

- Får du mulighet til å bruke morsmålet ditt på skolen eller kunne du ønske deg å bruke det mer når du skriver?

**B. Andre intervju**

- Hvordan opplevde du opplegget?
- Hvordan opplevde du bruk av morsmålet og norsk i da du skrev?
- Hva likte du best ved opplegget?
- Var det noe du ikke likte eller som du syntes var vanskelig?



Joke Ingrid Dewilde  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2318 HAMAR

Vår dato: 28.02.2017

Vår ref: 52301 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52301	<i>Transspråklig skriving som pedagogikk i møte med tospråklige elever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Joke Ingrid Dewilde</i>
Student	<i>Lana Amro</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Kopi: Lana Amro hazemlana@gmail.com

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52301

#### FORMÅL

Prosjektet utforsker skriveopplæring for nyankomne tospråklige elever. Målet med prosjektet er:

1. Å utforske en språkpedagogikk, nærmere bestemt skriveopplæring der nyankomne tospråklige elever blir oppfordret til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar, og mulighetene en slik pedagogikk gir for samarbeid mellom elever med ulike språklige repertoar, og mellom hjem og skole.
2. Å bidra til inkluderingpraksiser i den norske skolen.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (foresatte, elever og lærere) må informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Når barn deltar er det alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barn bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet slik at de forstår at det er frivillig og at de når som helst kan trekke seg .

#### SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det kan behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Høgskolen i Hedmark sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres.

Dersom det skal benyttes assistent for oversettelse og transkribering må dere inngå en skriftlig avtale som ivaretar personvern og taushetsplikt.

#### PUBLISERING

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet kan ikke se at det skal innhentes samtykke til å publisere personopplysninger og har derfor endret dette punktet i meldeskjemaet.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.11.2017. Ifølge meldeskjemaet 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)
- slette digitale lydopptak

Lana Amro

Adresse

Sted 09/03/2017

X skole

Adresse:

### Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

#### Min bakgrunn:

Jeg er en masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Jeg har jobbet som morsmålslærer og tospråklig lærer før og er interessert i tema tospråklighet. I løpet av studiet ved høgskolen de siste to årene, har jeg tatt emner med fokus på blant annet tospråklig opplæring og tilpasset opplæring for tospråklige elever. Dette tema vil være fokus i min masteroppgave med vekt påskriveopplæring for nyankomne tospråklige elever.

#### Veileder:

Joke Dewilde, som er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, er veileder for prosjektet. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet med og blir støttet av veilederen.

#### Hovedfokus i forskningsarbeidet:

I masteroppgaven ønsker jeg å utforske en flerspråklig skrivepedagogikk, og mulighetene denne pedagogikken byr på når den brukes i ordinære klasserom i møte med nyankomne tospråklige elever.

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å samarbeide med en lærer som vil gjennomføre et undervisningsopplegg hvor elevene i en klasse/på et trinn produserer identitetstekster der de

---

investerer sine språklige og kulturelle repertoarer. Identitetstekster er en kjent pedagogisk strategi, utviklet av den irsk-kanadiske forskeren Jim Cummins, og bygger på anerkjennelse av tospråklige elevers språklige og kulturelle identiteter. Intensjonen med identitetstekster som pedagogikk er å øke skrivemulighetene gjennom å trekke veksler på elevenes flerspråklige kompetanse.

#### Deltakelse i forskningsprosjektet

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer at jeg samarbeider med én lærer ved skolen. I samarbeid med denne læreren vil utarbeide et undervisningsopplegg der elever i en klasse/et trinn blir bedt om å skrive en identitetstekst i løpet av en to-ukers periode i mars. Deltakelse i prosjektet innebærer at læreren ved skolen gjennomfører opplegget, mens jeg observerer både læreren og elevene i klasserommet, og måten de arbeider på i tekstproduksjonsprosessen. Jeg ønsker også å intervju læreren og spørre om hvordan han/hun opplever bruk av flerspråkligskrivning som strategi i møte med denne elevgruppen. I tillegg ønsker jeg å intervju de involverte tospråklige elevene om sin opplevelse av bruk av flerspråklig skrivning. Hvis det er mulig, ønsker jeg å gjøre meg kjent med elevene før prosjektstart, slik at de blir vant med å ha meg der.

