

MASTEROPPGAVE M1GLU18H

Mai 15.05 2023

Transspråking som en ressurs i arbeid med tekst
Eventyrskriving i en mottaksklasse

Akademisk masteroppgave

30 studiepoengs oppgave

Monica Andersen



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Denne studien tar for seg bruk transspråking gjennom eventyrskrivning i en mottaksklasse.

Transspråking er en pedagogisk ressurs hvor man benytter seg av hele sitt språklige og kulturelle repertoar, og frigjør seg fra en bestemt måte eller rammer for å skrive på (Dewilde, 2016a, s. 28; Garcia & Wei, 2021, s. 38-39). Studiet bygger på transspråking sett i trå med Cummins teori om flerspråklighet. Formålet med prosjektet var å se hvilke transspråklige ressurser elevene tok i bruk når de skriver. Elevene skrev sammen i par, og hadde i forkant av skriveøkten en temauke om eventyr. Oppgaven var at de skulle skrive eventyr og bruke noen typiske kjennetegn for sjangeren, samtidig som de fikk lov til å skrive på hvilket språk de ønsket gjennom transspråking. Problemstillingen jeg tok utgangspunkt i var derfor:

Hvilke transspråklige ressurser tar minoritetsspråklige elever i bruk når de skriver eventyr?

For å svare på problemstillingen samlet jeg inn anonymisert elevtekster fra mottaksklassen og gjennomførte to ulike intervju med læreren. Jeg analyserte tekstene gjennom å kategorisere de utfra hvordan elevene løste oppgaven i form av språkbruk, for å så si noe om kulturelle kjennetegn til teksten. Resultatene i studiet viste at noen elever benyttet seg av transspråking gjennom å benytte flere språk i samme setning, noen brukte flere språk i samme tekst, andre skrevsamme tekst på ulike språk og noen skrev hovedsakelig på norsk, men inkluderte likevel ord fra andre språk. Det var også noen elever som skrev på morsmål uten å også bruke andre språk, men de valgte allikevel å skrive på morsmål framfor norsk. Funn to var at det ikke var kulturelle særpregene kjennetegn i tekstene. Dette har jeg diskutert i lys av om sjangeren eventyr som en transkulturell sjanger som kan ha vært en avgjørende faktor.

Abstract

This study explores translanguaging within the context of students writing fairy tales.

Translanguaging is an educational approach that encourages students to leverage their entire linguistic and cultural repertoire, liberating them from rigid writing frameworks (Dewilde, 2016a, p. 28; Garcia & Wei, 2021, p. 38-39). The study aligns the concept of translanguaging with Cummins' theory of multilingualism. The project aimed to observe how students utilize their translingual resources during writing. Before the writing task, the students studied fairy tales in a themed week and then wrote their own stories in pairs. The assignment required the incorporation of typical fairy tale characteristics, but students were allowed to write in any language they preferred, emphasizing the practice of translanguaging. The primary research question is:

What translinguistic resources do minority language students employ when writing fairytales?

To answer this question, I collected anonymized student texts from a reception class and made two separate interviews with the teacher. The texts were analyzed based on language usage and the inclusion of cultural characteristics. The study found various uses of translinguistic strategies. Some students employed multiple languages within the same sentence or text, and others composed the same text in different languages. At the same time, some predominantly wrote in Norwegian while including a few words from other languages. Some students chose to write solely in their native language, deliberately avoiding Norwegian. The second finding was that no culturally distinctive characteristics existed in the texts. I discuss this observation in relation to the transcultural nature of fairy tales, which could have influenced this outcome.

Førord

Det har vært spennende og lærerikt å jobbe med denne oppgaven og dette temaet. Norsk som andrespråk er noe jeg gjennom hele studiet har funnet ekstra spennende og engasjerer meg veldig i. Dette fordi det er et tema som har blitt mer og mer aktuelt gjennom et økende flerkulturelt samfunn. Jeg ønsker å starte med å gi en stor takk til min veileder Anne Kristine Øgreid for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Jeg er dypt takknemlig for samarbeidet! Tusentakk for god veiledning, grundige tilbakemeldinger og for all fleksibilitet gjennom hele semesteret. Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten deg.

Jeg vil også rette en stor takk til skolen jeg gjennomførte prosjektet hos. Takk for all velvilje og ønsket om å bidra til forskning i skolen. Tusentakk til læreren som gjennomførte prosjektet allerede uken etter jeg tok kontakt og for all tid du satte av til samtale og spørsmål.

Dette semesteret har bestått av både oppturer og nedturer, som både familie og venner har fått erfart. Jeg vil derfor avslutte med å takke min familie og nærmeste venner for all støtte og omsorg!

Oslo, mai 2023

Monica Turøy Andersen

Innholdsfortegnelse

1.	Bakgrunn for valg av tema.....	8
2.	Teori	10
2.1.	Flerspråklighet.....	10
2.1.1.	Morsmål førstespråk og andrespråk	10
2.1.2.	Begrepet flerspråklighet	11
2.2.	Cummins teori	12
2.3.	Syn på flerspråklighet	13
2.4.	Transspråking.....	15
2.4.1.	Transspråking som fenomen	15
2.4.2.	Spontan og pedagogisk transspråking.....	17
2.4.3.	Fordeler ved å bruke transspråking.....	17
2.5.	Eventyr	19
3.	Tidligere forskning.....	20
4.	Metode.....	22
4.1.	Analysemetode	22
4.2.	Undervisningsprosjekt	23
4.3.	Datautvalg	25
4.3.1.	Utvalg.....	25
4.3.2.	Datainnsamling.....	26
4.4.	Etiske aspekt og personvern.....	26
4.4.1.	Etiske aspekt	26
4.4.2.	Validitet og reliabilitet	27
4.4.3.	Personvern	28
4.5.	Datamateriale og samtale med lærer.....	29
4.5.1.	Datamateriale.....	30
4.5.2.	Samtale med lærer.....	33

4.5.3.	Arbeid med eventyr på skolen.....	34
4.5.4.	Lærerens opplevelse av gjennomføring av prosjektet	35
5.	Analyse av datamaterialet	35
5.1.	Hvordan elevene gikk løs på oppgaven	36
5.2.	Benytte seg av flere spåk i samme tekst:	37
5.2.1.	Kulturelle trekk	43
5.3.	Samme tekst på ulike spark:	44
5.3.1.	Kulturelle trekk	46
5.4.	Tekster skrevet hovedsakelig på norsk:	46
5.4.1.	Kulturelle trekk	48
5.5.	Tekster skrevet på morsmål	48
5.5.1.	Kulturelle trekk	50
6.	Drøfting	50
6.1.	Hovedfunn i analysen	50
6.2.	I hvilken grad benytter elevene seg av transspråklige ressurser i form av å bruke ulike språk i tekstene?	51
6.3.	I hvilken grad benytter elevene seg av transspråklige trekk i form av kulturelle trekk?	55
6.4.	Fordeler og ulemper ved bruk av transspråking	56
6.5.	Styrker og svakheter med prosjektet og metoden	60
7.	Pedagogiske implikasjoner og veien videre	61
8.	Vedlegg	63
8.1.	Tekst 1	63
8.2.	Tekst 2	64
8.3.	Tekst 3	65
8.4.	Tekst 4	65
8.5.	Tekst 5	66
8.6.	Tekst 6	67
8.7.	Tekst 7	68

9. Litteraturliste:69

1. Bakgrunn for valg av tema

Samfunnet blir i økende grad flerkulturelt, og dette gjenspeiles også i skolen. I mange klasser er det flere flerspråklige elever enn for bare noen tiår siden, og dette stiller andre krav til læreres undervisning og tilrettelegging, både i forhold til flerspråklige elever, men også til klassen som helhet. Jeg ønsker i denne oppgaven å se på hvordan flerspråkligheten er en ressurs i skriving og med utgangspunkt i fenomenet transspråking. Transspråking innebærer at elevene kan benytte seg av flere språk mens de skriver, både ved at de veksler mellom ulike språk og at de bruker andre kulturelle kjennetegn og uttrykk på norsk når de skriver (Dewilde, 2016b, s. 68).

Transspråkingspedagogikk går ut på å myndiggjøre elevene og veilede dem i å bruke egne språklige ressurser i læringsarbeidet (Sayer 2008, s. 110, sitert i García & Wei, 2014, s. 93). Dette blir innenfor norskfaget knyttet til at elevene skal bli trygge språkbrukere og bevisste på sin kulturelle og språklige identitet i et inkluderende fellesskap hvor flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 171). Transspråking kan være et viktig bidrag til nettopp dette.

I opplæringsloven §2-8 står det presisert at elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring fram til de har tilstrekkelig språkkompetanse til å følge den ordinære undervisningen i skolen (LOVDATA, 2020). Elevene som har rett til særskilt opplæring, har en egen læreplan de følger frem til de begynner i ordinær klasse. I den overordnet delen i læreplanen for særskilt norskopplæring fremheves det også at faget både skal anerkjenne og bygge videre på de språklige, kulturelle erfaringene og ferdighetene elevene allerede har. Videre påpekes det at opplæringa skal «styrke menneskeverd, identitet til den enkelte – det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunn som helhet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Med utgangspunkt i empiriske studier argumenterer Dewilde (2017, s. 62) for at transspråking ikke utelukkende handler om å veksle mellom ulike språklige uttrykk, men at det må forstås som en språkpraksis som i tillegg kan avspeile elevenes komplekse og kulturelle bakgrunn. Dette er utgangspunktet for min studie. Jeg ønsker å utfordre en enspråklig pedagogikk der undervisningen er preget av norsk språk, tradisjon og kultur, og la elevene velge språklige og kulturelle uttrykksmåter når de skriver, slik at de får mulighet til å bruke alle sine språklige og

kulturelle ressurser. Hvordan dette kommer til uttrykk i skrift, vil jeg undersøke gjennom innsamlede elevtekster. Min problemstilling er derfor:

Hvilke transspråklige ressurser tar minoritetsspråklige elever i bruk når de skriver eventyr?

For å finne svar på hvordan transspråklige ressurser kan komme til uttrykk når de skriver eventyr har jeg samlet inn elevtekster i en mottaksklasse som gjennomførte et undervisningsopplegg jeg sendte til læreren i forkant. Undervisningsopplegget gikk ut på at gjennom å først arbeide med temaet eventyr på ulike måter, så skulle elevene få skrive sitt eget eventyr ved å få lov til å benytte seg av alle språkene de kunne om de ønsket. Læreren gav de muligheten til dette og elevene skrev sammen i par. I etterkant av skriveøkten samlet jeg inn tekstene og hadde to samtaler med lærer hvor jeg fikk stille spørsmål til undervisningsopplegg om eventyr og konteksten til tekstene og elevene. Jeg har tatt utgangspunkt i analyse av tekstene og samtale med lærer for å se på hvilke transspråklige ressurser elevene tok i bruk i prosjektet.

Et sentralt argument for å bruke flere språk i undervisningen handler om språk som viktig identitetsmarkør, og at det kan bety mye for at elevens motivasjon, selvforståelse og mestring at deres språkkompetanse blir synliggjort i skolen (Palm, 2021, s. 49). I den overordnede delen av læreplanen påpekes det viktigheten av språk som gir tilhørighet og kulturell bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Språket er en stor og viktig del av vår identitet, og gjennom språket gir man uttrykk for personlighet, egenart, opprinnelse og gruppetilhørighet (Selj, 2008, s. 15). Språk er en betydningsfull faktor for læring og mestring, og det presiseres i den overordnede delen av læreplanen at alle elever skal få oppleve og erfare at det å kunne flere språk er en ressurs både i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Opplæringen skal også bidra til at man utvikler sin språklige identitet gjennom å bruke ulike språk for å tenke, kommunisere, skape mening og knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet, 2020g).

Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring fram til de har tilstrekkelig språkkompetanse til å følge den ordinære undervisningen i skolen, og om nødvendig har man også rett til morsmålsopplæring og eller tospråklig opplæring (LOVDATA, 2020). Den særskilte opplæringen består av tre ulike nivå man må gjennom, før man skifter fra mottaksklasse til ordinær klasse som følger den ordinære læreplanen. Utvalget i min oppgave er

elever som går i mottaksklasse, og i den overordnede delen for særskilt opplæring påpekes det også at elevene skal oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs både i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre understrekes det at faget skal anerkjenne og bygge videre på språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter elevene allerede har, og at man skal styrke menneskeverd, identitet til den enkelte – det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På bakgrunn av dette vil jeg undersøke nærmere hvordan kravene i læreplanen kan forstås mer konkret i et flerspråklig klasserom.

2. Teori

I dette kapitlet skal jeg forklare nærmere hva flerspråklighet og transspråking er, og se på disse i tråd med Cummins hypotese. Jeg vil se på synet på flerspråklighet tidligere og sammenligne det med holdninger og verdier knyttet til flerspråklighet i dag. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for sjangeren eventyr, som elevene benytter seg av i skrivingen gjennom transspråking.

2.1. Flerspråklighet

2.1.1. Morsmål førstespråk og andrespråk

Noen av informantene i mitt prosjekt er elever som kommer fra en bakgrunn hvor de har et annet opplæringspråk enn sitt morsmål, og begrepene morsmål, førstespråk og andrespråk vil derfor være sentrale i forståelsen av elevenes språkbruk. Jeg baserer meg på Randens definisjon av morsmål som det språket som snakkes i barnets hjem, enten av den ene forelderen eller begge, som da også vil si at barnet kan ha to morsmål (Monsen & Randen, 2022, s. 14). Videre defineres førstespråk som en persons muntlige, og eventuelt skriftlige hovedspråk, som eleven benytter mest og er nærmest knyttet til (Monsen & Randen, 2022, s. 14). Andrespråket er språket som eleven ikke har som førstespråk, men som eleven er i et miljø for å lære, og som allment blir mye brukt som førstespråk (Monsen & Randen, 2022, s. 14). I mitt utvalg er norsk elevenes andrespråk, men det er ulikt hvilke morsmål og førstespråk de har.

Hvilket språk som blir elevenes førstespråk og andrespråk vil kunne endre seg etter hvert utfra hvordan språkutviklingen forløper og hvor mye man får brukt de ulike språkene. Randen og Monsen (2022, s. 15) viser til et eksempel om en flerspråklig elev som bruker mange språk i det

daglige (tsjetsjensk, russisk og norsk) og hevder at det ikke er usannsynlig at norsk blir det språket eleven vil ha mest kompetanse i som voksen, fordi læringen i skolen foregår på norsk språk. I hvilken grad eleven får mulighet til å utvikle sitt språklige repertoar og hvilke holdninger hun utvikler til språkene sine, avhenger mye av hvordan opplæringen organiseres (Monsen & Randen, 2022, s. 15). Dette perspektivet bidrar til å løfte frem hvilken ressurs transspråking kan være om man bruker det på en hensiktsmessig og pedagogisk måte.

2.1.2. Begrepet flerspråklighet

Flerspråklighet er et vidt begrep og brukes med forskjellige betydninger. Ofte tenker man at det er elever fra et annet land enn i Norge, som snakker morsmål hjemme og lærer norsk på skolen. Dette stemmer for mange, men det store bildet er mer sammensatt da mange elever benytter flere språk i hverdagen uavhengig av hvilket språk eleven lærte først eller det språket man kan best (Monsen & Randen, 2022, s. 12). Begrepene flerspråklighet og tospråklighet er delvis synonyme, men ved å bruke begrepet flerspråklighet åpner man mulighetene for at elevene behersker ulike og flere språk i større grad. Tospråklighet avgrenses i større grad til to språk ved morsmål og andrespråk. Jeg velger derfor å bruke begrepet flerspråklig konsekvent i denne oppgaven for å åpne for kompetanse på flere språk enn kun to.

Enkelt forklart defineres flerspråklighet som at man bruker mer enn et språk i dagliglivet, men dette forteller oss ingenting om hvor godt en person kan de ulike språkene eller hva man bruker de til (Monsen & Randen, 2022, s. 36). Det finnes derfor ulike perspektiver for å definere flerspråklighet som blant annet ved å se på språkferdigheter, språkbruksmønstre og identitet. En funksjonell definisjon av flerspråklighet vektlegger at en flerspråklig person er en som bruker to eller flere språk i det daglige, og som også har bruk for to eller flere språk i det daglige (Monsen & Randen, 2022, s. 43). Nyere teorier vektlegger at språk som ferdighet ikke er adskilte størrelser, men at språk må sees i sammenheng med hverandre (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Språkferdigheter inneholder blant annet uttale, grammatikk, ordkunnskap og ordforråd, og ved adskilte størrelser menes det at det er den felles underliggende språkkompetansen som de ulike språkene man kan hviler på og som ikke knyttes til noe bestemt språk, men er felles eller overførbart til og for flere språk (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Cummins teori vektlegger at tankene som ligger til grunn for det språket man bruker, stammer fra den kognitive mekanismen,

som gjør at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på flere språk (Monsen & Randen, 2022, s. 37).

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Monsen og Randen (2022, s. 36) definisjon av flerspråklighet ved at man er flerspråklige når man bruker mer enn et språk i dagliglivet. Jeg vil se på flerspråklighet i lys av Cummins teori om isfjellsmetoden, og gå nærmere i dybden på dette.

2.2. Cummins teori

Cummins teori illustreres ved hjelp av en modell av et isfjell med to topper som ligger over vann, der toppene representerer et språk og språkferdighetene som er synlige for andre, som for eksempel grammatikk uttale og ord (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Under vann ser man at isfjellene vokser sammen, og at denne delen er større enn de to toppene til sammen. Denne delen representerer en felles underliggende språkkompetanse som begge språkene bygger på og hviler på. Kompetansen er ikke knyttet til noe bestemt språk og anses som en del av kognisjonen. Det er også mye felles kompetanse som ligger i bunn ved læring av ulike språk som for eksempel det alfabetiske prinsipp, begrepskunnskap, kunnskap om morfologi og syntaks, språkets pragmatiske funksjon og prinsipper for lesing og skriving (Monsen & Randen, 2017, s. 34).

Cummins teori om isfjellmodellen viser til at kompetanse på ulike språk må sees i sammenheng med hverandre, og ikke som adskilte ferdigheter og størrelser (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Dette viser til at flerspråklige elever som er i en prosess for å lære norsk får vist bredere kompetanse ved å kunne benytte seg av flere språk, og at morsmålskompetansen har en stor verdi både i seg selv og i læring av et nytt språk. Cummins teori om isfjellet har ved å fremheve verdien av førstespråkets positive utvikling på læring av et andrespråk, bidratt til å gi minoritetslevers morsmål en høyere status (Monsen & Randen, 2017, s. 35).

