

Anette Louise Brekke

# Elever som meningsskapere på flere språk

Nyankomne flerspråklige elevers bruk av digitale verktøy i norskfaglige oppgaver

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10.trinn

Veileder: Irmelin Kjelaas

Mai 2021



Anette Louise Brekke

# **Elever som meningsskapere på flere språk**

Nyankomne flerspråklige elevers bruk av digitale verktøy i norskfaglige oppgaver

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10.trinn  
Veileder: Irmelin Kjelaas  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne studien tar for seg digital tekstskaping i to norskfaglige oppgaver hos nyankomne flerspråklige elever på 7. trinn. Verktøyene som ble benyttet var Creaza og Book Creator. I begge verktøyene kan elevene lage multimodale tekster. Oppgavene elevene fikk, var å lage en selvbiografi i Creaza sitt tegneserieprogram og ei ønskeliste i Book Creator (digital bok). Det overordnede formålet med dette prosjektet er å utforske hvordan verktøyene fungerte som støtte i elevenes meningskaping.

Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er som følger. *Hva kjennetegner et utvalg av nyankomne flerspråklige elevers bruk av digitale verktøy i to norskfaglige oppgaver på 7. trinn?*

Dette er en kortvarig etnografisk studie over ca. fem uker, med deltakende observasjon kombinert med kvalitative intervjuer av elever og lærere. Mine observasjoner viste at elevene inntok andre roller i tekstskapingen enn de vanligvis gjorde i opplæringen. Rollene som utkrystalliserte seg var *produsent, deltaker og ekspert*. Disse rollene legges til grunn i oppgavens analysedel.

De mest sentrale funnene i dette prosjektet er at digitale verktøy ga elevene muligheter til å være mer utforskende, kreative, selvstendige og aktive aktører i eget arbeid og læring. Verktøyene fungerte som stillaser i tekstskapingen, slik at tekstene ble rikere. Elevene jobbet også mer aldersadekvat. Verktøyene innbød også til naturlig samhandling mellom elevene, slik at elevene inntok rollen som deltakere i større grad enn ved annen type arbeid. De multimodale mulighetene i verktøyene gjorde at elevene kunne ta i bruk eget språk som ressurs i form av å legge på stemme og utfylle det skriftlige meningsinnholdet. Dette bidro til at elevenes flerspråklighet ble en ressurs.

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er sosiokulturelle språkteorier. En overordnet teoretisk forankring finner jeg i teorier som fremmer et utvidet literacy-syn hvor både det multikulturelle, det flerspråklige og det multimodale er inkludert, såkalt *multiliteracy* (Cope & Kalantziz, 2009). Jeg bruker også sosiokulturelle teorier om andrespråksopplæring. Disse vektlegger blant annet stillasbygging for å lære det akademiske skolespråket, samt fremholder at andrespråksopplæring i stor grad handler om deltakelse og om å finne sin stemme og identitet i en ny språkkultur.

## Abstract

This study investigates newly arrived multilingual students in 7th grades, and their digital text creation in two academic assignments in a Norwegian class. The assignments were performed in two different digital tools, Creaza and Book Creator. The students created an autobiography in Creaza's comic book program, and a wish list in Book Creator (digital book). The overall purpose of the study was to explore how the tools functioned as support in the students' meaning making.

The main research question is “*What characterize a selection of newly arrived multilingual students' use of digital tools in two Norwegian assignments in 7th grade?*”

This is a short-term ethnographic study of approximately five weeks, with participatory observation, combined with qualitative interviews with students and teachers. My observations showed that the students took on different roles in the text creation compared to how they usually performed in other school assignments. These roles were *producer, participant and expert*. The roles are the framework for the analyzing part of the thesis. The main finding in this project was that the digital tools helped the students become exploratory, creative agents in their own learning. The digital tools functioned as scaffolding in the student's text creation, and thus the students could work more age appropriate. The digital tools also invited natural interaction between the students, so that they took on the role of participant to a greater extent than in other types of work. The multimodal options in the tools made it possible for the students to use their own language as a resource in their learning and writing process.

The theoretical framework for this thesis is sociocultural language theories. I find an overarching theoretical foundation in theories that promote an expanded view on literacy, where the multicultural, the multilingual and the multimodal are included, so called *multiliteracy* (Cope & Kalantziz, 2009). I also look to sociocultural approaches to second language acquisition which emphasize scaffolding as a key to learn the academic school language, as well as theories that promote participation, voice and identity as something one must be aware of and pay attention to in second language learning.

## **Førord:**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, men også tidkrevende, reise. Prosessen har vært som en ingefærrot med røtter i alle retninger. Det å samle alle røttene og trådene for å skape et helhetlig prosjekt har vært en stor utfordring. Jeg hadde aldri klart det uten all den hjelp og støtte jeg har fått underveis. Først og fremst vil jeg takke deltakerne i prosjektet, både elevene og lærerne. De har gitt av seg selv og latt meg få slippe inn i deres skolehverdag, tanker og drømmer. Jeg har rett og slett lært utrolig mye. Uten dem ville det ikke vært noe prosjekt. De har nå levd foran meg på pc-skjermen under hele skriveprosessen, og vi har blitt godt kjent.

Jeg vil deretter rette en stor takk til min utholdende og støttende veileder Irmelin Kjelaas. Hennes faglige kunnskap og engasjement for oppgaven min, har gitt meg motivasjon og tro på prosjektet hele veien. Jeg er dypt takknemlig for alle solide og grundige tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen. Jeg vil også takke veiledningsgruppa med veilederne Irmelin Kjelaas, Rikke van der Omeren og Signe Rix Berthelin samt studentene Malin, Julie og Marianne. Takk for alle fine samtaler vi har hatt rundt prosjektene våre. Det har vært berikende å få innblikk i flere deler av andrepråksfeltet. Takk også til alle andre medstudenter og forelesere på masterstudiet. Det ha vært to lærerike år!

«Ett barn har hundre språk, men berøves 99,» sa Loris Malaguzzi, grunnleggeren av Reggio Emilia pedagogikken. Med digitale verktøy kan elevene utforske flere dimensjoner av språk. Jeg håper denne oppgaven vil inspirere til å se ressursene som ligger i alle språkene.

Ha en fin reise!

ጽቡቕ ጉዕዞ ይህልወካ (Tigrinja)

سفر خوبی داشته باشی (Persisk)

حزبت برحله لطيفة (Arabisk)

Anette Louise Brekke

Trondheim, 14. mai. 2021





## Innholdsfortegnelse

Transkripsjon .....	xiii
1. Innledning .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2.1 Nyankomne flerspråklige elever .....	3
1.2.2 Rammer og lovverk .....	4
1.2.3 Språkinnlæring og deltakelse .....	5
1.2.4 Ressursperspektivet i planer og praksis .....	6
1.2.5 Multimodalitet i lærerplanen .....	7
1.3 Tidligere forskning .....	8
1.3.1 Transspråking .....	8
1.3.2 Andrespråksskriving og utvikling av stemme .....	10
1.3.2 Multimodalitet .....	11
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	12
2. Teori .....	13
2.1 Et sosiokulturelt språksyn .....	13
2.1 Et utvidet syn på literacy .....	15
2.1.1 Multiliteracy .....	16
2.1.2 Multimodalitet .....	18
2.1.3 Transspråking .....	20
2.2 Læring av skolespråket .....	23
2.3 Stemme, identitet og deltakelse .....	25
3. Metode .....	28
3.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming .....	28
3.1.1 Ontologi og epistemologi .....	28
3.1.2 Sosialt konstruert søken etter kunnskap .....	29
3.2 Etnografi - deltakende forskning .....	31
3.2.1 Etnografi .....	31
3.2.2 Deltakende observasjon .....	31
3.2.2 Kvalitative intervjuer .....	32
3.2.3 Tjukke beskrivelser .....	33
3.3 Datainnsamling og valg av deltakere .....	35
3.3.1 Utvalg .....	35
3.2.2 Datainnsamling .....	36
3.4 Etske refleksjoner - styrker og svakheter med metoden .....	37
3.4.1 Forskerrollen vs. lærerrollen .....	37

3.4.2 Å forske på barn .....	39
3.5. Personvern og samtykke .....	40
4. Analyse.....	42
4. 1 Prosjektet og elevene.....	43
4.1.1 Elevprofiler.....	45
4.2 Elever som produsenter .....	46
4.2.1 Bruk av egne erfaringer og stemme .....	47
4.2.2 Forståelse for oppgavens formål eller tekstnorm/diskurs .....	50
4.2.3 Det multimodale som støtte i produksjon og formidling .....	53
4.2.4 Eleven som utforskende og kreative produsenter .....	56
4.2.5. Oppsummering av eleven som produsent .....	60
4.3 Elevene som deltakere .....	61
4.3.1 Elever som deltakere i ulike sosiale diskurser .....	62
4.3.2 Samhandling som oppstår naturlig .....	66
4.3.3 Aktiv deltaker .....	67
4.3.4 Oppsummering av deltakerrollen .....	69
4.4 Elevene som eksperter .....	70
4.4.1 Eksperter på språk og kultur .....	71
4.4.2 Elever som eksperter på interessebasert kunnskap .....	73
4.4.3 Lære bort ny ekspertise til andre .....	74
4.4.4 Oppsummering ekspertrollen .....	76
5. Drøfting.....	79
5. 2 Det multimodale klasserommet.....	79
5. 3 Flerspråklighet og et transspråklig klasserom .....	84
5.3.1. Et sirkulært språksyn.....	86
5.3.2 Samarbeid med lærere og tospråklige lærere.....	87
5. 4 Avsluttende kommentarer .....	88
Referanser: .....	90
Vedlegg: .....	97



## Figurer:

Figur 1 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	1
Figur 2 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator. ....	1
Figur 3 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. ....	1
Figur 4 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	46
Figur 5 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza. ....	47
Figur 6 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza. ....	47
Figur 7 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	48
Figur 8 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	48
Figur 9 Oppslag fra Jemas selvbiografi i Creaza. ....	49
Figur 10 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza. ....	49
Figur 11 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza. ....	49
Figur 12 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	50
Figur 13 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza - Halloween scene. ....	52
Figur 14 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. Bilde fra Syria. ....	53
Figur 15 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. Bilde fra Norge. ....	54
Figur 16 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	56
Figur 17 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	57
Figur 18 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. ....	58
Figur 19 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. ....	58
Figur 20 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza. ....	59
Figur 21 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza. ....	59
Figur 22 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza. ....	59
Figur 23 Oppslag fra Armans persiske notater til selvbiografien i Creaza. ....	63
Figur 24 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza. ....	64
Figur 25 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. ....	67
Figur 26 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. ....	68
Figur 27 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. ....	68
Figur 28 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza. ....	68
Figur 29 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza. ....	71
Figur 30 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza. ....	71
Figur 31 Oppslag fra Armans bidrag til felles bok i mottaksklassen. ....	72
Figur 32 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator. ....	73
Figur 33 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator. ....	73
Figur 34 Oppslag fra Memos ønskeliste i Book Creator. ....	74
Figur 35 Oppslag fra Memos ønskeliste i Book Creator. Her ønsker han seg et hus med fotballbane inni. ....	74
Figur 36 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator. ....	75
Figur 37 Oppslag fra Jemals bidrag til fellesbok i mottaksklassen. ....	75
Figur 38 Oppslag fra Jemals bidrag til fellesbok i mottaksklassen. ....	75
Figur 39 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator. ....	77

## Transkripsjon

Benyttet i intervjuutdragene:

.....::	Pause.
((...))	Kommentarer, handling
xxx	Uforståelig tale
STORE	Snakker med høyere stemme. presiserer viktighet
små	Snakker med lav stemme (forsiktig usikker)
< >	Avbrytelser, overlapping
(.....)	Pause i utdrag

A = Arman

M =Memo

J = Jemal

NL = Norsklærer

TL = Tospråklig lærer

J = Jente

G = Gutt

Transkriberingene er på bokmål, ikke dialekt, men ellers lagt nært opp til talemåten.

**Elevene i oppgaven har fått tildelt fiktive navn: Arman, Memo og Jemal.**



## 1. Innledning



Figur 1 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.



Figur 2 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator.

Disse bildene er hentet fra digitale tekster lagd av tre nyankomne andrespråkselever på 7. trinn: Arman, Memo og Jemal. Dette masterprosjektet tar for seg deres tekstskaping i to digitale nettbaserte verktøy, nærmere bestemt Creaza og Book Creator. Creaza har ulike verktøy som tankekart, podkast og tegneserieprogram, mens Book Creator er et verktøy for å lage digitale bøker. I dette prosjektet gjennomførte elevene to oppgaver, hvorav den første var å lage en selvbiografi i Creaza sitt tegneserieprogram, og den andre var å lage ei ønskeliste i Book Creator. Gjennom en etnografisk undersøkelse med deltakende observasjoner og samtaler med elever og lærere, undersøker jeg elevenes bruk av verktøyene og hvordan de fungerer som en læringsfremmende støtte i elevenes meningsskaping.



Figur 3 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza.

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hva kjennetegner et utvalg av nyankomne flerspråklige elevers bruk av digitale verktøy i to norskfaglige oppgaver på 7. trinn?*

Det første bokomslaget er laget av Arman, og er fra ønskelista hun lagde i Book Creator. På den første siden snakker Arman på norsk direkte inn i kameraet hvor hun presenterer boka si. På bildet ved siden av viser lydsymbolet at det er lagt inn lyd. Her snakker hun persisk, mens teksten er på norsk. Hun har brukt Google translate og oversatt fra førstespråket sitt, persisk. Det andre bildet er fra Memo sin selvbiografi. Den er uttrykt som en tegneserie i verktøyet

Creaza. Vi ser en scene fra fotballbanen. Fotball er Memos store lidenskap. Memo har lagt inn stemmer på replikkene og animasjon på fotballspillet. Det tredje bildet er igjen fra Book Creator, hvor Jemal har lagt inn bilde og tekst av instrumentet Krar, som er et eritreisk / etiopisk strenginstrument som han ønsker seg. Han har lagt inn musikk med instrumentet under lydsymbolet. Memo har bodd i Norge i litt over tre år og går i ordinær klasse. Arman og Jemal er nyankomne og går i skolens mottaksklasse, det vil si i en egen klasse for nyankomne elever. I dette prosjektet fikk Arman og Jemal likevel delta i de ordinære norsktimene, noe de vanligvis ikke gjør. Norsk er et fag de nyankomne elevene ellers må vente med, da det regnes som et krevende fag å delta i uten tilstrekkelig norskkompetanse. I prosjektene med Creaza og Book Creator, viste elevene imidlertid at de kunne være aktive deltakere i norskundervisningen og selvstendige aktører i egen læring. På den måten ble de produsenter av egne tekster og de fikk mulighet til å vise mer av hvem de er, og hva de kan. De fikk med andre ord være eksperter i mye større grad

Observasjonen av at elevene inntok rollen som produsent, deltaker og ekspert i den digitale tekstskapinga, ble omdreiningspunktet i dette prosjektet. Rollen som *produsent* innebærer at elevene er aktive og skapende aktører i eget arbeid og læring, i motsetning til at de kun reproducerer kunnskap, eller er konsumenter. Det handler også om at elevene skal finne sin «stemme» i en ny tekstkultur (Jølbo, 2016, s. 6). *Deltakerrollen* dreier seg om at elevene opplever seg som en del av det sosiale fellesskapet. Dersom elevene føler de har en fremtidig rolle og identitet som deltaker, vil de investere mer i å lære språket (Norton, 2016, s. 476). Deltakelse handler også om å forstå og delta i de ulike diskursene (Gee, 2015, s 167). Elever kan også innta *ekspertrollen*. Elevene kan ha interesser utenfor skolen, noe som gjør at de opparbeider seg ekspertise på ulike felt, såkalt interessebasert læring (Gee og Hayes, 2011, s. 71-72). Elevene er også eksperter på egne språk og kulturer (Brøyn, 2020<sup>1</sup>).

Jeg legger et sosiokulturelt språksyn til grunn i denne oppgaven. En overordnet teoretisk forankring finner jeg i teorier som fremmer et utvidet literacy-syn. *Literacy* er et omstridt begrep, men en definisjon er at det handler om tilgang til skrift og det kulturelle fellesskapet hvor tekstene hører hjemme i (Skaftun, 2014, s.17 og 30). Mange vil derimot mene at literacy er mer enn tradisjonell skrift. I en stadig mer multikulturell og digital verden forandres også kommunikasjonsmåtene våre. Disse forandringene krever nye måter å definere literacy i skolen på, en ny type pedagogikk, hvor både det multikulturelle, det flerspråklige og det

---

<sup>1</sup> Intervju med Joke Dewilde i Utdanningsnytt. Skrevet av Tore Brøyn, redaktør i Bedre Skole.



multimodale er inkludert. Dette defineres av noen som *multiliteracy* (Cope & Kalantzis, 2009, s. 164). Elevene i dette prosjektet kommuniserte med mange ulike språk og modaliteter, ikke bare norsk muntlig og skriftlig språk. Videre ser jeg også til teorier som fokuserer på hvordan andrespråkselever skal finne sin identitet og individuelle stemme i en ny kultur og tekstkultur (Jølbo, 2019, s. 189; Norton & McKinney, 2011, s. 76; Gee, 2015, s. 4).

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

### 1.2.1 Nyankomne flerspråklige elever

I et samfunn som blir stadig mer mangfoldig med folk fra ulike kulturer og med ulike språk, endrer sosiale mønstre seg. Vertovec (2007) kaller disse endringene i det flerkulturelle samfunnet for supermangfold (super-diversity) (s. 1-4). Med dette supermangfoldet vil det også oppstå nye måter å bruke språk på. Flere vil finne sin identitet og tilhørighet i flere språk, nasjonaliteter, etnisiteter og kulturer (Blommaert og Backus, 2013, s. 13). I et flerkulturelt samfunn blir altså folk sitt kommunikative repertoar mer komplekst og hybrid. Dette gjelder også for det norske samfunnet. Norge har alltid vært et flerspråklig samfunn med minoritetsspråk som samisk, kvensk, romanes og romani (Hårstad & Solheim, 2017, s. 209). Den senere tidens generelle globalisering, har imidlertid gjort Norge til et flerspråklig og flerkulturelt samfunn med mange ulike språk. Ifølge statistisk sentralbyrå (2017) var det ved utgangen av 2016, 102 900 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6–15 år. Dette tilsvarer 16 prosent av aldersgruppen totalt. Skolen er derfor et flerkulturelt og flerspråklig samfunn.

Elevene i dette prosjektet er representanter for flerspråklige elever som har, eller vil få, et komplekst språkrepertoar bestående av flere språk, hvor ikke alle språkene beherskes like godt til enhver tid i livet deres. Språkrepertoaret deres utvikler seg ikke i en lineær retning, og kan være både komplekst og hybrid (Blommaert og Backus, 2013, s.15). Med denne forståelsen vil jeg benytte begrepet “nyankomne flerspråklige elever” framfor “minoritetsspråklige elever” i denne oppgaven. Jeg tenker dette er et mer passende begrep, ettersom “flerspråklig” ofte brukes som en videre betegnelse enn “minoritetsspråklig”. Det innbefatter alle som forholder seg til, eller behersker flere språk på ulike nivåer (Egeberg, 2016, s. 11). Flerspråklige elever er en sammensatt gruppe med ulik etnisitet, kultur, språk, innvandringsårsak, omsorgssituasjon, skolebakgrunn og botid i Norge. Det de har felles, er at

de er i stand til å benytte flere språk i hverdagen sin og i bestemte situasjoner (Kjelaas, 2017, s. 217).

### 1.2.2 Rammer og lowverk

Den enkelte kommunes og skoles tilbud til nyankomne flerspråklige elever varierer. Når elevene overføres til ordinære trinn, har de som regel, avhengig av kommunens tilbud, gått ett eller maks to år i mottaksgruppe (også kalt “velkomstgruppe” eller “innføringsgruppe”). Elevene blir samlet på ulike mottaksskoler, og de fleste overføres da til en annen skole, når tilbudet opphører. Det er opp til hver enkelt kommune å vurdere om de vil tilby egne mottaksgrupper. Det er også kun et tilbud og ikke en plikt å gå i mottaksgruppe – det er opp til foreldrene å avgjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Målet med mottaksgrupper er ifølge Udirs veileder for innføringstilbud, at elevene så raskt som mulig lærer seg norsk, slik at de kan nå kompetansemålene i lærerplanen (Utdanningsforbundet, 2020, s. 4). Elevene har ifølge opplæringsloven § 2-8 krav på særskilt norskopplæring (“Sno-undervisning”) til de har det som betegnes som gode nok ferdigheter i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen. I samme lovparagraf står det videre at eleven om nødvendig har rett til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, eller begge deler.

Den tospråklige fagopplæringen har til hensikt å gi elevene en kunnskapsforståelse i de ulike fagene, gjennom å benytte morsmålet som støtte (Opplæringsloven, 2021; Nafø, 2021). NOU-rapporten *Mangfold og mestring* (2010) legger stor vekt på flerspråklighet som en egenverdi, samtidig som et flertall i utvalget bak rapporten stemte for at retten til morsmålsundervisning og/eller tospråklig undervisning skulle opprettholdes i tråd med dagens § 2-8 i opplæringsloven (2005). Det innebærer at retten kobles til om elevene har behov for morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring for å lære norsk godt nok til å kunne følge ordinær undervisning. Resultatet av denne behovstenkningen er at mange elever ikke mottar morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring i Norge (Hårstad & Solheim, 2017, s. 204). Det er opp til kommunene å legge føringer. Jeg jobber i en kommune hvor det både gis særskilt norskopplæring og morsmålsundervisning eller tospråklig opplæring. Etter at elevene overføres til ordinære trinn, får de som regel et enkeltvedtak som gir dem retten til å videreføre denne undervisningen. Dette kan organiseres ulikt. Min erfaring er at elevene får tildelt to timer med Sno-undervisning og 1-2 timer med tospråklig opplæring pr uke, noe som foregår innenfor skoletiden.

### 1.2.3 Språkinnlæring og deltakelse

Jeg har mange års erfaring om lærer, og har mye erfaring med nyankomne elever. I tillegg til å undervise i mottaksgruppe, har jeg også hatt nyankomne elever som jeg har undervist på ordinære trinn. Noen av dem går en kort periode hos oss, mens de tilhører mottaksgruppa, før de overføres til en ny skole. Da har de enkelte timer i ordinær klasse. Andre går gradvis over på trinn fordi de tilhører skolekretsen. Dette tilbudet er som sagt innført for at elevene skal lære seg norsk, så raskt som mulig. Mine erfaringer tilsier imidlertid at det tar lang tid for elevene å bli inkludert på ordinære trinn, og at de sjelden får muligheten til å innta rollen som deltaker, produsent og ekspert. De blir ofte ikke regnet med som en del av gruppa først fordi de tilbringer lite tid der, senere fordi de har svake norskferdigheter. I stedet blir de ofte marginalisert, passive og stemmeløse og får dermed en underpresterende rolle i klasserommet.

Det tar tid å lære et nytt språk slik at det fungerer som et læringsspråk. Det kan ta opptil 5-7 år avhengig av forutsetninger og bakgrunn (Cummins, 2017, s. 47). Min erfaring er at dette fører til at elevene får lite aldersadekvate oppgaver. Det er en tendens til at man tenker at språket er det som skal legge lista for nivået på oppgavene. Siden språket ikke er på plass, må også nivået på oppgavene ligge lavt. Hårstad og Solheim (2017) peker på at alle elever har krav på å bli møtt som enkeltindivider med språklige og kulturelle ressurser. Norskfaget bør derfor ha et videre språkperspektiv enn kun norsk, fordi barn og unges språk kompetanse utvikles i et stort språklig mangfold. Det betyr ikke at en lærer må kunne alle språkene elevene kan, men at en del kunnskap *om* språk er viktig for å kunne anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige ressurser (s. 200).

Språkopplæring handler (også) om at elevene skal utvikle stemmen sin. Det vil si at elevene skal finne sin individuelle stemme i tekstskapingen. Derfor er det ekstra viktig å være bevisst på hvordan andrespråksinnlærere kan få utvikle sin stemme i møte med en ny skriftkultur (Ivanic og Camps, 2001, s. 3). For å få muligheten til å utvikle seg og språket sitt er det maktpåliggende at elevene får uttrykke seg og skape mening på andre måter enn kun gjennom det norske språket – et språk de ennå ikke behersker (i hvert fall ikke som et læringsspråk). De bør derfor kunne få uttrykke seg i flere språk. Med flere språk mener jeg for det første språk i tradisjonell forstand, som norsk, arabisk, persisk, osv. For det andre mener jeg språk forstått som semiotiske ressurser som kan være alt fra film, bilder, tegninger, lyder, musikk,

kroppsspråk, symboler, tegn, osv. Dette kalles også multimodalitet, som betyr ulike tegntyper eller meningsressurser (Otnes, 2012, s. 61). Denne tilnærmingen er forankret i et multiliteracy-syn. Min hovedmotivasjon for denne masteroppgaven er å undersøke nettopp dette. For at elevene skal bli en del av fellesskapet, må de få muligheter til å gjøre mer aldersadekvate oppgaver, slik at de blir myndiggjort, finner sin stemme og blir aktive aktører i sin egen læring. Det er viktig å se på hva elevene bringer med seg av kunnskap og ressurser inn i klasserommet, og hvordan det kan synliggjøres og utnyttes. Det er med andre ord viktig å ha et ressursperspektiv.

#### 1.2.4 Ressursperspektivet i planer og praksis

Et slikt ressursperspektiv kommer til uttrykk flere steder i læreplanen LK20. I læreplanen for grunnleggende norsk står det under fagets *relevans og grunnleggende verdier* at “... elevene skal oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet.”

(Utdanningsdirektoratet, 2021). I norskplanens overordnede del under overskriften *Identitet og kulturelt mangfold*, vektlegges det blant annet at elevene skal utvikle sin språklige identitet og bruke språket til å skape mening og kommunisere med andre, slik at de knytter sosiale bånd. Det står videre at språk gir tilhørighet og kulturell bevissthet, samt at kunnskap om språklig mangfold gir elevene verdifull innsikt. Her gjentas det at: “Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet”. Ressursorienteringen er også synlig under norskfagets overordnede del, og i likhet med i læreplanen for grunnleggende norsk, legges det vekt på at elevene skal bygge språklig og kulturell identitet i et inkluderende fellesskap, hvor flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. Dette fremmes også i kjerneelementet *Språklig mangfold*, ved at elevene skal ha kunnskap om egen og andres språksituasjonen i Norge og ha innsikt i hvordan språk, kultur og identitet henger sammen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette betyr at elevene både skal bruke språkene sine som en ressurs i egen læring, og få innsikt i hvordan språklig mangfold er viktig for samfunnet. Min motivasjon for denne oppgaven er som nevnt, at elevene skal få mulighet til å bruke sine språklige og kulturelle ressurser i opplæringen. I tillegg er jeg opptatt av hvordan et flerspråklig klasserom kan gi alle elevene en større forståelse av å leve i et flerspråklig og flerkulturelt samfunn.

Selv om ressursperspektivet vektlegges sterkt i læreplanen, er altså språkopplæringspolitikken fortsatt slik at morsmålet stort sett er å forstå som et hjelpemiddel i norskopplæringen, og ikke som en ressurs i seg selv (Hårstad & Solheim, 2017, s. 204-205).

Dette gjenspeiles også i praksis, noe forskning viser. En studie ved høgskolen i Oslo utført med minoritetsspråklige lærerstudenter, viser en skole som definerer seg som flerkulturell, men som ikke praktiserer en flerkulturell pedagogisk praksis med vekt på elevenes språklige og kulturelle ressurser (Hilditch & Strand, 2011). Sollid (2019) sine etnografiske studier fra en skole i Tromsø viser noe av det samme. Skolens semiotiske landskap - plakater, flagg, m.m. - viste at de var en flerkulturell skole. Elevenes språklige erfaringer, derimot, hadde en mer utydelig plass i skolehverdagen. Det å benytte flerspråklighet i undervisningen krever holdningsendringer. Det beskriver Olaussen og Kjelaas (2020) i en studie av læreres holdninger til flerspråklighet, hvor hovedfunnet var at lærerne som underviste i norsk hadde et snevert og mangelorientert syn på flerspråklige elever.

Forskningen utenfor Norge på flerspråklighet har også vært opptatt av språkholdninger. Hornberger og Johnson (2007) viser til hvordan etnografiske studier kan bidra til at lærere endrer språkholdninger og dermed implementering av flerspråklighet i undervisningen, selv om språkpolitiske føringer sentralt vil det motsatte. Ett av eksemplene er fra USA med satsningen på det enspråklige programmet: “No Child Left Behind”. Til tross for føringer som dette programmet la, viste langvarige etnografiske studier at lærere og studenter som var deltakere i programmet, endret oppfatninger om tospråklig opplæring. Dette viser at språkholdninger kan endres nedenfra med et utenifra-blikk (s. 511-519). Cummins (2000) hevder det samme. Han er opptatt av dialogen mellom de på innsiden (lærerne), og de på utsiden (forskerne). Han viser også til USA, hvor flerspråklighet ofte blir sett på som “fienden” i opplæringen (jf. “No Child Left Behind”). På samme tid har USA trolig noen av de mest suksessfulle eksemplene på flerspråklig praksis som har utviklet seg nedenfra i ulike lokalsamfunn (s. 3-4). Dette viser at det er viktig med videre etnografisk og praksisnær forskning med fokus på flerspråklighet som ressurs.

#### 1.2.5 Multimodalitet i lærerplanen

Språk er mer enn tale og skrift, noe som jeg utforsker i denne oppgaven. I læreplanens *kjerneelement* for norskfaget under *tekst i kontekst* står det at: “Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.” Under fagets *grunnleggende ferdigheter* er digitale ferdigheter en av ferdighetene. Her vektlegges det at elevene skal lære å lage sammensatte tekster, hvor kunnskapen gradvis skal utvikles til at de kan skape sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan ulike uttrykksformer virker sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er

også nedfelt i læringsmålene. I læreplanen benyttes begrepet *sammensatte tekster* i stedet for *multimodale tekster*. Selv om læreplangruppa under utarbeidelse av læreplanen LK06 fremmet begrepet “multimodale tekster”, ble det endret til “sammensatte tekster” fordi Utdanningsdirektoratet ikke synes multimodale tekster kommunisert godt nok. Begrepet multimodalt brukes imidlertid av fagfolk (Otnes, 2012, s. 60 og Tønnesen, 2006, s 9), og jeg velger å bruke det i min oppgave. Jeg ser at det nå også benyttes i større grad blant lærere i arbeid med den nye læreplanen hvor språk og teknologi er et satsingsfelt.

### 1.3 Tidligere forskning

Jeg legger et sosiokulturelt språksyn til grunn i denne oppgaven, og er opptatt av multiliteracy hvor fokuset ligger på *transspråklig* og *multimodal* tekstskapning, noe jeg vil utdype i teoridelen. I det følgende presenterer jeg forskning med samme teoretiske utgangspunkt, og tematisk fokus.

#### 1.3.1 Transspråking

Når det gjelder transspråking, har det vært forsket på transspråklig skriving både i Norge og internasjonalt. I Norge har blant annet Joke Dewilde (2016) utført en etnografisk studie med seks nyankomne ungdommer i videregående skole i Norge. Hun undersøkte både skoleskriving og elevenes skriving på fritiden, blant annet på Facebook. Hun argumenterer for en bred inngang til skoleskriving, som inkluderer flere språk og fritidsskriving, og ser på transspråklige og transnasjonale literacy-praksiser. Et av funnene i studien var at elevene dro veksler på sine kunnskaper, identiteter og nasjonale røtter i skoleskrivingen, og skapte noe nytt. Her utvides begrepet transspråking til også å omhandle transnasjonale praksiser, hvor det ikke bare er språk, men også kultur og identitet som bidrar til å skape noe nytt i elevenes skriving (Dewilde, 2016). Dewilde har også i samarbeid med Mari-Ann Igland (2015) gjennomført en tilsvarende studie av flerspråklige elevers transspråklige skriving i videregående skole. Dette prosjektet tar i likhet med det forrige for seg transspråklig fritidsskriving, blant annet på Facebook. Også dette prosjektet viste at elevene drar veksler på fritidsskriving i skolesammenheng (Dewilde & Igland, 2015, s.100-112).

Internasjonalt finnes det flere studier om transspråklige praksiser. Garcia og Wei (2014) viser til studier hvor transspråking har vært praktisert både som elevers egeninitierte bruk av

transspråking og som pedagogikk (s. 93-95). De viser blant annet til Palmer (2008), som har studert hvordan transspråklig pedagogisk praksis på en barneskole i USA kan bidra til at elever med minoritetsspråk kan forme sin akademiske identitet. Studiene viser viktigheten av at lærerne er bevisst den språklige maktbalansen i klasserommet mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. Læreren som her lykkes, legger til rette for å blande elever med de ulike språkene i grupper, og sørger for at alle får delta i fellesskapet. Hun skaper et lærende fellesskap hvor de majoritetsspråklige elevene sosialiseres inn i et flerspråklig samfunn, og hvor de minoritetsspråklige møter samme akademiske krav, ved at alle får delta med sitt språk (Palmer, 2008, s. 116).

Tilsvarende har Creese og Blackledge (2010) forsket på hvordan transspråking kan brukes i språkopplæring. I en studie fra Storbritannia på tospråklige elevgrupper med kinesisk og gujarati (et indisk språk), studerte de elever som jobbet i par. De så hvordan språkene ble brukt til å skape mening og forstå oppgaven, og få arbeidet til å utvikle seg videre (s. 110). Det å anerkjenne elevenes samlede språkrepertoar, medførte mer motivasjon og læring rundt temaene i klasserommet. Elevers eksisterende språk utvikles altså samtidig med at det læres et nytt språk (Creese & Blackledge, 2010, s. 106). Creese og Blackledge (2010) tar til orde for å kalle denne transspråklige tilnærmingen en ny *språkøkologi*. Med dette mener de at elevene bør få benytte flere språk samtidig i opplæringen. Dette handler også om en ideologi som utfordrer de eksisterende språkhierarkiene og hegemoniene (Creese & Blackledge, 2010, s. 104). Canagarajah (2015) viser også til lignende studier fra en videregående skole i New York. Her opphevet skolen nivådeling mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene og benyttet transspråklige strategier for å gi elevene støtte og stillaser til å utvikle et akademisk skolespråk.

