



Uio • Universitetet i Oslo

Flerspråklige lesestrategier

*Arbeid med oversatte tekster i
samfunnsfagundervisning for ungdommer
med kort botid*

Karoline Hatvik

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Juni 2021

Flerspråklige lesestrategier

Arbeid med oversatte tekster i
samfunnsfagundervisning for ungdommer
med kort botid

© Karoline Hatvik 2021

Flerspråklige lesestrategier: Arbeid med oversatte tekster i samfunnsfagundervisning for ungdommer med kort botid

Karoline Hatvik

<https://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Undersøkelser viser at flerspråklige elever har større leseutfordringer enn majoritets elever, spesielt i samfunnsfagundervisning (Hvistendahl & Roe, 2004; Kulbrandstad, 1996).

Flerspråklighet i samfunnsfagundervisning er lite forsket på, og enda mindre på flerspråklige elevers lesing i samfunnsfaget. I denne studien undersøker jeg hvordan flerspråklige elever arbeider med og forstår et samfunnsfaglig tekstutdrag på norsk og oversatt til førstespråket sitt, og hvordan de opplever å arbeide med flerspråklige lesestrategier.

Utvalget består av fire flerspråklige elever mellom 17–22 år, fra Somalia, Syria, Pakistan og Eritrea. Skolen elevene går på har stort språklig og kulturelt mangfold, og de følger modulstrukturerte læreplaner fra Kompetanse Norge. Elevene deltok i individuelle semistrukturerte intervjuer basert på forskergenererte dataaktiviteter (Laursen, 2019), nærmere bestemt utfylling av et språkportrett (Busch, 2016) og en leseaktivitet med et tekstutdrag på norsk og deres førstespråk. Intervjuene, språkportrettene og tekstutdragene utgjør undersøkelsens datamateriale.

Elevenes språkportretter viser ulikheter i deres språklige repertoarer og opplevelse av å være flerspråklige. Elevene har ulik kjennskap til å bruke førstespråket sitt, noe som kan påvirkes av tidligere skolegang og språkernes status. Et annet sentralt funn er at elevene benytter ulike flerspråklige strategier i møte med tekstutdragene. Tre deltakere opplevde faginnholdet som mer tilgjengelig etter å ha lest tekstutdraget på førstespråket. To elever vekslet tydelig mellom tekstene for å skape mening, og benyttet dermed transspråking som strategi (Canagarajah, 2013). Også andre måter å benytte flerspråklighet i undervisning kommer frem, blant annet oversettelsesprogrammer og muntlighet. Deltakerne var opptatt av norsk som målspråk, men var positive til å bruke flerspråklighet i samfunnsfagundervisningen. Et siste viktig funn er at elevenes kulturelle erfaringer kan benyttes for å tilegne seg ny kunnskap (Gay, 2000).

Tekstutdraget elevene leste omhandler politisk uro, krig, og fattigdom, som trolig flere av dem har erfaringer med, men det bare én trakk dette frem uoppfordret i intervjuet.

Funnene fra undersøkelsen har implikasjoner for samfunnsfagundervisningen ved at elevene bringer med seg språklige og kulturelle kunnskaper til klasserommet som kan bygges videre på i lesing i samfunnsfag for å øke deres faglige forståelse. For at dette skal være mulig er det sentralt at lærerne legger til rette for strategisk bruk av flerspråklighet i undervisningen, og at elevenes kulturelle referanserammer kan utgjøre et kulturelt stillas som kan bidra til ny kunnskap for hele klassen.

ጽማቕሳ ሓሳብ

ገለ ገለ መጽናዕታት፡ ውሑዳን ተምሃሮ ከብቶም ካልአት ብዙሓን ዝያዳ ብድሆታት ናይምንባብ ከምዘለዎም እዩ ዝሕብር። ብፍላይ ድማ ኣብ ዓውዲ ማሕበራዊ ስነፍልጠት። (Hvistendahl & Roe, 2004; Kulbrandstad, 1996)። እዚ ከምዚ ኢሉ እንክሎ፡ ብዘዕባ ድርብልሳናውነት ኣብ ዓውዲ ማሕበራዊ ስነፍልጠት ውሑድ ዝኾኑ መጽናዕታት እዮም ዘለዉ። ናይ ምንባብ ክእለት ብዝምልከት ብፍላይ ኣዚዩ ውሑድ ምርምራት ከምዝተገብረ ኢዩ ዝፍለጥ። ኣብዚ መጽናዕቲ እዚ፡ ተምሃሮ ንዓውዲ ማሕበራዊ ስነፍልጠት ብቋንቋ ኖርወይ ብኸመይ ይርድእዎን፣ ብኸመይ ከብ ቋንቋ ኖርወይ ናብ ቋንቋ መኸፈቲ ኣፎም ይትርጉምዎን፣ እንታይ ዓይነት ድርብልሳናዊ ናይ ምንባብ ሜላታት ይጥቀሙን ዘርእይ መጽናዕቲ ኔረ።

ካብ 17- 22 ክልል ዕድሙ ዝኾኑ ዓርባዕተ ጉጅለታት ድርብልሳናዊያን ተምሃሮ፡ ካብ ሰማል፣ ሶሪያ፣ ፓኪስታንን፣ ኤርትራን ንመጽናዕቲ ተሓሪዮም። እዞም ተምሃሮ ዝመሃሩሉ ቤት ትምህርቲ ዝተፈላለዩ ቋንቋን ባህልን ዘለዎም ተምሃሮ ዝሓዘ ኮይኑ፡ ብሞዴል ዝተዋቐረ ስርዓተ ትምህርቲ ከምጥታንሰ ኖርጌ ዝኸተል እዩ። ኣብዚ መጽናዕቲ ዝተሳተፉ ተምሃሮ እዮም፡ እቲ ኣገባብ ከኣ ብመልክዕ ቃለ መሕትት ተዳልዩ፡ ግን ከኣ ብምርምር ዝተደገፈ ናይ ከምጥታር ንጥፈታትን (Laurson, 2019)፣ ብፍላይ ስእላዊ መግለጺ ቋንቋ ብምስናይ (Busch, 2016) ሰረት ኔሩ፡ ከም ተወሳኺ ብቋንቋ ኖርወይን፣ ብቋንቋ መኸፈቲ ኣፍ ቁንጽል ጽሑፋት ናይ ምንባብ ንጥፈታት ብምክያድ ዝተዳለወ እዩ። እቶም ተምሃሮ ብሓውሲ ዝተዋቐሩ ውልቃዊ ቃለ መሕትት ተሳተፎም። ስለዚ ቃለ መጠይቓት፣ ስእላዊ መግለጺታት ቋንቋ፣ ቁንጽል ጽሑፋት፡ ናይዚ መጽናዕቲ ጭብጥታትን መረድኢታትን እዮም።

ትንታነ እቲ ስእላዊ መግለጺታት ቋንቋ ከምዘርእዮ፡ ፍልልይነት ኣብ ናይ እኩብ ክእለት ቋንቋን፣ ተሞክሮ ድርብልሳናውነትን ከምዘሎ እዩ። እቶም ተምሃሮ ብኸመይ ቋንቋ መኸፈቲ ኣፎም ይጥቀሙሉ፡ ዝተፈላለይ ኣፍልጦ እዩ ዘለዎም። ናይዚ ምክንያት ከኣ ምስ ናይ ትምህርቲ ድሕረ ባይታኣምን ፣ ዘለዎም ቀረብ ጽሑፋት ብዝትፈላለዩ ቋንቋታትን ዝተሓሓዙ እዩ።

ካልእ ኣገዳሲ ርኽቦት ከም ዘርእዮ ድማ፡ ተምሃሮ ካብ ቁንጽል ጽሑፋት ፍልጠት ንምቕሳም ድርብልሳናዊ ሜላታት ከምዝጥቀሙ እዩ። ሰለስተ ካብቶም ተሳተፍቲ ከምዝበሉዎ፡ እቲ ቁንጽል ጽሑፋት ናብ ቋንቋ መኸፈቲ ኣፎም ምስተተርጎሙ፡ ትሕዝቶ ናይቲ ዓውድ ትምህርቲ ብዝቐለለ ከምዝተረድዎ ኢዮም ዝሕብሩ። ክልተ ተምሃሮ ድማ፡ ጽሑፋት በብታራ እንዳለዎዎ ጎቲ ትሕዝቶ ንምርዳእ ዘኸእሎም ባይታ ይፈጥሩ። እዚ ከኣ ትራንስ ሊንጓል ከም ሜላ ከምዝጥቀሙ እዩ ዘርእዩ። (Canagarajah, 2013)። ብርክት ዝበሉ ተምሃሮ፡ ቁንጽል ጽሑፋት ብሙሉኡ ምትርጓሙ ጠቓሚ ኾይኑ ረኺቦም ። ካልኣት ድማ፡ ቁንጽል ሓሳባት ክትርጎሙሎም ወይ ከኣ ፣ ናብ ቋንቋ መኸፈቲ ኣፎም ብድምጺ ናይ ምስማዕ ተኸሎታት፡ ከም ኣማራጺ ናይ ኖርዌጂያን ጽሑፋት ክህልዎም ይደልዩ። ድሌት ናይ ኩሎም ተምሃሮ ንቋንቋ ኖርወይ ከም ቀንዲ ቋንቋ ምጥቃም እንክሎ፡ ብዝዕባ ምጥቃም ድርብልሳናውነት ኣብ ዓውዲ ማሕበራዊ ስነፍልጠት ግና ኣወንታዊ ኣተሓሳስባ ኣለዎም።

ኣብ ቀረብ እዋን ዝተረኸበ መጽናዕታዊ ውጽኢት ከምዘርእዮ፡ ናይ ተምሃሮ ባህላዊ ልምድታት ሓድሽ ፍልጠት ክቐስሙ ክሕግዎም ከምዝኸእልን፡ መንነት ድርብልሳናዊነትን፣ ድርብ ባህልታትን ናይቶም ተምሃሮ ንምድሕሳስ ከምዝጠቅምን እዩ (Gay, 2000)። ትሕዝቶ እቶም ተምሃሮ ዘንበብዎ ቁንጽል ጽሑፍ፡ ፖለቲካዊ ሸቕላት፣ ኩናትን፣ ድኽነትን ዝሓዘ እዩ። ሙብዛሕትኣም ድማ፡ በዚ ኩነታት ዝሓለፉ ክኾኑ ከምዝኸእሉ ክሕብብ እንክሎ ፡ ግና ሓደ ካብቶም ተሳተፍቲ ጥራይ እዩ ከይተሓትተ ነዚ ዘገለጹ።

ካብዚ መጽናዕት እዚ ዝተረኸበ ከምዘመልከቶ፡ ኣብ ኣስተምህሮ ማሕበራዊ ስነፍልጠት፡ ክእለት ናይ ምንባብን ምርዳእን ነቲ ዓውዲ፡ ዝያዳ ክውስኽ ዘኽእል ፍልጠት ናይ ቋንቋን ፣ ባህልን ኣብ ክፍሊ ቤት ትምህርቲ ከምጽእ ይሕግዝ። እዚ መታን ክውን ክኸውን፡ መማህራን እስትራተጂያዊ ኣጠቓቕማ ድርብልሳናውነት ኣብ ኣስተምህሮ ከካይዱ ኣገዳሲ እዩ ። ናይቶም ተማህሮ ባህላዊ ኣረኣእያ፡ ንብሙሉኡ ክፍሊ ቤት ትምህርቲ፡ ሓድሽ ፍልጠት ከቕስም ኣስተውጽኦ ዝገብር፡ ባህላዊ መዳያይቦ ክፈጥር ይኽእል።

Abstract

Multilingual students have more difficulties than students with majority language resources in reading social science texts (Hvistendahl & Roe, 2004; Kulbrandstad, 1996). A research gap exists regarding multilingualism in social sciences, especially multilingual students' reading in social science. In this study, I investigate how multilingual students work with and understand a social science text excerpt in Norwegian and translated to their first language. I also investigate how they experience a multilingual reading strategy using translated texts.

The study participants were four multilingual students (aged 17–22) from Somalia, Syria, Pakistan and Eritrea. Their school had great linguistic and cultural diversity and followed module-structured curricula by Skills Norway. The students participated in individual semi-structured interviews based on two artefacts, a language portrait (Busch, 2016) and a reading activity with an excerpt in Norwegian and one in their first language. The interviews, language portraits and text excerpts form the basis of the study's data material.

The analysis of the students' language portraits shows differences in their linguistic repertoires and experiences of being multilingual. Differences in their competencies in their first language are connected to prior schooling, and status of different languages.

Additionally, the students used different multilingual strategies to understand the text excerpts. Some expressed that the subject content was more accessible after reading the translated excerpt, and some used the translingual strategy of shuttling between the two excerpts to make meaning (Canagarajah, 2013). Some students found having the whole text translated useful, while others wanted one-word translations or audio versions in their first language. All students were concerned with Norwegian as the target language, but they had positive attitudes towards using multilingualism in social science instruction. Another important finding is that the students used their cultural experiences to gain knowledge (Gay, 2000) and to explore their multilingual identities. The text excerpt concerned political unrest, war and poverty, a subject the participants may have experienced, but only one student talked about it unasked in the interview.

The findings in this study have implications for social science instruction. Students have different linguistic and cultural knowledge that can be built on during instruction to increase their understanding of social science texts. Teachers should facilitate strategic use of students' multilingualism and use students' cultural references as a 'cultural scaffolding' that can contribute to new knowledge for all students.

Forord

Etter fem innholdsrike år på Blindern markerer masteroppgaven slutten på studenttilværelsen for denne gang. Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og krevende, og det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en enormt stor takk til Joke Dewilde for å ha veiledet meg gjennom denne prosessen. Dine tilbakemeldinger, din støtte og tro på prosjektet har vært helt enestående, og jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder. Takk for at jeg har vært så heldig å få være en del av Mi Lenga-prosjektet. Det å få delta i et fellesskap med både studenter, fagpersoner og andre aktører har vært uvurderlig i denne masterprosessen. Takk til Line Møller Daugaard som har bidratt med nyttige og konstruktive tilbakemeldinger i prosessen, og en stadig påminnelse om at alt innsamlet materiale er 'hardcore datamateriale'. Mi Lenga-prosjektet har bidratt med nyttige diskusjoner og innspill helt fra inspirasjonsseminar til det som nå har blitt en ferdig oppgave.

Det er en rekke andre personer som også har bidratt til at denne masteroppgaven skulle bli til. Takk til Helene Fulland for gjennomlesing og nyttige refleksjoner rundt oppgaven. Takk til læreren som var åpen for samarbeid, ga meg tilgang til feltet, og la til rette for datainnsamling i en usikker tid. Takk til deltakerne mine som delte av sine erfaringer og refleksjoner. Takk til Fagbokforlaget for at jeg fikk bruke et tekstutdrag fra deres læreverk, og takk til oversetterne. Jeg må også takke gjennomleserne mine som tok seg tid til å lese enorme mengder tekst, tusen, tusen takk. Til slutt vil jeg takke MultiLing for at dere hadde tro på prosjektet mitt, og tildelte meg deres masterstipend.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til familien og vennene mine. Dere stiller alltid opp når jeg trenger det, og for det er jeg evig takknemlig.

Oslo, våren 2021

Karoline Hatvik

Innhold

Sammendrag	V
ጽሑፍ ጥሰብ	VI
Abstract	VIII
Forord	IX
Innhold	XI
1 Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse	1
1.2 Mi Lenga-prosjektet	4
1.3 Undersøkelsens formål og problemstilling	4
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	6
2.1 Ulike forståelser av flerspråklighet og flerspråklig opplæring	6
2.1.1 Monospråklige vs. transspråklige forståelser	6
2.1.2 Mindre eller mer dynamiske måter å organisere flerspråklig opplæring på	9
2.2 Flerspråklig literacy	12
2.3 Kultursensitiv undervisning	15
3 Metode	19
3.1 Forskningsdesign.....	19
3.1.1 Forskergenererte dataaktiviteter	19
3.1.2 Pilotintervju	22
3.2 Utvalg og rekruttering	23
3.3 Datainnsamling.....	25
3.3.1 Oversikt over datamaterialet.....	25
3.3.2 Semistrukturerte intervjuer	26
3.3.3 Databehandling og transkripsjonsnøkkel.....	27
3.4 Analyse av datamateriale.....	28
3.5 Studiens troverdighet og generaliserbarhet	32
3.6 Forskningsetiske refleksjoner	35
4 Analyse og funn	38
4.1 Kjennetegn ved tekstutdraget	38
4.2 Språkportretter og elevenes språklige repertoarer	39
4.3 Elevenes arbeid med tekst, leseforståelse og opplevelse av flerspråklige lesestrategier	45
4.3.1 Abdi	45
4.3.2 Gibril	49
4.3.3 Saleh	53
4.3.4 Yosuf	57
4.4 Funn på tvers av elevene	62
5 Diskusjon og konkluderende bemerkninger	65

5.1 Utvikling av elevenes flerspråklige literacypraksiser.....	65
5.2 Kultursensitiv undervisning	71
5.3 Studiens implikasjoner for samfunnsfaget og videre forskning	75
6 Litteratur.....	77
7 Vedlegg	87
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	87
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring	89
Vedlegg 3: Tankekart, den første kategoriseringen av transkripsjonsdataene	92
Vedlegg 4: Tankekart, den endelige kategoriseringen av transkripsjonsdata.....	93
Vedlegg 5: Språkportrett – eksempel som jeg fylte ut før intervjuene.....	94
Vedlegg 6: Tekstutdrag, originalspråk norsk	95
Vedlegg 7: Tekstutdrag oversatt til somali.....	96
Vedlegg 8: Tekstutdrag oversatt til arabisk.....	97
Vedlegg 9: Tekstutdrag oversatt til pashto.....	98
Vedlegg 10: Tekstutdrag oversatt til tigrinja.....	99
Vedlegg 11: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger	100

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 3.1. Språkportrett	20
Figur 3.2. Tankekart over tidlig kategorisering av transkripsjonsdata	29
Figur 3.3. Tankekart over endelig kategorisering av transkripsjonsdata	30
Figur 4.1. Abdis språkportrett	40
Figur 4.2. Gibrils språkportrett	41
Figur 4.3. Salehs språkportrett	42
Figur 4.4. Yosufs språkportrett	43
Figur 4.5. Norsk tekstutdrag med Abdis understrekinger	45
Figur 4.6. Norsk tekstutdrag med Gibrils understrekinger	49
Figur 4.7. Norsk tekstutdrag med Salehs understrekinger	54
Figur 4.8. Norsk tekstutdrag med Yosufs understrekinger	58
Tabell 3.1. Presentasjon av deltakere	24
Tabell 3.2. Oversikt over datamaterialet	25
Tabell 3.3. Transkripsjonsnøkkel	28
Tabell 3.4. Eksempler fra analysearbeidet	31
Tabell 4.1. Oversikt over inferenser	39

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om flerspråklige elevers arbeid med og forståelse av fagtekster, og deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier i samfunnsfagundervisning. Jeg har nærmere bestemt undersøkt hvordan fire nyankomne elever arbeider med og forstår et samfunnsfaglig tekstutdrag om politisk uro og krig på norsk og oversatt til førstespråket deres, samt deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier. Jeg har benyttet et kvalitativt forskningsdesign i form av semistrukturerte individuelle intervjuer basert på forskergenererte dataaktiviteter.