Det å oppøve ferdigheter som begrepsforståelse, fonologisk og morfologisk bevissthet, læringsstrategier, lese- og skriveferdigheter og kommunikative ferdigheter på førstespråket er ikke bare en alternativ måte å oppøve disse ferdighetene på, men også en mer effektiv metode (Berthelin, 2022, s. 72). Dette ved at man slipper å lære nye ferdigheter samtidig som man i tillegg skal lære nytt språk, som resulterer i at det frigjøres oppmerksomhet til andre ting. Når

man får bruke et språk man mestrer godt, som for eksempel ved å skrive eventyr, frigjør det mental oppmerksomhet som man kan rette mot for eksempel tematisk innhold, sjangertrekk og stilistiske og språklige kjennetegn (Baker, 2011; Swain & Lampkin, 1997; sitert i Berthelin, 2022, s. 72). Dette viser at språkene henger godt sammen og at læreren eller skolens organisering av læringen påvirker hvilke ressurser flerspråklige elever har mulighet til å benytte seg av. Det å kunne bruke flere språk vil bidra til mestring, men også bidra til å gi elevene mulighet til å fokusere mer på selve oppgaven med sjanger og innhold, i stedet for språkspesifikke trekk i norsk (Berthelin, 2022, s. 72).

Nyere forskning innen det som betegnes som transspråking kan relateres til Cummins teori som forklares gjennom isfjellmetoden (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Transspråking forklares som mangfoldige diskursive praksiser som flerspråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener (Garcia 2009a, sitert i Garcia & Wei, 2021, s. 39) . Det betyr at flerspråklighet ses på som noe dynamisk, og at språkene utgjør et integrert system hos den enkelte (Palm, 2021, s. 48-49). Dynamisk vil si at noe er i forandring, bevegelse og utvikling (Gundersen, 2020). Det vil si at språkene og kompetansene man har påvirker hverandre og er stadig i utvikling. Ved en forståelse av flerspråklighet knyttet til Cummins teori ved isfjellmodellen viser det at flerspråklige elever kan uttrykke ulik (eller også samme) språkkompetanse på ulike språk. Transspråking, som jeg snart vil gå dypere innpå, vil kunne være en pedagogisk ressurs som åpner for å kunne uttrykke ulike ytringer på ulike språk.

2.3. Syn på flerspråklighet

Synet på flerspråklighet har endret seg gjennom årene, og det er noe man kan se blant annet gjennom å studere ulike læreplaner. Læreplanen er på den ene siden et styringsdokument som skal være retningsgivende for det konkrete arbeidet i klasserommet, og på den andre siden noe som gjenspeiler hvilken kunnskap og kompetanse som til enhver tid betraktes som viktig i samfunnet (Karseth og Engelsen 2017, Goodland 1978, sitert i Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 7). Det vil si at man kan se hvordan synet på flerspråklighet har endret seg gjennom å blant annet se på ulike læreplaner fra forskjellige tidsperioder. De vil gi et bilde over samfunnets holdninger og verdier tidligere og i dag.

Kjelsaas og Ommeren (2019) har gjennom kritisk diskursanalyse studert hvordan flerspråklighet legitimeres og beskrives i formålsbeskrivelsene i fire læreplaner i språkfag, og de har blant annet studert læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Gjennom analysen av morsmållæreplanen fra LK06 fant de ut at morsmålskompetansen først og fremst var konstruert som nyttig for norskopplæring og derfor også for samfunnet. Tidligere så man på kompetanse i morsmålet som en økonomisk ressurs, og ikke i like stor grad som en verdi i seg selv eller for individet (Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 25). I forlengelsen av et slikt perspektiv får morsmålskompetansen en liten verdi, dersom det ikke vil gi noen gevinst for det norske samfunnet (Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 25). I den overordnede delen av læreplanen i norskfaget fra 2006 (Utdanningsdirektoratet) finner man et fokus på flerspråklighet som en språklig trygghet, språkforståelse og identitet, som utgangspunkt for å gi et godt grunnlag til mestring av målformene bokmål og nynorsk i samfunns- og yrkesliv.

LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020g) fremhever flerspråklighet som en verdi og ressurs i seg selv. Det vil si at holdningen har gått fra flerspråklighet som en ressurs for å lære norsk, til at flerspråklighet også har en verdi i seg selv som gjelder uavhengig av norskopplæringen. Vi kan dermed gjennom læreplanene se at synet på morsmålskompetanse og flerspråklighet i Norge har endret seg de siste 10-20 årene. I den overordnede delen av læreplanen påpekes det at alle elever i skolen skal erfare at det er en ressurs å kunne flere språk både i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Dette står også spesifisert i beskrivelsen av norskfagets relevans og sentrale verdier, ved at elevene gjennom et fellesskap hvor flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs, skal bli trygge språkbrukere og bevisste på egen språklig og kulturell identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Lærere har et ansvar for at disse målene blir ivaretatt i klasserommet. Med dette som grunnlag vil jeg videre se på hvordan transspråking kan være en pedagogisk ressurs som bidrar til å ivareta det flerkulturelle i skolen og til å anerkjenne flerspråkligheten som en ressurs i skolearbeidet.

Gjennom historien har også synet på en persons veksling mellom ulike språk endret seg innenfor språkforskningen (Monsen & Randen, 2017, s. 41). Fram til 1970-årene ble veksling mellom språk oppfattet som manglende språkkompetanse. Dette synet har endret seg og sosiolingvistisen Gumperz (1982), sitert i Monsen og Randen (2017, s. 41), peker på kodeveksling blant

flerspråklige som en ressurs for å oppfylle en rekke ulike funksjoner. Termene kodeveksling, sammen med kodeblanding, er blant de mest diffuse termene i flerspråklighetsfeltet fordi forskere, forfattere og vanlige folk bruker dem forskjellig, og det finnes over 1800 artikler som diskuterer begrepet. (Øzerk, 2016, s. 137). Jeg vil derfor ta utgangspunkt i Monsen og Randens (2017, s. 41) definisjon som definerer kodeveksling som når man benytter flere språk innenfor samme ytring. Synet på kodeveksling har gått fra å bli sett på som manglende språkkompetanse, til et sosiolingvistisk syn hvor man bruker kodeveksling som en ressurs (Monsen & Randen, 2017, s. 41). Dette gir også et bilde på holdning og syn på flerspråklighet.

2.4. Transspråking

2.4.1. Transspråking som fenomen

Transspråking er en pedagogisk ressurs hvor man benytter seg av hele sitt språklige og kulturelle repertoar, og frigjør seg fra en bestemt måte eller rammer for å skrive på (Dewilde, 2016a, s. 28; Garcia & Wei, 2021, s. 38-39). Transspråking skiller seg fra begrepet kodeveksling som veksling mellom to språk, ved at man bruker diskursive praksiser som ikke kan kategoriseres under en tradisjonell definisjon av et språk (Garcia & Wei, 2021, s. 38). Her kommer blant annet kultur og miljø også inn i bildet, og det utvider forståelsen om at tekst og tekstskrivning skal skje på en bestemt måte eller innenfor visse rammer. I denne forståelsen forstår man flerspråklighet som et felles samlet kommunikativt repertoar, og ikke som flere adskilte språk, i tillegg til at språk alltid er påvirket av historisk, sosial eller politisk kontekst (Dewilde, 2016b, s. 68). Dette betyr at transspråking skiller seg ut fra tankegangen om at tekster skrives på en bestemt måte innenfor et bestemt språk, og at transspråking bryter fra språklige normer ved at man bruker det repertoaret man har.

Garcia og Wei (2021, s. 38) forklarer at transspråking skiller seg fra kodeveksling

«ved at det ikke bare henviser til veksling i et annet språk eller mellom to språk, men til talernes konstruksjon og bruk av originale og komplekse gjensidig relaterte diskursive praksiser som ikke lett kan tilskrives en eller annen tradisjonell definisjon av språk, men som utgjør hele talerens språklige repertoar» (Garcia & Wei, 2021, s. 38).

Dette vil si at enkeltindividene bruker alle språkressurser og ferdigheter de har tilgang til, og lærerens oppgave vil derfor være å legge til rette for at elevene får uttrykt kunnskap og kreativitet

ved bruk av alle sine språklige og kulturelle ressurser. En transspråklig tilnærming til skriving er at man bruker flere språklige ressurser for å tilegne seg kunnskap og å kommunisere, med både ord og uttrykk, uten å la seg begrense av tanken om at man kun kan bruke et språk om gangen (Berthelin, 2022, s. 170).

Dewilde henviser til Garcias definisjon av transspråklig som flere diskursive praksiser som flerspråklige engasjerer for å forstå sine flerspråklige verdenen (Dewilde, 2016b, s. 68). I et av forskningsprosjektene kommer det fram at selv om ungdommene nødvendigvis ikke blandet ulike språk, er språkpraksisen deres fremdeles transspråklig (Dewilde, 2017, s. 57, 62). Dette fordi deres tekster var tydelig påvirket av deres komplekse språklige bakgrunn. Forskningen (Dewilde, 2017, s. 62) viser at de unge bidrar til at de ulike sjangrene reiser på tvers av tid og sted, og ved å da skape noe nytt, utfordrer de vestlige sjangrene slik vi kjenner de. Flerspråklig er en naturlig del av de fleste transnasjonales liv (Dewilde, 2017, s. 57). Elevene skal gjennom opplæringen bli aktive medborgere og dannet som mennesker (Opplæringslova, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2020f), og da bør klasserommet gjenspeile det mangfoldet som finnes i samfunnet, derav også flerspråklig.

Joke Dewilde (2016a, s. 27-28) argumenterer for å forstå skriving som en transspråklig literacy-praksis. Med det mener hun at man ser bort fra en avgrenset forståelse av språket og heller betrakter literacy som en praksis hvor individets språkbruk blir påvirket av individets sosiale, politiske og historiske kontekst (Barton, 2007, sitert i Dewilde, 2016a, s. 27-28). Hun utvider perspektivet og peker på hvordan språk er komplekst og rommer mye mer enn en avgrenset skolediskurs. Dewilde viser til Canagarajah's poeng om sammenheng mellom skole- og fritidspraksiser (Canagarajah (2013c), sitert i Dewilde, 2016a, s. 30). Med fritidspraksiser menes bruk av språk i sosiale medier og på fritiden. Ved å åpne opp for disse skjulte literacypraksisene i klasserommet, kan man bidra til at elevene bruker disse kritisk og reflektert som kan utfordre rådende (ensspråklige) maktdiskurser (Dewilde, 2016a, s. 30). Dewilde utfordrer med dette skolens literacy og ved å bevege seg fra en avgrenset forståelse til å åpne opp for en bredere forståelse som inkluderer all literacy-praksis.

Garcia og Wei beskriver transspråking som en ikke hybridblanding av språkpraksiser, men som nye språkpraksiser som synliggjør en kompleks språkutveksling mellom mennesker med forskjellige historier (Garcia & Wei, 2021, s. 37). Til forskjell fra sosiale medier baserer norske klasserom seg på «norske soner», spesielt med tanke på undervisning og læring (Dewilde 2013; Hvistendahl 2009, sitert i Dewilde, 2017). Dette vil si at læringen og undervisningen foregår innenfor norske tradisjonelle rammer, for eksempel gjennom måten man arbeider med en type tekst og hva som kjennetegner teksten. I sosiale medier møter man derimot tekst og språk i på tvers av kulturer og som kan bryte med slike maler. Sosiale medier er en plattform som kan romme ulike kulturer og språk, på et og samme sted. Ved å ta med seg disse rammene og mulighetene som inkluderer ulike kulturer og språk til klasserommet, utvider man språkpraksiser og utfordrer de «norske sonene» som preger klasserommene i dag. Dette vil påvirke skrivingen til elevene.

2.4.2. Spontan og pedagogisk transspråking

Man skiller ofte mellom spontan transspråking og pedagogisk transspråking. Den spontane transspråkingen skjer når flerspråklige mennesker benytter seg av transspråking i kommunikasjon og læring spontant, mens den pedagogiske transspråkingen er planlagte aktiviteter for å bruke elevers språkkunnskaper som en ressurs i opplæringen (Palm, 2021, s. 49). Pedagogisk transspråking er mulig å gjennomføre i undervisningen selv om læreren er enspråklig ved for eksempel at elevene blir bedt om å oversette ord eller tekster (Palm, 2021, s. 49), og å utforske ulike språk sammen. Pedagogisk transspråking er det jeg forsker på i denne oppgaven. På denne måten ønsker jeg å legge til rette for at elevene får mulighet til å benytte seg av sitt språklige og kulturelle repertoar, og ikke avgrenses av «de norske sonene eller rammene» klasserommene bærer preg av (Dewilde 2013; Hvistendahl 2009, sitert i Dewilde, 2017).

2.4.3. Fordeler ved å bruke transspråking

Berthelin trekker frem flere ulike grunner til å legge til rette for transspråking i undervisningen og en av de er at transspråking setter tanken og skrivingen fri (Berthelin, 2022, s. 171, 172). I Norge er det først og fremst norsk som brukes i læringsarbeidet på skolen, som vil si at nyankomne elevers tankeprosesser, læringsarbeid og intellektuelle og kreative utfoldelser blir en god del begrenset om de kun får lov til å bruke norsk i klasserommet. Det kan ta opptil syv år å

opparbeide seg en kompetanse som gir like gode muligheter til å lære ved å bruke norsk på lik linje som de som har hatt norsk som morsmål eller førstespråk siden de var små (Cummins, 2017, sitert i Berthelin, 2022). Transspråking bryter med norsk klasseromsdiskurs og gir muligheter til å benytte seg av det språklige repertoaret man har i læringsprosessen, og frigjør dermed mer plass til å løse selve innholdet i oppgaven.

Transspråking er mer enn en pedagogisk støtte som tillater elever å bruke flere språk i skrivearbeidet (García & Wei, 2014, s. 192), det har nemlig også en verdi i seg selv (Berthelin, 2022, s. 171). Dette ved at bruk av ulike språklige ressurser i samme tekst kan bidra til å skape en estetisk eller stilistisk effekt. I norske klasserom er det en tendens til at man har oppgaver som blir vurdert utfra ulike kriterier, og det er i større eller mindre grad rammer og regler for hvordan et produkt skal være. Transspråking i seg selv peker på mye positivt som identitet og kultur, og har en verdi rent estetisk. Det å skifte mellom ulike språklige koder etter forhold som situasjon, kompetanse og samtalepartnere skifter, er vanlig i flerspråklige samfunn, og transspråking er derfor også normalen for mange (Monsen & Randen, 2022, s. 41). Dette understreker at det ikke er et nytt fenomen, men en vanlig praksis for mange i andre settinger utenfor skolehverdagen.

Selv om lærere ikke har tilgang på all språklig kompetanse som elevene sitter med, har likevel lærere et ansvar for å både anerkjenne og legge til rette for at elevene kan bruke sine språkferdigheter fra andre språk som en ressurs (Monsen & Randen, 2022, s. 46). Transspråking er en ressurs som bidrar til nettopp dette. Tekstene kan være en inngangsport for mange gode samtaler, oversetting og at elever kan lære bort til andre, samtidig som at det er en arbeidsmåte som legger til rette for tilpasset opplæring ved at man kan bruke det språklige repertoaret man har. Læreplanen LK20 legger vekt på utforsking, tverrfaglighet og dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020h, 2020i, 2020j). Transspråking er en utforskende måte å jobbe med språk og tekst på og åpner for genuin utforsking der det ikke eksisterer noen fasit på hvordan elevene skal uttrykke seg. Det er tverrfaglig i form av at man kan benytte ulike språk, kulturer og tema i en og samme tekst.

Ved læring av nytt språk bør elevenes forståelse av tekst utvikles med utgangspunkt i den sosiokulturelle konteksten man kjenner til fra før (Overvik & Karlsdottir, 2020, s. 75). Eventyr er

en universell sjanger som brukes verden over, og er noe de aller fleste kjenner til uavhengig hvilke morsmål eller språk de kan fra før. Dette er derfor en godt egnet sjanger å bruke i transspråking da man kan bruke det i alle aldre og uavhengig av språkkompetanse. Sjangerkompetanse kan praktiseres på hvilket som helst språk, og også overføres mellom ulike språk (Garcia & Wei 2014, sitert i Berthelin, 2022, s. 179). Eventyr er derfor en godt egnet sjanger for transspråking.

2.5. Eventyr

Elevenes oppgave var å bruke transspråking gjennom å skrive egne eventyr. Eventyr var derfor temaet for temauken elevene hadde i forbindelse med prosjektet, og jeg vil derfor gjøre rede for eventyr som et transkulturelt fenomen. Eventyr som kommer fra hele verden har en del egenskaper til felles, i tillegg til at de også har særegne uttrykk fra egne kulturer (Overvik & Karlsdottir, 2020, s. 74). Eventyr er derfor en sjanger som de aller fleste vil kjenne til uavhengig av språk og kulturell bakgrunn. De har blitt overlevert fra slektsledd og generasjoner (Sjøhelle, 2000, s. 103). Rammene har skiftet gjennom tidene, men trekkene er fortsatt mange av de samme. Det er derfor en sjanger som er godt egnet til transspråking for nyankomne elever da de aller fleste mest sannsynlig har felles referanseramme til tross for varierende norskkunnskaper. Opprinnelig ble eventyr fortalt når slektninger og arbeidsfolk var samlet etter arbeidsdagen eller ved en pause, og publikum var medskapende og meddiktene, og bidro til å gjøre fortellerstunden til en felles sosial samhandling. Selv om noe har endret seg kan fortellersituasjonen gjenskapes i klasserommet da det ofte skjer noe spesielt da man hører ordene «det var en gang.»; da vet barna hva som skal komme (Sjøhelle, 2000, s. 104).

