

Masteroppgåve

**«Там жили Alv Lukas og Alv Max»**

Ein kvalitativ studie om transspråking i  
skriveopplæringa for nykomne fleispråklege elevar  
med særskilt norskopplæring

Ida Therese Tufteland

Ord: 26597

Studium: Master i Grunnskulelærerutdanning 5-10

2023



HØGSKULEN  
I VOLDA

## **Abstract**

This master's thesis is about how newly arrived multilingual students with adapted instruction in Norwegian language in primary school use translinguaging in their writing processes, and about their experiences related to this way of working. The translinguistic approach is supported by both theorists and in the current curriculum as resourceful for the pupils' learning processes. Despite this, previous research shows that such approaches are rarely used in multilingual classrooms. It is therefore important to investigate students' experiences on translinguaging in their learning processes within writing.

The study is qualitative where I have used pedagogical design research to gain insight into the students' experiences of translinguistics in their writing. This has involved shaping a translingual teaching plan that I, together with a fellow student, have tried out in two introductory classes. In connection with the design research, I have used student interviews, as well as the collection of student texts and observations as methods. The purpose of the study has been to gain an insight into what translinguaging does for the students in their writing processes, and what can affect their use of translinguaging, to be able to reflect on translinguaging as a pedagogical strategy for these students in their writing within Norwegian education.

It is clear from my findings that the students' linguistic repertoires are important resources in their text productions. The students use translinguistic strategies to support their communication and visualization of ideas and meanings. Some pupils have also used the translinguaging as reinforcement in their text productions and used the translinguaging as a stylistic grip in their texts. The findings also testify that work with translinguaging has helped to stretch several students' awareness of language, and themselves as multilingual writers. At the same time, the findings indicate that stands and previous experiences with multilingualism have an influence on the pupils' use of translinguaging, where some prefer not to use their entire linguistic repertoire in their texts. The findings also show difficulties in accomplishing multilingual texts when they don't have writing skills in any of the languages in which they can think or express themselves in. The results testify to a deficit in working with translinguaging for some in their writing, which affects the implementation of translinguaging in their writing processes. The findings underpin the importance of a change

shift in the view of multilingualism in the classroom, where teachers give room to use translanguaging as a means for newly arrived multilingual pupils in their learning, as the findings show the impact it has on these pupils' developments in language, writing and their writing identity.

## Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om korleis nykomne fleirspråklege elevar med særskilt norskopplæring i grunnskulen nyttar transspråking i sine skriveprosessar, og om deira opplevingar knytt til denne måten å arbeida på. Transspråkleg tilnærming blir av både teoretikarar og i gjeldande læreplan støtta opp om som ressursfullt for elevane sine læringsprosessar. Til trass for dette viser tidlegare forskning at slike tilnærmingar blir lite brukt i fleirspråklege klasserom. Det vil derfor vera sentralt å undersøkje elevane sine syn om transspråking, og korleis dei nyttar seg av tilnærminga i sine læringsprosessar innan skriving.

Studien er kvalitativ der eg har nytta pedagogisk designforskning for å få innblikk i elevane sine erfaringar om transspråking i sine skrivearbeid. Dette har innebera å forma eit transspråkleg undervisningsopplegg som eg saman med medstudent har prøvd ut i to innføringsklassar. I forbinding med designforskninga har eg nytta elevsamtalar, samt innsamling av elevtekstar og observasjonar som metodar. Hensikta med studien har vore for å få eit innblikk i kva transspråkinga gjer for elevane i sine skriveprosessar, og kva som kan påverka deira bruk av transspråking, for å kunna reflektera over transspråking som pedagogisk strategi for desse elevane i sine skrivearbeid innan norskopplæring.

Det er tydeleg i funna mine at elevane sine språklege repertoar er viktige ressursar i deira tekstproduksjonar. Elevane nyttar transspråklege strategiar for å støtta opp om sine formidlingar og visualiseringar av idear og meiningar. Enkelte elevar har også nytta transspråkinga som forsterking i sine tekstproduksjonar, og nytta transspråkinga som stilistiske grep i sine tekstar. Funna vitnar også at arbeid med transspråking har bidrege til å strekkja fleire elevar sine bevisstheiter om språk, og seg sjølv som fleirspråklege skrivarar. Samstundes indikerer funna at haldningssyn og tidlegare erfaringar med fleirspråklegheit er påverkande for elevane sine bruk av transspråking, der enkelte vel å ikkje nytta seg av heile sitt språklege repertoar i tekstane sine. Funna synleggjer også vanskar med å gjennomføra fleirspråklege tekstar når ein ikkje har skriveferdigheit innan nokon av språka ein kan tenkja eller uttrykkja seg på. Resultata vitnar om eit underskot i å arbeida med transspråking innan skriving for enkelte, noko som påverkar gjennomføringa av transspråking i deira skriveprosessar. Dermed underbyggjer funna viktigheita av eit endringsarbeid innan syn om fleirspråklegheit i klasseromma, der lærarar gjev rom for å nytta transspråking som eit middel

for nykomne fleirspråklege elevar sine læringsarbeid, då funna viser den innverknad det har på desse elevane sine utviklingar innan språk, skrivning og deira skriveidentitetar.

## Forord

Plutseleg står eg her ved vegg ende av masterarbeidet mitt, og eg må innrømme at det er ei litt merkeleg kjensla å stå ved dette punktet. Tida med masterarbeidet har vore intenst og til tider krevjande og stressande, men likefullt har det vore lærerikt, utviklande og gjevande for meg. Eg sitt igjen med mykje verdifulle erfaringar eg ikkje ville ha vore forutan i eit tema eg har ei glødande interessa for.

Gløden for tema starta opp i ein norsktime som assistent ved ein skule eg arbeidde på. Elevane hadde fått ei oppgåve om å skriva ei forteljing på norsk, og ein av elevane verka å vera uroleg og forstyrra andre elevar. Eg sette meg ned med eleven, og såg at han hadde starta på forteljinga og skrive eit par setningar. Eleven var på dette tidspunktet ein nykomen elev som verka ukonsentrert, så eg fortalte vidare at han ikkje skulle fokusera seg om norsken for ei lita stund. I staden kunne han skriva på språka han følte han kunne best, og deretter omsetja til norsk saman med meg etterpå. Eleven fortsette på forteljinga si, og då timen var slutt hadde eleven skrive ferdig forteljinga si på ei halv side og omsett den saman med meg. Ikkje berre hadde måten å arbeida på ført til ei lenger forteljing, men det verka også å gje eleven eit anna engasjement for oppgåva enn tidlegare, og ei stoltheit over å få bruka si fleirspråklege stemma som ein ressurs i sitt læringsarbeid. Situasjonen sette eit såpass stort inntrykk hos meg at det har vekse til å bli ein tematikk eg har fått eit spesielt hjarta for. Då eg seinare fekk veta av dyktige forelesarar at slike tilnæringsmåtar å arbeida på blir kalla transspråklege strategiar, var det inga tvil om kva eg ville fordjupa meg om i mi masteroppgåva.

Det at eg står her i dag med ei ferdig masteroppgåve har eg mange å takka for. Fyrst og fremst vil eg takka alle elevane, lærarane, og dei fleirspråklege assistentane som ville delta i prosjektet. Utan dykk hadde det ikkje vore noko oppgåva. Tusen takk for at dykk opna klasseromma og tok meg og Jitte så godt i mot, og takk for all hjelp både i gjennomføring og i etterkant av prosjektet. Спасиби, Спасибо, شكرًا لك, Murakoze, ጥቅንላይ, thank you, merci. Eg vil også rette ei særleg stor takk til min dyktige, kloke og varme rettleiar, Birgitte Fondevik. Utan deg og di faglege tyngde ville ikkje oppgåva blitt slik den er blitt. Du inspirerer, og eg føler meg heldig som har hatt deg som rettleiar med din breie kunnskap og engasjement om feltet. Tusen takk for all hjelp, inspirasjon og verdifulle bidrag.

Eg vil også takka familie og vennar som har gitt meg oppmuntrande ord og støtte gjennom perioden, og ein ekstra takk til dykk som har korrekturlest oppgåva. Heilt til slutt vil eg retta ein særleg takk til Jitte Eisma og Mariel Førde for all støtte, oppmuntring og verdifulle refleksjonar om tematikken. Tenk at me klarte det!

Volda, 2. mai 2023

Ida Therese Tufteland

# Innholdslista

<b>1</b>	<b>Innleiing</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn</i>	2
1.2	<i>Problemstilling</i>	4
1.2.1	Omgrepsavklaring	5
1.3	<i>Forslingsstatus: Fleirspråklegheit i skulen</i>	8
1.3.1	Fleirspråklegheit i klasseromma	8
1.3.2	Den fleirspråklege skrivaren	9
1.4	<i>Oppgåva si oppbygging</i>	11
<b>2</b>	<b>Kunnskapsgrunnlag</b>	<b>12</b>
2.1	<i>Ulike syn om fleirspråklegheit</i>	12
2.2	<i>Ulike språkideologiar i opplæringa</i>	13
2.3	<i>Transspråkleg pedagogikk i opplæringa</i>	15
2.3.1	Transspråking som pedagogisk strategi	15
2.3.2	Etablering av eit transspråkleg rom	17
2.4	<i>Transspråklege skrivestrategiar</i>	18
2.5	<i>Skriveopplæring for fleirspråklege elevar</i>	19
2.5.1	Skriveopplæring for fleirspråklege elevar	19
2.5.2	Transspråkleg skriveopplæring for fleirspråklege elevar	20
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>22</b>
3.1	<i>Pedagogisk designforskning</i>	22
3.1.1	Undervisingsopplegget	24
3.2	<i>Utval</i>	25
3.3	<i>Datamaterialet</i>	26
3.3.1	Elevsamtale og intervjuguide	27
3.3.2	Deltakande observasjon i undervisingsopplegget	29



3.3.3	Innsamling av elevtekstar .....	30
3.4	<i>Databehandling</i> .....	31
3.4.1	Transkribering og omsetjing .....	31
3.4.2	Analyseringsarbeidet .....	33
3.5	<i>Forskinga sin kvalitet</i> .....	35
3.5.1	Forskinga sin validitet .....	35
3.5.2	Forskinga sin reliabilitet .....	37
3.6	<i>Forskingsetiske vurderingar</i> .....	38
<b>4</b>	<b>Presentasjon og analyse av funn .....</b>	<b>39</b>
4.1	<i>Utfolding av kreativitet og fantasi</i> .....	42
4.1.1	«Straumen av fantasi» .....	43
4.1.2	Leva seg inn i eventyra.....	46
4.1.3	Veva vidare på eventyr .....	47
4.1.4	Bremsing av skriveprosessar og kreativ utfolding .....	50
4.2	<i>Fokus om fagleg innhald og sjangerforståing</i> .....	52
4.3	<i>Transspråking som verdi for den fleirspråklege skrivaren</i> .....	55
4.4	<i>Språkleg utvikling og bevisstheit</i> .....	58
4.5	<i>Elevane sine refleksjonar til tilnærminga</i> .....	61
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>62</b>
5.1	<i>Fristilla tankeprosessar og kreativ utfolding</i> .....	62
5.2	<i>Utfordringar med transspråking i skriveprosess</i> .....	64
5.3	<i>Støtte og utviding innan fagleg innhald</i> .....	65
5.4	<i>Strekkjer språket og bevisstheit</i> .....	67
5.5	<i>Verdi for fleirspråklege skrivarar</i> .....	69
5.6	<i>Refleksjonar om transspråkleg tilnærming</i> .....	70
<b>6</b>	<b>Avslutning og vidare forskning .....</b>	<b>71</b>
	<b>Litteraturlista.....</b>	<b>74</b>

<b>Liste over vedlegg .....</b>	<b>81</b>
---------------------------------	-----------

**Tabellar:**

Tabell 1: Oversikt over utvalet som deltok i skriveopplegget.....	26
Tabell 2: Oversikt over datamaterialet .....	27
Tabell 3: Oversikt over elevsamtalane .....	28
Tabell 4: Oversikt over skriveramme med sjangertrekk og ordbank .....	41

**Figurliste:**

Figur 1: Ulike syn innan fleirspråklegheit (García & Wei, 2019, s. 32). .....	13
Figur 2: Figur av kodingsarbeid i Nvivo. ....	35
Figur 3: Bilete av Elena sitt eventyr. ....	44
Figur 4: Bilete av Kristina sitt eventyr. ....	46
Figur 5: Bilete av Leah sitt eventyr. ....	48
Figur 6: Bilete av Emma sitt eventyr.....	49
Figur 7: Bilete av Nikolas sitt eventyr.....	54
Figur 8: Bilete av Samuel sitt eventyr. ....	57

# 1 Innleiing

«У их мире есть 3 magiske dyr; Phoenix, Dragon og Gullfisk». Dette skriv ein av informantane mine, Elena, ein nykomen elev i grunnskulealder. Måten Elena nyttar seg av språka russisk, ukrainsk, norsk og engelsk i uttrykking av meiningskaping er ein transspråkleg kommunikasjonspraksis me kan finna mange dømer på både munnleg og skriftleg hos fleirspråklege elevar, og vil bli vist til i denne masteroppgåva. Den transspråklege språkpraksisen Elena gjer seg, er i dette tilfelle synleggjort og eksplisitt i form av at orda i setninga er knytt opp til fira ulike språk. I andre tilfelle kan transspråklege aspekt vera meir skjulte og implisitte (Dewilde & Igland, 2015, s. 109). Med andre ord handlar transspråking om å sjå den språklege kompetanse ein innehar som eit samla repertoar, der språka samarbeider saman i meiningskaping framfor å konkurrera mot kvarandre (García & Wei, 2019, s. 39).

Denne måten å sjå språkpraksisar på er noko García og Wei (2019, s. 135) framhev er ei pedagogisk tilnærming lærarar i vårt århundra må kunna ha kunnskap om og kunna leggja til rette for i sine undervisingar. García og Wei (2014, s. 122) viser at fleirspråklege brukar språka sine på ein fleksibel måte alt etter kven dei kommuniserer med, og etter situasjon dei er i. Dette vitnar om komplekse og samansette språkpraksisar ein som lærar må ha kompetanse innan for å kunna leggja til rette for elevane sine vidare utviklingar i opplæringa deira. García og Wei (2014, s. 122) poengterer vidare at dette må få konsekvensar for klasseromma, der fleirspråklege får bruka heile sitt språklege repertoar i skulen, og bli bevisste om sine fleirspråklegheiter som ei styrke i deira læringsarbeid.

Ei pedagogisk tilnærming til transspråking blir også støtta opp om i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), der fleirspråklegheit skal bli opplevd som ein ressurs. I denne står det i Overordna del at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skulen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette framkjem i Læreplanen for grunnleggjende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) på følgjande måte: «Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Denne læreplanen er delt inn i tre ulike nivå med kompetansemål elevane skal nå, og ressursperspektivet på språk kjem fram i alle tre nivåa. Elevane skal i nivå 1 «sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven

kjenner» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). På nivå 2 skal elevane «bruke hele sin samlende språkkompetanse i eget læringsarbeid» og «samtale om språklig variasjon og mangfold i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). På nivå 3 skal elevane kunne «reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Transspråkinga kjem også fram i undervegsvurderinga der elevane skal bruka fleirspråklegheit som ressurs i eiga læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8).

Til trass for at ressursperspektivet om fleirspråklegheit framkjem i det nye læreplanverket LK20, syner forskning ein avstand mellom læreplanmåla og klasserompraksisen. Forsking viser eit uutnytta potensialet i bruken av pedagogisk transspråking i opplæring for fleirspråklege elevar, og særleg for elevar med rett om særskilt språkopplæring (García & Wei, 2019, s. 143; Holmen & Thise, 2021, s. 11; Monsen & Randen, 2022, s. 19; Palm, 2021, s. 47). I tillegg er det uttrykt eit behov om å undersøkje transspråking opp mot den fleirspråklege eleven sin skriveidentitet i deira tekstsaking (Dewilde & Igland, 2015, s. 110). Skisseringa som teiknar seg fram, viser behovet av å undersøkje bruken av transspråking i skriveopplæringa for fleirspråklege elevar. Denne masteroppgåva søker å belysa desse erfaringane som kjem fram i bruken av pedagogisk transspråking i skriveopplæringa for nykomne fleirspråklege elevar, gjennom å undersøkje to innføringsklassar i grunnskulen.

## **1.1 Bakgrunn**

Det er fleire grunnar til at eg har valt å løfta fram dette som tematikk for oppgåva. For det fyrste blir transspråking støtta opp som eit viktig allmennvilkår for læring og utvikling av både teoretikarar og styringsdokument (Holmen & Thise, 2021, s. 32; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). På trass av dette er det gjennom forskning uttrykt mangelkunnskap i å kunna leggja til rette for transspråking i læringsarbeidet, og har ført til at fleirspråklege tilnærmingar er lite utbreitt i skulen (García & Wei, 2019, s. 143; Palm, 2021, s. 47). Svendsen, Ryen og Ims (2020, s. 259) uttrykkjer at det er lite forskingskunnskap om korleis fleirspråklegheit blir forvalta i klasserommet, og etterlyser meir kunnskap på feltet. Elevar som har opplæringa si på eit andrespråk har andre behov lærarar må kunna leggja til rette for enn for elevar som har opplæringa si på sitt fyrstespråk, men dette syner å bli lagt til rette for i varierende grad, og særleg for elevar med rett om særskilt språkopplæring (Monsen

& Randen, 2022, s. 19; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 46). I dei siste åra har det vore ei betydeleg auka i nykomne elevar i norsk skule, men til trass for stor konsensus i å la elevane få bruka sine språklege ressursar inn mot å læra seg eit nytt språk, viser tal frå Utdanningsspeilet 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 53) at det er nedgang i delen av elevar som får tilbod om morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring. Det er altså særskilt få fleirspråklege elevar som får opplæringa i morsmålet, eller får nytta morsmålet som ressurs i sine læringsarbeid. Dette er motstridande til prinsippet om å nytta seg av tidlegare språkkunnskapar og erfaringar i møte med eit nytt eitt, slik fleire teoretikarar har poengtert kan vera fruktbart for elevane sine språkutviklingar (Berthelin, 2021, s. 170; García & Wei, 2019, s. 92; Holmen & Thise, 2021, s. 13). Eit aspekt fleire lærarar har uttrykt seg om i forbindelse av å nytta seg av fleirspråklege tilnærmingar i klasserommet, er vanskaner med å gjennomføra transspråklege undervisningsopplegg. Fleire lærarar uttrykkjer at dei opplev å mista kontroll over læringa fordi elevar snakkar eit språk læraren sjølv har manglande kunnskap i, eller føler på å ikkje strekkja skikkeleg til i læringa for desse elevane fordi dei ikkje har kunnskapen i språka elevane kan (Holmen & Thise, 2021, s. 11). Med andre ord påverkar syn og haldningar ein som lærar har for opplæringa til elevane sine, noko García og Wei (2019, s. 146) stadfestar. Dewilde og Igland (2015, s. 109) påpeiker at elevar som er i ferd med å læra seg norsk skal på lik linje med andre ha krav på ei skriveopplæring som bidreg til å ivareta deira utvikling som tenkande og kommuniserande aktørar i vårt fleirkulturelle samfunn. Med det i mente, føresett det dermed lærarar som verdsett elevane sitt språklege repertoar og stemmer, og som legg til rette for at elevane kan få ytra seg, bli høyrte og få svar i sosiale fellesskap i og utfor skulen.

For det andre er det retta eit særskilt kunnskapsbehov for å undersøkje transspråking opp mot fleirspråklege elevar sine skriveidentitetar i skriveopplæringa, då det viser seg å vera lite forskning på dette i norsk samanheng (Dewilde & Igland, 2015, s. 110; Jølbo, 2018, s. 339). Dewilde og Igland (2015) og Laursen (2018) har gjennom sine artiklar vist korleis elevar brukar sine språklege ressursar som strategiar for å utvikla sine skriveferdigheiter, og korleis desse strategiane er bevisste val som er med på å visa elevane sine identitetar gjennom skrivninga. Denne måten å studera andrespråksteksten og andrespråksskrivaren på, opnar opp for eit syn om at andrespråkstrekk som blir innført til teksten kan vera eit uttrykk for identitetsskaping, og ikkje eit uttrykk for manglande språkkompetanse. Dette tilfører ein anna måte å sjå andrespråksskrivaren sine tekstar på, men som det i norsk samanheng syner å vera lite forskning om (Dewilde & Igland, 2015, s. 110). Selj (2015, s. 13) uttrykkjer at opplæring

som byggjer på å utfordra elevane fagleg i forlenging av det dei allereie beherskar, anerkjenne elevane sine faglege, personlege og sosiale ressursar ved å bruka dei i klassen, og involvera elevane gjennom interaktiv dialogisk undervising vil vera viktig for nykomne elevar.

Berthelin (2022, s. 171) hevdar at transspråking kan vera eit reiskap inn i desse læringsprosessane til elevane, men som forskning viser, så blir ikkje dette lagt til rette for. Sett i ljøs av skisseringane som teiknar seg fram i det transspråklege forskingsfeltet, er det derfor interessant å undersøkje transspråkleg tilnærming for nykomne fleirspråklege elevar, og sjå kva transspråkinga gjer for dei i sine skriveprosessar.

## 1.2 Problemstilling

I min studie ynskjer eg å undersøkje korleis nykomne fleirspråklege elevar med særskilt norskopplæring i grunnskulen tek i bruk transspråking i sine læringsarbeid innan skriveutvikling og språkutvikling. Med dette søkjer eg ei djupare innsikt innan korleis elevane tek i bruk transspråking i sine skriveopplæringar, og høyra om deira refleksjonar over å ta transspråkinga i bruk, og kva den har gjort for dei i sine læringsarbeid innan skriving. Dette vil seia at eg ynskjer å undersøkje om teorien som blir presentert om transspråking gjer seg gjeldande for desse elevane gjennom å nytta eit undervisingsopplegg som er bygd opp på teori om transspråking. Eg har dermed ikkje vore oppteken av korleis lærarar praktiserer skriveopplæring for fleirspråklege elevar med særskilt norskopplæring. Målet har heller vore å undersøkje transspråkleg tilnærming for å reflektera over den, og kva den er med på å gjera for nykomne elevar i sitt læringsarbeid innan skriveutvikling, språkutvikling og skriveidentitet saman med lærarar, fleirspråklege assistentar og elevar. Med andre ord er eg ikkje ute etter å generalisera ei sanning på feltet, men undersøkje og få eit innblikk i korleis eit utval av elevar har nytta seg av transspråking i sine læringsarbeid innan skriving og deira refleksjonar om den. På bakgrunn av det lyder dermed problemstillinga slik:

*Korleis nyttar nykomne fleirspråklege elevar transspråking i skrivninga si, og kva erfarer dei med den transspråklege tilnærminga?*

Studien er kvalitativ, der eg har nytta fleire kvalitative metodar i pedagogisk designforskning for å svara på problemstillinga. Pedagogisk designforskning inneberer å forma, utprøva og vurdere eit undervisingsopplegg (Bjørndal, 2012, s. 245). På bakgrunn av dette

undervisingsopplegget som er basert på teori om transspråking, har eg nytta deltakande observasjon, elevsamtalar etter Lillis (2003, s. 204) sin *talkback* metode og innsamling av elevtekstar, for å undersøkje problemstillinga i to innføringsklassar. For å spesifisera har eg nytta meg av observasjon då elevane skulle gjennomføra opplegget, der eg har observert når elevane transspråka, og korleis transspråkinga blei nytta i undervisingsopplegget. Innsamling av tekstar og analysing av elevtekstane er nytta for å undersøkje transspråklege strategiar og praksisar. Elevsamtalane er nytta for å undersøkje elevane sine refleksjonar av det transspråklege undervisingsopplegget, og kva transspråkinga har gjort for elevane som fleirspråklege skrivarar i sine skriveprosessar. Dette er eigna metodar for å kunna gje eit svar på problemstillinga, då målet er å undersøkje det pedagogiske læringsforløpet med transspråking som tilnærming i elevane sine skriveprosessar, og korleis elevane erfarer og brukar den i skrivinga, for å kunna reflektera over praksisen, og bidra med verdifulle innspel inn mot gjennomføring av denne typen pedagogisk tilnærming i elevane sine skriveopplæringar. Dette er ifølgje Bjørndal (2013, s. 246) eit kjenneteikn ved pedagogisk designforskning der fleire kvalitative metodar vil vera nødvendig for å kunna gjennomføra forskinga.

### **1.2.1 Omgrepsavklaring**

I masteroppgåva blir det nytta ein del ord og omgrep som vil vera sentrale å definera, deriblant fleirspråklegheit. Fleirspråklegheit er ein tematikk som er diskutert i det vide og breie, og resultert i ei rekkje omgrep forskarar har ulike forståingar og forklaringar på. Lewis, Jones og Baker (2012, s. 656) forstår fleirspråklegheit som kompleks og dynamisk. Svendsen (2021, s. 56) byggjer vidare på forståinga om kompleks og dynamisk, og definerer fleirspråklege brukarar som «individder eller grupper av individder som har oppnådd varierende grad av munnlig og/eller skriftlig *kommunikativ kompetanse* i mer enn et språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller flere språk i et gitt samfunn». Kommunikativ kompetanse definerer Svendsen (2021, s. 98) inneberer kunnskap innan grammatisk kompetanse, tekstkompetanse, funksjonell kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og strategisk kompetanse. Ei slik forståing vitnar om kompleksiteten i det å ta i bruk og kunna språk, og på bakgrunn av denne forståinga vil eg nytta denne, då definisjonen i større grad representerer mine informantar.

Forståinga for språk som dynamisk, slik denne masteroppgåva er bygd opp om, opnar opp for diskuterer innan omgrepsbruk. I forståinga om språk som dynamisk følgjer ei særleg utfordring innan diskusjon om språklege praksisar utan å nytta seg av omgrep som kategoriserer språk som autonome system. Dette er eit paradoks deriblant Randen (2022, s. 276-277) drøfter, og stiller seg kritisk ved å ikkje nytta seg av kategoriseringa innan språk som autonome system. Randen (2022, s. 276) forklarar at om ein avviser namngjeving av språk som autonome system i den dynamiske forståinga av språk, så vil det gjera det vanskeleg for lærarane å rettleia elevar dersom ein meiner at all språkpraksis er lika god. Det vil også gjera det vanskeleg å leggja til rette for språkutvikling om ein ikkje opererer med forståing av språklege merkelappar. Dermed forklarar Randen (2022, s. 276) at for å kunna utvikla språk og språklege praksisar, så treng ein også lena seg på ei forståing om kva språk er og skildringar av språk. På bakgrunn av dette støttar dermed Randen (2022, s. 275) synet som inkluderer å namngje språk, då dette synet støttar opp utvikling av fleirspråklegheit, og gjer det tenleg å nytta språkkompetansen som middel for sine utviklingar innan språk. Eg deler same syn, og har vidare nytta meg av dette i masteroppgåva.

Makoni og Pennycook (2007, s. 22) argumenterer for at ein bør bruka språking i staden for fleirspråklegheit om dei språklege praksisane fleirspråklege gjer seg. Dette argumenterer García og Wei (2019, s. 22 og 35) imot, som meiner at ein treng andre omgrep som i større grad tek omsyn til dei komplekse fleirspråklege praksisane som skjer. På bakgrunn av dette viser García og Wei (2019, s. 37-38) til omgrepet transspråking, og hevder at omgrepet omfattar fleirspråklege individ sine dynamiske språkpraksisar, samstundes som det tar omsyn til språk og det dei omtalar som sosiale konstruksjonar. Holmen og Thise (2021, s. 32) byggjer vidare på forståinga, og konkretiserer kva det inneberer å nytta seg av sitt språklege repertoar i språkpraksisar. Dei skriv vidare at dette inkluderer:

- Når vi skifter mellem sprog eller sproglige varianter
- Når vi udtrykker os på et sprog og forstår andre på et anden sprog
- Når vi trækker på viden fra flere sprog for å forstå en tekst
- Når vi genkender ord, der anvendes på flere sprog, selv når disse har fået et delvis nyt udtryk (fx anden udtale eller stavemåde)
- Når vi medierer mellem individer uden fælles sprog



- Når vi inndrager hele vores sproglige baggrund og eksperimenterer med forskjellige uttryksformer
- Når vi bruker paralingvistik (dvs. mimik, gestus og ansigtsudtryk).  
(Holmen & Thise, 2021, s. 32)

På bakgrunn av denne diskusjonen, vil eg i mi masteroppgåva nytta meg av forståinga til Holmen og Thise (2021, s. 32) om bruk av sitt språklege repertoar, García og Wei (2019, s. 37-38) sitt syn om transspråking og Randen (2022, s. 275) sitt syn som inkluderer namngjeving av språk i språkpraksisar, for å skildra informantane sine språkkompetansar i språkpraksisane dei gjer seg.

Vidare i masteroppgåva omtalar eg mine informantar som nykomne elevar.

Utdanningsdirektoratet (2022) definerer omgrepet nykomne elevar som barn og unge som nyleg har kome til Noreg og har rett til å gå på skule. Elevar kan også bli rekna som nykomne sjølv om dei har budd i Noreg ei stund før opplæringspliktig alder. Omgrepet er ikkje avgrensa til noko tid. Det inneberer likevel ei viss avgrensing som kommunane vurderer individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Informantane mine går i eit innføringstilbod og får særskilt språkopplæring etter opplæringslova §2-8 (1998). Denne lova sikrar retten til mine informantar om å få særskilt norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgja den ordinære opplæringa i skulen. Om nødvendig har også elevane rett til morsmål, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998, §2-8). Innføringstilbod er eit opplæringstilbod for nykomne elevar, og kommunane kan organisera deler eller heile tilbodet for elevgruppa i eigne grupper, klassar eller skular. Det er frivillig å delta i innføringstilbod, og ein kan delta i inntil to år (Utdanningsdirektoratet, 2022). I mitt tilfelle får mine informantar sitt innføringstilbod organisert i eigne klassar.

I masteroppgåva mi nyttar eg meg også av omgrepet fleirspråkleg skrivar i staden for andrespråksskrivar som fleire forskarar nyttar. Årsaka til dette er at eg ikkje er oppteken av fokuset om at elevane skriv norsk som andrespråk, men er heller oppteken av heile det språklege repertoaret elevane nyttar seg av i sine skriveprosessar for å framheva det språklege

repertoar dei nyttar som ressursar i sine skriveprosessar.

### **1.3 Forskingsstatus: Fleirspråklegheit i skulen**

Denne delen inkluderer tidlegare forskning innan fleirspråklegheit i skulen, der eg har delt det opp i fleirspråklegheit i klasseromma, og den fleirspråklege skrivaren. Vidare vil eg presentere eit utval av tema som er forska på nasjonalt og internasjonalt. Transspråking vil bli løfta fram grunna sin verknadsfulle endring i begge undertema, og vil vera sentralt for denne masteroppgåva si forståing av transspråking.

#### **1.3.1 Fleirspråklegheit i klasseromma**

Svendsen, Ryen og Ims (2020, s. 259) har skrivt ei oversikt over dei femten siste åra kring empiriske studiane som finst innan korleis elevane sine språklege ressursar aktiverast og synleggjerast eller blir forvalta i norske klasserom. I deira oversikt kjem det fram at det er lite forskning på korleis elevar opplev si eiga og andre sine fleirspråklegheiter, men noko meir om korleis lærarar opplev elevane sine fleirspråklegheiter (Svendsen et al., 2020, s. 262).

Lærarperspektivet om elevane sine fleirspråklegheiter opplevde Berthelin (2022, s. 182) i sin studie, der eine læraren fortalte om ein nykomen elev med kort butid i Noreg som ikkje synest at sitt fyrstespråket var viktig, og om fleire lærarar som opplevde at elevane sine var tilbaketrekke med å nytta seg av sine språk i læringsarbeid til trass for at dei hadde oppmuntra til det.