Flerspråklige elever er en sammensatt gruppe som bringer med seg ulike erfaringer og kunnskaper til klasserommet, som kan påvirke deres forutsetninger for læring, opplevelse av mestring og tilhørighet. I samfunnsfaget er det sentralt at elevene skal få utforske egen identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og jeg har dermed undersøkt hvordan elevenes flerspråklige ressurser kan benyttes i samfunnsfagundervisning. Lesing er en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. I samfunnsfag er det spesielt viktig at elevene trenes i å gjøre nødvendige inferenser for å forstå tekstinhold helhetlig (Kulbrandstad, 1996). Minoritets elever skårer lavere enn majoritets elever på PISA sine leseprøver (Hvistendahl & Roe, 2004), og jeg har derfor tatt utgangspunkt i flerspråklige lesestrategier for å undersøke hvordan elevenes flerspråklige ressurser kan benyttes i lesing i samfunnsfag. Jeg legger til grunn et ressursperspektiv på flerspråklighet, hvor det å beherske flere språk anses som en ressurs for å konstruere ny kunnskap. Å se flerspråklighet som ressurs er sentralt for å møte flerspråklige elevers behov, og for å kunne bygge bro mellom deres hverdagsliv og skolehverdag (Holmen, 2009).

1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

Norge blir et stadig mer flerkulturelt samfunn med stort språklig mangfold, hvor mange nordmenn lærer norsk etter at ett eller flere språk allerede er etablert (Gujord & Randen, 2018). Økende migrasjon har ført til en mer sammensatt og kompleks norsk befolkning, noe som bidrar til at norske klasserom ofte inkluderer elever med ulik landbakgrunn og erfaring med ulike skolesystemer og undervisningsformer (Skrefsrud, 2018b). Ettersom ulike språk er representert i flerkulturelle klasserom er språklig anerkjennelse sentralt for flerspråklige elevers selvfølelse og læring. Språk er både en måte å kommunisere, tenke, lære med, og er tett knyttet til elevenes identitet (Gitz-Johansen, 2009, s. 404). Elevrollen kan være krevende

for flerspråklige elever ettersom de skal utvikle norskferdigheter og fagkunnskap parallelt (Grimstad, 2012).

På lik linje med alle elever, har flerspråklige elever rett på opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1–3). Elever med norsk som andrespråk har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å følge ordinær opplæring. Om nødvendig har de også krav på tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring, eller begge deler (Opplæringslova, 1998, §2–8; §3–12). Elevenes utvikling av språk og språklig identitet er også forankret i læreplanverkets (LK20) overordnede del: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Opplæringen skal, som sitatet viser, sikre at elevene blir trygge språkbrukere og får utvikle sin språklige identitet. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 5) presiserer at alle elever skal oppleve språklig mangfold og flerspråklighet som en ressurs både i og utenfor skolen, og flerspråklighet er inkludert i Språklova hvor verdien av «møte med andre språklege og kulturelle uttrykk» (Prop. 108 L, 2020–2021, s. 27) påpekes.

I samfunnsfaget skal elever få mulighet til å utforske egen identitet, og verdien av mangfold står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette verdigrunnlaget legger til rette for at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn kan implementeres i undervisningen, ved at lærere anerkjenner og kommuniserer til elevene at deres kunnskaper bidrar til ny felles kunnskap (Aamodt, 2017). En statusheving av elevenes førstespråk vil også heve statusen til minoritetselevens kompetanser og erfaringer, og kan bidra til å styrke deres identitet og selvfølelse. Språklig og kulturelt mangfold bør synliggjøres for alle elever på skolen, for eksempel gjennom tekster på ulike språk, noe både minoritetsspråklige og norskspråklige elever vil kunne ha nytte av (Stenbro, 2009). Samfunnsfaget legger til rette for at elevenes erfaringer kan bidra til å aktivere og videreutvikle deres forkunnskaper, og kultivere begrepsforståelsen deres (Børhaug, 2005; Mathé, 2015; Solhaug, 2006). En anerkjennelse av elevenes kulturelle og språklige bakgrunn kan dermed bidra til at faget knytter an til elevenes livsverden på en måte som er forenelig med samfunnsfagets rolle og mandat i skolen.

I tillegg til at samfunnsfaget skal ivareta mangfold er lesing en grunnleggende ferdighet som skal ivaretas og utvikles i samfunnsfaget. I læreplanen for samfunnskunnskap defineres lesing som:

Å kunne lese i samfunnskunnskap inneberer å utforske, tolke, samanlikne og kritisk vurdere forskjellige kjelder. Vidare inneber det å bruke varierte kjelder for å setje seg inn i faglege og dagsaktuelle tema. Lesing i samfunnskunnskap handlar òg om å reflektere over korleis tekstar med forskjellige perspektiv kan uttrykke ulike tenkjemåtar og argument. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Som sitatet viser er lesing i samfunnsfag en kompleks ferdighet hvor elevene skal utforske, tolke, sammenligne, kritisk vurdere ulike kilder, og reflektere rundt tekster med ulike perspektiv. Lesing har med dette en sentral plass i faget, og det er viktig at skolen gir elevene tilgang til fagets diskurser gjennom en literacypraksis som gir elevene tilgang til ulike deler av samfunnet (Blikstad-Balas, 2016). For å oppnå dette er man avhengig av at elevene forstår innholdet i tekstene de møter, og det er viktig å være bevisst på at personer som leser på andrespråket sitt gjennomgående har større utfordringer med å forstå tekstene de leser (Kulbrandstad, 1996, s. 16).

Nyankomne elever har ikke de samme norskspråklige forutsetningene som elever med norsk som førstespråk. Denne elevgruppen mangler sammenhengende leseopplæring fra tidlig leseopplæring til avanserte fagtekster, og har gjerne et begrenset ordforråd som kompliserer leseforståelse. Dette kom tydelig frem i PISA 2000, 2009 og 2018 hvor lesing var fokusområde. Resultatene fra PISA 2000 viser at minoritetsspråklige elever i Norge presterer på et signifikant lavere nivå, enn majoritetsspråklige elever, uavhengig av om eleven selv er innvandret til, eller født i, Norge (Hvistendahl & Roe, 2004). En kortrapport fra 2019 viser at minoritets elever¹ gjennomsnittlig scorer 52 poeng lavere enn majoritets elevene på PISA 2018. Det er en betydelig større prosentandel av minoritets elevene som er lavtpresterende (32 prosent) enn det tilsvarende tallet for majoritets elever (16 prosent) (Jensen et al., 2019). Forskjellene mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers lesing er store og vedvarende, og det er derfor viktig med mer kunnskap om flerspråklige elevers arbeid med tekst og tekstforståelse.

Min studie har ikke som formål å måle elevenes leseferdigheter, men å gi et innblikk i hvordan flerspråklige ressurser kan benyttes i møte med samfunnsfaglige tekster.

Undersøkelsen er inspirert av Kulbrandstad (1996) sin studie av leseforståelse hos elever med norsk som andrespråk på ungdomstrinnet. I studien hennes leser deltakerne en læreboktekst i samfunnsfag, og har en samtale om tekstens innhold. For å undersøke elevenes helhetlige leseforståelse har hun identifisert inferenser de må gjøre. Tekstsamtalen med mine

¹ Elever defineres her som minoritets elever dersom de har oppgitt at begge foreldrene er født utenfor Norge (Jensen et al., 2019, s. 24).

informanter er inspirert av samtalen Kulbrandstad gjennomførte, med fokus på arbeid med og forståelse av tekst. I tillegg fikk deltakerne mine teksten oversatt til sitt førstespråk, noe som skiller min undersøkelse fra Kulbrandstads (1996) studie.

1.2 Mi Lenga-prosjektet

Denne masteroppgaven er en del av Mi Lenga-prosjektet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (heretter omtalt som UiO), som er et prosjekt i regi av ProTed – Senter for fremragende lærerutdanning. Prosjektet ledes av Joke Dewilde, førsteamanuensis i flerspråklig utdanning. Mi Lenga er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal bidra til å styrke flerspråklighet i opplæring ved instituttet, ved at studenter samarbeider med ulike aktører og praksisfeltet for å skrive masteroppgaver om flerspråklighet i ulike fag. Masteroppgavene tilknyttet prosjektet kjennetegnes av at studentene 1) utforsker aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i ulike fag på ungdomstrinnet, videregående skole eller voksenopplæringen, 2) utvikler kreative forskningsdesign hvor studentene samler inn egne data i samarbeid med praksisfeltet, og 3) trekker veksler på eget og andres flerspråklige repertoar for å få tilgang til ulike erfaringer i skolen. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i alle tre kjennetegnene. Masteroppgavens problemstilling tar utgangspunkt i flerspråklighet i samfunnsfagdidaktikk. Det kreative aspektet ved mitt forskningsdesign består av intervjuer basert på forskergenererte dataaktiviteter (se 3.1.1), og jeg trekker på andres flerspråklighet ved at elevene skal lese et tekstutdrag jeg har fått oversatt til ulike språk.

1.3 Undersøkelsens formål og problemstilling

Formålet med undersøkelsen er å få innsikt i og kunnskap om hvordan tekster oversatt til elevenes førstespråk kan benyttes som en supplerende ressurs til tekster på norsk i samfunnsfagundervisning. Problemstillingen jeg skal besvare er:

Hvordan arbeider flerspråklige elever med kort botid med fagtekster i samfunnsfag på norsk og på førstespråket, hvordan forstår de tekstens innhold, og hvordan opplever de å arbeide med flerspråklige lesestrategier?

‘Flerspråklige elever’ viser i denne oppgaven til elever med et annet førstespråk enn norsk, og som anvender både førstespråket og andrespråket i hverdagen. ‘Førstespråket’ benyttes om det språket elevene lærte først, men viser ikke nødvendigvis til elevens sterkeste språk.

‘Flerspråklige lesestrategier’ forstås her som de lesestrategiene elevene velger å bruke i møte med tekster oversatt til sitt førstespråk, som de har tilgjengelig og kan bruke parallelt med den norskspråklige. At elevene sto fritt til å velge lesestrategier gjør at flerspråklige lesestrategier

må forstås som noe dynamisk med individuelle preferanser, som fører til forskjeller mellom elevene (se kap. 4).

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet et kvalitativt forskningsdesign bestående av semistrukturerte intervjuer, med utgangspunkt i forskergenererte dataaktiviteter (Laursen, 2019). Forskergenererte dataaktiviteter legger til rette for å undersøke arbeidsmåter og forståelse gjennom konkrete aktiviteter, mens elevenes opplevelsesdimensjon kommer frem gjennom ytringer i intervjuet. Utvalget mitt består av fire flerspråklige elever med kort botid i Norge. Elevene følger modulstrukturerte læreplaner fra Kompetanse Norge (2019) (se 3.2), og norsk er undervisningsspråk på skolen. Det er derfor relevant å undersøke hvordan flerspråklighet kan benyttes i arbeid med faginnhold for å styrke opplæringstilbudet for denne elevgruppen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem hovedkapitler, med tilhørende delkapitler. Det teoretiske rammeverket (2) består av teorier og perspektiver fra flerspråklighetsdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk, og sentrale begreper er flerspråklighet, flerspråklig literacy og kultursensitiv undervisning. I metodekapittelet (3) redegjør jeg for og diskuterer de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen med undersøkelsen. Her presenteres forskningsdesignet, utvalg og rekruttering, datainnsamling, samt oversikt over datamaterialet og analyseprosessen. Oppgavens troverdighet og forskningsetiske overveielser diskuteres også i metodekapittelet. I analysekapittelet (4) legger jeg frem analysen av datamaterialet, med mest vekt på de transkriberte intervjudataene. Analysen tar først for seg kjennetegn ved tekstutdraget, deretter en analyse av elevenes språkportretter. Til slutt analyserer jeg elevenes arbeid med tekst ved å analysere hvilke flerspråklige strategier de benytter, elevenes kulturelle erfaringer, i tillegg til deres opplevelse av å benytte flerspråklige lesestrategier i form av arbeid med oversatte tekster. I kapittel 5 diskuteres undersøkelsens funn i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis gir jeg noen konkluderende bemerkninger og reflekterer rundt studiens implikasjoner og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk, som danner grunnlaget for oppgavens diskusjonskapittel (5). Undersøkelsen plasserer seg i skjæringspunktet mellom flerspråklighetsdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk. Det teoretiske rammeverket består derfor av teoretiske begreper og perspektiver fra begge de didaktiske feltene. De flerspråklige perspektivene jeg presenterer er hovedsakelig sosiolingvistiske. Sosiolingvistikken er nært knyttet til samfunnsvitenskapen ved at den er opptatt av forholdet mellom språk og samfunn, og studerer språket som sosialt fenomen (Simonsen, 2021). Det finnes lite tidligere forskning på flerspråklighet i samfunnsfagundervisning. Jeg har derfor ikke et eget kapittel som tar for seg tidligere forskning, men skriver dette frem underveis i kapitlet.

Det teoretiske rammeverket er delt i tre underkapitler, og er strukturert på følgende måte: ulike forståelser av flerspråklighet og flerspråklig opplæring (2.1), perspektiver på flerspråklig literacy (2.2), og ulike perspektiver på kultursensitiv undervisning (2.3).

2.1 Ulike forståelser av flerspråklighet og flerspråklig opplæring

Det finnes ulike perspektiver og definisjoner av flerspråklighet, og noen teoretikere skiller mellom tospråklighet og flerspråklighet. Ifølge García og Li Wei² (2019) er forskjellen mellom å være tospråklig og flerspråklig avhengig av om man har kunnskaper om og bruker to språk (tospråklig), eller flere enn to språk (flerspråklig). I denne oppgaven vil begrepet 'flerspråklig' benyttes uavhengig av om det er snakk om to eller flere språk (Blackledge & Creese, 2010; Cenoz & Gorter, 2015).

2.1.1 Monospråklige vs. transspråklige forståelser

Forskere som anvender monospråklige ideologier forstår flerspråklighet som at ulike språk opptrer som separate og adskilte systemer (García, 2009). Det er primært to måter å forstå flerspråklighet ut ifra et monospråklig perspektiv, hvor språkene enten er subtraktive eller additive. At språk er subtraktive betyr at andrespråksinnlæringen går på bekostning av førstespråket, ved at språkinnlæreren oppfordres til å bruke samfunnets dominerende språk. En konsekvens av en slik forståelse er at andrespråksinnlæreren utvikler førstespråket sitt i mindre grad, som på sikt kan føre til at individet bare snakker andrespråket (García, 2009; Øzerk, 2008). Et annet monospråklig perspektiv er å forstå flerspråklighet som noe additivt,

² Li Wei har kinesisk opprinnelse, og følger den kinesiske navnetradisjonen uten å skille mellom for- og etternavn.

ved at andrespråket legges til individets allerede eksisterende språklige repertoar, som består av ett eller flere separate språk. Dette representerer en form for dobbel enspråklighet, hvor det forventes at individet kan bruke de ulike språkene på samme måte som enspråklige (García, 2009). Det er derimot lite forskning som taler for en slik dobbel enspråklighet, men heller at førstespråket kan utgjøre en intellektuell ressurs (Cummins, 2008). Selv om en additiv forståelse av flerspråklighet også er en monospråklig forståelse, vil ikke andrespråksinnlæringen fra dette perspektivet gå på bekostning av utviklingen av førstespråket, ved at man legger til hele eller delstrukturer av autonome språk til det man allerede kan (García & Li Wei, 2019; Øzerk, 2008).

Slike monospråklige ideologier er fremdeles dominerende i praksis, selv om andre tydelige perspektiver på flerspråklighet fremhever at flerspråklige ikke nødvendigvis tenker monospråklig selv om de er i et 'monospråklig modus', hvor ett navngitt språk benyttes (Li Wei, 2018). Ifølge Canagarajah (2013, s. 1) vil termer som 'multilingual' og 'plurilingual' bidra til å holde språk adskilt, ved å se språkene som sameksisterende med ulike kompetanser. Han mener derfor at det er nødvendig med begreper som vektlegger at språk kan forstås som noe dynamisk.

Ved å forstå flerspråklighet som noe dynamisk vektlegges det at språk ikke oppstår lineært, ikke fungerer separat, i tillegg til at språk kan utvikle seg og endres ut ifra hvilke situasjoner det brukes i (García, 2009; García & Li Wei, 2019). Teorien om dynamisk flerspråklighet ser flerspråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte, og tar utgangspunkt i at flerspråklige er i besittelse av ett språkssystem med ulike trekk som praktiseres i henhold til sosialt konstruerte og kontrollerte 'språk', men som i andre tilfeller produserer nye praksiser. Dynamisk flerspråklighet fungerer dermed ved at enkeltpersoner bruker hele sitt språklige repertoar, for å kunne tilpasse seg i kommunikasjon, interaktivitet, og etter de språklige begrensningene som blir pålagt av ulike samfunnskrefter, som skolen (García & Li Wei, 2019). Flere sosiolingvistisk orienterte forskere har i senere tid brukt begrepet 'transspråking' for å beskrive dynamisk språkbruk i og utenfor utdanning.

Transspråking ble opprinnelig brukt om en pedagogisk praksis fra walisiske klasserom, hvor elevene skulle veksle mellom språk i møte med ulike oppgaver. Termen har blitt videreutviklet og henviser i dag til komplekse og flytende språkpraksiser hos flerspråklige individer, i tillegg til de pedagogiske praksiser som utnytter disse språkpraksisene (García,

2017; García & Li Wei, 2019; Li Wei, 2018). Transspråking defineres av García og Kano som:

en prosess som elever og lærere bruker for å delta i kompleks diskursiv praksis som omfatter *alle* språkpraksiser hos *alle* elever i en klasse, for å utvikle nye språkpraksiser og opprettholde gamle, for å kommunisere og tilegne seg kunnskaper og for å gi stemme til nye sosiopolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklikeverd (García & Kano, 2014, s. 261; kursiv i originalen, min oversettelse).

Fra et transspråkingsperspektiv forstås dermed ikke språk hos flerspråklige som separate språkssystemer, men som ett felles språklig repertoar språkbrukeren kan trekke veksler på i kommunikasjon med andre (García & Li Wei, 2019; Velasco & García, 2014). Språk ses dermed både fra et transspråklig og et dynamisk perspektiv som en pågående prosess. Fokuset flyttes fra hvor mange språk et individ disponerer, til hvordan de språklige ressursene benyttes for å oppnå kommunikative mål og skape mening (Canagarajah, 2013; Conteh, 2018).

For å best forstå begrepet transspråking er det nyttig å se på prefikset 'trans' som bidrar til en forståelse av at språk ikke nødvendigvis er individuelle, men kan fungere på tvers av hverandre. 'Trans'-prefikset skal ivareta individers flytende og dynamiske språkpraksiser, som muliggjør at flerspråklige kan overskride skillelinjer som finnes mellom språk når disse oppfattes som separate systemer. En slik forståelse tilfører et innovativt aspekt ved språket som bidrar til praksiser som aktiverer ulike elevers meningsskapende systemer (Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019; Li Wei, 2018). Transspråking skiller seg dermed fra kodeveksling, som refererer til flerspråkliges evne til å gå på tvers av navngitte, autonome språk, ved at transspråking gir legitimitet til taleren i den forstand at den flerspråklige innehar ett helhetlig språkssystem heller enn flere separate. En slik forståelse bidrar også til å forstå flerspråklig identitet på tvers av nasjonalitet, ved at det er den flerspråklige som styrer egen språkbruk etter behov, fremfor at språket styrer den flerspråkliges muligheter (García, 2017).

