

**MASTEROPPGAVE**  
**i skolerettet utdanningsvitenskap**  
**med fordypning i begynneropplæring**  
**November 2020**

**Digitale ressurser og transspråking som verktøy for støtte og dokumentasjon i første- og andrespråksutviklingen**

En kvalitativ studie av lærings- og vurderingspraksiser  
rundt to elever med kort botid i Norge

Ragnhild T. B. Stautland



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

# Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å utforske språkopplæring av flerspråklige elever i den norske skolen. *Translanguaging* eller *transspråking* innebærer et helhetlig syn på språk, nye måter å snakke sammen på og nye undervisnings- og vurderingsmetoder. Transspråking og digitale verktøy tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv og har som mål å skape nye muligheter for aktiv deltagelse og muntlig språkbruk for å fremme flerspråklige barns tidlige litterasitet. Dette var viktige premisser for hvordan intervensjonen i denne oppgaven ble utformet. Problemstillingen jeg har forsøkt å få svar på er:

*Hvordan kan pedagogisk transspråking støtte flerspråklige elevers tidlige litterasitet?*

Jeg har valgt å belyse det ut ifra tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan læreren skape muligheter for deltakelse for flerspråklige elever med svake ferdigheter i norsk?
2. Hvilken rolle spiller teknologien i arbeidet med pedagogisk transspråking?
3. Hvilket potensial har pedagogisk transspråking i lærerens vurderingsarbeid?

Jeg har fulgt to elever på 1. og 2. trinn, for å undersøke deres tidlige litterasitet. Ved hjelp av videoopptak og interaksjonsanalyse har jeg dokumentert og beskrevet elevenes språklige bidrag med tre nedslag; *i starten*, *underveis* og *slutten* av intervensjonen for å kunne spore en eventuell utvikling. Det empiriske grunnlaget har gitt et detaljert bilde av barnas litterasitetsferdigheter, og viser hvordan en sosiokulturell modell kan fange opp læringsprosessen og hvilken type støtte barna trenger. Funn i analysen viser hvordan barnas litterasitetsferdigheter utvikler seg fra et magert til et rikere ordforråd, fra et kontekstavhengig til et dekontekstualisert språk og med økt sammenheng og lengde i ytringer. Intervensjonen har vist hvordan transspråking og digitale ressurser kan gi grunnlag for å støtte flerspråklige barns litterasitetsutvikling. Studien har også vist at samtalen og utforskningen av ord og begreper, er avgjørende for resultatet. Mitt ønske er at studien kan bidra til å styrke prosessen med å utarbeide etiske og rettferdige arbeidsmåter som tar hensyn til "hele barnet". Slik kan oppgaven også få en nytteverdi for lærere og andre som arbeider med andrespråksinnlæring.

# Abstract

This master's thesis is designed as a project to explore literacy teaching of multilingual children in the Norwegian primary school. Translanguaging implies a holistic approach of their native language and involves a new vision of language with new ways of talking together, combined with new methods in teaching and assessment. Translanguaging and digital resources are based on a socio-cultural learning perspective with the goal of creating new opportunities for active participation and oral language use, meant to promote multilingual children's early literacy. These were important premises for how I designed this intervention. In this study, I attempt to address the main issue:

*How can pedagogical translanguaging support the early literacy of multilingual children?*

The topic is extensive. Therefore, three research questions are highlighted:

1. How can the teacher create opportunities for participation of multilingual students with weak skills in Norwegian language?
2. What role can technology play in the work of pedagogical translanguaging?
3. What potential does pedagogical translanguaging have in the teacher's assessment work in this study?

I have monitored two students in 1st and 2nd grade to study the children's early literacy. Using video and interaction analysis, I have documented the students' early literacy skills, and described it in three stages; *at the beginning*, *along the way*, and *at the end of the project*, to see if I could detect any signs of development. The empirical basis has provided a detailed depiction of the pupils' linguistic skills, and it shows how a socio-cultural model captures the learning process. And the results of this study show how the children expanded their vocabulary, increased their coherence of speech, and developed their language from being context-dependent to more dekontekstualized. The intervention has shown how translanguaging and technological resources can provide a basis for supporting multilingual children's literacy development. The study has also shown that the conversation, with the exploration of words and concepts, are important for the result. However, more research is needed to help strengthen the process of develop good practice to improve the language skills of multilingual children in the early years. Hence, this thesis can be of use to teachers and others who work with multilingual education.

# Forord

Først og fremst en stor takk til min veileder Margareth Sandvik som har vært en meget inspirerende veileder og hatt stor tro på oppgaven gjennom hele prosessen. Takk for gode, klargjørende og støttende samtaler. Din faglige tyngde og lidenskap for feltet har inspirert meg. Takk til Synnøve Tveito og GROM.com som sendte meg flotte språkesker. Jeg setter stor pris på muligheten å teste ut *Troll i ord* både digitalt og konkret.

Takk til professor Gunvor Mejdell på Universitetet i Oslo (Institutt for kulturstudier og orientalske språk), for gode, faglige og klargjørende innspill knyttet til arabisk språk og variasjoner i talemål. Jeg vil også rette en stor takk til Lobna El-Masrouri for arabisk språkvask! Takk for at du tok deg tid til å lese over alle arabiske innslag i analysen, og takk for gode, kloke og inspirerende samtaler om det arabiske språket.

Jeg vil også takke gode venner og kollegaer som har vist interesse for forskningsfeltet.

Hilde, som inspirerte meg til å ta master i Begynneropplæring, kan selvfølgelig ikke takkes nok. TAKK! - for faglige refleksjoner, joggeturer og avbrekk, og sist men ikke minst korrekturlesing!

Kjære familien min, min ektemann og mine to barn. Takk for at jeg fikk låne av deres dyrebare tid, i kanskje de viktigste årene i deres liv. Takk for tålmodigheten dere har vist meg gjennom skriveprosessen!

Ragnhild T. B. Stautland,

Oslo, 5. november, 2020

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>II</b>
<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Bakgrunn for oppgavens tematikk .....	2
1.2.1 Flerspråklighet og leseferdighet .....	2
1.2.2 Muntlig språkbruk og vokabular .....	2
1.2.3 Bruk av morsmål (førstespråk).....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.4 Begrepsavklaring og avgrensing .....	5
1.4.1 Flerspråklige elever .....	5
1.4.2 Andrespråkelever .....	5
1.4.3 Pedagogisk transspråking.....	5
1.4.4 Tidlig litterasitet .....	6
1.4.5 Multimodal litterasitet.....	6
1.5 Oppgavens oppbygning .....	7
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>8</b>
2.1 Et sosiokulturelt perspektiv på språk og språklæring .....	8
2.1.1 Transspråking .....	9
2.1.2 Pedagogisk transspråking .....	11
2.1.3 Teknologiske ressurser og digitale verktøy.....	14
2.1.4 Multimodal litterasitet.....	14
2.1.5 Multimodal meningsskaping .....	15
2.2 Litterasitet.....	16
2.2.1 Språkferdigheter .....	16
2.2.2 Ordforråd og ordkunnskap .....	17
2.2.3 Sammenhengsmekanismer .....	19
2.2.4 Bruk av morsmål som en ressurs .....	20
2.2.5 Konkretisering .....	21
2.3 Vurdering i et utviklingsperspektiv.....	22
2.3.1 Hvordan vurdere ordforråd og ordkunnskap? .....	24
2.3.2 Hvordan vurdere sammenheng i ytringer?.....	25

2.3.3	Hvordan vurdere evnen til å dekontekstualisere? .....	26
2.3.4	Hvordan vurdere skriftlige uttrykk? .....	27
<b>3.0</b>	<b>Metode.....</b>	<b>29</b>
3.1	Intervensjonen og studiens gang .....	30
3.2	Refleksivitet rundt forskningsprosessen .....	31
3.3	Elever i kasstudien .....	32
3.4	Datainnsamling – videoopptak .....	34
3.4.1	Autoetnografi.....	35
3.4.2	Data.....	37
3.4.3	Transkripsjon.....	40
3.5	Analysemetoder .....	42
3.5.1	Interaksjonsanalyse og samtaleanalyse .....	42
3.5.2	Analyse av barnas litterasitetsferdigheter .....	43
3.6	Etiske hensyn .....	45
3.6.1	Innrapportering og informert samtykke .....	46
3.6.2	Validitet og gyldighet .....	46
<b>4.0</b>	<b>Analyse av det empiriske materialet .....</b>	<b>49</b>
4.1	Analyse første fase .....	52
4.1.1	Ordforråd.....	52
4.1.2	Sammenheng og lengde i ytring .....	56
4.1.3	Innslag av S1 (arabisk).....	57
4.1.4	Pedagogisk transspråking.....	58
4.1.5	Oppsummering av elevenes språk første fase .....	61
4.2	Analyse andre fase .....	62
4.2.1	Ordforråd.....	62
4.2.2	Sammenheng og ytringslengde .....	64
4.2.3	Innslag av S1 (arabisk).....	66
4.2.4	Pedagogisk transspråking.....	69
4.2.5	Oppsummering av elevenes tidlige litterasitet "underveis" i prosjektet .....	73
4.3	Analyse tredje fase .....	74
4.3.1	Ordforråd.....	74
4.3.2	Sammenheng og lengde i ytring .....	76
4.3.3	Innslag av S1 (arabisk).....	78
4.3.4	Pedagogisk transspråking.....	78

4.3.5 Elevens skriftspråklige uttrykk.....	79
4.3.6 Oppsummering av tredje fase.....	84
4.4 Analyse av teknologien rolle .....	86
4.4.1 Muligheten for å aktivere førstespråket .....	86
4.4.2 En mulighet for utforskning av ord og begreper .....	87
4.4.3 Multimodalitet og deltagelse for flerspråklige elever.....	88
<b>5.0 Diskusjon og avslutning.....</b>	<b>91</b>
5.1 Hvordan kan læreren skape muligheter for deltagelse for flerspråklige elever med svake norskferdigheter? .....	91
5.1.1 Inkludering og tilpasset opplæring .....	91
5.1.2 Elevene er eksperter på sitt språk .....	95
5.1.3 Å vekke morsmålet i læringsprosessen.....	95
5.2 Hvilken rolle kan teknologien spille i arbeid med flerspråklig barns språkutvikling? ...	97
5.2.1 Vedvarende utforskning.....	97
5.2.2 Flere muligheter.....	98
5.3 Hvilket potensial har pedagogisk transspråking i lærerens vurderingsarbeid i denne studien? .....	99
5.3.1 En tilpasset opplæring? .....	100
5.3.2 Et vindu inn i elevenes førstespråk.....	100
5.3.3 Vurdering i ett og samme opplegg?.....	101
5.4 Oppsummering av funn.....	102
5.5 Konklusjon.....	104
5.6 "Å forske på seg selv som lærer" .....	105
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>107</b>
<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>111</b>
<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>113</b>
<b>Vedlegg 3.....</b>	<b>115</b>
<b>Vedlegg 4.....</b>	<b>116</b>
<b>Vedlegg 5.....</b>	<b>117</b>
<b>Vedlegg 6.....</b>	<b>118</b>
<b>Vedlegg 7.....</b>	<b>121</b>

# 1.0 Introduksjon

## 1.1 Valg av tema

Med et økende språklig og kulturelt mangfold i samfunnet, har debatten om betydningen av norskspråklige ferdigheter for å lykkes i skolen blitt stadig mer aktuell. Skolens rolle for å utjevne sosiale forskjeller er særlig mye omtalt i denne sammenheng. Vi vet at det er stor spredning blant elever i norske klasserom. Skolen klarer ikke å møte de ulike elevenes behov – noen drar nytte av undervisningen, mens andre ikke gjør det. Som en konsekvens av dette, har det i de siste tiår vært et økende behov for en kartlegging- og vurderingspraksis som kan gi et helhetlig bilde av flerspråklige barns språkkompetanse (Randen, 2015).

Som lærer i Osloskolen har jeg utført flere kartlegginger av barns språkferdigheter når de begynner på skolen i første klasse. Innenfor ordningen *MerLæring*, som har vært et tiltak fra Oslo kommune for å øke lærertettheten på 1.–4. trinn, har skolen jeg jobber på satt inn ressurser og innsatser knyttet til å gi tilpasset opplæring og intensivoppfølging i grunnleggende lese, skrive- og regneferdigheter<sup>1</sup>. Store deler av ressursene ble brukt til å kartlegge språkferdighetene til flerspråklige elever når de begynte på skolen. Informasjonen fra kartleggingen gir oss ikke nødvendigvis et riktig bilde av elevenes språkferdigheter, men setter heller elevers språkkompetanse i et negativt lys. Med denne oppgaven håper jeg å kunne vise hvordan digitale verktøy og pedagogisk transspråking kan skape tospråklig opplegg som er i tråd med hvordan man kan flytte elevene framover og gi dem positive opplevelser og tro på egen mesting.

Denne studien er utformet som et masterprosjekt for å utforske språkoppplæring av flerspråklige elever i den norske skolen. Spesielt er jeg interessert i hvordan pedagogisk transspråking kan støtte og utvikle flerspråklige barns tidlige litterasitet. Dette betyr at jeg orienterer meg i nyere forskning på hvordan flerspråklige elever lærer og utvikler ferdigheter innenfor litterasitet. Mer presist handler dette blant annet om å benytte elevens førstespråk og som en ressurs, uavhengig av hvor godt førstespråk barnet har. Denne oppgaven tar for seg

---

<sup>1</sup> *MerLæring1-4*: Alle de 43 skolene, som skoleåret 2017-2018 var en del av *MerLæring1-4*, har fått til sammen 190 ekstra lærerstillinger for å styrke tidlig innsats på 1.-4.trinn. Skolene får tilbud om tidlig innsats-veiledning for å støtte skolene i arbeidet med å gi elever på 1.-4. trinn grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter. Veiledningen koordineres med innsatser innenfor fag, ferdigheter og læringsmiljø. Mer om *MerLæring* på [Oslokommune.no](http://Oslokommune.no) sin hjemmeside.



hvordan pedagogisk transspråking som tilnærming i språkopplæring kan støtte flerspråklige barns litterasitet i begynneropplæringen.

## 1.2 Bakgrunn for oppgavens tematikk

### 1.2.1 Flerspråklighet og leseferdighet

Nasjonalt og internasjonalt har det i lengre tid vært fokus på elevers leseferdigheter og hva det er som gjør lesingen vanskelig for mange flerspråklige elever. PIRLS, PISA og nasjonale prøver viser at flerspråklige elever gjennomsnittlig skårer dårligere ved lesing på norsk enn elever som har norsk som morsmål (Strand, Wagner & Foldnes, 2017). Tospråklige elever har også betydelig svakere muntlige ferdigheter enn enspråklige (Engen & Kulbranstad, 2004; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Snow, 2014).

Klasseromsforskning viser at den ordinære opplæringen i liten grad er tilpasset de minoritets-språklige elevene og deres behov for å utvikle språkferdigheter (Palm, 2018). Kirsten Palm (2018) trekker fram flere perspektiver<sup>2</sup> i sin studie *Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom*. Palm hevder at elevers flerspråklighet er en lite brukt ressurs i grunnskolen på tross av hva man vet om flerspråklighet (Palm, 2018, s. 117-118).

*Translanguaging* blir framhevet som et dynamisk fenomen hvor flerspråklige tar i bruk hele sin språkkompetanse (García og Wei, 2019).

Mange kommuner har redusert morsmålsopplæringen betraktelig (Rambøll, 2016), og det satses mindre på tospråklig opplæring. Følgene av dette kan føre til at elevene får problemer når målet ikke lenger er å "lære å lese", men å "lese for å lære" (Randen, 2013). Det er bred enighet blant forskere (Palm, 2018; Palm & Ryen, 2014) om at hensynet til elevens totale språkferdigheter bør få en mer sentral plass i tospråklig opplæring, når barn skal lære seg et nytt språk.

### 1.2.2 Muntlig språkbruk og vokabular

Barnets muntlige språk og vokabular kan ses i sammenheng med deres senere mulighet for å lære å lese og skrive (Aukrust, 2018; Hagtvet et al., 2011). Samtale om hva ord og uttrykk betyr i meningsfulle aktiviteter regnes som svært sentralt for barns ordlæring og litterasitet (Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Tonne & Phil, 2013). Palm (2018) understreker at

---

<sup>2</sup> Blant annet Barac & Bialystok, 2012; De Angelis, 2011 og Stille & Cummins, 2013. Mer om dette på side 117-118 i *Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom* (Palm, 2018).

opplæringen for elever med norsk som andrespråk må vektlegge muntlig språkbruk og ordforrådsutvikling slik unngår man at lesing ikke bare blir en form for "teknisk avkodning uten forståelse" (Palm, 2018, s. 119). For denne studien innebærer det å bruke transspråking som pedagogisk tilnærming. Målet er å skape nye muligheter for muntlig språkbruk og aktiv deltagelse for å fremme flerspråklig barns tidlige litterasitet.

### **1.2.3 Bruk av morsmål (førstespråk)**

Ifølge opplæringslova §2-8 kan elever få morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige klasseromsundervisningen (Opplæringslova, 2012). [...] "...mange kommuner har ikke mottaksklasser eller innføringsklasser for elever på første trinn. Slik at alle elever begynner i ordinær førsteklasse uansett norskspråklig kompetanse" (Palm 2018 s.116). Den særklite språkopplæringen elevene har rett på foregår for det meste innenfor den vanlige undervisningen i klasserommet. Prinsippet om tilpasset opplæring og differensiering gjelder også skoler med språklig og kulturelt mangfold. Vi står derfor ovenfor en utfordring knyttet til at skolene skal kunne gi opplæring til hver enkelt elev og at denne differensieringen må skje innad i elevgruppa (Palm & Ryen, 2018a). Tidligere forskning viser at det er et behov for å utvikle språkopplæring som fremmer språklig utvikling og samtidig tar hensyn til barnets morsmål. Undervisningen skal møte elevene der de er og fremme aktive, undersøkende og samarbeidende elever (Palm, 2018; Palm & Ryen, 2014, 2018a).

I den nye læreplanen K20 blir inkludering og likeverd som viktige verdier og prinsipper for utdanningen vektlagt: " Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap" (Utdanningsdirektoratet, 2019, november). Dette betyr at undervisningen skal støtte opp under elevenes personlige vekst hvor de utvikler tro på seg selv og tillit til egne evner. For å få til dette, trenger vi kritisk innsikt og kunne se nye løsninger. Jeg mener vi må tørre å gå utover de tradisjonelle metodene i opplæringen for å lykkes med dette. I denne masteroppgaven vil jeg gjøre en intervensjon hvor jeg har planlagt et litteraturbasert språkopplegg bygget på prinsippene som pedagogisk transspråking er basert på. Transspråking handler om å bygge videre på tospråklige elevers språkpraksis, fordi den synliggjør elevens språklige styrker. Risikoen for at elever føler seg fremmedgjort i skolen minskes når elever fra språklige minoriteter kjenner seg igjen i kulturelle referanser (García & Wei, 2019, s. 106). Jeg har prøvd ut *Troll i ord* som er en applikasjon til iPad (GROM design,

2016). Applikasjonen inneholder multimodale eventyr og fortellinger, og gjør det mulig å lytte til fortellingene på flere språk.

Kunnskap om bruk av pedagogisk transspråking i undervisningen kan være en betydningsfull inngang til barnets språk og litterasitetsutvikling (García og Wei, 2019, García og Kleifgen, 2019, Cenoz 2017). Det innebærer at barnets språkmiljø får en sentral plass i denne studien. Her blir det særlig interessant å undersøke barnets konkrete muligheter til å kommunisere og benytte språket i sosiale, meningsfylte sammenhenger. Det betyr at barnas litterasitetsferdigheter må ses i relasjon med andre måter å kommunisere på. Begrepet transspråking omhandler en holdning og forståelse for hvordan hele mennesket bruker språket og andre ressurser som eksempelvis teknologi, multimodalitet og andre semiotiske virkemidler innenfor sosiale prosesser, eksempelvis ord, bevegelse, lyd og bilder for å skape mening (García & Kleifgen, 2019).

I undersøkelsen tar jeg for meg to kasuselevs litterasitetsferdigheter ved å analysere flere elementer i elevenes språkkompetanse. Jeg vil se på ordforråd, sammenheng og lengde ("extended discourse"), innslag av førstespråk (S1), pedagogisk transspråking og skriftlig uttrykk. Denne studien tar sikte på å besvare hvordan pedagogisk transspråking kan støtte flerspråklige barns litterasitet, og hvordan teknologiske ressurser spiller en rolle i arbeid med pedagogisk transspråking. Analysen bygger på observasjoner av en elev på førstetrinn og en elev på andretrinn.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for mitt forskningsprosjekt er:

- *Hvordan kan pedagogisk transspråking støtte flerspråklige elevers tidlige litterasitet?*

Mer konkret vil denne problemstillingen ta for seg hvordan pedagogisk transspråking blir brukt i litteraturformidling ved bruk av iPad og digitale verktøy, samt hvilken rolle teknologien spiller i denne sammenheng. For å svare på problemstillingen tar jeg for meg en analyse av elevenes tidlige litterasitet, slik de kommer til uttrykk gjennom ordforråd, sammenheng og lengde i ytringer, innslag av S1 (arabisk) og pedagogisk transspråking (hvordan eleven bruker språket). Dette inkluderer hvordan disse trekkene ved elevenes litterasitetsferdigheter viser seg i elevenes muntlige (og skriftlige) tekster på de ulike

tidspunktene i studien. Jeg undersøker om denne analysen kan gi meg, som lærer og forsker, et grunnlag for å si at elevenes litterasitetsferdigheter utvikler seg i løpet av intervensjonen.

Problemstillingen favner vidt derfor har jeg formulert tre forskningsspørsmål som vil belyse deler av problemstillingen jeg mener er vesentlige for denne studien. Forskningsspørsmålene er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring og besvart i lys av dynamiske tospråklighetsperspektiv.

- 1) *Hvordan kan læreren skape muligheter for deltakelse for flerspråklige elever med svake ferdigheter i norsk?*
- 2) *Hvilken rolle spiller digitale ressurser i arbeidet med pedagogisk transspråking?*
- 3) *Hvilket potensial har pedagogisk transspråking i lærerens vurderingsarbeid?*

## 1.4 Begrepsavklaring og avgrensing

### 1.4.1 Flerspråklige elever

Flerspråklige elever er elever som har flere språk som morsmål. Vi kan si at de har et førstespråk og et andrespråk. Førstespråk eller morsmål brukes ofte om hverandre. Enkelte ganger kan barnet utvikle flere førstespråk. I praksis betyr det at barnet fra begynnelsen av snakker flere språk parallelt. Vi kan si at andrespråket tilegnes i en kontekst der majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som morsmål (Monsen & Randen, 2017).

### 1.4.2 Andrespråkelever

Elever som har vokst opp med foreldre som har et annet morsmål enn norsk. Elevenes hjem har hatt et annet dominant språk enn norsk (Selj, 2008, s. 16). Når jeg bruker andrespråkelever, refereres det til barn av språklige minoriteter og barn som har lært et annet språk enn norsk før fylte tre år. Et andrespråk betegnes som det språket barnet lærer etter treårsalderen, og etter førstespråket, morsmålet (Berggreen & Tenfjord, 2011). Begrepet *gryende andrespråkelever* vil si at barna er tidlig i sin utvikling av andrespråket.

### 1.4.3 Pedagogisk transspråking

Handler om at flerspråklige elever får mulighet til å bruke deres fulle semiotiske repertoar for å skape mening. Hvordan dette forekommer er imidlertid fleksibelt og kontekstavhengig, fordi det forekommer i et samspill mellom de samtalepartnere og de objektene som er tilstede. Transspråking i et sosiokulturelt perspektiv tar utgangspunkt i dialogiske relasjoner mellom mennesker, hvordan de kan tolke hverandres utsagn for å skape mening, og bygge på

hverandres perspektiver. Målet er å undersøke hvordan pedagogisk transspråking i undervisningen kan bidra til å støtte flerspråklige elevers tidlige litterasitet. Jeg vil utdype begrepet transspråking og pedagogisk transspråking i teoridelen.

#### **1.4.4 Tidlig litterasitet**

Literacy-tradisjonen anerkjenner kort sagt at barn bringer med seg mange varierte erfaringer med skriftspråket når de begynner på skolen (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011). På norsk har begrepet blitt oversatt til *litterasitet*. Tidlig litterasitet handler om alt barn lærer om språk, fra fødselen til ca. åtteårsalderen. I tidlig litterasitet inngår muntlig språk og det å lære ord, lære å formulere setninger og formidle budskap til andre, og ikke minst å forstå hva andre snakker om og er opptatt av (Gjems, 2016, s. 22). Perioden som omtales som tidlig litterasitet danner grunnlaget for senere litterasitet (Snow et al., 2001).

#### **1.4.5 Multimodal litterasitet**

Dagens barn har rike erfaringer med litterasitet, digitale verktøy, digitalt innhold og digital kommunikasjon. De har erfart at mening kan skapes gjennom flere modaliteter og at både lyd, skrift og bilder er måter å kommunisere innhold. Litterasitet er noe mer enn lesing og skrivig på papir. Sandvik og Vik (2019, s. 51) legger en videre definisjon til grunn og ser litterasitet som nedfelt i sosiale praksiser, mediert gjennom handling og samhandling ved bruk av kulturelle artefakter. Artefaktene endrer seg over tid i forhold til hva som skaper mening, og i dag blir litterasitet forbundet med både analoge og digitale medier (Sandvik & Vik, 2019).

## 1.5 Oppgavens oppbygning

**Kapittel 1:** Presenterer bakgrunn for valg av tema, bakgrunn for oppgavens tematikk og problemstilling.

**Kapittel 2:** Redgjør for det teoretiske rammeverket for denne studien, med vekt på et sosiokulturelt syn på språklæring og litterasistetsferdigheter. Teorien utgjør den nødvendige forståelsesrammen for masteroppgaven, og danner grunnlaget for analysen og diskusjonen.

**Kapittel 3:** Gjør rede for metodiske valg i form av datainnsamling, behandling av data, analyse av data og etiske hensyn.

**Kapittel 4:** Presenterer og analyserer empirien. Datamateriell fra intervensjonen blir analysert i tre faser ved hjelp av utdrag fra transkripsjonen og drøftet opp mot aktuell teori og tidligere forskning.

**Kapittel 5:** Diskusjonen og svar på forskningsspørsmålene blir belyst. Oppsummering av funn, konklusjon og refleksjoner knyttet til å forske på egen praksis.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Mitt mål med dette kapittelet er å plassere undersøkelsen min i dagens diskurser og forskning om tospråkopplæring, flerspråklighet og barns tidlige litterasitet. Kapittelet er delt i tre deler. Den første delen gir leseren en kort innføring i hvordan pedagogisk transspråking støtter flerspråklige elevers litterasitetsutvikling og hvilken rolle teknologien spiller i denne sammenhengen. Jeg trekker derfor inn teori om transspråking og pedagogisk transspråking (García & Wei, 2019), digitale ressurser og modalitet i arbeid med flerspråklige elever. I del to presenteres teori som omhandler tidlig litterasitet og språkferdigheter. Dette innbefatter både ordforråd og samtaleferdigheter. Sist i dette kapitlet vil jeg knytte teori til hvordan jeg har valgt å analysere elevenes tidlige litterasitet i denne studien. Her presenteres også en mulig forklaring på hvorfor språkferdigheter av andrespråkelever kan være spesielt vanskelig å vurdere og analysere. Det sosiokulturelle perspektivet vil stadig trekkes frem i teorikapittelet. Språk og kommunikasjon vil være sentralt i læringsprosessene. Denne teorien tar for seg læring gjennom samspill med andre mennesker.

### 2.1 Et sosiokulturelt perspektiv på språk og språklæring

Lave og Wenger (1991) hevder at kunnskap og læring er situert (Lave & Wenger, 1991). Med det menes at den er sosial, distribuert, mediert, avhengig av språk og av deltagelse i praksisfellesskaper. Det handler om hvordan omgivelsene påvirker oss og hvor relevante de oppleves for det som skal læres (Dysthe, 2001). Vygotsky hevder at utvikling går fra sosial samhandling med andre til bevisst begrepsdannelse hos individet. "Every function in the child's cultural development appears twice: first in the social level, and later, on the individual level" (Vygotsky, 1978, s. 57). Den rollen lærere og medelever spiller i læringsprosessene vil gi stimulans og oppmuntring for individuell konstruksjon av kunnskap. Interaksjoner med andre i læringsmiljøet er avgjørende for hva som blir lært og hvordan. En elev som strever med å forstå andrespråket kan gjennom samtale og dialog på begge språk (S1 og S2) nå en forståelse av "det nye". I spillet mellom en elev og lærer vil diskusjon, veiledning, eksemplifisering, forklaring fungerer som et støttende stillas for å kunne utvikle egen tenkning (Wood, Bruner & Ross, 1976).

I pedagogisk sammenheng kan all form for hjelp eller støtte i en læringsprosess kalles for mediering, enten det er gjennom semiotiske tegn eller artefakter (Dysthe, 2001). Artefakter innebærer verktøy i vid forstand. Det inkluderer fysiske, tekniske og materielle verktøy, som

for eksempel å bruke klosser eller andre gjenstander og arbeid med språkopplæring. Det kan også være bruk av iPad for å lytte til et eventyr på førstespråk og andrespråk. Mediering er i denne sammenheng et sentralt begrep og et fenomen som utgjør kjernen i mitt studium av tospråklig opplæring. Det at læring er mediert, vil si de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til påvirker hvordan vi forstår omverdenen og hvordan vi handler. I alle disse prosessene er og interaksjon mellom mennesker helt sentralt. Wertsch (1991) argumenterer for at den voksne må finne måter å kommunisere med barnet på, slik at barnet er i stand til å delta, og kunne løse oppgaven på en ny (kulturelt akseptabel) måte. Sentrale aspekter som studeres i denne studien er transspråklige pedagogiske bidrag og praksiser, og digitale resursser rolle i denne sammenhengen.

### **2.1.1 Transspråking**

Elever som skal lære seg et nytt språk forholder seg til språkene som en helhetlig ressurs for å tenke, konstruere og finne mening i budskap. For å beskrive denne prosessen har man introdusert begrepet *languaging*, og senere begrepet *translanguaging*. Begrepet har nylig blitt oversatt til *Transspråking* av Joke Dewilde (2019). Transspråking er sentralt i denne oppgaven både når det gjelder individers språklige praksiser, men også som pedagogikk. I denne oppgaven begrenser jeg meg til å ta for meg fenomenet, *pedagogisk transspråking*, som er et sentralt studieobjekt. Jeg vil likevel ikke unngå å komme inn på tilfeller hvor spontan transspråking skjer, derfor er det relevant å få en forståelse for begrepet transspråking i sammenheng med å lære seg et nytt språk. I denne delen skal jeg kortfattet forklare hva transspråking står for, for senere gjøre rede for hvordan det brukes som pedagogisk strategi. Innenfor språkvitenskapen er det uenigheter knyttet til hvordan språk og *språking* skal forstås. Jf. syn på språket som to separate system og språket som gjensidig avhengig av hverandre (Cummins, 1994). *Translanguaging* eller *transspråking* er opprinnelig utledet av det walisiske ordet *trawsieithu* for å referere til pedagogisk praksis som ga elevene mulighet å veksle mellom engelske og welsh uavhengig av om de skulle ta til seg eller produsere. Eksempelvis ble elevene bedt om de kunne lese noe på engelsk og skrive det om på walisisk, eller omvendt (García & Wei, 2019, s. 36). Senere har termen blitt videreutviklet og utvidet av mange forskere (Creese & Blackledge, 2010; García, 2009; Hornberger & Link, 2012; Lewis, Jones & Baker, 2012). Hver av disse forskerne definerer riktignok transspråking noe forskjellig, på grunn av ulike oppfatninger av språk (García & Wei, 2019).



Begrepet transspråking brukes ofte for å referere til kodebytte blant språkforskere i USA (Cenoz, 2017), men transspråking impliserer et annet perspektiv som García og Wei (2019) forklarer på følgende vilkår: "Transspråking skiller seg fra forestillingen om kodebytte ved at det ikke bare refererer til et skifte eller en skyttelbuss mellom to språk, men forklarer også tospråklige individers komplekse språkbruk og de pedagogiske tilnærminger som bruker disse praksiser" (García & Wei, 2019, s. 81). Grensen mellom språkene blir mykere, noe som også har forbindelse med å gi avkall på hva Cummins (2007) har kalt "monolingual solitudes" innen tospråklig og flerspråklig utdanning (Cummins, 2007) (siteret i Cenoz, 2017 s. 194).

García og Wei (2019) skriver i boka *Transspråking – språk, flerspråklighet og opplæring*, at en fleksibel måte å bruke språkene på i klasserommet, gir oss en mer direkte måte å undervise et komplekst innhold på. Det innebærer å møte elevene med et ressursperspektiv i motsetning til mangelperspektivet. Transspråklige praksiser er normen for tospråklige individer som bruker hele sitt språklige repertoar i en hybrid måte å kommunisere, skape mening og engasjere seg i verden. García og Wei (2019) hevder at transspråking tilbyr en måte å fange opp den utvidede komplekse språkbruken. Dette synet på tospråklighet utvider individenes repertoar av semiotiske praksiser og forandrer de til dynamiske mobile ressuser, som igjen kan tilpasse seg den språklige konteksten (García & Wei, 2019, s. 35). Det argumenteres for at denne naturlige måten å bruke sine språk på, bør overføres til arbeidsmåter i klasserommet, hvor elevene får bruke alle sine tilgjengelige språklige ressurser i arbeid med litterære tekster (García & Kleifgen, 2019).

Cenoz og Gorter (2017) skiller mellom pedagogisk og spontan transspråking. Pedagogisk transspråking er planlagt av læreren og er en bevisst læringsstrategi i arbeid med flerspråklige barn. Denne strategien er basert på bruk av elevens ressurser fra hele det språklige repertoaret. Spontan transspråking refererer til flytende diskursiv praksis som kan foregå i og utenfor klasserommet (Cenoz, 2017). Slik García og Wei (2019) ser det, finnes det ikke to språk som aktiveres eller deaktiveres kognitivt ut fra den sosiale eller kontekstuelle situasjonen. Isteden finnes det en hel rekke med løsrevne språklige trekk, som alltid er aktivert og denne prosessen er dynamisk (García & Wei, 2019, s. 31-33). Transspråking i opplæringsammenheng er slik sett en prosess som elever og lærere bruker for å delta i komplekse diskursive praksiser som omfatter alle språkpraksisene til elevene. Målet med dynamisk tospråklighet er å skape nye praksiser for kommunikasjon i en stadig mer mangespråklig verden (García & Wei, 2019, s. 33). Det handler om å gjøre et språk bærekraftig samtidig som man bevarer det opprinnelige

språket (García & Wei, 2019, s. 87). Det å gjøre et språk bærekraftig handler om å skape en dypere forståelse for hva ord og begreper betyr på de forskjellige språkene man bruker, det kan være hjemmespråket og skolespråket. Samtidig som grensen mellom språkene opptrer mykere når vi samtaler for å forstå, blir man også oppmerksom på at det faktisk eksisterer et skille mellom de forskjellige språkene.

"Det er viktig å plassere minoritetspråk parallelt med majoritetspråk, så de får en plass i maktens domener", skriver García og Wei (2019, s.89). Skolene må skape rom slik at barna får språklig handlekraft ved at de både er kreative og tenker kritisk. Pedagogen har også en viktig rolle ved å oppmuntre til dette. Analysen og resultatene fra Cenoz (2017) sin forskning viser også til at transspråking kan være et verdifullt pedagogisk verktøy for å forbedre kommunikasjonen, motivere til læring og bekrefte elevenes identitet og etnisk opprinnelse. Dette er sammenfallende med den svenske forskeren Anne Kultti (2014) sin undersøkelse av hvordan barnehagelæreren kan muliggjøre en dynamisk dialog mellom seg selv og det flerspråklige barnet, hvor man veksler på å være ekspert og lærling gjennom å benytte førstespråket og andrespråket i måltidssituasjonen (Kultti, 2014, s. 20). Denne måten å samtale på hevder Kultti (2014) kan støtte flerspråklige barns deltagelse, kommunikasjon og språkutvikling. Læreren blir en fasilitator som skaper muligheter for språkbruk, isteden for å være en språklig autoritet (García & Wei, 2019, s. 90). Kanskje kan denne tilnærmingen kan gi læreren innsikt i elevens morsmålskompetanse på førstespråket?

### **2.1.2 Pedagogisk transspråking**

García og Kleifgen (2019) presenterer et transspråklig multimodalt rammeverk i en nylig publikasjon *Translanguaging and Literacies*. Dette rammeverket er designet for å støtte en massiv gruppe tospråklige elever, og det understrekes viktigheten av at lærerne åpner opp for språk og språkbruk ved å utforme opplegg og vurderinger som gir muligheter for språkbruk (García & Kleifgen, 2019, s. 14). García og Kleifgen (2019) viser til flere casestudier i artikkelen som dokumenterer hvordan språkbruk brukes for å utdype flerspråklige elevers forståelse, utvikle kritisk metaspråklig bevissthet og gi økt tillit til egne evner i møte med litteratur. Mens transspråking er en metode for flerspråklige elever som støtter og utvider en språklig praksis, blir det for lærerne en pedagogikk for å undervise barn helhetlig, men også for å tilpasse undervisningen for alle elevene i klasseromet (García & Wei, 2019, s. 106). Ved å inkludere transspråking i tospråklig opplæring kan det bli lettere for elever fra språklige minoriteter å delta og bli inkludert i undervisningen: Transspråking gjør det mulig for

andrespråkseleven å gå inn i en tekst som er kodet gjennom språkpraksiser som de ikke er helt kjent med. Jo mer elevene vet om en tekst, desto mer kan de "språke" og skape mening. (García og Wei, 2019, s. 95). Pedagogisk transspråking er slik sett en måte å differensiere opplæringen på for å sikre at elevene blir kognitivt, sosialt og kreativt utfordret ut fra hvor de er i sin utvikling. Samtidig vil de få tilpasset språklig input og produsere egnet språklig output i en meningsfull setting og i deltagelse med andre.

For å bygge videre på tospråklige elevers språkpraksiser, blir det viktig å engasjere hvert enkelt elev på en helhetlig måte slik García og Wei foreslår (García & Wei, 2019, s. 105). Det vil kunne gi mer fullstendig informasjon om hva barna mestrer, både på sitt førstespråk og andrespråket. Gjennom eventyr og fortellinger får barnet mulighet til å møte nye ord i en spennende kontekst. For et barn som skal lære seg et nytt språk mens de utvikler sitt eget morsmål, kan det nye språket bli enda et hinder for å forstå. Som pedagog kan man lett tenke, at man må utelate noen ord som er vanskelig å forklare. Istedenfor å forenkle språket, foreslår García og Wei (2019) transspråking som en måte å overkomme disse hinderne (s.59).