Svendsen et al. (2020, s. 259) påpeiker at andrespråksforskninga nasjonalt og internasjonalt har fyrst og fremst hatt eit primært fokus på dei språklege eller språklege-kognitive aspekta ved korleis ein lærar eit andrespråk. Desse måtane å undersøkje forholda mellom ulike språk og læra fleire språk har gjennomgått endringar, og opplevd både ei sosial og fleirspråkleg dreining. Denne fleirspråklege dreininga blir omtalt som *The multilingual turn*, og kjem til uttrykk gjennom det transspråklege perspektivet som har gjort sitt inntog i dei seinare åra (May, 2013, s. 1). Transspråking opnar opp for eit breiare fokus på fleirspråklegheit, der det ikkje berre er elevar med norsk som andrespråk som blir sett på som fleirspråklege elevar (García & Wei, 2019, s. 35). Snarare opnar perspektiv opp for å inkludera alle elevar i det fleirspråklege klasserommet. Dette har i pedagogisk samanheng opna opp for inkludering av elevane sitt totale språklege repertoar i opplæringa, og transspråking blir på den måten både

sett på som ein måte å skildra dei fleirspråklege praksisane elevane gjer seg i forskjellige samanhengar, og som pedagogisk tilnærming for elevar å nytta seg av sine fleirspråklege språkkunnskapar i sine opplæringar (Canagarajah, 2011, s. 8). Som ei følgje av den fleirspråklege vendinga i andrespråksforskinga har det dermed auka eit fokus på å studera transspråking ut frå eit lærarperspektiv. Dette har Dewilde og Igland (2015, s. 117-118) vist i sin studie der ein lærar oppmuntrar til bruk av transspråking i teater, der elevane brukte språka dei kan i replikkar for å uttrykkje kjærleiken den eine rolla har for den andre. Læraren uttrykte i tilbakemeldinga «Så fint å bli elska på så mange språk». Teateroppgåva gav anledning til å bruka transspråking som verkemiddel på ein meningsfull måte (Dewilde & Igland, 2015, s. 117). Denne anledninga nytta elevane til å trekka vekslar på erfaringar og dimensjonar frå sine personlege historier for deretter å fletta det saman. Med denne studien viste Dewilde og Igland (2015, s. 118) potensialet som ligg i oppgåver der transspråkleg tilnærming blir nytta, og potensialet som ligg i å anerkjenna fleirspråklege elevar sine kommunikative repertoar i transspråkleg skrivning.

### **1.3.2 Den fleirspråklege skrivaren**

Jølbo (2018, s. 336) har undersøkt forskingsfeltet innan andrespråksskrivaren, og uttalt seg om ei dreining frå fokusering om studiar som har tatt utgangspunkt i andrespråksteksten til ein retning der også studie av skrivekonteksten og andrespråksskrivaren står i fokus. Det har i nyare forskning blitt tematisert at skrivning på eit andrespråk ikkje nødvendigvis kan eller bør speglast mot dei same normene og førestillingane som fyrstespråksskrivinga. Tvert i mot har Canagarajah (i Jølbo, 2018, s. 338) peika på særneige moglegheiter ein fleirspråkleg bakgrunn kan gje for å utvikla stemmer på eit nytt språk gjennom å la andrespråksskrivaren få bruka sin språklege bakgrunn. I Noreg har deriblant Kongslien (i Jølbo, 2018, s. 338) og Dewilde og Igland (2015, s. 116-118) vist at andrespråksskriving kan opna opp for nye uttrykksformer for forfattarar som skriv på andrespråk. I forbindelse med ressursperspektivet på andrespråksskriving som blir tatt opp her, vil denne måten å sjå andrespråksskrivaren kunna knytast opp til García og Wei (2019, s. 31) sin måte å sjå på språkkompetansen til fleirspråklege som samla i den transspråklege tilnærminga. Dermed kan slike studiar visa dei moglegheitene som kan liggja i å uttrykkja seg skriftleg på eit andrespråk, og understrekar tydinga av at skrivning må karakteriserast og forståast som noko anna enn eit forsøk på å oppnå lik kompetanse som fyrstespråksskrivarar.

Internasjonalt ser ein også dreining frå eit fokus på innlærartekst og grammatiske strukturar til i større grad å fokusera på konteksten for skriving og dei sosiale forholda (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 76). García og Wei (2019, s. 33) sitt transspråklege syn om sjå på eleven sitt samlande språklege repertoar, har opna opp for studiar som undersøker korleis dei nyttar seg av sine språklege repertoar for å uttrykkja sin fleirspråklege identitet og identitetsforhandlingar i blant anna skriveprosessar. Deriblant viser Laursen (2018, s. 53-54) gjennom analyser av ei oppgåve om å skriva kven du er fan av, og elevsamtalar basert på Lillis *talkback* metode (2003, s. 204), potensialet i slike oppgåver og forbindinga mellom elevane sine skriveidentitetar, språkinnlæraridentitetar og bruk av språktrekkande strategiar i tekstane sine. I samtalane fekk Laursen fram korleis tekstane til elevane er dynamiske, og i stadig endring, og at investeringane elevane gjorde seg i teksten ofte fylgde med investering i å strekkja språket for å gje teksten det uttrykket elevane gjerne ville ha fram, og korleis dei vil framstilla seg sjølv. Wedin (2017, s. 57) framhev i sine studiar det nære forholdet som finst mellom identitet, språkutvikling og læring, og viser til verknaden fleirspråkleg tilnærming i skriving har for fleirspråklege elevar. I sine studiar opplevde Wedin (2017, s. 57) at fleirspråkleg tilnærming i undervising skapte forhandling og engasjement hos sine informantar. Undersøkinga viser moglegheita for korleis å uttrykkja seg skriftleg på eit andrespråk, og dermed også kor verknadsfullt det er at skrivinga til andrespråksskrivarar blir forstått som noko anna enn eit forsøk på å oppnå lik kompetanse som ein fyrstspråksskrivar. Det å rekna andrespråksskrivarar som fleirspråkleg skrivarar kan dermed vera ein term som i større grad fangar opp både moglegheitene og mangfaldet som er en del av det å skriva på et anna språk enn fyrstespråket (Jølbo, 2018, s. 349). Ein bevisst bruk av såkalla andrespråkstrekk i tekster kan dermed vera eit uttrykk for ei identitetsskaping gjennom språklege verkemiddel, og ikkje eit uttrykk for manglande språkkompetanse.

Innanfor internasjonal samanheng er det meir forskning om transspråking enn kva det syner å vera nasjonalt, særleg innan transspråkleg skriving. Fleire forskarar har påpeika at det er lite forskning i norsk samanheng på undersøking av transspråking opp mot fleirspråklege elevar sine skriveidentitetar i skriveopplæringa (Dewilde & Igland, 2015, s. 110; Golden & Hvistendahl, 2015, s. 232; Jølbo, 2018, s. 339). I internasjonal samanheng har García og Kano (2014, s. 274) vist at transspråking kan nyttast i heile tekstproduksjonsprosessar. I studien blei transspråking nytta som pedagogikk for å hjelpa japanske studentar i å produsera betre

engelske akademiske tekstar. Transspråkingspedagogikken blei delt inn i tre fasar. Den fyrste fasen gjekk ut på å lesa tospråklege tekstar om tema dei kom til å skriva om. Tekstane var parallelle omsetjingar av original tekst. I andre fase diskuterte studentane dei tospråklege tekstane på deira morsmål. Tredje og siste fase var at elevane skreiv akademiske tekstar på sitt andrespråk om det som vart lest og diskutert ved bruk av dei språka elevane kunne. Liknande studie er også gjort av Velasco og García (2014, s. 20) som i sin studie viser til fleksibel bruk av transspråking i alle fasar av tekstproduksjon for fleirspråklege elevar på ein barneskule. I studien deira blei det vist at elevane brukte transspråking som sjølvreguleringsteknikk i tekstskriving, og ved å tillate bruk av elevane sine språklege repertoar, så kunne dei løysa utfordringar i tekstproduksjon, og bidrog til at elevane klarte å formidla sine eigne stemmer.

## **1.4 Oppgåva si oppbygging**

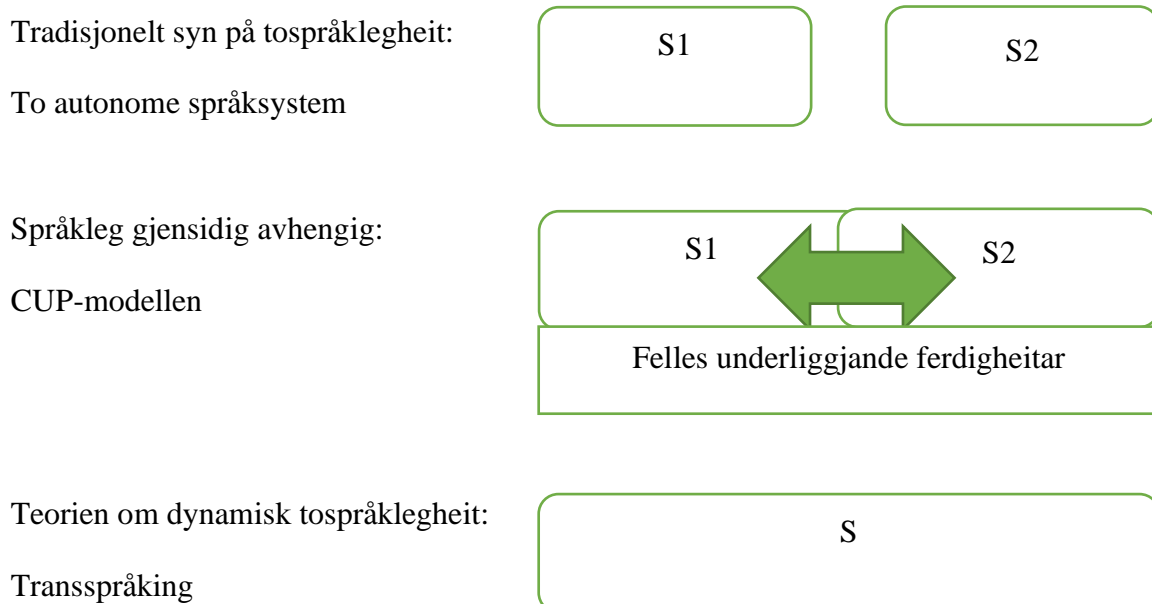
Masteroppgåva består av 6 kapittel. Ovanfor har eg presentert bakgrunn for val av tema og presentering av problemstilling for vidare forskingsarbeid, omgrepsavklaringar og eit utval av tidlegare forskning som eg vidare vil bruka i oppgåva. I kapittel 2 vil eg leggja fram kunnskapsgrunnlaget for forskingsarbeidet. I kapittel 3 vil eg utdjupa forskingsdesign, val av utval og datainnsamlingsmetoder, samt forklara analyse av data og diskutera forskningsetiske refleksjonar. I kapittel 4 vil analyse av datainnsamlinga bli lagt fram, der eg presenterer funna mine. I Kapittel 5 vil eg drøfta funna mine i ljøs av kunnskapsgrunnlaget eg har bygd meg i denne oppgåva. I kapittel 6 vil eg samla alle trådar for å gje svar på problemstillinga mi, og kome med avsluttande tankar om vidare forskning på feltet.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet gjer eg greie for det teoretiske grunnlaget for oppgåva og undervisningsopplegget innan transspråkleg skrivning. Innleiingsvis presenterer eg ulike syn på fleispråklegheit og språkideologiar i språklæring, og undersøker desse i ljøs av eit opplæringsperspektiv. Deretter tar eg for meg transspråking som pedagogisk strategi i opplæringa, og inkluderer også etablering av eit transspråkleg rom i undervisinga. Vidare går eg inn på transspråklege skrivestrategiar. Avslutningsvis framhevar eg teori om vellykka skriveopplæring for nykomne fleispråklege elevar og transspråkleg skriveopplæring. Det teoretiske grunnlaget vil også bli brukt i diskusjonsdelen i oppgåva.

### 2.1 Ulike syn om fleispråklegheit

Det er knytt ulike tolkingar opp til fleispråklegheitsomgrepet. Dette gjer at det finst ulike måtar å oppfatta kva som inneberer i å kunna ulike språk, korleis ein tenkar om ulike språk og nyttar seg av ulike språk. Overfører ein dette til utdanningsssamanheng vil synet og oppfatninga av omgrepet vera påverkande for korleis ein tenkar om ulike språk og nyttar seg av desse i opplæringa. Ein måta å dela inn synet om fleispråklegheit er tradisjonell tospråklegheit, språkleg gjensidig avhengigheit og dynamisk tospråklegheit (García & Wei, 2019, s. 33). Desse blir også omtalt som parallell, dialogisk og dynamisk tilnærming til språk (Monsen & Randen, 2022, s. 41). Visuelt kan desse tre syna framstillast slik:



*Figur 1: Ulike syn innan fleirspråklegheit (García & Wei, 2019, s. 32).*

Innanfor det tradisjonelle synet om språk, som også går inn under den parallelle tilnæringsmåten, så ser ein på språk som heilt separate størrelser som ikkje har noko med kvarandre å gjera (Randen, 2022, s. 267). Med andre ord vil den som lærar seg fleire språk i dette synet bli sett på som dobbel einspråkleg når den lærar seg fleire språk fordi vedkomande har tileigna seg kompetanse på to eller fleire språk, og desse språka blir sett på som separate i utviklinga av fleirspråklegheit (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Ein anna innfallsvinkel er synet om språk som gjensidig avhengig av kvarandre, også omtalt som dialogisk tilnæringsmåte til språk (García & Wei, 2019, s. 30; Monsen & Randen, 2022, s. 37). Nyare teoriar om fleirspråklegheit fortel oss at fleirspråklege personar sine ferdigheiter må sjåast i samanheng med kvarandre, og ikkje som atskilte størrelser (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Dette er noko den anerkjente språkforskaren Jim Cummins (2000, s. 38) har illustrert gjennom CUP-modellen. I denne modellen så er heile den språklege ferdigheita til individa bygd på ei felles underliggjande språkkompetanse. Basert på dette synet kan ferdigheitar overførast frå eit språk til eit anna og brukast på tvers av språk (Randen, 2022, s. 267). Felles for begge syna om fleirspråklegheit er at det ligg ei implisitt forståing om språka som statiske einingar som forhold seg til kvarandre på forskjellige måtar. Dette blir utfordra i den tredje forståingsmåten om språkutvikling, der språklege ferdigheiter er sett på som heilskapleg uavhengig av kva språk som er involverte (García & Wei, 2019, s. 18). I dette synet ser ein på språkkompetansen til individa som dynamiske, der individa har eitt språkleg repertoar dei trekk frå etter behov (García & Wei, 2019, s. 32). Forhalda mellom språka blir dermed uvesentleg i dette synet som er ein kontrast til det tradisjonelle og gjensidige synet. Dette har gitt ei moglegheit for ei ny forståing av språk, der språka blir sett på som komplekse praksisar, og forstått som sosiale konstruksjonar mellom mennesker, også omtalt som transspråking (García, 2009, s. 116-119).

## **2.2 Ulike språkideologiar i opplæringa**

Ein anna del ved fleirspråklegheitstematikken som er med å påverka opplæringa er haldningar knytt til språkbruk i utdanninga. Rikke van Ommeren (2022, s. 49) forklarar språkideologiar som dei heilt grunnleggande førestillingane me har om språk og språkforhold, og dei utgjer eit

idésystem som er definerande til korleis me oppfattar og fortolkar språklege praksisar. Desse førestillingane om språklege forhold er vanskeleg å få auga på og setja ord på. Normene og førestillingane om køyrereglane innanfor språksyn og språkbruk er ikkje verdinøytrale, og vil typisk reflektera forskjellige perspektiv på språk som gjerast gjeldande av dei som har makt i samfunnet, og vil også avgrensa handlefridomen til dei som ikkje har ein samfunnsposisjon som gjev dei ei tilsvarande definisjonsmakt (van Ommeren, 2022, s. 50). Overfører ein dette til utdanningssamanheng vil ein kunna sjå at det er ulike språkideologiar på skular og i ulike klasserom. Kva verdi og status eit språk blir lagt, er avhengig av kva språksyn skulen og lærarane har. I eine skulen eller opplæringa vil det kunne vera eit pressa syn om at alt av kommunikasjon og uttrykksskaping skal vera på norsk, og at eleven sin kunnskap innan andre språk kun er eit hjelpespråk i eit avlukka rom, også omtalt som monoglossisk språkopplæring (García, 2009, s. 246). På ein annan skule kan ulike språk bli nytta aktivt i norskundervisinga, og blir omtalt som ein heteroglossisk språkopplæring (García, 2009, s. 219). Dei to ulike måtane å tenkja om språk på blir av Ruiz (i Hult & Hornberger, 2016, s. 33) skissert som språk som problem og språk som ressurs. Om skular tilbyr elevar fleirspråkleg undervising og tek i bruk deira morsmål, så er dette med på å anerkjenne og verdsette fleirspråklegheit i skulen. Kontrasten til dette er om elevane sine morsmål blir skjult i skulen, og at majoritetsspråket vil vera det einaste lovlege språket (Svendsen, 2009, s. 55). Slike tankegongar vil gjera at elevane sine språklege ressursar blir ein ubrukt ressurs, og kunna bidra til å stenga moglegheitene om å spela på språka elevane meistrar både i læring og sosial samhandling.

Synet om språk som ressurs utfordrar den eldre tankegangen om at ein berre kan nytta eit språk om gongen ved å gå i motsetnad retning og famna om språk som ei styrke i språkbruk. García og Wei (2019, s. 82) omtalar at bruken av eit språk om gongen i lang tid har prega tospråklege klasserom. Dette står ressursperspektivet i kontrast til, og som Ruiz (i Hult & Hornberger, 2016, s. 33) meiner kan vera med å styrka statusen til språka i opplæringa. Ressursperspektivet framkjem i synet transspråking har om språkbruk i språkpraksisar, og dersom ein overfører dette til undervisingssamanheng betyr dette at transspråkleg tilnærming famnar om bruken av elevane sine språklege repertoar som ressursar i deira læringsprosessar. Skulen har som oppgåve i å skapa trygge rom for at elevane kan nytta seg av sine språklege ressursar framfor å skilja mellom språka (García & Wei, 2019, s. 74). Transspråking distanserer seg frå tidlegare einspråklege ideologiar, og er eit forsøk på å gje fleirspråklege



elevar ei stemma i klasserommet (García & Wei, 2019, s. 119). Samfunnet set avgrensingar for språkbruk, og den rådande språkideologien på skulen vil påverka korleis elevar forhold seg til sitt språklege repertoar i opplæringa. Dersom opplæringa tilbyr fleirspråkleg undervising som tek i bruk elevane sine språklege ferdigheiter vil det vera med å støtta elevane i deira læring og utvikling for språkkompetanse, skapa engasjement og gje ein anerkjennande verdi inn i læringsarbeidet (Berthelin, 2022, s. 169).

## **2.3 Transspråkleg pedagogikk i opplæringa**

Transspråking referer med andre ord til ein praksis der fleirspråklege individ brukar alle sine språkressursar for å kommunisera og uttrykkja seg på tvers av språkgrenser. Dette kan vera særleg relevant for nykomne fleirspråklege elevar som mottek særskilt norskopplæring, då desse elevane kan oppleva ei avgrensa kompetanse i det nye språket dei får opplæring på, og treng alternative måtar å uttrykkja og læra seg på. Vidare i denne delen av oppgåva vil eg gå djupare inn i transspråking som ein strategi inn i læringsarbeidet for elevane og etablering av transspråklege rom.

### **2.3.1 Transspråking som pedagogisk strategi**

García, Ibarra Johnson og Seltzer (2017, s. ix) forklarar i boka «The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning» korleis transspråking kan vera ein nøkkel til vellykka opplæring for fleirspråklege elevar, og listar opp fire hovudkomponentar til kva transspråking som pedagogisk strategi kan brukast til. Fyrste komponent er at transspråking kan støtta elevane når dei engasjerer seg i og forstår komplekst innhald og tekstar. Andre hovudkomponent går ut på at transspråking gjev studentane moglegheitar for å utvikla sine språklege praksisar for akademiske samanhengar. Tredje punkt handlar om at transspråking kan skapa rom for elevane sine fleirspråklegheit og måtar å veta på. Siste punkt er at transspråking kan støtta elevane sine sosioemosjonelle utviklingar og fleirspråklege identitar (García et al., 2017, s. ix). Desse fire punkta hevdar García et al. (2017, s. ix) vil fremja hovudmålet om å utjamna sosial urettferd og like utdanningsmoglegheitar. På den måten kan transspråking vera ei tilnærming som tilbyr elevane å bruka sine språklege ressursar for å tileigna seg kunnskap og kommunisera, utan å la seg bli avgrensa av ein idé om at ein berre kan bruka eit språk om gongen. Dette kan vidare verka inn som anerkjennande og på den måten ein ressurs for elevane sine språklæringar og

styrka deira sjølvopfatningar kring deira fleispråklege identitet. Berthelin (2022, s. 170) poengterer at å transspråka i læringsarbeidet kan vera fruktbart for elevar, og alle lærarar kan leggja til rette for at alle elevar får transspråka ved å bruka denne tilnærminga. Dette inneberer å skapa eit rom for at alle dei språklege ressursane elevane har med seg blir sett på som ein ressurs inn mot læringa, i staden for å avgrensa deira språklege kompetansar til det dei klarar på norsk. Dette er det brei einigheit om vil vera med på å anerkjenna og gje betre vilkår for læring (Cummins, 2000, s. 24; García & Wei, 2019, s. 40; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39; Palm, 2019, s. 134; Pratt, 1991, s. 40).

García et al. (2017, s. xii-xiii) forklarar vidare at transspråking som pedagogisk strategi er strukturert etter tre samanhengande tråder lærarar lyt forhalda seg til når dei tek i bruk denne strategien. Desse blir omtalt som *translanguaging stands*, *design* og *shifts* (García et al., 2017, s. xii). *Translanguaging stands* handlar om haldningane og trusystemet lærarane tek med seg inn i deira pedagogiske rammeverk. Lærarar som har eit transspråkleg trusystem og haldningar forstår elevane sine språklege praksisar som dynamiske og ser på dei som ressurs. *Translanguaging design* er eit fleksibelt rammeverk som lærarar kan bruka for å utvikla klasseromsaktivitetar. Den fleksible utforminga er den pedagogiske kjernen i det transspråklege klasserommet, og lar lærarar og elevar adressera alt innhald, språkstandard og mål på rettferdige måtar for alle elevar. *Translanguaging shifts* er dei mange augeblikk-til-augeblikk beslutningane lærarar må gjera i sine klasserom. Desse skifta gjenspeglar fleksibiliteten og viljen til å endra forløpet av undervisinga til å frigjera og støtta elevane sine stemmer. Skiftene er sterkt knytta til haldningar, for det krever ein lærar som er villig til å halda meiningsskaping og læring i sentrum av all opplæring for elevane sine, og følgja straumen av det García et al. (2017, s. xiii) omtalar som *translanguaging corriente*. Dette er ein metafor for straumen av transspråking som finst i alle klasserom. Straumen vil alltid vera der, men vera varierende alt etter korleis undervisaren regulerer den. Den kan vera kraftig og brusande ved at ein vel å ta i bruk fleispråklegheit i undervisinga, eller meir skjult og usynleg ved å ikkje ta i bruk fleispråklegheita i opplæringa. Eit sentralt poeng som García et al. (2017, s. 21) får fram er at ein aldri kan få straumen til å forsvinna. Ein kan bruka krefter på å undertrykkja og ignorera den, viss målet er å fasthalda på einspråksnorma i undervisinga der majoritetsspråket er det einaste lovlege middelet for læring. Men straumen vil likevel vera der i kraft av at ein ikkje kan slukka kvarandre sine tankar eller sjølv halde opp med å bruka sine

sterkaste språk som ressursar for sine egne tankar og læreprosessar (García et al., 2017, s. 21).

Berthelin (2022, s. 171) støttar opp om bruken av transspråking i klasserommet, og løftar fram fem grunnar til kva transspråking kan bidra til. Det fyrste handlar om at transspråking kan vera meir enn støtte, det kan også vera ein verdi i seg sjølv gjennom at det kan setja tanken og skrivninga fri, og visa kunnskapen elevane sitt inne med. For det andre kan bruk av fleirspråklege ressursar i ein tekst skapa ein estetisk eller stilistisk effekt. Den tredje grunnen er at transspråking er ein kompetanse alle elevar bør få anledning til å utvikla. Mange elevar er allereie vane med å transspråka, og ved å gjera elevane bevisste på dette gjennom metaspråkleg arbeid, kan det utvida syna om språkkompetanse hos elevane. Det fjerde handlar om at transspråking kan vera ein nyttig kompetanse for livslang læring som dei vidare kan ta i bruk i liva sine. Siste grunn er at pedagogisk transspråking kan vera ein måte å realisera dei nye læreplanane sine føringar om at fleirspråklegheit skal verdsettast som ein ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; Berthelin, 2022, s. 171).

### **2.3.2 Etablering av eit transspråkleg rom**

Etablering av eit transspråkingsrom handlar om å oppmuntra og leggja til rette for at fleirspråklege elevar aktivt nyttar seg av heile sitt språklege repertoar. García og Wei (2019, s. 40) uttaler at eit transspråkingsrom har ein eigen transformerande kraft fordi det fører saman og skapar identiteter, verdier, praksisar, og blir meint som at transspråkingrommet kan føra til kreativitet som lar elevane få følgja eller bryta språknormer. Transspråkingsrommet vil også bidra til refleksjon over språkkunnskapar (García & Kleifgen, 2010, s. 63). Teoriar som argumenterer for å nytta seg av transspråkingstilnærminga i læringa kan underbyggast deriblant i den anerkjente forskaren Vygotsky (2001) sin teori om språkinnlæring der ein ser på språk og samhandling som eit reiskap for læring. Det å nytta seg av sitt språklege repertoar i samhandlinga blir i denne teorien sentral for læringa.

I transspråkingsrommet vil det vera ulike transspråkingssmønster elevane nyttar, og desse blir skildra mellom avhengig transspråkingssmønster og uavhengig transspråkingssmønster (García & Kano, 2014, s. 267). Eit avhengig transspråkingssmønster blir kjenneteikna av at ein brukar transspråking hovudsakleg som støtte for å uttrykkja det ein allereie veit på eit anna

språk. Med eit uavhengig transspråkingsmønster så bruker ein transspråking for å forsterka det ein produserer (García & Kano, 2014, s. 267). Desse mønstera er det viktig å presisera er til for å skildra tendensar ein ser hos kvar innlærer, og at innlærarane ikkje nyttar seg av det eine eller det andre mønsteret. Det vil vera blanda transspråkingsmønster i transspråkingsrommet, og blir med andre ord nytta som støtte, utviding og forsterking hos kvar enkelt innlærer (García & Wei, 2019, s. 101).

## 2.4 Transspråklege skrivestrategiar

Velasco og García (2014, s. 10) uttrykkjer at fleirspråklege elevar nyttar seg av strategiar i skrivinga som ikkje einspråklege gjer seg. Skrivning ser Velasco og García (2014, s. 10) på som ein rekursiv prosess definert av stadier der forfattaren går fram og tilbake gjennom planlegging, utkast og produksjon av endeleg versjon. I desse stadiene nyttar fleirspråklege seg av ulike problemløysingsstrategiar, som handlar om kva fleirspråklege gjer når dei produserar tekst på eit språk, og ikkje kjenner til omgrep dei ynskjer å nytta seg av (Velasco og García, 2014, s. 10). I desse situasjonane listar Velasco og García (2014, s. 10) særleg opp strategiane *back translation*, *rehearse* og *postponing* i skrivinga til fleirspråklege individ. *Back translation* inneberer å omsetja ord og uttrykk som ein brukar på eit språk til det «andre» språket. Denne strategien blir ofte brukt for å bekrefte det tiltenkte ordet som er meint å bruka. *Rehearse* eller øvestrategien blir brukt når ein ikkje er i stand til å tenka på eit ord midt i setninga, og prøver alle orda i sitt språklege repertoar som kan passa best i setninga. *Postponing* eller utsetjingsstrategien blir ofte brukt i tilfeller der ein brukar ord på andre språk der dei ikkje kan ordet på språket teksten skal produserast på, for så å fylla inn ordet i ettertid på det språket teksten skal produserast på (Velasco & García, 2014, s. 10).

Lorimer (2013, s. 163) uttrykkjer at forskning ofte har fokus på å skildra elevane sine ressursar framfor praksisen dei gjer seg. Det vil seie at skildringane i mindre grad fokuserer seg på korleis ressursane blir brukt i ulike situasjonar. Dette kan medføra til at ein får eit inntrykk av fleirspråklege elevar sine ressursar som stabile og faste, der dei reiser frå eit språk til eit anna med eit statisk og ferdig repertoar av ferdigheit (Lorimer, 2013, s. 163). Dette er ikkje Lorimer einig i, som hevdar at fleirspråklege elevar sine ressursar stadig er i utvikling. Det inneberer at strategiane fleirspråklege elevar gjer seg er i utvikling og blir påverka gjennom sine personlege og kulturelle historiar (Lorimer, 2013, s. 163). Dermed argumenterer

Lorimer for at me heller må fokusera på å undersøkjia og leggja til rette for dei praksisane elevane allereie tek i bruk, i staden for å ha hovudfokuset retta på å måla kunnskapen til fleirspråklege skrivarar (Lorimer, 2013, s. 168).

## **2.5 Skriveopplæring for fleirspråklege elevar**

Språket er eit sentralt arbeidsreiskap i skriveopplæringa, og fordi det har ei så sentral rolle inn i opplæringa, står mykje på spel for elevane sine vidare utviklingar både fagleg og sosialt. Selj (2015, s. 11) uttrykkjer at mange andrespråkselevar erfarer at deira språkkunnskapar sett grensar for klasseromsinteraksjonen dei kan delta i, noko som vidare påverkar tekstforståing og ikkje minst tekstproduksjon deira. I desse situasjonane der elevar opplev avgrensing i interaksjon og forståing for faginnhald, kan transspråking vera eit reiskap som støttar og utvidar deira språklege og faglege utvikling (García & Kleifgen, 2010, s. 63), noko denne delen vil vidare gå djupare innpå. Vidare vil eg gå innpå kva teoretikarar uttalar seg om vellykka skriveopplæringa for fleirspråklege elevar og transspråkleg skriveopplæring for fleirspråklege elevar.

### **2.5.1 Skriveopplæring for fleirspråklege elevar**

Selj (2015, s. 13) løftar fram utfordring, anerkjenning og involvering som sentralt og effektivt i undervising for fleirspråklege elevar som lærar seg fleire språk. Innan utfordring inneberer det å utfordra elevane i forlenging av det dei allereie beherskar både innan innhald og språk. Innan anerkjenning og involvering, så handlar det om å anerkjenna elevane sine faglege, personlege og sosiale ressursar ved å nytta dei i undervisinga, og involvera elevane i dialogisk undervising der målet er å oppnå forståing (Selj, 2015, s. 13).

Ei tilnærming som særleg blir trekt fram for nykomne elevar som lærar seg eit anna språk er eksplisitt skriveundervising (Horverak et al., 2020, s. 6). Tilnærminga går også under undervisings- og læringssyklusen, som er bygd på den australske sjangerpedagogikken som utvikla seg i Sydney på 80-talet (Gibbons, 2016, s. 139). I den sjangerpedagogiske tradisjonen blir sjangrar forstått som målsorienterte sosiale prosesser med ulike stadier (Martin i Horverak, 2020, s. 15). Denne forståinga viser både til at tekster har ein bestemt struktur, og at dei har ei sosial hensikt, noko som betyr at dei ikkje blir produsert i eit vakum, men er sosiale handlinger som er meint å påverka bestemte målgrupper (Horverak, 2020, s. 15).

Sjangerpedagogikken jobbar både med interne og eksterne sider ved ein sjanger.

Pedagogikken går i hovudsak ut på at ein fyrst studerer modelltekster frå ulike sjangrar, kva situasjon tekstane er skriven i og kva element dei består av. Deretter skriv ein i fellesskap ein fellestekst, og til slutt skriv ein tekst individuelt med tilbakemelding frå andre rundt seg.

Denne tilnærminga er vist å kunna vera ekstra støttande for nykommarar (Gibbons, 2016, s. 139). Det blir presisert at denne tilnærminga tek tid. Det er dermed ikkje nødvendigvis nok å bruka den ein gong for at elevane har fått med seg alt innan den spesielle sjangeren som blir dekkja. Den må gjentas regelmessig med materiale som passar for aldersgruppa (Gibbons, 2016, s. 142). Gibbons (2016, s. 144) løfter fram argumenter om at tilnærminga kan gjere at sjangrar blir presentert som «oppskrifter» som elevane blir forventa skal følgast slavisk. Dette kan føra til at kreativiteten og forfattarstemma blir kvelt, og elevane sine fridommar og autonomi blir avgrensa. Dette hevder Gibbons (2016, s. 144) ikkje stemmer, då sjangertilnærminga bidreg til å gje alle elevar eit startgrunnlag for sine kunnskapsutviklingar om sjangrar. I tillegg kan sjangertilnærminga vera eit verktøy som bidreg til inspirasjon for elevane. Etterkvart som elevane blir klar over sjangeren sine skrivekonvensjonar, vil dei kunna bruka det kreativt til eigne formål. Det er nettopp denne kunnskapen som gjev dei fridom til å eksperimentera og ta bevisste val i forfattarskapen (Gibbons, 2016, s. 144).

Jølbo (2015, s. 132) undersøker forskingsfeltet innan skriveutvikling for fleirspråklege elevar, og legg fram forskning om plagiering hos fleirspråklege elevar som lærar seg eit anna språk. I sine undersøkingar legg Jølbo fram argumentasjonar for at elevar må gjennom ein prosess der dei lånar andre sine stemmer for å kunna utvikla sin eigen. Vidare peiker Jølbo (2015, s. 132-133) på fleire studiar som har vist at plagiering både kan betraktast som ein del av utviklinga av identitet og stemme, og at dei kan bli sett på som ein del av språkutviklingsprosess. Eit døme som blir trekt fram er Villalva (i Jølbo, 2015, s. 135) sin studie som analyserer skriveutviklinga til ein elev med latin-amerikansk bakgrunn ved ein high-school i USA. Gjennom studien kom det fram at sjølv om fyrsteutkastet til eleven innehaldt høg grad av mønsterskriving og avskrift, var det endelege skriveresultatet heilt annleis. Den ferdige teksten bestod av originale setningar, men med ord henta frå kjeldene som var brukt. Teksten på det andre språket eleven lærte seg blei dermed ein viktig ressurs for eleven i å utvikla sitt akademiske repertoar.