Eventyrene som ble brukt felles i temauken klassen hadde var «Gullhår og de tre bjørnene», «De tre bukkene bruse», «den lille røde høna» og «Askeladden som kappåt med trollet». «Gullhår og de tre bjørnene» er skrevet av Southey og ble utgitt anonymt mellom 1834 og 1847 i Storbritannia (Nessheim & Sørbo, 2022). Gullhår, sammen med «den lille røde høna» som ble utgitt på 1800-tallet i USA, har blitt oversatt til mange språk verden over. Læreren i mottaksklassen jeg hentet elevtekster fra, sa at de aller fleste hadde hørt disse eventyrene fra før på sitt morsmål. «Askeladden som kappåt med trollet» ble utgitt av Asbjørnsen og Moe i 1841, mens «de tre bukkene bruse» ble utgitt av Asbjørnsen og Moe i 1843 (Esborg, 2023). Begge er

norske folkeeventyr som bygger på norsk kulturarv. Dette da altså er en blanding av eventyr fra norsk kultur og eventyr som finnes verden over.

3. Tidligere forskning

Transspråking er ikke et nytt fenomen, men det er en pedagogisk praksis som ikke er gjort mye forskning på. Til tross for dette finnes det noen studier på området. Felles for disse studiene er at de ikke peker på transspråking som noe nytt fenomen, men de forsker på hvordan det kan komme til syne i klasserommet og kan være en ressurs. Blant annet peker J.N. Adams 2003, sitert i Garcia og Wei (2021, s. 42), på at man har benyttet seg av kodeveksling fra tidligere tider til i dag, og at det finnes eksempler og primærkilder på denne praksisen helt siden antikkens Roma. Til tross for at det ikke er gjort mange studier i klasserommet, peker Dewilde (2016a); (Dewilde, 2016b) på at elevene bruker transspråking og lever i en transspråklig verden på fritiden.

Dewilde (2016a) har studert elever i en innføringsklasse for sent ankomne ungdommer og sett på hvordan elevene benytter seg av tidligere lese- og skriveerfaringer, når de skriver på skolen og på fritida. Hun har tatt utgangspunkt i Khushi som er født og oppvokst i somalitalende familie, men som flyttet til Kenya da hun var 7 år til hennes bestemor, og kom til Norge som 15-åring gjennom familiegjenforening. Funnene i studien var at Khushis skrivepraksiser på fritiden er transnasjonal, da hun bruker inspirasjon fra bollywoodfilmer og sanger til å rekontekstualisere dikt på hindi i dagboka eller til hennes venninner på Viber, et språk hun lærte i Kenya, som hun også bruker når hun skriver (Dewilde, 2016a, s. 35). Hun krysser nasjonsgrenser ved å blande bollywoodindustrien, som har røtter i India, til Kenyanske røtter, til somali ved å vokse opp i et somalitalende hjem, og til norsk kultur. Hun ser ikke kun på hindifilmene, men utvider denne sosiale praksisen til å skrive dikt med utgangspunkt i filmene, særlig musikken (Dewilde, 2016a, s. 32).

I diktene på hindi finner hun sentrale trekk og temaer fra bollywoodfilmer (Dewilde, 2016a). Dette trekker Khushi veksler på også i skolearbeidet. Ved å studere Khushis skrivepraksis på skolen fant Dewilde at hun vekslet på kommunikative praksiser i fritiden gjennom skrivingen på skolen (Dewilde, 2016a, s. 40). Det gjør det mulig å videreutvikle skrivekompetansen på norsk (jf. Canagarajah, 2013b, sitert i Dewilde, 2016a, s. 40). Et annet funn var at elevene i prosjektet

uttrykket blandede og motstridende følelser knyttet til hvordan tekstene vil bli opplevd i den dominerende enspråklighets- og språkriktighetsdiskursen (Dewilde, 2016a, s. 40).

Dewilde (2016b, s. 68) har også gjennomført et annet studie om hvordan transspråking kan fungere som en bred inngang til skoleskriving, og ikke bare skoleoppgaver på norsk. Dette for å se på hvordan transspråking kan bidra til å verdsette og forstå flere trekk i skriveingen til sent ankomne ungdommer. Hun har studert skriveingen til den 16 år gamle Bahar både på skolen og i sosiale medier, og ser tydelig at hun navigerer i en kompleks verden hvor man blant annet på facebooksidene hennes finner skrift og ytringer på flere språk og i ulike «kontekster» (Dewilde, 2016b). I studien fant hun at selv om diktene eleven skrev primært var skrevet på norsk, benyttet hun seg av transspråking ved at hun vekslet mellom erfaringer hun hadde både på norsk og dari. Bahar overførte og bearbeidet fra det afghanske språket og kulturen til norsk kontekst, og i diktskriveingen benyttet hun flere språk. Hun benyttet seg av transspråking i alle kontekstene. Et annet funn var viktigheten av lærerens positive respons til bruk av transspråking. Det var viktig for eleven at læreren anerkjente elevens kreativitet og utfordring av sjanger- og språknormer (Dewilde, 2016b).

Palm har også gjennomført et forskningsprosjekt, ved et aksjonsprosjekt over en toårsperiode, som undersøkte hvordan man gjennom pedagogisk transspråking kan trekke inn elevenes ulike språk i undervisningen (Palm, 2021). Hun undersøkte hvordan lærerne kunne få frem språklig mangfold som viktig og verdifullt i skolen, gjennom å se på hvilken betydning pedagogisk transspråking kan ha for elevers erfaring og opplevelse av egen flerspråklighet. I tillegg ønsket hun å se på hvilken måte flerspråklige tilnærminger kan være hensiktsmessige arbeidsformer for alle elever med tanke på å ivareta læringsmålene i LK20 (Palm, 2021).

Aksjonsprosjektet (Palm, 2021) viste at man kan stimulere til bruk av flere språk i skolehverdagen, selv om læreren ikke behersker disse språkene, noe som gjaldt lærerne i denne studien. Både ved hjelp av foreldre og ulike oversettelsesprogram var det fullt mulig å bruke og synliggjøre alle språkene i ulike oppgaver, og elevene ble oppmuntret til å trekke veksler på flere språk. Palm fant også at aktivitetene som ble gjort (sang, dramatisering, og muntlig og skriftlig arbeid) kunne knyttes til flere kompetansemål og overordnet deler i læreplanen. I studien

konkluderes det med at søkelyset på flerspråklighet i klasserommet gav selvtillit, og gjorde at alle opplevde at deres språk ble verdsatt og at den språklige identiteten ble styrket. Hun fant at transspråking har en positiv betydning for enkeltelevers syn på sin egen flerspråklighet og språkkompetanse (Palm, 2021, s. 46). Berthelin forsket på lærere som gjennomførte transspråking i undervisningen og peker på en av lærerne som forteller at en av elevene fortalte at i disse timene kunne hun være seg selv, slik som hun egentlig er, og ikke kun prøve å være seg norsk hele tiden (Berthelin, 2022, s. 169). Samtidig peker Palm på at transspråking kan være nyttig også for elever med norsk som førstespråk, da de ofte har ulike språklige ressurser som de kan ta i bruk (Cenoz 2017, sitert i Palm, 2021, s. 50).

4. Metode

I forskningsprosjektet har jeg brukt kvalitativ metode som i hovedsak har bestått av å analysere elevtekster og to korte lærerintervju. Elevtekstene har jeg samlet inn fra en skole jeg kom i kontakt med for å gjennomføre dette prosjektet. Jeg ble tipset til å ta kontakt med denne skolen av tidligere praksisveileder fordi skolen har mottaksklasser og den aktuelle målgruppen jeg ville forske på. Jeg sendte en epost hvor jeg presenterte mitt prosjekt om transspråking og eventyr, og fikk raskt respons av en lærer som gjerne ville bli med på dette prosjektet. Det viste seg at de skulle i gang med arbeidet om eventyr allerede førstkommende mandag etter vi kom i kontakt, så samarbeidet passet midt i blinken.

4.1. Analysemetode

Jeg har valgt tekstanalyse for å svare på problemstillingen, med to lærerintervju/lærersamtaler som supplement. Tekstanalyse handler om å binde sammen tekst og kontekst gjennom å vise hvordan språkbrukens sosiale, kulturelle, politiske og historiske sammenheng påvirker hvilken mening og hvilke betydninger som skapes (Lindgren, 2011, s. 268). Jeg har både studert teksten med søkelys på språklige trekk, og pratet med lærer for å få et større bilde av teksten. Gjennom å granske tekstene med språklig trekk som fokus, for å så gruppere de, har jeg brukt en induktiv tilnærming til materialet. Induktiv metode vil si at man går fra empiri til teori ved at man samler all relevant datamateriale med et åpent sinn, for å så kategorisere og systematisere dataen og videre koble det til teori (Jacobsen, 2022, s. 31). Målet ved induktiv metode er at man ikke skal begrense hvilken informasjon man samler inn, og ta utgangspunkt i en virkelighet som i liten

grad er stabil og objektiv, og gjennom dette sikre at informasjonen blir relevant og riktig for det utvalget man har (Jacobsen, 2022, s. 31).

Analyse av elevtekster kan ikke forsåes eller leses uavhengig av tekstens kontekst og elevens forutsetninger (Øgreid, 2021, s. 331). Dette er fordi kontekst og forutsetninger vil komplementere teksten og gi et enda større bilde av produktet og det man forsker på. Jeg hadde derfor to ulike intervju der jeg fikk kontekstuell informasjon av læreren til elevene, som gjorde det lettere å forstå tekstene og forutsetningen for teksten. Til tross for dette må man som forsker være klar over at kontekst eleven og elevteksten, og bakgrunnsinformasjon i studiet, er mye mer omfattende og komplekst enn det man som forsker evner å få et overblikk over (Øgreid, 2021, s. 341). Nilsen beskriver det som inkluderer elevens kontekst som vi ikke kan observere i klasserommet, som noe som befinner seg i den skjulte «skogen» (Nilsen, 1997, s. 118). Dette inkluderer blant annet følelser, tanker, skriving, lytting, lesing, tale og observasjon. (Øgreid, 2021, s. 341). Dette vil si at det vil være utfordrende å få med seg all kontekstuell informasjon ved tekstanalyse.

Elevtekster ofte er skrevet med et annet type formål enn det forskeren bruker teksten til (Øgreid, 2021, s. 334). Dette ved at elevene ofte både skal henvende seg til en fiktiv mottaker og til læreren som vurderer (Berge 1998, sitert i Øgreid, 2021, s. 334). En annen poeng å ta med i betraktning er at analyse av elevtekster viser i hovedsak hva elevene gjør og ikke gjør, når de skriver i en styrt kontekst som påvirkes av strategiske formål (Berge, 1988, sitert i Øgreid, 2021, s. 340). I mitt forskningsprosjekt får elevene i oppgave å skrive et eventyr, med mulighet til å benytte seg av transspråking. Det vil si at elevene skriver til et formål som jeg ikke undersøker noe særlig, annet enn at teksten kan kategoriseres innenfor sjangeren eventyr. Elevene har to ulike formål og tre ulike mottakere. Formålene er eventyr og transspråking, og mottakerne er lærer, meg som forsker og fiktiv leser. I hvilken grad elevene tenker over disse formålene og mottakerne kan påvirke teksten.

4.2. Undervisningsprosjekt

Undervisningsopplegget jeg sendte ut i forkant tok for seg flere deler. Rammer for undervisning inneholdt en eller flere undervisningsøkter om eventyr som blant annet inneholdte at elevene leste

eventyr fra ulike kulturer og forteller eventyr for hverandre. Det inneholdt også en egen økt til skriving hvor man skulle være fri til å bruke hvilket som helst språk og kulturelle trekk som man ønsket. Jeg presiserte at det var viktig at elevene forsto at de kunne bruke hvilke språk de ønsket som de ville, altså at de ikke måtte skrive på norsk eller bare på norsk. I tillegg til at de kunne bruke kjennetegn fra eventyr fra andre kulturer.

Informasjonsskrivet jeg sendte ut introduserte først problemstillingen til masteren, etterfulgt av hvilke kompetansemål undervisningsopplegget dekker. Videre ble det presisert at jeg var på utkikk etter 5.-7.-trinns elever som har norsk som andrespråk og bodd i Norge mindre enn 5 år. Rammer for undervisningen inneholdt en undervisningsøkt om eventyr hvor elevene leser eventyr fra ulike kulturer og forteller eventyr for hverandre, en økt for skriving hvor elevene er frie til å bruke de språkene og kulturelle trekkene de ønsker og at det var mulig å samle inn tekstene etter endt arbeid.

For at undervisningsopplegget ikke skulle bli et ekstra undervisningsopplegg i tillegg til det elevene skal gjennom på skolen, sørget jeg for å finne fag og kompetansemål arbeidet med eventyr og språk dekker. Jeg tok utgangspunkt i to kompetansemål i norsk for 7.trinn som er å «leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» og «å utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I læreplanen skal også elevene gjennom ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2020c), hvor eventyr er en av dem. I tillegg kan transspråking være et fenomen som bidrar til at flerspråklighet er en ressurs og å anerkjenne det å være flerspråklig, som både den overordnede delen i norsk vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2020e), men også den overordnet delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020g).

Oppgaven lærere fikk tilsendt var

Skrive et eventyr. Her er det viktig at elevene forstår at de kan bruke de språkene og kulturelle uttrykkene de ønsker. De må ikke nødvendigvis skrive et eventyr med norske kjennetegn, men kan trekke inn eller bruke kjennetegn fra eventyr i andre kulturer. Elevene skal vise hva de kan, uavhengig av norsk språk og norsk kultur som ramme.

I forkant kan man for eksempel ha et undervisningsopplegg knyttet til eventyr, der elevene for eksempel leser eventyr fra ulike kulturer og forteller for hverandre. Kan også ha andre aktiviteter knyttet til eventyr.

Jeg sendte ut dette til skolene jeg kontaktet om å være med på prosjektet, så det var derfor litt begrenset hvor konkret jeg kunne være da jeg ikke visste konkret hvilken målgruppe som skulle gjennomføre. Jeg var i kontakt med læreren som skulle gjennomføre dette med kassen sin i forkant av skriveøkten, og presiserte at hun i tillegg til eventyrundervisningen skulle være tydelig med elevene om at man kunne skrive om akkurat hva man ville og på hvilket språk man ønsket. Hun informerte om at det var lov til å blande språk midt i en setning, og å skrive setninger på forskjellige språk. Elevene fikk beskjed om å skrive i sjangeren eventyr, men ellers var de ganske frie.

4.3. Datautvalg

For å finne målgruppen jeg ønsket å forske på i masteroppgaven tok jeg kontakt med ulike skoler i byen på epost, og inkluderte både ledelse og lærere. I starten fikk jeg en del respons, men ingen av de hadde målgruppen jeg var ute etter. Da fikk jeg tips av en tidligere veileder i praksis om å kontakte skolen jeg er i kontakt med nå, da hun visste at de hadde mottaksklasser og mest sannsynlig den aktuelle målgruppen. Jeg sendte de epost og fikk svar veldig fort, og den samme uken jeg fikk svar fortalte de at de skulle starte med temaet eventyr allerede førstkommende mandag. Jeg ble møtt av masse velvilje og et stort ønske om å bidra til forskning fra ledelse og læreren i mottaksklassen.

4.3.1. Utvalg

Jeg har samlet inn elevtekster fra 10 elever som har vært i Norge mellom ca. 7-14 måneder. I mottaksklassen er det 23 elever som er inndelt i tre ulike grupper. På prosjektet deltok ti av elevene, og de andre elevene hadde annen undervisning fordi det ble gjort en vurdering på at eventyrskrivning var for avansert og tidlig i løpet for dem. Alle elevene som deltok i eventyrskrivningen, kommer fra 5. og 7.trinn med unntak av en elev som er en 4.trinnselev. Elever som av ulike årsaker flytter til Norge starter først i en mottaksklasse, som vil si at de går i en norskopplæringsklasse, frem til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å gå i en ordinær klasse. Mottaksklassen er delt inn i nivå 1, 2 og 3 etter språkferdigheter, skolesituasjon, progresjon på

læring og bakgrunn. Nivå 1 er det mest grunnleggende og inkluderer også de med svak eller treg progresjon, mens nivå 2 og 3 er ganske lik, men at man tilpasser litt hvor grundig man må gå igjennom ting og hvor mye tid man bruker på dette. Disse gruppene jobbet ofte sammen og ble mikset på tvers, men på dette prosjektet deltok elever fra nivå 2 og 3.

4.3.2. Datainnsamling

Læreren gjennomførte undervisningsopplegget som jeg sendte på forhånd, og samlet inn elevtekster etter gjennomført undervisning. Jeg har kun vært i kontakt med læreren og dermed ikke møtt elevene som gjennomførte undervisningsopplegget. Etter undervisningen mottok jeg anonymiserte elevtekster fra lærer med informasjon om hvilke morsmål elevene hadde, hvilket alderstrinn de tilhørte og hvor lenge de hadde vært i Norge. Læreren fortalte også hva klassen hadde jobbet med i de ulike timene 1. uka, hvilke instruksjoner de hadde fått da de gjennomførte oppgaven til dette prosjektet og hvordan hun opplevde at oppgaven og prosessen med arbeidet gikk. I tillegg til dette var jeg i kontakt med lærer en gang til etter å ha jobbet med datainnsamlingen i noen uker, og spurte om ytterligere spørsmål knyttet til konteksten til teksten. Dette var også informasjon som ikke er mulig å knytte til identifikasjon av elever.

4.4. Etiske aspekt og personvern

4.4.1. Etiske aspekt

Forskningsetikk er sammensatt og består av både skjønnsmessige vurderinger og formelle rammeverk (Anker, 2022, s. 104). Som forsker foretar man etiske overveielser både før, i løpet av og etter forskningen i et forskningsresultat som foreligger som ferdig tekst (Postholm, 2011, s. 142). Det er ifølge Øgreid (2021, s. 345) to ulike etiske utfordringer knyttet til det å bruke elevtekster som datamateriale. Det første handler om forskerens ansvar for transparens når resultatene fremstilles i en artikkel, og det andre handler om ansvaret for å ivareta elevenes juridiske rettigheter gjennom hele forskningsprosessen. Elevtekstene var anonymiserte da jeg fikk de, og jeg har ikke nevnt noe om hvilken by, skole eller navn på læreren dataene er innhentet fra for å fortsatt bevare elevenes anonymitet. Elevene ble også ifølge lærer informerte om forskningsprosjektet og det var frivillig å levere inn sitt eventyr anonymisert til forskning. At prosjektet er transparens betyr at prosessen er gjennomsiktig og åpen (Store norske leksikon, 2021). Det vil si at det skal være mulig for leser å se hvilke valg som er gjort og hvorfor, for å

vurdere prosjektets pålitelighet. Jeg har vært åpen om prosessen i datainnsamlingen og bearbeidingen av den, hvilke valg jeg har gjort og lagt ved kopi av originale elevtekster med alle ledd av oversetting og informasjon om oversettere, for at oppgaven skal være transparent. Ved at masteroppgaven er transparent vil det være lettere å vurdere prosjektets reliabilitet og validitet.

