

**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ingrid Vinje Storheil**

**Mastergradsoppgave**

**Flerspråklige elevers bruk og utvikling  
av transspråkingsstrategier i skriving**

Multilingual students' use and development of  
translanguaging strategies in writing

Master i tilpasset opplæring

M2TOH

**2022**

Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

(Kunnskapsdepartementet, 2020)

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1. Bakgrunn .....	8
1.2. Problemstilling .....	10
1.3. Tidligere forskning .....	11
1.4. Begrepsavklaring .....	14
1.5. Oppgavens struktur .....	16
<b>2. TEORI</b> .....	<b>17</b>
2.1. Teorier om flerspråklighet.....	17
2.2. Språkideologier .....	20
2.3. Transspråking som pedagogisk praksis .....	24
2.4. Å skape et transspråkingsrom .....	24
2.5. Å lære å transspråke .....	26
2.6. Transspråking og literacy .....	28
<b>3. METODE</b> .....	<b>31</b>
3.1 Forskningsdesign.....	31
3.1.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	31
3.1.2. Datainnsamlingsmetode .....	33
3.2. Utvalg .....	35
3.2.1. Valg av informanter .....	35
3.2.2. Rekruttering.....	36
3.2.3. Informantene .....	37
3.3 Datainnsamling.....	39
3.3.1. Kontekst .....	39

3.3.2. Del 1: Informantene skriver tekst.....	40
3.3.2.1. Observasjon.....	41
3.3.2.2. Skjermopptak.....	41
3.3.3. Del 2: Intervju.....	42
3.4. Analyse av data.....	42
3.4.1. Transkribering.....	43
3.4.2. Koding og kategorisering.....	45
3.5. Forskningsetiske overveielser.....	46
3.6. Forskningens kvalitet.....	49
<b>4. ANALYSE.....</b>	<b>52</b>
4.1. Informantenes strategier i tekstproduksjon.....	52
4.2. Informantenes opplæring og utvikling av strategier.....	63
4.3. Informantenes opplevelse av flerspråklighet.....	67
<b>5. DRØFTING.....</b>	<b>71</b>
5.1. Informantenes bruk av transspråkingsstrategier.....	71
5.1.1. Førskrivingsstrategier.....	72
5.1.2. Oversetting og problemløsning.....	73
5.1.3. Informasjonssøking.....	77
5.2. Informantenes erfaringer med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier....	79
5.3. Informantenes opplevelse av egen flerspråklighet.....	80
5.4. Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	83
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>90</b>
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	90
Vedlegg 2a: Informasjonsbrev.....	91
Vedlegg 2b: Information letter.....	94
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	97

## **TABELLER**

Tabell 1: Oversikt over datamateriale

Tabell 2: Oversikt over symboler i transkripsjon

Tabell 3: Eksempel på transkribering av skjermopptak, Olivia

Tabell 4: Koder og kategorier

Tabell 5: Oversikt over informantenes oversettelse

Tabell 6: Informantenes informasjonssøking

## **FIGURER**

Figur 1a: Tradisjonelt syn på flerspråklighet (Hentet fra: García & Li Wei, 2019, s. 32)

Figur 1b: Felles underliggende språkevne (Hentet fra: García & Li Wei, 2019, s. 32)

Figur 1c: Transspråking (Hentet fra: García & Li Wei, 2019, s. 32)

Figur 2: Sirkelmodellen (Hentet fra: Crystal, 2012, s. 61)

Figur 3: Skjermutklipp fra førskriving, Andrej

Figur 4: Skjermutklipp fra bruk av oversettelsesverktøy, Andrej

## FORORD

---

Plutselig er arbeidet med masteroppgaven over. Et arbeid som har vært lærerikt, utviklende, interessant og krevende. Det har vært givende å kunne fordype meg i et tema som jeg lenge har hatt interessen for.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine. Jeg er overveldet over deres engasjement og vilje til å bidra i min studie. Mange beskriver prosessen med å finne informanter som utfordrende. Min erfaring er det motsatte. Informantene mine møtte meg med en positivitet, åpenhet og fleksibilitet jeg bare kunne drømt om. धन्यवाद. Хвала. Muğumiri. Grazie. Faleminderit. ευχαριστώ. Thank you. Takk.

Jeg vil også takke min veileder, Jonas Yassin Iversen. Takk for all støtte, tilbakemeldinger og gode samtaler. Ditt engasjement og interesse for min oppgaves tematikk har vært smittende, og jeg har gått fra hver veiledning med en ny giv i skrivingen.

Mine venner, kolleger, medstudenter og familie må også takkes. Takk for oppmuntrende ord og støtte gjennom hele studiet. Til slutt fortjener også min samboer, Daniel, en takk. Du har pushet meg når jeg har trengt det og tvunget meg til å ta pauser. Ikke minst, har du hørt på alle mine monologer om artikler og studier som er langt utenfor din interesse. Nå lover jeg å ta en pause. En liten stund.

Ingrid Vinje Storheil

Oslo, 15.05.22

## SAMMENDRAG

---

Denne masteroppgaven er forankret i teori om transspråking. Transspråking er et begrep som går bort fra tradisjonelle syn på språk som autonome systemer, og ser på all språklig kompetanse som et samlet repertoar. Begrepet benyttes for å beskrive teori om språk, beskrivelser av kommunikasjon og en pedagogisk praksis.

I min studie ønsker jeg et innblikk i hvordan nyankomne elever benytter seg av hele sitt språklige repertoar ved produksjon av en norsk fagtekst. Det er en kvalitativ studie med intervju, observasjon og skjermopptak som metode. Hensikten med studien er å gi en innsikt i seks elevers bruk av transspråkingsstrategier i skrivning, og hvilke faktorer som har påvirket deres utvikling og bruk av transspråkingsstrategier. Innsikten vil kunne fungere som et bidrag til forskning knyttet til flerspråklig kompetanse, samtidig som den viser til hvordan opplæring og språklige ideologier kan påvirke elevers syn på egen flerspråklighet og deres bruk av transspråkingsstrategier.

Mine funn viser at en monoglossisk ideologi og et mangelperspektiv på flerspråklighet preger informantenes opplevelse av deres opplæring. Funnene tyder på at informantenes opplæring har ført til at de ikke ser verdien av egen flerspråklighet. Videre viser også enkelte informanter tendenser til å unngå å benytte seg av hele sitt språklige repertoar, trolig som en konsekvens av en monoglossisk ideologi. Til tross for dette, viser mine funn at samtlige informanter benytter seg av transspråkingsstrategier i skrivningen. Informantene beveger seg sømløst i sitt språklige repertoar for å kunne produsere en tekst på norsk. Det er tydelig i mine funn at informantenes språklige repertoar er en viktig ressurs i deres tekstproduksjon på norsk.

I min masteroppgave vil jeg vise til teori som drøfter hvordan en transspråklig pedagogikk kan føre til en økt anerkjennelse og tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Funnene mine underbygger denne argumentasjonen, gjennom å vise til verdien av de flerspråklige ressursene og påvirkningen monoglossiske språkideologier og en monoglossisk opplæring har hatt på mine informanter.

## ABSTRACT

---

This thesis is based on theories regarding translanguaging. Translanguaging is a term that separates from the traditional views of languages as autonomous systems, and rather views all linguistic competence as one repertoire. The term is used to describe theories regarding language, descriptions of communication and a pedagogical practice.

In my study I aim to get an insight into how newly arrived students make use of their whole linguistic repertoire when producing an academic text in Norwegian. It is a qualitative study with the use of interview, observation, and screen recordings as methods. The purpose of the study is to give an insight in a selection of student's use of translanguaging strategies in writing and which factors that influence the development and use of their translanguaging strategies. The insight will act as a contribution to research regarding multilingual competence. Furthermore, the study will give an insight on how education and language ideologies can affect students view of their own multilingualism and their use of translanguaging strategies.

My findings show that monoglossic ideologies and a deficit perspective on multilingualism influence my informants' experience of their education. The findings indicate that the informants' education had led them to not seeing the value of their own multilingualism. Additionally, some of my informants show a tendency of avoiding the use of their whole linguistic repertoire, likely as a consequence of a monoglossic ideology. Despite this, my findings show that all my informants use translanguaging strategies in their writing. The informants move around seamlessly in their linguistic repertoire, to produce a text in Norwegian. In my findings, it is clear that my informant's linguistic repertoire is an important resource in their text production in Norwegian.

In my thesis I will refer to theories that discuss how a translanguaging pedagogy can lead to an increased recognition and adapted learning for multilingual students. My findings support these theories by showing the value of the multilingual resources and the influence monoglossic ideologies and a monoglossic education has had on my informants.



# 1. INNLEDNING

---

## 1.1. Bakgrunn

Temaet for denne masteroppgaven er transspråking i skriving. Fra jeg startet å jobbe som lærer for seks år siden, har jeg jobbet med nyankomne elever. Jeg har jobbet i innføringstilbud, der jeg som lærer ofte er elevenes første møte med det norske språket og den norske skolen. I de årene jeg har jobbet med denne elevgruppen har jeg selv observert en utvikling i pedagogikken og synet på elevenes flerspråklighet. Da jeg startet som lærer, hadde vi plakater i klasserommet der det sto «Snakk norsk!», og mye av samarbeidstiden ble brukt til å snakke om hvordan vi kunne få elevene til å snakke norsk og ikke blande så mye språk. Etter at arbeidsplassen min ble introdusert for begrepet transspråking har det sakte, men sikkert skjedd endringer.

Transspråking handler om å se språklig kompetanse som ett samlet repertoar, fremfor adskilte autonome språk. Det omtales som et dynamisk syn på språk, der språkene ikke konkurrerer mot hverandre, men samarbeider i meningsskaping (García & Li Wei, 2019, s. 39). I et transspråkingsperspektiv anser man flerspråklige individers hele språklige repertoar som en ressurs, fremfor å begrense synet på de språklige ressursene til ferdigheter på autonome språk. En slik tilnærming til språk går bort fra et mangelperspektiv på flerspråklighet, og anser hele det språklige repertoaret som en ressurs man strategisk velger trekk fra.

Plakatene med «Snakk norsk!» er tatt ned, og erstattet med en rekke plakater med meldinger på ulike språk, og samtalen i samarbeidstiden handler mye om hvordan vi kan legge til rette for at elevene kan få bruke hele sitt språklige repertoar i norskopplæringen. Disse endringene synes også på elevene. Min egen opplevelse er at elevene føler mer eierskap til det de produserer, og de forteller meg at det er enklere å lære når vi benytter oss av hele deres språklige repertoar.

Gjennom opplæringsloven §1-3. er lærere pålagt å gi en opplæring tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). Utdanningsdirektoratet mener tilpasset opplæring innebærer å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper når man planlegger undervisningen. Videre viser de til viktigheten av å gi en opplæring som anerkjenner og verdsetter mangfoldet av elever, og at mangfoldet skal bli sett på som en berikelse og ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2022c). En viktig del av å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever er dermed å anerkjenne elevenes forkunnskaper og språklige ressurser. Forskning viser til

hvordan bruken av en transspråklig pedagogikk legger til rette for et ressursyn på språk, der all språklig kompetanse har en verdi i klasserommet. Med andre ord kan transspråking bidra til en økt tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Muligheten til å lære mer om hvordan jeg kan tilpasse opplæringen i større grad, er en av årsakene til mitt valg av tema.

Canagarajah pekte i 2011 på hvordan det er få studier på transspråking i skriving. Det fantes flere studier som var produktorienterte, men et fåtall som undersøkte skriveprosessen. Han pekte på ulik forskning som viser eksempler på transspråking i literacy som demonstrerer sosial og lingvistisk relevans. Studiene ser dog ikke på retorisk effektivitet og gir ikke innsikt i strategiene i produksjon (Canagarajah, 2011, s. 402). I senere tid har det kommet noe mer empiri på feltet. Jeg ønsker at min forskning skal være et bidrag til denne empirien. Skriving er en av de grunnleggende ferdighetene i den gjeldende læreplanen, noe som betyr at skriving er en del av kompetansen i fag og et nødvendig redskap for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Personlig synes jeg også skriving er interessant, da jeg opplever at det er noe av det elevene mine synes er vanskeligst på norsk.

Canagarajah (2011) hevder at transspråkingsstrategier ikke er noe som kan generaliseres, og at lærere derfor må ta utgangspunkt i hver enkelt elevs bakgrunn. Han peker på viktigheten av at læreren lærer fra elevene, fremfor å fremme sine egne meninger om strategibruk. Det vil si at opplæringen burde bygges på strategiene elevene bruker (s.415). Med andre ord, har hver enkelt elev sine måter å arbeide på, og det er ikke mulig å utvikle en undervisningspraksis som vil passe alle. Dette underbygges også av forskning som viser til at flerspråklige elever er en heterogen gruppe med ulike behov knyttet til opplæring (Danbolt et al., 2018, s. 97). Man må altså planlegge opplæringen nedenfra og opp, og gi en opplæring basert på elevenes forkunnskaper. For å bedre forstå hvordan jeg kan legge til rette for en transspråklig pedagogikk og bruk av transspråkingsstrategier i skriving hos nyankomne elever, ønsker jeg et innblikk i et utvalg informanters erfaringer med bruk og utvikling av transspråkingsstrategier. Jeg ønsker at min masteroppgave skal være et bidrag som kan gi en innsikt i hvilke ressurser denne elevgruppen kan ha og hvordan disse kan utvikles.

Videre, har min oppgave som formål å gi en innsikt i et utvalg elevers erfaring med bruk av flerspråklig kompetanse i skolen. I dagens skole er det et stadig økende språklig mangfold. Ifølge Statistisk sentralbyrå er det per 1. januar 2022 1 025 175 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Det vil si at nesten 19% av den norske befolkningen tilhører denne gruppen (SSB, 2022). Det språklige mangfoldet i den norske skolen får mye oppmerksomhet, både politisk og utdanningsmessig. Dette gjenspeiles blant annet i deler av

læreplanen og stortingsmeldinger som stortingsmelding 6 (2012 – 2013) «Mangfold og fellesskap» som understreker at flerspråklighet er en ressurs i det norske samfunnet, og at det skal verdsettes i skolen. Det finnes også satsninger som «Kompetanse for mangfold», med målsetninger om at barnehager og skoler skal være i stand til å støtte mennesker med minoritetsbakgrunn til å fullføre utdanningsløpet (Lødding et al., 2016, s. 7).

En utfordring med den offentlige diskursen er at den er preget av et mangelperspektiv, der flerspråklige elevers språkferdigheter i norsk blir karakterisert basert på hva de ikke kan, sammenlignet med elever som har norsk som «morsmål» (Danbolt et al., 2018, s. 97). Med et mangelperspektiv tar man i bruk en diskurs der elevene blir fremstilt som elever med en mangel på ferdigheter, fremfor et opplæringsystem som mangler tilrettelegging. Denne diskursen har jeg selv opplevd, og jeg hører den stadig. Uttalelser som «eleven har ikke språk» og «eleven kunne ingenting da han kom til Norge» sier noe om diskursen som blir brukt om elevgruppen.

En viktig del av denne masteroppgaven er et ønske om å fortelle historiene til en gruppe flerspråklige elever. Det er interessant å undersøke deres opplevelse av egen flerspråklighet og opplæring. Ser elevene ut til å være preget av mangelperspektivet, eller opplever de at deres flerspråklighet er en viktig ressurs slik læreplanene uttrykker at de skal?

Jeg har nå presentert bakgrunnen for mitt valg av tema i masteroppgaven. Videre i dette kapitlet vil jeg legge frem min problemstilling og forskningsspørsmål, presentere tidligere forskning og avklare min bruk av ulike begreper.

## **1.2. Problemstilling**

I min studie ønsker jeg å se på hvordan seks nyankomne elever bruker sitt språklige repertoar ved produksjon av fagtekst. Jeg ønsker en dypere innsikt i den enkeltes strategier og deres refleksjoner rundt tilegnelsen og bruken av transspråkingsstrategier. Jeg vil se hvorvidt teorien jeg presenterer er gjeldende for disse elevene. Med andre ord er jeg ikke ute etter en generalisert sannhet på feltet, men et innblikk i et utvalgs bruk av transspråkingsstrategier i skriving.

Problemstillingen min lyder som følger:

Hvilke transspråkingsstrategier bruker seks nyankomne elever ved produksjon av fagtekst, og hvilke erfaringer har de med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier?

For å finne svar på problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke transspråkingsstrategier benytter informantene seg av ved produksjon av en fagtekst?
- 2) Hvilke erfaringer har informantene med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier i skriving?
- 3) Hvilke oppfatninger har informantene av egen flerspråklighet?

Studien er en kvalitativ studie, der jeg benytter meg av observasjon, skjermopptak og semistrukturerte intervjuer for å besvare min problemstilling. I datainnsamlingen møtte jeg hver enkelt informant individuelt, der de først gjennomførte en oppgave de fikk fra meg om å skrive en fagtekst. Dette observerte jeg gjennom delt skjerm, i tillegg til at det ble tatt skjermopptak jeg kunne analysere senere. Når informanten hadde fullført oppgaven gjennomførte vi et semistrukturert intervju der jeg fikk mulighet til å utforske erfaringer knyttet til opplæring, utvikling og bruk av transspråkingsstrategier, i tillegg til å samtale om transspråkingsstrategiene jeg hadde observert i arbeid med oppgaven de fikk fra meg. Datamaterialet mitt danner sammen med den fremlagte teorien og tidligere forskning grunnlaget for drøftingen av min problemstilling. I neste delkapittel vil jeg presentere den tidligere forskningen jeg finner relevant for min studie.

### **1.3. Tidligere forskning**

Transspråking og transspråking i skriveprosessen er et relativt nytt tema i forskning. Som en konsekvens av dette, er det et begrenset utvalg tidligere forskning. Forskningen viser gjerne til kontekster der transspråkingsstrategier brukes ved innlæring av et nytt språk, og empirien på feltet benytter seg av ulike innfallsvinkler og begreper for å beskrive transspråkingsstrategiene. I dette delkapittelet vil jeg vise til studier jeg finner relevant for egen forskning, som tar for seg transspråking i skriveprosessen fra ulike innfallsvinkler.

Velasco og García (2014) gjennomførte i 2014 en studie knyttet til bruk av transspråkingsstrategier på ulike stadier i skriveprosessen. De benytter seg av begrepet «problemløsningsstrategier» for å beskrive strategier flerspråklige elever benytter seg av som ikke er til stede i enspråklig skriving (Velasco & García, 2014, s. 8). Som eksempel peker de på «back translations», som er å oversette ord og fraser de kan på ett språk, til et annet. Dette

hevder det ofte brukes for å bekrefte meningen eller bruken av ordet (Velasco & García, 2014, s. 10). Videre peker de på «rehearse», som innebærer å prøve ut ulike ord i sitt repertoar når man ikke kommer på et ord i tekstproduksjon, slik at man kan finne et ord som kan erstatte det ordet man i utgangspunktet ville brukt (Velasco & García, 2014, s. 10). Avslutningsvis peker de på «postponing», som handler om å skrive ord på andre språk, når man ikke kommer på ordet på språket teksten skal produseres på. Den flerspråklige vil da gå tilbake senere, på slutten av skriveprosessen, for å fylle inn «riktig» ord for eksempel ved hjelp fra en lærer (Velasco & García, 2014, s. 10). Velasco og García (2014) viser til hvordan transspråking brukes for å løse skriveproblemer, på ord-, setning- og tekstnivå, og at transspråking brukes som en strategi der de flerspråklige elevene bruker det de kan for å løse det de ikke kan (s. 10).

García og Kano (2014) undersøker transspråkingsstrategier i skriveprosessen hos elever med japansk opprinnelse i et engelskspråklig klasserom. I sin forskning benytter de seg av begrepene avhengig og uavhengig transspråkingsmønster for å beskrive formålet med bruken av transspråkingsstrategier. García og Kano (2014) beskriver hvordan elevene benytter seg av ulike transspråkingsstrategier når de er på ulike stadier av språkinnlæringen. Studien beskriver hvordan elevene beveger seg fra å bruke transspråking hovedsakelig som en støtte i starten av språkinnlæringen, og at jo lengre de kommer i språkinnlæringen jo mer utvikler transspråkingsstrategiene seg til å bli brukt for å forsterke teksten.

Elevene som er på starten av språkinnlæringen er altså avhengige av transspråkingsstrategiene som støtte. Transspråkingsstrategiene ser noe annerledes ut hos de som har kommet lenger i språkinnlæringen. Her brukes transspråking som en utvidelse eller forsterkning. Elevene bruker sine transspråkingsstrategier til å utvide forståelse, effektivisere læring og spare kognitiv plass og tid (García & Kano, 2014, s. 269). Et eksempel på dette er eleven Haruka, som ble spurt om sitt arbeid med en oppgave der hun skulle skrive synonymer på engelsk. Eleven beskriver at hun hele tiden tenkte på japansk for å finne synonymene, og da hun 'fant' ordene på japansk, kom de engelske ordene til henne. Hun bruker med andre ord sitt ordforråd på japansk for å aktivere ordforrådet på engelsk (García & Kano, 2014, s. 270).

Et funn i García og Kanos (2014) studie som jeg finner spesielt interessant er beskrivelsen av en elev, Yuij. Han har bare erfaring med en separerende tilnærming, som konsekvenser av en monoglossisk ideologi i tidligere skolegang. Når han snakker om sine strategier beskriver han hvordan han tenker på engelsk når han skriver på engelsk. Gjennom studiet der elevene deltar i et klasserom med transspråkingspedagogikk, observerer García og Kano en utvikling hos

Yuji, der han beveger seg bort fra den separerende tilnærmingen. Yuji starter dermed å finne rommet der han transspråker, ikke for støtte, men for utvikling og økt kvalitet (García & Kano, 2014, s. 271). I utviklingen beskriver García og Kano hvordan Yuji etter hvert søker opp informasjon både på japansk og engelsk, og benyttet seg av kilder på begge språk for å skrive en tekst (García & Kano, 2014, s. 271).

Studien konkluderer med at elevenes refleksjoner rundt deres språking viste stor metalingvistisk og metakognitiv bevissthet. Det viste seg at transspråkingspedagogikken i klasserommet førte til bedre kvalitet på tekstene elevene produserte på engelsk, i tillegg til å påvirke elevenes forståelse og konstruksjon av tekster på japansk (García & Kano, 2014, s. 274). Studien til García og Kano (2014) viste at alle elevene benyttet seg av transspråking for å skape mening i undervisning og tekstproduksjon (García & Kano, 2014, s. 274).

Beiler (2020) gjennomførte et feltarbeid der hun så på hvordan lærere la til rette for flerspråklige praksiser og hvilke flerspråklige praksiser som ble tatt i bruk ved produksjon av engelske tekster. I likhet med García og Kano (2014) gjennomførte hun sin forskning i et klasserom der hun opplevde at lærerne i klassen skapte rom for flerspråklige praksiser. Likevel fant hun at det var elevenes egne initierte praksiser som var mest frekvente. Av disse observerte hun at elevene diskuterte oppgavene med hverandre på ulike språk, oversatte engelske tekster til andre språk, brukte oversetter for å skape fraser og finne ord på engelsk, og brukte kilder på ulike språk (Beiler, 2020, s. 19). Elevene forklarte at å finne kilder på engelsk ga gode modeller for språk, og å diskutere og finne informasjon på «morsmål» bidro til en bedre forståelse av emnene de skulle skrive om (Beiler, 2020, s. 19). Lærerne la til rette for dette, for eksempel gjennom å sette elevene med samme språkbakgrunner sammen.

I sin studie peker også Beiler (2020) på lærernes bruk av begrepet «morsmål». Til tross for at lærerne stadig henviste til at elevene kunne gjøre ting på «morsmål», valgte ofte elevene å benytte seg av språkene de var skolert på. Et eksempel er eleven Jennifer, som har rumensk som morsmål, eller hjemmespråk, og italiensk som tidligere undervisningsspråk. Hun benyttet seg av italiensk når hun ble oppfordret til å forskrive på morsmål (Beiler, 2020, s. 22).

Studiene jeg nå har vist til peker på ulike transspråkingsstrategier elever tar i bruk i skriveprosessen. Av de som er nevnt fremkommer forskrivingsstrategier, problemløsningsstrategier, oversettelsestrategier og strategier for å finne informasjon. En fellesnevner for disse studiene er at ingen av elevene benytter seg av helt like transspråkingsstrategier, og de har alle individuelle måter strategiene er utviklet på. Disse

funnene underbygger viktigheten av å undersøke elevers forkunnskaper og å utvikle en pedagogikk og opplæring basert på elevenes utgangspunkt, noe jeg vil komme tilbake til senere. Som nevnt, benytter tidligere forskning seg av en rekke ulike begreper. I neste delkapittel vil jeg redegjøre for hvilke begreper jeg vil benytte meg av i min avhandling.

#### **1.4. Begrepsavklaring**

Lewis, Jones og Baker (2012) peker på hvordan ulike forskere har etablert en rekke begreper for å beskrive et perspektiv på tospråklighet som er mer komplekst og dynamisk. De trekker frem begreper som metrolingualism, polylinguaging, heteroglossia, codemeshing og multilinguaging, og problematiserer utviklingen av dette mangfoldet av begreper. Refererer begrepene til det samme, eller er det variasjoner og forskjeller? Skaper dette nye, dynamiske synet på språking en labyrint av terminologier? (Lewis et al., 2012, s. 656).

I arbeid med min masteroppgave har jeg selv erfart å finne veien i denne labyrinten av begreper. Med et dynamisk syn på språk, følger en rekke diskusjoner knyttet til begrepsbruk. Det kan være utfordrende å diskutere språklige praksiser, uten å benytte seg av begreper som kategoriserer språk som autonome systemer. Dette er et paradoks flere forskere har drøftet, spesielt knyttet til å omtale språk som autonome systemer. Otheguy et al. (2019) skiller mellom “the external sociocultural construct of named languages around which identities might be formed and the internal language system of speakers enacting those identities” (s. 3) og Pennycook & Makoni (2019) skriver “we are obliged to take account of whether people believe they speak languages, what they believe about those languages, and to analyze the beliefs about language which they hold passionately even if those languages have been invented” (s. 46). Med andre ord er språk en del av den sosiale virkeligheten og når man skal presentere elevenes språkbruk er det naturlig å benytte seg av de merkelappene også elevene benytter seg av. I min masteroppgave vil jeg dermed benytte meg av de språklige merkelappene, til tross for jeg anser språklig kompetanse som et samlet repertoar.

Pennycook og Makoni (2007) har tidligere argumentert for å avskrive begreper som tospråklig, flerspråklig og mangespråklig, da de mener begrepene bidrar til å reproducere samfunnets syn på språk. De argumenterer for et nytt begrep: språking, for å beskrive mangfoldige språklige praksiser (s. 22). García og Li Wei (2019) argumenterer imot, og mener det trengs andre begreper enn «språking» for å beskrive komplekse flerspråklige situasjoner, da begrepet «språking» ikke tar hensyn til omfanget og mangfoldet i flerspråklige praksiser (s. 35). García og Li Wei (2019) viser så til transspråkingsbegrepet som et begrep

som i større grad beskriver de komplekse praksisene til flerspråklige. De hevder transspråkingsbegrepet viser til flerspråklige individers dynamiske mobile ressurser, samtidig som det tar hensyn til språk og det de omtaler som tospråklighet som sosiale konstruksjoner. Dette gjøres gjennom transspråkingsbegrepet sin rolle i frigjøringen av historier og forståelser knyttet til de statiske språkidentitetene nasjonalstatene har opprettet (s.37).