Hvordan transspråklig skrivning også kan inkludere elevens semiotiske repertoar, viser Canagarajah (2011) med en studie i narrativ skrivning med tospråklige lærerstudenter. Canagarajah oppfordret studentene til å benytte transspråking for å utfordre den akademiske sjangeren. Buthainah, en elev med bakgrunn fra Saudi-Arabia, transspråket eksempelvis med engelsk, arabiske ord og tegn, emoji, islamsk kunst, m.m., i tekstene sine. På denne måten fikk hun vist mer av sin flerkulturelle stemme (s. 403-405).

### 1.3.2 Andrespråksskriving og utvikling av stemme

Når nyankomne elever skal finne sin plass i en ny tekstkultur, handler det om at de skal finne sin stemme. Jølbo (2016) undersøker dette i sin doktoravhandling “Identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving...”. Hun fulgte noen somaliske nyankomne andrespråkselever i norsktimene gjennom et halvt år, og undersøkte hvordan elevene utviklet sin egen stemme gjennom å gå i dialog med seg selv og tekstnormene de møtte i oppgavene. Elevene forhandlet om deltakelse i den nye tekstkulturen gjennom å konstruere sin identitet i skrivingen. Fatima, ei ung somalisk jente, er politisk engasjert, og finner sitt rom i tekstene med å skrive om sine personlige erfaringer fra krig og flukt (Jølbo, 2016, s. 3 og 9<sup>2</sup>).

Mange nyankomne elever har lite skolebakgrunn, og er såkalte sent ankomne. De er derfor nesten voksne når de skal lære seg å lese og skrive på et annet språk. Dette krever trygge rammer for at eleven ikke skal miste sin verdighet. Kjelaas og Hansson (2020) har gjennom deltakende observasjon sett på et skriveverksted for ungdommer med flyktningbakgrunn. I dette prosjektet var det terapeutiske aspektet ved skriving og meningsskapning det essensielle. Det ble ikke fokusert på det formelle med skrivingen, slik ungdommene ofte møter ellers og dermed føler tilkortkommenhet. I stedet ble det skapt trygge rammer og emosjonell støtte, hvor skrivingen også fikk en helsefremmende (salutogen) effekt. Det ble også gitt støtte i form av ulike stillaser som skrivestartere, modellering og veiledning. Kjelaas og Hansson argumenterer for at nettopp det å skape trygge literacy-arenaer er en forutsetning for at skrivingen for ungdommer med slike opplevelser kan oppleve seg som myndiggjorte og handlekraftige aktører. Kjelaas og Hansson referer blant annet til Canagarajah (2017) som vektlegger *literacy safe house* i betydningen et skriverom uten undertrykkende strukturer, men som tar hensyn til elevenes behov, og som er relativt fri for konvensjoner de ellers møter i skriving (Canagarajah, 2017, s. 197). Kjelaas og Hansson mener dette er overførbart til skolen og de mange elevene som er i en innlæringsfase av norsk og trenger å bli møtt med anerkjennelse, bli myndiggjort, samtidig som de trenger mye støtte i skrivingen sin (Kjelaas & Hansson, 2020).

---

<sup>2</sup> Jølbo referer til sin doktorgrad i artikkelen «Å skrive seg et rom» i i tidsskriftet Noa – Norsk som andrespråk (2016).



### 1.3.2 Multimodalitet

Multimodal tekstskaping har alltid eksistert som en naturlig måte å kommunisere på, men har nå blitt mer tydeliggjort gjennom vår digitale tidsalder (Tønnesson, 2006, s. 9). Løvland (2006) sin doktorgradsavhandling tar for seg multimodale uttrykksmåter på mellom- og ungdomstrinnet. Hovedfunnet er at skolen gir skriftspråket mest oppmerksomhet gjennom veiledning og vurdering. Skriften har mye høyere status, og derfor tillegges den mest vekt i vurderingen (Løvland, 2010, s. 3<sup>3</sup>). Tilsvarende funn har Hjukse (2007) i sin mastergrad. Hun viser til at tolkningsfellesskapet innenfor skriving er mye klarere enn innenfor multimodal tekstskaping (Hjukse, 2007, s. 102). Det vil derfor ofte være en større grad av subjektive oppfatninger som gir grunnlaget for vurderingene (Hjukse, 2007, s. 3). Et viktig poeng her er at når det multimodale uttrykket ikke likestilles med det skriftlige når det kommer til vurdering av elevtekstene, vil flerspråklige elevene som ikke har utviklet et skriftspråk på det nivået som kreves, kommer til kort.

Lærernes multimodale kompetanse har en del å si for hvordan elevene både utnytter de multimodale ressursene og hvordan de vurderer elevenes arbeider. Kruse (2018) ser på hvordan lærere kan bygge multimodal og narrativ kompetanse hos elever ved bruk av interaktive tavler og nettbrett både i lese- og tekstskapingsprosesser (s. 11-14). En av konklusjonene ved elevenes produksjoner uttrykkes slik: “Resultatet viser at elevene klarer å uttrykke seg mye rikere og i et breiere register i en multimodal og digital tekst, enn om de bare hadde hatt skriften til rådighet” (Kruse, 2018, s. 270).

Ved å innlemme det digitale i undervisningen, kan elevenes interessebaserte kunnskaper innlemmes i skolens literacy. Strømman (2021) har forsket på 7. trinn-elevens bruk av spillet Pokemon Go (PG). Hun gjennomførte en etnografisk studie som besto av en multimodal analyse av elevenes arbeid, samtaler om oppgaven og bruken av spillet, samt spillkulturen. Hun ville finne ut om elevenes arbeid i og rundt PG, påvirket deres multimodale design og skriving. Hun fant ut at elevene var aktive, skapende, målbevisste og kreative med de semiotiske ressursene gjennom selvpresentasjon, design og holdninger. De viste også mottakerbevissthet. Konklusjonen var at det interessebaserte spillet var egnet til å benyttes i skolen til et akademisk formål (Strømman, 2021).

---

<sup>3</sup> Anne Løvland referer til sin doktoravhandling i artikkelen «Multimodalitet og multimodale tekster» i tidsskriftet «Viden om læsning» (2010). Selve doktorgraden var ikke lenger i arkivet på Dragvold universitetsbibliotek.

Disse studiene viser at det er god del forskning på elevers skriving både med en transspråklig og multimodal tilnærming, og også med fokus på elevens stemme i skrivingen. Studiene peker i retning av at elevene tjener på å kunne få benytte transspråking og multimodalitet i opplæringen. Med unntak av Canagarajahs forskning (2011) er det lite forskning på flerspråklige elevers multimodale tekstskeping, noe som gjør det relevant og viktig å undersøke dette temaet. Mitt prosjekt kan derfor bidra med å belyse dette feltet.

#### 1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fire deler. I denne innledningen har jeg tatt for meg en kort beskrivelse av prosjektet, bakgrunn og motivasjon for oppgaven, hvem de nyankomne elevene er, og hva slags lovverk som gjelder for opplæringen, samt tidligere forskning om transspråklig og multimodal tekstskeping. I teorikapitlet (kapittel to) vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Der vil jeg se nærmere på multiliteracy som innebærer multimodale og transspråklige teorier. Jeg vil også ta for meg tekstskeping i lys av elevens stemme i tekstarbeidet, og elevens motivasjon for å skape seg en identitet som deltaker i fellesskapet.

I metoddelen, som er kapittel tre, vil jeg gjøre rede for valg av metode. Metoden er deltakende observasjon, hvor også samtaler og intervjuer med elever og lærere inngår. I dette kapitlet vil jeg beskrive valg av deltakere, samt styrker og svakheter med metoden. Her er min rolle som lærer og forsker på egen skolen sentral. I analysedelen, kapittel fire, vil jeg presentere prosjektet nærmere, og analysere rollene elevene inntar i arbeidet med de digitale verktøy i lys av teorien. Til slutt vil jeg oppsummere det hele i kapittel fem med noen overordnede didaktiske betraktninger om et flerspråklig og multimodalt klasserom.

## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for oppgaven. Som nevnt i innledningen, støtter jeg meg på sosiokulturelle teorier om flerspråklighet og andrespråklæring. Jeg innleder derfor kapitlet med å gjøre nærmere rede for det sosiokulturelle perspektivet. Deretter tar jeg for meg et utvidet literacy-syn hvor multiliteracy-begrepet står sentralt. Her er både det multimodale og det flerspråklige i et transspråkingsperspektiv inkludert. Så vil jeg se på innlæring av skolespråket, før jeg til slutt behandler elevens «stemme» i tekstsaking, og elevens identitet som en deltaker i det lærende fellesskapet.

### 2.1 Et sosiokulturelt språksyn

Ordet språk kan oppfattes forskjellig. Vi kan se på det som noe som er inni hodet vårt som et sett med regler som forteller oss hvordan vi skal snakke. Denne måten å se på språk på er å betrakte språk som et kognitivt fenomen (Gee & Hayes, 2011, s. 6). Språket kan også ses på som noe materielt, som kommer til uttrykk gjennom tale, lydopptak, skrift, osv. En tredje måte vil være å se på språk som noe som deles mellom mennesker i deres kommunikasjon med hverandre. Språk vil nok både være individuelt, materielt og sosialt på en gang: “Language evolved as a capacity in human beings along with the growth of human culture” (Gee & Hayes, 2011, s. 8). Sosiokulturelle teorier er opptatt av nettopp dette at språk er et sosiokulturelt fenomen. I dette ligger det en forståelse av at språk er uløselig knyttet til den sosiale og kulturelle konteksten.

Det sosiokulturelle synet står i motsetning til det som kalles et strukturalistisk språksyn, med et biologisk utgangspunkt, hvor en ser på språk som noe som er styrt av regler og systemer. Strukturalismen vokste fram på starten av 1900-tallet, og ble etter hvert erstattet av et kognitivt språksyn (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017, s. 61 og 72-79). Med et kognitivt språksyn tar man utgangspunkt i en psykologisk forklaring på språk og læring, hvor språklæring hovedsakelig er en individuell prosess som foregår i hjernen. Læring skjer gjennom rett stimuli fra omgivelsene (Ortega, 2011, s. 167). Kognitive retninger kan også være sosiokulturelle, men de legger da mer vekt på de mentale og kognitive sidene av språket og språklæringen. Vygotskij (1986) sine teorier om “tenkning og tale” er i tråd med et slik syn der barnets utvikling er avhengig av å bruke språket sammen med noen, og hvor læring skjer gjennom den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 1986, s. 15). Vygotskij sine

sosiokulturelle perspektiver har inspirert til utvikling av nye begreper innen sosiokulturelle kognitive retninger, som for eksempel stillasbygging (Vygotskij, 1986, s. 151)

Det sosiokulturelle synet på språk vokste fra midten av 1900-tallet. To begreper som har hatt betydning for de sosiokulturelle retningene er globalisering og den sosiale vendingen (“the social turn”) (Hornberger, 2010, s. 15). Med globalisering oppsto det nye språkpraksiser og språkidentiteter, som gav språkforskere inspirasjon til å studere de mer hybride språkene og språkpraksisene som oppsto. Den sosiale vendingen kom fra en større oppmerksomhet rundt de sosiale aspektene ved språket, slik som identitet, språkstiler og språkpraksiser (Hornberger, 2010, s. 15).

Det finnes ulike retninger innenfor det sosiokulturelle paradigmet. Svensen (2018) presenterer ulike sosiokulturelle retninger innen andrespråksfeltet ved å ta utgangspunkt i tre hovedretninger. Disse retningene omtaler hun som den variasjonistiske, den interaksjonelle og den neo-vygotskianske. Den variasjonistiske retningen springer ut fra variasjonistisk sociolingvistikk, og har røtter fra dialektologien. Der anser man variasjon i andrespråksferdigheter som et resultat av blant annet forskjeller i sosial bakgrunn, botid, kjønn, utdanning, osv. Den interaksjonelle retningen springer blant annet ut av antropologien, og ser på språklæring som et resultat av samhandling. Her er det også en gren med en samfunnskritisk tilnærming som er opptatt av identitet og maktforhold. Den siste retningen er den neo-vygotskianske retningen som tar utgangspunkt i læringsteorien til Vygotsky. Her anses andrespråklæring som en sosial, kulturell, interaksjonell og kognitiv prosess. Det vil si at man anser læringsprosessen først og fremst for å være sosial, dernest individuell (Svensen, 2018, s. 912).

Mitt teoretiske utgangspunkt for denne oppgaven legger seg nært opp til både den interaksjonelle og den neo-vygotskianske retningen som Svensen (2018) skisserer. Den interaksjonelle retningen er opptatt av språklig samhandling og interaksjoner. Her er elevens stemme, identitet og sosiale maktperspektiver interessante. Den neo-vygotskianske tilnærmingen bidrar med viktige perspektiver inn i språkopplæringen med fokus på den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging (Gibbons, 2015, s. 6). Jeg vil derfor forholde meg til to greiner innen andrespråksinnlæring. Begge disse retningene er opptatt av hvordan skolespråket er vanskelig tilgjengelig for andrepråks eleven, og at det er viktig at man tar utgangspunkt i noe eleven behersker, nemlig sitt “hjemmespråk”, noe som i dette tilfellet er et annet språk enn norsk. For å få tilgang til skolespråket trenger eleven støtte og stillaser i

læringen, men eleven må også gis muligheter til å være en aktiv deltaker i det lærende felleskapet. Begge disse retningene er opptatt av utviklingen av literacy som sosiokulturell praksis. Andrespråkslever har andre literacyerfaringer og derfor er det nødvendig med et utvidet literacybegrep, noe som vil være fokus i neste delkapittel.

## 2.1 Et utvidet syn på literacy

I sosiokulturelle retninger vektlegger man at literacy er en sosial praksis, og ikke bare læring av ferdigheter (Street, 1994, s. 77). Literacy er som sagt (jf. innledningen), et omstridt begrep. New literacy studies (NLS) er en retning innenfor sosiokulturell forskning som fremmer et språksyn hvor literacy ses i en større sosial og kulturell kontekst. NLS spør seg: Hvilken type literacy er dominerende, og hvilken type literacy er marginalisert? Er det kun én type literacy som skal gjelde? Her står maktperspektivet og et romlig syn på språk sentralt – altså at språket alltid foregår i en sosial, historisk og politisk kontekst (Street, 1994, s. 77). Street (1994) er en representant for denne retningen og benytter begrepet literacy-hendelse. Det er et begrep som benyttes om og knytter seg til nær sagt alle situasjoner i hverdagslivet som dreier seg om å forholde seg til språk. Med et slikt perspektiv mener han at alle kulturer og samfunn har sin type literacy, og at ikke bare den vestlige akademiske dominerende literacy-kulturen må dominere i skolen. Barton (2007) mener i likhet med Street at literacy er noe vi gjør på alle arenaer og i alle situasjoner i livet, ikke bare i skolen. Han bruker begrepet hverdagsliteracy og mener det er noe skolen bør bygge videre på (Barton, 2007, s 3 og 7). Ideen med å innlemme hverdagsliteracy i skolen følger av en forståelse av at det kan bidra til å myndiggjøre folk og skape et mer likestilt samfunn (Adam, 2012, s. 27).

Gee og Hayes (2011), som ble introdusert i innledningskapitlet, er også representanter for NLS og har vært opptatt av hvordan det digitale representerer det nye hverdagsspråket. Deres hovedpoeng er at det muntlige språket ikke reduseres etter inntoget av digitale medier, men heller forsterkes. De bruker uttrykket “power up” som innebefatter at både det skriftlige og det muntlige språket blir forsterket gjennom digitale medier, på samme måte som det skriftlige tidligere forsterket det muntlige (Gee & Hayes, 2011, s. 1) Språket har alltid vært multimodalt, men med digitale medier har dette blitt enda viktigere. I det hele tatt omgir vi oss mye mer med multimodale uttrykk enn vi gjorde før (Gee og Hayes, 2011, s. 1).

### 2.1.1 Multiliteracy

Med økende globalisering og digitalisering ser altså flere teoretikere og forskere behov for et nytt literacy-perspektiv. På midten av 90-tallet gikk derfor flere forskere sammen og dannet en gruppe som de kalte for New London group. De introduserte begrepet multiliteracy, som viser til et utvidet literacy-begrep som inkluderer både det multimodale og det flerspråklige (jf. innledningskapitlet) (Cope & Kalantzis, 2015, s. 3). De argumenterte for behovet for et endret literacy-begrep ut ifra tre spørsmål; Hvorfor, hva og hvordan? Spørsmålet om hvorfor besvares med den drastiske endringen i kommunikasjonsmåter og hvordan det endrer både arbeidslivet og hverdagslivet. Endret kommunikasjon endrer også tilhørighet og menneskers identitet. Med spørsmålet “hva?” ser de for seg to former for “multi”, det multikulturelle og det multimodale. I en multikulturell verden kan ikke skolen fokusere på et nasjonalt standardspråk, men må i stedet åpne for variasjoner av meningsskaping i andre språk og kulturer. For det andre byr digitale medier på et mangfold av uttrykksformer og kommunikasjonsmåter. Multimodalitet bør derfor innlemmes i literacy-begrepet i større grad (Cope & Kalantzis, 2015, s 3). Cope og Kalantzis (2009) mener også at ulike diskurser innenfor språkene også bør innlemmes i multiliteracybegrepet. Her tar de utgangspunkt i det Gee & Hayes (2015) kaller sosiale språk. De mener eksempelvis at det finnes mange forskjellige “engelsker”, både dialekter, etnolekter, subkulturer og interessegrupper, som kan være langt fra det engelske standardspråket (Cope & Kalantzis, 2009, s. 166). Til spørsmålet om hvordan, handler det om et literacy-syn og en pedagogikk hvor læring må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer utenfor skolen og løfte det til akademisk læring. Læring må ikke basere seg på læring gjennom skolebøker, men relateres til det virkelige livet (Cope & Kalantzis, 2015. s. 4).

New London Group løfter videre fram at meningsskaping er en form for design som skapes i en multimodal, lingvistisk, visuell, auditiv, kroppslig og romlig form. Denne formen for meningsskaping er fullstendig integrert i vår hverdagskultur i en multikulturell, flerspråklig og digital verden. De mener derfor at de tradisjonelle literacy-praksisene i skolen må suppleres med opplæring i multimodal tekstskaping i et språklig mangfold. De trekker fram viktigheten av at vi som samfunnsborgere kan være aktive aktører og ta del i samfunnsendringer fra et nedenfra-opp-perspektiv. Her er de, i likhet med Gee og Hayes (2015), opptatt av maktperspektivet, hvor mennesker som har en multiliteracy-kompetanse i større grad kan være deltakere og produsenter. Det å kunne være med i samtalen ved å

navigere mellom ulike sosiale språk og kulturer, er viktig for deltagelse (Cope & Kalantzis, 2009, s. 174).

I multiliteracy og multiliteracy-pedagogikk ses all form for meningsskaping som en dynamisk transformasjon i stedet for en reproduksjon. All meningsskaping produserer noe nytt eller gjenbraker noe gammelt på en ny måte. Elever blir derfor agenter i egen læring, i stedet for passivt å reprodusere kunnskap. Literacy handler da ikke om ferdigheter og kompetanse, men om å skape elever som er aktive meningsskaperne (Cope & Kalantzis, 2009, s. 175). Cope og Kalantzis (2009) bruker begrepet læringsdesign når de beskriver multiliteracy som pedagogikk. De viser til at vi tar i bruk tilgjengelig design, noe som har vært laget, gjort, skrevet eller sagt før, men som transformeres til et nytt uttrykk, også kalt redesign eller gjenbruk. Det som skapes, er et uttrykk for individets stemme og identitet i den sosiale og kulturelle konteksten hvor meningsskapingen skjer (s. 177). Literacy er også alltid multimodal, og handler om alt fra tale, skrift, lyd, gester, bilde, film, omgivelser, osv. De er også opptatt av at det ikke finnes regler for en korrekt anvendelse, men at man må forstå et uttrykk i lys av hvordan det fungerer i sammenhengen (s. 176-178).

Literacy kan altså, ifølge denne tenkningen, ikke lenger begrenses til lesing, skriving og muntlighet, men må også inkludere de nye kommunikasjonsformene som digitale medier medfører (Gee & Hayes, 2011, s. 16). Språket er fundamentet for læring av literacy i skolen. Digitale medier kan gi større muligheter for å kunne benytte det muntlige språket som et redskap til å uttrykke seg. Skriveprosessen er ofte en prosess hvor vi beveger oss fra et stille språk inni i hodet til et tekstlig uttrykk på papir eller skjerm. Vi snakker ikke høyt når vi skriver. Med ny digital teknologi kan man gå fra muntlig språk til skriving, som for eksempel ved å lese inn stemme på lyd som generer skrift. Dette har fordeler og ulemper, men poenget her er at "økologien" skifter, noe som betyr at flere får tilgang til språk på en annen måte enn før. Elever som ikke er skrivesterke, får nå et verktøy som gir de muligheten til å uttrykke seg (Gee & Hayes, 2011, s. 22). I moderne tid har skriften blitt mer allemannseie. Det er likevel slik at selv om lesing nesten er universelt, er det langt fra alle som har tilgang til skriften på samme måte. De fleste leser bedre enn de skriver. Konsekvensene av det er at de fleste er konsumenter av tekst, men ikke produsenter (Gee & Hayes, 2011, s. 3). Budskapet her er at den digitale revolusjonen gir folk tilbake muligheten til å være produsenter. Maktbalansen utjevner seg med andre ord.

### 2.1.2 Multimodalitet

Med den digitale utviklingen blir det viktig å ha visuell kunnskap. Det kan handle om å “klippe”, “lime” og sette sammen bilder og tekster til en innbydende layout, enten i form av redesign eller å skape noe nytt (Selander, 2013, s. 43). Visuell kompetanse handler både om å forstå hva visuelle uttrykk kommuniserer, og selv kunne presentere visuelle uttrykk slik at de kommuniserer det man ønsker (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 17). Det å kunne lese og tolke et sammensatt uttrykk av for eksempel bilder og tekst, kalles også multimodal kompetanse. Multimodalitet defineres på ulike måter. Jewit (2017) beskriver multimodalitet som tilnærminger som kommuniserer og representerer mer enn bare verbalspråket – dvs. hele måten vi kommuniserer på med gester, blikk, kroppsspråk, samt relasjonen mellom dem. (Jewit 2017, s.15). Gunther Kress definerer modalitet slik: “Mode is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication” (Kress, 2017, s, 60).

Kress og Van Leeuwen (2006) har en sosialsemiotisk tilnærming til multimodalitet. Dette forstås som at det er en sammenheng mellom de tilgjengelige semiotiske ressursene og hva folk gjør med dem (Jewit, 2017, s. 24). De støtter seg blant annet på Halliday (2014) sin sosialsemiotiske teori om at meningskaping skjer innenfor kulturelle rammer: “The purpose of social semiotics is to study signifying practices in social and cultural contexts, to analyze human meaning-making as a social practice.” (Halliday, 2014, s. 263). Kress og Van Leeuwen (2006) benytter begrepet “grammar of visual design”, som vil si evnen til å forstå visuelle bilder i en meningskontekst. Med begrepet grammatikk mener de ikke grammatikk slik det vanligvis benyttes, som regler isolert fra mening, men heller som regler for hvordan man snakker, skriver og oppfører seg på rett måte innenfor gitte sosiale og kulturelle rammer. Mer konkret kan grammatikk beskrives som mønstre for hvordan man uttrykker mening. Mening konstrueres altså ut ifra en bestemt kultur, og er dermed ikke noe universelt eller statisk (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 4). Semiotiske ressurser er sentralt i multimodale teorier. Semiotikk kan oversettes som tegn, og mening uttrykkes gjennom bruk av semiotiske ressurser (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 6). Individuer velger aktivt ut fra de semiotiske ressursene som er tilgjengelige for dem i enhver situasjon. Individene er derfor aktive aktører, men valgene styres og reguleres både av de tilgjengelige ressursene og de sosiale og kulturelle rammene de gjøres innenfor. Den sosiale konteksten påvirker derfor valgene



(Jewit, 2017, s. 24 og 33). Utenfor skolen møter nettopp elevene en visuell verden hvor de skal lære å tolke og forstå mange ulike sammensatte tekster. Den multimodale kompetansen blir derfor viktigere i et digitalisert samfunn (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 16-17). Kress og Van Leeuwen (2006) peker på at barn veldig tidlig utvikler en evne til visuell grammatikk. Derfor har de en kompetanse skolen heller bør bygge videre på fremfor å overse (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 20).

Med en sosialsemiotisk tilnærming til multimodalitet ligger fokuset på at individer gjør valg som kommuniserer ulike verdier og diskurser (Jewit, 2017, s. 32). Ser vi til Halliday (2014) sin teori om den sosiale bruken av språk, knytter han det opp mot tre metafunksjoner. Han mener at alle ytringer består av tre grunnleggende måter å skape mening på. Den første er hvordan vi forestiller oss verden rundt oss og inni oss på et idéplan, noe Halliday kaller den *ideasjonelle* funksjonen, også kalt *field*. Det handler om hva vi presenterer. Det kan være en gitt oppgave som å skrive en selvbiografi. Her kan erfaringer, holdninger og verdier spille inn på hva og hvordan vi velger å presentere innenfor de gitte rammene. Den neste dimensjonen er det *relasjonelle* funksjonen, som også kalles *tenor* som refererer til det mellommenneskelige, det vil si de sosiale interaksjonene. Dette handler om hvordan vi presenterer noe, eksempelvis om vi bruker en formell eller uformell form. Mer konkret så betyr det mottakerbevissthet. Den siste funksjonen er den *tekstlige* funksjonen, også kalt *mode*. Dette kan beskrives som hvilke modaliteter vi velger. Det kan være valg av skrift, bilder, musikk, osv. Funksjonene illustrerer hvordan vi – uavhengig om vi samtaler med noen, skriver en artikkel, eller spiller musikk – alltid kommuniserer med noen andre. (Halliday, 2014, s. 266; Jewit, 2017, s. 25, Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 15). Det primære med en sosialsemiotisk tilnærming er å se hvordan modaliteter brukes til å kommunisere innenfor en gitt sosial kontekst. Den gitte sosiale konteksten kan forme hvilke semiotiske ressurser som er tilgjengelig i meningsskapingen (Jewit, 2017, s. 33). Eksempelvis vil et skolearbeid være påvirket av hvilke materielle verktøy som er tilgjengelig for elevene, og hva slags føringer som blir lagt i bruken av dem. Her spiller skolekulturen og læringssyn inn. Videre vil valgene elevene gjør med de tilgjengelige semiotiske ressursene være styrt av hvordan de selv velger å presentere seg selv innenfor den sosiale konteksten.

Ulike modaliteter tilbyr muligheter for å ta ulike valg som påvirker hva som kommuniseres (Kress, 2017, s. 61). Begrepet *affordans* brukes mye i multimodale teorier. Det forstås som meningspotensialet i en modalitet. Mer konkret handler *affordans* om å vurdere hvilket bilde, ord eller andre modaliteter som passer best i en bestemt kontekst. Når flere modaliteter kombineres for å presentere et meningsinnhold, vil de ha ulike vektlegging avhengig av hva som skal presenteres. De vil da ha det vi kaller ulike *affordans*. Hver modalitet bringer med seg ulikt meningsinnhold inn i ensemblet av modaliteter. Et bilde og en tekst vil ikke representerer nøyaktig det samme meningsinnholdet, men utfylle, hverandre (Jewit, 2017, s. 26). *Affordans* representerer også muligheter og begrensninger i hver enkelt modalitet. Skrift, for eksempel, har sine muligheter og begrensninger (Kress, 2017, s. 64). Meningspotensialet påvirkes av hvordan modaliteten har blitt brukt og presentert tidligere. De sosiale konvensjonene gir oss informasjon om modalitetens bruk i en gitt kontekst. Det handler med andre ord om historiske og kulturelle referanser, hvordan modaliteten har blitt formet gjennom i tid og rom. Kress påpeker hvordan *affordans* kan ha ulike meningspotensial og vektlegging i ulike kulturer. I vår vestlig kultur har skriften dominert lenge i offentlig kommunikasjon (Kress, 2017, s. 63, Jewit, 2017, s. 26). *Funksjonell spesialisering* benyttes når ulike modaliteter for hovedansvaret for ulike deler av kommunikasjonen i en tekst. Et bilde kan ta for seg personbeskrivelse, slik at teksten ikke trenger å beskrive det bildet forteller. Modalitetene kan også være *redundante*, som vil si at ulike modaliteter uttrykker noe av det samme. Med for sterk redundans kan det oppstå overflødighet av informasjon. Dersom for eksempel et bilde tar for seg personbeskrivelsen, kan det bli overflødig om teksten gjør det samme (Warberg, 2018, s. 211-213). I skolen har skrift som modalitet en klar dominans, og dermed har skrift ofte informasjonsansvar også i multimodale tekster (Otnes, 2012, s. 64). Det kan beskrives som en kultur der en modalitet har funksjonell spesialisering (Løvland, 2010, s. 3). Det er også en tendens til at skriften er det som får mest fokus i vurdering av elevarbeid, selv om andre modaliteter har større informasjonsansvar, fordi kompetansen for å vurdere skrift er bedre hos lærerne. Her vil det ofte være et mer samstemt tolkningsfellesskap og klarere kriterier (Otnes, 2012, s. 64, Hjukse, 2007, s. 102).

### 2.1.3 Transspråking

I begrepet multiliteracy innlemmes også det multikulturelle, som handler om både språk og kultur. Språksynet som multiliteracy-orienterte teorier argumenterer for, er et syn på språk som noe mangfoldig og dynamisk – noe som ikke utvikler seg lineært. Det språklige

repertoaret består av alle kommunikative ressurser et individ har og påvirkes av (Blommaert og Backus 2013, s. 13). Det handler også om register, stiler og sjangre samt modaliteter og språklige koder som tilhører bestemte miljøer, for eksempel ungdomskulturen, skolekulturen, osv. Det er aldri sånn at et menneske kan ha et fullendt lingvistisk og sociolingvistisk språk (Blommaert & Backus, 2013, s. 15-16). Vi kan lære biter av ulike språk, som vi i en sammenheng i livet trenger, uten av vi kan snakke dette språket. For eksempel kan en som trener den koreanske kampsporten Taekwondo, kunne noen koreanske fraser. Blommaert og Backus (2013) peker på at alle disse bitene av lingvistisk og sociolingvistisk, formelt og uformelt språk, er en del av repertoaret, og er det "ekte" språket til et individ. Ser vi på repertoar og flerspråklighet på den måten, vil det ikke være hensiktsmessig kun å fokusere på normative og standardiserte regler for bruk av språk i opplæring av flerspråklige elever.

Dette språksynet er sammenfallende med det noe kaller for transspråking.

Transspråkingsbegrepet oppstod opprinnelig i Wales, hos pedagogen Cen Williams. Hans pedagogiske praksis gikk ut på at elevene fikk bruke både engelsk og walisisk, både om hverandre og utfyllende, for å fremme forståelse og kommunikasjon på en strategisk måte. Dette brøt mot den tradisjonelle språkopplæringen, der språk skal holdes adskilt (Garcia og Wei, 2019, s. 37). Selv om mange flerspråklighetsforskere har vært opptatt av hvordan flerspråklige kan bruke språkene sine som en ressurs i opplæringen, har det likevel vært en oppfatning om at språkene er additive. Det betyr at språkene er adskilte, men legges til hverandre. Ofte refereres det til tospråklighet som i Cummins (2017) sin isfjellmetafor: Selv om språkene tilsynelatende er adskilte "over vannet", så henger de sammen som et større isfjell under vannet. Språket, slik vi hører det, ligger "over vannet" og er det vi kommuniserer med. Når vi derimot skal tilegne oss kunnskap, trenger vi å hente det kontekstuavhengige språket, det som ligger "under vann", og her kan det andre språket være en støtte (Cummins, 2017, s.140, Gibbons, 2015, s. 9). Selv om ett språk brukes, er det andre aktivt i bruk og tilgjengelig i den kognitive prosessen (Cummins, 2017, s. 140). Ved en transspråklig tankegang tenker man imidlertid at språk er mye mer dynamisk enn det Cummins skisserer. I stedet for å anse språk som adskilte og additive, tar man utgangspunkt i hele språkrepertoaret til en person som ett integrert repertoar. Det betyr at personer velger trekk fra sitt språkrepertoar på hensiktsmessige måter. Her snakker man ofte om flerspråklighet og ikke tospråklighet. Transspråking handler altså ikke om to definerte språk, eller en syntese eller en hybridblanding, men om nye språkpraksiser (Garcia & Wei, 2019, s. 30-33).

I denne språkpraksisen innlemmer man mer enn verbalspråket. Canagarajah (2013) sier blant annet dette om språk og modaliteter: “Language and semiotic resources make meaning in the contextual of diverse modalities working together, including oral, written and visual modes” (Canagarajah, 2013, s, 7). Canagarajah (2017) peker på hvordan definisjonen på transspråking har utvidet seg, til å inkludere hvordan andre semiotiske ressurser og modaliteter også inngår og deltar i det kommunikative repertoaret (Canagarajah, 2017, s. 31). Et slikt språksynet kan kalles spatialtemporalt (Canagarajah, 2017, s. 33). Et *rommelig* syn på språk innebærer at man ser på språk som noe som foregår i tid og rom i en historisk, geografisk, politisk og sosial sammenheng. Dette rommelige språksynet samsvarer med Bakhtins sitt syn på tid og rom, og hvordan vi okkuperer et rom i tiden på en dynamisk måte, påvirket av omgivelsene (Canagarajah, 2017, s. 3, Bakhtin, 1995, s. 23). Videre viser Canagarajah (2017) at det romlige språksynet også tilsvare Deleuze og Guattaris (1987) begrep *assemblage*, et begrep som forklarer hvordan ting integreres og flettes inn i hverandre (s 4-7). Dette er en tanke om at kommunikasjon er som en montasje eller sammensetning hvor alt av semiotiske ressurser inngår i et samspill (Canagarajah, 2017, s. 33). Utgangspunktet for denne «montasje-tanken» er at en betrakter flerspråklige personers språkpraksiser som en praksis hvor flere språk og semiotiske ressurser benyttes for å skape mening. Canagarajah (2017) viser til et eksempel med en koreansk doktorgradsstudent i molekylærbiologi som anvender både koreansk og engelsk samt illustrasjoner i sin avhandling. Canagarajah viser hvordan studenten kommuniserer mening på flere “språk”. For eksempel er illustrasjonene en del av meningsskapingen. For denne studenten som ikke behersket engelsk så godt, ga illustrasjonene støtte i kommunikasjonen (Canagarajah, 2017, s. 36).