4.4.2. Validitet og reliabilitet

Oppgavens validitet innebærer hvorvidt det er samsvar mellom forskerens beskrivelse av virkeligheten og den faktiske virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 240). For å finne ut av om man har gjengitt et korrekt bilde av virkeligheten bør man stille seg kritisk til hvilke kilder man har brukt, om kildene gir god informasjon, da dataene ble samlet inn og hvordan informasjonen kommer fram (Jacobsen, 2022, s. 240-244). Læreren var en førstehåndskilde, som vil si at man refererer til en hendelse eller opplevelse som man selv har vært med på (Jacobsen, 2022, s. 241). Hun har utdanning i mange ulike språk og språkfag, og jobbet med andrespråklæring i over 15 år. Hvor mye erfaring og kunnskap den man intervjuer har er også noe Jacobsen (2022, s. 241) påpeker som relevant for prosjektets validitet.

Reliabilitet står for det samme som prosjektets pålitelighet (Jacobsen, 2022, s. 250). Her stiller man spørsmålet om det er noen trekk ved undersøkelsen som har påvirket eller skapt de resultatene man har kommet fram til (Jacobsen, 2022, s. 250). Om konteksten for datainnsamlingen er kunstig eller naturlig vil kunne påvirke resultatet og dermed påliteligheten (Jacobsen, 2022, s. 252). I denne forskningen skjedde produksjonen av elevtekstene og datasamlingen i en naturlig setting som for eleven opplevdes som en vanlig skoletime med de faste og kjente lærerne. I de to samtalene med læreren kom jeg på besøk på skolen og møtte henne mens hun var på jobb, som også gav en naturlig setting. Vi satt på et grupperom uten avbrytelser fra andre, og med nok tid til å snakke om det vi trengte. Begge møtene var planlagt. En faktor som derimot kan ha påvirket dataene er unøyaktig registrering av data, da jeg noterte samtidig som vi pratet sammen. En utfordring med å notere data er at de representerer en kraftig siling av informasjonen man får i det øyeblikket man skal skrive, og at man ikke får nedtegnet alle ord og hendelser (Jacobsen, 2022, s. 254). Et viktig tiltak for å forhindre unøyaktig registrering av data var at læreren var veldig åpen for at jeg kunne sende epost og spørre om det var nye spørsmål eller ting å avklare som oppstod i etterkant. Dette var noe jeg benyttet meg av,

og har derfor sendt flere eposter for å innhente korrekt og komplementær data i ettertid av intervjuene.

Den interne gyldigheten omhandler validitet og reliabilitet, mens den eksterne gyldigheten dreier seg om hvorvidt funnene kan generaliseres til andre enn de man har undersøkt (Jacobsen, 2022, s. 255). I hvilken grad man kan si at det som er avdekket i et kvalitativt studie også gjelder i andre kontekster er vanskelig å si, fordi man kun undersøker noen få enheter og det vil være utfordrende å påstå at dette er representativt for en større populasjon (Jacobsen, 2022, s. 255).

4.4.3. Personvern

Deltakere som deltar i forskning, har rett til privatliv og at identiteten blir beskyttet (Postholm, 2011, s. 150). I dette tilfellet har jeg hentet anonyme tekster fra en tilfeldig skole i Norge, som gjorde at jeg ikke trengte å innhente samtykke (telefonsamtale NSD, 03.02.23) fordi det ikke skal være mulig å finne ut hvem dette er, men det er fremdeles viktig å ivareta anonymiteten i ettertid ved at også skole og lærer forblir anonyme. Da jeg fikk tekstene var de anonymiserte, som vil si at jeg ikke vet hvem disse elevene er. Man er som sagt pliktig til å innhente samtykke dersom dataene ikke er anonyme (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 18).

Jeg søkte tillatelse til NSD for å gjennomføre forskningsprosjektet mitt ved å samle inn elevtekster og å ha to ulike samtaler med lærer, men fikk til svar at det ikke var nødvendig med samtykke fra NSD da elevtekstene ikke inneholdt noe persondata og at informasjonen lærer gav kun omhandlet kontekst til tekst som ikke identifiserte elevene (telefonsamtale NSD, 03.02.23). Elevtekstene er anonyme, og det vil derfor ikke være mulig å identifisere elevene ved å se på teksten. Når elevtekster er datamaterialet man tar utgangspunkt i, er opplysningene man samler inn i liten grad sensitive (Øgreid, 2021, s. 347). Dette gjelder generelt, men fordi jeg samlet inn tekster fra en mer utsatt gruppe enn i vanlig klasse har jeg vært særlig oppmerksom på dette. Jeg var forberedt på å ta bort tekster som eventuelt kunne inneholde sensitive opplysninger, men etter grundig vurdering av tekstene fant jeg ut at ingen av tekstene viste seg å ha et slikt innhold. Ved samtale nummer to med lærer som kun omhandlet kontekst og ingen persondata, var det heller ikke nødvendig å søke tillatelse for NSD (telefonsamtale NSD, 23.02.2022). Dette bekreftes i punkt 18 i rapporten fra De nasjonale forskningsetiskekomiteene (2021, s. 21) som sier at dersom

det ikke er direkte kontakt mellom forsker og de berørte, og at opplysningen er lite sensitive og ikke identifiserende, vil det være unntak fra krav om samtykke.

Ved å slippe å søke samtykke hos NSD, og ved å anonymisere tekstene, forenklet det deler av prosessen. Dette er sårbare elever som nettopp har kommet til Norge, og det ville derfor vært sensitive data. Samtidig går de i en mottaksklasse for å lære norsk, og ingen av elevene har gått i klassen mer enn et år, som vil si at dette mest sannsynlig også gjelder mange av foreldrene. Dersom foreldrene har lik eller mindre norskkompetanse enn elevene som ikke følger ordinær undervisning i skolen, ville en mulig utfordring vært å kommunisere med foreldrene ved å eventuelt skulle innhente samtykke til forskning. Altså forenklet det prosessen å ikke trenge å innhente samtykke fra elevenes foreldre på grunn av kommunikasjon.

4.5. Datamateriale og samtale med lærer

Jeg har samlet inn syv elevtekster som er skrevet av til sammen 13 elever hvorav de fleste skrev i par, og noen skrev alene. Opplysningene om hver enkelt tekst fikk jeg fra lærer gjennom to ulike samtaler. Den første samtalen fortalte hun morsmål og førstespråk til elevene, hvilken klasse de tilhørte, hvilket trinn de går i og hvor lenge de har vært i Norge. Den andre samtalen fikk jeg i større grad informasjon om kontekst, som for eksempel hvor engasjerte de var, om de spurte medlever om oversettelse og hvilke språk de kunne i tillegg til morsmål, eventuelt også hvilke språk de lærte mens de skrev teksten og hvor mye hjelp de fikk i skriveprosessen. Da jeg innhentet data og opplysninger første gang fra lærer, gikk jeg umiddelbart i gang med prosessen ved å transkribere tekstene og å finne mennesker med kompetanse til å oversette tekstene til norsk.

Jeg startet med å transkribere tekstene og gikk raskt i gang med å lete etter hjelp til oversetting. For å finne mennesker som kunne oversette elevtekstene brukte jeg nettverket jeg har med venner, familie og bekjente. Jeg kontaktet venner og bekjente som jeg vet har et internasjonalt nettverk, for å få hjelp til å komme i kontakt med mennesker med samme morsmål som elevene i prosjektet mitt, men som jeg ikke kjente noen som hadde. Gjennom nettverket fant jeg til slutt noen fra hvert språk i tekstene, men noen av de kunne norsk og noen engelsk, så ved noen av tekstene ble oversettingen gjort via et ekstra ledd, engelsk, før jeg oversatte til norsk. De som

oversatte fikk transkribert tekst av meg, ikke elevteksten for å verne om personvern, og jeg fikk oversatt tekst tilbake. Ved noen av tekstene fikk jeg korrigert transkribert tekst tilbake.

Kommunikasjonen foregikk skriftlig gjennom e-post. Jeg hadde nok informanter til å oversette til norsk, så alt er oversatt ved unntak av noen ord på noen tekster der det har vært utfordrende for samtlige å tolke håndskriften. Jeg vil kommentere prosessen i hver enkelt tekst nedenfor.

4.5.1. Datamateriale

Tekst nummer	Tittel	Elever	Morsmål
1	Mum mom	En gutt og en jente på 5. og 7. trinn.	Polsk
2	Tom and Alex (engelsk) Tom I Aleks (serbisk) Tom og Alex (norsk)	To gutter på 6.trinn.	Elev en: serbisk som morsmål. Elev to: snakker tyrkisk hjemme, men har engelsk som opplæringspråk på skolen.
3	Prinsas jieško princeses	To brødre – 6. og 7.trinn.	Litauisk
4	Det var en gang en drage ...	To gutter fra 4. og 5.trinn	Russisk
5	Habia una vet una ...	Jente i 6.klasse	Spansk
6	Det var en gang en Konge ...	To jenter fra 5. og 7.trinn.	Elev en: russisk Elev to: ukrainsk, men engelsk som opplæringspråk
7	Bajka	To gutter fra 4. og 7.trinn	Serbisk

Tekst 1

Elevene som skrev denne teksten sammen, har polsk som morsmål. De kan også litt engelsk fra før, og en av de litt tysk. Elev 1 har vært i Norge nesten et år og elev 2 har vært i Norge siden august. De tilhører 5. og 7.trinn. Læreren fortalte at de syntes det var gøy å kunne utforske på flere språk. De syntes det var såpass stas at de spurte om ord på språk de ikke kunne for å få med flest mulig språk i teksten. Det var ifølge lærer tydelig at det gav mestringsfølelse og anerkjennelse av å få lov til å bruke eget morsmål da de skrev. Læreren fortalte at de kan polsk

og engelsk best, og at de har fått hjelp til å bruke de andre språkene. De har brukte google translate og lærer som hjelpemiddel da de skrev på tysk, fransk og spansk. Læreren fortalte også at spesielt en av guttene produserer vanligvis lite tekst på norsk, men da han og medeleven fikk mulighet til å bruke flere språk skrev han mye mer enn han tidligere har gjort. Læreren var overasket over lengden på teksten til denne eleven, og merket en stor forskjell fra tidligere. Elevene ble ferdige med teksten i løpet av timen.

Denne teksten tok lang tid å oversette, både fordi den består av mange språk, men også fordi noe av håndskriften var utfordrende å tyde. Jeg fikk hjelp til å oversette fra en familievenn som har tysk som morsmål, en venn av en venn som har polsk som morsmål og en venn som studerer spansk og kan litt tysk fra før. Selv om disse tre har høy språkkompetanse på språkene som er nevnt, klarte de ikke å oversette alt da håndskriften tidvis er utydelig. Da kontaktet jeg læreren til mottaksklassen som kjente eleven, og hun kom med forslag til det hun trodde det kunne bety. Hun hjalp til med noen utydelige ord, men det ble fremdeles igjen to ord ingen av oss klarte å tyde grunnet håndskriften, og to ord som ifølge konteksten skal bety «i morgen» men ingen av oss vet hvilket språk det er. Google translate klarte heller ikke å foreslå språk.

Tekst 2

Disse tekstene er skrevet av to 6.klassinger hvorav en har serbisk som morsmål og den andre snakker tyrkisk hjemme, men har hatt engelsk som opplæringspråk på skolen, derfor mente lærer at engelsk er elevens førstespråk. Elev 1 har vært i Norge siden august og elev 2 har vært i Norge i rundt ett år. I samtalen med læreren fikk jeg vite at elevene skrev de to tekstene på engelsk og serbisk parallelt, og at de sammen diskuterte på engelsk om innholdet og hvordan teksten skulle være. De samarbeidet tett og diskuterte mye. De hadde som målsetting at de to første tekstene skulle ha likt innhold, men på to ulike språk.

De ble ferdige med tekstene før timen var ferdig, og bestemte seg derfor for å sammen oversette teksten til norsk. De oversatte med veldig lite hjelp av lærer, og de hadde ikke tilgang på google translate. Den norske teksten hadde de ikke nok tid til å gjøre ferdig. Ved oversetting av disse tekstene fikk jeg hjelp av en bekjent av familien som har serbisk som morsmål. Jeg sendte henne transkribert tekst, og fikk full oversettelse tilbake. Den engelske teksten har jeg oversatt selv.

Tekst 3

Teksten ble skrevet av to brødre som tilhører 6.- og 7.trinn. De kom til Norge i juni 2022 og har litauisk som morsmål. De ble ferdige med teksten sin før timen var over. For å oversette denne teksten fikk jeg hjelp av ei venninne som har en venn som har litauisk som morsmål. Jeg sendte henne transkribert tekst, og fikk både oversettelse og rettet transkribert tekst tilbake. Hun korrigerer den transkriberte teksten til korrekt rettskriving. Hun oversatte til engelsk, så oversatte jeg den engelske teksten til norsk.

Tekst 4

Begge elevene har russisk som morsmål og har vært i Norge siden september/oktober. De tilhører 4. og 5.trinn. De skrev teksten sin sammen på norsk, men de diskuterte form, innhold og ord på morsmål. Lærer forteller at de var opptatte av å ikke bruke morsmål. Da jeg spurte om hva hun trodde årsaken kunne være fortalte hun at begge disse elevene generelt er perfektjonister og opptatt av at alt skal bli gjort på en riktig og korrekt måte. De var derfor opptatt av at man ikke kunne blande språk.

Tekst 5

Tekst 5 er stort sett skrevet på spansk og har blitt oversatt av en venn fra Colombia som har spansk som morsmål. Han oversatte fra spansk til engelsk, og jeg fra engelsk til norsk. Linje 22 består av åtte ulike språk. Det er skrevet hei på engelsk, norsk, spansk, fransk og svensk. De tre siste ordene på andre språket har jeg brukt google translate og «gjenkjenn språk» som forteller at det ene ordet er kinesisk, men som ikke har noen forslag til språk på de to siste ordene (czesé og npubem). I denne teksten kan jeg derfor se spor av åtte ulike språk, der et av spansk rommer mesteparten av teksten, mens ordet «hei» er skrevet på syv andre språk.

Teksten ble skrevet av en elev som har spansk som morsmål og går i 6.klasse. Hun startet med å skrive i par, men så splittet de opp og skrev hver sin tekst. I vedlegget kan man se at håndskriften kan variere i teksten der setningen inneholder flere språk. Lærer forklarer dette ved at eleven gikk rundt og spurte medelever om hva hei var på deres morsmål og at de da fylte inn selv. Læreren fortalte videre at eleven gikk rundt og spurte medelever om hei på ulike språk, og googlet

resterende «hei» på google translate. Denne eleven var også en av de elevene læreren opplevde at skrev mer da eleven fikk mulighet til å bruke det språket man ville. Eleven ble ferdig med teksten før timen var ferdig.

Tekst 6

Denne elevteksten er skrevet av en russisk og ukrainsk elev, men med engelsk som opplæringspråk. De har vært i Norge siden august og er 7.- og 5.klassinger. I teksten har de kun benyttet seg av norsk. Læreren forklarte dette ved at de var så opptatt av selve historien og hvordan den skulle være, at hun tror de glemte at man kunne bruke flere språk. De diskuterte intenst om hvilke ulike faktorer som skulle prege historien, hva som skulle være med og hvilke karakterer som skulle være med. De var veldig opptatt av den delen av oppgaven som handlet om å skrive et eventyr sammen. Læreren opplevde de som veldig engasjerte. Disse elevene ble ferdige med teksten sin da timen var over.

I vedlegget er det fire svarte bokser over to ulike navn i teksten fordi elevene brukte sine egne navn i eventyret. Jeg har derfor streket over slik at det ikke vil være mulig å se navnet, og i transkribert tekst skrevet «navn1» og «navn2» for å ivareta elevenes anonymitet.

Tekst 7

Denne teksten er skrevet av to elever fra 4. og 7. trinn som har serbisk som morsmål. De har vært i Norge siden august 2022. Jeg fikk hjelp av en bekjent av familien som har serbisk som morsmål til å oversette teksten. Hun fikk transkribert tekst på epost, og sendte oversatt tekst på norsk tilbake.

4.5.2. Samtale med lærer

På mitt første besøk på skolen og hos læreren, gikk hun gjennom hver elevtekst og fortalte hvilken alder elevene som skrev hadde, hvilket morsmål de pratet og andre språk de kunne, og hvor lenge de hadde vært i Norge. Dette noterte jeg ned på samme elevtekst. Så fortalte læreren hva elevene jobbet med gjennom hele uka, og jeg tok direkte notater mens hun fortalte og jeg stilte spørsmål. Jeg kontaktet lærer på nytt etter å ha jobbet med tekstene noen uker, da det i denne prosessen dukket opp nye spørsmål. Jeg hadde forberedt spørsmål til hver enkelt tekst, og

noen generelle spørsmål til alle tekstene. Da stilte jeg spørsmål som blant annet hvilket språk elevene diskuterte på da de skrev sammen, hvor mye hjelp de fikk, hvilke tekster som var ferdig, hvilke tekster som ikke ble ikke ferdig og jeg spurte om hjelp til å lese hva som sto noen plasser da håndskriften var vanskelig å lese.

4.5.3. Arbeid med eventyr på skolen

Jeg kom i kontakt med læreren til klassen torsdag uken før de skulle ha en temauke om eventyr. Da skulle de ha en temauke som innebar at de skulle lære om eventyr i alle fag mandag til fredag. Samme fredag som de avsluttet temauken, kom jeg på besøk for å samtale med læreren og for å hente tekstene. Da hadde hun gjennomført forskningsprosjektet, og hun fortalte hva de hadde gjort gjennom uka og hvordan prosessen hadde vært.

Gjennom uka leste de eventyr hver dag. De jobbet med ulike fokuseventyr, blant annet bukkene bruse som ble lest flere ganger i løpet av uken. De jobbet også tverrfaglig gjennom dramatisering i ulike fag, ved å lage masker i k&h, leselekser om eventyr og ved å også ha om eventyr i engelsktimene. De brukte også temaet eventyr i forbindelse med ukas ord, ulike typer ordkort og for å oversette fra norsk til morsmål. Oppgavene de hadde knyttet til eventyr bestod av å fylle inn ord som mangler, sette inn bokstaver som mangler og å plassere tittel og bilde som hører sammen. Elevene leste eventyr på salaby og andre apper på nettbrett, og de lånte bøker fra Deichmann på ulike språk. I lekse leste de og fortalte eventyr på norsk og morsmål ved å ta lydopptak hjemme.