## **2.5.2 Transspråkleg skriveopplæring for fleirspråklege elevar**

I ljøs av kva teoretikarar omtalar om eksplisitt skriveundervising for nykomne fleirspråklege elevar, hevder Berthelin (2022, s. 170) at transspråking kan nyttast i alle fasar ved ein skriveprosess. I aktivering av førforståingsfasen, hevdar Berthelin (2022, s. 177) og García og Wei (2014, s. 103) at bruk av språklege ressursar kan gjera det lettare å formulera og vidareutvikla idear som elles ikkje ville blitt utvikla når ein brukar eit språk som ein ikkje beherskar så godt. Vidare hevdar Berthelin (2022, s. 179) at transspråking i skriveprosessen vil vera lurt å nytta seg av (Berthelin, 2022, s. 179). I skriveprosessen kan tillating av elevane sine språklege kunnskapar bidra til å fristilla meir tankeverksamheita og kreativiteten enn viss ein konstant bli bremsa i sine tankerekker fordi ein manglar eit ord (Cummins, 2017, s. 268). Bruk av fleire språk i skriveprosessen kan også frigjera energi til å fokusera på sjanger og struktur i teksten, noko som gagnar deira skriveutvikling (Berthelin, 2022, s. 179). I det ferdige produktet av skriveprosess, uttalar Berthelin (2022, s. 181) at transspråking også kan gje moglegheiter for kreativitet. Det kan vera med på å gjera det lettare å nå fantasi og kreativiteten på språk dei beherskar (Berthelin, 2022, s. 181). Noko anna som er interessant å merka seg er korleis fleirspråklege brukar sine språklege repertoar for å skapa effekt. Dermed skriv Berthelin (2022, s. 181) at fleirspråkleg forfattarskap ikkje «berre» førekjem i kladdar og utkast, men transspråking kan også vera ein språkpraksis som kan bidra til kvalitet i det ferdige produktet. Transspråking i eigne tekstar er ein måte for elevane å bruka og trenast denne kreativiteten på, og klasserommet bør vera eit rom for utforskning og utprøving av transspråking i likskap med annan kreativ eksperimentering (Berthelin, 2022, s. 182).

Holmen og Thise (2021, s. 117) uttalar seg om fem didaktiske transspråkinggrep inn i skriveprosess. Fyrste grep er å alltid la elevane skriva på sitt sterkaste språk. Det kan også vera språkblandingar om elevane har ulike ferdigheitar innan språka dei kan. Det andre grepet er å skriva tospråklege tekstar. Tredje grepet handlar om at elevane bør få bruka alle hjelpemiddel under skrivinga. Det fjerde grepet er å la elevane få formulera seg munnleg om deira arbeid, idear og prosessen undervegs på fleire språk. Siste grep er å bruka modelltekstar på fleire språk. Ein aktivitet som tek utgangspunkt i desse grepa er det Holmen og Thise (2021, s. 117-118) uttalar som «fleirspråkleg tekst». Den inneheld elevtekst der elevane sjølv produserer same innhaldet på to eller fleire forskjellige språk. Elevane kan arbeida åleine eller i grupper i skriveprosessen, og kan arbeida på det sterkeste språket og deretter omsetje. I prosessen er det viktig å bruka elevane sine samlande språklege kompetansar, og la dei få skriva på språk som dei kjenner til. Omsetjingsarbeidet krev støtte og bruk av alle ressursar.

Til slutt i prosessen presenterer ein tekstane munnleg eller skriftleg til klassa (Holmen & Thise, 2021, s. 117-118). I denne aktiviteten argumenterer Holmen og Thise (2021, s. 119) at inndraging av elevane sine fleirspråklege ressursar kan gjera dei i stand til å tileigna seg fagleg vite om eit gitt tema, og opna moglegheiter for at dei engasjerer seg i literacyaktiviteter i læringa på det nivå dei kognitivt befinn seg på, sjølv om deira språklege nivå på skulespråket kanskje ligg under det nivå deira alder eller klassetrinn krev. Dermed argumenterer Holmen og Thise (2021, s. 119) for at denne aktiviteten harmonerer godt med grunntanken om at effektiv læring bygger bru til elevane sine erfaringar.

### **3 Metode**

I denne delen av masteroppgåva vil eg presentera mitt forskingsdesign, og kva kvalitative metodar eg har nytta i forskingsdesignet for å belysa problemstillinga. Innleiingsvis vil eg grunngje val og skildringar for mitt forskingsdesign, og kva den pedagogiske designforskinga har innebore for mitt utval. Deretter vil eg leggja fram utvalet og skildringar av datainnsamlinga og analysearbeidet. Avslutningsvis drøfter eg forskinga sin kvalitet, og reflekterer over forskningsetiske vurderingar.

#### **3.1 Pedagogisk designforsking**

Formålet med masteroppgåva er å undersøkje transspråking i skriveopplæringa for nykomne fleirspråklege elevar. Postholm og Jacobsen (2018, s. 61) skriv at eit viktig utgangspunkt for empirisk forskning er at ein vel det forskingsdesignet som på best mogleg måte belyser problemstillinga for forskingsarbeidet. For mitt forskingsarbeid blei det viktig å velja ein forskingsmetode der eg kunne undersøkje transspråking i undervisningssamanheng knytt opp til elevane sine skriveprosessar, og få samtala med elevane om deira tankar og opplevingar kring denne måten å arbeida på. Ifølgje Befring (2015, s. 38) er dette noko kvalitative tilnærmingar ofte fokuserer på. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 21-22) forklarar at kvalitative tilnærmingar opnar opp for å gå i djupna på forståinga av den verkelegheita ein studerer, noko som for mitt tilfelle er elevane sine tankar og erfaringar med transspråking i undervisningssamanheng ut frå deira verkelegheit og ståstad. Eit forskingsdesign som gjev moglegheiter for å gjennomføra kvalitative tilnærmingar til elevane i undervisningssamanheng, er pedagogisk designforsking, der fleire kvalitative metodar blir sett på som nødvendig, for å kunna få omfattande framstillingar av kva som skjer i sosial samanheng, og konteksten rundt



det som skjer (Bjørndal (2013, s. 250). Med pedagogisk designforskning så er ein oppteken av forbetring av praksis og generering av kunnskap direkte på praksisfeltet, og denne prosessen skjer gjennom ein konstruktivistisk kunnskapsprosess (Bjørndal, 2013, s. 247). Dette inneberer at forskingsarbeidet veks fram i ein sosial samhandlingskontekst mellom forskaren og praktikaren i prosjektet, der alle deler sine konstruksjonar, og på den måten kan ein arbeida mot ei felles forståing av kva som skapar forbetring. Dette var noko eg fekk oppleve i arbeid med den pedagogiske designforskninga, der eg saman med medstudent, elevar og lærarar reflekterte over transspråkinga gjennom eit undervisningsopplegg. På den måten bidrog denne forskningstilnæringsmåten å skapa ny innsikt og heilskapsforståing for meg innan transspråking i skriveopplæringa, ved å sjølv få erfara, prøva ut og reflektera over det saman med andre. Vidare har eg nytta den kvalitative tilnærminga med pedagogisk designforskning som metode for å samla inn relevant data for mitt formål.

I pedagogisk designforskning er pedagogisk designeksperiment ein måte å undersøkje læringsprosessane i undervisninga, der ein utarbeidar eit undervisningsopplegg knytt til teori. Deretter prøvar ein undervisningsopplegget ut i klasserommet, og vurderer det i etterkant av utprøving (Bjørndal, 2013, s. 248). Ut frå denne måten å undersøkje, har eg saman med medstudent Jitte utarbeida eit transspråkleg undervisningsopplegg innan skrivning, og saman har me prøvd det ut i to innføringsklassar. På bakgrunn av denne forskingsmåten har eg nytta kvalitative forskingsmetodar som observasjon, elevsamtalar og innsamling av elevtekstar for henta ut datainnsamling, som eg vidare har nytta for å analysere og drøfta transspråkleg skrivning i undervisningssamanheng. Dette er ifølgje Bjørndal (2013, s. 247) eit sentralt kjenneteikn ved pedagogisk designforskning og designeksperiment.

Sidan mi tilnærming til å undersøkje transspråking er gjennom å studera korleis elevane erfarer og nyttar transspråking i eit undervisningsopplegg, så har intensjonen våre å skildra og forstå den andre sine opplevingar. Noko som vil vera sentralt i denne prosessen, er då å utforska fenomenet så opent som mogleg. Det inneberer at ein som forskar lyt prøva å leggja til side si eiga førforståing og fortolking, og i staden leggja vekt på elevane sine opplevingar i møte med transspråking. Til trass for dette inneheld forskingsprosessen likevel fortolkingar og førforståing i undersøkinga av transspråking, der eg som forskar nærmar mitt materiale med mi førforståing. I fasen om å utarbeida undervisningsopplegget, opparbeida eg meg kunnskap om transspråking. Denne forforståinga blei vidare utvikla i møte med elevane og fenomenet

transspråking i skriveopplæringa, gjennom undervisningsopplegget som eg og medstudent gjennomførte. Ei slik kontinuerlege fram- og tilbakeprosess mellom delar og heilskap i forståing, blir av Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) omtalt som den hermeneutiske sirkel. Sirkelen kan også betraktast som ein spiral som opnar opp for ein stadig djupare mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette var sentralt i undersøkinga av transspråking i skriveprosess, der forståinga var i ein kontinuerleg prosess i ljøs av det som undervegs vart observert i klasseromma, diskutert i elevsamtalane og undersøkt i elevtekstane.

### **3.1.1 Undervisningsopplegget**

Eit pedagogisk designeksperiment består vanlegvis av fasane utarbeiding, utprøving og analysing av undervisningsopplegg (Bjørndal, 2013, s. 248). Denne metoden har eg og medstudent nytta oss av i utarbeiding og utprøving av det transspråklege undervisningsopplegget. I utarbeidinga av undervisningsopplegget opparbeida me oss eit kunnskapsgrunnlag, og basert på det som er presentert i kunnskapsgrunnlaget, har me nytta oss av dette i forminga av undervisningsopplegget, der elevane skal nytta sine fleirspråklege ressursar i alle deler av undervisningsopplegget om å skriva eit eventyr i tråd med sjangerpedagogikken sine fasar. Desse fasane inneberer aktivering og bygging av kunnskap om eventyrsjangeren, dekonstruering av eit fleirspråkleg eventyr, skriva eit felles fleirspråkleg eventyr, skriva eit fleirspråkleg eventyr individuelt og presentera eventyra i fellesskap. Dette innebar for vår del som lærarar at me planla transspråking gjennom ulike grep etter Holmen og Thise (2022, s. 117-118) sin aktivitet «fleirspråkleg tekst». Til stades i undervisinga var også lærarane Guro og Beate saman med dei fleirspråklege assistentane Tim og Lisa som hjelpte til i undervisinga. Lærar Silje var også til tider med som assistent under gjennomføringsperioden, men var i all hovudsak ute i ei anna gruppa som hadde eit anna undervisningsopplegg. I denne masteroppgåva vil Tim og Lisa bli omtalt som fleirspråklege assistentar, då deira rolle strakk seg utover å vera omsetjarar, til også å inkludera og aktivt hjelpe til i skriveprosessane til elevane i undervisningsopplegget. Ein slik type assistanse Tim og Lisa hjelpte til med er ifølgje Nymo & Stensig (2017) omtalt som assistentar, og vil på bakgrunn av denne forståinga bli omtalt som fleirspråklege assistentar i masteroppgåva. Etter at elevane hadde gjennomført prosjektet hadde eg samtale med elevane om tekstane sine, og deira erfaringane om denne måten å arbeida på innan skrivning. Ei djupare innføring av undervisningsopplegget vil bli omtalt i kapittelet om presentering og analysing av funn. På

bakgrunn av dette undervisningsopplegget har eg henta ut datamaterialet, analysert og drøfta.

## 3.2 Utval

I denne masteroppgåva blei utvalet basert på strategisk og kriteriebasert utveljing. Det vil seie at informantane som er valt ut for oppgåva oppfyller spesielle kriterium for å kunna vera med i undersøkinga (Christoffersen & Jacobsen, 2012, s. 50-51). For masteroppgåva sette eg opp to kriterium som kvalifiserte utvalet mitt. Eit kriterium var at klassane eg ynskja å gjennomføra prosjektet i måtte ha fleirspråklege nykomne elevar med særskilt språkopplæring etter § 2-8 (Opplæringslova, 1998), og etter slik Utdanningsdirektoratet (2022) skildrar elevgruppa. Eit anna viktig kriterium var å finna lærarar som var villige til låna klassane sine for det transspråkleg skriveopplegget me hadde utarbeida. Ein anna fordel var å finna klassar med fleirspråklege assistentar eller tolkar som hadde tid til å omsetja, då dette ville vera nyttig for å kunna få ei djupare forståing, og rikare data av det som vart samla inn. I utveljingsprosessen tok rettleiar kontakt med ein skule, og der var det to innføringslærarar med fleirspråklege assistentar i klassane sine, som var særleg interessert i å la oss få gjennomføra prosjektet i sine klassar. Utvalet mitt består altså av to innføringsklassar med til saman 16 elevar. I klasse A er det seks elevar som har deltatt i prosjektet, og i klasse B er det ti elevar som har deltatt i prosjektet. Me fekk samla inn tolv elevtekstar, og av desse tolv blei seks intervjuar om sine tekstar. Av forskningsetiske prinsipp om i varetaking av utvalet sine anonymitetar, har eg valt å kalla skulen for Gledesstad skule. Dei tidlegare omtalte lærarane har fått dei fiktive namna Guro, Beate og Silje, og dei fleirspråklege assistentane har fått namna Tim og Lisa. Elevane som vidare blir omtalt i masteroppgåva har fått dei fiktive namna Leah, Samuel, Leo, Marcel, Nikolas, Elena, Kristina og Emma. Det er desse elevane eg har nytta som utgangspunkt når eg har analysert og drøfta datamaterialet. Det er ikkje gitt kor stort eit utval bør vera, men på bakgrunn av mine kriterium så oppfyller klassane og skulen kriteria som er satt for denne masteroppgåva.

**Tabell 1: Oversikt over utvalet som deltok i det transspråklege skriveopplegget**

<b>Gledestad skule</b>		
<b>Informasjon om utval</b>	<b>Klasse A</b>	<b>Klasse B</b>
<b>Elevar</b>	6 elevar	10 elevar
<b>Utval</b>	Leah, Samuel, Marcel og Leo	Nikolas, Elena, Kristina og Emma
<b>Fleirspråklege assistentar</b>	Fleirspråkleg assistent Lisa	Fleirspråkleg assistent Tim
<b>Lærarar</b>	Lærar Guro	Lærarane Beate og Silje
<b>Skulebakgrunn innan skrivning</b>	Me fekk lite informasjon på forhand om elevane sine skulebakgrunnar, men fekk beskjed om at elevane hadde skrive lite i norskopplæringa til no.	Me fekk veta i samtale at elevane hadde god skulebakgrunn frå før av i sitt heimland innan skrivning på sine språk.

### **3.3 Datamaterialet**

Figuren under viser ei samla oversikt over datamaterialet i prosjektet, som inkluderer metodane som er nytta i datainnsamlinga i klassane, samt omfanget av datamaterialet som er samla inn. Sjølv datamaterialet består blant anna av observasjon i undervising og refleksjonssamtalar etter kvar undervisingsøkt som er tatt opp på lyd. Med eit samla materialet på 1639 minutt innan lydopptak av undervisningsopplegg, og avgrensingar innan mengde ord og tid, har eg måtte gjort meg store avgrensingar innan transkriberingsarbeidet innanfor datainnsamlinga. Eg har dermed spissa meg inn om nokre observasjonar i undervisinga, og samtalar om observasjonar etter undervisingsøktene i transkriberinga. Dette er for å skapa ei heilskapleg forståing for elevane sine svar i samtalane og tekstane sine. I arbeidet med å få ei heilskapleg forståing til korleis elevar nyttar transspråking i skriveprosess, og deira refleksjonar om denne måten å arbeida på, har eg også nytta meg av innsamling av elevtekstar samt omsetjing av desse tekstane gjort av fleirspråklege assistentar i ettertid av undervisningsopplegget. Eg har også nytta meg av elevsamtalar, der elevane har

reflektert over vala dei har gjort seg i tekstane sine, og til undervisingsopplegget. På bakgrunn av avgrensing, har eg lagt hovudvekta mi på elevsamtalane og elevtekstane.

**Tabell 2: Oversikt over datamaterialet**

Metode	Data	Kvantum
Observasjon	Lydopptak	1693 minutt
	Transkripsjon	32647 ord (83 sider)
	Observasjonslogg	3410 ord (12 sider)
Innsamling av elevtekstar	Elevtekstar i original form og transkripsjon av omsetting	2061 ord (14 sider)
Elevsamtalar	Lydopptak	140 minutt
	Transkripsjon	14419 ord (87 sider)

### 3.3.1 Elevsamtale og intervjuguide

Ein sentral del ved datainnsamlinga bestod av elevsamtalar utført etter det Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) omtalar som semistrukturert forskingsintervju. Dette var ein eigna måte å gjennomføra mine elevsamtalar på, sidan semistrukturerte intervju opnar opp for å koma innpå elevane sine perspektiv, og gje rom for å kunna naturleg bringa inn spørsmål utan at det må føregå i ei bestemt rekkjefølgje (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Tjora (2021, s. 127-128) skriv at med eit semistrukturert intervju så er det rom for at informantane kan gå i djupna, og reflektera undervegs over sine erfaringar og meiningar til tema som blir tatt opp i intervjuet. Metoden å samtala med elevane bidrog dermed til at eg fekk koma djupare innpå elevane sine perspektiv om transspråkinga, og deira val om transspråklege strategiar i sine elevtekstar. Under er ei oversikt over elevsamtalane.

**Tabell 3: Oversikt over elevsamtalane**

<b>Informant:</b>	<b>Klasse:</b>	<b>Tid:</b>	<b>Omfang:</b>
Elena	Klasse B	28 minutt	3433 ord (19 sider)
Kristina	Klasse B	28 minutt	2294 ord (13 sider)
Emma	Klasse B	21 minutt	2519 ord (15 sider)
Samuel	Klasse A	27 minutt	3388 ord (23 sider)
Leah	Klasse A	19 minutt	1051 ord (7 sider)
Nikolas	Klasse B	17 minutt	1734 ord (10 sider)

I forberedingsfasen før prosjektet skulle gjennomførast og elevsamtalane skulle skje, utarbeida eg meg ein intervjuguide basert på tre tematikkar knytt til transspråking i skriveopplæringa for nykomne fleirspråklege elevar. Desse var spørsmål om innhald i teksten, val undervegs i skriveprosessen, om det ferdige eventyret og transspråking i skrivearbeidet. Spørsmåla er basert etter Laursen (2018, s. 43-45) sine spørsmål om elevar sine val av tekstproduksjon, der skriveprosessar blir forstått i eit dynamisk og dialogisk perspektiv. Tilnærminga til spørsmålsformuleringa er inspirert etter Lillis (2003, s. 204) sin *talkback* metode, som er oppteken av å studera skrivarane sine tekstar gjennom ein dialogisk, spørjande og søkjande pedagogisk tilgang der skrivarane blir spurt om sine val, prosessar og moglege praksisar i tekstane sine. Laursen (2018, s. 43) hevdar at skrivarar tek ei rekkje val om kven dei er, og kven dei vil vera når dei skriv om kva dei kan og kva dei gjerne vil uttrykkja, og korleis dei kan og gjerne vil uttrykkja seg. Med spørsmåla til Laursen (2018, s. 45) ynskjer eg å undersøkje kva elevane gjer i desse vala om transspråking i sine formidlingar, korleis dei nyttar seg av transspråking for å uttrykkja seg i sine eventyr, og kva bruken av transspråking har gjort for dei i sine skriveprosessar om sjangeren eventyr.

Det var ein fleirspråkleg assistent i alle samtalane bortsett frå Samuel sitt. Årsaka til det var at det ikkje var noko fleirspråkleg assistent til stades som kunne hans morsmål. Til trass for det har Samuel opparbeida seg ein god del forståing innan norsk, og kan å uttrykkja seg munnleg innan norsk, og dermed enda samtalen utan fleirspråkleg assistent. Dalen (2004, s. 33) uttrykkjer at det å bruka tolk under gjennomføring av intervju kan også verka inn på datainnsamlinga. Kommunikasjonen i intervjuet må gå gjennom eit ekstra ledd, og kan føra til

at det blir vanskeleg for intervjuaren å få til den ynskja nærleiken til informanten. Denne nærleiken er grunnleggjande føresetnad for å forstå informantane sine opplevingar, og erfaringar i forhold til temaet som blir tatt opp (Dalen, 2004, s. 33). Det kan også oppstå språklege misforståingar i omsetjinga, noko som kan påverka svara i datainnsamlinga. Til trass for dette opplevde eg at det å ha ein fleirspråkleg assistent til stades i samtalan som kunne omsetja spørsmåla var ein ressurs, og var også nødvendig for at elevane fekk tilstrekkeleg forståing for mine spørsmål. Det var også ei styrke at dei fleirspråklege assistentane var to personar som hadde relasjonar til elevane frå før av, og var med under heile gjennomføringa av undervisingsopplegget og samtalan. Dette kan ha vore med å bidra til at informantane sine ve og vel vart i varetatt under prosjektperioden og i samtalsituasjonane, då det var personar informantane hadde relasjonar til som omsette spørsmåla og svara som kom fram under samtalan.

Elevsamtalan og intervjuguiden har ein abduktiv tilnærming til verkelegheita (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Det vil seia at verkelegheita vekslar mellom teori og empiri der funn kan leia til nye spørsmål som ein ynskjer å finna svar på. Dermed blir forskinga sett på som ein stadig pågåande prosess der funn leiar til nye undringar, som igjen leiar til nye spørsmål, og som igjen må undersøkjast. I eit semistrukturert intervju så er dei opne spørsmåla med på å skapa rom for ein kontinuerleg analyse mellom forskar og informant, og bidreg til at forskaren vil kunna stilla ulike spørsmål til det som blir sagt for å verkeleg kunna gripa handlingar og tankar som kjem fram under intervjuet. Dermed gjev det semistrukturerte intervjuet moglegheit for at samtalen kan ta nye retningar for begge partar i intervjuet, der ein kan gå inn i refleksjonar og erfaringar ein ikkje hadde tenkt over saman. Dette kan vera med å skapa ei betre forståing for det som blir formidla (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Den abduktive tilnærminga i intervjuforma og intervjuguiden opna opp for ei stadig pågåande prosess om kunnskapskonstruksjon i elevsamtalan for meg som forskar, der spørsmåla bidrog til innsikt i elevane sine opplevingar av transspråking i skriveopplegget, og nye forståingar og refleksjonar over det som kom fram undervegs i samtalan.

### **3.3.2 Deltakande observasjon i undervisingsopplegget**

Deltakande observasjonar i undervisingsopplegget var ein anna sentral del ved datainnsamlinga. Fangen (2010, s. 15) løfter fram at med deltakande observasjonar så kjem ein nærmare innpå folk enn med andre kvalitative metodar, og blir skildra som ein rik

datainnsamlingsmetode innanfor feltarbeid. Formålet er å kunna tre inn i informantane sine naturlege miljø, og på den måten kunna innhenta direkte fyrstehandserfaringar (Fangen, 2010, s. 14-15). Dette var ein eigna datainnsamlingsmetode, då eg fekk moglegheit til å gå tett inn på og studera korleis transspråkleg tilnærming verka i skriveopplæringa for utvalet mitt. Postholm og Jacobsen (2018, s. 113-114) skriv at observasjon saman med intervju er to datainnsamlingsmetodar som utfyller kvarandre. Observasjonane kan fungera som ein kontekst for intervjuet og motsett. Dermed kan desse datainnsamlingsmetodane fungera som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategiar, der begge inngår som ein del av studien. I mitt tilfelle har denne måten å samla inn data vore ein eigna strategi, der observasjonane er blitt nytta til å støtta opp om enkelte spørsmål som har dukka opp undervegs i samtalanane.

I observasjonsarbeidet er det viktig å ta gode notat. Fangen (2010, s. 102) skriv at om ein tek feltnotat av det ein ser eller høyrer, så får ein danna eit materialet som ein kan gå tilbake til når ein skal analysere materialet. Dette var vanskeleg å gjennomføra i rolla som aktiv deltakande observatør. Eit viktig grep var derfor å ta opp lyd av undervisninga. I tillegg reflekterte eg og medstudent på lydopptak over observasjonar me hadde merka oss etter kvar undervisingsøkt. På den måten kunne me gå tilbake i lydopptaka for å diskutera djupare situasjonane me hadde vitna oss, eller nytta desse observasjonane i elevsamtalane, og seinare også i analysedelen av oppgåva. Lydopptaka sikra det som vart sagt, men innehaldt ikkje det ein såg. Derfor valte me også å skriva ned logg for kvar dag om vore inntrykk og observasjonar av kva som hadde skjedd i løpet av undervisingsøktene, for å støtta opp inntrykka ein sitt med. Tjora (2021, s. 115) skriv at til trass for at det er eit tidkrevjande arbeid å transkribere opptaka ein har tatt opp, så er dei gull verdt i analysearbeidet då lyd som er tatt opp i situasjonar ein sjølv har deltatt i, skapar nyanserte eller rike minner frå situasjonar ein opplevde dei i. Loggane, samt refleksjonane og observasjonane på lydopptak gav oss derfor eit innsiktsfullt bilete av korleis undervisninga gjekk føre seg, og ulike situasjonar å reflektera kring.

### **3.3.3 Innsamling av elevtekstar**

Siste del ved datainnsamlinga var eventyra som elevane produserte som ein del av undervisingsopplegget. Desse tekstane var med på å gje ei djupare og heilskapleg forståing i bruken av transspråking i skriveprosessane til elevane. Tekstane elevane produserte var med



andre ord med på å gje kontekstuell informasjon i analyseringsarbeidet, samt støtte i intervjuar der eg kunne gå inn i tekstane saman med elevane, og stilla dei spesifikke spørsmål om val dei hadde gjort seg i tekstskapinga. Ifølgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 87) kan dokumentanalyse bli nytta som ein innsamlingsmetode i kvalitative studiar saman med andre metodar, der tekstane kan bli nytta som ei kjelde til forskinga, noko som er gjort i denne oppgåva.

Det er fleire strategiar ein kan nytta seg i arbeidet med å analysere dokument. Ein av desse strategiane er semiotikk som undersøker korleis me uttrykk oss, og korleis me skapar meining gjennom munnleg og skriftleg kommunikasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 91). I denne strategien studerer ein munnleg og skriftleg språk, samt teikn og teiknsystem, og inkluderer bilete, lydar, ljossignal, lydsignal, symptoma og så vidare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 91). I arbeidet med å analysere eventyra vart denne strategien nytta for å undersøkje korleis informantane hadde nytta transspråking i sine tekstar, og som var med på å gje ei heilskapleg forståing i samband med dei andre datainnsamlingsmetodane. Med andre ord nytta eg dei produserte eventyra som kjelde til å forstå korleis elevane hadde nytta transspråking i skrivinga si, og korleis dei transspråklege praksisane var presentert i elevane sine eventyr.

### **3.4 Databehandling**

Datamaterialet mitt består av ei rekkje lydopptak av samtalar, observasjonar og innsamling av elevtekstar som skal behandlast, organiserast og analyserast. Dette krev at eg tek ei rekkje val innanfor metodar om korleis å gjera datamaterialet handterbart og synleg for lesaren slik at den får innsikt i desse vala. Dette er noko eg vil gå innpå i denne delen av masteroppgåva, og har delt opp i transkribering og omsetjing av datamaterialet, og analyseringsarbeidet av datamaterialet.

#### **3.4.1 Transkribering og omsetjing**

For å kunna nytta det innsamla datamaterialet i den vidare analyseringsprosessen, så kravde det transkribering av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) skildrar transkribering som transformering av talespråk til skriftspråk, og omtalar prosessen som

svekkande, dekontekstualiserte gjengjevingar av direkte intervjusamtalar. I denne forståinga framkjem også perspektivet om det «tapte» i tilarbeidinga av å gjengjeva samtalane. Det var dermed viktig for meg i transkriberinga å arbeida på ein systematisk og strukturert måte, der eg var reflektert over korleis samtalane vart omsett, fortolka og gjengjeve. Alle observasjonar av undervisningsopplegget og elevsamtalane er tatt opp på lydopptak, noko som gjorde at eg ikkje opplevde å mista verdifull informasjon eller refleksjonar mellom sjølve samtalane og transkriberinga. Det at eg også kunne spola og gå tilbake i lydopptaka gjorde at transkripsjonen blei sikra til så nært det som blei sagt som det går ann.

Tjora (2017, s. 175) uttrykkjer at ein fordel innan transkribering av intervju er å gjera det sjølv, då ein hugsar best sjølv intervjuet som ein gjennomfører. Eg gjennomførte alle samtalane med elevane, og transkriberte også observasjonane på eige hand. Eg var også delaktig i sjølve undervisningsopplegget og innsamling av elevtekstar. Det at eg gjennomførte alt av innsamling kan vera ein fordel for vidare analysering ved at eg hadde moglegheit for å gå i djupna på materialet, og vil dermed kunna vera betre rusta til analyseringsarbeidet då eg har fylgt heile prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Ein sentral og avgjerande del ved samtalane var dei fleispråklege assistentane som omsette spørsmåla til elevane, og omsette også det elevane sa til meg i samtalane. Dei fleispråklege assistentane var også viktige innan å sikra forståing av undervisningsopplegget, der dei omsette både det me som lærarar sa, og det elevane sa i prosjektet. I tillegg omsette også ein fleispråkleg assistent elevtekstane. Dei fleispråklege assistentane sine oppfatningar i omsetjingar og transkribering av tekstar vil vera ei innverknad på datamaterialet. Dermed er ein viktig refleksjon i dette arbeidet dei ulike laga av fortolking og oppfatning som ligg i datamaterialet. Dei ulike laga av fortolking viser til Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) sine poeng om at det er umogleg å finna ei sann og objektiv omsetjing frå munnleg til skriftleg form. Det er med andre ord fleire lag av oppfatningar og tolkingar som har innverknad på datamaterialet mitt.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) skriv at det er umogleg å svara på kva som er rett transkripsjon, og at ein heller bør stilla seg spørsmålet om kva transkripsjon som vil vera nyttig for mi forskning. For mitt tilfelle så valte eg å skriva dei endelege transkripsjonane av samtalane på nynorsk, utan dialektord, nøleord, småord og så vidare. Dette valet tok eg på bakgrunn av at det var meiningsinnhaldet i det som blir sagt som var viktig for mine vidare analysar, og ikkje korrekt språkføring, og dermed vil ikkje alle detaljar i samtalen ha noko

verknadsfull tyding for analysane. I tillegg er valet om å skriva normalisert nynorsk tatt for å i vareta anonymiteten til mine deltakarar i prosjektet (Tjora, 2017, s. 174). Eg starta transkriberinga med å høyra i gjennom samtalanene og stoppa opp ord for ord, og noterte meg ned alt som blei sagt. På den måten sikra eg at alt av informasjon vart notert ned. Deretter såg eg at det ikkje var nødvendig å ha med alle detaljar for mitt formål, og gjekk dermed i gjennom heile den skriftlege transkripsjonen igjen, og fjerna alle detaljerte skildringar av samtalen slik at eg til slutt satt igjen med meiningsinnhaldet av intervjuet. Eg har dermed valt å utelate nølingar, pausar og småord då det ikkje vil ha noko tyding for meiningsinnhaldet i samtalanene og observasjonane.

### **3.4.2 Analyseringsarbeidet**

Eit viktig ledd i analyseringsarbeidet er kodinga av datamaterialet. I denne prosessen bryt ein ned materialet, kategoriserer og sett materialet saman igjen på nye måtar, og inneberer at forskaren må bevega seg ut over datamaterialet for å undersøkje kva informantane fortel på ei djupare og meir innsiktfullmåte (Dalen, 2004, s. 69; Tjora, 2017, s. 197). Kodinga blei for mitt tilfelle ein eigna metode for å systematisera og organisera datamaterialet mitt, og bidrog til å gjera det lettare for meg å trekkja fram funn og analysera funna. Kodeprosessen kan gjerast på ulike måtar, deriblant gjennom det Tjora (2017, s. 196-197) omtalar som stegvisdeduktiv induktiv (SDI). Denne strategien går ut på at ein kodar med utgangspunkt i empirien, og er strategien eg har nytta med noko påverknad frå ein abduktiv tilnærming. Abduktiv tilnærming er når ein pendlar mellom deltakarane sine perspektiv og teori frå forskaren sitt perspektiv i prosessen av datainnsamling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Med andre ord har eg i kodinga gått ut frå empirien som kjem fram av kodinga, men eg har også tidvis nytta meg av teoriar til å utforma kodar der eg har meint det har vore nødvendig.