Canagarajah (2017) mener at hans perspektiv skiller seg noe fra de multimodale teoriene jeg har presentert tidligere. De multimodale teoriene hevder at menneskene er i posisjon til å aktivt velge hvordan de vil benytte de semiotiske ressursene for det formålet som passer best i den bestemte sosiale situasjonen. Det er også en tendens til å mene at verdier og meninger er definert på forhånd. Et romlig perspektiv derimot teoretiserer over at de materielle tingene vi omgir oss med, også er med på å forme våre handlinger og meningsskaping (s. 42). Et sentralt poeng er at de ikke-verbale ressursene ikke er supplement for tale eller tanke, men at de faktisk er med på å forme språket (s. 39). Det betyr at kropp og hode justerer seg

sammen i kommunikasjonen. Vi kommuniserer også med miljøet og materialet vi omgir oss med. Canagarajah (2017) benytter Deleuze & Guattaris (1987) begrep rhizomes, som beskriver hvordan språk ikke er en lineær utvikling, slik strukturalismen hevder. Det er heller en dynamisk prosess. Det er ikke som et tre med røtter som vokser oppover i grener og kvister, men mer som en ingefærrot som brer seg i alle retninger (Canagarajah, 2017, s. 49-5; Deleuze & Guattari, 1987, s. 8). Det å ha et slikt romlig syn på kommunikasjon betyr ikke at vi ikke skal forholde oss til normative regler i språk og kommunikasjon, men snarere at vi skal ta høyde for hvordan det kan utvide språket og kommunikasjonen. Elevene skal også lære det vi kaller et akademisk språk (Canagarajah, 2017, s. 33).

## 2. 2 Læring av skolespråket

Det er spesielt utfordrende for andrespråkseleven å lære seg det akademiske språket. Ifølge Cummins (2017) tar det et par til tre år for en ny språklære å utvikle et hverdagspråk, mens det kan ta opptil sju år å utvikle et akademisk språk som fungerer godt som et læringspråk (s. 47). Han benytter begrepene Basic interpersonal communication skills (Bics) og Cognitive academic language proficiency (Calp). Dette omtaler han som hverdagspråk og skolespråk. Skolespråket er mer abstrakt enn hverdagspråket. Gibbons (2015) benytter begrepet *eksplisitt* språk (s. 6-7), og refererer til Halliday (1993) sin teori om barns evne til å “impart meanings which are not already known” (Halliday, 1993, s. 102; Gibbons, 2015, s. 6). Halliday beskriver barns språklige utvikling, og mener at ett av de viktige stadiene er der barn evner å bruke språket slik at de kan forklare abstrakte hendelser som ikke skjer i øyeblikket. Barn på dette stadiet kan forklare en hendelse til noen som ikke har erfart hendelsen selv (Halliday, 1993, s. 102). Gibbons (2015) kaller altså det språket som ikke er avhengig av konteksten for et eksplisitt språk. Det motsatte vil være et “her -og- nå- språk” – et språk som er avhengig av konteksten, også kalt ansikt-til-ansikt-språk. Gradvis lærer barna og bruke språket mer abstrakt og eksplisitt både muntlig og skriftlig. Måten denne læringen må skje på, er å utvide språket til elevene gjennom for eksempel samtaler eller skrivestøtte. Her gir den voksne (læreren) støtte som bygger og utvider setningene og meningsinnholdet til elevene (Gibbons, 2015. S. 6-7 og 17-18). Det er en stor utfordring å lære et nytt språk, og samtidig lære gjennom det språket. Elevenes morsmål bør derfor være støtte i læringen (Gibbons, 2015, s. 7). Denne støtten kalles ofte for stillasbygging. Gibbons (2015) tenker stillasbygging skal tette det gapet mellom hva eleven kan gjøre på egen hånd, og hva eleven trenger hjelp til (s. 13). Elevene bør derfor få aldersadekvate oppgaver, samtidig som de får de stillasene de

trenger for å kunne utføre oppgavene (Gibbons 2015, s. 9). Språk handler ikke bare om hva noen sier, men hvordan det blir sagt. Det handler også om hvem du er og hva du gjør, når du sier det du sier (Gee, 2015, s. 2-3). Gee (2015) presenterer begrepet Diskurser med stor D i sin diskursteori. Diskurser med stor D handler om bestemte måter å oppføre seg, snakke, tenke, skrive, handle, vurdere og tro på blant annet (s. 4- 166). Vi er alle medlemmer av ulike Diskurser, noe som innebærer at vi veksler mellom ulike verdsett og dermed identiteter. Dette skaper indre og ytre konflikter som er en del av det å være menneske. For noen er disse konfliktene større enn andre. Det gjelder spesielt dersom man lever i veldig ulike kulturer. I skolen er også denne konflikten reell når elevene møter det akademiske språket, som for noen er kjent, men for andre ikke. Her er det ofte en forskjell på middelklassebarn med foreldre med høy utdanning, og de barna som kommer fra hjem hvor foreldrene har lav eller ingen utdanning. Forskjellen er enda større når barn kommer fra andre land med annen språk- og kulturbakgrunn (s. 5).

Gee (2015) kaller hjemme- og skolediskursene for henholdsvis primærdiskurs og sekundærdiskurs. Primærdiskursen er den vi lærer hjemme, det hverdagslige språket, som hele tiden er en del av oss. Sekundærdiskursen er den vi lærer oss i det såkalte offentlige rom. På skolen lærer vi oss et "skolespråk", et akademisk språk (Gee, 2015, s. 188). I bunn og grunn handler det om evnen til å lære ulike sosiale språk, mener Gee og Hayes (2011). I muntlig tale, i lesing og i skriving handler alt om hvilket sosialt språk som skal benyttes til hvilket formål. Den sosiale konteksten rundt språk er dermed nøkkelen til literacy (s. 58-61). En sosial praksis mange elever kjenner i dag, er det digitale språket og plattformene. Noen er eksperter på områder hvor læringen har skjedd på nett. Gee og Hayes (2011) mener at mange elever er produsenter i ulike type nettbaserte spill, grupper, osv., mens de på skolen i de fleste sammenhenger bare er konsumenter. De velger begrepet "passionate affinity- based learning", som jeg velger å oversette til "interessebasert læring". Det er egenlæring som skjer gjennom en lidenskap eller interesse for et felt som foregår i verdenen utenfor skolen. Denne verdenen kan være den "ekte" verdenen, den virtuelle verdenen eller begge deler. Gee og Hayes (2011) nevner eksempler på elever som har masse kunnskap innenfor områder utenfor skolen, samtidig som de ikke har suksess i skolen. Deres kunnskap blir enten ikke verdsatt, eller det er en annen type kunnskap som ikke passer inn i skolelæringen. Poenget er at skolen kun representerer en liten del av all den kunnskapen som produseres og konsumeres i samfunnet ellers. En måte kunnskap produseres på er gjennom digitale medier. De digitale

mediene forandrer hverdagsspråket, og former nye måter å bruke språket på, og dermed nye måter å lære på, som bør utnyttes bedre i skolen (Gee & Hayes, 2011, s.1 og 71). Gee og Hayes (2011) er opptatt av at læring må knyttes til praksis. De mener at skolen ofte venter med å lære barna praksiser, til de har lært såkalt basiskunnskap. Da lærer de uten den sosiale konteksten, og det blir uklart for barna hvorfor de skal lære det de gjør (s. 61-62).

### 2.3 Stemme, identitet og deltakelse

Ulike kulturer har ulike normer og sosiale språk. Skriftspråket har også ulike sosiale normer. Eksempelvis skal elevene lære mange ulike sjangre i skolen. Derfor kan det å bli «medlem» av en ny skriftkultur være utfordrende for andrespråkseleven. Canagarajah (2004) uttrykker det slik: “We have to negotiate a position in the interstices of discourses and institutions to find our own niche that represents our values and interests favorably. This is how we construct a voice for ourselves” (Canagarajah, 2004, s. 268). Her handler det om at elevene må forhandle om sin posisjon innenfor diskursen. Andrespråkseleven må altså prøve å finne ut hvordan det skal skrives innenfor de ulike sosiale språkene. Han eller hun må finne sin stemme i tekstskapingen.

En stemme trenger ikke bety at man har en såkalt sterk stemme, eller en uttalt mening. En dialogisk stemme i bakhtinsk forstand, handler om at ingen stemmer er nøytrale, og at alle ytringer er gitt i en historisk, kulturell og politisk kontekst (Ivanic & Camps, 2001, s. 6; Bakhtin, 2005, s. 11). Ivanic og Camps (2001) tar i likhet med Kress og Van Leeuwen (2006) utgangspunkt i Hallidays (1993) tre metafunksjoner, den ideasjonelle, den interpersonelle (relasjonelle) og den tekstlige når de definerer hva de mener med stemme. Skriveren tar altså ulike posisjoner i skrivingen, såkalt stemmeposisjoner. I den ideasjonelle posisjonen handler det om hvordan skriveren definerer verden og seg selv i den. Skriveren kan uttrykke verdier, holdninger og kulturelle preferanser bevisst eller ubevisst (s. 13). Den relasjonelle handler om hvordan skriveren forholder seg til mottakere av teksten. Skriveren posisjonerer seg og presenterer seg selv i forhold til mottakeren. Ulike sjangre og diskurser vil være med på å bestemme hvilken relasjon som inntas. I en akademisk tekst vil det personlige eller relasjonelle være nedtonet i forhold til for eksempel en mer essaypreget tekst. Med hvilken autoritet skriveren posisjonerer seg, avhenger også av maktforholdet mellom skriver og lesere (s. 26). Den tekstlige dimensjonen handler om hvordan skriveren presenterer meningen

tekstlig. Det kan være at skriveren velger å skrive lange setninger og bruke et upersonlig språk, eller motsatt. Det tekstlige kan også innebære bruk av ulike modaliteter.

Disse stemmeposisjonene er ekstra viktige å rette oppmerksomheten mot i opplæringen av andrespråkselever. Det er viktig å formidle hvordan elevene kan få plass til sin kultur i en ny språkkultur. Ivanic og Camps (2001) peker på hvordan sjangeren eller diskursen kan fremme stemmen, men også svekke den, og nettopp derfor er det viktig å øke bevisstheten hos eleven. De mener at denne bevisstheten bør fokuseres på helt fra starten av, og ikke etter at elevene har lært seg språket til et visst nivå. Identitet er nemlig så fundamentalt i skriving, at det må fokuseres på fra første stund (Ivanic & Camps, 2001, s. 32).

Aktørskap er et begrep som kan forstås som den evnen og mulighet eleven har til å forhandle om medlemskap og skape sin identitet i den nye språkkulturen (Jølbo, 2016, s. 5). Jølbo (2016) har analysert ulike nyankomne elever sine tekster for å se hvordan de finner sin stemme. En av elevene er Fatima fra Somalia. Hun er engasjert i politikk, religion og sosiale spørsmål. Fatima finner sin stemme i tråd med de norske verdiene, som for eksempel demokrati og ytringsfrihet. Hun utfordrer dermed ikke den norske diskursen, men bruker i stedet verdiene til å posisjonere seg. Hun skaper en identitet som er forankret i en somalisk fortid, men samtidig deltakende i det nye språksamfunnet. Jølbo (2016), mener at hennes studier viser at vi ikke kan studere andrespråksinnlæreren isolert fra den kulturelle og sosiale konteksten. De diskursene elevene skal lære, er kompliserte. Skriving skjer ikke i en nøytral kontekst, men er påvirket av eksplisitte læringsmål, og implisitte normer både i skolen og i samfunnet. Det er derfor viktig at oppgavene, normene og forventningene tydeliggjøres for elevene (Jølbo, 2016, s. 11).

Det å finne sin stemme handler om identitet. Identiteten henger også sammen med hvordan vi finner vår rolle ikke bare i skriftkulturen, men i fellesskapet. Vi ser oss selv i tid og rom, som deltakere i det samfunnet vi er i, og med en bestemt framtid i dette samfunnet. Norton (2016) er opptatt av hvordan språkinnlærere er påvirket av dette komplekse bildet. Hvordan man ser seg selv i en tenkt framtid, påvirker motivasjonen og hva en er villig til å investere i å lære språket. I klasserommet vil elever som opplever at de er inkluderte og deltakende, få tro på at de vil spille en rolle. De vil lettere se for seg en attraktiv samfunnsidentitet i framtiden. Dette bidrar til at de investerer mer i å lære språket og får en raskere språkinnlæringsprosess



(Norton, 2016, s. 477). For at elevene skal finne sin identitet som en deltaker i klasserommet og i en tenkt fremtid, er det viktig at det legges til rette for deltagelse. Dersom elever virker umotiverte, urolige, uengasjerte eller på andre måter fjerner seg fra det sosiale felleskapet, handler det som regel om at de ikke finner sin plass i felleskapet. Noen av årsakene kan være lav sosial status (Norton & McKinney, 2011, s. 73). Mange flerspråklige nyankomne elever føler på denne posisjonen. De kan oppleve rasisme, mobbing og utestenging. Min erfaring er at de ofte blir usynlige. De regnes ikke som fullverdige medlemmer av felleskapet før de kan kommuniserer på norsk. Som Norton og McKinney (2011) påpeker, kan en elev være veldig motivert til å lære et nytt språk, men denne motivasjonen er sårbar. Den kan ødelegges dersom eleven opplever å bli marginalisert, eller opplever undertrykkelse, diskriminering eller rasisme (s. 76).

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de metodiske valgene i prosjektet mitt. Min studie er kvalitativ, hvilket innebærer at jeg fortolker et sosialt fenomen, nemlig deltakernes opplevelser. Metoden makter å gå i dybden på et mindre felt, og er hyppig brukt innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017, s. 53-54). Sentrale stikkord for denne metoden er åpenhet, gyldighet og pålitelighet. Åpenhet handler om å beskrive hvordan forskningen har foregått, hvilke valg som er gjort og hvorfor. Dette er viktig for at studien og funnene i studiet framstår som relevante i den konteksten de er gjort (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248). Gyldighet og pålitelighet i kvalitative studier handler blant annet om forskerens posisjon, valg av informanter, og hvordan funnene er samlet inn og analysert (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 270).

Videre i dette kapitlet vil jeg vil beskrive den vitenskapsteoretiske forankringen til studien, før jeg redegjør nærmere for deltakende observasjon og det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter vil jeg ta for meg hvordan utvalg av deltakere og datainnsamlingen har foregått, samt begrunne valg som er gjort i utførelsen. Til slutt vil jeg gå inn på metodiske styrker og svakheter og forskningsetiske betraktninger.

#### 3.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming

##### 3.1.1 Ontologi og epistemologi

Som forsker må man være bevisst på hvordan man forstår den virkeligheten man går inn i og som man studerer. I vitenskapsteori kalles dette ontologi. Ontologi er læren om det værende, altså ens syn på hva som utgjør virkeligheten (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 3). Det finnes ulike ontologiske retninger som dermed oppfatter virkeligheten på ulike måter. På 1900- tallet vokste det fram en retning som ble kalt positivismen. Den ble dominerende for naturvitenskapelig forskning, men har også preget forskningen innenfor samfunnsvitenskap og tildels humaniora. Denne retningen betrakter virkeligheten som noe som positivt kan la seg observere. Empiriske funn blir betraktet som faktiske og sanne, dersom de blir innhentet på en nøytral måte (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 10, Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 28). Den positivistiske retningen fikk etter hvert mye motstand, og det dannet seg post-positivistiske retninger som argumenterte for at det finnes flere "sannheter" alt avhengig av individets ståsted (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 17). En retning som kan ansees som

en av motsatsene til positivismen, er sosialkonstruktivismen. Innenfor sosialkonstruktivismen tenker man at virkeligheten til en viss grad er sosialt konstruert. Mennesket anses som en aktiv skaper av den sosiale virkeligheten. Til grunn for mine valg i denne oppgaven ligger et slikt sosialkonstruktivistisk syn på hva virkelighet og kunnskap er.

Den ontologiske posisjonen man inntar, får som regel følger for det som kalles epistemologi. Epistemologi er læren om kunnskap, og hvordan vi kan tilegne oss kunnskap. Med et sosialkonstruktivistisk ståsted vil man som forsker være interessert i å studere hvordan mennesker skaper praksiser og mening i sine sosiale liv. Forståelse er et nøkkelord for denne tilnærmingen, og det man vil forstå er hvordan verden ser ut fra et bestemt ståsted eller en bestemt kontekst (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 23). Kvalitativ metode blir ofte sånn sett en naturlig metodisk følge av en sosialkonstruktivistisk ontologi. Kvalitativ metode er nært knyttet til forståelses-tradisjonen. Samtidig kan man ikke utelukke at man fra et sosialkonstruktivistisk ståsted også kan benytte seg av kvantitative metoder eller metode-triangulering for å studere hvordan mennesker skaper mening i sine sosiale liv (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 3- 8).

### 3.1.2 Sosialt konstruert søken etter kunnskap

I mine studier var det interessant for meg å undersøke elevenes meningsskaping i en sosial kontekst. Grunnen til at jeg ikke ønsket en ren tekstanalyse, er at jeg mener at noen av utfordringene med tekstskaping for andrespråkelever, ligger i hvordan deres sosiale posisjon, språk og identitet preger det de produserer. Uten å se tekstene i den sosiale konteksten de ble laget i, ville det vært vanskelig å få et godt innblikk i hvordan elevene eventuelt brukte språkene sine som ressurs, hva som gav dem støtte i opplæringen og hva som var utfordringene. Jeg ville heller ikke ha fått innsikt i hvordan det sosiale læringsmiljøet og elevenes deltakerrolle påvirket arbeidet. Ei heller ville jeg kunne si noe om hva slags forutsetninger elevene hadde for å mestre og løse oppgavene slik de gjorde.

Som jeg nevnte innledningsvis, er den aktuelle elevgruppa en marginalisert gruppe. De strever med å være aktiv deltakende i klasserommet. De kan lett bli usynlige, og de har en lav sosial status. De behersker ikke majoritetsspråket som gir dem inngangsbilletten til det sosiale rommet. Det sosiale rommet er bygd opp rundt språk.

Hva som verdsettes og ikke når det gjelder språk, påvirkes av politiske, historiske og økonomiske interesser (Heller, Pietikainen og Pujolar, 2017, s.5). Skolen er en institusjon

som i sterk grad blir styrt av disse interessene og rammene. I norsk skole har en enspråklig praksis har vært rådene. Heller, Pietkainen og Pujaolar (2017) peker på hvordan språk og makt kan lage blindsoner for hva vi ser. All vår kunnskap om språk har vi fått fra vår vestlig kultur, og dette legger føringer for hvordan vi tenker at språkopplæring skal være. De mener at vi må få øynene opp for at flere og flere mennesker praktiserer språk på en måte som ikke passer så godt inn i de kategoriene vi har bygd opp om hva språk er. Nettopp derfor er de opptatt av at vi må studere språk slik de faktisk brukes blant folk. Meningsskaping mellom folk er altså mer enn det lingvistiske normative språket. Meningsskaping foregår her og nå, men også historisk over tid og rom (Heller, Pietkainen og Pujolar, 2017, s. 6-7). Overført til skolen er det viktig å anerkjenne stemmen og meningsskapingen til de barna som ikke behersker majoritetsspråket. Hva slags mening konstruerer de?

På vei ut i felten har jeg hatt mange tanker med meg om hva jeg trodde jeg ville finne. Min forforståelse har nok generelt sett vært preget av det å være lærer i mange år og spesielt sett det å ha vært opptatt av hvordan elever lærer i en sosial kontekst. Jeg har også sett at nyankomne elever ikke får et tilfredsstillende tilbud i skolen. Som masterstudent har jeg lest og forstått og fortolket teori med utgangspunkt i de erfaringene som har formet meg som lærer. På den måten kan jeg si at dataene jeg finner, er jeg også selv med på å skape (Kjelaas, 2020, s. 31). En slik tilnærming, hvor teoretiske antagelser prøves opp mot empiri og fortolkes, kalles abduksjon. Denne tilnærmingen har noen likheter med både induktiv og deduktiv metode, men tilfører også noe nytt. Ved induktiv metode søker man kunnskap ved å gå fra empiri til teori. Teorien bør derfor være forankret i virkeligheten. Ved deduktiv metode går man motsatt vei. Her tar man utgangspunkt i teorien, og søken etter kunnskap definert av teorien. Abduktiv forskning er en vekselvirkning mellom teori og empiri, der de analytiske rammene fortolkes og justeres underveis i prosessen (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 13-14, Fangen, 2004, s. 38).

I kvalitativ sosialkonstruktivistisk forskning benyttes ofte begrepet situering. Med situering mener man at forskning og alle som forsker er plassert i en bestemt kontekst eller situasjon, og dermed påvirket av en rekke faktorer. Det kan for eksempel være forskerens teoretiske ståsted, bakgrunn, erfaringer og engasjement. En viktig faktor som ofte ikke tas med i betraktningen i akademiske tekster, er forskerens emosjonelle situering (Kjelaas, 2020, s. 32-33). I mitt yrke som lærer, er det emosjonelle engasjementet en drivkraft. I tillegg er det

umulig ikke å engasjere seg emosjonelt i møtet med elever. Man kommer nært innpå dem. Det gjelder også når jeg inntar rollen som forsker. Som forsker er det imidlertid viktig å balansere nærhet og distanse godt. Forskerblikket tjener på nærheten fordi man får god tilgang på meningsdimensjonene. Samtidig behøves også distanse når man skal trekke ut gyldig kunnskap gjennom et analytisk blikk.

Heller, Pietkainen og Pujolar (2017) skriver om at vi får “blindsoner” der vi ikke ser hva som påvirker det vi står i. Forskningssituasjonen, med sitt krav til både nærhet og distanse, til engasjement og refleksjon, kan imidlertid få oss til å åpne øynene og gi oss en mer kritisk bevissthet. I mitt tilfelle ble jeg bevisst på hvor viktig et utvidet språksyn er i møte med de nyankomne elevene. Det er viktig at man anerkjenner de ressursene disse elevene har, for slik å kunne løfte dem inn i det lærende felleskapet.

## 3.2 Etnografi - deltagende forskning

### 3.2.1 Etnografi

Etnografi beskrives ofte som langvarige studier der en forsker oppholder seg i felten over tid, i den hensikt å utvide forståelsen for ulike kulturer. Bruken av begrepet etnografi er blitt utvidet slik at det nå også omfatter kortere feltarbeid i “egen kultur” (s. 13). Metoden kan benyttes med ulike vitenskapsteoretiske forankringer og ulike forskningsdesign. Mitt forskningsdesign er en kombinasjon av deltagende observasjon og kvalitative intervjuerpregede samtaler.

Heller, Pietikainen og Pujolar (2017) mener at språket ikke er nøytralt, og at derfor bør den metodiske inngangen til å undersøke språk skje gjennom en kritisk, etnografisk, sociolingvistisk tilnærming. Ved å være kritisk undersøker man underliggende forhold som makt og politikk, hvordan dette styrer sosiale prosesser, og får konsekvenser for synet på språk. Gjennom etnografisk metode undersøker man språk i situasjoner der språket brukes i en her-og-nå situasjon, både med å beskrive og forklare (s. 2).

### 3.2.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er en metode som gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk, uten at forskeren påvirker deltakerne i så sterk grad som i et intervju, eller andre «mer utvendige metoder» (Fangen, 2020, s. 9). Det innebærer at du som forsker går inn og blir en del av “samtalen”. Fangen (2010) beskriver ulike typer deltagende

observasjon, der man kan være delvis deltakende eller fullt deltakende (116-117). Hvor deltakende man blir, er også avhengig av lengden på feltarbeidet. Etnografi er nemlig ofte synonymt med feltarbeid. Begrepet “å være i felten” betyr at forskeren befinner seg blant forskningsdeltakerne i naturlige situasjoner (s.12). I mitt tilfelle var jeg delvis deltagende, da jeg kun var deltakende i livet i skolen over en kortere periode. I noen tilfeller kan det benyttes såkalt intervensjonsundersøkelser, hvor forskeren gjør utprøvinger (intervensjoner) i feltet først, for så senere å gjennomføre intervjuer. Dette kan være hensiktsmessig for å gjøre seg kjent med deltakerne, og utligne maktforholdet i større grad (Kjelaas, 2020, s. 30). I mine studier gjorde jeg den deltakende observasjonen og intervjuene parallelt. Jeg tok samtale med elevene når jeg så det var en åpning for det. Ofte laget jeg en avtale med dem dagen før, så de var forberedt. Elevene tok også selv initiativ til å ta en samtale. Det at elevene var aktive med å vise meg arbeidene deres og selv tok initiativ til samtaler, gjorde at jeg kunne studere dem mer naturlig. Før jeg beskriver hvordan det fungerte å kombinere disse metodene vil jeg redegjøre for hva kvalitative intervjuer kan være.

### 3.2.2 Kvalitative intervjuer

“Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side” (Kvale & Brinkmann (2009, s. 21). Med dette sitatet beskrives forskningsintervju som en samtale hvor man søker kunnskap og forståelse om intervjupersonens perspektiv (s. 45). Kvale og Brinkmann (2009), beskriver videre et forskningsintervju som en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler (s. 22). De peker på at det skiller seg fra en dagligdags samtale på den måten at det er planlagt og skal søke kunnskap. Det finnes mange måter å gjennomføre kvalitative intervjuer på. Mine intervjuer vil jeg plassere i det som karakteriseres som semistrukturerte intervjuer. I semistrukturerte intervjuer er spørsmålene forhåndsskrevet i en gitt rekkefølge, men samtalen gjennomføres på en åpen og fleksibel måte, slik at spørsmålene kan justeres underveis i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47, Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 511). Jeg hadde på forhånd skrevet en intervjuguide. I intervjuene med elevene dreide mye av samtalen seg rundt elevenes arbeider. Dermed ble samtale delvis styrt av hva elevene ville vise meg.

Jeg intervjuet både barn og voksne. Jeg gjennomførte tre mer formelle intervjuer med lærere, hvorav den ene var norsklærer, og de to andre var tospråklige lærere. Med norsklæreren hadde jeg i tillegg flere uformelle samtaler underveis i prosjektet. De øvrige lærerne som

deltok, snakket jeg også bare med i uformelle settinger. I intervjusituasjoner handler det om fortolkning av virkeligheten – både hvordan intervjupersonene fortolker mine spørsmål og hvordan jeg igjen fortolker deres svar. Ved å velge en semistrukturert intervjuform vil muligheten for å oppklare ting underveis være til stede noe som kan bidra til å gi et riktigere bilde av hvordan begge oppfatter virkeligheten.

Intervju med barn skiller seg fra intervju med voksne og krever en særlig bevissthet. Jeg intervjuet barn i alderen 12-13 år. Kvale og Brinkmann (2009) løfter fram at det i intervju med barn er viktig å være bevisst på det skjeve maktforholdet, slik at barnet ikke tror at det bare finnes ett svar på et spørsmål. Det er også viktig å bruke alderstilpasset språk, slik at barnet forstår spørsmålene. I tillegg trekker de frem at det kan være en fordel at intervjuene finner sted i forbindelse med at barnet gjør andre aktiviteter, og er i sitt naturlige miljø (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158, Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 529). I mine studier foregikk intervjuene på grupperom i samme areal som klasserommene. Grupperommene var i bruk hele tiden, slik at var en del av det naturlige oppholdsstedet for elevene.

Et annet viktig poeng er at for mange barn er det å bli intervjuet også en arena hvor de bli sett og hørt. De blir tatt på alvor og sett på som interessante personer, som har noe å melde. Selv om forskning ofte forbindes med noe som kan være belastende, kan opplevelsen absolutt være positiv (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 528). Min opplevelse var at elevene i dette prosjektet ble løftet frem og sett i denne intervjusituasjonen. De ble spurt om ting de vanligvis ikke får spørsmål om, som for eksempel hvordan de opplevde det å flytte til Norge, og hva språkene deres betyr for dem, og hvordan og når de bruker dem. I tillegg fikk de styre samtale mye selv, da de viste meg sine arbeider. Intervjuene var ikke en ren utspørring, men en samtale om og rundt arbeidet deres. De ble aktive aktører i samtale, ved at de gjennom å vise hva de hadde gjort, delvis styrte samtalen. Noen av samtale ble gjort sammen med tospråklige lærere. Her gikk samtalen på morsmålet, og jeg var mer av en aktiv observatør, som fikk oversettelser av innholdet. På disse samtale gjorde jeg ikke lydopptak, men noterte i stedet.

### 3.2.3 Tjukke beskrivelser

Med deltakende observasjon kan du få et mer sammensatt bilde, hvor du også kan observere og erfare hva deltakerne gjør i gitte situasjoner. Slik kan du se det opp mot hva de sier, og

dermed få et mer utvidet perspektiv (Fangen, 2010, s. 15). Ved å kombinere ulike metoder, slik som her, har jeg innhentet såkalte “tjukke” beskrivelser. Med tjukke beskrivelser studerer man ikke bare enkeltfenomener, men også den sammenhengen de aktuelle fenomener inngår i. Eksempelvis har jeg har ikke bare sett på arbeidene til elevene, og tolket dem isolert, men jeg har studert den sosiale situasjonen de ble skrevet i (Kjelaas, 2020, s. 29, Geertz, 1973, s. 6, Fangen, 2010, s.212).

Valget om å intervjuere elevene istedenfor å bare skrive feltnotater, gjorde jeg ut ifra en erfaring med at det var vanskelig å få fullt fokus på en samtale med elevene dersom jeg kun skulle snakket med dem i klasserommet. Det var alt for mange ting som forstyrret, og som var mer interessant der og da. I pausene ville elevene være med venner, og jeg ville da ikke få innhentet samme type informasjon. Likevel var det stor forskjell på hvor mye jeg fikk ut av alle intervjuene. Noen ganger skjedde det mer interessante ting i klasserommet når elevene var i arbeid, enn det de formidlet til meg i intervjuet. Derfor fungerte kombinasjonen av dette på en god måte. Når det gjaldt lærerne, var det også viktig å få kombinasjonen av deres tanker slik de presenterer det i et intervju, og samtidig se hva de gjorde i undervisnings-sammenheng.

Heller, Pietikainen og Pujolar (2017) vektlegger hvordan deltakende forskning er en kontinuerlig prosess der mange tråder skal prøve og nøstes samme og danne noen “knuter” som kan være interessante funn i materialet. De benytter uttrykket rhizome, altså hvordan alle disse trådene og knutene danner en vev-lignende dynamisk prosess. Uttrykket er opprinnelig botanisk og blir ofte sammenlignet med en rot som går i alle retninger, i motsetning til et tre som vokser i rett linje opp fra rota. Dette illustrerer kompleksiteten i alle sammenhengene som skal tolkes (Heller, Pietikainen og Pujolar 2017, s. 49, Deleuze & Guattari, 1987, s 4-7). Jeg erfarte at med mitt forskningsdesign ble det mye fram og tilbake både i forkant for å lande prosjektet og finne de elevene og det opplegget som kunne passe best. Senere ble det en vev-lignende prosess å se alle sammenhengene mellom feltnotatene, intervjuene, minnene og teorien. Min opplevelse var at det var mye jeg kunne tatt tak i og skrevet om. Det som ble viktig, var å undersøke hva som vokste frem av materialet som kunne kategoriseres i mer klare funn. Gjennom å lese teori og studere datamaterialet, samt samtidig starte skriveprosessen, tegnet det seg etter hvert et bilde av at elevene inntok ulike roller, som jeg valgte å kategorisere i produsenter, deltakere og eksperter. Det å utarbeide innholdet i disse



kategoriene, sett opp mot datamaterialet, ble en ny vev-lignende prosess. Fangen (2010) viser til hvordan man i tjukke beskrivelser både bruker erfaringsfjerne (kategorier og teorier) og erfaringsnære observasjoner (de du observerer) (s. 213). Jeg kategoriserte elevene i roller, og tolket erfaringen opp mot disse rollene.

### 3.3 Datainnsamling og valg av deltakere

Rekrutteringen av forskningsdeltakere og gjennomføring av observasjonene var en ganske uforutsigbar og spennende prosess. Det var også usikkert hvilke trinn og elever som ville være aktuelle å gjennomføre prosjektet på. Det var både avhengig av at læreren hadde et opplegg som passet til mitt prosjekt, og at elevene i den gruppa ville delta og få samtykke fra foreldrene. Det klaffet heldigvis til slutt på 7. trinn både med opplegg og innhenting av samtykke. Klassen gjennomførte to ulike opplegg med bruk av digitale verktøy i norsktimene. Jeg fikk samtykke fra flere elever enn jeg endte opp med å fokusere på i oppgaven min. Jeg gjennomførte derfor flere intervjuer som sammen med den deltakende observasjonen fungerer som et bakteppe og som ga meg perspektiver til diskusjonen i siste kapittel av oppgaven.

#### 3.3.1 Utvalg

##### Elever

Mitt utgangspunkt for oppgavene var som beskrevet å finne ut hva som kjennetegner nyankomne, flerspråklige elevers bruk av digitale verktøy i norskopplæringen. Jeg valgte i samråd med lærerne å innlemme to mottakselever på 7.trinn til å delta i norsktimene, for å se om de kunne få utbytte av det til tross for kort botid, og svake norskferdigheter. Jeg valgte så å ha fokus på disse to i tillegg til en av de tre arabisktalende guttene som var sno- elever på trinnet. Disse tre har ulike språk og ulik skolebakgrunn. En av guttene hadde gått i norsk skole noen år, mens de to andre er nyankomne. De to elevene fra mottaksklassen hadde veldig ulik bakgrunn når det gjaldt tidligere skolegang, og dermed veldig ulike forutsetninger for å løse oppgavene. Det gjorde det interessant med tanke på hva som kjennetegner hvordan de tok i bruk verktøyene. Elevutvalget ble derfor elevene Arman, Jemal og Memo. For å bevare elevenes anonymitet er navnene fiktive. Jeg har valgt å vise bilder av presentasjonene i stedet for selve presentasjonen for å unngå sensitiv informasjon, som stemmer, lyder og

navn som elevene hadde skrevet inn i tekstene. Alle navn og ansikter er sladdet i tekster og bilder.

Jeg valgte likevel å beskrive elevene med deres kjønn. Dette fordi kjønn blir naturlig del av portrettet. Elevene viser seg selv som figur i en del av bildene. I tillegg er noen av observasjonene som inngår i analysen preget av å delta i sosiale interaksjoner, hvor det med kjønn noen ganger er et poeng. I et av sitatene fra læreren når det gjelder elever som deltakere i klasserommet, er det et poeng at Memo har en lang samtale om Creaza med ei norsk jente. Ifølge læreren er det første gang han opplever at Memo deltar i en såpass lang faglig interaksjon på norsk med ei norsk jente.