Læreren fortalte at de første dag i temauken startet med en introduksjon om eventyr, typiske elementer i eventyr, oversetting av elementene til ulike språk, ordkort med bilde på, typiske startsetninger og sluttsetninger på de ulike språkene. De fleste husket og kjente til hva et eventyr er, men ikke alle. Mange kjente til flere trekk for eventyr, og flere av elevene kjente til samme eventyr på ulike språk. Tre av barna husket eventyret om «Rødhette», men ingen husket eventyret om «Snevitt». Eventyr som lærerne brukte gjennom uka var «bukkene bruse», som ble lest, dramatisert, tegnet og vist på youtube, «den lille røde høna», «Askeladden som kappet ned trollet» og «Gullhår».

På onsdagen i temauken ble det satt av en skriveøkt til å skrive eventyr. Før skriveøkten ble typiske trekk som typiske steder, figurer, magiske tall, typiske hendelser og typisk start og slutt repetert. Det ble stående på tavlen og læreren oppfordret til å bruke noe, men at de skulle skrive sitt eget. Samtidig ble det oppfordret til at det var lov til å bruke alle språkene de kunne. Elevene ble delt inn i ulike par, og skrev sammen to og to. Noen av parene hadde samme morsmål, mens noen hadde forskjellige morsmål. De fleste parene skrev sammen, ved unntak av ett hvor de startet å skrive sammen, men endte opp med å skrive hver sitt eventyr. De fikk totalt en skoletime på selve skrivingen.

Under skriveøkta hadde elevene tilgang på ulike hjelpemidler som hjelp av lærere, medelever og google translate. Elevene benyttet seg av disse i ulik grad, samtidig som at noen av elevene ikke benyttet seg av noen av hjelpemidlene. Læreren prøvde å sette de opp i læringspar slik at de ikke trengte mye hjelp til å oversette, som var tanken bak hvem som ble plassert sammen. Derfor ble de som hadde mulighet plassert med de som hadde samme morsmål, ellers var de satt sammen for være medierende faktorer for hverandre. De fleste ble ferdige med tekstene sine i løpet av timen.

4.5.4. Læreren opplevelse av gjennomføring av prosjektet

Etter gjennomført undervisning hadde jeg en samtale med læreren som omhandlet hvordan hun opplevde å bruke transspråking med klassen sin. Hun fortalte at hun opplevde at elevene koste seg, viste stor glede og engasjement med å kunne bruke flere språk. Videre fortalte hun at det oppsto mye latter og gode diskusjoner. Flere av elevene viste takknemlig over å kunne bruke morsmål, og flere av disse elever strever med å skrive på norsk. Læreren fortalte at de blomstret da de fikk lov til å bruke andre språk i skrivingen. Noen elever ble så ivrige at de spurte om ord og setninger på språk de ikke kunne fra før, og andre elever som vanligvis ikke skrev så mye på norsk skrev lange tekster på morsmål. Da vi gikk gjennom elevtekstene så vi at mange av elevene benyttet seg av et annet eller andre språk enn norsk.

5. Analyse av datamaterialet

I analysen av datamaterialet vil jeg svare på problemstillingen gjennom å undersøke elevtekstene ut fra to ulike perspektiv. Jeg vil kategorisere tekstene basert på hvordan elevene gikk løs på oppgaven ved å kunne benytte seg av flere språk. Deretter vil jeg vise hvordan transspråking

kommer til uttrykk i tekstene. Når jeg analyserer tekstene tar jeg utgangspunkt i de konkrete tekstene, i tillegg supplerer jeg analyse av tekstene med informasjon jeg har fått fra læreren som er relevant for å forstå de ressursene som elevene har benyttet i tekstene. Denne informasjonen fikk jeg gjennom to ulike samtaler med læreren. Jeg vil først ta for meg hvordan elevene løste oppgaven basert på de ulike perspektivene gjennom å se på hvordan de har benyttet seg av ulike eller andre språk, og å svare på om de har brukt transspråking i form av kulturelle og individuelle språklige forutsetninger.

I den første analysen har jeg delt de syv tekstene inn i fire ulike kategorier; flere språk i samme tekst, samme tekst på ulike språk, bruk av kun morsmål og bruk av hovedsakelig norsk. Jeg kom fram til disse gjennom å granske tekstene med søkelys på språklige trekk gjennom en induktiv tilnærming til materialet. Grunnlaget for kategoriene er hvordan elevene løste oppgaven i form av hvilke språk de benyttet seg av da de skrev. I den andre analysen har jeg også gransket tekstene, og supplert med samtale med lærer hvor jeg har spurt om hun gjenkjente noen kulturelle trekk som kunne knyttes til elevenes kulturelle bakgrunn, og fikk til svar at hun ikke kunne se noen spesifikke kulturelle trekk. Tema og innhold i tekstene mente hun baserte seg på interesseområder på fritiden, slik hun kjenner elevene som enkeltpersoner. Eventyr er i tillegg en sjanger som man finner i samtlige kulturer, som vil si at mange typiske trekk og kjennetegn kan være universelle, selv om eventyr også har egne kulturelle særtrekk. Det er derfor vanskelig å fastslå hva som muligens kan være kulturelle transspråklige trekk, men jeg vil peke på noen trekk ved tekstene som kan diskuteres i dette perspektivet.

5.1. Hvordan elevene gikk løs på oppgaven

Jeg har delt de ulike tekstene inn i fire ulike kategorier utfra hvordan de løste oppgaven utfra sitt språklige repertoar. Ved å gi rom for å skrive på hvilket språk man vil, og å være fri til å benytte seg av språk slik som man vil, åpner det for ulike måter å løse den språklige delen av oppgaven på. Jeg har derfor gjennom gransking av teksten kategorisert tekstene i fire ulike kategorier. Her vil jeg først presentere perspektivet om hvordan elevenes måte å benytte seg av språk kommer til uttrykk, så vil jeg avslutte med å presentere hvordan elevene har benyttet seg av det kulturelle perspektivet ved transspråking – innenfor samme kategori.

5.2. Benytte seg av flere språk i samme tekst:

Innenfor denne kategorien er det tre tekster; tekst 1, tekst 3 og tekst 5. Alle tekstene inneholder flere ulike språk i samme setning og/eller i samme tekst. Tekst 1 er skrevet av to elever fra 5. og 7. trinn som begge har polsk som morsmål. I tillegg til å kunne polsk og norsk kan en av elevene litt engelsk fra før, og en av de litt tysk. En av elevene har vært i Norge siden august og den andre et år.

Tekst 1:

Mum mom

Pewnedo roinka chtophiec kto óryry proujnot

fisk so hiert hon skorte hon sim musummo at hum kom kryøpe

fish. Mum say that tomorrow they Jowe buye the fish at tei diner.

Ma ñam /jutro / moigen / tomorrow / imorge / DEMAIN

Iak kbyt poronek to chTopak wiec sprowwoliad

hvor mange i spare kosse hon ringer og hon jit til ham sin

mom oraks he say that is emough

- Tylse wystarvuy tylko musisz poczekoe ´do

jutra, utowuetriuloi mama.

- aber warum hast du nur ojln gesagt, dass du much heute

kaufein wirst. Sagte der Junge.

«Despvés de cenor mis paskes Ekevon a buscar pescado.

“its sont alléx ohoVium et les poisons vitsvé sont sympos

Oversettelse:

En morgen ville en gutt ha

fisk. Så spurte hun sin mor om hun kunne kjøpe

fisk. Mor sier at i morgen de kan kjøpe fisk til middag.

I morgen / i morgen / i morgen / i morgen / i morgen/ i morgen

På morgenen sjekket gutten

hvor mange i sparekasse hun trenger og hun gav til ham sin

mor og han sier det er nok

- Det er nok men du må vente til i morgen, sa moren.

«Etter middag dro foreldrene mine for å se etter fisk».

«De gikk «oliVium» og speed-fisk er fint»

I tekst 1 finner jeg språkene polsk, kroatisk, spansk, fransk, norsk og engelsk. For å vise variasjonen av språk både på tekstnivå og setningsnivå har jeg satt opp en oversikt under:

Linje 1: Polsk (Pewnedo roinka chtophiec)

Linje 2: Norsk, polsk (polsk: sim musummo, norsk: fisk)

Linje 3: Engelsk (mum say)

Linje 4: Polsk, Norsk, Engelsk, Tysk ... (Ma ñam /jutro / moigen / tomorrow / imorge / demain

Linje 5: Polsk (Jak zbyt poronek ...)

Linje 6: Norsk (hvor mange ...)

Linje 7: Engelsk (he say that...)

Linje 8: Polsk (Tylse wystarczy tylko ...)

Linje 9: Polsk (jutra...)

Linje 10: Tysk (dass di much geute...)

Linje 11: Tysk (... Sagte der Junge)

Linje 12: Spansk (espués de cenar)

Linje 13: Fransk (et les poisons)

Teksten inneholder syv eller åtte ulike språk som er representert i ulikt omfang, og grunnen til at antallet er usikkert er fordi noen ord har vært vanskelig å oversette på grunn av skrift eller at det ikke har vært mulig å gjenkjenne ordet da det mest sannsynlig inneholder skrivefeil. Teksten består av 24 ord på norsk, 21 ord på polsk, 20 ord på engelsk, 16 ord på tysk, elleve ord på fransk, ett ord jeg ikke har funnet oversettelse på og to ord med for utydelig håndskrift til å tolke hva som står. Dette viser en blanding av mange forskjellige språk i samme tekst. På linje en og to er det både polsk og norsk i samme setning, og på linje to og tre leser man også både norsk og engelsk i samme setning. På linje fire er «i morgen» skrevet på seks forskjellige språk, og ett av disse er uvisst hvilke språk. Resten av linjene består av et språk per setning, men teksten skifter språk ofte. Det er gjennomgående maks to setninger på et språk, før det skifter til et nytt språk. Teksten skifter altså mellom ulike språk både på setningsnivå og tekstnivå.

I samtalen med læreren fikk jeg opplyst at begge elevene har polsk som morsmål, og at en av elevene kan litt engelsk og en litt tysk fra før. Det vil si at de benyttet seg av de fire ulike språkene de til sammen kan, inkludert norsk, og at de i tillegg også brukte fransk og kroatisk som de ikke kunne fra før. Lærer fortalte at disse to elevene syntes det var veldig stas å få lov til å bruke så mange språk som de ønsket, og at de derfor i tillegg spurte andre medelever om ord på andre språk da de skrev teksten. Selv om de også brukte språk de på forhånd ikke kunne, veksler de i stor grad mellom de tre språkene de kunne best fra før. Teksten ville altså hatt sterkt preg av transspråking også om de ikke hadde hentet inn ord på nye språk.

Elevene kan til sammen polsk, engelsk, tysk og norsk fra før, og disse språkene er i størst grad representert i teksten. De har skrevet «i morgen» på seks ulike språk, hvorav et av de er kroatisk og to av de er uvisst. Disse tre har de mest sannsynlig spurt andre medelever. Lærer forteller at de for det meste spurte medelever om hjelp til oversetting, men at de brukte google translate da de skrev fransk. De har da skrevet en setning på fransk bestående av elleve ord som de har brukt google translate som hjelpemiddel til. De har også skrevet en setning på spansk, som noe de mest sannsynlig spurt medelev som har spansk som morsmål om, da lærer påpekte at elevene kun brukte google translate til å oversette til fransk.

Tekst 3 er skrevet av to brødre fra 6. og 7.trinn som har litauisk som morsmål. De har vært i Norge siden juni 2022.

Tekst 3:

Prinsas jieško princeses

Viena karta gyveno prinsese pilyje ir ja serejo drakonas ir prinsas ejijo ižgelbėti ir buvo sunko pereiti taka. Po taku gyveno trolis ir trolis bego gaudity prinso. Prinsas pasislėpė ir pateko I pyly. Dragonas pamatė ir jie pradėjo kautyr ir dragonas pūtė ugnį ir prinsas pasiėmė skydą. Ir nuėjo I bokšta ir pagrobė Prinsese. Ji bėgo du Prinsu ir pragėgo dragona ir troli ir nuėjo į prinso karalyste. SNIPP

SNOPP SNite så var eventyret ute.

Oversettelse engelsk

The prince searching for a princess

Once upon a time there was a princess in a castle and she was guarded by a dragon and a prince went out to save (her) and it was hard to cross a road. Under the road there lived a troll and the troll ran to catch the prince. The prince hid and came to the castle. The dragon saw (prince) and they started to fight and the dragon blew out fire and the price took a shield. And (he) went to the tower and stole the princess. She ran with the prince and ran by the dragon and the troll and went to the prince's kingdom.

Oversettelse norsk

Det var en gang en prinsesse i et slott og hun var bevoktet av en drage og en prins dro ut for å redde (henne) og det var vanskelig å krysse en vei. Under veien levde det et troll og trolle sprang for å ta prinsen. Prinsen gjemte og kom til slottet. Dragen så (prinsen) og de startet å sloss og dragen blåste ut ild og prinsen tok et skjold. Og (han) dro til tårnet og stjelte prinsessen. Hun sprang med prinsen og løpte forbi dragen og trollet og dro til prinsens kongerike. Snipp snapp snute så var eventyret ute.

Denne teksten er hovedsakelig skrevet på litauisk, men den inneholder også en setning som er norsk. Ifølge oversatt tekst består teksten av syv setninger, hvorav en av de er norsk. Den norske setningen er et typisk sjangertrekk for eventyr. «Snipp snapp snute, så var eventyret ute» er en avslutning man finner i flere norske eventyr, men også noe de fleste kjenner igjen verden over og som finnes på mange ulike språk (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023; Sjøhelle, 2000, s. 103-104). Teksten inneholder ikke noen form for kulturelle trekk, og læreren forteller at valg av tema gjenspeiler elevenes interesser av prinsesser og eventyrlige figurer.

Tekst 5 er skrevet av en elev som har spansk som morsmål og går i 6.klasse. Eleven har vært i Norge siden november.

Transkribert tekst:

Había una vez una niña Llamada Silver, Silver tenía 12 años y vivía en un pueblo muy pobre. Ella tenía que trabajar todos los días para traer dinero y poder alimentar a su familia. Un día se fue a trabajar y en el camino encontró una Piedra muy bonita, como le pareció preciosa se la llevó a su casa y la limpió un poco, al día siguiente estaba desayunando un desayuno no muy pobre le dijo a su familia - Ojalá seamos muy ricos ... - De repente delante de ella apareció mucho dinero ella y su familia estaban sorprendidos. No sabían qué hacer con todo ese dinero ella pensó que la piedra era la culpable, pero no estaba muy segura. Gastaron el dinero en ropa colorida y mucho más, ella y su familia estaban muy contentos. Al día siguiente deseó una casa grande y bonita. - Ojalá tuviera una casa grande y preciosa!! - Toda su casa se convirtió en un palacio Ella estaba segura que la piedra era la causante!! . A sí que para probarlo dijo: - ¡¡Quiero saber muchos idiomas!! - De repente empezó hablar muchos idiomas - Hello, Hei, Hola, xin chao, Bonjour, hej, czesé, npubem etc ... Ella pensó que esa piedra podría ayudar a más personas así que la dejó en su sitio y se fue Colorín Colorado y este evento sea acabado

Oversettelse til engelsk:

Once upon a time there was a girl called Silver, Silver was 12 years old and lived in a very poor neighborhood. She had to work every day to bring money home and feed her family.

One day she went to work and, on the way, she found a pretty stone, as she thought it was beautiful she took it with her to home and cleaned it. The next day she was having a really poor breakfast and told to her family: "I wish we were rich"

Suddenly in front of her a lot of money showed up, she and her family were surprised. They didn't know what to do with all that money. She thought that the stone was responsible for this, but she wasn't sure.

She spent the money on clothes, food and much more. She and her family were very happy.

The next day she wished for a big beautiful house "I wish we had a big beautiful house"
Her house turned into a palace, she was sure that it was thank to the stone!

So she tried she said "I want to speak a lot of languages"

And suddenly she knew a lot of languages:

-Hello, Hi, Hola, Xin Chǎo, Bonjour, hej, ...

She thought the stone could help more people, so she returned it to where she found it.

The final has come, this story has ended

Oversettelse til norsk:

Det var en gang en jente som het Silver, Silver var 12 år og bodde i et veldig fattig nabolag. Hun måtte jobbe hver dag for å bringe hjem penger og å brødfø familien.

En dag dro hun på jobb, og på veien, fant hun en vakker stein, og hun tenkte at den var nydelig så hun tok den med hjem og vasket den. Neste dag hadde hun en veldig fattig frokost og hun sa til sin familie: «Jeg kunne ønske vi var rik».

Plutselig foran henne mye penger dukket opp, hun og hennes familie ble overasket. De visste ikke hva de skulle gjøre med alle de pengene. Hun tenkte at steinen var ansvarlig for dette, men hun var ikke sikker.

De brukte alle pengene på klær, mat og mye mer. Hun og hennes familie var glade.

Neste dag ønsket hun et stort vakkert hus «Jeg ønsker vi hadde et stort vakkert hus».

Hennes hus ble omgjort til et palass, hun var sikker på at det var takket være steinen.

Så hun prøvde hun sa «Jeg ønsker å snakke mange språk»

Og plutselig kunne hun mange språk:

- Hei, hei, hei, hei, hei, ...

Hun tenkte at steinen kunne hjelpe flere mennesker, så hun retunerte den til hvor hun ant den.

Finalen er kommet, denne historien er over.

I tekst 5 består linje en til 21 og linje 23-25 av spanske ord og setninger, mens linje 22 består av åtte ulike språk. Det er skrevet hei på engelsk, norsk, spansk, fransk og svensk. De tre siste ordene på andre språket har jeg brukt google translate og «gjenkjenn språk», som forteller at det ene ordet er kinesisk, men som ikke har noen forslag til språk på de to siste ordene (czesé og npubem). Altså er nesten alle setningene på spansk, ved unntak av linje 22. Selv om størsteparten av teksten er på ett språk, er innholdet i 20 og 21, interessant i et språklig perspektiv fordi det omhandler et ønske fra «jeg»-personen om å kunne snakke mange ulike språk. Dette ønsket ser det ut for at jeg-personen forsøker å realisere i linje 22 ved å undersøke hvordan ordet hei på ulike språk ser ut. Lærer forteller at eleven gikk rundt og spurte medelever om hei på ulike språk, og googlet resterende på google translate. I denne teksten kan vi da se spor av åtte ulike språk, der et av språkene rommer mesteparten av teksten, mens ordet «hei» er skrevet på syv andre språk.