Transspråking blir en mulighet for å gå i dybden på det som skal læres. I metasamtaler og metakognisjon kan det å oversette ord fra førstespråket til andrespråket være en rik kilde til læring av akademiske begreper. Ved å bruke pedagogisk transspråking som støtte i tospråklig opplæring, kan elevene utvide sin nærmeste utviklingssone og dermed utvikle ordforråd, ordkunnskap og muntlige språkferdigheter. Det gir også pedagogen en innfallsport til å anskueliggjøre elevenes førstespråk. Transspråking i litteraturundervisning (literacy) fokuserer på handlingene til flerspråklige som går utover tradisjonell språkforståelse når det gjelder flerspråklighet og leseforståelse. Læreren trenger ikke være tospråklig, men det understrekes at læreren må forstå hvordan språk i skolen er relatert til makt. Ved bruk av transspråking vil lærer kunne bidra til inkludering ved at elever får muligheter til å delta ved å ta i bruk hele sitt semiotiske repertoar. Selv om lærerne poengterer at det sosiopolitiske språket er legitimert i skoletekster og elevene blir til slutt vurdert med standardiserte tester, har funnene fra casestudiene vist at transspråking bidrar positivt, fordi transspråking tar hensyn til sosiokulturelle, sosiolingvistiske og multimodale dimensjoner ved læring (García & Kleifgen, 2019). Transspråking oppmuntrer elevene til å ta med "hele seg" i møte med litteratur og tekster og har derfor potensial til å utvikle flerspråklige elever slik at opplever likeverd og fellesskap i det samfunnet de vokser opp i.

Med dagens avanserte teknologi har kommunikasjonen blitt enda mer multimodal enn tidligere. Å ta i bruk multimodale komposisjoner har blitt en hverdagslig praksis på grunn av økt bruk av digital teknologi som gjør det mulig å kombinere ressurser og gjør det enklere enn noen gang å skape mening ved å bruke et bredt spekter av modaliteter og medier. Kress (2003) påpeker at teknologisk utvikling setter meningsskapende i et nytt perspektiv, dette får konsekvenser for hvordan transspråkingen i denne studien vil foregå.

I denne studien ligger det en begrensning i de transspråklige praksisene når lærer ikke deler morsmål med eleven. García og Wei (2019) viser til eksempler i sin studie hvor enspråklige lærere, som ikke har samme morsmål som elevene, bruker pedagogisk transspråking. Blant annet en studie utført av Flores og García (2013) (gjengitt i García og Wei (2019), s. 124-125) Arbeidsmetodene som ble dokumentert var at lærerne gjentar ordene på elevens språk, på samme måte som elevene gjentar ordene på andrespråket. Utvekslinger av ulike språkpraksiser mellom lærer og elever gjør at elevene tør å si ordene på andrespråket. Enspråklige lærere som transspråker med elevene viser at interaksjon er viktigere enn form, og det hjelper dem å utvikle sin egen stemme samtidig som de ser viktigheten av å lære i fellesskap (García & Wei, 2019, s. 126). Selv om denne studien er i en kontekst med nyankomne innvandrere fra Latin-Amerika med en flerspråklig lærer som ikke snakket spansk, er eksempelet overførbart til denne studiens kontekst. Denne utvekslingen av språkpraksis som skjer når lærer og elever forsøker å si ordene på innlærerspråket, gjør seg gjeldende også for min studie.

Som nevnt innledningsvis er mitt teoretiske utgangspunkt forankret i et sosiokulturelt perspektiv på språk og læring. Dette innebærer at læring er situert og hviler på aktiv språklig deltagelse i varierte situasjoner (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Fra dette perspektivet er transspråking en viktig kommunikasjonsstrategi. For å komme over språklige hindre foreslår García og Wei (2019) transspråking som en mulig strategi for å komme over språklige hindre. Golden (2014) kaller slike strategier, hvor man ikke gir seg, men finner kompensatoriske uttrykk eller får hjelp til det, oppnåelsesstrategier eller utvidelsesstrategier (Golden, 2014, s. 167-168). Multimodalitet vil si å koble sammen ulike meningsuttrykk i en helhetlig kommunikativ handling, for eksempel i en digital bildebok, eller i en digital fortelling med tilgang til flere språk.

### **2.1.3 Teknologiske ressurser og digitale verktøy**

Å bruke forskjellige modaliteter for å skape mening og formidle den ved hjelp av digitale enheter påvirker arten av det som kommuniseres (Lemke, 2006). Informasjonsteknologien vi forholder oss til i dag har påvirket hvordan vi lærer og tenker (Säljö, 2001). Litterasiet i det 21. århundre er knyttet til kunnskap om digitale tekster og digital teknologi (Sandvik & Vik, 2019). Bruk av mobile digitale verktøy, som eksempelvis iPad i klasserommet innebærer muligheter til omlegging av undervisningen i retning av mer elevsentrert og kreative undervisningsformer.

Det å bruke digitale medier for å støtte andrespråkstilegnelsen har en dokumentert verdi innenfor pedagogisk forskning (Jæger, 2019; Sandvik, 2019b). Digitale ressurser kan motivere barn til å delta i språkaktiviteter og bidra til å gjøre andrespråkstilegnelsen enklere for barn i tidlig alder Masoumi (2015). En annen svensk studie viser hvordan morsmålslærere i barnehagen tar nettbrett i bruk for å motivere barn til å delta i morsmålsaktiviteter (Moinian, Kjällander & Dorls, 2016). Overført til denne studien handler det om å tilrettelegge for at andrespråkseleven, gjennom teknologi og digitale verktøy, får andre muligheter enn bare det verbalspråklige i undervisningen, for å utvikle litterasitetsferdigheter.

### **2.1.4 Multimodal litterasitet**

Å kunne uttrykke seg multimodalt vil si å kunne uttrykke seg på mange måter, både gjennom verbalspråket, bilder og lyd (Sandvik & Vik, 2019, s. 52). Ordet modalitet stammer fra "måte" og i pedagogisk sammenheng handler det om hvilke måter eleven kan kommunisere gjennom. Det vil si "alle de måter tegn kan formidle mening på" (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 12). Blant sosialsemiotikere som Theo van Leeuwen er multimodalitet definert som "The combination of different semiotic modes – for example language and music – in a communicative artefact or event" (Van Leeuwen, 2005, s. 281). Sosialsemiotikken var i utgangspunktet en teori om funksjonell språkbruk, utviklet av språkviteren Mikael Halliday (2004) på slutten av 1980-tallet (gjengitt i Van Leeuwen, 2005). Teorien omfattet andre semiotiske uttrykk – en såkalt multimodalitetsteori (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005). Forskjellige modaliteter kan også ha lignende eller forskjellige "modalitetsressurser". For eksempel har skriftspråket syntaktiske og grafiske ressurser, mens bilder, illustrasjoner og fotografier har ressurser som plasseringen av elementer innenfor en ramme, størrelse, farge eller form. Disse forskjellene i ressurser har store konsekvenser for hvordan forskjellige modaliteter kan brukes i forskjellige typer semiotisk arbeid. "Modalitetene har forskjellige

affordanser, forskjellig potensial til meningsskaping og forskjellige begrensninger i meningsskapingen" (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 22).

I en sosiosemiotisk tilnærming står språket sentralt blant de andre modalitetene som tegnskaperne kan velge mellom for å skape mening og sosial identifikasjon. Multimodale tekster er "tekster som vever sammen ulike teksttyper til et meningsfullt forståelig hele" (Liestøl, Fagerjord & Hannemyr, 2009, s. 8). Multimodale tekster på iPad kan karakteriseres som multimodale skjermttekster, fordi de har mulighet til å kombinere både bevegelige uttrykksformer som film og lyd med statiske uttrykksmåter som skrift og bilde. Det at skjermttekster består av flere informasjonstyper, teksttyper eller modaliteter er typisk for sjangeren (Liestøl, et al., 2009; Mangen, 2008). Innenfor sosiosemiotikken handler det om å kunne studere sammenhengen mellom kultur, situasjon og multimodale uttrykk. Et sentralt utgangspunkt for sosiosemiotikken er tanken om at hver realisering av menneskeskapt mening skjer i konkrete sosiale situasjoner, uavhengig om det dreier seg om en tekst, et bilde, en handling, et objekt eller hva det måtte være. Av dette følger det at mening ikke kan forstås som noe statisk gitt, men som noe som oppstår gjennom dynamiske og produktive prosesser, noe som kan ligge latent og kan aktiveres i møte med sosiale deltakere (Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005). Sandvik og Vik (2019) understreker verdien av å vurdere hvilken modalitet som er meningsbærende i den aktuelle situasjonen. Avhengig av kulturelle og situasjonelle faktorer vil det ikke alltid være gitt at det som skaper mening i en situasjon vil være universelt (Sandvik & Vik, 2019, s. 52)

### **2.1.5 Multimodal meningsskaping**

Når modalitetene har spesialiserte oppgaver eller funksjoner i en kommunikasjonshandling, kaller vi det funksjonell spesialisering (Sandvik & Vik, 2019). Et barn som skal fortelle eller skrive til et bilde forteller gjerne hva som skjer på bildet, og vi har da et tilfelle av multimodal redundans. Vi ser også rike tilfeller av funksjonell spesialisering i barnas tekster, særlig når de kan bruke digitale verktøy og opptaksfunksjon. Modalitetene kan brukes til å formidle ulike sider av samme sak. I en tegning kan barnet få fram hvordan det tenker seg at det ser ut, mens det kommer ikke fram informasjon om navn og alder for eksempel og dermed skiller den visuelle modaliteten seg fra den verbalspråklige (Sandvik & Vik, 2019).

## 2.2 Litterasitet

Som del av tidlig litterasitet må barn tilegne seg både et impressivt og et ekspressivt vokabular, og viten om at ord representerer hendelser og fenomen (Gjems, 2016). Barna må både få erfaringer med språkets innhold og språkets form. Den mest sentrale aktiviteten i barns tilegnelse av tidlig litterasitet er samtaler. Barnas egen språklige aktivitet er avgjørende for hva de lærer av ord og om språk.

### 2.2.1 Språkferdigheter

Begrepet språkferdighet må løses opp i delferdigheter for å få en forståelse for hva det innebærer. Sandvik og Spurkland (2012) opererer med et bruksperspektiv og et systemperspektiv. De foreslår å gjøre et skille mellom disse to delferdighetene når man vurderer og analyserer barns språkferdigheter (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 31-32). Et bredt perspektivet på språkferdigheter viser at språkkompetanse er mer enn kunnskaper og ferdigheter knyttet til ordforråd, grammatikk og uttale. I tillegg omfatter dette også forståelse for sosiale forutsetninger, modaliteter og skriftspråklig kompetanse (litterasitet). Det vil derfor være relevant å få informasjon om hvordan eleven bruker språket og kunnskapen sin, samt hvordan de forstår og deltar i språklige aktiviteter. I et transspråkingsperspektiv vil dette handle om hvordan eleven faktisk benytter seg av egne ressurser samt tilgjengelige ressurser for å delta og skape mening. Skriftspråket er også en viktig del av det å kunne et språk. Barn skal lære seg ferdigheter knyttet til lesing og skriving (Sandvik & Spurkland, 2012). Det er derfor nødvendig å få innblikk i hvor langt barnet har kommet i sin gryende skriftspråkutvikling, for å kunne anskueliggjøre elevens tidlige litterasitet. Dette vil også innbefatte hvilke erfaringer barnet har med digitale verktøy og ulike modaliteter.

Catherine Snow (2014) lister opp flere faktorer i artikkelen *Extended discourses in first and second language acquisition: A challenge and an opportunity*, for rask og vellykket språktilegnelse. Eksempelvis det å delta i rollelek, produsere narrativer, modellering av et beriket ordforråd, diskutere ordbetydninger og snakke om et bredere utvalg av ord, søke en dypere forståelse og eksplisitt å rette opp feil. Sett fra pedagogens side er dette faktorer som barnet vil tilegne seg i fire, fem eller seksårs alderen (Snow, 2014). "In short, rich discourse is the context for rapid and successful vocabulary acquisition for first language learners" (Snow, 2014, s. 8). Det virker sannsynlig at lignende prosesser også vil gjelde for eldre elever som tilegner seg sammensatt ordforråd på et førstespråk eller helt nytt ordforråd på et andrespråk (Snow, 2014). Å legge til rette for deltakelse og meningsskaping handler om å støtte barna

slik at de kan delta ved hjelp av det språklige repertoaret de har til disposisjon i den konteksten de befinner seg i. Den voksne bør ha som rettesnor å spørre seg hvordan hun/han best mulig kan legge til rette for at barna kan spille en aktiv rolle i samtalen, hevder Sandvik og Spurkland (2012).

Kommunikativ kompetanse er ifølge Hymes (1997) (gjengitt i Sandvik & Spurkland, 2014), å kunne bruke språket til ulike formål i ulike situasjoner. Det vil si å kunne delta i samtaler og kunne beherske de sjangerne som er vanlige i samfunnet, og gjøre alt dette i et sammenhengende og grammatisk akseptabelt språk (Sandvik og Spurkland, 2012, s 32). Muntlig kommunikasjon er ofte knyttet til en kjent situasjon som gir en forståelig ramme rundt det som det snakkes om. Verbalspråket kan støttes av gester, billedgjøring, mulighet til å oppklare misforståelser. Det foregår i en sosial meningfull sammenheng, slik Vygotsky (1978) påpeker som en viktig faktor i språkinnlæring. Å kunne bruke språket dekontekstualisert vil si å kunne forstå og produsere ytringer som ikke er knyttet til her-og-nå situasjoner. Evnen til å dekontekstualisere er en viktig side ved "extended discourse" sammen med et godt utviklet ordforråd.

### **2.2.2 Ordforråd og ordkunnskap**

Ordforrådet er sentralt for alle de fire språklige områdene, lytte, snakke, lese og skrive. Et godt utviklet ordforråd er avgjørende i muntlig kommunikasjon og for ytringens sammenheng og lengde. Golden (2014) understreker viktigheten av å beskrive den muntlige ordbruken for barn som skal lære seg et nytt språk. Muntlige samtaler der innlæreren selv er deltaker er en viktig kilde til ordlæring i andrespråkstilegnelse. I boka *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (2014) skisserer Golden en oversikt som hun mener vi trenger i arbeid med å måle ordforråd hos individer. Vi trenger å vite hva et ord er, forholdet mellom et ord og begreper og ordforrådets størrelse, samt hvordan det kan måles hos individer (Golden, 2014). Men for å kunne forstå og beskrive hva som foregår når et barn skal tilegne seg ord, både på førstespråket og på andrespråket, trengs vi å ha et begrepsapparat og felles fagtermer (Golden, 2014, s. 12).

Golden (2014) forsøker å gi en beskrivelse på en slags optimal ordkunnskap hvor hun deler dette inn i *formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk ordkunnskap*. Man har for eksempel en formell ordkunnskap når man evner å produsere ordet i tale (eventuelt i skrift). Det vil si at eleven kan uttale ordet på en måte som andre forstår (Golden, 2014). Golden påpeker at disse



kategoriene er sammenvevde og glir over i hverandre. Jeg vil ikke gå videre inn på de ulike delene i denne undersøkelsen, da jeg velger å operere med et *bruksperspektiv* og *systemperspektiv* (Sandvik og Spurkland, 2014). Goldens (2014) omfattende oversikt gir meg likevel en innsikt i hvor mangefasettert ordforrådet hos et individ kan være.

For et barn som skal lære seg et nytt språk vil det være svært mange faktorer som spiller inn i forhold til hvor godt utbygd ordforråd de har. Kulturforskjeller kan gjøre at barn ikke forstår enkelte ord eller begrep. Det å skulle "måle" ordforrådet hos flerspråklige barn, er en umulig oppgave, fordi språkutviklingen er en prosess hvor flere områder av det språklige systemet innenfor fonologi, morfologi, syntaks og semantikk utvikler seg fra deler til helhet, og til deler igjen. Derfor er det et poeng å finne beslektede ord eller synonymer på både førstespråket og andrespråket for å se om elevene har erfaringer med noen av disse begrepene. For å kunne utvikle et abstrakt språk og knytte forbindelser på tvers av språk må vi få et bilde av hva slags erfaringer og ordkunnskaper elevene er i besittelse av (García & Wei, 2019, s. 123).

Selv om ordforrådet hos enkeltindivid er enormt og synes vanskelig å beskrive, er ordene organisert og det finnes en rekke relasjoner mellom dem (Golden, 2014, s. 59). I løpet av barnets første år begynner utviklingen av et mentalt begrepssystem som speiler både erfaringer, kunnskaper og det sosiale miljøet/kulturen barnet har vært i. En del ord er organisert i hierarkier, slik som for eksempel organiseringen i domener og semantiske felt. I et talespråk handler dette om dannelsen av et ord og innholdet ordene referer til. Skjemaene ligger lagret i hjernen, og er organisert i hierarkier (Golden, 2014, s. 59). Når barna lærer nye ord eller begrep, hentes skjemaet fram fra langtidsmindet og er med på å aktivere kunnskap og tilegne seg ny (Golden, 2014). Vygotsky bruker også ordene usammenhengende sammenheng, som gir et godt bilde på det tidlige stadiet i begrepsdannelsen. Han sier videre at begrepsdannelsen går langs to hovedlinjer. Først kompleksdannelsen der barnet samler forskjellige ting i grupper med samme fellesnevner, og den andre er dannelsen av mulige begreper der det er egenskapene begrepene har til felles som trekkes frem (Vygotsky, 2004). Valvatne og Sandvik (2002) kaller dette kategorisering av ordforrådet, de sier at de fleste ord står i et semantisk forhold til andre ord, enten som antonymer eller som synonymer. Andre ord står i et betydningsforhold til hverandre som vi kan kalle et assosiativt forhold. Assosiasjoner til et ord kan være forskjellige i ulike situasjoner og forskjellig ut fra hvilke erfaringer man har hatt med ordets mening.

Et rikt ordforråd er avgjørende for hverdagspråk og det som foregår her-og-nå, men det er også viktig for et mer avansert språk, som eksempelvis i gjenfortellinger. Samtaler som er utfordrende, men har engasjerende temaer er en svært lovende tilnærming, ifølge Snow (2014). Det vil oppstå tilfeller hvor et ords innholdsside dekker et begrep, mens andre ganger må vi bruke flere ord for å uttrykke et begrep. Dette kan vi se når vi sammenligner ord på beslektede språk, for eksempel på engelsk, da ser man at leksikaliseringen er ulik på de ulike språkene. Ordet *tak* på norsk har *roof* og *ceiling* på engelsk (Golden, 2014, s. 18).

### 2.2.3 Sammenhengsmekanismer

Når man setter sammen setninger til en større tekst, som et narrativ, er det nødvendig med en sammenheng. Denne sammenhengen er ofte omtalt som *koherens* og *kohesjon* i lingvistikken. Kort forklart omhandler koherensen den underliggende semantiske sammenhengen (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993). Språkssystemet inneholder mange mekanismer som gjør at ord og setningskjeder kan kobles sammen til større helheter, og det er utnyttelsen av disse mekanismene som skaper sammenheng i teksten (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 17). I multimodale tekster kan sammenhengen framstå på forskjellige måter, og disse modalitetene sammen gjør det mulig å skape mening (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 15). Mekanismene som markerer sammenhengen i muntlig ytring, deles inn i ulike typer under navnet kohesjonsmekanismer og er en del av språkssystemet. Tekster kan også være sammenhengende uten at det er benyttet slike eksplisitte *kohesjonsmekanismer*, da har teksten en underliggende semantisk sammenheng (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 141). Temporale setningskoblinger er mest vanlig for barn å bruke når de skal gjenfortelle (Korsgaard et al., 2011, s. 68). Temporale setningsforbindere uttrykker en temporal relasjon mellom innholdet i en setning og den følgende setningen. Setningene kan bytte plass uten at den semantiske sammenhengen endres. Temporal kobling kan også markeres ved sekvensadverbial eller tempus. Vanlige temporale setningsforbindere er subjunksjonene som, idet, mens, før, innen, fra, etter (at), (inn) til og adverbene da og når. Før kan også være adverb eller preposisjon, og da og når kan være subjunksjoner. Temporale setningskoblinger er mer vanlig i narrative tekster. Fra fortellinger har barna erfaring med at tempus, det vil si bøyning i tid, kan brukes som et virkemiddel i en fortelling (Korsgaard et al., 2011, s. 68). Når man arbeider med muntlig fortellinger får barna møte eventyrets faste struktur, med en begynnelse, en midtdel og en slutt.

#### 2.2.4 Bruk av morsmål som en ressurs

Resultatet fra Palm (2018) sin studie, hvor hun blant annet undersøker i hvilken grad lærerne trekker inn elevens morsmål i undervisningen, blir interessant for denne studien. Palm (2018) viser at bruk av morsmål som en ressurs varierer fra skole til skole, men også fra lærer til lærer. Studien sammenfaller med en utålmodighet i samfunnet knyttet til å lære norsk så raskt som mulig når man begynner på skolen. Synet på morsmålets betydning i undervisningen, har hatt stor innvirkning på hvilken grad morsmålet har blitt ansett som viktig ressurs i språklæring (Palm, 2018).

Arabisk er talespråk og offisielt språk i Irak, Syria, Jordan, Libanon, Palestina (i dag den arabiske befolkningen i Israel og på vestbredden), alle statene på den arabiske halvøya, Egypt, Sudan, Libya, Tunisia, Algerie og Marokko (Mejdell, 1990, s. 65). Det arabiske språket er et komplekst språk - først og fremst fordi det brukes over store områder og omfatter mange regionale varianter. Språksituasjonen i de arabiske landene er kjennetegnet ved en uvanlig stor avstand mellom den offisielle språklige normen, standardarabisk, og folks daglige talemål, selv om de er beslektet og regnes som varianter av samme 'språk' (Mejdell, 1990). De to variantene eksisterer altså side om side i det enkelte språksamfunnet og brukes til ulike formål (som muntlig versus skriftlig bruk). Det arabiske talemålet varierer fra område til område, og i noen grad etter tradisjonelle skiller og levesett (eksempelvis nomader vs bofaste) eller etter trossamfunn (Mejdell, 1990). Grovt sett kan man dele talemålene i to dialektområder med skille gjennom Libya. Dialektgruppen er neppe gjensidig forståelige med mindre man er utdannede personer som kan hjelpe seg med former fra skriftlig arabisk understreker Mejdell (1990). Innenfor et dialektområde vil man i teorien kunne forstå hverandre, men dette beror på hvor langt fra hverandre dialektene ligger, og av hvilken grad man er vant til å høre andre mål. Mejdell påpeker at enkelte dialekter, eksempelvis Kairo-dialekten i egyptisk arabisk, blir lettere forstått enn andre. Dette er fordi dialekten er kjent over det meste av den arabiske verden på grunn av spredning av egyptiske sanger, filmer, og TV programmer til de arabiske landene. Vi kan sammenligne dette med at mange av Barne - Tv programmene vi så på norsk TV på 70-80 tallet var laget i Sverige (Pippi, Emil og Vi på Saltkråkan). Normenn forstod svenskene bedre enn svenskene forstod normenn på den tiden. Den syriske talemåls-varianten tilhører den samme dialektgruppen som snakkes i Egyptisk arabisk og forskjellene kan sammenlignes med norsk og svensk språk. Marokkansk arabisk talemål tilhører en annen dialekt område. Det er store forskjeller mellom disse talemålene,

men barn og unge har ofte erfaringer med egyptisk arabisk talemål fra Barne-TV programmer, filmer og fortellinger (Mejdell, 1990).

Standardarabisk er skriftspråket, og når en arabisk person snakker om arabisk språk snakker han/hun om skriftsspråket – slik det er skrevet i koranen. Mejdell (1990) sier det er viktig at skolene er bevisste på at standardarabisk ligger såpass langt fra talemålet deres, og derfor ikke imøtekommer morsmålsundervisningens primære hensikt. For arabisktalende barn er likevel ikke løsningen nødvendigvis at de må få opplæring i sitt talemål av en lærer fra sitt eget land. Den kompliserte språksituasjonen krever snarere en meget bevisst læringsstrategi, der opplæringen for eksempel bygger på en talemålsnær form av standardspråket og en liberal muntlig praksis, gjennom en lærer som kan tilpasse seg barnas talemål, hevder (Mejdell, 2011). Om man ikke er klar over dette, kan morsmålsstøtten virke mot sin hensikt, fordi språkformene som blir brukt i undervisningen ikke samsvarer med den arabiske talemåten som elevene snakker hjemme og er kjent med.

I syrisk kultur er det eksempelvis vanlig å ha både en fest når man forlover seg og en bryllupsfest, der bryllupsfesten er frivillig ettersom det koster svært mye penger. Mens i Marokkansk sammenheng er bryllupsfeiringen svært viktig, og det er vanlig å feire bryllup i flere dager (Landinfo, 2017, 2018). Bryllupsfeiringen i syrisk tradisjon heter *zifa* eller *haflat al-urs* er det sosiale ritualet som markerer at paret er gift. Bryllupsfeiringen har også en juridisk effekt, i tillegg til den sosiale markeringen (Landinfo, 2018). Tradisjonene rundt bryllupsfeiringen varierer en del, og dette har også å gjøre med at det er ulike etnisiteter og grupper innenfor de ulike landene, noe som også har påvirkning på de ulike variantene av arabisk talemål. Det er viktig å ha med i betraktningen de ulike variantene av arabisk tale når man skal drive med språkopplæring med barn som snakker arabisk. For å kunne utvikle ordforståelse på et nytt språk er det avgjørende å gjøre konkrete erfaringer med hvordan ordet brukes i ulike sammenhenger.

### **2.2.5 Konkretisering**

Thurmann-Moe (2013) hevder at man må tilrettelegge for økt forståelse av akademiske ord. Det handler altså mye om å legge til rette for at elevene kan gjøre konkrete erfaringer med ordene innenfor ulike konkrete i en sosial sammenheng. Noen ord refererer til gjenstander som vi kan se, ta og føle på. Disse ordene omtales som konkrete ord. Det er vanlig å jobbe med ordlæring ved at en presenterer slike konkrete for barna og lar dem bruke språket og

sansene parallelt for få førstehåndserfaringer med ordene og begrepene, som i denne sammenhengen vil det være eksempelvis "reven" og "krokodillen" og de andre karakterene fra eventyret om *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*. Når vi konkretiserer litteratur, støtter vi oss til en språkmetodisk retning kalt *direkte metode* (Richards & Rodgers, 2001) gjengitt i Sandvik og Spurkland, 2012 s.81). Typisk for denne språkmetodiske retningen er å "flytte verden inn i klasserommet" for at barna lettere skal forstå begrepene og få førstehåndserfaring med dem. Det er når ord settes inn og oppleves i en sammenheng at de læres og forstås best. Dette kan knyttes sammen med bokformidling, gjennom at man konkretiserer det som leses eller det som blir formidlet (Sandvik & Spurkland, 2012). Innhold i en tekst blir lettere forstått når det blir konkretisert. Konkretene gjør språklæring enklere, referenten er til stede i den fysiske konteksten og kan dermed "holde fast innholdet". Konkrete gjenstander, bildekort og annen visuell støtte skaper en kommunikasjon der det en snakker om, er til stede i felles, fysisk kontekst. Og motsatt, fravær av konkrete og bilder gjør kommunikasjonen utelukkende avhengig av det verbalspråklige (i kombinasjon med kroppsspråket). Det er mange ord som representerer noe vi ikke kan kjenne på, smake på eller laste ned et bilde av på iPaden. Slike ord omtales som abstrakte ord. Mange abstrakte ord er en del av det vokabularet en benytter til daglig i "skolespråket" og særlig språkberikende å ta tak i. Uten konkrete blir språksituasjonen mer komplisert. Da foregår kommunikasjonen utelukkende ved hjelp av språket. I tillegg til disse to typene kommunikasjon er det en annen dimensjon som virker inn på vanskegraden, nemlig det man snakker om, selve temaet. Er det kognitivt enkelt eller kognitivt krevende? Det er langt mer komplisert for barna å snakke om hvorfor eller hvordan noe skjer, skjedde eller kommer til å skje i forhold til å snakke om fargen og form på figurene. Det er relativt enkelt å beskrive noe, mens det er vanskeligere å forklare eller begrunne noe.

## 2.3 Vurdering i et utviklingsperspektiv

Vurdering i et utviklingsperspektiv er det motsatte av å vurdere i et ferdighetsperspektiv (Korsgaard et al., 2011, s. 75-76). Dette betyr at vi må vurdere elevenes språkferdigheter i lys av et positivt og helhetlig syn på barnet. De bør ikke sammenlignes med hverandre, men beskrives ut i fra sin egen framgang og ikke en på forhånd etablert norm (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 125). Det hersker en slags urettferdighet i det å sammenligne barn i en tidlig læringsfase. McKay (2006) hevder at barn får best faglig framgang om kunnskapene deres vurderes bredt og med forventninger om at det kan være store forskjeller, fordi barn utvikler seg i forskjellig tempo (McKay, 2006, s. 317). Forskere peker på flere problematiske forhold knyttet til hvordan lærerne og skolen følger opp flerspråklige elever med bakgrunn i

prøveresultater, da oppfølgingen ikke er i tråd med elevens behov og forutsetninger, som en konsekvens av en ikke-valid måling (Randen, 2015, s. 365). Shohamy (2011) refererer til en studie hun hadde gjennomført der resultatene fra minoritetsgruppene var veldig svake, og viste til resultater som bygger opp under hvor urettferdig det er å sammenligne elever på denne måten, og at slike resultater ikke bare har en lav grad av gyldighet, men samtidig vil påvirke elevens tanker om tillit til egne evner (Shohamy, 2011, s. 5). Tonne og Phil (2013) peker også på validitetsproblemer knyttet til måten vi tester andrespråkseleven på, og argumenterer for litteraturbasert leseopplæring som en meningsfull inngang for språkopplæring for flerspråklige barn (Tonne & Phil, 2013). Om skolen hadde vært bedre tilpasset andrespråkselevens forutsetninger og bygd på deres samlede språklige og kognitive ressurser, ville disse elevene klart seg bedre (Thomas & Collier, 2002).

Det er viktig å være seg bevisst hvilken språkferdighet man ønsker å vurdere, hevder Golden (2014). Er det den reseptive ferdigheten (elevens forståelse), eller er det den produktive ferdigheten (elevens produksjon). Det som testes bør reflektere den realiteten som elevene er i. Raske oppgaver tester språk på en overfladisk måte, mens de mer grundige oppgavene tar lenger tid (Golden, 2014). I det første tilfellet er det flere ord, mens i grundige oppgaver er det få ord som blir testet. Man får derfor mer informasjon om elevens kunnskap og det er større mulighet til å få innblikk i andre sider ved litterasiteten (Golden, 2014, s. 199).

Ifølge Egeberg (2016) vil man i dynamisk vurdering se på hva barnet mester og hva barnet lærer, med og uten støtte. Dynamiske metoder er i hovedsak vektlagt kvalitative vurderinger som gir beskrivelser av læringsmuligheter og optimale læringsbetingelser, som vurdering av læringsmuligheter, strategier og behov for tilrettelegging (Egeberg, 2016, s. 87). I denne studien blir elevens litterasitetsferdigheter dokumentert og beskrevet ved *første gang*, *underveis* og *ved slutten*. Selv om det ikke benyttes noen tester i form av pre- og posttest i denne studien, vil det være interessant å sammenligne det som er dokumentert av elevens språkferdigheter fra første gang til siste gang. Tzuriel (2001) (gjengitt i Egeberg, 2016) hevder at store fremskritt fra pre- til posttest peker mot at posttestresultatene gir det riktige bilde av barnets evner. Det understrekes at det er relativt viktig å ta hensyn til at det videre tilrettelegges for rett type støtte, i tråd med det som ble gjort underveis i språkopplæringen (Egeberg, 2016, s. 117-118)

Sandvik og Spurkland (2012) har gjennom arbeidet med prosjektet *Lær meg norsk før skolestart!* grundig dokumentasjon for at systematisk språkstimulering gjennom formidling av litteratur kan gjøres samtidig som en dokumenterer arbeidet og kartlegger barnas språklige utvikling i barnehagen. Sandvik og Spurkland (2012) argumenterer for at en mer litteraturbasert tilnærming kan være grunnlag for kartlegging og vurdering av språkferdigheter. Og det understrekes videre at det viktig å bryte ned fordommer om at kartlegging er noe en gjør i tillegg til alt annet, og som kommer i tillegg til eksempelvis å planlegge undervisningen (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 163). Dette er erfaringer som vi bør dra veksler på i skolen og da spesielt med tanke på hvordan vi vurderer og kartlegger andrespråkselever i begynneropplæringen. Jeg har derfor latt meg inspirere av noen av kartleggingsspørsmålene fra Språkpermen og *Lær meg norsk før skolestart!* som utgangspunkt for hvordan jeg vurderer barns litterasitetsferdigheter i denne studien (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 32). (Se vedlegg 3). De oppsatte kriteriene som skisseres i det følgende, er tenkt som holdepunkter i analysen, og må ikke forstås som en normativ liste for å vurdre. Det er viktig at vurderingen blir reflektert i trå med observasjoner av "hele barnet", kunnskap om språkutvikling og andrespråktilegnelse.

### **2.3.1 Hvordan vurdere ordforråd og ordkunnskap?**

Ordforrådet kan beskrives ut fra både kvantitet og kvalitet. Det antallet av ord som man kan bruke i ulike situasjoner kalles for ordforrådets bredde. Dybden av ordforråd viser hvor presis og variert ordkunnskapen er (Monsen, 2013). Den enkle metoden for å måle ordforråd er å ta utgangspunkt i det barna selv produserer og telle ord. Samtidig er selve betegnelsen ord for upresis fordi den kan brukes både om en form med innhold og om en form uten innhold (Golden, 2014, s. 16). Det understrekes videre at undersøkelser som skal kartlegge og måle ordforråd, er krevende å utrette fordi resultatene ofte spriker, derfor bør man være kritisk til slike målinger av ord (Golden, 2014, s. 69). Ordforrådet i et språk eller hos en person er ingen enhetlig samling av ord, ordforrådet er svært komplekst og kan studeres fra mange forskjellige vinkler. Golden peker på viktigheten av at oppgaven som barnet får, blir presentert i en kontekst, spesielt når hensikten er å måle ordforrådet som en del av en kommunikativ ferdighet (Golden, 2014 s. 202).

Mange lærere har gjort seg erfaringer når det gjelder manglende samsvar mellom elevenes kommunikasjonsferdigheter og begrepsforståelse på andrespråket (Thurmann-Moe, 2013, s. 75). Eksempelvis har elever med god norsk uttale, og som fungerer godt i samspill med

jevnaaldrende ofte blitt vurdert til å ha høyere ordforråd og begrepskompetanse enn det de faktisk har. Tilsvarende vil nyankomne elever med sterk aksent og svake kommunikative ferdigheter på andrespråket også lett kunne undervurderes når det gjelder kognitiv kompetanse og evne til å dekontekstualisere (Thurmann-Moe, 2013).

Det vil være problemfylt å skulle vurdere barnas førstespråk, så lenge den som skal vurdere ikke snakker språket som blir vurdert. Likevel kan det være nyttig å få et bilde av elevenes språkkompetanse på førstespråket, hevder (Thurmann-Moe, 2013). Ensidig kartlegging kun på et språk gir et feilaktig bilde av elevens faktiske begrepskunnskap og ordforråd. For andrespråkseleven vil det i tillegg innebære å få informasjon om elevens førstespråk, fordi det gir et "sikrere mål på hvor mange begreper barnet faktisk forstår" (Thurmann-Moe, 2013, s.73). Det har også en pedagogisk verdi, fordi man får innblikk i den totale språkkompetansen og slik sett kan man lettere planlegge og sette inn pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak. Det vil være en mer krevende og omfattende pedagogisk innsats dersom begreper er ukjente på både barnets førstespråk og andrespråk, enn dersom barnet er kjent med begrepsinnholdet på et av språkene (Thurmann-Moe, 2013, s. 74).

### **2.3.2 Hvordan vurdere sammenheng i ytringer?**

Når barn forteller, enten om de har opplevd noe, eller om de vil dikte noe, vil vi kunne "lese ut" hvorvidt de er i stand til å produsere det som vi på norsk kan kalle en språklig melding av en viss varighet, såkalt "extended discourse" (Sandvik & Spurkland, 2012). Dette er et sentralt utviklingstrekk, og mange forskere spør seg om barn med et begrenset språklig repertoar er i stand til å produsere denne typen oppgave som eksempelvis å gjenfortelle et eventyr, da det er en krevende oppgave kognitivt sett. I språkanalysen vil jeg også se på om det er sammenheng i elevenes ytringer og i gjenfortellings-aktiviteten. Jeg undersøker hvilke setningsforbindelser og setningskoblinger eleven bruker, for så og se om det øker i takt med elevens forståelse og ordforråd fra "første" til "siste" gang. Det er ikke nødvendigvis lengden på setninger som er en indikator på utvikling, men kvalitet i det som formidles. Men for å skape "extended discourse", må lengde inkluderes i form av at barnet evner å holde på ordet. Dersom ytringen er av en viss varighet, med indre sammenheng og den er produsert i en dekontekstualisert språkbrukssituasjon, da mener jeg det kan vurderes som høy grad av kvalitet. I prinsippet kan barnet snakke lenge (lang ytring) der ingenting henger sammen, altså ytringen kommuniserer ikke.



### 2.3.3 Hvordan vurdere evnen til å dekontekstualisere?

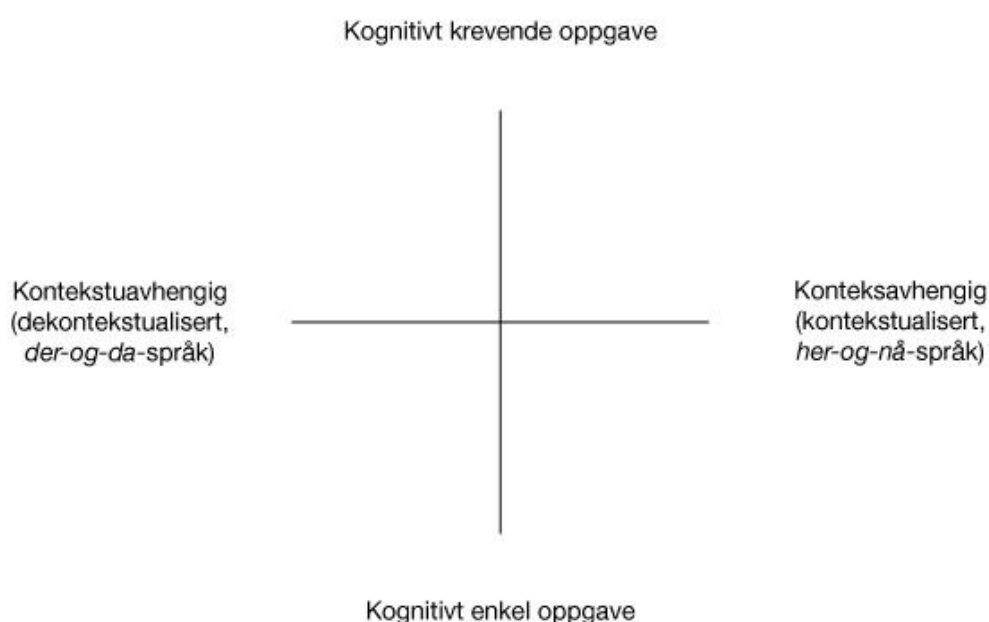
Forskning viser at barn lærer mest språk i samtaler som er kognitivt utvidende (Snow, 2014). Årsaken er at denne type samtale i størst grad utvider barnas ordforråd, gir erfaringer med å bruke språket og stimulerer evnen til å tenke abstrakt (Thurmann-Moe, 2013). Kognitivt utvidende samtaler kjennetegnes ved at de omhandler ting utenom her-og-nå perspektivet (Tabors et al., 2001), går over flere turer, barn er aktive i samtalen og at samtalen inneholder et rikt ordforråd (Gjems, 2011b). Samtaler om eventyr og bøker utvikler barnets evne til dekontekstualisering (Sandvik & Spurkland, 2012).