### Lærere

Jeg valgte også ha med lærere som deltakere. Læreren er en viktig brikke i hvordan elevene får hentet fram sine ressurser og hvordan det legges til rette for ulike arbeidsmåter. Jeg fikk samtykke fra flere lærere, enn jeg valgte å ta med i oppgaven. Prosjektet formet seg som sagt litt underveis, og fokuset ble på de to prosjektene i norskfaget, hvor den samme læreren underviste i begge gruppene. Derfor er de fleste sitatene fra denne læreren. I tillegg observerte jeg, snakket med og intervjuet to tospråklige lærere. Intervjuene tok jeg en-til-en, mens observasjonene og samtalene er fra undervisningssituasjon. Den ene læreren stilte også opp som “oversetter” i intervjusamtalen med den ene eleven.

### 3.2.2 Datainnsamling

Som jeg nevnte tidligere bar datainnsamlingen preg av en vev-lignende prosess (Heller, Pietikainen og Pujolar 2017, s. 49, Deleuze & Guattari, 1987, s 4-7). Da prosjektet var i gang, fulgte jeg altså to grupper på 7. trinn i de to norskfaglige oppgavene med Creaza og Book Creator (se. 1.2). Jeg inntok som sagt rollen som “delvis deltakende observatør” (Fangen, 2010, s. 74). Fangen (2010). beskriver at det er ulike posisjoner å gå inn i som observatør. Går man inn som en observatør fra sidelinjen, eller deltar man på lik linje med forskningsdeltakerne? Det er lettere å “gli” inn i en gruppe, hvor du både aldersmessig, kulturelt og kanskje politisk står nær gruppa (s. 14). I mitt prosjekt var det lettere å gli inn som full deltakende observatør i forholdet til de voksne deltakerne, nemlig lærerne. Med

barna derimot var ikke det naturlig på grunn av aldersforskjell og rollene man har i skolen som barn og voksen.

Jeg skrev feltnotatene underveis i undervisningsøktene, men også rett etter at de var ferdige. Jeg skrev notatene inn i et skjema med fargekoder ut fra kategorier (vedlegg 1). Senere i analysearbeidet leste jeg notatene igjen flere ganger, og lagde nye kategorier etter hvert som analyserammene ble klarere. Ofte kan man få et nytt blikk på hva som foregikk i situasjonene ved å lese dem igjen en stund etter selve observasjonen (Fangen, 2010, s. 103). De uformelle samtalene var en del av feltnotatene. Jeg så feltnotatene opp mot intervjuene for å finne sammenheng i funnene. Ved de fleste intervjuene benyttet jeg lydopptaker, slik at jeg kunne gå tilbake og lytte underveis i prosessen med analysen. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter at jeg hadde gjennomført dem, men sammenlignet dem med lydopptakene etter behov. Det var en del av lydopptakene som ikke besto av ren samtale, da elevene navigerte rundt i programmet og vi studerte ting, uten at det ble sagt eksplisitt hva vi så på. Her har jeg forsøkt å gjengi i parentes i transkripsjonen hva vi så på. Her kan jeg i ettertid se at videopptak ville ha fanget opp mer enn kun lydopptak. Dette kan være en svakhet med metoden. Jeg kompenserte imidlertid noe for dette ved å transkribere fortløpende for å bevare minnene om det som ikke kom fram i lydopptaket.

### 3.4 Ethiske refleksjoner - styrker og svakheter med metoden.

#### 3.4.1 Forskerrollen vs. lærerrollen

Som forsker og som lærer står man i en posisjon som er påvirket av sosial, politisk og historisk bakgrunn. Det var viktig for meg å være bevisst at jeg tar med meg begge disse posisjonene inn i prosjektet. Heller, Pietikainen og Pujolar (2017) beskriver forskeren som en vanlig person med sine personlige meninger og oppfatninger, akkurat som menneskene som forskes på. Når vi inntar en deltakende forskerrolle, er vi med i en dynamisk prosess, som både er et forskerprosjekt, men også en sosial praksis (s.10). Når jeg som forsker velger å forske på den samme skolen som jeg selv arbeider, medfører det at jeg bør ta visse hensyn. For eksempel bør man trå forsiktig frem for ikke å trække noen på tærne. Dette gjelder stort sett de voksne som også er mine kolleger. Det var derfor viktig for meg at jeg har vært tydelig på hva jeg vil undersøke og hvorfor. Jeg opplevde derfor at lærerne som meldte seg, ønsket å lære mer om det jeg ville undersøke også for sin egen del. Mine undersøkelser dreide seg mer rundt elevene og hva som kjennetegnet deres meningsskaping. Lærerne er

derfor ikke hovedpersonene i mitt prosjekt, men fungerer som et bakteppe i fortolkningen av elevenes arbeid. Det ble naturlig at norsklæreren fikk mest plass, siden det var i norsktimene undervisningen foregikk.

I deltakende observasjon er det problematiske sider både ved å være en utenforstående forsker, men også ved å være en som kjenner språk og kultur. Er man en som kjenner til språk og kultur, kan man lett ta ting for gitt, og ikke se skogen for bare trær. Samtidig kan det å være på “innsiden” og kjenne til kulturen og språket gi tilgang fordi man har kunnskap og et nettverk, som gjør at en nettopp klarer å se de relevante “trærne” i skogen (Heller, Pietikainen og Pujolar 2017, s 30).

I mitt tilfelle er jeg definitivt på innsiden ved å forske på min egen skole. I tillegg kjenner jeg til skolen som organisasjon, siden det er min arbeidsplass og hverdag. Jeg kjenner derfor kulturen og “språket”. Denne tilgangen gjør at jeg lett kan navigere i systemet å finne de relevante “trærne”. Det er imidlertid klart at det å være på hjemmebane i forskningen også kan ha sine svakheter. Lærerne ser på meg som en kollega, og elevene ser på meg mer som en vikarlærer, som er ekstra interessert i dem og hva de gjør. Relasjonene ville derfor vært annerledes dersom jeg hadde vært en utenforstående og ikke en av dem. På den andre siden gir det meg en god tilgang til å studere det jeg ønsket, uten at jeg måtte bruke mye tid på å lage avtaler og gjøre meg kjent med kulturen. Det har vært kritikk av studier som har vært for nært “egen” kultur fordi de gjør forskerne “hjemmeblind”, Denne kritikken har igjen blitt motsagt av blant annet antropolog Marianne Gullestad, som sier at alle forskere inntar et bestemt ståsted overfor de menneskene som studeres, uansett om kulturen er fjern eller nær. Det er dette ståstedet forskeren må redegjøre for (Fangen, 2010, s. 29). Ståstedet mitt er at jeg ville undersøke hva som kjennetegner elevenes bruk av de digitale verktøyene, men også hvordan undervisningen kan bidra til å gi elevene muligheter til å benytte flere av sine ressurser, og derfor få vist mer av hva de kan og hvem de er i arbeidet sitt. Dette ståstedet har jeg redegjort for og vært åpen for i samtykkeskjemaer og ellers i samtaler med deltakerne.

Som forsker prøver man å søke forståelse av en levd og opplevd virkelighet, snarere enn av en “sannhet”. Målet med den forståelsen som tolkes fram gjennom empiri og teori, er å gi et bidrag til forskningen som kan gi mer kunnskap om et felt. Det er to grunnelementer i å søke kunnskap på denne måten, nemlig tolkning og refleksjon. Refleksjonen kan i denne

konteksten defineres som tolkning av tolkning. Det vil si at man hele tiden fortolker sin egen forskerrolle og forskning, og reflekterer over hvordan det påvirker det man søker og finner svar på (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 20). I like stor grad som jeg reflekterte over og tolket det jeg fant i mine undersøkelser, fortolket jeg min egen rolle. Både som forsker, men også som lærer. Jeg ville undersøke dette også for å øke egen innsikt og kunnskap. På den måten kom jeg ikke inn som en ekspert, men mer en likesinnet lærer som ville prøve ut noe i samarbeid med lærere og elever, altså som et bidrag til samtalen (Heller, Pietikainen og Pujolar, 2017, 10). Det handler også mye om hvordan du behandler deltakerne i prosjektet. Her er det en balansegang mellom å formidle funn som kan sette deltakere i dårlig lys, samtidig som de kan være interessante og viktige å belyse (Anker 2020, s. 107).

### 3.4.2 Å forske på barn

I skolen skaper også hver elevgruppe og lærere sine kulturer. Jeg kom inn i en elevgruppe hvor jeg ikke er lærer, og ble presentert som lærer og masterstudent. Elevene får derfor et litt annet forhold til meg enn til den læreren de ser hver dag. Mitt inntrykk var som nevnt at de synes det var spennende å bli forsket på, og det gav dem en mulighet til å bli sett og hørt. Dette trekker Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 528) fram som et viktig poeng. Arman og Jemal fra mottaksklassen deltar i et par av de få timene jeg underviser i mottaksklassen ved siden av studiet. I prosjektet fikk de jobbe videre med produksjonene sine, men også lære bort til de andre. Dette var noe de tok initiativ til selv. Det kommer fram av analysen. Når det kommer til maktforholdet til elevene, er min opplevelse at dette ikke var mer forsterket enn det som er vanlig mellom barn og voksen og barn og lærere. Jeg vil mene at elevene heller vokste i dette maktforholdet underveis i prosessen, nettopp fordi de fikk muligheten til å være aktive aktører i egen læring. Arman tok selv initiativ til et intervju nummer to. Underveis i intervjuet uttrykte hun dette da jeg lurte på om hun virkelig ville at jeg skulle skrive om arbeidene hennes.

**Jeg:** I will not share it with anyone if you don't want that. It's a bit private for you, yeah?... But I would love to write about it in my project.

**J:** Oh yeah, no problem. Would you ask me more questions? ((Hun virker ivrig etter å fortsette samtalen)).

Det er viktig å være klar over at deltakerne ikke nødvendigvis skal kategoriseres som en bestemt gruppe, men mer som mennesker som samhandler i sosiale settinger som former en

“scene” for deltakerne (Heller, Pietikainen og Pujolar, 2017, 47). Hos meg er det skolen som er scenen. Elevene bør likevel ikke settes i bås som minoritetsspråklige elever, men som enkeltindivider og vanlige elever med flerspråklig bakgrunn, som er relativt nye på norsk. Dette var noe jeg var bevisst på i forkant av prosjektet. I samarbeid med norsklæreren ble vi enige om at vi skulle presentere prosjektet som noe som var interessant for hele klassen. Temaet flerspråklighet ble derfor tematisert for elevene. Det var mange elever i begge gruppene med flerspråklig bakgrunn, som har vokst opp i Norge, men som snakker annet morsmål hjemme. Flere av disse ble interessert i å være deltakere. De fikk derfor med seg samtykkeskjema hjem. Dette resulterte i at jeg hadde flere intervjuer enn jeg hadde planlagt, og dermed fikk et enda rikere datamateriale. Jeg mener dette grepet gjorde at det ikke ble stigmatiserende å delta i prosjektet for elevene. Dette gjorde også at det genererte initiativ fra noen av elevene i etterkant av prosjektet til å bruke flere språk i undervisningen, noe jeg vil komme tilbake til i det avsluttende kapittelet.

### 3.5. Personvern og samtykke

“Forskningsetikk består både av formelle rammeverk og skjønsmessige vurderinger.”

(Anker, 2020, s. 104). Mange av de skjønsmessige betraktningene har jeg nå beskrevet. I forskningen er det også en del formelle regler å forholde seg til. De formelle reglene innebærer blant annet å beskytte personvernet. Derfor har utdanningsinstitusjonene i samarbeid med Norsk senter for forskningsdata (NSD) ansvar for at personvernopplysninger blir behandlet og oppbevart på en forsvarlig og sikker måte (Anker, 2020, s. 105). Mitt prosjekt innebar innhenting av personvernopplysninger, og derfor måtte jeg søke NSD for godkjenning (Se vedlegg 3). Den nasjonale forskningsetiske komiteen NESH har utarbeidet etiske retningslinjer for humaniora, juss og teologi (Anker, 2020, s. 105). I mitt prosjekt var det spesielt relevant å sette seg inn i retningslinjer som innebærer at barn og unge som deltar i forskning, har krav på særlig beskyttelse i tråd med deres alder, behov og interesser.

Det er samtidig viktig å behandle dem som selvstendige individer som kan uttrykke sin mening. De skal derfor også informeres på en forståelig måte slik at de kan gjøre seg opp en mening om de ønsker å delta eller ikke (NESH, 2018, s. 22). I mitt prosjekt ble de gitt to ulike informerte samtykke-skjemaer i tråd med NSD sine retningslinjer – ett til elevenes foreldre og ett til lærerne (se vedlegg). Det at de viktigste deltakerne var barn og minoritetsspråklige, gjorde innhenting av samtykke til en litt mer tidkrevende prosess enn

vanlig. Skrivene måtte oversettes til de respektive språkene til foreldre som ikke kunne norsk. Et informert samtykke innebærer at deltakerne har fått opplysninger nok til å vite hva de skal være med på (Anker, 2020, s 106). Siden ikke alle foreldrene har enn lang skolegang, kan et slikt skriv, selv på eget språk, være vanskelig. Derfor informerte jeg også muntlig på møter eller over telefon med tolk. Morssmåslærerne var også behjelpelig med informasjon. Når det gjaldt elevene, fikk de informasjonen muntlig forklart på et forståelig språk. Her var også både morssmåslærere og norsklæreren behjelpelig slik at de ikke trengte å svare direkte til meg, men til en person de var trygge på.

## 4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere funnene fra datamaterialet mitt. Analysen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og den vil derfor se på hva som kjennetegner elevenes bruk av digitale verktøy. Ganske tidlig i prosessen kom det fram at tydelige kjennetegn ved elevenes bruk av verktøyene, var at de inntok andre roller i tekstskapinga enn de vanligvis gjorde i opplæringen, nemlig rollene som *produsenter*, *deltakere* og *eksperter*. Funnene vil først analyseres ved å beskrive den observerte situasjonen som omhandler det elevene gjør, viser og sier, samt det lærerne uttrykker om elevenes arbeidsprosess. Jeg vil fortløpende fortolke beskrivelsene i lys av teorien.

Funnene i analysen er primært basert på observasjoner, samhandling og samtaler, hvor jeg har vært tett på elevene og hendelsene og notert ned underveis og i etterkant, altså som deltakende forsker. Jeg analyserer også de konkrete elevarbeidene hvor jeg har vært deltagende observatør i elevenes arbeidsprosess, samt hatt samtaler med elevene om og rundt arbeidet deres. Dette er, som jeg har nevnt tidligere, ingen ren tekstanalyse, men en analyse av arbeidet i den sosiale konteksten det har blitt utført i. Analysen støtter seg også på funn fra de kvalitative intervjuene som er gjort med elevene og norsklæreren og de tospråklige lærerne, hvorav norsklæreren får mest plass.

Et av de teoretiske begrepene som står sentralt i analysen, er multiliteracy hvor de multimodale og flerspråklige perspektivene inngår. Herunder er også teorier om elevens stemme, identitet, deltakelse og forståelse av diskurser. Med diskurser mener jeg noen ganger tekstnormen eller sjangeren slik blant annet Ivanc og Camps (2001) omtaler det som. Diskurser kan også være Gee (2015) sitt diskursbegrep, som Diskurser med stor D, eller referert til som primær- og sekundærdiskurs. Teorier om stillasbygging og multimodale teorier vil også benyttes. Canagarajah (2017) sin transspråklige tilnærming og Gees og Hayes (2011) perspektiver på literacy vil være sentrale. Begge representerer multiliteracy-synet.

Jeg vil nå først presentere prosjektet og de tre elevene, før selve analysen. Kapitlet er deretter bygget opp med delkapitler, der hver rolle er et delkapittel. Rollene er igjen delt inn i ulike dimensjoner som analyseres fortløpende i lys av teori. Hver dimensjon blir beskrevet i et underkapittel. Etter hvert delkapittel oppsummeres hver elevrolle.



#### 4. 1 Prosjektet og elevene

I prosjektet fulgte jeg som nevnt to vanlige klasser på 7. trinn som fikk den samme undervisningen gjennom to norskprosjekter fordelt på cirka fire uker. Ved oppstart av prosjektet hadde begge gruppene på 7. trinn hatt noen norsktimer i forkant med temaet selvbiografi. Læreren hadde tatt utgangspunkt i en tekst fra læreboka til elevene, Zeppelin 7, med et utdrag fra Noman Mubashir sin selvbiografi. Han er blant annet kjent for å ha vært programleder i programmet Migrapolis og senere reporter i Østlandssendingen. Med inspirasjon fra denne teksten hadde elevene skrevet sin egen selvbiografi. Norsk læreren på 7. trinn foreslo for meg at han vil prøve ut Creaza, noe som ville passe for mitt prosjekt. Læreren tenkte at tegneserieprogrammet vil egne seg til å lage en selvbiografi i. Tanken var at siden elevene alt har skrevet en selvbiografi, ville de kunne bruke teksten som utgangspunkt. Vi ble enige om å prøve ut dette.

Jeg fikk se noen av de skrevne selvbiografiene som var skrevet før prosjektet startet. Det dannet seg raskt et bilde av en ganske vanlig klasse. Noen hadde skrevet lange og detaljerte tekster med beskrivelser og skildringer. Andre hadde skrevet korte tekster, noen på bare noen få linjer. Jeg var ekstra nysgjerrig på de nyankomne elevene. Utenom de to elevene på mottaksklassen var det tre gutter, alle med arabisk som førstespråk på ordinært trinn, som alle hadde bodd ca. 3-4 år i Norge. Jeg valgte senere ut en av dem, som jeg har kalt Memo. Jeg så på tekstene til de tre guttene som alle hadde omtrent lik bakgrunn. Teksten var korte og veldig skjematiske med informasjon om hvor de var født, hvor de kom fra, og når de kom til Norge. I tillegg fulgte en setning om at de likte fotball, noe som var felles for alle tre. Jeg leste så litt i Noman Mubashir sin selvbiografi. Det handlet mye om å føle seg fremmed, i det som ble betegnet som et "blendahvitt" Norge. Fortellingen ble drevet fram av hendelser som har påvirket Noman Mubashir sitt liv. På oppgaveteksten sto det at elevene skulle skrive en liknende tekst, med vekt på episoder og hendelser som de husker som viktige i livet sitt. Jeg ble nysgjerrig på om det hadde vært noen reaksjoner på innholdet i teksten, om den eventuelt hadde gitt inspirasjon til noen av selvbiografiene, som elevene skrev. Jeg tenkte spesielt på de elevene som skulle delta i mitt prosjekt, som alle har en annen kulturell bakgrunn, og kanskje noen like opplevelser som Mubashir. Læreren fortalte meg at det ikke var noen diskusjoner om det. Han sa: "Vi tenkte nok at dette ville de kjenne seg igjen i, eller reagere på, men

kanskje de har hatt andre opplevelser og ikke ser seg selv inn i dette.” Jeg tenkte at han sikkert hadde noe rett i det, men samtidig ble jeg opptatt av om det også kunne ha noe å gjøre med forståelsen til guttene. Hva hadde de fått med seg av teksten og samtalen? Var det en grunn til at de ikke identifiserte seg med teksten? Var de deltakende i klassefelleskapet? Var de i stand til å formidle det de tenkte i det sosiale språket som teksten krevde? Med oppstarten av selvbiografien i Creaza var modellteksten multimodal og visuell i tråd med oppgaven. Læreren hadde laget sin selvbiografi i Creaza som han viste til elevene. Denne presentasjonen kan ha gitt de lese- og skrivesvake elevene en større forståelse for oppgaven enn den lange teksten i leseboka.

I den andre bolken av prosjektet prøvde vi som beskrevet ut Book Creator, et annet nettbasert læremiddel, hvor det kan lages digitale bøker med tekst, lyd og bilder. Der fikk elevene i oppgave å lage en ønskeliste med ti ønsker som skulle begrunnes. Ønskene kunne være alt fra ting til opplevelser, eller håp og drømmer og ønsker om å forandre verden. Her ble det også vist en modelltekst laget av læreren. I begge prosjektene ble elevene oppfordret til å bruke flere språk, noe læreren ikke hadde gjort før. Han var åpen for det, men innrømmet at det å innlemme flere språk i en norsktime, i utgangspunktet var en fremmed tanke for ham. Som han sa, var han “blank” på dette rent faglig. Han var likevel opptatt av at han alltid lot elevene snakke språkene sine. Han satte ord på det mange lærere kjenner på, nemlig usikkerhet og kunnskapsmangel på dette feltet.

**NL:** De kan sitte på tvers av klasserommet å snakke arabisk. Det er godt å se det at de er en del av klassen, tar rommet, med eget språk. Selv om de har opplevd at noen hermer og kommer med kommentarer. Dette har jeg tatt opp.... ..men, altså på tross av det så tar de rommet med sitt språk. Og det vil jeg, det synes jeg er bra, selv om jeg ikke tenker så mye over det. Det bare føles naturlig. (.....) I forhold til læring er jeg blank, Jeg har jo norsk. Det føles ikke alltid naturlig når det er norsk som er tema å liksom legge til rette for flere språk, men i denne oppgaven ble det naturlig. Jeg hadde ikke tenkt det selv, da, før vi snakka om det. Det var tydelig at det funka, og at elevene likte det.

Temaet flerspråklighet ble derfor tematisert i gruppene før vi startet. Det er mange elever på trinnet med flere språk, så temaet engasjerte elevene. Den første oppgaven med selvbiografi ga en naturlig inngang til det å vise fram språkene sine.

#### 4.1.1 Elevprofiler

Elevene som jeg etter feltarbeidet valgte å fokusere på, er som sagt flerspråklige elever med rett til særskilt norskopplæring. De tre elevene jeg endte opp med å se nærmere på, har jeg kalt Arman, Memo og Jemal, som jeg nå vil presentere. Det vil være ulikt fordelt hvilken elev som beskrives i hvert delkapittel og underkapittel. Det vil si at i at dersom jeg skriver om det å bruke stemmen sin som produsent, så vil jeg ikke nødvendigvis trekke inn eksempler fra alle de tre elevene.

*Arman* er ei iransk jente som går i skolens mottaksklasse, men tilhører 7. trinn. Hun har persisk som førstespråk, men hun kan også arabisk, tyrkisk, engelsk og litt norsk. Hun har en solid skolebakgrunn fra Iran, og er nok det vi i skolen kaller en faglig sterk elev.

Skolesystemet i Iran er imidlertid veldig annerledes fra det norske, noe det viser seg at Arman er ganske engasjert i. Arman hadde ikke deltatt i 7. trinn sine norsktimer før oppstarten av disse prosjektene. Hun ble derfor introdusert til hvordan man kan lage en selvbiografi i det digitale programmet Creaza uten den samme forkunnskapen om sjangeren selvbiografi som resten av 7. trinns elevene hadde fått. I den andre oppgaven ble Arman mer forberedt, siden hun ble med fra starten av, noe som preget arbeidsprosessen hennes. Arman har god digital kompetanse, noe som det ser ut som hun drar veksler på i begge oppgavene.

*Memo* er en syrisk gutt med arabisk som førstespråk. Memo har gått ett år i mottak ved en annen skole i byen, før han ble overført til vår skole på starten av 5. trinn. Han går nå i ordinær klasse. Memo har opparbeidet seg et hverdagspråk på norsk, men leter fortsatt etter ord. Ifølge læreren bruker han ikke norsk aktivt nok i undervisningen. Både kontaktlæreren, som er trinnets norsklærer, SNO-læreren (andrespråklæreren) og den tospråklige læreren beskriver at han strever med skolefagene. Den tospråklige læreren er imidlertid opptatt av at han snakker mye i hennes timer, der undervisningen foregår på arabisk. Jeg legger med en gang merke til at Memo snakker mye arabisk i klasserommet også, med de to andre arabisktalende guttene på trinnet. Memo ble umiddelbart veldig engasjert i de digitale verktøy. Han hadde ingen erfaring med Creaza eller Book Creator før prosjektet startet. Han har likevel erfaring med andre digitale programmer som Wevideo, et filmprogram, som trinnet har benyttet i flere sammenhenger.

*Jemal* er en nyankommen elev fra Eritrea som går i mottaksklassen, men som tilhører 7. trinn, akkurat som *Arman*. Han snakker tigrinja og litt amharisk etter et opphold i flyktningleir i Etiopia. Han er en stille og beskjeden gutt som synes det er vanskelig og litt skummelt å snakke norsk. Han trenger ofte mye hjelp til oppgavene. Han har noe skolegang fra Eritrea og fra flyktningleir i Etiopia, men ifølge familien slet han på skolen. Han har i likhet med *Arman* ikke fått noen introduksjon til emnet selvbiografi, siden han heller ikke følger klassen i norsktimene. *Jemal* har litt digital kompetanse, men den har han for det meste fått etter at han kom til Norge. Han hadde ingen tidligere erfaringer med å benytte digitale verktøy i skolesammenheng før han kom til Norge.

#### 4.2 Elever som produsenter

Jeg liker å prøve å lage en mobiltelefon, et nettbrett og en bærbar datamaskin og reproducere dem og la hele verden bruke oppfinnelsene mine (**Sitat fra Arman sin oppgave i Book Creator, se figur under**)



Figur 4 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.

*Arman*, den iranske jenta, ser seg selv bokstavelig talt i rollen som produsent. Hun skriver at hun vil produsere noe som hele verden kan bruke. Hun ser for seg at hun i en tenkt framtid vil være en som produserer noe i samfunnet. Dette eksemplet er fra ønskelista hun lagde i Book Creator, det andre av de to digitale prosjektene elevene deltok i. I analysen av eleven som produsent, vil jeg legge vekt på hvordan de multimodale digitale verktøyene inviterte elevene til bruk av egne erfaringer og stemme (4.2.1). Verktøyene syntes å gi elevene større forståelse for oppgavens formål, og den sosiale og kulturelle diskursen for oppgaven (4.2.2). Videre ga de elevene støtte i produksjonen og formidlingen (4.2.3), og gjorde dem i stand til å være

utforskende og kreative aktører i egen læring (4.2.4). Analysen omfatter med andre ord både kjennetegn ved innholdet i elevenes tekster, forståelsen av oppgaven og arbeidsprosessen.

#### 4.2.1 Bruk av egne erfaringer og stemme

Elevene tok i bruk sine egne erfaringer med å vise frem landet sitt, hendelser i livet sitt, og interesser de har. På den måten fikk de vist noe av hvem de er, og hva de er opptatt av. Deres stemme kom på denne måten fram i produksjonene. I begge prosjektene var Arman opptatt av å formidle tanker hun hadde om landet sitt. I Creaza-prosjektet virket det som at det å presentere landet sitt på en positiv måte var viktig for henne.

Hun viser fram mange steder hun selv har vært, og som hun tenker vil være spennende for andre å høre om. Hun viser både kjente severdigheter og flotte kjøpesentre. I samtalene jeg hadde med henne i etterkant, da hun viste fram Creazaproduksjonen sin, forsto jeg mer av hvorfor det var viktig for henne å presentere Iran, på den måten hun gjorde. Det synes som



Figur 6 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza.

**A:** Ja, for instance in Norway you don't have that type of conflict. So, if I say I am from Norway, people say, oh good. But when I say that I am from Iran, they look at me, and say no good. But Norway is very little, and Iran is very big, and it has many good people, and beautiful nature and nice shopping centers, and, but because they are fighting with the USA, it's bad.



Figur 5 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza.

om at hun vil gi et annet bilde av landet sitt enn det medieskapt bilde vi ofte blir presentert for.

Produksjonen og samtalen tydet på at Arman hadde en klar plan for hva hun vil formidle. Dette er et tema hun kjenner på kroppen, gjennom de erfaringene hun sikkert har gjort seg i



Figur 7 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.

med Norge, som er den vestlige skolekulturen hun nå kjenner litt til. Det kan virke som Arman har gjort seg opp en del meninger om ulikhetene i kulturene, basert på de erfaringene hun har med å flytte fra Iran til Norge. Armans stemme kommer her til uttrykk som en del av den sosiale, politiske og historiske konteksten hun befinner seg i (Ivanic & Camps, 2001; s. 4,



Figur 8 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.

møte med Norge og mennesker som spør hvor hun er fra. For Arman utgjør nok USA motsatsen til Iran, noe hun beskriver i et av oppslagene i Book Creator, med Iran vs. USA. Hun skriver her at Iran er et vakkert land, men at krigen med USA har ødelagt mye. Videre beskriver hun en annen skolekultur fra Iran, med mye høyere krav, noe hun synes er dumt. Her sammenligner hun nok

Bakhtin, 2005, s. 11). Hun finner sin stemme og identitet i hvordan hun kan sammenligne de to kulturene hun er en del av. Arman er ikke i opposisjon til den norske diskursen, tvert imot mener hun at den norske skole er bedre enn den iranske. Hun skriver likevel fra sitt ståsted, som en som kan uttale seg om forskjellene, nettopp fordi hun har erfart dem. Her posisjonerer hun seg i den "norske" diskursen ved å være kritisk til et autoritært skolesystem, samtidig som

hun bringer inn et nyansert bilde av Iran (Jølbo, 2016, s. 10). Selvpresentasjon er en integrert del av det å være menneske.

Vi presenterer oss selv i all skriving, tale, væremåte, osv. (Ivanic og Camp, 2001, s. 4). Likevel kan versjonen “av seg selv” bli for styrt av sjangeren eller «diskursen». Diskursen er her forstått som den skriftlige tekstnormen. For andrespråkseleven er det viktig å bevare den delen av stemmen som er den kulturelle identiteten (Ivanic og Camp, 2001, s. 6). Arman presenterer seg selv med bilder, stemme og tekst. Uttrykket er multimodalt og ikke bestemt av sjangerkrav på samme måte som mange skriftlige tekster i skolen. Arman bevarer sin stemme ved at det er hennes forståelse av sjangeren som blir presentert. I oppgaven om ønskelista, viser hun også flere sider av seg selv, ikke bare den politiske og kritiske siden, men også den fremtidsdrømmende siden. Det er tydelig at USA og drømmen om å bli skuespiller i Hollywood gjelder for henne som for mange andre (figur 8). Bildene har en sterk affordans i dette uttrykket. De taler nesten for seg selv, selv om Arman utfyller med norsk tekst og persisk stemme på lyd. (Jewit, 2017, s. 26).

Jemal, som er en nyankommen gutt i mottaksgruppa fra Eritrea, tok også i bruk sin stemme i produksjonen. Spesielt kom Jemals musikkinteresse til syne. Han fortalte sin historie gjennom bilder, noe tekst, stemme med eget språk og musikk. Jemal forteller om familien sin i Eritrea med eritreisk bakgrunnsmusikk. På et lysbilde fra fotballbanen i Norge, hvor han forteller at

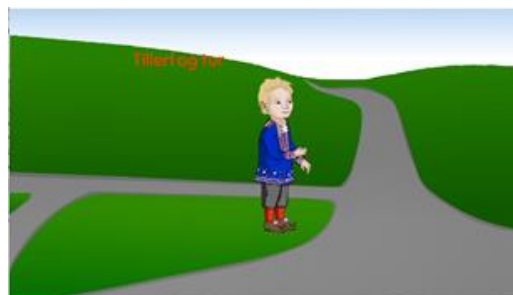


Figur 10 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.

han går på fotballtrening, har han lagt til musikk av Herman Flesvigs “Haugenstua”. Denne sangen er veldig populær blant mange av elevene på skolen, og Jemal liker også denne sangen. Når han viser meg videoen til sangen, peker han på



Figur 11 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.



Figur 9 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.

Trondheim, at det er mange som går tur der. Han har lagt inn en norsk person som går tur (figur 9). Det multimodale verktøyet gav han tilgang til å produsere en fortelling om seg selv, noe han er langt unna å gjøre kun via skriftspråket. De semiotiske ressursene lyd og stemme, fungerte altså som en avgjørende støtte og hjelp (Canagarajah, 2017, s. 36).

#### 4.2.2 Forståelse for oppgavens formål eller tekstnorm/diskurs

For at elevene skal innta rollen som produsenter, krever det at de har en viss forståelse for hva som er den forventede måten å forstå og utføre en oppgave på. Det handler altså om hvilket sosialt språk som passer til hvilket formål, eller om å forstå de sekundære diskursene i skolen (Gee & Hayes, 2011, s. 61; Gee, 2015, 188). I det første prosjektet, med selvbiografien i Creaza, hadde ikke Arman deltatt på norsktimene i forkant av prosjektet. Hun hadde derfor ingen forutsetning for å ha en full forståelse av oppgavens formål. Hun beskrev derfor ikke hendelser fra livet sitt, som var oppgavens hovedformål, men lagde mer en slags informativ reklamebrosjyre om landet sitt. Det var heller ikke å forvente at hun skulle løse oppgaven helt i tråd med intensjonene når hun har såpass kort botid i Norge, deltar for første gang i norsktimene, og i tillegg ikke var deltagende i forarbeidet til oppgaven. Selv om Arman ikke løste oppgaven etter den forventede normen, definerte hun oppgaven slik at hun fikk formidlet noe som var viktig for hennes identitet som flerkulturell: Iran er også et vakkert land, og ikke bare et land «i krig» med USA.

I det neste prosjektet med Book Creator var Arman bedre forberedt, og mer vant til arbeidsformen og deltakelsen i klasserommet. Hun hadde denne gangen fått med seg den samme innføringen og forarbeidet til oppgaven som resten av klassen. I tillegg hadde hun fått gjort seg kjent med programmet i mottaksgruppa, og allerede laget flere bøker i Book Creator på eget initiativ. Hun framsto derfor friere og tryggere i prosessen og i sin rolle og forståelse av oppgaven. Sagt med Gees (2015) hadde hun en forståelse av den sekundære diskursen (s. 188). Arman løste derfor oppgaven med ønskelista helt i tråd med kriteriene som ble gitt.



Figur 12 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.