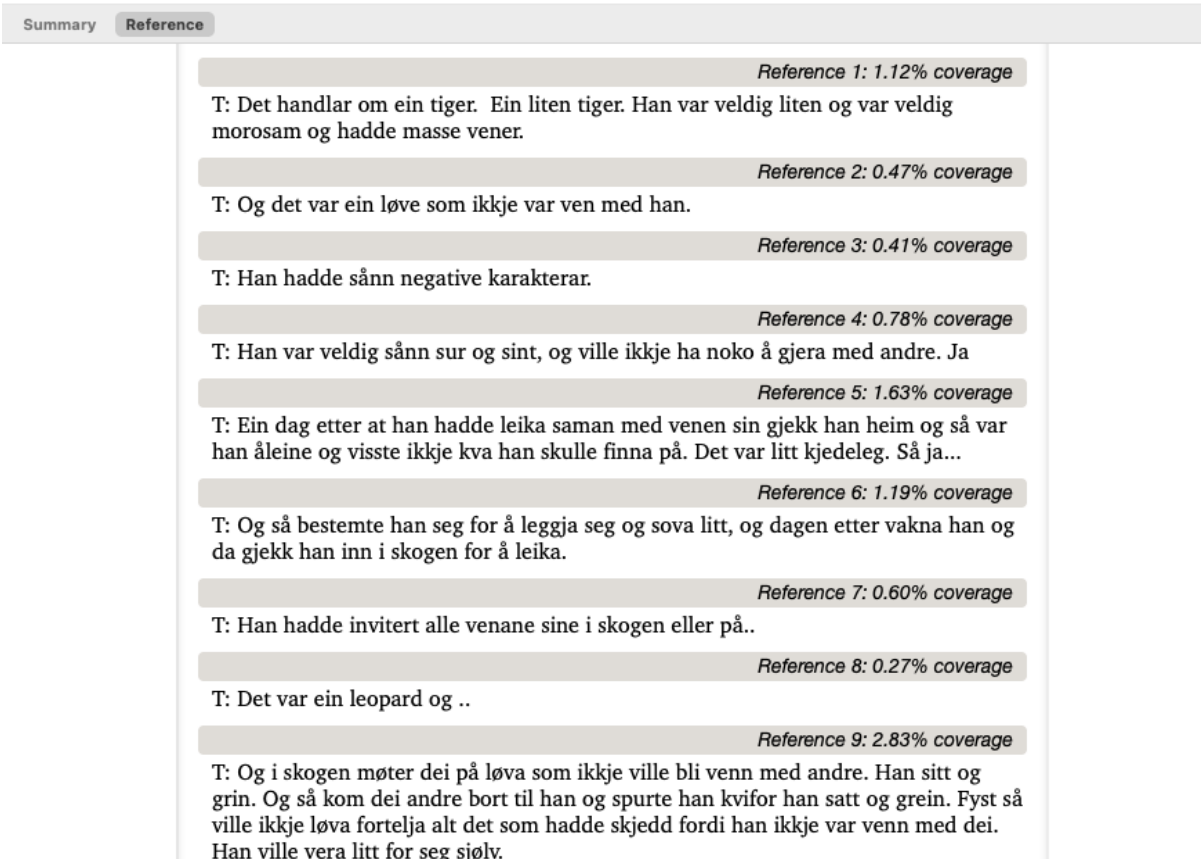
Strategien SDI legg vekt på ei open koding der ein nyttar materialet frå empirien til å utvikla kodar som skal systematisera innhaldet (Tjora, 2017, s. 197-198). På den måten vil kodane vera nært knytt til materialet. Eg valte fyrst i kodingsarbeidet å lesa igjennom materialet mitt for å skaffa meg ei oversikt. Etter gjennomgangen av materialet lagde eg kodar som eg meiner var passande basert på ord og omgrep som vart gjentatt, men som også baserte seg på teori. Grunnen til at eg nytta meg av dette var fordi ein del av materialet ikkje hadde klare sitat og omgrep som eg følte passa til kodinga. Tjora (2017, s. 199) skriv at ein fare for uerfarne

forskarar i kodeprosessen er at dei vil ha kunna variabeltenka, der ein ser på empirien som beståande av tema som kan sorterast ut frå tekstleg skildringar. På trass av dette har eg likevel prøvd å vera så open og empirinær som mogleg i analyseringsarbeidet.

I gjennomføring av analysen så har eg gjort analysearbeidet i kodeprogrammet Nvivo. Ein fordel med å nytta Nvivo var at eg fekk stilt ut materialet som kunn var knytt til kodane, og gjorde det meir oversikteleg for meg i analyseringsprosessen. I tillegg kunne eg leggja til same empiri i fleire kodar, då noko av materialet mitt passa inn i fleire av kodane. Ei særleg utfordring i kodingsarbeidet har vore å utarbeida kodar som tek vare på den empiriske og teoretiske sensitiviteten (Dalen, 2004, s. 67). Dette har ført til mange rundar av å gjennomgå datamaterialet og utprøvd kodar i Nvivo. Likevel føler eg at kodane som er utarbeida viser til materialet på ei djupare og innsiktsfull måte om korleis elevane har nytta seg av transspråking i undervisinga innan sine skriveopplæringar om sjangeren eventyr. Kodane eg til slutt enda opp med, og som vil danna utgangspunkt for presentasjon og analyse av funn er:

- Fristilla tankeprosessar og kreativ utfolding
- Støtte innan utvikling om fagleg innhald
- Støtte innan utvikling i språkutvikling
- Strekkje sin språklege bevisstheit
- Verdi for den fleirspråklege skrivar
- Erfaringar kring transspråkleg tilnærming i skriveopplæring

Under viser eit utdrag frå transkripsjonane som høyrer til koden fristilla tankeprosessar og kreativ utfolding av kodingsarbeidet i Nvivo.



Figur 2: Figur av kodingsarbeid i Nvivo.

## 3.5 Forskinga sin kvalitet

I forskingsarbeidet er det viktig å reflektera over forskninga sin kvalitet. Dette inneberer å gå i dialog med substansen i funna som blir produsert i forskingsarbeidet, og reflektera over avgrensingar og korleis forskaren har påverka funna si forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Reflektering over avgrensingar omfattar forskaren si validitet, og reflektering over gjennomføring omfattar reliabilitet. Desse vil vidare bli drøfta i følgjande delkapittel.

### 3.5.1 Forskinga sin validitet

Validitet handlar om forskninga si gyldigheit, og angår kva slags konklusjonar forskaren egentleg har dekning for å trekkja ut frå sine data som den har samla inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I dette er eit viktig premiss for å få valid forskning å reflektera over val av metode, og om den er eigna for å svara på problemstillinga. Dette vil eg hevde at eg har

ivareteke gjennom valet av å nytta meg av pedagogisk designforskning med kvalitative metodar for datainnsamling. Moglegheita den pedagogiske designforskninga har gjeve meg til å kombinera fleire kvalitative metodikkar har bidrege til å få ei heilskapleg og innsiktsfull forståing i tematikken som studien undersøker. I prosessen før gjennomføring av forskning, nytta eg dermed mykje tid på å finna ut av kva metodikkar som var mest hensiktsmessig for mi problemstilling. Slik sett vil eg omtala denne tidkrevjande prosessen i utarbeidingsfasen som ei styrke i studien.

Det er likevel all grunn til å stilla kritiske spørsmål til validiteten ved forskinga mi, og særleg til den objektive framstillinga i forskinga og mi rolle som forskar. Bjørndal (2013, s. 254-255) omtalar slike typar intervenerande studie som ikkje tilfredsstillande nok i kravet om objektiv framstilling, grunna at forskinga er sterkt farga av forskaren sine intervensjonar og påverknad. Samstundes påpeiker Bjørndal (2013, s. 255-256) at all reflektiv førestilling i forskingsprosessen uunngåeleg vil vera reflektert til ei viss grad av dei påverkande tankane hos forskaren. Gjennom heile innsamlingsperioden var eg bevisst over korleis eg kan påverka feltet, samstundes som at eg reflekterte over korleis mine syn på transspråkleg tilnærming kunna påverka tolkinga av datamaterialet i ettertid av datainnsamlingsperioden. Ved å vera merksam på dette, og skilje ved kva som er mine meiningar og elevane sine utsegn, så vil det kunna styrka validiteten, noko eg også gjorde i forskingsprosessen. Gjennom å skilja det eg faktisk såg med mine egne subjektive tankar noterte eg ned dette i eit kolonnenotat. Likevel er det slik Bjørndal skriv (2013, s. 255-256) at all forskning vil uunngåeleg vera påverka av forskaren sine fortolkingar om tematikk, og dermed vil fortsett funna mine vera påverka av min teoretiske bakgrunn og ståstad om transspråking som dynamisk språkpraksis, og ressurs i opplæringa for fleirspråklege elevar.

Når det gjeld mi forskarrolle, og korleis den kan ha påverka mitt forskingsfelt, så er det med rette å ha kritiske innvendingar til dette. Bjørndal (2013, s. 254) omtalar at utfordring for forskarrolla er utvilsamt større ved intervenerande studiar som dette, enn ved meir tradisjonelle forskingsdesign. Likevel hevdar Bjørndal (2013, s. 254) at til trass for desse utfordringar, må det ikkje vera styrande for å unngå å gå inn i slike typar forskingsdesign på grunn av utfordringar knytt til validitet, når det kan gagna og utvikla praksisfeltet med sitt formål. Den pedagogiske designforskninga gav meg moglegheit for å undersøka transspråking i praksis, samstundes som det gav meg moglegheit for å koma nært mine forskingsdeltakarar

og følgja deira utvikling over ei lita periode. Eg opplevde dermed at kombinasjon av å vera deltakar og observatør i forskingsfeltet, gjorde at eg fekk eit rikt datamaterialet enn om eg hadde studert dette som fullstendig observatør utafor klasserommet. Fangen uttaler (2010, s. 85) at slike praktiske deltakarroller ofte kan gje svært gode data, der ein får ei meir naturleg funksjon i feltet, samstundes som ein kan lytta til og observera samhandlinga utan at ein verkar påtrengande. Den nære interaksjonen opplevde eg som ein ressurs for undervisingsopplegget. Likevel kan ein stilla seg spørsmål til om eg og medstudent påverka elevane ved at me var til stades og gjennomførte undervisingsopplegget. Til trass for dette er elevane sine stemmer viktig for mitt formål, og dermed ser eg på den nære interaksjonen til mine deltakarar som ein ressurs for denne studien.

Masterprosjektet mitt har hatt fleire avgrensingar, og ei svakheit er mine avgrensingar i analyseringsarbeidet. Metoden pedagogisk designeksperiment er ein tidkrevjande prosess, og med avgrensing innan både tid og mengde ord på oppgåva, har eg dermed måtte gjort meg avgrensingar innan analysinga, noko som kan svekka studien si gyldigheit og transparens ved at lesaren ikkje får innblikk i alt av datainnsamlinga. Tjora (2021, s. 264-265) omtalar transparens i forskingsarbeid deriblant krev at ein systematisk registrerer val, endringar og liknande i prosjektet. Dette hevder Tjora (2021, s. 264-265) blir i vareteke gjennom strategien SDI som legg opp til systematisk tilnærming knytt til spesifikke steg i kodingsarbeidet, som på den måten er den med å oppnå transparens. Bruken av denne strategien har følgeleg vore ein ressurs for kodingsarbeidet mitt, og såleis ein styrke for studien. Avgrensing innan utval er også ei innvending som kan stillast spørsmål ved. Utvalet mitt består av to innføringsklassar på til saman 16 elevar, og utvalet av einingar er ikkje stort nok til at funna kan fastsetja noko eintydig resultat. Dermed kan eg ikkje generalisera funna mine, noko som også gjer at det dermed er høgst usikkert om gjenskaping av undervisingsopplegget i andre klassar vil kunna gje same resultat. Med eit større utval, fleire samtalar, fleire skular, større geografisk og kulturelt spreining, i tillegg til at eigne lærarar gjennomfører undervisninga, så kan det vera med på å gje svært verdifulle bidrag. Likevel er ei styrke ved det pedagogiske designeksperimentet at det kan tilpassast, noko som har ein overføringsverdi til andre klasserom.

### **3.5.2 Forskinga sin reliabilitet**

Reliabilitet handlar om forskninga si pålitelegheit, og viser til i kor stor grad ein kan stola på dei funna som eit forskingsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I dette

så inneberer det å reflektera over samanhengar internt i forskingsprosjektet, og korleis desse blir synleggjort i rapporteringa (Tjora, 2021, s. 262). Både elevsamtalane og observasjonar blei tatt opp på lyd slik at eg ordrett kunne transkribera ned det som blei sagt. Eg har sjølv transkribert alt av datamaterialet med unntak av elevtekstane, og gjorde dette raskt etter at gjennomføring av undervisningsopplegget var gjort. Dette gjorde at eg hadde samtalane fersk i minne, og i tillegg til lydopptaka som gjorde at eg kunne høyra opptaka om igjen, så var det med på å sikra at eg ikkje tolka noko feil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Verktøya i transkripsjonsarbeidet var såleis med å bidra til å styrka den ytre reliabiliteten ved forskinga, slik at andre forskarar som tenkjer å gjera det same kan koma fram til same tilfelle med transspråking i skriveprosess.

For å auka reliabiliteten ved datamaterialet har eg vist alle formelle steg som er tatt i datainnsamlingsprosessen i ein figur med oversikt over datamaterialet og utvalet. Dette er gjort for å auka transparensen, og gjera det så gjennomsiktig som mogleg for lesaren, slik at den får innsikt i mitt grunnlag for datamaterialet og funn. I dette kapittelet om forskingsmetode og datagrunnlag har eg nytta mykje tid på å gjera forskinga mi synleg, tydeleg og forståeleg for lesaren gjennom å forklara og leggja fram mine ulike val i møte med utvalet, den pedagogiske designforskinga, innsamlinga og analyseringa av datamaterialet. På den måten kan andre gjera dei same stega og gjenta prosessen, men som nemnt tidlegare så er ikkje utvalet mitt stort nok til å kunna generalisera funn, og dermed vil det kunna oppstå andre resultat i andre klassar og utval. Likevel som nemnt tidlegare så går det pedagogiske designeksperimentet ann å tilpassast, og på den måten kan den ha ein overføringsverdi for andre elevar.

### **3.6 Forskingsetiske vurderingar**

Forskingsetiske vurderingar er ein viktig del ved all forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har utarbeida ei rekkje forskningsetiske retningslinjer som bidreg til å sikra og konstituera god vitskapeleg praksis (NESH, 2021, s. 5). Desse forskningsetiske retningslinjer er det forskaren som har ansvaret i å overhalda ovanfor alle personar som inngår og deltek i forskinga. I dette så gjeld det å respektera menneskeverd, og ta omsyn til deira personlege, integritet, sikkerheit og velferd (NESH, 2021, s. 18). For å i vareta desse prinsippa, så utarbeida eg eit samtykkeskjema som føresette på vegne av elevane



skulle samtykka til. Samtykkeskjema vart også sendt ut til lærarane og dei fleispråklege assistentane. I informasjonsskriva tok eg utgangspunkt i dei forskningsetiske prinsippa for samtykke, frivilligheit, informativt, utvitydig og dokumenterbart (NESH, 2021, s. 17-18). Som ein del ved datainnsamlinga så ynskja eg å henta inn elevane sine refleksjonar og tankar om deira val i tekstsaking, og transspråking som tilnærming i deira skriveprosess. I dette så ligg det opplysingar som kan bidra til å identifisera elevane. Det var dermed viktig at føresette fekk informasjon om dette, og gje informert samtykke til å delta i prosjektet. Prosjektet er godkjent av Kunnskapssektorens tenesteleverandør Sikt (u. å). Alle partar i studien er informert skriftleg om formålet med studien, at deltakinga er frivillig, og at dei kan trekkja seg når som helst. Utvalet blei informert om at alle data blir behandla konfidensielt.

Prinsippa om anonymitet og lagring av forskingsmateriale er andre viktige forskningsetiske prinsipp innan forskning (NESH, 2021, s. 21-23). I meldeskjema mitt til Sikt og i informasjonsskrivet har eg frå start vore klar på at informantane skulle anonymiserast gjennom heile prosjektet. For å ivareta dette prinsippet, så har eg gitt alle eg omtalar i oppgåva oppdikta namn. Elevsamtalane og observasjonane blei tatt opp på lydband, og desse filane måtte lagrast og oppbevarast på lovleg vis (NESH, 2021, s. 23). Eg tok opp lyd på manuelle MP3-spelarar og iPad som vidare blei lagra og transkribert til programmet Nvivo. Lydopptaka på dei manuelle einingar vart låst inne fram til transkripsjonen, og blei sletta når transkripsjonen var ferdig. Det same gjeld bilete av elevtekstane. Bilete av elevtekstane blei låst inne på minnepenn, og då eg hadde fått dei inn i Nvivo vart også desse sletta. Notata eg har gjort meg under observasjonsperioden blei transkriberte og låst inne.

## **4 Presentasjon og analyse av funn**

I denne delen vil eg presentera og analysera funna eg har funnet frå datamaterialet mitt. Fyrst vil eg skildra fasane i undervisingsopplegget som elevane gjorde. Dette blir gjort får visa konteksten til arbeidet elevane har gjort seg, og svara som kom fram i elevsamtalane som vart gjort i etterkant av undervisingsopplegget. På den måten kan dette bidra i å presentera ei meir heilskapleg forståing av elevane sine tekstproduksjonar og erfaringar til transspråkleg skrivning. Hovudvekta i analysane er elevsamtalane og elevtekstane. Det vil også bli nytta nokre observasjonar frå undervisingsopplegget. Saman med medstudent har me i 10 dagar gjennomført eit undervisingsopplegg på til saman 30 timar i to innføringsklassar. I tillegg

hadde eg samtale med Nikolas, Emma, Elena, Kristina, Samuel og Leah om deira elevtekstar i tråd med Lillis (2003, s. 204) *talkback* metode, og spørsmål basert etter Laursen (2018, s. 43-45) sine spørsmålsformuleringar om val i skrivinga. Det er desse seks elevane, i tillegg til observasjonar om to elevar, Leo og Marcel, eg har henta datamaterialet frå. Basert på *pedagogy translanguaging stands, design and shift* (Garcia et al., 2017, s. xii-xiii) og aktiviteten «fleispråkleg tekst» (Holmen & Thise, 2021, s. 117-118) har me i tråd med sjangerpedagogikken sine fasar utarbeida eit transspråkleg skriveopplegg.

Undervisingsopplegget utgjer til saman 10 timar, og me gjorde det tre gongar for at elevane skulle få med seg alle fasane. Under er ei komprimert utgåve av undervisingsopplegget som mine deltakarar har gjennomført.

### **Fase 1: Byggja kunnskap**

Elevane aktiverer sine forkunnskapar om sjangeren eventyr og eventyrtrekk gjennom klasseromssamtale og felles tankekart på tavla. Det blir også vist til bilete av andre eventyr for å visualisera eventyrtrekka som kjem fram i gjennomgåinga felles. I denne fasen planlegg me transspråking ved at elevane får snakka saman, og uttrykkja det dei kan om eventyrsjangeren i klasseromsamtalen på språka dei kan. Fleispråkleg assistent er sentral her som omsetjar for både det me som lærarar seier og det elevane svarar.

### **Fase 2: Dekonstruera eventyr**

Lærarane les saman med elevane høgt det fleispråklege eventyret «Løva og dei tre oksane - ei forteljing frå Somalia» (NAFO, u. å), og leiter etter eventyrtrekka som er gått igjennom i fase ein i eventyret. Elevane fylgjer med i eventyret medan læraren les høgt for dei. Det er også moglegheit for at elevane les høgt på det andre språket som er i eventyret dersom elevane vil det, som for vårt tilfelle var arabisk og ukrainsk. Læraren strekar undervegs i eventyra dei eventyrtrekka klassa finn for å visualisera kva eventyrtrekk som finst i eventyret. Elevane blir oppmuntra til å ta i bruk sine språklege repertoar for å uttrykkja seg i fasen om å finna eventyrtrekk. Fleispråkleg assistent er like fullt sentral i denne fasen som omsetjar for både lærarar og elevar.

### **Fase 3: Skriva felles eventyr**

Lærarane skal saman med elevane skriva eit eventyr, der eventyrtrekka som er gått igjennom i fase ein og to blir nytta. Elevane blir oppmuntra til å bruka sitt språklege repertoar til å laga

og skriva eventyret. Læraren har hovudansvaret for å føra ned innhaldet som klassen blir einige om i fellesskap, men elevane kan også sjølv få skriva inn ord og setningar som dei vil ha med i eventyret på språka dei kan. Fleirspråkleg assistent omsett det som blir uttrykt frå lærarane, og ideane elevane kjem med i eventyret. Fleirspråkleg assistent blir og ein som verifiserer orda og setningane som blir skriva og diskutert i fellesskapet av å laga eventyret.

#### **Fase 4: Skriva fyrsteutkast av eventyr individuelt**

Elevane får i oppgåva å skriva kvar sitt eventyr individuelt der dei brukar fleire språk i eventyret sitt, og blir oppmuntra til å nytta sitt språklege repertoar i heile skriveprosessen. Eventyrtrekka som er gått igjennom i fase ein og to, og skriveramme vil vera tilgjengeleg for elevane under heile perioden dei skriv eventyret. Fleirspråkleg assistent saman med lærarane går rundt og gjev støtte. Det er også gitt rom for at elevane kan diskutera med kvarandre, der dei nyttar heile sitt språklege repertoar i diskuteringa. Elevane får også moglegheit til å nytta seg av digitale og ikkje-digitale omsetjingsverktøy i skapinga av eventyr. Under er eit utsnitt av skriveramma som vart laga for å tilpassa for elevane som hadde behov for støtte i skrivinga si.

**Tabell 4: Oversikt over skriveramme med sjangertrekk og ordbank**

<b>Skriveramme:</b>	<b>Sjangertrekk:</b>	<b>Ordbank:</b>
Det var ein gong ein kanin som heitte ...	-«Det var ein gong» og «Snipp snapp snute, så var eventyret ute»	-Troll
Han budde ...	-Magiske tal (3, 7, 9 og 12)	-Prins
Der var det mykje grønt gras	-Gjentaking	-Konge
Ei stor elv.	-Det gode mot det vonde/ Helt og heltinne	-Slem
Han plukka ein blom i skogen.	-Hovudkarakteren ut på ei reise	-Vennskap
Trollet var skummelt.	-Fantasifulle skapningar	-Slott
Plutseleg ...	-Dyr som snakkar	
Snipp snapp snute, så var eventyret ute.	-Moral (lærer noko)	

## **Fase 5: Tilbakemelding og skriva andreutkast av eventyr individuelt**

Etter tilbakemelding på eventyra sine skal elevane fortsetja på eventyra, og skriva eit andreutkast individuelt. Eventyrtrekka og skriveramma med ordbank vil vera tilgjengeleg for elevane under heile perioden dei skriv eventyret sitt. Elevane får tilbakemelding på språka dei beherskar. Fleirspråkleg assistent fortsett med å støtta og hjelpa elevane i sine skriveprosessar. Det er rom for diskutering med kvarandre, og digitale og ikkje-digitale omsetjingsverktøy i eventyrskapinga.

## **Fase 6: Eventyrboklaging og presentera eventyr felles**

I fellesskap skal elevane få visa fram og lesa høgt sine fleirspråklege eventyr for klassa. Dersom elevane ikkje vil lesa sjølv, så les lærarane eventyra med støtte frå elevane og fleirspråkleg assistent. Me samlar inn tekstane, og lagar ei felles eventyrbok til slutt som elevane får når dei er ferdig med eventyra sine. Fleirspråkleg assistentar er med å omsetja det som blir uttrykt i samtalan før, undervegs og etterpå av presentering av tekstar, og bidreg til at både elevar og lærarar forstår det som blir uttrykt i presenteringa av eventyr.

På bakgrunn av dette undervisingsarbeidet, og dei tidlegare omtalte kvalitative innsamlingsmetodane, samt kodingsarbeidet som vart presentert, vil eg vidare presentera resultata og analysa dei. I utdraga som blir vist til i resultatdelen har dei fleirspråklege assistentane til tider snakka i tredjeperson, og eg som intervjuar har til tider også vendt meg til dei i staden for å venda meg direkte til elevane. Sekvensane viser laga av fortolking, og på bakgrunn av det vil eg i utdraga under ha forkortingar. I er meg som intervjuar som har vendt meg til dei fleirspråkleg assistentane Lisa eller Tim. Dei er forkorta med L eller T. I situasjonar der Lisa eller Tim har omsett svaret til elevane vil forkortinga vera initialane til elevane og den fleirspråklege assistenten, slik som dette: E/T. I dette døme omsett Tim svaret til Elena. Tim og Lisa sine omsetjingar frå norsk til språka elevane er trygge på, og elevane sine svar på språka dei kan, er ikkje inkludert i utdraga.

### **4.1 Utfolding av kreativitet og fantasi**

I datainnsamlinga mi kjem det fram at elevane har nytta seg av ulike språk for å formidla sine idear i eventyra og utfolda sine kreativitetar. Dette har elevane gjort på forskjellige måtar, og

nytta seg av ulike strategiar for å få fram sine idear i eventyra. Eit interessant funn som kjem fram i elevsamtalane er elevane sine ulike opplevingar av transspråkinga i utfolding av fantasi og kreativitet, og kva transspråkinga har gjort for dei i sine skriveprosessar. Vidare har eg delt underkapittelet i straumen av fantasi, leva seg inn i eventyra, veva vidare på eventyra og bremsing av skriveprosessar og kreativ utfolding.

#### **4.1.1 «Straumen av fantasi»**

Eit funn som gjentek seg blant fleire elevar i elevsamtalane i etterkant av undervisningsopplegget, er opplevinga av at tankane blei fristilt når dei fekk tenka på språka dei beherskar godt, noko som også gjorde at fleire opplevde det som lettare å skriva eventyr og bruka fantasien sin i skapinga av eventyra sine. Dette kjem deriblant fram i samtale med Elena:

##### **Utdrag frå samtale med Elena 06.02.23:**

I: Eg lurar på om det var noko du synest var utfordrande?

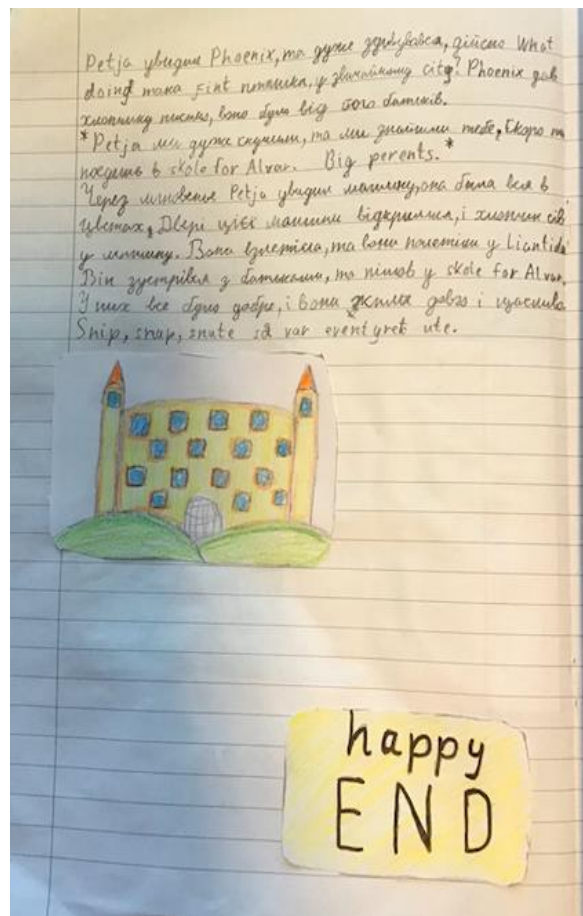
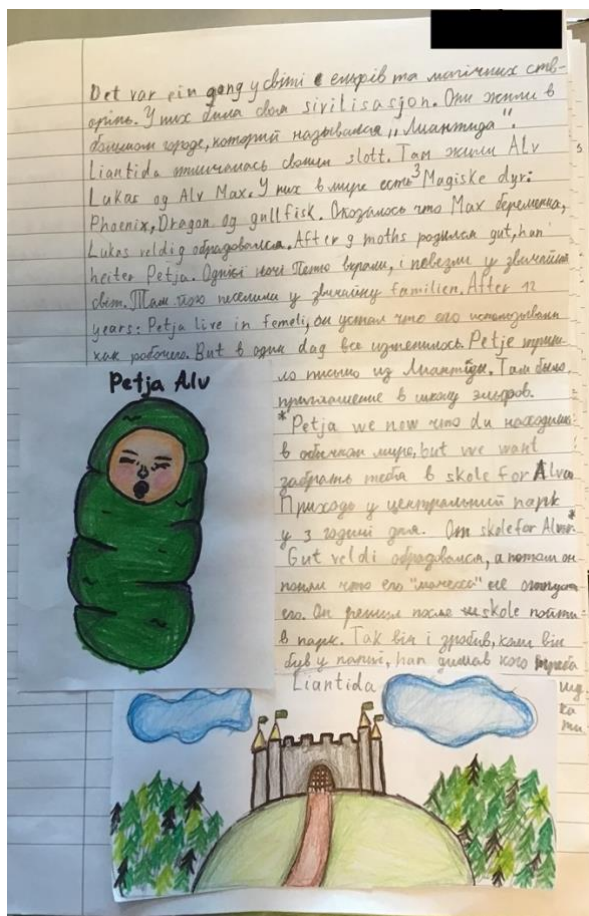
E/T: I går så var det vanskeleg å finna på noko. Så det tok litt tid før ho begynte å komma på andre tankar. (...) Ja, det var ingen idear i går om kva ho skulle ha med i eventyret. (...) Og så plutselig berre kom det.

*Elena og Tim snakkar fram og tilbake på ukrainsk.*

E/T: Ho seier потік (Potik), det betyr straumen av fantasi. Det kom berre ein straum av fantasi. (...). Ho seier at ho setter seg veldig inn i eventyret, alt det som skjer i eventyret, så det berre kommer sånn. Ho skriv det litt på engelsk og på litt forskjellige språk. Ja det går sånn automatisk, eller på ein måte at ho brukte orda som ho kan på ulike språk i eventyret.

I utdraget kjem det fram at Elena opplevde at fantasien strøymde på då ho skulle skriva eventyret sitt om alven Petja som fekk tilbod om å reisa på ein skule for alvar. Utdraget kan vitna om at gjennom å nytta seg av språka Elena kan, så vart ho ikkje bremsa i tankeprosessane og utøving av fantasien sin. I staden vart formidlinga i skriveprosessen skildra som ein straum av fantasi som kom då ho skreiv eventyret sitt, og opplevd som ei støtte i å uttrykkja sine idear om eventyr og ei moglegheit i få vist si kreative utfolding. I

elveteksten hennar som er på to sider, har Elena nytta mest ukrainsk og russisk for å formidla eventyret sitt, med innslag av norske og engelske ord. Ei gjennomgang av teksten viser at Elena nyttar 31 norske ord og 26 engelske ord i eventyret sitt, resten av orda er på ukrainsk og russisk om alven Petja som har blitt kidnappa vekk frå familien sin til ei vanleg verd der han bur med ein familie som ikkje er særleg snill med han. Ein dag får plutselig Petja brev frå ein alveskule som tilbyr han å koma tilbake til verda han opphavelig kom frå, og starte på skule der. Dette takkar han ja til og blir foreina med sin opphavelige familie. Av dei norske orda nyttar Elena ord som «sivilisasjon», «slott», «magiske dyr» og «gut» i setningane. På engelsk har ho blant anna nytta orda til å forma leddsetningar som «After 12 years: Petja live in family». Det kjem fram i utdraget at dette er ord Elena kan, og har nytta desse der ho meiner det har passa i eventyret. Vidare har Elena nytta språka ukrainsk og russisk der ho ikkje kan orda på verken norsk eller engelsk. Under viser eventyret hennar, og korleis ho har nytta ord og leddsetningar på ulike språk, samt teikningar for å formidla sin kreativitet og fantasi.



Figur 3: Bilete av Elena sitt eventyr.

