

Eirin Strypet

"Jeg kan skrive om masse ting fordi det er min språk"

En studie av andrespråksskriveres skriveerfaringer og skriveridentiteter

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5-10

Veileder: Signe Rix Berthelin

Mai 2023

Eirin Strypet

"Jeg kan skrive om masse ting fordi det er min språk"

En studie av andrespråksskriveres skriveerfaringer og skriveridentiteter

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5-10
Veileder: Signe Rix Berthelin
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om skriveerfaringer og skriveridentitet til fire andrespråksskrivere som går i mottaksklasse. Andrespråksskrivere kan bidra med nyttige perspektiver på hvordan det er å skrive på et andrespråk i en norsk skolesammenheng. Problemstillingen har vært: Hvilke erfaringer har fire andrespråksskrivere med skrivning og hvordan kommer deres skriveridentitet til uttrykk?

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført individuelle intervjuer med de fire elevene. Jeg har analysert og drøftet svarene opp mot teori og tidligere forskning. I tillegg har jeg vist til noen didaktiske implikasjoner.

Funnene mine viser at skrivning på norsk primært foregår innenfor skolediskursen, mens skrivning på andre språk foregår på skolen og i andre settinger. Elevene skriver på andre språk en norsk med særlig venner og familie. Underveis i skriveprosessen benytter elevene seg av sine flerspråklige ressurser når de benytter seg av strategier som Translate eller å spørre lærer om hjelp. Funnene viser også at elevene har ulike meninger om skrivning og språk de har i sitt repertoar. Alle elevene synes det å være flerspråklig er positivt. Innenfor de didaktiske implikasjonene viser jeg til investering, eierskap og identifikasjon med skriveprosjektet vil være viktig for skrivning på et andrespråk. Å benytte seg av transspråking i skivedidaktiske sammenhenger vil kunne bidra positivt til elevenes videre skrive - og skriverutvikling.

Abstract

This master thesis focuses on the writing experiences and identities of four second-language writers in reception class. Second-language writers can provide useful perspectives on what it is like to write in a second language in a Norwegian school context.

The research question has been: What experiences do four second-language writers have with writing, and how is their writing identity expressed?

I have conducted individual interviews with the four students to answer the question. I have analysed and discussed the answers in relation to theory and previous research. In addition, I have referred to some didactic implications. My findings show that writing in Norwegian primarily takes place within the school discourse while writing in other languages takes place at school and in other settings. The pupils write in languages other than Norwegian with friends and family. During the writing process, students make use of their multilingual resources when using strategies such as Translate or asking the teacher for help. The findings also show that the pupils have different opinions about writing and the language they have in their repertoire. All students find being multilingual positive. Within the didactic implications, I point out that investment, ownership, and identification with the writing project will be important for writing in a second language. Using translanguaging in a written didactic context will contribute positively to the pupils' further writing development.

Forord

Man er virkelig inni ei boble mens man skriver master. Jeg har lært mye som jeg håper å ta med meg videre. Selv om det tidvis har vært svært interessant, ser jeg nå frem til å gjøre mer givende ting enn å sitte inne å skrive en oppgave.

Det er flere som har påvirket oppgaven i positiv retning og disse fortjener en stor takk. Først og fremst er jeg takknemlig til de fire elevene i studien, som delte av sine erfaringer og tanker med meg. Dere har gitt meg ny innsikt! Også en takk til elevenes lærer som var meget behjelpelig med alt det praktiske rundt innsamling av materiale.

Veileder Signe har vært en 10 av 10 veileder og fortjener også en takk. Din smittende entusiasme og ditt faglige nivå er inspirerende! Setter pris på alle de timene du har lagt ned i forbindelse med denne oppgaven. Dine gode innspill har vært til stor hjelp og har bidratt til å gjøre oppgaven bedre.

Jeg vil også takke Synnøve for korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke familien, Truls og Dina for god støtte underveis i skriveprosessen.

Eirin Strypet

Trondheim, 25. mai 202

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn og aktualisering	8
1.2 Oppgavens problemstilling	8
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Oppgavens oppbygning	11
2 Teori	13
2.1 Sosiokulturelt språksyn	13
2.2 Perspektiver og begreper innen flerspråklighet	13
2.2.1 Det norske språksamfunnet	13
2.2.2 Flerspråklighet	14
2.2.3 Førstespråk og andrespråk	15
2.2.4 Språkholdninger og ideologier	16
2.2.5 Transspråking – å benytte sine språklige ressurser til å skape mening	17
2.3 Literacy	18
2.3.1 Literacy i en andrespråksdiskurs	19
2.3.2 Investering i et andrespråk	20
2.4 Skriveridentitet og skriveutvikling	20
2.4.1 Andrespråksskriving	21
2.4.2 Skriveridentitet	21
2.4.3 Skriverutvikling	23
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ forskningsmetode og intervju	25
3.2 Innsamling av materialet	26
3.2.1 Utvalg	26
3.2.2 Bruk av tolk	27
3.2.3 Utformingen av intervjuguide	27
3.3 Bearbeiding av materiale	28
3.3.1 Transkribering	28
3.3.2 Koding	28
3.3.3 Analyse	29
3.4 Styrker og svakheter ved metoden	29
3.4.1 Reliabilitet og validitet	30
3.5 Etske betraktninger	31
4 Analyse og funn	33
4.1 Skriveerfaringer	33
4.1.1 Skriveerfaringer på norsk og andre språk	33
4.1.2 Strategier i skriveprosessen	36
4.1.3 De mest sentrale funn innen skriveerfaringer	38
4.2 Skriveridentitet	38
4.2.1 Språksyn og verdsettelse språk	41
4.2.2 De viktigste funnene fra skriveridentitet	43
5 Drøfting	45
5.1 Hvordan kan elevenes skriveerfaringer forstås?	45
5.2 Hvordan kommer elevenes skriveridentitet til uttrykk?	48
5.3 Hvordan kan vi forstå elevenes skriveerfaringer og skriveridentitet	50
5.4 Didaktiske implikasjoner	51

6 Avslutning	53
6.1 Oppsummering	53
6.2 Veien videre	54
Referanser	55
Vedlegg	59

1 Innledning

«Jeg kan skrive sånn masse ting fordi det er min språk» - Carla

Carla, en elev jeg har intervjuet, forteller meg at hun kan skrive om «masse ting» på sitt språk fordi det er hennes språk. Språket hun refererer til i utdraget er hennes førstespråk. Det eksisterer andre skriftlige muligheter for elever om de får skrevet på sitt førstespråk, som gjør at de opplever å kunne skrive om «masse ting». Ifølge Kjelaas (2017) er førstespråket det språket man først lærer seg (s. 219). Etter hvert vil språket utvikle seg til det Cummins (2017) referer til som kunnskapsspråket. Innenfor kunnskapsspråket vil eleven ha et komplekst ordforråd (s. 54). Dette kan føre til opplevelsen av at man kan skrive om mye forskjellig, slik Carla gjør. Om andrespråksskrivere blir begrenset til kun å skrive på andrespråket, som er de språk man lærer etter førstespråket (Kjelaas, 2017, s. 219), vil de kunne oppleve språklige hindringer. Om vi ser til overordnet del av læreplanen skal elever oppleve å bli inkludert i et mangfoldig fellesskap, der det å kunne flere språk skal vektlegges som en ressurs for både skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Både Carla og andre andrespråkselever skal oppleve sine språklige ressurser som en styrke i læringsarbeidet. En slik tilnærming er i tråd med transspråking, som dreier seg om å benytte sine språklige ressurser i meningsskapingen (Garcia og Wei, 2019). I denne masteroppgaven ønsker jeg å få elevenes perspektiver frem i lyset fordi deres stemmer er viktige og kan gi nyttig innsikt over hvordan det kan være å skrive på et andrespråk. Med *andrespråksskrivere* mener jeg elever som skriver på et andrespråk. I denne oppgaven har alle elevene til felles at de er andrespråksskrivere på norsk, samtidig som de også kan å skrive på andre språk. *Andrespråksskriving* refererer til selve skriveaktiviteten som gjøres av andrespråksskrivere (Golden & Hvistendahl, 2013, s.72).

Andrespråksskrivere står ovenfor andre utfordringer enn førstespråksskrivere. De skal blant annet både skrive på et andrespråk og tilegne seg fagkunnskaper samtidig. De står ovenfor det Holm og Lausen (2010) kaller en dobbel utfordring (gjengitt i Monsen & Randen, 2017, s. 115). I denne masteroppgaven vil jeg undersøke skriveerfaringene til fire andrespråksskrivere og hvordan deres skriveridentitet kommer til uttrykk. Med begrepet *skriveridentitet* viser jeg til Jakobsen & Krogh som hevder elevenes identitet som skriver er tett koblet sammen med deres skriverutvikling (2016, s. 27). Elevenes *skriveridentitet* påvirkes av konteksten rundt. Den muligheten skriveren har til å identifisere seg med skriveprosjektet sitt vil være sentralt for deres videre utvikling som skrivere på et andrespråk (Hobel & Piekut, 2016, s. 246). Ved å intervjuere elevene vil jeg undersøke hvilke erfaringer og strategier de benytter seg av i forbindelse med skriving på ulike språk, samt hvordan deres identitet som skriver kommer fram. Ved å utforske disse temaene ønsker jeg at elevenes perspektiver kan bidra til en større forståelse av hvordan det er å være andrespråksskrivere fra et elevperspektiv. Elevene som deltar i denne oppgaven, er mellom åtte og elleve år gamle og går i mottaksklasse.¹ Denne masteroppgaven er tilknyttet studieretningen grunnskolelærer 5 – 10. trinn. Jeg vil argumentere for at tematikken i denne oppgaven inneholder viktige aspekter innenfor andrespråksskriving, men også kan kobles til lærerprofesjonen. Lærere vil kunne ha

¹ Mottaksklasse er en egne klasse for nyankomne minoritetsspråklige elever. Klassen er organisert på tvers av klassetrinn. I løpet av tiden i mottaksklassen skal elevene opparbeide seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk og andre skolefag slik at de kan gå over i ordinære klasser. Når man opplever at elevene har nådd et visst nivå, både faglig og språklig, blir de overført til ordinære klaser, oftest ved sin nærscole. Tiden i mottaksklasse vil derfor være individuell for den enkelte elev.

nytte av å ha kjennskap til andrespråksskriving, da man vil ha elever som skriver på norsk som andrespråk. Noen av elevene jeg har intervjuet har en alder som tilsvarer lavere trinn enn 5.trinn. En begrunnelse for at det er relevant og også intervju disse er at selv om elevene er går i mottaksklasse når intervjuene fant sted, vil de med tiden komme over i ordinære klasser på mellomtrinnet. For lærere vil det være relevant å vite noe om deres tidligere skriveerfaringer og deres identitet som skrivere. Med en slik innsikt vil man trolig kunne benytte seg av erfarings- og språkbakgrunnen til elevene som en ressurs for læring og man vil kunne tilrettelegge for god skriveutvikling.

1.1 Bakgrunn og aktualisering

I dagens mangfoldige klasserom vil alle lærere være lærere for flerspråklige elever og mest sannsynlig også elever som har andre førstespråk enn norsk. Det er derfor nyttig for alle lærere å vite noe om elever med andre førstespråk enn norsk. Innenfor dagens globaliserte samfunn vil det å være flerspråklig og å kunne kommunisere effektivt på flere språk anses som en fordel. Det er viktig at skolen anerkjenner elevenes språklige repertoar og at deres språklige kompetanse brukes til utvikling og læring for elevens beste.

Skrijving er en essensiell ferdighet innenfor kommunikasjon og akademisk suksess i dagens samfunn. Ferdigheten er viktig for å gjøre seg forstått og for å møte skolens skriftlige krav. Å utvikle sine skriveferdigheter dreier seg også om å utvikle en *literacy*. Blikstad-Balas (2023) viser til *literacy* som en forutsetning for kunnskapstilegnelse og evnen til å kunne delta i samfunnet (s. 12). Elevene skal utvikle en literacy, som enkelt forklart dreier seg om å benytte seg av skriftlig materiale i ulike kontekster (Unesco, 2005). Menzes de Souza (2007) har visst til at det å mestre å skrive på majoritetsspråket vil være et vilkår for utdanning (s.155). For at andrespråksskrivere skal kunne lykkes i utdanningsløpet er de dermed avhengig av å utvikle literacy innenfor det norske tekstsamfunnet. Når andrespråksskrivere deltar i ulike literacypraksiser, for eksempel skrijving, gjør elevene identitetshandlinger gjennom skrijvingen sin (Norton, 1995, s. 10). Elever kan oppleve det være utfordrende å investere i både andrespråket og skrijving på et andrespråk. Det ligger sosiale og historiske forhold til grunn mellom eleven og andrespråket og eleven kan oppfatte det som ambivalent å lære andrespråket (Norton, 1995, s. 3). Slike aspekter, og andre som jeg kommer inn på i denne oppgaven, er det vært å være bevisst på innenfor andrespråksskriving.

1.2 Oppgavens problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å få innsyn i fire andrespråksskrivere sine meninger og tanker rundt hvordan det oppleves å skrive på et andrespråk i norsk skole. Elevene går i mottaksklasse, har fire ulike førstespråk og har alle norsk som andrespråk. Problemstillingen jeg undersøker, er som følger:

Hvilke erfaringer har fire andrespråksskrivere med skrijving, og hvordan kommer deres skriveridentitet til uttrykk?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har fire andrespråkselever i mottaksklasse med skriving på norsk og på andre språk?
- Hvordan kommer elevenes skriveridentitet til uttrykk?

Innenfor det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å undersøke elevenes skriveerfaringer. Jeg søker å få innsikt i hvilke skriveerfaringer elevene har på både norsk og andre språk som de skriver på. Dette ønsker jeg å gjøre fordi jeg ser deres skriftspråklige kompetanse som et repertoar, i likhet med Garcia og Wei (2019), Cummins (1983), Canagarajah (2011a). Jeg ønsker å få innblikk i hvilke situasjoner elevene skriver og på hvilke språk de da skriver på. I tillegg kommer jeg til å undersøke hvilke strategier elevene benytter seg av underveis i skriveprosessen.

Cummins (2017) viser til at elevers skriving er å anse som identitetsforhandlinger (s. 262). Derfor er det interessant i denne oppgaven å undersøke hvordan elevenes skriveridentitet kommer til uttrykk. Kalan (2022) viser til at skriveridentitet dreier seg om hvordan skrivere oppfatter seg selv (s. 83). Jeg ønsker derfor innenfor det andre forskningsspørsmålet å finne ut hva elevene synes om skriving og hvordan de ser på seg selv som skrivere. Elevene i denne oppgaven vil også ha en skriveutvikling og denne utviklingen er ifølge Jakobsen og Krogh (2016) tett knyttet sammen med elevenes skriveridentitet (s. 27).

Det er først og fremst elevenes stemme jeg ønsker å få innsikt i med denne oppgaven. Og i den forbindelse er det interessant å få innblikk i både deres skriveerfaringer og deres skriveridentitet. For å kunne besvare forskningsspørsmålene har jeg derfor gjennomført individuelle intervju med fire elevene som har et annet førstespråk enn norsk. Når og hvordan jeg behandler forskningsspørsmålene er todelt. Jeg kommer først til å analysere forskningsspørsmålene i analysekapittelet. Her vil jeg vise til utdrag fra intervjuene og sammenfatte funn. Deretter drøfter jeg funnene videre i drøftingskapittelet og her går jeg i dialog med teori og tidligere forskning for å kunne drøfte funnene. Deretter skisserer jeg opp noen didaktiske implikasjoner vi kan trekke ut ifra de funnene jeg har drøftet.

1.3 Tidligere forskning

Her ønsker jeg å vise til tidligere forskning som er gjort om andrespråksskriving og skriveridentitet. Det er gjort en del forskning på andrespråksskriving i de senere årene og her har jeg plukket ut bidrag som jeg anser som særlig relevante for min masteroppgave.

I en oversiktstudie over forskning på andrespråksskriving har Polio (2003) delt studiene inn i fire kategorier. Enkelte studier fokuserer på *produktet* (teksten), noen fokuserer på *skriveprosessen*, andre fokuserer på *deltakerne* i prosessen og noen studier fokuserer på *konteksten* for skrivingen (s. 37). I denne oppgaven vil jeg trekke på flere av disse feltene. Dette gjelder både *skriveprosessen*, *deltakerne* som er elevene som skrivere, og *konteksten* for når og hvor de skriver på ulike språk. Jeg kommer ikke til å analysere selve testproduktet, men et valgfritt testprodukt av elevene vil være utgangspunkt for

noen av spørsmålene i intervjuguiden. Dette går jeg nærmere inn på under *kvalitativ forskning* i metodekapittelet 3.1.

Krulatz og Iversen (2019) gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt for nyankomne ungdomsskoleelever og lagde et flerspråklig undervisningsopplegg knyttet til identitetstekster skrevet på elevens førstespråk, engelsk og norsk. Selv om elevene i denne studien er eldre enn elevene jeg intervjuer har de til felles at de er relativt nyankomne til norsk skole. Elevene skulle fortelle hvilke språk de benyttet seg av i ulike situasjoner og rangere betydningen av norsk, engelsk og førstespråket. I tillegg skulle elevene rangere verdien av flerspråklighet. Funnene viser at førstespråket og engelsk benyttes i svært mange kontekster, mens norsk ble benyttet i færre situasjoner. Førstespråket ble oftest valgt når elevene snakket med foreldre og det var også språket de tenkte på. Engelsk ble oftere valgt når elevene snakket med venner og i forbindelse med skriving. Elevene var enige i at flerspråklighet er viktig, men elevene vurderer norsk og engelsk til å være språk som er viktigere enn deres eget førstespråk. I prosjektet skulle elevene skrive tekster på førstespråket, engelsk og norsk. Det ble samlet inn både spørreskjemaer, refleksjonslogger, notater, undervisningsplaner og elevtekster for å vurdere prosjektet. Resultatene kan tyde på at å eksplisitt inkludere elevenes språklige repertoarer, bidrar til inkluderende klasserom som evner å fremme elevenes identiteter.

Abdulrahman (2020) sin masteroppgave handler om flykningers bruk av sine flerspråklige ressurser i kreativ skriving. Studien tar for seg hvordan elever konstruerer sin flerspråklige identitet gjennom kreativ skriving. Deltakerne konstruerer sin flerspråklige identitet i skriving gjennom sine investeringer i de språkene de bruker i tekstene, gjennom erfaringer og minner de har med språket og gjennom kreativitet (s.79). I hennes studie vises det til at elevene har et stort språklig repertoar, men når elevene skal konstruere identitetstekster blir disse i stor grad til enspråklige produkter, selv om skriveoppgaven åpnet for å språklig variasjon. Det trekkes frem at dette kan skyldes elevenes forventninger til en enspråklighetsdiskurs eller at de er utrygge i språkene de har i sine språklige repertoarer.

Dewilde og Igland (2015) har undersøkt hvilke transspråklige skrivepraksiser elever med kort botid benytter seg av, med særlig fokus på fritidsskriving, men også skriving i skolesammenheng. Eleven Bahars fritidsskriving handler i stor grad om kommunikasjon med venner. Gjennom skriving på Facebook benytter hun og vennene seg av sine flerspråklige ressurser på både dari, engelsk, norsk og arabisk. I forbindelse med en oppgave på skolen vises ikke en like tydelig transspråklig praksis som man kan finne i fritidsskrivingen. Likevel benytter hun og noen andre elever sitt flerspråklige repertoar i forbindelse med en konkret skoleoppgave som lar de bruke transspråklige virkemidler. Her bruker de bokmål, men fletter også inn førstespråk, engelsk, spansk og nynorsk.

Yi (2010) har sett på skriveoppgaven til en 15 år gammel koreansk elev som har bodd fire måneder i Amerika. Yi (2010) har undersøkt mulige forbindelser mellom den frivillige skriveoppgaven utenfor skolen med elevens skoleskriving. Funnene viste at eleven trakk på sin frivillige skriving i skolesammenheng og at hennes skoleskriving ble nevnt i hennes skrivepraksis utenfor skolen. Dette viser ifølge Yi til at skriveoppgaven både i og utenfor skolen påvirket hverandre, da særlig med tanke på emner, sjangre og språklig praksis. Noe som er interessant er at eleven i et intervju sier at hun ikke er en skriver, men at hun liker å skrive (s. 29). Dette utsagnet viser at eleven ikke identifiserer seg med å være en skriver.

Dewilde (2016a) har fulgt en elev i mottaksklasse som skriver dikt på fritiden og som uttrykte en redsel da hun skulle skrive dikt på norsk på skolen. Av Dewilde vises det til at eleven beveger seg mellom det kjente og ukjente og at hun stadig krysser grenser mellom språk, sjanger og kultur i skriveprosessen. Gjennom å krysse slike grenser utfordrer eleven konvensjonelle forståelser av skrijving som enspråklige produkter, med en innlysende mening (s.41). Dewilde peker på at lærere kan tilrettelegge for trygge skrivesituasjoner i klasserommet på en bedre måte om de er bevisste de usikre følelsene elevene kan ha (s. 41).