Hun viste videre en god forståelse for diskursen som lå i oppgaven og av den forventede måten oppgaven skulle bli løst på. Hun la seg nært opp til den presentasjonen som ble vist som modell, samtidig som hun tok helt egne personlige valg med hensyn til innholdet. Det fins ei rekke implisitte normer for hva som er forventede skrivemåter i en gitt kultur. Disse kan være spesielt utydelige for andrespråkselever (Jølbo, 2016, s. 12). Det kan likevel virke som Arman har en viss forståelse for hva som gjelder i den norske kulturen, og samtidig klarer å sammenligne den med skolekultur fra Iran. Hun posisjonerer seg med sin kunnskap og meninger om Iran og vesten. Hun skriver at hun skulle ønske at skolen i Iran la mer vekt på kreativitet, slik som den norske skolen gjør. Samtidig er hun litt kritisk til at elevene, etter henne oppfatning lærer gangetabellen sent, og ikke så veldig bra (figur 12). Arman posisjonerer seg med meningene sine i tekstsakingen sin. Ivanic og Camps (2001) omtaler dette som ulike "stemmeposisjoner" i skriving, som innebærer tre språklige metafunksjoner, den ideasjonelle, den relasjonelle og den tekstlige (Ivanic og Camps, 2001, s.12-21 og 28; Halliday, 1993). Arman posisjonerer seg i det ideasjonelle her ved å vise at hun har en ide om hvordan verden er. Hun posisjonerer seg også i det relasjonelle, ved å vise hvordan hun forholder seg til eventuelle leserne. Det er tydelig at hun har noe å lære bort eller forklare for andre. Arman forhandler om deltakelse i den nye skriftkulturen ved å gå i dialog med den (Jølbo, 2016, s. 26). Hun viser, tross sin unge alder og korte botid, aktørskap i denne oppgaven. Hun er en deltaker i diskursen, samtidig som hun forhandler i den ved å trekke inn sine kulturelle erfaringer. Arman utfordrer også det bildet hun oppfatter at vi i Norge har av Iran. Med den tekstlige funksjonen presenterer hun seg i et multimodalt uttrykk med bilder, tekst og stemme med språket sitt på lyd. Dette utvidede språket utvider også meningsinnholdet (Ivanic og Camps, 2001, s.12-21 og 28; Halliday, 1993; Jewit, 2017, s. 26).).

Memo, som er fra Syria, og har gått ca. tre år i norsk skole, følger ordinær undervisning i alle fag. Ifølge lærerne er alle typer tekstarbeid vanskelig for ham. Mitt inntrykk av ham, etter å ha observert ham i skriftlige arbeidsprosesser, er at han fort mister fokus. Han lurer på hva han skal skrive, og hvordan han skal skrive det. Dette bekrefter lærerne hans. Da jeg fikk delta på timer i tospråklig opplæring, snakket læreren og de tre arabisktalende guttene om dette. De uttrykte at det fortsatt er mye de ikke forstår i timene. I en samtale med tospråklig lærer senere sa hun dette:

- TL:** Ja, elevene mine liker å være her.  
**Jeg:** Ja. Jeg ser det!  
**TL:** Ja, de vil ikke gå å ha engelsk og norsk, de vil være her.  
**Jeg:** Nei, kanskje det er fordi det er vanskelig å forstå alt i noen av timene, mens her forstår de?  
**TL:** Ja, det er vanskelig, ja, tror det er det.

Memo ble med en gang veldig begeistret for Creaza. I motsetning til den korte skrevne selvbiografien, klarte han å beskrive hendelser som har hatt betydning for livet, og besvarte oppgaven i tråd med formålet da han brukte Creaza. Han beskrev savnet av en venn i Syria, hvordan han lærte å sykle, opplevelser på fotballbanen, samt hvordan det var å feire sin første Halloween i Norge. Det siste var tydeligvis en dramatisk og sterk opplevelse, hvorpå han dagen etter var usikker på om det var en drøm. Han forteller denne historien over fem lysbilder.



Dette var en historie han var opptatt av da han senere viste meg hele presentasjonen. Historien har nå i ettertid, blitt en morsom historie for ham;



Figur 13 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza - Halloween scene.

- Jeg:** Ja, sånn ja, og da var du redd ((latter))
- M:** Ja ((viser et redd ansikt))
- Jeg:** ((latter)), men nå er du kanskje ikke så redd, nå vet du at det ikke er så farlig, at det er tull eller en lek.
- M:** Ja ((ler))
- Jeg:** Trodde du at det var alvor første gang?
- M:** Ja, jeg trodde at han ville spise meg og sånn. ((ler, gjør bevegelser for å vise hvor redd han var))
- Jeg:** ((ler)) Det skjønner jeg godt, det ser ganske skummelt ut....men nå synes du det er morsomt?
- M:** Ja
- Jeg:** Men det var jo veldig fint å få med det i historien din. Det at du har opplevd dette.
- M:** Ja, se der, han var redd han også ((latter - han peker på en annen figur, en venn han gikk sammen med på Halloween))
- Jeg:** Ja ((latter)) han så også redd ut.

I samtalen etterpå utfyller han Halloween-hendelsen ytterligere med å fortelle om den ved hjelp av bildene. Her bruker han mye kroppsspråk for å vise hvor redd han var. Han forteller også om de andre hendelsene. Det er tydelig at dette er en hendelse som har satt spor i livet hans, og som han er opptatt av å formidle. Gjennom flere modaliteter klarte Memo og vise en større forståelse for oppgavens formål og diskurs. Hva kan være årsaken til at Memo klarte å uttrykke seg bedre i det multimodale verktøyet enn med skrift? Et svar kan være at lærerens introduksjoner av oppgavene gav elevene flere knagger til å forstå hva oppgaven skulle handle om. Læreren hadde selv laget egne digitale presentasjoner som ble vist fram og forklart. Slik ble ikke oppgavene bare presentert verbalt og skriftlig. Andre grunner vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

#### 4.2.3 Det multimodale som støtte i produksjon og formidling



Figur 14 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. Bilde fra Syria.

Det oppsto også en misforståelse mellom Memo og meg i samtalen rundt selvbiografien hans i Creaza. Jeg så at Memo ble litt frustrert, da han prøvde å få meg til å forstå noe i historien hans. Det handlet om et lysbilde der han lekte med en gutt fra Syria – en venn han hadde der (figur

14). En grunn til at jeg misforsto er at jeg ikke forsto at bildet var fra Syria, siden han brukte den samme figuren flere steder, også på bilder fra Norge. Memo tok imidlertid grep for å oppklare misforståelsen. Han startet presentasjonen på nytt, og forklarte at de første bildene var fra Syria, og det var der han kjente gutten. Jeg forsto nå hva han mente, og Memo virket lettet. Siden Memo går rett på replikkene, og ikke skriver eksplisitt hvor hendelsene er fra, er det ikke så lett for en utenforstående å forstå alt som foregår. Han har nemlig ikke et eksplisitt språk, men et “her-og-nå-språk”. Derfor er det vanskelig å forklare abstrakte hendelser til noen som ikke har erfart hendelsen selv (Gibbons, 2015, s. 6; Halliday, 1993, s. 102). Memo klarte likevel ved hjelp av det multimodale uttrykket å navigere i sin egen fortelling, og strukturere den slik at den ble klarere for oss begge. Hendelsen tyder på at det var viktig for Memo at jeg forsto hva han ville uttrykke.



Figur 15 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza. Bilde fra Norge..

- Jeg:** Det var ((navn på gutt)), så det var han du snakka om i sted, som ikke hadde bodd i Norge?  
**M:** Nei, i Syria  
**Jeg:** Ok, så han er fra Syria, han du snakka om i sted. Det er vennen din fra Syria. Nå skjønner jeg, for det bildet er fra Syria. Å, jeg var litt dum i sted, Det burde jeg ha skjønt ((latter))  
**M:** JA ((latter))

Memo klarte i denne situasjonen å oppklare en misforståelse, slik at han og jeg fant felles forståelse til tross for at jeg ikke hadde erfart hendelsen. Han kunne se på historien på nytt, og se hva jeg ikke forsto. Slik kan det se ut som at det multimodale også fungerte som et stillas for å bygge eksplisitt språk, og utvide hans forståelse av den sekundære diskursen. De semiotiske ressursene hjalp Memo, som ikke er så stødig i norsk, til å kommunisere (Canagarajah, 2017, s. 33). Ressursene hjalp altså både Memo til å forme språket sitt, og til å øke min forståelse av hva han ville formidle. Da Memo og jeg samtalte om presentasjonen hans, var det mye mer enn det verbale og skriftlige språket som inngikk i vår kommunikasjon. Vi støttet oss på de semiotiske og multimodale uttrykkene for å forstå hverandre. Slik kan en si at de ikke-verbale ressursene ikke er isolerte modaliteter, men fungerer som støtte og bidrar til forståelse i kommunikasjonen (Canagarajah, 2017 s. 33).

For å svare på spørsmålet jeg stilte i forrige delkapittel, om hvorfor Memo klarte å uttrykke seg bedre i digitale verktøy enn ved den skriftlige oppgave, så kan det tyde på at det multimodale uttrykket ga støtte til et utvidet språk. Memo klarte gjennom støtte i det visuelle, å formidle hendelser som hadde betydning for ham, og på den måten finne sin stemme i diskursen. Memo gikk i dialog med disse hendelsene, og klarte å skape et narrativ om seg selv og hendelser som var viktige for ham (Jølbo, 2016, s. 7-8). Min erfaring er at den samme situasjonen ville vært vanskelig i en ren tekstbasert oppgave med elever som strevde med å lage et narrativ. Som lærer har jeg opplevd at jeg rett og slett ikke får oppklart hva eleven ønsker å si, selv om jeg prøver. Eleven kan også miste tråden i egen tekst, fordi den ikke kommuniserer utover det som står skrevet. Det er ingen god følelse hverken for eleven eller læreren. Memo klarte å skape en rikere historie i det multimodale uttrykket, enn han gjorde i skrive teksten. Dette samsvarer med Kruse (2018) sin avhandling der hun peker på hvordan elevene klarer å uttrykke seg rikere og med et bredere register i en multimodal og digital tekst, kontra en ren skriftlig tekst (Kruse, 2018, s. 270).

Valgte Memo bevisst å skape dette narrative om Halloween, og de andre hendelsene i presentasjonen sin? Ser vi til multimodale teorier som Jewit (2017) og Kress og Van Leeuwen (2006), vil deres forståelse av Halliday's (2014) teorier om de tre metafunksjonene tilsi det. Memo drar veksler på de tre metafunksjonene. Den ideasjonelle metafunksjonen viser hvordan han forstår verden ved å fortelle noe om hvordan han opplevde Halloween-feiring i Norge. Han er også i den relasjonelle dimensjonen. Han forholder seg til mottakerne – dette er noe han synes er morsomt å fortelle. Han involverer andre i historien sin underveis og etter at den er ferdig. Den tekstlige dimensjonen er også til stede i de valgene Memo gjør når han velger bilder, hendelsesforløp, tekst, stemmer, osv., for å presentere historien (Halliday, 2014, s. 263-268; Jewit, 2017, s. 25; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 15). Canagarajah (2017) vil hevde at han ikke tok disse valgene helt bevisst eller på forhånd, men at de materielle og semiotiske ressursene vi omgir oss med er med på å forme våre handlinger og meningsskaping. De er ikke supplementer for tanken, men er med på å forme tanken og språket (s. 42). Memo hadde ikke skrevet noe av dette i den opprinnelige selvbiografien. Han hadde heller ikke en ferdig plan eller noen disposisjon da han gikk i gang med å lage selvbiografien digitalt. Det virket som han kom på disse historiene da ulike bakgrunner dukket opp på skjermen. På den måten har Canagarajah (2017) et poeng. Samtidig kan en si at Memo tok noen bevisste valg da han plukket ut de bestemte bildene og la inn den bestemte

teksten, lyden og stemmene. Slik kan begge teoriene belyse hvordan det multimodale er en del av meningsskapingen.

Jemal var også i stand til å beskrive hendelser fra livet sitt, selv om de var langt fra å bli beskrevet i et eksplisitt språk. Han leverte språket sitt, slik Gee & Hayes (2011, s. 12-15) ville sagt det, gjennom å legge inn lydopptak på tigrinja på noen av bildene. Med sin muntlige tale kunne han beskrive hendelsene på bildene mer detaljert, enn han er i stand til å skrive. Han tok med seg presentasjonen til den tospråklige læreren som kunne gi han tilbakemeldinger på den muntlige talen. På denne måten fikk han brukt språket sitt som ressurs i formidlingen. Det muntlige språket er et fundament for læring av literacy i skolen. Det digitale kan forsterke muligheter til å kunne benytte det muntlige språket som et redskap til å uttrykke seg, slik Jemal og Memo gjorde (Gee & Hayes, 2011, s.1 og 22).

#### 4.2.4 Eleven som utforskende og kreative produsenter

Alle elevene ble kreative i prosessen. De jobbet selvstendig og utforskende og fant ut alt av innhold selv. Arman har som sagt en solid skolebakgrunn, og har lang erfaring med å produsere tekst på sine språk, uten hjelp av bilder og andre modaliteter. Hun gav likevel uttrykk for at det var spennende og lærerikt å holde på med de digitale verktøyene.

**A:** Yeah, you can make like everything. You can make from some subject, like math, art, artist, or animals, and like that.

Arman lagde mange bøker i Book Creator på eget initiativ under og etter prosjektet, og levde opp til utsagnet sitt. Arman behersker skriftspråket på sitt eget språk, og har ingen hindringer med å skrive så lenge hun kan benytte persisk og oversette. De multimodale mulighetene gjorde likevel at hun kunne utforske andre muligheter som forsterket meningsinnholdet i tekstskapingen. Affordans blir ofte definert med de ulike modalitetene sine potensialer og begrensninger for å få fram mening (Jewit,



Figur 16 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.



Figur 17 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.

2017, s. 26, Otnes, 2012, s. 64). Der tekstene til Arman noen ganger bar preg av å være oversatt ved hjelp av Google translate, og derfor litt uklare noen ganger, gjorde bildene og symbolene det tydeligere. I ønskelista hun lagde i Book Creator, la hun inn stemmen sin på hvert bilde, med persisk tale. Her fortalte hun mer enn innholdet i tekstene, så på den måten utfylte hun informasjonen. I produksjonene til Arman hadde de ulike modalitetene altså en utfyllende rolle. Både teksten, bildene og stemmen formidlet samme informasjon, men på ulike måter, noe

som kalles multimodal redundans (Løvland, 2010, s. 2). Teksten, stemmen, bildene og symbolbruken spiller på den måten sammen, og forsterker meningsinnholdet i tekstene hennes. På flere av bildene benyttet hun symbolbruk, som for eksempel kryss for å illustrere hennes syn på påbudet om bruk av hijab i skolen i Iran (figur 16). Med den grønne haken viser hun hvordan hun synes det burde vært. På et annet bilde illustrerer kryssene foreldreløse barn (figur 17). Hun forklarte meg hvordan hun hadde kommet på dette og lagt symbolene oppå bildene. Hun har utforsket muligheter på en kreativ måte, og viser en god visuell kompetanse og evne til å uttrykke seg i flere modaliteter (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 3 og 19). Arman benytter også Halliday (1993) sine tre metafunksjoner her. Hun presenterer et bilde av verden slik hun ser den (den ideasjonelle), og hun kommuniserer med mottakerne ved å posisjonere seg med sin stemme, slik jeg tidligere har tatt opp (den relasjonelle). I tillegg tar hun også mange tekstlige valg (den tekstlige). Hun presenterer det hun vil si gjennom flere modaliteter som bilde, tekst, egen stemme og symbolbruk (Halliday, 1993, s.103-107; Jewit, 2017, s. 25; Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 15).

Memo og Jemal har ikke samme solide skolebakgrunn som Arman. De er usikre når det gjelder skriftlig arbeid i timene. Jemal skriver som regel i bøker eller nettsider laget for norskinnlæring. Der er det mange utfyllingsoppgaver for å lære ord, begreper og setninger på norsk. Her definerer han ikke selv hva som skal produseres, men leter etter rett svar. Memo er, som jeg har nevnt tidligere, også usikker og vil ha mye hjelp for å finne riktige ord, setninger og stavemåter. Han er derimot kreativ og utforskende i møte med de digitale verktøyene. Han får ideen med å legge på flere stemmer, slik at det ble en autentisk dialog.

Hans presentasjon ble derfor dialogbasert som en tegnefilm, ved at han bruker medelever til å være de ulike stemmene i produksjonen sin. Han inviterte også meg til å være en av stemmene.

Memo gav meg i denne oppgaven et klart inntrykk av at han tok egne valg og frigjorde seg fra de instruksene det var lagt opp til. De andre elevene fulgte modelleringen fra læreren med sin egen stemme som fortellerstemme, mens Memo derimot, tok et annet valg ved å lage reell dialog med flere stemmer. Han benyttet nok intuitivt erfaringen og kunnskapen han har om tegneseriefilm. I tillegg er hans språk muntlig og ikke abstrakt, slik at dette formatet passet hans måte å kommunisere på. Han hentet inn sine hverdags erfaringer på en kreativ måte. Hans



Figur 18 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza.

hverdags-literacy ble benyttet (Barton, 2007, s. 3). Memo utforsket også animering både med scener fra fotballbanen (figur 19) og fra han lærte å sykle (figur 18). Dermed ble det



Figur 19 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza.

bevegelse i bildene, og mer likt en tegnefilm. Memo viste en tydelig glede i arbeidet, noe jeg tolker som at han følte en trygghet i større grad enn jeg har observert han i skriftlige arbeider. Denne tryggheten handler nok om mestring. Det var ikke de formelle kravene som han møter i skriveprosessen som stoppet han. Her hadde han rom til å leke og være kreativ. Dette er et eksempel på det Canagarajah (2017, s.197) og Kjelaas og Hansson (2020) trekker fram som viktig perspektiver i andrespråksinnlæringen når de referer til “Literacy safe house.”

Digitale medier gir også muligheter til å utforske det muntlige språket, lyder og musikk. Skriveprosessen er ofte en prosess hvor vi beveger oss fra et stille språk inni i hodet, som vi uttrykker på papiret. Med ny digital teknologi kan man gå fra muntlig språk til skriving (Gee og Hayes 2011. s. 12-15). Memo skapte en muntlig dialog i sin presentasjon med stemmene til medelevene sine. Han leverte språket gjennom å vise dialogen. Selv om Memo ikke skriver mye, gir fortellingen hans mening gjennom dialog, bilder, lyder og animasjoner.



I likhet med Memo hadde også Jemal lite skrift i sine presentasjoner. I begge presentasjoner var det andre modaliteter som var viktigere for meningsskapingen. Jemal utforsket dette. Han la inn stemme med eget språk på noen av lysbildene, noe som utfylte det han ikke klarte å skrive. Det muntlige leverte språket. Han ble også veldig opptatt av å finne musikk som passet til bildene. Han lette mye på YouTube, men fant også en gitar på et grupperom, som han spilte inn lyd med. Det la han til på et bilde med en norsk gutt på joggetur (figur 20). Jeg forsto ikke hvorfor dette bildet var med i Jemals selvbiografi. Senere hos tospråklig lærer, fikk jeg høre at Jemal synes det var morsomt med alle som jogget. Det var hans inntrykk av Norge han ville vise.



Figur 21 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.



Figur 20 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.



Figur 22 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.

Det var bare Jemal som fant på dette med å legge på egen musikk. De fleste av de andre elevene holdt seg mer til lydene og musikken som allerede lå i programmet. Dette viste at Jemal tok noen aktive og selvstendige valg. Han brukte også flere animasjoner, som for eksempel her med gutten som løper og flyet som reiser fra Eritrea til Norge (figur 21). Jemal hadde ganske klare oppfatninger om hva han ville ha med i produksjonen sin. På et lysbilde hvor han har bilde av seg selv og har skrevet opp alle navnene i familien sin, la han først på stemme, så tok han den vekk og la på musikk i stedet. Musikken var en langvarig eritreisk kjærlighetssang Jeg lurte på hvorfor han gjorde det, hvorpå han med ganske bestemt mine og kroppsspråk klarte å formidle, at det var unødvendig å snakke. Han sa ikke mer enn det som allerede sto med skrift, mente han. Jeg fikk bekreftet på samtalen med den tospråklige læreren, at jeg hadde oppfattet meningen hans rett. Han mente at det ikke var noe grunn til å snakke der, da han ikke sa noe mer utover det han hadde skrevet. Dette var han veldig bestemt på, og det kan tyde på at han så talen som overflødig eller redundant informasjon (jf, Løvland, 2010, s. 2; Warberg, 2018, s. 221-213). Jeg velger å tolke Jemal sine valg for

uttrykk for at han har en visuell kompetanse som han benytter. Selv om han også kunne ha valgt og sagt noe mer utfyllende om bildet, var dette hans tekstlige valg (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 15; Halliday, 1993, s. 107). Jeg fikk også høre at grunnen til at Jemal ville ha med seg hele den lange sangen på lydsporet, var at den fortalte en historie. Det var ifølge læreren vanlig i Eritreisk sang. For Jemal var dette uttrykk som representerte hans kultur. På den måten ble det et transnasjonalt uttrykk (Dewilde, 2016).

Cope og Kalantzis (2009) mener at i den “gamle” literacy-pedagogikken var elevene passive mottakere av læring. I kontrast til det krever en pedagogikk med multiliteracy at elevene tar en aktiv rolle i egen meningsskaping. Literacy handler ikke lenger kun om å lære bort ferdigheter og kunnskap. Det har som mål å skape elever som er aktive, utforskende og kreative designere, som kan skape mening i en mangfoldig verden, i stadig endring (s. 175). For disse elevene er det å kunne skape mening selv, noe som myndiggjør dem, og forhåpentligvis gir dem et bilde av seg selv som noen som kan ta rollen som aktive aktører og produsenter.

#### 4.2.5. Oppsummering av eleven som produsent

Elevene i dette prosjektet går som beskrevet på mellomtrinnet i 7. klasse. To av dem har nettopp kommet til Norge. De trenger begge tid til å forstå alle de ulike diskursene og tekstnormene som kreves. For Arman vil det nok ta kortere tid, for hun har mye skoleerfaring å bygge videre på. For Jemal er det viktig å la han komme inn i skolespråket via hans utenom- skole- erfaringer, slik at han ikke mister sin stemme. Begge to trenger en trygg ramme hvor de får anerkjennelse på deres uttrykk, selv om de er skrivesvake (jf. Kjelaas & Naper, 2020). Elevene, spesielt Jemal og Memo, trenger også støtte og gode stillaser for å produsere egne tekster. I dette prosjektet bidro det multimodale uttrykket til å gi dem stillaser i form av at de kunne bruke eget språk og andre semiotiske ressurser (Canagarajah, 2017, s. 33). Kruse (2018) peker på nettopp hvordan multimodale og digitale verktøy kan gi slik støtte. Vekselvirkningen mellom bildeskaping og skriving inspirerer hverandre, og dermed kan bildeskaping også fremme verbalspråklig skriving (s. 260). For Memo var det tydelig at han forsto tekstnormen bedre med det digitale. Modellteksten var også visuell i form av at det var lærerens selvbiografi fra Creaza som ble visst frem. Noe som gjorde at han tydeligvis hjalp han til å forstå oppgavens formål. For Memo og Jemal ble det lille de skrev utført mer selvstendig og lystbetont. Det var likevel de andre modalitetene som var de viktigste i deres uttrykk. Dette viser viktigheten av at elevene bør få være aktive og skapende, og ikke passive

mottakere av læring (Cope & Kalantzis, 2009, s. 175). På denne måten kan de gis muligheten til å forhandle seg inn i diskursene, og finne sin stemme (Canagarajah, 2004, s. 268).

**NL:** Målet er ikke nødvendigvis å bli god i norsk, selv om det er langsiktig, men det å produsere noe hvor du skaper selv, og føler mestring er klart verdifullt. Han får gjort det oppgaven sier, fullstendig tilpassa seg selv. Det gjelder alle.

I dette sitatet fra norsklæreren er han opptatt av verdien av å produsere og skape noe selv. Han sier i den første setningen at målet ikke nødvendigvis er å bli god i norsk på kort sikt. Jeg tolker utsagnet som at han vil løfte fram verdien av mestring og det å skape noe selv, som viktig. Det at eleven faktisk produserer noe og skaper noe selv, er viktigere enn hvor mye norsk språk eleven produserer. Men betyr dette at elevene ikke lærte noe norsk i disse øktene? Dette spørsmålet vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Som jeg nevnte var det flere elever enn de tre jeg valgte ut, som ønsket å være med i prosjektet, og som jeg fikk innhentet samtykke fra. Uttalelser fra noen av dem understreker at det å være aktive aktører og produsenter av egne produkter har en stor verdi. Elevene mener det er både gøy, kreativt og viktig.

**J:** “Jeg synes det var SKIKKELIG GØY. For du kan lage det på en måte som en egen historie.”

**G:** “Det var bra!” (.....) Det var sånn animation ((sier på engelsk)) og du kan skrive hva du vil, og sånn.”

**J:** “Det finnes så mange muligheter, assa, derfor er det veldig kult! (.....) Jeg tenker at det å bruke film, og bilder og sånt utvikler deg på den kreative måten. (.....) Så å kunne filme og lage sanne ting, er kreativt, og det kreative er veldig viktig

#### 4.3 Elevene som deltakere

Det å være en deltaker i et klasserom er noe vi ønsker at alle elevene skal være. Det er likevel ofte slik at mange elever ikke er reelle deltakere. Elever som ikke behersker det språket som snakkes i klassen, og som ikke forstår de ulike diskursene, vil ofte slite med å være deltakere. Med Gee (2015) sitt diskursbegrep handler deltakelse om mer enn det rent språklige. Det handler også om identitet, hvem man er og hva man gjør og sier i de ulike situasjonene (Gee,

2015, s. 167-168). For elever som skal lære seg et nytt språk henger deres investering i å lære det nye språket sammen med hvordan de ser seg selv som deltakere. Ser de at de har en fremtid som deltaker i et samfunn, vil de investere mer i å lære språket som gir dem innpass (Norton, 2016, s. 476).

I dette prosjektet så jeg at elevene deltok på ulik vis. I analysen av deltakerrollen vil jeg se på hvordan eleven var deltaker i ulike diskurser (4.3.1) deretter på hvordan samhandlings-situasjoner oppsto naturlig uten at de var påtenkt (4.3.2). Videre ser jeg på hvordan elevene var aktive deltakere ved at de tok deltakerrollen eller øvde seg på den (4.3.3) De deltok i interaksjoner som oppsto fordi de var drevet av en trang til å lære, eller lære bort programmene. I tillegg tok en av elevene ordet i full klasse, fordi trangen til å formidle sin egen kunnskap var sterk (4.3.4).

#### 4.3.1 Elever som deltakere i ulike sosiale diskurser

Arman setter selv ord på dette med deltagelse i det sosiale fellesskapet ved å si at hun ikke forstår når medelevene hennes snakker fort på norsk. Det er vanskelig for henne å delta i samtalen, da.

**Jeg:** Do you talk to your new friends in 7. grade?

**A:** Yes, I talk with them, I speak English, because I don't understand everything in Norwegian. When they speak in friminutt, they speak fast.

Elevene har flere arenaer å være deltakere på, ikke bare den som foregår i klasserommet, men også i friminuttene. I klasserommet foregår det imidlertid ikke bare faglige samtaler. I interaksjoner elevene imellom, oppsto det ulike Diskurser med stor D i arbeidet med de digitale verktøyene (Gee, 2015, s. 167).

I den første norsktimen Arman deltok var læringspartneren hennes borte. I den neste norsktimen var læringspartneren hennes på plass igjen. Hun gav uttrykk for at hun ikke kunne Creaza, og så seg litt hjelpeløst rundt. Arman så en mulighet til å trå til og hjelpe henne. Hun prøvde seg litt på norsk, med ispedd engelsk. Jenta svarte på engelsk, og de fortsatte samtalen mest på engelsk. De fant tonen, og Arman viste jenta hvordan hun kunne navigere i programmet. Etter hvert dreide Arman samtalen inn på mer sosiale aspekter. I programmet er det ulike figurene som kan benyttes, blant annet ulike jentefigurer. Her spurte Arman om jenta synes de lyse jentene er penere enn de mørke. Jenta svarte at hun synes de mørke og de

lyse jentene er like pene. Det så ut som Arman var fornøyd med svaret. Jenta ble så nysgjerrig på Arman sitt arbeid. Hun studerte arket med persisk, og spurte om ikke det er veldig vanskelig å skrive slik, hvorpå Arman svarte at persisk er et veldig vanskelig språk.



Figur 23 Oppslag fra Armans persiske notater til selvbiografien i Creaza.

Videre så de på bildene og Arman fortalte om de ulike stedene i Iran. Underveis i denne samtalen ble også ei tredje jente involvert. Mens læringspartneren likte å snakke på engelsk, gjorde ikke den andre jenta det. Derfor måtte Arman benytte sine språklige ressurser både på norsk og engelsk for å delta videre i samtalen. Arman orienterte seg ikke bare i skoleoppgaven i denne samtalen. Hun orienterte seg også i den nye sosiale settingen, Hun forsøkte å tone seg inn på hva som gjelder i den gitte sosiale konteksten. Hvilke figurer er fine, de lyse eller de mørke jentene? Synes jenta at språket mitt ser rart ut eller ikke? Hun påpekte det samme som hun senere sa til meg i samtalen med henne, nemlig at språket hennes er vanskelig. Så legger hun til at det ikke er så nyttig som engelsk. Det kan tolkes som at Arman med ordet “vanskelig” mener noe fremmed og dermed negativt. Et språk som man ikke trenger på samme måte som engelsk. I samtalen testet hun nok også ut hvordan hun blir vurdert, som ny i klassen, med mørk hudfarge, og en annen kulturell og språklig bakgrunn. Dette tar hun også opp i samtalen med meg etterpå, noe som tyder på at hun vil utforske den sosiale diskursen. Kanskje vil hun øve seg litt på meg som en trygg voksenperson?

**Jeg:** What do you think about Norway, then?

**A:** ((latter)) Norway is good, and Norway people are good, and very pretty. They have green eyes, and I have little green eyes, but it's very, very dark.

**Jeg:** Yeah.

**A:** And the gold hair (.....)

**Jeg:** But I think that you, with your dark hair and eyes are very beautiful. ((latter)). Maybe we all like something different from ourselves?

**A:** Yeah, my dad says, for example we like to have green eyes and gold hairs, but some of Norway like to have our way.

**Jeg:** Yeah, right! I think your dad has a good point.

**A:** Yeah!

Arman prøver her å navigere i de ulike diskursene. Disse ulike diskursene faller inn under det Jewit (2017) betrakter som modaliteter, og det Gee (2015) kaller diskurs med stor D, som

handler om distinkte måter å snakke på, men også å lytte, skrive, samhandle, føle, mene og tenke på (Jewit, 2017, s. 15, Gee, 2015, s. 166). Arman prøver dette på to språk som hun langt fra behersker så godt som persisk. Som Gee (2015) påpeker, er kommunikasjon mer enn korrekt



Figur 24 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza.

grammatikk og språk. Personer som lærer seg et annet språk, kan med relativt lite kunnskaper om for eksempel korrekt grammatikk, likevel forstå og bruke det sosiale språket godt (s. 167). Creazaprogrammet og samtalene rundt programmets muligheter påvirker de tekstlige valgene Arman tar. Hun må velge hvilken figur som skal presenterer henne selv i selvbiografien. Hennes valg påvirkes også av hvordan det blir mottatt. Er det ok å sette inn ei mørk jente? Hun tar relasjonelle valg (Halliday, 2014, s. 266).

I samtalene forsøker Arman seg på å snakke norsk. Hun ser kanskje at hun vil få mer innpass sosialt ved å øve seg på norsk, og virker derfor ivrig etter å prøve. Det kan tyde på at hun ser for seg en framtid og identitet som en deltaker i det norske samfunnet (Norton, 2016, s. 477). Det er også noe som kommer opp senere i samtaler med meg. Hun bruker tid på å øve på norsk via ulike apper, og ønsker også å kunne skrive på norsk.

- Jeg:** You already know a lot of Norwegian. Soon you will be able to write in Norwegian, too. Do you look forward to that?  
**A:** YEAH!

*Fra en annen samtale:*

- Jeg:** Lærer du norsk med å lage bøker? eh...du bruker Google translate, lærer du norsk med å bruke Google translate?  
**A:** I don't learn some much Norwegian by using Google translate, but I learn it from different applications.  
**Jeg:** Åja, fra Duo lingo?  
**A:** Ja, and many others. I don't know their names.

Det er likevel en risiko for at Arman vil føle seg utenfor og utrygg, dersom hun ikke får oppleve flere slike situasjoner hvor hun får prøve seg som en del av det sosiale fellesskapet på 7. trinn, ganske raskt. Hun trenger bekreftelse på at hun er en interessant og attraktiv

deltaker i det sosiale fellesskapet for at hun skal fortsette å investere i å lære seg norsk godt (Norton & McKinney, 2011, s. 76); Kjelaas & Hansson, 2020).

Her er situasjonen at Arman, som ellers ikke regnes som en som har den rette språkkompetansen til å delta i norsktimen, er den som lærer opp sin norske læringspartner i bruk av Creaza. Læringspartneren leser også noe av Armans sin tekst om Iran som hun har oversatt til norsk. Slik får jenta ta del i Arman sitt arbeid, språk og kultur, og Arman få ta del i det sosiale fellesskapet. Situasjonen kan også ses i lys av Canagarajah (2017) sitt romlige syn på språk. Vi er i dialog med alt rundt oss, og former derfor kommunikasjonen, samtidig som vi blir formet av det historiske, geografiske, kulturelle, politiske og materielle i omgivelsene (Canagarajah, 2017, s. 33). Arman bidrar med sin kultur og språk, og gir jentene i samtalen et innblikk i en annen kulturell og politisk situasjon enn den de selv er den del av. Deres historier flettes sammen.

Det virket som Arman i den første oppgaven med Creaza var mer usikker på sin stemme på noen områder. Hun valgte presentere å Iran på en positiv måte, men valgte bort å legge på stemme med eget språk på presentasjonen, noe som hun opprinnelig hadde planlagt. Ivanic og Camps (2001, s. 21) refererer til den relasjonelle metafunksjonen som en type “stemme” i tekstskaping, hvor skriveren vil formidle noe med en sikkerhet og autoritet. Det kan tyde på at Arman ble mer sikker på denne stemmen i den neste oppgaven, i Book-Creator. Her la hun i tillegg på sin fysiske stemme på persisk på alle sidene i boka. Hun hadde bestemt seg for å vise boka i mottaksklassen, og var trygg på sin posisjon i forhold til mottakerne der. Samtidig så uttrykte hun i samtale med meg, at hun ikke ville at 7.trinns-elevene skulle høre på det. Det kan tolkes som om hun er usikker på om språket hennes har en lav status i den “norske” klassen. Hun viser at hun er tryggere i mottaksklassen og med meg (eller vi voksne), som har fulgt henne tett og gitt henne oppmuntringer. Den relasjonelle stemmen er nemlig påvirket av maktforholdet mellom skriver og leser (Ivanic og Camps, 2001, s. 26).