Flerspråklighetsforskeren Jim Cummins er opptatt av skillet mellom kontekstavhengig og kontekstuavhengig språkbruk, samt skillet mellom kognitivt krevende og kognitivt enkle oppgaver. Han har utviklet figuren som går under navnet *Cummins kvadrat*, og som vi ser, kan dette kvadratet fange opp disse forskjellene i kommunikasjonssituasjonen (Cummins, 2000, s. 68). For å skille mellom de mer situasjonsavhengige språkferdighetene som kjennetegner hverdags samtalen og de kognitivt krevende, situasjonsuavhengige språkferdighetene, introduserte Cummins begrepene BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Skillet mellom disse handler i stor grad om hvorvidt det finnes mye støtte i konteksten for kommunikasjonen (BICS), eller om kommunikasjonen i stor grad hviler på verbalspråklige ferdigheter som ikke er avhengig av konteksten (CALP) (Cummins, 2000, s. 73-76)

Vi vet fra forskning (Cummins, 2000; McKay, 2006; Thomas & Collier, 2002) at utviklingen av det akademiske språket tar langt lengre tid enn utviklingen av det typisk uformelle språket i hverdagslige sammenhenger. Til tross for en ofte rask vekst i samtalenes flyt, kan det ta rundt fem år for andrespråkelever å utvikle et akademisk skolespråk. Det er følgelig viktig for elevene at de stadig møter et språkoplegg som er i elevenes "Learning/Engagement Zone". Flere andre faktorer har også betydning når man skal legge til rette for og stimulere til andrespråklæring. For det første må det språket eleven møter, være forståelig, samtidig som det kan være litt mer avansert enn det andrespråkeleven selv kan produsere (Gibbons, 2009, s. 133). Å gjøre skolespråket forståelig handler om å uttrykke ting på ulike måter eller bruke konkretiseringer, bilder, elevens morsmål osv. På den måten kan læreren unngå at eleven alltid møter et veldig forenklet språk. For det andre må andrespråkeleven gis anledning til å selv bruke språket aktivt gjennom språklig interaksjon med andre og ikke bare bli bedt om å svare kort på enkle spørsmål. Modellen under *Cummins kvadrat* (Cummins, 2000, s. 68)

illustrerer dette: Å kunne bruke situasjonsavhengig språk er en forutsetning for å kunne lære seg å lese og skrive og dermed å kunne bruke norsk som læringspråk (Jæger, 2019, s. 76).

Modellen *Cummins kvadrat* er en hjelp til pedagogen for å vite hvor han/hun kan plassere oppgaven/aktiviteten. Sandvik og Spurkland (2012) har benyttet denne fremgangsmåten når de vurderte barnas språkferdigheter i sin studie. De hevder at pedagogen kan bruke denne figuren til å planlegge og sjekke forhold i språkbrukssituasjonen ved å spørre seg: Er samtalen kontekstualisert og dreier seg om noe kognitivt enkelt? Eller er den det stikk motsatte: dekontekstualisert og kognitivt krevende? (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 38-39).



Figur 1: *Cummins Kvadrat* (Cummins, 2000)

#### 2.3.4 Hvordan vurdere skriftlige uttrykk?

Korsgaard et al. (2011) foreslår at ved å endre situasjonskonteksten som teksten har blitt til i og la barna utforske sjangeren, vil man på denne måten flytte eleven framover mot et mer situasjonsuavhengig språk. En analyse og vurdering av barnas skriving og skriftlige arbeid må alltid tilpasses de ulike sjangerens formål, struktur og språklige kjennetegn (Korsgaard et al., 2011, s. 73). Uavhengig av sjanger vil vurderingskriteriene falle innenfor de samme hovedgruppene: tekst, språk, staving og grafisk uttrykk, og vurderingen vil tilpasses den enkelte sjangerens formål, struktur og språklige kjennetegn. Analysekriterier er inspirert av *Vurdering av barnetekster* på s.77 i boka *Oppdagende skriving* av Korsgaard et al. (2011) og tenkt som holdepunkter i analysen. Er den skriftlige teksten selv bærende eller fungerer den

som en kommentar til tegningne? Er det sammenheng i teksten? Hvilket lyder er representert i det skriftlige uttrykket? Disse må ikke forstås som en normativ liste da barna må få lov å eksperimentere med både sjanger og staving. Korsgaard et al. (2011)

Den teoretiske rammen for denne undersøkelsen hvor pedagogisk transspråking og digitale verktøy er sentrale prinsipper, plasserer jeg inn under et sosiokulturelt perspektiv på språklæring. Utvikling av litterasitet i lys av et transspråkings perspektiv, handler om hvordan man bruker språket og utnytter ressurser for å delta og skape mening. Her vil teknologiske ressurser og digitale verktøy gjøre seg gjeldende for hvordan pedagogisk transspråking blir gjort. I denne oppgaven er de tilgjengelige ressursene som finner sted, forbundet med hverandre fordi de opererer i et samspill som er ment å støtte flerspråklige elevers litterasitet. Tilnærmingen kan bære preg av en hybrid mellom et transspråkingsperspektiv og et teknologisk-perspektiv på, hva som støtter barns litterasitetsutvikling, men det er ment som et forsøk på å balansere det teoretiske rammeverket. Jeg legger vekt på samtalen i analysen, og dermed speiles dette i teorikapitlet.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for hvilke valg jeg har tatt før, underveis og etter innsamlingen av data i denne studien, hvordan det ble gjort og hvorfor jeg foretok meg de valgene jeg gjorde. Jeg vil se på oppgavens begrensning, validitet, reliabilitet og det etiske forholdet ved en slik studie. I tillegg vil jeg presentere fordeler og ulemper knyttet til å forske på egen praksis. I denne delen presenterer jeg også en oversikt over hva slags type data jeg har samlet inn, hva elevene jobbet med i de ulike øktene, og hvordan dataen ble bearbeidet og analysert. Denne studien er en del av masterprogrammet i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i begynneropplæring. Hovedmålet for studien er å undersøke hvordan pedagogisk transspråking kan støtte flerspråklige barns litterasitetutvikling. I studien inngår dokumentasjon av tospråklige barns tidlige litterasitet når ulike arbeidsmåter og artefakter tas i bruk. Sentralt står en helhetlig forståelse av hvordan litterasitetsferdigheter utvikler seg hos barna i denne kasusen. Jeg så det derfor som hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning karakteriseres blant annet av at man jobber med ord, enten i muntlig eller skriftlig form. Befring (2007) som er tilfelle med mitt materiale. En kvalitativ forskning prioriterer nærhet til forsøkspersonene, og innehar en fleksibilitet som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd. Dette er en tilnærming som kan gi meg førstehåndsinnsikt i en virkelighet og tilgang til kunnskap som ellers ville være vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23)

Underveis i prosessen ble det klart for meg at en systematisk analyse og fremstilling av elevens litterasitetsferdigheter med tre nedslag: første fase, andre fase og tredje fase, ville være nyttig for å anskueliggjøre funnene og for å dokumentere beskrivelser av barnas tidlige litterasitet. Valg av forskningsmetode som skal benyttes i en studie, springer alltid ut ifra forskernes formuleringer av problemstilling. Formålet med dette prosjektet er tosidig. På den ene siden analyseres barnas språk og litterasiet. På den andre siden ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærer kan skape muligheter for deltagelse for flerspråklige elever med svake ferdigheter i norsk. Dette inkluderer hvordan pedagogisk transspråking og digitale verktøy brukes i denne sammenhengen. I sum belyser dette deler av problemstillingen. Resultatene er hovedsakelig kvalitativt beskrevet, da det er variasjoner i barnas språk, og elevene i studien er på ulike trinn. Derfor ingen poeng å sammenligne dem.

### 3.1 Intervensjonen og studiens gang

Jeg har foretatt en intervensjon, hvor jeg tok i bruk kvalitativ forskningsmetode med kasus som design. Studien består av to kasusstudier, hvorav hver av dem representerer én elev. En intervensjonsstudie kan minne om en aksjonsforskning, fordi man i selve forskningsprosessen ønsker å utvikle eller forbedre sin egen praksis. Dette vil også være gjeldende for min forskning, og formålet er å se på erfaringer fra intervensjonen. Intervensjonen bestod av et undervisningopplegg som jeg hadde designet, og som jeg ville gjennomføre med elevene. Dette, som en mulig vei å møte flerspråklige elever med svake norskkferdigheter på. Elevene skulle delta på to økter i uka på ca. 45 min i en prosjektperiode på ca. 5-6 uker. Dette foregikk 1:1, og derfor på ulike tidspunkt i prosjektet.

Tema for intervensjonen ble til i lys av ny forskning på tospråklige språkpraksiser (García & Wei, 2019). *Pedagogisk transspråklig* ble et sentralt prinsipp for undervisningen, hvor elevene får mulighet til å bruke hele sitt språklige repertoar, altså både førstespråket (S1) og andrespråket (S2). For å kunne legge til rette for mulighet for elevenes deltagelse, benyttet jeg meg først og fremst av iPad som teknologisk redskap. Elevene fikk lytte til et eventyr på begge språk ved hjelp av en multimodal applikasjon *Troll i ord* (GROM design, 2016), deretter deltok eleven i samtaler knyttet til å gjenfortelle eventyret, samt arbeid med å oversette ord og begreper som vi støtte på i eventyret. Etterarbeidet var å tegne og male egne illustrasjoner som bokskapingsprosess i *Book Creator*. Samtalen er sentral og overordnet i alle øktene, dette inkluderer pedagogisk transspråking. Klosser, bilder og iPad var hjelpemidler og verktøy som var tilgjengelig i alle øktene.

Selve prosessen med innhenting av data foregikk på denne måten, fra økt til økt:

- *Elev 1* på 1.-trinn og *elev 2* på 2.-trinn ble videofilmet i alle økter
- Elevene var med på 2 økter i uka, og tilsammen sju til åtte økter hver
- 1:1 (elev-voksen)
- Vi brukte et grupperom som elevene var kjent med fra før

Nedenfor har jeg laget en oversikt over innholdet i de ulike øktene. I økt fem blir gjenfortelling med konkrete eksplisitt skissert, men som nevnt innledningsvis, var konkretene tilgjengelig for elevene under hele prosjektet, og ble brukt til å visualisere karakterene i eventyret. Denne inndelingen i innholdet i øktene under, er ikke en rigid skisse på hvordan

opplegget skal være, men den er ment å gi en grov oversikt over det varierte datamaterialet som denne intervensjonen består av:

**Økt 1:** Elevene skulle lytte til eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge* på norsk (S2 andrespråk). Deretter skulle de forsøke å gjenfortelle eller gjenskape eventyret i samtale med lærer.

**Økt 2:** Elevene skulle lytte til det samme eventyret på førstespråket sitt, S1 (arabisk) og deretter forsøke å gjenfortelle eller gjenskape eventyret på norsk.

**Økt 3:** Arbeid med språklig bevisstgjøring gjennom samtaler, arbeid med ord og begreper på begge språk.

**Økt 4:** Arbeid med språklig bevisstgjøring, arbeid med ord og begreper på begge språk *Troll i ord* -applikasjon .

**Økt 5:** Arbeid med gjenfortelling med bruk av bildekort og konkreter.

**Økt 6 og 7:** Arbeid med å lage tegninger til egen bok. Tegne, male, klippe og lime.

**Økt 8 og 9:** Bokskapingsprosess i *Book Creator*: Skrive en tekst til bildene i boka eller snakke inn lydfiler.

## 3.2 Refleksivitet rundt forskningsprosessen

Fordelen med bruk av kvalitative forskningsmetoder kan bringe forskeren både fysisk og psykisk nærmere de personene som gjøres til gjenstand for forskning, enn det som er vanlig i forskning basert på spørreskjemaer og statistikk. Ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren, for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning (Malterud, 2018, s. 19-21).

Posisjonen min som lærer og forsker kan være en fordel, fordi det kan gi meg lettere tilgang til de potensielle informantene, enn det en utenforstående forsker som kommer til skolen, ville fått. For å kunne utføre en intervensjon, nettopp for å få større innsikt i min egen undervisning og i elevenes utvikling, er det en fordel at jeg kjenner skolen og elevgruppen, og kan samarbeide med lærerne. I tillegg er det en stor fordel at elevene er trygge på meg. Men dette gjør også at forskningen står ovenfor store vitenskapelige utfordringer, særlig om man mangler analytisk distanse til det som studeres på grunn av den nærheten som kan oppstå mellom forsker og forskningsdeltakere.

Det teoretiske grunnlaget favner vidt, og for at forskningsprosessen skal bringe frem noe annet enn det jeg allerede vet noe om, tror, eller tar for gitt, var det nødvendig å innta en forskerrolle med et åpent sinn, men med plass for kritisk refleksjon (Malterud, 2018, s. 19-

21). Å være forsker og lærer, innebærer en krevende dobbeltrolle som er knyttet til undervisning og forskning (Riese, 2016, s. 36). En kasusstudie er ifølge Rhedding-Jones (2005) et studium av en enhet, et sted eller en sak, og det er forbundet med en kontekst. I mitt tilfelle, to flerspråklige elever på 1.- og 2. trinn og hvordan litterasitetsferdigheter utvikler seg, gjennom et type undervisningsopplegg. Robert K. Yin (2018) forklarer to dimensjoner i forhold til designet kasusstudie. Den første dimensjonen viser til om det er et enkel kasus eller flere kasuser i designet. Den andre dimensjonen viser til om det brukes en *holistisk* (én analyseenhet) eller en *analytisk* (flere analyseenheter) tilnærming til kasusstudien (Yin, 2018). Denne studien består av to *kasus* da det er to elever. Det er imidlertid *flere analyseenheter* i studien siden jeg analyserer utviklingen av elevens litterasitetsferdigheter, og samtidig ser på hvordan lærer skaper muligheter for deltagelse, samt hvilken rolle teknologien kan spille i denne sammenhengen. Yin kaller slike innebygde analyseenheter *embedded, single-case design*, og i min studie er det flere slike analyseenheter. Styrken med denne typen kasus er fleksibiliteten man har i undersøkelsen, men denne fleksibiliteten har også blitt kritisert når "uforutsette glidninger" (Yin, 2018) styrer undersøkelsen i en retning uten at man er bevisst. Dermed er det svært viktig at man er oppmerksom på denne svakheten og unngår slike uforutsette glidninger (Yin, 2018, s. 53). En måte å øke bevisstheten og forskerblikket på, er å ha et sett med analysekategorier eller underproblemstillinger (Yin, 2018, s. 53).

For å unngå slike uforutsette glidninger har forskerprosessen tvunget meg til å ha en refleksiv holdning knyttet til både forskningsprosessen og til min dobbeltrolle som lærer og forsker. Når man opptrer som både forsker og lærer i egen forskning, stilles det spesielle krav til refleksiviteten i form av innsikt i sin egen posisjon (Malterud, 2018, s. 20). Nærhet til materialet kan ofte vanskeliggjøre refleksiviteten, fordi man som forsker, ser seg blind på alternative løsninger. Derfor er det viktig å spørre seg selv "hva er det som bestemmer det jeg ser – hva er mitt utsiktspunkt for observasjoner og tolkninger" (Malterud, 2018, s.20). I denne intervensjonen er jeg forsker, og deltaker i feltet hvor jeg henter mitt material. Jeg påvirker derfor det empiriske materialet på ulike måter, enten fra samtaler mellom meg og elevene, eller fra aktiviteter som blir filmet. Ettersom min rolle er svært fremtredende, er det nødvendig med kritisk refleksjon til egne resultater (Malterud, 2018, s. 41-42).

### 3.3 Elever i kasusstudien

Målgruppa for prosjektet var elever med svake ferdigheter i norsk, og befinner seg i kategorien mellom nyankomne elever, og sent ankomne elever. Det vil si at de har bodd i

Norge mer enn ett år når innsamlingen av data foregår, men de kom til Norge som flyktninger året før de begynte på skolen. Grunnen til at jeg valgte disse elevene som kasuselever, var at språkbakgrunnen var viktig, i og med at tospråklig opplæring i Norge vanligvis er begrenset til dem som er nyankomne. For å tegne et bilde av elevene i kausstudien har jeg valgt å trekke fram noen sider ved elevens språkbiografi:

**Elev 1** er en gutt som kommer fra Marokko. Han kom til Norge da han var omtrent fire- fem år. Han snakker bare arabisk hjemme. Han har gått i barnehage i Marokko, og litt i norsk barnehage før han begynte på skolen. Han begynte på skolen høsten 2019 og har da bodd i Norge i nesten 1 1/2 år før han begynner på skolen. Eleven ble plukket ut til denne studien på bakgrunn av at han var lite muntlig aktiv i klasserommet. Jeg var med til å observere testsituasjonen da eleven ble kartlagt med NSL (Norsk som læringspråk<sup>3</sup>) da han begynte i første klasse høsten 2019. Eleven skårer på "styrke" ved *Matching av kategorier*, mens eleven befinner seg på et nedre gjennomsnitt i NSL på *ordforståelse (impressiv og ekspressiv)*. Eleven plasserer seg forholdsvis midt på skalaen i kategoriene *antonymer, adjektiv, preposisjoner og adverb*. I kategorien *synonymer* skårer eleven på "vanske". Totalt befinner eleven seg på et øvre gjennomsnitt, og vil dermed ikke gå inn under kategorien om å fatte vedtak om §2.8. Etter samtale med kontaktlærer og ressurslærer (som utførte NSL-testen) kommer det fram at eleven er svært lite muntlig aktiv i timene, og lærerne er usikre på om han har utbytte av undervisningen, derfor ble vi enig om at eleven kunne egne seg som en kasuselev i min studie. Ut fra videoopptakene i starten bærer språket tydelig preg av et annet morsmål enn norsk. Han deltar aktivt i samtalene, i gjenfortelling og bruk av konkrete og digitale ressurser.

**Elev 2** er en gutt fra Syria. Han kom til Norge som flyktning da han var ca. 3 år gammel. Eleven begynner i andre klasse høsten 2019. Eleven kom til Norge som flyktning fra Syria da han var ca. 3 1/2 år. Kartleggingsresultatene fra NSL (Norsk som læringspråk), fra høsten 2018, viser at språkferdigheter vurdert som "risiko" totalt. Jeg var ikke med på å kartlegge eleven, men jeg skulle arbeide med oppfølging og tilrettelegging for eleven året han gikk i andreklasse. Observasjoner av gutten fra klasserommet før intervensjonen starter, viste en

---

<sup>3</sup>Norsk som læringspråk (NSL) er et kartleggingsverktøy for å kunne kartlegge norskkunnskapene hos andrespråkelever. NSL måler begrepsdanning, ordforståelse og grammatikk. NSL er utviklet av PP-tjenesten i Oslo. Verktøyet består av tre hovedkategorier: Begrepsdanning/begrepsutvikling, ordforståelse/benevning og grammatikk (Palm & Ryen, 2014).



urolighet, og jeg oppfattet ham som en usikker og utrygg gutt før jeg ble kjent med ham. Eleven gikk et år i barnehage før han begynte på skolen, men et skriv fra barnehagen viser at han var fraværende store deler dette året. Eleven ble valgt til denne studien på bakgrunn av en bekymring knyttet til språk, og en mistanke om at han ikke hadde utbytte av den undervisningen han fikk i klasserommet. Ut, fra videoopptakene helt i starten, uttrykker han eksempelvis at han ikke vil lese. Han vil gjerne gjøre aktiviteter, som eksempelvis å tegne, klippe, lime og male. Vi ser også, ut fra materialet, at han er opptatt av å leke og utforske klossene fra eventyret, men at han i samtalene er en aktiv og produktiv bidragsyter.

### 3.4 Datainnsamling – videoopptak

Å ta i bruk videoopptak ble viktig for meg fordi jeg som urutinert forsker ikke er dreven på å fange opp alle de komplekse og raskt skiftende hendelsene som forekom i samtalen og interaksjonen. Alternativet til videoopptak ville vært feltnotater, men da kunne mye av samhandlingen gå tapt. Jeg filmet med en iPad for hver undervisningsøkt. Kameravinkelen ble satt slik at både elev, lærer og aktiviteten var synlig. Videoopptakene er en kilde til å observere språkbruk og tale på en unik måte, og blir en viktig brikke i den skriftlige analytiske delen i denne studien. Ikke minst kan videoopptakene fange opp store deler av samspillet og interaksjonen visuelt, slik at jeg kan studere kroppsspråk og mimikk (Purcell-Gates, 2011). Det er derimot en del av den visuelle interaksjonen som kameraet ikke kan fange opp. Kameralinsen kan filme et utsnitt av konteksten, men den tar ikke med det som skjer utenfor kameraets synsvinkel. Det er derfor ingen garanti for at jeg har fått med meg all interaksjonen, samtalen og dialogen mellom lærer og elev.

Selv om det er mange fordeler med videoopptak, er det også momenter som kan være en trussel mot validiteten, som for eksempel at elevene i kasuset oppfører seg annerledes når de blir filmet og observert. Elevene i denne studien visste at de ble filmet, og den ene eleven kommenterte ved en anledning "filmer du nå?". Ved et annet tilfelle, da vi ble avbrutt av at noen kom inn, informerte eleven de som kom, at det ble filmet, så de måtte ikke forstyrre oss. På tross av at kaselevne var bevisste på filmingen, kan det være grunnlag for å si at de i løpet av undervisningsøktene glemte at de ble filmet, og oppførte seg slik som de ellers ville gjort i en slik undervisningsøkt. Jeg har dog ingen garanti for at dette er tilfelle. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018), kan deltakere i en studie oppføre seg annerledes når de er klar over at

de blir observert. Det er derfor viktig at jeg ved tolkning av materialet er bevisst på at handlingene jeg tolker, skriver seg ut fra situasjoner hvor deltakerne visste at de ble observert.

### 3.4.1 Autoetnografi

Språkforskere som opererer ut fra et teoretisk perspektiv som ser på hvordan barn tilegner seg språk i samspill med andre, kan sies å trekke mot etnografi og autoetnografi som forskningsmetode. Med forstavelsen auto- understrekes det betydningen av at forskeren deltar i den gruppen som skal studeres (Riese, 2016, s. 38). Anderson (2006) definerer begrepet slik: "Forskeren er fullt medlem i den settingen hun forsker på, hun er tydelig i den publiserte teksten og har en analytisk agenda med hensikt å forbedre den teoretiske forståelsen av et sosialt fenomen" (referert i Riese, 2016, s 41).

I Hanne Rieses kapittel *Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis* (2016) presenteres fem særtrekk og deres betydning for forskningsprosessen . I denne studien velger jeg å støtte meg til disse særtrekkene, når jeg skal analysere min egen forskerrolle(Riese, 2016, s. 41).

**Det første særtrekket** handler om at forskeren er full deltager i forskningsfeltet. Fordi jeg også er lærer og utfører undervisningen selv, vil jeg måtte observere, redegjøre for, og reflektere over undervisningen og det som skjer i klasserommet. Dette er uavhengig av hvilke former for datainnsamling jeg velger. Denne dobbeltrollen som lærer og forsker vil gi meg en unik tilgang til feltet som jeg forsker på, men det fordrer at jeg har strategier for hvordan jeg får med meg relevant informasjon (Riese, 2016). På den ene siden skjer innsamlingen av data i en naturlig kontekst, slik undervisningsøktene i denne studien, benyttet eleven kjent grupperom. I tillegg involverer det ansikt til ansikt-samspill med forskningspersoner, noe som i denne studien ble oppfylt ved at lærer som også er forsker, var til stede i elevens arbeidsprosess som deltagende observatør. På den andre siden begrenser rollen tilgangen til informasjon, erfaringer og oppfatninger fra elevers perspektiv, fordi lærerens relasjon til ulike elever påvirker hvilken informasjon som kommer fram. Derfor er det viktig å ha en bevissthet knyttet til mulighetene og begrensningene. Hvor nøyaktig bilde jeg kan gjengi av deltakernes perspektiver og handlinger ut i fra en fem seks ukers periode med arbeidsøkter på to – tre ganger i uken, kan nok diskuteres. Kameraet kan få med seg et utsnitt av virkeligheten, og har

sin begrensning ved at ulike handlinger skjer utenfor kameraets rekkevidde, selv om lyden er fanget opp.

**Det andre særtrekket** i autoetnografisk studie handler om at forskeren må ha en analytisk refleksivitet, noe som krever at jeg som forsker har en bevissthet om mine erfaringer og perspektiver (Riese, 2016). Det er viktig å være bevisst på at forskningstemaene i denne studien er verdiladede. Mine erfaringer, moralske holdninger og tilknytningen jeg har overfor det fenomenet som skal studeres, vil påvirke hvilken kunnskap jeg kommer fram til. Eksempelvis vil min pedagogiske forankring, læringsperspektiver, syn på språk, syn på vurdering samt holdninger til barn spille inn. Samtidig skal man belyse et fenomen som omfatter mer enn seg selv, og samle inn data som kan bidra til å undersøke og forstå andres erfaringer, og dette kan gi rom for en utvidet forståelse av egne erfaringer, hevder Riese (2016). Anderson (2006) (gjengitt i Riese, 2016) hevder at når analytisk refleksjon over egne erfaringer bringes inn i forskningen, som en del av analysen, kan dette ha et potensial for å skape ny kunnskap (Riese, 2016, s. 45). Og det hevdes videre at for at funnene skal være mest mulig solid og transparente, fordrer dette en rik kunnskap om det feltet man undersøker (Riese, 2016).

**Det tredje særtrekket** stiller et krav til forskerens synlighet i datamaterialet. Overført til min studie betyr det at jeg må samle inn data også om min egen opplevelse og erfaring av undervisningen. Et velkjent fenomen fra kvalitative studier er at forskeren i for stor grad kun ser det som støtter opp under sin egen teoretiske forankring. Derfor er det imidlertid viktig at forskeren unngår å framheve sine egne interesser, verdier og pedagogiske ståsted, men heller stiller spørsmål om hva egne erfaringer kan fortelle om det man undersøker, og hvordan det kan forstås i sammenheng med andres erfaringer eller ut fra den sammenhengen det skjedde i. Det blir viktig å synliggjøre hvordan egne oppfatninger endres underveis som følge av forskningen. For meg ble det derfor vesentlig for meg å drøfte morsmålsstøtten sett i lys av variasjoner i det arabiske talemål, og hvilke utfordringer dette fører med seg.

**Det fjerde særtrekket** som Riese (2016) skisserer, handler om at man må ha dialog med informanter utover seg selv. I følge Andersson (2006) er det når man sammenstiller eller ser disse dataene i forhold til hverandre, at grunnlaget legges for en allmenngyldig beskrivelse (Riese, 2016). Dette innebærer at etnografisk studie tar i bruk induktive, interaktive og rekursive datainnsamlings- og analysestrategier for å bygge lokalt forankret kulturelle teorier.

Ved å tolke datamaterialet fra denne kasesstudien ved induktiv logikk, vil si at jeg trekker generelle slutninger på grunnlag av observasjonene og videoopptakene fra datainnsamlingen. Å trekke slutninger på en induktiv måte vil sette meg på sporet av mulig gyldige konklusjoner, men det sikrer ikke sanne konklusjoner. Derfor er det vesentlig å fortolke i lys av nye erfaringer og nye data. Det blir derfor vesentlig å trekke inn relevant teori og tidligere forskning knyttet til eksempelvis arabisk talemål som kan bidra til å nyansere og styrke forskningen (Riese, 2016). Det ble derfor viktig å drøfte mine funn i felleskap med professor Gunvor Mejdell på Universitetet i Oslo (Institutt for kulturstudier og orientalske språk), som har forsket på arabisk språk i et kontrastivt perspektiv, og med en arabisktalende tolk, Lobna El-Masrouri, som kunne se over og oversette de arabiske innslagene i det transkriberte materialet. Dette for å kunne nyansere mine funn, for å kunne si noe mer om det allmenngyldige, og den subjektive opplevelsen.

**Det femte særtrekket** tar for seg analytisk agenda som en forpliktelse. Dette handler om å kunne ha tilstrekkelig distanse til sin egen forskning. Stille kritiske spørsmål, til sin egen rolle som forsker og lærer, og til de funn som kommer fram i materialet. Eksempelvis handler det om å innta en tvilende falsifikasjonsholdning til funn og analys i sin egen forskning. Et svært kritisk moment som er viktig å belyse er morsmålstøtten, om den faktisk opplevdes som en støtte. Barna fikk høre eventyret på egyptisk arabisk, og det kan tenkes at dette skapte mer forvirring hos barna. Jeg var ikke klar over at det arabiske språket består av mange ulike talemålsvarianter og at disse barna ikke nødvendigvis har erfaring med egyptisk arabisk når de kommer fra Marokko og Syria. Det ble derfor vesentlig for meg å få avklart slike kritiske refleksjoner med Professor Mejdell og en arabisktalende person.

En annen kritisk betraktning er knyttet til organiseringen. Undervisningen foregikk 1:1 på et grupperom, og ikke en del av klasseromsundervisningen. Det blir derfor viktig å reflektere over denne studiens overføringsverdi, om denne typen undervisning kan gjelde for andre elever, men også om den kan gjøre seg gjeldene innenfor den ordinære undervisningen.

### **3.4.2 Data**

Det empiriske materialet i denne studien er videoopptak av to barn, som befinner seg i hver sine økter, men med utgangspunkt i samme opplegg. Arbeidsmåtene innenfor læringsmiljøet er derfor like. Språkutviklingen som dokumenteres er sentral i tillegg til elevarbeider som jeg har observert og tatt bilde av. Dette er vedlagt i sin helhet (Vedlegg 1 og vedlegg 2). Totalt

har jeg tilgang på sju-åtte undervisningsøkter med videoopptak for hver enkelt elev. Alle øktene var jeg deltagende observatør. Tabellene under viser en oversikt over når undervisningsøktene foregikk ,for *elev 1* på 1. trinn og *elev 2* på 2. trinn.

*Elev 1:*

Dato	Beskrivelse	Type data	Deltager	Tema
8. 11.19	Eleven lytter til eventyret på norsk språk (S2). Gjenfortelling av eventyret.	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon.	Kasuselev 1. trinn	Vurdering av S2. Hvilken type støtte benytter eleven seg av?
12. 11.19	Lytte til eventyret på arabisk Gjenfortelling av eventyret.	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon.	Kasuselev 1. trinn	Vurdering av kan eleven på førstespråket (S1)?
12.11.19	Arbeid med ord og begreper. Oversettelser	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon.	Kasuselev 1. trinn	Pedagogisk transspråking/
13.11.19	Gjenfortelling av eventyr underveis.	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon	Kasuselev 1. trinn	Vurdering av S1 og S2. Hvilken type støtte benytter eleven seg av?
20.11.19	Oversettelse av ord og begreper på S1(arabisk)	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon	Kasuselev 1. trinn	Pedagogisk transspråking/
27. 11.19	Elevarbeid, tegne, male, klippe, lime	Observasjoner av skriftlige elevarbeid i <i>Book Creator</i> .(vedlegg 1)	Kasuselev 1. trinn	Skriftlig uttrykk
4.12.19	Arbeid med skriftlig og muntlig tekst til bildene som eleven har laget.	Skjermdumper av bokskapingsprosess (vedlegg 1). Skriftlig, muntlig bidrag	Kasuselev 1. trinn	Lage egen bok i <i>Book Creator</i> .
6.12.19	Gjenfortelling siste gang.	Skjermdumper av bokskapingsprosess (vedlegg 1). Skriftlig, muntlig bidrag		Vurdering av S1 og S2. Hvilken type støtte benytter eleven seg av?

Elev 2:

Dato	Beskrivelse	Type data	Deltager	Tema
6. 11.19	Eleven lytter til eventyret på norsk språk (Elevens andrespråk, S2).	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon.	Kasuselev 2. trinn	Vurdering av elevens muntlige språkferdigheter. Dokumentasjon av førstespråket (S2)
11.11. 19	Lytte til eventyret på arabisk Gjenfortelling av eventyret.	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon.	Kasuselev 2. trinn	Vurdering av kan eleven på førstespråket (S1)?
12.11. 19	Arbeid med ord og begreper. Oversettelser	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon.	Kasuselev 2. trinn	Pedagogisk transspråking/
13. 11. 19	Gjenfortelling av eventyr underveis.	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon	Kasuselev 2. trinn	Vurdering av S1 og S2. Hvilken type støtte benytter eleven seg av?
14. 11. 19	Skjermdump av ord som utforskes på begge språk	Interaksjonsdata, visuell og auditiv. Skjermdumper av boksider	Kasuselev 2. trinn	Pedagogisk transspråking/ Oversettelse av ord og begreper på S1(arabisk)
18. 11.19	Gjenfortelling med konkrete underveis.	Videopptak, interaksjonsdata, deltagende observasjon	Kasuselev 2. trinn	Vurdering av S1 og S2. Hvilken type støtte benytter eleven seg av?
20.11.19	Elevarbeid, tegne, male, klippe, lime	Observasjoner av skriftlige elevarbeid i <i>Book Creator</i> .(vedlegg 2)	Kasuselev 2. trinn	Skriftlig uttrykk
22.11.19	Skriftlig og muntlig tekst til bildene som eleven har laget.	Skjermdumper av boksider	Kasuselev 2.trinn	Lage egen bok i <i>Book Creator</i> .
25. 11.19	Gjenfortelling i <i>Book Creator</i> siste gang.	Lydopptak i <i>Book Creator</i> (vedlegg 2).	Kasuselev 2.trinn	Vurdering av S1 og S2.

Materialet jeg har tatt nærmere for meg i analysen består av:

- 1) Transkripsjon av samtalesekvenser – dokumentasjon og analyse av litterasitetsferdigheter, ordforråd, innslag av S1 (arabisk) og sammenheng og lengde i ytringer (første fase, andre fase og tredje fase)
- 2) Interaksjonsdata – hva som fungerer som støtte i gjenfortellings-sekvensene, og hvordan elevene deltar?
- 3) Pedagogisk transspråking – gullet ut ord og begreper som ble benyttet på morsmålet, Innslag av S1 (arabisk)
- 4) Skjermdumper av digitale verktøy og teknologiske ressurser– hvordan pedagogisk transspråking og arbeid med ord og begreper foregikk i Troll i ord – applikasjonen og oversettelsesprogram.
- 5) Skriftlig arbeid, tegning og maling – elevens skriftspråklige uttrykk.
- 6) Boksider fra elevens arbeid med egen bok om Hvorfor krokodillen ikke har tunge, bokskapingsprosess i applikasjonen Book Creator

Det foreligger videoopptak av de fleste av øktene, bortsett fra undervisningsøktene hvor elevene arbeidet med å lage bilder til boka i *Book Creator*. Skjermdumper av de elektroniske boksidene ble gjort i bearbeidelsen av data, for å se hvordan bildene ble brukt for å lage en gjenfortelling i *Book Creator*. Det ble også gjort skjermdumper av sider i applikasjonen *Troll i ord* og digitale oversettelsesprogrammer for å se hvordan oversettelsesarbeidet av arabiske ord blir brukt i arbeid med ord og begreper. For å kunne se på hva som støtter eleven i gjenfortellingene, er det vesentlig å se om det er utvikling i elevens språkferdigheter fra gang til gang. I analysen av samtale-sekvenser, som nevnt over, brukes begrepet språkferdigheter for å beskrive elevens språklige utvikling i ytringer. En ytring kan bestå av kun ett ord, og det kan bestå av en rekke ord som skaper en lengre sammenhengende sekvens (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993). Dette blir også analysert ved å se på koblingsmekanismer knyttet til hva som binder setninger sammen (jf. språkssystem i kap. 2.2.3). I tillegg blir det tilhørende interaksjonsutdraget som samsvarer med utviklingen av ytringene presentert. Både elevens og lærerens ytringer nummereres.

### **3.4.3 Transkripsjon**

Selve transkripsjonen er nedskrevet med tilnærmet normert stavemåte og ytringer. Jeg har brukt transkripsjonssymboler for å markere pauser, overlappende uttale, og når eleven smiler, viser glede, og siterer. Det baserer seg på en transkripsjonsnøkkel som Svennevig (1995)

bygger på. Et utdrag fra denne transkripsjonsnøkkelen er vedlagt (vedlegg 5). Alt av videomateriale jeg hadde tilgang på ble transkribert. Grunnen til det, var for å kunne lese gjennom og se om det var sekvenser som var interessante, og som jeg ikke hadde merket meg i datainnsamlingsperioden. For ikke å avsløre elevenes identitet er navnene i transkripsjonen anonymisert med E1 og E2, dette for å skille mellom eleven som går i 1. klasse og eleven som går i 2. klasse.

Når det gjelder transkripsjonsprosessen, hadde jeg ikke på forhånd laget en strukturert oversikt over emner og eller kategorier som jeg ville lete etter i materialet. Derimot ønsket jeg å se etter interessante sekvenser i gjennomgangen av materialet i etterkant av transkriberingen. Jeg gjorde dette for å være åpensinnet slik at jeg ikke gikk glipp av sekvenser som kunne være interessante. Etter at transkriberingen var unnagjort, sorterte jeg *elev 1* og *elev 2* hver for seg, slik at datamaterialet på hver elev ble holdt adskilt. Deretter gikk jeg gjennom hele transkripsjonen på begge datasett og markerte de lengste ytringene på starten, underveis og ved slutten av prosjektet. På denne måten ble transkripsjonen inndelt i kategorier som gjør det mulig å se på utvikling i språket over en periode. For eksempel har jeg kalt noen sekvenser for "analyse første fase", "analyse andre fase" og "analyse tredje fase". Jeg satt igjen med flere eksempler på det som jeg hadde funnet i teorien om barns andrespråkstilegnelse, og bestemte meg for at jeg ville undersøke materialet ut fra nyere forskning om bruk av morsmålsstøtte, og mer spesifikt om arabiske talemål.

Ved å transkribere samtalene fikk jeg god innsikt i materialet, og kunne begynne å notere meg gjentakende fenomener og mønster. Det som slo meg som mest interessant var hvordan deltakernes ytringer økte i omfang, med flere nye ord og lengre setninger, for hver økt. Jeg hadde ikke forventet meg at ytringene skulle øke slik som det gjorde, da jeg vet at oppgaven "å gjenfortelle en fortelling" kan være krevende. Dermed ble det interessant å undersøke hva som flyttet elevene framover. I og med at elevene snakker et annet talemål, enn det som ble benyttet, ble det også viktig for meg å lete etter andre mulige forklaringer for hvorfor elevenes muntlige språk utviklet seg. Slik ble teori og praksis flettet sammen med nyere forskning i undersøkelsene, noe som var viktig for meg i forhold til hvordan jeg ønsket å svare på problemstillingen.