Oppsummeringsvis finner man spor av flere ulike språk i tekst 1, tekst 3 og tekst 5 i varierende grad. I tekst 1 og tekst 3 har to elever som har samarbeidet, mens i tekst 5 er det en elev som har skrevet teksten alene. Alle tekstene er transspråklig ved at de benytter seg av flere ulike språk, men ved å løse det på ulik måte. I tekst 1 er bytting av språk mer integrert i teksten, mens i tekst 3 og 5 foregår det meste på et språk med en linje med et ord på ulike språk eller en setning på et annet språk enn resten av teksten.

5.2.1. Kulturelle trekk

Verken i tekst 1, tekst 3 eller i tekst 5 ser jeg eller lærer spor av særegne kulturelle trekk. Til tross for dette kan man se spor av språk knyttet til språkligidentitet. Jeg-personen i fortellingen ytrer et ønske om å kunne mange språk, så vi kan derfor knytte dette til identitetsperspektivet for

transspråking. Dette fordi det knyttes til det innholdsmessige aspektet av transspråking som knyttes til kultur og identitet.

5.3. Samme tekst på ulike spark:

De tre tekstene på «Elevtekst 2» er skrevet av en elev som har serbisk som morsmål og en elev som snakker tyrkisk hjemme, men som har hatt engelsk som opplæringspråk på skolen. Begge er 6.klassinger og en har vært i Norge siden august og han andre nesten ett år.

Tekst 2:

Tom og Alex (engelsk)

One day Tom and Alex were in the boat and they were fishing in the middle of the Ocean. they were sleeping in the boat but they didn't know that they were lost. When they woke up, they found out that they were lost they were crying thinking they will stay forever in the ocean. but then a very kind shark came Shark helped tom and alex to bring them to home. tom and Alex were happy to give the Shark. Some meat. To the shark. End

Tom I Aleks (serbisk)

Jednog dana Tom I Aleks ni bili na brodu i pecali ni u medini okcapa. Oni su spavali ma brodu ali milu mnali da su se imgubili. Jlad su se probudie sazпали su da su se irgulbili, plabali su mileci da su se vigulbili, plakali su mileci da ie ostati tu mauvel u okeapu, Ali donla je veoma ljuleamna ajkula, ajkula je pomogla jome

i Alekni da ih vyati buci, Tom i Aleks su bili
syeyini i dali nu ajkuli mera Kral,

Tom og Alex (norsk)

Det var en gang tom og, Alex

Som fisket midt i havet

Menn de sov at de ikke vis

at de var fortapt.

da de våknet fant de ut

at de var fortapt. og de

Oversettelse engelsk tekst:

En dag var Tom og Alex i

båten og de fisket i

midten av sjøen. De sov. Og i

båten viste de ikke at de var

fortapt. Da de våknet, de fant ut

at de var fortapt de gråt og tenkte

at de ville være fortapt på sjøen. Men

da kom en veldig snill hai hai hjalp

Tom og Alex til å frakte de hjem. Tom

og Alex var glad for å gi haien

litt mat. Til haien. Slutt.

Oversettelse serbisk tekst:

Tom og Alex

En dag var Tom og Alex på en båt og fisket midt i havet.

De sov om bord, men de visste ikke at de var borte.

Da de våknet, fant de ut at de var fortapt, de gråt og tenkte at de ville bli der for alltid i

havet. Men en veldig snill hai kom, haien hjalp Tom og Alex med å bringe dem hjem

igjen Tom og Alex var glade og ga haien kjøtt. Slutt.

Den engelske teksten er skrevet over elleve linjer og den serbiske over ni linjer. Ved å sammenligne innholdet ser man at det er veldig likt. Hovedtrekkene og de store linjene er like, og det som varierer og er ulikt fra tekstene er noen mindre formuleringer. De har klart å skrive en tilsvarende lik historie på to ulike morsmål/opplæringspråk. Tekst 3 er betydelig kortere og setningene er mindre komplekse. Dette kan tolkes som at muligheten for å benytte seg av det språket man ønsker, åpner anledningen til å skrive lengre og mer utfyllende tekst. Lærer forteller at tekst 3 ble ferdig, og når man leser ser man at teksten har en rød trå med en tydelig slutt.

Elevene som skrev tekst 2 har løst oppgaven på en annen måte enn de tekstene jeg har sett på frem til nå. De har diskutert sammen på engelsk og skrevet på hvert sitt opplæringspråk på engelsk og serbisk. De har to ulike morsmål og har løst oppgaven sammen ved å skrive samme tekst på tre ulike språk. Den ene eleven snakker tyrkisk hjemme, men har hatt engelsk som opplæringspråk på skolen, så han har skrevet på engelsk, mens den andre eleven har skrevet samme tekst på serbisk. Læreren fortalte at de i førsteomgang ville de skrive samme eventyr på hvert sitt førstespråk, men de ble tidlige ferdige og valgte å skrive tekst nummer tre der de oversatte det de hadde skrevet til norsk. Derfor ble det til sammen tre tekster.

5.3.1. Kulturelle trekk

Tekstenes innhold bærer ikke preg av noen tydelige kulturelle preg som skiller seg ut spesifikt for serbisk, engelsk eller tyrkisk kultur. Læreren kommenterte også at tekstens innhold heller representerte elevenes interesser. Selv om man ikke ser typiske kulturelle preg, så illustrerer tekstene godt hvilken ressurs det er for elevene å kunne skrive på opplæringspråkene sine kontra å skrive på norsk.

5.4. Tekster skrevet hovedsakelig på norsk:

Tekst 4 er skrevet av to elever fra 4. og 5. trinn som begge har russisk som morsmål, og vært i Norge siden september/oktober. Teksten består av 41 norske ord og to engelske ord.

Tekst 4:

Det var engang en drage slåp av i
o på en dag koner konge og Den konge vil
drepe den dragon men dragon er snill dragen vil ikke
dø. Og den konge har en sønn prins og den prins vil
bli venn med drage

Tekst 6 er skrevet av en 5.klassing og en 7.klassing hvor en av elevene har russisk som morsmål og elev to har ukrainsk som morsmål, men engelsk som opplæringspråk. Begge har vært i Norge siden august. Tekst 6 består av 115 norske ord og ett engelsk ord.

Tekst 6:

Det var en gang en Konge som har to datter.
en av dattrene heter «navn 1» og «navn 2», de bor i et slott.
En gang Konge gikk på tur og dattrene var hjem
alene. Ei ond heks og ta'di 2 jentene og den ond
heks tar en band på dyrene til de to jentene så de kan
ikke se veien hjem. Seiner kom en god fe og hjelpe
de 2 jentene. Så den god fe ta de to jentene hjem og de to
Jentene så takk til den god fe og to prins kom og to
«navn 1» og «navn 2» hvor de bor og de lever gold og
for alltid. Snipp, snapp snute så var eventyr ute.

I tekst 4 er det stort sett kun norske ord med unntak av «dragon» som er skrevet to ganger. Her har de brukt ett engelsk ord i teksten. Det samme ordet er skrevet på norsk i både bestemt og ubestemt form. Først en gang før de to engelske ordene og så to ganger etter de engelske ordene. I tekst 6 finner vi også ordet «gold» på linje ni som betyr gull på engelsk. Her kan de også ubevisst ha brukt et engelsk ord, eller et ord fra et annet språk som de ikke har tenkt over, men dette blir spekulasjon. De har uansett brukt ord fra et annet språk midt i to setninger. Et spørsmål man da kan stille er om dette kategoriseres som transspråking eller kodeveksling. Dette kan man stille spørsmål ved fordi kodeveksling defineres som sagt ved at man benytter flere språk i samme ytring (Monsen & Randen, 2017, s. 41), samtidig som transspråking defineres som at man

bruker hele sitt språklige og kulturelle repertoar frigjort fra rammer med en bestemt måte å skrive på (Dewilde, 2016a, s. 38). Jeg vil diskutere dette videre i drøftedelen.

Tekst 4 og tekst 6 er skrevet på norsk, og begge er skrevet i par. Begge tekstene inneholder i hovedsak kun norske ord, og det kan være ulike årsaker til dette. De som skrev tekst 4 hadde samme morsmål, men var veldig opptatte av å ikke bruke morsmål. Lærer omtaler de som veldig opptatt av at alt skal være helt riktig og at de er perfektjonister. Hun hevdet derfor at årsaken til at de skrev på norsk var fordi hun tror språkblanding bryter med elevenes forestilling av å skrive riktig. Om de to som skrev tekst 6, forteller lærer at de så ut til å glemme at man kunne bruke ulike språk fordi de var så opptatt av selve historien og innholdet. De var svært engasjerte og diskuterte mye om hvordan eventyret skulle være og hvilke virkemidler de skulle bruke.

Ved å sammenligne disse to tekstene med de andre tekstene som både er skrevet på morsmål og flere andre språk, er det tydelig at de to tekstene på norsk er de korteste. Det er mange faktorer jeg ikke vet om da jeg ikke kjenner til elevene, men det er interessant å se at de som har skrevet på norsk ikke produserer like lange og utfyllende tekster. Lærer omtalte de som skrev tekst 4, som er den korteste, som veldig skoleflinke elever. Det kan kanskje tyde på at de fleste stort sett får til å skrive lengre og mer utfyllende når de får bruke andre språk enn norsk. Til tross for at noen av elevene ifølge lærer var fast bestemt på å skrive norsk og noen av de ifølge lærer glemte det, er det interessant å se at de likevel har brukt et språk til i teksten sin. Dette viser at det er transnasjonale elever som lever i en flerspråklig verden.

5.4.1. Kulturelle trekk

Ved å granske tekstene finner verken jeg eller lærer antydninger til spesifikke kulturelle trekk. Begge tekstene omhandler eventyrtrekk som det gode mot det onde som er typiske universelle eventyrtrekk.

5.5. Tekster skrevet på morsmål

Tekst 7 er skrevet av to elever som har serbisk som morsmål. De går i 4. og 7. trinn og har vært i Norge siden august:

Bajka

Prica o romskom svetu

Jednog dana bilasu 3 doktora u labaratoriji

Jed nom je bira situarcija da je jedan čorek inae kuai

Itad so ga operísarí, u njemo je bio hrom, oni su to píe

uli hrom í teleportovzli su se u hromski svet . Utom sveti su

bire neke životinje i neke zqrude, Utoj zqradi je žjvee

jedan šef, svako ko je ušao u tu zgradu je umro zbag šera

kad su videliseta skocilisu sa jgade i prezivelí su zayo

sto su se popelí ha drugi sprat, ma drugom spratu su imari

oruzije i kad su uzeri oružije i otišri da ga koknu

I uado kad hu kaknuri šefa endaje došau njegov sin

jedan doktor je bio ranje vzeo je prvu pomut. Bio je

tajmer ad 30 sekundi i onigu yšli u teleferi î to íe

bío sramo san číča, mica i gutova prica.

Oversettelse:

Et eventyr

Historien om kromverdenen

En dag var det tre leger på laboratoriet.

En gang var det en situasjon der en mann hadde KUO¹, så de opererte ham. Han hadde krom i seg, og han ble teleportert til kromverdenen. I den verden var det noen dyr og noen bygninger.

En sjef bodde i den bygningen. Alle som kom inn i den bygningen døde på grunn av sjefen.

Da de så sjefen, hoppet de av bygningen og overlevde. Fordi de skulle til andre etasje, hadde de våpen i andre etasje og da de tok våpnene og gikk for å drepe ham. Så når de sparket sjefen, så kom sønnen hans. En lege ble såret, han tok førstehjelp.

Det var en trettisekunders timer og de gikk inn i teleporten og det var bare en drøm. Det er alt folkens, og historien er over.

¹ KUO – ord i tekst som ikke betyr noe – vanskelig håndskrift

Tekst 7 er skrevet på morsmål og det er ingen spor av andre språk. Eventyret har en tydelig innledning, hoveddel og avslutning, og er preget av utfyllende og innholdsrike setninger. Det er ingen transspråklige trekk i form av ulike språk i teksten, og verken læreren eller finner spesifikke kulturelle trekk. Læreren fortalte at innholdet i eventyret er typisk for de interessene elevene har på fritiden som er overnaturlige og naturfaglige interesser ved krom, teleportering, førstehjelp og action.

5.5.1. Kulturelle trekk

Jeg ser ikke transspråklige trekk i form av kulturelle trekk eller bruk av ulike språk, noe også læreren til elevene bekreftet. Selv om det kun er bruk et språk i hele teksten gav oppgaven elevene mulighet til å bruke sitt eget morsmål i en norskspråklig kontekst. Det er et interessant perspektiv å trekke fram at de heller valgte å skrive på morsmål, framfor norsk. Det kan være at det er lettere i form av funksjonalitet for elevene å skrive på morsmål, i form av at elevene får kommunisert det de ønsker, og det kan også knyttes til identitet. Dette blir kun spekulasjon da jeg ikke har pratet med og spurt elevene. Lærer fortalte imidlertid at elevene viste stor glede over å kunne få bruke sitt eget morsmål i skriveøkta. Selv om de ikke brukte flere språk eller kulturelle trekk, valgte de morsmål, noe som svarer på noe av oppgavens hensikt med å åpne for å også bruke andre språklige ressurser enn norsk og å peke på flerspråklighet som en ressurs i skolen.

6. Drøfting

6.1. Hovedfunn i analysen.

Problemstillingen for prosjektet mitt er hvilke transspråklige ressurser minoritetsspråklige elever tar i bruk når de skriver eventyr. Analysen av datamaterialet gir to hovedfunn. Det første funnet er at elevene bruker sitt språklige repertoar på ulike måter når de svarer på oppgaven, mens funn to er at det ikke er noen spesifikke kulturelle referanser i tekstene. Funnet en viste at noen blandet språk på tekst- og/eller setningsnivå (tekst 1, tekst 3, tekst 5), noen skrev samme tekst på ulike språk (tekst 2), noen skrev hovedsakelig på norsk (tekst 4, tekst 6), mens andre valgte å skrive på morsmålet sitt (tekst 7). Ved å skrive kun på morsmålet er det også nødvendig å stille seg spørsmålet om de har brukt transspråking i tekstene sine, da jeg heller ikke fant spor av kulturelle trekk i tekstene. Samtidig er det interessant å se at de valgte å skrive på morsmålet framfor norsk,

som gjorde at elevene likevel fikk brukt mer av sitt språklige repertoar framfor at skriveingen er begrenset til norsk. To av tekstene (tekst 4, tekst 6) ble hovedsakelig skrevet på norsk, men bar preg av ord fra andre språk. Med utgangspunkt i disse to tekstene vil det være relevant å se på hva som skiller transspråking fra kodeveksling og hva elevene har benyttet seg av i tekstene sine. Uansett hvordan tekstene er utformet, viser de stor variasjon i hvordan transspråklige ressurser kommer til uttrykk, noe jeg vil gå nærmere innpå i den videre drøftingen.

Funn to omhandler det kulturelle aspektet ved transspråking. Transspråking kan innebære at man benytter seg av flere språk i samme tekst som mange av elevene har gjort, men også at man blander inn typiske kjennetegn eller særpreg fra andre kulturer i tekstene. Det vil si at transspråking også utspiller seg ved å blande ulike kulturer og literacypraksiser i samme tekst, selv om man skriver på et språk. Denne formen for transspråking er ikke til stede i noen av tekstene. Dette kan det være flere ulike årsaker til, som jeg vil diskutere nærmere. Til tross for at det ikke er noen særpregede kulturelle trekk i tekstene, er det ingen tvil om at de fleste elevene har benyttet seg av transspråking i ulikt omfang og på forskjellige måter. I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan elevene benyttet seg av transspråklige ressurser i form av ulike språk, og ulike mulige årsaker til at det ikke var spor av kulturelle trekk i tekstene. Videre vil jeg diskutere fordeler og ulemper ved transspråking, og deretter se på styrker og svakheter ved prosjektet og metoden.

6.2. I hvilken grad benytter elevene seg av transspråklige ressurser i form av å bruke ulike språk i tekstene?

Jeg vil i dette kapitlet se på hvilken grad tekstene inneholder transspråking i form av ulike språk. Læringsparet som skrev tekst 1 brukte flere språk enn de språkene de kunne fra før, fordi de ifølge lærer syntes det var gøy å bruke mange språk. Noe man kan diskutere på grunnlag av dette er om det er transspråking når man bruker tid på å søke etter språk man fra før ikke kan. Dette fordi transspråking følge Garcia og Wei 2014, sitert i Berthelin (2022, s. 169) defineres som at man bruker alle de språklige ressurser man har for å skape mening. På den ene siden kan det argumenteres for at de beveger seg ut av begrepet transspråking fordi de tar i bruk ressurser utenfor sitt språklige repertoar, og på den andre siden kan man argumentere for at arbeidsmetoden åpner for å utvide det språklige repertoaret. Uavhengig av dette kan det

konkluderes med at de uansett benytter seg av transspråking både på tekstnivå og setningsnivå med de ulike språkene de allerede kan fra før. I tillegg inkluderer transspråking identitets- og det kulturelle perspektivet, som lærer viste til da hun fortalte at elevene fant stor glede i å kunne bruke mange ulike språk. Uavhengig av hva som inkluderes i fenomenet, når det gjelder språk som man kan fra før eller som lærer seg for anledningen, så benytter disse to elevene seg av transspråking i tekstene sine ved å bruke flere språk. Dette gjorde også elevene som skrev tekst 3 da de i hovedsak brukte morsmål, men avsluttet med en setning på norsk. De brukte sitt språklige repertoar til transspråking.