#### Datainnsamling i forbindelse med klasseromsforskningen:

Hovedmetoden under datainnsamlingen er ikke-deltakende observasjon. Jeg vil dokumentere observasjonen gjennom å skrive feltnotater. I tillegg ønsker jeg å gjøre lydopptak av kommunikasjon mellom elevene og av lærer- og elevintervjuene. Til slutt ønsker jeg å samle inn identitetstekstene skrevet av de nyankomne tospråklige elevene. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

#### Hensikten med forskningen:

Hensikt med forskning er å åpne muligheter for ny skriveopplæringspedagogikk i møte med nyankomne tospråklige elever. Andre lærere som leser utforskningsresultatet kan tilpasse det til sitt klasserom. Arbeidet kan dermed være med på å utvikle praksis i skolen.

Før forskningsarbeidet starter opp, vil jeg informere foreldre om forskningsprosjektet. Jeg må ha foreldrenes tillatelse før arbeidet i klasserommet tar til.

Jeg håper disse opplysningene kommer til nytte ved skolens vurdering for å ta imot meg som masterstudent. Jeg skal avtale møte med læreren(e) som skal ha mulighet at prosjektet tar plass i deres klasserom. Jeg ser for meg at vi på dette møtet kan avtale tidspunkt for oppstart av prosjektet. For å komme i gang trenger jeg tillatelse fra skolen, deretter fra foreldre/foresatte i klassen.

Jeg håper på et hyggelig og fruktbart samarbeid.

Veileder, Joke Ingrid Dewilde, har lest og godkjent overstående søknad.

Vennlig hilsen

Lana Amro

Masterstudent

Kopi: (navn lærer).

---

Sted 21/03/2017

Til foreldre/foresatte ved X skole:

Jeg er en masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Jeg har jobbet som morsmålslærer og tospråklig lærer før og er interessert i tema tospråklighet. I løpet av studiet ved høgskolen de siste to årene, har jeg tatt emner med fokus på blant annet tospråklig opplæring og tilpasset opplæring for tospråklige elever. Dette tema vil være fokus i min masteroppgave med vekt på skriveopplæring for nyankomne tospråklige elever.

I masteroppgaven ønsker jeg å utforske en flerspråklig skrivepedagogikk, og mulighetene denne pedagogikken byr på når den brukes i ordinære klasserom i møte med nyankomne tospråklige elever.

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende for eleven: Prosjektet gjennomføres på skolen i løpet av våren 2017 (mars). Når jeg har blitt kjent med elevene, vil jeg i samarbeid med læreren deres utarbeide et undervisningsopplegg der elever i klassen blir bedt å samarbeide i flerspråklig tekstskriving. Læreren skal gjennomføre opplegget, mens jeg observerer både læreren og elevene i klasserommet, og måten de arbeider på i tekstproduksjonsprosessen. Jeg skal ta lydopptak av elevene mens de samarbeider i tekstskriving. Dessuten ønsker jeg å intervju de involverte tospråklige elevene om sin opplevelse av bruk av flerspråklig skriving. Forskningsresultater vil kunne være en modell for andre lærere i møte med nyankomne elever og skriveopplæringen.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, har jeg taushetsplikt og alle opplysninger jeg samler inn vil bli behandlet konfidensielt. Ved prosjektslutt vil alle opplysninger bli anonymiserte. I masteroppgaven kan det være aktuelt for meg å vise deler av elevtekster og skriftlig sitere utsagn fra lydopptak gjort i de ulike situasjonene. All slik sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle deltakere i prosjektet og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og man kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Dersom man trekker seg vil alle opplysninger bli anonymisert.

Vennlig hilsen

Lana Amro

Masterstudent, Høgskolen i Innlandet.

---

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og bekrefter at mitt barn skal delta i prosjektet.

Elevens navn .....

-----  
(Signert av foresatte, dato)

## Transspråklig undervisningsopplegg

**Kompetansemål:** Jeg kan skrive et dikt.

Eleven skal kunne skrive flerspråklige identitetstekster hvor de investerer hele sitt språklige og kulturelle repertoar.