Sentralt i transspråking er forståelsen av flerspråklighet som et helhetlig repertoar, som består av ulike språk og koder som karakteriserer interaksjon i hverdagen. Denne forståelsen omfatter ulike dimensjoner ved språklig mangfold og multidiskursivitet (multidiscursivity), og etabler en dialog mellom språk uavhengig av om dialogen oppstår innad i et navngitt språk, eller mellom ulike språk (Busch, 2015). Språkene som inngår i et språklig repertoar vil alltid være i kontakt med hverandre og konkurrerende, og flerspråklige individer mestrer derfor sjelden de ulike språkene i lik grad. Det språklige repertoaret muliggjør derimot at flerspråklige individer kan tilpasse språkbruken i ulike situasjoner, ved å trekke veksler på

hele repertoaret (Li Wei, 2007). En slik vekslning mellom språk er ifølge Li Wei (2011) en transformativ handling som skaper et rom for flerspråklige individer ved at det får frem ulike dimensjoner ved personens historie, erfaringer, opplevelser, holdninger, tro og ideologi. På den måten blir den kognitive og fysiske kapasiteten brakt sammen til en meningsfull handling, og ved at det emosjonelle og kroppslige er sentralt i tillegg til de språklige strukturene, gjør det til det Busch (2015, s. 5) omtaler som 'lived experience'. Det språklige repertoaret utvikles og endres gjennom livet knyttet til individets erfaringer, og opplevelser gjennom livet blir en del av det språklige repertoaret ved at de enten representerer en positiv eller negativ emosjon, eller ved at det blir repetert flere ganger (Busch, 2015).

2.1.2 Mindre eller mer dynamiske måter å organisere flerspråklig opplæring på

Til tross for økende fokus på flerspråklighet i undervisning, organiseres fremdeles flerspråklig undervisning ofte på en måte som bidrar til å opprettholde monospråklige forståelser av, og tilnærminger til, flerspråklighet. I de fleste land får minoritetsspråklige elever bare opplæring på det dominerende språket, som oppfattes som en enspråklig opplæring uten hensyn til deres førstespråk (García & Li Wei, 2019). Dette innebærer i praksis at undervisningen organiseres lite dynamisk ved at navngitte språk holdes adskilt, uten at lærere tar hensyn til at flerspråklige og monospråklige elever ikke har de samme læringsforutsetningene. En språkseparasjon blir dermed opprettholdt med et argument om at det skal være til hjelp for den flerspråklige (Creese & Blackledge, 2010; Hélot & Ó Laoire, 2011). Ved å opprettholde en lite dynamisk opplæring blir ikke flerspråklige elevers språklige repertoar sett som et kreativt potensial i undervisningen, men heller som et problem (Hélot & Ó Laoire, 2011).

Cummins (2007, s. 222–223) fremhever tre oppfatninger som dominerer undervisning. Den første er at målspråket bør brukes i undervisningssammenheng uten å trekke på elevenes førstespråk, den andre er at oversettelse mellom førstespråket og målspråket ikke har noen plass i klasserommet, og den siste at språk bør holdes separat. Conteh, Copland og Creese (2014) presenterer, i forlengelsen av Cummins (2007), myter om hvordan språkopplæring bør foregå, uten at disse er forankret i forskning, og bør dermed utfordres. Mytene er:

1. Språk bør holdes separate i klasserommet, ellers vil innlæreren bli forvirret. Undervisning bør utelukkende holdes på målspråket, uten støtte fra elevenes førstespråk.
2. Oversettelse mellom førstespråk og andrespråk hører ikke hjemme i språkundervisning eller literacy
3. Den ideelle språklærer er bruker av målspråket
4. Jo mer 'målspråket' brukes i klasserommet, desto bedre resultater.

5. Språklig mangfold er et 'problem', og det er bedre i flerspråklige klasserom dersom barn snakker engelsk eller målspråket hele tiden. (Conteh et al., 2014, s. 159; min oversettelse)

Organisering av flerspråklig undervisning etter disse mytene representerer lite dynamisk undervisning, hvor monospråklige flerspråklighetsforståelser opprettholdes gjennom at språk holdes separat og målspråket dominerer. Slike språkseparatorende praksiser har aldri vært tilstrekkelig for å utelukke flerspråklighet fra klasserommet, men elever og lærere som har benyttet sitt flerspråklige repertoar har blitt straffet eller opplevd dette som skambelagt (Creese & Blackledge, 2010; García & Li Wei, 2019). Flerspråklige elever straffes ikke direkte, men dersom undervisning tar utgangspunkt i monospråklige standarder kan dette medføre at elevene får lavere karakterer og føler seg utilstrekkelige (García & Li Wei, 2019, s. 53). Lærere som utfordrer slike myter bidrar til å bygge ned grenser og hierarkier mellom språkbrukere, ved å ta utgangspunkt i elevenes helhetlige språklige repertoar er en ressurs heller enn en byrde (Daugaard & Dewilde, 2017).

Mytene Conteh et al. (2014) presenterer, og antakelsen om at målspråket skal dominere undervisningen blir stadig mer utfordret med økt globalisering og mobilitet av mennesker og informasjon (García & Li Wei, 2019). Ved å åpne perspektivet på språklæring, og bringe transspråklig pedagogikk inn i klasserommet vil man se en mer dynamisk organisering av flerspråklig undervisning. En transspråklig linse i undervisning innebærer at lærere tilrettelegger for at elevene får benytte flere språk systematisk innad i en læringsaktivitet. Dersom lærere benytter en flerspråklig linse, må de anse elevenes ulike språkpraksiser som en ressurs som kan bygges på i undervisningen. Lærere bør derfor strategisk planlegge hvordan flerspråklighet kan implementeres i undervisningen, slik at det benyttes som en ressurs samtidig som elevene eksponeres for majoritetsspråket (Burner & Carlsen, 2019, s. 2–3).

Transspråking som pedagogikk innebærer at læreren strategisk bruker elevenes språklige repertoar for å optimalisere samhandling med og mellom elevene, for å gi grundigere instruksjoner, og utvikle ny kunnskap og nye språkpraksiser. Transspråkingspedagogikk inkluderer både elevenes språklige repertoar og kulturelle referanserammer, noe som minsker sjansen for at elevene føler seg fremmedgjorte i skolen (García & Li Wei, 2019). Som nevnt, ble transspråking originalt benyttet i walisiske klasserom hvor walisisk og engelsk ble benyttet parallelt. Transspråking ble dermed utviklet som et verktøy for å undervise elever gjennom en flerspråklig linse hvor elevene skal utvikle sitt språklige repertoar fremfor flere separate språkssystemer. I undervisningssammenheng går transspråking utover kodeveksling

og oversettelse mellom språk, og refererer heller til prosessen flerspråklige elever utfører i klasserommet (García, 2017).

Williams (2012) skiller mellom *naturlig* og *offisiell transspråking*. ‘Naturlig transspråking’ beskriver det elevene gjør for å lære, hvor de trekker på eget språklig repertoar. Dette viser til deres fleksible språkpraksiser, hvor ulike språk eller deler av språk benyttes i ulike kontekster. Det kan også vise til lærernes bruk av transspråking i undervisningen enten individuelt, i par eller grupper for å sikre elevenes forståelse. ‘Offisiell transspråking’ innebærer at læreren planlegger strategisk bruk av transspråking i interaksjon med elevene, gjerne for at de skal opparbeide en dypere faglig forståelse, eller for å aktivere deres fulle språklige repertoar (García & Li Wei, 2019; Williams, 2012). Lewis, Jones og Baker (2012) skiller mellom *lærerstyrt* og *elevstyrt transspråking*. ‘Lærerstyrt transspråking’ innebærer at læreren planlegger og strukturerer aktiviteter for å engasjere elevene på en helhetlig måte, tilpasse elevenes språklige input, og differensiere opplæringen til elevenes nivå (García & Li Wei, 2019; Lewis et al., 2012). ‘Elevstyrt transspråking’ viser i stor grad til det samme som Williams (2012) omtaler som ‘naturlig transspråking’, og omhandler at elever benytter sitt språklige repertoar som meningsskapende ressurs (Lewis et al., 2012). Williams (2012, s. 39) vektlegger at transspråking kan bidra til å effektivisere elevenes kommunikasjon, øke forståelse for faginnhold, og bidra til deres utvikling og modningsprosess i ulike fag. Å implementere flerspråklige undervisningsstrategier vil også kunne bidra til å styrke elevenes identiteter som preges av kompetanse, og dermed øke deres selvtillit i lesing og skriving på flere språk (Cummins, 2007).

I praksis er det ulike måter å tilrettelegge for en dynamisk organisering av undervisning som implementerer elevenes flerspråklighet og transspråking. En forutsetning for å implementere en transspråklig pedagogikk klasserommet er at læreren må ha positive holdninger til bruken av flere språk (Beiler, 2019; Dewilde, 2021). Creese og Blackledge (2010) identifiserer syv pedagogiske strategier som bidrar til å fremme fleksibel flerspråklighet:

1. Bruk av tospråklige utfyllingsoppgaver, repetisjon og oversettelse på tvers av språkene;
2. Evne til å engasjere tilhørerne gjennom transspråking og heteroglossia³;
3. Bruk av transspråking hos elevene for å etablere identitetsposisjoner både i opposisjon mot og på linje med institusjonelle verdier

³ Heteroglossia bidrar til å bygge bro mellom det språklige og sosiopolitiske. Det omfatter monospråklige og flerspråklige former samtidig, og ivaretar det sosiale aspektet ved språket ettersom det lar oss skille mellom hvordan språket fungerer i forhold til sosiale, politiske og historiske sammenhenger (Bailey, 2007).

4. Erkjennelse av at språk ikke sammenfaller med tydelig avgrensede enheter, og at alle språk er 'nødvendige' for å gjøre det mulig å formidle og forhandle mening;
5. Bifall av bruk av ulike literacyer og språk samtidig for å jobbe videre mot læringsmålet;
6. Erkjennelse av at lærere og elever bruker språket sitt på egnet vis for å nå forskjellige funksjonelle mål, som å fortelle og forklare;
7. Bruk av transspråking for å kommentere tekster, gjøre det lettere å finne innganger til emnet det undervises i, og oppnå resultater i timene. (Creese & Blackledge, 2010, s. 112–113)

Strategiene er basert på spesifikke kunnskaper og ferdigheter blant flerspråklige elever, og vektlegger elevenes språklige repertoar som en læringsressurs for å oppnå ulike mål samt å utvikle deres dynamiske flerspråklighet.

Et sentralt poeng fra tidligere forskning er at lærere ikke trenger å være flerspråklige selv for å gjennomføre vellykket flerspråklig undervisning, ettersom elevene kan fungere som 'språkekspert' for hverandre ved å eksempelvis deles i språkgrupper med elever som deler språk (García & Li Wei, 2019). Collins og Cioè-Peña (2016) gjennomførte en studie i USA hvor de undersøkte hvordan transspråking kunne benyttes i samfunnsfagundervisning for å forstå komplekse oppgaver. Læreren i undersøkelsen var ikke flerspråklig, men benyttet ulike undervisningsstrategier som tillot elevene å benytte egen flerspråklighet. De fant at lærerens rolle er svært sentral i transspråklige undervisningsstrategier, og at de språklige kravene må være tydelige for at elevene skal kunne benytte sitt språklige repertoar. Blant annet ble elevene plassert i språkgrupper hvor de fungerte som 'språkekspert' for hverandre. På den måten ble det tydelig at elevene kunne benytte sitt språklige repertoar uavhengig av lærerens språklige bakgrunn. Læreren benyttet også oversatte tekster som en undervisningsstrategi hvor elevenes flerspråklighet ble vektlagt (se også 2.2).

2.2 Flerspråklig literacy

Literacy er en sentral del av elevens skolegang, og handler i utvidet forstand om hvordan vi skaper mening med tekster. Literacypraksiser er en forutsetning for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse, og det er på skolen vi lærer hvordan vi skal interagere med skriftlige tekster på måter som kreves i akademiske kontekster (Blikstad-Balas, 2016; García, Johnson & Seltzer, 2017). Både muntlig og skriftlig kommunikasjon er preget av en sammenveving av semiotiske ressurser fra ulike symbolsystemer og modaliteter individet har tilgang på. Praksiser er derfor ikke monospråklige og uforanderlige, men i stor grad hybridiserende og fremvoksende (Dewilde & Igland, 2015). Også i arbeid med literacy preges mange klasserom av monospråklige tilnærminger, og studier viser en uttrykt skepsis blant lærere og elever rundt

verdien av minoritetsspråklige ressurser i undervisning (Arnold, 2020; Beiler, 2019; Roland, 2020). Likevel viser Sand (2021) sin masteroppgave at lærere ønsker å benytte elevenes kulturelle ressurser for å tilpasse undervisningen på individ- og gruppenivå.

Ifølge Canagarajah (2013, s. 2) handler en transspråklig tilnærming til literacy om å forstå praksiser og prosesser som allerede eksisterer og benyttes i kommunikasjon, i samfunn preget av diversitet. Grenseoverskridende praksiser er sentralt i en flerspråklig tilnærming til literacy, noe Canagarajah (2013) påpeker at bryter med en tradisjonell forventning om at ett språk av gangen brukes i møte med tekst. Slike tekstpraksiser har blitt mer aktuelle i den globaliserte verden, hvor teknologi har muliggjort en eksperimentering med språkpraksiser i møte med andre symbolsystemer. Flerspråklig literacy kan forstås både som en skriveprosess og en leseprosess, og må inkluderes i undervisning og aktivt praktiseres heller enn at det bare kan tilegnes (Arnold, 2020). Flere studier undersøker hvordan flerspråklige skrivere benytter ulike språkpraksiser, symbolsystemer og modaliteter for å konstruere sine stemmer på kreative måter i kommunikasjon med andre (Dewilde & Igland, 2015; Dewilde & Skrefsrud, 2016). Dewilde og Skrefsrud (2016) finner i sin analyse at elevene bruker egne flerkulturelle erfaringer, noe som er sentralt for deres opplevelse av tilhørighet.

Elever trenger å utvikle kompetansene lesing, skriving, lytting og tenking på mer enn ett språk, på et nivå som gjør at de kan nyttiggjøre seg av ordinær undervisning, noe som er en kompleks og dynamisk prosess (Grimstad, 2012; Hopewell & Escamilla, 2014). Martin-Jones og Jones (2000) foreslo termen *flerspråklig literacy* for å tydeliggjøre mangfoldet av repertoarer og kommunikasjonsformål der grupper benytter og kombinerer språkpraksisene sine. García, Bartlett og Kleifgen (2008) benytter *multiliteracy* for å tydeliggjøre mangfoldigheten og fleksibiliteten i literacypraksisen. Transspråking er en viktig side ved utviklingen av elevers literacypraksiser ettersom det tillater elevene å benytte hele sitt språklige repertoar. Videre i oppgaven benytter jeg *flerspråklig literacy* for å tydeliggjøre begrepets kompleksitet. Jeg vil minne om at jeg benytter 'førstespråk' i forbindelse med tekstutdragene elevene skulle lese. Elevene skulle bevege seg mellom tekster på ulike språk, som gjør min forståelse av 'flerspråklig literacy' dynamisk og inkluderer transspråklige elementer i elevenes flerspråklige lesestrategier.

Hornberger (2004) utviklet *The continua model of biliteracy* som er en økologisk modell for flerspråklig literacy, hvor *biliteracy* viser til situasjoner hvor kommunikasjon i eller rundt skriving foregår på to eller flere språk (Hornberger, 2004, s. 156). Modellen består av de fire

dimensjonene kontekst, utvikling, innhold, og media, som alle har tilhørende skalaer som viser hvordan flerspråklighet og literacy henger tett sammen (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000). Ved at dimensjonene og skalaene henger sammen foreslår modellen at jo mer læringssituasjoner tillater elever å trekke på hele kontinuumet, er sjansen større for en fullstendig utvikling av deres flerspråklighet (Hornberger, 2004). Modellen tydeliggjør viktigheten av økt fokus på minoritetsspråk og kontekstualisering av språktekster (Hornberger & Link, 2012).

Tidligere literacyerfaringer og kunnskaper kan være nøkkelen for at elever skal få tilgang til ulike tekster (McAdam & Arizpe, 2011), og elever med ufullstendig eller lite formell skolegang vil generelt ha behov for å utvikle et grunnlag for literacy på ethvert språk (García et al., 2017). Ulike transspråklige læringsstrategier har vist å støtte flerspråklige elevers tekstforståelse, enten gjennom muntlige læringsaktiviteter eller ved å benytte ord fra elevenes førstespråk for å forstå skriftlig tekst (García & Kleifgen, 2019; Winlund, 2020). For å styrke elevenes dynamiske flerspråklighet gjennom undervisningen bør deres forkunnskaper og tidligere erfaringer identifiseres og bygges videre på, og det må dermed tas hensyn til spesifikt innhold, literacy, språk og kulturelle styrker (García, Johnson & Seltzer, 2017; Winlund, 2020). Ifølge Winlunds (2020) studie kan det være nyttig for nyankomne elever at nytt innhold blir konkretisert og kontekstualisert gjennom deres perspektiver, for at minoritetsinnhold skal benyttes for å forstå majoritetsinnhold.

I en transspråklig pedagogikk tilrettelegger læreren strategisk for at elevene får bruke sine flytende språkpraksiser gjennom spesifikke læringsaktiviteter (Collins & Cioè-Peña, 2016). En mulig strategi for å styrke elevenes tekstforståelse er at de får arbeide med tekster på ulike språk parallelt, noe som kan gi flere elever tilgang til innholdet, bedre begrepsforståelse, og en dypere og mer nyansert forståelse (Collins & Cioè-Peña, 2016; García et al., 2017). Collins og Cioè-Peñas (2016) studie viste at arbeid med oversatte tekster førte til at elever med ulike nivåer av språkkunnskaper opplevde økt deltakelse, mestring og støtte i deling av kunnskap med hele klassen på målspråket (engelsk). Flere elever brukte ett språk for å finne fakta, mens et annet ble brukt som støtte for å formulere svar. Med dette legger læreren til rette for at elevene skal ta i bruk egen flerspråklighet for å forstå tekster på et dypere plan enn de ville ha gjort ved å kun bruke målspråket (García et al., 2017).

García og Kano (2014) fant at flerspråklige innlærere brukte transspråking både som støtte og for å forsterke egen praksis, ut ifra hvor de befant seg på et tospråklig kontinuum. Elevene i

begynnelsen av kontinuumet benyttet transspråking hovedsakelig for støtte, ved å skape transspråklige kunnskaper ved å støtte seg til og utvide det de allerede kunne. Mer erfarne flerspråklige elever benyttet transspråking i større grad for å forsterke eksisterende praksiser og tilpasse dem til eksisterende kunnskap. Elevene brukte transspråking for å skape mening i ulike situasjoner, og kunne tilpasse dette på en hensiktsmessig måte for ulike oppgaver. Studien viste at en slik transspråklig pedagogikk bidro til at elevene produserte bedre tekster på målspråket.

Det er ulike oppfatninger rundt verdien av å bruke oversettelser mellom språk som en del av arbeidet med literacy. Oversettelser har tradisjonelt hatt en tendens til å separere språk, og fra et monospråklig perspektiv vil ikke oversettelse mellom språk ha noen naturlig plass ettersom målspråket skal være dominerende i utviklingen av elevenes literacypraksiser, i tråd med mytene presentert av Conteh et. al (2014). Fra et slikt perspektiv blir oversettelser gjerne sett som en oversettelse av kunnskap fra ett språk til et annet, og finne likheter på tvers av språk (Creese & Blackledge, 2010; Creese, Blackledge & Hu, 2018). Et transspråklig perspektiv bidrar til nye forståelser av oversettelse av tekster, og anser oversettelse som en prosess som bidrar til å skape ny kunnskap ved at innlærerne får bruke hele sitt språklige repertoar i kunnskapstilegnelse (Beiler & Dewilde, 2020; Creese et al., 2018; Dewilde, 2016).