Tekst 5 inneholder i likhet med de andre tekstene også mange språk, men disse befinner seg i samme setning og har samme betydning. Til tross for dette skriver eleven tidligere i teksten at hun ønsker å lære mange språk. Dette vitner om en god metaspråkligbevissthet fordi eleven forstår at samme innhold kan uttrykkes på mange forskjellige måter. Flere studier om språklig bevissthet har funnet ut at flerspråklige har en høyere utviklet språklig bevissthet enn enspråklige (Monsen & Randen, 2022, s. 106) fordi de er vant med å veksle mellom ulike språk, noe som gjør at de har en forståelse av at meningsinnhold kan ha ulike uttrykksformer. Det som er verdt å merke seg er at disse studiene stort sett inkluderer flerspråklige barn med høy kompetanse på begge språkene. Transspråking i klasserommet kan imidlertid bidra til å bevisstgjøre elevene om at meningsinnhold kan ha ulike former, selv om de ikke behersker alle språkene på et høyt nivå. Selv om det i tekst 1 har blitt brukt ulike språk, både i samme setning og i avsnitt, finner vi også her en setning med samme meningsinnhold uttrykt på ulike språk («Hello, Hei, Hola, xin chao, Bonjour, hej, czesé, npubem»). Dette er noe som kan løfte språklig og metaspråklig bevissthet. Læringsparet som skrev samme innhold på først to, men til slutt tre, vitner også om elever som har en forståelse for at samme innhold kan uttrykkes på ulike måter.

Tekst 4 og tekst 6 er hovedsakelig besvart på norsk, men begge tekstene består av et engelsk ord. Tekst 4 inneholder det engelske ordet «dragons» og tekst 6 inneholder ordet «gold». Dette er lavfrekvente ord som betyr at elevene kan ha brukt de for å kommunisere det de ønsker slik at teksten blir funksjonell. Da vil mulig årsak til bruk av flere språk kunne være for å få kommunisert det man ønsker, framfor at det har et kulturelt eller språklig preg. Disse ordene komplementerer og gjør setningene og teksten fullstendig innholdsmessig. I tekst 4 blir også

«dragon» brukt på norsk både før og etter det engelske ordet. Om det er bevisst eller ubevisst kan jeg ikke si noe om, da jeg ikke har intervjuet elevene, men det kan stilles spørsmålet om dette forstås som kodeveksling eller transspråking. Fenomenene er til dels overlappende. Kodeveksling blir sett på som bytting mellom to språk for å opprettholde funksjonalitet (Monsen & Randen, 2017, s. 41), men transspråking er også til for å kunne bruke hele det språklige repertoaret, som vil si at man også bruker ulike språk for å skape mening (Dewilde, 2016a, s. 28). Begge fenomenene er knyttet til kommunikasjon og måter å uttrykke seg på som er hensiktsmessige i situasjonen. Kodeveksling kan være en form for transspråking selv om transspråking er et begrep og fenomen som rommer bredere.

På den ene siden snakker Garcia om forskjellen mellom kodeveksling og transspråking som en illustrasjon av språkinnstillingsfunksjonen til telefonen (Garcia & Wei, 2021, s. 39). Denne funksjonen vil reagere på en kodevekslingsepistemologi der flerspråklige forventes å «bytte språk», mens flerspråkliges praksiser begrenses ikke av ytre krefter, de kan velge fritt fra hele sitt semiotiske repertoar. For Garcia vil da en transspråkingsepistemologi være som å skru av språkvekslingsfunksjonen på telefonen, og gjennom det gjøre det mulig å velge trekk fra hele sitt semiotiske repertoar uten å være begrenset av samfunnsmessige definisjoner av «språk» (Garcia & Wei, 2021, s. 39). Samtidig definerer Berthelin (2022, s. 170) transspråking som å bruke ord og uttrykk man trenger for å kommunisere og for å tilegne seg kunnskap, uten å la seg begrense av en ide om at man kun kan bruke et språk om gangen. Med utgangspunkt i disse perspektivene blir vurdering grunnlaget for hva som er transspråking og hva som er kodeveksling.

I følge Berthelin (2022, s. 170) definisjon på transspråking kan man argumentere for at kodeveksling kan være en form for transspråking. Kodeveksling blir brukt for å oppfylle en viss funksjonalitet, men rommer ikke spekteret om identitet og kultur som transspråking gjør. Samtidig inneholder transspråking begge funksjonene, både funksjonalitet og kultur og identitet. Derfor vil jeg argumentere for at det i noen tilfeller kan være utfordrende å skille disse. Elevene som skrev tekst 4 var ifølge lærer opptatt av at man ikke skulle blande språk, og forklarte det med at de er typiske «perfeksjonister». Likevel har de skrevet et ord på engelsk, og skrevet det samme ordet på norsk to ganger. Elevene som skrev tekst 6 har også benyttet et ord fra et annet språk i teksten sin, og lærer forteller at de var så engasjerte og opptatt av innholdet i teksten at de glemte

at man kunne bruke flere språk. På bakgrunn av de opplysningene jeg fikk om elevene fra læreren, kan det argumenteres for at de bruker transspråking ubevisst fordi de lever i en transnasjonal verden. De bruker altså spontan transspråking som vil si at de gjør det uten at det er påvirket fra lærer, men som man bruker for å kommunisere og lære spontant (Cenoz, 2018, s 194, Palm, 2021, s. 49). Man kan da vise til at de tar i bruk sitt samlede språklige repertoar som språkpraksis (Garcia & Wei, 2021, s. 39), og at de bruker transspråking som kan gjøres spontant og planlagt. Selv om de kun har et til to ord som ikke er norsk i teksten, bruker de transspråking da de bryter med normene for et språk og bruker ord fra hele sitt repertoar for å uttrykke seg.

I tekst 7 benytter elevene morsmål i teksten, og det er ikke spor av kulturelle innholdsmessige trekk i teksten. Til tross for at transspråking ikke blir brukt har de likevel valgt å skrive på morsmål framfor norsk. Dette gir dem i samsvar med transspråking mulighet til å fokusere på sjanger og innhold i teksten, fordi de ikke trengte å tenke på hvordan de skulle formulere innholdet på et språk som til dels er fremmed for dem. De bruker ikke direkte transspråklige ressurser i teksten, men de bruker allikevel sin flerspråklige kompetanse og repertoar da det blir gitt rom for dette. Uavhengig av hvordan elevene løser oppgaven, åpner transspråking for at flerspråklighet er en ressurs og verdi i skolen og samfunnet som LK20 understreker viktigheten av (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Det at de får mulighet til å uttrykke seg på morsmål bidrar til at de kan bygge videre på de språklige og kulturelle erfaringene og ferdighetene de har, som læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2020a), ved å skrive på morsmål. Selv om de ikke transspråker, valgte de morsmål framfor norsk, og dette gav de mulighet til å sette søkelys på innholdet i teksten, fordi de ikke trengte å tenke på hvordan de skulle formulere innholdet på et språk som til dels er fremmed for dem.

Transspråking er også noe som ifølge Canagarajah 2011, sitert i Berthelin (2022, s. 184), må praktiseres og øves på i undervisningen, slik som alle andre ting som må øves på. Dette kan si noe om hvorfor tekstene i ulik grad var preget av transspråking. Det var første gang læreren brukte transspråking i sin undervisning, og jeg vet ikke noe om elevene har brukt det før, men man kan anta at det er blitt brukt i liten grad utfra alder og lengde på opphold i Norge. Selv om man kan diskutere om noen av elementene kan kategoriseres under transspråking, kan man allikevel konkludere med at ingen av tekstene besto av 100% norske ord. Alle tekstene inneholder som sagt ulik grad av transspråking, ved unntak av tekst 7, men denne teksten ble

skrevet på morsmål framfor norsk som gjør at eleven har fått brukt mer av sitt språklige repertoar enn ved en skriveøkt med norske rammer. Alle tekstene fikk vist annen språkkompetanse en kun norsk, og dette ved første transspråklige skriveøkt for elevene i denne klassen.

6.3. I hvilken grad benytter elevene seg av transspråklige trekk i form av kulturelle trekk?

Det var ingen spesifikke spor av kulturelle trekk i tekstene. Dette kan forstås i lys av sjangeren eventyr, som i seg selv er transkulturell med universelle trekk. Sjangeren inneholder setninger som «det var en gang» og «snipp snapp snute, så var eventyret ute», som de aller fleste kjenner igjen og vet hva innebærer verden rundt (Sjøhelle, 2000, s. 103-104). Mange trekk er like i ulike kulturer, noe som gjør at det kan være vanskelig å finne kulturelle trekk. Læreren fortalte at hun kunne se valg som ble gjort ut ifra interesser, men at hun ikke kunne si noe om konkrete kulturelle trekk.

Til tross for at mange trekk i eventyrsjangeren er universelle, har mange eventyr også trekk fra spesifikke kulturer, slik som for eksempel «Aladdin» og «Askeladden som kappåt med trollet». Mulige grunner til at dette ikke kom mer til syne i elevtekstene kan være fordi de valgte eventyr som enten er kjent mange land eller som er typiske norske eventyr. Hvilke eventyr de leste og jobbet med i forkant av skriveøkten kan være en faktor som kan ha påvirket de valgene elevene gjorde i egen tekstskaping. I temauken gikk klassen gjennom eventyrene «Bukkene bruse», «Den lille røde høna», «Askeladden som kappåt med trollet» og «Gullhår og de tre bjørnene» felles i undervisningen. «Den lille røde høna» og «Gullhår og de tre bjørnene» stammer opprinnelig fra England og USA, og er internasjonale eventyr de fleste barna muligens kjenner fra før. «De tre bukkene bruse» og «Askeladden som kappåt med trollet» er opprinnelig norske eventyr. Her fokuserte på en blanding av typiske norske eventyr og eventyr som har blitt spredd verden over. Det er uvisst om økt fokus på eventyr fra kulturene de kom fra i forkant av skriveøkten hadde gjort noen endring, men dette er noe man kan undersøke nærmere i videre forskning. Rammene for temauken, lekser og skriveøkten med tid og innhold kan være en faktor som påvirker hvordan elevene løste oppgaven i form av innhold og språkbruk.

Til tross for at eventyrene ikke inneholder tydelige særkulturelle trekk, kan det diskuteres om tekst 5 kan ha noen spor av dette. Teksten handler om temaet fattigdom og hovedpersonen er en 12 år gammel jente som bor i en fattig by. Hun må jobbe hver dag for å ha nok penger til å kunne brødfø familien sin. Hun finner en overnaturlig stein som gir familien mer enn det de trenger, som hun til slutt gir videre slik at andre også får hjelp. Det er mulig at eleven som skrev denne teksten har vokst opp i fattige strøk i en annen kultur hvor hverdagen ser annerledes ut, og at eleven derfor inkluderer denne verdenen i teksten sin, men dette er ikke noe jeg kan fastslå.

6.4. Fordeler og ulemper ved bruk av transspråking

Læreren fortalte at de fleste elevene opplevde det som stas å få lov til å skrive på andre språk enn norsk. En slik mulighet bidrar til å anerkjenne flerspråklighet, som ressurs og en verdi i seg selv, og er i tråd med det synet som den overordnede delen i læreplanen generelt og planen for norsk spesielt legger til grunn. I Norge blir hovedsakelig norsk mest brukt i læringsarbeidet på skolen, og det gjør at tankeprosesser, læringsarbeid, intellektuelle og kreative utfoldelser for nyankomne elever blir begrenset om de kun får bruke norsk i skolearbeidet (Berthelin, 2022, s. 170-171). Transspråking frigjør kognitiv kapasitet og gir større rom for å jobbe med innhold, sjangerkompetanse og andre trekk i skolearbeidet (Berthelin, 2022, s. 171). Prosjektet viser dette ved at læreren fortalte at flere av elevene skrev mye mer og lengre enn de tidligere har gjort; i forbindelse med denne oppgaven. Dette kom tydelig til uttrykk ved at de tekstene som var skrevet på morsmålet eller et språk elevene kunne, hadde et betydelig større omfang enn de to tekstene elevene skrev på norsk.

Berthelin tar for seg et prosjekt hvor lærere på en videregående skole testet ut transspråking i undervisningen. De fleste hadde positive erfaringer og erfarte mange fordeler med denne måten å jobbe på, men trakk også fram noen utfordringer (Berthelin, 2022, s. 180, 182, 183). Flere lærere uttrykte at de opplevde å ikke kunne hjelpe elevene med å vurdere kilder på språket de ikke har kompetanse på. Dette vil være ulike fra lærer til lærer, utfra hvilken kompetanse de sitter på og hvilke ulike språk elevene i klasserommet bærer med seg. Men det er ikke å legge skjul på at dersom lærer ikke kan språket eleven skriver på, vil en utfordring være å kunne vite hva som står og å vurdere og å måle læring. Dette var noe jeg også merket da jeg skulle oversette tekstene for å kunne forstå innholdet i eventyret. Jeg var i kontakt med over seks forskjellige mennesker for få

hjelp til å oversette og tolke tekstene. Samtidig vil en form for vurdering kunne være å se på omfang av det ferdige produktet, ved å sammenligne tekster på norsk og transspråklige tekster.

På den andre siden gir lærerens mangel på kunnskap mulighet til større selvstendighet for eleven fordi man må finne, forstå og vurdere informasjon kritisk på egen hånd (Garcia og Wei, 2014, s.81). Det gir et større ansvar og en større tillit til eleven. Det vil også gi mulighet til språklig læring og samtaler hvor man sammen på norsk finner kunnskap og løsninger på andre språk. Dette viste seg å stemme i prosjektet da mange av elevene diskuterte språklige uttrykk og meningsinnhold på ulike språk, og gikk rundt å spurte andre læringspar med språkkompetanse på andre språk enn det de selv hadde om innhold på ulikt språk. Elevene ble i større grad ressurser for hverandre, og det åpnet for utforskende samtaler og dialog. Dette kan bidra til økt metaspråklig bevissthet, ved å se at meningsinnhold kan uttrykkes på ulike måter, noe tekst 5 som sagt peker på. Dette er noe også Palm (2021, s. 55) erfarte da hun i sin forskning arbeidet med flerspråklige fortellinger med oversettelse til morsmål, som resulterte i flere vellykkete metaspråklige samtaler. Dette underbygges også av Garcia og Wei (2021) som peker på transspråking som viktig for metasamtaler i et sosiokulturelt perspektiv. Det at læreren ikke kan språket vil også kunne gi et godt grunnlag for lærerrike samtaler om språklige fenomen i teksten, men også ved at elever med ulikt morsmål eller ulik språkkompetanse blir plassert sammen. Transspråking gir direkte mulighet til å jobbe med ulike språk, utforsking og samtale om språk og kultur slik læreren i dette studiet beskrev skjedde for flere elever da de gjennomførte skriveøkten.

Fire av elevene produserte til sammen to tekster som hovedsakelig ble skrevet på norsk. Det ene læringsparet var opptatt av å ikke blande språk fordi de ifølge lærer er perfektionister og opptatt av at ting skal gjøres korrekt. Norske klasserom fremtrer ofte som «norske soner» når det kommer til undervisning og læring (Dewilde 2013; Hvistendahl 2009, sitert i Dewilde, 2017, s. 1). Læreren skal på den ene siden lære elevene norsk, samtidig som at elevene også skal få lov og muligheten til å bruke sin multikompetanse, noe som også er påpekt i læreplanen. Ansvaret for at elevene utvikler solide språklige ressurser i norsk hviler på lærere, samtidig som at lærere også har ansvaret for å anerkjenne elevenes språklige ressurser, i tillegg til å legge til rette for at elevenes språklige multikompetanser kan bli brukt som en ressurs (Monsen & Randen, 2022, s. 46). Dette viser at lærere, gjennom læreplanen, lever i et spenn. Selv om elevenes språklige

ressurser skal bli anerkjent og bli lagt til rette for, påpeker samtidig opplæringsloven at elevene skal bli demokratiske medborgere som skal kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 2008). For å oppnå dette stilles det krav til norskkunnskaper som gjør dette mulig.

Transspråking bryter med tanken om at språk skal vurderes utfra språklige «koder», samtidig som lærere er avhengig av å i noen grad kunne vurdere språk. Garcia kritiserer det å behandle ulike språk adskilt fra hverandre ved for eksempel at morsmålet skal benyttes som et redskap fram til man har tilstrekkelige norskkunnskaper i skolen og at retten til morsmålsopplæring baseres på norskkunnskaper (Monsen & Randen, 2022, s. 46). Hun ønsker en transspråking tilnærming der man bruker hele sitt språklige repertoar i læringen. Samtidig er det viktig å se på ulempen det kan medføre ved å ikke i noen grad skille språkene, da det i praksis vil innebære at man ikke har noen normer for språk. For å kunne kartlegge elever for å både tilrettelegge undervisning, og å plassere i riktig klasse, er vi avhengig av å til en viss grad kunne vurdere språk. Skolen er også som sagt pliktig til å danne elever som skal kunne delta i det norske samfunnet og fellesskap. Det gjør at transspråking som fenomen ikke kan prege alt skriftlig som skjer i skolen, men er en pedagogisk ressurs som anerkjenner og legger rette til flerspråklighet som en ressurs og verdi.

Transspråkingspedagogikk trenger ikke å avgrenses til elever med norsk som andrespråk. Dette støttes også av Palms forskning som viser til at transspråking også er nyttig for elever med norsk som morsmål eller førstespråk fordi de også ulik språkkompetanse de kan ta i bruk (Cenoz 2017, sitert i Palm, 2021, s. 196). Dagens samfunn blir i større og større grad mer flerkulturelt, og man med ulike språk og kulturer skjer oftere. Uavhengig av i hvor stor grad man møter dette med norsk som morsmål, lærer man engelsk og fremmedspråk på skolen, og mange møter flerkulturelle mennesker i hverdagen eller på reise. Kulturelt mangfold er sterkt forankret som en av verdiene i den overordnede delen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020g), og er noe elevene skal lære om på skolen. Med dette som grunnlag kan man peke på transspråking som et viktig bidrag i skolen både for elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk.