## 3.5 Analysemetoder

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for hvilke analysemetoder som ble benyttet i denne studien. Interaksjonsanalyse og samtaleanalyse, samt analyse av elevenes gjenfortellinger ble benyttet. Målet med min interaksjonsanalyse og samtaleanalyse er derfor å beskrive elevens språkutvikling, gjennom en kort periode på fem-seks uker, for å se om det er økt ordforråd, om sammenheng og lengde i ytringer endrer seg fra begynnelsen til prosjektets slutt, om det er flere innslag av S1 (arabisk), og hvordan pedagogisk transspråking bidrar til deltagelse.

### 3.5.1 Interaksjonsanalyse og samtaleanalyse

For å analysere datamaterialet og "gi det mening" har jeg valgt interaksjonsanalytisk metode. Interaksjonsanalytisk metode, slik den blir beskrevet av Jordan og Henderson (1995), er en interdisiplinær metode for empirisk forskning som ser på samhandling mellom personer og mellom personer og objekter i deres miljø. Interaksjonsanalyse har røtter i etnografiske studier, da spesielt deltagende observasjon. Videoteknologi spiller en viktig rolle i interaksjonsanalyse fordi audiovisuelle opptak lagrer interaksjonen og man kan nyttiggjøre seg av gjentatte avspillinger av materialet i det analytiske arbeidet (Jordan & Henderson, 1995). Det var viktig å ta opp samtalene på video, fordi det var mange ting som foregikk samtidig, og jeg ønsket å studere flere forhold/variabler for å svare på forsknings spørsmålene

- 1) Hvordan kan læreren skape muligheter for deltagelse for flerspråklige elever med svake ferdigheter i norsk?
- 2) Hvilken rolle kan teknologien spille i arbeid med pedagogisk transspråking?
- 3) Hvilket potensial kan pedagogisk transspråking ha for lærerens arbeid med vurdering i denne studien?

En samtale skapes, ifølge Svenning (1995), fortløpende av to eller flere personer i samarbeid og kalles en muntlig tekst. Samtaleanalyse tar utgangspunkt i empirisk materiale, og er hovedsakelig opptatt av selve samtalen og hva som skjer der. Det vil si at en undersøkelse begynner med å samle inn empirisk materiale: i denne studien alle forekomster av ytringer. For at samtaler og ytringer skal kunne studeres må de tas opp. Det beste utgangspunktet for samtaleanalyser er videoopptak hvor lyd og bilde registreres. Da får man en audiovisuell dokumentasjon av samtalen som viser både mimikk, gester, blikk og lyd. Skal man kunne avdekke samtaleaktørenes egne praksiser i samtaler, må man undersøke selve samtalen og hva som skjer der. Svennevig påpeker at "conversation analysis has a declared policy of not using mental entities in their explanations" (Svennevig, 2001, s. 10). Det betyr at man i

samtaleanalytisk metode ikke forklarer handlinger gjennom aktører, men heller gjennom prosesser. Å studere en samtale gir en grundig innfallspport til å analysere hvordan språket brukes i kommunikasjon. I løpet av samtaler og interaksjoner i denne kassstudien, vil deltakerne veksle mellom ulike roller som sender og mottakere, og fortløpende viser de reaksjoner på bidrag til samtalen (Svennevig, 1995). Dette blir en rik kilde til å studere språket i lys av et transspråkingsperspektiv .

### **3.5.2 Analyse av barnas litterasitetsferdigheter**

For å se på hvordan elevens litterasitetsferdigheter utvikler seg, har jeg tatt utgangspunkt i elevens ytringer, hvordan de øker i lengde og omfang fra *første gang, underveis* og ved *slutten* av prosjektet. Dette innebærer for det første at jeg undersøker elevenes *ordforråd*, om de forstår ordene og om det er nye ord som anvendes. Derfor ble det viktig å tolke barnas ordforråd i lys av andrespråksforskning, og relevant å se i sammenheng med innslag av S1 (arabisk) som kommer fram i materialet. For det andre ser jeg på om det er sammenheng i ytringene som elevene produserer. For å se på sammenhengen og om lengde i ytringene øker, undersøker jeg elevenes bruk av koblingsmekanisme (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993). Som et tredje moment i analysen ser jeg på hvordan pedagogisk transspråking opptrer, både som en pedagogisk tilnærming og som en strategi for komme over "språklige hindre"(García & Wei, 2019). Dette innebærer å se på hvordan elevene bruker språket, og for å se om elevene har en kommunikativ kompetanse ser jeg på hvordan elevene deltar i samtaler, og hvordan de behersker de sjangrene som er vanlig å bruke. Det er derfor relevant å se på hvordan elevene evner å bruke språket i en dekontekstualisert sammenheng (Gibbons, 2009; Thurmann-Moe, 2013). Derfor er det vesentlig å se på hva som støtter verbalspråket, gester, billedgjøring, peking og mulighet til å kunne oppklare misforståelser slik som også er beskrevet i teorikapitlet under kap. 2.2.

Nært knyttet til analyse er tolkning. Innen hermeneutikken ser man ikke tolkning som veien til én sannhet, men som flere muligheter til å finne mening i det vi studerer (Thagaard, 2018). Forskerens perspektivvalg vil blant annet også påvirke hvordan forskeren tolker materialet og danner seg meningsforståelse av et materiale (Malterud, 2018, s. 42) For å svare på problemstillingen i min undersøkelse, har innfallsvinkelen vært å i størst mulig grad se hvordan barna gjenforteller eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge* med hensyn til deres språklige ferdigheter på de ulike tidspunktene i prosjektet. Haraway (1991) avviser forestillingen om at forskerens nøytrale blikk danner utgangspunkt for universell og

generaliserbar kunnskap (Malterud, 2018). Dette er i tråd med et immanent perspektiv, med den ryggsekken av førforståelse som vi bringer med oss (Malterud, 2018), samtidig har forskeren et ansvar for å klargjøre avsenderperspektivet, og dette er et bedre kriterium for vitenskapelighet enn den tradisjonelle forståelsen av objektivitet. Dette er sentrale aspekter ved refleksivitet og inersubjektivitet; "bare når vi erkejnne og tilkjenne gir posisjonene som situerer vår kunnskap, kan andre forstå forutsetningene for våre tolkninger og konklusjoner" (Malterud, 2018, s. 43).

Det ble viktig for meg å gå igjennom materialet sammen med veileder tidlig i prosessen, for å identifisere mønstre og lese betydningen av dem i lys av relevant teori. For at forskningen skal vokse fram og bringe fram ny kunnskap, ble det viktig å innta en aktiv rolle ved å overveie og redegjøre for min innflytelse og hva jeg forventet å finne. Eksempelvis forventet jeg at bruk av morsmålet skulle oppleves som en støtte for elevene i studien. Det viste seg at det arabiske språket er meget komplekst, og at talemålsformene i arabisk språk varierer fra område til område. Derfor ble det viktig i tolkningsprosessen å granske materialet og analysestrategier i lys av kunnskaper om det arabiske språk.

Et annet aspekt som er interessant i denne sammenhengen, er at en undervisningsøkt ikke nødvendigvis viser barnets komplette språkferdigheter, da jeg kun får et utdrag, derfor er det vesentlig for denne studien at jeg analyserer språket over en viss periode, og har mulighet til å ta for meg barnets gjenfortellinger ved ulike tidspunkt i prosjektet. I mitt prosjekt består barnas gjenfortellinger av eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge* både av det de faktisk ytrer, verbalt, men også av sin skjulte språkkunnskap på førstespråket. Jeg tar i min tolkning utgangspunkt i hva barna faktisk har sagt, men løfter det opp på et annet nivå ved å belyse hva dette viser som indikator på deres språklige mestring og utvikling. Selv om barna i min studie har fått fortelle fritt, er det likevel innen en fastsatt ramme med hensyn til både tema (historien om reven og krokodillen) og formatet (en fortelling). Fordi fortellingen, som tidligere påpekt, er en ferdigforfattet historie som presenteres for barna, fører dette til at barna blir utfordret til å huske elementer i historien som ikke kommer frem av bildene. Barna blir også forklart at de skal fortelle historien. Samtidig som dette stiller kognitive krav til barna, muliggjør nettopp disse forholdene også at man kan få et innblikk i hvordan de konstruerer en fortelling, hvilket er en krevende oppgave kognitivt sett (jf. *Cummins kvadrat*, kap. 2.3.3). Dette innebærer en annen type språkkompetanse enn andre språkrelaterte oppgaver, med følgene det får for analysen i forhold til mulige analyseparametere. Det har for meg vært et poeng å ikke være

forutinntatt, men å betrakte innholdet i barnas gjenfortellinger som deres måte å komme historien og oppgaven i møte på. Riktignok har jeg også foretatt sammenlikninger med originalversjonen fortalt i *Troll i ord* applikasjonen (Se vedlegg 4), men jeg har forsøkt å unngå å bruke den som fasit. Dette fordi det i undersøkelsen har vært et mål å spore utvikling i barnas språkferdigheter, likhet med det som (Egeberg, 2016) og Sandvik og Spurkland (2012) mener er viktig når man skal dokumentere og vurdere flerspråklige barns språkferdigheter (kapittel 2.3).

I min analyse er dette et spørsmål om hvorvidt barnas tidlige litterasitet som jeg har plassert under variabler som *ordforråd* eller *sammenheng og ytringslengde*, henholdsvis utvikler seg utover i prosjektet, det vil si om språket strekker seg over en viss varighet "extended discourses", som i følge Snow er et sentralt utviklingstrekk (Snow, 2014). Her kan jeg eksempelvis se om ordforrådet utvikler seg fra magert til rikere, om det er bruk av sammenbindinger (koherens og koblingsmekanismer) i ytringene, og om språket går fra et kontekstavhengig til et mer kontekststuvhengig språk (Cummins, 2000). Eksempelvis har jeg plassert ord som 'den' eller 'han' henholdsvis for å påpeke kontekstavhengig språk, selv om dette ikke alltid er tilfelle, noe jeg har kommentert i teorikapitlet. Innslag av førstespråket slik det kommer til syne i de transkriberte samtale, blir her analysert ut fra et transspråkingsperspektiv og derfor muligens være et vindu inn i elevens morsmål.

### 3.6 Etske hensyn

I denne kasusstudien analyserer jeg litterasitetsutviklingen til to elever på 6 og 7 år. Til en slik studie stilles det særskilte etske hensyn til elevenes krav på beskyttelse, i tillegg at studien må oppfylle forskningsetiske normer for redelighet og åpenhet for motforestillinger.

I pedagogisk forskning på barn er det særskilte krav til innhenting av datamaterialet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I tillegg er det nødvendig med samtykke og tillatelse fra foreldre. Dette blir beskrevet i 3.5.1 nedenfor. Elevene var informert om at jeg filmet, noe som kan ha påvirket elevenes opptreden i undersøkelsen på en måte som reduserer resultatenes gyldighet. Dermed er det, som nevnt ovenfor, av stor betydning at jeg ved tolkning av samtaledataene er bevisst på at samtalen som analyseres, er i en kontekst hvor elevene visste at de ble observert (Kleven & Hjordemaal, 2018) .

Det blir viktig å ha en bevissthet knyttet til at denne intervensjonen ikke er nøytral, det vil si at den bygger på et x -antall av verdier, respekt for mennesker og den kunnskapen og erfaringene de har meg seg i forskningsprosessen. Gjennom denne prosessen var formålet å endre min egen praksis for kunne skape et tospråklig opplegg, som én måte å fremme elevenes tidlige litterasitetsferdigheter på. Dette innebærer også hvordan vi håndterer ikke-planlagte hendelser. For eksempel: Har jeg lyktes med å tilrettelegge for en tillitsvekkende situasjon for elevene, slik som jeg planla? Nærheten jeg har som lærer i denne prosessen, stiller også krav til at jeg som forsker viser nøkternhet. Dette betyr at jeg må trå varsomt i forhold til kunnskap som er følelsesmessig ladet. *Elev 2* har en sterk historie med seg, fordi han har flyktet fra sitt hjemland, har opplevd krig og mistet alt han eide og hadde. I samtalen kommer vi inn på disse temaene, og det er en risiko for at man setter i gang reaksjoner som er uønsket. I tillegg var jeg ikke klar over at jeg brukte et annet arabisk talemål enn det barna kanskje var kjent med fra før. Dette var uplanlagt og kunne kanskje føre til forvirring, usikkerhet og utrygghet. For å ivareta barnas etiske hensyn ble det derfor viktig for meg å kommunisere med foresatte for å informere om det vi hadde snakket om, men også for å finne ut om egyptisk arabisk kunne forvirre dem. Samtidig understreker Malterud (2018) at vi ikke må la en overdreven frykt for mellommenneskelige prosesser lede til unødvendig og urealistiske tanker. Dersom vi sørger for at deltagerne blir respektert, kan vi stole på at mennesker klarer å ivareta sin selvforståelse og indre balanse. Likevel ligger det flere kritiske overveielser i forhold til å forske på barn som vi må være bevisste på, som eksempelvis at man allerede er i en maktposisjon. I tillegg er språk også relatert til makt, slik det forklares av García og Wei (2019) i teoridelen. Derfor blir det vesentlig at barna får språklig handlekraft ved å være kreative og kritiske språkbrukere som Cenoz (2017) understreker (jf. kap 2.1.1).

### **3.6.1 Innrapportering og informert samtykke**

Prosjektet fikk godkjent innhenting av datamaterialet tidlig høsten 2019 (Se vedlegg 7). Det ble formulert et brev til hjemmene som gjaldt foresattes samtykke til lyd- og videoopptak. Begge elevene i denne studien hadde skriftlig og muntlig godkjenning hjemmefra til å delta i prosjektet. (Se vedlegg 6).

### **3.6.2 Validitet og gyldighet**

Av forskningsetiske normer og retningslinjer er det tre kritiske spørsmål som må stilles til forskningsresultater (Kleven & Hjordemaal, 2018) :

- 1) hvordan er begrepene operasjonalisert?

- 2) hvilke alternative forklaringer er mulige?
- 3) hvilken kontekst er resultatene gyldig i?

Disse spørsmålene diskuterer jeg etterfølgende.

Begrepsvaliditet kan forklares som pålitelig, eller reliabelt. I en empirisk studie som denne kasusstudien er forskningsresultatene basert på undersøkelse av operasjonaliserte begreper. Dermed stilles det spørsmål om "hvordan begrepene er operasjonalisert" ved resultatenes pålitelighet. I denne studien er det interessant å observere fenomener som ofte ikke er direkte observerbare. Når jeg undersøker om pedagogisk litterasitetsferdigheter kan jeg finne observerbare indikatorer på begrepene *ordforråd*, *Sammenheng og lengde i ytring*, *innslag av morsmål (S1)* og *pedagogisk transspråklig* som jeg ønsker å utforske, men jeg kan ikke regne med at disse indikatorene fullt ut dekker begrepene. Dette handler om hvordan resultatene fra denne studien kan anses som reliable. Et viktig poeng ved begrepsvaliditet, er grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik jeg har lyktes med å operasjonalisere det (gjennomført "måling"). Når jeg vurderer begrepsvaliditeten i min studie sikter jeg på å ta målingsproblemer på alvor, i den forstand at jeg ikke går ut fra at målingen er "riktig" eller at målingen definerer begrepet. Resultatene av målingen betraktes som én blant mange mulige indikatorer på begrep (Kleven & Hjordemaal, 2018). (Operasjonalisering av analysebegrepene blir omtalt i kapittel 4, *analyse av det empiriske materialet*).

Begrepsvaliditet deles inn i intern og ekstern validitet, hvor den interne validiteten handler om valg av rett metode for å belyse problemstillingen. Ekstern validitet forteller om overførbarheten fra studiens lokale kontekst til andre populasjoner og områder. I så godt som alle kasusstudier er det vanskelig å underbygge den indre validiteten. Ifølge Malterud (2018) viser intern validitet hvordan resultatet reflekterer temaet for undersøkelsen ved bruk av metode, og om forskningsspørsmålene har vært egnet til å belyse problemstillingen. Det vil si, om det er mulig å vise at det skjer en utvikling av elevenes tidlige litterasitet når læreren (forskeren) tar i bruk. Pedagogisk transspråking som en tilnærming i tospråklige opplegg. Intern validitet søker dermed å fokusere på den utviklingen som skjer i de spesifikke situasjonene som er undersøkt og som inngår i studien. Samtidig søker den å avgrense seg fra utenforliggende forhold som til vanlig påvirker elevenes litterasitetsutvikling og læring.

Bruken av video i kvalitativ forskning gir omfangsrike og detaljerte data, og slik jeg har brukt det i denne studien, har det gitt meg mulighet til å systematisere materialet i dette arbeidet. Dokumentasjonen av barnas tidlige litterasitet kan muligens anskueliggjøre om pedagogisk transspråking har bidratt til utvikling. Jeg har som lærer og deltagende observatør har fulgt

læringsprosessen tett, og etterfølgende har jeg registrert utviklingen av de operasjonaliserte begrepene. Jeg har derfor kunnet beskrive og analysere eksempler på hvordan elevens litterasitetsferdigheter faktisk utvikler seg og hvilke tilgjengelige ressurser de har benyttet seg av. Overførbarhet er knyttet til utvalget og på hvilken måte resultatene kan være med på å opplyse en lignende problemstilling i en annen sammenheng (Malterud, 2018). Dersom resultatene fra min studie er relevant for elever som er i lignende situasjoner som de jeg har forsket på, vil studien ha en viss grad av ytre validitet. Det innebærer i tilfelle at pedagogisk transspråking og digitale verktøy kan ha betydning for flerspråklige elevers språkutvikling. Samtidig er jeg klar over at ulike variabler som gjør seg gjeldende med henhold til antall repetisjoner, relasjoner mellom deltakerne og variert arbeidsmåte (lekende tilnærming, og skriftlig arbeid), påvirker prosess og resultater. Jeg vil også prøve å finne teoretiske perspektiver som egner seg til å belyse resultatene/funnene. Selv om jeg ikke kan generalisere i en kasestudie, vil det likevel være interessant å finne annen forskning og teori som kan være med på å vurdere gyldigheten/troverdigheten av mine funn og analyser.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for den auto-etnografiske forskningsmetodiske tilnærmingen til denne kasestudien, i tillegg til å ha redegjort for hvordan den er lagt opp. De metodiske valg jeg har foretatt meg er innsamling av data ved hjelp av videoopptak og innhenting av skriftlig data. Jeg har redegjort for etiske forhold ved min studie og reist en bevissthet rundt pålitelighet, validitet og gyldighet for de mulige konklusjoner jeg vil trekke. I det neste kapitlet vil jeg presentere empirien og analysen.

## 4.0 Analyse av det empiriske materialet

Et nøye studium av materialet, teoretisk innsikt fra fagfeltet og studiens forskingsspørsmål har resultert i følgende analysesett med operasjonaliseringer: *ordforråd, sammenheng og lengde i ytring, innslag av førstespråk (S1), pedagogisk transspråking og skriftlig uttrykk*. Disse vektet ulikt innenfor hver av de tre fasene i analyseprosessen *første fase, andre fase og tredje fase*, da de framtrer ulikt på de forskjellige tidspunkt i prosjektet. Siden materialet er bygd opp av data fra samtaler med to barn har jeg valgt å analysere barnas muntlige ferdigheter. I muntlige ferdigheter inngår evne til å dekontekstualisere, samt et godt ordforråd. Dette er en side ved litterasitetsutviklingen, som kan kalles tidlig litterasitetsutvikling. En annen side ved litterasitetsutviklingen er det skriftlige uttrykket og dette tar jeg for meg siste gang. Analysen til *elev 1* og *elev 2* blir beskrevet og analysert hver for seg, likevel blir de presentert sammen under hvert av analyseparametere i framstillingen i dette kapitlet. Jeg synes det ble en bedre og mer oversiktlig måte for å vise mønstre og tendenser hos begge. Dette markeres for eksempel slik: *ordforråd, sammenheng og lengde i ytring, innslag av førstespråk (S1), pedagogisk transspråking og skriftlig uttrykk*.

Jeg har forsøkt å dele analysen opp i tre faser.

- Analyse første fase
- Analyse andre fase
- Analyse tredje fase

Denne strukturen gjør det lettere å henvise tilbake til materialet andre steder i analysen, noe som er særlig aktuelt i for eksempel analysen av hvilke ressurser (morsmålsstøtte) eleven benytter seg av, og hvilken rolle teknologien spiller i denne sammenhengen (transspråking). Analysen av hvilke ressurser elevene benytter seg av for å delta og skape mening (forskningsspørsmål 1), omfatter *ordforrådet, sammenheng og lengde i ytringene, innslag av S1 (arabisk) og pedagogisk transspråking*.

Under *ordforrådet* vil jeg undersøke om elevene bruker et situasjonsavhengig eller -uavhengig språk, kombinert med kroppsspråk, fordi jeg får da med om eleven klarer seg uten bilder, klosser eller andre medierende virkemidler som støtte når eleven gjenforteller eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge* på andrespråket (S2). Dette vil til en viss grad få fram om eleven kan benevne objekter og handlinger, eller om han bruker pro-ord og kroppsspråk som for eksempel peking. Her er det på sin plass med et lite forbehold, siden det



kan være at eleven finner det mer effektivt å bruke pro-ord og kroppsspråk, og at det ikke nødvendigvis betyr at han ikke har ordforråd til det. I tillegg til spørsmålet om eleven bruker situasjonsavhengig eller -uavhengig språk vil jeg under ordforrådet prøve å fange opp hvorvidt eleven bruker andre semiotiske ressurser enn det verbalspråklige, det kan være visuelle og auditive tegn, og i hvilken grad elevene benytter seg av morsmålet.

Innenfor kategorien **sammenheng og lengde i ytringene** vil jeg se på hvilke ressurser (fysiske konkrete og digitale ressurser) elevene benytter seg av for å fortelle mer sammenhengende og holde på ordet. Jeg ser på setningskonstruksjoner, sammenbindinger og kausalforbindelser for å se hvordan elevene mestrer å holde på ordet "over en viss varighet".

Når jeg ser på hvilke **innslag av S1 (arabisk)** som forekommer i samtalen, vil jeg se på hvordan elevene benytter seg av sitt språklige repertoar og erfaringer med begreper fra førstespråket, særlig abstrakte ord. I analysen undersøker jeg om oversettelsene er med på å støtte elevene i å forstå mer av innholdet i ord som vi møter på i fortellingen.

Ved å analysere **pedagogisk transspråking** som tilnærming, forsøker jeg å undersøke hvordan bruk av førstespråket i litteraturformidling fikk elevene til å delta aktivt muntlig, og hvordan oversettelser mellom førstespråk (S1) og andrespråk (S2), identifisering av beslektede ord og synonymer, særlig abstrakte ord førte til økt meningsskaping (utvidelse av den proksimale utviklingszone). Jeg undersøker også om dette kan gi meg informasjon om elevens erfaringer og bakgrunnskunnskap på førstespråket.

Det er mye som kan fungere som støtte, det inkluderer alt av medierende artefakter, fra fysiske klosser, bilde og morsmål som støtte, multimodalitet og digitale verktøy. Eksempelvis fungerer klossene trolig som støtte i å "holde fast" ordet, og ut fra materialet kan det virke som at rolleleken støtter barnet i å ta lengre vendinger og produsere mer utbroderende ytringer. Leken og rollelekens verdi blir ikke undersøkt nærmere i denne studien, da det er pedagogisk transspråking og digitale verktøy som er mitt sentrale studieobjekt, men jeg vil hentyde at leken er tilstede, og trolig kan ha en betydning for elevenes deltagelse, kanskje særlig for *elev 2*.

Under overskriften **Teknologi og multimodalitet** (forskningsspørsmål 2) undersøkes digitale ressurser rolle i arbeid med pedagogisk transspråking. Mer konkret innbefatter dette bruken av

digitale verktøy som applikasjonen *Troll i ord* på iPad, for å kunne benytte seg av morsmålet som støtte for å forstå, og oversette mellom språkene. Det innbefatter også hvordan applikasjonen *Book Creator* og dens invitasjon til å ta i bruk ulike modaliteter, kan se ut til å virke støttende for elevene i bokskapingsprosessen av eventyret. I tillegg under denne overskriften inkluderes også bruken av teknologi i utforsking av ord og begreper på førstespråket og andrespråket, eksempelvis brukes digitale oversettelsesprogram. Operasjonaliseringen av digitale ressurser hviler i denne studien på hvordan vi anvender teknologien for å kunne *støtte, utvide og forsterke* (García & Wei, 2019) språkene slik det blir forstått i lys av transspråklige praksiser. Analysen av digitale ressurser rolle, slik det kommer til syne i dette materialet, ses i sammenheng med elevens og lærerens bruk av digitale verktøy som støtte for å forstå ord og begreper. Det er en viss overlapping mellom pedagogisk transspråking og digitale verktøy, i den forstand at når elevene for eksempel søker på oversettelsesprogrammer på internett for å oversette et ord, vil én og samme handling belyses ut fra ulike perspektiv, for eksempel ut fra et transspråkingsperspektiv og ut fra et teknologisk perspektiv. I materialet vil det også komme fram hvordan elevene utvikler litterasitetsferdigheter gjennom et sånt type opplegg.

### *Elev 1*

Eleven gjør seg relativt godt forstått på norsk. Dog er det flere sider ved språket som bærer preg av at han har et annet morsmål enn norsk. Noen av de norske og arabiske ordene som ble brukt i fortellingen om *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*, møtte eleven for første gang. Han greide å peke på objekter når de ble benevnt, men hadde vanskelig å benevne dem selv i starten. Eleven deltar aktivt i språkopplæringen, både muntlig og skriftlig og underveis gjennom prosjektet lærte eleven nye ord og begreper, produserte ytringer av en viss varighet og deltar aktiv for å forstå nye abstrakte ord som ikke ble forstått ved starten.

### *Elev 2*

Eleven er aktiv og produktiv, men også preget av en uro. Han gir uttrykk for at han ikke vil lese og skrive. Han liker å jobbe en til en og være på grupperommet, og spør alltid om han kan få gå inn der når jeg kommer i klasserommet. Etter hvert som jeg blir bedre kjent med gutten, forteller han meg at det han liker best er å tegne. Kontaktlærer forteller at gutten ikke får gjort mye i timene. Ifølge henne er han en usikker elev hvilket kan skyldes svake

norskspråklige ferdigheter. Hun uttrykker at hun er bekymret for eleven og at hun ikke får gitt ham det han trenger.

I det følgende, vil jeg presentere eksempler fra samtaler og gjenfortellinger med *elev 1* og *elev 2*. Jeg vil legge vekt på utdrag som sannsynligvis kan stimulere til utvikling av elevens ordforråd, på begge språk og med sammenheng i ytringer. Flere av ordene som ble brukt i fortellingen, møtte eleven for første gang. Han brukte noen økter på lære disse nye ordene. Han greide å peke på objekter når de ble benevnte, men hadde vanskelig å benevne dem selv i starten. Flere av eksemplene illustrerer flere av måtene som Snow (2004) nevner som vesentlig når det gjelder å utvide barnas muntlige språk, og produsere setninger "over en viss varighet".

## 4.1 Analyse første fase

### 4.1.1 Ordforråd

Utdragene nedenfor er gjort i oppstarten av prosjektet og er sekvenser fra deler av gjenfortellinger i den første samtalen. Jeg har gullet ut ord som er kontekstavhenging, det vil si at det som er tilgjengelig av ressurser og artefakter, medierende verktøy i konteksten, spiller inn for å forstå hva det snakkes om (jf. kap. 2.1).

#### *Elev 1*

- 1) L: Nå vil jeg at vi skal gjenfortelle dette eventyret.
- 2) L: Hvem starter eventyret med? (Legger fram bilder som støtte til samtalen)
- 3) E1: **Han** skal gå og spørre om noen vil gi **han** tunge. Og ingen vil.
- 4) L: Så hvem var det reven spurte først?
- 5) E1: Sjiraff. Hva er det? (PEKER på sebraen).
- 6) L: Det er sebraen. Vet du hva sebra heter på arabisk?
- 7) E1: Jeg husker ikke.
- 8) L: Det gjør ikke noe. Kanskje vi kan huske det etterpå når vi hører eventyret på arabisk?
- 9) L: Her kommer 'reven. Hva sier han? (Finner fram klossen)
- 10) E1: **Han** sier: <SIT Kan jeg låne... tunga? SIT>.

- 11) L: Ja, hva svarer sebraen da?
- 12) E1: **Han** (refererer til reven) sier at **han** må ...at **han** ... **han** spørre at **han** kan låne tunga.
- 13) L: Hvorfor trenger reven tunga?
- 14) E1: For å smake mat.
- 15) L: For å smake mat, ja.
- 16) E1: ..men alle trenger det @
- 17) L: Alle trenger det @ (bekreftende)'

*Elev 1* bruker kontekstavhengig språk, det vi kaller "her- og- nå-språk". I utdraget over ser vi eksempelvis at "han" brukes istedenfor "reven", alle gangene det er aktuelt å referere til reven. Om dette handler om et begrenset ordforråd eller svak forståelse, er uvisst på dette tidspunkt. Noe av årsaken kan kanskje henge sammen med språkbrukssituasjonen. Eleven bruker "han", fordi elevens "her-og-nå" språk referer til det som er tilgjengelig i den situasjonen hvor samtalen foregår, og kan derfor tolkes slik at han refererer til det som konkret er her-og-nå, nettopp fordi han kan bruke kroppsspråket og peke på bildet eller klossen. Vi vet begge to hva "han" er i denne samtalen, fordi vi har figurene og bildene tilgjengelig som kontekstualiserer (jf. kap. 2.2.5). Imidlertid er det nærliggende å bruke "han" i linje 10, i og med at læreren har brukt "reven" i foregående ytring, så denne forekomsten tillegges ikke særlig vekt i analysen. Det å skulle gjenfortelle et eventyr etter å ha lyttet til det bare en gang er en relativt kognitivt krevende oppgave, men fordi det finnes støtte i form av konkrete, bilder og multimodal formidling i kommunikasjonssituasjonen (jf. kap. 2.3.3), evner eleven å formidle og delta med et kontekstavhengig språk (Gibbons, 2009).

Selv om eleven har fått en krevende oppgave i å gjenfortelle fortellingen, ser vi i tur 3 at eleven har forstått fortellingens "highlights": "Han skal gå og spørre om noen vil gi han tunga. Og ingen vil". Her viser eleven at han har forstått selve plottet i fortellingen. Dette viser kvalitet i formidlingen, og eleven forstår mye av selve handlingen i eventyret. Likevel ser vi videre, når eleven skal utdype handlingen, at vokabularet begrenser seg. Benevning av ord og begreper er svært minimal i starten. Han nøler og får ikke helt til å formidle det som skjer, og i tur 12 ser vi at eleven leter etter ord og begreper i sin gjenfortelling: "Han (refererer til

reven) sier at han må ...at han ... han spørre at han kan låne tunga". Ifølge Golden (2014) har man en formell ordkunnskap når man evner å produsere ordet i tale (eventuelt i skrift).

Det vil si at eleven kan uttale ordet på en måte som andre forstår. På dette tidspunktet er det uvisst om eleven kan produsere ordet "reven", om han er usikker på hvordan det uttales eller om han benytter seg av kontekststøtte fordi det er lett tilgjengelig som støtte.

### *Elev 2*

Når *elev 2* skal fortelle om det han har lyttet til, mangler han en hel del muntlige ferdigheter som han vil trenge for å fortelle selvstendig. I utdraget under ser vi eksempel på elevens ordforråd ved første fase.

1) L: Kan du fortelle litt om det eventyret vi nettopp hørte?

(Eleven svarer ikke og lærer tar fram klossene og figurene fra eventyret. Eleven leker og utforsker klossene)

2) E2: Dette er gøy! @

3) L: Nå skal du få lov å bruke disse klossene til å fortelle meg om hva vi hørte, om eventyret om krokodillen og reven. Hva handlet det om? (Eleven leker fortsatt med klossene og plasserer dem på brettet med dyremønsteret)

4) E2: Denne har ingenting? (Eleven fortsetter å utforske og oppdager likheter og ulikheter ved klossene)

5) L: Hvem er det, da?

6) E2: Reven.

7) L: Det er reven, ja. Hva var det med reven da? Hva var det reven ikke hadde, som krokodillen hadde?

8) E2: å ja, tanna!

9) L: Kan du gjenta det?

10) E2. tann.

11) L: Var det tenner? Men hva er det man bruker for å lage den lyden <SIT Lolololo SIT>?

12) E2: tenner?

13) L: Se på tunga mi, hva gjør den? <SIT Lolololo SIT>? (Lærer viser hvordan man gjør med tungen for å lage lyden).'

14) E2: Tunga?

- 15) L: Ja, tunga var det. Det var tunga reven brukte for å lage den spesielle lyden.
- 16) L: Hvor er dine tenner?
- 17) (Eleven peker på tennene sine)
- 18) L: Der er tennene, ja. Hvor er tunga di? (*Eleven rekker tunge*)
- 19) L: Der er tunga di, ja. Reven hadde ikke tunge. Hva gjorde reven da? Når reven ikke hadde tunge?
- 20) E2: Da lån...da spurte han.. Eh., da spurte han at han kan låne tanna.
- 21) L: Ja, tunga
- 22) E2: (0) Ja, tunga. (Eleven rekker ut tunga igjen for å vise at han forstår)
- 23) L: Det er tunge ja.
- 24) L: Reven sa: <SIT Kan jeg få låne tunga di? SIT> Hvorfor skulle reven ha tunge?
- 25) E2: Jeg glemte.
- 26) L: Ja, det var fordi reven skulle i bryllup til søstera si.

Vi ser at elevens ordforråd svikter og han tyr til nærliggende ord for tunge, eksempelvis "tann" og "tenner". Det er antakelig lett å forsnakke seg for en andrespråkselev som er tidlig i sin litterasitetsutvikling. Det blir vesentlig å finne ut om eleven kan identifisere beslektede ord og hvilke erfaringer eleven har med ordene, slik García og Wei (2019) foreslår som en måte å komme over "språklige hindre" på.

Vi ser eksempler på kontekstavhengig språk også hos *elev 2*, når han rekker ut tunga for å vise at han forstår (se tur 19, i utdraget over). Konteksten er avgjørende for at lærer skal kunne forstå elevens budskap. Videre i samtalen ser vi at dialogen stopper opp, og vi ser at den voksne må inn å gi eleven samtalestøtte. Dialogen og samtalen er et godt eksempel på hvordan man med felles anstrengelser kan konstruere betydning i samtalen og tross betraktelige "språklige hindringer" greier å oppnå en gjensidig forståelse. Informasjonen jeg får om elevens ordforråd i første fase peker i retning av at det blir viktig å tilrettelegge for eleven slik at han får erfaring med ord, og finner det meningsfullt å gjenfortelle fortellingen som er blitt lyttet til. Det blir viktig å "flytte verden inn i klasserommet" slik at eleven lettere skal forstå ordene og begrepene og få førstehåndserfaringer med dem, slik (Richards & Rodgers, 2001) (gjengitt i Sandvik og Spurkland (2012) påpeker er en viktig forutsetning for at barn skal utvikle språkferdigheter på best mulig måte. Dette skal vi se eksempler på i andre fase i studiens forløp. Det er viktig å merke seg at kompleksiteten i oppgaven "å gjenfortelle et eventyr" er en kognitiv utfordrende oppgave (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 38-39), som

krever en kontekstuavhengig språkbruk, noe Golden (2014) påpeker er spesielt viktig når hensikten er å måle ordforrådet som en del av en kommunikativ ferdighet (Golden, 2014 s.202). Det krever mer av språkbruken fra barnet, enn et vanlig hverdagslig språk, fordi alt det den andre skal forstå, hele den språklige meldingen hviler på språket (Sandvik & Spurkland, 2012), og dette vil også påvirke sammenhengen og flyten i det som skal gjenfortelles.

#### **4.1.2 Sammenheng og lengde i ytring**

Når vi studerer språkferdigheter, er det også relevant å se om barnet har evne til å kjede sammen flere ytringer i sammenhengende tekst (jf. kap. 2.3.2) Når en skal si noe om sammenheng og lengde i ytringene, er det en fordel at turene er så vide (utbygde) at de kan gi muligheter til å vise hvordan barnet kjeder sammen ytringer (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993). Består de bare av enkeltord, vil det være utfordrende å si noe om denne delen av barnets språkkompetanse.

##### *Elev 1*

Som jeg også var inne på i avsnittet over, har eleven vist at han forstår selve plottet i fortellingen når han i tur 3 sier: "Han skal gå og spørre om noen vil gi han tunge. Og ingen vil". Her viser eleven at han har mestret det å oppsummere hele eventyret i kort og presis setning, og at han har forstått hva dette eventyret handler om. Elevens budskap her kan sies å være koherent (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 141), det vil si at det er sammenheng i det eleven formidler, og formidlingen er i samsvar med eventyrets globale struktur (jf. kap. 2.3.2). Årsaken til nøling som forekommer i tur 12: "Han (reven) sier at han må ..at han ... han spørre at han kan låne tunga", kan delvis tolkes slik, at det handler om at de muntlige ferdigheter på andrespråket ikke strekker til på dette tidspunktet i prosjektet, og det er tydelig at eleven trenger hjelp og støtte for å kunne flyttes framover. Noe av årsaken kan kanskje knyttes til at dette er en ny og uvant situasjon for eleven. Dessuten er det viktig å merke seg at dette er første gang han har hørt eventyret, og i tillegg kun på norsk (S2). Oppgaver som fordrer en dialog mellom deltakerne, kan være mer eller mindre språklig krevende. Hvor krevende de er, avhenger av elevens forkunnskaper om det som skal snakkes om, og det avhenger særlig av elevens deltakelse og engasjement.

##### *Elev 2*

På videoopptakene av samtalen som er transkribert i utdraget over, hører man tydelig hvordan *elev 2* strever når han skal fortelle noe fra eventyret de har lyttet til. Han anvender relativt

korte ytringer "å ja, tanna!", "tann" og "tenner" (se eksempelet tur 9, 11 og 13 og 15 i utdraget i avsnittet under "ordforråd"). Ut ifra materialet i starten, ser vi at det er mange ettordsytringer som i utdraget i avsnittet over: "reven", "tanna", "tenner", "tunga", og ut fra videoene ser vi at elevens oppmerksomhet er rettet mot å utforske og leke med klossene. Det må også kommenteres at ett-ordsytringene/svarene til eleven kan ha sammenheng med måten læreren spør. Det er lukkede spørsmål, som ikke krever utdypende svar, så det kan være én forklaring blant flere. Dette ser vi også eksempel på i tur 2 og 4, i utdraget ovenfor. Bruken av konkretene er en hjelp til å forstå (jf. kap. 2.2.5). Hvordan lærer møter og følger opp elevens turer, er av særlig interesse. Den voksne må inn å stille oppklarings spørsmål og samtidig avdekke misoppfatninger rundt forskjellen på ordene "tann" og "tunge", og gi støtte i samtalen med oppfølgingsspørsmål, noe som er en viktig faktor i lys av et sosiokulturelt perspektiv på språk og læring (Snow, 2014; Wood et al., 1976).