For at oversettelse skal benyttes i en transspråklig pedagogikk er det sentralt at læreren tydeliggjør for elevene hvilke rammer som gjelder for bruk av tekster på ulike språk, og at oversettelsene brukes av elevene ved at de beveger seg frem og tilbake mellom tekstene for å utvikle egen literacypraksis (García et al., 2017). Når man bringer oversatte tekster inn i klasserommet er det likevel viktig å være bevisst på mulige utfordringer som kan oppstå når en tekst oversettes fra et språk til et annet. Det er viktig å være bevisst på at oversettelser ikke er nøytrale, ettersom ulike ord bringer med seg kulturelle betydninger som kan gjøre det vanskelig å direkte oversette en tekst til et annet språk (Liu, 1995).

2.3 Kultursensitiv undervisning

I dette delkapittelet redegjør jeg for hvordan elevenes kulturelle erfaringer kan bygges videre på i møte med faginnhold, noe jeg omtaler som *kultursensitiv undervisning*. Transspråklig pedagogikk ivaretar elevenes språklige ferdigheter, men lærere bør også inkludere elevenes kulturelle bakgrunn. Skoler som anser kulturell bakgrunn som en ressurs bygger videre på elevenes erfaringer og kunnskaper heller enn å erstatte dem, øker sannsynligheten for at elevene deltar aktivt, legger ned en akademisk innsats, samt at deres fulle potensial realiseres

(Cummins, 1996; Gay, 2018; Hauge, 2014). I litteraturen finnes det ulike termer og forståelser av hva kultursensitiv undervisning bør inneholde, men grunntanken om hvorfor det er sentralt å inkludere etnisitet og kulturell bakgrunn i undervisningen er relativt lik (Gay, 2000, s. 29).

Gay (2000, s. 29) definerer *culturally responsive teaching* som å benytte kulturell kunnskap, tidligere erfaringer, referansemåter og arbeidsmåter for å gjøre undervisning mer effektiv og relevant for minoritetsspråklige elever. For henne handler kultursensitiv undervisning om å øke elevenes læringsutbytte ved å undervise gjennom deres kulturelle filtre, og hun fremhever at det skal være en form for undervisning som aksepterer forskjeller mellom etniske grupper, individer og kulturer (Gay, 2013). Det er et viktig poeng at lærere underviser gjennom elevenes kulturelle erfaringer og referanserammer, og bringer sammen hjem, skole og elevenes sosiokulturelle virkelighet. Et annet kjennetegn er at kultursensitiv undervisning skal benytte ulike læringsstrategier som er knyttet til ulike måter å lære på, og at flerkulturell bakgrunn og ressurser blir en naturlig og helhetlig del av undervisningen (Gay, 2000). I min undersøkelse er ikke kultursensitiv undervisning hovedfokus, men undervisningsaktiviteten elevene ble presentert for tilrettelegger for at elevenes flerkulturelle ressurser kan benyttes.

Kultur påvirker på hvordan vi tenker og oppfører oss, og har innvirkning på hvordan vi underviser og lærer. Undervisning og læring er påvirket av kultur, og kan dermed aldri være kulturelt nøytralt (Gay, 2018). Det å benytte elevenes kulturelle referanserammer i undervisning stiller krav til læreren, og Gay (2018) vektlegger viktigheten av at lærere vet hvordan de skal bruke kulturell stillasbygging i undervisningen for å utvide deres horisonter og bidra til økt læringsutbytte.

Rothstein-Fisch og Trumbull (2008) presiserer at det er sentralt at lærere har forståelse for hvordan kultur former læring og undervisning, heller enn å presentere faktakunnskap om ulike kulturer. *Interkulturell læring* som pedagogisk praksis beskrives gjerne som en prosess hvor elevene tilegner seg nye kunnskaper og perspektiver i mangfoldige utdanningskontekster, og preges ofte av tilegnelse av kunnskaper om andre kulturer for å forstå dem bedre (Skrefsrud, 2018a). Dette bygger på en problematisk antakelse om at kulturer kan beskrives og forstås på bakgrunn av spesifikke karaktertrekk, og skaper med det et tydelig skille mellom 'oss' og 'dem'. 'Interkulturell læring' tydeliggjør kompleksiteten av kultur i undervisning, og det er viktig å være klar over implikasjonene ved slike tilnærminger. Det er vanskelig å skille tydelig mellom kulturer ettersom de er knyttet sammen og i stadig endring, og det kan legge

begrensninger for elevene ved å skape merkelapper for hvem de er og hvem de kan være i klasserommet (Skrefsrud, 2018a).

Ladson-Billings (1995) er kjent for sitt arbeid med *culturally relevant pedagogy*, og er i likhet med Gay (2000; 2018) opptatt av å benytte elevenes kulturelle bakgrunn og referanserammer i undervisningssammenheng for å øke læringsutbyttet deres. 'Culturally relevant pedagogy' er basert på tre premisser om at elevene skal: 1) oppleve akademisk suksess, 2) opprettholde kompetanse om og kontakt med deres primære kulturelle arv, og 3) lære å gjenkjenne, forstå og kritisere sosiale ulikheter (Ladson-Billings, 1995). Det tredje premisset skiller seg fra Gays 'culturally relevant teaching' ved at ferdigheten 'kritisere' inkluderes. Elevene skal altså oppleve økt læringsutbytte, opprettholde kompetanse og kontakt med egen kulturell arv, men også trenes i kritisk tenking.

Paris (2012) stiller spørsmål ved om 'relevant' og 'responsive' er beskrivende nok for undervisningen som baseres på dem, og om disse begrepene går langt nok i å orientere undervisningen mot språk, literacypraksiser og andre kulturelle praksiser for å sikre at det flerspråklige samfunnet verdsettes. Paris (2012) vektlegger kultur som dynamisk praksis, og er derfor sentralt å ta høyde for dette når kultur benyttes i undervisningen. Han foreslår derfor *culturally sustaining pedagogy* som et alternativ, ettersom kultursensitiv pedagogikk krever at lærere vektlegger opprettholdelsen av kulturell og språklig kompetanse, men at elevene samtidig får tilgang til kompetanse fra den dominerende kulturen (Paris, 2012). Han hevder at ved å legge til 'sustaining' (bærekraftig) støtter denne tilnærmingen flerkulturalitet og flerspråklighet både i nåtid og fremtid som en del av skolens demokratiske prosjekt, noe som også er det eksplisitte målet med 'culturally sustaining pedagogy' (Paris, 2012, s. 93).

I samfunnsfagundervisning er det sentralt at elevenes forkunnskaper aktiveres og benyttes, for å øke deres forståelse, læringsutbytte, samt knytte fagstoffet til deres egen livsverden (Børhaug, 2005; Solhaug, 2006). I samfunnsfagundervisningen bør derfor lærestoffet aktualiseres ved å bevege seg fra noe nært til mer abstrakte fagtermer, og at læreren skaper referanserammer for elevene. Selv om lærestoffet skal gå fra det nære til det fjerne er det ikke nødvendig med geografisk nærhet, og elevenes kulturelle bakgrunn kan dermed benyttes for å aktualisere ulike temaer for elevene (Ryen, 2017). På den måten er kultursensitiv undervisning en måte å organisere undervisning på som knytter faginnhold til elevenes ulike erfaringer og livsverdener.

For at elevene skal kunne trekke på egne erfaringer og tidligere kunnskaper krever det at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene opplever deres minoritetserfaringer som en ressurs heller enn en barriere for å forstå faginnhold (Dewilde, 2021). Det krever mye av lærere å legge til rette for en kultursensitiv undervisning, men dersom en slik pedagogisk tilnærming implementeres vil det kunne bidra til å øke læringsutbyttet og elevenes følelse av tilhørighet. Flere masteroppgaver tilknyttet Mi Lenga-prosjektet har bidratt med gode eksempler på kultursensitiv undervisning. Abuawad (2019) fant at kultursensitiv undervisning bidrar til å balansere det asymmetriske forholdet mellom lærere og elever, ettersom elevenes kunnskaper som normalt ikke blir etterspurt ga dem mulighet til læring og mestring gjennom egne kulturelle referanserammer. Hun fant også at lærere opplevde kultursensitiv undervisning positivt, ved at det ga elevene reelle muligheter til å delta med sine kunnskaper og ferdigheter. Dede og Jahiri (2020) sin masteroppgave viser at elever benytter ulike kulturelle referanserammer for å forstå begreper oversatt til norsk og tyrkisk, og at de benytter ulike kulturelle og språklige nyanser og definisjoner for å forstå ulike begreper. De finner på bakgrunn av elevenes bruk av kulturelle erfaringer at lærere bør være bevisste på å benytte ulike erfaringer for å gjøre faginnholdet relevant og interessant for elevene.

3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for, begrunner og diskuterer de metodiske valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosjektet. Kapittelet er organisert på følgende måte: forskningsdesignet jeg har utviklet for å undersøke og besvare problemstillingen (3.1), utvalg og rekrutteringsprosess (3.2), datainnsamling (3.3), analyse av datamaterialet (3.4), troverdighet og generaliserbarhet (3.5), og forskningsetiske overveielser (3.6).

3.1 Forskningsdesign

Et helhetlig forskningsdesign må ha et logisk forhold mellom problemstillingen og metoden man anvender (Everett & Furseth, 2012), og det er derfor hensiktsmessig å undersøke hvilke former for datamateriale og metode som egner seg best for å besvare problemstillingen (Silverman, 2011). I denne oppgaven undersøker jeg hvordan et utvalg flerspråklige elever med kort botid i Norge arbeider med og forstår fagtekster i samfunnsfag på norsk og førstespråket, og hvordan de opplever flerspråklige lesestrategier. Problemstillingen inneholder en forståelsesdimensjon og en opplevelsesdimensjon, og jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i forskergenererte dataaktiviteter. En kvalitativ tilnærming egner seg godt for å fremheve deltakernes opplevelser og erfaringer, og å få innsikt i hvordan de forholder seg til egen livssituasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Et hovedmål med kvalitative studier er å få en dypere forståelse av fenomener fra deltakernes sosiale virkelighet (Dalen, 2011). En kvalitativ tilnærming er derfor en egnet metode for å belyse det jeg ønsker i denne oppgaven.

3.1.1 Forskergenererte dataaktiviteter

Intervjuene tar utgangspunkt i to forskergenererte dataaktiviteter med artefakter. Dette ble gjort for å bryte kommunikasjonsbarrieren i den unaturlige situasjonen som et intervju med en forsker kan være, og skulle bidra til å skape en naturlig samtale mellom meg og deltakerne (Bahn & Barratt-Pugh, 2013). En forskergenerert dataaktivitet kjennetegnes av at forskeren har forberedt aktiviteter som skal gjennomføres for å få innblikk i ulike aspekter ved deltakernes meningsskaping i semiotiske situasjoner, og deltakernes sosiale meningsskaping ved at sosialt situerte valg beskrives og tolkes fortløpende gjennom aktiviteten (Laursen, 2019). Å inkludere artefakter i intervjusituasjonen setter deltakeren i en rolle som kan bidra til at de reflekterer og skaper dypere mening i uttalelsene sine (Bahn & Barratt-Pugh, 2013).

For å besvare problemstillingen min var det sentralt å undersøke elevenes språklige repertoar, og reflektere rundt betydningen av å være flerspråklig elev i møte med samfunnsfaglige

tekster. Deltakernes språklige repertoar kan påvirke deres tekstforståelse på norsk og førstespråket, men også hvordan elevene opplever å arbeide med flerspråklige lesestrategier. Den første dataaktiviteten var et språkportrett deltakerne skulle fylle ut, for å kartlegge deres språklige repertoar. Språkportrettet var en tom silhuett lik figur 3.1:



Figur 3.1. Språkportrett

Elevene fikk tildelt en kopi av språkportrettet (heteroglossia.net, u.å), med instruksjon om å fylle inn språk de behersker, som er viktige for dem, eller som de ønsker å lære. Videre hadde vi en samtale om språkene elevene skrev i språkportrettet. Som multimodal metode gir språkportrettet to sett av data, et visuelt og et narrativt. Deltakerne skaper mening både visuelt og narrativt, som gjør det mulig å trekke slutninger om deres tolkninger av eget språklige repertoar (Busch, 2016; Daugaard, Jensen & Kristensen, 2018). Et språkportrett produseres i en spesifikk situasjon, og kan dermed ikke ses som en representasjon av elevenes faktiske språklige repertoar. Det gir likevel et innblikk i hvilke språk elevene opplever å beherske, samt språk som er viktige for dem. Masterprosjektet begrenses av tid og omfang, og det var derfor ikke mulig å gjøre en grundig språklig kartlegging. Deltakernes språkportretter presenteres og utdypes i kapittel 4.2.

Den andre forskergenererte dataaktiviteten danner grunnlaget for store deler av intervjuet, og var arbeid med oversatte tekster. Elevene fikk tildelt et tekstutdrag på norsk (se 4.1), og det samme utdraget oversatt til elevenes førstespråk (vedlegg 7–10). Oversettelsene ble gjort gjennom min masterveilederes kontaktnettverk. Utdragene på arabisk, pashto og somali ble oversatt av tospråklige lærere med kompetanse i de aktuelle språkene. Utdraget på tigrinja ble oversatt av en tidligere masterstudent av masterveilederen min, med tigrinja som førstespråk. Felles for oversetterne er at alle har høyere utdanning. Oversetterne fikk instruksjon om at

tekstutdraget skulle leses av elever i den aktuelle aldersgruppen, språket skulle virke autentisk på det aktuelle språket, og at utdraget er hentet fra en lærebok.

Tekstutdraget er hentet fra læreboken GRIP 3 Geografi av Ingrid Værum Larsen (2017), utgitt av Fagbokforlaget. Utdraget gjengis i sin helhet i kapittel 4.1, med tillatelse fra Fagbokforlaget. Boken er del av et læreverk for voksne innvandrere, og dekker kompetansemålene etter 10. klasse i Kunnskapsløftet (LK06). Utdraget er hentet fra et kapittel om ulike årsaker til fattigdom i verden, og heter «Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom». Utdraget omhandler hvordan politisk uro og krig bidrar til fattigdom, og inneholder 160 ord inkludert overskriften. 'Fattigdom' inngår i kompetansemål etter modul 4 i de modulbaserte læreplanene, hvor elevene skal kunne «sammenligne variasjoner i levekår i ulike deler av verden, forklare de store forskjellene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for en jevnere fordeling» (Kompetanse Norge, 2017). Tre av deltakerne (Abdi, Saleh, Yosuf) følger modul 4, mens den fjerde (Gibril) følger modul 3. Ettersom Gibril følger en modul på et lavere nivå enn de andre tre kan dette føre til utfordringer knyttet til hans faglige forståelse (se 4.3.2). Utdraget ble valgt i samarbeid med en lærer ved skolen, fra en lærebok som var kjent for elevene. Temaet var ikke gjennomgått i undervisningen på intervjuutidspunktet. Tekstutdraget som helhet, nødvendige inferenser, og hvilke innholdsmessige komponenter jeg vektlegger presenteres i kapittel 4.1.

Elevene fikk utdelt en kopi av tekstutdraget på norsk og på førstespråket, og hadde dermed ikke tilgang til resten av kapittelet eller tilhørende bilder. Elevene fikk først det norske utdraget med instruks om å lese det så mange ganger de ønsket. Samtidig som de leste kunne de enten tenke høyt ved å forklare deres tanker underveis eller understreke utfordrende ord. Høyttenking som metode kan gi innblikk i elevens tanker underveis i leseprosessen, meningsskaping, og problemløsningsprosess (Rogne, 2020). Elevene sto fritt til å velge hvilke lesestrategier de ønsket å benytte i begge utdragene. Etter å ha lest fikk de spørsmål om å gjenfortelle innholdet i utdraget. Deretter fikk de spørsmål om utfordrende ord, med utgangspunkt i understrekingene i tekstutdragene. I denne delen av intervjuet forklarte jeg ikke ordenes betydning, ettersom jeg ville undersøke om forståelsen økte etter å ha lest på førstespråket, og om oversatte tekster kunne fungere som en ressurs. Deretter fikk elevene utdraget på førstespråket sitt, med samme instruks og spørsmål som til det norske. Noen av elevene fortalte om opplevelsen av å lese utdraget på førstespråket før de fikk spørsmål om tekstens innhold. Ifølge intervjuguiden skulle jeg spørre om opplevelsen deres senere, men det var interessant å høre deres umiddelbare refleksjoner. Jeg valgte derfor å ikke avbryte dem.

Datamaterialet fra de fire intervjuene er derfor noe ulikt, og ulike funn og refleksjoner hos deltakerne vektlegges ulikt i analysen (se 4.3). Da elevene leste det oversatte utdraget hadde de også det norskspråklige tilgjengelig, slik at det var mulig å benytte dem parallelt. Dette ble gjort for å gi elevene frihet til å velge lesestrategier i møte med tekster på to språk.

3.1.2 Pilotintervju

I kvalitative intervjustudier kan det være en styrke å foreta pilotintervjuer for å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Målgruppen min var innlærere av norsk, og det var derfor viktig å teste både spørsmålene og meg som intervjuer. Jeg gjennomførte jeg et pilotintervju ved skolen datamaterialet skulle samles inn. Intervjuet varte i en time og ti minutter, og ble gjennomført på et grupperom på skolen. Deltakeren ble spurt om å delta i pilotintervjuet av læreren sin. Pilotdeltakeren skulle representere elevgruppen, og hadde derfor flerspråklig bakgrunn, tilsvarende botid, og følger samme opplæringstilbud som deltakerne i undersøkelsens datamateriale. Formålet var å teste forskningsdesignet, og det var ikke behov for å innhente samtykke fra eleven ettersom jeg ikke skulle ta lydopptak eller innhente personopplysninger. Jeg brukte likevel tid på å gjennomgå samtykkeskjemaet (vedlegg 2) for å undersøke om informasjonen var forståelig for eleven, og informasjonsskrivet var tilgjengelig på norsk og førstespråket. Det ble tydelig hvor viktig det var å bruke god tid på informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, både ved at eleven leste selv i tillegg til muntlig gjennomgang, for å sikre forståelse.

Pilotintervjuet ble gjennomført som beskrevet i kapittel 3.1.1, med spørsmål strukturert etter temaer (intervjuguide, vedlegg 1). De forskergenererte dataaktivitetene fungerte som planlagt, men jeg fikk inntrykk av hvordan instruksjonene kunne spisses, og formålet tydeliggjøres. Jeg hadde i forkant valgt å ikke ta med eksempel på språkportrett, ettersom dette kunne legge føringer for elevens besvarelse. Det ble derimot tydelig at et eksempel kunne bidratt til å forklare aktiviteten, og at det kunne være nyttig med et eksempel til tross for eventuelle føringer (se også 3.5). Under gjennomføringen av leseaktivitetene på norsk og førstespråket ble eleven bedt om å 'tenke høyt' underveis, noe som fungerte i liten grad. Dette ble derfor endret underveis til at eleven ble oppfordret til å understreke utfordrende ord, som fungerte godt. Jeg fikk også innsikt i at de videre intervjuene måtte effektiviseres med tanke på tid, for at deltakerne skulle være mest mulig konsentrert og fokusert gjennom hele intervjuet.

Pilotstudien ga meg et inntrykk av hva som burde endres for å få en intervjuguide og aktiviteter som la til rette for svar og refleksjoner som kunne belyse problemstillingen. Jeg ble

også bevisst på at store åpne spørsmål kunne deles i flere, mer konkrete spørsmål. For eksempel fungerte det godt at spørsmål knyttet til ‘opplevelse av flerspråklige lesestrategier’ var plassert flere steder i intervjuguiden med ulik formulering. I tillegg ble jeg oppmerksom på min dialektbruk, som i var vanskelig å forstå for deltakeren. Dette førte til at jeg var mer observant på egen språkbruk og tydelighet i de videre intervjuene.