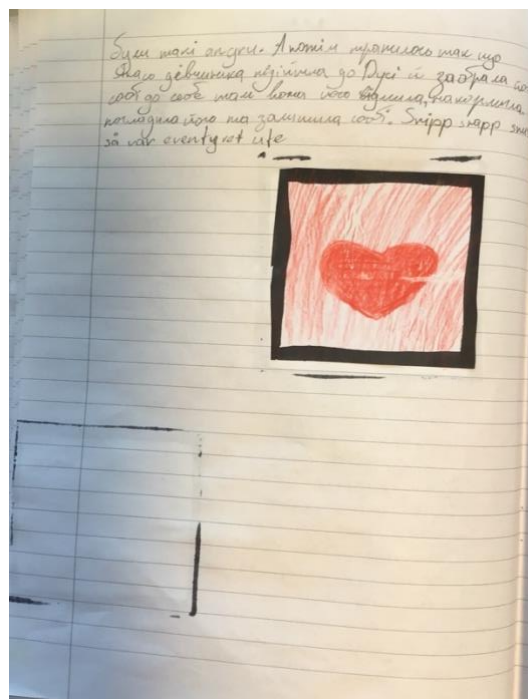
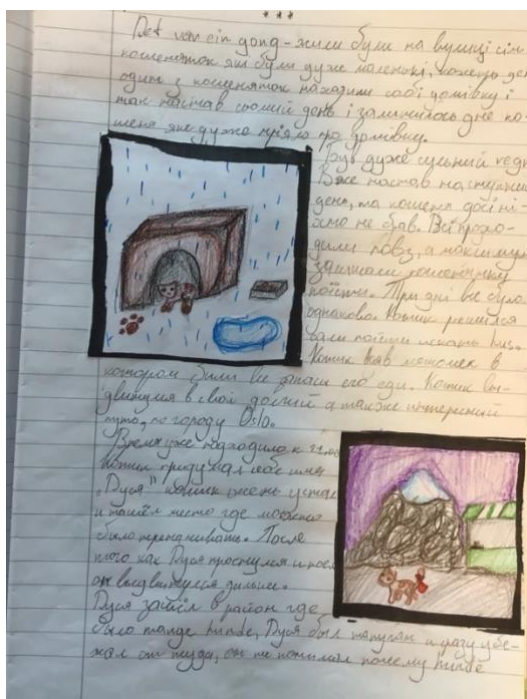
Det kjem også fram i utdraget at Elena nyttar strategiane *back translation* der ho omsett orda ho kan på ulike språk frå språket ho kan best, og nyttar desse i eventyret. Dette vitnar også om strategien *rehearse* der ho nyttar orda ho kan på norsk og engelsk. Dermed kan dette tyde på at Elena ikkje berre nyttar transspråklege strategiar som støtte, men også ei forsterking i teksten sin, der ho har bevisst tatt val om kva språk ho vil nytta til kvart ord i teksten. Under skriveprosessen nyttar også Elena seg av transspråklege strategiar som dialog om idear og språkformulering saman med andre, for å løysa utfordringar som kom undervegs i produksjon av tekstskaping og stemmeformidling i eventyret, deriblant innan kva som skulle skje vidare i eventyret, og korleis å skriva ordet «gut» på norsk. Ei viktig undertone i det Elena uttrykkjer i utdraget er vanskane med å laga eventyr når ein ikkje kjem på nokre idear å skriva om, men så plutselig kom ideane fram i ein straum av fantasi i den andre undervisingsøkta. Dette viser at fleire faktorar er styrande for skriveprosessane i undervisinga.

Kristina opplevde også at transspråkinga opna opp for å utfolda seg i fantasien. Dette kjem fram i utdraget under og i eventyret hennar.

### Utdrag frå samtale med Kristina 06.02.23:

I: Eg lurar på om det er noko du synest var vanskeleg?

K/T: Som sagt så har eg veldig god fantasi, så det var ikkje vanskeleg. Eg har lett for å laga noko sånt som dette.



Figur 4: Bilete av Kristina sitt eventyr.

I utdraget av Kristina så opplev ho at det ikkje var vanskeleg å skriva eventyr, og at fantasien hennar blir opplevd som god hos ho sjølv. Dette vitnar om at transspråkinga er med på å gjera prosessen om å bruka fantasien i eventyret lettare for Kristina, og gje ei meistrande kjensla hos Kristina som opplevde at verken sjangeren eller skriveprosessen i seg sjølv var vanskeleg. I teksten ovanfor har Kristina nytta seg av språka russisk og ukrainsk med innslag av norske ord for å fortelja om katten Dosja som ingen ville ha, og som bestemmer seg for å leggja ut på ei reisa. I tillegg har Kristina nytta seg av teikningar som støttar opp om det ho formidlar i det skrivne eventyret. Kristina har skrive to sider av eventyr, og ut frå utdraget kan det vitna om at Kristina nyttar språka som støtte i formidling av fantasi og kreativitet. Det kjem fram i samtale at Kristina har nytta ord ho kan på norsk frå før av i eventyret, men har samstundes nytta omsetjingsstrategiar som å snakka med andre for å finna ut av korleis ein skriv orda ho kan munnleg frå før av i eventyret sitt, slik som orda «hunder» og «regn». Dette vitnar om at Kristina har nytta *back translation* strategien, og på den måten også utvida sitt språklege repertoar gjennom å nytta strategien for å formidla sin fantasi og kreativitet i eventyret.

#### 4.1.2 Leva seg inn i eventyra

Eit funn som kjem fram blant fleire av elevane er at dei lever seg inn i eventyra. Elevane visualiserar kva dei opplev i tekstane sine, og sett ord på dette i elevsamtalane. Både Nikolas og Elena opplev dette, og kjem fram i utdraga under. Elena forklarar seg slik:

##### **Utdrag frå samtale med Elena 06.02.23:**

I: Kva synest du om det eg og Jitte har gjort denne veka, korleis synest du det har fungert?

E/T: Veldig kjekt. Det er mykje vanskelegare å læra seg norsk enn å skriva eit eventyr.

I: Ja, kva er det som gjer at Elena synest det har vore så kjekt?

E/T: Det å bruka fantasi, og kunna velja heilt sjølv kva du kan ha med i eventyret. At du på ein måte kan hamna i di eiga verd, og så kan du på ein måte gå inn i forskjellige tankar.



Elena fortel om å gå inn i forskjellige tankar, og at ein hamnar inn i si eiga verd. Dette kan tyda på at Elena visualiserar eventyret, og er blitt ein del av den ved å gå inn i den. Dette opplev også Nikolas som uttrykkjer at han er mest fornøgd med delen der han er på jakt. Ei gjennomgang av teksten viser at hovudkarakteren ikkje er på jakt i eventyret, men hamnar i ein kamp mot ein slem høvding som ikkje er snill mot sin stamme. Ei mogleg tolking kan dermed vera at når han omtalar jakt, så meiner han heller delen der han er i kamp mot høvdingen og skal frigjera stammefolket frå den slemme høvdingen.

#### **Utdrag frå samtale med Nikolas 06.02.23:**

I: Kva som gjer at du er mest fornøgd med den delen?

N/T: Å ja, det er emosjonar. At han gjekk på jakt (...) kjensla som han satt med i det han gjekk på jakt. At det var på ein måte spennande, og ja det likte han.

I: Kjensler som han hadde då han skreiv eller som hovudpersonen kjenner på?

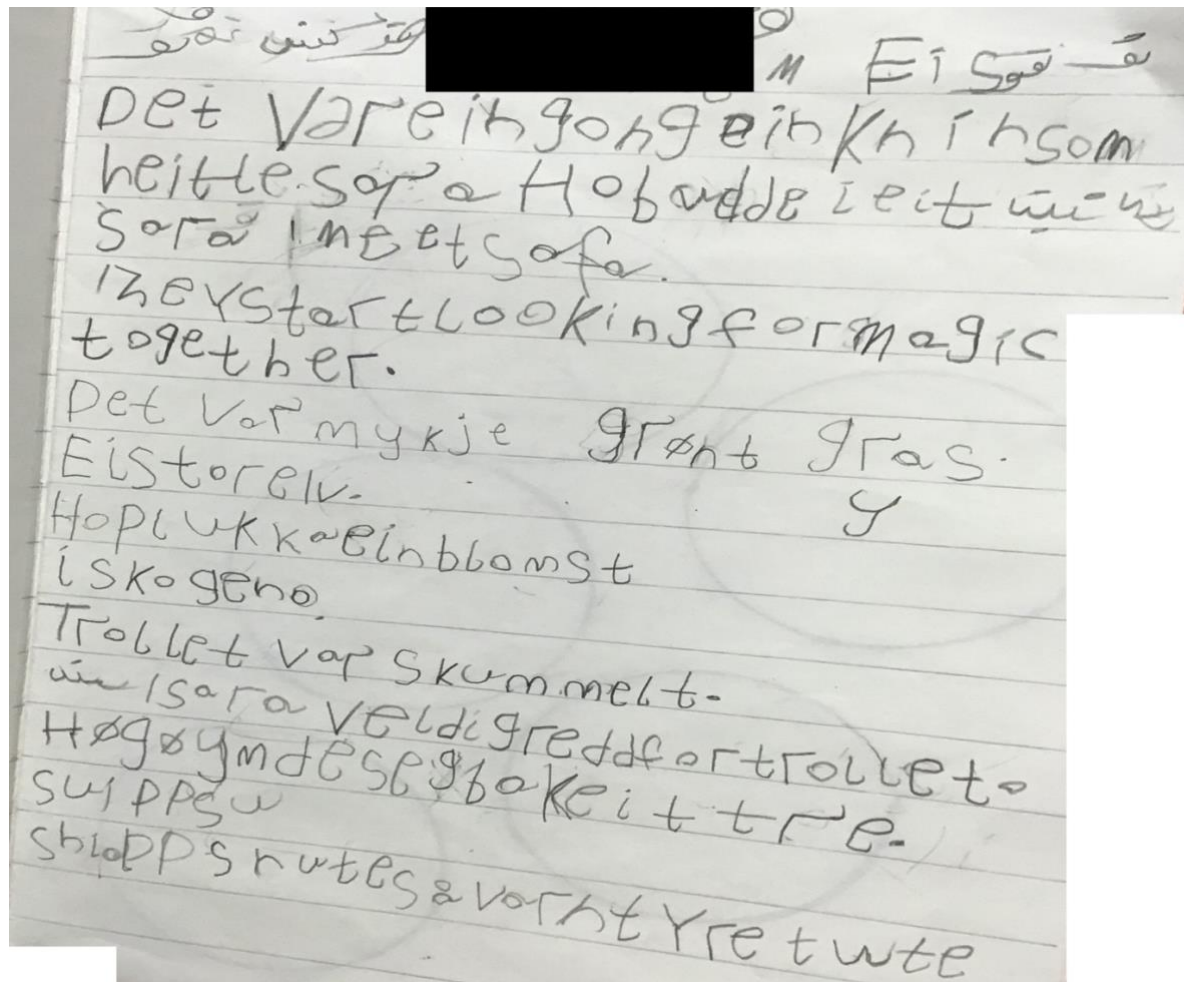
N/T: Begge to. (...) Ja han snakkar om seg sjølv.

Nikolas uttrykkjer at han var aller mest fornøgd med kjensla som han sjølv og hovudpersonen satt med i ein spesifikk del av eventyret. I gjennomgangen av teksten hans viser denne spesifikke delen å handla om slåsskampen han hamnar i når han skal redda stammen frå høvdingen, og omtalar kampen som kampen for rettferd. Det synest slik som for Elena at også Nikolas har investert seg sjølv i teksten, der han visualiserer for seg det som skjer i eventyret og på den måten blitt ein del av den. Ei interessant merking i eventyret hans er at han er den einaste som har valt å bruka seg sjølv som hovudkarakter. Opplevingane Elena og Nikolas uttrykkjer er med å visa korleis transspråkinga opnar for at desse elevane kan gjennom å ta i bruk språka dei kan, gjera det mogleg for dei å gå inn i eventyra og visualisera kva som skal skje på språk dei beherskar, i staden for å bli bremsa opp i sine tankeprosessar og kreative utfolding i eventyra.

#### **4.1.3 Veva vidare på eventyr**

Eit anna interessant funn er at enkelte i elevsamtalane i ettertid vevar vidare på eventyra sine, deriblant Leah som fortsett med å byggja vidare på sitt eventyr av ein fe og kaninen Sara som

leitar etter magi. Eventyret stoppar med at kaninen møter eit troll og gøymmer seg bak eit tre, men i etterkant av eventyrlaginga, så fortel Leah i samtalen at dei finn magien. Under er utdraget av eventyret til Leah.

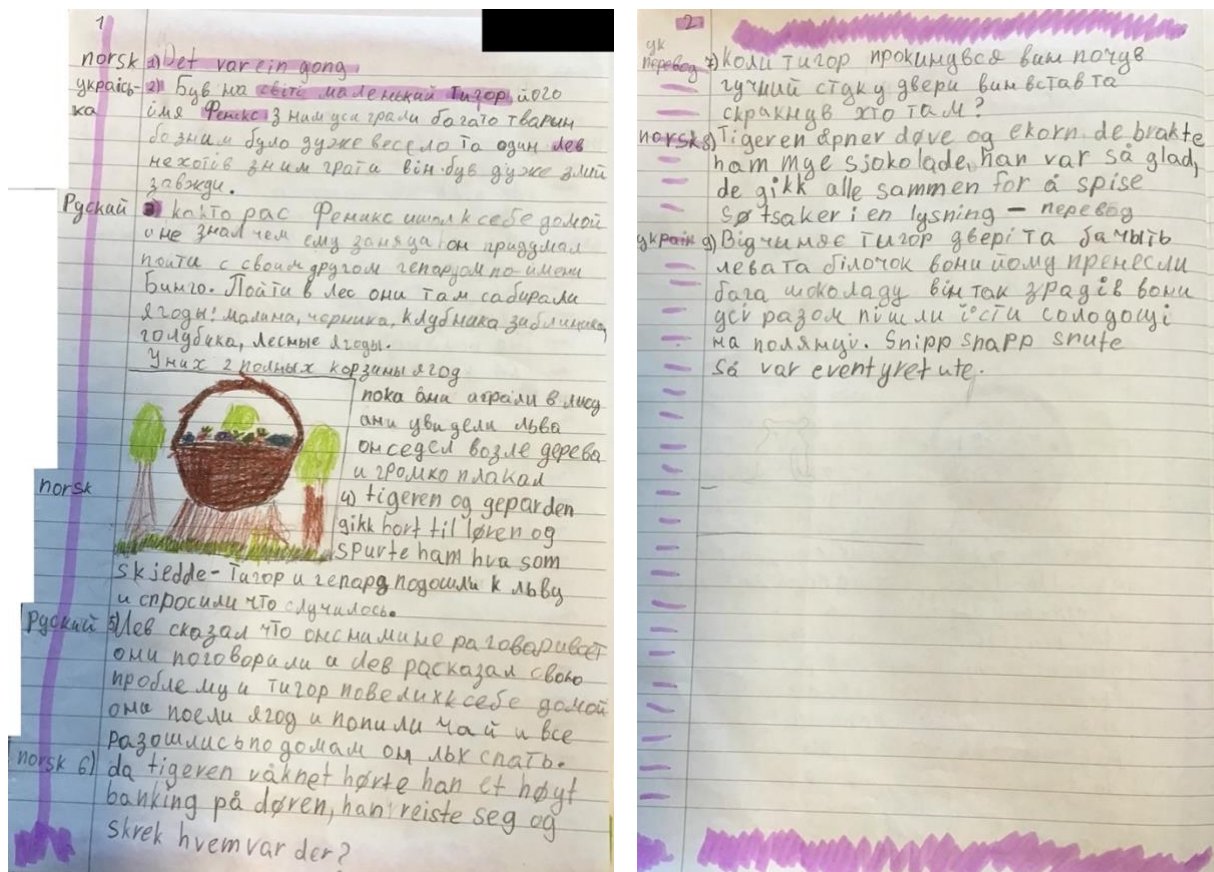


Figur 5: Bilete av Leah sitt eventyr.

Det er tydeleg at Leah har gjort opp tankar om kva som skal skje vidare i eventyret sitt, og ved å transspråka gjennom munnleg dialog om teksten sin, får Leah uttrykt sine idear til kva som skjer vidare i eventyret hennar. Dermed kan det sjå ut som at Leah brukar transspråkinga i munnleg samtale som ei forsterking av eventyret sitt ved å utvida innhaldet i det skriftlege eventyret. Leah har i høg grad nytta skriveramma som vart given, men har også bevega seg ut frå den ved å velja å skriva om kaninen som møter ein fe og gøymmer seg frå trollet. Leah har valt å skriva mest på norsk, med innslag av arabiske ord og ein engelsk setning.

Transspråkinga som kjem fram i teksten, og i samtale i ettertid vitnar dermed om at Leah har nytta språka for å formidla sine idear, men at transspråkinga i samtale har vore eit grep for ho

i å formidla og utvida idear i eventyret sitt. Utviding nyttar også Emma seg av i elevsamtalen, der ho fortel at om ho hadde hatt meir tid ville ho ha lagt til ei hending der hovudkarakterane løva, geparden og tigeren hadde hatt ein fest i lag. Emma har nytta språka ukrainsk, russisk og norsk for å støtta opp om si fantasiutfolding samt teikning. Dette kjem fram i eventyret hennar under.



Figur 6: Bilete av Emma sitt eventyr.

Gjennomgangen av eventyret hennar vitnar om høg bruk av språka ukrainsk og russisk som er språka Emma er mest vane med å nytta, men i tillegg kjem det fram i samtale at ho har nytta omsetjingsstrategiar til å omsetja setningar på russisk og ukrainsk til norske setningar i eventyret sitt. Dette har ført til at Emma har skrive to sider om ei løva som ikkje hadde nokon vennar, men som endar med å bli vennar med tigeren Felix og geparden Bomgo. Til trass for at Emma har lagt til fleire handlingar i eventyret, så vitnar elevsamtalen, som føregjekk på språka Emma kan om val i teksten hennar, til å bidra i at ho har utvida innhaldet i eventyret sitt. Det kan verka som at i begge desse tilfella, så har Leah og Emma nytta transspråking gjennom munnleg dialog til for å forsterka deira eventyr ved å veva vidare på handlingane i

eventyra sine.

#### **4.1.4 Bremsing av skriveprosessar og kreativ utfolding**

Samstundes blir det vist gjennom dette undervisningsopplegget korleis det også kan vera vanskeleg å få uttrykt fantasien og kreativitet i skriveprosess. Det var ulike erfaringar innan å skriva i dei ulike klassane, noko som også hadde påverknad for å få til å uttrykkja deira fantasi og kreativitet i dei fleirspråklege eventyra, noko som kjem fram i utdraget frå Samuel.

##### **Utdrag frå samtale med Samuel 10.02.23:**

I: Kva er det du liker aller best med eventyret ditt?

S: Kanin.

I: Kanin.

S: Ja.

I: Kvifor er du aller mest fornøgd med den?

S: Den er søt.

I: Ja, så du ser for deg at kaninen er søt?

S: Ja.

Samuel fortel i samtalen etter undervisningsopplegget om kaninen Metkel som er søt, men dette blir ikkje skildra i eventyret. Vidare i samtalen fortel også Samuel at kaninen er kvit, sjølv om det ikkje står noko om det i eventyret. Situasjonen kan vitna om at Samuel visualiserer for seg innhaldet i eventyret sitt, men får ikkje skikkeleg fram det han ser for seg på grunn av manglande skriveferdigheitar på språka han kan uttrykkja seg munnleg på. Til trass for at han ikkje får fram skildringar av hovudkarakteren i det skriftlege produktet, så tyr han til andre kommunikasjonsstrategiar for å visa sin mening, og då gjennom munnleg kommunikasjon i språk han har munnlege ferdigheitar til å uttrykkja seg på. Likevel vitnar tilfellet om at det blir utfordrande å skriva ned idear i eit fleirspråkleg eventyr, når ein ikkje har tilstrekkeleg skriveferdigheitar i å formidla tankane ein sitt inne med. I refleksjonssamtale etter undervisinga reflekterer medstudent Jitte over ein situasjon med eleven Marcel som også

hadde vanskar med å laga eit eventyr. Jitte forklarar:

**Utdrag frå transkripsjon av Jitte sin observasjon om Marcel 08.02.23:**

J: Eg gjekk bak dit for å prøva å få Marcel til å fortsetja, og så ropte han på ein anna elev som kan hans morsmål, og han kom bak. Og så sa eg, «Ja, kva skjer vidare?», og så omsette han til Marcel, og då kom det kjempemasse.

J: Og det med at kaninen flyr av garde i fugledrakt. Han gjorde sånn. (Jitte knytt eine neven, og tek den ut i lufta for å symbolisera helt). Så han har fått den heltebiten inn. (...). Så det er eit veldig fint eksempel på at når han fekk bruka sitt språk for å få i gong hovudet så fekk han idear. Og når han då fekk hjelp til å skriva det ned, så kom det litt meir på arket.

Medstudent opplevde at ved å tillate at Marcel og medelev fekk transspråka i diskusjon og planlegging av kva eventyret skulle handla om, så vart det lettare for eleven å vidareutvikla idear til eventyret sitt, og få i gong fantasien sin. På den måten gav det rom for fri utfolding i tankeprosessar og kreativ utfolding gjennom å nytta seg av sitt samlande språklege repertoar, i staden for å konsentrera seg om å tenkja på eit språk ein ikkje beherskar så godt, og som potensielt kan bremsa tankeprosessar i skriveprosessen. Likevel kom det fram i observasjonane av Marcel at det synest å vera vanskeleg for han å skriva ned ideane han og medelev diskuterte. Situasjonen kan vitna om at det blir vanskeleg å gjennomføra fleirspråklege eventyr dersom ein ikkje har skriveferdigheitar på nokon av språka ein kan munnleg uttrykkja seg på. Elena opplevde også vanskar med skriveprosessen sin, til trass for tidlegare uttrykking om å oppleva strøymande fantasi. Men for hennar tilfelle så handlar det om at ho blei for oppteken av å konsentrera seg om transspråkinga i eventyrskapinga, der ho tenkte på kva språk ho skulle nytta til kvar tid i eventyret sitt. Utdraget under viser til Elena sine vanskar med skrivinga.

**Utdrag frå samtale med Elena 06.02.23:**

I: Kva synest du om å få ta i bruk alle språka du kan i skriving av eventyr?

E/T: Ja, det var vanskeleg.

I: Ja, så ho synest det var vanskeleg?

E/T: Ja, ho får så masse tankar og så må ho på en måte.. Ho seier at ho på en måte må bruka god tid på å skriva ned det ho har kome på, men og så på ein måte gjera det med fleire forskjellige språk var litt vanskeleg for då på ein måte ja.. vil ho ha på eit språk.

I dette utdraget kan det verka som at Elena ikkje er vane med å nytta seg av den transspråklege tilnærminga i skriveprosess, og syner å vera vane med å konsentrera seg om eit språk om gongen i skrivinga. Dette gjer at ved å nytta seg av fleire språk i hennar tilfelle blei opplevd som litt vanskeleg, fordi fokuset hennar var retta mot språkbruken i eventyret, og dermed blei skriveprosessen hennar stansa fordi ho har for oppteken av kva språk ho skulle nytta til kvar tid. På den måten blir skriveprosessen hennar bremsa på grunn av hennar høge fokus om språkbruk i eventyret, i staden for å ha fokuset retta på at språka skal støtta hennar eventyrskaping.

## **4.2 Fokus om fagleg innhald og sjangerforståing**

I alle deler ved undervisingsopplegget oppfordra me elevane til å nytta seg av sitt språklege repertoar for å tileigna seg fagleg innhald, og saman med medstudent opplevde me at elevane aktivt tok i bruk transspråkinga for å fokusera seg om forståing for sjangeren eventyr, og nytting av eventyrtrekk i sine eventyr. Dette blir stadfesta av fleire elevar i elevsamtalane i ettertid, og deriblant visualisert gjennom utdraget frå eleven Leah der ho forklarar at det ho er aller mest fornøgd med i teksten sin er at ho har fått brukt språka ho kan i eventyret sitt. I samtalen spør eg om det vart lettare å skriva eventyr når ho fekk bruka alle språka ho kan, noko Leah bekreftar som fortel vidare: «Det er fortare å læra og fortare å forstå kva det handlar om på både norsk og arabisk». Formuleringa viser til korleis Leah nyttar transspråkinga i skrivinga for å støtta opp om fagleg forståing innan sjangerforståing, der ho deriblant har nytta seg av den fantasifulle skapinga fe som eit eventyrtrekk i eventyret sitt. Leah synest det blir lettare å lære og forstå når fleire språk ho beherskar blir nytta, noko som støttar opp om synet av å tillate språk eleven kan frå før av i møte med ny læring. På den måten gjev det betre vilkår for læringa til Leah å forstå kva fagleg innhald handlar om når språka ho kan frå før av blir tatt i bruk i opplæringa hennar. Elena opplev også at det var lettare å forstå det faglege innhaldet i undervisingsopplegget, og blir vist i utdraget under.

### **Utdrag frå samtale med Elena 06.02.23:**

E/T: Det er vanskelegare å læra seg norsk enn å skriva eit eventyr.

Formuleringa viser til at Elena opplev skriving av eventyr som lettare enn å læra seg norsk. Dette kan vitna om at Elena har nytta den transspråklege tilnærminga som eit reiskap for å tileigna seg kunnskap om eventyr, og støtte til å skriva eventyr utan å bli avgrensa til å ein idé om at ein berre kan nytta eit språk om gongen. Ei gjennomgang av teksten hennar viser at Elena har nytta fleire av eventyrtrekka som me gjekk i gjennom i fase ein og to ved undervisingsopplegget, deriblant magiske tal, fantasifulle vesen, gode mot det vonde, hovudkarakteren ut på ei reisa og lukkeleg slutt for alven Petja. Tileigning av kunnskap innanfor sjangeren kjem fram hos fleire av dei andre elevane, deriblant Kristina som har nytta seg av sjangertrekka magiske tal, hovudkarakter ut på ei reise og lukkeleg slutt for katten Dosja. Emma nytta seg deriblant av å tileigna hovudkarakteren negative karaktertrekk i eventyret om løva som ikkje hadde nokon vennar, men som endra seg då han møtte på tigeren Felix og gepard Bomgo, og som til slutt blei hans vennar. Både Emma og Kristina synest at eventyrtrekka, og særleg lukkeleg slutt, var viktig å få med seg i eventyra sine, og vitnar om at dei har forståing for eventyrsjangeren. Samuel som opplevde vanskar med å uttrykkja alle sine tankar i det skriftlege eventyret, viser også forståing og tileigning av kunnskap om sjangeren. For Samuel så var trollet viktig å få med i sitt eventyr, og då eg gjennomgjekk teksten hans kunne eg sjå at då trollet kjem, så skjedde det også eit brot i forteljinga hans der hovudpersonen måtte handla. Det er også ved denne delen av teksten at han begynnar å gå vekk frå skriveramma han har aktivt nytta, og begynnar å produsera eigne originale setningar. I denne delen ved teksten skriv Samuel om ein ulv som møter eit troll, og at kaninen Metkel blir redd og spring fort vekk frå trollet. I omsetjinga av teksten til Nikolas ser det ut til at han har nytta språka han kan til å tileigna seg kunnskapen om magiske tal, der setninga «Til sjuande og sist fekk heile stammen seg ein heilt ny høvding som var snill og grei» vitnar om kreativ måte på å knyta eventyrtrekket magiske tal inn i eventyret sitt. Hans forståing for eventyrtrekket kjem også fram i samtalen om teksten.

### **Utdrag frå samtale med Nikolas 06.02.23:**

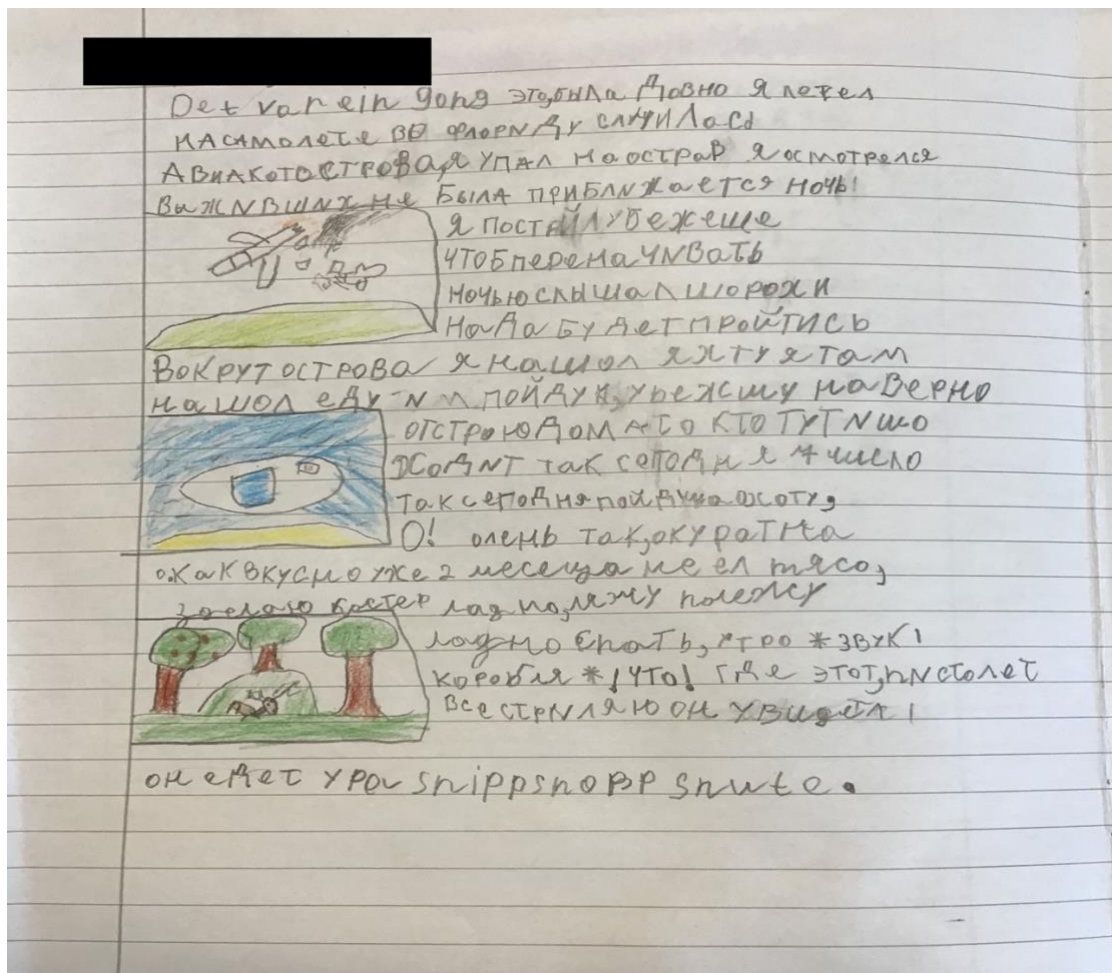
I: Kva eventyrtrekk har du tatt med i eventyret ditt?

N: Magic tal.

I: Ja, du har tatt med magiske tal, kvar er dei, kan du vise meg? Where are they?

N: Only magiske tal. (Nikolas peikar i teksten).

Nikolas fortel at han berre har nytta seg av eventyrtrekket magiske tal i sitt eventyr, og nyttar seg av sitt språklege repertoar innan russisk og norsk for å formidla dette. Likevel vitnar gjennomgang av den transkriberte teksten hans om fleire eventyrtrekk som eg og Jitte gjekk i gjennom i fase ein og to ved undervisingsopplegget. Deriblant har Nikolas nytta seg av eventyrtrekk som det gode mot det vonde i konflikt med kvarandre, og hovudpersonen ut på ei reise. I tillegg har Nikolas nytta frasane «Det var ein gong» og «snipp snapp snute, så var eventyret ute». Dette kjem fram i eventyret han under.



Figur 7: Bilete av Nikolas sitt eventyr.



Gjennomgang av eventyret hans og samtalen i ettertid synest derimot å visa at Nikolas har nytta sitt språklege repertoar for å formidla sine idear, men også tileigna seg kunnskap om sjangeren, og brukt dette i eventyret sitt. Ei anna merking me gjorde oss i observasjonsarbeidet var at det var mykje engasjerande diskuteringsar i klasse B på språka elevane kan om kva som skulle med i eventyra deira. Dette kunne Tim avkrefte undervegs i gjennomføringa av undervisingsopplegget, og kan tyde på at transspråkinga vart nytta som ein strategi til å støtta opp om deira forståingar, og utvida deira kunnskapar omkring komplekst innhald i sjangeren.

### **4.3 Transspråking som verdi for den fleispråklege skrivaren**

Eit funn som kom fram i observasjonane og elevsamtalane var at transspråking i undervisingsopplegget vart opplevd som anerkjennande, og som ein verdi for elevane i sine skapingar av eventyr, og var med på at elevane opplevde det som engasjerande å skriva eventyr. I utdraget frå Leah vitnar bruken av hennar språklege repertoar som engasjerande og anerkjennande i skrivinga si.

#### **Utdrag frå samtale med Leah 10.02.23:**

I: Kva er du aller mest fornøgd med i eventyret ditt?

L/L: At ho fekk lov til å bruka arabisk, norsk, og altså fleire språk.

L/L: Jaa, ho seier at ho eigentleg ikkje kan å skriva godt arabisk, men ho prøvde. Ho kunne, men no har ho gløymt.