På bakgrunn av denne diskusjonen, vil jeg i min masteroppgave benytte meg av transspråkingsbegrepet og de språklige merkelappene for å beskrive informantenes kompetanse. Som en konsekvens av dette vil jeg også benytte meg av begrepet **flerspråklig** for å beskrive den språklige kompetansen til informantene mine. Flerspråklig er et begrep som defineres på ulike måter av ulike forskere og politiske instanser. Utdanningsdirektoratet benytter seg av definisjonen:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.

(Utdanningsdirektoratet, 2022a)

Nasjonalt senter for flerkulturell utdanning benytter seg av en videre definisjon: «Person som har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og/eller arbeid» (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022). I denne oppgaven vil jeg benytte meg av sistnevnte definisjon, da jeg mener den i større grad representerer de nyankomne elevene.

Videre benytter jeg meg av noen begreper som er politisk etablert for å omtale opplæringen av flerspråklige elever. I min forskning omtaler jeg informantene mine som **nyankomne elever**. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) omhandler begrepet nyankomne elever barn og unge som nylig har kommet til Norge og som har rett til å gå på skole. Elever kan regnes som nyankomne selv om de har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder. Begrepet er ikke begrenset til noen tid. Likevel innebærer det en viss avgrensning, som kommunene vurderer individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Informantene mine går eller har gått i **innføringstilbud**. Innføringstilbud er et opplæringstilbud for nyankomne elever. Kommuner kan organisere deler eller hele tilbudet for elevgruppen i egne grupper, klasser eller skoler. Det er frivillig å delta i innføringstilbud, og man kan delta i inntil to år (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Det er viktig å presisere at i tilfeller der jeg viser til forskning som benytter seg av andre begreper, vil jeg benytte meg av begrepene forskningen viser til. For eksempel forskning gjort av García og Li Wei (2019), som benytter seg av begrepet **tospråklig** fremfor flerspråklig.



Det er også forskning som benytter seg av begreper som andrespråk, målspråk og morsmål, som ikke er begreper som passer inn i en transspråklig tilnærming til språk. I slike tilfeller vil jeg likevel benytte meg av begrepene, da det er disse som blir brukt i den aktuelle forskningen.

Jeg har nå redegjort for noen sentrale begreper jeg vil benytte meg av i min forskning. I neste delkapittel vil jeg gi en kort presentasjon av oppgavens struktur.

## **1.5. Oppgavens struktur**

Avhandlingen er delt inn i seks kapitler. Nedenfor følger en kort presentasjon av hvert kapittel.

I kapittel 1 presenterer jeg avhandlingens bakgrunn for valg av tema. Jeg presenterer problemstillingen og medfølgende forskningsspørsmål. Videre la jeg frem en begrepsavklaring.

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg tar først for meg utviklingen av syn på flerspråkighet. Deretter legger jeg frem ulike språkideologier. Videre legger jeg frem teorier om transspråking og transspråking som pedagogikk. Avslutningsvis tar jeg for meg teorier om utvikling av transspråkingsstrategier og transspråking i skriving.

I kapittel 3 presenterer jeg avhandlingens vitenskapsteoretiske grunnlag og metode. Jeg presenterer først forskningsdesignet for avhandlingen. Deretter presenterer og begrunner jeg metodiske valg, og presenterer min dataanalyse. Jeg legger så frem mitt utvalg. Til slutt drøfter jeg forskningsetiske overveielser og forskningens kvalitet.

I kapittel 4 legger jeg frem funnene fra min datainnsamling. Kapittelet er tredelt, etter mine forskningsspørsmål.

I kapittel 5 drøfter jeg min problemstilling med bakgrunn i funnene mine og presentert teori og tidligere forskning. Jeg vil på bakgrunn av drøftingen trekke noen konklusjoner, og gjøre en vurdering av studiens implikasjoner for undervisning og forskningsfeltet.

## 2. TEORI

---

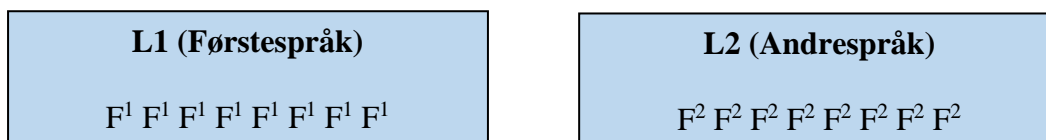
Transspråking er et begrep i utvikling, som har flere definisjoner og forståelser. Opprinnelsen til begrepet kommer fra det walisiske ordet «trawsieithu», som ble formulert av Cen Williams på tidlig 90-tallet (García & Li Wei, 2019, s. 36). I begrepets opprinnelige forstand ble det brukt om en pedagogisk praksis der elever vekslet mellom to språk. Språkene ble strategisk brukt om hverandre avhengig av om elevene skulle ta til seg eller produsere informasjon (García & Li Wei, 2019, s. 36). Begrepet har siden den tid blitt videreutviklet av flere forskere. Nå handler ikke begrepet bare om veksling mellom språk, men det blir brukt som en teori om språk (Li Wei, 2018), en beskrivelse av kommunikasjon i flerspråklige settinger (Lewis et al., 2012) og for å omtale en pedagogisk praksis (Canagarajah, 2013; García et al., 2017).

I dette kapittelet vil jeg først presentere teorier om flerspråklighet og transspråking som en språkteori. Deretter vil jeg drøfte samfunnets og skolens syn på språk og språkideologier. Videre vil jeg ta for meg transspråking som pedagogisk praksis, transspråking i skriving og literacy.

### 2.1. Teorier om flerspråklighet

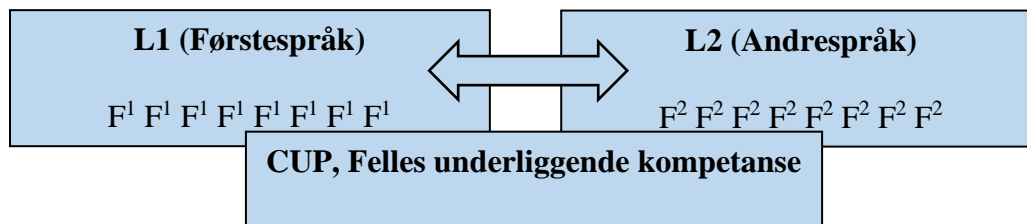
Begrepet flerspråklighet kan forstås på flere måter. Et tradisjonelt syn på flerspråklighet er at det er additivt. Det vil si at språkene fungerer som separate systemer. Et flerspråklig individ vil dermed ha et «førstespråk» som er separat fra det som omtales som et andrespråk. Nye språk som læres vil med andre ord «legges til» som et separat språk, og språkene er hele tiden adskilt (García & Kleyn, 2016, s. 13). Ut ifra et slikt syn på flerspråklighet vil språklæringen se slik ut:

**Figur 1a: Tradisjonelt syn på flerspråklighet (Hentet fra: García & Li, 2019, s. 32.)**



Jim Cummins utfordret denne tankegangen med sin teori om en felles underliggende språkevne (CUP). I 1979 presenterte han sin teori der han sammenlignet flerspråklighet med et isfjell. Han pekte på hvordan vi på overflaten ser to isfjell, eller to separate språk, men at fjellene henger sammen under overflaten (García & Li, 2019, s. 30). Det vil si at de flerspråklige individenes underliggende kompetanse er samlet, ikke separert, som man hevder i et additivt syn på flerspråklighet. Cummins' syn på flerspråklighet vil se slik ut:

**Figur 1b: Felles underliggende språkevne (Hentet fra: García & Li, 2019, s. 32.)**



Teoriene om transspråking bygger videre på Cummins' teori om en felles underliggende kompetanse. Baker (2011) var den første forskeren som oversatte det walisiske begrepet «trawsieithu» til engelske «translanguaging» (García & Li, 2019, s. 37). I 2012 definerte han begrepet videre med Lewis og Jones, som hevder at transspråking hovedsakelig dreier seg om effektiv kommunikasjon (Lewis et al., 2012, s. 656). De hevder konseptet transspråking er ideologisk, da det reflekterer en bevegelse fra et syn på språk som separate til integrerte. Det vil si at vi går bort fra å se på språking slik som vi har gjort tidligere. De mener transspråking beveger seg fra en ideologi som ser på det subtraktive og negative med flerspråklighet, til en ideologi som uttrykker fordelene med flerspråklighet der språkene i hjernen, klasserommet og på gata handler simultant og med effektiv integrasjon, fremfor sekvensielt og separert (Lewis et al., 2012, s. 667).

Transspråking handler altså ikke om separate eller samlede språksystemer, men integrerte språkpraksiser. I slike praksiser velger man hvilke komponenter som brukes fra hele sitt språklige repertoar, for å kommunisere best mulig (García & Li Wei, 2019, s. 37). García definerer transspråking slik:

En tilnærming til tospråklighet som ikke er sentrert rundt språk, slik det ofte er, men rundt de tospråkliges praksis, som lett kan observeres. Disse globale transspråkingspraksisene ses ikke her som bemerkelsesverdige eller uvanlige, men tas for det de er, nemlig den normale måten å kommunisere på, som kjennetegner samfunn verden over, men noen unntak i noen enspråklige enklaver

(García & Li Wei, 2019, s. 38).

Med denne definisjonen går García og Li Wei (2019) fra å snakke om språk som et substantiv; et språk, til å snakke om språk som et verb; å språke (Lewis et al., 2012, s. 665). Vi snakker altså ikke om hvilket eller hvilke språk man behersker, men hvilke språkpraksiser man tar i bruk.

Når Li Wei (2018) tar for seg transspråking som en språk teori, beskriver han hvordan man gjennom å legge til prefikset «trans» til «språking», ikke bare har et begrep som bedre beskriver de dynamiske praksisene til flerspråklige, men at man også får inn to andre argumenter (Li Wei, 2018, s. 18). Det første er at flerspråklige ikke tenker «enspråklig», selv når de er i kontekster der de er i en «enspråklig modus» og produserer på et spesifikt språk. Det andre er at mennesker tenker forbi språk og at tenking forutsetter bruk av en rekke kognitive, semiotiske og modale ressurser, der språk i sin konvensjonelle form av tale og skrift, bare er en enkelt ressurs (Li Wei, 2018, s. 18).

Fra et transspråkingsperspektiv har flerspråklige individer ett samlet språkrepertoar som de strategisk velger trekk fra i kommunikasjon. Språkingen vil dermed se slik ut:

**Figur 1c: Transspråking (Hentet fra: García & Li Wei, 2019, s. 32.)**



F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup> F<sup>n</sup>

Med en slik tilnærming til språk er det de flerspråklige praksisene som er normen, ikke standardspråkene slik de beskrives og defineres (García & Li Wei, 2019, s. 39). García (2019) sammenligner transspråking med å skru av språkvekslingsfunksjonen på en iPhone. Fremfor å hemmes av standardspråkenes rigide regler, kan man bevege seg utenfor definisjonene som er «egnet» for et språk, og heller velge trekk fra hele sitt språklige repertoar (García & Li Wei, 2019, s. 39).

Et godt eksempel på transspråklige praksiser kan ofte finnes i flerspråklige familier. Der kan man observere hvordan de flerspråklige individene velger trekk fra ulike språk avhengig av kontekst. For eksempel i samtale rundt skole, vil det være naturlig å benytte seg av begreper fra det dominerende språket i samfunnet rundt. Et annet eksempel transspråking kan man finne i reklamer, der man kan blande ulike språk for å signalisere opprinnelse eller et kulturelt uttrykk (García & Li Wei, 2019, s. 40). Disse eksemplene viser hvordan man benytter seg av

hele det språklige repertoaret sitt for å forsterke kommunikasjonen. De flerspråklige tar strategiske valg for å kommunisere bedre og effektivt.

Teorien om transspråking som språkideologi kan gi pedagoger et ikke-konkurrerende perspektiv på forskjellige språk. García og Li Wei (2019) hevder at Cummins' teori om en felles underliggende kompetanse ikke har overbevist lærere helt om at man kan bruke kompetansen på ett språk for å styrke det andre. Om man dog ser på språk i et transspråkingsperspektiv, fjerner man skillene mellom språk og ser på all språklig kompetanse som samlet. Elevene bare velger hvilke trekk de bruker i kommunikasjon. På denne måten er det ikke konkurrerende systemer som utvikles, men et felles, dynamisk system (García & Li Wei, 2019, s. 89).

## **2.2. Språkideologier**

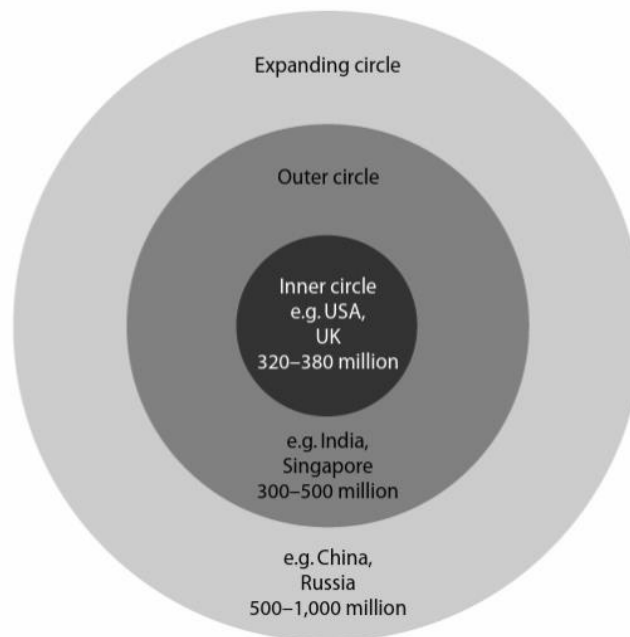
Noe som står sentralt når man snakker om teorier om språk og opplæring, er språkideologier. Ivvine (1989) definerer språkideologier som “The cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests“ (s. 255). Hun hevder holdninger og meninger om språk alltid er basert på ideologier, derfor vil man aldri kunne stille seg nøytral til språk og språkbruk. Et eksempel på språkideologier er hvordan nasjonsbyggingen av landene i Europa og Nord-Amerika på 1900-tallet ble gjennomført med en enspråklig språkideologi. Dette kommer tydelig frem gjennom datidens undertrykkelse av minoritetsspråk (García & Li Wei, 2019, s. 64).

Minoritetsspråkene i samfunnet ble undertrykket og det dominerende språket i samfunnet ga makt. Historisk sett har vi flere eksempler på denne undertrykkelsen av flerspråklige grupper. For eksempel fornorskingsprosessen i Norge og koloniseringen i ulike land (García & Li Wei, 2019, s. 64; Niemi, 2017). Realiteten er at vi lever i en globalisert verden, med et stadig større språklig mangfold innenfor landegrensene. Til tross for dette, fortsetter skolen å praktisere en enspråklig akademisk standard. Dette fører til at ferdigheter på det dominerende språket i samfunnet er avgjørende for å lykkes (García & Li Wei, 2019, s. 64).

Det engelske språket spiller også en viktig rolle i diskusjoner rundt språkideologier (Iversen, 2021, s. 23). Elizabeth Erling (2004) peker på hvordan utbredelsen av engelsk er en bieffekt av globaliseringen. Hun hevder at blant annet fremveksten av internasjonale selskaper og organisasjoner, amerikansk dominans i kultur og media, teknologisk utvikling og økt mobilitet har skapt et større behov for en felles måte å kommunisere på, en rolle det engelske språket har tatt (Erling, 2004, s. 3). Dette underbygges av flere forskere, som mener det

engelske språket er sterkt knyttet til globalisering (Held & McGrew, 2003; Pennycook, 2007). For å illustrere det engelske språkets posisjon i verden, har Braj Kachru (1985) utarbeidet «sirkelmodellen» (Kachru, 1985). Den deler land inn under tre sirkler: den indre, ytre og utvidede sirkel. Nedenfor følger en illustrasjon av sirkelmodellen, illustrert av Crystal (2012).

**Figur 2: Sirkelmodellen (Hentet fra: Crystal, 2012, s. 61)**



I den indre sirkelen finner man landene der engelsk er «morsmål» hos majoriteten av innbyggerne. For eksempel USA, Canada og Australia. I den ytre sirkelen ligger land der engelsk er offisielt andrespråk. Her finner man for eksempel tidligere koloniland, som India og Malawi. I den utvidede sirkelen finner man land som anerkjenner engelsk som et viktig internasjonalt språk, men som ikke har gitt språket noen form for offisiell status. Engelsk læres som fremmedspråk i disse landene, som er for eksempel Japan, Hellas og Polen (Crystal, 2012, s. 60). Robert Phillipson (1992) hevdet allerede i 1992 at de nordiske landene befant seg i en overgangsfase, der de var på vei fra engelsk som et fremmedspråk til engelsk som et andrespråk. Det vil si at Norge er på vei fra den utvidede sirkelen til den ytre sirkelen (Phillipson, 1992, s. 24).

Iversen (2021) peker på hvordan det i det norske utdanningssystemer er et klart språklig hierarki, og at det norske språket er på toppen av dette hierarkiet. Han viser til at det norske språket i lovverket og skolen blir omtalt som et «fellespråk», noe som gir språket en særegen posisjon (Iversen, 2021, s. 23). Videre peker han på hvordan det engelske språket også har en offentlig støtte i Norge. Alle elever får opplæring i engelsk og engelsk har en sentral posisjon

i høyere utdanning i Norge (Iversen, 2021, s. 23). Han henviser videre til Nørreby (2020), som peker på hvordan engelsk og andre europeiske prestisjespråk står høyt hevet over språk som arabisk, litauisk, polsk og somali, i en dansk sammenheng (Nørreby, 2020, s. 34).

Det norske og engelske språkets posisjon kommer også tydelig frem i læreplanene og lovverk. Engelsk er et obligatorisk fag gjennom hele grunnskolen, noe som gjør at det har en viktig posisjon i det norske utdanningssystemet og samfunnet. Når det kommer til det norske språkets posisjon i forhold til andre språk, vil jeg trekke frem opplæringslovens § 2.8.

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norsk-opplæring 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.

(Opplæringslova, 1998)

Loven tilsier at man har rett på særskilt norskopplæring frem til man kan nok norsk til å følge den vanlige norskopplæringa ved skolen. Når det kommer til det som omtales som morsmålet derimot, har man kun rett på morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring om nødvendig. I 2021 var det ingen elever som fikk opplæring i sitt morsmål i Oslo kommune, som er den kommunen med størst antall elever med særskilt norskopplæring (SSB, 2021).

Lovverket og læreplanene kan sees i sammenheng med Bourdieus (1991) teori om det lingvistiske marked. Han hevder at ulike språklige praksisformer har forskjellig verdi på et marked. I noen kontekster vil bestemte språkformer bli sett på som en ressurs, mens i andre kontekster vil samme språk bli sett på som en ulempe (s. 141). Boudieu og Wacquant (1993) viser til hvordan en slik type vektlegging av språk kan virke styrende på hvordan individer snakker, handler og oppfatter språk (s. 112). Dersom man ikke anerkjenner et språk i skolen, kan det føre til at elever ikke ser verdien av kompetanse på de språkene de kan. En konsekvens av de språklige ideologiene i skolen kan dermed være at flerspråklige elever ikke ser verdien av å ta i bruk alle sine språklige ressurser, og derfor hovedsakelig forholder seg til det dominerende språket i skolen.

I Norge ser vi altså at to språk spiller en viktig rolle i utdanningssammenheng. Det dominerende språket, norsk, og det globale språket, engelsk. Til tross for utviklingen av et mer dynamisk syn på flerspråklighet, ser man at utdanningssystemene er bygd på en additiv forståelse av flerspråklighet, der språkssystemene skilles ad (García & Li Wei, 2019, s. 68).

Elevenes kompetanse blir sett på som parallelle enspråkligheter, fremfor en samlet kompetanse.

Dette synet på flerspråklighet kommer også tydelig frem i opplæringen av elever som er på det tidlige stadiet av det flerspråklige kontinuumet. García og Kleifgen (2010) peker på hvordan de fleste opplæringsprogrammer for denne elevgruppen er basert på en monoglossisk ideologi. Det vil si at opplæringen bygges på en ide om at det dominerende språket i samfunnet er det eneste språket som burde bli brukt i opplæringen. Argumentasjonen for dette bygger blant annet på at innlærerne burde tenke på språket de skal lære uten påvirkning fra hjemmespråket (García & Kleifgen, 2010, s. 58). Videre viser García og Kleifgen (2010) til Wallace Lambert (1984) som beskriver hvordan man med en slik tilnærming ikke krever noen flerspråklige ferdigheter fra læreren. Lærer fungerer som en enspråklig på det dominerende språket i samfunnet, som aldri skifter mellom språk, vurderer andre språk eller bruker elevenes hjemmespråk. I slike opplæringsprogrammer vil dermed flerspråkligheten utvikles gjennom separate enspråklige opplæringer (García & Kleifgen, 2010, s. 58).

Den monoglossiske ideologien er en implikasjon av skolens språklige hierarki. Språkidologien i samfunnet og skolen fører til at det i skolen står sentralt å utvikle kompetanse på det dominerende språket i samfunnet, noe som igjen fører til at produktene i skolen er ofte enspråklige (García & Li Wei, 2019, s. 85). Man må altså beherske det dominerende språket i samfunnet, for å lykkes i skolen.

Så lenge det språklige hierarkiet er rådende, vil det være viktig å skape rom der visse språkpraksiser forventes slik at minoritetsspråklige elever får utviklet ferdigheter som forventes på det dominerende språket i samfunnet (García & Li Wei, 2019, s. 89). Som Freire (1974) påpeker: det er viktig at elevene lærer å beherske praksisene som er dominerende i samfunnet, slik at de kan bidra til å forandre samfunnet (Freire, 1974). Behovet for ferdigheter på det dominerende språket i samfunnet utelukker dog ikke å ta i bruk en pedagogikk som drar nytte av flerspråklige individers hele språklige repertoar.

Det finnes mange eksempler på elever og lærere som bryter mot monoglossiske ideologien, og en rekke forskere som argumenterer for en mer dynamisk forståelse av språk, en heteroglossisk ideologi (García & Kleifgen, 2010, s. 135). I flere klasserom brukes det komplekse språkpraksiser og en transspråklig pedagogisk praksis (García & Li Wei, 2019, s. 68). I neste delkapittel vil jeg argumentere for transspråking som pedagogisk praksis, og vise til forskning som tar for seg hvordan man kan etablere en slik praksis.



### **2.3. Transspråking som pedagogisk praksis**

García og Li Wei (2019) sin forståelse av transspråking i opplæringen går forbi å bruke to separate språk i opplæringen slik det så ut i opprinnelsens forstand. Den strekker seg til en dynamisk forståelse der man utvikler og integrerer nye språkpraksiser i ett kompleks språklig repertoar. I denne prosessen er transspråking både støttende og et viktig verktøy i kommunikasjon (García & Li Wei, 2019, s. 81). I opplæring med transspråking som pedagogisk praksis benytter man seg av alle språkpraksisene til elevene. Denne fleksible flerspråklige pedagogikken gir elevene mulighet til å ta i bruk de semiotiske ressursene de allerede har, samtidig som de tilegner seg nye (García & Li Wei, 2019, s. 82).

Transspråking i klasserommet kan ofte se ut som kodeveksling. Det vil si at man veksler mellom språkene man bruker (García & Li Wei, 2019, s. 39). Transspråking skiller seg dog fra kodeveksling, da det ikke bare henviser til veksling mellom språk, men også de flerspråkliges komplekse diskursive praksiser som utgjør ett språklig repertoar. For å skille mellom begrepene vil jeg igjen henvide til García og Li Wei (2019) sin sammenligning med språkvekslingsfunksjonen på telefonen. Ved kodeveksling vil man skifte mellom hvilket språk som er på språkvekslingsfunksjonen. Ved transspråking skrur man den av og velger trekk fra hele sitt språklige repertoar (García & Li Wei, 2019, s. 39).

Det er flere forskere som tar for seg fordeler ved å benytte seg av flerspråkliges hele språklige repertoar, fremfor å være hemmet av den enspråklige standarden (Cummins & Early, 2011; Hornberger, 2005; Lewis et al., 2012). De peker på at en slik opplæring kan integrere nybegynnere med de som allerede behersker språket, gi en dypere og mer inngående forståelse av innhold, lette samarbeid mellom hjem og skole, og bidra til anerkjennelse og følelse av eierskap ovenfor det elevene produserer. Men hvordan skaper man en transspråklig pedagogikk i klasserommet?

### **2.4. Å skape et transspråkingsrom**

Det finnes ulik forskning som peker på hvordan man kan bruke transspråking som pedagogikk i klasserommet. I mitt forskningsprosjekt ligger hovedfokuset på elevers transspråkingsstrategier i skrivning, og hvordan disse er utviklet. Her kan læreren og en transspråklig pedagogikk ha spilt en rolle. Det som dermed er mest relevant for min studie er hvordan læreren kan påvirke elevene til å bruke og utvikle transspråkingsstrategier, gjennom en transspråkingspedagogikk. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg lærerens rolle når det kommer til å skape et transspråkingsrom.

Li Wei (2011) henviser til viktigheten av å skape det han omtaler som et transspråkingsrom. I et slikt rom bryter man ned skillene mellom makro og mikro og legger til rette for muligheten til å integrere sosiale rom som tidligere har vært praktisert separat (García & Li Wei, 2019, s. 40). Slike rom gir elevene språklig handlekraft ved at lærerne oppmuntrer til å være kreative og tenke kritisk i sin språking. Det kan føre til at elevene bruker språkpraksiser som ikke bare utvikler deres repertoar, men også involverer læring på et dypt kognitivt nivå der de kan utvikle sin metaspråklige bevissthet, som igjen gir dem verktøyene til å håndtere sitt språklige repertoar. I et transspråkingsrom vil elevene sammen kunne bygge opp sin språkeksptise og anerkjenne hverandres ressurser (García & Li Wei, 2019, s. 41).

Å etablere en slik praksis handler om å legge til rette for og oppmuntre flerspråklige elever til å bruke hele sitt språklige repertoar. I et transspråkingsrom er det lagt til rette for aktiv bruk av ordbøker og ordlister, bruk av kilder på flere språk, elevene kan diskutere på sine felles språk, og det er rom for å for eksempel lage førsteutkast eller disposisjoner på andre språk enn det dominerende språket. På denne måten brukes en transspråkingspedagogikk til å oppmuntre elevens bruk av deres språklige repertoar for å tenke, reflektere og utvide deres indre tale (García & Kleifgen, 2010, s. 63).

Teorier som argumenterer for bruk av transspråking som pedagogisk praksis kan underbygges av andre teorier om språk i læring. I et sosial-konstruktivistisk perspektiv ser man på språk og samhandling som et verktøy for å lære (Vygoysky, 2001). Videre hevder Hornberger (2005) at flerspråklige individers læring blir maksimert når de får lov til å spille på alle sine språklige ferdigheter, fremfor å bli begrenset til en enspråklig praksis (Hornberger, 2005).