3.2 Utvalg og rekruttering

Undersøkelsen ble gjennomført i oktober og november 2020 ved en skole i Oslo. Deltakerne i undersøkelsen er mellom 17–22 år, har kort botid i Norge, og følger modulstrukturerte læreplaner fra Kompetanse Norge (u.å.). Deltakerne følger modul 3 og 4, som tilsvarer de høyeste nivåene av modulstrukturen, men elevene gikk ikke i samme klasse. Skolen har stort kulturelt og språklig mangfold, og en viss andel av elevmassen har kort botid. Jeg kom i kontakt med en lærer ved skolen via min masterveileder, og jeg kjente hverken skolen eller læreren fra før.

Læreren var behjelpelig med informasjon om elevgruppen, valg av tekstutdrag til intervjuet, og la til rette for datainnsamling. Skolen har vært med på en seminarrekke om flerspråklighet i opplæring i regi av Mi Lengua-prosjektet i skoleåret 2020–2021, og flerspråklighet i opplæring er et langsiktig mål for dem. Det var nyttig for meg å samarbeide med en lærer som arbeider tett på min målgruppe. Læreren fungerte på den måten som en portvokter ved at læreren formidlet kontakt med elevene, og ga meg tilgang til feltet (Fangen 2011).

Samarbeidet bidro også til at jeg fikk gjennomført et forskningsprosjekt både for og med feltet gjennom dialog med skolen og elevene som deltok, selv om samtalene med læreren utgjør datamateriale denne oppgaven. Jeg fikk blant annet innspill fra læreren rundt hvor lange intervjuene burde være for at det skulle være hensiktsmessig for elevene.

I september 2020 hadde jeg og læreren en uformell samtale for å informere om prosjektet, få informasjon om elevgruppen, starte utvelgelsen av tekstutdrag, og planlegge datainnsamlingen. Vi ble enige om at den beste måten å sikre datainnsamling på, var at læreren i samarbeid med en kollega skulle finne aktuelle elever som skulle bli spurt om å delta i undersøkelsen. Etersom koronasituasjonen medførte mindre stabilt oppmøte enn vanlig, valgte vi to datoer hvor jeg skulle møte på skolen, og aktuelle elever som var til stede disse dagene ble spurt om å delta. Dette gjør utvalget mitt til et strategisk utvalg, som ifølge Tjora (2017, s. 130) betyr at man velger egnede deltakere til å uttale seg om og reflektere rundt det aktuelle temaet. I tillegg bygger utvalget på en slumpmessig utvelgning, ettersom det

på forhånd var bestemt at utvalget skulle bestå av to deltakere som var tilstede hver av de to forhåndsbestemte datoene (Grønmo, 2016). En slik utvelging kan føre til utvalgsskjevheter ettersom det gjerne er spesielt motiverte elever som møter opp i en periode preget av usikkerhet og endringer. Ettersom jeg skal undersøke elevenes arbeid med og forståelse av tekst, og deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier vil det trolig ikke påvirke funnene mine hvilke elever som var på skolen de aktuelle dagene.

Utvalgsriteriene var at elevene skulle ha et annet førstespråk enn norsk, og ha kort botid i Norge. Ettersom læreren skulle spørre aktuelle elever om å delta i prosjektet ble vi i forkant enige om at deltakerne skulle ha fire ulike førstespråk, arabisk, pashto, somali og tigrinja. Dette ble gjort for å få oversatt tekstutdraget og informasjonsskrivet. Når elevene starter på den aktuelle skolen kartlegges deres norskferdigheter, men ikke ferdigheter på førstespråket. I tillegg vil elevenes faglige nivå være varierende selv om mine deltakere følger de øverste modulene, ettersom elevene kan følge alle de fire modulene i rekkefølge uten å inneha det faglige nivået som hver modul tilsier. Derfor inngår ikke faglig nivå, leseferdigheter eller språkferdigheter i utvalgsriteriene.

Det var fire elever, alle gutter, som frivillig samtykket til å delta i undersøkelsen. Deltakerne fikk mulighet til å velge et pseudonym som skulle benyttes i masteroppgaven. En valgte pseudonymet Abdi, mens de tre andre ønsket at jeg skulle velge for dem. Disse tre har fått pseudonymene Gibril, Saleh og Yosuf. Felles for deltakerne er at de har bodd i Norge mellom 3–4 år, og at grunnskoleutdannelsen deres ikke var sammenhengende før de kom til Norge. Tabellen under gir en oversikt over deltakernes alder, opplæringsnivå, kort om deres bakgrunn, og deres førstespråk:

Tabell 3.1. Presentasjon av deltakere

Navn	Alder	Opplæringsnivå	Bakgrunn	Førstespråk
Abdi	18	Modul 4	Oppvokst i Somalia, kortere opphold i Etiopia Skolebakgrunn fra Somalia	Somali
Gibril	17	Modul 3	Oppvokst i Syria, kortere opphold i Libanon og Tyrkia Skolebakgrunn fra Syria	Arabisk
Saleh	19	Modul 4	Oppvokst i Afghanistan og Pakistan Skolebakgrunn fra Afghanistan (3 år) og Pakistan (6 år)	Pashto
Yosuf	22	Modul 4	Oppvokst i Eritrea Skolebakgrunn fra Eritrea	Tigrinja

Tabell 3.1 gir en oversikt over elevene som deltok i undersøkelsen. I kapittel 4.2 vil jeg presentere elevene med inngående i lys av språkportrettene deres.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen var fordelt på to dager, hvor jeg til sammen gjennomførte fire individuelle semistrukturerte intervjuer. Alle intervjuene ble gjennomført på norsk, selv om elevene fikk utdelt tekstutdrag oversatt til sine førstespråk. I dette delkapittelet gir jeg en oversikt over datamaterialet (3.3.1), en beskrivelse av semistrukturerte intervjuer som metode, og intervjuguide (3.3.2), og til slutt behandling av datamaterialet og transkripsjonsnøkkelen jeg har benyttet (3.3.3).

3.3.1 Oversikt over datamaterialet

Hver elev ble intervjuet en gang, og intervjuene fant sted på et grupperom ved skolen for at intervjuene skulle foregå på et kjent og trygt sted for deltakerne (Tjora, 2017). Tabellen nedenfor gir en oversikt over det innsamlede datamaterialet.

Tabell 3.2. Oversikt over datamaterialet

Datamateriale	Deltaker	Omfang
Lydopptak Transkripsjon Språkportrett Tekstutdrag på norsk (157 ord) og somali	Abdi	35:26 min 3981 ord
Lydopptak Transkripsjon Språkportrett Tekstutdrag på norsk (157 ord) og arabisk	Gibril	34:17 min 4240 ord
Lydopptak Transkripsjon Språkportrett Tekstutdrag på norsk (157 ord) og pashto	Saleh	27:28 min 3665 ord
Lydopptak Transkripsjon Språkportrett Tekstutdrag på norsk (157 ord) og tigrinja	Yosuf	32:32 min 3496 ord

Som tabellen viser består det innsamlede datamaterialet av transkriberte lydopptak, språkportretter og to tekstutdrag per elev, mens omfanget varierer. Jeg har valgt å utelate de oversatte tekstutdragenes lengde ettersom språkene består av ulike skrifttegn, men inkludert lengden på det norske tekstutdraget.

3.3.2 Semistrukturerte intervjuer

Formålet med masteroppgaven er som nevnt (1.3) å undersøke elevenes forståelse av og arbeid med et samfunnsfaglig tekstutdrag på norsk og oversatt til deres førstespråk, i tillegg til deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier. For å undersøke den første delen av problemstillingen har jeg benyttet forskergenererte dataaktiviteter, som gir mulighet til å undersøke elevenes arbeid og i noen grad deres forståelse. For å få bedre innsikt i forståelses- og opplevelsesaspektet har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer, som egner seg godt for å få innsikt i deltakernes erfaringer og opplevelser av egen hverdag. Hensikten med semistrukturerte intervjuer er å legge til rette for en relativt fri samtale som er fokusert rundt forhåndsbestemte temaer, som skal belyse problemstillingen (Copland & Creese, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2017). Intervjuformen gir mulighet til å vurdere underveis hvor strengt intervjuguiden skal følges, i hvilken grad deltakernes svar skal følges opp (Kvale, 1997), og mulighet for en åpen og fortrolig samtale mellom intervjuer og deltaker (Kleven, 2014).

Alle prosjekter som benytter intervju som forskningsmetode har behov en intervjuguide for å strukturere intervjuene (Dalen, 2011; Tjora, 2021). Som nevnt (3.2.1), utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant pilotintervjuet, som jeg justerte før datainnsamlingen på bakgrunn av pilotintervjuet. Intervjuguiden (vedlegg 1) er strukturert rundt syv hovedtemaer med tilhørende spørsmål for å konkretisere studiens problemstilling, og gjøre det lettere å holde orden på spørsmålene for meg som intervjuer og deltakerne (Dalen, 2011; Tjora, 2021). Tjora (2021) påpeker at en slik strukturering vil bidra til å sette rammer for intervjuet, uten å gå på bekostning av deltakerens mulighet til å snakke bredt om temaene som tas opp. Temaene i intervjuguiden ble utformet i tråd med 'traktprinsippet' og startet med spørsmål i randsonen i forhold til de mer sentrale temaene (Dalen, 2011). De innledende spørsmålene omhandlet en forskergenerert dataaktivitet i form av et språkportrett (se 3.1.1), og deltakerne fikk spørsmål rundt deres språklige repertoar.

Etter de innledende spørsmålene tok intervjuguiden for seg den andre forskergenererte dataaktiviteten hvor deltakeren skulle lese et tekstutdrag i to omganger (se 3.1.1). Først leste deltakerne tekstutdraget på norsk, deretter oversatt til førstespråket, og fikk etter begge utdragene spørsmål om tekstens innhold og deres forståelse. Videre fikk elevene spørsmål om deres opplevelse av å lese samme utdrag på to ulike språk. Den midtre delen av intervjuguiden inneholder spørsmål om bakgrunn og språksituasjon på skolen, og skulle fungere som et avbrekk fra spørsmålene knyttet til tekstutdragene. Ved å inkludere spørsmål

om deres bakgrunn håpte jeg at deltakerne fikk reflektert rundt bruk av flerspråklighet i undervisning og egen språkbakgrunn, før vi gikk tilbake til deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier og faglig innhold. De avsluttende spørsmålene omhandler mer generelle forhold og oppfatninger hos deltakerne, i tråd med traktprinsippet, for å åpne trakten mot slutten av intervjuet (Dalen, 2011).

Ettersom målet med et semistrukturert dybdeintervju er å skape en relativt fri samtale rundt forhåndsbestemte temaer, er spørsmålene i intervjuguiden lagt opp til å være åpne slik at deltakerne skulle ha muligheten til å gå i dybden der de hadde mye å fortelle (Tjora, 2017). Deltakerne hadde varierende norskkunnskaper, og det var derfor behov for omformulering av spørsmålene både for at deltakerne skulle forstå bedre, men også for at deltakerne skulle gi utfyllende svar. Dette resulterte i at noen spørsmål ble mer ledende enn intervjuguiden tilsier, ettersom noen av deltakerne svarte med enstavellesord. (Se Abdulrahman (2020) og Roland (2020) for lignende erfaringer). Jeg diskuterer dette videre i kapittel 3.5 om studiens troverdighet.

3.3.3 Databehandling og transkripsjonsnøkkel

Intervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafonapp. Diktafonappen sikrer at lydopptaket umiddelbart blir kryptert, og at opptaket ikke kan lyttes til i mobilappen, men lagres som nettskjema (Universitetet i Oslo, 2021). Lydopptak sikrer at man får med alt som blir sagt, i tillegg til at man underveis i intervjusituasjonen kan konsentrere seg om eleven og sørge for god flyt i samtalen (Tjora, 2017).

Intervjuene ble transkribert manuelt i Word-dokument. Intervjuene er transkribert ordrett, men pauser, minimale responser og intonasjonsmessige understrekinger er utelatt ettersom det var innholdet i ytringene som skulle analyseres. Intervjuene ble gjennomført individuelt på et grupperom og det var ingen forstyrrelser på lydopptakene, noe som sikret god kvalitet for å transkribere ordrett. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det er sentralt å reflektere rundt etiske aspekter ved fremstillingen av transkriberte intervjuer. En ordrett transkripsjon av muntlig språk kan fremstå usammenhengende og forvirret, og kan medføre en uetisk stigmatisering av deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har derfor vært et viktig prinsipp i databehandlingen og presentasjonen av datamaterialet at deltakerne skal fremstilles på en etisk og god måte. Jeg har eksempelvis lagt til informasjon for å tydeliggjøre hva elevene har prøvd å kommunisere i utdragene i kapittel 4 (se tabell 3.3). Deltakerne er anonymisert i transkripsjonene, fått pseudonymer, og datamaterialet har blitt oppbevart etter

Norsk senter for forskningsdata (NSD) og UiO sine retningslinjer for oppbevaring av intervjumateriale.

Transkripsjonsnøkkelen i tabellen under gir en oversikt over tegnene som er benyttet i utdragene fra transkripsjonene:

Tabell 3.3. Transkripsjonsnøkkel

Tegn i utdrag	Beskrivelse
« »	Replikk innad i en ytring
[]	Tillagt informasjon
-	Avbrytelse

Tabellen gir en oversikt over ulike tegn brukt i utdrag fra det transkriberte datamaterialet, og i utdragene som presenteres i kapittel 4.

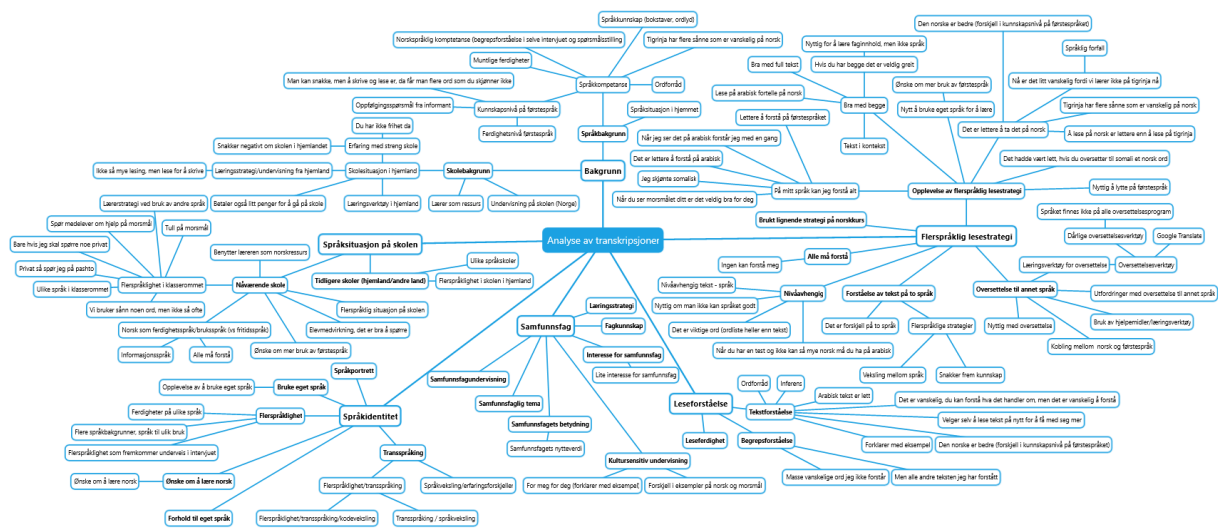
3.4 Analyse av datamateriale

Kvalitative data kan analyseres på ulike måter, og forskeren må ta mange valg både før og underveis i analyseprosessen (Copland & Creese, 2015). Analyse handler hovedsakelig om å studere datamaterialet for å finne mønstre og sammenhenger, og å redusere datamengden ved å ta bort det som er mindre relevant for problemstillingen (A. K. Larsen, 2017). De transkriberte intervjuene utgjør mine primærdata, og det er derfor disse som vektlegges her. Avslutningsvis beskriver jeg kort inferensanalysen jeg har gjennomført av det norskspråklige tekstutdraget, samt en beskrivelse av analysen av språkportrettene.

For å analysere intervjudataene har jeg utført en tematisk analyse, som skal bidra til å analysere og identifisere mønstre eller temaer i datamaterialet. En tematisk analyse vil være nyttig for å organisere og beskrive datamaterialet detaljert (Braun & Clarke, 2006). Temaer i datasettet kan identifiseres induktivt eller deduktivt. Ved en induktiv tilnærming vil temaene som utledes være sterkt koblet til datamaterialet, men svakere koblet til teoretiske perspektiver. På denne måten er induktiv analyse en prosess hvor datamaterialet kodes uten at forskeren forsøker å få det til å passe inn i et allerede eksisterende koderammeverk, og er en datadrevet måte å analysere det empiriske materialet. Det må likevel anerkjennes at forskeren ikke kan løsrive seg helt fra deres teoretiske perspektiv, selv om analysen skal være datadrevet. Ved deduktiv tilnærming drives analysen av forskerens teoretiske perspektiver. En slik tilnærming kan føre til mindre rike beskrivelser av datamaterialet som helhet, men en mer detaljert analyse av deler av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Etter å ha transkribert datamaterialet leste jeg intervjuene flere ganger for å få et inntrykk av hvilke temaer datamaterialet inneholdt, om det var noen tydelige mønstre, eller om noe tydelig skilte seg ut. Etter å ha fått et inntrykk av datamaterialet startet den første kodingen, for å få oversikt gjennom å forenkle transkripsjonene (Grønmo, 2016). Jeg startet med å ta utgangspunkt i intervjuguiden (se vedlegg 1), og utarbeidet koder som «bakgrunn», «samfunnsfag» og «opplevelse av flerspråklige lesestrategier». Hensikten med å utlede kodene fra intervjuguiden var å kode datamaterialet grovt for å få enda bedre inntrykk av temaer i datamaterialet. Intervjuguiden er utarbeidet for å belyse problemstillingen, og problemstillingen er basert på flerspråklig og samfunnsfagdidaktisk teori. På bakgrunn av dette har kodingsprosessen vært delvis deduktiv (Grønmo, 2016). Deretter gikk jeg inn i transkripsjonene uavhengig av intervjuguiden for å ha en åpen tilnærming og mulighet til å fange opp potensielt interessante funn og mønstre utenom de overordnede, forhåndsbestemte temaene. Det resulterte i koder som «den norske er bedre» og «hvis du har begge, det er veldig greit». På denne måten er også datamaterialet kodet induktivt basert på datamaterialet (Grønmo, 2016). Videre samlet jeg alle kodene i en tabell for å sortere dem etter hvilke koder som var teorinære, og empirinære.

Kodetabellen inneholdt svært mange koder, som måtte samles i kategorier og temaer for å fange opp det sentrale for å belyse problemstillingen (A. K. Larsen, 2017). Å samle kodene og kategoriene i ulike temaer fanger opp noe viktig i datamaterialet som kan bidra til å belyse problemstillingen, og representerer et nivå av mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg benyttet et digitalt tankekart for å visuelt få oversikt over hvilke koder, kategorier og temaer som passet sammen, som vist i figur 3.2.



Figur 3.2. Tankekart over tidlig kategorisering av transkripsjonsdata

Som figuren viser (se større versjon i vedlegg 3), førte den første kodingsprosessen til et tankekart hvor de fleste hovedtemaene i stor grad samsvarte med den tematiske inndelingen i intervjuguiden. I tillegg var det fremdeles var mange empirinære koder som var direkte sitater fra transkripsjonene. Neste steg ble derfor å identifisere sammenhengen mellom koder og kategorier. Dette resulterte i færre hovedtemaer, men temaer som gikk på tvers av den tematiske inndelingen.