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. Innenfor oppgavens første kapittel har jeg aktualisert tematikken i oppgaven. I tillegg har jeg presentert problemstilling, forskningsspørsmål og tidligere forskning. I det andre kapitlet viser jeg til de teoretiske perspektiver som er grunnlaget for analysen og drøftingen. Tematikker her dreier seg i hovedsak om flerspråklighet og skrijving. I det tredje kapitlet beskriver jeg metoden og hvordan jeg har gått frem med tanke på innsamling og bearbeiding av intervjumateriale. Jeg greier også ut om forskningsetiske vurderinger og drøfter styrker og svakheter ved metoden. I det fjerde kapitlet analyserer jeg datamaterialet, og trekker frem viktige funn. I det femte kapitlet drøfter jeg funnene videre opp mot teori og tidligere forskning før jeg viser til noen didaktiske implikasjoner. I det siste kapitlet har jeg en oppsummering og peker ut mulige veier videre.

2 Teori

I det følgende kommer det teoretiske rammeverket for oppgaven og her vil jeg redegjøre for sentrale teorier og begreper som anvendes i denne oppgaven. Denne masteroppgaven har som formål og undersøke hvilke erfaringer andrespråksskrivere har med skriving og hvordan deres skriveridentitet kommer til uttrykk. I den forbindelse er det noen teoretiske perspektiver som er sentrale. Innenfor dette kapitlet ønsker jeg å vise til det norske språksamfunnet som sådan og nyttige begreper å kjenne til innenfor flerspråklighetsdiskursen. Det er viktig å vite noe om språksamfunnet andrespråksskrivere er en del av. I tillegg er det nødvendig å avklare begreper som blir anvendt og hvordan jeg forstår disse. I det videre blir *literacy* aktualisert, før jeg greier ut om teorier knyttet til skriveridentitet og skriverutvikling. Men først ønsker jeg å redegjøre for det språksynet som ligger til grunn for oppgaven.

2.1 Sosiokulturelt språksyn

Garcia og Wei (2021) viser til at det eksisterer en uenighet i hvordan begrepet *språk* skal forstås innenfor språkvitenskapen (s. 23) da man kan anse språk på ulike måter. For denne masteroppgaven legger jeg et sosiokulturelt perspektiv på språk til grunn. Med dette menes at språk må sees i sammenheng med det samfunnet det inngår i og med språkbrukerne som benytter seg av språket. Skal man kunne forstå det språklige mangfoldet og andrespråkselevs skriving er det sosiokulturelle perspektivet gunstig fordi det er bundet til konteksten rundt. Erfaringene og elevenes skriveridentitet oppstår ikke i et tomrom, men påvirkes av omgivelsene rundt. Andrespråkselevne i denne oppgaven er språkbrukere som vil bidra til å påvirke og bruke språk videre.

2.2 Perspektiver og begreper innen flerspråklighet

I det kommende blir jeg å først presentere kjennetegn ved det norske språksamfunnet. Deretter kommer jeg inn på begrepene *flerspråklighet*, *BICS* og *CALP*, *første- og andrespråk* og *minoritetsspråk*. Til slutt tar jeg for meg *språklige ideologier* og *transspråking* som fenomen og pedagogisk praksis.

2.2.1 Det norske språksamfunnet

I forordet til *Transspråking* benytter Dewilde seg av tre kjennetegn når hun skal trekke frem hva som er med på å karakterisere det norske språksamfunnet. Det første kjennetegnet dreier seg om at Norge har to skriftmål, svært mange dialekter og er under sterk innflytelse av engelsk som anses som et språk med høy status (Garcia & Wei, 2019, s. 6). Sunde (2016) viser til at engelskens påvirkning i Norge har skapt bekymring for at språket får en forrang over det norske språket innenfor enkelte domener. Dette gjelder særlig innenfor næringslivet og akademia (s. 134). Et annet aspekt Dewilde trekker frem som karakteristisk for det norske språksamfunnet er de samiske språkene, tegnspråk, de offisielle minoritetsspråkene kvensk, romani og romanes, der man har lovfestet rett til opplæring innen samisk og minoritetsspråkene (Garcia & Wei, 2019, s. 7). Man har med andre ord ikke rett til opplæring i tegnspråk eller minoritetsspråk som

er noe annet enn de tre offisielle som ble nevnt over. Det aller siste kjennetegnet hun skisserer, dreier seg om at det språklige mangfoldet i Norge har økt siden 1970-tallet og om man kun ser til Oslo-skolen er mer enn 220 språk registrert der (s. 7). Det store språklige mangfoldet som preger norske skoler ser ut til å ha hatt noe å si for læreplanen som kom i 2020, der det i overordnet del påpekes at elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs, både på skolen, men også i samfunnet for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 5). Elevene som er intervjuet i denne oppgaven, er relativt nylig blitt en del av det norske språksamfunnet og de har ulike språklige bakgrunner med seg. De er del av et skolesystem og et samfunn der de skal erfare at deres språklige bakgrunner er ressurser.

2.2.2 Flerspråklighet

I denne oppgaven vil *flerspråklighet* være en sentral tematikk fordi oppgaven blant annet omhandler elever med norsk som andrespråk. Det finnes ulike måter å definere flerspråklighet på. Røyneland (2008) viser til et bredt spekter innenfor hvordan man definerer *flerspråklighet*. Der enkelte vil hevde at det er nok å kunne komme med en meningsfull ytring på minst to språk, mener andre at det er nødvendig å kunne minst to språk på et førstespråksnivå for at man skal kunne havne innunder definisjonen flerspråklig (s. 36). Førstespråksnivå vil trolig være å betrakte som at man mestrer et språk flytende.

Utdanningsdirektoratet definerer en flerspråklig person på følgende vis:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

Når man legger Utdanningsdirektoratets definisjon til grunn vil man svært store deler av Norges befolkning kategoriseres som flerspråklige. Dette er blant annet fordi de fleste vil lære engelsk og eventuelle andre språk i norsk skole. Dette bidrar til at elevene blir flerspråklige. Elevene i denne oppgaven vil kunne identifisere seg med ulike språk og bruke ulike språk i ulike sammenhenger i sin hverdag og dermed gå under definisjonen til Utdanningsdirektoratet.

En annen måte definere flerspråklighet på er å vise til en gradering, der man nyanserer ferdighetene man har innenfor et språk. Man kan anse flerspråklighet som to dimensjoner, med muntlige og skriftlige ferdigheter på den ene siden og reseptive og produktive ferdigheter på den andre (Hårstad og Solheim, 2017, s. 202). For eksempel kan enkelte av elevene jeg intervjuer ha gode reseptive ferdigheter ved at de forstår hva jeg spør dem om. Derimot vil de kunne oppleve å ha mindre av de produktive ferdighetene, slik at de blir i mindre stand til å ytre seg på norsk. Det var derfor nyttig i intervjuet med en av elevene å benytte seg av tolk. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet 3.2.2 *Bruk av tolk*.

En annen inngang til flerspråklighet er å anse den flerspråklige kompetansen som et samlet repertoar. En slik forståelse kan vi finne hos både Cummins (2017), Canagarajah (2011a) og Garcia og Wei (2019). Cummins (1983) viser til at det språklige repertoaret til den enkelte har et felles fundament bestående av lingvistiske ferdigheter og metalingvistisk språkkompetanse (s. 377). Canagarajah (2011a) viser også til at den

flerspråkliges språk ikke er separate enheter, men må forstås som et integrert system, som språkbrukeren har tilgang til (s. 1). Garcia og Wei (2019) refererer til en flerspråklig praksis der man benytter seg av sitt flerspråklige repertoar for å kommunisere (s. 39). I seksjon 2.2.5 om *Transspråking* gir jeg en grundigere gjennomgang av deres perspektiver.

Ut fra disse perspektivene på flerspråklighet anser jeg flerspråklighet til å være at man har kunnskaper om minst to språk og at disse språkene inngår i et felles repertoar. Elevene i min oppgave oppgir at de kan alt fra mellom to til fire språk, der norsk er inkludert hos samtlige. Som nevnt over, legger man Utdanningsdirektoratet sin definisjon til grunn vil store deler av den norske befolkningen være flerspråklige med særlig norsk og engelsk i sitt repertoar. Man kan også nyansere elevenes flerspråklige kompetanse, som er delvis gjort i forbindelse med et av mine intervju. Elevene jeg har intervjuet har fire ulike morsmål, og tre av de har i tillegg lært engelsk. Alle er i startfasen av sin norsklæring. I det videre skal jeg greie ut om begrepene *førstespråk* og *andrespråk* og deretter *hverdagsspråk* og *kunnskapsspråk*.

2.2.3. Førstespråk og andrespråk

I denne oppgaven kommer jeg til å benytte meg av benevnelsene *førstespråk* og *andrespråk* og dermed er det viktig å avklare hva som ligger i begrepene. *Førstespråk* trekker likheter til begrepene *hovedspråk* og *morsmål*. Kjelaas (2017) viser til at det ofte er språk man lærer før treårsalderen som går under benevnelsen *førstespråk* (s. 219). Jeg velger i det videre å benytte meg av begrepet *førstespråk*. *Førstespråk* er dog ikke et helt uproblematisk begrep, fordi det legger sterke føringer for at noe kommer først. Noen kan ha lært flere språk innen treårsalderen og har dermed flere *førstespråk*. Kjelaas (2017) viser til at begreper som *førstespråk* og *andrespråk* ikke dekker hvordan flerspråklige elever opplever sin språklige kompetanse. Hva elever vil oppleve som viktige eller dominante språk er kontekststøtthengige og dynamiske (s. 221). En av elevene jeg intervjuet verdsatte språkene som viktige når han bodde i land der språkene ble brukt, men som mindre viktige når han ikke bodde i landet. Konteksten preger elevens forhold til og bruk av språk, og elevens språksyn og bruk vil kunne endre seg over tid.

Om vi går videre til benevnelsen *andrespråk* viser dette til alle språk man lærer *etter* *førstespråket* (Kjelaas, 2017, s. 219). Man kan skille mellom *andrespråk* og såkalt *fremmedspråk* som ifølge Svendsen (2009) er en betegnelse på de språk som læres utenfor land der språket benyttes som et dagligspråk (s. 35). Norsk blir for elevene i denne oppgaven, et *andrespråk* de lærer seg i Norge, hvor det praktiseres som et dagligspråk. Dermed er norsk for elevene ikke det som Svendsen (2009) betegner som et *fremmedspråk*. For å kunne delta på intervju var en forutsetning at elevene hadde et annet *førstespråk* enn norsk. Hvilke(t) spesifikt *førstespråk* elevene har er av mindre betydning, da det er erfaringer og skriveridentitet knyttet til det å være *andrespråksskriver* som er av interesse for oppgaven. I det videre vil jeg ta for meg hvor lang tid det tar å lære seg et nytt språk, ifølge Cummins.

Jølbo (2016) viser til at det ofte eksisterer et gap mellom hva *andrespråkselever* ønsker å formidle og hva de mestrer språklig sett (s. 21). Dette er forklart i Cummins begreper: BICS (basic interpersonal communicative skills) og CALP (cognitive academic language proficiency). Begrepene er interessante i forbindelse med *andrespråksskriving* fordi de gir

oppmerksomhet til det tidsløpet som foreligger og de utfordringene andrespråkselever møter mens de skal holde tritt med sine medelever som ikke har skolens språk som andrespråk. Cummins (2017) hevder språket som benyttes i skolen skiller seg markant fra det språket man anvender i hverdagen (s.41). Betegnelsen BICS viser til hverdagspråket, som består av høyfrekvente ord og relativt enkle grammatiske konstruksjoner, og det gjør at man evner å føre en samtale (s. 54). Hverdagspråket går relativt raskt å både forstå og mestre, som regel mellom ett til to år ifølge Cummins (s. 51). Elevene i denne oppgaven er i gang med å lære seg et hverdagspråk da samtlige har bodd mindre enn ett år i Norge. Betegnelsen CALP viser til kunnskapsspråket som utvikles sammen med hverdagspråket. Kunnskapsspråket skiller seg fra hverdagspråket som en følge av lesing, skriving og kunnskapsinnhenting i hjemmet og i skolen (s. 54). Dette gjør at man utvikler mer fagspesifikke ord og mer kompleks grammatiske konstruksjoner som man kan anvende (s 54). Cummins viser til at det som regel tar fem år å mestre dette språklige nivået (s. 29). Tidsaspektet er en sentral faktor å ta stilling til. Holm og Laursen (2010) peker på andrespråkselevens doble utfordring. Der den ene utfordringen dreier seg om at elevene skal lære seg språket, mens den andre utfordringen dreier seg om at de skal tilegne seg faginnhold (gjengitt i Monsen & Randen, 2017, s. 115). For elevene som går i mottaksklasse vil de måtte fokusere på både språk og det å lære seg faglig innhold samtidig.

Det finnes ulike undervisningsstrategier som kan bidra til at elevene utvikler et kunnskapsspråk. En strategi kan være oppmuntring til å benytte seg av førstespråket og språklige avklaringer, slik som forklaringer fra lærer eller ordbok (Cummins, 2017, s. 60). Velasco og Garcia (2014) hevder flerspråklige skrivere benytter seg av andre strategier enn enspråklige. Ofte brukes ordbok, noe Velasco og Garcia (2014) hevder elevene gjør for å verifisere meningen eller bruken av ulike fraser (s. 10). En førstespråkskriver vil trolig ikke ha samme behov for å verifisere mening på denne måten. Det er i undervisningssammenheng nyttig å se forbi elevenes hverdagspråk på andrespråket, fordi elevene har ferdigheter på førstespråket som kan benyttes. Ifølge Gibbons (2009) er det nyttig å legge opp til utfordrende undervisning med mye støtte (s. 16). Ved mye støtte, og utfordringer som er realistiske for elevene, vil de kunne utvikle seg videre som skrivere. Eksempler på slik støtte kan være hjelp fra lærer eller bruk av oversettelsesverktøy. På denne måten får elevene mulighet til å utvikle seg, og bli de personene de har mulighet til å bli, samt ikke bli ansett for å ha svake språklige ferdigheter på et andrespråk (Gibbons, 2009, s. 39).

2.2.4 Språkholdninger og ideologier

Elevene jeg har intervjuet har alle et minoritetsspråk som førstespråk. Det vil derfor være nyttig å redegjøre for hva som menes med begrepet *minoritetsspråk*. Hårstad et al. (2021) påpeker at begrepet brukes for en varietet som benyttes av en språklig gruppe som har mindre brukere enn det majoriteten har (s. 156). Elevene i denne oppgaven har alle minoritetsspråk i det norske språksamfunnet da majoriteten av språkbrukerne har norsk som førstespråk. Hårstad et al. (2021) viser til at minoritetsspråk ofte kommer i en understilling til majoritetsspråket. At minoritetsspråk kommer i annen rekke vises gjennom de faktiske mulighetene språkbrukerne har til å bruke språket. I tillegg har språket ofte lavere prestisje, status og innflytelse. Det som ofte skjer, ifølge Hårstad et al. (2021), er at minoritetsspråket oppleves mindre viktig enn majoritetsspråket, som har en ledende språklig stilling (s. 156). Røyneland (2008) framhever viktigheten av at minoritetsspråklige barn og unge blir opplært i å mestre førstespråket i utdanningen som

et bidrag til bevaring av språket (s. 66). Selv om bevaring av språket vil være en viktig faktor, er det også andre positive konsekvenser for læring og utvikling ved det å la elever benytte seg av sitt førstespråk i skrivesammenhenger. Innenfor en transspråklig pedagogikk vil det være fordelaktig at elevene får brukt av sine førstespråklige ressurser. Dette kommer jeg tilbake til i seksjon 2.2.5.

Enkelte språk innehar høyere status både i samfunn- og skolesammenheng. Det hevdes av Hårstad et al. (2021), at innenfor skolens fire vegger foregår mye av læringen av og om språk implisitt. Mange ender opp med språkholdninger som de får på ulike måter gjennom medelever eller lærere. Hårstad et al. (2021) er nøye med å påpeke at lærere har definisjonsmakt og kan bidra til å påvirke elevenes språksyn. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å karakterisere språklige praksiser som mer eller mindre verdt, eller sette grenser for hva som er passende eller upassende språklige praksiser (s. 198). Olaussen og Kjelaas (2020) peker på at mange utdanningssystemer bærer preg av en enspråklighetsideologi. Med *enspråklighetsideologi* menes idéen eller forestillingen om at det finnes en bestemt språklig varietet som fungerer som en standard, slik at andre avvikende varieteter vurderes opp mot denne normen (Blommaert 2009, gjengitt i Olaussen og Kjelaas, 2020, s. 56). Denne ideologien får de følgene at det vil bli mer utfordrende for andrespråkselever å lykkes i utdanningssystemet. En grunn til dette er elevenes doble utfordring i henhold til sine førstespråklige medelever, som ikke trenger å lære et nytt språk samtidig med faglig innhold. Noe annet som bidrar til at terskelen for å lykkes er høyere dreier seg om at lærere ofte har lave forventninger til andrespråkselever og hovedsakelig ser deres svake norskferdigheter (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). Om elevenes flerspråklighet ikke anerkjennes av lærer, og elevene anses å ha utilstrekkelige norskferdigheter, vil det kunne bli utfordrende å lykkes. I det videre skal jeg ta for meg *transspråking* som kan være et redskap for lærere i hvordan man kan tenke om flerspråklige elever og språklige ressurser.

2.2.5 Transspråking – å benytte sine språklige ressurser til å skape mening.

Begrepet *transspråking* vil kunne defineres på flere ulike vis av ulike forskere. En som har gitt en definisjon av begrepet er Canagarajah (2011b) som forklarer *transspråking* som en flerspråkligpersons evne til forflytning mellom språkene de kan og behandler sitt språklige repertoar som et integrert system (s. 401). En lignende tilnærming kan vi finne hos Garcia og Wei (2019) som viser til transspråking som en tilnærming til språkbruk, der man legger til grunn at den flerspråklige har et felles språklig repertoar og at språkene hen kan ikke er adskilte enheter (s. 18). Tradisjonelt sett har man ansett språkene som ulike språkssystemer. Garcia og Wei (2019) viser til at flerspråklige mennesker sitter på ett språkrepertoar, og at de ut ifra dette ene repertoaret velger seg ut språklige ressurser på en strategisk måte som vil bidra til mest mulig effektiv kommunikasjon med omverdenen (s. 39). Det vil si at alle språk et menneske kan er tilgjengelig i repertoaret til enhver tid, og dermed er de språklige ressursene klar til bruk der vedkommende føler de eger seg. For eksempel vil andrespråkselever i skolen alltid ha tilgang til sitt førstespråk, gjennom at de kanskje tenker på det, men de vil kunne vurdere det som lite strategisk å skrive på språket sitt i en norsktime. Grunner til at det kan vurderes som lite strategisk kan bunne i holdninger og ideologier fra omverden rundt. Det kan ligge en enspråklighetsideologi til grunn som fører til at elever tenker og oppfatter av omverden rundt at det bare er akseptabelt å benytte seg av norsk i skolesammenheng. Det vil ifølge Garcia og Wei (2019) være språkbrukeren som bevisst velger ut trekk fra reportaret i kommunikasjonssammenhenger, og i den gitte situasjonen

vil deler av det språklige repertoaret være mer eller mindre relevant, alt ut ifra hva som anses som mest effektivt å benytte seg av (s. 39).

Selv om flerspråklighet i skriving er et relativt nytt forskningsfelt peker Dewilde (2016b) på at transspråking i skriving har røtter tilbake til romertiden, der latin ofte ble skrevet sammen med andre språk (s. 68). Også Garcia og Wei (2019) gjør oss oppmerksomme på at transspråking i skrift har vært en vanlig praksis gjennom tidene og frem til våre moderne dager (s. 42). Det pekes også på at de digitale sjangrene vi benytter oss av i dag bidrar til at vi benytter oss av et mer dynamisk språk i tekstene når vi skriver innenfor de digitale rammene (s. 44). Slik sett kan kanskje de digitale sjangrene være med på å hviske ut bestemte linjer mellom språk, og åpne for mer dynamisk skriving der man får brukt mer av sitt språklige repertoar.

Krulatz og Iversen hevdet i 2019 at ca. 17 % av norske elever snakker et annet språk enn norsk hjemme (s. 374). Selv om det språklige mangfoldet er av en betydningsfull størrelse, ser det ut til at den norske skolen har vært dominert av en språklig idelogi som har gitt det norske språket forrang foran andre språklige praksiser (s. 375). Krulatz og Iversen (2019) viser til flere studier som har tatt for seg norsklæreres holdninger og kunnskaper om flerspråklighet. Funnene viser at lærerne stort sett er positive til flerspråklighet, men er noe usikre rundt hvordan de kan inkludere og fremme flerspråklighet i undervisning (s. 374). Garcia og Wei (2019) viser til at transspråking kan brukes som pedagogisk tilnærming med ulike elever i ulike sammenhenger (s. 108). Transspråkingspedagogikk dreier seg om å bygge på flerspråklige elevers språkpraksis på en fleksibel måte slik at man kan utvikle ny innsikt og nye språklige praksiser. Å legge til rette for transspråking kan gjøres ved at elever for eksempel planlegger skrivingen sin på et språk de mestrer godt. Dette vil gjøre det lettere å både tenke og være kreativ, fordi man slipper at tankene stopper opp ved at man mangler bestemte ord (Cummins, 2017, s. 268). En transspråkingspedagogikk vil bygge på elevenes språklige styrke og kan minske risikoen for at elever føler seg fremmedgjort i skolediskursen fordi elevene får benyttet seg av kjente språk i læringsarbeidet (Garcia & Wei, 2019, s. 106). Å bygge på det elevene allerede kan er i tråd med tilpasset opplæring som innebærer at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik sett har elevene mye å vinne på at man i klasserommet klarer å tilrettelegge for transspråking og skape rom for å benytte seg av hele sitt repertoar.