#### 4.1.3 Innslag av S1 (arabisk)

Innslagene som kommer på S1 i starten, er begrenset. Nedenfor er utdrag fra samtalen hvor barnas talemål på S1 kommer fram.

##### *Elev 1*

I utdraget under ser vi noen eksempler på at eleven har glemt det arabisk morsmålet i tur 3 og 6 hvor svaret er gullet ut.

E1: Hva er det? (Peker på sebraen).

L: Sebra. Vet du hva sebra heter på arabisk?

E1: Jeg husker ikke.

L: Det gjør ikke noe @. Kanskje vi kan huske det etterpå når vi hører eventyret på arabisk?

L:Hva er krokodille på arabisk?

E1: Jeg husker ikke.

##### *Elev 2*

Eksemplet under er også fra en av de første øktene vi hadde sammen.

L: Hva heter sebra på arabisk da?

E2: Ehhh, (@) det er litt morsomt, det heter *bagarai*

L: Bagarai?

E2: nei, bagara

L: Bagara. Hva med sjiraff da?



E2: jeg glemte...

L: Du glemte. Kanskje vi kan lære det etterpå? Hva med krokodille da?

E2: Jeg glemte.

L: Det er ikke så lett å huske alle. Hva med rev?

E2: Jeg glemte også det.

Det er vanskelig på dette tidspunkt å slå fast noe konkret, hva angår begge elevenes førstespråk (arabisk), siden dette er første gang vi er sammen. Det kan det være flere årsaker til at elevene har glemt førstespråket sitt. Noe av grunnen kan ha å gjøre med elevenes manglende erfaringer med ord på arabisk, og dette igjen er avhengig av om eleven har fått tilstrekkelig input på sitt eget førstespråk. Ordet "baqarai", hvor q lyden også kan være g, betyr ku særlig på Kairo-egyptisk talemål. Her viser eleven at han ønsker å delta med å gi læreren et svar. Han bringer kanskje derfor inn et ord på et dyr som han har ført før på arabisk. Ku er kanskje mer vanlig å ha erfaring med enn sebra?. Det kan også henge sammen med at elevene møter fortellingen for første gang, og ikke fått "koblet seg på førstespråket på en tilstrekkelig måte". Særlig for elev2 kan det være at han heller vil leke og at han ser klossene som en invitasjon og legitimering av lek?

En annen årsak til det begrensede språkbruken kan være at det er uvant for elevene å benytte morsmålet (S1) i et norsk klasserom. Som det allerede ble påpekt over er konteksten i tillegg ny og ukjent, selv om klasserommet og læreren er kjent. En annen faktor som kan henge sammen med dette, er at eleven ikke har et stødig utviklet morsmål (S1). Materialet fra kasusen gir ikke grunnlag for å konkludere med dette, da førstespråket på en måte fortsatt er "skjult". Det som kommer til syne i materialet, er at eleven ikke husker ordene på førstespråket sitt. Hvis det viser seg å være slik, vil dette være en viktig informasjon for meg som pedagog videre i mitt arbeid med å tilrettelegge språkopplæringen, fordi det er mer krevende og omfattende pedagogisk innsats dersom begreper er ukjente på både barnets førstespråk og andrespråk, enn dersom barnet er kjent med begrepsinnholdet på et av språkene slik Thurmann-Moe (2013) hevder (jf. kap 2.3.1).

#### **4.1.4 Pedagogisk transspråking**

På dette tidspunkt i intervensjonen var det ikke planlagt at elevene skulle lytte til arabisk språk da det var et mål å få informasjon om reseptive og produktive ferdigheter på norsk språk. Men siden oppgaven antakelig var svært krevende for eleven, forsøker jeg derfor tidlig

å engasjere elevene i å aktivere bakgrunnskunnskap, nettopp ved å spørre hva ordene heter på arabisk. Å kunne et ord er å kjenne til hvilke andre ord som ofte brukes sammen med ordet, hevder Golden (2011), og sett i lys fra et transspråkingsperspektiv, vil det være vesentlig å finne ut om elevene kan identifisere beslektede ord på både S1 og S2. Som lærer ønsker jeg derfor å oppmuntre elevene til å bruke morsmålet sitt som støtte, fordi det kan være en ressurs når elevene skal lære nye ord og begreper (García & Wei, 2019, s. 105-111). De gir meg også innblikk i elevenes totale språkkompetanse. Pedagogisk transspråking i denne studien handler om å legge til rette slik at *elev 1* og *elev 2* får støtte i morsmålet i de neste øktene, til forskjell fra den første fasen.

### *Elev 1*

På dette tidspunkt er det ikke mye i materialet fra *elev 1* som viser hvordan pedagogisk transspråking blir brukt for å skape mening. Vi skal se eksempler på dette i neste fase av analysen i kapitlet 4.2: *Analyse andre fase*.

### *Elev 2*

Eleven forsnakker seg og assosierer ordet "tann" med "tunge". På utdraget nedenfor skal vi se eksempler på hvordan pedagogisk transspråking blir brukt for å rette opp i elevens eventuelle misoppfatninger av norske ord. Det transkriberte utdraget er tatt ut fra en samtale i begynnelsen mellom *elev 2* og lærer etter at eleven har lyttet til eventyret på arabisk for første gang.

- 1) L: hva betyr "lisanen"?
- 2) (Lærer forsøker å gjenta ordet som er lest opp i *Troll i ord*)
- 3) E2: "Lisanen"? Jeg vet ikke.
- 4) L: Skal vi prøve å finne ut av om det er riktig uttalt på Google translate?
- 5) E2: !Translate?@
- 6) L: Translate, ja@
- 7) E2: Du vet at *late* betyr forseint?
- 8) L: Ja, det stemmer @
- 9) L: Skal vi oversette *tunge* først? Tunge på norsk. Hva er det på arabisk? (Lærer får opp oversetter i Google Translate).
- 10) L: Det er allisanen, står det her.
- 11) E2: al-lisan @

12) L: Hvor er l-lisan? (Eleven peker på tunga si)

13) L: Hva er tenner på arabisk da?

14) E2: Asnan. Jeg vet det! Asnan @ (Lærer oversetter i Google translate og vi får bekreftet asnan).

(Eleven lytter til eventyret videre på arabisk. Han fortsetter med å leke og bygge med klossene. Midt i eventyret bytter han til norsk språk).

15) E2: Lolololo. Han brukte den her. (*Peker på tanna si*)

16) L: Ja, du mener tunga? (Lærer peker på tunga).

(Eleven lytter videre til eventyret og bytter språk fram og tilbake).

17) E2: Han har ikke tunge?

(vi blir avbrutt av at det kommer noen inn i rommet og eleven mister fokus)

(Eleven lytter til eventyret på arabisk):

18) L: Ok, Hvor var vi? Reven lånte tunga. Også hva skjedde? Leverte reven tilbake tunga etterpå?

19) E2: Nei.

20) L: Hvorfor ikke?

21) E2: Jeg tror han glemte...

22) L: Ja, han ville ikke levere tilbake tunga.

23) E2: La meg se den tilbake (Eleven peker på iPaden for å vise at han vil lytte til eventyret på nytt).

24) L: Skal vi høre eventyret en gang til?

25) E2: !Arabisk @ Jeg kan gjøre det. Jeg kan sette på arabisk.

26) L: Du vil høre det på arabisk?

(Eleven trykker på ikonet for å skifte språk på iPaden)

27) L: Ok, vi kan høre på arabisk en gang til.

Eleven får mulighet til å sortere og skille mellom "tunge" og "tenner" ved å oversette disse til arabisk, og organisere ordene i et slags mentalt leksikalsk system. Dette samsvarer med at språkernes opprinnelse trer mer tydelig fram, selv om "grensene mellom språkene blir mykere" (Cenoz, 2017, s. 193). Samtidig forstår ikke eleven hva "lisan-en" er. Dette kan trolig skyldes lærerens upresise uttalelse. Vi ser at lærer oversetter ordet "lisan-en" i tur 1, som er ment som en støtte for å lære ordet. Lisan er ordet for tunge. Lisan-en med *-en* på slutten er tillagt norsk bestemmelse (jf. tungen). Bestemt artikkel på arabisk ville vært *al-lisan*. Når uttalelsen blir rettet opp, er det tydelig at eleven har erfaring med ordet på førstespråket, fordi eleven

bekrefter med å gjenta ord og viser med kroppsspråket sitt når han rekker ut tunga si. Det kan være viktig å huske på at selv om lærer kan forvirre eleven med å bruke utydelig uttalelse, kan det likevel ha en pedagogisk verdi. Eleven får reflektert over innholdssiden til ord og begreper, og man får en mulighet til å diskutere hvordan ordet uttales. Dette er forenelig med hvordan García og Wei (2019) mener enspråklig lærere også kan utføre pedagogisk transspråking på tross av at de ikke kan elevens førstespråk (Jf. 2.1.2). Eleven får mulighet til å lære forskjellen på disse ordene på begge språk, fordi han blir utfordret til å utveksle ord og gjenta nye ord både på arabisk og norsk. På denne måten vil elevene få mulighet til å utvide de leksikalske skjemaene sine.

Da *elev 2* fikk høre arabisk tale ble han engasjert og ytret flere ganger at han ville lytte til eventyret en gang til på arabisk. Dette ser vi eksempel på i tur 26, at han tar initiativ til å lytte til eventyret en gang til "La meg se den tilbake". Og i tur 28 uttrykker eleven med en engasjerende stemme "Arabisk! Jeg kan gjøre det". Ut fra videoopptakene ser vi at han smiler flere ganger, særlig engasjert blir han når han oppdager at han kan trykke på oversettelsesikonene i applikasjonen, og så forandrer språket seg. På denne måten kan vi si at elevens førstespråk er tilgjengelig for å kunne bygge videre på elevens bakgrunnskunnskaper for å kunne styrke forståelsen. Ved å gi eleven mulighet til å lytte til et muntlig eventyr på flere språk, kan det føre til at innholdet i undervisningen og eventyret oppleves meningsfylt for eleven. Slik blir det lettere å engasjere seg, og eleven får mulighet til vise hva de kan, noe som er i tråd med en pedagogisk transspråkings tilnærming og et dynamisk vurderingsmetoder (Jf. kap. 2.1.2, og kap. 2.3). Ifølge Dysthe (2001) er deltakelse en forutsetning for at barn tilegner seg språklig kompetanse. Wertsch (1991) argumenterer for at den voksne må finne en måte å kommunisere med barnet slik at barnet er i stand til å delta, og som en viktig dimensjon, kunne løse oppgaven på en ny (kulturelt akseptabel) måte.

#### **4.1.5 Oppsummering av elevenes språk første fase**

Fra empirien kan det virke som at *elev 1* forstår eventyrets underliggende semantiske sammenheng, men samtidig er det ord og begreper som er vanskelig å forklare for eleven. *Elev 2* forteller med hjelp av kontekstualisering, gester og kroppsspråk. Sånn sett kan vi si at begge elevene tenderer mot å ha et begrenset muntlige ferdigheter første gang. Om dette skyldes svake norskspråklige ferdigheter, er vanskelig å vurdere på dette tidspunkt. Det som imidlertid er viktig å dokumentere i denne språksituasjonen "første fase", er hvor krevende denne oppgaven er, og hva som er forventet at en seksåring å kan? Det er også interessant å

dokumentere hvor mye støtte barna trenger og hva som fungerer som støtte, da vet man hva som skal til for å flytte barnet framover. Materialet viser hvordan den voksne kan være stillas på flere måter. Lærer kan for eksempel gi tilbakemeldinger og bekreftelse som å gjenta det barnet sier. Transkripsjonen viser hvordan den voksne gjør det enkelt for barnet å delta ved å tilrettelegge for semiotiske artefakter. Dette gjøres ved at de tilgjengelige konkretene, klosser og bilder, fungerer som en støtte rundt samtalen i denne situasjonen, fordi det er mange ord og begreper som muligens er nye for eleven.

## 4.2 Analyse andre fase

### 4.2.1 Ordforråd

En aktivitet kan vurderes ut ifra to forhold: I hvor stor grad situasjonen den oppstår i, gir støtte til hvordan den skal gjennomføres, og av hvor kognitivt krevende den er (jf. *Cummins kvadrat* i kap. 2.5). Små barn tar ofte for gitt at andre skjønner hva "den" og "han" er. De er ikke klar over at de bruker et situasjonsavhengig språk (Sandvik & Spurkland, 2012). Språklige aktiviteter som er forankret i her-og-nå situasjonen, er mindre krevende enn dem som er uavhengig av det som skjer her-og-nå.

#### *Elev 1*

I utdraget under skal vi se at eleven har byttet ut noen kontekstavhengige ord "han" og "den" med ordene som er gulet ut:

- 1) E1: **Reven** gikk til **sjiraffen** og spurte han at han kan låne tunga hans. Også sa han <SIT nei, for jeg skal bruke den til å lage **den spesielle lyden** . Og smake på mat SIT>.
- 2) L: Hva gjorde reven da?
- 3) E1: **Reven** gikk til **krokodillen**. Også spurte han om han kan låne tunga, også han sa nei. Også sa han <SIT vær så snill! SIT> Også sa han <SIT greit da, da må jeg få den tilbake SIT>. Også sa **reven** <SIT jeg skal ta den, du skal låne den tilbake så fort...SIT> Også fått han ikke tunga tilbake.

#### *Elev 2*

I materialet finner vi eksempler på at eleven har tilegnet seg flere ord og anvender dem når han skal gjenfortelle handlingen. Dette var ord som tidligere ikke var på plass i elevens repertoar på norsk. Utdraget nedenfor er sekvenser fra elevens ytringer underveis i prosjektet. Det kan være verdt å merke seg at eleven på forhånd har lyttet til eventyret på arabisk ved

flere anledninger, og i tillegg har arbeidet med ord og begreper på begge språk i forkant av denne samtalen. (Ordene er skrevet slik eleven uttalte dem).

- 1) E2: **Reven** ville spørre **sjiraffen**: <SIT Kan jeg være så snill å låne **tunga** di? SIT>  
(Eleven leker med de to klossene mens han gjenforteller og går i rolle med karakterene)
- 2) E2: <SIT 'Lololo, nei...sa **sjiraffen** SIT>
- 3) L: Og hva skjer videre?
- 4) E2: **Reven** snudde seg til **sebra** og spurte: <SIT Kan jeg låne tunga di? SIT>
- 5) L: Hvorfor trenger reven en tunge?
- 6) E2: Han trenger tunge fordi han skal til **bryllup hos søstera** si.
- 7) E2: <SIT Kan jeg være så snill å låne tunga di? SIT> Sebraen sa: <SIT 'lololo, jeg kan aldri gi deg tunga mi SIT>
- 8) L: Hvorfor vil ikke sebraen gi tunga si?
- 9) E2: Da kan han ikke lage **bryllupslyden** og smake på mat. Så gikk reven til **krokodille**: <SIT **Krokodille**, kan jeg være så snill å låne tunga di? SIT> <SIT Nei, jeg vil aldri låne tunga di SIT> <SIT !Vær så snill, !kjære venn! SIT> <SIT !Okey da, da du låne tunga mi, da må du love å gi tunga si tilbake SIT> Så gikk han til **bryllup hos søstera** si. <SIT !Lolololo! SIT> @

Begge elevene snakker nå om "reven", "sjiraffen" og "krokodillen" mens de holder klossene. Elevene mestrer det å produsere ordet i tale, noe som er i tråd med Golden (2014) sin prediktor på det å kunne et ord (jf. kap. 2.2.2). Samtidig ser vi at elevene på dette tidspunktet også benytter seg av det som er tilgjengelig av støtte i konteksten, som eksempelvis klossene. Så lenge elevene må ha iPaden som støtte, eller klossene for å kunne snakke om det som skjer i eventyret, behersker de (bare) et situasjonsavhengig språk (Sandvik & Spurkland, 2012). Snow (2014) hevder at det er lettere for barn å lære nye ord når disse er knyttet til egne erfaringer, og når barn får gjentatte og nyanserte erfaringer med ordene i meningsfulle situasjoner, som en del av "utvidede diskurser". For at ordlæringsprosessen skal lykkes er det viktig å kontekstualisere ordene og bruke dem i ulike situasjoner, og for å kunne utforske hvilken betydning og bruk ordet har i ulike sammenhenger (Egeberg, 2016). Det er viktig å påpeke at ordene som er gullet ut også er ord som er blitt forklart og repetert flere ganger underveis i arbeidet med begge elevene. Læreren har eksplisitt fokus på ordene og på oversettelser på arabisk, og slik har de blitt gjentatt en del ganger på begge språk. Ved andre ganger i denne studien får ordforklaringer (eksempelvis bryllup) større vekt, fordi det blir

hovedfokuset for en undervisningsøkt. Eksempler på dette ser vi under "pedagogisk transspråking" i *analyse andre fase*.

#### 4.2.2 Sammenheng og ytringslengde

Vi skal se på forekomsten av setningskoblinger og forbindelser i lokal sammenheng (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 141), såkalte kohesjonsmekanismer som forekommer eksplisitt, dette for å se om de muntlige ferdighetene utvikler seg for *elev 1* og *elev 2* når det gjelder å ta lengre vendinger, og kanskje dette kan hjelpe oss å forstå om det skjer en utvikling i elevens muntlige språkferdigheter? Det er mest temporale bindinger som kommer fram i materialet, siden dette er mest vanlig i narrativer (jf. kap 2.2.3). Jeg valgte å se på disse sammenhengsmekanismene.

##### *Elev 1*

Ut ifra materialet å bedømme kan det se ut til at det benyttes flere koherens (jf. kap. 2.2.3). Nedenfor ser vi eksempler på syntaktisk kompleksitet fordi ytringene er lenggere, og eleven benytter seg av sammenbindinger mellom setningene, som eksempelvis "og så" som er en av de vanligste formene for sammenbindinger blant små barn. I utdraget under ser vi eksempler på det:

Reven gikk til krokodillen. **Og så** spurte han om han kan låne tunga, **og så** han sa nei. **Og så** sa han "vær så snill!" **Og så** sa han: "Greit da, da må jeg få den tilbake". **Og så** sa reven "Jeg skal ta en, du skal låne den tilbake så fort.." **Og så** fått han ikke tunga tilbake.

Eleven benytter seg av koherensmekanismer, både implisitt og eksplisitt. Selv om noen forekommer som et svar på et spørsmål fra lærer, viser dette at eleven gradvis blir mer muntlig aktiv og holder på ordet, fordi han får lengre ytringer ved hjelp av sammenkjedingen. Selv om han bruker det samme ordet *og så* for å binde sammen, mestrer han bruken på en funksjonell måte for å holde på ordet og den røde tråden i gjenfortellingen (Svennevig, 1995).

Vi ser også eksempler på temporale setningskoblinger, fordi ytringene er relatert til hverandre i tid (temporal) eller som årsak - virkningsforhold (kausal) (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 163). Temporale setningskoblinger er mer vanlig i narrative tekster fordi det i eventyr, er viktig å fortelle at hendelsene skjer etter hverandre i tid etter en bestemt rekkefølge, og vi ser at subjunksjonen *da* forekommer "...og *da*, også sa reven ....osv" i elevens ytringer. Men de fleste av ytringene forekommer som et svar på lærers spørsmål, så vi kan si at hun støtter opp under elevens temporale framstilling.

## *Elev 2*

Nedenfor skal vi se eksempler på hvordan eleven lager forbindelser mellom ord og setningskjeder når han holder på klossene mens han skal gjenfortelle eventyret (ytringene er klippet ut av utdraget ovenfor):

Han trenger tunge *fordi* han skal til bryllup hos søstera si. "Kan jeg være så snill å låne tunga di? Sebraen sa: "lololo, jeg kan aldri gi deg tunga mi." **Da** kan han ikke lage bryllupslyden og smake på mat. **Så** gikk reven til krokodille. Krokodille kan jeg være så snill å låne tunga di? Nei, jeg vil aldri låne tunga di. Vær så snill, kjære venn! Okey da, **da** du låne tunga mi, **da** må du love å gi tunga si tilbake. **Så** gått han til bryllup hos søstera si. Lolololo!

I dette eksemplet ser vi at eleven bruker ulike kohesjonskoblinger. Eleven kan altså gjengi fortelling med bruk av lengre ytringer, her ser vi også at han kan begrunne ved bruk av ordet "fordi", når han skal forklare hvorfor reven trenger en tunge. Dette er et eksempel på kausalkobling, slik Vagle, Sandvik og Svennevig (1993, s. 164), skisserer. Vi ser flere eksempler på bruk av kausalkobling. Ordet "da" uttrykker en logisk sammenheng mellom innholdet i to setninger "da du låne tunga mi, da må du love å gi tunga si tilbake". En følge av å låne tunga er å gi den tilbake (jf. kap. 2.3.2). For *elev 2* er klossene en viktig støtte for å komme inn i fortellingen. De er med på å skape en helhetlig meningsfull kontekst (Richards og Rodgers, 2011) (gjengitt i Sandvik & Spurkland, 2012, s 81 og 82). Selv om lærer også opptrer som en støtte i å drive fortellingen framover med spørsmål, ser vi her eksempler på at konkretisering og visualisering er nødvendig for å kunne lykkes med denne krevende oppgaven han har fått.

Vi ser flere eksempler på temporale koblinger underveis i det empiriske materialet hos begge elevene. Temporalkobling blir også brukt for å skape forbindelser mellom ytringene. Eksempelvis ser vi at "da" og "så" binder sammen ytringene, slik at de kjedes sammen og blir lenger. Evnen til å holde på ordet, som forklart i teoridelen (jf. kap. 2.2.3) spiller sammen med bruken av et variert vokabular, og mer forståelse for ord og begreper som er blitt snakket om tidligere (Snow, 2014). Det er tenkelig at dette også gjelder for elevene i denne studien, i den grad man kan si at elevene har hatt en utvikling av det muntlige språket på fem-seks uker.



### 4.2.3 Innslag av S1 (arabisk)

#### *Elev 1*

I eksemplet under, utforsker *elev 1* og lærer de ord og begreper som er knyttet til eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*. Underveis i samtalen stopper de opp, snakker om ordene og oversetter: I transkripsjonene har jeg tatt med transkripsjonstegnet @, som indikerer latter og smil (i utdragene nedenfor har jeg gulett ut de ordene han husker på arabisk):

- 1) E1: Snute... vi har ikke snute? @
- 2) L: Nei, vi har ikke snute. Hva har vi?
- 3) E1: Nesa?
- 4) L: Ja, vi har nese.
- 5) E1: Det er **anf** på arabisk. Det tror jeg.

(Eleven trykker på knappen i applikasjonen for å skrive språk til arabisk)

- 6) E1: **anfil**, det er snabel.

I dette eksemplet ser vi innslag av elevens transspråking mens vi jobber med ord og begreper. Han bytter språk i applikasjonen og oversetter både fra arabisk til norsk og så fra norsk til arabisk. Her ser vi hvordan eleven oversetter ordene uten oppfordring fra lærer. Dette er et eksempel på hvordan spontan transspråking skjer i denne studien (jf. kap. 2.1.1). Eleven oversetter ordene, og på denne måten viser eleven at han reflekterer over ordets betydning, og slik settes de nye ordene på andrespråket i sammenheng med elevens tidligere erfaringer og språkbakgrunn, og eleven viser at han har ordkunnskaper og ordforråd på førstespråket (Thurmann-Moe, 2013). Når den totale språkbakgrunnen blir tatt med gjennom transspråkingen, får eleven vist meg som lærer at han kan mer (García & Kleifgen, 2019).

- 7) L: Hva betyr **timsah**? (Lærer uttaler ordet med en e- vokallyd)
- 8) E1: Krokodille @
- 9) L: Hva betyr **lisan**?
- 10) E1: Tunge @

Det kan se ut som at ordene er lettere å huske for eleven når lærer sier ordet på arabisk først (som i eksempelet over), mens vi ser fra materialet nedenfor at eleven griper etter iPaden for morsmålsstøtte når han er usikker på noen ord. Læreren uttaler timsah med en utpreget e-vokallyd, fordi lærer etterligner uttalelsen i *Troll i ord.*, noe som er typisk for egyptisk arabisk. Det kan tenkes at ordene uttales annerledes på elevens marokkanske talemål, fordi på talemåter er det ikke e-vokal, kun a-, i- og u-vokal. Likevel ser vi at eleven søker støtte i iPaden, som kan være en indikasjon på at han er usikker eller forvirret. Det er imidlertid et

poeng at eleven ler og smiler, både fordi det forteller at situasjonen er en fin og morsom opplevelse for eleven.

11) L: Hva heter denne? (Holder opp sebraen)

12) E1: Den der...ikke si det. Jeg skal prøve å huske (Holder hendene foran øynene for å prøve å huske)

13) L: Det er ikke så farlig. Kanskje du husker det på arabisk?

Eleven strekker seg etter iPad og finner fram *Troll i ord*-applikasjonen. Han trykker på norsk språk for å finne sebraen, deretter trykker han på arabisk språk på menylinjen. Stemmen leser opp "hamar alwahsh".

14) E1: Det er det @ (bekreftende)

15) L: Hamar alwahsh, så det er sebraen på arabisk@

16) L: Og denne kan du? (Holder opp sjiraff-klossen)

17) E1: Zarafe @

18) L: Ja, sjiraff @

19) E1: Krokodillen er timsah på arabisk @

I disse eksemplene ser vi hvordan eleven bruker iPaden som en strategi for å oppnå støtte når han eller lærer ikke er helt sikker på ordets betydning. I tillegg ser vi at det skal være himar al-wahshi, og så det kan se ut som Google Translate har feilaktig oversettelse. Det er imidlertid interessant å se hvordan dynamikken i samtalen endrer seg når lærer spør hva ordene heter på arabisk, noe som er i tråd med tidligere forskning på transspråking i klasseroms-sammenheng (Cenoz, 2017; Kultti, 2014). Nå er det eleven som er eksperten, og ut fra video-observasjoner kommer det fram hvordan eleven gløder opp når han får oversette ordene for meg. Dette ser vi også eksempler på i tur 17 og 19, hvor han oversetter ordene til arabisk for meg. Nå er det jeg som lærer arabisk. I utsagnene kommer det fram at eleven smiler og ler, og dette smitter over på meg som lærer, noe som viser at dette er en fin opplevelse for oss begge.

## Elev 2

Vi ser at førstespråket (arabisk) kommer mer til syne *underveis* i prosjektet, og i utdraget under, ser vi eksempler på hvordan elevens innslag av ord på arabisk kommer fram. Noen ord er spontane, og andre er i samtale med lærer

1. E2: **Timsah** heter han.
2. L: Hva?
3. E2: **Timsah**. Heter han (holder på krokodillen)
4. L: Hva er timsah? Er det krokodillen?

(Eleven svarer ikke på spørsmålet, men lytter videre til eventyret)

Her bruker eleven også transspråking spontant i sin egen tenking for å skape mening, og dermed forsterkes følelsen av egen yteevne, slik det beskrives av García og Wei (2019). Ifølge Golden (2014) er det å kunne et ord samsvarende med å kjenne til det nettverk av assosiasjoner som knyttes mellom ordet og andre ord i språket. Enkelte ord gir ikke mening, men gjennom en assosieringsprosess lærer man å avgrense ordets betydning. Eleven husker ikke alle ord på førstespråket sitt i starten, likevel kan det virke som førstespråket blir "vekket til liv" underveis i prosjektet. Ut fra materialet underveis i prosjektet tyder det på at han er veldig sikker på at ordet hafla må være med for å forklare ordet bryllup:

- 1) L: På norsk har vi flere ord som beskriver bryllup. For eksempel ordet *ekteskap*.
- 2) E2: Skap? Skap er dette. Dette her er skap. (Snur seg mot skapet i rommet og tar på skapet).
- 3) L: Ja, det er helt riktig. Det er rart at det er samme ord, men ekteskap og skap betyr ikke det samme. Se her. Her er ordet som de brukte i eventyret om reven og krokodillen: **zawaj**. Det betyr *ekteskap* på norsk. Har du hørt det ordet før?
- 4) E2: Nei, **haflat**. Hvorfor er det ikke **haflat**? Bare skriv **haflat** (Eleven vil at de skal oversette ordet haflat til norsk)

Ordet " hafla " betyr fest og feiring, i syrisk tradisjon er Haflat al-urs det sosiale ritualet som markerer at noen er gift og det er tenkelig at eleven har erfaringer med dette ordet i forbindelse med bryllup(Golden, 2014). Dette viser at elevens deltagelse ikke nødvendigvis handler om hva han kan, men snarere at han får anledning til å samtale om ord og begreper i lys av egne erfaringer som gir mening (jf. kap.2.2.4). I tillegg hjelper det eleven å i utvikle sin egen stemme samtidig som de ser viktigheten av å lære i fellesskap (jf. kap 2.1.1) (García & Wei, 2019).

Elevene fikk lytte til egyptisk arabisk. Det at jeg på dette tidspunkt ikke har noe som helst erfaring med arabisk språk og at det er mange ulike talemåls-varianter, kan muligens skape

mer forvirring hos elevene, særlig dersom elever har et begrenset vokabular på begge språk. Men når læreren på denne måten "mister kontroll" viser dette elevene at interaksjon og samarbeid er viktigere enn form, slik det understrekes i teoridelen (kap. 2.1.2), og i tillegg vil de oppleve økt tillit til egne evner, fordi lærer anerkjenner elevene språklige ressurser, og det er elevene som er eksperter på sine egne språk (jf. kap. 2.1.1). Dette er svært viktig for elevens selvfølelse, særlig for barn som er gryende tospråklige (García & Kleifgen, 2019, s. 9). Slike samtaler støtter opp om flerspråklige barns deltagelse, kommunikasjon og språkutvikling, hevder Kultti (2014).

I materialet blir ord og begreper på begge språk synliggjort i det empiriske materialet. Alle ord som lærer og *elev 1* og *elev 2* var innom ved de ulike øktene. For begge elevene er det først ved en av de siste undervisningsøktene at elevene og lærer endelig oppnår en felles forståelse knyttet til ordet bryllup. Dette perspektivet blir avgjørende i denne sammenhengen, fordi det viser hvor viktig det er å ikke gi opp, men fortsette å lete etter noen beslektede ord og referanser både på førstespråket og andrespråket, for å hjelpe elevene til å utvikle et abstrakt språk og knytte forbindelser på tvers (García & Wei, 2019, s. 123). På denne måten vil elevene underveis opparbeide seg et bredere, men også dypere leksikalsk begrepshierarki, slik som det presenteres i teoridelen (Golden, 2014, s. 123). Ut ifra materialet ser vi at begge elevene bruker iPaden når de søker støtte til både S1 og S2.

#### **4.2.4 Pedagogisk transspråking**

Hovedmønsteret for hvordan pedagogisk transspråking blir gjort i denne studien er at lærer gjentar de ordene som kommer på arabisk på samme måte som elevene gjentar ord som skal læres. Dette er forenelig med hvordan pedagogisk transspråking er mulig også for en enspråklig lærer (jf. kap.2.1.2). Når jeg som lærer forsøker å uttale ord på arabisk, riktignok med feil uttalelse, blir elevene også engasjert i sin deltagelse for å lære meg hvordan det uttales riktig på arabisk. For å legge til rette for barnas samtaledeltakelse dreier det seg om å støtte barna slik at de kan delta ved hjelp av det repertoaret de har til rådighet. Det er mange av de samme tendensene som kommer til syne hos *elev 1* og *elev 2*.

### Elev 1

I det følgende skal vi se eksempler på at pedagogisk transspråking blir brukt for å skape forståelse, og for å aktivere bakgrunnskunnskaper i samtalen mellom *elev 1* og lærer. Utdraget er fra en samtale underveis etter at vi har støtt på ordet bryllup i fortellingen:

- 1) L: Vi må se på ordet bryllup, hva det er. Hva kalte du det? **zawaj?**
- 2) E1: **Ja, zawaj.**
- 3) L: Og ordet fest? Nå er jeg så nysgjerrig på hva det heter på arabisk.  
(Google translate Oversetter: fest = walima)
- 4) L: **Walima?** Er det fest på arabisk?  
(Eleven nikker)  
(Google translate Oversetter bryllup = Zifaf)
- 5) L: Bryllup er det **zifaf?** (ser spørrende på eleven)
- 6) E1: Jeg vet ikke.
- 7) L: Men du sa **zawaj?** Kan du prøve å forklare ordet **zawaj** for meg?
- 8) L: Er vi på **zawaj?** Eller hva gjør vi på **zawaj?**
- 9) E1: Han danser. Han synger.
- 10) L: Ja, reven danser og synger. Men tror du det er gaver når de gifter seg?
- 1) L: Ja, reven danser og synger. Men tror du det er gaver når de gifter seg?
- 2) E1: Nei, det tror jeg ikke.
- 3) L: Kanskje vi skal prøve ordet selskap.  
(Google translate Oversetter ord: selskap = hisbo)
- 4) L: Selskap er **hisbo?**  
(Eleven trekker på skuldrene)
- 5) L: Ikke?
- 6) (Lytter til google translate igjen)
- 7) E1: Jeg skjønner ikke hva de sier.
- 8) L: Det må da være et ord vi kan oversette **zawaj** med. **Fordi bryllup...** det som jeg snakker om...
- 9) E1: Ja, det vet ikke jeg. @
- 10) L: Det vet ikke du.. Og jeg vet ikke **zawaj..** @

(Lærer finner fram noen bilder som bildestøtte for å forklare bryllup. De søker på marokkansk bryllup)

- 11) L: Der (peker på bildet) De har **bryllup.** En mann og dame gifter seg. Brudgom og brud gifter seg. Har du sett sånt bilde hjemme? Er mamma og pappa gift?

- 12) E1: vet ikke @
- 13) L: Skal vi prøve å søke på **å gifte seg?**  
(Google translate oversetter: alzway)
- 14) E1: Ja, det er det. @
- 15) E1: Nei, det tror jeg ikke.
- 16) L: Kanskje vi skal prøve ordet selskap.  
(Google translate Oversetter ord: selskap = hisbo)
- 17) L: Selskap er **hisbo?**  
(Eleven trekker på skuldrene)
- 18) L: Ikke?  
(Lytter til google translate igjen)
- 19) E1: Jeg skjønner ikke hva de sier.
- 20) L: Det må da være et ord vi kan oversette **zawaj** med. **Fordi bryllup**, det som jeg snakker om
- 21) E1: Ja, det vet ikke jeg. @
- 22) L: Det vet ikke du. Og jeg vet ikke **zawaj** @  
(Lærer finner fram noen bilder som bildestøtte for å forklare bryllup. De søker på marokkansk bryllup)
- 23) L: Der (peker på bildet) De har **bryllup**. En mann og dame gifter seg. Brudgom og brud gifter seg. Har du sett sånt bilde hjemme? Er mamma og pappa gift?
- 24) E1: Vet ikke @
- 25) L: Skal vi prøve å søke på **å gifte seg?**  
(Google Translate oversetter: lzaway)
- 26) E1: Ja, det er det. @
- 27) L: Ja, da var det det du sa: å gifte seg. Så **lzaway** betyr å gifte seg. Da snakka vi om det samme du og jeg. @ For **bryllup er festen man har når man gifter seg.**  
(Eleven smiler bekreftende)

Eleven uttrykker i tur 15 at han ikke forstår hva de sier. Det er ikke så rart, da oversettelsen i Google Translate igjen skaper forvirring. Ordet kan stamme fra Hizbu allah, som betyr lag/selskap, men brukes aldri om fest/feiring slik selskap kan bety på norsk. Sharika brukes om ordet for selskap ved forretning, altså virksomhet. I tur 1 ser vi at lærer stopper opp når det er noe eleven ikke forstår på andrespråket "Vi må se på ordet bryllup, hva det er. Hva kalte du det? zawaj?". Dette er et eksempel på hvordan eleven blir oppmuntret til å bruke språket som han allerede er i besittelse av.

## Elev 2

I forkant av denne samtalen har elev og lærer vært innom flere begreper knyttet til bryllup og hva det innebærer "å gifte seg", både på arabisk og norsk, eksempelvis "zawaj", "aros", "aris", "Izawaj", "walima". Eksempelvis blir uttrykket "å gifte seg" forklart med andre synonymer og beslektede ord som "ekteskap", "bryllup", "markering", "fest" og "seremoni" på norsk. Når det gjelder det arabiske språket er det som nevnt mange ulike varianter av talemål. Vi skal i det følgende se et eksempel på hvordan *elev 2* bidrar med et nytt ord for å finne mening, og hvor selvsikker han er på at dette ordet er relevant.

- 5) L: Ok, da må vi finne ut hva haflat betyr. Hva kan haflat være, da? Skal vi skrive fest på norsk? Kanskje det er **haflat**?
- 6) L: Ok, **haflat**. Her står det at **walima** betyr fest på arabisk.
- 7) L: Så hva med et annet ord for fest? Hva med selskap? Det er **hizb**.
- 8) E2: Nei, jeg sa **haflat**.
- 9) L: Ja, du sa **haflat**. Og da er jeg veldig spent på hva det ordet betyr.
- 10) L: Skal vi prøve et annet ord for fest? Hva med seremoni?
- 11) E2: Hva med seremoni? Hva er det?
- 12) L: Et annet ord for fest eller en markering av noe. En type fest.  
(Lærer søker på ekteskapsseremoni i oversettelsesprogram).
- 13) L: Sånn, ja nå kom det: **Haflat zawaj**.
- 14) E2: **Haflat zawaj** @
- 15) L: Var det riktig?
- 16) E2: Ja, men jeg sa **haflat**. Bare **haflat**.
- 17) L: Ja, men da er **halflat** kanskje festen når man gifter seg?
- 18) E2: Festen når man gifter seg. Det er riktig.
- 19) L: **Haflat zawaj** betyr nok bryllupsfest kanskje.

Eleven er bestemt på at det må være haflat som er riktig ord på selve bryllupsfest. På dette tidspunktet når intervensjonen pågår, er jeg ikke klar over hvor omfattende det arabiske språket kan være, men når jeg i etterkant har fått mer innsikt i de ulike variantene i språket, og hvor store forskjeller det kan være, ser jeg at det kan skape forvirringer med disse ulikhetene. Samtidig kan det virke som om denne forvirringen gjør eleven mer sikker på sine egne språkferdigheter, fordi han er kritisk til ordene som brukes i fortellingen "zaway" og til de ordene som jeg oversetter i oversettelsesprogrammer. Dette ser vi eksempel på i tur 8: "Nei, jeg sa hefle". Bryllupsfeiringen i syrisk tradisjon heter *zifa* eller *haflat al-urs* og er det sosiale

ritualet som markerer at paret er gift (jf. kap.2.2.4). Hafla betyr fest eller feiring og zawaj betyr ekteskap, men kan brukes om bryllup i noen talemål, som eksempelvis i Kairo. Hvis referansen er bryllup, og man snakker om festen tilknyttet denne, da kan ordet hafla brukes om festen som skal feires (fordi noen skal gifte seg). Det er viktig å påpeke at det går et skille mellom zwaj som er et marokkansk verb for å gifte seg eller ekteskap, og zawaj som er substantiv for bryllup eller ekteskap på alle arabiske dialekter og på skriftformen. Dette kan nok skape forvirring for begge elevene, men samtidig bygges elevenes evne til kritisk tenkning og å transspråke som en oppnåelsesstrategi, for deltakelse og meningsskapning (jf. kap. 2.2.1.).