**Jeg:** Det er en veldig fin bok. Jeg har lært så mye om Iran, I have learnt a lot about Iran. I have learnt about politics, the school system, and what you think is good and bad about Iran. You have told me what you would like to change in your country, to make it better. This is much more than a regular wish- list. It's so interesting. And you have used all the pictures and symbols to tell me too. And it's so nice to listen to your language. It's beautiful

- A:** Yeah, takk! ((smiler)) Can you please not share it. ((nikker mot klasserommet med litt bekymret mine))
- Jeg:** I will not share it with anyone, if you don't want that. It's a bit private for you, yeah?.. But I would love to write about it in my project.
- A:** Oh yeah, no problem. Would you ask me more questions? ((Hun virker ivrig etter å fortsette samtalen)).

Dette viser at Armans inngang inn i tekstskapingen også er preget av hennes relasjoner til de andre elevene, og tryggheten i gruppa. Hun er usikker på sin rolle som deltaker i fellesskapet, noe hun også uttrykker i uformelle samtale senere, samt i en tekst hun skriver (sin første tekst på norsk, uten Google oversettelse) som hun leverer til kontaktlæreren sin mot slutten av prosjektet. Der tar hun opp at hun føler seg utenfor, og synes det er vanskelig å få innpass på 7. trinn. Det tar tid å finne sin rolle og identitet i fellesskapet. Det er viktig å skape trygghet og oppleve anerkjennelse fra de andre elevene. Dette viser også at andrespråksinnlæring handler om mye mer enn språk i "snever" lingvistisk forstand. Det handler både om det forståelse av Diskurser med stor D og en sosial praksis hvor man forhandler om sosiale relasjoner og identitet (Gee, 2015, s, 166; Norton, 2016, s. 476).

#### 4.3.2 Samhandling som oppstår naturlig

Memo var ikke på skolen i den første norsktimen ved oppstart av prosjektet med Creaza. Han fikk derfor en rask innføring i oppgaven av læreren med å se lærerens modelltekst, før han så fikk sette i gang. Memo virket ivrig etter å komme i gang med Creaza. Han lente seg raskt over til vennen sin som satt på nabopulten. De pratet oppspilt på arabisk, og de lo av noe vennen hadde laget i Creaza. Han fikk så beskjed om å hente fram den skrevne selvbiografien sin. Jeg gikk bort til ham, og han lot meg lese den. Den var som nevnt kort og informativ. Han ville starte å jobbe i Creaza, og han ønsket hjelp til hvordan han skulle skrive tittelen på prosjektet sitt. Selvbiografi var et vanskelig ord å stave for han. Da han så kom inn i programmet, ble han veldig ivrig og lurte på mye. Jeg hvisket halvhøyt til ham at læringspartneren hans, ei norsk jente, er ganske god i Creaza. Jeg hadde fått med meg at hun fortalte læreren sin at hun hadde prøvd ut Creaza hjemme. Jeg trakk meg deretter litt unna og så at de kikket på hverandre. Neste gang jeg så bort, var de i en ivrig samtale sammen. De snakket og gestikulerte med mye latter. De navigerte i programmet sammen og prøvde ut ulike ting. Læreren kom bort til meg, og sa at han aldri har sett Memo i en slik samtale med en norsk medelev før. I en samtale med læreren senere, gjentok han dette poenget.



**NL:** Det som også var så bra, var den interaksjonen som ble mellom elevene når de lærte hverandre verktøyet. Et par av de arabiske guttene tør ikke spørre jenter om hjelp, og de har ikke så mange samhandlinger som styrker det norske språket. Her derimot.. helt rått! En av gutta satt jo i konstant samhandling med læringspartner, ei jente. Tror ikke han har lært så mye norsk siden han kom hit. Det er jo sånn man lærer, ved å bruke språket slik, i læring. Nå var han så motivert, at han “måtte” snakke norsk for å få til det han ville.

Her finner altså Memo en grunn til å bruke det norske språket. Han er, som læreren påpeker, så motivert at han “må” snakke. Det digitale programmet hjelper han også i kommunikasjonen. Han kan støtte seg på det, og de har noe å snakke om og rundt som begge er likeverdige på. Memo opplever kanskje at han mestrer diskursen når det handler om noe annet enn å skrive tekst. Han kan derfor ta en deltakende rolle.

#### 4.3.3 Aktiv deltaker

Rollen som deltaker kan være en rolle man aktivt tar, men også en rolle man får tildelt.

Memo viste at han også kunne være en som aktivt tok en deltakende rolle. Da Memo fikk ideen om å legge inn flere stemmer i presentasjonen sin, måtte han hente inn de som skulle ha stemmene. Han hentet først de to arabisktalende vennene sine. Da jeg kommer inn på grupperommet var de i full gang med å diskutere hvem som skulle si hva i dialogen på arabisk. Jeg fikk lov til å sitte å se på. Memo fant fort ut at han trengte flere stemmer. Han så på meg, og spurte om jeg kunne være hekse i Halloween-scenen. Han hadde fortsatt ikke nok stemmer, og det ble diskutert igjen på arabisk. Så løp han til klasserommet og hentet inn en gutt som også fikk en rolle. Nå måtte de skifte til norsk. Den ene av de arabisktalende guttene snakket med mange ispedde engelske uttrykk. I en samtale jeg hadde med han, fortalte han meg at han kan en del engelsk fra skolegang i Egypt. Memo tok rollen som instruktør og scenene måtte spilles inn noen ganger før alle ble fornøyd.



Figur 25 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza.

I dialogen mellom elevene da det skulle legges på stemmer, vekslet de mellom arabisk, norsk og litt engelsk. Memo benyttet arabisk aktivt i samtalen med de andre arabisktalende guttene. Han benyttet det til å lære og forstå, med også til å være sosial med. Han snakket norsk med alle dem som ikke kunne snakke arabisk. Han fortalte i intervju at han bruker begge språkene til å lære



Figur 26 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza.

med. Memo benyttet også engelske fraser i presentasjonen sin, noe som vennen hans bruker mye (figur. 24). På den måten skapte han mening, ikke gjennom bestemte språk, men gjennom å bruke hele sitt språkrepertoar på en strategisk måte (Garcia & Wei, 2019, s. 39, Blommaert og Baktus, 2013, s. 13). Han legger inn engelsk, nærmest som

en gest til vennen sin, et språk de bruker når det spiller fotball. Han fremmer også ikke bare sin egen identitet med fotballscener, men også vennenes (figur 25 og 26). De elsker alle fotball. Han har en tydelig mottakerbevissthet og involverer vennene sine i produksjonen sin. Det virket altså som de engelske

replikkene var skrevet for vennen. Den relasjonelle dimensjon er tydelig her (Halliday, 1993, s. 26; Ivanic og Camps, 2001, s. 32). Her ser du ut som Memo sin identitet er sterkt knyttet opp til venner og deres relasjoner. Memo tar en aktiv deltakende rolle og ledet de andre elevene i dette samspillet.



Figur 27 Oppslag fra Memos selvbiografi i Creaza.

Jemal hadde ikke så mye interaksjon med de andre elevene underveis i arbeidet med sine produksjoner, men han henvendte seg ofte til meg for å vise fram hva han hadde fått til. Da han viste meg det første bildet han hadde laget med seg selv i Creaza, ved siden av kartet over Afrika, pekte han på landet sitt samtidig som han holdt hånden over hjertet sitt. Jeg illustrerte et hjerte med hendene og nikket, og lot han jobbe videre. Da jeg kom tilbake hadde han



Figur 28 Oppslag fra Jemals selvbiografi i Creaza.

funnet et hjerte-emoji som han hadde plassert over Eritrea hvorpå han så på meg og lo. Jemal er avhengig av å kommunisere med mange ulike modaliteter for å gjøre seg forstått. Han bruker mye kroppsspråk., noe som ikke er så vanlig i en norsk 7. klasse. Min erfaring og observasjoner tyder på at det er ganske "strenge" regler for hvordan kroppsspråk kommer til uttrykk i et klasserom. Hans manglende tilgang på det norske språket, gjør altså at han foreløpig strever med å være en deltaker i klasserommet. Da Jemal derimot kom ned til mottaksklassen tok han en annen rolle. Her følte han seg trygg nok til å dele arbeidet sitt med de andre elevene. Han er den eldste gutten på gruppa, og kunne noe de andre ikke kunne. Her

snakker noen av elevene tigrinja, og i tillegg er kroppsspråk en nødvendighet for alle for å kommunisere i denne gruppa. Dette gav han en følelse av myndiggjøring og reell deltakelse. Jemal ser altså at han kommer til kort på 7. trinn, men føler seg trygg i mottaksklassen. Her kan han øve seg på deltakerrollen og være fri uten å kjenne på alle de formelle kravene til tekstskaping, og de andre sosiale kodene som ennå er vanskelige å gripe (Canagarajah, 2017, s. 197; Kjelaas & Hansson, 2020).

Arman tok ordet i klassen og forklarte alle hvordan Book Creator fungerte, noe jeg vil beskrive nærmere under neste delkapittel med ekspertrollen. Hun var da en reell deltaker i klassefelleskapet. Hun tok del i den kollektive samtale i klassen, og viste at hun mestret diskursen. Mitt inntrykk er at Arman ser for seg en framtid som en reel deltaker i et norsk klasserom, selv om hun foreløpig, etter så kort tid, kjenner på mye usikkerhet. Hun vet ikke hvor lenge hun blir i Norge, men hun investerer likevel i å lære seg språket fordi hun ser at det gir henne en stemme (Norton, 2016, s. 444). Hun har en identitet som en faglig flink elev, og denne overvinner det at hun ikke føler at hun mestrer det sosiale ennå. De få timene hun nå har hatt i norsktimene, har gitt henne troen på at hun også kan få en rolle sosialt selv om hun uttrykker at dette foreløpig er utfordrende.

#### 4.3.4 Oppsummering av deltakerrollen

Samhandling og samarbeid med andre elever er en av de viktigste faktorene for at elevene skal oppleve deltakelse i egen læring og i fellesskapet. Både Memo og Aram var deltakende med andre elever i klassen. Memo snakket lenge med læringspartneren sin, noe han vanligvis ikke gjør, ifølge læreren. Han involverte også klassevenner og meg i selve produksjonen sin. Arman var aktiv i felles klassesamtale da hun delte sine erfaringer med Book Creator, og også da hun var i samtale med de to jentene om programmet. Ved å være mer synlig og deltakende får også de andre elevene et naturlig innblikk i hvordan det er å bruke språkene sine som ressurs. Da Memo involverte de andre til å være stemmene på hans tegneserie ble alle språkene tatt i bruk. Memo brukte språkene på en hensiktsmessig måte for å forstå hvordan lydopptakene skulle gjøres og til å instruere alle som skulle snakke på filmen hans. I dette arbeidet var både de semiotiske ressursene og Memos språk en viktig del av meningsskapingen (Garcia og Wei, 2014, s. 39; Canagarajah, 2013, s. 6). I denne situasjonen fikk den norske gutten oppleve hvordan guttene transspråket for å få alt til å fungere. Tilsvarende fikk også jentene som var i dialog med Arman da hun viste dem hvordan programmet Creaza fungerte, et innblikk i hennes språkkunnskaper.

De andre elevene som blir eksponert for Memo og Arman sine transspråklige praksiser, vil også få utbytte av slike erfaringer. Jenta som fikk se på persisk skrift og lære om Iran, fikk nye impulser og inntrykk. Det samme gjorde jenta som var i samtale med Memo. Hun måtte tilpasse seg hans språklige nivå på norsk for å kommunisere, og samtidig høre hvordan han bruker arabisk med vennene sine for å få mer klarhet i ting han ikke forsto. Det samme gjaldt også for gutten som var med i dialogen. Han kommuniserte på norsk og engelsk, og lyttet til det arabiske språket. Denne deltakelsen kan generere interesse for et språklig mangfold og også egen flerspråklighet hos hele gruppa (Jf. LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil jeg diskutere nærmere i drøftingen.

Arman og Jemal er vanligvis ikke deltakere i norsktimen på 7. trinn. I dette prosjektet viste det seg at med denne typer oppgaver var de i stand til å delta. Arman vil nok delta i større grad fremover og raskere bli overført til ordinært trinn enn Jemal. For begge to handler ikke deltakelse bare om å være til stede i klasserommet. Det handler også om å delta på lik linje med de andre, om å gjøre de samme oppgavene og også delta i det sosiale fellesskapet. Det handler om å kunne være en deltaker i diskursene, de faglige og de sosiale, som igjen betyr at man er deltaker i fellesskapet (Gee, 2015, s. 196). Mye tyder på at det var de multimodale verktøyene som bidro til at de kunne delta i ordinære norsktimer.

#### 4.4 Elevene som eksperter

Elevene kan være eksperter på flere områder. I denne delen av analysen vil jeg viser fram tre måter elevene var eksperter på. For det første var de eksperter på egne språk og kultur (4.4.1). For det andre hadde de interessebasert kunnskap som de tok inn i arbeidene sine (4.4.2), noe Gee og Hayes (2014) trekker fram som viktig i et nytt literacy-syn (s.69). For det tredje opparbeidet de seg en ekspertise i arbeidet med de digitale verktøyene som de ble i stand til å lære bort til andre (4.4.3).

Tradisjonelt er det læreren som skal være eksperten i et klasserom. Det forventes ofte av læreren selv og av elevene. Det å snu på rollene kan føles utrygt. Kanskje er det en av grunnene til at mange kjenner på det samme som norsklæreren i sitatene under? Han synes det er vanskelig å legge til rette for at elevene skal benytte flere språk i undervisningen, når man ikke kan språkene selv. Om det å bruke språk som ressurs uttrykker han:

**NL:** Det er positivt med flere språk. Det er likevel vanskelig å se på muligheter når man ikke kan språkene til elevene selv. Verdien er viktig. “Du må snakke norsk” er en uttalelse som ikke er noe særlig. Det føles ikke rett. Jeg synes likevel det er vanskelig, dette å bruke det som en ressurs.

**NL:** De bruker hverandre til å forstå. De oversetter til hverandre når de ikke forstår. De tar rommet med språket sitt, som jeg sa. Ellers er jeg ikke så god på dette... synes det er vanskelig som sagt, når man ikke kan språka selv. (.....) Det føles ikke alltid naturlig når det er norsk tema, og liksom legge til rette for flere språk



Figur 29 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza.

#### 4.4.1 Ekspertter på språk og kultur

Dersom læreren tør å legge fra seg ekspertrollen og la elevene være eksperter på egne språk, vil det gi elevene større muligheter til å kommunisere og skape mening (Brøyn, 2020). På dette bildet viser Arman at hun behersker flere språk. Hun beskriver også hvor godt hun mener hun behersker de ulike språkene. Arman hadde ikke fått tospråklig lærer ennå da prosjektet pågikk. Hun kunne likevel gjøre seg godt forstått på engelsk og litt på norsk. I arbeidsprosessen benyttet hun persisk, engelsk og norsk. Hun jobbet sømløst mellom disse språkene med å skrive og lese inn tekster på persisk, oversette til norsk, og snakke vekselvis på norsk og engelsk. På den måten viser hun en transspråklig praksis, hvor hun bruker hele sitt språklige repertoar på en strategisk måte i kommunikasjonen (Garcia og Wei, 2019, s. 39).



Figur 30 Oppslag fra Armans selvbiografi i Creaza.

Arman viste også til ekspertise i sin kunnskap om de politiske forholdene i Iran. Hun viste også evne til å sammenligne skolesystemet og samfunnet i Iran med den vestlige verden og da spesielt Norge. Hun inntar et klart kritisk blikk på landet sitt, og ser opp til det som representerer det vestlige, og da spesielt USA. Samtidig er

hun opptatt av å vise at det er systemet hun er kritisk til, og ikke landet sitt. Hun prøver å nyansere det medieskapte bildet av Iran. Dette er en ekspertkunnskap hun har med seg med sin kulturelle bakgrunn, og en tydelig samfunnsinteresse. Gjennom at hun også kan mange språk, har hun også kunnskap om flere land og kulturer enn Norge og Iran. Det kan virke som Arman blir mer bevisst at alle språkene hennes er en ressurs i løpet av perioden prosjektet varte. I den første samtalen jeg hadde med henne mente hun at persisk var et unødvendig språk. Hun kviet seg også for å legge til stemme på språket sitt, og valgte å ikke gjøre det på Creaza-prosjektet.

- Jeg.** Do you think it is a positive thing, that you know so many languages?  
**A:** yes, it is good, but it's very, very hard.  
**Jeg.** Yes, I can understand, but are you happy that you know Persian, English and....?  
**A:** <I'm not happy, because... >  
**Jeg** (ler) no.?  
**A:** Because Persian, we don't. For example, we don't need it. For example, If I went to America and Australia, I don't need it.  
**Jeg:** Oh...  
**A:** I need very much English, and...

Mot slutten av prosjektet lurte Arman på om ikke jeg ønsket en ny samtale med henne, om hva hun tenkte om Book Creator. I denne samtalen var hun enda mer drivende og viste en sterk trang til å vise, fortelle og lære meg hvordan hun hadde brukt verktøyet. Hun var også veldig engasjert i det innholdsmessige, om hva hun ønsket å forandre med Iran. Hun ville at jeg skulle høre på alle lydopptakene der hun snakket persisk. Hun prøvde også å lære meg noen persiske ord og fraser. Det virket som at hun hadde oppfattet at jeg synes det var positivt at hun kunne flere språk, og var interessert i det. Dette gjorde noe med hennes eget syn på seg selv om sin flerspråklighet. I samtalen om Book Creator tok hun initiativ til at alle i mottaksgruppa kunne lage en felles bok, der alle snakket og skrev på sine språk. Det kan se ut som Arman også forhandler om

hvordan hun vil presentere seg og språket sitt i disse to prosjektene. I det første prosjektet velger hun å ikke legge på stemme, mens i det andre legger hun på stemme på hvert bilde, og



Figur 31 Oppslag fra Armans bidrag til felles bok i mottaksklassen.

vil at jeg skal høre og gi henne respons. Dette tilsier en individuell stemme i dobbel forstand (Jølbo, 2016, s. 16).

Videre i samtalen var hun også opptatt av å forklare meg hvordan og hvorfor, hun hadde satt inn de ulike bildene og symbolene som for eksempel kryss og hake over bildet der det er påbud og forbud mot hijab, og der det er barn uten foreldre, som hun ønsket å hjelpe. Hun viste igjen en god multimodal kompetanse hvor hun selv forklarte hvordan de ulike uttrykkene hadde ulike affordans, og var ment å utfylle hverandre (Jewit, 2017, s. 26). Hun tok rollen som ekspert både når det gjaldt de digitale ferdigheter, bruk av de multimodale mulighetene, de politiske forholdene i Iran og de språklige ressursene sine. Hun viser også her at hun har en multiliteracy- kompetanse. Hun navigerer mellom ulike sosiale språk, kulturer og multimodale uttrykk (Cope & Kalantzis, 2015, s. 174).



Figur 32 Oppslag fra Armans ønskeliste i Book Creator.

4.4.2 Elever som eksperter på interessebasert kunnskap  
 Elever kan være eksperter på flere områder. Jemals musikkinteresse var noe han fikk vist fram under prosjektene. Selv om jeg har tilbrakt noe tid med han, og har skjønnet at han liker musikk, har jeg ikke tidligere sett hvor mye kompetanse han har, og hvor mye tid han bruker på musikk utenfor skolen. Jemal la inn gitarmusikk som han spilte selv, og musikk han hentet fra nettet.



Figur 33 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator.

I den første samtalen jeg hadde med Arman fortalte hun meg at hun kunne et annet program som ligner på Creaza og Book Creator. Hun viser meg programmet og forklarer hvordan det er bygget opp. Her tar hun med seg sin ekspertise inn i arbeidet på skolen, og drar både veksler på det i arbeidet sitt, samt ser sin mulighet til å bidra med sin kunnskap til meg.

- Jeg:** Do you like the program?  
**A:** Yeah  
**Jeg:** Yeah, what do you think was good about it?  
**A:** It's like Scratch, I 'm making videos in Scratch, because of that, I like creaza. (.....) If you like, I show you (Hun viser meg Scratch og arbeider hun har gjort der.)

I skolen er det mange barn som har en lidenskap eller en interesse de bruker såpass mye tid på at de opparbeider seg mye kunnskap og ekspertise, såkalt interessebasert læring (Gee & Hayes, 2011, s. 73). Arman viser at hun har mye kunnskap om et program som heter Scratch som ligner på Creaza og Book Creator, som hun har holdt mye på med utenfor skolen, før hun startet på skolen i Norge. Jemal er opptatt av fotball og musikk, og fikk vist fram dette. Memo elsker fotball, men han synes også «gaming» er spennende, noe han har med i Ønskelista si.



Figur 34 Oppslag fra Memos ønskeliste i Book Creator.



Figur 35 Oppslag fra Memos ønskeliste i Book Creator. Her ønsker han seg et hus med fotballbane inni.

Det man definerer som literacy er da mer enn det akademiske språket som læres i skolen, som er den lærte literacy-praksisen (Barton, 2007, s. 3.) Dersom man legger til grunn et syn på literacy, hvor hverdags-literacy bør komme inn i skolen, vil Memo sin interesse for fotball og Jemal sin musikkompetanse regnes som literacy.

#### 4.4.3 Lære bort ny ekspertise til andre

Da Jemal tok med seg Creaza presentasjonen sin til tospråklig lærer, fikk jeg være med.

Læreren viste stor entusiasme og engasjement. Han ville lære programmet av Jemal, og gav



ham umiddelbart en ekspertrolle. Jeg fikk informasjon om hva Jemal hadde tenkt med de ulike lysbildene. Læreren oversatte til meg underveis i samtalen. Han forklarte læreren sin hvordan han har fått til animasjonene, og hvordan han hadde lagt inn musikken. Da han koblet musikk på de ulike lysbildene, viste han visuell kompetanse. Det var ikke tilfeldig valgt musikk, men musikk som utvidet meningsinnholdet i bildene. Affordansen i bildene viser en bevisst selvpresentasjon. (Jewit, 2017, s. 26; Kress 2017, s. 61).

Jeg fikk også vite at Jemal kan spille litt på et eritreisk gitarinstrument som heter Krar, noe han hadde gjort da han bodde i Eritrea og Etiopia. Han forklarte læreren sin om valg av musikk, og læreren nikket ivrig, sang med og lo. Læreren nikket også anerkjennende til det Jemal hadde lest inn på tigrinja. Han oversatte for meg, og jeg fikk høre at han utfylte mye av det tekstlige med språket sitt. Læreren



Figur 36 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator.

anerkjente Jemals sitt arbeid, og lot han komme til syne som en ekspert på denne måten. Her fikk han vise sin hverdags-literacy i skolearbeidet (Barton, 2007, s.3). Læreren gav ham også en trygghet til å slippe å forholde seg til de vanlige skriftlige konvensjonene, og beholde sin kulturelle identitet og stemme i diskursen (Ivanic & Camps, 2001, s. 3 og Canagarajah, 2015, s. 197, Kjelaas & Hansson, 2020).

Da Jemal senere laget digital bok i Book Creator, introduserte han seg som en som liker fotball og musikk (figur 37). Her snakket han på tigrinja og fortalte om interessene sine, helt på eget initiativ, og viste meg etterpå. Han skrev også på morsmålet sitt, noe han ikke hadde gjort tidligere utenom tospråklig opplæring (figur 38). Senere i mottaksklassen er han en som lærer bort til de andre. Jemal



Figur 37 Oppslag fra Jemals bidrag til fellesbok i mottaksklassen.

ønsket å vise fram hvem han er, gjennom hva han liker og er god på. Han følte seg også trygg på å hjelpe andre. Han tok rollen som ekspert, da han viste de yngre elevene på mottak hvordan de kunne bruke Book Creator.



Figur 38 Oppslag fra Jemals bidrag til fellesbok i mottaksklassen.

Både Jemal og Arman deltok som sagt, for første gang i norsktimene på 7. trinn. Arman uttrykte at hun var litt utrygg på det å delta sammen med 7. trinn. Hun synes det er vanskelig å bli kjent med de andre, når hun ikke snakker så godt norsk. Etter det første prosjektet med Creaza, øvde vi på Book Creator i mottaksgruppa. Arman ble så begeistret for det digitale bokformatet, at hun laget flere bøker både på skolen og hjemme i den uka vi holdt på. Hun tok rollen som assistentlærer i timene og lærte opp de andre elevene i mottaksgruppa. Da prosjektet starter på 7. trinn, spurte jeg klassen om noen hadde erfaring med Book Creator, noe ingen av elevene hadde. Da rakk Arman opp hånda. Hun tok rommet og forklarte mest på engelsk, og litt på norsk hva Book Creator er, og hva du kan gjøre med det. Det var tydelig at hun følte seg sikkert på dette, og at hun til og med trosset frykten hun følte for å ta plass i klasserommet. Jeg la merke til at enkelte elever henvendte seg til henne etterpå for å få tips. Hun både tok og fikk rollen som ekspert både i mottaksgruppa og på 7. trinn. Arman tok kanskje denne rollen fordi hun var sikker på bruken av programmet, Book Creator, men også fordi hun hadde en positiv erfaring med deltakelse i den sosiale settingen, jfr. samtalen med jentene som ble nevnt under delkapittelet om deltakelse. Hun tør kanskje dette både fordi hun er tryggere på den sekundære diskursen, vil investere i å være en deltaker, og har kjent på at hun fikk anerkjennelse (Gee, 2015, s. 188; Norton, 2016, s. 477).

Memo tok i likhet med Jemal, med seg arbeidene sine til tospråklig lærer sammen med de andre arabisktalende medelevene sine på trinnet. Jeg fikk lov til å delta i timen. Her fikk Memo og de andre være eksperter på programmene og lære opp læreren sin. Hun viste begeistring og anerkjennelse til guttene, og lot dem vise og forklare henne. Begge de tospråklige lærerne lot elevene få ekspertrollen ved at elevene fikk muligheten til å lære dem programmene, og hørte på alt elevene ville si gjennom bilder, lyd, tekst, og effekter. De opphevet det tradisjonelle maktforholdet som vanligvis kjennetegner forholdet mellom elevene og læreren. Skillet mellom hvem som er ekspert ble visket ut (Gee og Hayes, 2011, s. 3).

#### 4.4.4 Oppsummering ekspertrollen

For at elevene skal kunne vise fram, bidra og dra veksler på sine kunnskaper og ressurser, er det viktig at de får vist fram at de er eksperter på språkene sine. Arman og Jemal viser også at de kan flere språk i presentasjonen, mens Memo benytter arabisk aktivt under hele arbeidsprosessen i samarbeid med medelever. Alle klarte å produsere to oppgaver gitt i

norsktimene, to av dem i timer de ellers ikke deltar i. Her brukte alle “hjemmespråket” sitt som stillaser for å løse oppgaven (Gibbons, 2015, s. 7, Canagarajah, 2018, s. 435-436).

Det var ikke bare Arman, Memo og Jemal som benyttet flere språk i produksjonene sine. Flere av elevene ble inspirert til å gjøre det. En av de andre flerspråklige elevene mente at de oftere burde blitt utfordret eller oppfordret til å bruke språkene sine.

umh...jeg synes det er viktig hvis du har to forskjellige språk da, så synes jeg det er viktig, eller sånn, hvis du har lyst, du må jo ikke, men hvis du synes det er veldig gøy at du kan begge språka, men. ... da synes jeg at man må bli litt mer oppfordra, eller sånn utfordra til å utvikle seg i det andre språket, da. **(flerspråklig elev)**

Dette viser at det ikke trenger å være unaturlig å ta i bruk flere språk i norsktimen, slik læreren føler på. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.



Figur 39 Oppslag fra Jemals ønskeliste i Book Creator.

Det er flere måter å være eksperter på som eksemplene viser. Mye av det elevene gjør utenom skolen er en ekspertise de har. Jemal og Memo, som har en lang vei å gå før de vil være fortrolig med de sekundære diskursene i skolen (Gee, 2015,188), trenger anerkjennelse på kunnskap som også ikke er direkte skolerelatert. Det kan være dataspill, fotball, tegneserierkompetanse og musikkinteresse. Det å spille på denne kunnskapen kan også være en vei til økt læring. Å utvide det sosiale språket rundt sangtekster og fotball kan gi

dem en vei inn i det å forstå sosiale spilleregler på viktige arenaer. Skolen representerer ofte en liten del av all den kunnskapen som produserer og konsumeres i samfunnet ellers, og bør derfor i større grad verdsette kunnskap som ikke direkte passer inn i den tradisjonelle skolelæringen (Gee & Hayes, 2011, s. 71).

For å løfte fram det elevene kan her, må både språkene deres, og måten de bruker de semiotiske og multimodale ressursene på, løftes fram. Ser vi til Canagarajah (2017) mener han at modalitetene bør spille en likeverdig rolle i samspillet, noe som fordrer en flat ontologi fremfor en hierarkisk, altså at skrift ikke nødvendigvis skal rangeres høyere enn bildene (Canagarajah, 2017, s. 33 og 47). Dette synet er nok ganske fremmed i skolen. Skrift som

modalitet har dominans i skolen, og derfor får den som oftest mest fokus i vurdering av elevarbeid, selv om andre modaliteter kan ha større informasjonsansvar (Otnes, 2012, s. 64).

Norsklæreren var opptatt av at når elevene er skrivesvake, må man bygge på det de kan.

**NL:** Det er kanskje lettere å vurdere skrift, men man vurderer ikke de opp imot hverandre, man må vurdere det eleven er god på. Så når noen er svak i skriving, så er det viktig å vurdere det de får til.

I dette sitatet er han opptatt av de skrivesvake elevene må vurderes på det de er gode på. Skrift og de andre modalitetene bør ikke vurderes opp mot hverandre. I en annen sammenheng uttalte han, at han føler han må ha et sterkt fokus på ren skriving. De høye kravene som venter elevene, er noe han kjenner et stort ansvar for. Han beskriver et dilemma. Han ser klart verdien av at elevene skaper og produserer noe som ikke er skrift og blir vurdert på det de er gode på. Samtidig kjenner han på tidspresset. Han skal ruste dem for videre utdanning, hvor skrift er den dominerende modaliteten. Dette viser at skolen fortsatt har det Cope og Kalantzis (2009) kaller "gammel" literacy. Det er skriften som dominerer. Dette dilemmaet og vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

## 5. Drøfting

Analysen av elevarbeidene viste at elevene tok rollene som produsent, deltaker og ekspert i arbeidet med Creaza og Book Creator. Det kan være flere faktorer som bidro til det. En faktor var at det faktisk ble lagt til rette for at de skulle ta de rollene. De fikk være aktive aktører å velge hvilke modaliteter de ville uttrykke seg med (Cope & Kalantzis, 2009, s. 77).

Flerspråklighet ble også tematisert, og elevenes språklige ressurser ble løftet fram. Alle elevene i gruppa ble engasjert i temaet flerspråklighet, og mange ville vise fram språkene sine i produksjonene. En annen faktor er at det rett og slett kan ha vært morsomt å prøve nye digitale verktøy. Det var tydelig at for eksempel animasjoner var spennende for elevene. Min analyse av dette prosjektet, viser imidlertid at en viktig grunn til at elevene inntok de ulike rollene, var at verktøyene innbød til flere måter å bruke språket på. Her inngikk både språk og semiotiske ressurser i meningsskapingen (Canagarajah, 2013, s. 7). Dette ga etter min oppfatning elevene en mestringsfølelse og en følelse av myndiggjøring.

I dette kapitlet vil jeg diskutere det multimodale og flerspråklige klasserommet, altså multiliteracy, mer prinsipielt. Kapitlet er inndelt i tre delkapitler: I det første delkapitlet (5.1) vil jeg ta for meg det multimodale klasserommet. Her tar jeg utgangspunkt i lærerens dilemma som ble beskrevet i analysekapitlet under “oppsummering av ekspertrollen”. Dilemmaet handlet om at man på den ene siden ikke bør vurdere skrift og de andre modalitetene opp mot hverandre, men vurdere det eleven er god på, samtidig som det på den andre siden ikke er «tid» til å prioritere multimodal tekstskaping framfor skriving. Jeg vil deretter drøfte hvordan det digitale fungerte i dette konkrete prosjektet. Lærte elevene noe? Lærte de norsk? I det neste delkapitlet (5.2) vil jeg diskutere hva et flerspråklig klasserom kan være. Hvilke muligheter og utfordringer kan det ha? Jeg vil så avslutte med noen betraktninger om hvordan dette prosjektet kan bidra til å sette søkelys på ressursperspektivet og det utvidete språksynet (5.3).

### 5.2 Det multimodale klasserommet

I oppsummeringen av ekspertrollen i siste del av analysen (4.4.4), kom det fram i et av sitatene til norsklæreren at han var opptatt av at de skrivesvake elevene burde vurderes på det de er gode på. I dette tilfellet vil det bety at de andre modalitetene burde vurderes i større grad enn det skriftlige. Samtidig uttalte han i en annen sammenheng at han følte han må ha et sterkt fokus på «ren» skriving på grunn av de høye kravene til skriving som venter elevene

videre i utdanningsløpet. Han beskrev altså et dilemma. Dette dilemmaet er uttrykk for noe helt reelt. Elevene skal vurderes i skrijving, som er dominerende i de fleste av skolens fag. Det er derfor, som læreren uttrykker, naturlig å tenke at det er ekstra viktig å fokusere og trene på det, fremfor andre ting, som «å leke seg» digitalt. Samtidig kan altså andre modaliteter tenkes å bidra til at en rekke elever bedre klarer å uttrykke seg.