2.3 Literacy

I det videre blir jeg å gå inn på begrepet literacy, først noe overordnet før jeg setter begrepet i sammenheng med en andrespråkskontekst. Avslutningsvis går jeg inn på Nortons *investeringsbegrep* som kan være med å belyse andrespråkselevers forhold til å lære et andrespråk.

Innenfor skolen skal elever utvikle *literacy*. Begrepet *literacy* er både svært bredt og noe diffust å definere. Å skulle beskrive literacy med ett ord vil være utfordrende fordi literacy rommer flere elementer. Jeg velger derfor å benytte meg av den engelske definisjonen gitt av Unesco, som er en mye brukt definisjon og som forklarer de ulike innholdsmomentene ved begrepet:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society. (Unesco, 2005)

Ifølge definisjonen til Unesco (2005) dreier literacy seg om en evne til å kunne benytte seg av skriftlig materiale i ulike kontekster. Det kommer også frem at literacy innebærer kontinuerlig læring og utvikling for at den enkelte kan nå sine mål og sitt fulle potensiale, og evner å delta i samfunnet rundt seg. I det tekstsamfunnet vi lever i er det særlig viktig at andrespråkselever utvikler en literacy som gjør de i stand til å kommunisere og være en del av tekstkulturen, slik at de kan ta del i samfunnet på lik linje som de som har norsk som førstespråk.

Med innføringen av de grunnleggende ferdighetene har læreplanen Kunnskapsløftet, fra 2006, blitt omtalt som en literacy-reform, dette på grunn av fokuset på å lese, skrive og snakke i de ulike fagene (Dewilde & Igland, 2015, s. 111). Blikstad-Balas (2023) viser til at i fornyelsen av Kunnskapsløftet fra 2020, er perspektivene fra 2006 videreført (s. 12), noe som viser til at man verdsetter at elevene skal utvikle literacy. I læreplanens forklaring av skriving som grunnleggende ferdighet blir blant annet skriveroller tematisert: «*Utviklingen av skriveferdigheter gjør det mulig å gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet.*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ulike skrivehandlinger og praksiser vil kreve ulike roller og posisjoneringer i teksten og dette er et viktig aspekt ved det å være en skriver. Roller og posisjoner er ikke noe som aktualiseres i denne oppgaven. Det er dog nyttig å vite at elevene i mottaksklassen skal få skriveopplæring som gjør dem i stand til å gå inn i ulike skriveroller. Videre tematiseres det i læreplanen hvor viktig skriving er for samfunnsdeltakelse på både en reflekterende og en kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er blant annet det literacybegrepet prøver å omfatte som ferdigheter elevene skal utvikle og mestre.

2.3.1 Literacy i en andrespråksdiskurs

Selv om det ikke er noe mer *naturlig* eller *bedre* å skrive på et bestemt språk så har Menezes de Souza (2007) hevdet at det å kunne skrive på et dominerende språk anses som en betingelse for utdanning (s. 155). Om vi ser til Menezes de Souza så kan dette være med på å forklare hvorfor det innenfor utdanningssektoren ligger sterke føringer og tradisjoner for bruk av kun ett språk i skriftlige praksiser. Dette kan henge sammen med både skolens og samfunnets krav til skriftlige ferdigheter. Kjelaas (2017) viser til at lærere må forholde seg til at skolen krever visse språkferdigheter, og skal elever lykkes i den norske skolen må norskferdighetene deres være tilsvarende de kravene som settes (s. 223). Andrespråksskrivere må med andre ord kunne skrive innenfor et visst ordnivå og med en viss grammatisk struktur for å lykkes i utdanningen sin. Og her er det gjerne CALP, skolens kunnskapsspråk på norsk, som vil være gjeldene. Det vil med andre ord ta tid før andrespråksskrivere mestrer de språkferdighetene som kreves av skolen. Man kan argumentere for at det vil være fordelaktig for elever å kunne navigere språklig på majoritetsspråket i det samfunnet de befinner seg. For å kunne gjøre det kreves det at man er innforstått med normer for både oppførsel og språkbruk. Dette er det Gee (2015) viser til som sekundærdiskursen, som er offentlige ved at de foregår utenfor hjemmet, som Gee kaller for primærdiskursen. Sekundærdiskursen har andre språklige krav enn primærdiskursen (s. 188). Skolen, særlig i et nytt språksamfunn, er en sekundærdiskurs

som kan være uvant for andrespråkselever. Winlund (2021) fant en kollisjon mellom primærdiskursen til nyankomne ungdommer i Sverige i det de kom i møte med skolediskursen som opplevdes som fremmed og gjorde det vanskelig for ungdommene å ytre seg og delta i diskursen (s.155). En slik fremmedgjøring i møte med skolen vil kunne gjelde for enkelte andrespråkselever. En måte å minske overgangen mellom primærdiskursen og skolediskursen kan være gjennom transspråkingspedagogikk. Gjennom å la elevene bruke av de språklige ressursene de har behov for i læringsarbeidet vil det språklige aspektet være kjent og trygt for elevene, og noe de kan koble til sin primærdiskurs.

2.3.2 Investering i et andrespråk

Det pekes av Norton (1995) på at når elever deltar i ulike literacypraksiser så gjør de samtidig identitetshandlinger. Om elevene opplever et eierskap til meningsskapingen vil de kunne engasjere seg i ulike literacypraksiser (s. 10). Hun hevder investeringsbegrepet inkluderer sosiale og historiske konturerte forhold mellom eleven og det språket hen skal lære. Og tidvis vil det være ambivalent å lære språket eller snakke, lese eller skrive det (s. 3). Nortons (2010) forskning har vist at flere av intervjupersonene hennes har et ambivalent forhold til både å praktisere, men også å lære andrespråket (s.353). I en av studiene til Norton (2013) opplevde en andrespråksbruker i engelsk at hun hadde få muligheter til å faktisk praktisere språket (s. 101). Det påpekes av Norton at det er viktig å være klar over den skjeve maktbalansen som eksisterer mellom første- og andrespråksbrukere. Andrespråksbrukeren i Nortons studie oppga at hun til tider valgte å ikke snakke på bakgrunn av at vedkommende følte seg sosialt og språklig underlegen (Norton, 2013, s. 146). Norton (2015) argumenterer for at om elever investerer i et andrespråk, gjør de de vell vitende om at de kommer til å tilegne seg et bredere spekter av symbolske og materielle ressurser, som fører til at de øker verdien av sin kulturelle kapital (s. 476). Et nærliggende begrep til *investering* kan være *motivasjon*. Norton (2010) viser til at motivasjonsbegrepet skiller seg fra investeringsbegrepet ved at det ikke inkluderer forholdet mellom elev og andrespråket som sosialt og historisk konstruert (s. 353). Begrepene skiller seg fra hverandre ved at investering ser på de sosiale og historiske forholdene mellom eleven og andrespråket som en del av en større kontekst. Motivasjonsbegrepet fokuserer på individets motivasjon, men tar ikke høyde for den større konteksten rundt individet. Det vil si, for at en elev skal lære seg andrespråket ligger det sosiale og historiske sannheter, oppfatninger eller normer til grunn for innlæringen. En slik erkjennelse, der man legger den sosiale og historiske konteksten til grunn, vil kunne bidra til å forklare elevens forhold til andrespråket. Norton (2010) hevder at en investering i andrespråket også er en investering i elevens identitet, en identitet som er i stadig endring gjennom tid og sted (s. 354). Andrespråkselevens identitet og forståelse av seg selv vil påvirkes når de lærer innenfor et nytt språklig og kulturelt landskap.

2.4 Skriveridentitet og skriveutvikling

I det følgende kommer jeg til å se nærmere på det som dreier seg om *skriveridentitet* og *skriverutvikling*, som er sentrale aspekter ved det å være en skriver og i henhold til oppgavens problemstilling. Men først, et blikk på andrespråksskriving.

2.4.1 Andrespråksskriving

Å lære seg å skrive på et andrespråk innebærer å lære både ord og grammatiske strukturer samtidig som det også dreier seg om å bli kjent med en tekstkultur og måter å formidle kunnskap og konstruere identiteter i tekster på (Jølbo, 2015, s. 131). Det påpekes av Garcia og Wei (2019) at det for andrespråkselever ikke bare er enkelt å utvikle en ny språkpraksis, spesielt ikke akademisk (s. 93). Dette kan kobles til Cummins (2017) kunnskapsspråk, som det tar flere år å utvikle (s. 29).

Golden og Hvistendahl (2015) legger til grunn at det er ulike måter å definere *andrespråksskriving* på (s. 231). Den ene forståelsen er en statisk forståelse som dreier seg om hvilken språklig bakgrunn skriveren har. Her definerer man skriveren til å være andrespråksskriver dersom vedkommende skriver på et annet språk enn sitt førstespråk. Det kommenteres av Golden og Hvistendahl at denne forståelsen av begrepet er statisk fordi språkbakgrunnen til skriveren ikke vil endre seg (s. 231). Dermed vil skriveren konstant være andrespråksskriver uavhengig av den videre skriveutviklingen. En person vil dermed alltid være andrespråksskriver uansett hvor kompetent hen blir i andrespråket, og selv om hen eventuelt etter hvert blir komfortabel med å skrive på andrespråket at hen foretrekker å bruke det fremfor førstespråket. En mer dynamisk definisjon dreier seg om selve tekstproduktet og hvilke innlærertrekk man kan finne her. Disse trekkene forekommer som en naturlig del av det å skrive på et andrespråk i startfasen og er ikke å finne i tekster som skrives av førstespråksskrivere. Innenfor denne begrepsforståelsen vil flere som har norsk som andrespråk ikke kategoriseres som andrespråksskrivere fordi tekstene deres ikke vil inneholde de typiske innlærertrekkene (Golden og Hvistendahl, 2015, s. 231) fordi de har kommet videre i sin skriveutvikling.

I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på skriveerfaringer og skriveridentitet til andrespråksskrivere. Et kriterium for å kunne delta på intervju var at elevene skrev på norsk som andrespråk. I rekurreringen til intervjuene la jeg en statisk forståelse til grunn, ved at jeg ønsket elever som hadde norsk som andrespråk. Jeg analyserer ikke elevenes tekstlige produkter eller undersøker innlærertrekk. Jeg har dermed ikke mulighet til å oppdage en dynamisk utvikling hos elevene som skrivere. Likevel ønsker jeg å presisere at jeg intervjuer elevene tidlig i deres møte med å skrive på norsk som andrespråk. Selv om jeg under rekrutteringen til intervju la en statisk forståelse til grunn, er det verdt å problematisere at det trolig vil endre seg med tiden. For når elevene med tiden utvikler et kunnskapsspråk på norsk vil de trolig bli i stand til å produsere tekstlige produkter som er totalt frie for innlærertrekk. Og dermed vil de ikke defineres som andrespråksskrivere om man legger den dynamiske definisjonen til grunn.

2.4.2 Skriveridentitet

Før jeg går nærmere inn på *skriveridentitet* vil jeg ta for meg begrepet *identitet*. Overordnet kan man si at det råder to ulike identitetsoppfatninger; den essensialistiske og den konstruktivistiske. Der den essensialistiske forståelsen vil beskrive identitet som en permanent kjerne som er uforanderlig, vil den konstruktivistiske forståelsen anse identitet som noe dynamisk og foranderlig som både dannes, konstrueres og påvirkes av kulturen man deltar i (Mæhlum, 2008, s. 109). Jølbo (2016) hevder at når man kommer til et nytt språksamfunn innebærer dette ofte at eleven må forhandle sin identitet på nytt fordi man blir deltakende i et nytt miljø (s. 25).

Det finnes ulike vinklinger av hva begrepet *skriveridentitet* rommer. En vinkling er at elever kan posisjonere seg og benytte seg av ulike stemmer i teksten og med det innta ulike skriveroller. I forbindelse med denne oppgaven vil jeg benytte andre forståelser av begrepet. Dette fordi det både passer bedre til min problemstilling der jeg blant annet vil undersøke hvordan elevenes skriveridentitet kommer til uttrykk gjennom deres utsagn, og fordi jeg ikke analyserer tekstproduktet. En forståelse av hva begrepet skriveridentitet kan romme finner vi hos Ivanič. Ivanič (2006) hevder at skriveridentitet ikke er en tilstand, men heller en kontinuerlig prosess av identifikasjon (s.1). Dette betyr at skriveridentiteten er dynamisk, noe som er i tråd med den konstruktivistiske forståelsen (Mæhlum, 2008, s. 109). Ivanič viser til at identifikasjonsprosessen er en prosess der skriveren rekonstruerer og omstiller seg (s. 8). Jakobsen og Krogh (2016) viser til at det innenfor skriveforskning er dokumentert at skriverens identifikasjon med både konteksten og skriveoppgaven vil være avgjørende for både skriveutvikling og utviklingen den enkelte har som skriver (s. 43). Det vil si at skriveren bør oppleve en tilhørighet eller mening til både skrivesituasjonen og det de skriver om. Med andre ord vil identifikasjon vil være sentralt for skriverutvikling. Om skriveren identifiserer seg selv med sitt eget skriveprosjekt vil de få et eierskap til selve skrivemediet, men også til kunnskapen det skrives om i prosjektet (Hobel & Piekut, 2016, s. 246). Om skriveren *ikke* identifiserer seg med sitt eget skriveprosjekt kan tilstanden Gee (2009) beskriver som *identitet uten identifikasjon* oppstå, der skriveren tar på seg en identitet hen ikke føler seg fullstendig komfortabel med. Dette kan skje fordi skriveren ikke føler seg helt hjemme i skrivekonteksten eller med skriveoppgaven (gjengitt i Hobel & Piekut, 2016, s. 246). Det hevdes av Hobel og Piekut (2016) at det er et utbredt fenomen i skolen at mye av skrivingen foregår uten at elevene identifiserer seg noe særlig med prosjektet (s. 246) og dermed opplever en mangel på identifikasjon.

Kalan (2022) viser til at skriveridentitet ikke er en abstrakt enhet og er preget av sosiokulturell forhandling (s. 83), med andre ord, preget av den kulturelle og språklige konteksten rundt. Skriveridentitet dreier seg, ifølge Kalan (2022), om hvordan skriveren oppfatter seg selv. Her dreier det seg om oppfatning av egne skriveferdigheter, styrker og svakheter, hva de anser som god skriving og deres preferanser som går på skriftlig innhold (s. 83). Kalan kobler skriveridentitet til transspråking. Det hevdes at når man skriver på et andrespråk kan transspråking skape en velkjent semiotisk grunn, som gjør at skriveren kan se at deres skriveridentitet er relevant for skrivingen (Kalan, 2022, s. 83). Om elever får bruke sine språklige ressurser under skriving på et andrespråk, kan det skape en følelse av kjennskap, og dette kan trolig gjøre at skriveren føler seg mer komfortabel med skrivingen fordi de kan trekke på sin språklige identitet. Cummins (2017) hevder at det å bekrefte elevers identiteter er avgjørende for at de skal engasjere seg i skolen (s. 42). Om man skal bekrefte elevers identitet vil en del av dette være å anerkjenne deres språklige bakgrunn og skriveridentitet. Ifølge læreplanens overordnede del, står skolen ansvarlig for at den enkelte elev både ivaretar og utvikler sin identitet i fellesskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Cummins og Early (2011) hevder det er viktig at elevene får uttrykt sin språklige identitet i skolen, selv om læreren ikke har kjennskap til førstespråket deres (s.3). Selv om læreren ikke behersker elevenes språklige bakgrunner er det viktig at de får uttrykt hvem de er, også språklig i skolen. I henhold til læreplanen er også skolen, og dermed lærere, ansvarlig for å ivareta elevers språklige identitet. Jeg anser skriveridentitet til å være sterkt knyttet sammen med skriveutviklingen som jeg skal utdype i det kommende.

2.4.3 Skriverutvikling

Otnes et al. (2021) viser til at det ikke er lett å få en felles teoretisk forståelse av *skriveutvikling*, da det eksisterer ulike teoretiske perspektiver (s. 40). Jakobsen og Krogh (2016) hevder at elevers *skriveutvikling* henger sammen med elevenes *skriverutvikling*, som kan forstås som utviklingen av skriveridentiteter. Både *skriveutvikling* og *skriverutvikling* skjer i samspill med allerede etablerte skrivekulturelle praksiser (s. 27). Utviklingen foregår med andre ord ikke i et tomrom. Skriverutvikling, eller utviklingen som skriver, er heller ikke en lineær prosess. Underveis for en ung skriver vil det dukke opp spørsmål som kan kobles til skriveridentitet, slik som hvem skriveren gjerne ønsker å være eller framstå som (Jakobsen & Krogh, 2016, s. 30). Disse spørsmålene knyttet til skriveridentitet vil kunne endre seg ut ifra skriveprosjektet og påvirke skriveprosessen i ulike retninger.

Jakobsen (2017) viser til at om man gir elever muligheten til å identifisere seg med skriveoppgaven, vil det bidra til å fremme skriveutvikling. I tillegg vil det å benytte seg av kjente skrivepraksiser til nye formål være utviklingsfremmende (s. 40). Innenfor andrespråksskriving kan det være nyttig for læreren å vite noe om, og bruke elevenes tidligere skrivepraksiser i en norsk skolekontekst. Da kan hun bygge videre på deres kunnskap i skrivearbeidet. En mulighet elevene har til å identifisere seg med sitt eget skriveprosjekt er gjennom å utforme *identitetstekster* som Cummins og Early (2011) kaller det. Cummins (2017) viser til at elevenes skriving kan forstås som identitetsforhandlinger (s.262). Identitetstekster er kreative elevtekstene som elevene investerer sine identiteter i. Med andre ord, elevene investerer personlig i teksten sin. Om elevene formidler sine identitetstekster til et publikum utenfor skolen vil de trolig oppleve positiv respons og dermed oppleve en bekreftelse av seg selv (Cummins & Early, 2011 s.3). En slik positiv respons kan bidra til at elevene får et positivt syn på skriveproduktet sitt og seg selv som skriver. Jakobsen (2017) tar til orde for en skrivepedagogikk som evner å romme elevers oppfatninger av skriving og deres ulike utgangspunkt for skriveutvikling (s. 40). For å kunne få en slik pedagogikk må man kommunisere og bygge relasjon til elevene, slik at man kan se og forstå deres forhold til skriving og legge til rette for deres videre utvikling. Jakobsen (2017) hevder at skriving har en subjektiv betydning for elevene og betydningen er avhengig av, og forandres gjennom deres skriveerfaringer (s. 39). Dette betyr at for andrespråksskrivere vil deres nye skriveerfaringer i en ny skriftkultur bidra til deres forhold til skriving og egen skriveridentitet.

For å oppsummere forstår jeg skriveridentitet og skriveutvikling som flettet sammen med hverandre, der begge utvikles parallelt. Denne forståelsen er i likhet med Jakobsen og Krogh (2016), der de påvirkes av hverandre. Kalan (2022) sin forståelse av skriveridentitet vil man kunne se er lagt til grunn i noen av intervju spørsmålene mine. Eksempel her er blant annet om skriving er en aktivitet elevene liker eller ikke, og om de ønsker å bli bedre skrivere. Solheim og Falk (2021) hevder at skriverutviklinga kan komme før selve skriveutviklinga i forbindelse med skriving blant de yngste skriverne (s. 217). Når det gjelder elevene i denne oppgaven har de allerede en identitet som skrivere, samtidig som deres skriveutvikling på norsk er i en begynnende fase. For noen av elevene kan denne skriverutviklinga komme før deres skriveutvikling på norsk.

3 Metode

Min masteroppgave dreier seg om andrespråkselevs erfaringer og perspektiver når det kommer til skriving. For å få innsikt i dette har jeg intervjuet fire elever i mottaksklasse med norsk som andrespråk som alle er mellom åtte og elleve år. Innenfor det kommende kapitlet vil jeg beskrive den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for min oppgave og begrunne de valgene som jeg har tatt i forbindelse med forskningsmetoden. Det jeg først kommer inn på er kvalitativ forskningsmetode og intervju. Deretter presenterer jeg det som dreier seg om selve innsamlingen og bearbeidningen av materialet mitt. Avslutningsvis drøfter jeg forskningsetiske aspekter samt hvilke styrker og svakheter metoden har.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode og intervju

En sentral del av oppgaven er å finne en egnet forskningsmetode for å kunne behandle problemstillingen. Innenfor forskning er det vanlig praksis å skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Disse metodiske formene skiller seg en god del fra hverandre og gir ulike innsikter og egner seg derfor til ulike formål. Rienecker et al. (2006) viser til at kvantitativ metode egner seg om du har tilgang til mange data, mens kvalitativ metode går på å undersøke de helt spesielle kvalitetene ved det som studeres (s. 271). Kvalitativ metode dreier seg ifølge Kvarv (2010) om å kategorisere og han hevder det å forstå fenomenet i seg selv er det som står mest sentralt (s. 137). For denne oppgaven har jeg ikke tilgang til et høyt antall data og det jeg er interessert i å få innsikt i er perspektiver og erfaringer fra andrespråksskrivere. Kvalitativ metode vil være mest hensiktsmessig for oppgaven min. Krumsvik (2014) peker på at den kvalitative forskningen setter den individuelle oppfatningen av virkeligheten i fokus (s. 29). Dette passer godt med min oppgave, der jeg er interessert i elevenes egne oppfatninger av skriving. Krumsvik (2014) trekker også frem at den kvalitative forskningen er opptatt av å studere det praksisnære (s. 34). For min del som framtidig lærer vil denne oppgaven være svært praksisnær for meg, da jeg kommer til å arbeide med både skriving og elever med ulike språkbakgrunner og erfaringer.