Barn som lærer seg nye ord kan gjenkjenne dem, og lære dem hvis de har fått oppleve at begrepet er relevant å lære, altså at læringen er situert. Derfor blir det vesentlig å engasjere eleven i deltakelse rundt begrepet bryllup, og knytte meningserfaring rundt begrepene som inngår i den samme innholdssida. Slik vil man se begreper også i ulike sammenhenger, noe som ifølge Dyste (2001) utvilsomt er en forutsetning for at barn tilegner seg språklig kompetanse og lærer seg nye ord (jf. kap. 2.2.1.).

Transspråking tjener tre diskursive funksjoner hos elevene: "å delta, å utdype ideer, å stille spørsmål" (García, 2019, s. 117). Det er grunn til å stoppe kort ved denne utforskningen av ordet haflat. For det første ser vi her at transspråkingen gjør det mulig for eleven å delta og ta initiativ som bidra i samtalen. For det andre gjør transspråkingen det mulig for eleven å utdype tankene sine, noe som kan være vanskelig når man har et begrenset språk. Det er tydelig at eleven har assosiasjoner til ordet halfat og vil finne ut om dette kan settes i sammenheng med ordet Zaway og bryllup. Her ser vi at det er eleven som opptrer som en ekspert på sitt morsmål (Cenoz, 2017; Kultti, 2014). På denne måten kan språket, eleven er i besittelse av, bli ivarettatt, og dermed styrkes tillit til egne evner (García & Kleifgen, 2019). For det tredje ser vi at eleven stiller spørsmål, og gjentar flere ganger "Hvorfor er det ikke haflat?" Dette viser at eleven er kritisk, noe som han helt sikkert hadde all grunn til, i og med at det er variasjoner i de arabiske språkene (jf. kap. 2.2.4).

#### **4.2.5 Oppsummering av elevenes tidlige litterasitet "underveis" i prosjektet**

Når elevene skal gjenfortelle, benytter de seg eksempelvis av klossene og bildene, og det kan virke som at det er lettere for dem å delta og produsere setninger når klossene brukes.

Kontekstualiseringen hjelper elevene til å sette ord på det som skal snakkes om. Og kanskje er



det et element av lek involvert i bruken av klossene, også? I tillegg spiller morsmålsstøtten muligens en rolle også på dette tidspunkt, da elevene ved flere anledninger griper tak i iPaden for å bytte språk fra arabisk til norsk, og omvendt når de er usikre på oversettelsen. Elevene benytter seg i større grad av de ressurser som er tilgjengelig, både digitalt og konkrete.

## 4.3 Analyse tredje fase

### 4.3.1 Ordforråd

Vi skal se eksempler på hvordan elevene mestrer et kontekstuavhengig språk der de kan fortelle mer utbroderende, og benevne ord og begreper som de verken kan holde, flytte eller føle på betydningen av (Richards & Rodgers, 2001; Sandvik & Spurkland, 2012).

#### *Elev 1*

Det er flere forhold som tyder på at eleven har utviklet ordforrådet sitt. Ord som "reven", "sjiraffen", "krokodillen" og "sebraen" kommer fortløpende når eleven formidler, forholdsvis uten nølinger på dette tidspunkt. I transkripsjonen ser vi eksempler på ord som eleven viser at han kan. Det tyder på at eleven har utviklet en tilstrekkelig ordkunnskap knyttet til disse ordene fordi eleven evner å bruke sentrale ord og uttrykk for å kunne beskrive og gjengi hovedinnholdet, noe som er i tråd med det Golden (2014) hevder er en indikator på å kunne et ord (jf. kap. 2.3.1) Utdraget er fra den siste gangen eleven gjenforteller eventyret i prosjektet, og vi ser at de kontekstavhengige ordene "han" og "den" som eleven brukte i starten, er byttet ut med nye ord eleven evner å produsere i tale. Disse er gulet ut og markeres i utdraget. I tillegg markeres overlappende tale i dette utdraget. (Se vedlegg 4 for normalisert form):

- 1) L: Ok, da kan du fortelle eventyret om reven og hvorfor krokodillen ikke har tunge.
- 2) E1: Jeg husker ikke.
- 3) L: Reven spurte om å få låne en tunge. Hvem var det reven spurte først?
- 4) E1: **Reven** spurte om han kan låne tunga til sebraen. Sebraen sa nei, <SIT jeg kan aldri låne tunga til deg SIT>.
- 5) L: Fordi...
- 6) E1: [fordi] [fordi] han skulle til **bryllup** til søstera si.
- 7) L: For å lage...
- 8) E1: **Den spesielle lyden** og smake på mat. **Reven** gikk til **sjiraffen** og spurte han at han kan låne tunga hans. Også sa han <SIT nei, for jeg skal bruke den til å lage **den spesielle lyden**, og smake på mat SIT>. Også fått han ikke tunga tilbake. **Reven** gikk

til krokodillen. Også spurte han om han kan låne tunga, også han sa nei. Også sa han: <SIT Vær så snill!SIT> Også sa han: <SIT greit da, da må jeg få den tilbake SIT>. Også sa reven: <SIT Jeg skal ta den, du skal låne den tilbake så fort...SIT>. Så gikk reven til bryllup og lagde den spesielle lyden. Og smakte mat, hvordan den smaker. Og han likte tunga.

9) L: Så da slutter eventyret med at?

10) E1: Krokodillen bor ikke i Norge, men reven bor i Norge. Krokodillen har ikke tunga.

På bidragene ovenfor ser vi at eleven trenger hjelp og støtte fra lærer for å komme i gang. Likevel ser vi at det muntlige språket er i bevegelse mot et kontekstuavhengig språk når han gjenforteller eventyret. Uten å ha fortellingen på iPaden eller klossene som støtte, må han bruke såkalt situasjonsavhengig språk, og eleven mester å fortelle uten at han har støtte av bildene eller andre konkrete her-og-nå.

### *Elev 2*

Eksemplene som er gjengitt under, er utdrag fra siste gang eleven skulle gjenfortelle eventyret. Det var i forbindelse med bokskapingsprosessen i etterarbeidet. Eleven snakker inn lydfiler til boksiden. Setningen er transkribert fra en lydfil som ble laget som lydfil i *Book Creator*: (For normalisert form, se vedlegg 4).

E2: Reven hadde ikke tunge. Han har lyst til å spørre sebra, at han vil låne en tunge.

Så gikk reven til sebra: <SIT Sebra, kan jeg vær så snill å låne tunga di? SIT>

<SIT !Lololo, jeg vil aldri gi deg tunga mi SIT>. Og så snudde reven til sjiraffen:

<SIT Sjiraff, Kan jeg vær så snill å låne tunga di? Jeg trenger den til å lage den

spesielle lyden til bryllup til søstera mi SIT>

<SIT !Lololo, jeg vil aldri gi deg den SIT>.

Så snudde reven til krokodille: <SIT Krokodille, kan jeg vær så snill å låne tunga mi?

Jeg trenger den for å lage den spesielle lyden til bryllup til søstera mi SIT>. <SIT

!Lololo, jeg vil aldri gi deg den SIT> <SIT !Vær så, !vær så, !vær så snill! Jeg trenger

den til å lage den spesielle lyden, ellers blir søstera mi lei av det SIT> <SIT Ja vel, da

SIT>. Reven fikk tungen og ville aldri gi den til krokodillen, han vil ikke gi den

tilbake fordi han er tror at han skal drepe han og gi han tunga si. Så hvorfor

krokodillen har ikke tunge fordi reven, han ville ikke gå til krokodillen, han vil aldri

gå fordi han tror krokodillen skal spise han og ta tunga bort. Da krokodillen så lenge til, og da drar han uten tunge og spise uten tunge. Snipp, snapp snute det blir ute.

Når *elev 2* skal gjenfortelle historien etter at han har møtt fortelling på både på S1 (arabisk) og S2 (norsk), formidler han ytringer med fullstendige setninger og flere ord blir brukt. I utdraget over ser vi elevens erobring av et nytt ordforråd tilknyttet fortellingen om *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*. Eksempelvis ser vi at eleven anvender flere av ordene, som han i starten var usikker på, uten antydning til nøling: "reven", "sjiraffen", "sebraen", "krokodillen", "bryllup", "bryllupslyd", "tunge", "låne" og "ville aldri gi den tilbake".

Selv om de nye ordene er ramset opp her, vil jeg understreke at det ikke er antallet ord som er viktig, men hvordan elevene bruker ordene i en ny sammenheng og i ny situasjonskontekst, og at dette viser at begge elevene evner å fortelle om noe "der og da", altså dekontekstualisert. Dette er et viktig utviklingstrekk ifølge Snow (2014), fordi dette er noe barn må kunne for å senere kunne lese. I tillegg er barns vokabular, både bredde og dybde, og ordkunnskap om ord og begreper avgjørende for hva de senere lærer om å lese og skrive (Hagtvet et al., 2011). Jeg vil understreke at det tar lang tid å utvikle et akademisk språk, men disse erfaringene gjør det mulig å løfte ordene til et abstrakt nivå, og dermed møte elevenes "Learning/Engagement Zone" i likhet med det Cummins (2000), McKay (2006) også påpeker som utviklingsfremmende (jf. kap. 2.3). Det er særlig viktig for flerspråklige elever, å tilrettelegge for oppgaver som krever litt mer utfordring, framfor å forenkle (Cummins, 2000; García & Wei, 2019).

Elevenes forståelse av fortellingen anskueliggjør elevenes ordforråd når de forteller til tegningene som de har laget. I det transkriberte materialet kommer det fram at forekomsten av sitat <SIT SIT> er hyppig og det er ganske mange av dem, både hos *elev 1* og *elev 2*. De evner å utbrodere med flere ord og forklaringer. Alt dette synliggjør at de muntlige ferdighetene har endret seg siden første gang. Det er også mer sammenheng i det som fortelles, i form av at barna evner å holde på ordet og tar lengre vendinger. Dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

#### **4.3.2 Sammenheng og lengde i ytring**

I den multimodale fortellingen som elevene formidler i *Book Creator* finner vi en klar narrativ struktur og en tematikk som man vil føle seg fortrolig med på tvers av kulturelle og språklige

skillelinjer, slik Ellingsen (2008) påpeker. Sjangerens faste struktur, en begynnelse, en midtdel og slutt er en god hjelp, det narrative forløpet strukturerer innholdet og gjør det lett å organisere det globale innholdet i fortellingen, og dette hjelper eleven til å holde på ordet og formidle en rød tråd i gjenfortellingen sin. Når det gjelder sammenheng og lengde i ytringene hos *elev 1* og *elev 2*, ser vi eksempler på at det er en betraktelig lengre ytringer for begge elever som varer "over en viss varighet", såkaldt "extended discourse" som Snow (2014) hevder er et sentralt utviklingstrekk (jf. kap 2.3.2). Forekomsten av setningskoblinger er marker med *fet kursiv*,

### *Elev 1*

Vi skal se på hvordan eleven holder på ordet og flyten i gjenfortellingen ved bruk av ulike sammenkoblingsmekanismer.

- 1) E1: Reven gikk til sjiraffen og spurte han at han kan låne tunga hans. *Også* sa han nei, for jeg skal bruke den til å lage den spesielle lyden *og* smake på mat.
- 2) L: Hva gjorde reven da?
- 3) E1: Reven gikk til krokodillen. *Og så* spurte han om han kan låne tunga, også han sa nei. *Også* sa han vær så snill! *Og så* sa han greit da, da må jeg få den tilbake. *Også* sa
- 4) reven jeg skal ta den, du skal låne den tilbake så fort. *Også* fått han ikke tunga tilbake.
- 5) L: Og da?
- 6) E1: *Så* gikk reven til bryllup og lagde den spesielle lyden *og* smakte mat, hvordan den smaker. *Og* han likte tunga. *Og så* gidde han ikke tilbake tunga og han var redd krokodillen skulle spise han, så sa de andre, som var på bryllup. Hvorfor gidde du tilbake ikke tunga?

Selv om *elev 1* bruker et begrenset ordforråd på sine koblinger, ser vi at koblingene er eksplisitte fordi ordene *så*, *også*, *og så*, *som* blir anvendt for å binde setningene sammen (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993). I datamaterialet finner vi eksempler på temporal setningskobling fordi setningen er relatert til hverandre i tid: "*Så* gikk reven til bryllup og lagde den spesielle lyden...*og* smakte mat, hvordan den smaker. *Og* han likte tunga". Her er konjunksjonene "så" og "og" brukt for å binde sammen det narrative hendelsesforløpet (jf. kap. 2.3.3).

## *Elev 2*

Gjenfortellingen begynner uten innledning, men går rett på sak: "Reven hadde ikke tunge. Han har lyst å spørre om han kan låne tunge" (Se eksemplet s.74 i utdraget under *tredje fase,ordforråd, elev 2* ). I elevens gjenfortelling ser vi at han holder den røde tråden i rekkefølgen, og i avslutningen griper han til den kjente eventyrformuleringa "snipp, snapp, snute", slik mange eventyr slutter. Det kan se ut som eleven snubler litt med innholdet i avslutningen, men vi ser samtidig at eleven formidler fortellingen stort sett korrekt med flere detaljerte utbroderinger. Når eleven siterer karakterene er det markert med <SIT.... SIT> i det transkriberte materialet (se eksemplet fra *elev 2* over under *ordforråd* ). Eleven benytter setningskoblingen *fordi*, for å begrunne hvorfor reven ikke ville gi tilbake tunga i tur 5 " Han vil aldri gå *fordi* han tror krokodillen skal spise han og ta tunga bort...". I dette eksemplet er elevens utfylling på sett og vis som et ekko fra det han har hørt i fortellingen, men uten å være en kopi. Elevenes ytringer blir i denne sammenhengen dokumentert for å se om elevene produserer lengre og mer fullstendige setninger fra begynnelsen til slutt i dette prosjektet. I elevenes utdrag og eksempler fra *ordforråd* ser vi eksempler på at noen ytringer strekker seg over en viss varighet, som ifølge Snow (2014) er et utviklingstrekk som viser at man har et ordforråd og evnen til å dekontekstualisere for å kunne produsere "extended discourses" (Snow, 2014).

### **4.3.3 Innslag av S1 (arabisk)**

På dette tidspunkt ser vi ikke at morsmålet blir brukt på samme måte som underveis i studien, da gjenfortellingen i *Book Creator* står i sentrum som en oppsummering for begge elevene. I og med at elevene snakker norsk og gjør seg forstått, ble det naturlig at det var andrespråket som ble brukt i gjenfortellingen. Det kunne vært interessant å fått elevens gjenfortelling på morsmål også i denne analysefasen, men dette ønsket ingen av elevene selv. Årsaken til dette kan være flere, men jeg velger å tolke det slik at det kanskje opplevdes mer meningsfylt å snakke norsk sammen med lærer som ikke snakker arabisk, og derfor blir det kunstig å gjenfortelle på arabisk for meg.

### **4.3.4 Pedagogisk transspråking**

Ut fra transkripsjonene ser vi at det ikke forekommer pedagogisk transspråking på samme måte på slutten som underveis i prosjektet. Dette kan være en indikasjon på at transspråking er noe som utføres underveis i denne studien.

#### 4.3.5 Elevenes skriftspråklige uttrykk







Etter å ha hørt den samme fortellingen både på S1 (arabisk) og S2 (norsk), samt å ha arbeidet med ord og begreper, tegner elevene tegninger av alle karakterene som er med i eventyret. Barns orientering mot skriftspråket er et viktig punkt i dokumentasjonen for å fange opp om barnet er nysgjerrig på skriften og om det utforsker den på egen hånd (Sandvik & Spurkland, 2012). Figurene nedenfor viser elevenes tegninger og malinger med skrift. I elevenes skriftlige uttrykk får vi informasjon om hvor eleven er i sin skriftspråklige utvikling (Korsgaard et al., 2011).

Når det gjelder elevenes språkvalg, vil jeg se på hvilke språklige valg som karakteriserer teksten. Elevenes sin staving kan gi meg informasjon om hvilket stadium de er i skriveutviklingen. Eksemplene må ses i sammenheng med konteksten fordi gjenfortellingen skjer i forbindelse med bokskapingsprosessen i *Book Creator*. Nå er situasjonskonteksten endret slik at det er elevenes fortelling i et nytt format. På denne måten vil man flytte elevene framover mot et mer situasjonsuavhengig språk, i følge Korsgaard et al. (2011). Til tross for stram form i innholdet, er den nye boken elevenes egenproduserte bok, og elevenes innspill blir tatt hånd om. Betegnelsen narrativ, slik den er brukt her som utgangspunkt for en gjenfortelling, refererer som nettopp nevnt til en fiktiv fortellingssjanger. Den er videre basert på bilder i kombinasjon med en muntlig versjon. Den har dermed et gitt innhold, samtidig som den også gir fortelleren rom for individuelle assosiasjoner og tolkninger av den opprinnelige fortellingen. Når elevene selv skal fortelle historien, blir de likevel pålagt en kognitiv oppgave der de må oversette statiske, visuelle bildesekvenser til flyktige og dynamiske, verbale konstruksjoner. Dette kommer jeg tilbake til under analysen av digitale ressurser rolle.

I bokskapingsprosessen og i arbeidet med denne multimodale fortellingen, ser vi at eleven maler en fargerik framstilling av fortellingen. Eleven bruker den samme bakgrunnen og plasserer karakterene som han har tegnet og klippet ut på det ene arket bruker han som bakgrunn. Han plasserer karakterene på arket i kronologisk rekkefølge etter hvert som de kommer inn i eventyret. Eleven forsøker å skrive inn noen setninger til hvert bilde en uke etter at bildene ble laget.

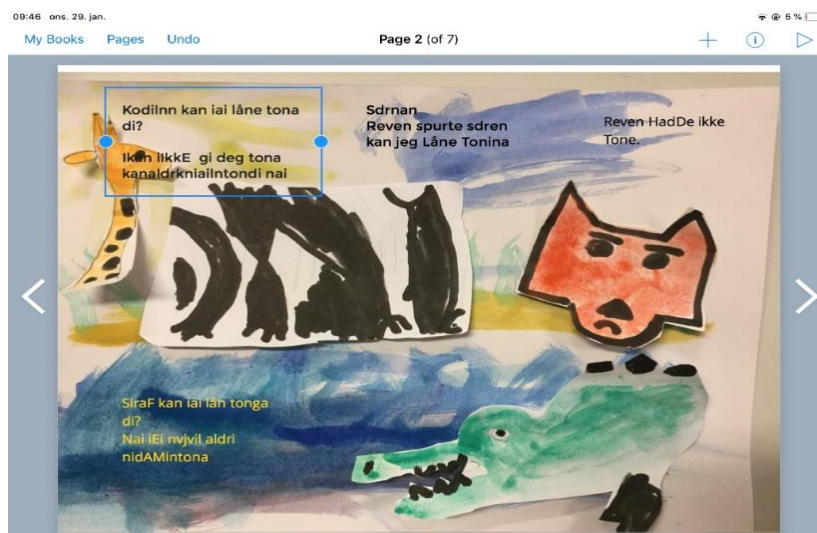
### Elev 1

Elevens illustrasjoner er forholdsvis enkle konturtegninger og de er helt klart inspirert av illustrasjonene fra *Troll i ord* - applikasjonen. Blant annet er sebraen hentet fra et motiv fra klossene i esken med konkretene (firkantet kloss med sebramønster).

 <p>Hvorfor krokodillen ikke har tunge</p> <p>Laget av</p>		
<p>L: Reven gikk til sebraen og spurte om han kan låne tunga hennes. E1: Sebraen sa nei, jeg kan aldri låne tunga til deg.</p>	<p>E1: Reven gikk til sjiraffen og spurte han at han kan låne tunga hans. Også sa han nei, for jeg skal bruke den til å lage den spesielle lyden og smake på mat.</p>	<p>E1: Reven gikk til krokodillen. Også spurte han om han kan låne tunga, også han sa nei. Også sa han vær så snill! Også sa han greit da, da må jeg få den tilbake. Også sa reven jeg skal ta den, du skal låne den tilbake så fort. Også fått han ikke tunga tilbake.</p>
		
<p>E1: Så gikk reven til bryllup og lagde den spesielle lyden, og smakte mat, hvordan den smaker. Og han likte tunga.</p>	<p>E1: Også gidde han ikke tilbake tunga og han var redd krokodillen skulle spise han, og så sa de andre, som var på bryllup. Hvorfor gidde du tilbake ikke tunga? Reven sa: Jeg vil ikke gi tilbake tunga fordi jeg vil lage lyd og smake på mat.</p>	<p>L: Så da slutter eventyret med at... E1: Krokodillen har ikke tunga. Krokodillen bor ikke i Norge, men reven bor i Norge.</p>

Figur 3: *Elev 1* sine tegninger etter at han har hørt fortellingen på begge språk.

I figurene under ser vi litt av skriveprosessen, og hva dette kan si om elevens skriftspråklige utvikling og tekstkompetanse. Det er interessant å se at han skriver lydrett, slik han også uttaler ordene. Her får vi dokumentert at eleven tydelig bærer preg av et annet morsmål i sin uttalelse.



Figur 4: Skjermdumpen fra tekstsaking i *Book Creator*.

Teksten i utdraget under er en gjengivelse av elevteksten når det gjelder bokstavvalg, staving, tegnsetting og oppsett. Ut ifra observasjonene fra boksskapingprosessen begynte eleven å skrive på høyre boks side. I eksemplet under følger vi rekkefølgen slik eleven faktisk skrev den.

Reven hadDe ikke Tone (reven hadde ikke tunge)

Sdrnan reven spurte sdren kan jeg Låne Tonina (Sebraen: reven spurte sebraen kan jeg låne tunga?)

SiraF – kan – iai – lån – Tonga – di? (Sjiraff kan jeg låne tunga di?)

Nai iEi nvjvil aldri nidAMin tona. (Nei, jeg vil aldri gi deg min tunga)

Kodillnn - kan – iai – låne – tona - di? (Krokodillen kan eg låne tunga di?)

Ikan – ikke – gi – deg – tona – kanaldrikniaiIntondi nai (Jeg kan ikke gi deg tunga, kan aldri kan jeg gi tunga nei)

*Elev 1* har på sett og vis knekt koden, fordi han skriver alfabetisk . Her ser vi at han skriver som han snakker, altså fonetisk. Han gjengir handlingsgangen i dialog, akkurat som de gjør i fortellingen som han har lyttet til. Antakelig er det en ganske krevende oppgave å skrive selvstendig, fordi han trenger mye støtte og veiledning i skrivingen. I denne prosessen var lærer forsiktig med å gi støtte, nettopp fordi det var ønskelig å få informasjon om hvor eleven



befinner seg i sin skriftspråklige utvikling. Denne dokumentasjonen gir nyttig informasjon om hva eleven kan på egenhånd, og hva eleven trenger støtte og hjelp til. I denne skriveøkten trengte eleven hjelp til å koble lyd og bokstav, og hvordan lydene ser ut på tastaturet. En støtte han benyttet seg av var å trykke på ikonet for stor bokstav. Det virker som om han er mer sikker på de store bokstavene, men usikker på lyd-bokstav-korrespondansen mellom liten bokstav og tilhørende lyd.

Elevteksten viser i tillegg til en språklig dimensjon ved læring, nettopp at det finnes et potensial for å analysere hvilken støtte og undervisning som gagnar elevene. Eksempelvis er det nok en stor fordel for denne eleven å skrive på tastatur i denne situasjonen, da tastaturet brukes en støtte. Det kan også tenkes at det hadde vært en stor fordel for eleven om det var talesyntese på tastaturet, for å få øvd opp fonetisk bevissthet og lære riktig lyd.







Dokumentasjonen gir derfor informasjon om hvor eleven er i sin skriftspråkutvikling og hvordan man kan tilrettelegge for å videreutvikle erfaringer med litterasitet.

### *Elev 2*

Elevenes tegninger ble klippet ut og limt på bakgrunnen og tatt bilde av med iPaden. Slik fikk de et nytt liv i det digitale formatet. Siden *Book Creator* ble introdusert på slutten av prosjektet var det begrenset tid til å utforske alle muligheter i det multimodale. *Elev 2* vil male bildene til sin bok, så han maler seks bilder. I stil minner de om illustrasjonene i originalfortellingen i *Troll i ord*, og ut fra observasjonene fra maleøkten var eleven opptatt av å gjenskape både farger, form og uttrykk fra karakterene. Teksten han skriver består av enkle setninger. Bildene og teksten er sammenhengende, og eleven evner å gjenfortelle i kronologisk rekkefølge. I tillegg viser han kompetanse når han skal orientere mottaker om hvem som er med, og i hvilken kontekst de deltar i (Korsgaard et al., 2011).

Selv om eleven var usikker på hvordan han skulle skrive "Krokodille", hadde han en klar tanke på hva han skulle skrive til hvert bilde. Det kan virke som eleven har en tekstforståelse knyttet til hva som passer av tekst sammen med hvert bilde (jf. kap. 2.3.4) og viser et multimodalt samspill. Dette kan henge sammen med at han har hørt fortellingen muntlig en del ganger før han skal uttrykke seg skriftlig. I bokskapingsprosessen i etterarbeidet kommer det fram at eleven ikke vil skrive på tastatur, men han vil bare lage lydfiler til hvert av bildene. Gjennom å ta i bruk bildene som eleven har laget som utgangspunkt for sin egen digitale bildebok i *Book Creator*, viser eleven at han forstår hvilke elementer som er sentrale i

fortellingen. Den voksne hjelper eleven med å formidle, på sin måte hva som skjer på hver side. Det som imidlertid er av interesse i denne situasjonen er at *elev 2* viser stor interesse og utholdenhet når han skal gjenfortelle eventyret på lydfil (Sandvik, 2012, Sandvik og Vik, 2019). I figur 5 ser vi hvordan *elev 2* mestrer gjenfortellingen uten at lærer fungerer som samtalestøtte.

		
<p>E2: Reven hadde ikke tunge fordi at han måtte låne en tunge fra en krokodillen fordi han måtte gå til bryllup til søstera si å ferdig.</p>	<p>E2: Reven hadde ikke tunge. Han har lyst til å spørre sebra, at han vil låne en tunge.</p>	<p>E2: Så gikk reven til sebra. Sebra, kan jeg vær så snill å låne tunga di? – lololo, jeg vil aldri gi deg tunga mi.</p>
		
<p>E2: og så snudde reven til sjiraffen. Sjiraff, Kan jeg vær så snill å låne tunga di? Jeg trenger den til å lage den spesielle lyden til bryllup til søstera mi. – lololo, jeg vil aldri gi deg den.</p>	<p>E2: så snudde reven til krokodille. Krokodille, kan jeg vær så snill å låne tunga mi? Jeg trenger den for å lage den speielle lyden til bryllup til søstera mi. Lololo, jeg vil aldri gi deg den. Vær så, vær så, vær så snill. Jeg trenger den til å lage den spesielle lyden, ellers blir søstera mi lei av det. Ja vel, da.</p>	<p>E2: reven fikk tungen og ville aldri gi den til krokodillen, han vil ikke gi den tilbake fordi han er tror at han skal drepe han og gi han tunga si. Så hvorfor krokodillen har ikke tunge fordi reven har ville ikke gå til krokodillen, han vil aldri gå fordi han tror krokodillen skal spise han og ta tunga bort. E2: Da krokodillen så lenge til, og da drar han uten tunge og spise uten tunge. Snipp, snapp snute det blir ute.</p>

Figur 5: Skriftlig uttrykk, *elev*

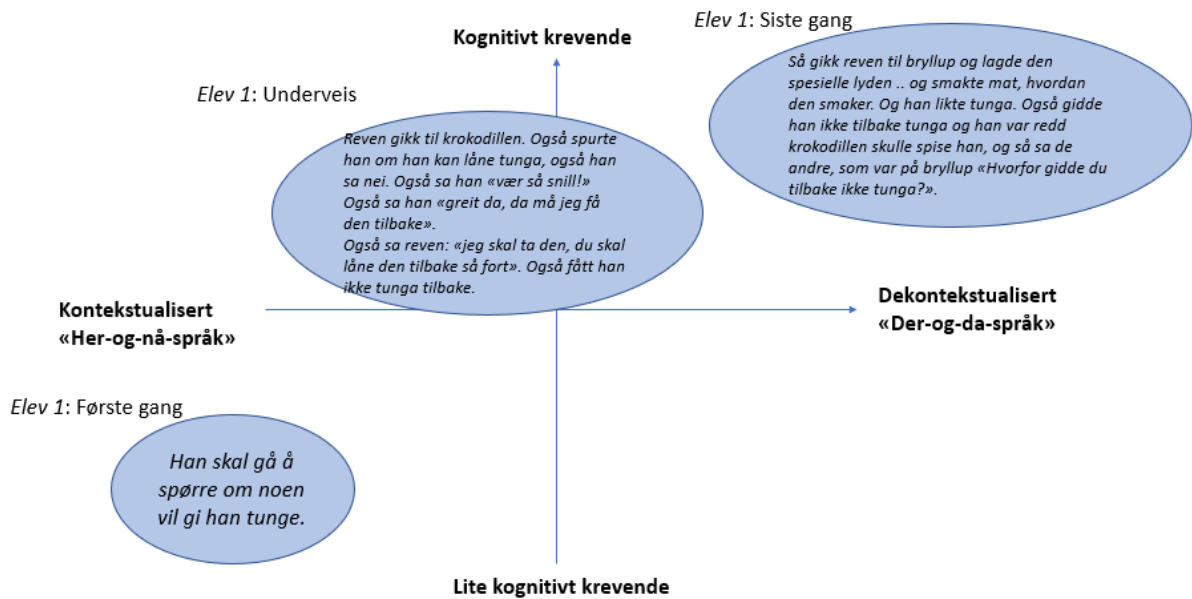
Eleven skriver fonografisk, så han viser at han er kjent med noen bokstaver. Når han skriver med malerkosten, lydere han bokstavene lyd for lyd, og skriver på en måte "med tunga" i sin skriving. Ut fra observasjonene kommer det fram at han trenger mye støtte i skrivesituasjonen. Eksempelvis er han usikker på hvilken lyd han skal skrive og hvordan bokstaven ser ut. Samtidig kommer det fram at han er på god vei inn i den gryende skriftspråklige utviklingen. Bildet nederst til høyre i figuren viser hvordan eleven har skrevet "K r o k o d i l e l å n t e b o r t". Skriveretningen er fra venstre til høyre. Det er ikke mellomrom mellom ordene. Eleven bruker store bokstaver.

#### **4.3.6 Oppsummering av tredje fase**

En slik dokumentasjon og beskrivelse av elevens språkferdigheter viser som jeg har systematisert over, for det første hvilken utrolig kompetanse *elev 2* har når det gjelder å lage en fortelling. Det er viktig å huske at når eleven begynte i første klasse for litt over et år siden, hadde han, for alderen tatt i betraktning, et meget begrenset ordforråd på norsk (S2). Han viser god kompetanse i bruken av de litterære uttryksmåtene som ble fortalt i fortellingen; den narrative sjangeren. Han demonstrerer at han behersker en rekke fortellertekniske grep, eksempelvis direkte tale. Med en slik dokumentasjon vet lærer mye om både elevens muntlige språk, hvilken tekstkompetanse elevene har, og hvor langt elevene er i deres skriftspråklige utvikling. Alt dette inngår i tidlig litterasistetskompetanse.

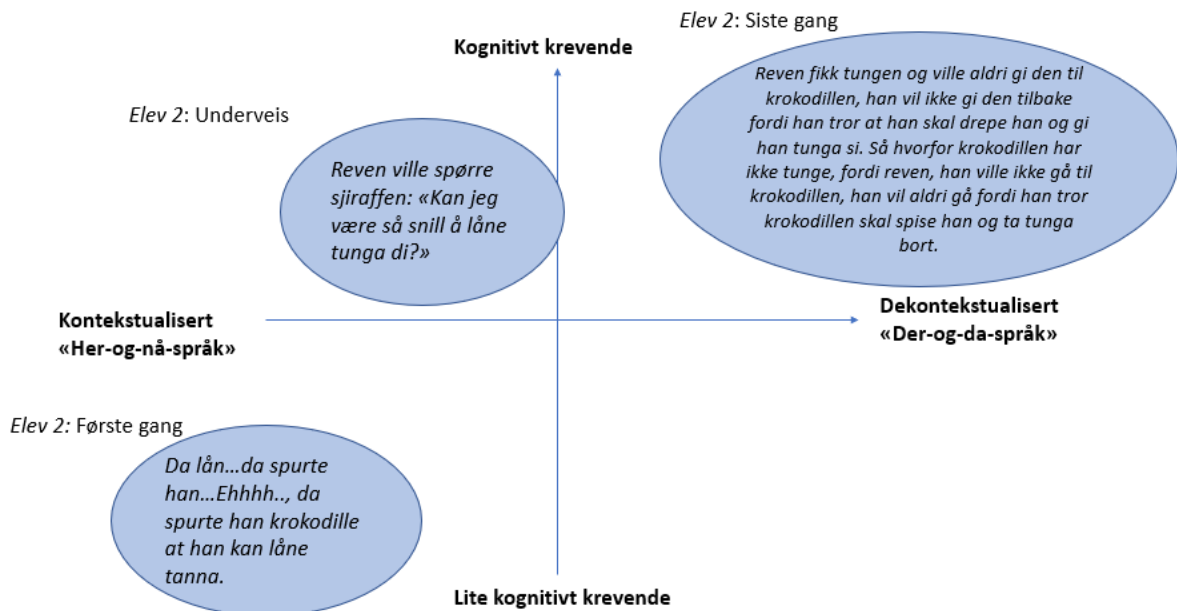
Utdrag fra elevens gjenfortelling er plottet inn i *Cummins kvadrat* (jf. kap.2.3.4), og slik kan modellen brukes til å dokumentere utviklingen i barnets (muntlige) ferdigheter. Vi ser at barnas språkbruk utvikles fra å være kontekstavhengig ved første gang. Underveis ser vi at elevene benevner reven og sjiraffen istedenfor å bruke "han" eller "den" mens de holder klossene, dog er fortsatt kontekstavhengig, fordi de fortsatt uttrykker et behov for støtte av konkreter ved å holde klossene. I den siste gjenfortellingen ser vi at språkbruken er gradvis kontekstredusert, fordi begge snakker om det som allerede har skjedd, nemlig "der og da" uten å støtte seg til det som er tilgjengelig.

## Elev 1



Figur 6: Ytringer fra *elev 1* er plottet inn i Cummins kvadrat.

## Elev 2



Figur 7: Ytringer fra *elev 2* er plottet inn i Cummins kvadrat

Resultatene fra analysen vil gi informasjon om hvorvidt det tospråklige opplegget har gitt økt læringsutbytte for eleven (Egeberg, 2016). Er det utvikling å spore, kan dette være en indikasjon på at elevene har fått rett type støtte i språkopplæringen (jf. kap. 2.3), i den grad

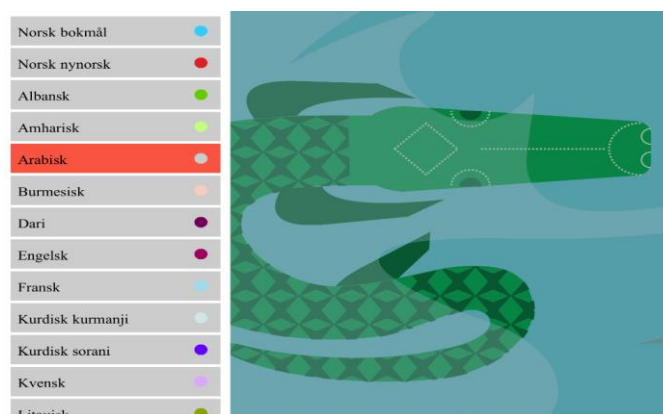
man kan si at det skjer en utvikling over et så kort tidsspenn som dette på kun fem-seks uker. Elevene produserer ytringer med både lengde og flyt, og ordforrådet er betydelig mer utbygd for begge elevene. Likevel ser vi at både *elev 1* og *elev 2* trenger hjelp til å komme i gang med gjenfortellingene. Dette viser at den nære interaksjonen mellom lærer og elev også spiller en viktig rolle når det gjelder å gi læreren informasjon om hvilken type støtte andrespråkeleven har behov for (Vygotsky, 1978). I denne studien gjorde teknologien og digitale verktøy det mulig å synliggjøre alle ord og begreper på det arabiske morsmålet hos begge elevene.

## 4.4 Analyse av teknologien rolle

Teknologien, og særlig iPad i denne sammenhengen, med sine affordanser, gjør det mulig for barna å høre og benytte morsmålet i undervisningen. Som vi ser av skjermdumpene i figurene under, vil teknologien være avgjørende for hvordan læringsomgivelsene skapes, og således legge til rette for en undervisning hvor eleven kan ta i bruk morsmålet sitt aktivt. Spesielt for en lærer som ikke snakker samme morsmål.

### 4.4.1 Muligheten for å aktivere førstespråket

Ifølge Knudsen og Ødegaard (2011) kan bilder og visuell støtte åpne for dialog, samspill og forståelse i situasjoner og kontekster der verbalspråklig kommunikasjon ikke strekker til eller hindrer forståelse. Figurene under viser hvordan man ved et enkelt tastetrykk kan lytte til fortellingen på flere språk, og hvordan elevene byttet mellom norsk og arabisk for å oppnå en større forståelse for handlingen i eventyret om *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*.