Å etablere en transspråklig pedagogikk som standard i skolen kan altså se ut til å kunne føre til tilpasset opplæring i større grad. Et slikt skifte følger dog med en rekke utfordringer og implikasjoner. Transspråking utfordrer etablerte holdninger om språk i de dominerende samfunnsgruppene (García & Li Wei, 2019, s. 143). Det har mange fordeler som blant annet innebærer å utjevne forskjeller, anerkjenne språkpraksiser og utvikle selvbevissthet. Likevel, er det liten sannsynlighet for at transspråking vil bli brukt som noe annet enn et hjelpemiddel ved innlæring av et dominerende språk i samfunnet. For å kunne etablere en transspråkingspraksis i alle klasserom, kreves det en kunnskapsomveltning på samfunnsnivå. Den enspråklige akademiske standarden må avskaffes, og det må åpnes for mer fleksible vurderingssituasjoner der all språking er tillatt. Dette vil igjen kreve nye, adaptive vurderingsformer som ikke eksisterer per i dag (García & Li Wei, 2019, s. 144).

En slik kunnskapsomveltning er ikke realistisk i nærmeste fremtid, men det er å etablere en transspråklig praksis i det adaptive rommet som er opplæring i norsk for nyankomne elever. García (2010) peker på hvordan transspråking kan brukes som verktøy i startfasen av tilegnelsen av et nytt språk. I denne argumentasjonen presiserer hun at språk ikke burde separeres. I tråd med det dynamiske synet på språk, hevder hun at innlæreren ikke tilegner seg et nytt språk, men utvikler og integrerer språkpraksiser inn i et komplekst flerspråklig repertoar, der transspråking fungerer både som støtte i læring og som kommunikasjonsmiddel (García og Kleifgen, 2010, s.63). I en slik kontekst vil transspråkingen se ut som en «normal» del av innlæringen, da eleven er på ulike stadier av flerspråkligheten. Elevene bruker sine språklige ferdigheter som de har tilegnet seg tidligere for å guide og støtte deres dynamiske flerspråklige utvikling. Språkene jobber med hverandre i en meningsskapende prosess, noe som igjen brukes i forståelse av fag og faglig utvikling (Lewis et al., 2012, s. 662).

Jeg har nå argumentert for en transspråklig pedagogikk i klasserommet, og pekt på hvordan læreren spiller en sentral rolle i etableringen av et transspråkingsrom. I teoriene jeg har henvist til diskuteres det hvordan man kan legge til rette for at elevene kan transspråke. I neste delkapittel vil jeg legge frem teorier om hvordan transspråkingsstrategier utvikles.

## **2.5. Å lære å transspråke**

Rebecca Lorimer (2013) peker på at forskning som beskriver flerspråklige elevers ressurser ofte legger fokuset på kunnskapen til elevene, fremfor praksisen. Altså, hva deres språklige ressurser er, fremfor hvordan de blir brukt. Beskrivelsene av elevenes kunnskap er ofte begrenset og viser lite til hvor ressursene kommer fra eller hvordan ressursene brukes i ulike scenarioer. Slike beskrivelser kan føre til et inntrykk av at flerspråklige elevers ressurser er faste og stabile, og at de reiser fra ett språk til et annet med et statisk og ferdig repertoar av ferdigheter (Lorimer, 2013, s. 163).

Lorimer (2013) argumenterer mot synet på flerspråklige elevers strategier som statiske, og hevder at flerspråklige elevers ressurser er i stadig utvikling, gjennom personlige og kulturelle historier (Lorimer, 2013, s. 168). Med andre ord er det ikke tillærte og statiske strategier, men strategier i utvikling gjennom personlige og kulturelle historier. Lorimer (2013) konkluderer med at vi må fokusere mindre på å navngi og måle kunnskapen til flerspråklige skrivere, og heller undersøke og legge til rette for de praksisene de allerede tar i bruk (Lorimer, 2013, s. 168).

Lorimer (2013) underbygger sin teori ved å peke til Canagarajah (2011). Han hevder transspråking er et fenomen som oppstår naturlig, og ikke er avhengig av pedagogisk innsats fra lærere. Han hevder at transspråkingsstrategier ikke kan holdes tilbake, selv i enspråklige klasserom (Canagarajah, 2011, s. 402). Videre skriver Canagarajah (2011) om hvordan forskning som underbygger dette gjerne romantiserer transspråking, noe som kan skape en tanke om at elevenes transspråkingsstrategier er ferdig utviklet og at skolen ikke kan bidra med noe annet enn å legge til rette for bruken av det. Han argumenterer så for at flerspråklige elever fortsatt har mer å lære i transspråking og det alltid er rom for effektivisering av språklige praksiser (Canagarajah, 2011, s. 402).

Når det kommer til skriving, peker Canagarajah (2011) på viktigheten av elevenes utvikling av kritisk bevissthet når det kommer til retoriske valg. Han peker på hvordan skriveferdigheter i stor grad utvikles i skolen og at elevene utvikler store deler av sin literacy i skolen. Avslutningsvis konkluderer han med at det fortsatt er en lang vei å gå når det kommer til utvikling av gode opplæringsstrategier knyttet til dette (Canagarajah, 2011, s. 402).

Et annet viktig perspektiv på transspråkingsstrategier er hvordan disse utvikler seg ved innlæringen av et nytt språk. Som tidligere nevnt, argumenterer García og Kano (2014) for at elever langs det flerspråklige kontinuumet bruker transspråking på ulike måter ved innlæring av et nytt språk (García & Kano, 2014, s. 267). De kategoriserer elevenes bruk av transspråkingsstrategier ved innlæring av et nytt språk i to kategorier: et avhengig transspråkingsmønster og et uavhengig transspråkingsmønster. Et avhengig transspråkingsmønster kjennetegnes av at elevene bruker transspråking hovedsakelig som en støtte for å uttrykke det de allerede vet hvordan de kan uttrykke på et annet språk. Med et uavhengig transspråkingsmønster brukes transspråking for å forsterke det de produserer (García & Kano, 2014, s. 267). Ved en slik kategorisering er det viktig å presisere at innlærere ikke utelukkende har et avhengig eller uavhengig transspråkingsmønster, men at kategoriene kan brukes for å beskrive tendensene man ser hos hver enkelt innlærer. Man vil med andre ord kunne se at innlærere på alle stadier kan bruke transspråking som støtte, utvidelse og forsterking (García & Li Wei, 2019, s. 101).

Forskningen jeg nå har vist til tar for seg ulike teorier om transspråking som pedagogikk og transspråkingsstrategier. García og Li Wei (2019), Li Wei (2011), Baker (2011) og Lewis, Baker og Jones (2012) argumenterer for bruken av transspråking som pedagogikk der man legger til rette for bruk av transspråking i klasserommet. Lorimer (2013) og Canagarajah (2011) peker på teorier knyttet til elevens utvikling av transspråkingsstrategier, og viser til

viktigheten av å ikke se på kompetansen som noe fast og stabilt. Med andre ord skal ikke skolen bare legge til rette for bruk av strategiene, men også utvikle dem. Her trekker Canagarajah (2011) spesielt frem literacy, og viser til hvordan literacy og transspråking henger sammen, og utvikles i skolen. Sammenhengen mellom transspråking og literacy vil jeg se nærmere på i neste delkapittel.

## **2.6. Transspråking og literacy**

Et sentralt begrep når man snakker om kompetanse i skriving er literacy. Unesco (2005) definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society

(UNESCO, 2018).

Denne definisjonen tar for seg literacy som evnen til å bruke trykt og skrevet materiale i ulike situasjoner. Som nevnt i det innledende kapittelet står skriving sentralt i den norske læreplanen. Skriving er en grunnleggende ferdighet, noe som betyr at det skal brukes i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette fokuset på grunnleggende ferdigheter i alle fag, førte til at kunnskapsløftet som kom i 2006 i flere sammenhenger ble omtalt som en literacy-reform (Dewilde, 2015, s. 112).

Begrepet literacy sin vekt på bruk av skriftlige ferdigheter i ulike kontekster beskriver fremtredende trender i utdanningssystemet. Det at vi har behov for å diskutere flere trender, kommer også til syne gjennom begrepet multiliteracy. Kalantzis og Cope (2012) benytter seg av dette begrepet for å sette ord på to hovedaspekter ved nåtidens meningsskaping. Det første er økt sosialt mangfold. Det vil si at vi i større grad enn før må forholde oss til en rekke ulike måter for meningsskaping, da dagens samfunn har et bredt utvalg av sosiale, kulturelle og domenespesifikke situasjoner. Det andre aspektet er et økende mangfold av medier og uttryksmåter, gjennom utvikling av ny teknologi (Kalantzis & Cope, 2012). Det oppstår stadig nye former for kommunikasjon, med nye spilleregler.

Som en følger av nyere literacy-teori peker Dewilde (2015) på tre sentrale dannelsesdimensjoner skriveopplæringen skal bidra til: personlig, samfunnsmessig og ideologisk. Det personlige handler om individuell myndiggjøring, det samfunnsmessige om aktiv deltakelse og det ideologiske om økt sosialt likeverd gjennom tilnærmet like

utdanningsmuligheter (Dewilde, 2015, s. 112). Dewilde (2015) argumenterer for å forstå literacy gjennom et transspråkingsperspektiv, ved å peke på hvordan et slikt perspektiv kan bidra til både anerkjennelse og utvikling av helt vanlige praksiser fra elevenes hverdag (s. 112). Videre hevder hun dette kan bidra til å skape trygge rom, som midlertidig utjevner forskjeller og gir rom for utprøvende meningsforhandling (Dewilde, 2015, s. 112).

Canagarajah (2013) knytter også transspråkingsbegrepet til literacy. Han peker på hvordan det foregår et skifte i synet på skriving og literacy og argumenterer for bruken av begrepet translingual når man snakker om literacy (s. 2). Canagarajah (2013) hevder at til tross for språklige merkelapper og ideologier, vil språklige resurser alltid komme i kontakt ved bruk og dermed forme hverandre (s. 1). Fra et transspråklig perspektiv vurderes alle former for kommunikasjon og literacy som en form for språklig interaksjon og en forhandling av mangfoldige ressurser (Canagarajah, 2013, s. 1). Begrepet translingual literacy er altså ikke en ny form for literacy, men det tar for seg forståelsen av språklige praksiser og prosesser i samfunnsgrupper med stort mangfold.

Canagarajah (2013) peker på viktigheten av begrepet «translingual», fremfor de eksisterende begrepene «multilingual» eller «plurilingual». Han mener de sistnevnte begrepene til en viss grad separerer språk, selv om de anerkjenner at språkene eksisterer sammen (s.1) . Et perspektiv der språk sameksisterer som flere enheter, impliserer at det er separerte språk som tar plass i forskjellige deler av tekstproduksjon. Dette i motsetning til et transspråklig (translingual) perspektiv, der ressursene på språkene slås sammen, og ikke er begrenset av predefinerte meninger om adskilte språk. I et transspråklig perspektiv interagerer alle språklige ressurser og man skaper ny mening (Canagarajah, 2013, s. 3).

Canagarajah (2013) hevder altså at kompetanse knyttet til literacy ikke er å legge sammen ressurser fra forskjellige språk, men en transformerende kapasitet til å slå sammen ressursene til nye, kreative former og meninger (s. 3). Å benytte seg av et begrep som «translingual» om tekstskapingspraksiser, hjelper oss også å gå forbi mono/multi-begrepene, som binder praksisene til en viss gruppe mennesker. Translingual-begrepet gir oss muligheten til å behandle interaksjoner på tvers av språk som noe som er relevant for alle. Det vil si at dette skiftet i literacy ikke bare er relevant for flerspråklige, men også enspråklige elever (Canagarajah, 2013, s. 3).

Med et transspråklig perspektiv på literacy er heterogenitet normen, fremfor en monoglossisk ideologi der homogenitet er normen (Canagarajah, 2013, s. 5). Implikasjoner dette har for

skrivning er et større fokus på skriftlige praksiser, fremfor form. Canagarajah (2013) hevder at literacy i en monoglossisk ideologi er avhengig av form, grammatikk og systemer for meningsskaping, noe som fører til at lærere ignorerer strategier og praksiser, eller at det blir satt i andre rekke. I translingual literacy derimot, blir praksisene satt først, da form er mangfoldig og flytende. Mange av disse praksisene er naturlige for flere av oss og utviklet gjennom sosialisering (Canagarajah, 2013, s. 5).

Jeg har nå gjort rede for det teoretiske grunnlaget i min avhandling. I neste kapittel vil redegjøre for og beskrive de metodiske valgene i min forskning.

## 3. METODE

---

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne metodiske valg i forskningsprosessen. Innledningsvis vil jeg presentere forskningsdesignet, før jeg legger frem utvalg og beskriver datainnsamlingen. Videre vil jeg presentere analyseprosessen og forskningsetiske overveielser. Avslutningsvis vil jeg drøfte forskningens kvalitet.

### 3.1 Forskningsdesign

I gjennomføringen av et forskningsprosjekt, må det tas mange valg. Etter å ha utarbeidet en problemstilling, må det gjøres vurderinger rundt hvordan forskningen kan gjennomføres på en hensiktsmessig måte. I disse vurderingene gjøres det en rekke valg knyttet til hva som skal undersøkes og hvordan. I forskning omtaler man denne vurderingsprosessen som forskningsdesign (Johannessen et al., 2016, s. 69). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for valgene jeg har gjort knyttet til mitt forskningsdesign.

#### 3.1.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Min studie har som hensikt å undersøke hvordan nyankomne elever benytter seg av transspråking i skriving og deres erfaringer med opplæring i og utvikling av disse. Dette er forskning på den sosiale virkeligheten, noe som kjennetegner samfunnsvitenskap.

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man får informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne skal analyseres og hva den forteller oss om forhold og prosesser i samfunnet. For å besvare min problemstilling må jeg med andre ord samle inn, analysere og tolke data. Dette er en sentral del av empirisk forskning, som fordrer systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen et al., 2016, s. 25).

Innenfor samfunnsvitenskapen er det utviklet spesifikke vitenskapsteorier (Kvarv, 2010, s. 14). Min studie har til dels et fenomenologisk utgangspunkt, da jeg er ønsket et innblikk i mine informanters forståelse av egen flerspråklighet og bruk av transspråkingsstrategier. Samtidig skal jeg fortolke informantenes forståelse i lys av egne observasjoner, teoretiske perspektiver og tidligere forskning, noe som kjennetegner en hermeneutisk tilnærming. Videre vil jeg gi en kort beskrivelse av tilnærmingene.

Fenomenologiske studier undersøker sosiale fenomener fra aktørenes perspektiv. For å gjøre dette studerer man aktørenes virkelighetsoppfatning og væremåte. Med en fenomenologisk tilnærming vil man prøve å sette sin egen forforståelse og fortolkning til side, og legge fokuset på aktørenes egen opplevelse (Johannessen et al., 2016, s. 78). Aktørenes opplevelser



kan ikke observeres av forskeren, i og med at erfaringen allerede har skjedd. Den er avsluttet. Likevel, kan aktøren selv fortelle hvordan dette opplevdes. For å få tak i denne opplevelsen samtaler man med aktørene (Postholm, 2010, s. 43). I min datainnsamling vil jeg benytte meg av fenomenologisk tilnærming i intervjuene. Noe som da vil stå sentralt er å utforske fenomenet på en åpen og naiv måte. Som forsker går jeg inn intervjuet med mine egne erfaringer og antakelser. Det vil da være viktig å legge disse til side, for å sikre at det er informantenes egne opplevelser som beskrives og at min utførelse av metoden ikke er førende.

Som nevnt vil jeg fortolke materialet fra intervjuene, i tillegg til at jeg vil gjøre egne observasjoner. Min studie er dermed hovedsakelig en hermeneutisk studie. Hermeneutikk er et vitenskapsteoretisk perspektiv som opprinnelig omhandlet fortolkning av tekst, som religiøse, litterære og juridiske tekster. I senere tid har tekstbegrepet utvidet seg til å også omhandle diskurs og handling. Hensikt med forskning gjort med en hermeneutisk tilnærming er å skape forståelse og mening gjennom analyse av tekst. Med tekst menes all data som kan omformes til skriftlig materiale (Postholm, 2010, s. 99). I mitt forskningsprosjekt vil dette være feltnotatene fra observasjon og de transkriberte intervjuene og skjermopptakene.

En fortolkningsprosess begynner med visse forutsetninger. Som forsker nærmer jeg meg mitt materiale med det som i hermeneutikken omtales som en førforståelse. Mine erfaringer og kunnskaper knyttet til min studie fører til at jeg har ubevisste antakelser. I hermeneutikken omtales den samlede førforståelsen som forskerens forståelseshorisont (Kvarv, 2010, s. 73). I forskning med et hermeneutisk perspektiv starter analysen i det jeg trer inn i feltet, og analysen fortsetter i hele forskningsprosessen gjennom det som omtales som den hermeneutiske sirkel. Dette er selve kjernen i prosessen for å skape forståelse og mening (Postholm, 2010, s. 99). Med andre ord vil jeg gå inn i forskningsprosessen med min forståelseshorisont om helheten, som underveis i forskningen vil utvides. Gjennom en tolkningsprosess av tekstens forskjellige deler settes delene i ny relasjon til helheten, og det dannes en ny forståelseshorisont. Den hermeneutiske sirkelen åpner dermed for en stadig dypere forståelse av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216).

Forskerens valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og problemstilling fordrer valg av forskningsmetode (Kvarv, 2010, s. 130). Som nevnt ønsker jeg et dypt innblikk i et lite utvalgs bruk av og refleksjoner rundt transspråkingsstrategier i skriving. Med en slik problemstilling er det naturlig å benytte seg av kvalitativ metode. I kvalitativ metode er man

mindre opptatt av å finne årsakssammenhenger og generaliserte sannheter. Man ønsker heller å få et dyper innblikk i hvordan mennesker oppfatter verden (Johannessen et al., 2016, s. 95).

### **3.1.2. Datainnsamlingsmetode**

For å finne svar på min problemstilling finnes det flere aktuelle metoder. For å få den dype innsikten jeg ønsker, har jeg valgt å benytte meg av metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer at man bruker flere metoder for å finne svar på en problemstilling. Dette vil bidra til å styrke troverdigheten til forskningen, da jeg får undersøkt fra flere perspektiver (Johannessen et al., 2016, s. 232). Metodene jeg vil benytte meg av er observasjon og skjermopptak, i tillegg til semistrukturert intervju. Nedenfor vil jeg gi en kort beskrivelse av datainnsamlingen, begrunne mine valg av metoder og peke på hvordan disse styrker hverandre.

I min datainnsamling gjorde først hver enkelt informant en oppgave på datamaskin, der de produserte en fagtekst på norsk. Denne delen av datainnsamlingen observerte jeg fysisk og ved hjelp av delt skjerm, i tillegg til at det ble tatt skjermopptak av skriveprosessen til informanten. Hver informant fikk en time til å besvare oppgaven. Når oppgaven var besvart, fikk informanten tilbud om pause. Deretter gjennomførte jeg et intervju med informanten med en tidsramme på mellom 30 minutter og en time.

Ifølge Johannesen (2016) er observasjon en metode som egner seg godt når man ønsker direkte innsyn i det man studerer (Johannessen et al., 2016, s. 129). I mitt forskningsprosjekt vil observasjon være en metode som kan gi meg direkte innsyn i hvordan informantene bruker transspråking i arbeid med en spesifikk oppgave. Min rolle som observasjon er deltakende, da jeg er en del av miljøet som studeres og informantene er klar over at de blir observert (Johannessen et al., 2016, s. 132). Jeg er en del av miljøet, da jeg er den som inviterer informantene, gir oppgaven og bistår med det tekniske knyttet til skjermdeling og lagring av oppgaven. Under skriveprosessen får informantene beskjed om at de ikke kan be meg om hjelp i skrivingen. Jeg valgte en passiv rolle i selve skriveprosessen, fordi jeg ønsker å observere informantene i en selvstendig skriveprosess.

Som nevnt i teorikapitlet er transspråkingsstrategier kompliserte og individuelle (García & Li Wei, 2019). Derfor er en viktig del av min problemstilling også informantenes egne refleksjoner rundt strategiene. Observasjon alene kan dermed ikke være en tilstrekkelig metode, men det vil bli brukt som en supplerende metode for å gi meg som forsker mulighet

til å selv observere noen av strategiene informantene bruker i denne konteksten, og dermed også få mulighet til å stille spørsmål rundt disse i intervjuene.

Skjermopptak er en relativt ny metode innenfor forskning i klasserommet. Ved bruk av skjermopptak tar man opptak av det som skjer på datamaskinen under en gitt periode (Beiler et al., 2021, s. 239). Beiler (2021) argumenterer for hvordan en slik metode kan gi et detaljert bilde av informantenes aktiviteter og interaksjoner på datamaskinen. Hun peker videre på at en slik metode har noen begrensninger. For eksempel vil man ikke få innsikt i det som skjer utenom skjermen. En løsning på dette kan være at man velger å supplere opptaket av skjermen med opptak fra webkamera og av lyd. Dette gir likevel ikke det helhetlige inntrykket, da kamera og lyd også har begrensninger. Videre vil en slik tilnærming skape etiske spørsmål knyttet til personvern. Opptak av informantenes stemme eller ansikt vil kunne klassifiseres som personidentifiserende opptak, og med bruk av opptak av bilde eller lyd kan man risikere å fange opp andre personer som ikke har samtykket til å delta i forskningen (Beiler et al., 2021, s. 243).

En annen løsning for å unngå opptak av bilde og lyd, samtidig som man får et helhetlig bilde, er metodetriangulering. Det er det jeg har valgt å gjøre i mitt prosjekt. Jeg har valgt å kun benytte meg av opptak av skjerm, og jeg supplerer med egen observasjon. Dermed har jeg et opptak jeg kan se tilbake til senere, samtidig som jeg kan observere det informanten gjør både på og utenom skjermen. Gjennom denne tilnærmingen blir også informantens personvern ivaretatt. Ved kombinasjon av disse metodene vil jeg få en dypere innsikt for å besvare min problemstilling. Skjermopptakene og observasjonen gir meg mulighet til å observere og tolke det informantene gjør, og intervjuene gir meg innsikt i informantenes egen opplevelse.

Intervju som metode egner seg når man ønsker innblikk i personens livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 129). Som nevnt, ble mine intervjuer gjennomført med en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi jeg ønsker innsikt i informantenes perspektiv på spørsmål knyttet til min problemstilling. I et forskningsintervju finnes det et spekter av intervjuformer fra stramt strukturerte intervjuer til ustrukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2016, s. 147). I mitt forskningsprosjekt så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju vil det være en interaksjon mellom planlagte spørsmål og informantens svar. Forskeren har utarbeidet en intervjuguide, men vil kunne variere spørsmål, temaer og rekkefølge på spørsmålene. Denne utformingen av intervju kan føre til en mer uformell atmosfære, som kan bidra til at informanten åpner seg mer (Johannessen et al., 2016, s. 149). Dette så jeg som spesielt viktig, da det er et visst asymmetrisk maktforhold i

situasjonen. I tillegg gir denne intervjuformen en fleksibilitet som kan brukes for å styrke forskningens troverdighet.

Med bruk av semistrukturert intervju, observasjon og skjermopptak vil jeg altså få innsikt i min problemstilling fra ulike perspektiver. Gjennom observasjon og skjermopptak vil jeg kunne få innsikt i hvilke strategier informantene tar i bruk i produksjon av en konkret fagtekst. Det jeg observerer vil jeg ta med videre og bruke i intervjuene med informantene. I intervjuet vil jeg kunne stille spørsmål rundt og få informantenes perspektiv på de strategiene informantene tar i bruk ved produksjon av denne teksten, i tillegg til at informantene kan gi meg ytterligere informasjon for å besvare min problemstilling.

### **3.2. Utvalg**

I kvalitativ forskning er man ute etter å komme nært innpå informanter som er i den målgruppen man er interessert å vite noe om. Et tilfeldig utvalg er derfor ikke aktuelt. Man gjør heller et strategisk utvalg. Det vil si at man som forsker bestemmer seg for en målgruppe, og rekrutterer informanter som passer inn i denne målgruppen (Johannessen et al., 2016, s. 117). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne mitt utvalg og beskrive hvordan jeg rekrutterte dem til min studie.

#### **3.2.1. Valg av informanter**

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine fordrer et spesifikt utvalg. Jeg ønsker å forske på elever som har bodd i Norge i under 5 år. Grunnen til at jeg ønsker å forske på denne gruppen, er at jeg vil ha innsikt i hvordan deres strategier har utviklet seg. For at de skal kunne gi meg en relativt detaljert beskrivelse er det en forutsetning at det ikke er alt for lenge siden de startet sin norskopplæring.

Videre synes jeg det er interessant å snakke med elever på ulike nivåer i norsk. Teorien jeg legger til grunn for forskningen peker på hvordan elever bruker transspråkingsstrategier på ulike måter i innlæringen av et nytt språk (García & Kano, 2014). Gjennom å ha informanter på ulike nivåer i norsk, kan jeg få innblikk i om dette er gjeldende for mitt utvalg.

Språklige ferdigheter spiller en rolle i min utvelgelse av informanter. I min forskning har jeg valgt å unngå bruk av tolk av ulike årsaker. Min erfaring tilsier at bruk av tolk kan forstyrre kommunikasjonen, man har ingen garanti for korrekt tolkning og det skaper en enda større asymmetri i makt, da det er to voksne og ett barn til stede. For å kunne gjennomføre intervjuene på en etisk forsvarlig måte, er det derfor viktig at jeg og informantene har et felles

språk. Jeg har kun tilstrekkelige ferdigheter i norsk og engelsk til å kunne gjennomføre et intervju, derfor er det viktig at også informantene mine har tilstrekkelige ferdigheter til å kunne kommunisere godt på ett av disse språkene. Jeg vurderte hver informants språklige ferdigheter som tilstrekkelige i forkant av intervjuene, på bakgrunn av samtale med informanten og tidligere lærer.

Mitt utvalg er nyankomne elever som behersker engelsk. Når informantene kom til Norge, ble de kartlagt til å være på det nivået som forventes etter norske læreplaner i lesing og skrivning på språket de har fått opplæring på tidligere. Det vil si at informantene hadde de lese- og skriveferdighetene på sitt opplæringspråk, som forventes av en elev på samme alder i norsk, etter norske læreplaner. I tillegg beskriver tidligere lærer elevene som elever med høyt læringspotensiale og med gode strategier for læring.

Valget om å gjennomføre prosjektet med informanter som tilhører denne elevgruppen er bevisst. Informantene har ett eller flere språk enn norsk som de har utviklet strategier på. Språkene deres har de åpenbart brukt som ressurs tidligere, da deres lese- og skriveferdigheter ble klassifisert som aldersadekvate sammenlignet med norske læreplaner ved ankomst i Norge. Det er derfor spesielt interessant å se om dette utvalget benytter seg av denne språklige ressursen i produksjon av tekst på norsk.

### **3.2.2. Rekruttering**

Som tidligere nevnt jobber jeg i et innføringstilbud og har gjort det i seks år. Jeg ønsker ikke å gjennomføre intervjuene med informanter jeg personlig har vært lærer for, da den nære relasjonen kan påvirke informanten. I tillegg underviser jeg på lavere trinn enn alderen jeg ønsker for mine informanter. Jeg tok derfor kontakt med en lærer på ungdomstrinnet, og ba han sette meg i kontakt med elever som går på eller har gått på ungdomstrinnet i innføringstilbudet. Disse elevene vil ha kjennskap til meg som en lærer som arbeider på en skole de går eller har gått på, men vil ikke ha hatt meg som lærer selv, muligens med unntak av et par vikartimer.