**Beskrivelse:** Undervisningsopplegget består av (3) faser og inneholder til sammen (4) oppgaver. Opplegget inneholder et silhuettark og et tankekart ark.

**Tidsbruk:** ca. 4 undervisningstimer (1 til 1,5 i ordinært klasserom og 2 timer i innføringsklasse). I tillegg 45 minutters lærerintervju og 45 minutters nyankomne elevers intervju.

### **Første fase: Forberedende aktiviteter: (2 timer til sammen)**

Dette er en forberedende fase med fokus på tema språk og språk bruk i tekst skriving. 2 oppgaver går inn i denne fasen.

**Plass:** Dette kan gjennomføres i innføringsklasse. De to nyankomne elevene i studien lager silhuetter i samarbeid med morsmållærer eller innføringsklasselærer. Læreren kan gjerne la de andre elevene lage silhuetter de også, men det er bare fokus på de to elevene i studien.

#### **Lærerenes rolle i oppgave (1) (gjennomføres på fredag eller mandag)**

1. Innlede med en samtale og refleksjon med elevene om tema språk og språklig mangfold.
2. Veilede elevene og samarbeide med dem i å lage silhuetter ved bruk av bokstaver, ord og uttrykk fra forskjellige språkssystemer (norsk, morsmål og andre språk). Disse kan fargelegges og henges opp i klasserommet for å rette oppmerksomhet på språklig diversitet i klassen i tilfelle er gjennomført kollektivt. Silhuetter legges ved. (tidsbruk i oppgave1= 20 minutter).

#### • **Forskerens rolle i oppgave (1)**

1. Observere og skrive feltnotater av samtalen mellom læreren og elevene om tema språk.
2. Intervjue de nyankomne tospråklige elevene om sin språkbruk og erfaring med språk. (15 minutter per elev).

#### • **Lærerenes rolle i oppgave (2) (gjennomføres på mandag)**

- *Morsmållærer* skal stimulere de nyankomne elevene til å dra veksler på all sitt språklige repertoar i før skrivings fase. *Oppfordre (de nyankomne) elevene å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i løpet av skriveprosessen (brainstorming, diskusjoner, utkast og tankekartlagning).* (tidsbruk i oppgave 2= 1 time):



1. Læreren forklarer hva et dikt er og hva er kjennetegn på et dikt. Vis elevene et dikt som er skrevet i to språk for å illustrere hvordan en kan skrive et tospråklig dikt (forskeren tar meg seg et tospråklig dikt som kan brukes som modell). (5 minutter).
2. Veilede elevene og samarbeide med dem i å velge hva slags dikt de vil skrive om og hva det skal handle om (5 minutter).
3. La de to nyankomne elevene lage tankekart med idéer til dikt. De kan samarbeide sammen hvis de er gode samarbeidspartnere. Oppfordre elevene til å bruke alle språkene de kan for å lage tankekart. Samtale med elevene om det de har skrevet og hjelp til i sine tanker formulering. (15 minutter).
4. La elevene skrive ned diktet på morsmålet. Den eleven som ikke kan skrive på morsmålet kan samarbeide med læreren (15 minutter).

- **Forskerens rolle i oppgave (2):**

1. Observere læreren og nyankomne elevene og ta notater.
2. Lydopptak.

**Andre fase: Skriveprosessen: (Tirsdag, 1 til 1,5 timer)**

**Plass: De nyankomne elevene skal skrive dikt på norsk i ordinært klasserom de tilhører til. Assistent lærer kan bli med i klassen hvis dere ønsker det.**

Elevene skal skrive dikt.

- **Lærerens rolle i oppgave tre (3):**

1. Gjennomføre opplegget i sitt klasserom ved å gi undervisning om tema dikt.
2. Vis fram et tospråklig dikt og snakk litt om hvordan en kan skrive et dikt om et tema på forskjellige språk. Oppfordre elevene som ønsker det å skrive et dikt på norsk først og et annet språk de kan sist (**Dette gjøres bare i tilfelle læreren ønsker å vise språklig mangfold i klasserommet sitt, men dette er sterkt anbefalt fra forskeren**). Forskeren ordner med en modell av tospråklig dikt.
3. Elevene skriver dikt, illustrerer, tegner og fargelegger i tekstene sine.
4. Samarbeide med den nyankomne eleven i å skrive sitt dikt (som han har skrevet på morsmål tidligere i samarbeid med morsmålslærer) ferdig på norsk.
5. Oppfordre den nyankomne eleven til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar ved:
  - Å bruke det tospråklige diktet som ressurs