Ved å se sammenhengen mellom koder og kategorier fikk jeg et nytt tankekart med tre hovedtemaer. Flere av kategoriene er relativt like som det første tankekartet (figur 3.2), men mer empirinære. Videre gikk jeg på nytt inn i transkripsjonene og kodet med utgangspunkt i de tre hovedtemaene med tilhørende kategorier for å undersøke om jeg dekket hovedvekten av datamaterialet, om det måtte utledes nye kategorier eller temaer, og om noen av kategoriene kunne slås sammen. Deretter talte jeg forekomsten av de ulike kategoriene for å få overblikk. Dette resulterte i tankekartet i figur 3.3 (se større versjon i vedlegg 4), som viser tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier.



Figur 3.3. Tankekart over endelig kategorisering av transkripsjonsdata

Figuren over gir en visuell fremstilling av temaene, kategoriene og kodene som er benyttet i analyseprosessen. Kategoriene som er kursivert og uthevet representerer kategoriene som er kodet flest ganger i transkripsjonene, og det er derfor disse som utgjør hovedvekten i analysekapittelet (4). Alle disse kategoriene var kodet til sammen ti eller flere ganger på tvers av transkripsjonene.

Tabellen under viser noen eksempler på analysearbeidet. Den gir et innblikk i hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet, og hvordan jeg har kommet frem til kategoriene og temaene jeg endte opp med.

Tabell 3.4. Eksempler fra analysearbeidet

Koder	Kategorier	Hovedtemaer
«Hvis jeg noen ganger translate, noen ganger på pashto jeg forstår ikke, til engelsk, hvis jeg ikke forstår, hvis det er vanskelig, så bare til urdu, men jeg forstår.»	Bruk av tilgjengelige ressurser	Flerspråklige strategier for kunnskapstilegnelse
«De har ikke sånn, hva heter det, liksom som i Norge, hvis du krangler, du gikk til politi, de snakker med deg, men i Syria de bare krangler, de går- det kommer ikke noe politi»	Bruk av eksempler	
«Det er bedre fra den full tekst.»	Bra med hele teksten oversatt	Opplevelse av flerspråklige lesestrategier
«Det er bra, også er det masse vanskelige ord som jeg forstår ikke. Den norske er bedre.»	Det er lettere å ta det på norsk	
«Men hvis, når vi snakker sånn, med en elev som er fra Somalia liksom, jeg bruker noen ganger, jeg bruker ofte somali»	Flerspråklighet i klasserommet	Norsk som målpråk
«Når vi har time vi bruker norsk.»	Norsk som bruksspråk i klasserommet	

Tabell 3.4 gir eksempler på sitater fra transkripsjonene som har utledet kategoriene, og som har blitt samlet i hovedtemaene «flerspråklige strategier for kunnskapstilegnelse», «opplevelse av flerspråklige lesestrategier» og «norsk som målpråk». Eksempelene fra analysearbeidet gir en indikasjon på undersøkelsens hovedfunn, og det er disse temaene som presenteres i kapittel 4.

Tekstutdraget ble analysert med utgangspunkt i hvilke inferenser elevene måtte gjøre for å forstå det helhetlige innholdet. Inferenser krever at leseren benytter bakgrunnskunnskaper og foretar slutninger på bakgrunn av informasjonen som er gitt i teksten. Dette omtales gjerne som å 'lese mellom linjene', og handler om å trekke slutninger for å forstå informasjon som ikke står eksplisitt i teksten (Kulbrandstad, 2018). I tillegg har jeg trukket frem tre sentrale innholdsmomenter for at elevene skal forstå tekstutdraget. Inferensene og innholdsmomentene presenteres sammen med tekstutdraget i kapittel 4.1.

For å analysere språkportrettene har jeg tatt utgangspunkt i elevenes språkportretter og sett disse i lys av elevenes ytringer, før jeg reflekterer rundt de ulike språkenes muligheter og utfordringer som læringsressurs (4.2). Eksempelvis skiller en elev seg ut ved at flere språk inngår i hans språklige repertoar, og hans refleksjoner rundt ferdighetsnivå på de ulike språkene vil påvirke hans mulighet til å benytte sitt språklige repertoar som læringsressurs. Et annet eksempel er eleven med tigrinja som førstespråk. Tigrinja er et språk med få tilgjengelige skriftlige ressurser, noe som gjør at han har mindre erfaring med å lese på

tigrinja. Hans refleksjoner rundt egne språkferdigheter bidrar til å belyse hans opplevelse av å være flerspråklig.

3.5 Studiens troverdighet og generaliserbarhet

I metodekapittelet har jeg redegjort for metodiske valg jeg har tatt underveis i arbeidet med prosjektet, men det er også sentralt å reflektere rundt studien og resultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette delkapittelet reflekterer jeg rundt styrker og svakheter ved studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Videre bruker jeg 'troverdighet' som samlebetegnelse for de nevnte begrepene. Troverdigheten i en undersøkelse handler om hvorvidt en metode egner seg for å undersøke det som skal undersøkes, og hvorvidt resultatene er gyldige (Johnson, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009; Tuft, 2011). For at resultatene skal være gyldige skal det være logisk sammenheng mellom utformingen av prosjektet, dens funn, og undersøkelsens problemstilling (Tjora, 2017). Det er derfor sentralt å redegjøre grundig for alle deler av forskningsprosessen, og være åpen om valgene som er tatt underveis. Jeg har på bakgrunn av dette beskrevet alle deler av arbeidet med forsknings- og analyseprosessen inngående, for å skape transparens slik at leseren selv kan vurdere troverdigheten (Patton, 1999; Tjora, 2017).

Som forsker er det viktig å anerkjenne egne påvirkninger for å styrke forskningens troverdighet, og forskerens refleksivitet handler om å skrive frem og kritisk reflekterer rundt egne antagelser, forforståelser og posisjon (Creswell & Miller, 2000; Johnson, 2013). Et mulig bias i min undersøkelse er at jeg legger til grunn et ressursperspektiv på flerspråklighet, som tilsier at flerspråklighet kan benyttes som en faglig ressurs. For å ivareta forskerrefleksiviteten har jeg trukket frem motstridende aspekter i deltakernes ytringer (Patton, 1999), som ikke nødvendigvis stemmer overens med ressursperspektivet. For å styrke troverdigheten har jeg også inngående redegjort for analyseprosessen hvor jeg kodet datamaterialet både induktivt og deduktivt, samt å tydelig skille mellom deltakernes ytringer og mine fortolkninger.

Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på det videre analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke intervjuenes kvalitet piloterte jeg intervjuguiden og dataaktivitetene for å kartlegge hvordan spørsmålsformuleringene fungerte, og om jeg burde gjøre justeringer. Piloteringen gjorde det mulig å justere spørsmålsformuleringene, samt at jeg var bedre forberedt på hvordan jeg som forsker skulle opptre i møte med deltakerne. En svakhet ved intervjuene er at elevene ikke ble intervjuet på deres sterkeste språk

(førstespråket), men på norsk. Dette kan ha påvirket deres refleksjoner, ettersom deltakerne gjerne har et begrenset norsk ordforråd. De forskergenererte dataaktivitetene skulle minske kommunikasjonsbarrieren mellom meg og elevene (Bahn & Barratt-Pugh, 2013), og artefaktene åpnet for en samtale med utgangspunkt i språkportrettet og tekstutdragene. Intervjuet var i stor grad sentrert rundt artefaktene, noe som bidro til fyldigere svar fra deltakerne, og dermed bidro til å øke kvaliteten på intervjuene. I tillegg til justeringene av intervjuguiden, har jeg opparbeidet meg erfaring med transkribering av intervjuer ved å være vitenskapelig assistent for min masterveileder, Joke Dewilde, samt gjennomføre intervjuer i forbindelse med bacheloroppgave, som bidrar til å øke forskertroverdigheten (Patton, 1999, s. 1190).

En del av intervjuerens troverdighet handler om hvorvidt intervju spørsmålene har vært ledende, og dermed har kunnet påvirke deltakernes svar (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene viste jeg et eksempel på språkportrett før elevene skulle fylle ut egne (3.1.1, se vedlegg 5). Jeg forklarte ikke språkportrettet mer inngående enn å tydeliggjøre hvilke språk jeg selv opplever å beherske, at jeg hadde plassert noen språk utenfor figuren ettersom jeg forstår, men ikke behersker dem, og at noen av språkene er språk jeg ønsker å lære meg. Dette kan ha lagt føringer for elevenes språkportretter, ved at de plasserte språk lignende som i eksempelet. Denne endringen ble gjort etter pilotintervjuet, ettersom aktiviteten var vanskelig å forstå for eleven uten et eksempel. Jeg valgte derfor å tydeliggjøre hva aktiviteten innebar gjennom et eksempel, og vurderte det som viktigere at elevene fylte ut språkportrettene som en del av en enkel språklig kartlegging, selv om refleksjonene deres kunne bli påvirket. Også i intervjuene kan enkelte spørsmål ha blitt opplevd som ledende. Som nevnt (3.3.2), opplevde jeg i alle de fire intervjuene at deltakerne tidvis svarte kort eller med enstavelsesord, som førte til at jeg omformulerte spørsmålene for at elevene bedre skulle forstå. Omformuleringene førte til at noen av spørsmålene kunne oppleves som ledende, og kan ha påvirket deltakernes svar. Det ble derfor sentralt å gjennomføre en form for 'member checking' ved å konsekvent stille oppfølgingsspørsmål for å sikre at min forståelse av elevenes ytringer samsvarer med deres egen (Creswell & Miller, 2000, s. 127).

For å styrke undersøkelsens troverdighet har flere parter fått innsikt i prosjektet underveis i prosessen (Creswell & Miller, 2000). Veileder har gjennom hele prosessen vært med på å vurdere analysearbeidet mitt, og gjennom seminarer i regi av Mi Lenga-prosjektet har også medstudenter og andre aktører fått innblikk i prosjektet og hatt mulighet til å komme med kritiske bemerkninger. I tillegg har oppgaven blitt lest og vurdert underveis av en ekstern

fagperson. Et grep som ble tatt for å sikre språklig kvalitet i oversettelsene av tekstutdragene og samtykkeskjemaene til de ulike språkene var at oversetterne var høyt utdannede, og at alle enten var tospråklige lærere i det aktuelle språket eller har det som sitt førstespråk. Ettersom jeg ikke behersker noen av de fire språkene ble tekstutdraget og samtykkeskjemaet på arabisk vurdert av en utenforstående part med høyere utdanning og arabisk som førstespråk (Johnson, 2013), hvor det ikke ble oppdaget språklige feil. For å øke kvaliteten kunne også oversettelsene til somali, pashto og tigrinja blitt vurdert av utenforstående parter, men det ble ikke oppdaget åpenbare utfordringer knyttet til oversettelsene blant elevene, og de har derfor ikke blitt vurdert av andre enn oversetterne selv.

Relasjonen mellom forsker og deltakere kan ha betydning for undersøkelsens troverdighet (Creswell & Miller, 2000; Tjora, 2017). Jeg hadde ikke møtt noen av de fire elevene før intervjuene, og det ble derfor spesielt viktig å reflektere rundt min rolle i intervjuene. Det er trolig at elevene oppfattet meg som lærer, og at deres oppfatning av meg som lærer og ukjent for dem kan ha ført til at elevene oppfattet intervjuet som en prøvesituasjon og hadde et ønske om å svare 'riktig' på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). For å prøve å begrense en slik påvirkning gjentok jeg ved inngangen til hvert tema i intervjuguiden at det ikke var noen riktige eller gale svar, men at jeg var interessert i deres tanker og erfaringer.

Deltakerne i kvalitative studier vil ofte ha forventninger til hvem intervjueren er, og deltakeren kan ta for gitt enkelte erfaringer eller synspunkter dersom de møtes av en intervjuer av samme kjønn, alder, eller i samme livssituasjon (Tjora, 2017). Det at jeg som etnisk norsk kvinne intervjuet dem, fire flerkulturelle gutter som er innlærere av norsk, i kraft av å være lærerstudent, kan ha påvirket svarene deres, ettersom de kan ha tatt for gitt at jeg ikke kjenner til deres erfaringer eller synspunkter. Det var eksempelvis ingen av deltakerne som markerte ord i tekstutdraget oversatt til deres førstespråk, noe som kan være preget av mine manglende språklige ferdigheter på de ulike språkene. For å imøtekomme denne mulige begrensningen inntok jeg en nysgjerrig rolle, for å åpne for deres synspunkter.

Det er også viktig å reflektere over undersøkelsens begrensninger. En begrensning i min undersøkelse er at elevene ikke var kjent med å benytte flerspråklighet og flerspråklige lesestrategier i undervisning. Ettersom datainnsamlingen strekker seg over kort tid fikk ikke elevene utviklet sin kjennskap til lesestrategiene, og det kunne derfor styrket studiens troverdighet dersom datainnsamlingen hadde foregått over lengre tid (Creswell & Miller,

2000). På den måten kunne undervisningsaktiviteten blitt gjennomført i ordinær samfunnsfagundervisning, fremfor isolert i individuelle intervjuer.

En annen begrensning ved undersøkelsen er at høyttenking som metode ikke ble gjennomført som planlagt (3.1.1), men ved at elevene understreket utfordrende ord i utdragene. En elev, Gibril, valgte å lese høyt, noe som ga god innsikt i hans arbeid og utfordringer med utdraget (Rogne, 2020). Høytlesingen gir mulighet for å analysere arbeidet hans mer objektivt, i motsetning til de andre tre elevene hvor analysene er basert på deres gjenfortellinger av utdraget. Dersom høytlesing hadde blitt benyttet strategisk i alle intervjuene kunne det bidratt til å øke analysens kvalitet, med mer objektive innsikter i elevenes arbeid med tekst.

Til slutt vil jeg kommentere studiens generaliserbarhet, som er knyttet til studiens relevans utover de deltakerne som er undersøkt (Tjora, 2017). I min undersøkelse har jeg intervjuet et begrenset utvalg på fire elever fra samme skole. I tillegg ble de forskergenererte dataaktivitetene gjennomført som en del av de individuelle intervjuene, og har derfor ikke inngått som en del av ordinær samfunnsfagundervisning. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) kan intervjuundersøkelser generaliseres analytisk på bakgrunn av en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra undersøkelsen kan benyttes for å beskrive hva som kan skje i en annen situasjon, og baseres på en assertorisk logikk. Analytisk generalisering kan videre deles i forskerbasert og leserbasert. I denne undersøkelsen er det mest relevant å argumentere for at funnene kan være leserbasert analytisk generaliserbare, ved at undervisningsaktiviteten og gjennomføringen har blitt beskrevet detaljert, slik at leseren kan vurdere hvorvidt resultatene kan generaliseres til en annen situasjon.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

All forskning som utføres med mennesker vil medføre etiske implikasjoner, og all forskning skal derfor forankres i anerkjente etiske verdier som er utformet til forskningsetiske prinsipper som skal bidra til at forskningen gjennomføres på forsvarlig måte (Befring, 2016; Everett & Furseth, 2012). Tre sentrale forskningsprinsipper som er relevante for min undersøkelse er: 1) informert og fritt samtykke, 2) konfidensiell og anonym deltakelse, og 3) aktsomhet for deltakerrisiko. Dersom prosjektet skal behandle personopplysninger og disse opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk, omfattes prosjektet av lov om databehandling av personopplysninger (Befring, 2016; Copland & Creese, 2015). Ettersom jeg ønsket å gjøre lydopptak av intervjudataene mine, meldte jeg prosjektet til NSD. Jeg søkte om godkjenning av prosjektet under arbeidstittelen *Flerspråklighet som ressurs i lesing i samfunnsfag* for å

innhente personopplysninger og gjøre lydopptak i forbindelse med elevintervjuer. Prosjektet ble godkjent av NSD i juni 2020 (se vedlegg 11). Under arbeidet med søknaden til NSD ble det utformet en intervjuguide, og et samtykkeskjema til elevene som skulle delta i undersøkelsen.

Det første grunnleggende forskningsetiske prinsippene er at deltakelse skal bygge på fritt, informert og forstått samtykke fra deltakerne (Befring, 2016). For at samtykket skal være informert kreves at forskeren forklarer formålet med undersøkelsen, og hvilken rolle deltakeren skal ha (Copland & Creese, 2015). I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg et samtykkeskjema i tråd med NSD sine retningslinjer (vedlegg 2). Skjemaet ble presentert for deltakerne i forkant av intervjuene for å informere om studiens formål og deltakernes rettigheter. Alle elevene var over 16 år (se 3.2), og kunne dermed skrive under uten samtykke fra foreldre (NSD, u.å). I samtykkeskjemaet ble det også informert om at datamaterialet skulle behandles i henhold til UiOs retningslinjer for databehandling, og at datamaterialet skulle slettes ved prosjektslutt. Ettersom deltakerne er flerspråklige og har kort botid i Norge, vil de ha varierende norskerdigheter. Det var derfor viktig å informere dem tilstrekkelig om prosjektet, og det var viktig at jeg forsikret meg om at deltakerne hadde forstått informasjonen og samtykkeskjemaet før jeg startet datainnsamlingen.

Etter å ha gjennomført pilotintervjuet ble jeg enda mer bevisst på at informasjonen burde presenteres både skriftlig, som skulle leses av deltakeren selv, samt en muntlig gjennomgang for å sikre at informasjonen var mottatt og forstått. Et annet grep som ble gjort i forkant av intervjuene var at informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble oversatt til elevenes førstespråk, for at informasjonen skulle være lett tilgjengelig, forståelig, og tilpasset målgruppen. Oversettelsene av samtykkeskjemaene ble utført av samme personer som oversatte tekstutdragene, med den samme instruksjonen som for tekstutdraget (se 3.1.1). Elevene kunne velge å lese informasjonen på sitt førstespråk eller norsk. Tre av elevene valgte førstespråket mens Saleh leste informasjonsskrivet på norsk. I tillegg til at elevene leste informasjonsskrivet brukte jeg tid på å gjennomgå de viktigste punktene om studiens formål og deltakernes rettigheter muntlig, før samtykke ble innhentet.

Det andre forskningsetiske prinsippet er at deltakerne har krav på at alle personopplysninger behandles konfidensielt, og at forskningsdata blir anonymisert (Befring, 2016). Målet med dette prinsippet er å ivareta deltakernes personlige integritet, verne deres privatliv, og hindre skadelig bruk og formidling av personopplysninger (Befring, 2016). For å ivareta dette fikk

elevene pseudonymer da lydopptakene ble transkribert. Ettersom læreren bidro i rekrutteringsprosessen kjente jeg ikke deltakernes navne i forkant av intervjuene, og har ikke hatt tilgang til noen kontaktinformasjon til elevene. Et annet grep som ble tatt for å ivareta deltakernes anonymitet er at jeg ikke har gjengitt flere karakteristikk enn nødvendig for undersøkelsen. Lydfilene fra intervjuene ble slettet i november 2020 etter at de var transkribert, ettersom en ytring i ett av intervjuene gjorde at det ble usikkerhet rundt om dataene var gule eller røde. Lydfilene ble slettet så fort jeg ble oppmerksom på dette, for å behandle datamaterialet i tråd med UiOs retningslinjer for databehandling.

For å ivareta det tredje forskningsetiske prinsippet om aktsomhet for deltakerrisiko har jeg underveis i prosessen reflektert rundt hvordan deltakerne fremstilles for at det ikke skal oppleves stigmatiserende, eller medføre konsekvenser for dem. Jeg vurderte at det å lese et tekstutdrag på to språk ikke innebærer noen psykisk risiko for elevene, men at det heller kan oppleves som en positiv og anerkjennende oppgave. Da jeg transkriberte intervjuene valgte jeg å transkribere ordrett uten å rette språket til grammatisk riktig norsk, men heller legge til informasjon for å tydeliggjøre kontekst rundt elevenes ytringer (se 3.3.2). Dette er særlig viktig i intervjuer med personer fra bestemte etniske grupper, eller i mitt tilfelle flerspråklige elever som utgjør en minoritet i norsk skole (Befring, 2016).