Min oppgave dreier seg om å finne ut hvilke erfaringer og perspektiver elever med norsk som andrespråk har på skriving. Dette legger noen føringer for valg av metode. Neteland (2020) hevder at å gjennomføre et intervju vil være en passende metode om man ønsker å finne ut noe om elevers erfaringer, refleksjoner, kunnskaper og /eller holdninger til ulike tematikker (s. 51). Siden jeg er interessert i å få et innblikk i andrespråksskriveres sine erfaringer og refleksjoner, vil en metode som kan bidra til at jeg får innsyn i dette være gjennom intervju med andrespråksskriverne. Et ønske for intervjuene var at elevene tok med seg en medbrakt tekst vi kunne ha en samtale om. Å knytte spørsmål om skriving til en konkret tekst de har skrevet kan gjøre det noe enklere å snakke om sin egen skriving. Noen av spørsmålene mine tok utgangspunkt i teksten. Spørsmålene kan leses i intervjuguiden, som er vedlegg 3. Gjennom å legge opp til et semistrukturert intervju har jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller be om utdypninger ved behov. Dette vil kunne bidra til at jeg får en bedre og dypere forståelse av andrespråkselevs perspektiver på skriving. I analysekapitlet har jeg gjengitt utdrag fra intervjuene og analysert og tolket disse.

3.2 Innsamling av materialet

Når man skal gjøre et utvalg i forskning kan dette gjøres på to måter; enten å gå strategisk til verks eller å la utvalget være helt tilfeldig (Neteland, 2020, s. 54). Mitt valg her falt på det strategiske utvalget. Begrunnelsen bak det strategiske utvalget henger sammen med at jeg, for å kunne svare på problemstillingen i min oppgave, var nødt til å komme i kontakt med andrespråkselever for å kunne få innsyn i deres perspektiver. Jeg fikk kontakt med en lærer i mottaksklasse som var positiv til prosjektet. Elever som har norsk som andrespråk har erfaringer, tanker og meninger når det kommer til hvordan det oppleves å være ung skriver på et andrespråk. Det vil kunne gi et elevperspektiv på skriving. Elevenes lærer delte ut samtykkeskjema og snakket med foreldrene på vegne av meg. Før jeg skulle gjennomføre intervjuene fikk jeg komme på besøk under en skriveøkt elevene hadde på skolen. Her fikk jeg observere hvordan skrivingen foregikk og fikk snakket med elevene i klassen. Dette førte til at jeg ble kjent med elevene i forkant av intervjuene. Enkelte av elevene valgte å ta med seg teksten de skrev under skriveøkta som jeg deltok på, mens noen valgte å ta med seg en annen tekst de hadde skrevet tidligere til intervjuet. Det er viktig å presisere at det kun er intervjudataene som er en del av min oppgave. Det betyr at hverken observasjonene jeg gjorde i forbindelse med skriveøkten eller selve elevtekstene er en del av datamaterialet mitt. Det er med andre ord kun dataene fra intervjuene med elevene som er en del av forskningen. Dette anser jeg som hensiktsmessig for prosjektet siden det er elevenes erfaringer og meninger jeg ønsker å analysere og drøfte.

3.2.1 Utvalg

Dalen (2011) peker på at når det kommer til utvalg er det viktig at antall informanter ikke blir for stort nettopp fordi man sitter igjen med en tidkrevende prosess etter at intervjuene er gjennomført (s. 45). Her viser Dalen til at større utvalg vil gi større materiale som vil kunne ta tid å gjennomgå. Mitt utvalg består av fire elever i den samme mottaksklassen. Jeg presenterer elevene kort i det følgende. Alle elevene er anonymiserte for å sikre konfidensialitet. Dette kommer jeg tilbake til under seksjon 3.5 *Etiske betraktninger*.

Iman er ei ti år og kom til Norge for fem måneder siden. Vi snakket under intervjuet hovedsakelig på engelsk med hverandre. I tillegg til engelsk kan Iman tigrinja og norsk.

Noah er en elleve år gammel og har vært en del av mottaksklassen i fire måneder. Vi hadde med oss en tolk som oversatte mye av det Noah sa fra arabisk. Ellers kommuniserte Noah også noe selv gjennom norsk og engelsk direkte med meg. Av språk kan Noah arabisk, persisk, engelsk og norsk.

Adam er åtte år gammel og har bodd seks måneder i Norge. Vi kommuniserte på norsk i intervjusituasjonen. Adam kan snakke og skrive på nederlandsk og norsk.

Carla er ei ni år gammel og har gått i mottaksklassen i seks måneder. Vi gjennomførte intervjuet hovedsakelig på norsk, der jeg kom med noen engelske innslag. Hun kan snakke og skrive på spansk, engelsk og norsk.

3.2.2 Bruk av tolk

Det ble som nevnt benyttet tolk i forbindelse med Noah sitt intervju. Begrunnelser for dette valget var at læreren til Noah anså det som en fordel om tolken kunne være til stede og vi planla intervjuet til et tidspunkt der tolken var tilgjengelig. Fordelen ved at tolken skulle delta handlet om at man tenkte seg at svarene til Noah ville bli mer utfyllende om han fikk ha med seg en slik ressurs, da han har kortest botid i Norge av elevene. Sett i ettertid kunne det vært fordeler ved å ha med tolk i noen av de andre intervjuene også, men siden dette er en noe begrenset ressurs var det ikke gjennomførbart.

Dalen (2011) viser til at det er noen utfordringer når det gjelder bruk av tolk, hun trekker blant annet frem språklige misforståelser som kan oppstå underveis (s. 29). Selv opplevde jeg kommunikasjonen med tolken som god og hun stilte meg et par spørsmål underveis i intervjusituasjonen når det oppsto noe som var uklart fra min side. Dette førte til at jeg følte meg trygg på at det hun viderefremmet var det jeg ønsket å kommunisere. Det er allikevel ikke til å komme unna at kommunikasjonen går gjennom flere ledd ved bruk av tolk. Noe som kan påvirke informasjonsinnholdet. Under transskriberingsprosessen ble jeg nødt til å forholde meg til tolkens rolle. Siden Noah svarte på noen av spørsmålene mine direkte valgte jeg å inkludere både Noah, tolkens og mine utsagn i transkriberingen min, for at det ikke skal råde noen tvil over hvem sine utsagn det er. I analysekapittelet har jeg valgt å skrive *Noah via tolk* når det er tolken som snakker, mens jeg har skrevet *Noah* de stedene der Noah svarer med sin egen stemme. Oppsummert er mitt inntrykk at jeg sitter igjen med mer utfyllende svar fra Noah, og jeg anser bruken av tolk i dette tilfellet som svært nyttig og positivt for prosjektet.

3.2.3 Utformingen av intervjuguide

I forkant av intervjuene laget jeg meg en intervjuguide, slik at jeg fikk en oversikt over hvilke tematikker jeg ønsket å komme innom i løpet av intervjuet. Allikevel hadde jeg i bakhodet at intervjuene skulle være semistrukturerte, som går ut på at det ligger noen konkrete spørsmål til grunn, men at man har muligheten til å følge opp med uplanlagte spørsmål om situasjonen gir rom for det (Krumsvik, 2015, s. 125). Mitt ønske var å få innsyn i andrespråksskriveres perspektiver på, og erfaringer med, skrivning, og jeg lagde en intervjuguide hovedsakelig basert på tematikker som samsvarer med det jeg ønsket å finne ut mer om. Spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om elevenes språklige bakgrunn og praksiser, deres egen skrivning, ulike syn på skrivning, skriveridentitet og transspråking. Intervjuguiden ligger som nevnt vedlagt. Gjennom å få svar på spørsmål innenfor disse temaene vil jeg kunne danne meg et bilde av hvilke perspektiver og erfaringer utvalget mitt har knyttet til skrivning og skriveridentitet. Av Neteland (2020) hevdes det at man bør etterstrebe det å stille reelle spørsmål man faktisk er nysgjerrig på, slik at man ikke ender opp med å stille kontrollspørsmål som man allerede vet svaret på (s. 59). Spørsmålene jeg inkluderte i intervjuguiden var alle spørsmål jeg var genuint interessert i å få et svar på med tanke på min problemstilling. En betydelig andel av spørsmålene jeg lagde til intervjuguiden ble også til underveis i lesingen av teori, der jeg fikk nye innsikter og spørsmål som jeg ønsket å stille, slik som hvilket syn de har på skrivning og språk. Et eksempel her er at jeg ble inspirert av Krulatz og Iversen (2019) sin studie der elevene blant annet skulle rangere verdien av flerspråklighet. Deres studie inspirerte meg, slik at jeg valgte å ta i bruk en skala fra 1- 5. Skalaen dreier seg om hvor

viktig elevene synes det er å kunne skrive på ulike språk, der fem er mest viktig. Skalabruken 1- 5 gjør at man ikke blir tvunget til å velge side, da man har kategori 3 som er nøytral.

3.3 Bearbeiding av materiale

I det følgende kommer til å gå dypere inn i hvordan selve bearbeidingen av materialet foregikk i etterkant av gjennomførte intervju.

3.3.1 Transkribering

Etter gjennomførte intervju vil man sitte igjen med transkripsjonsarbeidet. Krumsvik (2015) omtaler transkripsjonen som en prosess der man går fra tale til skrift (s. 131). Det er viktig at man er nøyaktig og gjengir informantenes helt konkrete tale. Dette er viktig med tanke på *validiteten* (Krumsvik, 2015, s. 155), som er et begrep jeg går nærmere inn på i seksjon 3.4.1. Materialet mitt er grovtranskribert etter Riis-Johansen (2020, s. 101) definisjon, der jeg har skrevet ned hva som sies av hvem, men fokusert i mindre grad på *hvordan* noe sies. For denne oppgaven er det innholdet i det elevene sier som er interessant, da jeg ønsker å gå videre med å drøfte de perspektiver de gir uttrykk for i intervjuet. Etter intervjuene var gjennomført var jeg raskt i gang med å gjøre noen egne notater fra intervjuet, der jeg kort noterte hvilke språk vi snakket om og om det var noe spesielt som utmerket seg tematisk. Deretter tok jeg fatt på transkriberingsjobben. Da hele intervjuet var transkribert hørte jeg gjennom intervjuet en gang til, mens jeg fulgte med på transkripsjonen. Dette var nyttig da det førte til at jeg fikk rettet opp småfeil og fikk hørt og lest intervjumaterialet i sin helhet.

3.3.2 Koding

Larsen (2017) skriver at analyse av datamaterialet er en prosess som dreier seg om koding, kategorisering og å finne mønstre (s. 113). En essensiell del av jobben man sitter igjen med etter innsamling av intervjumateriale er kodingsprosessen. Dalen (2011) skriver at man systematisk må gjennomgå sine data og sette navn på hva de ulike dataene dreier seg om, før man deretter må finne mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter (s. 62). Dalen (2011) understreker også viktigheten av å bli godt kjent med sitt eget datamateriale (s. 63).

Å se sammenhengene i datamaterialet kan være utfordrende og jeg måtte bruke flere gjennomlesningsrunder og gjøre meg egne notater før jeg klarte å se noen mønstre i materialet. For min del brukte jeg tid på å lese gjennom transkripsjonen min og sette koder ved ulike utsagn. Kodene jeg først brukte var sterkt inspirert av de tematikkene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden, slik som *skriveridentitet*, *transspråking* og *egen skriving*. Jeg ønsker å presisere at jeg gikk inn i kodingen på jakt etter bestemte ting, men at jeg også prøvde å ha en åpen tilnærming. Dette førte til at jeg fikk en større oversikt over, og ble bedre kjent med, materialet mitt. De kodene som dreide seg om skriveerfaringer var relativt enkle å finne igjen i mitt materiale. Dette fordi jeg spurte elevene om ulike skrivesituasjoner og hvilke språk de benyttet seg av i de ulike situasjonene. Svarene jeg fikk kan kobles til skriveerfaringer elevene har. De utsagnene som kunne knyttes til skriveridentitet kunne være noe mer skjulte og bærer preg av at det er jeg som har koblet utsagnene og kodene sammen. For eksempel,

som jeg viser til i analysekapittelet, spurte jeg en av elevene hvor godt han likte å skrive og fikk til svar at å skrive ikke er noe han liker, men det er noe han gjør. Her er det jeg som kobler teori fra blant annet Kalan (2022), som viser til at skriveridentitet kan dreie seg om oppfatningen eleven av egne skriveerfaringer (s.83) til elevens utsagn.

3.3.3 Analyse

Kjelaas (2020) peker på at analyse er noe man ikke kommer utenom i forskningsprosessen og man er nødt til å kategorisere og fortolke (s. 43), for å kunne organisere informasjonen og deretter, som i mitt tilfelle, kunne analysere og drøfte. Å skulle finne mønstre i materialet mitt var en prosess der jeg gikk delvis åpent til sinns inn i materialet, selv om jeg hadde noen inspirerte tematikker som var knyttet til problemstillingen min. Etter jeg hadde blitt kjent med materialet mitt og gjort meg noen små notater ved interessante utsagn, lagde jeg meg et skjema for analyse. I dette skjemaet skrev jeg ned *skriveerfaringer* og *skriveridentitet* som hovedkategorier. Deretter tok jeg transkripsjonene av de ulike intervjuene og puttet inn utsagn jeg mente passet inn under kategoriene mine. En av kategoriene jeg tok utgangspunkt i var *skriveerfaringer*, her puttet jeg elevenes erfaringer med skriving på norsk og andre språk og i hvilke sammenhenger de skrev på de ulike språkene. Da jeg oppdaget at jeg hadde fått en del data på hvilke redskaper elevene benyttet seg av i skrivingen valgte jeg å ta med de strategier elevene benytter seg av i skriveprosessen som en underkategori til *skriveerfaringer*. Denne kategorien var med andre ord ikke forhåndsbestemt, men ble til som følge av mine data på området. Den neste hovedkategorien jeg pekte ut, som ble til gjennom både problemstillingen og datamaterialet, var *skriveridentitet*. Innenfor denne kategorien puttet jeg utsagn som dreier seg om hvor godt elevene liker å skrive og hvordan det opplevdes for elevene å skrive i forbindelse med den medbrakte teksten de hadde med til intervju. En underkategori jeg valgte å ha med under kategorien *skriveridentitet* er *språksyn og verdsettelse av språk*. Den nevnte underkategorien dreier seg om hvordan elevene vurderer språk de har i repertoaret sitt.

3.4 Styrker og svakheter ved metoden

Innenfor all forskning er det viktig å stille seg kritisk til sine egne metoder og være klar over hvilke styrker metoden har, men også hvilke svakheter det er verdt å være bevisst på ved bruk av metoden.

Larsen (2017) trekker frem muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, og dermed få mer utdypende svar, som en fordel ved semistrukturert intervju (s. 29). Jeg opplevde at jeg fikk muligheten til å be elevene begrunne og utdype svarene sine. Det som dog er verdt å nevne er at det kan være at enkelte av elevene ønsket eller kunne utdypet mer, særlig i intervjuene uten tolk. Siden intervjuene ikke forgikk på elevenes førstespråk, vil de kunne følt på noen språklige begrensninger. Det at jeg kan være til stede i intervjuet, siden det blir tatt opp via lydopptaker gjør at jeg kan observere elevene og se om de, for eksempel, viser tegn gjennom kroppsspråket til å ville si mer eller om de er usikre på noe. I de tilfeller der jeg opplevde elevene som usikre omformulerte jeg spørsmålet eller brukte engelsk.

Kvarv (2010) hevder at selve samspillet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet vil kunne påvirke kommunikasjonen, og den som intervjues kan ende opp med å svare til intervjuerens forventninger (s. 139). Særlig dette tenker jeg kan være en fallgrube ved å intervjuer elever, fordi man står i en asymmetrisk maktrelasjon ovenfor elevene, da jeg møter dem som en voksen fagperson. Derfor var jeg opptatt av, i forkant av intervjuene, å legge vekt på at spørsmålene mine ikke hadde noe fasitsvar og at det var deres tanker og meninger som var av interesse for meg. Allikevel kan jeg ikke være sikker på at ingen av svarene er svar som er gitt fordi elevene føler på en viss forventning til hva som er rett å svare i selve intervjusituasjonen. Larsen (2017) viser også til at det kan være en ulempe i intervjusituasjonen at de man intervjuer ikke nødvendigvis snakker sant, da det kan være vanskeligere å være ærlig når man sitter med den som intervjuer ved siden av seg (s. 29). Det kan være vanskeligere fordi man faktisk ser den som intervjuer og man kan ha tanker om at man skal imponere med sine svar. Det er verdt å nevne at jeg mener tematikken i mine spørsmål ikke var av en slik karakter at det førte til at noen av informantene ønsket å lyve. Under intervjuene ga elevene tegn til at det var spennende å snakke om språkene sine og de virket stolte av språkene de kunne. Dette er naturligvis ikke noe jeg kan si helt sikkert, da elevene kan sitte med andre opplevelser i etterkant av intervjuet enn meg. Ut ifra intervjusituasjonen og materialet ser det likevel ut til at jeg vil kunne stole på svarene deres.

Det er ikke til å unngå at det råder en relativt høy grad av subjektivitet tilknyttet det semistrukturerte intervjuet og bearbeidingen av materialet. Med dette mener jeg det som dreier seg om hvilke spørsmål som blir stilt og hvordan jeg velger å kategorisere de svarene som jeg har fått etter intervjuene. Som forskeren bak er det jeg som velger teori. Det er også jeg som og velger ulike synsvinkler, og det er jeg som tolker resultatene. Det er derfor ikke til å komme unna at alle valgene som gjøres, og som preger oppgaven, er gjort av meg og dermed vil være preget av min subjektivitet og erfaringsbakgrunn. Larsen (2017) hevder det er en umulighet å være helt objektiv når man bedriver forskning, og nettopp derfor er det viktig å være nøyaktig og åpen slik at det kan være mulig for andre å vurdere i hvilken grad forskningen er preget av den som har utført forskningen (s. 14). Slik som min erfaringsbakgrunn som lærerstudent vil være med å prege oppgaven på flere måter. Det ene dreier seg om teorigrunnlaget jeg velger, som trolig vil være preget av teorier jeg har lært underveis i utdanningen og teorier jeg interesserer meg for. Det andre dreier seg om selve intervjusituasjonen da jeg er vant til å samhandle med elever og skape relasjon. Denne masteroppgaven er dermed subjektivt preget av at det er jeg, men min bakgrunn som står bak. Slik jeg ser det er heller ikke objektivitet en mulig eller ønsket standard innenfor den kvalitative forskningen. I mine intervjuer vil ikke objektivitet være av interesse for meg og min problemstilling. Det som er av interesse, er heller elevenes subjektive erfaringer og meninger om skriving. Den kvalitative forskningen er interessant nettopp fordi man kan få frem hvert individs perspektiver og syn gjennom kvalitative forskningsmetoder.

3.4.1 Reliabilitet og validitet

I forbindelse med styrker og svakheter ved metoden ønsker jeg å gå nærmere inn på de to begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Jeg kommer særlig til å sette begrepene i sammenheng med den kvalitative forskningen.

Reliabilitet dreier seg om etterprøvnbarhet og vil bestemmes av hvordan målingene i analysen er utført (Kvarv, 2010, s. 134). Kvarv hever man oppnår høy grad av reliabilitet om uavhengige målinger av samme fenomen gir resultater som er nærmest identiske (s. 134). Dalen (2011) peker på at innenfor det kvalitative feltet vil dette kunne bli utfordrende og derfor må man vise til *reliabilitet* på andre måter. Ved at man for eksempel er nøye med å beskrive alle delene av sitt forskningsprosjekt, slik at leseren gjøres kjent med alle stegene (s. 93). Gjennom en slik åpen kommunikasjon kan man bidra til å øke reliabiliteten ved sin oppgave. Jeg har etter beste evne prøvd å være så åpen og etterrettelig som mulig når det gjelder hvilke steg og valg jeg har tatt. Jeg har for eksempel valgt å ha med utdrag fra intervjuene i analysekapittelet. Dette er gjort for å gi et innblikk i hva elevene har sagt, og for å gi den som leser et innblikk i materialet som ligger til grunn for mine analyser og tolkninger.