I: Ja, eg skjønner.

L/L: Ho kan litt.

I: Men korleis opplevde ho det når ho fekk skriva på fleire språk?

L/L: Ho var veldig glad for at ho fekk bruka, eller friska opp minna, og det fekk ho hjelp av mora. Ho lærte opp på telefonen, og så fekk dei lesa arabisk saman.

Leah synest at å få ta i bruk fleire språk i eventyret hennar var det ho var aller mest fornøgd med, og at oppgåva har bidrege til at ho har involvert mora hennar i skapinga av eventyret. Dette kan vitna om at transspråkinga har vore med på å støtta opp om og styrka Leah sin

sjølvoppfatninga kring hennar fleirspråklege identitet, og engasjert hennar slik at dette også er blitt arbeida med ut over skuletida i samarbeid med heimen. Til trass for ho ikkje kan skriva så mykje arabisk lenger, var det å få bruka språket blitt opplevd som ein så anerkjennande og verdsett verdi, at det var det ho synest var det beste med eventyret sitt. Leo uttrykte også denne anerkjennande kjensla til lærar Guro under undervisingsopplegget, då han fekk nytta seg av sitt morsmål i eventyret sitt til trass for at han har manglande skriveerfaringar på morsmålet sitt. I utdraget under blir det vist til den transkriberte observasjonen av Leo som skriv på tigrinja.

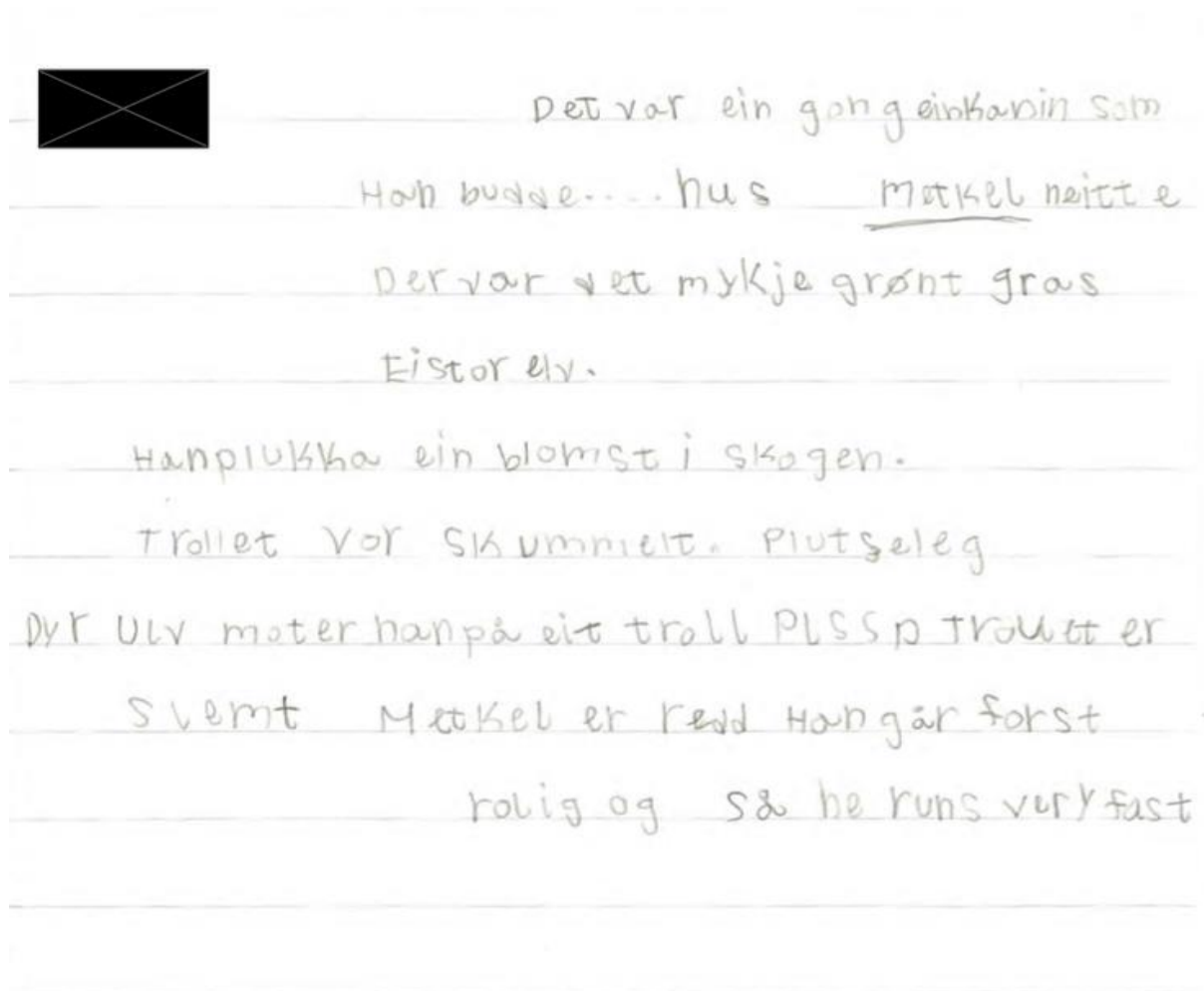
### **Utdrag frå transkripsjon av observasjon om Leo 09.02.23:**

L: Sjø Guro, eg har skrive på Tigrinja!

G: Gjorde du?

L: Ja!

Utdraget vitnar om at moglegheita transspråkinga gjer for at Leo kan ta i bruk morsmålet sitt, gjer at han opplev ei anerkjennande kjensla. Under observasjonar, elevsamtalane og gjennomgang av elevtekstane kom det også fram at transspråkinga ikkje berre vart nytta i tileigning av fagleg innhald og støtte i uttrykking av eventyr, men det vart også nytta for å forsterka deira fleirspråklege identitet i eventyrskapinga. Sagt med andre ord nytta dei transspråkinga som eit grep for å oppnå stilistisk effekt i eventyret for på den måten å visa sine fleirspråklege identitetar i eventyra. Dette kjem tydelegast fram i Samuel og Emma sine eventyr. Samuel har skrive deler av eventyret sitt frå høgre til venstre, og nytta seg i all hovudsak av norsk, og litt engelsk i teksten sin. Den høgre til venstre skrivemåten var eit val Samuel hadde gjort seg fordi han hadde lyst, og uttrykkjer er den skrivemåten han tidlegare har vore vane med å skriva på.



Figur 8: Bilete av Samuel sitt eventyr.

Emma har i sin tekst nytta seg av språka ukrainsk, russisk og norsk, men har i tillegg til dette valt å omsetja sjølv deler av eventyret sitt på dei tre ulike språka. I utdraget under grunngjev Emma kvifor ho har gjort dette valet.

#### Utdrag frå samtale med Emma 10.02.23:

I: Eg høyrte at du hadde omsett litt her til norsk. (Viser til teksten).

E: Ja.

I: Kvifor gjorde du det?

E/T: For at om nokon norske skulle få lyst å lesa den så kunne dei lesa det på norsk.  
(...).

E/T: Ho fortel at ho vil at alle skal få kunna lesa den av dei ho kjenner, så både dei som kan russisk, ukrainsk og norsk.

I: Wow!

E/T: Så for vennane sine og dei som ikkje forstår ukrainsk og russisk.

I utdraget som blir vist til så har Emma nytta sine språklege kunnskapar til å inkludera sine mottakarar til å forstå innhaldet i teksten. Med andre ord har Emma nytta omsetting i eventyret sitt som eit stilistisk grep for å sikra at fleire mottakarar kan forstå hennar innhald i eventyret sitt, og på den måten nytta si fleirspråklege stemma til å inkludera fleire lesarar. I dette tilfelle kan det tyda på at Emma har nytta dette grepet for å forsterka sitt budskap til fleire mottakarar ved å gjera dette.

#### **4.4 Språkleg utvikling og bevisstheit**

I alle fasane ved undervisingsopplegget så møtte elevane på ukjente ord og omgrep. Funn frå observasjonar, samtalar og elevtekstar viser fleire dømer på at elevane nyttar seg av transspråking for å utvida deira språkkompetansar i tileigning av nye ord. Vidare vil eg visa funn knytt til språkutvikling og utviding av syn om deira språkkompetansar som fleirspråklege.

I undervisingsopplegget nytta fleire elevar av transspråking som eit middel til å utvikla ordforråd i ulike språk, deriblant ved å samanlikna ulike språk gjennom å studera bokstav og ord. I observasjonsarbeidet la eg merke til at fleire nytta ulike transspråklege strategiar for å oppnå forståing, slik som å diskutera med andre om ord og innhald knytt til sjangeren, og bruk av Google translate som eit aktivt middel for mange i skrivearbeidet sitt. I utdraget under så viser eit utsnitt av ein observasjon om Leo som nyttar seg av Google translate medan han skriv på morsmålet sitt som han ikkje har så mykje skriveerfaring i.

##### **Transkripsjon av observasjon om Leo 09.02.23:**

L: Åå hæ, lik T!

I: Ja, tenk det, lik T på tigrinja og på norsk!

I: Har du skrive masse på tigrinja før?

L: Ja, i Sudan.

I: Ja, i Sudan. (...).

I: Har du skrive litt tigrinja heima?

L: Ja, eg les det.

I: Du les det.

Leo: Ja, men.. ååå, like H!

I: Ja, sjå der!

L: Guro, Guro. Dei er like to i Noreg T og på tigrinja, det er berre litt ulikt.

L: Guro det er like H på tigrinja og norsk!

L: Det er nesten lik M også på tigrinja og norsk.

I: Ja, faktisk!

Utdraget vitnar om at eleven utviklar forståing og bevisstheit om dei ulike språka sine bokstavar i form av korleis dei ser ut. I dette tilfelle blei transspråkinga nytta som ein strategi for å tileigna seg kunnskap og bevisstheit om bokstavar i forskjellige språk der Leo samanliknar sitt morsmål med norsk, og oppdagar likskapar og ulikskapar mellom språka. Ei som også nytta transspråking som eit middel for å utvida sitt språklege repertoar var Kristina. I samtale med Kristina kjem det fram at transspråkinga har vore ein nyttig læringsstrategi som ho ynskjer å nytta i andre samanhengar. Dette kjem særleg fram i samtalen hennar om opplevingar til transspråkleg tilnærming i skriveprosess. Ho seier:

#### **Utdrag av samtale med Kristina 06.02.23:**

I: Korleis opplevde du skrivinga då du fekk ta i bruk alle språka du kan?

K/T: Ja, det er ein ny ferdigheit.. På ein måte noko ho aldri har gjort før. Så ho opplevde det som ganske nyttig.

I: Ja, nyttig ja. Kva som gjorde at ho opplevde det som nyttig?

K/T: Ho seier at den kunnskapen ho har fått ved å skriva teksten kan ho bruka i andre samanhengar. For eksempel i ein samtale med andre. Eg veit for eksempel dette ordet på norsk, og på dette så betyr det her. Så på en måte så er det enklare å lære språka

gjennom sånn her. At du på ein måte kjem på ord som du elles ikkje hadde kome på når du brukar fantasien.

Kristina har i hennar tilfelle nytta transspråkinga som eit middel til å utvida sin språklege kompetanse i språktileigning, der ho har gjennom å bruka transspråking i skrivning gjort seg opp reflekterande tankar av å nytte transspråking i andre læringssamanhengar. Dette kan tyda på at Kristina har utvikla sin språklege bevisstheit, og utvida synet om sin fleirspråklege kompetanse ved å nytta tilnærminga som eit middel i å oppnå læring av språk. Kristina uttrykte også at ho hadde lært seg nye ord i oppgåva, der ho har nytta ord og frasar som «det var ein gong», «hund», «regn» og «snipp snapp snute, så var eventyret ute». Emma uttrykte seg også om sine opplevingar til å nytta seg av transspråking i skriveopplæringa, der det å ta i bruk transspråkinga gjorde at ho utvida sitt syn om kor mykje språkkunnskapar ho satt inne med. Utdraget under viser til hennar opplevingar av den transspråklege tilnærminga i sin skriveprosess.

#### **Utdrag frå samtale med Emma 10.02.23**

I: Kva synest du om å få bruka alle språka du kan i eventyret ditt?

E/T: Ja, det var bra.

I: Ja, det var bra. Kva det var som gjorde at det var bra?

E/T: Då ho budde i Ukraina, så kunne ho ikkje førestille seg at ho kan læra seg andre språk. Ho kunne ukrainsk og russisk. Men no kan ho litt fransk og litt norsk. Og det synest ho var interessant på ein måte at ho verkeleg.. at ho kan faktisk læra seg eit anna språk sjølv om ho satt med ei kjensla av at ho ikkje kunna læra seg noko som helst, så ho synest at å ta i bruk det vetle ho kan, var veldig bra.

Det kan i utdraget av Emma vitna om at det å nytta seg av sitt språklege repertoar i hennar skrivearbeid, har bidrege til oppdaging av kor mykje språkleg kunnskap ho sitt inne med, noko som var med på å anerkjenna og støtta opp om hennar fleirspråklege identitet som tidlegare har vore ein omtalt tematikk i del 4.3. Til trass for at ho uttrykkjer at ho ikkje kan så mykje innanfor dei ulike språka, så kan utdraget tyda på at tilnærminga har bidrege til at ho har utvikla nye tankar om uttrykking innan skrivning og om seg sjølv som fleirspråkleg skrivar,

noko som har blitt opplevd som positivt for hennar del.

#### **4.5 Elevane sine refleksjonar til tilnærminga**

Det er gjennomgåande at informantane opplev den transspråklege tilnærminga i undervisingsopplegget som positivt, og som ein interessant måte å arbeida på innan skriving. Fleire av elevane uttrykkjer at dei synest det har vore ein kjekk måte å arbeida på, og at prosessen med å skriva og snakka om skrivinga si på fleire språk, har gjort at det har blitt opplevd som lettare å forstå og læra seg faglege omgrep og innhald knytt til sjangeren. Eit funn som dukkar opp i elevane sine refleksjonar omkring denne måten å arbeida på, er at fleire elevar uttrykkjer det som uvant å arbeida på denne måten. Både Nikolas og Emma uttrykk at dette var ein spennande, men uvanleg måte å skriva på. Vidare uttrykk Emma at ho kunne tenkt seg å arbeida på denne måten fleire gongar. Dette kjem også fram hos Kristina som uttrykk takknemlegheit over å få arbeida på denne måten. Ho seier:

##### **Utdrag frå samtale med Kristina 06.02.23:**

K/T: Eg har aldri skrive.. Ja, det er noko nytt eg har lært. Og det er noko som eg aldri har gjort før med å skriva med ulike språk. Ja, laga ein tekst med to eller tre ulike språk.

Kristina er positiv til tilnærminga, og har i teksten sin sett fordeler med å nytta transspråkinga som ein læringsstrategi i møte med andre samanhengar. Dette har vidare ført til at Kristina føler ho har lært seg ei ny ferdigheit i møte med læring av språk og fagleg innhald. Det kjem fram i Samuel sin samtale at han synest opplegget har vore bra, men då eg spurte om kvifor han ikkje har nytta sitt morsmål i uttrykking av eventyret, så fortel han at det er det same som på norsk, og at han vil skriva på norsk. Han seier:

##### **Utdrag frå samtale med Samuel 10.02.23:**

I: Hadde du hatt lyst å skriva på morsmålet ditt i eventyret?

S: Nei, det er det same som norsk. Det er det same som dette. (*Viser til teksten*).

Utdraget viser at Samuel føretrekk å skriva på norsk framfor å nytta heile sitt språklege repertoar. Dette er med å visa ei anna side ved bruken av transspråking i skriveopplæringa for elevar. Det kan vitna om at Samuel har eit syn om at norsk er språket han har hovudfokuset om å nytta seg av i skaping av eventyret sitt, og på den måten kan ein sjå at haldningar og syn om ulike språk er med å påverka arbeidet med transspråking som middel i skrivinga. Med andre ord syner elevane sine perspektiv å spegla ulike opplevingar av å ta i bruk sitt språklege repertoar i skrivearbeidet sitt, og at haldningar og syn er med å påverka bruken av transspråking i sine skrivearbeid.

## 5 Drøfting

I denne delen vil eg løfta fram dei mest sentrale funna frå forskingsarbeidet mitt, og drøfta dette i ljøs av kunnskapsgrunnlaget mitt og tidlegare forskning for å kunna svara på problemstillinga mi: *Korleis nyttar nykomne fleirspråklege elevar transspråking i skrivinga si, og kva erfarer dei med den transspråklege tilnærminga?*

### 5.1 Fristilla tankeprosessar og kreativ utfolding

Analysane av funn frå undervisingsopplegget viser at fleire av elevane opplev at den transspråklege tilnærminga gjev dei moglegheit for å fristilla tankane og fantasien dei innehar, og uttrykkja desse ideane i sine eventyr. Elena sitt utsegn om at det straumar på av tankar og fantasi i eventyrskapinga, er eit illustrerande eksempel til den transspråklege straumen som García et al. (2017, s. 21) påpeiker alltid vil vera til stades i kraft av at ein ikkje kan sløkkja kvarandre sine tankeprosessar, der ho har nytta sitt språklege repertoar som eit reiskap for å støtta opp om si fantasiskaping i eventyret sitt. Dette kan tyda på at ved å tillate elevar å nytta seg av sine språklege repertoar i skriveprosessar, så opplev dei at språka blir ressursar for sine tankeprosessar og fantasiskapingar i skrivinga si, der dei får moglegheit til å formidla den straumen av tankar og idear som Elena uttrykkjer. Vidare kan dette bidra til at elevane engasjera seg i skriveprosessane, og gjera at elevane investere i tekstane gjennom sine språklege repertoar som ressursar i prosessane, slik læreplanen uttrykkjer at elevane skal oppleve i sine læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Dette syner også å bli bekrefte gjennom Elena og Nikolas sine opplevingar av å leva seg inn i eventyra sine, ved å visualisera for seg kva som skjer. Transspråkinga syner dermed i desse tilfella å opna opp for



at elevane får tenka på språka dei kan, som bidreg til visualisering, og gjer at enkelte opplev å bli ein del av teksten ved å føla at dei er inni dei. Såleis vitnar desse funna å støtta opp Cummins (2017, s. 268) sine uttrykkingar i at bruk av sine språklege repertoar kan bidra til å fristilla tankeverksamheita og kreativiteten for elevane, enn om elevane hadde konstant blitt bremsa i sine tankerekkjer fordi dei manglar ord å uttrykkja seg på. Eit funn som går igjen er at alle nyttar sine språklege repertoar for å støtta opp om formidling av sine tankeprosessar og kreative utfoldingar i eventyra, og to strategiar som vart hyppig nytta var omsetjingsstrategiane dialog med andre og omsetja i det digitale omsetjingsverktøyet Google translate, for å få innspel om ord og innhald dei vil nytta i eventyret for å formidla fantasiane sine. Funna mine synest dermed å bekrefte García og Wei (2014, s. 103) og Berthelin (2022, s. 181) sine argument i at bruk av fleirspråklege ressursar gjer det lettare å nå fantasien, nytta den i tekstproduksjon og vidareutvikla idear som elles ikkje ville blitt utvikla dersom ein kunn har fokus om å nytta språk elevane ikkje beherskar så godt.

Elevane nyttar seg av sine fleirspråklege stemmer som eit middel for å oppnå kreativ utfolding i eventyra sine, der fleire nyttar sine språklege kunnskapar som eit stilistisk grep i sine eventyr. Deriblant nyttar Samuel og Emma sine fleirspråklege bakgrunnar som stilistiske og estetiske grep inn i eventyra sine, og stadfestar synet Berthelin (2022, s. 181) har til at transspråking kan vera eit middel for kreativ utfolding i tekstskaping. Emma nyttar språka russisk, ukrainsk og norsk som stilistisk grep til å inkludera fleire lesarar i å forstå innhaldet i eventyret hennar, og brukar dermed transspråkinga som ein strategi for å forsterka eventyret slik García og Kano (2014, s. 267) uttrykkjer ein gjer i uavhengig transspråkingsmønster. Måten Samuel har nytta seg av høgre til venstre skrivemåte i kombinasjon med norsk setningsoppbygnad, viser ei innovativ og kreativ måte å nytta sin fleirspråklege bakgrunn på i eventyret sitt. Til trass for at Samuel i høg grad har nytta seg av skriveramma som vart utdelt, så har han tatt valet om å forma eventyret sitt i inspirasjon av å nytta sin fleirspråklege bakgrunn, og på den måten vidareutvikla si fleirspråklege stemma i skrivinga si. Funnet syner dermed å samstemma med Jølbo (2015, s. 132-133) og Gibbons (2016, s. 144) sine poeng av at plagiering kan betraktast som ein del av utvikling av identitet og stemme, der modelltekstar kan gje inspirasjon til å byggja opp sine kunnskapar og etterkvart som elevane blir klar over skrivekonvensjonar kan dei bruka rammene kreativt til eigne formål, eksperimentera og ta bevisste val i forfattarskapen sin. Samuel sine val om skrivemåte kan skyldast å vera eit val han har tatt for å forsterka si fleirspråklege stemma, ved å nytta ein skrivemåte han seier han

er vane med. Ei anna mogleg forklaring er at han har blitt inspirert av det fleirspråklege eventyret på norsk og arabisk som blei gjennomgått i undervisingsopplegget. Uansett kva den moglege forklaringa kan skyldast til at dette valet er tatt, så vitnar Samuel til å bryta skrivekonvensjonar og eksperimentera i eventyret sitt. Tekstvala Emma og Samuel har gjort seg er dermed med å underbyggja Berthelin (2022, s. 181) sine poeng av potensialet transspråking har til å bidra å gje kvalitet over elevane sine ferdig tekstproduksjonar.

## **5.2 Utfordringar med transspråking i skriveprosess**

Til trass for at fleire elevar opplevde at transspråkinga gav dei moglegheit for å fristilla tankane sine, og uttrykkja sine idear i eventyra, så kjem det fram i funna at enkelte elevar opplevde at det var vanskeleg å gjennomføra sine fleirspråklege eventyr når dei manglar skriveferdigheitar i språka dei kan uttrykkja seg munnleg på. I datamaterialet kan det tyda på at Samuel og Marcel har vanskar med å skriva ned sine idear i eventyra, på grunn av manglande kunnskapar i å uttrykkja seg skriftleg på språk dei tenker og snakkar på, og tyr dermed til andre kommunikasjonsstrategiar, slik som dialog med andre for å få fram sine tankar. Selj (2015, s. 11) sine poeng om at fleirspråklege elevar kan erfara at deira språkkunnskapar sett grensar, som vidare påverkar deira tekstproduksjonar, syner å samsvara med situasjonane til Samuel og Marcel. Funna løftar dermed fram eit viktig aspekt ved gjennomføring av transspråkleg tilnærming i skriveopplæringa, nemleg viktigheita av at lærarar kan å støtta opp elevane gjennom tilpassingar når dei manglar kunnskapen i å formidla seg skriftleg på språka dei kan uttrykkja seg munnleg på, der lærarar gjer elevane dei reiskapar dei treng i prosessen til å klara å formidla sine meiningar i tekstskapinga (García et al., 2017, s. xiii; Selj, 2015, s. 13). For Samuel og Marcel sine tilfelle vart tilpassingar som skriveramme og munnleg diskutering nytta, og støtta dei i å få fram ideane dei hadde om sine eventyr. Situasjonane Samuel og Marcel opplevde er såleis også med å synleggjera viktige sider ved transspråking i skriveopplæringa for nykomne elevar, nemleg kor viktig det er at lærarar i varetek heile det språklege repertoaret til elevane i sine opplæringar, og støttar opp deira stemmer slik García et al. (2017, s. xiii) og García og Wei (2014, s. 122) uttrykkjer, då konsekvensar kan bli slik Marcel og Samuel opplevde av å ikkje få til å uttrykkja seg skriftleg på nokon av språka dei kunne tenkja eller snakka på.

Elena sin situasjon om å oppleve skriveprosessen som vanskeleg, fordi ho vart for fokusert om kva ord ho skulle bruka til ein kvar tid, vitnar om ei anna interessant side ved transspråking i skriveprosess. Elena blir så fokusert at det påverkar hennar skriveprosessar i form av at skrivinga hennar stoppar opp. Dette vitnar om at Elena nyttar seg av uavhengige strategiar der ho brukar sitt språklege repertoar ikkje berre som støtte for å formidla sine idear i eventyret, men også som ei forsterking ved at ho veljar orda med omhug til kva ho synest passar best i eventyret sitt (García & Kano, 2014, s. 267). Med andre ord synest hennar strategiar å vera i tråd med det Velasco og García (2014, s. 10) omtalar som *back translation* og *rehearse*, der ho har skriva dei norske orda ho kan då ho kunne dei, og nytta seg av ord på russisk, ukrainsk og engelsk då ho kunne dei, og meinte dei passa best i eventyret sitt. Dette vitnar om stor bevisstheit innan ulike språk hos Elena, og god evne innan å reflektera over sine språklege val i eventyrskapinga. Såleis kan denne situasjonen vitna om potensialet transspråkinga har for hennar vidare utvikling om språk og faglæring, der ho gjennom å nytta desse transspråklege strategiane får vist kva kunnskapar ho sitt inne med, slik læreplanen uttrykkjer elevane skal oppleve gjennom å nytta heile sitt språklege repertoar i sine læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Situasjonen til Elena viser viktige aspekt ved transspråking i skrivearbeidet, der språkfokuset hennar bidrog til at ho stoppa opp i tekstproduksjon, noko som gjorde at ho opplevde skriveprosessen som litt vanskeleg. Ei mogleg forklaring på dette er at Elena har hatt lite erfaringar med denne typen måte å arbeida på innan tekstskaping. Dette får meg til å undra over om Elena hadde kjent på same kjensler dersom ho hadde fått fleire moglegheiter til å skriva fleispråklege tekstar. Uansett så vitnar situasjonen hennar å støtta opp om Berthelin (2022, s. 181-182) sine argument i at transspråking i tekstar er ei moglegheit for å øva på språk, skriving og kreativitet, og at det trengst eit transspråkleg rom for å prøva ut og eksperimentera med denne arbeidsmåten. Fellesnemnaren for Elena, Samuel og Nikolas er at deira strategiar er samansette, og at det har vore ulike faktorar som har påverka deira tekstproduksjonar.

### **5.3 Støtte og utviding innan fagleg innhald**

Alle elevane har nytta seg av transspråklege strategiar for å tileigna seg kunnskap om fagleg innhald, både gjennom planlagt transspråking frå oss lærarane i undervisingsopplegget, men også gjennom spontane val der omsetjing og diskusjonar med kvarandre om eventyrsjangeren har bidrege til å forsterka deira kunnskapar om sjangeren. Dette vitnar om at elevane har nytta seg av avhengig transspråkingsmønster for å støtta opp om og visa kva dei kan (García &

Kano, 2014, s. 267). Samstundes vitnar det også om at elevane har nytta seg av uavhengig transspråkingsmønster for å utvida sine kunnskapar (García & Li Wei, 2019, s. 101). Dette blir bekrefta i gjennomgangane av elevtekstane, der det er tydeleg at elevane viser forståing for eventyrsjangeren ved å ha nytta seg av fleire av eventyrtrekka som blei gjennomgått i fase ein og to av undervisingsopplegget. Særleg framkjem magiske tal, fantasifulle skapningar og moral i form av lukkeleg slutt, som viktig for fleire av elevane å ha med i eventyra sine. Funna syner dermed å harmonera med Holmen og Thise (2021, s. 119) sitt syn i at inndraging av fleirspråklege ressursar gjev elevane i stand til å tileigna seg fagleg vite, og opnar moglegheiter for å engasjera seg om skriveferdigheitar i læringa si. Dette blir vidare bekrefta i Leah og Elena sine formuleringar av at det er lettare å forstå og læra innhald når det er på språka elevane beherskar, og opplev det enklare å skriva eventyr enn å læra seg norsk. Dermed kan desse funna vitna om at transspråking i opplæringa er fruktbart i læringsarbeidet, og gjev betre vilkår for læring, slik fleire teoretikarar er samde om (Cummins, 2000, s. 24; García & Wei, 2019, s. 40; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39; Palm, 2019, s. 134; Pratt, 1991, s. 40).

Funna har gitt eit innblikk i korleis elevane har nytta seg av transspråking som støtte og utviding av kunnskap innan komplekst fagleg innhald, deriblant gjennom strategiar som å aktivera fagleg kunnskap om eventyrsjangeren på språk elevane kan, og som dei vidare har tatt med seg inn i eventyrskapinga. Interessant er dette at Leah og Emma driver begge å vevar vidare på sine eventyr i samtalan i ettertid. Følgeleg verkar desse funna å assosiera med Laursen (2018, s. 54) sine funn av at samtalan er med på å opna bevisstheit om tekst som dynamisk og dialogisk, og på den måten investerer dei vidare i sine tekstar for å uttrykkja seg om deira val av kva teksten kunne ha blitt vidare. Då dei i tillegg får rom til å uttrykkja seg på språka dei kan om desse vala i tekstane sine, så får elevane moglegheiter til å veva vidare på kva teksten kunne ha blitt. Dette hevdar García et al. (2017, s. ix) vidare kan bidra til utviding av kunnskap og metabevisstheit. Eit merkverdig funn som kjem fram i elevsamtalan, er potensialet transspråkinga syner å ha i å bli metabevisst om sine læringsprosessar i eventyra. Fleire elevar reflekterer over kva dei kunne ha gjort vidare i eventyrskapinga. Dette kjem deriblant fram i Nikolas sine refleksjonar om eventyrtrekka han har nytta i teksten sin. Nikolas fortel at det er mykje som manglar i eventyret sitt, men til trass for dette er fleire av eventyrtrekka me har gått i gjennom i fase ein og to kome med i hans eventyr. Dette kan vitna om at Nikolas er bevisst om enkelte eventyrtrekk, men kan ha vore ubevisst om dei andre

trekka han har nytta seg i eventyret. Kristina, Emma og Elena har alle tre uttalt at magiske tal og moral i form av lykkeleg slutt var viktig å ha med i eventyra sine, noko som vitnar om kompleks faginnhald. Formuleringane Nikolas, Kristina, Emma og Elena uttrykkjer syner dermed å underbyggja García og Kleifgen (2010, s. 63) og Berthelin (2022, s. 179) sine argumentasjonar om at transspråking kan vera eit reiskap for å støtte og utvida elevane sine faglege utviklingar, og bidra til å frigjera energi til å fokusera seg om sjanger og struktur i teksten. Både Leah og Samuel har aktivt nytta skriveramma som vart laga, likevel vitnar elevtekstane og elevsamtalane om at Leah og Samuel sitt med ein del kunnskap om sjangeren og eventyrtrekk. Deriblant når Leah vevar vidare på eventyret sitt, og fortel at fea og kaninen Sara finn magi, der ho har valt å nytta eventyrtrekket fantasifulle skapningar i eventyret sitt. Samuel fortel at trollet var viktig å ha med i eventyrtrekket, og viser sjølv om han ikkje uttalar det i samtale, at han har ei implisitt forståing av karakteren gode mot det vonde ved å gjera trollet skummelt og skal ta Metkel. På den måten viser funna at transspråkinga støttar Leah og Samuel i å forsterka eventyra sine, samt visa kva kunnskapar elevane kan om eventyrsjangeren der deira språklege bakgrunnar blir ressursar for sine læringsprosessar (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

#### **5.4 Strekkjer språket og bevisstheit**

Det kjem fram i funna at fleire elevar har opplevd transspråkinga som ein opnar til å tileigna seg ord og bli bevisst over korleis bokstavar og ord er forma. Leo sin situasjon om å samanlikna bokstavar synar at han tileignar seg kunnskap, og aukar bevisstheit om språka tigrinja og norsk, og utvidar på den måten sine kunnskapar om likskapar og ulikskapar innan bokstavar på desse språka. Denne samanlikningsstrategien vitnar å vera i tråd med ressursperspektivet om språk som læreplanverket syner å ha, der elevane skal samanlikna ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner til (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Opplevinga til Leo syner å verka overraskande og begeistrande oppdagingar for han, og kan tyde på at dette er strategiar han ikkje har gjort seg før. Situasjonen Leo opplev vitnar såleis å støtta opp om at inkludering av fleire språk er med å strekkja hans kunnskapar innan fleire språk, slik García et al. (2017, s. ix) hevdar at transspråking kan bidra med i opplæringa til fleirspråklege elevar. I produksjon av eventyra synest omsetjingsstrategiar og diskutering om ord å vera dei transspråklege strategiane som var hyppigast nytta hos elevane. Det vil seia at når elevane ikkje kunne ordet på norsk så nytta elevane omsetjingsverktøy for å finna ordet eller diskutera med ein partner. Dersom elevane ikkje visste ordet på norsk var det også høg

grad av å nytta språka elevane beherska best. Strategiane viser ein tendens til avhengig transspråkingsmønster, der elevane nyttar desse problemløysingsstrategiane som støtte i sine skriveprosessar. Samstundes vitnar også observasjonane av høg bruk i *back translation* der mange av elevane omsett eine ordet til det andre språket for å bekrefte det tiltenkte ordet som er meint å bruka (Velasco og García, 2014, s. 10). *Back translation* strategien var også ein strategi eg i mine observasjonar kunne sjå Kristina tileigna seg nye ord på, der ho aktiv søkte opp ord frå ukrainsk til norsk for å bruka desse i eventyra sine. Kristina fortel at ho har lært seg nye ord, og viser deriblant til dei norske frasane som «det var ein gong» og «snipp snapp snute, så var eventyret ute». Det syner dermed at Kristina har strekt sine språkkunnskapar, og nytta transspråking som ein strategi for å utvida sitt språklege repertoar i eventyrskapinga. Strategien Velasco og García (2014, s. 10) omtalar som *postponing* er ein strategi eg ikkje har observert hos nokre av informantane mine. Til trass for dette vitnar funna om at elevane blandar transspråkingsmønster i sine læringsprosessar, slik García og Wei (2019, s. 101) omtalar at kvar innlærer nyttar i sin læringsprosessar for å støtta, utvida og forsterka sine tekstar.