- Å bruke det tospråklige tankekart eleven har lagt tidligere som ressurs
- Å Oppfordre (de nyankomne) elevene å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i løpet av skriveprosessen (brainstorming, diskusjoner, utkast og tegning).
- **Forskerens rolle i oppgave (3):**
  1. Observere læreren og de nyankomne elevene i løpe av opplegget.
  2. Ta lydopptak av samarbeidet mellom de nyankomne elevene og de andre i sin gruppe.

**Siste fase: Framlegg og etterarbeid**

- Elevene skal lese diktene sine foran klassen. De kan velge å les diktet på flere språk. Den nyankomne eleven deltar. (tidsbruk=ca. **20 minutter**).
- **Diktene kan henges i gangen eller klasserommet med de fine illustrasjoner og tegninger. Elevenes dikt kan deles på It's Learning med skoleelever og foreldre i tilfelle læreren velger å gjennomføre dette tospråklige opplegget med hele klassen.**
- **Lærerens rolle i oppgave (4):**
  1. veilede elevene under diktlesing og stimulerer elevene i å reflektere og gi tilbakemelding til medelevene om sine tekster.
  2. skal intervjues for å høre om hvordan han opplevde opplegget. (tidspunkt avtales med læreren).
- **Forskerens rolle i oppgave (4):**
  1. Observere læreren og de nyankomne elevene..
  2. Ta lydopptak.
  3. Intervjue læreren og assistent lærer og høre om hvordan de opplevde opplegget. (**maks. 40 minutter hver**). *Tidspunkt for intervju med assistent lærer og klasselæreren avtales etter det som passer best, men helst i løpe av uke 14).*
  4. Intervjue nyankomne elevene og høre fra dem hvordan de opplevde opplegget. (**maks.25 minutter per elev**).

Opplegget samsvarer med *kompetansemål i norsk etter 4. trinn* i læreplanverket. Jeg nevner blant annet:

**Muntlige tekster:**

- Fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder
- Gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur
- Framføre tekster for medelever

**Skriftlige tekster:**

- Skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst
- Ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning
- Beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger
- Vurdere og sammenligne egne og andres tekster
- bruke ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for egen skriving
- lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy

**Sammensatte tekster:**

- Eleven skal kunne lage tekster ved å kombinere ord, lyd og bilde

**Språk og kultur:**

- samtale om sanger, regler, dikt fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk



! ♥ Carrot

Kaninen min

Se så søt kaninen min er!

Den liker å spise gullerøt som meg.

Av og til hopper han høyt.

Min kanin er liten og morsomt å være med.

Den er den beste kaninen i hele verden.