Når det kommer til *validitet* dreier dette seg om hva det er som er målt eller hva det er man har funnet ut av (Kvarv, 2010, s. 134). Begrepet dreier seg om man gjennom forskningen sin har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 151). Det vil med andre ord si at man må velge metoder som gjør at man får innsikt i det man spør om i problemstillingen. Dette kan kobles til intervjuguiden der jeg har prøvd å lage spørsmål som kan gi meg svar på det jeg ønsker å finne ut av. Siden jeg er interessert i å finne ut noe om andrespråksskrivere erfaringer og skriveridentitet er enkelte av mine spørsmål i intervjuguiden relativt direkte knyttet opp mot dette. Eksempler på slike spørsmål kan dreie seg om i hvilke situasjoner elevene skriver norsk eller om de ønsker å utvikle seg som skrivere.

3.5 Etske betraktninger

Når man bedriver forskning, er det viktig å ha etisk bevissthet til forskningsprosjektet. Krumsvik viser til at innenfor kvalitativ forskning som involverer mennesker vil det enkelt oppstå etiske problemstillinger (2016, s. 164). Av NESH (2022) vektlegges det at det er menneskeverdet som er kjernen i forskningsetikk og at innenfor et demokratisk samfunn må vi kunne stole på at forskningen som publiseres er pålitelig. Som forsker har man et særlig ansvar for de som inngår i forskningsprosjektet. NESH (2022) påpeker at forskeren skal være åpen om vitenskapelige usikkerheter og unngå å skade mennesker gjennom forskningen.

De etiske problemstillingene er det viktig at jeg er bevisst på når jeg driver med et forskningsprosjekt, og særlig da mitt prosjekt involverer barn. Barn er en sårbar gruppe og dette må man ta med i beregningen om man skal involvere barn i forskning. NESH (2020) viser til at barn har en særlig rett til beskyttelse og de har rett til å bli hørt i forskning, da deres stemmer er viktige. Barn har viktige bidrag inn i forskning, men man må trø ekstra varsomt. Neteland og Aa (2020) skriver at det er viktig at barn får informasjon som de forstår, og at de selv samtykker til deltakelse i forskningsprosjekter (s. 21). NESH (2020) viser til at innenfor forskning på barn skal samtykke hentes både fra foresatte og barnet selv. For mitt prosjekt var mottakslæreren den som videreformidlet informasjonsskrivet og snakket med foreldrene til barna om prosjektet mitt. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg 2. Jeg fikk også snakket med elevene i forkant av intervjuene og forberedte dem på hva jeg ville snakke med dem om, og presisert at svarene deres skulle være anonyme. Jeg gjorde det tydelig for elevene hva

en eventuell deltakelse innebar. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at de skulle vite tematikken for samtalen og få mulighet til å møte meg og stille meg eventuelle spørsmål. Jeg ser det som sannsynlig at elevene forsto hva de deltok på og at jeg ønsket å snakke med dem siden de er flerspråklige. I forkant av mitt møte med dem hadde de fått god informasjon, særlig fra egen lærer, men også foreldre, da læreren hadde fått oversatt informasjonsskrivet til foreldrenes språk og snakket med foreldrene direkte på vegne av meg. Foreldrene ga sin signatur på at barna kunne delta, men det var også viktig at elevene selv samtykket, i henhold til NESH (2020). Elevene godtok å stille til intervju med meg og dette gjorde de gjennom å samtykke både til egen lærer og meg i forkant. NESH (2020) viser til at samtykke til å delta i forskning skal være frivillig og det kan oppstå press om samtykke innhentes av en autoritetsperson. I denne sammenhengen vil mottakslæreren være en autoritetsperson ovenfor elevene. Det var derfor viktig at elevene var gjort kjent med at en eventuell deltakelse ikke ville påvirke deres forhold til læreren i noen grad. Dette ble opplyst skriftlig om i informasjonsskrivet. Det ble også formidlet muntlig til elevene, at deres forhold til læreren ikke ville bli påvirket om de ikke ønsket å delta, eller om de ville trekke seg underveis i intervjuene eller i ettertid.

Av Gamst og Langballe (2004) sin forskning pekes det på at mange voksne intervjuere har liten kunnskap og erfaring med å samhandle med barn og dette kan påvirke intervjusituasjonen ved at både barn og voksne blir usikre (gjengitt i Dalen, 2011, s. 37). Her har min utdanning og praksiserfaringer bidratt til at jeg er vandt til å kommunisere med barn. Det jeg opplevde av utfordringer i samhandlingen dreide seg om å få utfyllende svar da kommunikasjonen til tider kunne bære preg av enkelte språklige barrierer, slik jeg tidligere har nevnt. Her stilte jeg oppfølgingsspørsmål, endret på min egen formulering av oppfølgingsspørsmålet eller benyttet meg av engelsk for å kommunisere.

Dalen (2011) skriver at det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser (s. 28). Dette stiller jeg meg bak, da jeg ikke hadde hatt sjans til å kunne gjenfortalt ordrett hva som hadde blitt sagt etter intervjuet var over. At min hukommelse ikke blir en del av råmateriale, vil øke validiteten ved materialet. I selve intervjusituasjonen har jeg også mulighet til å være helt og fullstendig til stede og dette kan nok øke muligheten til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette er grunnene til at jeg valgte å benytte meg av lydopptaker i alle intervjuene. Siden jeg gjennom lydopptaker får opptak av elevenes stemme og hadde spørsmål til elevene som berørte personopplysninger, måtte jeg melde prosjektet inn til NSD. NSD godkjenningen ligger ved som vedlegg 1.

For å bevare elevenes anonymitet har de blitt gitt andre navn enn deres opprinnelige. Elevenes språk er anonymisert til et annet språk i samme språkfamilie. Engelsk og arabisk er de eneste språkene som ikke er blitt anonymisert. Dette er språk som brukes av svært mange og jeg anser det derfor som svært lite sannsynlig at det vil være mulig å identifisere elevene på bakgrunn av disse språkopplysningene. I analysekapittelet kommer jeg til å inkludere ulike utdrag fra intervjuene. I enkelte av disse utdragene har jeg fjernet navn på land, lærer og venner for at ingen skal kunne gjenkjenne opplysningene.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet kommer jeg til å analysere ulike utdrag fra intervjumaterialet mitt. Intervjuutdragene vil kategoriseres. Kategoriene vil fungere som et redskap med tanke på å besvare oppgavens problemstilling som dreier seg om hvilke erfaringer et utvalg andrespråkselevne har på skrijving og hvordan deres skriveridentitet kommer til uttrykk. Kategoriene er nevnt i metodekapitlet de to hovedkategorier som jeg har valgt å kalle for *skriveerfaringer* og *skriveridentitet*. Innenfor kategorien *skriveerfaringer* vil undertematikker dreie seg om skrijving på ulike språk, innenfor ulike diskurser. I tillegg er det interessant å undersøke hvilke strategier elevene oppgir at de benytter seg av underveis i skriveprosessen fordi dette kan fortelle noe om deres erfaringer med skrijving. I seksjon 4.1 analyserer jeg data i hovedkategorien *skriveerfaringer* og i seksjon 4.2 analyserer jeg data i hovedkategorien *skriveridentitet*. I slutten av hver hovedkategori kommer jeg til å gjøre en kort sammenfatning av de viktigste funnene fra analysen av dataene i kategorien.

Som nevnt i metodekapitlet tok elevene med en selvvalgt tekst de hadde skrevet på skolen til intervjuet. Fra skriveøkten jeg deltok på, nevnt i metodekapitlet, var oppgaven elevene jobbet med kalt *Heksegryta*. Både Adam, Carla og Iman valgte å ta med seg denne teksten. I oppgaven *Heksegryta* skulle elevene skrive og tegne ulike ting man kan putte i ei heksegryte. Det skal nevnes at Iman også tok med seg en tekst med tittelen *Jeg liker* som ble skrevet på skolen noen uker tidligere. Noah tok også med seg *Jeg liker*. Oppgaven som lå til grunn for jeg-liket-tekstene handlet om at elevene skulle skrive og tegne ned ulike ting som de likte. I denne oppgaven har jeg valgt å ikke gå inn å analysere elevenes tekster, de blir kun nevnt i forbindelse med visse utdrag der jeg tok utgangspunkt i tekstene for å stille spørsmål til elevene.

4.1 Skriveerfaringer

I forbindelse med denne masteroppgaven står elevenes erfaringer svært sentralt, og det er derfor naturlig å vie elevenes skriveerfaringer en egen kategori. Innenfor denne tematikken har jeg valgt å ha undertematikkene som beskrevet innledningsvis.

4.1.1. Skriveerfaringer på norsk og andre språk

Siden alle de fire elevene jeg intervjuet har relativ kort botid i Norge fører dette til at de naturligvis vil ha deltatt i færre skrivesituasjoner på norsk, og dermed ha færre skriveerfaringer på norsk. Jo lengre elevene bor i Norge, jo fler skriveerfaringer vil de få, og i flere ulike kontekster. Iman og Noah er tydelige på at de kun skriver på norsk i klasserommet. Adam og Carla forteller også om at de skriver på skolen, men inkluderer også at de skriver norsk hjemme i forbindelse med leksearbeid. Dermed blir hjemmet en sfære der de skriver norsk, selv om det er i forbindelse med arbeid knyttet til skolesfæren. På spørsmål til Carla om hun noen ganger skriver norsk hjemme i andre situasjoner enn med lekser, svarer hun at dette er noe hun gjør litt:

Eirin: Skriver du norsk andre ganger enn når du gjør lekser hjemme?

Carla: litt.

Når det gjelder elevenes skriveerfaringer på andre språk enn norsk har de noe mer sprikende erfaringer. Adam og Noah forteller at de har skrevet mye på sin forrige skole. Adam på nederlandsk og Noah på arabisk, men mest persisk. Når jeg lurer på *når* Noah skriver på persisk får jeg følgende svar:

Noah via tolk: I *²land, når han kommer her han glemmer persisk så han snakker litt, men ikke skriver.
Noah: Jeg kan skrive but its wrong I forgot.

Her sier tolken, etter en kort samtale med Noah, at han kun snakker persisk og at han ikke skriver det lenger, men at han gjorde det i landet han bodde i før han kom til Norge. Det forklares av Noah via tolk at han har glemt noe persisk etter han flyttet til Norge. Det kan tenkes at det er det at han har glemt deler av språket som har ført til at han sjeldent skriver persisk, men kun snakker det litt. Noah kommer trolig sjeldnere opp i skrivesituasjoner som krever persisk i sin hverdagslige kontekst. Noah får et behov for å kommentere selv på tolkens utsagn og bryter derfor inn i samtalen og gjør seg forstått ved bruk av både sine norske og engelske ressurser. Han slår fast at han kan skrive, men at det virker som han har glemt litt av det. Ut ifra det han sier kan det virke til at han opplever at ordene han skriver på persisk bli feil. Om han opplever i sin skriving på persisk at han ikke får det helt til og at han får skrivefeil vil det trolig slå negativt ut for Noah sin skrivemotivasjon på persisk. Hvis det er slik at motivasjonen og anledningene til å skrive på persisk er få, vil trolig Noah glemme mer når det gjelder å skrive persisk. Det Noah videre forteller om sine skriveerfaringer er at han skriver arabisk med venner på meldinger. Arabisk bli dermed et språk han får muligheten til å uttrykke seg gjennom jevnlig, da han har kontakt med venner.

Iman forteller meg om litt ulike kontekster hun skriver tigrinja i:

Eirin: Okay, and then I wonder when do you write tigrinja?
Iman: Ehhh, it's just in my land in school and a little bit with my sister, and with my cousin maybe she is nine years old, and we learned together.

Iman peker på at hun kun skrev på tigrinja «in my land» som jeg velger å tolke som hjemlandet. Hun skriver med søster og søskenbarn, og det virker til at de lærte seg å skrive sammen. Når jeg følger opp utsagnet hennes forteller hun at hun i dag snakker med de hovedsakelig gjennom tekstmeldinger. Hun forteller meg også at hun snakker med andre familiemedlemmer og at hun føler seg selvsikker når hun skriver på tigrinja. Iman kommer selv inn på hvordan det var å lære å skrive på tigrinja:

Eirin: Yeah, so you write to her in tigrinja?
Iman: Yeah, I learned it in *hjemland but I didn't like it so much in *hjemland, but when I came to *annet land it became easy to write tigrinja, but it was a little bit hard for me because I'm just young.
Eirin: So, it was a little bit hard to learn to write?
Iman: Yes, it was a little bit hard tigrinja.

Iman forteller her om at hun lærte å skrive tigrinja i hjemlandet sitt og da likte hun det ikke så godt, men da hun flyttet videre til et annet land syntes hun det ble enkelt å

² * anonymisert navn på steds eller person

skrive på tigrinja. Det er viktig å presisere at hun forteller om at det fremdeles opplevdes noe utfordrende når det kommer til skriving på tigrinja. Hennes forklaring på hvorfor det opplevdes noe utfordrende kobler hun opp mot alderen sin, at hun er ung. I det nye landet Iman flyttet til lærte hun seg også engelsk:

Iman: When I just in *hjemland I can write, but then I go to annet *land, and I learn to write how English.

Eirin: Oh okey you learned to write English?

Iman: Yeah because I went to school there.

Her forteller Iman at hun kunne skrive da hun bodde i hjemlandet og at hun lærte å skrive engelsk gjennom skolegang i det nye landet hun dro til. Iman forteller meg videre at hun skriver meldinger på engelsk med søskenbarna sine som er bosatt i England og med en venn som også kan engelsk. Når jeg spør henne om det hender at hun skriver engelsk på skolen utarter samtalen seg slik:

Eirin: [...] here in this school do you sometimes write in English here?

Iman: Yes. If I have ... my teacher says you can write English if you want.

Eirin: So you can choose sometimes which language do you wanna write in?

Iman: No we can't choose, it's the teacher.

Eirin: It's the teacher who chooses for you?

Iman: Yeah if teacher says you can write your morsmål, even this one (peker på *Jeg liker*) she said you can write tigrinja or English and this one just in Norwegian (peker på *Heksegryta*).³

Iman forteller her at læreren legger visse føringer for hvilket språk det skal skrives på innenfor ulike oppgaver, slik at Iman i forbindelse med den ene teksten kunne velge mellom tigrinja eller engelsk, mens den andre teksten skulle være skrevet på norsk. I den ene skriveoppgaven har læreren åpnet opp for at Iman kan velge mellom to språk, mens i den andre skriveoppgaven skal teksten være på norsk. Ut ifra det Iman forteller virker det som hun er vant til at det ligger visse språklige føringer når det gjelder skriving og at det er lærerbestemt hvilket språk hun skal skrive på. Selv om Iman mener at hun ikke kan velge språket hun kan skrive på selv, forteller Iman om en valgfrihet der hun får muligheten til å velge mellom to språk som læreren foreslår. Dermed kan man si at Iman til en viss grad får velge språket det skal skrives på, selv om hun ikke får velge totalt fritt.

Iman forklarer sitt forhold til både engelsk og skriving på følgende måte:

Iman: English is a little bit hard, all writing is hard, its normal only.

Her anerkjenner Iman både at engelsk og skriving er utfordrende, men også at det er normalt at det er utfordrende. Det kan virke som hun mener det er normalt at skriving vil være noe krevende og at det kanskje dreier seg om at skriving ikke kommer enkelt eller av seg selv. I et tidligere utdrag koblet hun også det å lære engelsk til sin unge alder. Hun peker på at all skriving er *hard*. At hun sier at engelsk er *hard* tolker jeg til utfordrende.

³ () viser til noe som skjer i intervjuet. Det er inkludert for å kunne forstå utdraget bedre.

Om vi ser nærmere på Carlas skriveerfaringer på andre språk enn norsk, forteller hun om skrivingen sin på både spansk og engelsk.

Eirin: Okei skriver du noen ganger på engelsk?

Carla: Ja masse!

Eirin: Ja masse vil du fortelle meg om når du gjør det?

Carla: Kan jeg skriver til trenger hjelp og tar på Minecraft ⁴trenger å skrive og til jeg skal gjøre lekser og skrive og til å leke med min venn jeg skriver og tegner.

Her kommenterer Carla at hun trenger å skrive i forbindelse med spillet Minecraft, leksearbeid og at hun kombinerer skriving og tegning med en venn. I den videre samtalen om Minecraft sier hun at hun benytter seg av både engelsk og spansk, at Minecraft er på engelsk og at hun snakker og skriver på spansk, mens vennen hun spiller med snakker engelsk:

Eirin: Okei men da kan det hende at du skriver på engelsk og spansk på Minecraft?

Carla: Mhm ja.

Eirin: Ja, bruker du begge deler?

Carla: Ja til først Mineraft er på engelsk og litt sånn jeg snakker, skriver på spansk, men *navn på venn* snakker engelsk.

Her viser Carla til en arena, nemlig spillet Minecraft, der hun benytter seg av flere av sine språklige ressurser på både engelsk og spansk. Hun viser til at selvet spillet er på engelsk. Deretter er det noe usikkert om hun mener at hun snakker på engelsk og skriver på spansk. Det er en tolkning, mens en annen vil være at når hun sier *snakker* kan det være at hun egentlig mente å si *skriver* i chatten. Grunner til dette kan handle om den digitale kommunikasjonen der det å *skrive* med noen på Minecraft kan forklares som at man *snakker* med noen fordi det kan være slik man opplever at man kommuniserer. Uansett kan vi i utdraget se at Carla skriver eller snakker på spansk i Minecraft, mens vennen hennes snakker på engelsk.

4.1.2 Strategier i skriveprosessen

Innenfor denne underkategorien som dreier seg om skrivestrategier fokuserer jeg på de gangene elevene snakker med meg om det som går på hvordan elevene opptrer i møte med skriveprosessen. Det dreier seg her om hvilke ressurser eller redskaper de benytter seg av underveis i skrivingen sin.

Noah poengterer i forbindelse med skrivingen av den medbrakte teksten, at han benyttet seg av hjelp fra lærer og Translate.⁵ Når jeg trekker frem Translate som et verktøy, og spør Carla om hun føler hun får hjelp til å skrive gjennom å bruke Translate, svarer hun *ja*. I man sitt forhold til bruk av Translate beskrives i det videre. Jeg spør henne om hun noen ganger bruker Translate utenfor skolen, og til det svarer hun nei. Jeg spør deretter om hun noen ganger bruker det i skolen og til det svarer hun følgende:

⁴ Minecraft er et dataspill fra 2011 som kan spilles både alene og sammen med andre.

⁵ Translate viser til programmet *Google Translate* som er et gratis program, der man kan oversette ord og fraser på over 100 ulike språk.

Iman: But I don't use It very much in school, I don't use it too much, but I know English that one will help me, and I can ask the teacher, so I don't use Translate.

Her poengterer Iman at hun ikke benytter Translate i stor grad i skolen. Engelsk blir i stedet trukket frem som et redskapsspråk ved at det kan brukes til å spørre læreren på engelsk. Iman forteller videre at hun først spør læreren før hun bruker Translate om det er ord hun lurer på. I likhet med både Noah og Iman nevner Carla også læreren som en som kan hjelpe henne. I tillegg til dette nevner Carla venner i mottaksklassen:

Eirin: Bruker du å få hjelp fra *lærer når du skriver?

Carla: Ja eller min venn.

Eirin: Eller dine venner ja. Er det venner i mottak, i klassen eller er det venner et annet sted?

Carla: Ehh til mottak.

Eirin: Til mottak, så dere hjelper hverandre?

Carla: Mhm.

Her viser Carla til at hun både benytter seg av lærer, men også de andre medelevene i mottak om hun har behov for det mens hun skriver. På spørsmål om Iman føler at hun får hjelp fra de andre medelevene i klassen når hun skriver, har hun følgende svar å komme med:

Iman: Ahh, if you want you can ask your friend and you can ask your friend if he knows that.

Eirin: Do you sometimes do that as well?

Iman: Yes, it's good to help another one.

Her trekker Iman frem at det føles godt å hjelpe hverandre og at hun benytter seg av de andre elevenes kunnskaper.

Carla forteller meg at hun likte å skrive teksten sin *Heksegryta* og at tegning er noe hun liker. Men hun opplever å ha lite ideer til hva hun kan tegne for noe og vil gjerne ha inspirasjon. Hun forteller videre om hva hun gjør når hun tegner hjemme og opplever at hun ønsker noe å bli inspirert av:

Eirin: Okei så du vil ha litt inspirasjon når du skal tegne?

Carla: Ja!

Eirin: Så du får litt ideer, bruke Chromebooken, kanskje og ser på bilder?

Carla: Ehh nei, jeg tegner til hus og vil tegne, jeg bare går ut og går inn og finner sånn blomst og dyr.

Eirin: Også tar du det med inn også tegner du dem?

Carla: Ja!

Når Carla tegner hjemme, går hun ut for å finne inspirasjon til tegningene sine og dette blir dermed en strategi hun kan bruke i primærdiskursen for å få tanker og ideer til hva hun kan tegne.

Videre i forbindelse med om arbeidet med teksten *Heksegryta* var lett eller vanskelig forklarer Carla meg dette:

Carla: Ikke så vanskelig, men jeg kan ta også Chromebook og ta translator og kan skrive mer og lære.