Skrift har lange tradisjoner i skolen. Det er en del gitte konvensjoner, og skrift har som regel et nokså entydig meningspotensial (Otnes, 2012, s. 64). Tolkingsfelleskapet innenfor skrijving er derfor relativt klart. Kriteriene for å vurdere multimodalitet derimot, er nok ikke så klare, og er mer avhengige av den enkeltes kompetanse (Hjukse, 2007, s. 102). Selv om læreplanene i flere fag vektlegger at elevene skal benytte seg av flere uttrykksformer og lage sammensatte tekster, er det likevel vage formuleringer. Otnes (2012) peker på hvordan læreplanen LK06 benytter verb som “bruke” og “lage”, noe hun mener ikke er presise nok (s. 76-77). Målene sier ingenting om hvilke kjennetegn eller krav de digitale produksjonene skal ha (Otnes, 2012, s. 78). LK20 har ikke gjort videre endringer i formuleringene rundt bruk av sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formuleringene i læreplanen kan ha noe å si for hvordan noe vurderes. Det virker kanskje ikke så viktig når man bare skal “bruke” og “lage”. Derfor vil det ofte være større grad av subjektive oppfatninger som gir grunnlaget for vurderingene (Hjukse, 2007, s. 3). Løvland (2010) peker også på hvordan skriften har høyere status i skolen, og derfor vil elevene være opptatt av hva som blir vurdert. De vil selv vektlegge skrift, selv om de vil tenke at de multimodale uttrykkene kommuniserer bedre (s. 3).

Mitt prosjekt er gjennomført på barnetrinnet hvor elevene ikke vurderes med karakterer. Vurdering har likevel kommet på agendaen de siste 10-15 årene på barnetrinnet. Spesielt har dette vært praktisert i skriveopplæringen. Her har det vært et fokus på å sette opp klare mål og kriterier for skriveoppgavene, mye inspirert av eksplisitt skrivepedagogikk som den australske «sjangerskolen» (Ivanic, 2004, s. 233). Når det gjelder de multimodale uttrykkene, blir det nok ikke i like stor grad satt opp gitte kriterier som vurderes, spesielt ikke dersom også er skrift involvert (Hjukse, 2007, s. 3). I dette prosjektet ble de ulike mulighetene i programmet presentert. I begge oppgavene ble det gitt kriterier for det innholdsmessige, men ikke for det formmessige, altså for hvordan det skulle presenteres. Det ble i stedet vist modelltekster, som skulle gi elevene tips og forslag til hvordan ting kunne presenteres. Dette fungerte godt i disse prosjektene. Det er en vurderingssak hvor tydelig kriteriene bør være.

Jeg mener det ikke bør gis for mange føringer, siden det kan ødelegge for den utforskende og kreative tilnærmingen til verktøyene. Med et for sterkt fokus på sjangerlære, kan det også gis et inntrykk av at en sjanger er statisk og uforanderlig (Ivanic, 2004, s. 233). Nettopp denne sjangeren bør gi rom for en dynamisk prosess. Det er viktigere at det gis gode underveisvurderinger og ettervurderinger som klarer å ta høyde for hele den multimodale tekstskapingen. Samtalene jeg hadde med elevene, var en form for vurdering, hvor eleven var aktive partnere i samtalen. De viste meg hva de hadde gjort og hvorfor. De satte selv ord på hvilke semiotiske valg de hadde tatt ved å vise og forklare. I disse samtalene fikk for eksempel Memo oppklart en hendelse som virket uklar for meg som mottaker. Jemal fikk i samtale med tospråklig lærer og meg, forklart mer av hva han hadde ment å presentere gjennom lysbildene. Arman tok selv initiativ til en ekstra samtale hvor hun ønsket tilbakemelding på de oversatte tekstene, hvordan det persiske språket hørtes ut, samt de ulike multimodale valgene hun hadde gjort. I sosiosemiotisk multimodal teori handler det om at modalitetene blir forstått innenfor gitte sosiale rammer (Jewit, 2017, s. 33). Dette innebærer at elevene blir bevisst hvordan de multimodale uttrykkene blir forstått i den sosiale konteksten de lages. Her handlet det om å lage en selvbiografi og ei ønskeliste. Da bør presentasjonen forstås innenfor de rammene. I Jemal sitt tilfelle var det nødvendig med noen oppklaringer for å forstå hvordan noen av bildene var en del av hans selvbiografi, for eksempel gutten som jogget (4.2.4, figur 20). Bildet kommuniserte ikke klart, uten en forklaring. Her kunne mer tekst eller stemme-pålegging, vært oppklarende. Gjennom slike vurderingssamtaler kan den multimodale kompetansen utvikles.

Multimodal tekstskapning har ofte vært forbundet med Powerpoint-presentasjoner, hvor skriften har vært det som har vært mest vektlagt. Med korona-nedstegning av skolen i 2020 ble hele skolen plutselig digital. Dette førte til at lærere over hele verden tok i bruk nye digitale løsninger i undervisningen. Selv om de fleste er enige om at det er best med en undervisning ansikt til ansikt, åpnet det for nye ideer for bruk av digitale medier og verktøy. Korona-nedstegningen og hjemmeskole har økt kompetansen på det digitale, noe som forhåpentligvis vil generere mer kompetanse i å vurdere multimodale uttrykk. Selv om elevene må lære seg en god skriftspråklig kompetanse, er multimodal kompetanse også en nødvendig kompetanse i vårt samfunn (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 20).

Elevene i dette prosjektet var udelt positive til å jobbe med digitale verktøy. En av elevene vektla at kreativitet er viktig. Det som var mest iøynefallende dersom man ser hele gruppa

under ett, var at det skapte naturlige sosiale interaksjoner mellom elevene. For de nyankomne elevene bidro det til økt deltakelse. Elevene hjalp og viste hverandre hva de hadde funnet ut. I en vanlig skriveoppgave er det få som viser fram hva de skriver, eller går til andre for å se hva de skriver, uten å bli oppfordret til det. Skrivningen er ofte mer privat, og mange kvier seg for å vise det de skriver til noen. Det ligger mer prestisje i denne formen for uttrykk. Selv om de er elever på barnetrinnet og i bunn og grunn øver seg, er skriving likevel preget av mange forventninger til at de skal kunne skrive. Det utforskende blir ofte borte for mange når de er ferdig med småskolen, til tross for at elevene nå i mye større grad enn før er vant til å dele og gi respons på tekster. Det er likevel et klart skille mellom de som er flinke, og de som ikke får det til. Dette kan ha noe å gjøre med alle forventningene som ligger i samfunnet, fra foreldre og skole, om hva elevene burde kunne. Foreldre og lærere kan ofte være opptatt av det formmessige som rettskriving, og hvordan de skal legge grunnlaget for akademisk skriving. For de nyankomne elevene er dette ekstra utfordrende. De digitale verktøyene syntes imidlertid å gi motivasjon til å utforske. Det innbyr til lek, prøving og feiling. Det kan virke som de gjorde det tryggere å skrive fritt. Som en av elevene uttalte over: "Du kan skrive hva du vil, og sånt." Elevene ble produsenter her. De produserte alle et ferdig produkt som fortalte en historie om dem selv. Historiene ble delt og kommentert av de andre elevene både underveis i prosessen og etterpå. Alle fikk følelsen av å mestre oppgaven.

De digitale verktøyene gir flere fordeler til de skrivesvake elevene. En av fordelene med slike verktøy er at det går raskere å lage en multimodal fortelling enn det ville gjort å tegne og skrive. For skrivesvake elever er det klart en fordel, da de ofte opplever ikke å bli ferdig med arbeidene sine fordi skrive- og tegneprosessen er så tidkrevende for dem. Samtidig var dette også verktøy som fungerte for hele gruppa, slik jeg så det. Det er som læreren uttrykte det at elevene kan utføre oppgavene fullstendig tilpasset dem selv (jf. 4.2.5). Det var likevel noen begrensninger i verktøyene som gav føringer for noe av arbeidet. Creaza sitt figurgalleri kunne vært rikere. Det var få barn med mørk hudfarge i galleriet, noe som kanskje var medvirkende årsak til at Memo brukte samme figur på to ulike personer. Programmet kan derfor med fordel utvikles.

Et annet perspektiv som kom opp i samtalen med norsklæreren, handlet om at elevene lærte norsk i slike prosjekter. Norsklæreren mente det var bra at eleven fikk skape og være kreative, selv om de kanskje ikke lærte så mye norsk med å bruke verktøyene (Jf. 4.2.5). Hva skjedde språklig i disse timene? Det var ifølge læreren første gang Memo snakket så mye



norsk med en annen norsk jente. Grunnen var at han rett og slett “måtte” for i det hele tatt å lære seg Creaza (jf. 4.3.2). Han fikk altså mye mer trening i muntlig norsk denne timen. Her er det viktig å tenke på at språket er fundamentet for læring av literacy i skolen (Gee & Hayes, 2011, s. 22). I Memo sitt tilfelle hvor han ennå strever med det muntlige norske språket er dette en måte å utvikle det på. I aktiv deltakelse og interaksjoner får han trening i å utvikle et mer eksplisitt språk (Gibbons, 2015, s. 6-7), noe som vil bidra til å gi han verktøy også for å utvikle seg skriftlig. Det viktigste er at Memo får uttrykt seg, og med digital teknologi åpner det seg flere muligheter. Her kan man gå fra et muntlig språk til skrivning, for eksempel. Dette gir en fordel til mennesker og elever som Memo og Jemal som ikke er skrivesterke. De får et verktøy å uttrykke seg i (Gee & Hayes, 2011, s. 22). Det at Memo også brøt en barriere med å henvende seg og snakke med ei norsk jente, kan ha mer å si enn vi ofte tror. Dersom man legger opp til flere slike muligheter, vil det gi Memo en mer deltakende rolle. Da vil han også kjenne at det er verdt å investere i å lære seg norsk (Norton, 2016, s. 447).

Norge er et av de landene som har satset mest på å digitalisere skolen (Strømman, 2021, s. 2). Det finnes sikkert eksempler på overdreven bruk av digitale hjelpemidler i skolen. En del forskere og fagpersoner mener imidlertid at debatten ikke bør handle om for eller imot bruk av digitale hjelpemidler. De mener at tilgang til internett i seg selv ikke gir læring, men at det handler om bruken av det. De etterlyser derfor mer kunnskap til lærerne og en variert bruk av undervisningsmetoder, hvor det digitale skal bidra til å gi en *merverdi* til læringen (Spurkeland og Blikstad-Balas, 2016; Tømte, Bugge, Wollscheid og Vennerød-Disen, 2019). Det er også viktig å være bevisst på at multimodalitet er mer enn det digitale. Alle kulturer har til enhver tid benyttet multimodalitet, også i et skriftungt norskfag. Både ved lesning av tekster til skrivning benytter man ulike modaliteter i form av stemmer, gester, rytme, fonter, skrifttyper, osv., (Tønnesen, 2006, s. 9). Bevisste lærere er opptatt av å variere undervisningsformer og uttrykksmåter. Læreplanen LK20 skisserer også at elevene skal uttrykke seg på mange ulike måter. Som nevnt skal norskfaget også bygge på et utvidet tekstbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med økt grad av tverrfaglighet i den nye læreplanen er det store muligheter for å vektlegge praktiske og estetiske tilnærminger i tekstskapning, med for eksempel å kombinere norskfaget med å bruke musikk, drama, kunst og håndverk blant annet. Her kan det digitale være et viktig verktøy innenfor alle disse modalitetene. Det skal absolutt ikke erstatte det å male et bilde, spille musikk, eller sette opp et teaterstykke, men det kan være et supplement. Mange av de praktiske-estetiske fagene, kan

være krevende for noen, fordi det ofte blir et skille mellom de som behersker for eksempel musikk bedre enn andre, fordi de er veldig musikalske, eller har fått masse trening gjennom å gå på musikkskole eller i korps. Med tegning blir det også fort slik at noen blir de flinke. Flere kan skape og lage produkter de er fornøyde med i det digitale rommet, derfor er det et viktig supplement. Alle kan skape fine bilder i digitale medier, selv om de ikke har et tegnetalent. Jemal fikk vist fram sin musikk og musikkinteresse, selv om han ikke har hatt muligheten til å ha lært seg et instrument fordi mesteparten av skolegangen har vært i en flyktningleir. Verktøyene skapte et felleskap. En del av de som ikke ellers ansees som skoleflinke, var de som nå ble eksperter og hjalp andre. Her handlet ikke literacy bare om ferdigheter og kompetanse, men om å skape elever som var aktive meningsskapere (Cope & Kalantziz, 2009, s. 175).

### 5. 3 Flerspråklighet og et transspråklig klasserom

Da vi startet opp prosjektet med å lage selvbiografien i Creaza, ble temaet flerspråklighet tematisert i begge gruppene. Først ble det tatt opp hva det betyr å være flerspråklig. Veldig mange i gruppa kunne flere språk. Flere har et annet hjemmespråk. Spesielt i den ene gruppa hvor Memo gikk, ble elevene veldig engasjerte. Mange ville derfor skrive eller snakke på et annet språk i presentasjonen sin. En del mente de kunne engelsk like godt som norsk, fordi de gamet mye, og lurte på om det språket talte som å være flerspråklig. Andre snakket et annet språk hjemme, men lurte på om det var greit at de ikke var så flinke til å skrive på det språket, og de kanskje ikke snakket det helt perfekt. Da det ble påpekt at man ikke trenger å kunne et språk perfekt for å være flerspråklig, var det mange som kom med at de hadde lært seg ord og fraser på andre språk, fordi de gikk på taekwondo, spilte dataspill, så på serier på andre språk, hadde vært på ferie et sted, eller hadde noen slektninger som kunne ulike språk. Det er nemlig aldri sånn at et menneske kan et språk fullendt lingvistisk og sosiolingvistisk (Blommaert og Backus, 2013, s. 15-16). Noen av de norskfødte elevene med flerspråklig bakgrunn ville også gjerne snakke med meg. Jeg innhentet flere samtykker, og hadde intervjuer med fem andre elever utover de jeg valgte å skrive om. Dette gav meg likevel et interessant innblikk i hvor spennende de synes dette med flerspråklighet er. Som nevnt i analysen under (jf. 4.4.4), var en av elevene opptatt av at en burde bli mer oppfordret og utfordret til å bruke det andre språket sitt, dersom man ønsket det. Denne eleven var redaktør for skoleavisa. Ei uke senere da jeg kom innom klasserommet, kom hun inn og hentet Memo og vennen hans inn på grupperommet. Jeg fulgte etter, for å se hva de skulle. Hun lurte på om de kunne sjekke at de

arabiske oversettelsene hennes av en spillanmeldelse på spillet “Among us” var grei. Hun synes det var viktig at flere språk var representert i skoleavisa.

Samtalen i klassen, og dette eksemplet viste at det ble økt bevissthet og et positivt engasjement om flerspråklighet. Som nevnt i innledningen legger Læreplanen LK20 vekt på eleven skal kunne oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs. Samtidig skal også alle elevene gis innsikt i verdien av et språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dette prosjektet viste det seg at det ikke skal så mye til for at elevene skal få en økt bevissthet. I en flerspråklig skole som dette, så ligger alt til rette for å oppfylle læreplanenes intensjoner. Elevene virker mer enn klare for å ta imot og være en del av en flerspråklig praksis i klasserommet. Gjennom prosjektet opplevde jeg også at deltakerne fikk en større bevissthet om deres språklige ressurser. En av de arabisktalende guttene snakket inn hele sin presentasjon på arabisk. Arman uttrykte i starten av prosjektet at språket hennes var unødvendig å kunne. Senere tok hun selv initiativet til at hele mottaksklassen skulle lage en felles digital bok i Book Creator hvor alle skrev og snakket på sine språk. Jemal ble også mer interessert i å skrive på tigrinja mot slutten av prosjektet. Både studiene til Palmer (2008) og Creese og Blackledge (2010), som jeg nevnte i innledningen, vektlegger nettopp at elevene lærer bedre gjennom å få benytte flere språk. Samtidig bidrar det til et lærende felleskap hvor de majoritetsspråklige elevene sosialiseres inn i et flerspråklig samfunn.

Dewilde (2020<sup>1</sup>) sier i en artikkel i Bedre skole at det er en endring i skolen nå, mot at man ser flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Hun beskriver hvordan det historisk har beveget seg fra å bli ansett som et problem til å se på det som en rettighet og nå altså en økende trend mot at flerspråklighet blir ansett som en ressurs. Det legges vekt på at det er en ressurs for alle elevene, og at flerspråklighet ikke er et minoritetsfenomen (Brøyn, 2020). Dewilde mener det er viktig at lærerne legger vekt på alle de språklige ressursene i klasserommet, også de som har en bestefar fra Østerrike. I elevgruppa i prosjektet mitt var det nettopp det som gjorde elevene, engasjerte. Det angikk dem alle.

Det er også utfordringer med flerspråklighet. Elevene har en sammensatt språkbiografi, som i prosjektet her. Jemal kan tigrinja og en del amharisk etter opphold i flyktningleir i Etiopia. Han har likevel et svakt skriftspråk på tigrinja, som er hans morsmål. Han kan heller ikke

skrive på amharisk. Dette gjør at det er utfordrende for han å lære seg det norske skriftspråket.

Med flere elever i klassen som har en sammensatt språklig bakgrunn, kan mange lærere føle på tilkortkommenhet (Brøyn, 2020). Selv om ikke læreren kan språkene, så er det likevel mulig å tilrettelegge for en flerspråklig praksis. Det viser også dette prosjektet. Dewilde sier det handler om at læreren må legge fra seg ekspertrollen. Det er elevene som er eksperter på eget språk. I mitt prosjekt så jeg at elevene tok denne rollen når de ble oppfordret til det. Det ble derfor en av rollene jeg valgte å fokusere på i min analyse. Det er mange måter å innlemme det flerspråklige på. Elevene kan som i dette prosjektet diskutere på et språk de behersker godt for så å oversette og arbeide på norsk. Elevene kan også ta i bruk oversettelsesprogrammer. I mitt prosjekt brukte Arman Google translate. Mange er skeptiske til dette programmet, men Dewilde (2020) viser til en stipendiat hun veiledet som undersøkte nettopp dette. Hun har observert at Google oversetter mer nyansert enn mange tror (Brøyn, 2020). Det er også en fin mulighet til å gå inn i det tekstlige etter at det er oversatt. Det gjorde jeg sammen med Arman. Der hvor det ikke var forståelig, snakket vi rundt hva hun mente, og jeg kom med forslag til andre formuleringer. Dette likte hun veldig godt. Hun er interessert i grammatikk og setningsoppbygging, og bruker språkene sine til å sammenligne. Det er derfor en fin måte å bygge elevenes metaspråk på.

Norsklæreren uttalte at det er positivt med flere språk, og at han absolutt ser verdien av det. Han syntes likevel det er vanskelig å bruke det som ressurs. Det er også slik at det ikke alltid føles naturlig i en norsktime (jf. 4.4). Det kan være mange måter å bruke språket som en ressurs på. Som vi så i dette prosjektet, så skrev elevene mest på norsk, men de brukte likevel språket sitt til å lære med. De benyttet det for å forstå programmet, til å legge på stemme for å utvide meningsinnholdet, og de tok arbeidet med til tospråklig lærer som kunne gi de gode vurderinger på et språk de behersket.

#### 5.3.1. Et sirkulært språksyn

Canagarajah (2017) peker på at språk ikke trenger å læres i en bestemt rekkefølge, med det muntlige før det skriftlige, osv. Et tradisjonelt språksyn fremmer et lineært språksyn hvor man først må lære såkalte grunnleggende språkferdigheter før man kan lære noe annet. I et slikt lineært syn vil man for eksempel tenke at grammatikken må på plass, før man kan

kommunisere på et visst nivå. Han illustrerer dette med en rot, hvor grenene må vokse ut før kvistene og bladene. I et sirkulært og dynamisk språksyn derimot, kan man se for seg flere røtter, som gror samtidig. Overført til læring trenger man ikke kunne skrive i et eksplisitt språk, for å kunne beskrive og skildre stemninger. Med bruk av et utvidet transspråklig syn, kan mening skapes med mange språk (Canagarajah, 2017, s. 51). Det viktige er å møte alle elevene, uansett språklig nivå med de samme kravene. Nøkkelen er stillasbygging som gir tilpasninger og muligheter til å benytte alle språklige og semiotiske ressurser i læringen. Målet er å lære å skrive et standard språk, norsk i vår sammenheng, men også å utvikle og øve opp transspråklighet i et globalt samfunn. De andre språkene må også utvikles og brukes som ressurs. Veien til målet må gå gjennom de ressursene og den kunnskapen elevene har fra før (Canagarajah, 2015, s. 436-437). Læreren så at oppgavene i Creaza ble “fullstendig tilpassa” elevene. Gjennom å være produsenter blir de også myndiggjorte, og i stand til å se seg selv som noen som kan produsere noe. Selv om de ikke produserer skriftlig tekst hver time, så behøver man med dette perspektivet i ryggen, ikke bekymre seg for at elevene ikke kommer til å lære seg norsk.

### 5.3.2 Samarbeid med lærere og tospråklige lærere

En veldig viktig ressurs inn i arbeidet med det flerspråklige, er tilgangen og samarbeidet med de tospråklige lærerne. Her er det et tydelig forbedringspotensial slik jeg ser det. Alle jeg snakket med mente at samarbeid er viktig, og ønsket seg mer samarbeid. Norsklæreren føler at de tospråklige lærerne har en altfor krevende situasjon, og at han ikke vil bry dem unødvendig. Den ene av de tospråklige lærerne sier veldig tydelig at hun ønsker et tettere samarbeid. Begge legger vekt på at det er viktig å få ukeplanen. Norsklæreren påpeker imidlertid at ukeplanen ikke alltid er informativ nok. Slik jeg ser det er det et stort behov for å sikre et bedre og tettere samarbeid, som går utover det å utveksle ukeplaner. De tospråklige kan med fordel være mer til stede i klasseromsundervisningen, og bli kjent med de andre elevene på trinnet. De er en uutnyttet ressurs både til å bidra til det flerspråklige klasserommet og for å bringe fram det språklige ressursene i den enkelte. I dette prosjektet tok elevene med seg produksjonene sine til lærerne og viste de frem. På den måten fikk de anerkjennelse for arbeidet sitt på et språk de behersket godt, og de fikk også vist frem lydinnspillingene av stemmene der de snakket på eget språk. Slik kan de tospråklige lærerne bidra til vurderingen i det arbeidet som gjøres i klassene.

#### 5. 4 Avsluttende kommentarer

De mest sentrale funnene i dette prosjektet var hvordan elevene tok roller som produsenter, deltakere og eksperter. Med multiliteracy-perspektivet omfattes både det flerspråklige og det multimodale. Med en multiliteracy-kompetanse vil man i større grad kunne være deltakere og produsenter (Cope & Kalantzis, 2009, s. 174). « The challenge of learning to communicate in this new environment was to navigate the differences, rather than to learn to communicate in the same way» (Cope and Kalantziz, 2015, s. 2). Multiliteracy-kompetanse gir også en mulighet til å delta og navigere mellom ulike språk og kulturer (Cope & Kalantzis, 2009, s. 174).

De nyankomne flerspråklige elevene skal også (gjen)skape sin identitet i en ny kultur, ved å finne ut av hvem de er som norske med en annen kulturell og språklig bakgrunn (Jølbo, 2016, s. 25). All meningsskaping produserer noe nytt eller gjenbraker noe gammelt på en ny måte. Her kan disse elevene bidra til både språklig og kulturell berikelse ved å bringe med seg sin stemme inn i en ny kultur. Elevene bør derfor få muligheter til å bli agenter i egen læring, i stedet for passivt å reprodusere kunnskap. Literacy kan derfor ikke bare handle om ferdigheter og kompetanse, men også om å skape elever som er aktive meningsskaperne (Cope & Kalantziz, 2009, s. 175). Dersom man skal klare å skape et klasserom der alle elevene kan innta rollene som aktive og skapende aktører, innebærer det at elevene må få muligheten til å ta i bruk alle sine språklige og semiotiske ressurser slik at de i større grad kan få aldersadekvate oppgaver og bli myndiggjort. For å få til dette må samarbeidet med tospråklige lærere styrkes, i tillegg til at det burde satses på flere lærere og andre ansatte i skolen med en flerkulturell og flerspråklig bakgrunn. Multimodal kompetanse bør få økt oppmerksomhet, både som en generell kompetanse, men også som et verktøy i opplæring av flerspråklige elever. Sist, men ikke minst må elevene oppleve at deres flerspråklighet er en ressurs. Dette prosjektet har gitt meg troen på at det går an å skape et flerspråklig klasserom, hvor det digitale kan være et av verktøyene som kan støtte de nyankomne flerspråklige elevene i deres meningsskaping.



## Referanser:

- Adams, J. (2012). *An Introduction to the New Literacy Studies* hentet 04.05.21 fra: [Her](#)
- Alvesson M. og Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, AB, Lund.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske,
- Bakhtin, Mikhail M. (1995). *Art and answerability: Early Philosophical Essays*. M. Holquist (red.) og V. Liapunov (overs.). University of Texas Press: Austin, Texas.
- Bakhtin, M.M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid, Bergen: Ariadne Forlag.
- Barton D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. ed). Hoboken, Nj: Wiley-Blackwell.
- Blommaert, J. og Bacus A. (2013) Superdiverse Repertoires and the Individual. I Saint-Georges, I. og Weber, J. J. *Multilingualism and Multimodality Current Challenges for Educational Studies*. (s.11-32) Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. Hentet 02.05.21 fra, [file:///C:/Users/axr/Downloads/Blommaert\\_Bacus\\_2013\\_repertoires-libre1.pdf](file:///C:/Users/axr/Downloads/Blommaert_Bacus_2013_repertoires-libre1.pdf)
- Brøyn, T. (2020). *Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk*. I *Bedre skole*, hentet fra: [HER](#)
- Canagarajah, S. (2011). *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging*. *Modern Language Journal* 95. Hentet 18.05.21 fra: [https://www.jstor.org/stable/41262375?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41262375?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Canagarajah, S. (2015). *Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: addressing learner identities* De Gruyter. Published online: 27. oct. 2015. Hentet 02.10.20



[fra](#)

- Canagarajah, S. (2017). *Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations*. Applied Linguistics 2018: 39/1: 31–54 Oxford: University Press
- Canagarajah, S. (2004). Multilingual Writers and their Struggle for Voice in Academic Discourse. I Pavlenko, A. og Blackledge (red). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts, Clevedon :Multilingual Matters* (266-289). Great Britain: Cromwell Press LTD.
- Cohen, L. Manion, L og Morrison K, (2018). *Research Methods in Education* (8 utg) Routledge Taylor & Francis Group
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: *New Literacies, New Learning: Pedagoies an International Journal* (s. 164-195). Hentet 21.03.21 fra: [HER](#)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies, Learning by Design*. New York: Palgrave Macmillan. Hentet 21.03.21 fra: [HER](#)
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching*. The Modern Language Journal. Volume 94. Issue 1. Hentet fra: 21.03,21 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins. J.: (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Great Britain: Cromwell press LTD. Hentet fra: [HER](#):
- Cummins, J.: (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur og kultur akademisk
- Deleuze. G. & Guattari. F. (1987) *A Thousand Plateaus' Capitalism and Schizophrenia*. Translation and Foreword by Brian Massumi. University of Minnesota: Press Minneapolis London. Hentet 18.05.21: fra <https://libcom.org/files/A%20Thousand%20Plateaus.pdf>
- Dewilde, J. (2016). “*I dine øyne er jeg fortapt*” - *Flerspråklig skrivning i skolen*. Hentet fra: Bedre skole nr. 2/2016
- Dewilde, J., & Igland, M.-A. (2015). “No problem, janem”: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skrivning. In A. Golden & E. Selj (Eds.), *Skriving på norsk som*

*andrespråk: Vurdering, opplæring og elevens stemmer* (s. 109-126). Oslo, Norway: Cappelen Damm Akademisk.

Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet, En håndbok i utredning og vurdering*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Fangen K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utgave), Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Garcia. O., & Wei, L., (2019). *Transspråking; Språk, flerspråklighet og opplæringg*. Oslo: Cappelen Damm.

Gee, J.P & Hayes E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. USA and Canada: Routledge

Gee, J.P, (2015). *Social Linguistics and literacies: Ideologi in Discourses*. New York: Routledge,

Gertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Gibbons, P., (2015). *Scaffolding language, Scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heineman

Halliday M.A.K (2014). Language as social semiotic. I Angermuller, J., Maingueneau, D. og Wodak, R. (red). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. (s. 263-270). Philadelphia: John Benjamins Publisher Company.

Halliday. M.A.K. (1993). *Towards a Language-Based Theory of Learning*. LINGUISTICS AND EDUCATION 5 (s. 93- 116). Hentet fra: [Her](#)

Heller M., Pietikainen S. og Pujolar J. (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. London: Routledge Taylor & Francis Ltd

Hilditch, G. og Strand, T. (2011). *Minoritetsspråklige lærerstudenter møter den flerkulturelle grunnskolen*. I Bedre skole. Hentet 12.03.21,

fra:<https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklig-bakgrunn-som-ressurs/>

Hjukse, H. (2007). *Hva generer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte elevtekster*. Masteroppgave ved høgskolen i Stord Haugesund. Hentet 07.05.21 fra [HER](#)

Hornberger, N. H. McKay, S. L (red) (2010). *Sociolinguistics and language education*. Part 1: Language and ideology. (s. 3-36). Bristol: Multilingual matters.

Hornberger, N. H. & Johnson D. C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *Tesol Quarterly*. Volum 41, Issue 3. (s. 509-532).

Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I Igland, M.A. & Nygård, M. (red) *Språkboka 5-10* (s. 199-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Hårstad, S., Lohndal, T. og Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap, Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Ivanic, R. (2004). *Discourses of Writing and learning to write*. Language and education. Vol. 18, No. 3. Hentet fra. 16-05.21 <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/3948/1/ivanic1.pdf>

Ivanica R. og Camps D. (2001). *I am how I sound Voice as self-representation* in L2 writing *Journal of Second Language Writing* Pergamon. February–May 2001,

Jewitt, C. (2017). An introduction to multimodality + Different approaches to multimodality. I C. Jewitt (Red.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 11-44) Second Edition. London: Routledge. Taylor & Francis Ltd

Jølbo, I. D. (2019). Adjustment and Autonomy in Novice Second Language Writing: Reconceptualizing Voice in Language Learning, i Bagga-Gupta, S. Golden, A., Holm, L., Laursen, H.P., Pitkänen-Huhta, A. (red). *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (189-207). Switzerland: Springer Nature

Jølbo I.D. (2016). «Å skrive seg et rom» NOA norsk som andrespråk · Årgang 32 · 1-2/2016 (5-30). Hentet 21.03.21 fra. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1310/1297>

Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I Igland, M.A. & Nygård, M. (red). *Språkboka 5-10* (s. 217-230). Oslo: Universitetsforlaget.

Kjelaas, I (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt, Neteland R. og Aa L. (red) *Master i norsk. metodeboka 2*. (s. 27-47). Oslo: Universitetsforlaget

Kjelaas I. & Hansson, K. N. (2020). Skriveverksted som literacy-safe house for mindreårige flykninger I Kielland, T. Samoilow *Barn og katastrofer. Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (s. 148-172). Oslo: Universitetsforlaget.

Kjelaas I. & Olausson, A. H. (2020). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei" *Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen*. Målbryting nr. 11, Hentet fra 18.05.20: <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/5589>

Kress, G. (2017). What is mode? I C. Jewitt (Red.). I *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis, Second Edition* (s. 60-75). London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kruse, K.L. (2018) *Bildebøker i multimodale og digitale lese- og skriveprosesser: Elevers skapende arbeid med skrivning, bilde, lyd og stemme*. Universitetet i Agder. Hentet fra 18.05.21: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2562145>

Kvale S. og Brinkmann S. (2009), *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademiske

Løvland, S. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster* Hentet fra: 16.05.21 <https://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>

Nafo, Nasjonalt senter for flerspråklighet. Hentet fra 18.05.21: <https://nafo.oslomet.no/ressurser/tospraklig-fagopplaering/>

NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4.utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 20.april fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Norges offentlige utredninger (NOU) (2010), *Mangfold og Mestring, Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 02.05.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

Norton, B. og McKinney, C. (2011) *An Identity Approach to Second Language Acquisition*. I Atkinson, D. (red), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. (s. 73-92) Vol. 1st ed, Routledge, MLA 8th Edition

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning Extending the Conversation*, 2. ed. Canada: Multilingual Matters,

Norton, B. (2016). *Identity and Language Learning: Back to the Future*, *Tesol Quarterly*. 50-issue 2. (s. 473-479). Hentet 02.05.21 fra, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.293>

Opplæringsloven (2005) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringslova (opplæringslova) Hentet 19.02.21 fra:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

Ortega, L. (2011). SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. I D. Atkinson (Red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (s. 167–178). Abingdon & New York: Routledge.

Otnes, H. (2012). Å sette sammen digitale tekster – multimodalitet, montering og miksing i skolen. I S. Vettenranta, & V. Frantzen, (Red.). *Mediepedagogikk : Refleksjoner om teori og praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Palmer, D. (2008) “Diversity Up Close: Building Alternative Discourses in the Dual Immersion Classroom” i T. Fortune og D. Tedick (red). *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (s. 269-297) London, Storbritania, Multilingual Matters. Hentet fra: [HER](#)

Selander, S. (2013). Læringsdesign og multimodale representasjoner i en digitaliseret verden. I S. Madsbjerg & K. Friis (Red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 9-36). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Skaftun A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I Skaftun, A., Solheim, J. O. og Uppstad, P.H. (red). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-53). Cappelen Damm Akademiske, Oslo.

Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbrytning* 10. <https://munin.uit.no/handle/10037/17892>

Spurkeland, S og Blikstad- Balas, M. (2015) *Digitalisering av skolen: De største utfordringene*, hentet 20.03.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>

Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 07.04.21 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Strømman, E. (2021). Crossover literacies: *A study of seventh graders' multimodal representations in texts about Pokémon Go*. *Computers and Composition* Volum 59. Hentet 21.03.21: fra, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461521000062>

Svendsen, B. A. 2018. Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord og G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s.76-106). Oslo: Cappelen Damm.