Eit anna interessant funn er at elevane investerer i tekstane sine på forskjellige måtar, og nyttar seg av sine fleirspråklege bakgrunnar på ulike måtar i tekstane. Dette teiknar seg fram i elevsamtalane som utspelar seg omkring tekstane til enkelte elevar. I samtalane er eit gjennomgåande funn at fleire elevar har utvida sine bevisstheiter om språklæring, eller har gått inn i ein refleksjon over seg sjølv som fleirspråkleg skrivar, og kva språklege repertoar dei innehar. Særleg kjem det fram hos Kristina og Emma. Kristina har i løpet av perioden med eventyrskaping opplevd transspråking som ein nyttig strategi ho kan ta med seg vidare i andre læringssituasjonar. Med andre ord kan det sjå ut som at samtalane omkring tekstane, og måten å arbeida med transspråkinga i skrivearbeidet, har bidrege Kristina til å reflektera over transspråking som ein strategi ho kan nytta i andre samanhengar, og ser på transspråking som ein ny og nyttig ferdigheit. Berthelin (2022, s. 171) argumenterer for at transspråking er ein nyttig kompetanse for livslang læring som elevar kan ta i bruk i liva sine vidare, og syner å samstemma med Kristina sine opplevingar av transspråkleg tilnærming i sine læringsprosessar. For Emma sitt tilfelle så har transspråkinga bidrege til å bli bevisst om all språkleg kunnskap ho innehar, noko som blei opplevd som anerkjennande og som ressurs i hennar skriving. Garcia et al. (2017, s. ix-xi) fortel at transspråking kan skapa rom for elevane sine fleirspråklege måtar å veta på, noko som kan synest å skje med Emma og hennar

utvikling som fleirspråkleg skriivar. Det kan tyde på at Emma har oppdaga kva språkleg repertoar ho faktisk innehar gjennom å arbeida med transspråking i sin skriveprosess. Dette har ho vidare nytta som eit grep i teksten sin, og omsett deler av teksten for å inkludera fleire lesarar til å forstå hennar eventyr. Med andre ord var investeringane Kristina og Emma gjort seg, ført til at dei har strekt sine bevisstheiter som fleirspråklege skriivarar. Dette vitnar om at transspråkinga ikkje berre har vore ei støtte i deira formidling, men også utvida deira metaspråklege bevisstheit, slik læreplanen uttrykkjer at elevane skal oppleva, gjennom å få reflektera over si eiga fleirspråklegheit og si betydning for sin læring av fag og språk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Kristina og Emma tek bevisste val i sine omsetjingar, og nyttar seg av heile sitt språklege repertoar for å kunna ta i bruk orda, og nytta orda der dei meiner det passar best med det dei vil formidla. Dette viser at begge to har ei god evne i å reflektera over sine språklege val i sine eventyr, og viser også på den måten ei stor metaspråkleg bevisstheit. Funna støttar dermed opp om at transspråking ikkje berre støttar elevane i å uttrykkja seg om kva dei kan, men også er med å utvida og utvikla elevar sine bevisstheiter om språk, og nye uttrykksmåtar som fleirspråklege skriivarar kan nytta seg av i sine skriveprosessar, slik Berthelin (2022, s. 171) uttrykkjer transspråking kan bidra med for fleirspråklege elevar i sine opplæringar.

## **5.5 Verdi for fleirspråklege skriivarar**

Funna viser tendensar til at bruk av transspråklege strategiar strekk seg ut over å vera støtte og forsterking, men også til å vera ein verdi som er så verknadsfullt for elevane at dei opplev meining med sine fleirspråklege bakgrunnar i skriveprosess. Dette er med å gjera at fleire elevar opplev det som anerkjennande og meistrande å nytta sine fleirspråklege kunnskapar i skriveprosessane. Leah og Leo sine opplevingar støttar opp desse tendensane. Leah er aller mest fornøgd med at ho får bruka språka ho kan, som i dette tilfelle er arabisk, norsk og engelsk i eventyret sitt, og uttrykkjer at ho er glad for at ho har fått bruka desse til trass for at ho har begynt å gløyma det arabiske språket. Det at ho i tillegg har involvert mora si i oppgåva, ved at dei har diskutert det arabiske språket saman, syner vidare at oppgåva har bidrege til å engasjera slik at det har blitt noko ho har tatt med seg heim og arbeida med ut over tida som var satt av på skulen. Dewilde og Igland (2015, s. 118) løfter fram potensialet som ligg i oppgåver som tillét transspråking der det kan anerkjenna, og gje ei slik verdsetting at det motiverer til auka deltaking og mydinggjerjing. Situasjonen til Leah syner å støtta opp om dette. Situasjonen til Leo støttar også opp om at oppmuntring av å bruka elevane sine

språklege kunnskapar er med å oppleva som så verdifullt at det vidare motiverer for å skriva eventyr. For Leo sitt tilfelle så hadde han ikkje tilstrekkeleg kunnskap i å skriva tigrinja, men då han begynte å skriva tigrinja gjennom å nytta seg av Google Translate, vart det opplevd som så engasjerande at det var noko han måtte visa til læraren sin Guro. Situasjonen Leo opplev kan tyde på at han er stolt over å skriva på morsmålet sitt, og vil visa fram språket til læraren sjølv om han ikkje kan å skriva det. Funnet syner dermed å underbyggja Berthelin (2022, s. 171) sitt poeng om at transspråking har ein verdi i seg sjølv i utvikling av elevane sine fleirspråklege stemmar.

## **5.6 Refleksjonar om transspråkleg tilnærming**

Noko som peiker seg spesielt ut i min studie er at fleire uttrykkjer i samtalanane at dette er ein interessant og uvant måte å arbeida på, der dei fekk bruka fleire språk enn norsk og morsmåla sine i skriveprosessane. Til trass for dette syner alle i samtalanane å vera positive til å nytta seg av transspråking i skrivearbeidet, og fleire ynskjer gjera slike oppgåver fleire gongar i framtida. Mine funn bekreftar dermed forskinga om at transspråking syner å vera eit uutnytta potensiale for fleirspråklege elevar i sine skriveprosessar (García & Wei, 2019, s. 143; Holmen & Thise, 2021, s. 11; Monsen & Randen, 2022, s. 19; Palm, 2021, s. 47). Funna syner dermed også å underbyggja Berthelin (2022, s. 169) sine argument om å la elevane få nytta seg av transspråking i sine læringsprosessar, då det støttar elevane i læring og utvikling, og skapar engasjement og anerkjennande verdi inn i læringsarbeidet. Ei underliggjande tanke som stikker seg fram i desse positive opplevingane elevane opplevde med skriveopplegget, er det tette og nære samarbeidet me som lærarar og fleirspråklege assistentar hadde under heile skriveopplegget. Utan Tim og Lisa hadde verken me som lærarar eller elevar hatt same oppleving av undervisingsopplegget som positivt, engasjerande og meistrande, då dei hadde ei sentral rolle under heile opplegget. Positiviteten som elevane opplevde i samband med det tette samarbeidet, vitnar dermed å støtta opp om Dewilde og Igland (2015, s. 109) sine poeng av lærarar som verdsett elevane sine språklege repertoar og stemmer, og legg til rette for at elevane får ytra seg, bli høyrte og få svar, gjennom det Garcia og Wei (2019, s. 40) omtalar som eit transspråkingsrom. I dette inkluderer dette også vektlegging av eit nært og tett samarbeid med fleirspråklege assistentar.



Underliggjande i funna som kjem fram i datainnsamlinga syner at haldningar om språk, og korleis elevane sine tidlegare erfaringar har vore om bruk av sine fleirspråklege ressursar, er påverkande for bruken av transspråklege strategiar i deira skriveprosessar. Lorimer (2013, s. 163) omtalar at transspråklege strategiar er samansette og individuelle, og hevdar vidare at erfaringar i individa sine tidlegare liv påverkar utviklinga av transspråklege strategiar. Dette syner å stemma med mine funn. Samuel peiker seg særleg ut i dette tilfelle der han føretrekk å heller bruka norsk framfor å nytta seg av andre språk han kan i eventyret sitt. Berthelin (2022, s. 182) opplevde i sine studiar om lærarar som uttrykkjer at elevane sine var tilbaketrekte med å nytta seg av sine språk i læringsarbeid til trass for at det vart oppmuntra til det, og til nykomen elev som ikkje opplev at deira fyrstespråk er viktig. Om dette gjeld for Samuel er ikkje sikkert, men analyse av eventyret hans vitnar om at han er tilbakehalden med å nytta seg av språka han kan, då han ikkje har nytta seg av sitt morsmål. I tillegg til norsk har han nytta seg av engelsk i leddsetninga «he runs wery fast». Situasjonen syner å spegla ei haldning om at norsk er språket han vil nytta i si opplæring. Dermed syner situasjonen å visa at haldningar ein har om språk er påverkande for om ein nyttar seg av heile sitt språklege repertoar eller ikkje. Funna mine bekreftar dermed at oppfatningar og haldningar innan språk er påverkande for opplæringa til elevane, og kor viktig det er at elevar opplev sine språk som ressursar då funna i denne studien har vist at transspråking er bidragande til å skapa moglegheiter om å meistra i både språkleg og fagleg utvikling, i staden for å stenga moglegheitene og gjera språka til ubrukte og usynleg ressursar i læringa (Ruiz i Hult & Hornberger, 2016, s. 33; Svendsen, 2009, s. 55; van Ommeren, 2022, s. 50).

## **6 Avslutning og vidare forskning**

I dette masterprosjektet har eg forsøkt å belysa korleis nykomne fleirspråklege elevar med særskilt norskopplæring i grunnskulen nyttar seg av transspråking i skrivinga si, og kva dei erfarer med den transspråkleg tilnærminga i sine skriveprosessar. Gjennom observasjonar, elevsamtalar og elevtekstar basert på undervisingsopplegget elevane har deltatt i, har eg fått innsikt i korleis eit utval av nykomne fleirspråklege elevar brukar og erfarer transspråkingsstrategiar i undervisingsssamanheng. Dette har gitt meg eit innblikk i deira individuelle erfaringar og perspektiv til transspråking i sine læringsprosessar. Funna kan dermed ikkje generalisera ei sanning. Likevel vil eg hevda at funna i forskinga kan bidra til vidare refleksjonar og drøftingar innan tematikken.

Funn frå bruk av transspråklege strategiar i undervisingsopplegget vitnar om at elevane nyttar seg av ulike strategiar for å støtta opp om sine formidlingar og meiningar i sine eventyr, og prosessane i å skapa eventyra sine. Dette har elevane gjort gjennom å nytta seg av omsetjingsstrategiar og problemløysingsstrategiar i sine skriveprosessar for å uttrykkja seg i sine eventyr. Fleire av informantane opplevde at å nytta seg av transspråkinga gjorde det lettare å få uttrykt sin fantasiar og formidla sine idear i eventyra, og har ført til opplevingar av å leva seg inn i sine eventyr og investert i tekstane sine deretter. Funna støttar dermed opp om ei transspråkleg tilnærming til utvikling i språk og skriving gjennom dei forskjellige strategiane elevane nyttar i sitt arbeid om å formidla sine idear og meiningar, og styrkar Berthelin (2022, s. 170) og García og Wei (2014, s. 103) sine poeng i at transspråking kan nyttast i alle fasar ved læringsprosessar innan skriving for å støtta opp om deira formidlingar og fantasiutfoldingar.

Transspråklege strategiar kom til syne i ulike deler ved elevane sine skriveprosessar, og interessant er at funna vitnar om at den dynamiske måten å forstå språk, og bruka tilnærminga i elevane sine skriveprosessar, har bidrege til at enkelte har nytta transspråkinga til å forsterka og utvida sine tekstproduksjonar. Enkelte av elevane har nytta transspråklege strategiar for å forsterka teksten gjennom å veva vidare på sine eventyr, eller nytta sine språklege kunnskapar som stilistiske grep i eventyra sine. Dette har gitt ei anerkjennande verdi for dei sjølve på fleire måtar i det å oppleve sine språklege repertoar som ein ressurs. Deriblant syner funna at anerkjenninga har bidrege til å skapa engasjement for deira skriveprosessar, og ført til at eventyrskapinga har blitt arbeida med ut over skuletida som var satt. Funna vitnar også om at elevane har utvida sine språkkunnskapar gjennom å nytta transspråklege strategiar til å tileigna seg nye ord, bokstavkunnskapar og fagleg innhald, samt strekkja sine bevisstheiter om seg sjølv som fleirspråkleg skrivar. Desse funna indikerer at transspråkinga bidreg til opplevingar av anerkjening, og som verdifullt for elevane i sine læringsprosessar. Funna talar dermed for viktigheita av å etablera eit klasserom som tek i bruk transspråklege tilnærmingar i skriveopplæringa, då det støttar opp om utvikling og læring, skapar engasjement og gjev elevane opplevingar av verdi i sine læringsarbeidet, slik Berthelin (2022, s. 169) framhev.

Funna mine viser også til tankevekkande sider ved transspråkinga i skriveprosessane til elevane. Enkelte opplev det som vanskeleg å gjennomføra skiving av fleirspråkleg eventyr, fordi dei ikkje har skriftlege kunnskapar til å uttrykkja seg på noko av språka dei kan tenkja eller snakka på, og nyttar seg av andre måtar for å få fram sine idear i eventyra. I tillegg kjem det fram i funna at haldningar og tidlegare erfaringar om fleirspråklegheit er styrande for deira bruk av transspråking i eventyrskapinga, der funna viser at ikkje alle har valt å nytta seg av heile sine språklege repertoara. Lorimer (2013, s. 163) skriv at transspråklege strategiar er samansett og individuelle, og at bruken av transspråklege strategiar er påverka av elevar sine tidlegare erfaringar. Dette syner å samstemma med funn som er gjort i denne studien. Dersom elevane har manglande erfaringar av å nytta transspråking i skrivinga eller opplevd tidlegare at språka dei kan ikkje blir sett på som ressurs, vil det kunna påverka elevane sine haldninga om fleirspråklegheit og bruk av transspråklege strategiar i sine læringsarbeid. Funna synleggjer dermed viktigheita av å anerkjenna og gje rom for å utvikla heile det språklege repertoaret til elevane i transspråklege klasserom, og innsikt i korleis opplæringa kan påverka elevar sine syn om eiga fleirspråklegheit.

Funna viser at dei nykomne fleirspråklege elevane har nytta transspråkinga som middel i sine læringsprosessar om eventyrskaping, og opplevd dette som positivt, engasjerande og lærerikt. Det denne studien ikkje har tatt høgde for er å undersøkje korleis ein kan arbeida med transspråking i ordinære klasserom, og utan fleirspråkleg assistentar. Korleis hadde elevane opplevd transspråking i desse situasjonane, og kva hadde vore mogleg å få til av det som er gjort i denne studien? Kva hadde isåfall vore utfordrande å få til i gjennomføringa? Det kunne dermed vore interessant å undersøkje transspråking i skriveopplæringa i ordinære klassar, og utan støtte frå fleirspråkleg assistentar for undersøkje erfaringane elevane gjer seg i desse læringssituasjonane. På trass av dette vil eg hevda at funna som har kome fram i denne oppgåva har gjeve eit innblikk i korleis transspråklege strategiar blir nytta i skrivinga til nykomne fleirspråklege elevar, og såleis skapt merksemd om det potensialet som ligg i å nytta transspråking som eit middel for elevane sine utviklingar innan bevisstheit om språk, skiving og skriveidentitet. Funna synleggjer viktigheita av lærarar som verdsett og nyttar elevane sine språklege repertoar i læringsarbeid. Denne oppgåva har presentert nokre få dømer på kva denne tilnærminga kan nyttast som i skriveopplæringa for desse elevane, men i ljøs av dette håper eg dette kan vera eit bidrag inn mot tematikken og praktisering av denne tilnærminga, då ein ser den innverknad det har på elevane sine investeringa for sine tekstar, utviklingar innan språk og sine fleirspråklege stemme.

## Litteraturlista

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet - å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas, & R. van Ommeren (red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer - Tilnæringer for mestring og myndiggjøring* (ss. 169-185). Fagbokforlaget.
- Bjørndal W., K. E. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 245-259). Universitetsforlaget.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistic Review*, 2, ss. 1-28.  
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråklige elever - effektiv undervisning i en utmanende tid*. Natur & Kultur.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dewilde, J., & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem" - En transspråklig tilnærming fleispråklige elevers skriving. I A. Golden, & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk - vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (ss. 110-122). Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- García, O. (2009). *Bilinguals Education in the 21st century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japans Students in the US. I J. Conteh, & G. Meier, *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* (ss. 258-277). Multilingual Matters.  
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/11/transl-as-process-pedagogy.pdf>
- García, O., & Kleifgen, J. (2010). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. Teacher College Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: languaging, bilingualism and education*. Palgrave Macmillian.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking - språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom - Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket stärk lärande*. Hallgren & Fallgren.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skiving på andrespråket? *NOA. Norsk som andrespråk*, 29(1), ss. 70-81.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden, & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk - vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (ss. 231-246). Cappelen Damm Akademisk.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen - Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.

- Horverak, M. O. (2020). Støttende skriveundervisning. I M. O. Horverak, A. S. Larsen, M. Opland Brujordet, & A. C. Torvatn, *Støttende skriveundervisning - En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (ss. 13-20). Cappelen Damm Akademisk.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Opland Brujordet, M., & Torvatn, A. C. (2020). Forord. I M. O. Horverak, A. S. Larsen, M. Opland Brujordet, & A. C. Torvatn, *Støttende skriveundervisning: en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (ss. 5-7). Cappelen Damm Akademisk.
- Hult, F. M., & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33(3), ss. 30-49. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/476](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476)
- Jølbo, I. D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråstekster. I A. Golden, & E. Selj (red.), *Skrijving på norsk som andrespråk - vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (ss. 128-141). Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 336-351). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 27-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Laursen, H. P. (2018). "Jeg sitter inde i den tekst". Om skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstræk. I A. M. Vesteraas Danbolt, G. Tomter Alstad, & G. Tveit Randen (red.), *Litterasitet og flerspråklighet - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (ss. 41-56). Fagbokforlaget.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), ss. 656-670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), ss. 192-207. [https://www.researchgate.net/publication/42792331\\_Student\\_Writing\\_as\\_'Academic\\_Literacies'\\_Drawing\\_on\\_Bakhtin\\_to\\_Move\\_from\\_Critique\\_to\\_Design#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/42792331_Student_Writing_as_'Academic_Literacies'_Drawing_on_Bakhtin_to_Move_from_Critique_to_Design#fullTextFileContent)
- Lorimer, R. (2013). Writing across languages: Developing rhetorical attunement. I S. Canagarajah (red.), *Literacy as translingual practise: Between communities and classroom* (ss. 162-169). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters.
- May, S. (2013). Introducing the Multilingual turn. I S. May, *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (ss. 1-6). Routledge.

- Monsen, M., & Tveit Randen, G. (2022). *Andrespråksdidaktikk - en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (u. å). *Løva og dei tre oksane - ei forteljing frå Somalia*. Henta frå <https://morsmal.no/de-tre-oksene-en-fortelling-fra-somalia-3/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Henta frå <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nymo, T. P., & Stensig, N. (2017). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Henta frå Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (ss. 132-148). Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa, *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (ss. 46-55). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pratt, M. L. (1991). *Arts of the Contact Zone*. Modern Language Association. Henta frå [https://www.jstor.org/stable/pdf/25595469?casa\\_token=bVygrApGJrwAAAAA:9HRfcvC7IWLupNcOUoTgQM7zva740JPfeGeFhBrP-C3jQAi\\_-szwORTohdipbqW15JnLVXtRzOcrEG0xXIYyp3D23Yap4SEpVCPjjKAb2tDVOCpUeep\\_3Q](https://www.jstor.org/stable/pdf/25595469?casa_token=bVygrApGJrwAAAAA:9HRfcvC7IWLupNcOUoTgQM7zva740JPfeGeFhBrP-C3jQAi_-szwORTohdipbqW15JnLVXtRzOcrEG0xXIYyp3D23Yap4SEpVCPjjKAb2tDVOCpUeep_3Q)



- Randen, T. G. (2022). Anything still goes! - jakta på eit paradigme etter den fleirspråklege vendinga. I S. Ragnhildstveit, A. Golden, & A.-K. H. Gujord (red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk. Inspirert av Kari Tenfjords forskning* (ss. 263-282). Alvheim og Eide akademisk forlag.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriversne i utdanningssystemet. I A. Golden, & E. Selj (red.), *Skiving på norsk som andrespråk - vurdering, opplæring og elevenes stemme* (ss. 11-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt. (u. å). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Henta frå <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråkklighet i teori og praksis. I R. Hivstendahl (red.), *Flerspråkklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråkklighet: til begeistring og besvår*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Ims, I. (2020). Flerspråkklighet i skolen: Forskingsstatus og data frå Ta tempen på språket! og Rom for språk? I G. Bordal Steien, & L. A. Kulbrandstad, *Språkreiser: festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (ss. 259-285). Novus Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråkklige elever*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/#innforingstilbud>

- van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas, & R. van Ommeren (red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer - Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (ss. 47-62). Fagbokforlaget.
- Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), ss. 6-23.  
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wedin, Å. (2017). Arbeite med identitetstexter. Flerspråkligt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand. Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 12(1), ss. 45-61.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04>

## **Liste over vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltaking i masterprosjekt, føresette

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltaking i masterprosjekt, lærarar og fleirspråkleg assistentar

Vedlegg 3: Tilbakemelding om personvernopplysingar - Sikt

Vedlegg 4: Intervjuguide i elevsamtalane

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Vedlegg 6: Undervisingsopplegg som vart sendt til lærarane

Vedlegg 7: «Løva og dei tre oksane – ei forteljing frå Somalia», eventyr i undervisinga

Vedlegg 8: Eventyr og fleirspråkleg tekst for å visualisera i undervisinga

Vedlegg 9: Elevtekstane – transkribert av fleirspråkleg assistent

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltaking i masterprosjekt, føresette

### Vil du samtykke til at barnet ditt deltek i forskningsprosjektet

#### *”Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i eit forskningsprosjekt der føremålet er å få innsikt i kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for barnet ditt.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut av kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar, og korleis elevar kan bruke sine språkkunnskapar som ein styrke i skulen. For å finne ut av dette vil vi gjennomføre eit felteksperiment der vi vil vere til stades i klasserommet og observere og delta i undervisninga, samtale med elevar og samle inn tekstar som blir skrivne av elevane. Resultata vil munne ut i tre masteroppgåver.

#### **Kven er ansvarleg for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane våre er Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen. Vi er tre masterstudentar som heiter Jitte, Mariel og Ida. Vi skal bli lærarar, og for å få fullført utdanninga skriv vi masteroppgåver. Verdien av fleirspråklegheit som ei styrke er noko vi synest er spennande og viktig, og er noko vi ønskjer skal få meir fokus i den norske skulen.

#### **Kvifor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Barnet ditt får spørsmålet om å delta fordi den er elev i ein innføringsklasse på ein skule som har eit samarbeid med Høgskulen i Volda. Føremålet med prosjektet er å få innblikk i opplæring for fleirspråklege elevar, og med barnet ditt sine erfaringar ser vi føre oss at barnet ditt vil bidra med viktig kunnskap.

#### **Kva inneber det for barnet ditt å delta?**

Dersom du vel å la barnet ditt delta i prosjektet, inneber det at du seier ja til at det kjem tre

studentar for å observere og delta i undervisninga i klasserommet i inntil 3 veker. I tillegg inneber det at barnet ditt kan samtale om undervisninga og deira elevtekst, og at vi kan få tilgang til tekstane som dei skriv, og ta bilete av desse tekstane og bruke dei i masterane våre. Om det er i orden for deg vil det bli teke lydopptak av samtalen med barnet ditt. Lydopptaka og bilete av tekstane vil bli lagra digitalt og sikkert, og sletta etter prosjektets slutt. Ingen vil kunne vite at det er barnet ditt som snakkar.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane til barnet ditt vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for barnet ditt dersom barnet ditt ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje seg.

**Personvern - korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane om barnet ditt** Vi vil berre bruke opplysingane om barnet ditt for å finne ut korleis det å kunne fleire språk er ein styrke inn mot opplæring og skrivning. Vi vil ikkje dele informasjon vidare med andre. Det er berre rettleiarane Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen og dei tre studentane Mariel, Jitte og Ida som har tilgang på barnet ditt sine opplysingar. Dei vil ikkje kunne bli kjent att, då dei vil få eit anna namn i oppgåvene som vi skriv. Datamaterialet og lydopptak vil bli lagra på ein sikker måte.

### **Kva skjer med opplysingane til barnet ditt når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta, noko som etter planen er seinast desember 2023. Etter dette vil datamaterialet bli sletta.

**Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om barnet ditt?** Vi behandlar opplysingar om deg berre dersom du seier ja og signerer samtykkeskjemaet.

### **Barnet ditt sine rettar**

Så lenge barnet ditt kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- å få vite kva opplysingar vi behandlar om barnet ditt, og å få ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om barnet ditt som du føler ikkje stemmer,

- å få sletta personopplysingar om barnet ditt,
  - å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane om barnet ditt.
- Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved

- Birgitte Fondevik på e-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039 -
- Tor Arne Haugen på e-post: [tor.arne.haugen@hivolda.no](mailto:tor.arne.haugen@hivolda.no), telefon 70075326 -
- Jitte Eisma på e-post: [jittee@stud.hivolda.no](mailto:jittee@stud.hivolda.no), telefon 41239078
- Mariel Førde på e-post: [marielf@stud.hivolda.no](mailto:marielf@stud.hivolda.no), telefon 90700129 -
- Ida Therese Tufteland på e-post: [idatt@stud.hivolda.no](mailto:idatt@stud.hivolda.no), telefon 95037755

Vårt personvernombod: Cecilie Røeggen på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no), telefon 70075073

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53211500.

Venleg helsing

*Birgitte Fondevik Tor Arne Haugen*

(Forskar/rettleiar) (Rettleiar)

---

*Mariel Førde Ida Therese Tufteland Jitte Eisma* (Masterstudent) (Masterstudent)  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at forskarane kan få observere barnet mitt i norskundervisninga
- at forskarane kan få samtale med barnet mitt om tekstane dei skriv
- at forskarane kan få samle inn tekstane som barnet mitt skriv
- at forskarane kan få ta lydopptak av samtalen med barnet mitt om tekstane

Eg samtykker til at forskarane kan behandle opplysingar om mitt barn fram til prosjektet er avslutta.

---

- (Signert av føresett, dato)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltaking i masterprosjekt, lærarar og fleirspråkleg assistentar

### Vil du som lærar, fleirspråkleg assistent og tolk delta i forskingsprosjektet

#### *”Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innsikt i kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut av kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar, og korleis elevar kan bruke sine språkkunnskapar som ein styrke i skulen.

Forskningsprosjektet vil munne ut i tre masteroppgåver, og under vil vi skissere prosjekta i korte trekk. To av masteroppgåvene vil basere seg på forskingsprosjekt 2. Ved samtykke, inneber dette deltaking i forskingsprosjekt 1 og 2.

Forskningsprosjekt 1 har som føremål å undersøkje korleis lærarar arbeider for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa. Prosjektet vil gå føre seg i to innføringsklasser, for å få innblikk i klasseromssituasjonar med ulikt språkleg mangfald. Det er ønskjeleg å gjennomføre observasjon i begge klasseromma i inntil ei veke, samt intervju av lærarane i dei respektive klassene i etterkant av observasjonsperioden. Studien vil hovudsakleg fokusere på korleis læraren arbeider, der intervju vil bli brukt som supplerande metode. Målet med intervjuet er å opne opp for utdjuping av observasjonar spesielt, og refleksjon kring tematikken *fleirspråklegheit som ressurs* meir generelt.

I forskingsprosjekt 2 vil føremålet vere å finne ut av korleis transspråking kan nyttast i skriveopplæringa for fleirspråklege elevar, og korleis prosessorientert skriving kan fungere som metode for desse elevane. For å finne ut av dette vil vi, saman med medstudentar, rettleiar og lærar, gjennomføre ei pedagogisk designforskning der vi lagar eit undervisningsopplegg og prøvar det ut i innføringsklasser. Under gjennomføring av opplegget vil observasjon bli brukt som metode. Det vil også gjennomførast samtalar med elevar og lærarar basert på observasjonar og tekstar. Etter gjennomføring av opplegget vil vi



samle inn elevtekstar. Dette er for å undersøkje utviklinga av tekstane og korleis elevar nyttar seg av transspråking i skriveprosessen sin. I denne samanhengen vil også den vurderinga og tilbakemeldinga som elevane får på tekstane spele ei sentral rolle.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane våre er Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen. Vi er tre masterstudentar som heiter Jitte, Mariel og Ida. Vi skal bli lærarar, og for å få fullført utdanninga skriv vi masteroppgåver. Verdien av fleispråklegheit som ei styrke er noko vi synest er spanande og viktig, og er noko vi ønskjer skal få meir fokus i den norske skulen.

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

Du får spørsmålet om å delta fordi du arbeider i ein innføringsklasse på ein skule som har eit samarbeid med Høgskulen i Volda. Føremålet med prosjektet er å få innblikk i opplæring for fleispråklege elevar, og med dine erfaringar ser vi føre oss at du vil bidra med viktig kunnskap.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til observasjon, intervju og samtale knytt til undervisningspraksis- og opplegg. Om det er i orden for deg vil det bli teke lydopptak av intervju og samtale. Intervjuguiden vil vere mogleg å få utdelt på førehand. Lydopptaka vil bli lagra digitalt og sikkert, og sletta etter prosjektets slutt. Prosjektet vil føregå i inntil tre veker. Sidan elevane blir involverte i prosjekta, vil dette bli informert om i eit samtykkeskjema som vi sender ut til elevar og føresette.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

**Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine** Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Rettleiarane Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen og dei tre studentane Mariel, Jitte og Ida vil ha tilgang til opplysingane. Alle som deltek i prosjektet vil få fiktive namn for å sikre anonymitet og konfidensialitet. Datamaterialet og lydopptak vil bli lagra på ein ekstern minnepenn. Lydopptaka vil bli lagra i Nettskjema diktafon, som krypterer og lagrar opptaka sikkert. Bileta av elevtekstane vil lagrast i Nvivo, som krypterer og lagrar bileta sikkert. Deltakarane vil ikkje kunne bli identifisert i publikasjonen.

**Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?** Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er seinast desember 2023. Etter dette vil datamaterialet bli sletta.

#### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved

- Birgitte Fondevik på e-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039 -

Tor Arne Haugen på e-post: [tor.arne.haugen@hivolda.no](mailto:tor.arne.haugen@hivolda.no), telefon 70075326 -

Jitte Eisma på e-post: [jittee@stud.hivolda.no](mailto:jittee@stud.hivolda.no), telefon 41239078

- Mariel Førde på e-post: [marielf@stud.hivolda.no](mailto:marielf@stud.hivolda.no), telefon 90700129 - Ida  
Therese Tufteland på e-post: [idatt@stud.hivolda.no](mailto:idatt@stud.hivolda.no), telefon 95037755

Vårt personvernombod:

Cecilie Røeggen på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no), telefon 70075073

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon:  
53211500.

Venleg helsing

*Birgitte Fondevik Tor Arne Haugen*

(Forskar/rettleiar) (Rettleiar)

---

*Mariel Førde Ida Therese Tufteland Jitte Eisma* (Masterstudent) (Masterstudent)  
(Masterstudent)

---

## **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Fleirspråkligheit som ressurs i norskopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- å delta i samtale
- å delta i utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg
- at forskarane kan ta opp lyd av samtalanene og intervjuane

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3: Tilbakemelding om personvernopplysninger - Sikt

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
241926

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
20.01.2023

**Prosjekttittel**  
Flerspråklegheit som ressurs i norskopplæringa

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

**Prosjektansvarlig**  
Birgitte Fondevik

**Student**  
Ida Therese Tufteland

**Prosjektperiode**  
06.01.2023 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

#### FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil i utvalg 1 innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

#### DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

#### TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

#### 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Intervjuguide i elevsamtalane

### Informasjon om meg og masterarbeidet:

- Presentere meg sjølv og prosjektet
- Fortelje om informanten sine rettar og gå igjennom samtykkeskjema
- Takke for at informanten vil stille til samtale

### Om teksten:

- Kan du fortelje litt om teksten?
  - Kva handlar teksten din om?
- Kvifor har du valt å skrive om dette?