At det ikke oppleves som så vanskelig å skrive, er det hun trekker frem og hun har mulighet til å benytte seg av Translate. Hun kobler bruk av Translate til at kan hun skrive mer og lære mer.

4.1.3 De mest sentrale funn innen *skriveerfaringer*

Elevenes skriveerfaringer på norsk foregår innen skolediskursen, der det enten skrives på skolen eller hjemme i forbindelse med leksearbeid. Dog forteller Carla at hun skriver litt norsk hjemme ellers. Når det kommer til elevenes skriveerfaringer på andre språk enn norsk har flere av de erfaringer med å skrive førstespråket sitt i en skolekontekst utenfor Norge og flere av elevene skriver meldinger til venner og familie på sine førstespråk eller et annet språk enn norsk. Noe som går igjen når det gjelder elevenes skrivestrategier er å benytte seg av hjelp fra Translate, lærer, eller medelever i skriveprosessen.

4.2 Skriveridentitet

Under denne kategorien har jeg plukket ut utsagn elevene kommer med som kan knyttes til noe som har med skriveridentitet å gjøre. Som nevnt i teorikapittelet henger elevenes skriveutvikling sammen med deres identitet som skrivere, og elevenes skrivning kan anses som identitetsforhandlinger (Cummins, 2017, s. 262). Innenfor denne kategorien blir dermed elevenes oppfattelse av skrivning og deres forhold til skrivning på ulike språk trukket frem. I tillegg kommer elevenes syn på egen flerspråklighet fram.

En av tekstene Iman tok med til intervjuet var som nevnt en tekst med navn *Jeg liker*. I denne teksten var oppgaven at elevene skulle skrive om ting de liker. På spørsmål om hvorfor hun synes det var en god oppgave for henne svarer hun følgende:

Iman: I don't know, but it is just good when you feeling when something describe what you like you just feel good.

Her svarer Iman først at hun ikke vet, men kommer raskt inn på at det føles bra å skulle beskrive noe man liker, som var meningen med oppgaven. På videre spørsmål om det føles godt å få velge selv hva man skal skrive om svarer Iman *ja*. Siden Iman har med seg to tekster, *Jeg liker* og *Heksegryta*, lurer jeg på hvilken av de tekstene hun likte best. Da svarer hun raskt at hun likte teksten *Jeg liker* best. Hun beskriver skriveprosessen som *a little bit funny and easy*.

Det eksisterer noen ulikheter når det kommer til hvor godt elevene sier at de liker å skrive, naturlig nok. Når det gjelder hvor godt hun liker skrivning beskriver Iman seg som en som er på midten og hevder at hun liker skrivning *fifty fifty*:

Eirin: [...] then I wonder how much do you like to write; do you like to write, or you don't like to write?
Iman: Fifty fifty.
Eirin: Fifty fifty, yeah, why is it fifty fifty?
Iman: Mhm I don't like too much write and I don't like little bit, but uhh somebody likes to write, and somebody doesn't like and somebody fifty fifty.
Eirin: Yeah so, you're like in the middle?
Iman: Yeah, The middle haha.

Når Adam får spørsmålet om han likte oppgaven til teksten sin *Heksegryta* svarer han: «nei ikke så mye». Når jeg ber han utdype hva han ikke likte virker han usikker og sier: «fordi.. mhm vet ikke». Det kan virke som at Adam aller først i svaret sitt prøver å formulere et svar på hvorfor han ikke likte oppgaven så godt, siden han starter opp med å si *fordi* før det kommer en noe lengre tenkepause. Det han ender opp med å svare er at han ikke vet. Det er ikke alltid enkelt å skulle begrunne hvorfor man liker eller misliker noe og det kan godt hende at dette var tilfellet hos Adam. En annen årsak til at han ender opp med å gi det svaret han gir kan muligens dreie seg om å skulle uttrykke seg språklig. Det kan tenkes at han manglet ordene for å kommunisere med meg på norsk, men hadde han kunne snakket på nederlandsk til meg ville kanskje svaret hans kanskje blitt annerledes formulert.

Videre hevder Adam at han verken liker skriving eller tegning:

Eirin: Liker du å tegne?
Adam: Nei.
Eirin: Nei, liker du å skrive?
Adam: Nei.

Adam er tydelig i svarene sine. Han fremstår som en skriver som enten ikke liker å skrive eller som en som ønsker å fremstå som en som ikke liker å skrive. I ettertid ser jeg at jeg kunne fulgt opp med oppfølgende spørsmål i denne sekvensen. Siden han er tydelig i sine svar kan det godt hende han også sitter med en ganske tydelig mening på hvorfor han mener som han mener. Uansett er dette vanskelig å skulle si for sikkert. I et tidligere utdrag, der jeg ber Adam forklare hva han ikke likte med skriveoppgaven, ender jeg opp med å få at han ikke vet til svar. Om mine eventuelle utdypningsspørsmål her ville ført til samme resultat er umulig å si.

Noah forteller i likhet med Adam at han ikke liker å skrive, men at han skriver:

Eirin: [...] vi kan prøve en skala igjen fra 1 – 5 hvor godt du liker å skrive?
Noah: 2
(Noah og tolk snakker)
Noah via Tolk: Han liker ikke, men gjør.

Her kan vi se at Noah sier at han gir skriving en 2, ut ifra skalaen over hvor godt han liker å skrive, der 5 betyr at han liker det svært godt. Noah og tolken snakker sammen etter han gir vurderingen, og tolken utdyper at skriving er noe han ikke liker, men at det likevel er en aktivitet han gjør. At det er noe han gjør kan tolkes som at Noah gjør det som forventes av han og at han skriver i de tilfellene der han opplever at han må, selv

om han ikke opplever det som en lystbetonet aktivitet. Noah påpeker videre at han ønsker å bli bedre til å skrive:

Eirin: Er det et ønske for deg å bli bedre til å skrive?
Noah via tolk: Ja.
Eirin: Ja, hvorfor?
Noah via tolk: Han sier at hvis han skriver dårlig får han hjelp og blir bedre.

Det ligger dermed et ønske her om å bli en bedre til å skrive og hjelpen han får vil føre til at han blir bedre til å skrive.

I forbindelse med Noah sin tekst, *Jeg liker*, spør jeg han om hans tanker til selve skriveoppgaven:

Noah: I love it because this is I have a dog his name is Buster its real.
Eirin: Åh han er din ekte hund?
Noah: Ja.
Eirin: Du har en hjemme?
Noah: Not in here, this is a real book for me.

Noah uttrykker sterke følelser i forbindelse med skriveoppgaven og kobler dette til at hunden han skriver om i teksten sin er hans ekte hund og at teksten, det han omtaler som *book*, er ekte for han. Der jeg lurer på om Noah har hunden hjemme kan vi se at hunden ikke er her. Dette kan tolkes som at hunden til Noah fremdeles bor i hjemlandet og ikke er i Norge på det tidspunktet samtalen skjedde. Noah forteller videre at han er fornøyd med teksten sin og aller mest fornøyd med tegningen av hunden Buster. Han anser også skriveoppgaven som lett fordi det var tegning og noen ord han skulle skrive. På spørsmål om han liker å tegne, peker tolken på hundetegningen og formidler etter en kort prat med Noah at han bare liker å tegne den bestemte hunden.

Når jeg lurer på om det er et tema Noah hadde likt å skrive om, svarer tolken følgende på norsk, etter samtale med Noah:

Tolk til Noah: Du bestemmer, ikke meg.
Tolk til meg: Han spør meg haha.
(Tolk og Noah snakker videre)
Noah via tolk: Han sier han hater å skrive så han vil ikke skrive.

Her kan det se ut til at Noah ikke kommer på noen egne ideer til hva han liker å skrive og derfor benytter seg av tolken som en støtte til ideer. Videre uttrykker han en sterkere følelse, nemlig hat, knyttet til skrijving. I utdraget over, der jeg ber Noah vurdere ut ifra en skala hvor godt han liker skrijving, får jeg som nevnt, svar om at han ikke liker skrijving, men at han skriver. Nå uttrykkes det at Noah ikke bare misliker å skrive, men *hater* å skrive og at han heller ikke vil skrive. Gjennom bruk av ordet *hat* viser han at dette er noe han virkelig ikke liker. Det må også med i vurderingen at tolken oversetter Noah sine utsagn og hvor korrekte de ulike nyansene og oversettelsene mellom språkene blir kan være vanskelig å vurdere. Det virker uansett sikkert å konkludere at Noah gir uttrykk for at han ikke er glad i å skrive, samtidig som han i et tidligere utdrag ønsker å bli en bedre skriver.

Carlas syn på skrijving kan vi se her:

Eirin: Ja mhm har du skrevet mye før når du gikk på skole i *land?

Carla: Ja, jeg liker å skrive.

Eirin: Du liker å skrive?

Carla: Ja.

Her svarer Carla ja til at hun har skrevet mye før og hun sier at det er noe hun liker å gjøre. Når jeg videre spør Carla hvilket tema hun hadde hatt lyst til å skrive om kommer *dinosaurer* som et umiddelbart svar. Carlas raske og konkrete svar kan tyde på at hun har tydelige ideer på hva hun liker å skrive om og interesser seg for.

4.2.1 Språksyn og verdsettelse språk

Når det gjelder denne underkategorien dreier den seg om hvordan elevene ser på ulike språk. Problemstillingen min dreier seg om hvilke perspektiver flerspråklige elever har på skriving. Det er derfor av interesse å komme inn på hvordan elevene vurderer de ulike språkene de kan og sin flerspråklighet. Det er også interessant å se om det eksisterer et slags språklig hierarki i elevenes utsagn.

Alle fire elevene svarer *ja* når jeg spør om de synes det er bra å kunne flere språk og dermed være flerspråklig. Adam begrunner ikke hvorfor han synes det er en bra å kunne flere språk, men det gjør de andre tre:

Noah: Because I can talk.

(Noah og tolk snakker)

Noah via tolk: Du snakket riktig først, han kan snakke med andre samme morsmål sine språk derfor han.

Eirin: Ja, for da kan han snakke med flere?

Tolk: Ja.

Noah trekker frem at det å kunne flere språk gjør at han kan snakke med andre som har samme morsmål. Det virker til at Noah knytter sin flerspråklige kompetanse til den kommunikative deler, der hans ferdigheter i flere språk fører til muligheter for å kommunisere med andre med samme morsmål. Carla kommer med følgende begrunnelse for hvorfor hun mener det er bra å kunne flere språk:

Carla: Ehh, fordi jeg kan lære andre venner, jeg kan lære andre venner og jeg kan snakke nytt litt mere til andre personer, til Norge.

Carla anser flerspråkligheten som en fordel med tanke på at hun kan lære andre venner språk og at hun kan snakke nytt med flere personer i Norge. Dette tolker jeg som at hun sikter til at hun kan snakke med ulike mennesker i Norge om flere tematikker etter hvert som hun utvider sitt norske ordforråd. Iman forteller meg følgende på spørsmål om hun kan forklare hvorfor det er bra å kunne flere språk:

Iman: Yeah, if you go to another country and you don't know the language but it is easy but you, and if you know English all country knows English and it's going to be easy.

Eirin: It's going to be easy for you if you can English?

Iman: Yes.

Her kommer Iman inn på at om man reiser til et annet land og ikke kan uttrykke seg på det/de språkene som benyttes i landet, men kan engelsk så vil det bli enkelt, siden folk i alle land kan engelsk. At Iman peker på at det blir enkelt å reise til et annet land om man kan engelsk tolker jeg dit at hun tenker at kommunikasjonen med andre vil bli enklere enn om man ikke har engelskkunnskaper i et nytt språklandsskap. Iman sitt forhold til engelsk kommer også frem da jeg lurer på om hun er glad for at hun kan kommunisere med søskenbarna sine på engelsk, for da forteller hun dette:

Iman: Yes, so happy! I'm happy that I learned English.

Her uttrykker Iman glede over at hun har lært engelsk.

Når jeg lurer på hvor viktig Noah synes det er å kunne skrive på norsk sier han at han anser det som viktig så lenge han bor i Norge og han mener det samme til det å skrive persisk, nemlig at det er viktig å kunne om du er i et land der språket praktiseres.

Eirin: [...] okei vi kan si viktig eller ikke viktig å kunne skrive norsk?

Noah via tolk: Han sier hvis han bor her i Norge det er viktig, men hvis han reiser til andre land, nei ikke viktig.

Eirin: Og hvis du skal gjøre samme vurdering med persisk hvor viktig vil du si at det er?

Noah via tolk: Ja samme som norsk, det er ikke viktig.

Om Noah flytter fra landet blir det ikke lengre viktig å kunne skrive på majoritetsspråket. Dermed blir viktigheten av skriving på de nevnte språkene for Noah sin del noe preget av hvor han oppholder seg geografisk. Når det gjelder hvor viktig han anser arabisk, og engelsk har disse en noe annen status. Noah anser arabisk som viktig fordi han gjennom språket kommuniserer med venner og snakker med broren sin. Engelsk anser også Noah som viktig med en begrunnelse om at hvis noen ikke forstår han på norsk kan han si det på engelsk.

På en skala fra 1 – 5, der 5 blir anset som mest viktig, gir Adam det å kunne skrive på norsk en ener. Når jeg lurer på om Adam ikke trenger å skrive norsk så ofte og derfor gir vurderingen 1, svarer han at han kun skriver norsk på skolen og i forbindelse med lekser. Når jeg bruker samme skala og spør hvor viktig Adam tenker det å snakke norsk er, svarer han 5 og begrunner dette med at han kan si fra om han er syk eller har vondt. Dette gir et bilde av at Adam kanskje anser den muntlige kommunikasjonen som svært effektiv i tilfeller der han vil trenge hjelp, og at skriving er et noe mindre effektivt kommunikasjonsmiddel og tilhører skolen og skolearbeid.

Jeg ber også Carla svare utfra den samme skalaen som Adam. Hun anser viktigheten av å kunne skrive på norsk til en femmer. Når jeg spør henne om hvorfor det er viktig for henne gir hun meg dette svaret:

Carla: Ehm til jeg kan skrive sånn som til de andre land til jeg kan skrive på spansk, engelsk og norsk.

Her kommer Carla selv inn på at hun kan skrive på tre ulike språk. Hun forteller meg videre at hun synes det er bra å kunne skrive på alle språkene og hun forteller at hun liker å skrive om forskjellige ting på de tre språkene. Hun nevner leker som et eksempel på et tema som hun liker å skrive om på engelsk og norsk. Underveis kommer vi inn på hva hun liker å skrive om på førstespråket som er spansk:

Eirin: Leker? Ja og hvis jeg spør det samme om norsk hva liker du å skrive om her?

Carla: Mhm leker også, men på spansk jeg kan ikke bare skrive leker også andre ting.

 som jeg kan skrive sånn masse ting fordi det er min språk.

Eirin: Ja det er ditt morsmål så der kan du skrive hva du vil?

Carla: Mhm.

Eirin: For du vet alle ordene?

Carla: Mhm.

Carla viser her til at hun kan skrive om masse ting fordi spansk er hennes språk og at hun dermed står friere i valg av tema for hva hun kan skrive om. På spørsmål til Carla om hun har lyst til å utvikle skrivingen sin videre svarer hun ja.

4.2.2 De viktigste funnene fra skriveridentitet

Vi kan se at det foreligger ulike holdninger blant elevene når det gjelder om skriving er noe de liker eller ikke. Om de anser seg selv som en person som liker skriving eller ei vil kunne ha betydning for deres skriveridentitet og skriverutvikling. Adam og Noah sier tydelig at de ikke liker skriving, mens Iman stiller seg femti-femti til hvor godt hun liker aktiviteten. Carla hevder hun liker å skrive. Carla opplever at hun kan skrive om alt på sitt førstespråk spansk. Noah gir uttrykk for at det er lurt å kunne skrive på majoritetsspråket i det landet man befinner seg. Ellers benytter Noah arabisk til å skrive til venner og familie, mens han anser engelsk som et hjelpespråk til å komme videre med norskinnlæringen. Iman skriver engelsk til familiemedlemmer. Når det kommer til om det er en bra ting å være flerspråklig mener samtlige av elevene at det er en bra ting. Engelsk blir også trukket frem som et viktig språk av både Iman og Noah, der det hovedsakelig dreier seg om å benytte seg av engelsk for å kommunisere.

5 Drøfting

Jeg kommer i dette drøftingskapittelet til å drøfte hvordan mine to forkninsspørsmål kan forstås i lys av tidligere teori og forskning. Først drøfter jeg hvordan elevenes skriveerfaringer kan forstås. Deretter drøfter jeg hvordan elevenes skriveridentitet kommer til uttrykk. Jeg kommer til å knytte funnene om skriveerfaringer og skriveridentitet fra analysekapittelet til teori og tidligere forskning i denne seksjonen. Ut ifra denne drøftingen kommer jeg avslutningsvis til å trekke noen didaktiske implikasjoner. Men først ønsker jeg å repetere de viktigste funnene fra analysekapittelet.

Funnene knyttet til elevenes skriveerfaringer dreier seg om at elevenes skrivning på norsk foregår innen skolediskursen, mens skrivning på andre språk enn norsk hovedsakelig er knyttet til andre situasjoner og elevene skriver meldinger til venner og familie. Det skal dog nevnes at skrivning på andre språk enn norsk også foregår i forbindelse med skrivning på skolen. I et av utdragene med Iman i analysekapittelet forteller hun meg om at hun i forbindelse med teksten *Jeg liker* kunne skrive på enten engelsk eller tigrinja. Hjelp fra Translate, lærer og medelever går igjen som strategier elevene benytter seg av underveis i skriveprosessen.

Funnen knyttet til elevenes skriveridentitet viser til at det er individuelt hvilket forhold elevene beskriver å ha til skrivning. De beskriver ulike opplevelser av språkene de kan. Carla opplever at hun kan skrive om alt på sitt førstespråk, mens Noah oppfatter det som fordelaktig å kunne skrive på majoritetsspråket i det landet han bor. Han opplever også majoritetsspråket som mindre viktig når han ikke bor i det gjeldene landet lenger. Engelsk blir trukket fram som et nyttig kommunikasjonsspråk. Samtlige av elevene anser sin flerspråklighet som noe positivt.

5.1 Hvordan kan elevenes skriveerfaringer forstås?

Ett av mine funn dreide seg om at elevenes skrivning på norsk foregår innen skolediskursen, enten ved at elevene skriver på skolen eller har lekser fra skolen som gjøres hjemme. Skolediskursen kan forstås som en sekundærdiskurs. Som nevnt i teorikapittelet viser Gee (2015) til at sekundærdiskursene er offentlige og bærer preg av ulike krav og normer når det gjelder f.eks. språkbruk (s. 188). Elevene i denne oppgaven befinner seg i en relativt ny norsk skolediskurs, der de vil møte ulike krav og normer for sin skrivning på norsk. Winlund (2021) er blant dem som har pekt på at nyankomne elevers møte med skolediskursen kan oppleves fremmed og dermed gjøre det utfordrende for elevene å skulle delta i diskursen (s. 155). Elevene i denne oppgaven kan oppleve at de både er i en fremmed diskurs og at de skal skrive på et nytt og fremmed språk som kan gjøre det krevende å involvere seg i. Dette kan ha likheter med eleven i Dewildes (2016a) studie som uttrykte redsel over å skulle skrive på skolen. Slik som vist i analysekapittelet var det flere av elevene som ikke likte å skrive. Dette kan forstås som at elevene opplever skrivning i en ny diskurs som noe fremmed. Elevene kan oppleve en dobbel utfordring ved at de både må forstå normene innenfor skolediskursen og fordi de skal skrive på et nytt språk. Gjennom flere skriveerfaringer på norsk i skolediskursen vil trolig en mulig fremmedgjøring minske og både språk og de ulike kravene til språkbruk bli mer kjent for elevene. Både Jølbo (2015, s. 131) og Garcia og Wei (2019, s. 93) viser til at elevene gjøres kjent med en ny tekstkultur og skal utvikle ny språkpraksis i et nytt

land. Det vil ta tid før elevene føler seg kjent med både skolediskursen og hvordan man benytter seg av det norske språket i tekster. Om vi ser til Cummins (2017) vil det ta opp mot fem år før andrespråkselever har utviklet et kunnskapspråk (s.29). Dette igjen kan gjøre det utfordrende å skulle involvere seg eller investere i skriving i skolen. Norton (1995) viser til at elevene bør oppleve eierskap til sin meningssskaping for å kunne engasjere seg i literacy praksiser (s. 10). For elevene som har få skriveerfaringer og holder på å lære seg et norsk hverdagspråk vil det å føle eierskap over egen tekst og tekstens innhold være viktig. Det fordrer dog at elevenes testoppdrag er av en slik karakter at elevene har mulighet til å føle eierskap over både det språket de skriver på og innholdet.