For å finne informanter tok jeg kontakt med en kollega som jobber i innføringstilbud og har gjort det over flere år. Jeg ba læreren om å sette meg i kontakt med informanter som tilfredsstillte kriteriene for min forskning. Kollegaen min avklarte med de potensielle informantene at det var ok at jeg tok kontakt i sammenheng med et forskningsprosjekt og ga en beskrivelse av prosjektet. Videre tok jeg kontakt med informantene som samtykket til at jeg kunne ta kontakt, og informerte dem mer detaljert om hva deltakelse i prosjektet ville

innebære. Etter det avtalte vi møtepunkt, der vi var enige om at vi først skulle gjennomgå hva samtykket ville innebære, og deretter gjennomføre intervju og oppgaven dersom de fortsatt ønsket å delta.

### **3.2.3. Informantene**

Til sammen hadde jeg seks informanter. Nedenfor vil jeg presentere hver informant med pseudonym. Informantene er presentert i rekkefølge etter når de startet norskopplæringen, fra kortest tid i norskopplæringen til lengst.

**Victor** kom til Norge sommeren 2021. Da intervjuene ble gjennomført gikk Victor i innføringstilbud. Han har skolegang både fra Italia og Romania, med italiensk og rumensk som undervisningsspråk. Victor kan snakke og skrive på rumensk, italiensk og engelsk. Han forteller at han er veldig interessert i å lære språk, og at han også prøver å lære russisk på fritiden. Når han snakker og skriver med venner og familie, bruker han rumensk mest, men også engelsk om han ikke husker de rumenske ordene. Han sier engelsk er det språket han kan best og liker best å snakke, fordi han kan bruke det i alle scenarioer, spesielt når han spiller dataspill.

**Olivia** kom til Norge høsten 2020. Hun bodde i Hellas før hun flyttet til Norge, og har all sin skolegang derfra. Olivia forteller at hun gikk i innføringstilbud det første skoleåret hun var i Norge, og at hun nå går på videregående skole. Foreldrene til Olivia snakker gresk og albansk, og har hatt gresk som undervisningsspråk frem til hun flyttet til Norge. Hun har også lært engelsk ved hjelp av privatundervisning i hjemlandet. Olivia kan skrive på albansk, gresk, engelsk og norsk. Hun beskriver at hun kommuniserer på mange ulike språk daglig. Med familie og venner fra Hellas bruker hun gresk. Hun har mange venner i Norge med ulik bakgrunn, og med dem bruker hun en blanding av norsk og engelsk. Med venner og lærere som er norske, kommuniserer hun på norsk. Olivia forteller at gresk er det språket som er mest naturlig for henne å kommunisere på, men at engelsk er det språket hun liker best, da hun kan uttrykke seg som hun vil på engelsk.

**Nicolas** kom til Norge sent høsten 2020. Han gikk i innføringstilbud vårsemesteret 2021, og startet på forberedende kurs for minoritetsspråklige høsten 2021, som er et opplæringstilbud for nyankomne elever som skal starte på videregående. Da intervjuene ble gjennomført gikk han fortsatt på forberedende. Nicolas forteller at albansk er språket han behersker best. Han har gått på to ulike skoler før han kom til Norge, med henholdsvis gresk og albansk som undervisningsspråk. Han har også fått opplæring i engelsk i sin tidligere skolegang. Nicolas

forteller at han kommuniserer på albansk med foreldrene sine, og gresk og albansk med vennene sine. Med vennene han har fått i Norge kommuniserer hovedsakelig på norsk, med innslag av engelsk. Han forteller selv at han kommuniserer best på albansk, som han lærte av bestefaren sin da han var liten.

**Andrej** kom til Norge i høsten 2020. Før det bodde han i Serbia, der han gikk på en skole med serbisk som undervisningsspråk. Da han kom til Norge, startet han i innføringstilbud og gikk der frem til skoleåret var over. Han startet så på ungdomsskolen i ordinært tilbud. Andrej forteller at Serbisk er språket han behersker best. Han har også fått opplæring i russisk og engelsk, og kan lese og skrive på samtlige språk. Han forteller at han snakker mer serbisk enn norsk i hverdagen, fordi han har en stor familie og mange serbiske venner. Andrej vurderer selv at han snakker og skriver best på serbisk.

**Athena** kom til Norge høsten 2019. Før det bodde hun i Hellas, der hun fikk undervisning på gresk. Da hun kom til Norge, startet hun i innføringstilbud og gikk der frem til våren 2020. Da startet hun på ordinær opplæring på ungdomstrinnet. Nå går Athena på videregående skole. Athena forteller at hun snakker og skriver mest gresk, og hun kan også lese og skrive på engelsk, norsk og litt spansk. Med familien sin kommuniserer hun hovedsakelig på gresk, men også på engelsk. Med vennene sine snakker hun mest engelsk eller norsk. Athena forteller at hun synes egen språkbruk har utviklet seg på «en litt morsom» måte. Hun beskriver hvordan hun etter at hun flyttet til Norge, har begynt å tenke på engelsk fremfor gresk. Tidligere kommuniserte hun best på gresk, men engelsk tar større og større plass i livet hennes og nå foretrekker hun engelsk.

**Summit** kom til Norge høsten 2018. Før det bodde han i Nepal. Han startet i innføringstilbud da han kom til Norge, og gikk der ut skoleåret. Deretter startet han på forberedende kurs for minoritetsspråklige. Nå går han på videregående. Summit forteller at han kan skrive og lese på nepalsk, norsk og engelsk. Undervisningsspråket i den tidligere skolegangen hans har vært engelsk, frem til han flyttet til Norge. Summit forteller at han kommuniserer best på nepalsk, men at han håper det etter hvert skal bli norsk. Han liker best å skrive på nepalsk, og begrunner dette med at det nepalske språket har mer utfyllende adjektiver som han kan bruke når han skriver dikt.

Etter å ha rekruttert informanter, startet min datainnsamling. Hvordan den foregikk, vil jeg beskrive i neste delkapittel.

### **3.3 Datainnsamling**

Datamaterialet mitt består av skjermopptak av informantenes skriveprosess, tekstene produsert av informantene, feltnotater knyttet til observasjoner av aktivitet utenfor skjermopptaket, og lydopptak og transkribert versjon av intervjuene jeg gjennomførte med informantene i etterkant av skrivingen. All innsamling av datamateriale med informantene ble gjort individuelt.

Gjennom hele datainnsamlingen gjorde jeg meg verdifulle erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015) peker på hvordan man gjennom transkribering kan lære mye om egen intervjustil. Jeg sørget for å transkribere hvert intervju før jeg gjennomførte det neste. Gjennom å gjøre dette oppdaget jeg ulike måter jeg kunne forbedre intervjuene på. For eksempel la jeg tidlig merke til at jeg hadde en tendens til å fullføre setninger og gå raskt videre i samtale med informantene. Denne erfaringen tok jeg med meg i de neste intervjuene, og jobbet aktivt med å gi informantene rom til å tenke og snakke uten innspill fra meg.

#### **3.3.1. Kontekst**

Ved gjennomføring av min datainnsamling gjorde jeg flere tiltak for at konteksten ikke skulle påvirke intervjuene. Datainnsamlingen foregikk på et rom på min arbeidsplass, som også er informantenes tidligere skole. Dette er en kjent setting for informantene. For å gjøre miljøet mest mulig kjent, valgte jeg et rom jeg vet informantene har brukt mye i sin tid på skolen. Jeg serverte informantene kjeiks og drikke for å gjøre situasjonen komfortabel og uformell. I forkant av selve oppgaven og intervjuet gjennomførte jeg en uformell samtale med informantene. Jeg informerte om hva som ville skje, og sørget for at det ville være en forutsigbar prosess.

Kvale og Brinkmann (2015) peker på hvordan de første minuttene av et intervju er avgjørende og hevder at god kontakt mellom informant og forsker skapes gjennom at forskeren lytter oppmerksomt og viser interesse (s. 141). Jeg startet derfor intervjuene på en rolig måte, der jeg stilte spørsmål om hvordan informantene har det, og hva som har skjedd siden sist vi møttes. Samtlige informanter opplevdes som avslappede i situasjonen, og påpekte at de ville delta i forskningen med glede. I etterkant av intervjuet gjennomførte jeg en debriefing, der jeg spurte informantene om de hadde noe mer de ønsket å si og hvordan de synes prosessen hadde vært. På denne måten fikk informantene mulighet til å ta opp temaer som ikke hadde blitt nevnt, i tillegg til at intervjuet blir avsluttet på en god måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).



### 3.3.2. Del 1: Informantene skriver tekst

I første del av datainnsamlingen fikk informantene velge mellom to oppgaver. Oppgavene lyder som følger:

1. Fler og fler mennesker velger et kjøttfritt kosthold. Skriv en argumenterende tekst, der du bruker fakta for å argumentere for eller imot et kjøttfritt kosthold.
2. Hva er menneskeskapte klimaendringer, og hva kan vi gjøre for å stoppe det? Skriv en faktatekst der du svarer på spørsmålet.

Informantene ble informert om at det var avsatt en time til å skrive teksten, og at de kunne bruke alle hjelpemidler de ønsker, på hvilke språk de ønsker. Jeg presiserte også at jeg ønsket at de gjorde det som er naturlig for dem og ba dem se for seg at det var en oppgave de gjorde hjemme i lekse.

Jeg har valgt å legge fokuset på fagtekster i min problemstilling. Årsaken til dette er at jeg er interessert i å se på hvilke transspråkingsstrategier informantene tar i bruk også når de skal finne informasjon. Når jeg laget skriveoppgavene til informantene, var det viktig for meg at de har noe kjennskap til temaet fra før. Tidsrammen er ikke stor, og det vil være vanskelig å skrive en fagtekst på så kort tid når man ikke har kjennskapet til temaet. Jeg snakket derfor med informantenes tidligere lærer og avklarte hvilke temaer han mente informantene kunne ha kjennskap til. I formuleringen av oppgavene valgte jeg å gjøre det så konkret som mulig. Jeg presiserte i begge oppgavetekstene at det skulle brukes fakta, for å oppfordre til bruk av informasjonskilder.

I forkant av oppgaven minnet jeg på at alle hjelpemidler på alle språk kunne brukes.

Informantene fikk skrive oppgaven på datamaskin i skriveprogrammet Word. I tillegg hadde de på forhånd fått beskjed om at de kunne ta med ordbok dersom de ønsket det. Ingen av informantene valgte å ta med ordbok.

Oppgavens form og kriterier kan ha en påvirkning på hvilke transspråkingsstrategier som kommer til syne i datainnsamlingen. For eksempel ville resultatene sett annerledes ut, dersom elevene ikke skrev på datamaskin og ikke hadde tilgang til hjelpemidler som oversettelsesverktøy. Det er ulike årsaker til at jeg har valgt at informantene skal skrive på datamaskin. For det første, er jeg spesielt interessert i å se på informantenes strategier knyttet til oversetting og informasjonssøking. I dagens digitaliserte samfunn benytter elever seg i stor grad av digitale hjelpemidler. Jeg ønsker en innsikt i hvordan elever bruker sine

transspråkingsstrategier ved hjelp fra disse hjelpemidlene. Videre, mener jeg det er enklere å observere hva informantene gjør, når man kan gjøre det gjennom deling av skjerm og skjermopptak. Jeg får muligheten til å gå tilbake og analysere informantenes skriveprosess, noe som ville vært vanskelig om informantene skrev for hånd.

### **3.3.2.1. Observasjon**

Mens elevene arbeidet med teksten, observerte jeg dem fysisk og gjennom delt skjerm. Jeg satt meg et lite stykke vekk fra informantene, slik at jeg kunne observere uten å være for nært innpå informantene. Mens informantene jobbet med oppgaven tok jeg observasjonsnotater, i tillegg til å notere i intervjuguiden hva jeg ønsket å stille utdypende spørsmål om i intervjuet.

Med observasjon som metode vil forskeren observere gjennom subjektive, individuelle teorier. Det vil si at forskerens kunnskap, erfaringer og opplevelser er med på å farge det som observeres, i tillegg til å styre fokuset til forskeren (Postholm, 2010, s. 57). Man vil møte feltet med en teoretisk bakgrunn og antakelser. Forskerens kunnskapsbase legger et grunnlag for møtet med feltet, som kan hjelpe forskeren med å fokusere sin observasjon og forstå feltet. Likevel er det viktig å være bevisst på å møte feltet med et åpent sinn, slik at uforutsette forhold også får en plass i forskningen (Postholm, 2010, s. 57). Dette er spesielt relevant for min problemstilling. Fremfor å konkludere med hvilke strategier informantene tok i bruk eller hva informantene tenkte, var det viktig at jeg forholdt meg åpen når jeg brukte mine observasjoner til å undersøke informantenes egne refleksjoner rundt transspråking i skrivning og strategiene de tok i bruk.

### **3.3.2.2. Skjermopptak**

Jeg valgte også å ta skjermopptak til senere analyse. I skjermopptakene benyttet jeg meg av en programvare, TechSmith SnagIt, for å gjøre skjermopptakene. Jeg valgte programvaren på bakgrunn av Ingrid Beilers forskning med samme metode (Beiler et al., 2021, s. 246). Informantene brukte min PC for å gjennomføre oppgaven og opptakene ble direkte lagret på min enhet markert som «Informant X». Jeg valgte å gjennomføre oppgaven og opptaket på egen PC, da jeg ville sørge for minimal sjanse for personsensitiv informasjon på skjermen. Da informantene ble introdusert for oppgaven hadde jeg allerede opprettet og åpnet et dokument lagret med deres informantnummer, der de kunne skrive teksten. På denne måten unngikk jeg at de lagret dokumentet med eget navn eller at skjermopptaket fanget opp noe fra deres private PC.

### **3.3.3. Del 2: Intervju**

Når informantene var ferdig med oppgaven tok vi en liten pause, før vi gikk videre til intervjuene. Som nevnt valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju som metode. Med bruk av semistrukturert intervju er det viktig å være bevisst på egen rolle. Jeg gikk inn i intervjusituasjonen med det som omtales som en «bevisst naivitet», noe som kjennetegner en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Med andre ord ønsket jeg å være åpen og lydhør for det som ble sagt, for å sørge for å få en innsikt minst mulig preget av min egen subjektivitet og førforståelse. Min rolle som lærer på en skole informantene har gått på eller går på, er også sentral. I intervjusituasjonen ser jeg på min relasjon med elevene som en fordel. Relasjonen er ikke så nær at jeg tror det vil påvirke intervjuet, samtidig er jeg et kjent fjes, som kan gjøre informanten mer avslappet og åpen.

Ved gjennomføring av intervjuene tok jeg i bruk en intervjuguide jeg hadde utarbeidet på forhånd (Vedlegg 3), i tillegg til spørsmålene som jeg noterte underveis i observasjonen. Jeg tok taleopptak av intervjuene, for å sørge for at jeg fikk med meg all informasjon og at jeg kunne rette alt fokus mot selve intervjuet.

Jeg har nå beskrevet min datainnsamling. I neste delkapittel vil jeg redegjøre for min analyse av dataene jeg samlet inn.

### **3.4. Analyse av data**

Det finnes mange ulike måter å analysere og tolke kvalitative data på. Min studie er gjennomført med en abduktiv tilnærming. I likhet med en induktiv tilnærming starter abduksjon med det empiriske. Abduksjon ser dog ikke bort fra teoretisk førforståelse, noe som ligner den deduktive tilnærmingen. Ved en abduktiv tilnærming skifter altså forskningsprosessen mellom tidligere teori og empiriske fakta, hvor begge blir fortolket på nytt i lys av hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2004, s. 5).

I kvalitativ forskning er det ofte store mengder data. Analyseprosessen vil dermed gå ut på å redusere mengden data og gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig (Johannessen et al., 2016, s. 161). Postholm (2010) peker på hvordan analysearbeidet i kvalitativ forskning ikke er en lineær prosess, men det begynner allerede med den første observasjonen. Hun omtaler datainnsamling og dataanalyse som «gjentatte og dynamiske prosesser» (s.86). Analysen av datamaterialet vil være preget av perspektivene til forskeren. Som forsker er det viktig å være bevisst på dette, og å jobbe for å møte materialet med et åpent sinn (Postholm, 2010, s. 86).

Nedenfor er en oversikt over mitt datamateriale.

**Tabell 1: Oversikt over datamateriale**

Metode	Data	Kvanta
Observasjon	Observasjonsnotater	1349 ord
Skjermopptak	Opptak	5 timer og 21 minutter
	Transkripsjon	1359 ord
Intervju	Lydopptak	2 timer og 47 minutter
	Transkripsjon	16 721 ord

### 3.4.1. Transkribering

Mine data består av feltnotater fra egen observasjon, skjermopptak og lydklipp med intervjuene. For å gjøre materialet mer håndterbart valgte jeg å transkribere intervjuene og skjermopptakene.

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler transkripsjon som «prosedyren som skal gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse». De peker på hvordan intervjuene gjennom transkribering struktureres, og at de dermed er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 188). Når man transkriberer må man ta flere valg når det kommer til hvordan man skal transkribere. For eksempel om man skal skrive uttalelsene ordrett, og om man skal notere alt lekkasjespråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189). I min transkribering valgte jeg å notere ordrett og inkludere alle pauser og lekkasjespråk. Jeg laget egne koder for pauser og korrigeringer, for å få tydelig frem hva som skjedde. Under er en oversikt over disse, inspirert av Ingrid Beiler (2020).

**Tabell 2: Oversikt over symboler i transkripsjon**

Symbol	Betydning
<u>Understek</u>	Ord med trykk
-	Brudd på setning
,	Pause
()	Mine beskrivelser
//	Overlappende tale

I kapittel 4. presentasjon av funn har jeg fjernet alle pauser og lekkasjespråk, da det kan virke forstyrrende og forvirrende for leseren. Jeg benytter meg også av symbolet (...) for å beskrive tale som ikke er relevant for presenterte sitat, som avsporinger eller korrigeringer.

Jeg transkriberte hvert intervju like etter det ble gjennomført. På denne måten hadde jeg intervjuet ferskt i minnet, og jeg kunne notere eventuelle emosjonelle eller sosiale aspekter i intervjusituasjonen som ikke kom tydelig frem på lydopptaket. Ved å gjøre dette og ved å selv transkribere fikk jeg bearbeidet datamaterialet mitt ytterligere og jeg noterte meg tanker jeg fikk om materialet underveis. Når jeg var ferdig å transkribere et intervju skrev jeg det ut, og fargekodet informasjon jeg tenkte ville være viktig å ha fokus på i analysen av materialet. Dette forarbeidet gjorde at jeg hadde gode forutsetninger da jeg skulle kode og kategorisere.

Da jeg observerte informantene tok jeg feltnotater av det som foregikk på skjermen. Likevel så jeg det som nødvendig å se nærmere på skjermopptakene i ettertid for å systematisere informasjonen og sørge for at jeg ikke hadde gått glipp av noe. Skjermopptak er en relativt ny metode for datainnsamling, og det er ingen standardisert måte å bearbeide datamaterialet på. Jeg fant heller ingen modeller i publisert forskning, som jeg fant hensiktsmessige for meg å benytte meg av. Som følger av dette, utarbeidet jeg et eget system for å transkribere mine skjermopptak. Jeg transkriberte skjermopptakene ved bruk av skjema der jeg noterte tidspunkt, nettside, handling og hva informanten skrev i sin tekst etter handlingen. Nedenfor er et eksempel på en slik transkribering.

**Tabell 3: Eksempel på transkribering av skjermopptak, Olivia**

Start 16:33			
Tid	Nettside	Handling	Skriver
16.41	Google translate	Oversetter fra engelsk: «neglect» til norsk «forsømme». Deretter fra gresk «egkataleipw» til norsk «oppgivelse».	«forlate det stedet de har vokst opp».
16.57	Google translate	Oversetter fra gresk «apasxlow» til «ansette», så fra gresk «apasxlow thn» til norsk «jeg er ansatt i»	«som setter i gang i dags samfunnet»
17.11	Google translate	oversetter fra gresk «parigoria» til norsk «trøst».	«trøst».
17.14	Google søk	«hvordan avslutter man en tekst». Leser gjennom forslagene på Google.	Skriver ingenting.

17.16	Studieweb.no	Leser artikkel «Hvordan skrive en artikkel»	Skriver ingenting.
17.16	Google søk	«avslutningsfaser». Leser gjennom forslagene på Google.	«For å oppsummere»
<b>Slutt 17.22</b>			

Transkriberingen gjorde at jeg fikk mer struktur på dataen jeg fikk fra skjermopptakene, i tillegg til at jeg fikk tydeliggjort ulike aspekter. For eksempel kunne jeg gjennom transkriberingen få et tydeligere overblikk over i hvor stor grad informantene benyttet seg av de ulike strategiene jeg kunne observere.

### 3.4.2. Koding og kategorisering

Brinkmann & Tanggaard (2012) viser til at å analysere bokstavelig talt betyr å dele noe opp i mindre deler. I forskning vil man dog gjennomføre en analyseprosess der man sammenfatter materialet i større, sammenhengende kategorier. Analyseprosessen er en dynamisk prosess, der man skifter mellom å analysere og syntetisere (s. 37). Jeg vil altså bryte ned materialet i mindre deler, men også bygge det opp og se etter sammenhenger. Målet med analyseprosessen er å få et overblikk som danner grunnlaget for å se sammenhenger jeg kan ta med meg visere i drøftingen.

I min analyse av datamaterialet har jeg valgt å kode og kategorisere datamaterialet. En slik tilnærming reduserer materialet og skaper en bedre oversikt (Postholm, 2010, s. 91). Jeg benyttet meg av det Postholm (2010) omtaler som en åpen koding. Det vil si at jeg først beskrev teksten ved hjelp av koder og deretter organiserte kodene under overordnede kategorier (s. 88). Min tilnærming til datamaterialet startet med en nøye gjennomlesning, før jeg noterte koder i marginen på hvert transkriberte intervju. Deretter lette jeg etter koder som var like eller lignende, og prøvde å finne sammenhenger mellom kodene. Utarbeidingen av koder og kategorier var ikke en lineær prosess, men en abduktiv (Jf. Alvesson & Sköldbberg, 2004). Underveis i datainnsamlingen var det tydelig for meg at det var tre kategorier som pekte seg ut: transspråkingsstrategier, opplæring og informantens utvikling av strategier og informantens opplevelse av flerspråklighet. Kategoriene har også en sammenheng med mine forskningsspørsmål.

Da kategoriene var definert, gikk jeg gjennom datamaterialet mitt og fargekodet etter de respektive kategoriene. Innenfor hver kategori noterte og markerte jeg kategoriene med

bokstaver. Når datamaterialet var fargekodet, noterte jeg bokstavkoden i margen ved siden av fargekoden. Som nevnt, var utarbeidingen av koder og kategorier abduktiv. Etter å ha gjennomført den åpne kodingen og sett etter likheter, ble kodingen i kategorien «transspråkingsstrategier» etter hvert navngitt basert på funnene i tidligere forskning (Beiler et al., 2021; García & Kano, 2014; Velasco & García, 2014). Kodene i kategorien «opplæring og informantens utvikling av strategier» ble sortert etter hvor opplæringen foregikk eller strategiene oppsto, og kodene i kategorien «informantens opplevelse av egen flerspråklighet» fikk navn etter hvem sitt syn på flerspråklighet som ble beskrevet.

Nedenfor følger en oversikt over de endelige kodene og kategoriene.

**Tabell 4: Koder og kategorier**

Kategori	Kode
Transspråkingsstrategier	A. Oversettelsestrategier B. Førskrivingsstrategier C. Problemløsningsstrategier D. Informasjonssøking
Opplæring og informantens utvikling av strategier	E. Tidligere opplæring F. Innføringstilbud G. Ordinært tilbud H. Selvlært
Informantens opplevelse av flerspråklighet	I. Lærers syn J. Informantens syn

### 3.5. Forskningsetiske overveielser

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må en forsker gjøre etiske valg gjennom en hel forskningsprosess, ikke bare i selve datainnsamlingen (s. 79). De legger frem etiske valg knyttet til intervju, og peker på hvordan forskeren må ta etiske avgjørelser knyttet til tematikk, planlegging, utførelse, behandling av datamateriale, vurdering av forskningens kvalitet og rapportering. I min forskning benytter jeg meg av kvalitative metoder der jeg selv henter inn kunnskap i samhandling med informanter. I en slik prosess vil min integritet, erfaring, ærlighet og rettferdighet som forsker stå sentralt gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 92).

Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teknologi, for å kunne ivareta forskningsetiske hensyn (NESH, 2006). Disse har lagt grunnlaget for de forskningsetiske overveielserne i mitt forskningsprosjekt.

Noe som står sentralt innen forskningsetikk er anonymitet og håndtering av personopplysninger. Min forskning krever innhenting av personopplysninger, noe som fordrer samtykke fra Norsk senter for forskningsdata – NSD. I forkant av min datainnsamling sendte jeg inn et meldeskjema, der jeg redegjorde for min behandling av personopplysninger og rutiner for datalagring. NSD godkjente mitt meldeskjema 02.02.2022, se vedlegg 1.

Barn og unge er sentrale bidragsytere i forskning, og i min forskning vil de bidra til å gi et unikt innblikk i deres strategier og opplevelser. I forskning på barn og unge oppstår det flere etiske problemstillinger. Faldet & Nes (2021) viser til hvordan forskning tradisjonelt har vært *på* barn. Det vil si at barna har vært objekter i forskningen, heller enn subjekter. Det er dog en økende forståelse for at barn er eksperter på sitt felt: å være barn (s. 1). Videre viser Faldet og Nes (2021) til ulike områder man burde reflektere rundt før man forsker på barn. Blant disse er hvorvidt man er nødt til å snakke med barna for å besvare forskningsspørsmålene og om forskningen er i beste interesse for barna (s.10-11). Mine forskningsspørsmål kan ikke besvares uten barnas stemme, da deres stemme er essensen i min problemstilling. Videre, mener jeg forskningen er i deres beste interesse, da den kan bidra til en økt tilpasset opplæring og gir en innsikt som åpner for refleksjon rundt deres opplæring og syn på flerspråklighet.

Når man forsker på barn, er det viktig å ta hensyn til at forskning alltid er situert. Etiske utfordringer knyttet til kjønn, klasse eller etnisitet er like relevant på forskning med barn, som voksne (Faldet & Nes, 2021, s. 2). I min forskning er det et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informantene. For det første, foregår forskningen mellom meg som voksenperson og barn. Dette skaper en utfordring med informert samtykke i mitt prosjekt er at barn ofte er mer villige til å adlyde autoriteter enn det voksne er (NESH, 2006, art. 17). Informantene i mitt forskningsprosjekt er unge, og de blir rekruttert gjennom en tidligere lærer. I tillegg har de kjennskap til meg som lærer på skolen de går eller har gått på tidligere. For meg skaper dette to utfordringer. Dette kan gjøre at de kan føler seg forpliktet til å delta og min rolle som voksenperson og lærer kan også påvirke svarene til informantene. Informantene kan være opptatt av å svare det som de tror er «riktig». I denne forskningen kan det for eksempel være at informantene benytter seg så mye av det norske språket som de kan, fordi de opplever at det er verdsatt i skolen. Disse utfordringene tok jeg hensyn til i rekrutteringsprosessen og



datainnsamlingen. Jeg la stor vekt på frivilligheten da jeg tok kontakt, og henvendte meg ikke flere ganger dersom en potensiell informant ikke svarte. I samtalen jeg hadde med informantene på forhånd la jeg vekt på at samtykket er frivillig og at det når som helst kunne trekkes. Da datainnsamlingen startet hadde jeg først en uformell samtale, der jeg presiserte viktigheten av at informantene skulle skrive på en måte som var naturlig for dem. Som tidligere nevnt, tok jeg også grep for å skape en trygg og uformell kontekst.