Street. B. (1994). *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Kings College, London. Hentet 18.05.21: fra [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)

Tømte, E. C., Bugge, M, Wollsheid.S., Vennerød-Disen, F. (2019) *Hvorfor skal vi ha nettbrett i skolen: Fire forskere på digitale læring*. Hentet 20.03.21 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/P9mPE7/hvorfor-skal-vi-ha-nettbrett-i-skolen-fire-forskere-paa-digital-laeri>

Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren*, 4/2006, LNU

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk*, (Kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter). Hentet 02.05.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 02.05.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Vertovec, S. (2006), *The emergence of super-diversity in Britain*. Hentet 02.04.21 fra [WP-2006-025-Vertovec\\_Super-Diversity\\_Britain.pdf](https://www.wpa.wisc.edu/wp-content/uploads/2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf)

Warberg, S. (2018). Grafisk litteratur. I *Norsk 5-10: Litteraturboka*. (s. 206-232). Larsen, A. S., B. Wicklund & I. Sørensen (Red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskji, L.S. (1986) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske,

## Vedlegg:

**Vedlegg 1:** Feltarbeidsskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD

**Vedlegg 4:** Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (norsk)

**Vedlegg 5:** Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (persisk)

**Vedlegg 6:** Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (arabisk)

**Vedlegg 7:** Informasjonsskriv med samtykke til lærere i ordinært trinn, mottaksklassen og tospråklige lærere.

## Vedlegg 1: Feltnotatskjema

### Feltnotat: Flerspråklige elevers bruk av digitale verktøy

Aktivitet/Oppgave	Læringsressurser - hva slags digitale verktøy	Lærerne (Hva og hvordan)	Elevene (Hva gjør de, hvordan responderer de på oppgaver/instruksjoner, osv.)	Min deltakerrolle
språkpraksiser	Interaksjon lærer- elev elev-elev	Engasjement/affinitet	Spesielle episoder/eksempler	
Mine samtaler med elever		Inntrykk/refleksjon/fortolkninger		
Mine samtaler med lærerne		Inntrykk/refleksjon/fortolkninger		



## Vedlegg 2: Intervjuguide.

### Intervjuguide -

#### Til elever:

Aktuelle spørsmål i intervju/samtaler om tema flerspråklighet:

- Når kom du til Norge?
- Hvilke språk snakker du?
- Hvilke språk bruker du hjemme, på skolen, med venner, osv.?
- Synes du språka dine er en viktig del av deg? Er du glad for at du kan flere språk?
- Bruker du flere språk i undervisninga.
- Hvilket språk tenker du med? Når?
- Hvilke språk kan du skrive på?
- Hvilket språk bruker du når du skal lære noe nytt? -
- Hva gjør du når du ikke forstår en tekst?
- Hva gjør du når du ikke forstår oppgaven?
- Hvilket språk foretrekker du å bruke på skole? Når oppgaveteksten står på norsk, og du skal svare på norsk, begynner du å skrive på norsk med en gang, eller skriver du først på andre språk? Tenker du via et annet språk?

#### Aktuelle spørsmål som deltakende forsker/ samtale intervju om digitale verktøy:

- \* Liker du å bruke digitale verktøy til skoleoppgave, som Creaza
- \* Hva liker/likes du ikke med det?
- \* Likte du å lage selvbiografi i Creaza
- \* Synes du at du lærer noe ved å bruke Creaza, Book Creator eller andre programmer?
- \* Hvilke språk brukte du i Creaza På hvilken måte brukte du dem.
- \* Hvilke språk snakker du mest med, hvilket tenker du mest med, og hvilket skriver du mest med når du løser disse oppgavene?
- \* Hvilke andre måter enn skrift bruker du i Creaza for å fortelle historien om deg selv.
- \* Hva tenker du læreren synes er viktigst? Skrift eller bilder, film, osv. Hva tenker du er viktigst?
- \* Fortelle om hvordan og hvorfor du har valgt å vise fram ditt liv slik (Bilder, lyd, stemme, språk, animasjoner, osv.)

#### Tilsvarende spørsmål om Book Creator.

#### Til lærere:

- Hvordan synes du denne oppgaven fungerte for de flerspråklige barna, sno- elever og mottakselever.
- Tror du creaza , Book Creator og andre digitale verktøy er nyttig i opplæringen for Sno- elever?
- Er du positiv til at eleven benytter flere språk i opplæringen? Hvilke utfordringer og muligheter ser du med bruk av ulike språk i undervisninga?
- Er du positiv til bruk av digitale verktøy i opplæringen, generelt?
- På hvilken måte kan elevenes språk benyttes som ressurs i opplæringen? (jfr. LK20)
- Hva definerer du som meningsskaping og kommunikasjon?
- Hvilke uttrykk verdsettes mest i skolen, og spesielt i skrivefaget som norsk, etter din oppfatning? Er skrift mer verdsatt enn andre uttrykk som film, bilder, tegneserier, osv.
- Hvordan er samarbeidet mellom tospråklig lærere og skolens lærere? Kunne det vært bedre?
- Hva tror du er den beste opplæringen for nyankomne elever?
- Hvordan skal de ta igjen undervisningen best mulig?
- Hvor lenge mener du de bør ha tospråklig opplæring,
- Burde tospråklig undervisning vært organisert annerledes?
- Hvor ofte skulle de ha hatt det?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

### NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Bruk av digitale verktøy i arbeid med flerspråklige elever. Fag: Norskdidaktikk

Referansenummer

511710

Registrert

15.09.2020 av Anette Louise Brekke - [anette-louise.brekke@ou.trondheim.kommune.no](mailto:anette-louise.brekke@ou.trondheim.kommune.no)

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for informasjonsteknologi og elektroteknikk (IE) / Institutt for allmennfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Irmelin Kjelaas, [kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no), tlf: 41105701

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Louise Brekke, [anette-louise.brekke@ou.trondheim.kommune.no](mailto:anette-louise.brekke@ou.trondheim.kommune.no), tlf: 47272391

Prosjektperiode

01.10.2020 - 30.06.2021

Status

09.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

09.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza hodzic  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (norsk)**

### **Til foresatte**

Vil du delta i forskningsprosjektet «Flerspråklige elevers meningsskaping, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy»

Dette er et spørsmål til deg, om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke bruk av digitale verktøy, som gir flerspråklige elever muligheten til å uttrykke seg med bilder, lyd og video - på norsk og på eget språk (med oversettelse).

Aktuelle digitale verktøy er: Goolge Hangouts (chatting), Bookcreator og Creaza I disse verktøyene kan de uttrykke seg gjennom bilder, video, lyd, og tekst. Dette gir noen muligheter for de elevene som ikke har norsk som morsmål.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn

### **Formål**

Dette er en masteroppgave i norsk didaktikk med fokus på flerspråklige elever i norsk skole. Undersøkelsene vil se på hva som kjennetegner elevenes læringsprosesser. Bruker de eget morsmål for å lære? Bruker de video, lyd, bilder eller tekst når de skal uttrykke seg?

Utføringen av prosjektet vil foregå i deler av elevens undervisningstid i en periode på høsten/vinteren over ca. tre til fire uker, mulig i to bolker.

### **Foreløpige tenkte forskningsspørsmål:**

- Hva gjør elevene, hva gir det dem, hva kjennetegner en læringsprosess?
- Vil morsmållærere/lærer se nytten av å bruke digitale verktøy i læringsprosessen på denne måten?

Det er bare min veileder ved NTNU på institutt for norskdidaktikk, Irmelin Kjelaas, og jeg som masterstudent, som vil ha tilgang til personopplysninger og datamaterialet. Alle personopplysninger vil anonymiseres i publikasjonen og vil slettes så fort det er transkribert. Alt av elevarbeid vil foregå på elevenes Chromebooks (skolepc) eller på elevenes Google konto, tilknyttet Trondheim kommunes elevnett.

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

NTNU, Institutt for norsk didaktikk med veileder førsteamanuensis Irmelin Kjelaas, er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg spør om vil la ditt barn delta, fordi du har et barn med en flerspråklig bakgrunn. Jeg har valgt å gjøre undersøkelser på min egen arbeidsplass. For tiden er jeg lærer i mottaksgruppa, men har også lang erfaring som lærer på ordinære trinn med flerspråklige elever i klassen. Jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan

undervisningen kan være mer aldersadekvat og motiverende for elever som er flerspråklige, men som er nye på norsk.

Jeg vil delta i undervisningen sammen med elvenes kontaktlærere. Alle elevene i gruppa får samme undervisning, selv om jeg vil forske på de flerspråklige. Jeg ønsker også å snakke med lærere og tospråklige lærere som er tilknyttet elevgruppene, om elevenes læringsprosess.

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

Jeg vil under prosessen ha samtaler med ditt barn og de andre SNO- elevene, om læringen. Jeg ønsker også å vise fram noen av elevarbeidene, samt deres tanker om arbeidet som eksempler i oppgaven min. Det vil da anonymiseres. For å få fram elevenes tanker om sin egen arbeidsprosess, er jeg også avhengig av å kunne snakke med deres kontaktlærere og tospråklige lærere. Dette kalles personopplysninger. Lærerne gir da personopplysninger til meg om ditt barn. Det er frivillig å delta. Det er frivillig å la ditt barn delta i prosjektet. Hvis du velger å samtykke, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle ditt barns personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg som masterstudent og veileder ved NTNU på institutt for norskdidaktikk, Irmelin Kjelaas, som vil ha tilgang til personopplysninger og datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2021.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU institutt for norskdidaktikk ved lærerutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: NTNU – institutt for lærerutdanning. Studieprogram masterstudie i norskdidaktikk 5-10. · Kontaktperson: Førsteamanuensis: Irmelin Kjelaas. E-post: kjelaas@ntnu.no Telefon: 411 05 701 · Personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: thomas.helgesen@ntnu.no Adresse: Sluppenveien 12B/C, Møllenberg 4 etg. Trondheim. Telefon: 930 79 038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: · NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anette Louise Brekke

Masterstudent/lærer ved XXXXXXXXXX

-----  
-----  
**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «Flerspråklige elevers meningsskaping, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at opplysninger om mitt barns læringsprosess og tanker om egen læring, eventuelt kan gjenkjennes i beskrivelser i oppgaven.
  - at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet
  - at lærerne i prosjektet oppgir personopplysninger om mitt barn til prosjektet
- 

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte på arabisk

إلى الوالدين و الاوصياء

هل ترغب في المشاركة في مشروع بحثي حول

"تكوين آراء الطلاب المتعددي اللغات, تعاونهم و تعلمهم عن طريق استخدام الأدوات الرقمية (موارد و برامج عبر الإنترنت) "

هل يمكن لطفلك المشاركة في هذا المشروع؟

الهدف من هذا المشروع هو التحقيق في استخدام الأدوات الرقمية (موارد و برامج عبر الإنترنت) التي تمنح

الطلاب المتعددي اللغات

الفرصة ل التعبير عن انفسهم بالصور, الصوت و الفيديو باللغة النرويجية و بلغتهم الأم

م بعض الفرص التي تساعدكم في التعبير عن انفسهم من

عطي هذه الأدوات الرقمية الطلاب الذين لا يتحدثون اللغة النرويجية ك لغة أ

ث

:خلال الصور, الصوت, الفيديو و النصوص. و بعض من هذه الأدوات هي

Creaza و Bookcreator, (نصية مراسلات), Goolge Hangouts

قدم لك معلومات حول اهداف هذا المشروع, و ماذا ستعني المشاركة لك و لطفلك

في هذه الرسالة نُ

الهدف

هذه أطروحة رسالة ماجستير في اللغة النرويجية مع التركيز على الطلاب المتعددي اللغات في المدارس النرويجية. سنتظر

الاستطلاعات في هذا المشروع على ما يميز عمليات تعلم الطلاب, مثل: هل يستخدمون لغتهم الأم للتعليم؟ يستخدمون الفيديو أو

الصوت أو الصور أو النصوص للتعبير عن انفسهم؟

سيتم تنفيذ المشروع في اجزاء من وقت التدريس للطلاب لفترة معينة من فصل الخريف و الشتاء, و تقريبا سيستغرق الامر من واحد

إلى ثلاث اسابيع

أسئلة تتعلق بالمشروع

ماذا يفعلوا الطلاب للتعلم و ماذا يقدم لهم ذلك و ماذا يُميز هذه العملية من التعليم؟ -

هل سيرى مدرسوا اللغة الأم و المعلمون الآخرون فائدة من استخدام هذه الأدوات في عملية التعليم في هذه الطريقة؟ -

و أنا بصفتي طالبة , Kjelaas Irmelin في قسم التعليم النرويجي إيرملين شيلاس "NTNU" سيكون فقط لمرشدي في جامعة

ماجستير حاجة الوصول إلى المعلومات الشخصية. سيتم إخفاء الهوية و جميع المعلومات الشخصية في الإطروحة, و سيتم حذفها

بمجرد استخدامها. ستنتم جميع أعمال الطلاب على أجهزة الكروم بوكس [كومبيوتر المدرسة الخاص بهم] أو على حساب جوجل

الخاص بهم و المتصل بشبكة الانترنت الخاصة بالطلبة في بلدية تروندهايم

من المسؤول عن هذا المشروع؟

و معهد التعليم النرويجي مع المرشدة إيرملين شيلاس, هم NTNU الجامعة النرويجية للعلوم و التكنولوجيا المعروفة ب أن ت أن يو

المسؤولون عن هذا المشروع

لماذا أُطلب منك المشاركة؟

انا أسأل ما إذا كنت ستسمح لطفلك ال مشاركة في هذا المشروع, لأنه لديك طفل مع خلفية متعددة اللغات. لقد اخترت أن يكون إجراء

هذا البحث في مكان عملي. أنا حاليًا معلمة لطلبة مجموعة الموتاك [مركز استقبال اللاجئين], ولكن لدي أي ضًا خبرة واسعة

كمعلمة في

ريد اكتساب المزيد من المعرفة حول كيف يمكن أن

المراحل العادية مع طلاب متعددي اللغات في الفصل. ما أرغب اليه هو أنني أ

يكون التدريس أكثر ملاءمة لعمر طفلك و محفّزًا لهم بصفتهم طلاب متعددي اللغات و جدد في اللغة النرويجية

شارك في التدريس مع المعلم المسؤول عن الطلاب, سوف يتلقى جميع الطلاب في المجموعة نفس مستوى التدريس, على الرغم

سأ

من أنني أريد اجراء بحثي فقط على الطلاب المتعددي اللغات

ماذا يعني لك أن تشارك؟

ريد إجراء محادثات مع طفلك و الاطفال الآخرين حول التعليم. أريد أي ضًا أن أعرض بعض أعمال الطلاب

خلال عملية البحث أ

بالإضافة إلى أفكارهم حول العمل الدراسي كأمثلة في أطروحتي. و سيتم بعد ذلك إخفاء الهوية

من أجل إبراز أفكار الطلاب حول عملية العمل الخاصة بهم، أعتد أيُّضا على القدرة على التحدث إلى معلمهم المسؤولون عنهم ومعلمهم ثنائي اللغة.

إن المشاركة في هذا البحث طوعية

أن تسمح لطفلك بالمشاركة في هذا البحث امر طوعي وليس اجباري. إذا اخترت الموافقة، فيمكنك سحب موافقتك في أي وقت أردته دون إبداء أي سبب لذلك. سيتم بعد ذلك حذف جميع المعلومات الشخصية لطفلك و لن يكون لذلك أي عواقب سلبية عليك إذا لم ترغب في المشاركة.

في المشاركة أو قررت الانسحاب لاحق  
خصوصيتك و كيفية حفظ معلوماتك واستخدامها  
اللائحة

سنستخدم المعلومات المتعلقة بطفلك فقط للأغراض التي وصفناها في هذه المقالة و سنتعامل مع المعلومات بسرية تامة ووفق في قسم التعليم النرويجي إيرملين شيبلاس، الذي نرغب في NTNU الخصوصية. أنا فقط كطالبة ماجستير ومرشدتي في جامعة الوصول إلى المعلومات الشخصية. سيتم إخفاء هوية جميع المعلومات الشخصية في المطبوعة و ستتم جميع أعمال الطلاب على أجهزة كروم بوك (كمبيوتر المدرسة) الخاصة بالطلاب أو على حسابهم الخاص جوجل المتصل بشبكة الطلاب في بلدية تروندهايم. إن هذه الشبكة آمنة ويتم استخدامها من قبل جميع المدارس في البلدية. ماذا يحدث لمعلوماتك عندما تُنهي مشروع البحث؟

المعلومات ستكون مجهولة المصدر بعد اكتمال المشروع و الموافقة عليه، التي وفقا للخطة سينتهي خلال يونيو 2021 سأتواصل معك إذا وجدت أنه من المثير للاهتمام عرض بعض مشاريع الطلاب كملحق للمهمة، وربما كمثال عندما يتعين علي

:

الجواب عن المهمة شفويا  
حقوقك

يحق لك ما يلي:

الوصول إلى المعلومات الشخصية المسجلة عن طفلك، والحصول على نسخة من هذه المعلومات -

تصحيح المعلومات الشخصية عن طفلك -

حذف المعلومات الشخصية الخاصة بطفلك -

إرسال شكوى إلى سلطة مراقبة تسجيل البيانات حول معالجة بياناتك الشخصية -

ما الذي يُعطينا الحق لمعالجة المعلومات الشخصية عنك؟

نقوم بمعالجة المعلومات عن طفلك بناءً على موافقتك

بتقييم أن معالجة AS المركز النرويجي لبيانات البحث - NSD للتعليمات النرويجية في تعليم المعلمين. قام NTNU نيابة عن قسم البيانات الشخصية في هذا المشروع تتوافق مع لوائح الخصوصية

أين يمكنني معرفة المزيد؟

إذا كانت لديك أسئلة حول الدراسة، أو ترغب في استعمال حقوقك، فيرجى الاتصال بـ

قسم تعليم المعلمين. البرنامج التعليمي لدراسة الماجستير في النرويجي 5-10 NTNU

الهاتف: 41105701 no.ntnu@kjelaas البريد الإلكتروني Kjelaa Irmelin الشخص المسؤول: الأستاذة

الخصوصية ممثل: Thomas Helgesen الإلكتروني البريد: thomas.helgesen@ntnu.no الهاتف: 93079038

العنوان: Sluppenveien 12B / C Møllenberg 4 etg. Trondheim

للمشروع، يمكنك الاتصال بـ NSD إذا كانت لديك أسئلة تتعلق بتقييم

AS المركز النرويجي لبيانات البحث NSD

أو عبر الهاتف: 55582117 (no.nsd@personverntjenester) عن طريق البريد الإلكتروني

مع أطيب التحيات

Brekke Louise Anette أنيت لويز بريكي

طالبة ماجستير / مدرسة في مدرسة

اعلان الموافقة

لقد تلقيت وفهمت معلومات حول المشروع: "خلق الرأي للطلاب متعددي اللغات والتفاعل والتعلم من خلال استخدام الأدوات الرقمية"، وأتيحت لي الفرصة و الامكانية لطرح الأسئلة

:أنا أوافق على

إمكانية التعرف على هذه المعلومات حول عملية التعلم لدى طفلي والأفكار حول التعلم الخاص به في اوصاف هذه -

الأطروحة.

أن المعلومات ستتم معالجتها حتى اكتمال المشروع -

أن المدرسين في المشروع يقدمون معلومات شخصية عن طفلي للمشروع -

(توقيع المشارك في المشروع، التاريخ)



## Vedlegg 6: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte på persisk.

برای والدین

آیا علاقمند به شرکت در پروژه تحقیقاتی به نام:

### «Flerspråklige elevers meningsskapning, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy»

«ایده پردازی، تعامل و یادگیری دانش آموزان چند زبانه از طریق استفاده از نرم افزار دیجیتالی»  
هستید؟

سوالی که از شما داریم این است که آیا فرزند شما میتواند در یک پروژه تحقیقاتی شرکت کند؟ هدف از این بررسی، ارزیابی استفاده از نرم افزارهای کامپیوتری ای می باشد که به دانش آموزان چند زبانه این امکان را می دهد تا با استفاده از تصاویر، صدا و ویدئو (به زبان نروژی و فارسی) مفهوم خود را بیان کنند.

ابزارهای دیجیتالی بیان شده عبارت اند از: Goolge Hangouts (chatting), Bookcreator و Creaza. با استفاده از این نرم افزارها، دانش آموزان می توانند از طریق تصاویر، فیلم، صوت و متن مفهوم خود را بیان کنند. این روش فرصت های بیشتری را برای دانش آموزانی که زبان مادری آنها نروژی نمی باشد فراهم می کند. در این متن، ما اطلاعاتی در مورد اهداف پروژه و هدف از مشارکت را برای شما و فرزندتان شرح می دهیم.

اهداف

این پروژه مربوط به پایان نامه کارشناسی ارشد در تعلیم نروژی میباشد که تمرکز آن بر روی دانش آموزان چند زبانه در مدارس نروژ است. این نظرسنجی ها نگاهی به مشخصه فرایند یادگیری دانش آموزان دارد. آیا آنها از زبان مادری خود برای یادگیری استفاده می کنند؟ آیا آنها برای بیان مطالب خود از فیلم، صدا، عکس یا متن استفاده می کنند؟ اجرای پروژه در بخش هایی از زمان تحصیل دانش آموزان برای یک دوره در پاییز/ زمستان در حدود سه تا چهار هفته، و در حد امکان در دو قسمت انجام می شود.

در حال حاضر و به صورت مقدماتی موارد زیر قرار است در فرآیند این تحقیق بررسی شوند:

- دانش آموزان چه کار انجام می دهند، این چه چیزی به آنها میدهد، ویژگی یک فرایند یادگیری چیست؟
- آیا معلم های زبان مادری / معلمان مدرسه از این طریق فواید استفاده از ابزارهای دیجیتالی را در فرایند یادگیری مشاهده خواهند کرد؟

تنها استاد راهنمای من در NTNU در گروه تعلیم آموزشی نروژ، Irmelin Kjelaas، و من به عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد، به اطلاعات شخصی و اطلاعات کامپیوتری دسترسی خواهیم داشت. کلیه اطلاعات شخصی دانش آموزان در این مقاله ناشناس خواهد بود و به محض رونویسی، حذف خواهد شد. تمام فعالیت های دانش آموزان در Chromebooks (رایانه شخصی مدرسه) یا در حساب شخصی گوگل دانش آموزان که با شبکه دانش آموزی در Trondheim kommune متصل است انجام میشود.

چه کسی مسئولیت این پروژه تحقیقاتی را دارد؟

دانشگاه NTNU، و گروه آموزش تعلیم نروژ (Institutt for norsk didaktikk) با استاد راهنما، Irmelin Kjelaas، مسئول این پروژه هستند.

چرا از شما درخواست شده که در این کار تحقیقاتی شرکت کنید؟

دلیل اینکه بنده از شما برای شرکت در این تحقیق درخواست کرده ام این است که شما فرزندانی با پیش زمینه های چند زبانه دارید. همینطور تصمیم گرفتم که این تحقیق را در محل کار خودم انجام دهم. من در حال حاضر

معلم گروه mottak هستم، اما سابقه زیادی در کار معلمی در کلاس های معمولی نروژی با حضور هم دانش آموزان نروژی و هم دانش آموزان چند زبانه را دارم. هدف من این است که دانش بیشتری در مورد اینکه چگونه میتوان دانش آموزان چند زبانه ای که به تازگی زبان نروژی را آموخته اند را تدریس کرد به نحوی که بیشتر متناسب با سن آنها بوده و در آنها ایجاد انگیزه نماید، کسب نمایم

من می خواهم که در آموزش و تدریس با معلمان کلاس مشارکت کنم. با وجود اینکه این پروژه بر روی دانش آموزانی انجام میشود که دارای پیش زمینه چند زبانی هستند، اما همه دانش آموزان در کلاس/گروه از آموزش یکسان برخوردار

خواهند شد. و همچنین در مورد روند پیشرفت آموزشی دانش آموزان با معلمان کلاس و معلمان زبان مادری صحبت خواهیم کرد.

شرکت در این پژوهش چه مزایایی برای شما در بر دارد؟  
در فرایند پروژه تحقیقاتی، با فرزند شما و دیگر دانش آموزان SNO درباره یادگیری گفتگو خواهیم کرد. و همچنین می خواهیم برخی از کارهای دانش آموزان و افکار و ایده آنها درباره کار را به عنوان نمونه در پایان نامه خود نشان دهیم. همه این ها بدون ذکر نام دانش آموزان خواهد بود. برای دانستن افکار دانش آموزان مرتبط با روند کار خودشان، نیاز به این دارم که بتوانم با معلمان کلاسی و معلمان دوزبانه آنها صحبت کنم. این اطلاعات دانش آموزان شخصی است. بنابراین معلمان اطلاعات شخصی فرزند شما را در اختیار من قرار می دهند.  
شرکت کردن کاملاً داوطلبانه می باشد

اینکه به فرزندانتان اجازه شرکت در این پروژه را بدهید کاملاً داوطلبانه و اختیاری می باشد. اگر شما گزینه رضایت را انتخاب کنید، می توانید هر زمانی بدون ذکر دلیل رضایت خود را پس بگیرید. سپس تمام اطلاعات شخصی فرزند شما حذف خواهد شد. اگر مایل به شرکت کردن نیستید و یا اگر بعداً تصمیم به انصراف بگیرید، هیچ پیامد منفی برای شما نخواهد داشت.

حریم خصوصی شما - نحوه ذخیره و استفاده از اطلاعات شما  
ما از اطلاعات مربوط به فرزند شما تنها برای اهدافی که در این پژوهش شرح داده ایم استفاده خواهیم کرد. ما اطلاعات را به طور محرمانه و مطابق با مقررات حریم خصوصی (personvernregelverket) استفاده خواهیم کرد. تنها من به عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد و استاد راهنمای من، Irmelin Kjelaas، در NTNU، در بخش آموزش تعلیم نروژی، به اطلاعات شخصی و اطلاعات داده دسترسی خواهیم داشت. کلیه اطلاعات شخصی در تمام مراحل بدون ذکر نام خواهد بود. تمام فعالیت های دانش آموزان در Chromebooks (رایانه شخصی مدرسه) یا در حساب شخصی گوگل دانش آموزان که به شبکه دانش آموزی در Trondheim kommune متصل است انجام میشود. این شبکه یک شبکه امن و مطمئن خواهد بود، که تمام مدارس در شهرداری تروندهایم از آن استفاده می کنند.  
با اتمام پروژه تحقیقاتی، چه اتفاقی برای اطلاعات شما/دانش آموزان می افتد؟  
همه اطلاعات پس از اتمام پروژه/گرفتن تاییدیه پروژه، همچنان بدون ذکر نام باقی می ماند، که طبق برنامه در ژوئن 2021 به اتمام میرسد.

اگر به این نتیجه برسیم که نشان دادن برخی از پروژه های دانش آموزان به عنوان ضمیمه در مقاله جالب است و یا احتمال آن برود که به عنوان نمونه در روز دفاع از آنها استفاده کنیم، حتماً از قبل با شما تماس خواهیم گرفت.  
حقوق شما

مادامی که در سیستم اطلاعاتی پروژه هستید، حق این را دارید که:

- به هر گونه اطلاعات شخصی در مورد فرزند شما ثبت شده است دسترسی داشته باشید، و همچنین نسخه ای از اطلاعات مربوط به فرزندتان را دریافت کنید،
- اطلاعات شخصی درباره فرزند خود را اصلاح کنید
- اطلاعات شخصی درباره فرزند خود را حذف کنید
- از روند پردازش اطلاعات شخصیتان به سازمان حفاظت از داده نروژ (Datatilsynet) شکایت کنید.

چه چیزی به ما اجازه و امکان پردازش اطلاعات شخصی در مورد شما را می دهد؟

ما اطلاعات مربوط به فرزند شما را براساس رضایتنامه شما پردازش می کنیم.  
به نمایندگی از طرف گروه تعلیم و تربیت نروژی در بخش تربیت معلم دانشگاه NTNU، مرکز NSD که مرکز تحقیقات داده های نروژ AS میباشد، ارزیابی کرده است که پردازش اطلاعات شخصی در این پروژه مطابق با مقررات حریم خصوصی است.

از کجا می توانم اطلاعات بیشتری کسب کنم؟

اگر در مورد این پژوهش سوالی دارید و یا اگر مایلید از حقوق خود استفاده کنید، از این طریق با ما تماس بگیرید:

- دانشگاه NTNU - گروه تربیت معلم. برنامه تحصیلی مقطع کارشناسی ارشد در آموزش نروژی 5-

NTNU – institutt for lærerutdanning. Studieprogram masterstudie i norskdidaktikk 5- (10-10)

- تماس با شخص: دانشیار Irmelin Kjelaas. ایمیل: [kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no). تلفن: 701 05 411
- نماینده حریم خصوصی: Thomas Helgesen. ایمیل: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no). آدرس: Sluppenveien 12B/C, Møllenberg 4 etg. Trondheim. تلفن: 038 79 930
- اگر سوالی مرتبط با نحوه ارزیابی NSD از پروژه دارید میتوانید به این شکل تماس بگیرید:
- NSD، مرکز تحقیقات داده های نروژ AS. ایمیل: [personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no). تلفن: 17 21 58 55

با احترام

Anette Louise Brekke

**اعلام رضایت**

- من اطلاعات را در مورد پروژه « *Flerspråklige elevers meningsskapning, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy* » دریافت و مطالعه کرده ام و فرصت مطرح کردن سوال هایم را داشته ام. من رضایت می دهم:
- که ممکن است اطلاعات مربوط به روند یادگیری فرزند من و افکارش در مورد آموزش و یادگیری اش، در توضیحات پایان نامه به کار آید.
  - که اطلاعات تا زمان تکمیل پروژه مورد استفاده قرار میگیرند.
  - که معلمان این پروژه اطلاعات شخصی فرزند من را در اختیار پروژه قرار خواهند داد.

امضا شرکت کننده در پروژه و تاریخ

## **Vedlegg 7: Informasjonsskriv med samtykke til lærere (lærere på ordinære trinn, i mottaksklassen og tospråklige lærer)**

Vil du delta i forskningsprosjektet  
Til lærere

### **«Flerspråklige elevers meningsskapning, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruk av digitale verktøy, som gir flerspråklige elever muligheten til å uttrykke seg med bilder, lyd og video - på norsk og på eget språk (med oversettelse).

Aktuelle digitale verktøy er: Goolge Hangouts (chatting), Bookcreator og Creaza.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og dine elever.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i norsk didaktikk med fokus på flerspråklige elever i norsk skole. Formålet med studien er å se på flerspråklige/andrespråkselevers meningsskapning, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy. Undersøkelsene vil se på hva som kjennetegner elevenes læringsprosesser.

Utføringen av prosjektet vil foregå i deler av elevens undervisningstid i en periode på høsten/vinteren over noen uker, eventuelt i to bolker.

#### **Foreløpige tenkte forskningsspørsmål:**

- Hvordan kan bruk av digitale verktøy i opplæringen gi flerspråklige nyankomne elever og andrespråkselever, en inngang til meningsskapning, samhandling og læring?
- Hva gjør elevene, hva gir det dem, hva kjennetegner en læringsprosess?
- Vil lærerne se nytten av å bruke digitale verktøy i læringsprosessen på denne måten? Vil de tenke/se at elevene tar i bruk flere av sine språklige ressurser og kunnskap gjennom bruk av digitale verktøy?

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

NTNU, Institutt for norsk didaktikk med veileder førsteamanuensis Irmelin Kjelaas, er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg spør deg fordi du er kontaktlærer eller tospråklig lærer til elevene jeg vil skrive om i min masteroppgave. Jeg har valgt å gjøre undersøkelser på min egen arbeidsplass. Jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan undervisningen kan være mer aldersadekvat og motiverende for elever som er flerspråklige, men som er nye på norsk. Det oppleves ofte som en utfordring å gi denne elevgruppa tilpasset undervisning. Ofte får de tilpasset undervisning som er lite aldersadekvat, fordi de ikke behersker norsk språk. Dette gjør at de mister tilgang til egne ressurser og muligheten til å tilegne seg det akademiske skolespråket som deres jevnaldrende får trening i.

Jeg vil delta i undervisningen som jeg ønsker skal foregå i hel gruppe, slik at alle elevene får felles oppgaver. Elevgruppa jeg skal observere mottar såkalt SNO- undervisning (spesielt norsk opplæring) og tospråklig opplæring med morsmålslærere.

Jeg ønsker også å snakke med elevene, dere lærere både kontaktlærere og tospråklige lærere, og foresatte om elevenes læringsprosess. Det er mulig elevene trenger hjelp til noen av oppgavene i timene med tospråklig opplæring. Det kan være oversettelser av språk eller andre spørsmål elevene lurer på for å løse oppgavene.

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

Jeg vil under prosessen ha uformelle samtaler med elevene om deres tanker om læringen og valg av språk, bilder, videoer og tekster i oppgavene. Jeg ønsker også å samarbeide med dere lærere underveis i prosessen. Det ville også være interessant, om dere vil dele noen tanker om hva dere mener elevene får ut av arbeidet med de ulike elevprosjektene. Jeg vil vurdere bruk av lydopptak under enkelte av samtalenene, for å huske innholdet.

Når det gjelder dere tospråklige lærerne kan det være nyttig om elevene kan ta med seg noe av arbeidet til tospråklig undervisning, og få hjelp av dere. Det er da fint om jeg kan ha kontakt med dere via e-post, eller korte møter på skolen i forbindelse med tospråklig opplæring.

Foreldrene vil samtykke til at dere gir personopplysninger til meg om enkelt elevs arbeid og tanker rundt arbeidsprosessen og egen læring.

### **Det er frivillig å delta**

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

Dersom du ikke ønsker å delta, vil jeg ikke bruke noe av dine uttalelser om elevenes arbeid i min masteroppgave.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg som masterstudent og veileder ved NTNU på institutt for norskdidaktikk **Irmelin Kjelaas**, som vil ha tilgang til personopplysninger og datamaterialet. Alle personopplysninger vil anonymiseres i publikasjonen og lydopptak vil slettes så fort det er transkribert. Elevarbeid vil også slettes etter publikasjonen, med mindre elevene og dere foresatte ønsker å ta vare på dem..\_

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2021.

Jeg vil ta kontakt dersom jeg ser det som interessant å vise noen av elevprosjektene som vedlegg på oppgaven, og eventuelt som et eksempel når jeg skal forsvare oppgaven muntlig.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU institutt for norskdidaktikk ved lærerutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- NTNU – institutt for lærerutdanning. Studieprogram masterstudie i norskdidaktikk 5-10.
- Kontaktperson: Førsteamanuensis: Irmelin Kjelaas. E-post: kjelaas@ntnu.no  
Telefon: 411 05 701

- Personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: thomas.helgesen@ntnu.no  
Adresse: Sluppenveien 12B/C, Møllenberg 4 etg. Trondheim. Telefon: 930 79 038

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

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

Med vennlig hilsen

Anette Louise Brekke

Masterstudent/lærer ved **Bispehaugen skole**

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «*Flerspråklige elevers meningsskaping, samhandling og læring gjennom bruk av digitale verktøy*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i samarbeid om elevprosjekter.
- å dele tanker om elevarbeidet.
- at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