Skriving på andre språk enn norsk blir knyttet hovedsakelig til å kommunisere med venner eller familiemedlemmer. Disse funnene er noe sammenfallende med Krulatz og Iversens (2019) studie der elevenes førstespråk og engelsk ble benyttet i flere ulike kontekster, mens norsk ble brukt i færre kontekster. Elevene i deres studie benyttet seg av engelsk til å snakke med venner og i forbindelse med skriving. Mine funn viser at skriving med venner gjøres på engelsk og/eller elevenes førstespråk. For både elevene i denne oppgaven og i studien til Krulatz og Iversen (2019) virker skriving på andre språk enn norsk ut til å være viktig for elevene. Det er særlig viktig med tanke på kommunikasjon med andre, for en sosial og språklig tilhørighet. Deres skriveerfaringer på andre språk enn norsk kan være viktige for deres literacy på de gjeldende språkene. Et argument for dette er at å utvikle literacy på førstespråket gjør elevene i stand til å kunne forstå og kommunisere i ulike kontekster (Unesco, 2005). Et annet argument er at når elevene skriver på førstespråket sitt er dette knyttet til deres kulturelle og språklige identitet. Å få styrket sine ferdigheter på førstespråket, og få brukt språket sitt for å skrive til venner og familie, vil trolig kunne styrke både elevenes kommunikasjonsevner og deres språklige identitet.

Skriving på førstespråket har også betydning for elevene i denne oppgaven med tanke på hva de opplever å ha tilgang til å skrive om. Carla forteller meg som nevnt følgende når jeg spør hva hun liker å skrive om på norsk:

Carla: Mhm leker også, men på spansk jeg kan ikke bare skrive leker også andre ting som jeg kan skrive sånn masse ting fordi det er min språk.

Eirin: Ja det er ditt morsmål så der kan du skrive hva du vil?

Carla: Mhm.

Eirin: For du vet alle ordene?⁶

Carla: Mhm.

Noe av det interessante her er at Carla forteller at hun på spansk ikke bare kan skrive om tematikken leker, men om masse ting fordi det er hennes språk. Hun vil gjennom å kunne uttrykke seg skriftlig på spansk ha sine førstespråklige ressurser tilgjengelig. Disse ressursene vil kunne føre til at hun får stor språklig frihet, mens også tematisk frihet når

⁶ Her stiller jeg et ledende spørsmål, som Carla deretter bekrefter. I et annet tilfelle i løpet av intervjuet stilte jeg følgende ledende spørsmål til Carla: «Men du skriver på norsk på MineCraft?». På dette spørsmålet svarer Carla meg «nei». Carla hadde generelt i intervjuet lite nøling i svarene sine og hun fremsto dermed tydelig i meningene sine. Jeg velger derfor å tro, selv om jeg her stilte et ledende spørsmål, at hun svarte meg bekræftende og ærlig i denne sammenhengen.

det gjelder tematikker hun kan skrive om. Hun vil med andre ord ha den tematiske friheten fordi hun har et ordforråd på spansk som gir henne en slik frihet. Det kan se ut til at Carla liker å skrive om leker på norsk fordi innenfor denne tematikken har hun et ordforråd på norsk som er tilstrekkelig. Men Carlas hverdagspråk på norsk gjør at hun kanskje ikke føler seg komfortabel eller i stand til å skrive om andre tematikker på norsk. Hennes språklige frihet og ressurser kommer tydelig frem når hun sier at hun kan skrive om masse ting fordi det er hennes språk. Innenfor spansk befinner trolig Carla seg på et CALP-språk der hun har et bredt ordforråd. Dette er det grunn til å tro da hun har gått på skole i et land der spansk er majoritetsspråket. Hennes opplevelse av skriving på ulike språk er med andre ord preget av hennes språknivå innenfor de ulike språkene, der hun erfarer at hun kan skrive om flere tematikker på språk der hun befinner seg på et CALP-språk.

Det er også viktig å få frem at skriving på andre språk enn norsk også foregår i skolediskursen. I et av utdragene med Iman sier hun at læreren ga forslag til hvilket språk hun kunne skrive på, både førstespråk, engelsk, eller norsk. Her vises det til at teksten skal være på ett bestemt språk, men at dette språket vil kunne variere. På denne måten anerkjenner læreren elevenes språklige kompetanse når hen åpner for at elevene kan skrive tekster i skolen på andre språk enn norsk, også på sine førstespråk som læreren ikke kan. Dette er i tråd med Cummins og Early (2011) som hevder det er viktig at elevene får uttrykt sin språklige identitet i skolen, selv om læreren ikke har kjennskap til førstespråket deres (s.3). Læreren utviser positive holdninger til bruk av flerspråklighet, som også var noe Krulatz og Iversen (2019) fant i sin studie; at lærere stort sett har positive holdninger til flerspråklighet. Det som blir trikset blir å få vist disse holdningene til elevene. Holdningene elevene får til språk og deres språksyn kan påvirkes av læreren (Hårstad et al. 2021, s. 198). Holdninger vises både gjennom handling og ord. Om lærere skal vise sine positive holdninger til flerspråklighet bør det både fortelles eksplisitt, men også synliggjøres i undervisningen, gjennom at man kan tilrettelegge for bruk av flere språk. Det var også en usikkerhet hos lærerne i Krulatz og Iversens studie når det gjald hvordan de kunne inkludere og fremme flerspråklighet i undervisningen (s. 374). Læreren utvider også elevenes språklige handlingsrom når hen åpner for å skrive på ulike språk. Slik som for Carla som opplever flere skrivemuligheter når hun skriver på spansk kontra norsk. Som nevnt tidligere vil andrespråksskrivere kunne oppleve en dobbel utfordring ved å skrive på et andrespråk og innenfor en ny skolediskurs. Om man tilrettelegger for at elever kan skrive på språk de ønsker vil man kunne skape det Kalan (2022) kaller for en velkjent semiotisk grunn (s.83). Da vil elevene kunne skrive på et kjent språk og trolig oppleve den tematiske friheten vi kan tolke ut fra utdraget med Carla.

Funnene som kan knyttes til skrivestrategier dreide seg om at elevene oppga at de benyttet seg av både lærer, medelever og Translate i forbindelse med skriving. Iman trakk blant annet frem at hun ikke benytter seg mye av Translate, da hun kan spørre læreren på engelsk om hjelp på engelsk. Carla trakk frem at hun gjennom Translate kan skrive mer og lære mer. Her er Carla inne på at hun gjennom å benytte seg av strategien opplever at hun lærer mer. Det som er verdt å få fram er at elevene benytter seg av sine flerspråklige ressurser i forbindelse med skriveprosessen. Ved bruk av for eksempel Translate vil elevene kunne oversette ord mellom førstespråket og norsk. Noe av bakgrunnen for bruken kan trolig forklares med at elevene ønsker å sikre at det de er i ferd med å skrive er korrekt. Særlig i forbindelse med Translate hevder Velasco og Garcia (2014) at når andrespråksskrivere oversetter ord og fraser, gjøres dette som regel for å

bekreftede betydningen eller bruken av ordene (s. 10). De av elevene som har engelsk som en del av sitt språklige repertoar verifiserer ord og fraser direkte med læreren, noe som kan oppleves som effektivt. Elevenes skrivestrategier kan med andre ord forstås ved at de benytter seg av de tilgjengelige ressursene de har rundt seg, og bruker ulike deler av sitt språkrepertoar underveis. Dette stemmer godt med Garcia og Wei (2019), som viser til flerspråklige menneskers evne til å bruke sine språklige ressurser på effektive og strategiske måter (s. 9). Å benytte seg av førstespråket, eller engelsk, i forbindelse med skrivingen er effektivt ved at elevene får oversatt betydningen av ord. Noe som bidrar til elevenes skrive- og skriverutvikling på norsk.

5.2 Hvordan kommer elevenes skriveridentitet til uttrykk?

Funnene knyttet til skriveridentitet viste til at det var forskjeller mellom elevene når det gjaldt hvor godt de liker å skrive. Elevene kommer til å få flere skriveerfaringer på norsk etter hvert og deres skriveridentitet vil utvikle seg parallelt med deres skriveutvikling. Jakobsen og Krogh (2016) hevder som nevnt tidligere, at dette henger sammen og må ses i sammenheng med den skrivekulturelle praksisen rundt elevene (s. 27). Læreren kan være med på å påvirke den skrivekulturelle praksisen elevene befinner seg i. Gjennom de skriveoppgavene læreren gir kan de være med å legge grunnlaget for utvikling av både skriving og identitet. Jeg ønsker i det videre å trekke frem Noah og Imans perspektiver i forbindelse med teksten *Jeg liker*.

Noahs perspektiv er et eksempel på at man kan mislike skriving, men at man kan like en skriveoppgave selv om man ikke liker selve skriveaktiviteten. Dette perspektivet står i en viss motsetning til eleven i Yi (2010) sin studie som uttrykte at hun ikke er en skriver, men liker å skrive (s. 29). I teksten til Noah skriver han om hunden sin, dette vil jeg koble til Ivaničs (2006) *identifikasjonsbegrep*, der skriveren er i en prosess av *identifikasjon* (s. 1). Hobel og Piekut (2016), som nevnt i teorikapitlet, viser til at hvis skriveren identifiserer seg med sitt eget skriveprosjekt, vil skriveren oppleve eierskap over skrivemediet og det skrevne innholdet (s. 246). Gjennom Noah sine utsagn virker det som at han identifiserer seg med skriveprosjektet da han beskriver teksten som «this is a real book for me». Han får frihet og mulighet til å skrive om noe som er viktig for han og som han liker. Han får med andre ord velge tekstens innhold og hans identitet som skriver er til stede ved at det er han som skriver og har valgt innholdet. Alt i alt kan det virke til at Noah identifiserer seg med prosjektet, noe som kommer til uttrykk gjennom at han opplever at teksten føles ekte for han. Oppgaver som denne har trolig bidratt til Noahs utvikling som skriver.

Iman forklarte i et av utdragene nevnt i analysekapitlet at det er en god følelse når man får beskrive noe man liker, som var formålet med skriveoppgaven. Hun sier hun liker oppgaven og at hun føler seg bra av å få skrive om noe som hun liker. Hun har et eierskap til prosjektet ved at det er sterkt knyttet til henne og hva hun selv liker. Siden oppgaven var å skrive om noe man liker, som er nært den enkelte, vil trolig en slik skriveoppgave kunne bidra til at man får en følelse av eierskap. Særlig når det gjelder tema, men også trolig hvordan man velger å ordlegge seg. Elevene sto fritt til å skrive om noe de liker og kan dermed være kreative i hva de velger av tekstlig innhold. Om vi legger begrepet *identitetstekst* til grunn, som kan forstås som kreative tekster elevene investerer identiteten sin i (Cummins & Early, 2011, s. 3), kan både Imans og de andre

elevenes tekster forstås som tekster som kommuniserer noe om hvem de er eller ønsker å være. Gjennom tekstene sine uttrykker de meninger og synspunkter som kan fortelle lesere og omverden rundt noe om dem selv. Jølbo (2016) hevder at når elevene blir del i et nytt språksamfunn innebærer dette ofte at eleven må forhandle sin identitet på nytt fordi man blir deltakende i et nytt språkfelleskap (s. 25). Når elevene skriver tekster på andrespråket sitt, vil det også være et språklig aspekt til stede som kan føre til at deres identitet ikke kommer helt frem i tekstene. En grunn til dette er at elevene har mye kunnskap og tanker de ønsker å formidle, men de har gjennom sine nåværende BICS-ferdigheter trolig ikke mulighet til å formidle alt dette på det norske språket. Dette viser også Jølbo (2016) til ved at det ofte eksisterer et gap mellom hva elevene ønsker å formidle og det de mestrer språklig sett (s. 21). Noe som kan være verdt å huske i den forbindelse er det Solheim og Falk hevder om at skriverutviklinga kan komme før selve skriveutviklinga (s. 217). Elevene er helt i startfasen av sin skriveutvikling på norsk som andrespråk. Det er dog nyttig å huske at elevene allerede er skrivere og kan identifisere seg som skrivere, noe de også gjør når de forteller om ulike skriveerfaringer på ulike språk.

I analysekapittelet viste jeg til at enkelte av elevene pekte på at arbeidet med teksten *Jeg liker* som enkelt. Noah anså for eksempel oppgaven som lett fordi det var tegning og noen ord som han skulle skrive. At skriveprosessen betraktes på som enkel, kan anses på ulike måter innenfor et andrespråksperspektiv på skrijving. At elevene opplevde arbeidet enkelt kan henge sammen med at elevene opplevde at de mestret og lyktes med skrijving sin. De kunne til en viss grad velge hva de ville skrive om, innenfor rammene. Og de kunne gjennom skriveprosessen forme et skriveprosjekt som de identifiserte seg med, slik som Noah. På den ene siden kan dette være en fordel med tanke på mestring og identifikasjon med egen tekst. På en annen side er det også ønskelig at elevene skal utfordres, slik at de har mulighet til å utvikle seg som skrivere. Gibbons (2009) hevder andrespråkselever bør gis oppgaver som både utfordrer og støtter (s. 16). Når elevene peker på skriveoppgaven som enkel, kan det virke som de ikke har fått tilstrekkelig utfordring. Det er en kunst å finne balansegangen der oppgaven blir utfordrende og lærerik, og ikke bare krevende. Gibbons (2009) ønsker undervisning som fokuserer på elevenes potensielle prestasjoner, slik at de får mulighet til å utvikle sine identiteter, uten at undervisning legges på deres nåværende andrespråksnivå (s. 39). Overført til skriveoppgaven som noen av elevene opplevde som enkle, kan det være at skriveoppgaven ble tilpasset deres andrespråksnivå på norsk. Andre oppgaveformuleringer kunne utfordret mer, kanskje faglig, men da kunne utfordringen med å skrive teksten på norsk igjen blitt stor. Dersom målet med skrijvingen var å skrive på norsk, bør og må, kanskje oppgaven være tilpasset elevenes hverdagspråk på norsk og dermed kunne oppleves som noe enkel. Her må man igjen reflektere over hva som skal være formålet med oppgaven; er det å utvikle seg som skriver på norsk eller er det å formidle bestemt kunnskap innenfor en sjanger, eller skal skrijvingen være et kreativt utløp? Det bør uansett være et mål å legge opp til skriveaktiviteter som gir elevene mulighet til å identifisere seg med skrijvingen sin fordi det gjør at elevene lettere får eierskap til prosjektet sitt som vil være viktig for elevens utvikling som skriver (Hobel & Piekut, 2016, s. 246).

Når det gjelder hvordan elevene selv vurderer viktigheten av språkene de kunne var jeg spent på om det var mulig å se en form for språklig hierarki i utsagnene deres. Fordi dette sier noe om deres syn på språk og egen språkkompetanse. I intervjuene med Iman og Noah ble særlig engelsk et tema. Blant annet har Sunde (2016) vist til engelsk, et

språk med høy status og prestisje i samfunnet og som har stor innflytelse på blant annet det norske språket (s. 6). I intervjuet med Iman forteller hun meg at hun er glad for at hun lærte engelsk. At Iman formidler at hun er glad for at hun lærte engelsk kan henge sammen med engelskens status i samfunnet. Det er et språk som er en del av hennes språklige identitet og repertoar som hun evner å benytte seg av i gunstige sammenhenger. Slik som å spørre læreren om hjelp på engelsk og kommunisere med familiemedlemmer.

Noah kom også inn på at det er viktig å kunne engelsk de gangene noen ikke forstår han på norsk. Arabisk som Noah snakker med venner og broren sin kan trolig sammenlignes med engelsk, som også er en del av manges språklige repertoar. At Noah verdsetter engelsk og arabisk over persisk og norsk kan trolig handle om at engelsk og arabisk forstås av svært mange og de er svært utbredte språk. Noah anser persisk og norsk som viktig om han bor i land der språkene brukes. Dette tolker jeg som at han verdsetter å kunne majoritetsspråket i det landet han bor. Om vi trekker inn investeringsbegrepet til Norton kan det virke som at Noah er villig til å investere i språket om det brukes det stedet han er, men at investeringen vil forsvinne om han flytter vekk. Investering i andrespråket er på samme tid en investering i elevens identitet (Norton 2010, s. 354). Når Noah investerer tid og innsats i å lære seg norsk får han språkkunnskaper samtidig som denne kunnskapen vil ha innvirkning på hans identitet og hvem han er. Han vil få norsk som del av sitt språklige repertoar og vil benytte seg av det i gunstige settinger og hans språkbruk vil påvirkes av miljøet rundt han. Om Noah igjen flytter, vil han trolig oppleve at det ikke lenger er nyttig for han å investere i norsk og verdsettelsen hans av språket vil bli lavere. Dette kan også knyttes til språkets bruk og status, der norsk utenfor Norges grenser trolig vil oppleves mindre relevant. Det at Noah anser det som fordelaktig å kunne majoritetsspråket i det landet han befinner seg kan være lurt. Særlig med tanke på Menezes de Souza (2007) som hevder det å kunne skrive på det dominerende språket er en betingelse for utdanning (s. 155). I videre skoleløp vil det å uttrykke seg skriftlig på norsk være viktig for Noah og de andre elevene. Investering kan også trekkes til Adam som anså viktigheten av å kunne skrive norsk til en 1. Samtidig som han anså viktigheten av å kunne *snakke* norsk til en 5 på skalaen, som gikk fra 1 – 5, der 5 er mest viktig. Adam ser større verdi i det å kunne snakke norsk, noe han som vist til i analysekapittelet, begrunnet med at han kan si fra om han er syk eller har vondt. Det kan med andre ord virke som Adam ønsker å investere i sine muntlige ferdigheter, men ikke er like interessert i å investere i sine skriftlige.

5.3 Hvordan kan vi forstå elevenes skriveerfaringer og skriveridentitet

I det følgende ønsker jeg å oppsummere noen av punktene for hvordan vi kan forstå elevenes skriveerfaringer og skriveridentitet. Først og fremst kan en ny norsk skolediskurs oppleves som fremmed for elevene og de bør få eierskap til meningsskapingen sin. Elevene har skriveerfaringer på førstespråk og engelsk, som de bruker til å kommunisere med venner og familie. Eleven Carla opplever at hun kan skrive om mer på sitt førstespråk, noe som kan forklares med at hun på førstespråket har tilgang til flere språklige ressurser. Elevene benytter seg av, og evner å bruke, sine språklige ressurser på fordelaktige måter i forbindelse med skriveprosessen. De søker hjelp underveis i skriving ved å ty til Translate eller lærer. Dette kan forstås som at de

ønsker hjelp til å verifisere meningen mellom førstespråket sitt og norsk (Velasco & Garcia, 2014, s.10).

I det videre ønsker jeg å oppsummere det som dreier seg om hvordan elevenes skriveridentitet kommer til uttrykk. Det er ulikt hvor godt de fire elevene liker skriving. Noahs perspektiver gir oss et bilde av at han misliker skriving. Likevel kan hans utsagn tolkes til at han identifiserer seg med skriveprosjektet sitt (Ivanič., 2006). Elevenes tekster kan forstås som identitetstekster om vi legger Cummins og Earlys (2011, s. 3) perspektiver til grunn. Dog kan tekster som er skrevet på andrespråk gjøre at elevenes identitet ikke kommer frem, fordi det eksisterer et gap mellom det elevene ønsker å formidle og det de evner på nåværende tidspunkt gjennom skrift (Jølbo, 2016, s. 21). Av noen av elevene ble arbeidet med å skrive teksten *Jeg liker* karakterisert som lett. Innenfor andrespråksskriving vil det være positivt for elevene å oppleve mestring. I lys av Gibbons (2009, s. 39) bør andrespråkselever gis stor støtte og store utfordringer for å kunne utvikle seg videre som skrivere. Om skriveoppgaven anses som for lett vil kravet om utfordringer for å utvikle seg videre som skriver ikke oppfylles. Når det kommer til verdsettelse av språk kan Noahs utsagn kobles til at han verdsetter og ønsker å investere i majoritetsspråket der han bor, noe som vil kunne være fordelaktig for han med tanke på videre utdanning (Menezes de Souza, 2007, s. 155).

5.4 Didaktiske implikasjoner

Jeg ønsket i denne oppgaven å få innsikt i et utvalg andrespråksskrivere sine perspektiver. Gjennom å høre om deres skriveerfaringer og se hvilken skriveridentitet som kommer til uttrykk gjennom elevenes utsagn. Jeg har prøvd å forstå og drøftet deres perspektiver i lys av teori og tidligere forskning. Ut ifra denne drøftingen ønsker jeg i det videre å trekk ut noen didaktiske perspektiver som kan være nyttige i forbindelse med elever som skriver på et andrespråk.

Man bør som lærer være bevisst på at andrespråksskrivere kan velge å investere seg i ulik grad i andrespråket. I denne oppgaven har jeg koblet Noahs utsagn til et ønske om å investere skriftlig i norsk så lenge han bor i Norge. Mens Adam kan virke å ha et ønske om å investere muntlig i norsk, men i mindre grad i skriftlige sammenhenger. Dette viser oss at elever er ulike. Som vist til av Norton (1995) kan elever som opplever eierskap til meningsskaping, i denne sammenheng skriving, kunne engasjere seg i literacy praksiser (s. 10). For at elever skal kunne oppleve eierskap til skriving kan det være nyttig at de får mulighet til å identifisere seg med skriveprosjektet sitt (Hobel & Piekut, 2016, s. 246). Siden språk og identitet er tett knyttet sammen vil det trolig kunne være enklere å identifisere seg med skriving som gjøres på førstespråket. I denne oppgaven har jeg vist til at Noah kan se ut til å identifisere seg med teksten sin som er skrevet på norsk. Likevel kan det å åpne for bruk av hele elevenes språklige repertoar trolig føre til at man kan identifisere seg med prosjektet sitt lettere. Dette fordi man gir elevene en større språklig frihet slik at de i større grad kan formulere seg slik de ønsker. En slik språklig frihet opplever Carla når hun kan skrive på førstespråket sitt spansk.