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene artikkel 17 har barn og unge som deltar i forskning særlig krav på beskyttelse (NESH, 2006, art. 17). Mine informanter er alle 16 år eller eldre. I min søknad hos NSD fikk jeg godkjent å innhente samtykke kun fra informantene. Likevel valgte jeg å innhente samtykke fra foresatte til informanter som per dags dato er elever på skolen jeg jobber, da jeg vurderte dette som etisk riktig fra meg som lærer på skolen.

Postholm (2015) peker på informert samtykke som et viktig etisk prinsipp. Hun viser til at forskeren er nødt til å informere om forskningsprosessen før forskningsarbeidet tar til, slik at deltakerne vet hva som skal skje og hva samtykket innebærer (s. 145). Da jeg tok kontakt med informantene, beskrev jeg hva deltakelse ville innebære for dem. Videre fikk informantene i forkant av datainnsamlingen utdelt samtykkeskjema med inngående beskrivelser av prosjektet (Vedlegg 2).

Informert samtykke skal ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2006) være tilstrekkelig og forståelig (NESH, art. 15). I forskning på nyankomne elever kan dette være en utfordring, da det kan være språklige barrierer. Dette tok jeg hensyn til i rekrutteringsprosessen, og valgte kun informanter som enten hadde tilstrekkelige norsk- eller engelskferdigheter til å forstå samtykkeskjemaet. I de tilfellene der foresatte også ga samtykke gjennom samtykkeskjema, forsikret jeg meg på forhånd om at de hadde tilstrekkelige norsk- eller engelskferdigheter til å forstå innholdet. Før selve datainnsamlingen startet hadde jeg en samtale med hver informant der jeg forklarte hvert enkelt punkt i samtykkeskjemaet og beskrev hva datainnsamlingen innebar, for å forsikre meg om at det var forstått.

Videre, hevder Cameron (1993) at det er et maktforhold mellom forsker og informanter knyttet til representasjon. I de fleste forskningsprosjekter sitter forskeren med makten til å avgjøre hvordan menneskene i forskningen blir representert, da det er forskeren som presenterer informasjonen fra forskningen (s. 90). Det er ingen enkel løsning på denne problematikken, men det finnes noen grep man kan ta for å minske asymmetrien. Et grep man kan ta er at man som forsker i større grad kan benytte seg av interaktive metoder. På denne

måten får menneskene som deltar i studien muligheten til å definere seg selv (Cameron et al., 1993, s. 90). Min studie er i stor grad basert på informasjon informantene selv har valgt å dele, gjennom intervjuene. Jeg benytter meg av skjermopptak og observasjon, men gjennom intervjuene fikk informantene muligheten til å kommentere mine observasjoner. På denne måten er asymmetrien noe redusert, da informantene i stor grad definerer seg selv.

Det er også et asymmetrisk maktforhold knyttet meg som en del av majoritetsbefolkningen i samfunnet og informantene som en del av minoriteten. Selv om jeg har lagt til rette for en datainnsamling i en åpen og mindre formell form, betyr ikke det at dialogen oppleves som fri mellom likestilte parter. I intervjuene forsøkte jeg å jevne ut maktforholdet gjennom å legge vekt på at det er informantenes perspektiver som er verdifulle i datainnsamlingen, og at det ikke finnes noen riktige eller gale svar. I min forskning la jeg vekt på at det er informantene som er ekspertene, noe som så ut til å bidra til en avslappet relasjon mellom meg og informantene.

Videre, viser Schembri & Jahić Jašić, (2022) til mangelen på spesifikke retningslinjer når det kommer til etiske problemstillinger knyttet til flerspråklig forskning. De legger frem en rekke tiltak man kan gjennomføre for å sørge for en etisk riktig forskning i en flerkulturell kontekst. Blant Schembri & Jahić Jašić (2022) sine anbefalinger finner jeg en språklig bevisstgjøring spesielt relevant for egen studie. De viser til en asymmetri knyttet til språklige ferdigheter, hvis flerspråklige informanter ikke får snakket språket de mestrer best. Et tiltak for å redusere denne asymmetrien er å presisere de språklige alternativene for informantene og å invitere til det de omtaler som kodeveksling, eller skiftning mellom språk i datainnsamlingen (s.14). Mine informanter fikk velge mellom engelsk og norsk i intervjuene, og jeg åpnet for en fleksibel språking.

Det asymmetriske maktforholdet mellom meg som en voksenperson fra majoritetsbefolkningen og informantene som barn fra minoritetsbefolkningen vil være til stede i forskningen, men forhåpentligvis bidro mine tiltak til å minske ulikhetene. I neste delkapittel vil jeg presentere min forsknings kvalitet.

### **3.6. Forskningens kvalitet**

I kvalitativ forskning er vurdering av forskningens kvalitet et omstridt tema (Postholm, 2010, s.169). Begreper som reliabilitet, validitet og generalisering er blitt avvist av enkelte forskere innen kvalitativ forskning, og omtales av dem som undertrykkende, positivistiske begreper. De kvalitative forskerne som har stilt seg kritiske til disse begrepene hevder en vurdering

basert på disse begrepene vil hindre en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 249). Lincoln og Guba (1985) foreslår begrepene troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet som alternativer til de positivistiske begrepene (Lincoln & Guba, 1985). Det er disse begrepene jeg vil bruke i vurdering av min forsknings kvalitet.

Forskningens troverdighet handler om nøyaktigheten til forskerens data og tolkninger. Et grep for å øke troverdigheten i min forskning er som nevnt metodetriangulering (Johannessen et al., 2016, s. 232). Gjennom å bruke flere metoder får jeg innsikt i min problemstilling fra flere perspektiver (Postholm, 2010, s. 84). Gjennom metodetrianguleringen la jeg også til rette for en form for «member check». Det vil si at jeg fikk informantenes perspektiver på strategiene jeg observerte, og på denne måten fikk bekreftet eller revidert mine tolkninger basert på deres beskrivelser og refleksjoner rundt strategiene (Canagarajah, 2011, s. 403).

Videre gjorde jeg grep under intervjuene for å øke troverdigheten. Som nevnt er en utfordring med å intervju nyankomne informanter er at det kan oppstå språklige barrierer og misforståelser. For å unngå dette, sørget jeg for at jeg og informantene hadde et felles språk og jeg åpnet for en fleksibel språking med skifter mellom engelsk og norsk. Likevel kan misforståelser oppstå. For å sørge for så nøyaktige data som mulig var jeg i intervjuene opptatt av å stille det Postholm (2005) omtaler som oppklaringsspørsmål. Det vil si spørsmål som «forstår jeg deg riktig når jeg sier...»? (Postholm, 2010, s. 80). På denne måten sørget jeg for å oppklare dersom jeg var usikker på hva informantene mente. I intervjuene som foregikk på norsk, benyttet jeg meg også tidvis av engelsk som støtte for å sikre forståelsen.

Forskningens overførbarhet handler om hvorvidt resultatene fra forskningen kan overføres til lignende fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 233). Min forskning er ikke ute etter et generaliserbart svar. Jeg har forsket på et lite utvalg informanter, og ønsker innblikk i deres bruk av strategier. I mitt tilfelle vil dermed overførbarheten handle om hvorvidt mine beskrivelser kan gi kunnskap som kan overføres til lignende forhold (Johannessen et al., 2016, s. 233). Jeg håper at min forskning kan overføres til undervisning i en flerspråklig kontekst, og bidra til å gi lærere en innsikt og forståelse for hvordan elevers hele språklige repertoar er og kan brukes som en ressurs, og hvordan opplæringen påvirker elevenes strategier og syn på flerspråklighet.

I kvantitativ forskning brukes begrepet reliabilitet for å vurdere troverdigheten til forskningens data. Spørsmålet da er hvorvidt resultatene kan reproduseres og gjentas

(Postholm, 2010, s.169). I kvalitativ forskning er det forskeren selv som er i sentrum. Tolkningene forskeren gjør er subjektive, og datainnsamlingen er ikke strukturert på samme måte som i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s. 231). Hvert forskningsprosjekt vil derfor være preget av en egenart, som ikke lar seg duplisere. I kvalitativ forskning kan det derfor være mer hensiktsmessig å benytte seg av begrepet pålitelighet. Pålitelighet i et kvalitativt forskningsprosjekt kan styrkes gjennom en detaljert beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 232). Dette fører til en transparens, som gjør det mulig å spore dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser i forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 232). Forskningen kan med andre ord ikke dupliseres, men kontrolleres. Mine beskrivelser i metodekapittelet bidrar dermed til å styrke påliteligheten til forskningsprosjektet.

Begrepet bekreftbarhet kan knyttes til forskerens objektivitet. I kvalitativ forskning er det viktig at funnene ikke er et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2016, s. 234). For å sikre best mulig bekreftbarhet har jeg gitt inngående beskrivelser av alle beslutninger i forskningsprosessen, der jeg har kommentert på ulike faktorer som kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen til prosjektet, som for eksempel min rolle som forsker og mine forkunnskaper. Videre kan bekreftbarheten styrkes gjennom støtte fra annen litteratur og forskning, noe jeg peker på i kapittel 5 – drøfting (Johannessen et al., 2016, s. 234).

Jeg har nå beskrevet deler av min avhandling knyttet til metode. I neste kapittel vil jeg presentere funnene i dataanalyse.

## 4. ANALYSE

---

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra dataanalysen. Kapitlet er delt inn i tre delkapitler basert på forskningsspørsmålene som tar for seg transspråkingsstrategier jeg observerte og som informantene oppgir å bruke, informantenes erfaring med opplæring og strategiutvikling, samt deres refleksjoner rundt egen flerspråklighet. I de to sistnevnte delkapitlene presenteres funn med utgangspunkt i intervjuene, mens førstnevnte funn er basert på intervju, observasjon og skjermopptak.

### 4.1. Informantenes strategier i tekstproduksjon

I min datainnsamling kommer det frem at alle informantene benytter seg av ulike språk i skriveprosessen. Dette kommer til syne både gjennom min observasjon og gjennom intervjuene med informantene. Et interessant funn er at alle informantene har ulike refleksjoner og språklige strategier de tar i bruk. Dette delkapitlet er strukturert i fire deler strukturert etter kodene jeg utarbeidet knyttet til transspråkingsstrategier. De fire delene lyder som følger: førskrivingsfasen, oversettelsestrategier, problemløsningsstrategier og informasjonssøking.

#### 4.1.1. Førskrivingsfasen: «Hvis jeg skriver på engelsk først, det er som en boost å starte»

Dysthe og Hertzberg (2014) benytter seg av en utvidet forståelse av førskrivingsbegrepet, der førskrivning omhandler all klargjøring før selve skriveoppdraget, som for eksempel arbeid med tenkeskriving, idemyldring og disposisjoner (s.23). Jeg vil benytte meg av denne definisjonen i beskrivelse av mine informanternes førskrivingsstrategier.

I arbeid med oppgaven informantene fikk fra meg, startet samtlige av informantene å skrive fagteksten på norsk tilsynelatende uten noe forarbeid, men unntak av Andrej og Olivia. Olivia forteller at hun startet arbeidet med teksten ved å skrive ned nøkkelfraser på norsk som hun kunne bygge videre på:

Jeg begynte å skrive fakta om hva klimaendringer handler om. (...). Noen sånn nøkkelfraser og jeg prøvde å utvikle disse setningene.

(Olivia)

Olivia sier at hadde hun hatt mer tid, ville hun laget en disposisjon på norsk. Hun begrunner dette med at det er vanskelig å oversette, og at man kaster bort tid om man skriver på et annet språk først.

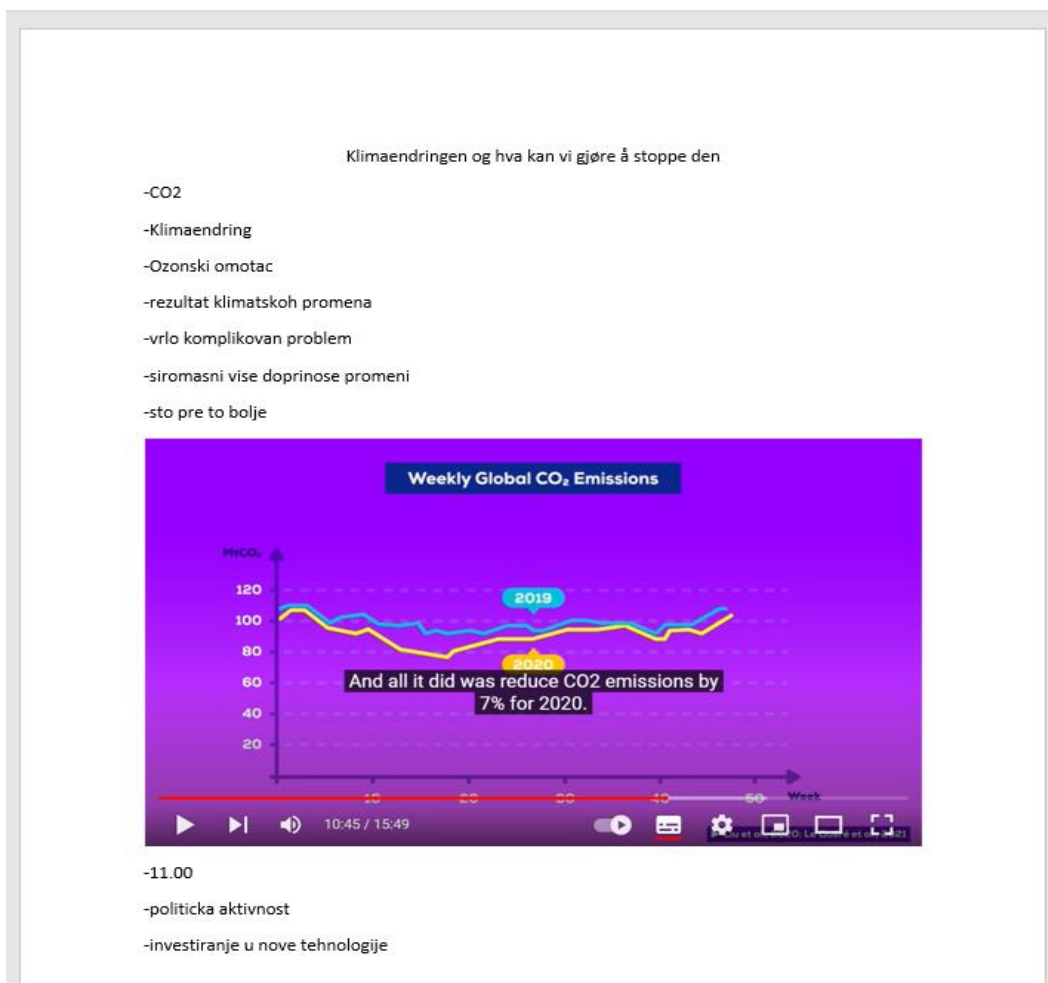
Andrej forteller at han startet oppgaven med å skrive en disposisjon på norsk, men at han etter hvert byttet til serbisk, da han synes det er lettere:

Ja, jeg starta med norsk. Det jeg kunne skrive, kanskje, men det er bare for meg lettere å skrive på serbisk og ferdig.

(Andrej)

Andrej sier at han pleier å gjøre det sånn, og at han ofte tenker på serbisk før han produserer noe på norsk. Han beskriver at han gjerne vil prøve å tenke på norsk når han skriver tekster, men at når det blir vanskelig bytter han til serbisk. Gjennom observasjon og skjermopptak kommer det frem at Andrej først lager en disposisjon. Han skriver disposisjonen hovedsakelig på serbisk, men med innslag av norsk, i tillegg til et skjermutklipp fra en video han brukte som kilde. Disposisjonen så slik ut:

**Figur 3: Skjermutklipp fra førskrivning, Andrej**



Skjermutklippet bekrefter Andrejs beskrivelser. Overskriften og de to første nøkkelordene er på norsk. Det resterende av disposisjonen er på serbisk, med unntak av skjermutklippet han har tatt fra en av kildene sine, som er på engelsk.

Victor, Nicholas og Athena startet direkte med skriving på norsk i oppgaven de fikk fra meg, men forteller at de hadde gjort mer i førskrivingsfasen om de hadde hatt mer tid. Victor sier at han lager disposisjon hvis han har god tid til å arbeide med en oppgave. Han beskriver det som følger:

**Victor:** I would use English. That would be the main language. Then I would have Romanian in case I don't know some terms. And Italian.

**Ingrid:** Yeah. So, you make a disposition. Do you know what that is? Disposisjon.

**Victor:** Oh. Yeah. Disposition of the text. Yeah.

**Ingrid:** And then you use different languages -

**Victor:** Yeah. Exactly. To translate more sentences, and to have like the most accurate things.

Victor ville med andre ord benyttet seg av engelsk for å lage en disposisjon, og fylt inn rumenske eller italienske ord der han ikke kan de engelske begrepene. Han begrunner dette med at det blir en mer presis begrepsbruk i teksten.

Nicolas forteller at hvis han hadde hatt lenger tid på oppgaven, hadde han prøvd å skrive teksten på albansk først, så norsk. Han mener at han gjennom å gjøre dette kan se forskjellene mellom tekstene, og at det på den måten er enklere for han å oversette uten bruk av hjelpemidler. Athena har en lignende strategi, og forteller at hun synes det er enklere å skrive en tekst først på engelsk, så oversette den til norsk. Hun sier:

(...) det er enklere for meg å skrive for eksempel hele teksten på engelsk, og så etterpå oversette det. Ikke med translate, men sånn i hodet mitt. Det er lettere å gjøre transaksjonen.  
(...) Det er veldig vanskelig for meg å starte på norsk og få setningen (...). Hvis jeg skriver på engelsk først, det er som en boost å starte og etterpå jeg skriver på norsk.

(Athena)

Athena beskriver her hvordan hun opplever at det er enklere å skrive teksten på norsk, om hun først har skrevet det på engelsk. På den måten slipper hun å tenke på formuleringen når hun skal produsere setninger på norsk. Hun har heller ferdig formulerte setninger som hun kan oversette til norsk. Hun forteller videre at hun ikke liker å lage disposisjon, fordi hun endrer mening etter hvert.

Summit forteller han at han ikke liker å lage disposisjon eller å skrive noe på forhånd. Han «bare starter å skrive, så ideer kommer fram». Med andre ord benytter han seg i liten grad av førskrivingsstrategier.

#### 4.1.2. Oversettelsestrategier: «Hver tredje ord måtte jeg bruke google translate»

Oversettelsestrategier handler om hvilke strategier informantene benytter seg av når de er nødt til å oversette et ord eller en frase til norsk. Mine funn beskriver frekvensen av oversettelser, hvilke ord eller setninger informantene oversetter og benytter seg av, informantenes tillit til oversettelsesverktøyet og hvilke språk de benytter seg av. Informantene viser og forteller om ulike måter å arbeide med oversetting og oversettelsesverktøy på. Under er en oversikt over hvor mange ord eller fraser informantene oversatte, hvor mange av ordene/frasene de oversatte som de faktisk valgte å bruke i sin tekst og hvilke oversatte ord eller fraser som de tok i bruk i sin tekst. For eksempel viser skjemaet at Olivia oversatte i alt fire ord, men at hun bare benyttet seg av ett av dem i sin tekst: «trøst». I skjemaet er informantene satt i rekkefølge etter hvor lenge de har vært i Norge.

**Tabell 5: Oversikt over informantenes oversettelse**

Informant	Antall oversatte ord	Antall oversatte ord i bruk	Ord
<b>Victor</b>	27	27	Fossilt brensel, bensin, planeten, slipper ut, industrielle revolusjon, sprayer, ozonlag, metan, lystgass, ble utgitt før, løsninger, bekymret, at de ikke kan ta slutt, planetens varme energi, bruke, solcellepanel, vindturbiner, vanndammer, termiske kraftverk, effektivt, fremtidige generasjoner, redd, raskt, penger, pengeindustri, vulkaner, lide.
<b>Nicolas</b>	14	9	Samarbeide, giftig, atmosfære, farlig, dødelig, drivhuseffekt, forskere, la oss beholde den, fredelig.
<b>Andrej</b>	12	8	Forårsaket av, fanger, havnivåstigning, klokken tikker, solcellepaneler, kaste bort, individuelle bidrag, ett sekunds utslipp fra den globale energisektoren.
<b>Olivia</b>	4	1	Trøst



<b>Athena</b>	13	9	Tidene endre, foretrekker å, oppskrift, bolognese, et argument, omfavne denne måten å tenke på, hundetenner, vi stå overfor, blodtrykk, slag, bevist.
<b>Summit</b>	5	5	Jordskred, skred, oversvømmelse, åker, næringskjeden.

Det er flere forskjeller mellom informantene som blir tydelige gjennom skjemaet. Victor, som har vært kortest tid i Norge, benytter seg mest av oversettelsesverktøy i arbeid med oppgaven informantene fikk fra meg. Han oversetter i alt 27 ord eller setninger. Han har også et bredt utvalg i type ord og fraser han velger å oversette. Han oversetter alt fra setninger som «at de ikke kan ta slutt» til mer hverdagslige ord, som «penger» og «redd», til mer avanserte fagord, som «fossilt brensel». På den andre siden er Summit, som har vært lengst i Norge. Han oversatte fem ord, alle fagord: «jordskred», «skred», «oversvømmelse», «åker» og «næringskjeden».

I skjemaet kommer det også frem at Victor og Summit er de eneste som benyttet seg av alle ordene de oversatte, mens de resterende fire informantene valgte å ikke benytte seg av alle ordene de oversatte. Dette kan indikere at de fire informantene som ikke benytter seg av alle ordene har utviklet metoder for å kvalitetssjekke oversettelsene sine.

Samtlige informanter påpeker at de bruker oversettelsesverktøy når de ikke kan et ord på norsk. Nicolas beskriver det slik:

(...) Jeg ser forskjellen, og ser hva kan jeg oversette meg selv uten å bruke Google translate eller ordbok. Og så lærer jeg mer.

(Nicholas)

Nicholas beskriver her hvordan han når han har mye tid skriver tekster på albansk først. Deretter oversetter han teksten til norsk. Nicolas er altså opptatt av å finne ord selv, og bruker oversettelsesverktøy hvis han ikke kan det norske ordet. Han forteller at han varierer hvilket språk han oversetter fra, albansk, gresk eller engelsk, avhengig av hvilket språk han husker ordet på. Hvis han kan ordet på flere språk, oversetter han fra alle språkene, og bruker det norske ordet han synes ser ut til å passe best.

Andrej bruker oversettelsesverktøy på en lignende måte. Han forteller at han bruker oversetter ganske ofte:

**Ingrid:** Ja, og så brukte du litt google translate?  
(Begge ler)

**Andrej:** Litt. (...) Hver tredje ord måtte jeg bruke google translate.

I likhet med Nicholas varierer Andrej mellom å oversette fra serbisk eller engelsk, avhengig av hvilket ord han er ute etter å oversette. Andrej forteller om hvordan det finnes uttrykk på engelsk, som ikke finnes på serbisk, og at han velger å oversette fra engelsk i de tilfellene der det ikke «finnes» et tilsvarende begrep på serbisk. I tillegg forteller han at det noen ganger er vanskelig å oversette fra serbisk, på grunn av at bokstavene er annerledes, derfor bruker han heller engelsk som i likhet med norsk bruker det latinske alfabetet.

Olivia og Athena beskriver også hvordan de bruker gresk eller engelsk avhengig av hvilket ord de synes passer best. Olivia forteller at hun synes det er vanskelig å oversette fra gresk til tider, fordi ordene er veldig annerledes enn norsk. Derfor foretrekker hun å bruke engelsk, da hun opplever at ordene er samsvarer mer.

Victor sier at når han oversetter bruker han som oftest engelsk, men også rumensk og italiensk ved noen tilfeller. Han forteller:

If I don't know the specific word in one language, I try to imagine it in another language. So like, I use all the resources that I have. Sometimes I can even use Norwegian over English for more precise terms.

(Victor)

Victor beskriver her hvordan han bruker hele sitt språklige repertoar, for å finne det mest presise begrepet å benytte seg av. Nicholas, Andrej, Athena, Olivia og Victor tar med andre ord avgjørelser rundt hvilket ord og uttrykk de vil benytte seg av i oversettelsene, ikke basert på hvilket språk det er, men hvilket ord eller uttrykk som kommuniserer best. Forskjeller i språk er også en faktor som nevnes knyttet til valg av språk i oversettelsene hos Olivia og Andrej. Summit benytter seg i all hovedsak av engelsk, noe som kan ha en sammenheng med at hans tidligere skolegang har vært med engelsk som opplæringspråk.

#### **4.1.3. Problemløsningsstrategier: «Noen ganger ikke å si det perfekt, men bare prøv – så bra som jeg kan».**

Problemløsningsstrategiene beskriver hovedsakelig strategier knyttet til å ikke kunne et ord når man produserer en tekst (Velasco & García, 2014). I oppgaven informantene fikk fra meg, har de tilgang til oversettelsesverktøy, noe som kan føre til at informantene i større grad benytter seg av oversettelsestrategier enn problemløsningsstrategier. I min oppgave vil derfor problemløsningsstrategiene jeg kommer til å presentere hovedsakelig være knyttet til oversettelsesprosessen. Likevel, blir andre problemløsningsstrategier omtalt i intervjuene, i

tillegg til at denne typen strategier ble observert i førskrivingsfasen. Jeg vil også beskrive disse strategiene i den følgende analysen.

Som nevnt, benytter alle informantene seg av oversettelsesverktøy i større eller mindre grad. En utfordring samtlige informanter nevner er troverdigheten til oversettelsesverktøy. I sammenheng med dette beskriver de hvordan de har utviklet ulike strategier for å vurdere oversettelsene. Blant informantene er Victor den eneste som ikke ser ut til å vurdere oversettelsene. Dette bekrefter han i intervjuet:

To be honest I just use the word I find. Uhm. I consider myself kind of a lazy person when it comes to these kind of activities.