### Om skriveprosessen, val undervegs og den ferdige teksten:

- Kva synest du at du har lykkast godt med i teksten din?
  - Er det noko du er særleg fornøgd med, og kvifor er du særleg fornøgd med dette?
- Kva synest du var viktig å ha med i teksten din, og kva har du gjort for å få fram dette?
- Er det noko du synest manglar i teksten din?
  - Kvifor kom det ikkje med?
- Kva val har du tatt i teksten din?
- Kvifor har du tatt dei vala du har tatt for at teksten din blei slik?
  - Kommentar: Her tenkjer eg å justere spørsmåla til situasjonen, og eventuelt gå inn på spesifikke deler ved teksten og snakke om desse vala som er tatt.
- Var det noko du synest var utfordrande, kva var i så fall utfordrande?
- Er det noko du ville ha endra på i teksten din dersom du hadde meir tid?
  - Kva ville du ha endra på og kvifor vil du endre på dette?

**Om transspråking i skrivearbeidet:**

- Korleis synest du opplegget fungerte?
  - Kva fungerte, og kva fungerte eventuelt ikkje tenkjer du?
- Kva synest du om å få kunna bruka alle språka du kan i skriveprosessen?
- Kommentar: Her tenkjer eg at eg vil spørja om informanten kan utdjupa det den meiner.
- Korleis opplevde du skrivinga då du fekk ta i bruk alle språka du kan?
- Kva synest du om å snakka om teksten din på denne måten?
  - Ser du annleis på teksten din no etter at me har snakka om den?
- Kva synest du om å arbeida på denne måten som er gjort i undervisinga?
- Er det noko du tenkjer me ikkje har fått snakka om angående teksten din eller opplegget som du vil snakka om?

**Avslutning:**

- Takkar igjen for samtalen



## Vedlegg 5: Observasjonsskjema

# Observasjonsskjema

### Fokusområde:

- Tilfelle der elevane nyttar seg av transspråking i undervisninga, for kva formål blir den fleispråklege kompetansen nytta i skriveprosessen?
- Når nyttar dei seg av å transspråka, og for kor lenge? Planlagt eller tilfeldig?
- Kva transspråklege strategiar nyttar elevane i undervisninga?
- Korleis er kroppsspråket til elevane når dei tek i bruk sin fleispråklege kompetanse i undervisninga og skrivinga? Dette vil bli skrive i tolking/refleksjonsdelen av observasjonsnotatet.

NOTAT FOR OBSERVASJON AV TRANSSPRÅKING I SKRIVEOPPLÆRINGA	
Dato:	
Tid:	
Fag:	
Beskriving	Tolking/refleksjon

## Vedlegg 6: Undervisningsopplegg som vart sendt til lærarane

### Forslag til undervisningsopplegg

Vi vil først og fremst takke for at de opnar klasserommet for at vi kan få prøve ut eit undervisningsopplegg og samle inn materialet vi treng til masteroppgåvene våre.

Vi vil gjennomføre eit undervisningsopplegg som fokuserer på temaet eventyr, og vi vil gjennomføre det med sjangerpedagogikk som metode og eit stort fokus på fleispråklegheit som ressurs der elevane får bruke alle sine språklige kompetansar og strategiar for å uttrykke seg i sine eventyr. Dette betyr at elevane kan få bruke morsmålet sitt og andre språk som dei kan inn i sitt læringsarbeid. Sjangerpedagogikk er ein undervisningsmetode som blei utvikla i Sydney for å kunne gje minoritetsspråklege elevar ei god skriveopplæring. Metoden fokuserer på eksplisitt opplæring i sjanger, og nyttar seg av fleire fasar i undervisninga som vi har nytta i undervisningsopplegget under. Under har vi skissert eit forslag til undervisningsopplegget, og vi er opne for å endre på det.

Undervisningsopplegget er i tråd med læreplanen for grunnleggende norsk, og under vil vi liste opp kompetansemål som er relevante for undervisningsopplegget.

#### Fleispråklegheit som ressurs:

- Sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner (nivå 1)
- Bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid (nivå 2)
- Reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk (nivå 3)

#### Sjangerpedagogikk:

- Utforske grunnleggende mønstre for norsk rettskriving, formverk og setningsstruktur (nivå1)
- Skrive enkle setninger og tekster
- Utforske ulike digitale ressurser og verktøy i kommunikasjon, og som støtte i språk- og faglæring (nivå 1)
- Skrive og strukturere ulike tekster (nivå 2)

I tillegg er undervisvurdering kommet inn som eige punkt, noko som passer veldig bra med opplegget der elevane skriv prosessorientert og får respons på arbeidet.

#### Undervisningsopplegget:

Sjangerpedagogikk	Fleispråklegheit som ressurs	Dato og tidsbruk	Ansvar	Elever som deltar	Morsmålsassistent deltar
Bygge kunnskap	Elevane tek i bruk morsmål og anna	1-2 timer?	Dette har vi lyst å	Det spørs på kven av	Vi har i utgangspunkt

	<p>språk dei kan for å byggja forståing om eventyrsjangeren. Her vil vi lese eventyr for dei, og vi vil nytte konkretisering og visualisering for å støtte elevane til å forstå innhaldet. Vi har også fokus på at elevane skal lære nokre sentrale ord og omgrep som er sentrale for å forstå innhaldet. Hovudfokuset i denne fasen vil vere å skape ein god oppleving for elevane, i tillegg til at dei kan få større forståing for eventyrsjangeren.</p>		<p>diskutere med dykk om kor mykje dykk har lyst å vera deltakande i undervisning soplegget.</p>	<p>elevane som samtykker.</p>	<p>et lyst å få til at morsmålsassistenter er med som tolkar i alt som er felles i opplegget dersom det er mogleg. Det hadde også vore til stor hjelp om morsmålassistentane kan vera med som oversettar når me samlar inn tekstane etter fyrste utkast og etter siste utkast.</p> <p>Ida håper også at morsmålassistentane kan vere med som oversettar i samtalane med elevane om deira tekstar. Håper dette er mogleg.</p> <p>(Morsmålsassistenter får betalt for arbeidet, hugs å levere timelister).</p>
<p>Dekonstruksjon av modelltekst</p>	<p>Me snakker/ skriv om modelltekst og kva elevane kan frå før av der dei kan få uttrykkje seg med alt av sine språklege kompetanse.</p> <p>Samtidig som me presenterer modelltekstar</p>	<p>1-2 timer?</p>			

	<p>så får elevane knaggar å henga eventyrkunnskapar på, og rammer/inspirasjon for seinare skriving.</p> <p>Under presentering av modelltekst så vil me også nytte oss av bileteleg støtte for å sikra elevane sine forståingar for eventyrsjanger, men også for å vise til at dette også er ein rammeknagg dei kan nytte seg av i sine skriveprosessar. Google translate er lov i denne fasen og skriving av fellestekst fasen.</p>				
Skriving av felles tekst	<p>Elevane snakkar saman med kvarandre og eventuelt tolk om korleis me skal skrive eventyret. Me nyttar oss av eventyrknaggane me snakka om i forrige fase i fellesteksten. Alle hjelpemiddel for kommunisering er lov. Vi vil lage nokre rammer for eventyret, og ta med bilete og nøkkelord som støtte. Desse bileta og nøkkelorda bestemmer vi når vi veit meir om kva eventyr vi har valgt. I denne fasen vil den som underviser ha ei</p>	1 time?			

	<p>viktig rolle: ordstyrer, spørsmålsstiller, pådriver og sekretær i samtalen og skrivinga av felles tekst.</p> <p>Me skriv ned det gruppa blir einige om at eventyret skal handle om. Eventyret blir skriven for hand. I denne prosessen blir transspråking nytta der me aktivt oppfordre elevane i å fortelje kva ordet er på sitt fyrstespråk og der dei me bruker deira ord i teksten. Elevane kan eventuelt skrive ned sjølv ordet sitt i eventyret. Etterpå les me eventyret høgt for klassa med hjelp av elevane for å få riktig uttale av orda.</p>				
Skriving av første individuelle utkast	<p>Elevane skriv for hand, og får bruke alle virkemiddel (alle språk, teikning osv.) bortsett frå google translate til å skrive eit første utkast av eventyret sitt. Vi ønsker at elevane helst bruker alle språkene dei kan i skriveprosessen, men det er ikkje noko dei må gjere. Elevane skriv på det språket/språka dei er mest komfortable med.</p>	2 timer?			

	<p>Dei skal nytte knaggane vi har gitt dei tidlegare, og finne på sine egne eventyr. Vi deler ut setningsstartere, sentrale ord og bilete som støtte for skrivinga. Alle får tilbakemelding på første utkast frå oss eller lærar, enten munnleg eller skriftleg. Vi samlar inn nokre av tekstane som elevane har skrive.</p>				
Skriving av ferdig tekst	<p>Elevane skriv eit ferdig utkast med hjelp frå tilbakemeldingane dei fekk på første utkast. I denne fasen er alle virkemiddel lov (bortsett frå Google Translate). Vi er open for forslag til korleis vi kan gjennomføre overgangen frå førsteutkastet til ferdig tekst. Etter denne fasen vil Ida ha samtalar med nokre elevar om tekstane deira der me diskuterer val for kvifor tekstane deira har blitt som dei har blitt. Vi vil samle inn tekstane frå dei same elevane som i førre fase av opplegget.</p>	2 timer?			
Ext presentasjon	<p>Vi opner for at dersom elevar har lyst, får dei lov til å vise fram sitt ferdige produkt for</p>	1 time?			

	resten av klassen/gruppa. Kanskje vi kan sette sammen alle tekstane i ei felles eventyrbok med teikningar til?				
--	--	--	--	--	--

Me ynskjer å snakke med dykk på møtet om:

- Organisering (tid, grupper, rom, kven som vil vera til stades). Vi er opne for ulike måtar å løyse det på, og har nokre forslag sjølve.
- Gjennomføring av opplegget (korleis skal dei skrive eventyret - på papir, book creator eller skjerm? Korleis skal dei få tilbakemeldingar - munnleg eller skriftleg? Tilbakemeldingane kan til dømes basere seg på form/sjanger, språkbruk og evt. innhald. Er dette eit opplegg som kan gjennomførast?)
- Forventningar
- Vi vil gjerne høyre innspel på kva eventyr som kan vere lurt å bruke. Er det nokre eventyr dei har arbeida med tidlegare som me kan bruke i første fase når me skal bygge kunnskap om eventyret?
- Vi hadde sett pris på ein felles evaluering/refleksjonssamtale etter kvar gjennomgong av undervisningsopplegget (dersom vi får til fleire grupper).

Vi er fleksible og tilpasningsdyktige, og vil gjerne høyre om innspel frå dykk på dette forslaget til undervisningsopplegget.

Vedlegg 7: «Løva og dei tre oksane – ei forteljing frå Somalia», eventyr i undervisinga

www.morsmal.no

## Løva og dei tre oksane

Nynorsk

– ei forteljing frå Somalia



Det var ein gong ein stor og fin skog i Somalia. Midt i skogen, mellom dei høge trea, låg ei grøn, open slette, med ei elv som rann gjennom. Der budde tre oksar: Ein kvit okse, ein svart okse og ein brun okse. Dei var bestevenner og levde fredeleg saman.

2





Ein dag fekk dei besøk av ei løve. Dei tre oksane vart så redde at dei gjekk saman og gjorde seg klare til å slåst med løva. For sjølv om løva var sterk, meinte dei at dei *saman* var sterkare enn han.

3



«Ta det med ro, eg er ikkje farleg», sa løva og la seg ned på alle fire. «Eg bur på den andre sida av skogen, og der er det så einsamt og audt. Kan eg ikkje bli her hos dykk? Vi kan vere venner og passe på kvarandre.» Oksane syntest det høyrdest ut som ein god idé å vere venn med ei løve som kunne beskytte dei mot dei farlege dyra der ute.

4



Ein dag var den kvite oxen ute på beite, medan dei andre to tok seg ein ettermiddagslur. Då gjekk løva bort til dei to oksane og kviskra forsiktig til dei: «Veit de kva? Den kvite oxen er så lys at han skin skarpt om kvelden. Dei farlege dyra kan lett få auge på han og kome hit og ete oss alle saman.» Då dei to oksane høyrde dette, vart dei veldig redde. «Lat oss jage vekk den kvite oxen», sa løva.

5



«Løva har rett», tenkte dei og jaga vekk den kvite oxen.

6



Kort tid etter dette møtte løva den kvite oksen, der han gjekk heilt åleine. Løva fanga oksen og åt han opp. Så fór han attende til dei andre oksane og lét som ingenting.

7



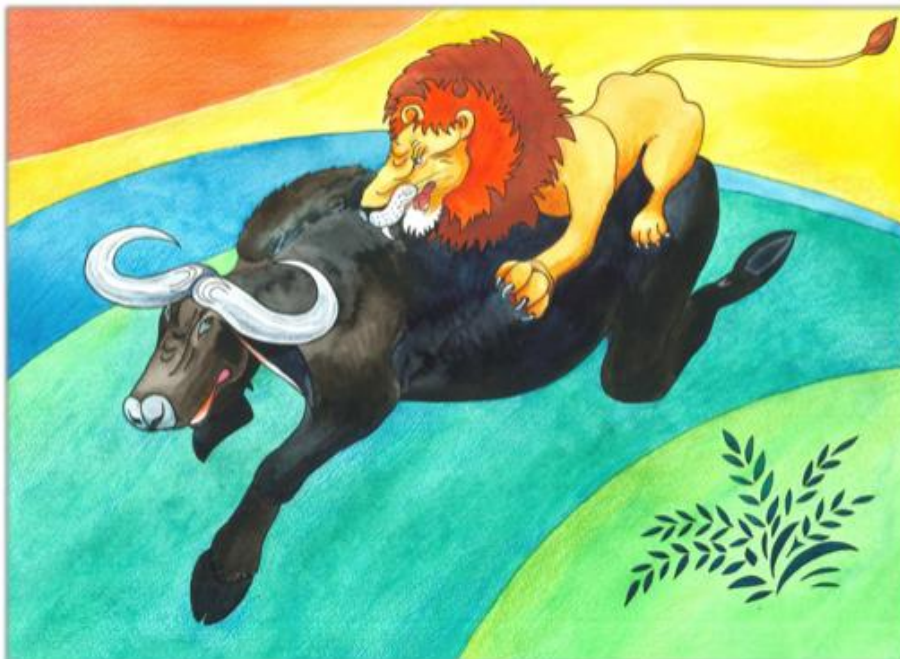
Etter ei stund gjekk løva bort til den brune oksen og kviskra i øyret hans: «Den svarte oksen er så mørk og blenkjer så godt i dagslyset. Alle dei farlege dyra der ute kjem til å leggje merke til han, og så kjem dei hit og et oss opp».

8



Då den brune oksen  
hørde dette, vart han  
redd. «Lat oss jage han  
vekk», sa løva. Det gjekk  
den brune oksen med  
på.

9



Det tok ikkje lang tid før  
løva såg den svarte oksen,  
der han gjekk heilt åleine.  
Løva fanga oksen og åt han  
opp. Så fór han attende og  
lét som ingenting.

10



No var den brune oxen  
att åleine, og løva jaga  
og fanga han.

11



Oksen slåst alt han kunne,  
men utan vennene sine  
var han ikkje sterk nok til  
å vinne over løva. Løva  
sette dei skarpe klørne  
sine i oxen og beit han i  
hel.

12



Då den brune oksen tok sitt aller siste andedrag, sa han: «Det er ikkje i dag eg dør. Eg døydde den dagen eg jaga bort vennen min».

13

OSLOMET

74FO

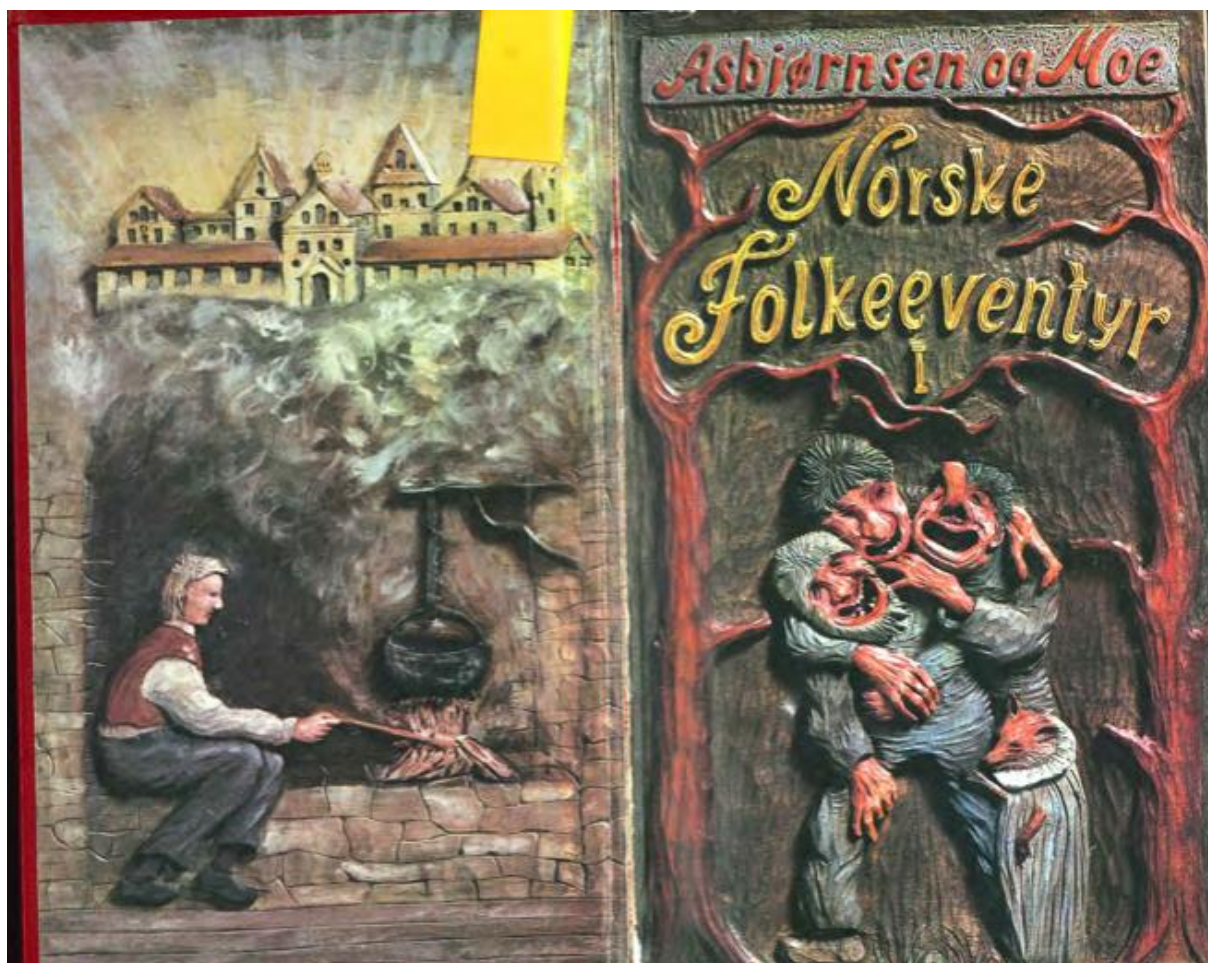


Illustratør: Svetlana Voronkova

Se flere fortellinger på [morsmal.no](http://morsmal.no)

14

Vedlegg 8: Eventyr og fleispråkleg tekst for å visualisera i undervisinga



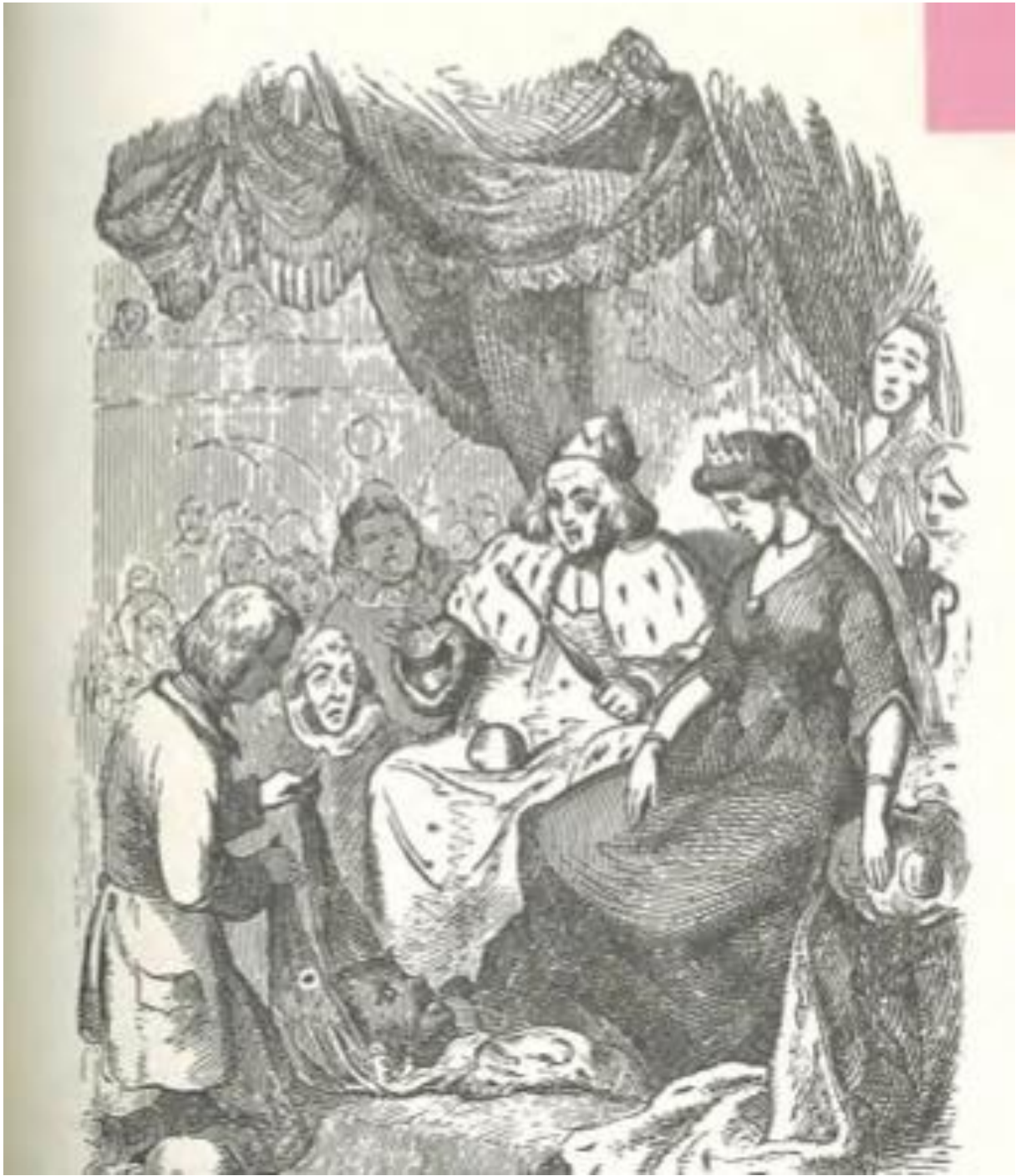


Henta frå Holmen og Thise (2022, s. 120-121) sin aktivitet «fleispråkleg tekst».





*On the opposite side of the lake stood a splendid, brightly-lit castle*





THE KING'S DAUGHTER WAS CARRIED OFF BY A DRAGON



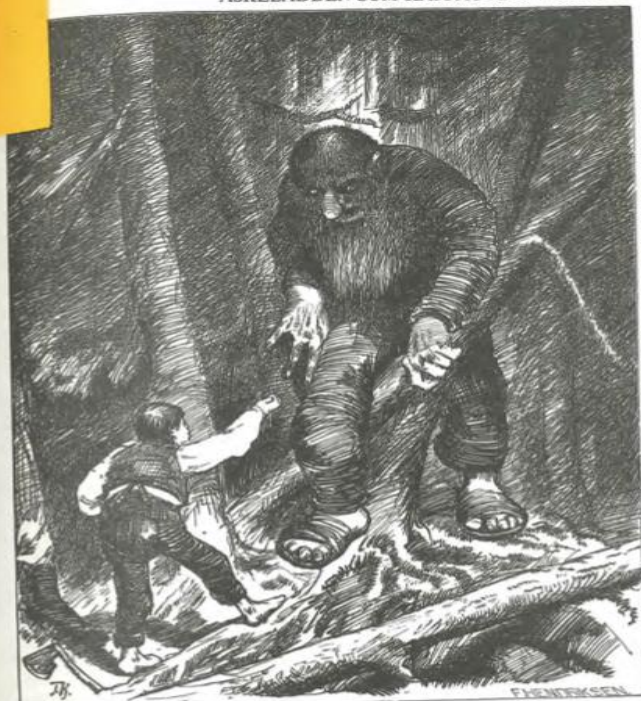
AND PUT HIS HAND INTO HIS POCKET, BROUGHT OUT THE SOFT CHEESE,  
AND PRESSED IT UNTIL THE LIQUID RAN OUT OF IT

HERREPER



«Han Herreper?» sa kongen.

ASKELADDEN SOM KAPPÅT MED TROLLET



## Vedlegg 9: Elevtekstane – transkribert av fleirspråkleg assistent

Elena:

Det var en gang i verden til elfane og magiske skapninger. De bodde i en stor by som het Liantida. De hadde sin egen sivilasjon. Liantida skyldte seg ut med sine slott. Der budde alven Lukas og alven Max. I dem sin verden har de tre magiske dyr. Phoenix, Dragon og gull fisk. Det viste seg at Max var gravid, det ble Lukas veldig glad for. Om 9 måneder fekk en gut, ham fikk namn Petja. En dag på natta ble Petja kidnappet og fraktet til ein vanlig verden. I den nye verden blei han ein del av en familie. Etter å ha bodd sammen med denne familien i 12 år blei han lei av å være der. Grunnen til dette var at han blei brukt som billig arbeidskraft. På en dag alt forandret seg. Petja fikk et brev frå Liantida. I det brevet stod det at han kom inn på elfskole. Der stod: Petja, vi vet at du bor i en vanlig verden, men vi vil at du skal få begynne på vår elfskole. Du må komme til sentral parken i dag kl. 3. Petja blei veldig glad for skoletilbudet. Men så skjønnte han at “stemora” ikke skulle la han få begynne på denne skolen. Etter skolen bestemte han seg uansett å gå inn i parken. Der fikk han øye på Phoenix og ble veldig overrasket. Han tenkte for seg selv – hva gjør en så fin fugl i en vanlig verden. Phoenix gav brevet til ham, dette brevet var frå hans foreldre. Der stod: Petja, vi har savnet deg veldig lenge og nå har vi endeleg funnet deg. Snart får du begynne på skule for Alvar, stod det i brevet. Om et lite øyeblikk så Petja en bil som var pyntet med blomstrer. Dørene til denne bilen åpnet seg og Petja satt seg i den. Den tok av og fløy av gårde til Liantida. Petja møte på foreldrene sine og fikk starte på skole for Alvar. De hadde det veldig bra, og levde et langt og lykkelig liv. Snip, snap, snute, så var eventyret ute. Happy end.

Emma:

Det var ein gong en liten tiger som heter Fenix som budde i skogen med andre dyr. Alle dyra likte veldig godt å leike sammen med han for det var veldig gøy. Men i skogen var det en løve som alltid var sur og ikke ville leike med tigeren. En gong når Fenix var på vei hjem visste han ikke hva han ville finne på. Men så kom han på at han ville besøke en leopard som heter Bomgo. De to gjekk ut for å finne bær som: bringebær, blåbær, jordbær, og andre skogsbær. De har plukket opp 2 fulle kurver med bær. Mens Felix og Bomgo leiket i skogen fikk de øye på løven som satt ved et tre og grått. Tigaren og leoparden gikk bort til løven og spurte hva som skjedde. Løven sa at han ikke ville snakke. Men så begynte de å snakke saman. Så tok tigeren alle med seg hjem der alle fikk smakke på bær og drakk te. Etter det gikk alle til seg hjem og lagt seg. Da tigeren våknet hørte han et høyt banking på døra. Han reist seg og spurte høyt, hvem var det som kom. Tigeren åpner døra og ser løve og ekorn som har med seg masse sjokkolade, han ble så glad. De ble invitert inn så spiste dei søttsakkar sammen, så leiket de ute alle sammen. Snipp snapp snute så var eventyret ute.

Kristina:

Det var en gang bodde 7 små kattunger ute på gata. Etterhvert som dagene gikk, fikk en og en katt en plass å bo. Han syvende kattungen var det desverre ingen som ville ha. Han drømte velig om å ha en sted å bo. En dag regnet det veldig. Nå er det kommen en ny dag, men det var fortsatt ingen som ville ha han. Alle bare gjekk forbi, med unntak av noen som bare stoppet for å gi litt mat. Sånn varte det i 3 dager. Kattunger bestemte seg for å gå og leite etter en plass å bo på egen hånd. Han tok med seg pose med mat som han fikk fra forbigående folk. Han skulle på lang og interessant tur gjennom byen Oslo. Klokka nærmet seg 21:00. Kattungen fikk plutselig lyst til at han skulle få seg navnet "Dosja". Han var veldig slitten men så fant han seg en plass å overnatte. Etter at han hadde våknet dagen etter og spist litt mat la han ut på tur videre. Dosja kom seg til et området i byen der det bodde mange hunder. Dosja ble skremt og rømte derfra. Hun kunne ikke forstå hvorfor hunder var så sinte. Men så plutselig fikk ei lille jente øye på Dosja, hun kom bort til hun og tok henne med seg hjem. Dosja ble igjen hos jenta, fikk mat og hadde det kjekt i det nye hjem. Snip, snap, snute så var eventyret ute.

Nikolas:

Det var en gang, klokka var 8 på morgenen. Hele mannskapet nettopp våknet, men jeg våknet aller først. Kaptein ba meg om å sjekke om det var noen andre båt i sikte. Det var ingen båter i sikte, men jeg så en øy. Hele mannskapet ble glad etter at de fekk høre beskjedet fra meg. Kapteinen kom seg på en liten bro som var på båten, pustet inn frisk luft og satte båten på kurset mot øya. Så snart båten vår kom seg dit øya, begynte mange å håpe frå båten inn i vannet. Jeg bestemte meg for å gå inn på land i stedet for å håpe i vannet. Det førte til at jeg kom bakpå og gikk meg vill. Om 5 minutt havnet jeg i den sentrale delen av øya. På et tidspunkt ble jeg slått av noen og besvimte. Da jeg kom til bevisstheten så jeg mange indianere rundt meg, rundt 20 stykker. De snakka spansk og så på meg. De var ganske tyne alle sammen selv om maten på øya var nok av. Så gikk de sin vei, utenom en kjuk man. Han begynte å smille og sa til meg: bonjour! Er det franske?! Så begynte alle de andre indianere snakke seg inni mellom veldig lavt. Det var virkelig skummelt. Han kjuke mannen gikk bort til meg og ga meg kokosnøtt. Så snudde jeg meg og fikk øya på to telt. Inni dem var det barn som var kjempe tyne. Etterpå kikka jeg på plassen der den kjukke mannen satt. Den plassen var pyntet med mat! Jeg ble helt sjokkert over å se sånt. Jeg har tatt en liten prat med den kjukke mannen og ba han om å gi mat til barna. Han høvdingen ble plutselig redd og med sin kjukke mage og sine korte bein sprang han til sin trone der all matten låg. Høvdingen kalte vaktene sine og jeg ble kastet ut. Jeg sprang så fort jeg kunne ut mot stranden. Jeg hadde flaks, jeg klarte å fine kapteinen min og hele mannskapet. Jeg bestemte meg for å fortelle alt til alle slik at vi sammen kunne hjelpe de fattige på øya. Hele mannskapet lå på stranden og solte seg. Hjelp, ropte jeg, jeg trenger hjelp ropte jeg. Så tok vi alle sammen sabler og gikk for å ta han kjukke høvdingen. Vi kom oss fram til stammen hans og slåsskampen begynte for rettferdighet. Samtidig som vi slåss drev han høvdingen å samle all maten og prøvde å stikke av men han rakk ikke. Etter å tatt maten fra ham ble han jaget vekk. Mens han holdt på å springe vek skrek han: "Je vais me verger". Vi ga maten til de fattige og tyne mødre med barn. Vaktene som prøvde å forsvare han kjukke høvningen begynte å feire at han hadde stakk av. Til sivende og sist fikk heile stammen seg en ny høvning som var snill og grei. Medan vi med stoltheit forstatt turen vår videre. Snip, snap snute så var eventyret ute.