4 Analyse og funn

For å besvare hvordan elevene arbeider med og forstår tekstutdragene, samt deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier, er dette kapitlet delt i ulike delkapitler. Først gjengir jeg tekstutdraget elevene leste, og analyserer det med blick for sentrale innholdsmomenter og inferenser (4.1). Videre presenterer og analyserer jeg elevenes språkportretter og reflekterer rundt deres språklige ressurser (4.2). Delkapittel 4.3 tar for seg analyser av hver elev sitt arbeid med tekst, tekstforståelse, og opplevelse av flerspråklige lesestrategier (se 3.1.1). Avslutningsvis (4.4) sammenfatter jeg funn på tvers av deltakerne, med utgangspunkt i hovedtemaene presentert i kapittel 3.4. Jeg knytter gjennomgående funnene til tidligere forskning (2), men funnene diskuteres først i kapittel 5.

4.1 Kjennetegn ved tekstutdraget

Den forskergenererte dataaktiviteten som dannet utgangspunktet for intervjuene bestod av en samfunnsfaglig læreboktekst hentet fra læreverket GRIP – geografi (I. V. Larsen, 2017). Utdraget er del av et kapittel om ulike årsaker til fattigdom, som tar for seg kolonitid, økonomiske forhold, ulikhet og diskriminering, korrupsjon og naturkatastrofer i tillegg til politisk uro og krig. Utdraget heter «Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom» og presenterer ulike deler av samfunnet som påvirkes av politisk uro, og mer implisitt hvordan dette fører til fattigdom:

- 0 **Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom**
1 Politisk uro og krig er også en årsak til fattigdom. I alle de fattige landene i
2 verden i dag har det vært kriger, og i noen av dem er det krig og konflikter i dag
3 også. I mange av de fattige landene er det også politisk uro. Politisk uro kan for
4 eksempel oppstå når et land ikke har en regjering som klarer å styre landet på en
5 god måte. Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og
6 soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet. Alle
7 mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis
8 det er politisk uro eller krig i landet. Da er det ikke noen som passer på at lovene
9 blir respektert eller infrastrukturen virker. Infrastruktur er alt det som må virke
10 for at et samfunn skal fungere, for eksempel elektrisitet, vannforsyning, veier,
11 internett og transport. (I. V. Larsen, 2017, s. 169; min linjenummerering)

I henhold til utdragets overskrift (linje 0) vil jeg fremheve noen innholdsmomenter som er sentrale for at elevene skal forstå tekstutdraget som helhet. Elevene bør forstå:

- 1) betydningen av «Politisk uro og krig»
- 2) sammenhengen mellom de ulike konsekvensene av politisk uro og krig; og
- 3) hvordan de ulike konsekvensene fører til fattigdom

Utdraget fokuserer hovedsakelig på konsekvensene politisk uro og krig har for fattige land, og noe mer implisitt hvordan politisk uro og krig fører til fattigdom. Utdraget består av ett avsnitt, men inneholder mye informasjon og flere sentrale begreper. ‘Infrastruktur’ er det eneste begrepet som forklares eksplisitt (linje 9–11). ‘Politisk uro’ forklares delvis ved hjelp av eksempler (linje 3–5). ‘Krig og konflikter’ er sentrale begreper for å forstå utdragets innhold, uten at disse forklares eksplisitt.

I tillegg til de sentrale innholdsmomentene er det noen inferenser elevene må gjøre, for å forstå innholdet helhetlig. I samfunnsfaglige tekster er det ofte mange inferenser, noe som kan være utfordrende for flerspråklige elever (Kulbrandstad, 2018). Tabellen under viser sammenhengen mellom tekstutdragets eksplisitte resonnerer og inferenser:

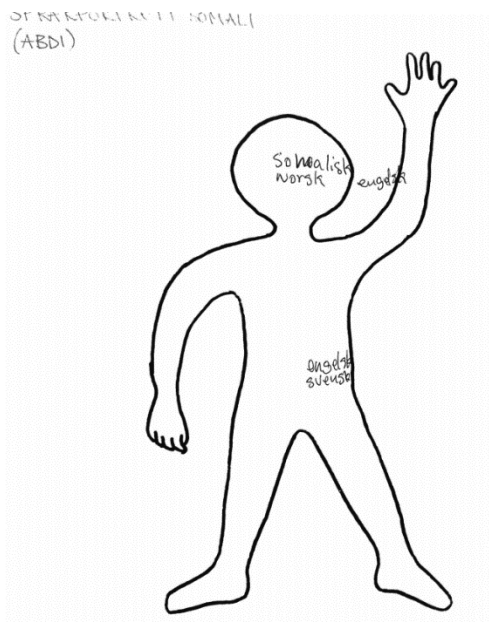
Tabell 4.1. Oversikt over inferenser

Linjenummer	Eksplisitte resonnerer i utdraget	Nødvendige inferenser
4–5	Regjeringen, lederne	Regjeringen og lederne har samme betydning
5–6	Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet	Ledernes pengebruk fører til politisk uro og fattigdom
6–8	Alle mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis det er politisk uro eller krig i landet	Ødeleggelser og fattigdom fører til vanskelige kår for produksjon og salg.
8–9	Da er det ikke noen som passer på at lovene blir respektert eller infrastrukturen virker	Det finnes normalt en ordensmakt som følger opp lovverk, og staten eller lignende følger normalt opp infrastruktur.

Som tabellen viser er det noen setninger og resonnerer i tekstutdraget som krever at elevene trekker inferenser for å forstå det helhetlige innholdet.

4.2 Språkportretter og elevenes språklige repertoarer

I intervjuene skulle elevene fylle ut et språkportrett med språk de behersker, språk som er viktige for dem, og språk som kan bli viktige i fremtiden (se også 3.1.1). I dette kapitlet vil jeg analysere språkportrettene, og presentere en sosiolingvistisk refleksjon som tydeliggjør hva det innebærer å være flerspråklig for mine deltakere.



Figur 4.1. Abdis språkportrett

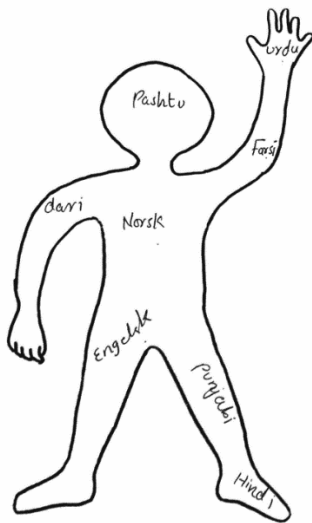
Abdi er oppvokst i Somalia, og har oppgitt somali som sitt førstespråk. Somali var undervisningsspråk på skolen hans i Somalia og er språket som hovedsakelig brukes i hjemmet. Han plasserte derfor somali i figurens hode. Han har også oppført norsk, svensk og engelsk. I samtalen rundt språkportrettet fortalte han at «engelsk jeg bare sånn, jeg kan, hvis noen snakker med meg så jeg kan forstå». Jeg forstår dette som at han opplever å forstå, men ikke beherske engelsk, og derfor har plassert det utenfor figurens øre. Norsk er plassert inni figurens hode, noe han forklarer med at «det er at jeg kan snakke og kan si noen ord- og kan forstå». Norsk er undervisningsspråket på skolen, og kan være et språk han forbinder med å tenke og arbeide på norsk. Engelsk og svensk er plassert på figurens hofte, noe han forklarer med at «der står engelsk, og så der sånn musikk. Jeg liker det». Abdi kommenterer ikke svensk eksplisitt, men ettersom han nevner musikk i forbindelse med engelsk og svensk som står samlet forstår jeg det som at han liker musikk på engelsk og svensk. Han forteller også at han lærte arabisk på skolen i Somalia. Arabisk står ikke i språkportrettet, noe han begrunner med at han ikke opplever å beherske språket.



Figur 4.2. Gibrils språkportrett

Gibril er oppvokst i Syria. Han oppgir arabisk som sitt førstespråk, ettersom det er språket som benyttes i hjemmet, og var undervisningsspråk i Syria. Som figur 4.2 viser, har han også skrevet norsk, og «litt engelsk». Han forklarer språkenes plassering med at «Det, jeg har satt den norsk som vi har lært, også her i Norge [i figurens hode], og arabisk med mitt land [på figurens overkropp]. Ja, jeg har lært det, egentlig.» En mulig tolkning er at norsk benyttes på skolen, og at han, i likhet med Abdi, derfor plasserer det i hodet. Gibril uttrykte at arabisk betyr mye for ham, og at han blir glad når han ser språket 'sitt'. At arabisk plasseres midt på kroppen kan forstås som at han har mye følelser rundt språket, og at det derfor plasseres nært hjertet. Arabisk er også markert med en note, fordi han liker arabisk musikk. Gibril kommenterer ikke plasseringen av engelsk, eller i hvilken grad han behersker dette. Han forteller også at deler av undervisningen i Syria foregikk på fransk og engelsk, men at han ikke behersker disse. I løpet av intervjuet kommenterer Gibril noen utfordringer med å lese på norsk: «Ja, men norsk blir litt sånn, vanskelig, fordi det er i og å og sånne ting». Han påpeker med dette forskjeller i ordlyd mellom norsk og arabisk, som kompliserer hans lesing på norsk.

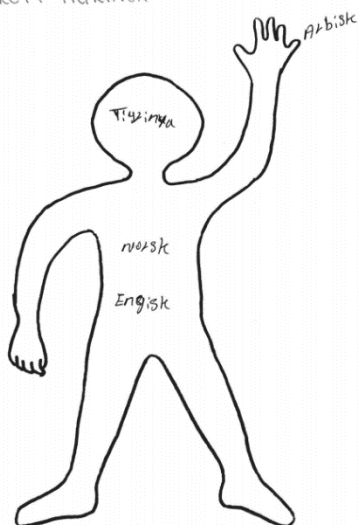
SPRÅKPORTRETT PASHTO
(SALEH)



Figur 4.3. Salehs språkportrett

Saleh vokste opp og gikk på skole i Afghanistan og Pakistan. Pashto er det språket som brukes i hjemmet og var språket han lærte først, og han anser derfor pashto som sitt førstespråk. Han forteller at han behersker pashto muntlig og skriftlig, men at han leser og skriver bedre på urdu, ettersom urdu var undervisningsspråket i Pakistan. Saleh har også oppført urdu, farsi, norsk, dari, engelsk, panjabi og hindi i språkportrettet. På spørsmål om ferdighetsnivå på disse språkene svarer han at han kan «norsk og engelsk muntlig. Muntlig og lese litt, men ikke skrive på panjabi og hindi». Jeg forstår sitatet som at han behersker norsk og engelsk muntlig og til dels skriftlig, mens panjabi og hindi er språk han kun behersker muntlig. Han legger til at han behersker farsi muntlig og skriftlig. I tillegg forteller han at flere skolefag i Pakistan, hvor han har gått lengst på skole, gjennomføres på engelsk. Hans språklige repertoar skiller seg fra de andre elevenes ved at Saleh har åtte språk han oppgir at han kan benytte seg av i ulike situasjoner. Han forteller at han ikke har plassert språkene med en tydelig tanke bak, men at det var viktigere å få med alle språkene han har en relasjon til.

SPRÅKPORTRETT TIGRINJA
(YOSUF)



Figur 4.4. Yosufs språkportrett

Yosuf vokste opp i Eritrea, og oppga tigrinja som sitt førstespråk. Tigrinja var undervisningsspråk i Eritrea, og brukes blant familien. Han forteller at han fra Eritrea ikke er vant til å lese fagtekster for å så skulle reflektere rundt innholdet, men at elevene vanligvis skulle reprodusere kunnskap til notater i skriveboka. Han nevner at han opplever tigrinja som vanskeligere å benytte skriftlig nå, ettersom han stort sett har forholdt seg til tigrinja muntlig de siste årene. I tillegg til tigrinja har han ført opp norsk og engelsk i språkportrettet, mens han har plassert arabisk på utsiden av figurens hånd. Både norsk og engelsk brukes i undervisningssammenheng, og det er norsk som er målspråket i klasserommet. Han forteller at arabisk er plassert utenfor figuren ettersom det først og fremst er et språk han forholder seg til fordi han liker å høre arabisk musikk, og at de resterende språkene er vilkårlig plassert på språkportrettet.

Elevene fylte ut den samme språkportrettetfiguren, men det blir tydelig at det å være flerspråklig ikke nødvendigvis er det samme for alle. Felles for Abdi, Gibril og Yosuf er at deres førstespråk var undervisningsspråk i hjemlandet, og at førstespråket brukes i hjemmet. Likevel er det ulike utfordringer som melder seg ut ifra hvilket førstespråk elevene har. Gibril kommenterer forskjeller i ordlyd mellom norsk og arabisk, mens Yosuf opplever de muntlige ferdighetene som sterkere enn de skriftlige på førstespråket. Disse opplevelsene og refleksjonene påvirker hvordan deres flerspråklige bakgrunn kan benyttes i klasserommet.

Elevenes opplevelse av hvordan deres flerspråklighet bidrar positivt eller oppleves som en barriere kan påvirke deres opplevelse av flerspråklige lesestrategier, og hvorvidt de ønsker å

benytte flerspråklighet i samfunnsfagundervisning. Felles for deltakerne er at de ikke opplever at deres språklige bakgrunn har noen betydning på skolen de går på. Samtlige deltakere forteller likevel om flerspråklige strategier de, trolig ubevisst, benytter i undervisningen for å øke eget læringsutbytte ved å bruke oversettelsesprogrammer eller snakke med medelever som deler språk. Det er viktig å påpeke at informasjonen kom frem gjennom språkportrettene, og at jeg ikke har innsikt i hvor godt elevene leser på, eller har erfaring med å lese på, språket de fikk det oversatte utdraget på. Felles for deltakerne er at de har oppgitt noen års skolegang på det aktuelle språket, og de har derfor trolig noe kjennskap til lesing på førstespråket sitt.

I tillegg til elevenes oppfatning av egen flerspråklighet er det objektive forskjeller mellom språkene som kan påvirke deres opplevelse av å lese på førstespråket. Somali er det eneste av de fire språkene som benytter det latinske alfabetet, og er bygget opp på en måte som ligner det norske språket (Biswas et al., 2019; Husby, 2001). Arabisk benytter det arabiske alfabetet, og skrives fra høyre mot venstre (Bøyese, 1999). Pashto tar også utgangspunkt i det arabiske alfabetet, og skrives fra høyre mot venstre, men benytter en utvidet versjon med flere skrifttegn (Daugaard, 2015). Tigrinja består av skrifttegn fra geez-alfabetet, som også skiller seg tydelig fra det latinske alfabetet (Gebretensae & Østebø, 2020). Elevenes førstespråk skiller seg fra norsk på ulike måter, som skaper ulike utfordringer for dem.

De fire språkene som inngår i min undersøkelse har ulik status, og det er forskjeller i tilgjengelige ressurser på de ulike språkene. Tigrinja regnes som et lavressursspråk, som vil si at det finnes få lingvistiske ressurser tilgjengelig. Flere lavressursspråk hovedsakelig muntlige språk som fører til få skriftlige ressurser, som fagtekster og ordbøker (META-NORD, u. å.; Stack Exchange Inc, 2021). Språkstatus påvirker dermed hvordan ulike språk kan benyttes som en læringsressurs for elevene. Abdi og Saleh har positive erfaringer med bruk av oversettelsesprogram i undervisningen, mens tigrinja ikke gir de samme mulighetene. Det er ikke mulig å velge oversettelse mellom norsk og tigrinja på Google Translate, som nevnes av eleven, men Yosuf forteller at man får generelt få treff på tigrinja på Google. Dette står i kontrast til for eksempel arabisk hvor det finnes betydelig flere tilgjengelige ressurser. For å tydeliggjøre forskjellene finnes det 240 Wikipedia-artikler på tigrinja («Category: Articles containing Tigrinya-language text», 2020), og 36158 Wikipedia-artikler på arabisk («Category: Articles containing Arabic-language text», 2020), som indikerer at det er store forskjeller mellom tilgjengelige skriftlige ressurser på ulike språk.

4.3 Elevenes arbeid med tekst, leseforståelse og opplevelse av flerspråklige lesestrategier

I dette delkapittelet analyserer jeg de fire transkriberte intervjuene hver for seg. Analysene har noe ulikt innhold og kronologi, ettersom elevene sto fritt til å velge lesestrategier selv (se også 3.1.1), og at intervjuguiden er fulgt i ulik grad i de fire intervjuene. Som en overordnet struktur analyserer jeg først elevens arbeid med tekstutdragene, deres forståelse og gjengivelse av utdragets innhold, og avslutningsvis deres opplevelser av å bruke flerspråklige lesestrategier. Ingen deltakere markerte utfordrende ord i utdraget oversatt til førstespråket, og derfor vil arbeidet med det oversatte utdraget ikke analyseres like grundig som det norske.

4.3.1 Abdi

Abdi fikk utdelt en kopi av tekstutdraget på norsk, og fikk instruksjon om å enten tenke høyt eller understreke utfordrende ord mens han leste. Han valgte å lese utdraget stille og understreke utfordrende ord, som i dette tilfellet bare var ett begrep som vi ser på figuren under:

Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom

Politisk uro og krig er også en årsak til fattigdom. I alle de fattige landene i verden i dag har det vært kriger, og i noen av dem er det krig og konflikter i dag også. I mange av de fattige landene er det også politisk uro. Politisk uro kan for eksempel oppstå når et land ikke har en regjering som klarer å styre landet på en god måte. Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet. Alle mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis det er politisk uro eller krig i landet. Da er det ikke noen som passer på at lovene blir respektert eller infrastrukturen virker. Infrastruktur er alt det som må virke for at et samfunn skal fungere, for eksempel elektrisitet, vannforsyning, veier, internett og transport.

Figur 4.5. Norsk tekstutdrag med Abdis understrekinger

Som figur 4.5 viser er ‘infrastrukturen’ det eneste ordet Abdi satt strek under som han ikke forstod. Dette er som nevnt (4.1) det eneste begrepet som forklares eksplisitt i utdraget, noe som kan tyde på at han ikke har forstått forklaringen. Likevel er ikke ‘infrastrukturen’ et ord som i utgangspunktet trenger å påvirke den helhetlige tekstforståelsen, og det inngår inne i inferensene elevene må gjøre.

Etter at Abdi hadde lest det norskspråklige utdraget fikk han spørsmål om han kan gjenfortelle kort hva utdraget handler om, og i utdrag 1 ser vi at han svarer:

Utdrag 1, intervju med Abdi. 26.10.20

Karoline: Så kan du helt kort bare si hva teksten handler om?

Abdi: Det handler om fattige land, ikke sant, hvis de- det er krig, så snakker om- en krig. At de fattige får ikke sånn- en regjering og liksom,

[Abdi leser på nytt]

Abdi: Krig ødelegger hus og skoler og er farlig, ødelegger mange ting ikke sant.

Som utdraget viser svarer ikke Abdi veldig utfyllende, men det ser ut til at han har forstått det mest sentrale innholdet i utdraget. Svaret hans er noe usammenhengende og preget av at han har lagt merke til noen spesifikke ord som 'krig' og 'fattigdom' som han husker etter å ha lest utdraget en gang. Han velger å lese på nytt uoppfordret, og han legger til noen flere innholdsmomenter etter å ha lest to ganger. Den konkrete informasjonen Abdi forteller fra utdraget er at det handler om fattige land, at krig påvirker regjeringen i fattige land, og at krig er farlig og ødeleggende. Det ser med dette ikke ut som at Abdi gjør de nødvendige inferensene for å få med sammenhengene mellom krig, fattige land og samfunnet som blir påvirket.