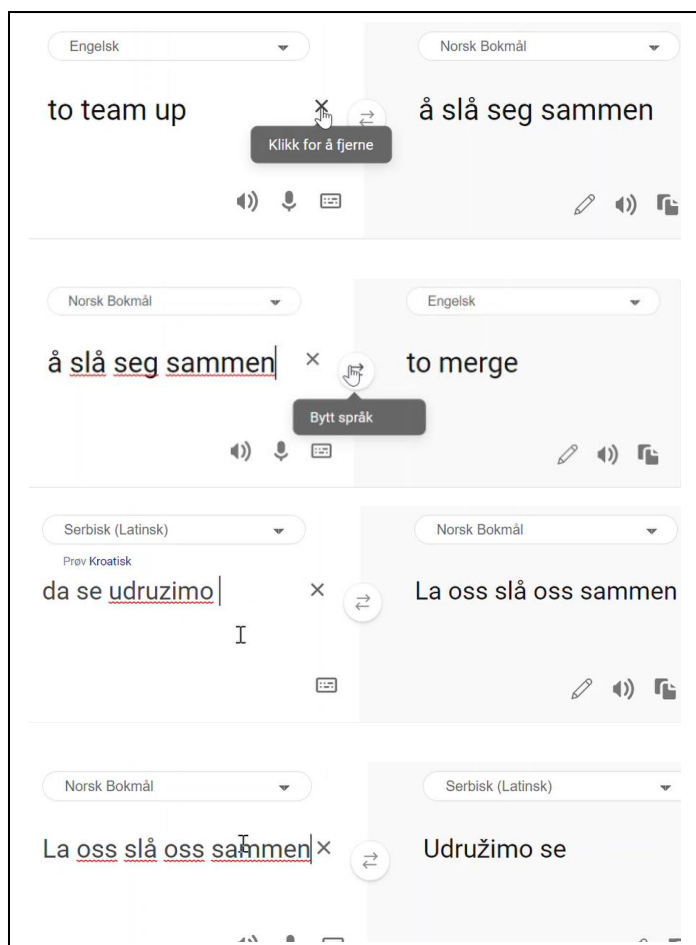
(Victor)

Victor benytter seg med andre ord av oversettelsen oversettelsesverktøyet gir, uten å vurdere hvorvidt oversettelsen er riktig. I oversettelse av setninger derimot, forteller han at han ofte snur oversettelsen for å være sikker på at setningen gir mening. Det vil si at når han oversetter en setning, for eksempel fra engelsk til norsk, oversetter han også den norske setningen tilbake til engelsk for å se om oversettelsene samsvarer. Denne strategien observerte jeg også hos Nicolas, Andrej, Athena og Summit.

I intervjuene forteller informantene om flere andre måter å løse troverdighetsproblematikken med oversettelsesverktøy. Olivia forteller at hun har sett og hørt mange ord fra før, og at hun bruker kunnskapen om ordene til å vurdere om de oversatte ordene passer eller ikke. Nicolas, Andrej og Summit forteller at de ofte oversetter ett ord på flere språk, for å sikre oversettelsen. Dette observerte jeg også hos Andrej og Victor i arbeid med oppgaven fra meg.

Andrej kombinerer de nevnte strategiene å «snu» og å oversette fra flere språk. For eksempel oversetter han fra engelske «to team up» til norske «å slå seg sammen». Han snur så oversettelsen og oversetter fra norske «å slå seg sammen» til engelske «to merge», og deretter fra serbiske «da se udruzimo» til norske «la oss slå oss sammen». Han snur igjen oversettelsen fra norske «la oss slå oss sammen» som blir oversatt til serbisk «Udrižimo se». Til slutt skriver han «la oss slå oss sammen». Under følger et skjermtklipp av denne oversettelsesprosessen.

**Figur 4: Skjermtutklipp fra bruk av oversettelsesverktøy, Andrej**



En annen strategi som blir nevnt er bruk av google bildesøk. Athena og Summit nevner at de bruker google bildesøk for å sikre at de har oversatt til riktig ord. Dette observerte jeg hos begge informantene. For eksempel oversatte Summit engelske «avalanche» til norske «jordkred», så søkte han «jordskred» på google bildesøk.

Olivia skiller seg fra de andre informantene ved at hun beskriver hvordan hun heller prøver å omformulere ved bruk av sine egne ord på norsk, enn å oversette. Når hun møter et ord hun ikke kjenner til i tekstproduksjon forteller hun at hun prøver ut ulike ord i sitt norske repertoar som heller kan passe. I min oversikt over bruk av oversettelsesverktøy kommer det frem at hun er den som i minst grad benytter seg av oversettelsesverktøy, noe som kan være en konsekvens av denne strategien. Hun bruker oversettelsesverktøy kun fire ganger og benytter seg bare av ett av ordene.

Andrej forteller at han også bruker den samme strategien som Olivia til tider, men ikke i arbeid med min oppgave. Han sier:

Noen ganger ikke å si det perfekt, men bare prøv – så bra som jeg kan.

(Andrej)

Han skriver altså det han kan på norsk, uten å bruke oversetter. Videre, er Andrej den eneste informanten som skriver på forskjellige språk i arbeid med oppgaven fra meg. Dette observerer jeg i førskrivingsstrategien til Andrej. Som nevnt, skriver han noen ord på norsk, men bytter raskt over til serbisk når han ser ut til å ikke kunne det norske ordet.

Gjennom intervjuene kommer det fram at Summit også pleier å benytte seg av flere språk i skriving. Summit forteller at hvis han ikke kan et ord på norsk, skriver han ordet på engelsk og fortsetter skrivingen på norsk, til han får hjelp av en lærer. Nicolas forteller også at han ofte benytter seg av en liknende strategi. Han sier at noen ganger når han skriver tekster skriver han det han kan på norsk og fyller inn albanske ord der han ikke kan de norske ordene. Senere går han tilbake og oversetter ordene. Han mener han lærer bedre på denne måten.

Med andre ord benytter informantene seg av en rekke ulike problemløsningsstrategier. For å kvalitetssjekke oversettelser tar de i bruk strategier som går ut på å snu oversettelser, oversette fra flere språk, og å bruke google bildesøk. I tillegg beskriver noen informanter hvordan de i møte med ukjente ord kan bruke problemløsningsstrategier som å omformulere på norsk, fylle inn ord på andre språk og gå tilbake til det senere eller å spørre en lærer.

#### **4.1.4. Informasjonssøking: «Det er mange sånn nettsider på engelsk, som du kan søke på»**

I arbeid med oppgaven informantene fikk av meg, uttrykte jeg eksplisitt at informantene kunne bruke alle de kildene eller hjelpemidlene de måtte ønske. Informantene benyttet seg i ulik grad av informasjonssøking. Nicolas og Victor søkte ikke etter informasjon i arbeid med oppgaven. Andrej brukte hovedsakelig en video på YouTube, i tillegg til en engelsk artikkel og Summit hadde et googlesøk på engelsk. Athena brukte en rekke kilder, hovedsakelig på engelsk, men også på norsk, mens Olivia kun brukte to norske kilder knyttet til hvordan hun kunne avslutte sin tekst. Nedenfor er en oversikt over søkene informantene gjorde. Jeg har valgt å legge fokuset på søkeordene, da det er det språklige som er sentralt i min forskning.

**Tabell 6: Informantenes informasjonssøking**

<b>Informant</b>	<b>Antall søk</b>	<b>Nettside</b>	<b>Søkeord</b>
<b>Victor</b>	0		
<b>Nicholas</b>	0		

<b>Andrej</b>	3	YouTube.com	«kurzgesagt» (engelske videoer)
		Google.com	«klimaendringer» (norsk) «Owid climate watch» (engelsk)
<b>Olivia</b>	2	Google.com	«Hvordan avslutter man en tekst» (norsk) «Avslutningsfraser» (norsk)
<b>Athena</b>	9	Google.com	«Why to not become a vegetarian» (engelsk) «What does the body need to survive» (engelsk) «What does the body need to survive to be healthy» (engelsk) «Hvorfor er det dyrt å være vegetar?» (norsk) «Why is it hard to be a vegetarian?» (engelsk) «Why is it expensive to become a vegetarian?» (engelsk) «How many percentage of the population that are vegetarian» (engelsk) «Reasons to become a vegetarian» (engelsk) «How much water is needed to produce beef» (engelsk)
<b>Summit</b>	1	Google.com	«global warming temperature» (engelsk)

Summit, Victor, Andrej og Nicolas forteller at de hovedsakelig bruker engelsk når de skal finne informasjon. Nicholas begrunner dette med at det er et bredt utvalg kilder på engelsk:

Det er mange sånn nettsider på engelsk, som du kan søke på.

(Nicholas)

Olivia forteller at hun også ofte bruker engelsk for å finne informasjon, fordi hun opplever at det er flere kilder på engelsk. Likevel, foretrekker hun å finne kilder på det språket hun skriver på, da hun mener det er enklere å overføre informasjonen til teksten:

**Ingrid:** Hvilket språk bruker du hvis du skal finne informasjon, da?

**Olivia:** Jeg bruker det språket jeg skriver på.

**Ingrid:** Ja.

**Olivia:** Eller hvis det er et tema som jeg kan ikke finne så mye informasjon om, så søker jeg opp på engelsk, fordi det er språk som de aller fleste bruker, og da får det mange ressurser som du kan finne informasjon.

Athena forteller også at hun benytter seg av kilder på det språket hun skal skrive på. Hun sier at hun ofte finner kilder på engelsk i idemyldringsfasen, men at hun bytter til norsk når hun starter å skrive på norsk. Dette kommer også frem i hennes arbeid med oppgaven hun fikk fra meg. I starten av tekstproduksjonen benyttet hun seg hovedsakelig av engelsk. Hun har ett tilfelle der hun googler på norsk, men raskt skifter over til engelsk igjen. Etter hvert kommer alternativet om å oversette en engelsk kilde fra engelsk til norsk. Hun godtar dette, og skriver flere setninger mer eller mindre direkte fra kilden og inn i egen tekst. Når hun bruker engelske kilder, ser hun ut til å oversette enkelte engelske ord fra kilden til norsk, før hun skriver informasjon fra kilden på norsk inn i sin tekst.

Andrej forteller at han synes det er enklere å finne informasjon på engelsk, fordi han har latinsk tastatur, noe som gjør det vanskelig å skrive på serbisk:

**Ingrid:** Hvilket språk er det du ville brukt hvis du skulle søkt på informasjon, da?

**Andrej:** Jeg tror, på grunn av at PC-en er sett som det er i Norge og det er norsk, så vil jeg bruke norsk eller engelsk.

**Ingrid:** Ja. Hvorfor ikke serbisk?

**Andrej:** Først og fremst på grunn av det jeg sa, også fordi det finnes ikke alle serbiske bokstaver der.

**Ingrid:** Mm. Så det er enklest å bruke engelsk eller norsk?

**Andrej:** Jajaja.

Gjennom observasjon og skjermopptak kommer det frem at Andrej hovedsakelig bruker en engelskspråklig video som kilde. Underveis når han ser på videoen skriver han ned stikkord i sin disposisjon på ulike språk, men hovedsakelig serbisk. Når han har startet tekstproduksjonen går han ved to tilfeller inn på google.com, og søker etter mer informasjon om noe som blir nevnt i videoen. Han leser på engelske kilder, og bruker noe av informasjonen i sin tekst.

Summit begrunner sin bruk av engelsk kilder med effektivitet. Han sier:

Ja, for det er lett. Jeg kan jo bare scanne den teksten ganske fort.

(Summit)

Dette gjenspeiles i hans arbeid med oppgaven fra meg, der han ved et tilfelle finner informasjon på engelsk. Han googler: «global waming temperature», og ser raskt over en artikkel på engelsk om temaet, før han skriver inn fakta i teksten sin på norsk.

I mine observasjoner benytter Athena, Andrej og Nicholas seg altså hovedsakelig av engelske søk og kilder, mens Olivia både søker etter og leser informasjon på norsk. Alle informantene

forteller i intervjuene at de foretrekker å finne informasjon på engelsk, med unntak av Olivia som foretrekker å benytte seg av språket hun skriver på.

Jeg har nå vist funn knyttet til hvordan mine informanter benytter seg av ulike strategier på ulike språk i sin skriveprosess. I neste delkapittel vil jeg ta for meg deres erfaringer med opplæring og utvikling av deres kompetanse knyttet til tekstproduksjon.

## **4.2. Informantenes opplæring og utvikling av strategier**

Dette delkapittelet er delt det inn i to delkapitler: før og etter informantene kom til Norge. Jeg har valgt denne inndelingen på bakgrunn av et ønske om en innsikt i deres opplevelse av opplæringen og strategiutviklingen deres før de kom til Norge, i tillegg til hvordan de opplever at strategiene deres har utviklet seg i norskopplæringen. Delkapitlet er basert på funn som har kommet frem under de semi-strukturerte intervjuene. Funnene er dermed en beskrivelse av informantenes opplevelse av opplæringen.

I samtale rundt hvordan informantene har utviklet sine strategier, opplever samtlige av informantene at de har brukt sine tidligere erfaringer til å utvikle sin kompetanse knyttet til tekstproduksjon. Informantene beskriver hvordan de på ulike måter har tilegnet seg strategier i skriving, og overført disse til skriving på et nytt språk. Ingen av informantene opplever å ha fått opplæring i hvordan de kan bruke hele sitt språklige repertoar i produksjon av tekst.

### **4.2.1. Før ankomst til Norge: «Jeg liksom lagde min egen strategi»**

Informantene har ulike språkbakgrunner, noe som gjør at de i større eller mindre grad har erfaring med opplæring i et nytt språk. Athena, Olivia og Andrej har hovedsakelig fått opplæring på ett språk frem til de kom til Norge, med unntak av engelskundervisning på skolen og privatkurs i engelsk etter skoletid. Athena og Olivia fikk opplæring på gresk, mens Andrej fikk opplæring på serbisk før han flyttet til Norge. De tre informantene beskriver hvordan de har tilegnet seg ulike strategier når det kommer til tekstproduksjon gjennom å bruke den skriveopplæringen de har fått tidligere og overføre det til norskopplæringen. Andrej beskriver det gjennom å vise til at han har fått opplæring i å skrive tekster generelt og at han bruker det i tekstproduksjon på norsk. Han utdyper:

Jeg hadde forskjellige læringsmåter i livet mitt. I Serbia skolen var veldig streng. Her det var mer liksom – vi har mer frihet til å gjøre ting vi ville, og det er ikke så streng. Også er det en kombinasjon av disse ting. (...) Jeg prøvde forskjellige måter å lære å gjøre oppgaver på, så jeg liksom lagde min egen strategi.

(Andrej)



Her beskriver Andrej hvordan han laget sine egne strategier ved tekstproduksjon, gjennom utprøving. Videre sier Andrej at det er «best hvis det kommer naturlig». Han synes elever skal få støtte til å lære hvordan man kan produsere tekster på ulike måter, men at elevene må «finne sin egen vei». Han begrunner det med å si at elevene er forskjellige, og at man gjennom en slik opplæring kan gjøre det som passer seg selv best.

Summit har en lignende opplevelse av sin opplæring i tekstproduksjon. Han har hatt opplæring med engelsk som undervisningsspråk frem til han flyttet til Norge, og forteller at han fikk opplæring i nepali kun en time i uken. Han beskriver hvordan han har «funnet ut av det selv», og at når han produserer tekster «snakker språkene sammen» for å hjelpe han med å skrive best mulig tekst. Han beskriver det slik:

Noen ganger, så tenker jeg det nepalske språket sier: «du må skrive den», og så kommer engelsk og «nei, det gir ikke noe mening». Så kommer norsk: «kanskje det blir ikke så nødvendig i teksten».

(Summit)

Summit beskriver med andre ord hvordan han bruker kompetansen sin på alle språkene i tekstproduksjon. Victor og Nicholas beskriver også hvordan de har lært ulike tilnærminger til tekstproduksjon i skolen, og har overført disse til tekstproduksjon på norsk. De har begge en mer sammensatt språkbakgrunn og tidligere opplæring enn de andre informantene. Victor har fått opplæring på rumensk og italiensk, mens Nicholas har fått opplæring både på albansk og gresk. De to informantene beskriver hvordan de har tatt med seg ulike ferdigheter fra forskjellige språk og skoler. I tillegg forteller de om hvordan de har lært seg språk og strategier knyttet til tekstproduksjon gjennom andre erfaringer, utenom skolen.

Victor beskriver hvordan han har utviklet mesteparten av sine engelskferdigheter på egenhånd. Når han forteller om sin engelskopplæring, er han lattermild. Han beskriver opplæringen han har fått på skolen som «useless», og forteller at all avansert engelsk han har lært kommer fra film og dataspill. Han beskriver det slik:

Like, in first and second grade, in English, it was really hard for me. I didn't understand anything. Then I started to play video games, and magically everything got clear.

(Victor)

Victor opplever altså at hans engelskferdigheter har blitt utviklet på fritiden, gjennom å spille videospill.

Nicholas har et familiemedlem som har lært han tilnærminger til tekstproduksjon på albansk. Han beskriver hvordan han lærte å skrive gresk og engelsk på skolen, og å skrive albansk av sin bestefar. Han forteller:

Det er mest fra bestefaren min. Han har lært meg albansk. Å skrive. Jeg hadde han ved siden av meg hele tiden. Og han sier du må være sånn med regler og sånn. Jeg har lært fra det. Så, jeg vet ikke med andre folk, hvordan de lærer. Jeg har lært sånn.

(Nicholas)

Nicholas opplever altså at han har lært mest av bestefarens opplæring i skriving på albansk. Hans erfaring utenfor skolen er dermed den han ser på som det som påvirker den tilnærmingen han har til tekstproduksjon i størst grad.

#### **4.2.2. Etter ankomst til Norge: «Jeg sa til alle – snakk til meg på norsk!»**

Informantene har ulike erfaringer med sin norskopplæring og skriving på norsk. I samtale rundt norskopplæringen snakker Nicolas, Athena og Olivia om hvordan de synes det var utfordrende i starten, fordi så mange snakker engelsk. De er opptatt av at man «innstiller seg» på et språk når man skal skrive på det, og at man må snakke og skrive mest mulig norsk for å lære norsk. For eksempel sier Nicolas at han synes det er rart å skrive en disposisjon på et annet språk når teksten skal være på norsk. Han forklarer det sånn:

Nei, fordi hvis du starter å skrive på albansk, alt du tenker etterpå er albansk. Så du vil fortsette å tenke på albansk. Så du kan ikke oversette etterpå.

(Nicholas)

For Nicolas førte dette til en del frustrasjon knyttet til bruken av engelsk i hans første innføringstilbud. Han forteller at han synes det ble snakket for mye engelsk i det første tilbudet, og at han mener han lærer mer nå som han går i et tilbud som er opptatt av å «bare snakke norsk». Athena beskriver en lignende opplevelse knyttet til engelsk i sin første tid i Norge. Hun sier at hun fikk besøke sin nærscole en gang i uka, for å lære mer norsk. Da hun gjorde dette, opplevde hun at mange ville snakke engelsk til henne. Hun forteller:

Jeg sa til alle – snakk til meg på norsk, og så hvis jeg forstår ikke, jeg skal si ifra. Men nei, de bare snakker engelsk. (...) Jeg bare sånn: På norsk! Jeg kommer her for at dere skal hjelpe meg, bli vant til miljø og mennesker og hvordan norsk er egentlig.

(Athena).

Under intervjuet gir Athena uttrykk for at hun var frustrert over hvordan hennes medelever og lærere i den norske skolen alltid ville snakke engelsk til henne. Hun beskriver hvordan dette førte til en følelse av utenforskap:

Man føler seg noen ganger utenfor. Når det skjer. Men, ja, jeg prøver å sette meg inn i deres plass og se hvordan det er å ha en utlending som deres elev, og jeg skjønner at det kan være vanskelig å gjøre alt riktig.

(Athena)

Athena forteller videre at hun ikke dømmer lærerne, men at hun fra sitt eget perspektiv mener at det burde være lov å prøve og feile når man snakker norsk. Med andre ord kan det virke som lærernes bruk av engelsk som støttespråk førte til det Athena opplevde som «å være utenfor» og at hun opplevde at lærerne brukte engelsk for at hun ikke skulle gjøre feil på norsk.

Summit, Victor og Andrej omtaler engelsk mer som en støtte i sin norskopplæring, og beskriver hvordan engelsken har bidratt til at det er lettere for dem å forstå norsk. Summit forteller for eksempel om hvordan han bruker engelsk for å spørre lærere om ord eller begreper han ikke kjenner til på norsk og Andrej forteller om hvordan hans kompetanse i engelsk grammatikk har gitt han et bedre grunnlag for å forstå norsk grammatikk.

I samtaler rundt hvordan strategiene deres har utviklet seg siden de kom til Norge, sier alle unntatt Victor at det har skjedd store endringer. Samtlige av dem nevner hvordan de i større grad har blitt kritiske til oversettelsesverktøy, og at de har utviklet metoder for å kvalitetssjekke oversettelsene. Olivia, Nicolas og Athena forteller at da de først kom til Norge, pleide de å oversette lengre setninger og avsnitt direkte i oversettelsesverktøy. Olivia beskriver hvordan hun raskt forsto at det ikke var en strategi som ville fungere:

Det var mange lærere som fortalte meg «å, du har brukt oversetter, jeg kan se det», fordi det høres veldig rart ut når du oversetter ting fra ett språk til et annet språk.

(Olivia)

Olivia forteller at hun som en konsekvens av dette lærte seg strategier for å kvalitetssjekke oversettelsene. Athena beskriver også hvordan hun var ukritisk til oversettelser tidligere, men at hun nå vurderer oversettelsene før hun benytter seg av dem:

Altså, på starten jeg var sånn: «Åh, okei. Jeg bare setter ordet inn», men nå er jeg sånn: «det ser ikke riktig ut».

(Athena)

Videre beskriver Olivia, Nicholas, Summit og Athena hvordan de bruker oversetter annerledes nå, enn før. De peker på hvordan de tidligere oversatte alle ord de ikke kunne direkte. Men at de nå prøver å omformulere om de ikke kjenner til det konkrete ordet på norsk. I tillegg beskriver Olivia og Athena hvordan de bruker sine ferdigheter på gresk til å for eksempel finne synonymer, for å få en variasjon i sin ordbruk i norsk. Samtlige av

informantene forteller om hvordan den største endringen i deres strategier er knyttet til bruken av oversettelsesverktøy, og konkluderer med at de er mindre og mindre avhengig av oversettelsesverktøy, jo mer norsk de lærer.

### **4.3. Informantenes opplevelse av flerspråklighet**

I dette delkapittelet tar jeg for meg informantenes opplevelse av lærerens syn på flerspråklighet og deres eget syn på flerspråklighet. Analysen er basert på intervjuene gjennomført med informantene.

Det er gjennomgående at informantene ikke opplever at lærerne har sett på deres flerspråklighet som en ressurs, hverken i Norge eller ved tidligere opplæring. Det kommer også frem at samtlige informanter selv mener at deres flerspråklighet ikke er en ressurs, før de kan tilstrekkelig norsk.

#### **4.3.1. Opplevelse av lærernes syn: «.. det må jo bare være norsk»**

I samtale rundt lærernes syn på informantenes flerspråklighet som ressurs, har elevene ulike erfaringer. Alle har erfaringer fra Norge, og noen av informantene har også erfaring med å få opplæring på i flere språk fra tidligere skolegang. Det er gjennomgående at informantene ikke opplever at lærere har oppfordret dem til å bruke sin flerspråklighet i skolen. I tillegg oppgir informantene at de i liten grad opplever at lærere ser på deres flerspråklighet som en ressurs i klasserommet.

Victor har fått opplæring på andre språk enn språket han snakker med foreldrene sine siden første klasse. Han forteller at han aldri har opplevd at lærere drar nytte av hans flerspråklighet eller ber han om å gjøre det, med unntak av engelsk. Han sier:

**Ingrid:** (...) Do you think the teachers ever take advantages of all the languages you know? Or ask you to take advantage?

**Victor:** To be honest, other than English, not really. I don't feel like it, to be honest.

Videre beskriver Victor hvordan skolen i Norge har et hovedfokus på norsk, og at selv i fagopplæringen opplever han at det ikke handler om at han skal utvikle seg faglig, men språklig. Han påpeker at han synes det er naturlig, i og med at han går på norskopplæring, og at han forstår hvorfor fokuset ligger på å lære norsk.

Andrej, Olivia, Nicholas og Athena beskriver lignende opplevelser. De forteller alle at de ikke tror lærere mener flerspråkligheten deres er en ressurs på det nivået de er på nå, da norskferdighetene deres fortsatt er i utvikling. Athena sier det slik:

Hvis for eksempel jeg bodde her for åtte år, kanskje det skulle være bra at jeg kan mer språk. Men nå, fordi jeg er på et nivå at jeg blander litt språk fortsatt, det kan være litt dårlig på en måte.

(Athena)

Summit forteller at han har møtt mange lærere som ikke vil bruke flerspråklighet som ressurs. Han beskriver denne opplevelsen som trist. Han sier:

Noen lærere var sånn at det må jo bare være norsk. Det er ikke noen andre valg.

(Summit)

Summit forteller dog at han nå har flere lærere som er «fornøyd med han», og peker spesielt på to samiske lærere som er annerledes enn det han har opplevd før. Han og lærerne snakker mye om naturen og hvordan det samiske og det nepalske språket har mye til felles. Han sier:

Nå har jeg ganske gode lærere. De respekterer meg.

(Summit)

Han beskriver først hvordan det er trist når hans flerspråklige ressurser ikke blir brukt, og beskriver deretter hvordan han opplever at lærerne som anerkjenner hans flerspråklighet respekterer han. Basert på dette kan det se ut som Summit opplever at lærerne i større grad respekterer han, når de anerkjenner hans språklige bakgrunn.

#### **4.3.2. Elevenes syn «.. at the state I am now, I don't really see it as an advantage»**

Når det kommer til eget syn på flerspråklighet forteller Victor at han synes flerspråklighet generelt sett er en stor ressurs, da man kan kommunisere med mange ulike mennesker verden over. I samtale rundt om han har noen fordeler som flerspråklig i den norske skole svarer han at han ikke mener det er en ressurs før han kan snakke norsk som en innfødt. Han beskriver det slik:

Well, if I know the language perfectly, like a native speaker, then the association of the terms in other languages would be easier, and maybe then I would consider it an advantage. But at the state that I am now, I don't really see it like a huge advantage. Maybe there are some terms that I can associate, but they're not like totally accurate, you know. And sometimes I make mistakes over it.

(Victor)

Her uttrykker Victor en holdning om at man må beherske språk helt «perfekt», for at det skal være en ressurs.

Olivia sier hun ikke kan sammenligne seg selv med en person som kan norsk og har bodd i Norge hele livet sitt. Hun mener hennes flerspråklighet er en ulempe, fordi hun ikke kan uttrykke seg som hun vil, og ikke kan kommunisere tankene sine på norsk. Olivia peker

likevel på at hun kan søke opp informasjon på flere språk som en fordel. Hun snakker også konkret om gresk, og om hvordan mange greske fagord dukker opp i det norske språket:

**Olivia:** Eh, ja. Men – hvis du tenker på gresk, så ja. Jeg har funnet veldig mange rare ord på gresk som er skrevet med norsk tonefall. De er oversatt på norsk.

**Ingrid:** Ja, så du kan mange fremmedord på grunn av gresk.

**Olivia:** Ja. Og det hjelper meg veldig mye. Hvis du tenker på en person som kommer fra et arabisk land, som de snakker arabisk, så er det helt uforståelig. For jeg har hørt fra mange som kommer fra land som ikke kan disse språkene.

Hun forteller videre at hun ikke tror språkene hun kan fra før er en ressurs i språklæring, annet enn til oversetting og å finne informasjon:

**Ingrid:** Har du fått noe opplæring i hvordan du kan bruke gresk eller engelsk, eller de andre språkene du kan, for å produsere tekster på norsk?