أرتيبي

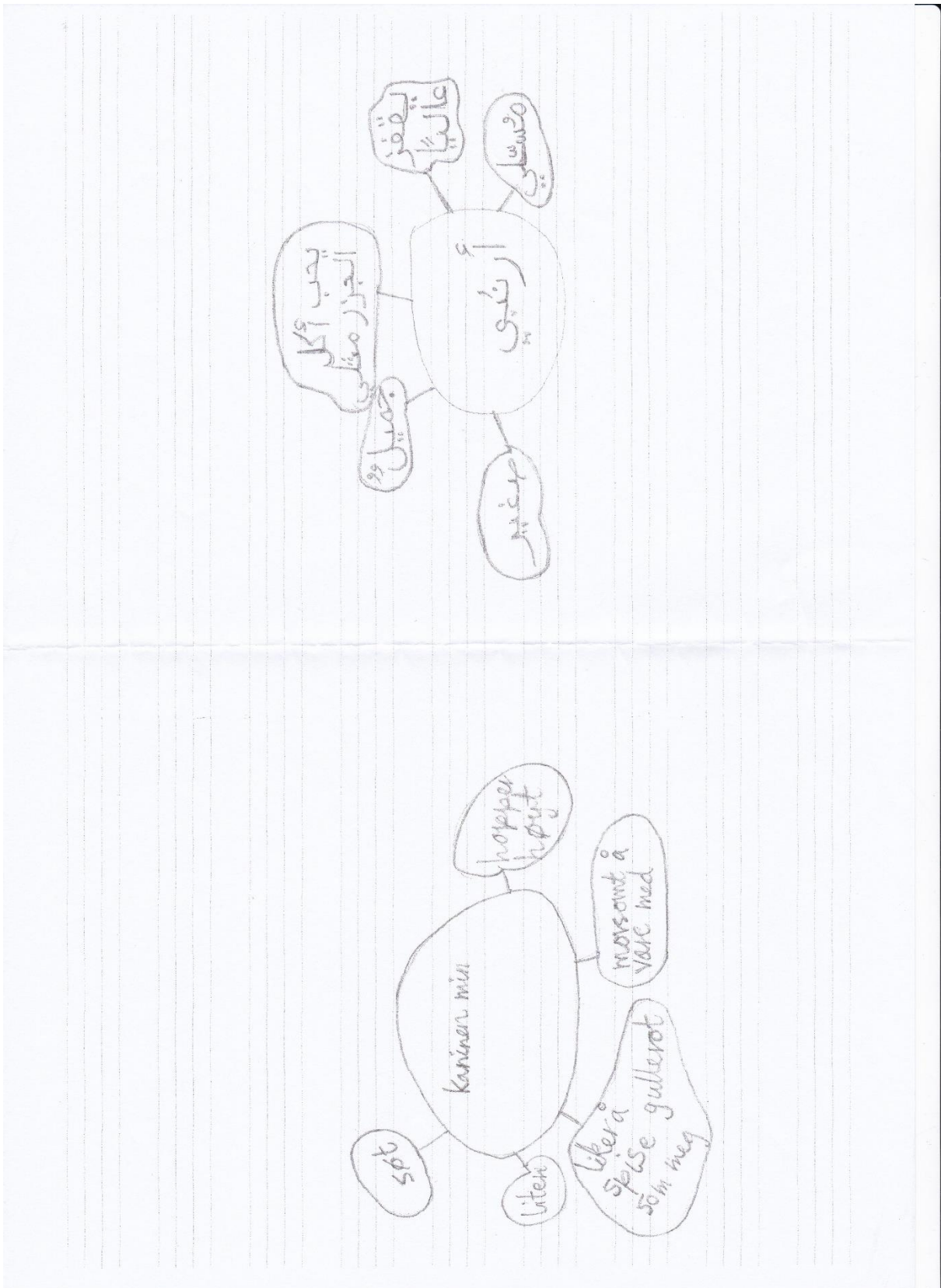
أنظر كم هو جميل أرتيبي!

أنه يحب أكل الجزر مثلي.

أحياناً يقفز عالياً!