Figur 8: Skjermdump fra en side med språkmeny fra eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge (Troll i ord)*

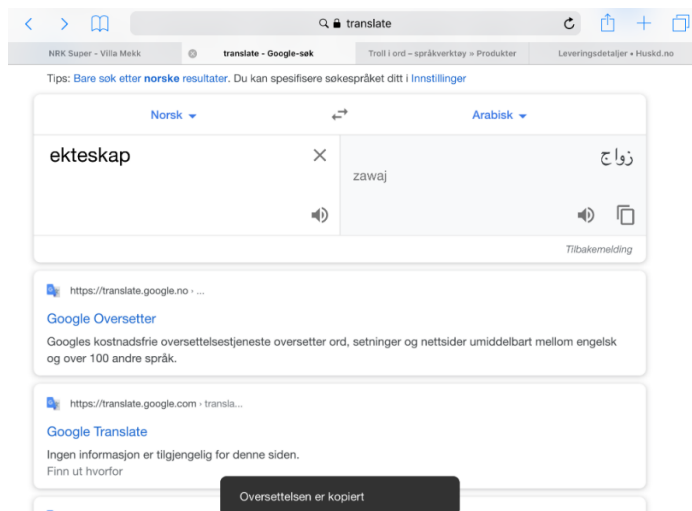
Øverst i venstre hjørne på figuren er det et ikon som kan trykkes på for å få byttet fortellerspråk. I figur 2 vises menylinjen og alle språkene som man kan velge. I og med at man i applikasjonen *Troll i ord* kan skifte og bytte mellom språkene, opptrer denne appen som en elektronisk ordbok, eller et slags oppslagsverk, når eleven trenger å hente støtte til de forskjellige språkene. Ut ifra det empiriske materialet, kommer det fram som et hovedmønster at eleven benytter iPaden ved flere anledninger, nettopp for å søke støtte på begge språk, så å si i like stor grad i begge, slik det også hevdes i lys av et transspråkings perspektiv (García & Wei, 2019). Som vi har vært inne på under analysen av pedagogisk transspråking, tidligere i denne oppgaven, kommer det fram funn som peker i retning av at teknologiske ressurser gjør det lettere for elevene å benytte seg av morsmålsstøtten for å aktivere bakgrunnskunnskap og koble egne erfaringer fra førstespråk med ord. Dette er i tråd med Masoumi (2015) sine funn knyttet til at nettbrett er et nyttig verktøy, samt Moinian et al. (2016) sin studie knyttet til å delta i morsmålsaktiviteter (jf. kap. 3.5). Elevene i denne studien kan lett hente støtte fra S1 og S2 ved å skifte språk med et enkelt trykk på språkikonet i applikasjonen, slik at v ser arabisk språk er valgt i språkmenyen (figur 9). fram og tilbake på ikonet i applikasjonen. Med disse flerspråklige appene og nettsidene kan barna lytte til eventyr, eksempelvis ved å bla fra side til side og få multimodale og språklige opplevelser gjennom interaksjon med eventyret. Gjennom hele fortellingen kan de veksle mellom språkene. Digitale ressurser og teknologiens rolle er avgjørende for at litteraturformidling på ulike språk er mulig.

#### **4.4.2 En mulighet for utforsking av ord og begreper**

Teknologien åpner også opp for å kunne utforske ord og begreper på morsmålet i fellesskap, hvilket kan øke elevens aktive deltakelse i arbeid med ord og begreper. I denne studien utforskes eksempelvis ordet "bryllup" og begrepet "å gifte seg". Dette er et begrep som elevene tilsynelatende ikke har erfaringer med i starten. I figuren nedenfor (figur 10) viser et eksempel på hvordan begrepsopplæring i *Troll i ord*-applikasjonen arter seg i denne studien. Også her kan man trykke på ikonet i venstre hjørne for å velge språk fra menylinjen.

Sammen med lærer forsøker elevene å finne andre ord og oversettelse på arabisk som eleven har erfaring med. Når de gjør det, søker de støtte fra ressurser på iPad og i applikasjonen *Troll i ord* eller oversettelsesprogrammer, og ikke fra lærer. På denne måten blir teknologien en vesentlig ressurs for lærerens arbeid for å tilrettelegge for transspråking i denne studien. Fordi lærer og elev sammen forsøker å finne en riktig oversettelse slik at det samsvarer med det ordet som blir brukt i den arabiske fortellingen. I forskjellige undervisningsøkter, og gjennom

alle fasene i prosjektet, snakker om begrepet "bryllup", fordi det oppstår som et vedvarende "språklig hinder" (García & Wei, 2019). Et nærmere studium av elevens forståelse av ord og begreper, viser at denne vedvarende utforskningen gir mulighet til å fordype seg i ordene og begrepene over tid slik at lærer og elev kan komme til enighet om hvilken betydning ordet har. Oversettelsesprogrammer gir også mulighet til å høre ordene på de valgte språkene, hvilket er en fordel for læreren som ikke leser arabisk skrift, men det fordrer at oversettingen ikke er en feilkilde.



Figur 9: Skjermdump av oversetting av ord i *Google Translate*

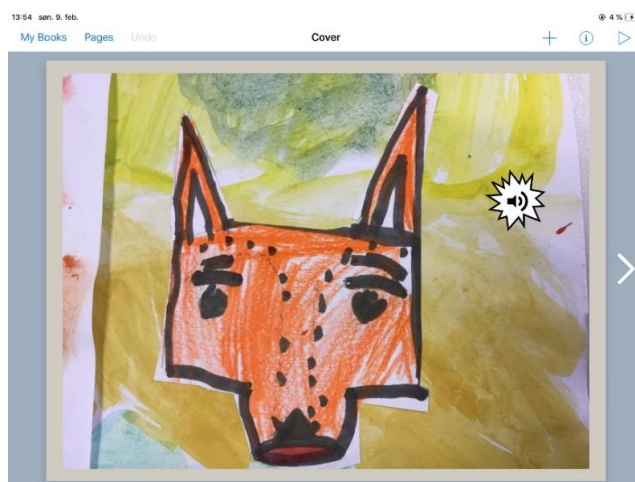
Elevene og lærer i denne studien har oppmerksomhet mot samme fenomen under samtale. De diskuterer ulike ord og begreper som skjermdumpene foreslår som tilknyttet begrepet "bryllup" (jf. kap 4.2.4 *analyse andre fase, pedagogisk transspråking*). På skjermdumpene over ser vi eksempler på hvordan elever og lærer i denne studien brukte teknologiske verktøy for å utforske ord og begreper: Digitale ressurser i studien fungerer i denne sammenhengen som støtte på førstespråket og dermed som et viktig bidrag til å synliggjøre barnets flerspråklige identitet. Det er grunnlag for å konkludere med at bruk av eventyr både på førstespråk og på andrespråk i naturlige og meningsfulle situasjoner hvor barnet deltar aktivt, kan være en arbeidsmåte som kan gi læreren viktig og relevant innsikt i barnets språklige kompetanse ved overgangen fra barnehage til skole.

#### 4.4.3 Multimodalitet og deltagelse for flerspråklige elever

Fra materialet i denne studien, finner jeg bruk av modaliteter. Det er flere eksempler på multimodal redundans (Kress 2003), fordi det er samspill mellom minst to typer multimodalt samspill. Eksempelvis er det samspill mellom bildet og den muntlige teksten som blir lest opp



til hvert bilde i applikasjonen *Troll i ord*. I bokskapingsprosessen i *Book Creator* ser vi eksempler på hvordan bruk av modalitet støtter barnet. Nå er klossene lagt bort og det er anvendt nye typer tegn for å skape mening, bilder og lydopptak, samt skrift til hvert av bildene. I de estetiske aksjonene kan dette koble sammen alle erfaringer og opplevelsen av fortellingen i en ny opplevelse. Gjennom handlinger i ulike modaliteter blir barns kunnskaper gjort synlige ved at de blir anvendt i en ny sammenheng. Når modalitetene virker sammen, beriker og utvider de det felles meningsinnholdet (Østern & Strømme, 2014). Ved å anvende flere modaliteter enn verbalspråklige, ser vi at barnas fortelling gir et mangefasettert spekter av muligheter for deltagelse gjennom estetiske ytringer. Dette ser vi eksempelvis hos *elev 2* når han skal snakke inn lydfil. Det er mer innlevelse i stemmen, direkte tale, og mer utbrodering, hvilket gjør ytringene lengre og "over en viss varighet" (Snow, 2014) (jf. også kap.4.3.2 analyse tredje fase ).



Figur 10: Skjermdump av en side i *Book Creator* med lydfil

Barnas visuelle uttrykk som kommer til syne i bokskapingsprosessen er på sett og vis like, i den forstand at de gjenforteller den samme fortellingen. Men likevel er det ulikheter også. For *elev 1* var det ikke naturlig å lage lydfiler, derfor var det skrivefunksjonene som ble utforsket for denne eleven (se figur 4).

Som vi ser (figur 4) har *elev 1* skrevet inn tekst til hvert bilde i bokskapingsprosessen, mens *elev 2* ville bruke lydfil i sin formidling. Her var det elevene selv som fikk bestemme hvordan de ville gjøre det, noe som viser at barn er ulike, og lærer og deltar best på ulike måter. Vi ser hvordan de forskjellige modalitetene opptrer forskjellig ut ifra situasjonen for hver enkelt



elev, og fungerer derfor som støtte (jf. Kress og Van Leeuwen, 2001). Muligheten til å uttrykke seg skriftlig i arbeid for å forstå, gir dem også en plass i kulturen både som brukere og medskapere av kultur. I denne studien fordrer en sensitivitet og oppmerksomhet hos læreren for å være lydhør for barns kroppslige uttrykksmåter, og vite hva som fungerer som støtte for barnets uttrykksmåter. Det handler blant annet om å være til stede, oppfatte hva den enkelte er opptatt av, og ta tak i det eleven er opptatt av og er styrt i retning av. Tegningene og boken i *Book Creator* står igjen som spor av eventyrets virkninger i samhandling med samtaler om *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*, og de gir meg som lærer en innsikt i det som elevene har festet seg ved i møte med denne fortellingen. Det handler om å ta hensyn til "hele barnet" og dette sammenfaller med tidlig litterasitet-tradisjonen, hvor barnet kommer til skolen, med ulike erfaringer og ferdigheter i sin sekk.

## 5.0 Diskusjon og avslutning

I dette kapitlet vil jeg diskutere og svare på forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis i kapittel 1. Jeg gjentar forskningsspørsmålene som hører hjemme som punkter nedenfor: Videre vil jeg oppsummere funnene i undersøkelsen i lys av hovedproblemstillingen og forsøke å komme med en konklusjon. Helt til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner knyttet til prosjektet, og noen tanker om videre forskning på dette feltet.

### 5.1 Hvordan kan læreren skape muligheter for deltakelse for flerspråklige elever med svake norskferdigheter?

I dette forskningsspørsmålet undersøkes hvilke ressurser som er tilrettelagt, og hvordan elevene benytter seg av disse for å skape mening og for å kunne delta. Hva som fungerer som støtte i form av mediering, og hva slags verktøy og modaliteter elevene har tatt i bruk når de skal gjenfortelle eventyret.

#### 5.1.1 Inkludering og tilpasset opplæring

Et sentralt mål i norsk skole er inkludering og å skape felleskap, dette innebærer at også elever som har §2.8-vedtak skal kunne delta både faglig og sosialt i skolesammenheng. Det at elever med flerkulturell bakgrunn vil kunne oppleve at deres kunnskaper og erfaringer ikke blir anerkjent og gjort relevant i skolen, er med på å true elevenes opplevelse av inkludering. Denne studien og intervensjonen ble gjort 1:1 og ikke innenfor en elevgruppe, slik Palm og Ryen (2018) påpeker er en viktig forutsetning for at felleskap skal skje. Det er derfor nødvendig å sette et kritisk søkelys på organiseringen rundt undervisningsopplegget som ble gjort i denne studien. Det å ta elevene ut av klasserommet på denne måten, slik at de ikke får delta i fellesskapet, vil ikke være i tråd med en inkluderende praksis. Samtidig er det viktig å huske på at det er vanskelig å delta sosialt med et begrenset muntlig språk, og derfor ser jeg at det var en fordel for elevene å være sammen med en lærer som gav dem mye oppmerksomhet, og samtidig mulighet til å utvide ordforrådet. Dette var kanskje særlig viktig for *elev 2*, fordi han flere ganger uttrykte at han ønsket å jobbe på grupperommet, hvor han fikk en ro til å konsentrere seg når vi var alene. Det var også en fordel med hensyn til at jeg lettere kunne fange opp elevenes interesser og det var rom for å lytte til elevenes ønsker, slik at de fikk utfolde seg variert og i sitt eget tempo, noe som er i tråd med et utviklingsperspektiv. Elevene fikk være med på å bestemme innhold i noen av øktene, eksempelvis at det skulle være

maling, tegning og utforskning av klossene, eller bruk av språkfunksjonene i *Troll i ord*-applikasjonen. Måten vi møter barnas uttrykk henger sammen med våre holdninger og vårt syn på barn. Om vi ser på barnet fra et mangelperspektiv, der barnet er en passiv brikke som skal formes av de voksne, eller fra et kompetanseperspektiv, der barnet er en medaktør i egne liv, med selvstendige tanker og opplevelser, da vil vi kanskje kunne integrere flere i undervisningen? For å lykkes med inkludering og likeverd, slik fagfornyelsen K20 understreker, betyr det også at elevene skal kunne ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, nov). Det understrekes at pedagogisk transspråking bidrar til inkludering ved at elevene får muligheter til å delta ved å ta i bruk hele sitt semiotiske repertoar i møte med litteratur (García og Kleifgen, 2019).

I tillegg var jeg som lærer eksplisitt interessert i å anerkjenne det språket som elevene hadde med seg. Pedagogisk transspråking og tilpasset opplæring er sammenknyttet som forklart i teorikapittelet, hvor tilpasset opplæring er en forutsetning for at alle skal ha muligheten til deltakelse med hele sitt språklige repertoar i undervisningen. På denne måten vil barnas språk og kulturelle kapital være inkludert og anerkjent i undervisning. I følge García og Wei (2019) gjør pedagogisk transspråking det mulig for andrespråkseleven å gå inn i en tekst som de ikke er helt kjent med, "og samtidig får elevene mulighet til virkelig vise hva de kan" (s. 95). Selv om begge elevene husket få ord ved *første gang*, kan det likevel se ut som at førstespråkene deres trer mer fram underveis i det empiriske materialet. Trolig henger det sammen med at de har hatt et godt førstespråk fra tiden før de flyttet til Norge, og at de fortsatt snakker språket hjemme. Samtidig er jeg usikker på hvor mye elevene ville forstått om vi ikke hadde reflektert og diskutert ord og begreper sammen, samtidig som jeg som lærer viste og forklarte for å avdekke misoppfatninger. Ved at vi utforsket og reflekterte over ord og abstrakte begreper, både på norsk og arabisk, fikk elevene mulighet til å bygge broer mellom sine språklige ressurser, slik dynamisk tospråklighetsperspektiv argumenterer for. Det understrekes av leseforskere, at nettopp metaspråklige samtaler om hva ord og uttrykk betyr i meningsfulle aktiviteter, er svært sentralt for barns ordlæring og litterasitet (Snow et al., 2001).

Gjennom samtalen utvikles muntlige ferdigheter, og ordforråd og vokabular utvides, noe som er viktig for å lykkes med lesingen senere (Aukrust, 2018; Hagtvatn et al., 2011). Men vil det være tilstrekkelig å kun inkludere førstespråket i samtalen? Hva skjer når elevene eksempelvis holder klossen i gjenfortellingen? Studien viser hvordan konkretene i gjenfortellingen blir en viktig ingrediens når barnet skal erobre et kontekstavhengig språk. Det å gjenfortelle et

eventyr er en kognitivt utfordrende oppgave (jf. *Cummins kvadrat*). Når lærer inviterer til lek med klossene i gjenfortellingen kan det se ut som situasjonen oppleves som mer trygg, og studien viser eksempler på at elevens gjenfortelling av eventyret blir mer utbroderende. Spesielt ser vi en utvikling hos *elev 2*, hvor han eksempelvis bruker direkte tale i sin gjenfortelling. I tillegg ser vi at bruk av flere setningsbindinger og lengre ytringer, som varer lengre enn ved første fase (Snow, 2014). Gode leseferdigheter hos skolebarn er avhengig av evne til språklig dekontekstualisering, det vil si at barna må forstå det som formidles, uten at de finner støtte for innholdet i den fysiske konteksten der-og-da. Erfaringer med situasjonsuavhengig eller dekontekstualisert språk er derfor viktig (Sandvik & Spurkland, 2012). Når lærer stimulerer til situasjons-uavhengig tenkning i samtalene, ved å fortelle og gjenfortelle eventyret blir eleven utfordret til å bruke språket dekontekstualisert. Det å oppnå et kontekstuavhengig språk er en meget komplisert affære og det skjer ikke over fem uker. Leseforskere understreker at barna må kunne beherske dekontekstualisert språk, for senere blant annet å mestre lesing (Dickinson og Snow, 1987; Snow, 2014). Barna må kunne huske navn på karakterene og alle sentrale ord som inngår i eventyret. I tillegg må de produsere relevante ytringer for de ulike karakterene og rollene – alt dette i en tenkt situasjon. Dette er en krevende språklig oppgave for mange barn og kanskje spesielt for flerspråklige barn som i mindre grad behersker det språket som det undervises i. Konkretisering kan hjelpe barna til å klare seg i en situasjonsuavhengig aktivitet som å gjenfortelle, og det er viktig å understreke at det trenger ikke være akkurat de klossene fra språkesken og materialet som følger med fra språkesken i *troll i ord*. Her kan man bruke egne gjenstander som man har til rådighet, eller bare bruke doruller som man kan tegne karakterene på. Det som er viktig i denne sammenhengen, er at barnet får en støtte og mulighet til å "holde fast" i ordene, noe som også kommer fram i dokumnetasjonen fra *Lær meg norsk før skolestart!* (Sandvik & Spurkland, 2012).

I materialet fra denne studien kommer det fram, at denne vedvarende utforskningen av ord og begreper, i samspillet mellom elev og lærer, trolig er viktig for elevens utbytte av undervisning og utvikling av ordforrådet. Dette samsvarer med det Wood et al. (1976) mener bør ligge til grunn (som et støttende stillas) for å kunne utvikle egen tenkning. Mye av den tidlige forskningen om stillasbygging bygger på studier av små barn (se for eksempel Rogoff, 1990; Wood et al., 1976), man vil anta at stillasbyggingen er en viktig funksjon for de yngste elevene som trenger mye støtte i begynneropplæringen generelt. For andrespråkseleven er det

rimelig å anta at denne stillasbyggingen er ekstra avgjørende, fordi språkbarrierer kommer i tillegg til å skulle lære seg "skolespråket".

Den voksne bør ha som rettesnor å spørre seg hvordan hun best mulig kan legge til rette for at barnet kan spille en aktiv rolle i samtalen, hevder Sandvik og Spurkland (2012). Gjennom ulike typer støtte som eksempelvis morsmålsstøtte, konkrete og modaliteter, kan elevene utvikle strategier som gjør at de får muligheter til å være deltagende, og igjen utvikle ferdigheter som å være aktive, undersøkende og samarbeidende, noe som Palm og Ryen (Palm 2018) understreker, er en viktig faktor for å lykkes med språkopplæring / inkluderingsoppdraget / skolens rolle for å utjevne sosiale forskjeller?

Det er viktig å understreke at man ikke trenger å ha tilgang på *Troll i ord* applikasjonen eller iPad for å kunne få til et slik type opplegg. På NAFO (Nasjonalt senter for flerspråklighet) og verdensbiblioteket.no sine nettsider er det et stort utvalg både med muntlige fortellinger og et flerspråklig bibliotek som også er tilgjengelig og åpent for alle. Her er det mange muligheter og fine utgangspunkt for å arbeide med flere språk og oversettelsesarbeid i opplæringen, så lenge man har tilgang på en datamaskin eller et nettbrett. Jeg ser derfor en overføringsverdi av denne studien til fellesundervisning i klasserommet. For eksempel i en samlingsstund eller på en språkstasjon med en gruppe elever. Elevene trenger nødvendigvis ikke snakke samme språk, da de kan sammenligne språkene de har med hverandres. Elevene kan analysere lydene, formen på bokstavene i skrift, og sammenligne innholdet i ord og begreper. De kan lage ordlister på de forskjellige språkene for å synliggjøre likheter og ulikheter med språkene. Det å inkludere andre språk i undervisning kan integreres i alle fag, og pedagogisk transspråking kan være et redskap for se sammenhenger på tvers av språk, men også på tvers av fag. Dette er ferdigheter som verden trenger for å kunne samarbeide på tvers av landegrensene. Slik vil man kunne bidra til å ivareta både et utdanningsoppdrag, men også skolens danningsoppdrag. Først og fremst vil pedagogisk transspråking hjelpe elevene til å styrke sin identitet, og fremme deres tro på at de også kan mestre sine egne liv i en tidlig læringsfase. Elever som opplever at de blir anerkjent for sin individuelle egenskap; å kunne et annet språk, får styrket selvverdsettelsen og identiteten sin. García og Wei (2019) påpeker at minoritetsspråk bør plasseres parallelt med majoritetsspråk, slik at de får plass i "maktens domener" (s.89).

### **5.1.2 Elevene er eksperter på sitt språk**

Når eleven får være eksperter på sitt språk skjer det noe med forholdet mellom lærer og elev i denne studien. De språklige maktforholdene endrer seg når elevene får anledning til å oversette fra arabisk til norsk (Cenoz, 2017). Dynamikken mellom elev og lærer er endres i form av at elevene har svaret. Ifølge Kultti (2014) er denne vekslingen mellom å være den som er ekspert og den som er lærende viktig for utviklingen av barns flerspråklige identitet. Barnets subjektive verden er både utgangspunktet for, og resultatet av læring. På denne måten kan elevene oppleve at lærerne hjelper dem til en positiv verdsettelse hvor de blir anerkjent for sine egenskaper og de kunnskaper de bringer med seg til skolefelleskapet. Dette er noe som videre kan støtte opp under en vellykket selvrealisering. Læreren kan altså skape muligheter for språkbruk, istedenfor å være en språklig autoritet som allerede vet svaret.

Et barn som har flyktet fra landet sitt i en tidlig språkutviklingsfase vil kanskje ha manglende erfaring med ord og begreper. Det er rimelig å anta at barn som ikke husker så mye av førstespråket sitt, ikke vil ha utbytte av å få lytte til sitt førstespråk, når det blir vanskelig å oversette. Spesielt vanskelig når det arabiske språket er annerledes enn det de er vant til. Da er det kanskje lett å bli mer forvirret og usikker. Slik sett ville arabisk som morsmålsstøtte ikke støttet elevens læring på samme måte som den i utgangspunktet var tenkt til. Det hadde kanskje vært en fordel om jeg hadde informasjon om barnas språkbakgrunn i forkant av intervensjonen, og i tillegg hadde en tettere dialog med hjemmene, slik at vi fikk sjekket ut hvilket arabisk talemål barna snakket hjemme og hvordan de eksempelvis ville sagt "bryllup" på sitt talemål.

Det mest ideelle hadde vært om de fikk riktig type støtte i talemål fra sitt eget hjemland, som de allerede har sterk tilknytning til og erfaringer med. Om man skal tilby denne typen morsmålsstøtte i undervisningen, bør man være bevisst på disse problematiske forholdene som er knyttet til den komplekse språksituasjonen, kanskje særlig for arabisktalende barn. Med dagens teknologi mener jeg det ligger et stort potensialt for å videreutvikle digitale ressurser og verktøy, som eksempelvis applikasjonen *Troll i ord* – fordi det er mulig å legge til de variantene som mangler innenfor arabisk talemål i menylinjen.

### **5.1.3 Å vekke morsmålet i læringsprosessen**

I denne studien ble barnets morsmålskompetanse tatt hensyn til som en ressurs i tilegnelsen av andrespråket. Når elevens morsmål blir introdusert i litteraturformidlingen, er det ment som

en støtte for å koble eleven på kognitivt i meningsfull situasjon (Tonne & Phil, 2013). Slik vil jeg også kanskje finne ut om eleven har bakgrunnskunnskap på førstespråket. Et barn fra Syria snakker en annen talemålsvariant enn et barn fra Marokko. Begge barna fikk høre eventyret opplest på egyptisk arabisk i *Troll i ord*. Det kan tenkes at opplesningen på egyptisk arabisk skapte mer forvirring hos barna, fordi talemålet tilhører et annet dialektområde, og derfor har de kanskje ikke erfaringer med denne varianten av språket fra før. For *elev 2* som er fra Syria, trenger det ikke nødvendigvis å være forvirrende, da syrisk talemål tilhører samme dialektgruppe som egyptisk arabisk (Mejdell, 1990). Men det kan likevel være ulikheter og variasjoner mellom talemålene. Man kan sammenligne disse to talemålene med eksempelvis svensk og norsk, og sammenlignet med skandinaviske språk, kan man si at det blir som å få norskopplæring på svensk eller dans språk for denne eleven. Det er avhengig av hvilken dialekt og hvor mye man har sett på egyptisk Barne TV-programmer. Likevel kan det virke som *Elev 2* forstår deler av fortellingen etter at vi har lyttet til den både på norsk og på egyptisk arabisk, og i arbeidet med oversettelser mellom språkene viser eleven at han er kritisk til ordet som blir brukt i *Troll i ord*, samt oversettelsene i oversettelsesprogrammer.

For *elev 1* som har sin opprinnelse fra Marokko kan det kanskje være mer forvirrende at fortellingen var på egyptisk arabisk, fordi disse to talemålsvariantene er ganske langt fra hverandre. Likevel ser vi hos *elev 1* mye av den samme tendens som hos *elev 2*, fordi han også husker mer av språket underveis i prosjektet, og tilsynelatende blir han mer sikker på ord og oversettelser. *Elev 1* har gått i barnehage noen år i Marokko, og det er sannsynlig at eleven har erfaring med egyptisk arabisk fra bøker og fortellinger, og i tillegg har han kanskje fått input fra barne-TV-programmer og -filmer med egyptisk arabisk talemål (Mejdell, 1990). Som empirien viser, tar også *elev 1* initiativ til å oversette selv, og det kommer fram av materialet underveis at *elev 1* er aktiv deltagende ved å bytte språk i *Troll i ord*-applikasjonen, han gjentar ordene og oversetter uten oppfordring fra lærer, og bytter fram og tilbake mellom språkene i applikasjonen. Likevel ser jeg at det kan gi store utfordringer knyttet til å tilby "feil" morsmålsstøtte til et barn som er tidlig i sin litteraturutvikling, og som i tillegg har svake ferdigheter i norsk. Takk i betraktning at de allerede er i en sårbar situasjon, kan det være at de har mer enn nok med å tilegne seg andrespråket. Samtidig viser empirien at begge elevene foretrekker arabisk språk fra menyen i *Troll i ord*- applikasjonen, og gløder opp for å oversette for meg når vi lytter til fortellingen sammen, og begge viser at de forstår en del av det som blir sagt. Den relasjonelle dynamikken endrer seg når lærer ikke "eier sannheten". Tidligere forskning viser at det er et behov for å utvikle språkopplæring som fremmer språklig

utvikling og som tar hensyn til barnets morsmål, for at undervisningen skal møte elevene der de er og fremme aktive, undersøkende og samarbeidende elever (Palm, 2018; Palm & Ryen, 2014, 2018a; Sandvik, 2009). Teknologien og digitale verktøy spiller en viktig rolle for at læreren skal kunne inkludere morsmålsstøtte i denne studien.

## 5.2 Hvilken rolle kan teknologien spille i arbeid med flerspråklig barns språkutvikling?

I dette forskningsspørsmålet og påfølgende analyse har jeg sett på hvordan elevene og lærer bruker digitale verktøy i denne studien. Hovedmønsteret som kommer fram i studien er hvordan iPaden og applikasjonen *Troll i ord* gir mulighet for støtte på morsmålet, og hvordan oversettelsesprogram blir brukt for å oversette ord og begreper, mellom språkene. I tillegg viser studien hvordan elevene tar i bruk ulike former for teknologiske verktøy, som støtte for å forstå eventyrets handling og ord, og betydningen av begreper som vi støter på. Det kommer også fram ved studiens slutt hvordan de ulike modalitetene i *Book Creator*, særlig den visuelle modalitetens egenskaper, er bærer av informasjon som det er mer krevende å uttrykke verbalt – særlig for flerspråklige elever.

### 5.2.1 Vedvarende utforskning

Som vi var inne på i drøftingen i forrige forskningsspørsmål, viste det seg at elevene har erfaringer fra en annen arabisk talemålsvariant enn den de fikk tilgang til i denne studien. I tillegg brukte vi oversettelsesprogrammer som Google Translate, som også viser seg å oppgi en del feilord i oversettelser. Eksempelvis brukes det klassisk (standard) arabisk, som ikke ligger nært barnas talemål i denne studien, og kan sammelignes med gammelnorsk for et barn som snakker moderne norsk. Det er derfor viktig å sette et kritisk søkelys på oversettelsesprogrammer som oppgir feilord, og alltid ta forhåndsregler om å være kritisk til kilder på internett. Likevel gjorde teknologien det mulig for meg å synliggjøre de arabiske ordene, slik at vi kunne diskutere og reflektere, og være kritiske til betydningen sammen.

For å kunne holde fast ved tanken, å prøve å forstå et nytt begrep ble teknologien og digitale ressurser avgjørende som et verktøy for pedagogisk transspråking, slik oppdaget vi noe nytt. Elevene var usikre på ord og begreper på det arabiske språket, særlig i starten. Ut i fra materialet i denne studien, kan det se ut som elevene benyttet seg hyppig av å skrifte språk når de var usikre på hva de betydde. Når lærer og elev skulle oversette ord, gjorde teknologien det mulig å oversette til arabisk. Og jeg kunne tilby bruk av flere språk i litteraturformidlingen.



Selv om det kanskje var stunder i øktene som skapte forvirring, viser likevel materialet at det var en positiv opplevelse for elevene. Med dagens teknologi er det også muligheter for å legge til flere varianter av slike digitale verktøy og applikasjoner, som kan utvikles og tilrettelegges med flere talemåls varianter på arabisk. Slik kan de ha et potensial i å støtte flerspråklige elever som er usikre på oversettelser fra og til sitt førstespråk. Som de empiriske funnene viser, virker teknologien og iPaden inn på elevens språklige input når eleven kan lytte til en multimodal fortelling på førstespråk og andrespråket, og sammenligne språkene med hverandre. Men jeg vil understreke at det viktig å være kritiske til de ulike oversettelsesprogrammer, særlig google translate, som oversetter en del feil. Det kan derfor være en fordel om man har mulighet til å klargjøre med en tospråklig lærer som snakker samme språk om man har mulighet, eller samarbeide tett med hjemmene og spørre foresatte hva ordet heter på hjemmespråket.

### **5.2.2 Flere muligheter**

Bruk av iPad innebærer mange muligheter for multimodal støtte. Sandvik og Vik (2019) understreker verdien av å vurdere hvilken modalitet som er meningsbærende i den aktuelle situasjonen. På sett og vis kan det likevel se ut som at det å få muligheten til å formidle bilder som en semiotisk ressurs, er en god støtte for flerspråklige elever og eventyrappen *Troll i ord* er utformet med tale, bilder, og en funksjon hvor brukeren kan navigere fra bilde til bilde, og videre i eventyret ved å dra bildet bort. Det er vesentlig mer tale enn bilder i applikasjonen, og brukeren tvinges derfor til å bruke den auditive sansen mest. Eventyret framstår likevel som en multimodal tekst, hvor flere tekstsystemer spiller sammen. Disse tekstsystemene eller modalitetene har ulik modal affordans, altså potensial for å formidle mening (Knudsen & Ødegaard, 2011; Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2001). Avhengig av kulturelle og situasjonelle faktorer vil det ikke alltid være gitt at det som skaper mening i en situasjon vil være universelt. Et bilde kan formidle noe annet, og kommunisere på en annen måte enn for eksempel det skrevne eller talte ord kan (Liestøl et al., 2009). Det multimodale aspektet åpner muligheter for å tilrettelegge undervisningen på elevenes språk, men det har samtidig også en visuell og viktig betydning. Vi ser at bilder og visuell støtte åpner for dialog, samspill og forståelse i situasjoner og kontekster der verbalspråklig kommunikasjon ikke strekker til og eller hindrer forståelse. Det visuelle aspektet viser seg derfor å være en fordel for flerspråklige elever, noe som er i tråd med tidligere studier knyttet til flerspråklige barn (Sandvik, 2009). Elevene skulle gjenfortelle eventyret i et nytt digitalt format i *Book Creator*. Det som er dokumentert av visuelle teksttyper som bilder, tegninger, illustrasjoner, grafikker eller

lydfiler, viser at hvor produktive begge elevene var i denne prosessen. De benyttet seg også av ulike modaliteter for å uttrykke seg. Dette viser at digitale ressurser og multimodalitet fungerer som en støtte for denne elevgruppen, slik at de kan få vise hva de kan. Igjen kan dette motivere barn til å delta i språkaktiviteter og bidra til å gjøre andrespråkstilegnelsen enklere i en tidlig alder, slik Masoumi (2015) hevder.

Teknologi og digitale verktøy kan være hensiktsmessig, og kan ha et potensial som kan gi bedre læringsmuligheter i språkopplæring for andrespråkinnlærere (Moinian et al., 2016; Sandvik, 2019a) når det brukes til å bygge bro mellom barnets ulike språk og de ordene og begrepene som skal forstås. Dette føyer seg inn i øvrig forskning som viser betydningen av å inkludere barns morsmål i arbeid med å utvikle andrespråket og for å støtte barnets identitetsutvikling (Aukrust, 2018; Cummins, 1994; Palm, 2018; Sandvik & Spurkland, 2012; Thomas & Collier, 2002), men den har også en verdi i seg selv, som en anerkjennelse av "hele barnet" og dets språklige og kulturelle og estetiske repertoar, som jeg mener er spesielt viktig i overgangen fra barnehage til skole.

### 5.3 Hvilket potensial har pedagogisk transspråking i lærerens vurderingsarbeid i denne studien?

Det er et sentralt poeng i oppgaven at "hele barnet"- diskursen skal gjenspeile praksisen i lærerens vurderingsarbeid. Diskurser i pedagogikken og samfunnet ellers har vært preget av en utålmodighet knyttet til at elevene skal lære seg norsk raskest mulig, noe som i utgangspunktet har vært gode intensjoner, men som kanskje kan ha ført til at opplevelsen av at troen på egne evner ble truet fordi undervisningen preges av denne utålmodigheten. På min skole har det vært fokus på språkopplegg, hvor det terpes og trenes på ord og begreper uten å sette dem inn i en meningsbærende kontekst. Blant annet har noe av språkopplegget tidligere vært utformet som et resultat av en kartlegging og vurdering i et ferdighetsperspektiv, som eksempelvis NSL (Norsk som læringspråk). Samtidig er det et poeng at elevene blir fulgt opp tett, men da i et utviklingsperspektiv, nettopp for å finne ut hva slags støtte de trenger for å utvikle seg. Det er ikke sikkert at det bare er standardiserte verktøy, som eksempelvis NSL (Norsk som læringspråk) som gir oss solid informasjon om barnas språkferdigheter.

### **5.3.1 En tilpasset opplæring?**

I denne studien var jeg tett på barna, og kunne derfor registrere hva de mestret alene, og hva som fungerte som støtte. Denne informasjonen kunne jeg bruke i valg av støtte ment for å kunne flytte de fremover. I et sosiokulturelt perspektiv på vurdering av språkferdigheter, står samtalen i en særstilling. Dynamiske metoder eliminerer ikke nødvendigvis kommunikasjonsutfordringer som man kan møte med tospråklige. I denne studien bidrar derfor pedagogisk transspråking ikke bare som støtte kommunikasjonen for å hjelpe elevene i "å komme over språklige hindre" og forstå mer (García og Wei, 2019), men det hjelper også elevene i å delta til samtalen. Ved hjelp av elevenes bakgrunnskunnskap, også på morsmålet (S1), gir transspråkingen meg som lærer, en mulighet til å få et glimt av elevens førstespråk. Denne informasjonen er ofte skjult og derfor mener jeg at det kanskje er enda mer viktig å få fram, nettopp for å lykkes med en mer rettferdig vurdering av barnets litterasitetsferdigheter i et positivt og helhetlig syn (Palm & Ryen, 2018b; Sandvik & Spurkland, 2012). Dette kan kanskje indikere at oppfølgingen er i tråd med elevenes behov for tilrettelegging, slik Randen (2015) påpeker som en forutsetning når man skal følge opp flerspråklige elever på en tilfredstillende måte. Samtidig kan jeg ikke konkludere med at denne vurderingen gir et grunnlag for en valid vurdering av hele barnets språkkompetanse, da studien har vært motivert av å skape et godt språkopplegg, hvor elevene fikk mulighet til å delta, slik at de utviklet muntlige ferdigheter. Det empiriske materialet viser likevel at det skjer en vurdering gjennom hele prosessen i denne studien. Ved en dynamisk vurdering vil man kunne konkludere med at eleven har fått rett type støtte dersom man kan spore utvikling (Egeberg, 2016). Det som kommer fram i denne studien viser at elevenes litterasitetsferdigheter utvikles i takt med at elevene får tro på egen mestring, selv i en kognitivt krevende oppgave. Dette understreker at elevene er i Learning/Engagement Zone (Cummins, 2000; Vygotsky, 1978), og bygd på deres samlede språklige og kognitive ressurser. Dette kan kanskje tyde på at opplegget og vurderingen har vært tilpasset deres forutsetninger, slik Thomas og Collier (2002) understreker er en viktig faktor for at flerspråklige elevene klarer seg bedre.

### **5.3.2 Et vindu inn i elevenes førstespråk**

Tospråklige barn har en språklig kompetanse på mer enn et språk. En ferdighet som kanskje ikke kommer fram i vurderingssammenhenger. Ved å inkludere et transspråkingsperspektiv i vurderingsarbeidet, fremkommer det hvordan en synliggjøring av barnets språkbruk på begge språk, kan være nyttig for å få fram elevens hele språklige repertoar, og dermed kan fungere som et vindu inn i elevens førstespråk. I tillegg vil en vurdering også på førstespråket gi oss et

større bilde av barnas språkferdigheter og hva elevene trenger hjelp til (Thurmann-Moe, 2013). Dokumentasjonen *underveis* synliggjør innslag av arabiske ord (S1). I tillegg synliggjøres det hvordan lærer og elev sammen bruker transspråking og pedagogisk transspråking for å utforske ord og begreper på begge språk. Det kommer fram at elevene bidrar med arabiske ord og er kritiske til de ordene som presenteres av *Troll i ord* i oversettelsesprogrammet. I tillegg oversetter elevene etter hvert spontant og blir eksperter på sitt språk, fordi de skal fortelle meg hva ordene betyr på arabisk. Dette kan tyde at elevene allerede har en språkkompetanse på sitt førstespråk. Pedagogisk transspråking opptrer som en støtte for at barna skal få mulighet til å vise hva de kan av sin tidlige litterasitetskompetanse. På denne måten blir barnas språklige kompetanse vurdert i tråd med et positivt og helhetlig syn på barnet (Korsgaard et al., 2011; Palm & Ryen, 2018b; Sandvik & Spurkland, 2012). Samtidig har pedagogisk transspråking et potensial til å synliggjøre barnas førstespråk i denne studien. Dette er i tråd med anbefalinger fra (García & Kleifgen, 2019), som argumenterer for at vi må åpne opp for transspråking i vurderingsarbeidet, nettopp for at elevene kan få vise mer av hva de faktisk kan, noe som kan ha en pedagogisk verdi ifølge Thurmann-Moe (2013), fordi det blir lettere å kunne sette inn rett type støtte. Dokumentasjonen viser hvordan pedagogisk transspråking kan åpne opp for barnas førstespråk, og derfor være et vindu inn i barnets morsmålskompetanse.