**Olivia:** Nei.

**Ingrid:** Hvis du hadde fått det, tror du at du hadde brukt de språkene mer da?

**Olivia:** Kanskje. Hvis det hadde hjulpet meg med å formulere bedre setningene eller å skrive bedre tekster. Så skulle jeg ha brukt dem. Men jeg tror ikke det. De hjelper ikke meg.

Her kommer det frem at Olivia ikke tror hennes språklige repertoar vil være til hjelp ved produksjon av tekster på norsk. Olivias refleksjoner rundt gresk som ressurs når det kommer til fagord samsvarer med Athena sin mening om egen flerspråklighet. Athena forteller at hun tror flerspråkligheten hennes er både en fordel og en ulempe. I norskfaget mener hun det er en ulempe, men i andre fag, som matematikk, naturfag og psykologi er det en fordel. Hun sier:

Jeg føler at vokabularet mitt på gresk og engelsk er mye større. Så jeg føler at det hjelper meg på norsk. (...) for eksempel naturfag og når de lærer om deka, beta, jeg kan allerede det. Så det kan være bra, tror jeg.

(Athena)

Athena gir altså uttrykk for at hennes greske vokabular kan være en styrke i fag der det finnes fagord som er tilsvarende på gresk.

Nicolas sier at han ikke er interessert i å lære hvordan han kan bruke de andre språkene han kan for å lære norsk. Han forteller at han ikke har lært noe på skolen om flerspråklighet som ressurs, og sier at det å være flerspråklig er forskjellig fra person til person. Han sier han «liker sin måte»: å bare bruke norsk. Likevel ser han fordeler med å være flerspråklig. Han forteller:

Ja, fordi – På albansk vi analyserer tekster på en måte, på gresk også forskjellig og på norsk forskjellig. Hvis du kombinerer dem du kan få en bedre resultat.

(Nicholas)

Nicolas sin beskrivelse av hvordan han drar nytte av det han har lært på ulike språk samsvarer med Summits beskrivelse av hvordan språkene han kan «snakker sammen», som jeg viste til tidligere.

Andrej sier at han bruker serbisk og engelsk mindre nå som han kan mer norsk. Han mener at språkene ikke vil brukes som ressurs lenger når han kan norsk «hundre prosent», med unntak av engelsk:

**Ingrid:** (...) Bruker du serbisk og engelsk mindre nå enn du gjorde før, når du skriver tekster på norsk?

**Andrej:** Ja. Spesielt serbisk. Engelsk også. Engelsk er middel. Når jeg ikke kan oversette fra serbisk jeg oversetter fra engelsk. Men i vanlig språk vil jeg bruke engelsk mer. Ikke så mye nå.

**Ingrid:** Hvordan tror du det blir når du kan hundre prosent norsk? Tror du at du kommer til å bruke det da?

**Andrej:** Engelsk?

**Ingrid:** Eller serbisk. Når du skal skrive tekster.

**Andrej:** Hvis du er hundre prosent, nei. Men i vanlig språk, kanskje også litt engelsk. For det finnes så mye engelsk i norsk språk.

Andrej peker her på hvordan han opplever at engelsk spiller en rolle i det norske dagligdagse språket, og at han derfor vil fortsette å bruke engelsk, selv etter at han kan norsk «hundre prosent». Serbisk, derimot, mener han at han ikke vil benytte seg av.

Informantenes perspektiver gjenspeiler deres opplevelse av lærernes syn på flerspråklighet som ressurs. Til tross for at flere av dem ser mange fordeler med flerspråklighet, er det ingen av dem som mener det er en ressurs før de kan norsk «som en innfødt». Dette med unntak av Andrej, som nevner at engelsk kan være en viktig ressurs.

Jeg har nå presentert funnene i min datainnsamling. I neste kapittel vil jeg sammenfatte disse, og drøfte dem opp mot presentert teori.

## 5. DRØFTING

---

Min problemstilling tar for seg seks informanters transspråkingsstrategier i skriving og hvordan disse har utviklet seg. Intensjonen med problemstillingen er blant annet å gi en innsikt som kan bidra til en økt tilpasset opplæring for elevgruppen. Gjennom teorikapittelet mitt argumenterer jeg for en bruk av transspråklig praksis, for å anerkjenne og legge til rette for bruk av elevenes hele språklige repertoar i undervisningen. Innledningsvis beskriver jeg også hvordan jeg selv har erfart hvordan transspråking påvirker elevenes syn på egen flerspråklighet og eierskap til produktene de produserer. På den andre siden viser jeg til teori som beskriver hvordan undervisning i et transspråkingsperspektiv er lite etablert, og at skolen fortsatt er preget av språklige hierarkier, en monoglossisk ideologi og et mangelperspektiv på flerspråklighet.

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte funnene presentert i det foregående kapittelet, og drøfte disse i lys av fremlagte teori og tidligere forskning. Drøftingen er tredelt, med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke transspråkingsstrategier benytter informantene seg av ved produksjon av fagtekst?
- 2) Hvilke erfaringer har informantene med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier i skriving?
- 3) Hvilke oppfatninger har informantene av egen flerspråklighet?

Avslutningsvis vil jeg oppsummere drøftingen og se denne i sammenheng med min overordnede problemstilling:

Hvilke transspråkingsstrategier bruker seks nyankomne elever ved produksjon av fagtekst, og hvilke erfaringer har dem med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier?

### 5.1. Informantenes bruk av transspråkingsstrategier

Det finnes flere begreper som beskriver transspråkingsstrategier. I foregående kapitler har jeg presentert begreper som beskriver strategier knyttet til førskrivning, oversetting og problemløsning, samt informasjonssøking. I dette delkapittelet vil jeg se mine funn i sammenheng med disse begrepene.

García og Kano (2014) hevder at elever på ulike stadier av det tospråklige kontinuumet har det de omtaler som ulike transspråkingsmønstre. De kategoriserer transspråkingsmønstre etter



to kategorier: et avhengig eller uavhengig transspråkingsmønster. Elevene med et avhengig transspråkingsmønster benytter seg av transspråkingsstrategier som støtte, mens elevene med et uavhengig transspråkingsmønster benytter seg av det som en utvidelse eller forsterkning for å øke kvaliteten på teksten sin (García & Kano, 2014, s. 269). I min drøfting vil jeg knytte mine informanters transspråkingsstrategier opp mot García og Kano (2014) sin kategorisering av transspråkingsmønstre.

### **5.1.1. Førskrivingsstrategier**

Som nevnt, benytter jeg meg av begrepet førskrivingsstrategier for å beskrive strategier som omhandler all klargjøring før selve skriveoppdraget, som for eksempel arbeid med tenkeskriving, idemyldring og disposisjoner (Dysthe og Hertzberg, 2014, s.23). I García og Kano (2014) sin forskning beskriver de ulike førskrivingsstrategier hos elever med et avhengig transspråkingsmønster. De beskriver hvordan enkelte elever på ulike måter velger å bruke det språket de opplever at de mestrer best for å planlegge innholdet i en tekst, slik at produksjonen av teksten på det nye språket hovedsakelig omhandler det språklige (García & Kano, 2014, s. 268). Flere av informantene mine bruker transspråkingsstrategier med samme formål. Under intervjuene kommer det fram at Nicholas, Athena, Victor og Andrej benytter seg av transspråkingsstrategier i førskrivingsfasen, dersom de har tid til det. Når de beskriver sine transspråkingsstrategier i førskrivning kommer det fram at de i stor grad benytter seg av språkene de opplever at de mestrer best, for å lage disposisjoner eller førsteutkast til teksten de skal produsere. I likhet med elevene i forskningen til García og Kano (2014) benytter de seg altså av transspråkingsstrategier som støtte for å planlegge innholdet i teksten først, slik at de kan fokusere på det språklige når de produserer teksten på norsk.

De to resterende informantene forteller at de ikke benytter seg av transspråkingsstrategier i førskrivingsfasen. Summit forteller at han liker å starte skrivingen direkte. Han gjør ikke noe forarbeid. Dette kan ha en sammenheng med Summits nivå i norsk. Han er den informanten som har vært lengst i Norge. Dermed kan det være at han ikke har det samme behovet som de overnevnte for å produsere innholdet på et språk han i større grad føler han mestrer. Med andre ord kan det se ut som han mindre avhengig av transspråkingsstrategier i førskrivingsfasen. Han er potensielt på et nivå i norsk som gjør at det ikke er like krevende å produsere det språklige, og derfor kan han produsere teksten direkte på norsk.

Olivia skiller seg fra de andre ved at hun ikke benytter seg av transspråkingsstrategier i førskrivingsfasen, men heller produserer tre nøkkelsetninger på norsk. Hun forteller under

intervjuene at hun liker å lage disposisjon på det språket hun skal skrive på, og at hun synes det er bortkastet tid å skrive på andre språk. Dette kan ha en sammenheng med hennes syn på flerspråklighet og opplæring i en monoglossisk ideologi, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Et interessant funn i min studie er hvilke språk informantene bruker i sine transspråkingsstrategier. Beiler (2020) peker i sin forskning på at lærere oppfordret til bruk av «morsmål» ved flerspråklig skriving, noe som ofte viser til språk brukt i familien. Elevene brukte dog i størst grad de språkene de var skolert på når de benyttet seg av transspråkingsstrategier (s. 21). Det er viktig å presisere at denne studien ble gjennomført ved undervisning i engelsk, og at bruken av det engelske språket derfor ikke ble knyttet til transspråkingsstrategier. I min studie er det variasjon i hva slags forhold informantene har til det språket de benytter seg mest av i sine transspråkingsstrategier. Den varierende språkbruken kommer tydelig frem i førskrivingsfasen. Andrej, Nicholas og Summit benytter seg av språkene de er skolert på, i likhet med informantene i Beiler (2020) sin studie. Victor og Athena beskriver dog hvordan de hovedsakelig ville benyttet seg av engelsk i førskrivingsfasen. De opplever at engelsk er språket som er mest hensiktsmessig å bruke som støtte, til tross for at dette hverken er språket de snakker hjemme eller tidligere undervisningsspråk for noen av dem. Til slutt beskriver Olivia hvordan hun ikke ønsker å benytte seg av andre språk enn språket hun produserer på. Funnene knyttet til språkbruken til informantene er noe jeg vil drøfte videre senere, i sammenheng med informantenes opplæring og utvikling av strategier.

### **5.1.2. Oversetting og problemløsning**

I produksjon av den norske teksten i min datainnsamling, var transspråkingsstrategiene mest fremtredende når det kommer til bruk av oversettelsesverktøy. Alle informantene mine bruker transspråking som støtte i større eller mindre grad, gjennom bruk av oversettelsesverktøy. Når de ikke kan ord på norsk, bruker de oversettelsesverktøyene for å finne det norske ordet. Informantene viser dermed tendenser til et avhengig transspråkingsmønster med sin bruk av oversettelsesverktøy, da de bruker det som støtte i sin tekstproduksjon på norsk. Det som skiller transspråkingsmønsteret til informantene i oversettelsen er frekvensen av bruken, ordene de oversetter og hvordan noen av dem også bruker transspråkingsstrategier i oversettelsene for å øke kvaliteten på sin tekst.

Når det kommer til frekvensen av bruken på oversettelsesverktøy, er det en tendens hos mine informanter at de som har kommet lenger i norskopplæringen, i mindre grad benytter seg av

oversettelsesverktøy. Det er også en forskjell i ordene de oversetter. Informantene som har mer kompetanse i norsk, ser ut til å ha et mindre avhengig forhold til oversettelsesverktøy. De benytter seg av det i mindre grad og ser ut å oversette færre hverdagslige ord. Summit, som har vært lengst i Norge, bruker oversettelsesverktøy kun fem ganger, på fem fagord. Dette bekrefter dermed García og Kanos (2014) teori om at flerspråklige individer i mindre grad trenger transspråking som støtte, jo lenger de kommer i språkopplæringen.

Ulikheten mellom informantene når det kommer til frekvensen på bruk av oversettelsesverktøy kan også ha en sammenheng med deres problemløsningsstrategier. Problemløsningsstrategier handler om hva flerspråklige individer gjør når de produserer en tekst på ett språk, og ikke kjenner til begrepet de ønsker å benytte seg av (Velasco & García, 2014, s. 10). Olivia benytter seg i aller minst grad av oversettelsesverktøy, og forteller hvordan hun heller skriver de norske ordene hun kan. Hun benytter seg med andre ord i stor grad av problemløsningsstrategien som omtales som «rehearse» (Velasco & García, 2014, s. 10). Problemløsningsstrategien til Olivia får det til å se ut som hun er mindre avhengig av oversettelsesverktøy enn de andre. Noe som kunne vært interessant å forske videre på, er hvordan bruken av problemløsningsstrategien rehearse fremfor oversettelsesverktøy påvirker innholdet og kommunikasjonen i teksten.

Athena og Olivia viser en tendens til å bevege seg mer mot et uavhengig transspråkingsmønster i sine refleksjoner rundt oversetting. De forteller om hvordan de bruker transspråkingsstrategier for å finne synonymer. Fremfor å skrive de «enkle» norske ordene de kan i teksten, bruker de sitt språklige repertoar på gresk eller engelsk for å finne mer avanserte ord å ta i bruk. Deretter oversetter de, med eller uten hjelp fra oversettelsesverktøy. Denne beskrivelsen ligner García og Kano (2014) sin beskrivelse av hvordan en elev brukte sitt japanske ordforråd for å «aktivere» sitt engelske ordforråd (s.270). De beskriver hvordan eleven tenkte ut synonymer på japansk, og dermed husket de tilsvarende ordene på engelsk. Med andre ord bruker Olivia og Athena hele sitt språklige repertoar for å øke kvaliteten på teksten. De bruker sitt ordforråd på engelsk eller gresk, for å aktivere sitt norske ordforråd. Dette betyr ikke at Olivia og Athena har beveget seg vekk fra det avhengige transspråkingsmønsteret. Begge bruker fortsatt transspråkingsstrategier som støtte i sin tekstproduksjon. Likevel viser de tendenser til å bruke transspråkingsstrategier, ikke bare som støtte, men også som forsterkning.

Videre er enkelte av informantene, som Victor og Andrej, opptatt av å ha så presis ordbruk som mulig. En implikasjon av dette kan være at de i større grad er avhengig av

oversettelsesverktøy som støtte for å kunne ordlegge seg så presist som de ønsker. Dette kan tilsynelatende se ut som et avhengig transspråkingsmønster. Man kan dog argumentere for at Andrej og Victor viser en tendens til et mer uavhengig transspråkingsmønster (Jf. García & Kano, 2014), da de for hvert ord de oversetter søker i hele sitt språklige repertoar etter det ordet som best kommuniserer det de er ute etter. Fremfor å benytte seg av en problemløsningsstrategi som rehearse, der man benytter seg av et ord som er mindre presist, finner de det mest presise begrepet i sitt språklige repertoar og oversetter det.

Flere av informantene problematiserer bruken av oversettelsesverktøy, da de opplever at oversettelsene ofte er feil. Som en følge av dette har de etablert metoder for å kvalitetssjekke oversettelsene sine. Informantenes transspråkingsstrategier for å kvalitetssjekke oversettelsene kan klassifiseres som det Velasco og García (2014) omtaler som «back-translations». Back-translations er et begrep som brukes for å beskrive hvordan flerspråklige individer oversetter ord eller fraser på flere språk, gjerne for å bekrefte betydningen (Velasco & García, 2014, s. 10). Informantene benytter seg altså av hele sitt språklige repertoar for å sørge for at ordene som blir oversatt er korrekte, gjennom å oversette et begrep fra flere språk.

Både gjennom intervju og mine observasjoner kommer det fram at alle informantene unntatt Olivia «snur» oversettelsen for å kvalitetssikre oversettelsen. Det vil si at de oversetter det norske ordet tilbake språket de oversatte fra, for å se om oversettelsene samsvarer.

Informantene viser også andre måter å kvalitetssjekke oversettelsene på. Både hos Nicholas og Andrej observerte jeg hvordan de oversatte ett ord fra flere språk til norsk, mens jeg hos Athena og Summit observerte hvordan de kvalitetssjekkete oversettelser gjennom google bildesøk. García og Li Wei (2019) hevder transspråking er både støttende og et viktig verktøy i kommunikasjon (s.81). Informantenes bruk av back-translations er et godt eksempel på det. I transspråkingsstrategiene informantene her benytter seg av, er hele deres språklige repertoar en viktig del av meningsskapingen i teksten. Transspråkingsstrategiene informantene benytter seg av for å kvalitetssjekke oversettelsene, bidrar til en mer presis språkbruk i tekstene på norsk.

Velasco og García (2014) tar i bruk begrepet «postponing» om tilfeller der flerspråklige individer bruker ord på andre språk der de ikke kan ordet på språket teksten skal produseres på, for så å fylle inn ordet på språket teksten skal produseres på i etterkant (Velasco & García, 2014, s. 10). Dette observerte jeg ikke hos noen av mine informanter. I intervjuet derimot beskriver Summit hvordan han benytter seg av denne transspråkingsstrategien. Summit forteller at hvis han ikke kan et ord på norsk, skriver han ordet på engelsk og så spør han en

lærer om hjelp senere. Nicolas forteller også at han ofte benytter seg av en liknende transspråkingsstrategi. Han sier at noen ganger når han skriver tekster skriver han det han kan på norsk, og fyller inn albanske ord der han ikke kan de norske ordene. Senere går han tilbake og oversetter ordene. Han mener han lærer bedre på denne måten, fremfor å stoppe opp for å finne det norske ordet. Informantene beskriver altså hvordan de benytter seg av postponing for å beholde flyten i skivingen, fremfor å stoppe opp og lete etter ord de ikke kjenner til på norsk.

Li Wei (2018) argumenterer for transspråking som språkteori, og viser til at flerspråklige ikke tenker «ensspråklig», selv i scenarier der de produserer på ett språk (s.18). Informantenes bruk av oversettelsesverktøy er et godt eksempel for å underbygge denne teorien.

Informantene produserer en tekst på ett språk, norsk, men benytter seg av hele sitt språklige repertoar i oversettelsene. Informantene tar bevisste valg i sine oversettelser og benytter seg av hele sitt språklige repertoar, for å kunne ta i bruk de ordene og uttrykkene som best kommuniserer det de vil si. De viser god evne til å reflektere rundt språklige valg, og viser en stor metaspråklig bevissthet. Andrejs back-translations er et eksempel på hvordan flerspråklige elever forhandler med hele sitt språklige repertoar for å skape mening. Han kombinerer flere av transspråkingsstrategiene, og viser en evne til å spille på hele sitt språklige repertoar. For eksempel oversetter han fra engelsk til norsk og snur oversettelsen tilbake til engelsk. Deretter oversetter han et tilsvarende ord fra serbisk til norsk, og snur oversettelsen igjen. Ut fra denne prosessen tar han en avgjørelse på hvilken oversettelse som best beskriver det han er ute etter.

Et funn i min studie som er spesielt fremtredende i informantenes bruk av oversetting og problemløsningsstrategier er hvor stor variasjon det er i den språklige fleksibiliteten til informantene. Olivia benytter seg i stor grad av strategier som unngår bruken av hele hennes språklige repertoar. Fremfor å benytte seg av transspråkingsstrategier i oversettelser, foretrekker hun å bruke problemløsningsstrategien rehearse, der hun bruker et annet norsk ord. Dette i kontrast til for eksempel Victor, som benytter seg av hele sitt språklige repertoar for å finne et så presist begrep som mulig, for så å benytte seg av oversettelsesverktøy. Ulike mulige forklaringer på variasjonene i den språklige fleksibiliteten vil jeg komme tilbake til senere.

### 5.1.3. Informasjonssøking

Når det kommer til informasjonssøking viser Beiler (2020) i sin forskning til hvordan noen elever i engelskopplæring benytter seg av engelske kilder, fordi det er gode modeller for språk (s.19). Denne tendensen er å finne hos en av mine informanter, Olivia. Olivia var den eneste av informantene som utelukkende brukte kilder på norsk, ellers fant informantene hovedsakelig informasjon på engelsk. Athena viser også samme tendens både gjennom arbeidet med teksten i min datainnsamling og gjennom intervjuet. Hun viser dog et mer fleksibelt forhold til bruk av språk, da hun benytter seg av engelsk i førskrivingsfasen, men etter hvert skifter til kilder oversatt til norsk når hun skal føre informasjon direkte inn i teksten sin. Med andre ord benytter Athena seg av transspråkingsstrategier ved informasjonssøking, da hun bruker engelsk for å samle kunnskap og norsk som modell for språk. Olivia, derimot, forholder seg kun til språket hun skal produsere på, norsk.

De resterende informantene benytter seg i stor grad av engelske kilder og begrunner dette med at det er et større utvalg av kilder på engelsk. Det vil si at de bruker engelske kilder for å utvide eller forsterke sin kunnskap om et emne, noe som kjennetegner et uavhengig transspråkingsmønster (Jf. García & Kano, 2014). De samme informantene kan likevel også bruke engelske kilder som en støtte, fordi de ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å forstå de norske kildene. I mine informanters tilfelle ser det ut som de er avhengige av å støtte seg på sine ferdigheter i engelsk, for å kunne finne informasjon. Likevel, kan deres refleksjoner rundt informasjonssøking og deres kompetanse knyttet til dette utvikle seg til å bli mer uavhengige transspråkingsstrategier når de får økte språklige ferdigheter i norsk. Da kan informasjonssøkingen på engelsk fungere som en forsterkning som kan bidra til for eksempel å oppnå mer solid innhold eller større autonomi i teksten (García & Li Wei, 2019, s. 103).

Mine funn tyder altså på at informantene benytter seg av ulike transspråkingsstrategier i skriving gjennom hele skriveprosessen, og i ulik grad. I førskrivingsfasen kommer det fram at flere av informantene bruker språket eller språkene de opplever at de behersker best til å lage førsteutkast eller disposisjoner. Ved oversetting viser og forteller informantene om hvordan de bruker hele sitt språklige repertoar for en presis ordbruk på norsk. Noen informanter viser også tendenser til mer uavhengige transspråkingsmønstre, som å bruke sine ordforråd på andre språk for å aktivisere det norske ordforrådet. Ved observasjon og intervju kommer det fram at engelsk spiller en viktig rolle i informantenes informasjonssøking. Flere av informantene viser til at det er best å bruke kilder på engelsk, fordi det er flere kilder å finne

på engelsk. I informasjonssøkingen bruker informantene på denne måten transspråkingsstrategier der de benytter seg av et språk de forstår bedre, som de mener vil gi de beste kildene til informasjon. Olivia er en informant som peker seg ut i den forstand av at hun i svært liten grad ser ut til å benytte seg av transspråkingsstrategier. Hun er opptatt av at alle delene av skriveprosessen skal foregå på det språket teksten skal skrives på, og benytter seg for eksempel av problemløsningsstrategier som «rehearse» der hun bruker de norske ordene hun kan, fremfor å benytte seg av transspråkingsstrategier som spiller hele hennes språklige repertoar. Mulige forklaringer og hennes refleksjoner rundt dette kommer jeg tilbake senere.

Samtlige av informantene viser tendenser til det García og Kano (2014) omtaler som et avhengig transspråkingsmønster. Transspråkingsstrategiene de benytter seg av er hovedsakelig en støtte for å kunne produsere en tekst på norsk. Likevel viser flere informanter tendenser til mer uavhengige transspråkingsmønstre, for eksempel gjennom deres oversettelsestrategier eller informasjonssøkingstrategier. García og Li Wei (2019) peker på hvordan virkeligheten er mer kompleks enn at man kan plassere flerspråklige individer utelukkende innenfor en av kategoriene: avhengig eller uavhengig transspråkingsmønster. De hevder alle elever kan benytte seg av transspråking som støtte, utvidelse og forsterkning på alle stadier av språkinnlæringen (García & Li Wei, 2019, s. 101) Drøftingen informantenes transspråkingsstrategier knyttet til oversetting og informasjonssøking er gode eksempel på nettopp dette. Transspråkingsmønstre er kompliserte og dynamiske, noe som gjør at man ikke kan plassere noen utelukkende i en kategori. Funnene knyttet til utfordringene med å kategorisere informantenes transspråkingsmønster underbygger også Lorimer (2013) sin teori om at flerspråklige elevers ressurser ikke er faste og stabile, men ressurser som brukes ulikt i forskjellige scenarioer og som stadig er i utvikling.

Uavhengig av utfordringene med å definere informantenes transspråkingsmønster som utelukkende avhengig eller uavhengig, er det tydelig i mine funn at informantene beveger seg fra et avhengig til et mer uavhengig transspråkingsmønster jo mer norsk de lærer, spesielt med tanke på bruk av oversettelsesverktøy. Samtlige av informantene beskriver hvordan de i større grad er kritiske til oversettelser og hvordan de har utviklet ulike strategier, som back-translations, for å kvalitetssjekke oversettelsene. Videre forteller samtlige av informantene at de er mindre or mindre avhengig av oversettelsesverktøy, jo mer norsk de lærer. I min forskning har du Victor, som er på et tidlig stadie av sin norskopplæring. Han benytter seg i stor grad av oversettelsesverktøy, og er avhengig av det for å kunne produsere en tekst på

norsk. I andre enden har du Athena og Olivia. De er fortsatt avhengige av oversetter, men de har også utviklet transspråkingsstrategier de benytter seg av for å øke kvaliteten på teksten sin.

Som nevnt, kommer det frem gjennom observasjon og intervjuer at alle mine informanter benytter seg av transspråkingsstrategier i større eller mindre grad. Likevel, er det en tydelig tendens at informantene ser ut til å bruke transspråkingsstrategier i mindre grad, jo lenger de kommer i norskopplæringen. Utvalget mitt er ikke stort nok til å trekke en generell konklusjon rundt dette. Variasjonen i informantenes bruk av transspråkingsstrategier kan ha flere forklaringer. I neste delkapittel vil jeg drøfte informantenes erfaringer med utvikling og bruk av transspråkingsstrategier, og knytte dette opp mot presentert teori.

## **5.2. Informantenes erfaringer med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier**

Lorimer (2013) hevder utviklingen av transspråkingsstrategier er sammensatt og individuelt. Hun peker på hvordan ulike erfaringer i livet bidrar til å påvirke utviklingen av transspråkingsstrategier. Dette samsvarer med mine funn. Informantene mine beskriver hvordan de har tilegnet seg sine transspråkingsstrategier knyttet til tekstproduksjon gjennom erfaringer både fra skolen og utenom skolen. Andrej peker på hvordan han benytter det han har lært om skriving i den serbiske skolen, og at han overfører denne kunnskapen til produksjon av norske tekster, mens for eksempel Nicholas peker på hvordan han har lært strategier på skolen, men også av sin bestefar som lærte han å skrive på albansk. Fellesnevneren for informantenes utvikling av strategier er at det er sammensatt, og at det er ulike faktorer som har påvirket dem.

Et interessant funn i min studie, er at ingen av informantene opplever at de har fått opplæring i transspråkingsstrategier. De oppgir at de bruker strategier de har lært fra ulike steder, og kombinerer disse. Dette samsvarer med Canagarajah (2013) sin teori om translingual literacy. Han peker på hvordan transspråkingsstrategier er noe som oppstår naturlig, og beskriver hvordan translingual literacy utvikles gjennom å kombinere språklige praksiser og strategier på tvers av språk, til nye kreative former (s.13). Det er nettopp dette mine informanter beskriver. De kombinerer sine strategier og praksiser fra hele sitt språklige repertoar, til nye former for transspråkingsstrategier.