Berthelin (2022, s. 172) trekker fram transspråkingspedagogikk som en måte å realisere de nye læreplanenes føringer om at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs. I læreplanen for

minoritetsspråklige i grunnleggende norsk er et av kompetansemålene at eleven i sitt læringsarbeid skal bruke hele sin samlede språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Jeg vil argumentere for at dette gir god faglig begrunnelse for bruk av transspråking i undervisningen, og spesielt i mottaksklasser hvor læreplanen sier det eksplisitt. Faget skal bygge på elevenes allerede språklige og kulturelle erfaringer, og ferdigheter. Skolen og faget skal ivareta og styrke identiteten og det kulturelle mangfoldet både i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom å la elevene bruke transspråking da de skrev eventyr la læreren til rette for at de kunne bygge på allerede språklige erfaringer og ferdigheter som læreplanen understreker (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Transspråking er ikke noe nytt fenomen og er ikke noe nytt for elevene. Transspråking er i mange tilfeller en språkpraksis mange elever allerede er kjent med og vant med å bruke (Dewilde, 2016a, s. 28-29; García & Wei, 2014; Ishihara, 2019, s. 164). Mange bytter veksler mellom ord og uttrykk på ulike språk i samtale med venner og familie. Sosiale medier er en plattform som samler mennesker fra hele verden, og dette gjør at mange ser spontane transspråklige trekk i hverdagen i form av sosiale medier uten at man nødvendigvis er klar over det. Dette er altså ikke nytt i samfunnet, men har hatt svært lite fokus i skolen. Med den nye teknologien i dag er det gjennom blant annet s-post, blogging, nettfora og tekstmeldinger mulig å produsere tekster med mer flytende språk (Garcia & Wei, 2021, s. 44). Det vil si at mange møter transspråking i hverdagen på andre arenaer på skolen, også noen på skolen, og at transspråking blir en kompetanse man kan videreutvikle på skolen. Elevene benytter seg mest sannsynlig av transspråking på fritiden uten at de nødvendigvis er klare over det selv, men det tar tid å få med inn i klasserommet og å bryte med en norm og forventning om at ting skal gjøres på en bestemt måte.

Noe både dette prosjekt også viste, som også blir påpekt i andre transspråklige prosjekt, er at noen elever av ulike årsaker er skeptiske til å bruke førstespråket. I samtale med lærer fortalte hun at flere av elevene spurte flere ganger om det var sant, og om de virkelig var greit og meningen at de skulle bruke morsmål. Læreren brukte tid på å få de til å forstå at det var det de skulle, før de skjønnte at det var oppgaven viste et stort engasjement og vilje til å gjennomføre. Her kan man trekke en parallell til læreplanen i 06 som i hovedsak satte søkelys på at elevene

skulle lære norsk, og bruke morsmål til å lære norsk (Utdanningsdirektoratet, 2006), til læreplanen nå som er tydelig på at flerspråklighet er en ressurs i seg selv og noe som skal anerkjennes og elevene skal få bygge videre på i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2020e, 2020g). Ved å både se på tidligere forskning og i dette prosjektet, har skolen fortsatt en vei å gå ved at flerspråklighet skal bli sett på og brukt som noe positivt i undervisningen og signalisere at det har en verdi i seg selv. Hvordan man skal legge til rette for det gjennom transspråking og andre metoder bør det forskes mer på.

Samtidig er det viktig å huske på at transspråking ikke kun er en ressurs for læring, men at det også har en verdi i seg selv. Det å bruke flere språk har en verdi med tanke på identitet, kultur, mestring og motivasjon (Palm, 2021, s. 49; Selj, 2008, s. 15). Dette er noe også lærer bekreftet da hun ble møtt med stor overraskelse og begeistrende ansikt da hun fortalte at de kunne bruke flere språk i teksten og i samme setning. Læreren selv var overasket over hvor positivt elevene opplevde å få muligheten til dette. Språket er som sagt en viktig del av identiteten, ved at man er friere til å formulere seg og at det sier noe om hvor man kommer fra og hvilket fellesskap man er en del av. Det bidrar til mestring ved at man får tatt i bruk alle ressurser man har og mulighet til å vise de i samme prosjekt. I en av tekstene der de ikke brukte flere språk, valgte de likevel å skrive på morsmål, noe som peker på at oppgaven innbyder til en annerkjennelse av flerspråklighet som elevene verdsetter å kunne bruke.

6.5. Styrker og svakheter med prosjektet og metoden

Gjennom dette prosjektet samlet jeg inn syv elevtekster fra 13 elever som jeg ikke har møtt eller vært i kontakt med. En styrke ved at jeg ikke observerte skriveøkten i klasserommet var at de fikk gjøre oppgaven i en naturlig setting som de kjenner godt, uten å tenke på at en forsker observerte det de gjorde. Jeg har fått kontekstuell informasjon fra læreren som supplement til elevtekstene. Til tross for dette vil det være faktorer jeg ikke kan vite noe om, fordi jeg verken har intervjuet eller observert klassen, men også fordi mye av elevenes kontekst befinner seg utover det vi kan observere (Øgreid, 2021, s. 341-342). Det Nilsen (1997, s. 180) omtaler som «skogen», elevens kontekst utover det man får observert i klasserommet, vil alltid prege en elevtekstanalyse. Det vil være faktorer man som forsker ikke vet eller gjort noe med som påvirker en skriveøkt, uavhengig av om man observerer eller ikke. «Konteksten for elevenes skriving er mer kompleks og

omfattende enn det en som forsker kan overskue» (Øgreid, 2021, s. 341). Det at jeg fikk to samtaler med læreren i tillegg til elevtekstene, gav meg allikevel noe innsikt i konteksten for elevtekstene og jeg fikk et større og bredere bilde av skriveprosjektet. Det var også fint å kunne ha to samtaler på ulike tidspunkt, slik at jeg også fikk stilt spørsmål som dukket opp underveis etter å ha jobbet med datamaterialet over tid. Til tross for at jeg fikk kontekstuell informasjon av læreren, ville det å kunne prate med elevene kunne styrket oppgaven for i større grad få deres stemme inn i analysen og forskningen. Elevene vil kunne fortelle mer om hvordan verden ser ut fra deres ståsted, og hvordan de opplever transspråking i skolen. Deres stemme er viktig for å kunne se om flerspråklighet blir brukt som en ressurs og sett på som en verdi i seg selv i skolen.

7. Pedagogiske implikasjoner og veien videre

Resultatet av analysen viser at flertallet av elevene bruker transspråking i tekstene sine. Det kan også se ut til at mange elever produserer lengre tekster og at de dermed får vist ytterligere skrivekompetanse. Læreren fortalte av mange av elevene skrev lengre tekster i prosjektet enn de vanligvis gjør, og det at de to norske tekstene er betydelige kortere enn de andre kan underbygge denne tolkningen. Elevene har brukt transspråking ved å bruke ulike språk i samme tekst, avsnitt og setninger, noen har skrevet samme tekst på ulike språk, og andre har hovedsakelig skrevet på norsk, men benyttet ord fra andre språk. De to elevene som ikke brukte transspråking, benyttet seg allikevel av morsmål framfor norsk, noe som fremdeles gav de muligheten til å bruke sitt flerspråklige repertoar og førstespråk som en ressurs i klasserommet. Dette prosjektet har vist at elever bruker transspråking, og lærerens opplevelse av transspråkingen var at de fleste elevene viste glede og iver over å kunne bruke morsmålet sitt i skrivingen. Palm (2021, s. 46) fant også i sitt forskningsprosjekt at transspråking har en positiv betydning for språkkompetanse og enkeltelevers syn på egen flerspråklighet. I samme prosjekt henviser hun til Cenoz (2017, s.195) som hevder at transspråking kan være nyttig for elever som og har norsk som førstespråk eller morsmål fordi de gjerne har ulike språk de kan dra veksel på (Cenoz 2017, sitert i Palm, 2021, s. 50). Dette viser at transspråking har potensiale til å være relevant for alle elever uavhengig av hvilke språk de behersker, og at det kan bidra til mer språklig bevissthet. Elever med norsk som førstespråk møter likevel andre språk gjennom læring av engelsk og fremmedspråk på skolen, reise, sosiale medier, en digital verden og et flerkulturelt samfunn. Mange møter også ulike

dialekter, og erfarer at ord og setninger skiller seg en del fra skriftspråk, eller at noen ord og uttrykk har forskjellig betydning på ulike dialekter.

På bakgrunn av dette studie kan jeg ikke generalisere utfra mitt utvalg da det er en kvalitativ studie som har et utvalg på syv elevtekster, men studien av disse elevtekstene viser at det er et ytterligere behov for mer forskning på transspråking som fenomen og pedagogisk tilnærming. Jeg tenker at det er behov for å forske på bruk av transspråking i annen sjanger enn eventyr, for å se om det er mulig å i større grad se særpregene kulturelle trekk i tekstene. I dag finnes det gjennom Dewilde (Dewilde, 2016a, 2016b, 2017) og Palm (2021) forskning på transspråking på videregåendelever, men jeg mener at det også bør forskes på yngre elever på barneskole, da transspråking har et stort potensial også i tidlig alder. Tidligere forskning av Dewilde (2016b, s. 17) konkluderer også med at det trengs med forskning på hvordan man skal legge til rette for transspråklige praksiser i skolen, og hva som trengs i lærerutdanningen til å få til dette, og hvordan man legger et grunnlag som gjør at elevene tør å bruke hele sitt språklige repertoar. Et interessant perspektiv å utforske videre er å observere skriveprosessen og undersøke skrivingen sett i sammenheng med samtaler med elevene. Et annet viktig perspektiv er å forske videre på om samtale og diskusjonene elevene har seg imellom kan forstås som utforskende og språklig bevisstgjørende. Oppsummeringsvis vil jeg konkludere med at flere av tekstene inneholder transspråking, og at alle tekstene inneholder språkkompetanse på andre språk enn norsk, men at det trengs mer forskning på hvordan man kan bruke transspråking som en ressurs i skolen for alle aldre.

8. Vedlegg

8.1. Tekst 1

MUM MOM

Pewnego ranka chłopiec który pragnął
fick so ^{= make} his own mistake was sent to school at home by his mother
Eich. Mum said that tomorrow they were going to pick up a new

Morgen / tomorrow / MORGE / DEMAIN

Tak był poranek to chłopak więc sprawdził
how much i spoke with his mother and he said to his
mum omg he says that is enough

- tylko wystarczy tylko musisz poczekać do
jutra, powiedziała mama.

- Aber wieviel hast du g. v. zum gesag^t, dass du mich heute
kaufen wirst. Sagte der Junge.

" Désprés de cenar mis padres fueron a buscar pescado.

" ils sont allés acheter du poisson et les poissons qu'ils ont achetés

8.2. Tekst 2

English	Українська
Tom and Alex	Tom i Aleks
<p>One day Tom and Alex were in the boat and they were fishing in the middle of the ocean. They were sleeping in the boat but they didn't know that they were lost. When they woke up they found out that they were lost they were crying thinking they will stay forever in the ocean. But then a very kind shark came. Shark helped Tom and Alex to bring their home. Tom and Alex were happy and give the shark some meat to the shark. End.</p>	<p>Том і Алекс були в човні і ловили рибу в середині океану. Вони спали в човні, але не знали, що вони загубилися. Коли вони прокинулись, вони зрозуміли, що вони загубилися і плакали, думаючи, що вони залишаться в океані назавжди. Але тоді прийшов дуже добрий акула. Акула допомогла Тому і Алексу повернутися додому. Том і Алекс були щасливі і дали акулі трохи м'яса. Кінець.</p>

Norsk

Tom og Alex

Det var en gang Tom og Alex fisket midt i havet. Men de sov at de ikke vis at de var forfart. Da de våknet fant de ut at de var forfart og de gre

8.3. Tekst 3

Prinsens iiter Prinsesse

VILNA. Korta gyltra Prinsesse
Pilye ir ja sergija obronaras
ir Prinsesijos kselitij, ir lyra
sunku pereiti. Teko PGI laika
gyvenu trolis ir trolis beu gautyti
Prinses. Prinses pavileki ir Postepi
Paly. obronaras Pomsite ir je
Prinsesijos koutys ir obronaras
Pate, ugnis ir Prinses, Pomsite
skubta. ir mejo i bokita ir
Pomsite Prinsesij beu su Prinses.
ir Prinsesijos dragona ir trolis ir
mejo i Prinses koutys. SNIPP
SNOPP snite ra var evertijet ute.

8.4. Tekst 4

det var engang en drage släpar
id på en dag - Kommer Konge og Den Konge vil
draps den dragon men dragon et smil dragon vil ikke
ff. Og Den Konge har en søn prins og den prins vil
bliven med drage.

8.5. Tekst 5

Habia una vez una niña llamada Silver, Silver tenía 12 años y vivía en un pueblo muy pobre. Ella tenía que trabajar todos los días ~~para~~ para traer dinero y poder alimentar a su familia.

Un día se fue a trabajar y en el camino encontró una piedra muy bonita, como le pareció preciosa se la llevó a su casa y la limpió un poco, al día siguiente estaba desayunando un desayuno muy pobre y le dijo a su familia:

- Ojalá seamos ricos... -

De repente delante de ella aparecieron mucho dinero ella y su familia estaban sorprendidos. No sabían que hacer con todo ese dinero ella pensó que la piedra era la culpable, pero no estaba muy segura.

Gastaron el dinero en ropa comida y mucho más, ella y su familia estaban muy contentos.

Al día siguiente deseó una casa grande y bonita.

- Ojalá tuviera una casa grande y preciosa!! -

Toda su casa se convirtió en un palacio. Ella estaba segura que la piedra era la causante!!.

Así que para probarlo dijo:

¡¡¡Quiero saber muchos idiomas!!-

De repente empezó a hablar muchos idiomas.

- Hello, Hei, Hola, Xin chāo, Bonjour, hej, ozejó, ~~nyullem~~ nyullem etc...

Ella pensó que esa piedra podría ayudar a más personas así que la dejó en su sitio y se fue.

Colorín Colorado y este cuento se acabó

8.6. Tekst 6

Det var en gang en Konge som har to datter-
en av datterene heter [redacted] og [redacted] de bor i et slott.
En gang Konge gikk på tur og datterene var hjem
alene. En ond heks og ta' de 2 jentene og den ond
heks tar en band på dyrene til de to jentene så de kan
ikke se veien hjem. Seiner kom en god fe og hjelpe
de 2 jentene. så den god fe ta de to jentene hjem og de to
jentene sa takk til den god fe og ta pris kom og ta
[redacted] og [redacted] hvor de bor og de lever gald og
for altid. Snapp, snapp' sunter så var eventyr uter.



8.7. Tekst 7

Bajka

Priča o hromskom svetu

Jednog dana bile su 3 doktore u laboratoriji. Jednom je bila situacija da je jedan čovek imao kralja i da su ga operisali, u njemu je bio hrom, oni su to pilu i hrom i teleportovali su se u hromski svet. U tom svetu su bile neke životinje i neke zgrade. U toj zgradi je živio jedan šef, šefa ko je ušao u tu zgradu je umro, zbog šefa kad su videli šefa skocili su sa zgrade i preživeli su, zbog što su se popeli na drugi sprat, na drugom spratu su imali oružije i kad su uzeli oružije i otišli da ga koku i onda kad su koku šefa onda je došao njegov sin, jedan doktor je bio ranije vzeo je prvu pomoć. Bio je tajmer od 30 sekundi i oni su ušli u teleport i to je bio samo san čika mika i gubova priča.

9. Litteraturliste:

- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet - å åpne muligheter ved å skape rom for språk II. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer* (s. 169-186). Fagbokforlaget.
- Dewilde, J. (2016a). «Det er bare hjertet mitt»
Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske sprogstudier / Scandinavian Studies in Language*, 7(2). <https://doi.org/http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sss>
- Dewilde, J. (2016b). «I dine øyne er jeg fortaapt»
Flerspråklig skriving i skolen. *Bedre skole* (2), 68-71.
<https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202020%202016.pdf>
- Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a globale age. I B. Paulsrud, J. Rosèn, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 56-71). Multilingual Matters.
- Esborg, L. (2023, 04.04.23). De tre bukkene bruse. I *STORE NORSKE LEKSIKON*.
https://snl.no/De_tre_bukkene_bruse
- Garcia, O. & Wei, L. (2021). *Transspråking*. Cappelen Damm Akademisk.
- García, O. & Wei, L. (2014). *TRANSLANGUAGING Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan
- Gundersen, D. (2020, 12.05.23). dynamisk. I K. K. Jahnsen (Red.), *Store norske leksikon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/dynamisk>
- Ishihara, N. (2019). Identity and Agency in L2 Pragmatics. I N. Taguchi (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (s. 161-175). Routledge Handbooks.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm AS.
- Kjelaas, I. & Ommeren, R. v. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av firelæreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk* 35(1), 5-31.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2618384>

- komiteene, D. n. f. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- leksikon, S. n. (2021, 30.04.23). transparent. I K. K. Jahnsen (Red.), *Store norske leksikon* (10. utg.). Store norske leksikon. <https://snl.no/versions/list/183626>
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Gyldendal Norsk Forlag.
- Litteratur, D. N. A. f. S. o. (2023, 14.06.2023). snipp. I *NAOB Det norske akademis ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.
https://naob.no/ordbok/snipp_1
- LOVDATA. (2020). *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar* Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm AS.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk - en innføring* (2.utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nessheim, R. & Sørbø, M. N. (2022). Robert Southey II. Scott (Red.), *Store norske leksikon* (14. utg.). Hentet 29.04.23 fra https://snl.no/Robert_Southey
- Nilsen, H. (1997). Underveisskriverne – hvem skriver de til? I L. S. Evensen & T. Løkensgard (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)* (1-1. Formålet med opplæringa). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Overvik, I. & Karlsdottir, R. (2020). Bruk av eventyr i leseopplæring for minoritetsspråklige elever. *Bedre Skole* 2, 74-79.
<https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Palm, K. (2021). 2. Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. As (Red.), *Morsmålfaget som fag og forskningsfelt i Norge* (s. 46-65). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode*

En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utgave. utg.).

Universitetsforlaget.

Selj, E. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*

Språklige og faglige utfordringer (2. utg., s. 13-46). CAPPELEN DAMM AS.

Sjøhelle, D. K. (2000). Eventyr og sagn. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk : tekstnær og elevnær undervisning* (s. 103-120). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende norsk*

Fagets relevans og sentrale verdier ((NOR07-02)). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnleggende norsk*

Kompetansemål og vurdering (NOR07-02). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv100>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Norsk* (NOR01-06)

Kompetansemål og vurdering. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Norsk* (NOR01-06)

Fagets relevans og sentrale verdier. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>).

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Norsk: Fagets relevans og sentrale verdier* (Norsk (NOR01-06)). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Overordnet del*

Demokrati og medvirkning. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Overordnet del*

Identitet og kulturelt mangfolk. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=nor01-06&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Overordnet del*

- Kompetanse i fagene*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020i). *Overordnet del*
- Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020j). *Overordnet del*
- Tverrfaglige temaer*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*
- Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-345). Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring* (1. utg.). Cappelen Damm AS.