Cummins (2017) hevder elevens skriving er identitetsforhandlinger (s. 262) og at identitetstekster er kreative tekster som elevene har investert identiteten sin i (Cummins & Early, 2011, s. 3). At elevene investerer personlig i kreative tekster i skolen vil trolig

være av stor verdi. Det vil ha en verdi for eleven som skriver og for elevens videre skriveutvikling. Dette fordi elevene får identifisert seg med sitt eget prosjekt i kreative tekster, der de får en viss valgfrihet. Selv om å skrive identitetstekster kan være fordelaktig å tilrettelegge for i skolen, er det interessant å problematisere det å skrive slike tekster som andrespråksskriver. Av Jølbo (2016) hevdes det at det eksisterer et gap mellom det elevene ønsker å formidle og hva de evner å formidle skriftlig på norsk (s.21). Holm og Laursen (2010) viser til noe lignende, en dobbel utfordring, der andrespråkselever må lære språk og fagkunnskaper parallelt (gjengitt i Monsen & Randen, 2017, s.115). Dette er didaktiske utfordringer man bør ta stilling til med tanke på andrespråksskrivere. For å både minske gapet og halvere den doble utfordringen kan man benytte seg av transspråkingspedagogikk (Garcia og Wei, 2019). Da vil man tilrettelegge for at elevene bruker av sine språklige ressurser i skivingen. På den måten kan elevene produsere identitetstekster der deres identitet kommer tydeligere frem fordi de får mulighet til å formidle uten språklige barrierer. Med andre ord vil gapet og den doble utfordringen bli en enkel utfordring. Å benytte seg av transspråklige perspektiver vil også være i samsvar med læreplanen, der elevene skal oppleve sine språk som ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Å tilrettelegge for transspråking i forbindelse med skiving, kan fungere som en støtte for andrespråksskrivere. I tillegg til støtte trengs utfordringer som kan hjelpe deres skriverutvikling videre (Gibbons, 2009, s. 16). Slik at de utfordres til å bli de menneskene de har muligheten til å bli, med en literacy (Unesco, 2005) som gir de forutsetninger for å lykkes i samfunnet. Gjennom å anerkjenne elevenes tidligere skriveerfaringer og språklige bakgrunn, kan man få nyttig innsikt i elevens språklige verden. Dette vil være i tråd med læreplanen der man bygger videre skriveundervisningen på elevens forkunnskaper (Kunnskapsløftet, 2017).

At elevene kan benytte seg av sine flerspråklige ressurser i skriveprosessen kan være nyttig for deres videre skriveutvikling. Vi kan også trekke transspråking videre til elevenes skriftlige produkter. Tekstene til elevene jeg intervjuet ble enspråklige produkter. I forbindelse med skiving i videre skolegang og samfunnsliv er det forventet at man kjenner til og behersker skriftlige normer, regler og evner å skrive innenfor ulike sjangre innenfor en språklig varietet. Man utvikler med andre ord en viss literacy. Det å kunne skrive på et dominerende språk ble som nevnt i teorikapittelet, ansett som en betingelse for utdanning (Menezes de Souza, 2007, s. 155). Selv om det blant annet pekes på av både Dewilde (2016, s. 68) og Garcia og Wei (2019, s.42) at det å transspråke gjennom skrift har vært vanlig opp gjennom tidene, kan det virke som det er ettspråklige skriftlige produkter som er standarden i skole og samfunnsliv i dagens samfunn. Denne språklige ideologien har ifølge Olaussen og Kjellass (2020) satt sitt preg på utdanningssystemet (s. 56), der det norske språket får en forrang ovenfor minoritetsspråk. Slik trenger det ikke å være og læreren kan være en motvekt til en enspråklighetsideologi, gjennom å for eksempel åpne for oppgaver der elevene får benytte seg av hele sitt språklige repertoar. I Abdulrahmans (2020) studie endte elevene opp med å skrive enspråklige tekster, selv når oppgaven helt eksplisitt åpnet for å benytte seg av sitt språklige repertoar. Vi kan finne en kontrast til dette i Dewilde og Igland (2015) sin studie der eleven Bahar i forbindelse med en skoleoppgave benyttet seg av både dari, engelsk, norsk og arabiske språkkressurser. Uansett utfallet av elevenes skriftlige produkter vil det å åpne for elevenes flerspråklige ressurser i skiving kunne føre til at de kan produsere skriftlige ytringer på en hensiktsmessig måte.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å få innsikt i hvilke erfaringer andrespråksskrivere har med skrivning og hvordan elevenes skriveridentitet kommer til uttrykk. Dette er viktig fordi, andrespråksskrivere fortjener å bli hørt, både i skole- og forskningssammenheng. Problemstillingen min har vært:

Hvilke erfaringer har fire andrespråksskrivere med skrivning og hvordan kommer deres skriveridentitet til uttrykk?

Som en hjelp til å svare på problemstillingen hadde jeg følgende to forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har fire andrespråkselever i mottaksklasse med skrivning på norsk og på andre språk?
- Hvordan kommer elevenes skriveridentitet til uttrykk?

For å kunne svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen har jeg gjort følgende. Jeg har først gjennomført individuelle, kvalitative, semistrukturerte intervju med fire andrespråksskrivere i mottaksklasse. Deretter har jeg brukt utdrag fra intervjuene og analysert og drøftet disse i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis har jeg vist til noen didaktiske implikasjoner man kan knytte til forskningen.

Funnene mine viser til at en ny norsk skolediskurs kan oppleves som fremmed for elevene og de bør få eierskap til meningsskapingen sin slik at de ønsker å investere i skrivning. Skrivning på andre språk enn norsk knyttes av elevene hovedsakelig til kommunikasjon med venner og familiemedlemmer. Skrivning på førstespråket gir elevene en følelse av at de kan skrive om det de vil som kan forstås ved at de har flere språklige ressurser tilgjengelig på førstespråket. Skrivning på andre språk enn norsk foregår også i skolen og læreren utvider elevenes språklige handlingsrom når elevene får mulighet til å skrive på andre språk enn norsk. Elevene vil kunne oppleve å være på velkjent semiotikk grunn og vil kunne oppleve større skriftlig frihet. Elevene benyttet seg av medelever, lærer og Translate for å få hjelp underveis i skriveprosessen. Ved bruk av de nevnte strategiene benytter elevene seg av sine flerspråklige ressurser for å få hjelp og de bruker ressursene sine på effektive og strategiske måter.

De fire ulike elevene hadde ulike meninger om de liker å skrive eller ikke. En av elevene opplever å ikke like skrivning, men identifiserer seg med skriveprosjektet sitt. Enkelte av elevene pekte på skriveprosessen som enkel noe som kan være positivt for mestring, men som også kan tolkes til at elevene ikke får nok utfordring. Når det gjelder hvordan elevene verdsetter de språkene de kan er engelsk og arabisk språk av betydning. En av elevene viser til at det er nyttig å kunne majoritetsspråket der man bor.

Videre til de didaktiske funnene. Her er det nyttig om læreren har kjennskap til hvor villig elevene er til å investere i andrespråket. Det vil være nyttig om elevene opplever eierskap og identifikasjon med skrivningen sin. Dette vil være til hjelp i deres videre utvikling, både som skrivere og selve skrivningen. Å tilrettelegge for transspråking kan bidra til å minske elevenes doble utfordring og det kan fungere som en støtte til å hjelpe elevene videre i deres skriveutvikling.

6.2 Veien videre

Det vil være fordelaktig med mer forskning innenfor ulike aspekter som dreier seg om andrespråksskriving, særlig da en stor andel skrivere i den norske skole har norsk som andrespråk. Mer forskning kan bidra til økt læring. Innenfor skriveforskning er det viktig at man ikke glemmer andrespråkselevenenes stemme og perspektiver. Forskning som tar utgangspunkt i elevene, vil kunne bidra til et annet syn og løfte nye problemstillinger. Dette er en kvalitativ studie og funnene er knyttet til fire ulike andrespråksskrivere med ulike språklige bakgrunner, erfaringer og identiteter. Det er ikke mulig å generalisere elevenes forståelser da de er fire individuelle individer. Jeg vil derfor ta til orde for at ved å inkludere andrespråksskrivere sine stemmer vil man få ulike perspektiver og forståelser av feltet. Disse forståelsene kan videreutvikles didaktisk og dermed bidra til økt forståelse og læring for elever med andre andrespråk enn norsk. Det er uansett interessant å peke ut noen mulige forskningsveier videre innenfor feltet.

En mulig videreutvikling av min oppgave vil kunne være å følge andrespråksskrivere over en lengre tidsperiode eller intervjuet de igjen om noen år. På den måten kunne man studert hvordan deres skriveerfaringer og skriveridentitet endrer seg parallelt med tiden og hvilket forhold de har til skriving etter lengre tid som skrivere i skolen. En annen vinkling som kunne vært interessant er hvordan man kan fremme og tilrettelegge for gode skriveerfaringer og skriverutvikling i mottaksklasser, som er mange elevers første møte med det norske skolesystemet. Det hadde også vært interessant å finne ulike metoder til hvordan man kan arbeide med andrespråksskrivere for at de skal få ut sitt potensial gjennom skrift. Forskning som omhandler hvordan man kan bidra til å gjøre elevene i stand til å benytte seg av sine språklige ressurser i skriving, og hva som eventuelt ligger bak at de ikke gjør det eller ikke ønsker det, kunne også vært av interesse.

Referanser

- Abdulrahman, S. (2020). Flerspråklighet og identitetstekster: En studie av flykningers bruk av sine flerspråklige ressurser i kreativ skriving [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Blikstad- Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Canagarajah, S. (2011a). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 1 – 27.
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Canagarajah, S. (2011b). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401 – 417.
- Cummins, J. (1983). Biligualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6 (4), 373 – 386.
<https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts – the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dewilde, J. (2016a). «Det er bare i hjertet mitt» - Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Scandinavian Studies in Language*, 7 (2), 27 – 43.
<https://doi.org/10.7146/sss.v7i2.24825>
- Dewilde, J. (2016b). «I dine øyne er jeg fortapt» - flerspråklige skriving i skolen. *Bedre skole*, 2, 68- 71.
- Dewilde, J. & Igland, M. (2015). “No problem, janem”: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I Golden, A & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109 - 122). Cappelen Damm Akademisk.
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Social Literacies: Ideology in Discourses* (5.utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Heinemann.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? *NOA- norsk som andrespråk*, 29 (1) 70 – 81.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015.) Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I Golden, A & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 231 - 240). Cappelen Damm Akademisk.

- Hobel, A.P & Piekut, A. (2016). Skrivedidaktiske utfordringer og perspektiver. I Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (Red.), *Skriveudviklinger i gymnasiet* (s. 245 - 268). Syddansk Universitetsforlag.
- Hårstad, S. Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* (s. 199 - 215). Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I Igland, M. & Nygård, M. (Red.), *Norsk 5 - 10 Språkboka*. Universitetsforlaget
- Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. *Language, culture, and identity in applied linguistics*, 21, 1-24.
- Jakobsen, K. S. (2017). Skriveridentitet og skrivepraktikker i elevperspektiv. *Sprogforum*, 65, 34- 41.
- Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (Red.), *Skriveudviklinger i gymnasiet* (s. 25 - 55). Syddansk Universitetsforlag.
- Jølbo, I.D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. I Golden, A & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 127 - 141). Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2016). «Å skrive seg et rom» - En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA - norsk som andrespråk*, 32 (1), 5 - 30.
- Kalan, A. (2022). Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories. *TESL Canada Journal*, 38 (2), 63 - 87.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I Igland, M-A. & Nygård, M. (Red.), *Norsk 5 - 10 Språkboka* (s. 217 - 229). Universitetsforlaget
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2.* (s. 26 - 46). Universitetsforlaget.
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2019). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly- Arrived Student in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3 (64), 372 - 388.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget

- Menezes de Souza, L. M. (2007) «Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil” I S. Makoni & A. Pennycook (Red.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (s. 135 – 169). Multilingual Matters.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I Mæhlum, B. Akselberg, G. Røynealand, U. & Sandøy, H. (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvsitikk* (s. 105 – 126). Cappelen Akademisk Forlag.
- National Research Ethics Committees. (2022, 26.05). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities*.
<https://www.forskningsetikk.no/en/about-us/our-committees-and-commission/nesh/guidelines-nesh/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 50 - 65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 12 - 22). Universitetsforlaget.
- Norton, B. (1995). Identity, Literacy, and English-Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 28 (1), 1 – 13.
- Norton, B. (2010). Language and Idenity. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (Red.), *Sociolinguistics and Language Education*. (s. 349 – 369).
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2015). Identity and Language Learning: Back to the Future. *TESOL Quarterly*, 50 (2), 475 – 479.
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei» Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53-80.
- Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R., & Developing National Standards for the Assessment of Writing. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. I B. Kroll (Red.), *Exploring the dynamics of second language writing* (s. 35– 65). Cambridge University Press.
- Rienecker, L. Jørgensen, P.S. Hedelund, L. Hegelund, S. & Kock, C. (2006). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Fagbokforlaget.
- Riis- Johansen, M. O (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 90 - 107). Universitetsforlaget.

- Røynealand, U. (2008). Fleirspråklegheit. I Mæhlum, B. Akselberg, G. Røynealand, U. & Sandøy, H. (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (s. 36- 46). Cappelen Akademisk Forlag.
- Røynealand, U. (2008). Språk og dialektkontakt. I Mæhlum, B. Akselberg, G. Røynealand, U. & Sandøy, H. (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (s. 47 - 72). Cappelen Akademisk Forlag.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriversne i utdanningssystemet. I Golden, A & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 11- 26). Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I Jølle, L., Larsen, A.S., Otnes, H. & Aa, L.I (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199 - 221). Universitetsforlaget
- Sunde, A.M. (2016). «Inspect kniven i inventoryen min.» Språklig praksis i et nytt domene. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 34(2). 133–160.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråkligheit i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråkligheit i skolen* (s. 31-60). Universitetsforlaget.
- Unesco (2005). Aspects of literacy assessment: Topics and issues from the UNESCO expert meeting, 10- 12 June 2013.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140125>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Velasco, P. & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, 37 (1), 6 - 23.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna. En etnografisk studie om undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andra-språk på gymnasieskolans språkintröduktion* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Yi, Y. (2010). Adolescent multilingual writers' transitions across in- and out-of-school writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 19 (1), 17 - 32.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.10.001>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide



[Meldeskjema](#) / [Perspektiver på skriving når norsk er andrespråket](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

584492

Vurderingstype

Standard

Dato

09.02.2023

Prosjektittel

Perspektiver på skriving når norsk er andrespråket

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Signe Rix Berthelin

Student

Eirin Strypet

Prosjektperiode

01.11.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

ENDRING

Prosjektet har endret alderspennet på deltagere i utvalg 1 fra 13-16 til 8-13 år

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Markus Celiussen

Lykke til videre med prosjektet!

Deltakelse i forskningsprosjektet «*Flerspråklige elevers perspektiver på skriving*»?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke flerspråklige elever sine tanker rundt egen skriving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt som gjøres i forbindelse med grunnskolelærer 5-10 utdanningen ved NTNU. Formålet med oppgaven er å se på hvilke perspektiver flerspråklige elever har på sin egen skriving. Dette vil bli gjort gjennom at jeg sammen med barnet ser på en tekst barnet har skrevet på skolen og tar utgangspunkt i teksten i et intervju.

Det er viktig å få fram hvordan det oppleves å skrive på norsk for de som kan flere språk. Dette prosjektet kan gi viktige innsikter for lærere i møte med flerspråklige elever sin skriving.

Dersom du samtykker til det, ønsker jeg å kunne ha muligheten til å analysere teksten barnet ditt har skrevet som en mindre del av studien min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet, Eirin Strypet (masterstudent) og Signe Rix Berthelin (masterveileder)

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Det er interessant for meg å komme i kontakt med rundt 4- 6 elever som har norsk som andrespråk og som er elev i norsk skole.

Ditt barn som har norsk som andrespråk sitter med mye kunnskap og erfaring med å skrive på norsk som jeg er ute etter å få litt innsikt i. Jeg ønsker å få tak i barnets tanker og erfaringer rundt skriving.

Ditt barn kan bidra med å vise sitt syn på hvordan det er å skrive på et andrespråk og dermed gi elever som er flerspråklige en mulighet til å få sine meninger og erfaringer fram i lyset.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis du/ditt barn velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg ber barnet ta med en selvvalgt tekst til intervju med meg. Denne teksten vil være utgangspunktet for samtalen. Under intervjuet kommer jeg til å stille spørsmål om hvordan det var å arbeide med teksten og barnets tanker rundt skrivingen sin. I tillegg kommer jeg til å spørre om barnets språkbakgrunn. Varigheten på intervjuet vil maks være 30.min og det blir tatt opp på lydopptak. Den selvvalgte teksten vil bli lagt med i oppgaven jeg skal skrive, dersom du samtykker til dette.

Ønsker du/ditt barn innsikt i selve spørsmålene som er tenkt for intervjuet på forhånd kan du ta kontakt med meg (kontakthinformasjon kommer under). Intervjuet krever ingen forberedelse på spørsmålene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om barnet

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg Eirin Strypet (masterstudent) og Signe Rix Berthelin (veileder ved NTNU) som vil ha tilgang til personopplysninger og datamateriale. Alt av personopplysninger vil bli anonymisert i publikasjonen og lydopptak fra intervjuet slettes ved prosjektets slutt. For at ingen får tilgang til personopplysninger vil navn og kontaktopplysningene erstattes med en kode som lagres atskilt fra øvrige data. Lydopptak vil lagres på en sikker plass på NTNUs egen forskningsserver.

Ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da alt av personopplysninger anonymiseres. Barnets lærer vil kunne kjenne igjen teksten barnet har skrevet om du velger å la meg bruke den i min oppgave.

Hva skjer med personopplysningene om ditt barn når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.08.23 og etter denne datoen vil alt datamateriale slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ditt barns rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

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

- Student ved NTNU: Eirin Strypet. Mail: [eirinstr@ntnu.no](mailto:einstr@ntnu.no) Tlf: 47672319
- Veileder ved NTNU: Signe Rix Berthelin. Mail: signe.rix.berthelin@ntnu.no Tlf: 94297911
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen Mail: thomas.helgesen@ntnu.no Tlf: 93079038

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Student

Eirin Strypet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Andrespråkselevs perspektiver på skriving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At barnet deltar i intervju
- at barnet deler en egenskrevet tekst med Eirin Strypet (student)
- at teksten legges ved i masteroppgaven
- at jeg har snakket med mitt barn om dette og barnet har samtykket til å delta

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.08.23.

(Barnets navn)

Ditt navn, dato)

Intervjuguide

Nr. på spm.	Spørsmål	Tematikk
1	<ul style="list-style-type: none"> - Alder/fødested/botid i Norge/hvor lenge på mottak - Hvilke språk kan du (både muntlig og skriftlig) - Hvilke språk tenker du på? - Hvilket språk snakker du hjemme? - Blander du noen av språkene du kan? (når?) - Synes du det er bra å kunne flere språk? Begrunn. - Har du skrevet mye før? I så fall når og hva? 	Språklig bakgrunn og språklig praksis
2	<p>Hva syntes du om selve skriveoppgaven «Heksegryta»? liker/ liker ikke.</p> <p>Var det noe som var lett i arbeidet med teksten? Noen utfordringer?</p> <p>Hva tenker du om at noen skal lese teksten din?</p>	<p>Skriveoppgaven</p> <p>Egen tekst og skriving</p>
3	<p>Hva er du mest fornøyd med/ lykkes du med i denne teksten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - (jeg trekker frem noe bra om eleven sier «ingenting») <p>Ville du gjort noe annerledes når du ser på teksten nå?</p>	Vurdering av egen tekst og skriving
4	<p>I hvilke situasjoner skriver du på norsk?</p> <p>I hvilke situasjoner skriver du på *førstespråk/andre språk du kan?</p>	Ulike skrivesituasjoner
5	<p>Skala 1 – 5 hvor viktig er det å kunne skrive på norsk? Begrunn.</p> <p>Skala 1 – 5 hvor viktig er det å kunne skrive på *førstespråk/andre språk du kan? Begrunn.</p>	Syn på skriving / språkhierarki
6	<p>Hvordan ville det vært og skrevet teksten du har med på *førstespråket/andre språk du kan? / skrevet disposisjon i førskriverfasen på *førstespråk?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tror du det ville vært for deg - Tror du teksten ville blitt annerledes på noen måte? - Hender det at du føler at du mangler bestemte ord når du skriver? 	Transspråking / identitet
7	<p>Skala 1 – 5 hvor godt liker du å skrive? Begrunn.</p> <p>Ønsker du å utvikle deg som skriver?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva trenger du for å bli bedre? (eks. lærerhjelp, translate) <p>Hvilke typer tekster liker du å skrive?</p> <p>Hva hadde du likt og skrevet om? Et tema</p>	Identitet som skriver