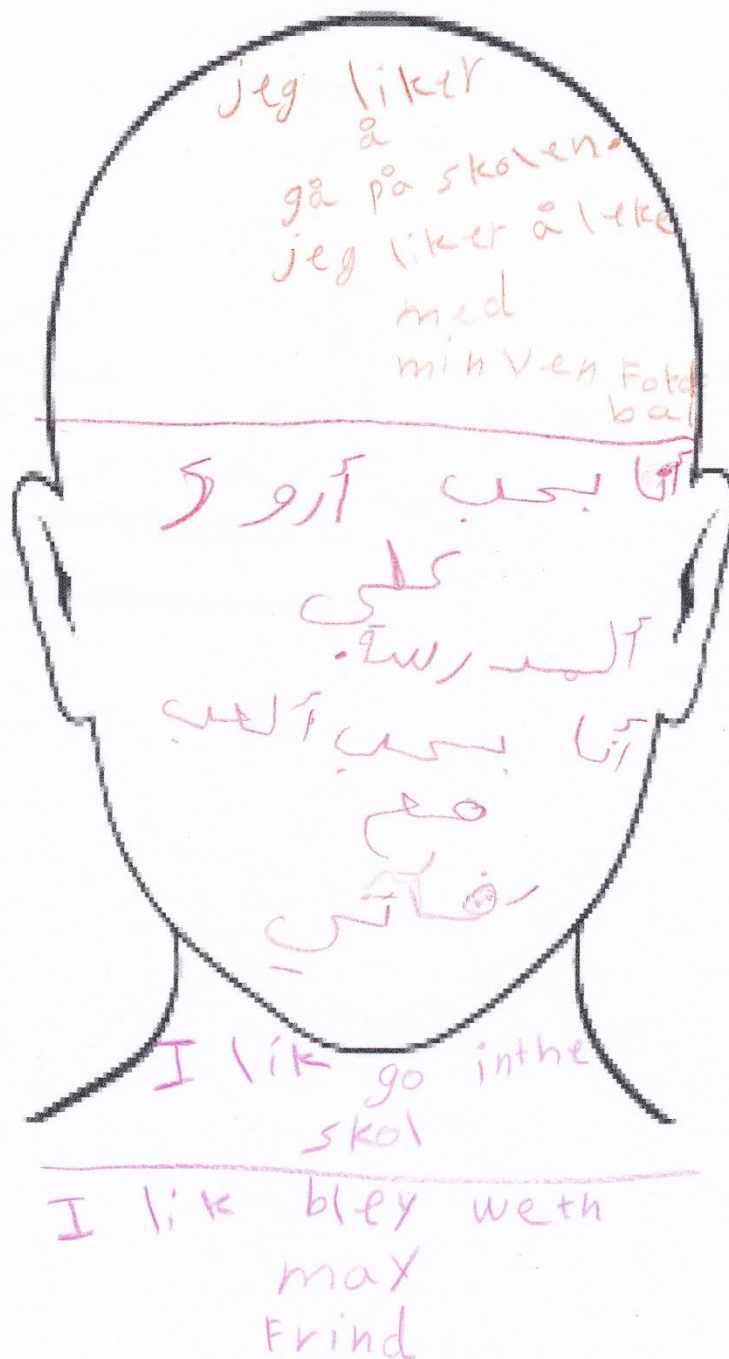
أرتيبي صغير و مسلي.

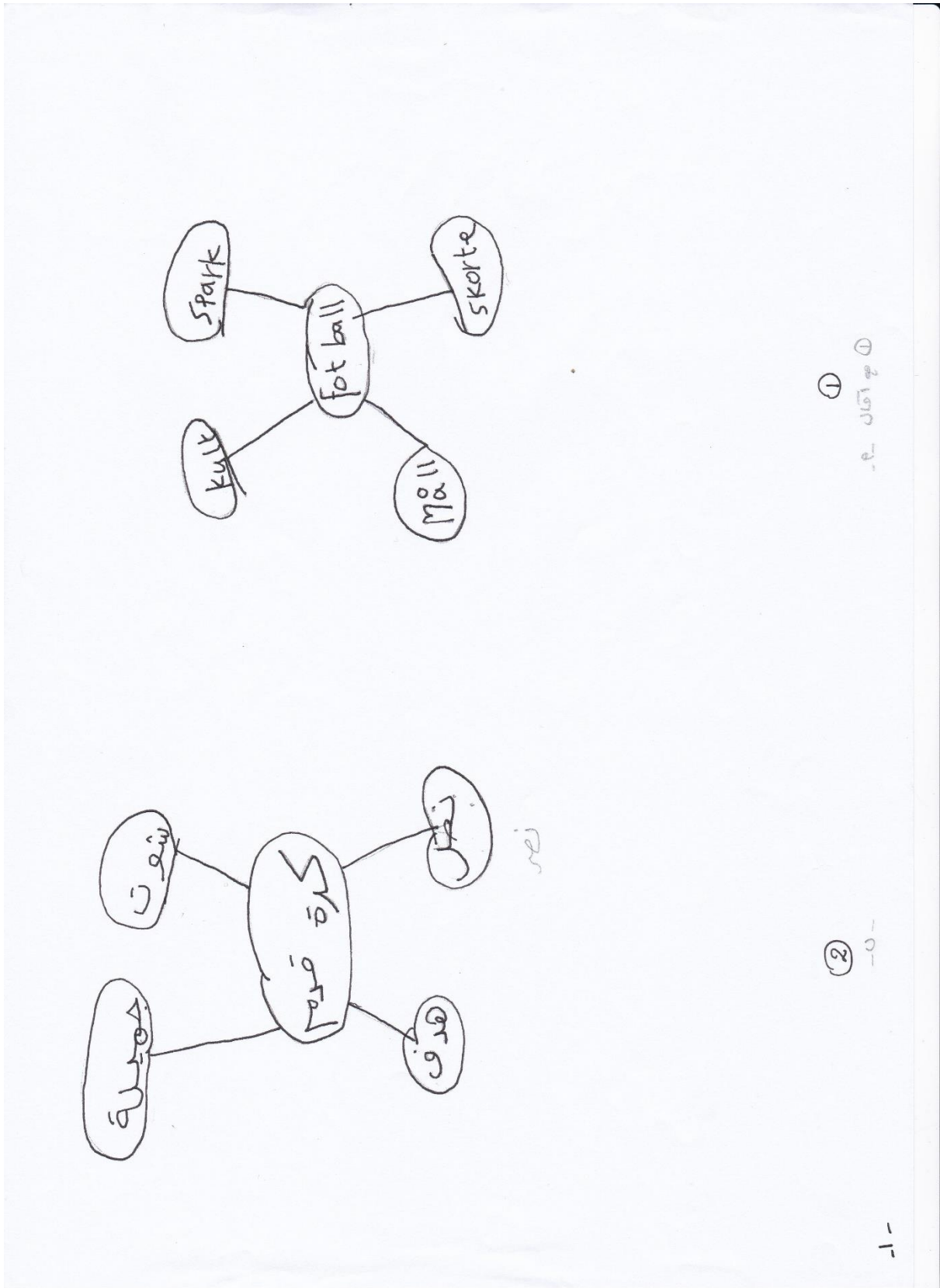
إنه أفضل أرتيب في كل العالم.