Et eksempel på utviklingen av transspråkingsstrategier er informantenes refleksjoner rundt oversettelsesverktøy. Flere av informantene beskriver erfaringer med oversettelsesverktøy,



som etter hvert har ført til en kritisk bevissthet rundt bruken av det. Gjennom erfaringer med oversettelsesverktøyet beskriver flere informanter hvordan de innså at oversettelsesverktøyet ikke er troverdig, og at de utviklet strategier for å kvalitetssjekke oversettelsene.

Mine funn bekrefter dermed Canagarajah (2011) og Lorimer (2013) sine teorier om utvikling av transspråkingsstrategier. Ingen av informantene peker utelukkende på skolen eller andre erfaringer som påvirkende faktor for strategiene de bruker i produksjon av tekster på norsk. Alle beskriver hvordan de har kombinert det de har lært i ulike scenarier, og utviklet sine egne transspråkingsstrategier.

Funnene underbygger dermed også Canagarajah (2013) sin argumentasjon for et skifte i synet på literacy. Han hevder literacy i en monoglossisk ideologi legger fokuset på form, noe som kan føre til at strategier og språklige praksiser kommer i andre rekke. Slik informantene mine beskriver utviklingen av sine transspråkingsstrategier, tyder det på at de har fått en opplæring i en monoglossisk ideologi. De har ikke fått opplæring i hvordan de kan benytte seg av hele sitt språklige repertoar eller hvilke strategier de kan benytte seg av ved innlæring av et nytt språk. Informantene har heller fått en enspråklig opplæring, og har selv utviklet transspråkingsstrategier de kan ta med seg ved produksjon av tekst på et nytt språk. Hvordan dette kan ha påvirket informantenes opplevelse av egen flerspråklighet, vil jeg ta for meg i neste kapittel.

### **5.3. Informantenes opplevelse av egen flerspråklighet**

Når det kommer til tidligere opplæring beskriver samtlige av mine informanter tendenser som kjennetegner en opplæring med en monoglossisk ideologi, både fra opplæring i andre land og i Norge. Noe som peker seg spesielt ut i min studie er hvordan ingen av informantene opplever at deres flerspråklighet er en ressurs, før de kan norsk «godt nok». Dette funnet kan sees i sammenheng med Bourdieu (1991) sin teori om det lingvistiske marked. Ingen av informantene oppgir at de har hatt lærere som har sett på deres flerspråklighet som en ressurs. Bourdieu og Wacquant (1993) viser til hvordan en mangel på anerkjennelse av språk i skolen kan føre til at elever ikke der verdien av deres flerspråklige kompetanse. Det kan se ut som det er dette er tilfellet med mine informanter. Med unntak av Summit har ingen av informantene opplevd at andre ser på deres flerspråklighet som en ressurs, og derfor opplever de ikke selv at den er det heller.

Summit beskriver også en skolegang der hans flerspråklighet i liten grad ble sett på som en ressurs, frem til han møtte to samiske lærere. Det er bemerkelsesverdig at det var to samiske

lærere som først fikk Summit til å oppleve at hans flerspråklighet ble sett på som en ressurs. Det kan tenkes at disse lærerne selv har erfaringer med å være flerspråklig, noe som setter dem i stand til å se verdien av Summits flerspråklige kompetanse. Li Wei (2011) benytter seg av begrepet «transspråkingsrom» for å beskrive et rom som skapes i undervisningen, der skillet mellom makro og mikro brytes opp og det åpnes for en mer fleksibel språking. I et slikt rom, vil man kunne bygge opp språkekspertise og anerkjenne hverandres ressurser (s. 40). Summits beskrivelser vitner om etableringen av et transspråkingsrom og en følelse av anerkjennelse i møte med de samiske lærerne. Han beskriver tidligere skolegang og mangel på anerkjennelse av sin flerspråklighet som trist, og forteller at han i møte med de samiske lærerne opplever at lærerne respekterer han.

Videre er informantenes refleksjoner rundt valg av språk noe som peker seg ut som spesielt interessant i drøfting rundt en monoglossisk ideologi. Noen informanter som skiller seg spesielt ut knyttet til det å skille mellom språk er Nicholas, Athena og Olivia. De har klare skiller mellom språk og beskriver hvordan de forholder seg til ett og ett språk om gangen. Nicholas og Athena skriver en tekst eller en disposisjon på ett språk først, så oversetter de. De beskriver også hvordan de finner informasjon på ett språk først, så skriver de på et annet. Olivia er opptatt av å gjøre mest mulig av skriveprosessen på norsk, og ser ut til å aktivt unngå transspråkingsstrategier. Hun vil bare benytte seg av norsk. Disse tre informantene har skolegang fra samme land, Hellas, og har gjennomgående likehetstrekk i sine holdninger til språkopplæring. Alle tre forteller om viktigheten av å bruke norsk, og ser ut til å unngå å benytte seg av hele sitt språklige repertoar. De snakker om hvordan de «innstiller» seg på språk, og at de gjerne benytter seg i størst mulig grad av det språket de skal skrive på, med mindre de ikke har noen andre alternativer.

Informantene med skolebakgrunn fra Hellas sitt forhold til språk kan være en konsekvens av en monoglossisk ideologi i tidligere skolegang. Olivia og Athena har kun fått opplæring i engelsk som fremmedspråk før de kom til Norge. Olivia beskriver hvordan hun hadde såpass lite opplæring i engelsk, at hun måtte benytte seg av engelsk så mye hun kunne i engelsktimene for å lære. Denne holdningen om at det dominerende språket er viktigst finner vi også hos Nicholas, som beskriver hvordan han alltid prøver å skrive ting på norsk først, for da «lærer han bedre». Nicholas, Athena og Olivia beskrivelser av tidligere opplæring gir assosiasjoner til García og Kanos (2014) beskrivelse av en elev, Yuji, som kun tar i bruk separerende strategier i sin tekstproduksjon. García og Kano (2014) beskriver dette som en konsekvens av en monoglossisk ideologi, noe som også kan være tilfellet med nevnte

informanter. I sin forskning viser García og Kano (2014) til hvordan deres elev, Yuji, gjennom skapning av et transspråkingsrom i klasserommet utvikler transspråkingsstrategier og beveger seg vekk fra den separerende tilnærmingen (García & Kano, 2014, s. 271). Det hadde vært interessant å se om mine informanter hadde hatt samme utvikling i et slikt scenario.

Videre er det merkelig at alle informantene i stor grad benytter seg av engelsk, til tross for at ingen av dem snakker det hjemme eller har det som undervisningsspråk, med unntak av Summit som har engelsk som tidligere undervisningsspråk. Den gjennomgående bruken av engelsk, kan være en indikasjon på det engelske språkets posisjon i verden. Alle informantene har skolegang fra land som tilhører den utvidede sirkelen fra Kachrus' (1985) sirkelmodell (Crystal, 2012, s. 61).

Bourdieu (1991) sin teori om det lingvistiske marked kan overføres til informantenes erfaring med det engelske språket. Landenes plass i sirkelmodellen indikerer at det engelske språket har fått en plass i deres opplæring, noe som gir det en verdi som ressurs i skolen.

Informantene peker også på hvordan engelsk har spilt en sentral rolle i deres opplæring i Norge, som tilhører den utvidede sirkelen (Phillipson, 1992, s. 24). Til en viss grad er informantenes beskrivelse av engelske språkets rolle i den norske opplæringen et argument mot García og Kleifgen (2010) sin teori om at de fleste opplæringsprogrammer for elever på starten av det tospråklige kontinuumet er basert på en monoglossisk ideologi (s. 58). Mine informanter beskriver alle hvordan engelsk har spilt en sentral rolle i deres norskopplæring. Deres beskrivelse er dog en indikasjon på at det språklige hierarkiet i den norske skolen er som Iversen (2020) beskriver. Norsk er på toppen av hierarkiet, og engelsk har en viktig posisjon i det norske utdanningssystemet.

Informantene beskriver altså et visst skifte mellom språk i sin norskopplæring, dog utelukkende i de meste sentrale språkene i norsk skole: norsk og engelsk. Språkideologien i norsk skole er tydelig i mine funn. Nicholas og Athena nevner spesifikt hvordan de synes det ble kommunisert for mye på engelsk i starten av sitt opphold i Norge, noe de mener gjorde det vanskeligere å lære norsk. Athena nevner også hvordan bruken av engelsk som støtte får henne til «å føle seg utenfor». Hennes opplevelse av engelsk som støttespråk kan ha med kontekst å gjøre. I tilfellene Athena nevner at engelsk ble brukt, var det i et enspråklig klasserom der hun fikk støtten fordi hun ikke forstår. Dette fremfor i et transspråkingsrom der dynamiske språkpraksiser er etablert. Det hadde vært interessant å undersøke om Athena

hadde hatt den samme erfaringen om vekslingen mellom språk, dersom dette var en etablert og utbredt praksis blant alle elevene.

Mine informanters syn på egen flerspråklighet ser altså ut til å være preget av språkideologier. Det er tydelig at informantene opplever noen språk som mer verdifulle enn andre, og at de er opptatt av å utvikle kompetanse på det dominerende språket i samfunnet. Både informantenes beskrivelse av egen flerspråklighet og deres opplevelse av læreres syn på deres flerspråklighet vitner om et mangelperspektiv, der flerspråkligheten ikke blir verdsatt og elevene blir karakterisert basert på deres «manglende» ferdigheter i det dominerende språket. Flerspråklighet i et mangelperspektiv kan ha bidratt til at enkelte informanter viser en viss motstand til å benytte seg av hele sitt språklige repertoar.

#### **5.4. Konklusjon og avsluttende refleksjoner**

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling: Hvilke transspråkingsstrategier bruker seks nyankomne elever ved produksjon av fagtekst, og hvilke erfaringer har dem med opplæring i og utvikling av transspråkingsstrategier? I avhandlingen har jeg undersøkt et lite utvalgs erfaringer og bruk av transspråkingsstrategier. Det er viktig å presisere at min data er samlet inn fra informantenes perspektiv, og at deres opplevelser er individuelle og ikke representative som en generalisert sannhet. Likevel mener jeg det er gjort mange viktige funn.

Canagarajah (2011) og Lorimer (2013) viser til et behov for mer forskning knyttet til flerspråklige individers bruk av transspråkingsstrategier ved tekstproduksjon (Canagarajah, 2011; Lorimer, 2013). Videre viser Velasco og García (2014) til et behov for mer forskning på hvorfor elever ikke benytter seg av transspråkingsstrategier, da kun åtte av 24 informanter tilsynelatende brukte transspråkingsstrategier i deres studie (s. 21). Mine funn indikerer at samtlige informanter benytter seg av ulike transspråkingsstrategier ved produksjon av fagtekst. Dette kommer til syne både når informantene arbeider med oppgaven de fikk av meg, og gjennom informantenes beskrivelser av egne opplevelser.

Studien til Velasco og García (2014) er basert på analyse av tekster i ulike stadier av skriveprosessen. Mine funn indikerer at ikke alle transspråkingsstrategier er observerbare. Transspråkingsstrategiene kom til syne i ulike deler av skriveprosessen, og ved at informantene fortalte hva de tenker og hvordan de pleier å jobbe med tekstproduksjon. Dersom jeg ikke hadde gjennomført intervjuene, hadde jeg ikke fått det dype innblikket jeg har fått. Uten intervjuene, hadde jeg for eksempel hatt lite datamateriale å drøfte knyttet til

Summit sin skriveprosess, da han skrev hele sin tekst på norsk, kun oversatte fem ord fra engelsk og brukte google bildesøk to ganger for å bekrefte oversettelsene sine. Funnene mine indikerer med andre ord at de flerspråklige individenes egne refleksjoner og beskrivelser er en viktig del av å få innsikt i deres bruk av transspråkingsstrategier.

Til tross for at det kommer frem i min studie at alle informantene benytter seg av transspråkingsstrategier, mener jeg at Velasco og Garcia (2014) har et viktig poeng. Min studie har en begrensning i den forstand av at jeg kun har nyankomne elever som informanter. I min studie kommer det frem at informantene i mindre grad benytter seg av transspråkingsstrategier, jo lenger de kommer i norskopplæringen. Det får meg til å undre. Vil de benytte seg av transspråkingsstrategier når de ikke lenger trenger dem som støtte? Det kunne vært interessant å gjennomføre en lignende studie på et utvalg elever som har kommet lenger i norskopplæringen.

Det kommer tydelig frem i min studie at informantene forhandler med språkene for å skape mening gjennom hele skriveprosessen, gjennom bruk av flerspråklige førskrivingsstrategier, oversettelsestrategier, problemløsningsstrategier og informasjonssøking. Funnene mine taler for en transspråklig tilnærming til språk, gjennom å vise til informantenes fleksible bruk av sin språklige kompetanse.

Når det kommer til informantenes erfaringer med opplæring i transspråkingsstrategier viser min studie at ingen av informantene opplever å ha fått opplæring i hvordan de kan bruke hele sitt språklige repertoar for å produsere tekster på ett språk. Informantene beskriver hvordan de kombinerer kompetanse de har erfart fra ulike steder, og bruker disse for å danne egne strategier. De opplever altså at de selv har utviklet transspråkingsstrategiene. Informantenes beskrivelse av deres opplæring og utvikling av transspråkingsstrategier kjennetegner en monoglossisk ideologi, der det dominerende språket i samfunnet er det som har en verdi i skolen.

Det kan se ut som at informantene mine på ulike måter er preget av et mangelperspektiv på flerspråklighet i skolen. Ingen av informantene opplever at deres flerspråklighet er en ressurs, i det minste ikke før de kan norsk «hundre prosent». Dette gjenspeiler det språklige hierarkiet i den norske skole, der det norske språket er på toppen. Funnene mine indikerer også at enkelte informanter er motvillige til å bruke transspråkingsstrategier, trolig som en konsekvens av en monoglossisk ideologi i tidligere opplæring.

Arbeidet med avhandlingen har vært utviklende for meg som lærer, og har gitt meg en større forståelse for hvilke erfaringer de flerspråklige elevene kan sitte med. Jeg har fått en dypere innsikt i hvordan transspråkingsstrategier kan se ut, og hvordan opplæring kan påvirke flerspråklige elever. Mine funn er et bidrag til forskning som underbygger transspråking som språkteori, belyser hvor verdifulle ressurser flerspråklige elever sitter på og viser til viktigheten av å undersøke og utvikle disse. Beskrivelsen av informantenes transspråkingsstrategier kan fungere som gode eksempler på hvordan flerspråklige elever kan benytte seg av hele sitt språklige repertoar i meningsskaping, noe som kan brukes i arbeidet for å i større grad tilpasse undervisningen for elevgruppen.

Funnene mine viser til viktigheten av å anerkjenne og utvikle hele det språklige repertoaret til elever og gir en innsikt i hvordan opplæringen kan påvirke elevens syn på egen flerspråklighet. Videre taler drøftingen min for hvordan en pedagogikk som legger til rette for bruken av hele det språklige repertoaret kan bidra til en økt tilpasset opplæring. Jeg håper min forskning kan bidra som et argument for en transspråklig pedagogikk i skolen, der alle språk har en verdi og nytte.

## LITTERATUR

---

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2004). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (Repr). SAGE.
- Beiler, I. R. (2020). Negotiating Multilingual Resources in English Writing Instruction for Recent Immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R., Breivik, L. M., & Christiansen, T. (2021). Skjermopptak som forskningsmetode i og utenfor klasserommet. I C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 239–256). Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P., & Stierna, J. (1997). *Kultur och kritik*. Daidalos.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Norske Samlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., & Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, 81–94.
- Canagarajah, S. (2011). *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging Authour(s)*. *The Modern Language Journal Vol. 95. No. 3.*, 401–417.
- Canagarajah, S. (Red.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language* (Canto Classics edition). Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Early, M. (Red.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T., & Randen, G. T. (2018). *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Dewilde, J. (2015). «No problem, janem»: En transspåklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I M.-A. Igland, *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 109–126). Cappelen Damm Akademisk.

- Erling, E. J. (2004). *Globalization, English and the German University Classroom: A Sociolinguistic Profile of Students of English at the Freie Universität Berlin* [Doktoravhandling]. University of Edinburgh.
- Faldet, A.-C., & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- García, O., Ibarra Johnson, S., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. I J. Conteh & G. Meier (Red.), *The Multilingual Turn in Languages Education* (s. 258–277). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O., & Kleyn, T. (Red.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- García, O., & Li Wei. (2019). *Transspåking: Språk, tospråklighet og opplæring* (Inger Sverreson, Overs.; 1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Held, D., & McGrew, A. G. (Red.). (2003). *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate* (2nd ed). Polity Press ; Distributed in the USA by Blackwell Pub.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89, 605–609.
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist* 16(2), 248–267.
- Iversen, J. Y. (2021). Samisk og somali i norsk skule: Ei undersøking av språkideologiar blant lærarstudentar. *Nordand*, 16(1), 21–35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-02>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kachru, B. B. (1985). Institutionalized second-language varieties. I S. Greenbaum, *The English Language Today* (s. 211–226). Pergamon Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.



- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation, 18*(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Li Wei. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics, 39*(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lorimer, R. (2013). Writing across languages: Developing rethorical attunement. I S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (s. 162–169). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lødding, B., Seland, I., Gjerustad, C., & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold: Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2022). *Ord og uttrykk—Språklige minoriteter i opplæringen*. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#flerspraklig>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humanoria.
- Niemi, E. (2017). Fornorskningspolitikken overfor samene og kvenene. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (1. utgave, 1. opplag, s. 131–152). Cappelen Damm akademisk.
- Nørreby, T. R. (2020). Elitær flersprogethed. *Nordand, 15*(1), 22–36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-02>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651.  
<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429489396>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Schembri, N., & Jahić Jašić, A. (2022). Ethical issues in multilingual research situations: A focus on interview-based research. *Research Ethics*, 174701612210858.  
<https://doi.org/10.1177/1747016122108587>
- SSB. (2021). *Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, eller tilrettelagt opplæring*. <https://www.ssb.no/statbank/table/07523>
- SSB. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.  
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Begrepsdefinisjoner, minoritetsspråklige*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Tilpasset opplæring*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- UNESCO. (2018). *Defining literacy*. [https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1\\_07\\_4.6-defining-literacy.pdf](https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf)
- Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6–23.  
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

# VEDLEGG

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

14.05.2022, 17:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Nyankomne elevers bruk av transspråking ved skriving](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansenummer**  
890193

**Prosjekttittel**  
Nyankomne elevers bruk av transspråking ved skriving

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektperiode**  
01.11.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
02.02.2022	Standard

**Kommentar**  
Personvern tjenester har vurdert endringen registrert 01.02.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.02.2022. Behandlingen kan fortsette.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personvern tjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvern tjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Markus Celiussen  
Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 2a: Informasjonsbrev

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Nyankomne elevers bruk av transspråking ved skriving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever bruker de ulike språkene de kan når de skriver en tekst på norsk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i innlandet ved studiet Master i tilpassa opplæring. Målet med mitt forskningsprosjekt knyttet til masteren er å få innsikt i hvordan nyankomne elever på ulike stadier i opplæringen bruker de ulike språkene de kan for å produsere tekster på norsk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir invitert til å delta i studien fordi du er en elev som begynte å lære norsk for under fem år siden og fordi du har et annet morsmål enn norsk.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende: du vil først gjøre en oppgave der du skal skrive en tekst på norsk. Teksten skal skrives på PC og du vil få mulighet til å bruke de hjelpemidlene du ønsker. Jeg vil observere når du skriver teksten og det blir tatt skjermopptak. Etter at du har gjennomført oppgaven ønsker jeg å gjennomføre et intervju på om lag en time der vi snakker om din språkbakgrunn og de ulike strategiene bruker under tekstproduksjon.

Foresatte kan be om å se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All informasjon om deg blir anonymisert. Notater, opptak og annet skriftlig materiale vil bli oppbevart slik at jeg er den eneste som har tilgang til det.

Ditt navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et fiktivt navn som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det elektroniske datamaterialet lagres på en passordbeskyttet server, mens datamaterialet i papir vil bli oppbevart i et låsbart skap kun jeg har nøkkelen til.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Jeg har taushetsplikt. Ditt navn vil ikke bli nevnt av meg, hverken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. I masteroppgaven og ved lagring av data vil det brukes fiktive navn for å sørge for anonymitet.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent, Ingrid Vinje Storheil, på epost ([ingrids\\_25@hotmail.com](mailto:ingrids_25@hotmail.com)) eller på telefon 95 86 16 99
- Veileder Høgskolen i Innlandet, Jonas Yassin Iversen, på epost ([jonas.iversen@inn.no](mailto:jonas.iversen@inn.no)) eller på telefon 90 93 59 58.
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på epost ([hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)) eller på telefon: 90 16 13 63.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jonas Yassin Iversen

Ingrid Vinje Storheil

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nyankomne elevers bruk av transspråking ved skriving» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert
- å delta i intervju
- å skrive en tekst
- at det blir tatt skjermopptak når jeg produserer tekst
- å bli tatt lydopptak av

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i ca. juni 2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Samtykkeerklæring fra foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nyankomne elevers bruk av transspråking ved skriving» og samtykker til at mitt barn kan:

- bli observert
- delta i intervju
- skrive en tekst
- at det blir tatt skjermopptak når mitt barn produserer tekst
- bli tatt lydopptak av

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2b: Information letter

### **Are you interested in taking part in the research project "Newly arrived students' use of translanguaging in writing"?**

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to research how newly arrived students use the different languages they know to produce texts in Norwegian. In this letter I will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

#### **Purpose of the project**

I am currently writing my master's degree at Inland Norway University of Applied Sciences studying a masters in adapted learning. The aim of my research project is to get insight on how newly arrived students use the different languages they know to create texts in different stages of the Norwegian language learning.

#### **Who is responsible for the research project?**

Inland Norway University of Applied Sciences is the institution responsible for the project.

#### **Why are you being asked to participate?**

You are invited to participate in the study because you are a student that started learning Norwegian less than five years ago, and because you have another mother tongue than Norwegian.

#### **What does participation involve for you?**

Participation in the project involves: first, you will do a task in which you write a text. The text will be written on a computer, and you will be able to use whichever aids you prefer. I will observe while you produce the text, and I will record the process through screen recording. After you finish the task, I wish to conduct an interview for about one hour. In the interview we will talk about your language background and the different strategies you use when you produce texts.

Guardians/parents can request to see the interview guide in advance.

#### **Participation is voluntary**

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

#### **Your personal privacy – how I will store and use your personal data**

I will only use your personal data for the purpose(s) specified in this information letter. I will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act). All information about you will be anonymised. Notes, recordings and other written material will be stored in a way that makes it available only for me.

Your personal data will be protected under a pseudonym that is saved on a list separate from the other data. The electronic data will be saved on a password protected server, while the data on paper will be stored in a locked cabinet only I have access too.

**What will happen to your personal data at the end of the research project?**

The project is scheduled to end May 2022. I have a duty of confidentiality. Your name will not be mentioned by me, neither orally nor in written form. In my master thesis and when saving data, I will use pseudonyms to make sure of anonymity.

**Your rights**

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

**What gives me the right to process your personal data?**

I will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with Inland Norway University of Applied Sciences, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

**Where can I find out more?**

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Masterstudent, Ingrid Vinje Storheil, by email ([ingrids\\_25@hotmail.com](mailto:ingrids_25@hotmail.com)) or by telephone 95 86 16 99
- Supervisor Inland Norway University of Applied Sciences, Jonas Yassin Iversen, by email ([jonas.iversen@inn.no](mailto:jonas.iversen@inn.no)) or by telephone 90 93 59 58.
- Data privacy representative: Hans Petter Nyberg, by email ([hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)) or by telephone: 90 16 13 63.

Yours sincerely,

Jonas Yassin Iversen

Ingrid Vinje Storheil

---



## Consent form

I have received and understood information about the project “*Newly arrived students’ use of translanguaging in writing*”, and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in *observation*
- to participate in *interview*
- to write a *text*
- for the screen being recorded while I complete the task
- to be recorded during the interview

I give consent for my personal data to be processed until the end date of the project, approx. june 2022

---

(Signed by participant, date)

## Consent form for guardians/parents

I have received and understood information about the project “*Newly arrived students’ use of translanguaging in writing*” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent for my child:

- to participate in *observation*
- to participate in *interview*
- to write a *text*
- for the screen being recorded while he/she complete the task
- to be recorded during the interview

I give consent for personal data about my child to be processed until the end date of the project, approx. june 2022

---

(Signed by participant, date)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

*«Nyankomne elevers bruk av transspråking ved skriving»*

#### **Problemstilling:**

Hvordan bruker nyankomne elever transspråking i produksjon av fagtekst?

#### **Forskningsspørsmål:**

Hvilke transspråkingsstrategier bruker nyankomne elever ved produksjon av fagtekster?

Hvilke transspråkingsstrategier bruker nyankomne elever på ulike stadier av språklæringen?

#### **Bakgrunn**

Kan du fortelle litt om deg selv?

- a. Hvor er du født?
- b. Hvilke land har du bodd i?
- c. Hvilke land har du gått på skole i? Hvor lenge?
- d. Når kom du til Norge?

#### **Språklig bakgrunn**

Hvilke språk snakker du?

- a. Kan du skrive på de ulike språkene?

Hvilket språk snakker og skriver du med foreldrene dine? Med vennene dine?

Hvilke språk har du snakket og lært på skolen?

Hvilket språk behersker du best?

Hvilket språk liker du best å snakke? Å skrive?

- a. Hvorfor?

#### **Opplæringen i Norge**

Når kom du til Norge?

Hva slags norskopplæring fikk/får du?

- a. Innføringstilbud?
- b. Særskilt norskopplæring?
- c. Når
- d. Hvor lenge?

Har du fått morsmålsopplæring?

- a. I hvilket språk?

### Oppgave gjennomført på forhånd

Hva synes du om oppgaven du fikk av meg?

- a. Var noe vanskelig?
- b. Hadde du kjennskap til temaet fra før?

Hvordan gikk du frem da du skrev teksten?

- a. Laget du en plan før du startet å skrive?
- b. Brukte du andre språk enn norsk i arbeid med teksten?
- c. Kva slags hjelpemidler brukte du?
  - a. Ordbøker?
  - b. Wikipedia/andre kilder?
  - c. Oversettelsesverktøy?

Konkrete spørsmål basert på observasjoner:

---

---

---

### Transspråking

Bruker du de andre språkene du kan når du skriver tekster på norsk?

- a. Hvordan?
- b. Hvordan lærte du det?
- c. Har du fått opplæring i hvordan du kan bruke de ulike språkene du kan for å produsere tekster på norsk?
- d. Oppfordrer lærere deg til å bruke de andre språkene du kan i tekstproduksjon?

Bruker du de andre språkene du kan når du skriver tekster på norsk nå i større eller mindre grad enn før?

- a. Brukte du dem annerledes når du kunne mindre norsk? Hvorfor?

Tenker du at du har en fordel som flerspråklig når du skal skrive tekster på norsk?

- a. Hvorfor/hvorfor ikke?

### Avslutning

Er det noe du ønsker å si, som vi ikke har snakket om?

Hvordan synes du intervjuet var? Føles det greit?