### **5.3.3 Vurdering i ett og samme opplegg?**

Er vurderingen i denne studien god og grundig nok dokumentasjon til å kunne konkludere med at vurderingen og språkinnlæring kan skje i ett og samme opplegg? Dette prosjektet er kanskje for lite til å gi noe klart svar på det. Samtidig skjer det en vurdering gjennomgående i denne studien. Etter min oppfatning er det dessuten viktig i vurderingssituasjoner at innholdet er relevant, særlig for unge innlærere, og at oppgavene kontekstualiseres. Hva barnet opplever som meningsfylt, vil i dette perspektivet i hovedsak kunne avleses når barnet har mulighet til å uttrykke seg på eget initiativ, i en setting som barnet finner det meningsfylt å kommunisere i. Dette er ikke alltid tilfelle i kartleggingssituasjoner. Det vil derfor være viktig å legge til rette for deltakelse og meningsskaping, og støtte barnet slik at det kan delta ved hjelp av det språklige repertoaret de har til disposisjon i den konteksten de befinner seg i. For å få fram bredden i språket er det nødvendig å se barnet i ekte kommunikasjon, og slik sikrer vi at det vi måler er ekte (McKay, 2006; Tonne & Phil, 2013). Derfor mener jeg at det å vurdere litterasitetsferdigheter underveis, samtidig som man ønsker å styrke barnets språkferdigheter, kan ha en verdi. Men jeg vil understreke at dette fordrer at man som pedagog er bevisste på

hva man skal se etter og hvilken støtte barnet trenger. I dette inngår det at man ser på hvordan tospråklige barn bruker språket og hva de kan, noe Shohamy (2011) mener kan påvirke elevens tanker om tillit til egne evner. På samme tid har et transspråkingsperspektiv også noe å si for inkludering og fellesskapsfølelsen, særlig i et økende språklig og kulturelt mangfold, for å møte de ulike elevens behov. I tillegg ble barnas førstespråk og morsmål tatt hensyn til i denne studien, noe som også ble løftet fram som en forutsetning innledningsvis.

Anerkjennelse handler etter min mening om å se barn i en helhet, fordi det er avgjørende for deres identitetsutvikling, og ikke minst for deres posisjon og deltakelse i samfunnet, noe som vil være en vesentlig faktor for å kunne utjevne sosiale forskjeller.

## 5.4 Oppsummering av funn

Dokumentasjonen og analysen av barnas språkferdigheter i denne studien har bestått av å beskrive og analysere observasjoner av barnas språkferdigheter over en periode på fem-seks uker. Det som er dokumentert forteller noe om barnas språkferdigheter. Hensikten med denne studien er ikke nødvendigvis å tallfeste elevenes ordforråd, men funnene i studien underbygger noen viktige konklusjoner.

For det første ser vi i denne studien indikatorer på at elevene utvikler litterasitetsferdigheter fra et magert til rikere ordforråd gjennom prosjektet. I starten, ser vi mønster av ett-ordsytringer som eksempelvis "tann", "tunga" og påbegynte nølende ytringer som eksempelvis "Ehhh, hva heter det igjen?". Mot slutten produserer elevene nye ord; "krokodillen", "sebraen", "sjiraffen", "bryllup" er eksempler på "nyvunnede" ord. For det andre, ser vi at språket utvikler seg fra et kontekstavhengig språk til et kontekstuavhengig språk når begge elevene på slutten snakker om eventyret uten å holde i klossene eller har bildene på iPaden forran seg i gjenfortellingen. Som et tredje moment ser vi gode eksempler på at elevene i denne studien har nådd utviklingstrekket "språklig melding av en viss varighet". På slutten er det ingen brudd i sammenhengen, og funnene viser at koherenssammenbindinger oftere er benyttet for å kjede ytringene sammen. Begge elevene har også fullt forståelige ytringer, ordforrådet er rikt med flere utbroderinger og sitater og fortellerstrukturen er klassisk. Det understrekes at et godt ordforråd og muntlige ferdigheter henger sammen med evnen til å dekontekstualisere og det har betydning for elevens leseutvikling (Lervåg & Aukrust, 2010;

Snow, 2014). Leseforskere understreker at barna senere må kunne beherske dekontekstualisert språk for å mestre lesing (Snow, 2014; Strand et al., 2017)

Funnene mine kan oppsummeres slik; For det første husket elevene mer av førstespråket når de lyttet til den arabiske versjonen, dette på tross av at de lyttet til en annen arabisk talemålsvariant enn de hadde bakgrunn i. For det andre viser studien når førstespråket inkluderes i samtaler, får eleven mulighet til å vise hvilke erfaringer og kunnskaper de er i besittelse av, og slik får de bringe med seg sine erfaringer, sine håp og ressurser til å lære. Når barnas morsmål blåses liv i, stiger engasjementet og elevene er aktive i muntlig formidling av eventyret på andrespråket. Jeg har likevel ingen mulighet for å avgjøre hvorvidt elevene i denne studien har en funksjonell kompetanse på sitt morsmål (arabisk), det var heller ikke målet med prosjektet, men barnets morsmål anerkjennes og blir sett på som en ressurs i læringsprosessen (García & Wei, 2019).

Som den empiriske analysen viser, fungerer ikke nødvendigvis førstespråket ene og alene som en støtte for å komme over språklige hindre, men den sosiale interaksjonen er også av betydning for resultatene i denne studien. Det kan virke som, at denne utforskningen og undringen rundt ord og begrepers mening på begge språk, i stor grad er av betydning for hvordan elevene til slutt forstår ord og begreper, som eksempelvis ordet "bryllup". Studien viser samtidig at pedagogiske transspråkingsstrategier blir brukt for å skape en videre forståelse for nye ord og begreper. Et interessant aspekt ved transspråkingen til disse elevene er imidlertid, at selv om det virket uvant for elevene å bruke morsmålet aktivt i starten, kombinert med at det kanskje oppstod forvirring knyttet til den arabisk talemåte, var de ikke redde for å bruke hele sitt språklige repertoar for å skape mening og kommunisere på tvers av språk og moduser, ved å kombinere alle de multimodale uttrykkene de hadde tilgang til. Dette inkluderer språklige tegn fra deres voksende repertoar; gester, peking, fysiske imitasjoner, lyder, skrift, tegninger og onomatepoetiske uttrykk som "lolololo", ble alle brukt i gjenfortellingen av dette eventyret. I denne studien gjorde teknologien og digitale verktøy det mulig å synliggjøre alle ord og begreper på det arabiske morsmålet hos begge elevene.

I tillegg viser studien at, ved å inkludere et transspråkingsperspektiv i vurderingsarbeidet, fremkommer det hvordan en synliggjøring av barnets språkbruk på begge språk, kan være nyttig for å få fram elevens hele språklige repertoar, og dermed kan fungere som et vindu inn i elevens førstespråk. Dette gjenspeiler at det er viktig å fange opp hele barnet i en

vurderingssituasjon, for å kunne få fram hva barna faktisk kan. Mine funn gir ikke grunnlag for å generalisere om barnas selvfølelse blir styrket i et type undervisningsopplegg slik det finner sted i denne studien. Likevel mener jeg det er grunn til å reflektere rundt dette. Elevens stemme kommer fram, og elevene blir eksperter på sitt eget språk, og dette må vel ha en verdi i arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller, selv om det kanskje ikke vil løse selve problemkomplekset vi står ovenfor i dag. Dette perspektivet viser at García og Kleifgens "confidenza" gjør seg gjeldene i denne studien når elevene får delta og vise hva de faktisk kan, fordi deres ressurser og kompetanse anerkjennes.

Det er viktig å ikke utelukke at det kan være flere forhold og variabler som spiller inn på resultatene, eksempelvis at det er hyppige gjentakelser av de ordene som læres, samt variasjon, i aktiviteter, som eksempelvis rollelek, tegning og maling. I tillegg er det forhold ved interaksjonen mellom elev og lærer som kan være av betydning, som ikke blir belyst i denne oppgaven. Dette er faktorer som vi fra tidligere forskning vet kan anses å være av betydning for språkutvikling (Snow, 2004). På grunn av oppgavens omfang har jeg måtte foreta enkelte avgrensninger, men det som jeg mener er viktig å få fram, er at variasjonene som opptrer, i stor grad handler om et samspill mellom elev og voksen. Det handler om å lytte til elevens stemme, slik at de kan utnytte sine semiotiske ressurser, hvilket er i tråd med språklæring gjennomført ut ifra et transspråkingsperspektiv. Det oppfordres dermed til å gjennomføre tilsvarende studie med annet empirisk og kanskje teoretisk materiale til grunn. På denne måten kan andre empiriske utgangspunkt studeres og andre informantgrupper med et annet morsmål inkluderes.

## 5.5 Konklusjon

Hovedformålet i denne oppgaven har vært å studere hvordan pedagogisk transspråking kan støtte flerspråklige barns tidlige litterasitetsutvikling. Med andre ord har jeg ønsket å undersøke om det skjer en utvikling av barnas litterasitetsferdigheter, for å kunne trekke mulige konklusjoner som kan svare på oppgavens problemstilling:

*Hvordan kan pedagogisk transspråking støtte flerspråklige elevers tidlige litterasitet?*

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i transspråking som pedagogisk tilnærming. Denne tilnærmingen har sitt opphav i et dynamisk tospråklighetsperspektiv, og den tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv med et mål om å skape nye muligheter for aktiv og

muntlig språkbruk for å fremme flerspråklige barns tidlige litterasitet. Med andre ord spiller den sosiale mellommenneskelige interaksjonen en betydning for hvordan språket utvikler seg (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Det å samtale om en fortelling og sammen utforske ord og begreper, på barnas første- og andrespråk fremmer barns tidlige litterasitet, og muliggjør en naturlig språklig kontekst, hvor de lærer navn på ord og begreper, handlinger og hendelser, og de lærer å lage setninger og gjenfortelle i en klar narrativ struktur. Dessuten gjenspeiles det sosiokulturelle i de materielle forholdene, i bruken av multimodalitet og konkreter, som er tilgjengelig i undervisningen for barna i denne studien. I likhet med et sosiokulturelt læringsperspektiv, er kjernen i pedagogisk transspråking at man ser på elevens språklige repertoar som en ressurs for læring, og at førstespråket kan opptre som en støtte til å kunne delta aktivt og dermed komme over språklige hindre (García & Kleifgen, 2019; García & Wei, 2019). Målet med denne studien er å utprøve alternative opplegg, knyttet til vurderingspraksis og tospråklig opplæring, som én mulig vei å møte andrespråkseleven på.

Min konklusjon ut fra funn og de aspektene som ble trukket fram i denne studien, vil etter min mening være viktige faktorer for hvordan jeg som lærer legger til rette for et tospråklig opplegg som støtter flerspråklig barns tidlige litterasitet. Lærer får informasjon i vurderingsarbeidet om hva elevene kan ved hjelp av rett type støtte. På samme tid får elevene mulighet til å utvikle muntlige ferdigheter. Pedagogisk transspråking gir meg et innblikk i elevenes førstespråk, dette er informasjon som kanskje ville vært "skjult" for meg i andre kartleggingssituasjoner. Ut ifra det jeg har støttet meg til av teori, tidligere forskning og offentlige føringer, vil jeg konkludere med at det er viktig at tospråklig opplæring, særlig i begynneropplæringen, opptre mest mulig støttende, slik at andrespråkseleven får mulighet til å utvikle muntlig språkbruk og ordforråd på lik linje med andre barn. Denne studien skiller seg fra andre studier om andrespråkselever i begynneropplæringen, ved at jeg har synliggjort og støttet elevens førstespråk ved hjelp av digitale ressurser under arbeidet med et eventyr.

## 5.6 "Å forske på seg selv som lærer"

På den ene siden er det fordeler knyttet til å forske på seg selv, fordi jeg har nærhet til forskerobjektene, jeg kjenner skolen og elevene. Dette kan skape trygghet og kanskje vil elevene åpne seg mer opp, slik at deres ekte språkbruk kommer fram. Dette gir meg et fortrinn, og dermed en sterk kontekstforankring. På den andre siden er det også ulemper ved å



forske på seg selv. Det er ikke sikkert at jeg har distanse nok til å være objektiv nok i min analyse av forskningsmaterialet, og ikke sikkert at jeg evner å se meg selv i et objektivt kritisk lys. Samtidig har jeg prøvd å være bevisst på dette, og har forsøkt å innta en falsifikasjons-holdning til min egen undersøkelse, for å kunne styrke den vitenskapelige metoden. Til tross for dette, valgte jeg et slik forskningsdesign; jeg hadde et sterkt ønske om å endre egen praksis i møtet med flerspråklige elever, og et ønske om å kunne skape muligheter for at de utvikler språket mest mulig, ut ifra sitt potensial. Som et tredje moment har jeg gjennom dette prosjektet fått en ny innsikt. Studien har endret min tilnærming til språk, og sett hvordan andrespråkseleven lærer et nytt språk. Jeg har fått en ny innsikt og bevissthet om de ulike språkvariasjonene i arabisk, og at pedagogisk transspråking ikke bare handler om å gi morsmålstøtte, men det handler om å innta en holdning som tar hensyn til "hele barnet" og de ressurser barnet tar i bruk for å skape mening. Det som imidlertid kom som en overraskelse for meg, var hvordan klossene og rolleleken utspilte seg som en verdifull faktor når barnet skulle delta i gjenfortellingen og hadde konkrete å "holde fast" i.

På et kollegialt plan kan det se ut som at dette prosjektet har bidratt til en positiv endring i arbeidsmetoder, fordi vi sammen har reflektert over barnas språklige ressurser, og drøftet hvordan vi kan vurdere og skape gode språkopplegg for å støtte barna med svake norskspråklige ferdigheter i tråd med et utviklingsperspektiv. En nærmere undersøkelse av disse problemstillingene, muligens med supplerende teoretisk og empirisk materiale som utgangspunkt, vil kunne anses som nyttig. Det vil kunne bidra til ytterligere kunnskap og innsikt på et systemnivå, om og rundt, hvordan vi møter og anerkjenner det språklige mangfoldet og dets grunnlag for utvikling og læring. På den måten kan skolene kanskje lykkes med prinsippet om en inkluderende og samtidig tilpasset undervisning.

# Litteraturliste







- Aukrust, V. G. (2018). *Å lære språk i barnehagen : kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2011). *Andrespråklæring* (2. utg.). Bergen: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(4), 193-198.  
<https://doi.org/http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/15348458.2017.1327816>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. I R. Pritchard & K. Spangenberg-Urbschat (Red.), *Kids come in all languages* (s. 36-62). Newark: International Reading Association.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet - en håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbranstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *International Literacy Association*, 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet - på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforl.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- GROM design. (2016). Troll i ord. Hentet fra [www.grom.no](http://www.grom.no)
- Hagtvet, B., Lyster, S.-A., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A., Hjetland, H. & Engervik, L. I. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, 34-49.
- Hornberger, N. H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Jæger, H. (2019). Flerspråklighet og teknologi: tre barn hører sitt eget språk på iPad. I H. Jæger, M. Sandvik & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter* (s. 73-91). Oslo: Cappelen Damm Akademiske

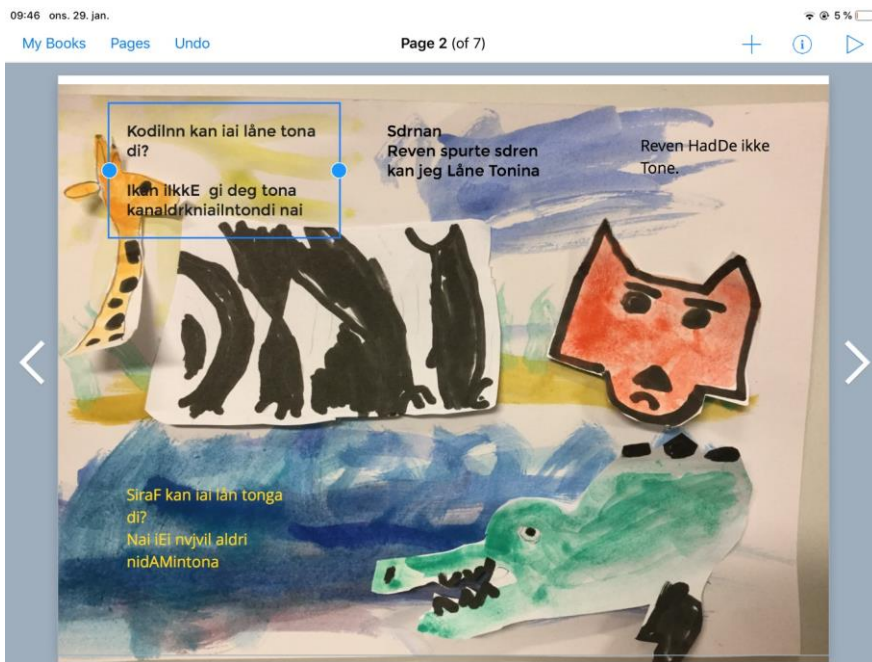
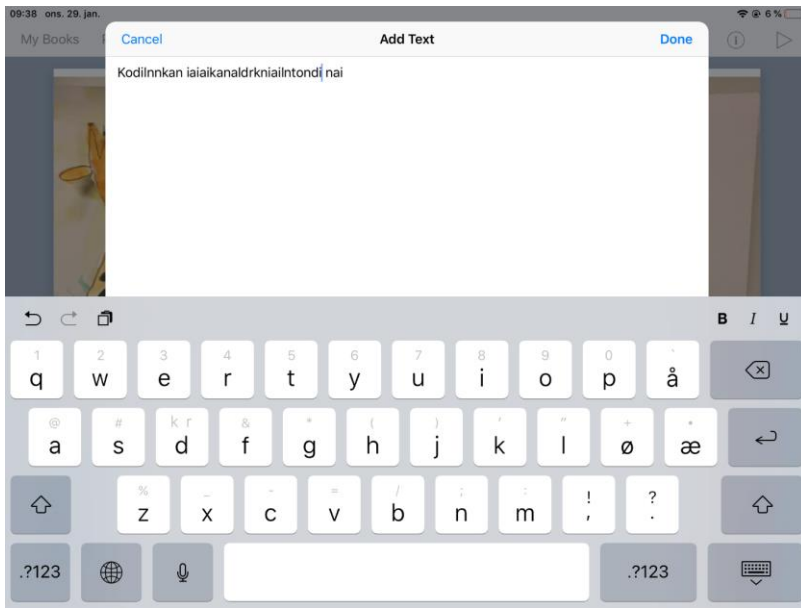
- Kleven & Hjordemaal. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Knudsen, I. M. & Ødegaard, E. E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen *Nordisk barnehageforskning*, 4, 115–128.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving - en vei inn i lesingen* Cappelen Damm Akademiske.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The mode and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18-31.
- Landinfo. (2017, 21.april. 2017). Marokko: Ekteskap og skilsmisse – juridiske og kulturelle forhold Hentet fra <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/04/Marokko-temanotat-Ekteskap-og-skilsmisse-juridiske-og-kulturelle-forhold-21042017.pdf>
- Landinfo. (2018, 21. august 2018). Syria: Ekteskapslovgivning og ekteskapstradisjoner. Hentet fra <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/08/Syria-temanotat-Ekteskapslovgivning-og-ekteskapstradisjoner-22082018.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (2006). Toward Critical Multimedia Literacy: Technology, Research and Politics. I M. C. McKenna (Red.), *International handbook of literacy and technology*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19878367>
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 655-670.
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster : arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative metoder i medisinsk og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5-17.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: The Cambridge Language Assessment Series
- Mejdell, G. (1990). Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. I A. Hvenekilde (Red.), *Med to språk: Fem kontrastive språkstudier for lærere* (s. 63-94). Oslo: Cappelen Forlag A/S.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 330-343.
- Moinian, F., Kjällander, S. & Dorls, P. (2016). Mother tongue language teaching with digital tablets in early childhood education: A question of social inclusion and equity. *He Kupu*, 4(3), 19-29.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Opplæringslova. (2012). *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-5)
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 115-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring for skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(7), 1-17.
- Palm, K. & Ryen, E. (2018a). Kartlegging for tilretteleggelse. I *Litterasitet og flerspråklighet - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 219 - 236). Bergen: Fagbokforlaget.
- Palm, K. & Ryen, E. (2018b). Kartlegging for tilrettelegging - En drøfting av kartlegging av andrespråkslevers norskkompetanse IA. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* Bergen: Fagbokforlaget.
- Purcell-Gates, V. (2011). Ethnographic Research IN. K. Duke & M. H. Mallette (Red.), *Literacy Research Methodologies* (s. 135-154).
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetselevens språkferdigheter i grunnskolen. *NOA : norsk som andrespråk*, 1(2), 350-372.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. utg.). New York: ambridge University Press.
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 36-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (2009). Digitale læringsressurser – nye tekster, arbeidsmåter og muligheter. I S. Østerud (Red.), *Enter : veien mot en ikt-didaktikk* (s. 132-150). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Sandvik, M. (2019a). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 91-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. (2019b). Tablets, talk and literacy learning in the multilingual kindergarten. I I. Bose, K. Hannken-Illjes & S. Kurtenbach (Red.), *Kinder im Gespräch - mit Kindern im Gespräch* (s. 175-195). Berlin: Frank & Timm.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! : språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, M. & Vik, M. (2019). Hva hadde katten på ryggen. I H. Jæger, M. Sandvik & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Digitale barnehagepraksiser -Teknologi, muligheter og medier* (s. 48-72). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 13-46).
- Shohamy, E. (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies.(Report). *Modern Language Journal*, 95, 418.

- Snow, C. E. (2014). Extended discourse in first and second language acquisition: A challenge and an opportunity! *Journal of Japanese Linguistics*, 30, 7-14.
- Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy. I P. O. Tabors & D. K. Dickinson (Red.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (s. 313–334). Paul H Brookes Publishing.
- Strand, O., Wagner, Å. K. H. & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar fremgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75-93). Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse II. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU Cappelen.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst IK. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63-86). Oslo Gyldendals akademiske.
- Tonne, I. & Phil, J. (2013). Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordad - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8, 91 - 114.
- Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2010). Tekster og lesere i praksis. I E. S. Tønnessen & M. Vollan (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (s. 11-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, nov). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november). *Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Sosial Semiotics*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of higher psychological processes* Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Childs Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and applications: Design and Methods* (6. utg.). Los Angeles and London: Sage.







# Vedlegg 1

		
<p>L: reven gikk til sebraen og spurte om han kan låne tunga hennes. E1: ..sebraen sa nei, jeg kan aldri låne tunga til deg.</p>	<p>E1: Reven gikk til sjiraffen og spurte han at han kan låne tunga hans. Også sa han nei, for jeg skal bruke den til å lage den spesielle lyden ..og smake på mat.</p>	<p>E1: Reven gikk til krokodillen. Også spurte han om han kan låne tunga, også han sa nei. Også sa han vær så snill! Også sa han greit da, da må jeg få den tilbake. Også sa reven jeg skal ta den, du skal låne den tilbake så fort. Også fått han ikke tunga tilbake.</p>
		
<p>E1: Så gikk reven til bryllup og lagde den spesielle lyden. ..og smakte mat, hvordan den smaker. Og han likte tunga</p>	<p>E1: Også gidde han ikke tilbake tunga og han var redd krokodillen skulle spise han, og så sa de andre, som var på bryllup.  E1: Hvorfor gidde du tilbake ikke tunga? Reven sa: Jeg vil ikke gi tilbake tunga fordi jeg vil lage lyd og smake på mat.</p>	<p>L: Så da slutter eventyret med at... E1: Krokodillen har ikke tunga. Krokodillen bor ikke i Norge, men reven bor i Norge</p>

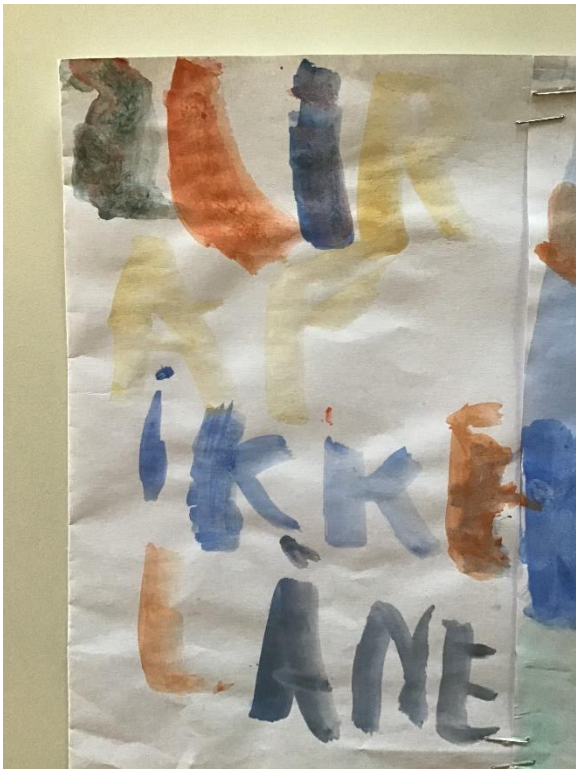
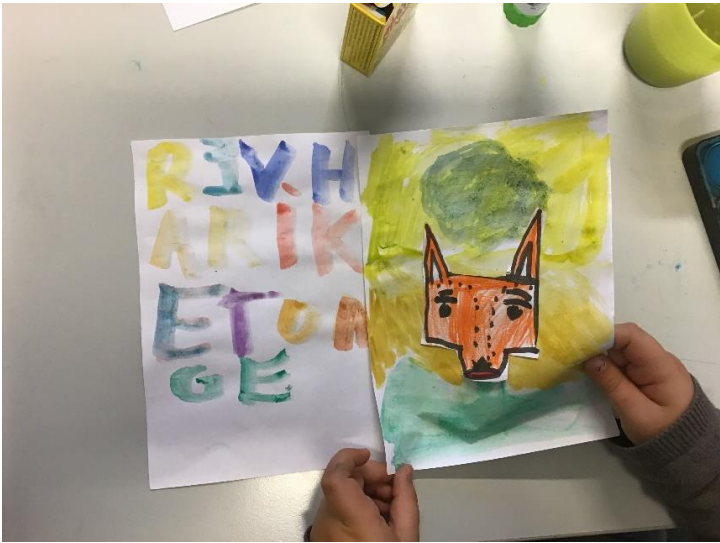




## Vedlegg 2

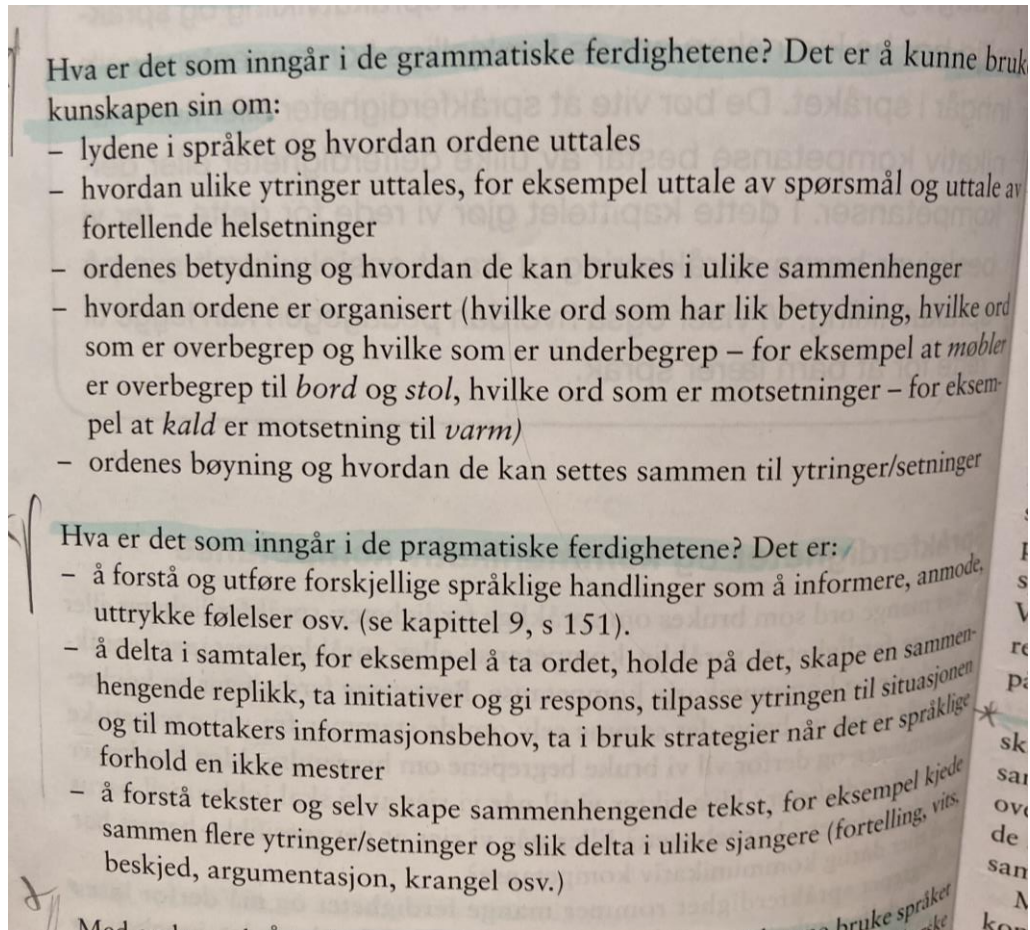
		
<p>E2: Reven hadde ikke tunge fordi at han måtte låne en tunge fra en krokodillen fordi han måtte gå til bryllup til søstera si. å.. Ferdig.</p>	<p>E2: Reven hadde ikke tunge. Han har lyst til å spørre sebra, at han vil låne en tunge.</p>	<p>E2: Så gikk reven til sebra. Sebra, kan jeg vær så snill å låne tunga di? - lololo, jeg vil aldri gi deg tunga mi.</p>
		
<p>E2: og så snudde reven til sjiraffen. Sjiraff, Kan jeg vær så snill å låne tunga di? Jeg trenger den til å lage den spesielle lyden til bryllup til søstera mi. - lololo, jeg vil aldri gi deg den.</p>	<p>E2: så snudde reven til krokodille. Krokodille, kan jeg vær så snill å låne tunga mi? Jeg trenger den for å lage den speielle lyden til bryllup til søstera mi. Lololo, jeg vil aldri gi deg den. Vær så, vær så, vær så snill. Jeg trenger den til å lage den spesielle lyden, ellers blir søstera mi lei av det. Ja vel, da.</p>	<p>E2: reven fikk tungen og ville aldri gi den til krokodillen, han vil ikke gi den tilbake fordi han er tror at han skal drepe han og gi han tunga si. Så hvorfor krokodillen har ikke tunge fordi reven har ville ikke gå til krokodillen, han vil aldri gå fordi han tror krokodillen skal spise han og ta tunga bort. E2: Da krokodillen så lenge til, og da drar han uten tunge og spise uten tunge. Snipp, snapp snute det blir ute.</p>





## Vedlegg 3

### Holdepunkter til analyse av litterasitetsferdigheter sett i lys av et brukerperspektiv og systemperspektiv



## Vedlegg 4

### Normalisert form av eventyret *Hvorfor krokodillen ikke har tunge*, hentet fra *Troll i ord - applikasjon* (Grom design, 2016)

#### Normalisert form

Det var en gang en rev som hadde en søster som skulle gifte seg. Reven hadde ikke noe tunge så hun kunne ikke lage den spesielle lyden som man brukte for å feire bryllup i Somalia.

Hun bestemte seg for å spørre om noen kunne låne henne en tunge til bryllupet.

Hun gikk fra det ene dyret til de andre og spurte om å få låne en tunge slik at hun kunne lage den spesielle bryllupsfest lyden. Hun lovet å levere tilbake tungen etter bryllupet.

«Sebra, vær snill å låne meg tungen din, slik at jeg kan lage bryllupsfest lyden i bryllupet til søsteren min». «Lololo, jeg vil aldri låne deg tungen min. Jeg trenger den for å lage den spesielle lyden og for å vite hvordan mat smaker», svarte sebraen.

Reven snudde seg mot sjiraffen. «Sjiraff, vær så snill å låne meg tungen din slik at jeg kan lage bryllupsfest-lyden i bryllupet til søsteren min». «Lololo, jeg vil aldri låne deg tungen min. Jeg trenger den for å lage den spesielle lyden og for å vite hvordan mat smaker», svarte sjiraffen.

Til slutt gikk reven til krokodillen. Krokodillen lå og sov ved elvebredden og reven sa: «Krokodille, vær så snill å låne meg tungen din slik at jeg kan lage bryllupsfest-lyden i bryllupet til søsteren min». «Lololo, jeg vil aldri låne deg tungen min. Jeg trenger den for laget den spesielle lyden og for å vite hvordan mat smaker». «Vær så snill, min venn! La meg låne tungen din, hvis ikke vil bryllupet til søsteren min bli mislykket». «Javel da, svarte krokodillen, men pass på! Du må love å levere tilbake tungen så snart bryllupet er over». Takk min kjære krokodille, jeg skal levere den tilbake så snart som mulig. Reven tok tungen og gikk så i søsterens bryllup.

Hele natten gjennom lagde hun den spesielle lyden. Etter bryllupet ventet krokodillen på at reven skulle levere tilbake tungen. Dagene gikk og reven leverte ikke tilbake tunge til krokodillen. En dag møtte reven alle dyrene fra bryllupet. «Hvorfor har du ikke levert tilbake tungen til krokodillen?», spurte de. «I lang tid har jeg ikke kunnet vite hvordan mat smaker. Jeg vil ikke miste sjansen jeg har fått til å kunne smake all den fantastiske maten, og uten å beholde tungen til krokodillen kan jeg ikke gjøre det, og dessuten kan jeg lage den spesielle bryllupslyden hvis jeg beholder tungen, lolololo», svarte reven. Siden den tid har ikke krokodillen hatt noen tunge. Hun glefser i seg maten uten å smake på den. Reven går aldri til elva eller andre steder hvor hun kan komme til å møte på krokodillen. Hun er redd for at krokodillen vil drepe henne å ta tilbake tungen. Krokodillen venter fremdeles på at reven skal levere tilbake tungen.

## Vedlegg 5

**Transkripsjonsnøkkel inspirert av Jan Svenning (2001) *Språklig amnhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse.***

Tegn	Betydning
?	stigende intonasjonskontur («spørrende»)
,	svakt stigende, svakt fallende eller flat kontur («fortsettelse»)
..	kort pause (under 0,3 sekunder)
...	mellomlang pause (0,3 - 0,6 sekund)
...(1,2)	lengre pause (målt i tidels sekunder)
'ord	trykksterkt ord (eller stavelse)
!ord	emfatisk trykk (når noe fremheves ekstra)
[ord], [ord] (vertikalt parallelle klammer)	overlappende tale
-	avbrutt ord
@	latter (ett tegn for hver «latterstavelse»)
<SIT ord SIT>	sitatstemme, som når man etterligner noen, eller «og da sa han ...»)
(PEKER)	ikke språklig handling, eller annen kommentar til transkripsjonen

## Vedlegg 6

### **Samtykkeskjema fra foresatte i forkant av prosjektet**

#### *Vil du delta i forskningsprosjektet flerspråklige elever og tospråklig leseopplæring?*

Dette er et spørsmål angående deltakelse i forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke sentrale aspekter ved ett type undervisningsopplegg som bidrar til å støtte språkutviklingen hos flere språklige barn. Transspråking og teknologiske verktøy gir mulighet for å formidle barnelitteratur på flere språk, og vil være tre viktige premisser for hvordan jeg designer læringsomgivelser som støtter andrespråkelevens språkutvikling. Jeg vil benytte meg av eventyr og fortelling som utgangspunkt for samtalene i undervisningen.

Problemstillingen for denne undersøkelsen er hvordan skape læringsomgivelser som støtter flerspråklige barns språkutvikling hvor teknologi og transspråking kombinert med barnelitteratur er vesentlige prinsipper.

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål knyttet til hovedproblemstillingen for å belyse deler av problemstillingen

- 1) *Hvordan kan læreren skape muligheter for deltakelse for flerspråklige elever med svake ferdigheter i norsk?*
- 2) *Hvilken rolle spiller teknologien i arbeidet med pedagogisk transspråking?*
- 3) *Hvilket potensial har pedagogisk transspråking i lærerens vurderingsarbeid?*

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

Prosjektet er en del av min masteroppgave i Utdanningsvitenskap i emnet begynneropplæring Som Oslo Met storbyuniversitetet er ansvarlig for.

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

Grunnen til at barnet ditt får spørsmål om delta i dette prosjektet er fordi jeg trenger deltakere som har et annet morsmål enn norsk og som går i 1og2. klasse. Siden dette er et aksjonsforskningsprosjekt er det ønskelig å benytte elever på samme skole hvor jeg selv jobber som lærer.

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

Opplysninger samles inn ved hjelp av observasjon logger lydopptak film og skriftlig elevarbeid.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen /lærer.

Ditt personvern hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Min veileder i Oslo met- Storbyuniversitet, Margareth Sandvik, vil ha tilgang til opplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Alt av datamateriell blir lagret på server innelåst/kryptert, slik at ingen uvedkommende får tilgang.

Som deltager vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysningene som vil bli publisert er *nyankomne elever, etnisitet, morsmål og elev i 1- 2. klasse i osloskolen.*

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Personopplysningene vil bli lagret slik at ingen uvedkommende har tilgang til de. Opplysningene vil bli slettet eller etter endt prosjekt og ikke være lagret lenger enn juni, 2020.

For videre forskning og forlengelse av tilgang til personopplysningene vil vi ta kontakt for ny samtykkeerklæring.

### **Dine rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på ditt barn, du kan få rettet personopplysninger og få slettet personopplysninger om ditt barn .

Du kan få utlevert en kopi av barnets personopplysninger dataportabilitet og sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av feilopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personlige opplysninger om deg ?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Oslo Met- storbyuniversitet ved: Margareth Sandvik: [margares@oslomet.no](mailto:margares@oslomet.no), og Elisabeth Bjørnstad: [elbjo@oslomet.no](mailto:elbjo@oslomet.no).
- Vårt personvernombud Ingrid S. Jakobsens personvern ett oslo dot no
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Stautland,

Prosjektansvarlig

(forsker)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i tospråklig undervisningsopplegg
- at mitt barn kan delta i samtale og observasjon
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet hvis aktuelt
  
- jeg godkjenner bruk av film og lydopptak av mitt barn det vil bli slettet prosjektet slutt juni 2020
- jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet cirka juni 2020

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
Signert av foresatte, dato

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 7

## Godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata

4.5.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**  
Flerspråklige elever og litteraturbasert leseopplæring

**Referansenummer**  
510424

**Registrert**  
01.07.2019 av Ragnhild Terese Buknotten Stautland - s120139@oslomet.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**  
Margareth Sandvik , margares@oslomet.no, tlf: 41031924

**Type prosjekt**  
Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**  
Ragnhild Stautland, ragnhildstautland@gmail.com, tlf: 99726651

**Prosjektperiode**  
19.08.2019 - 13.06.2020

**Status**  
10.09.2019 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

**10.09.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.09.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d15c9bf-5864-4136-a84b-2b254e048a8d>



dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.06.2020. Opplysningene vil oppbevares to år etter prosjektslutt til forskningsformål.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Eventuell tolk er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

4.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)