## Vedlegg 8

Hvilke språk kan du? Pynt silhuetten med ord og uttrykk i forskjellige språk. Du kan gjerne beskrive deg selv, din hobby og hva liker du mest. Bruk én farge til hvert språk. Er det et språk som du forstår eller kan snakke men ikke kan skrive så fargelegg et areal i silhuetten for å vise det fram.

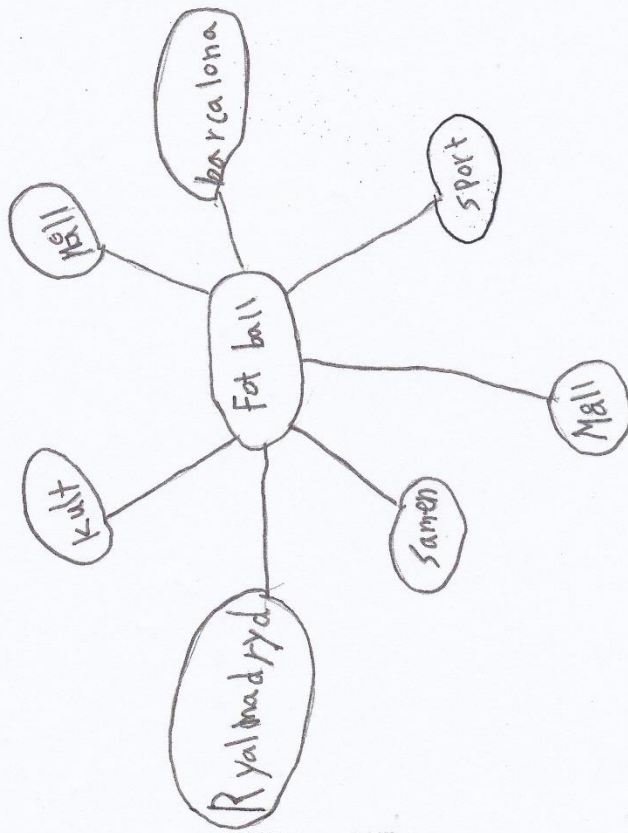




-1-

② -0-

①  
ب. ا. ج. د. هـ



في الصف الثاني



كرة القدم  
حصيلة مسلية  
نحقق النظر  
للجنة ما عينا  
نحقق هدفاً

③

١-