Videre fikk Abdi utdelt det samme utdraget oversatt til somali, med instruksjon om å lese utdraget og sette strek under begreper, setninger eller sammenhenger som var vanskelige å forstå, på samme måte som da han leste på norsk. Etter å ha lest utdraget oversatt til somali forteller Abdi uoppfordret hva det handler om:

Utdrag 2, intervju med Abdi. 26.10.20

Abdi: Ja, det her handler om det som- hvis det er krig liksom, folk- ikke sant, kan ikke- få sånn godt- læring og hvis det er krig. En sånn skole kan- du kan ikke- det er ikke åpent. Skolen er ikke åpen, hvis det er ikke vei, sant, og, du vet det de statsministerne ikke sant, de bruker pengene sånn krig, sånn våpen og militær- hva heter det- sånn politi og sånn.

Som utdraget viser, velger Abdi å gjenfortelle andre deler av innholdet etter å ha lest på somali enn da han leste på norsk. Han forteller noe usammenhengende, men mer utfyllende enn da han leste på norsk da han fortalte at utdraget handlet om fattige land, krig, og at ødeleggelse av 'hus og skoler' og 'mange ting' er en konsekvens av krig. Etter å ha lest på begge språkene forteller han mer inngående om hvilke konsekvenser krig har for skolegang, i tillegg til at han forteller om 'statsministerne' og politisk styring i forbindelse med krigføring. De to utdragene over (1 og 2) viser at Abdi forteller mer om innholdet etter å ha lest det samme tekstutdraget på både norsk og somali, selv om han forholder seg til konkret informasjon fra utdraget. Likevel ser det ikke ut til at han gjør de nødvendige inferensene (4.1) etter å ha lest på somali. Etter å ha lest begge tekstutdragene får han spørsmål om han forstod 'infrastrukturen' ut ifra teksten på somali, og han svarer «ja» uten å utdype eller forklare begrepet. Det fremkommer heller ikke en forståelse for begrepet i gjenfortellingen hans i utdrag 2, noe som kan tyde på at han ikke har forstått det etter at begge tekstutdragene

var lest. Likevel er det, som nevnt (4.1), ikke et avgjørende begrep for å forstå det helhetlige innholdet, og det ser ut til at han har en mer helhetlig tekstforståelse etter å ha lest på begge språk. Også deltakere i Kulbrandstads (2018, s. 280–281) studie mener selv å forstå innholdet i teksten, og ‘skjuler’ manglende forståelse ved å bruke annen kunnskap elevene besitter.

Elevene var ikke kjent med å arbeide med tekster på flere språk fra før. Etter å ha lest og gjenfortalt innholdet i tekstutdraget fikk Abdi derfor spørsmål om hvordan han opplevde å lese det samme utdraget på to ulike språk. Han uttaler at det er lettere på somali:

Utdrag 3, intervju med Abdi. 26.10.20

- Karoline: Så, nå har du jo både lest på to forskjellige språk, og forklart hva begge tekstene handler om, hva synes du om å lese på begge språkene, den samme teksten?
- Abdi: Jeg synes, når du leser- ikke sant- din språk- det blir lettere, ikke sant.
- Karoline: Hva er det som blir lettere?
- Abdi: Språket.
- Karoline: Forstår du mer av det som står der?
- Abdi: Ja

Som utdraget viser opplever Abdi at språket er lettere å forstå når tekstutdraget er skrevet på hans førstespråk, og noe som fører til at han opplever økt forståelse av innholdet. At bruk av elevens førstespråk i undervisning kan bidra til økt faglig forståelse samt bidra positivt i utvikling av elevenes literacy stemmer overens med funn fra flere studier (Collins & Cioè-Peña, 2016; García et al., 2017; García & Kano, 2014; Winlund, 2020). Videre forteller Abdi at «jeg må lese, det er så masse forskjell, det er, på mitt språk jeg kan forstå alt, ikke sant, som står ord også. Men i norsk, ikke sant, noen ord jeg kommer til, jeg forstår ikke.». Sitatet støtter utdrag 3, ved at han opplever å forstå mer av tekstutdraget på ordnivå på førstespråket enn på norsk. Selv om det ser ut til at leseforståelsen hans øker ved hjelp av et oversatt tekstutdrag som supplement til en norsk læreboktekst uttaler han videre at det også er nyttig med oversettelse av enkeltbegreper heller enn å ha hele utdraget oversatt:

Utdrag 4, intervju med Abdi. 26.10.20

- Karoline: Men tror du at en tekst på somali kan hjelpe deg til å lære mer norsk, hvis du har den norske og den somali?
- Abdi: Kanskje, noen sånn vanskelige ord.
- Karoline: Fordi at hvis du sitter i samfunnsfag nå, og så har du en norsk tekst, som alle sammen skal lese, og så finner du noen ord som du ikke forstår. Hva pleier du å gjøre da?
- Abdi: Oversette til somalisk, da, tror jeg. For å vite ikke sant, hva det er.
- Karoline: Så du pleier å bruke oversettelse for ord?
- Abdi: For å forstå det ordet.
- Karoline: Det er fint. Synes du det er nyttig? Til hjelp?
- Abdi: Ja.

Abdi forteller i utdrag 4 at oversettelse av enkeltbegreper er en strategi han er vant til å bruke i undervisningen, og at dette er noe han opplever som nyttig. Å benytte en ordbank er en relativt vanlig metode i skolen (NAFO, 2013), og ser ut til å være noe Abdi kunne dratt nytte

av. Lignende oversettelsesstrategier finner Beiler og Dewilde (2020) i sin studie, hvor ett av hovedfunnene er at elevene utvikler oversettelsesstrategier for å trekke på sitt språklige repertoar som en del av skriving i engelsk som andrespråk. Gjennom intervjuet uttaler Abdi flere ganger at han opplever oversettelse av enkeltord som nyttig, til tross for at han også benytter det oversatte utdraget for å forstå betydningen av enkeltbegreper. Han forklarer at dersom han har hele tekstutdraget oversatt til somali bidrar det til økt faglig forståelse, men han påpeker at det ikke vil bidra til økt norskspråklig kunnskap. Likevel ser det ut til at han henter ut mer detaljert og konkret faglig innhold etter å ha lest på to språk (se f.eks Williams, 2012).

Han var, som nevnt i forrige avsnitt, gjennom hele intervjuet opptatt av at det er norsk som er målspråket både på og utenfor skolen. Abdi uttrykker blant annet at:

Utdrag 5, intervju med Abdi. 26.10.20

- Karoline: Hvis læreren din hadde sagt at her har du- vi skal ha om dette temaet, vi skal ha om politisk uro og krig. Her har du en norsk tekst som alle sammen skal lese, og siden ditt morsmål er somali, så får du og en tekst på somali.
- Abdi: Da vil jeg at du skal få den norske, fordi vi bor i et sånn norsk land, så du må lære, ikke sant, og vi lærer mer- men hvis du får somalisk tekst det blir lettere, ikke sant, for du vet det, ikke sant. Du kan snakke det språket godt.

Abdi forteller at han ønsker å lese på norsk ettersom det er norsk som er målspråk, og at det derfor er viktig å lære mer av og på språket. Denne oppfatningen uttrykker han flere ganger gjennom intervjuet, og påpeker at det er viktig at alle elevene får lese på norsk ettersom alle må forstå hverandre. Fokuset på norsk som målspråk er noe som kommer frem i flere studier, blant annet finner Beiler (2019) og Roland (2020) en uttrykt skepsis og ambivalens blant både elever og lærere rundt verdien av minoritetsspråklige ressurser i undervisningen. Abdi nevner at han opplever det som positivt at lærerne eksplisitt forteller at det er norsk som skal snakkes i klasserommet, og at han forsøker å forstå fagstoffet på norsk enten ved å spørre medelever eller læreren før han oversetter ord til somali. Likevel forteller han at det er bra dersom elevene får tekster oversatt til sine språk:

Utdrag 6, intervju med Abdi. 26.10.20

- Karoline: Ja, var det noe som- altså, var det noe du syntes var bra med å få de to tekstene- og så vet vi jo at du syntes det var lettere, er det noe mer, som var bra med å bruke de to?
- Abdi: Det er- det som er bra, ikke sant, det ordet som du forstår ikke- du vet det ikke sant, du snakker somali så du vet hva betyr det liksom.
- Karoline: Så du får det liksom oversatt? Bra. Er dette en måte du kunne tenkt deg at lærerne i samfunnsfag hadde gjort? At du fikk en norsk tekst, og en somali tekst som var den samme? Er det noe du kunne tenke deg å gjøre igjen i samfunnsfag?
- Abdi: Gjøre igjen hva?
- Karoline: Hvis læreren sier at i dag skal vi lese, en tekst, og så får alle sammen den norske teksten, og siden du kan somali, så får du en somali tekst, og de som kan arabisk får en arabisk tekst ved siden av.
- Abdi: Det er veldig rart at de får samme.

- Karoline: Ja, men du får begge to. Både den norske, alle får den norske, og så får du den norske pluss somali. Og arabiskelevne får den norske pluss arabisk. Hva tenker du om det?
- Abdi: Bra. Vi leser samme norsk, så hvis det er- eller jeg forstår ikke det ordet så sjekker sant det ordet på somali. Så det blir lettere. Veldig bra.
- Karoline: Bra, så det er noe du kunne tenkt deg å gjøre en gang for eksempel?
- Abdi: Ja.

Abdi forteller også i utdraget at somali kan benyttes i undervisning for å øke forståelsen av enkeltord, og i tillegg kommer det frem at han ikke er kjent med en slik differensiert måte å arbeide på ettersom han kommenterer at det er rart om alle elevene skal få den samme oversettelsen. Likevel konkluderer han med at en slik flerspråklig læringsstrategi er noe han kunne tenke seg å benytte i samfunnsfagundervisning. Han er gjennomgående opptatt av at viktigheten av å lese på norsk, men er positiv til å benytte somali i samfunnsfagundervisning.

4.3.2 Gibril

I analysen av Gibrils datamateriale er hans arbeid med det norske utdraget mest vektlagt. I tillegg analyserer jeg hans arbeid med utdraget på arabisk, forståelse av innholdet på begge språk, og hans opplevelse av flerspråkighet som strategi. Gibril valgte å lese tekstutdraget høyt og samtidig sette streker under vanskelige ord underveis i leseprosessen. I hans tilfelle ble syv ord markert, som vist i figuren under:

Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom

Politisk uro og krig er også en årsak til fattigdom. I alle de fattige landene i verden i dag har det vært kriger, og i noen av dem er det krig og konflikter i dag også. I mange av de fattige landene er det også politisk uro. Politisk uro kan for eksempel oppstå når et land ikke har en regjering som klarer å styre landet på en god måte. Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet. Alle mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis det er politisk uro eller krig i landet. Da er det ikke noen som passer på at lovene blir respektert eller infrastrukturen virker. Infrastruktur er alt det som må virke for at et samfunn skal fungere, for eksempel elektrisitet, vannforsyning, veier, internett og transport.

Figur 4.6. Norsk tekstutdrag med Gibrils understrekinger

Gibril er den av elevene som understreket ord, som vi ser i figur 4.6. Blant ordene finner vi ‘fattigdom’, ‘konflikter’ og ‘uro’ som alle inngår i det jeg har trukket frem som sentralt for å forstå det helhetlige innholdet. Han har også streket under ‘infrastrukturen’ i likhet med Abdi, men hos Gibril er også ‘vannforsyning’, ‘internett’, og ‘transport’ streket under som alle tre inngår i forklaringen av «infrastrukturen». Det at Gibril markerer de tre sistnevnte ordene kan tyde på at selv om begrepet er forklart eksplisitt og gjennom eksempler er dette til lite hjelp i

dette tilfellet. Av ordene han understreker er det bare 'fattigdom' som vil kunne direkte påvirke inferensene han må gjøre.

Som nevnt (1.3), sto elevene fritt til å velge lesestrategier selv, og Gibril valgte å lese det norskspråklige utdraget høyt. Høytlesningen gir det innblikk i hvilke ord som er utfordrende for ham, uten at det sier noe konkret om leseforståelsen hans (Rogne, 2020). Likevel gir høytlesningen et innblikk i hvordan han arbeider med tekstutdraget, i tillegg til at det kan bidra til å forklare tekstforståelsen hans. I utdrag 7 ser vi tydelig hvilke ord som er utfordrende å lese og uttale for Gibril, og hvor han stopper opp og avbryter seg selv for å lese enkeltord flere ganger:

Utdrag 7, intervju med Gibril. 26.10.20

1 Gibril: Politisk uro og krig, er også en årsak til fattigdom i alle de fattige landene i verden i dag
2 her det- var det kriger. Og i noen av dem er- er det krig og dokumenter, og så i dag i
3 mange av de fattige langene er- er det også politisk uro- auro- uro- politisk uro kan fra
4 eksempel oppstod- oppstå når et land ikke har en reg- reg- som kaller oss- styre landet
5 på en god måte. Lederne i noen lande prøver også mye av statene penger på våpen og
6 soldater og kriger og ødelegger hus, skole, veier, sykehus og mye annet. Alle
7 mennesker som vi driver et fri- fram- alle- eller som drikker jort- jorda fra de vanskelig-
8 vanskelig, hvis det er politisk juro eller krig i landet. Det er ikke noen som passer på at
9 leven blir respektert, eller informasj- informa- in- infrastrukturen- infrastrukturen
10 virker. Infrastruktur er alt- er sånn og virkelig fra at et samfunn skal fungere. Fra
11 eksempel elektrisk, venn- for- fri- ning, veier, internett og transport.

Som utdrag 7 viser, er det flere ord som gjør at Gibril stopper opp og bruker flere forsøk på å uttale ordene. I motsetning til Abdi, får vi her innblikk i at Gibril leser store deler av tekstutdraget nøye, og at han ved flere tilfeller stopper opp ved ord som er utfordrende å uttale. Noen ganger finner han riktig uttale før han går videre som eksempelvis i linje 4 hvor han først leser «oppstod» som han retter til den riktige formen «oppstå». Andre ganger leser han videre uten å finne riktig uttale, som i linje 4 hvor han leser «reg- reg-» før han leser videre uten å ha lest hele ordet ('regjering'). I tillegg til slike forsøk på å uttale ord riktig, ser vi også eksempler på at han gjenkjenner formen på ord, uten at det er riktig ord som for eksempel i linje 3 og 11 hvor han leser «fra» der det i tekstutdraget står 'for'.

Utdrag 7 gir en indikasjon på at det er flere ord i utdraget hvor han sliter med språkformen ved at noen ord er utfordrende å uttale, uten at det sier noe om hans helhetlige forståelse. At flerspråklige elever sliter med språkformene er noe også Kulbrandstad (2018) finner i sin studie, men hun finner at denne utfordringen ikke nødvendigvis påvirker elevens helhetlige forståelse. En av hennes deltakere sliter med språkformen, men trekker viktige inferenser, mens en annen gjenkjenner ord uten å trekke inferenser. Tre av ordene Gibril har markert som utfordrende stemmer overens med ord han fant utfordrende å uttale underveis i lesingen.

«Uro» uttales riktig i første setning (linje 1), mens i linje 3 leser han ordet flere ganger før han lander på riktig uttale, og i linje 8 leser han det som «juro». ‘Konflikt’ leser han ikke, men leser heller ‘dokumenter’ som ikke forekommer i originalteksten. Det siste ordet er ‘vannforsyning’ som Gibril ikke leser som et fullstendig ord, men som «venn- for- fri- ning» (linje 11). Dette forstår jeg som at det er nye ord for ham, og at han ikke kjenner betydningen av disse ordene, noe som bidrar til å senke leseflyten.

Videre fikk Gibril spørsmål om hvordan han opplevde å lese tekstutdraget, og svarer med å forklare hva det handler om:

Utdrag 8, intervju med Gibril. 26.10.20

- Karoline: Hva tenker du om den teksten her? Hvordan var det å lese den?
- Gibril: Den handler om politisk og krig. Og de begge som- det passer ikke sammen fordi de lager masse kriger og- og de lager skole, hus og veier, andre ting. Ja, og da- sånn er det.
- Karoline: Mhm, og når du leste teksten, hvordan var det å lese den teksten på norsk?
- Gibril: Det er noen ord er vanskelig.
- Karoline: Følte du at du skjønnte teksten?
- Gibril: Jeg skjønnte teksten, det- teksten handler om en politisk og kriger. De kriger og lager masse problemer i verden. Ja, det handler om sånn.

Det ser ikke ut til at Gibril, ut ifra utdrag 8, har forstått det helhetlige innholdet i tekstutdraget, men uttaler likevel at han opplevde å forstå. Han forholder seg til konkret informasjon som presenteres i tekstutdraget, uten å ha fått med seg sammenhenger som for eksempel at krig og konflikter fører til at skoler og veier ødelegges, ikke lages, som Gibril forteller.

Deretter leste Gibril det samme tekstutdraget oversatt til arabisk. Han valgte å lese stille, og streket ikke under noen ord som han ikke forstod. Utdrag 9 viser Gibrils gjenfortelling av det oversatte tekstutdraget:

Utdrag 9, intervju med Gibril. 26.10.20

- Karoline: Og hva handler denne teksten om nå da?
- Gibril: Det handler om en land har ikke penger- de har ikke sånn- de har- de har ikke sånn konge. Kan passe på alle menneskene, sånn som Norge de bare gir penger til mennesker for å- nå- etter det de jobber, betaler skatt. Og- og det annet landet de- de har pengene for å skyte mennesker og handler bare om sånn en personer, passer på- passer på landet. Ikke som hjelper. Hjelp som har ikke penger. De har ikke sånn- hva heter det- liksom som i Norge, hvis du krangler, du gikk til politi, de snakker med deg, men i Syria de bare krangler, de går- det kommer ikke noe politi. De har ikke respekt om sin, til andre. Det handler om også ikke som her, vann, wifi, strøm, ja.

Som utdraget over viser forteller Gibril mer om hva tekstutdraget handler om etter å ha lest den arabiske oversettelsen, enn etter å ha lest på norsk. Selv om han forteller mer, forholder han seg i mindre grad til konkrete opplysninger fra tekstutdraget, men benytter eksempler fra Norge og hjemlandet Syria for å forklare forskjeller mellom de to landene. Likevel ser han ut

til å gjøre en inferens om at det normalt finnes et politi, noe som fremkommer i forklaringen hans. Dette indikerer at leseforståelsen kan påvirkes av temaene eleven presenteres for, og at deres tidligere erfaringer kan bidra til forståelse, ved at Gibril benytter ulike kunnskaper og erfaringer ut ifra hvilket språk han leser på. Han bruker eksempler både fra Norge og fra Syria, men dette fremkommer først etter at han har lest det samme tekstutdraget på både norsk og arabisk. At Gibril benytter slike eksempler kan forstås som at han trekker på tidligere erfaringer og kulturelle kunnskaper. Det at elevers ulike erfaringsbakgrunner virker inn på deres forståelse av og interesse for faginnhold er noe også Dede og Jahiri (2020) finner i sin studie, og at det er sentralt at lærere er bevisste på at det som står i læreplanen bør tilpasses ulike elevers kunnskaper. Funnene fra min analyse samt Dede og Jahiri (2020) sin masteroppgave tydeliggjør at det kan være nyttig for lærere å være bevisst på at elever har med seg ulike kulturelle erfaringer og kunnskaper som kan benyttes for å forstå nytt fagstoff, og at nettopp disse kunnskapene kan benyttes for å aktualisere fagstoffet for elever med ulike kulturelle bakgrunner (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008; Ryen, 2017).

Ettersom Gibril uttrykte at han var positiv til å benytte arabisk i undervisningen stilte jeg også spørsmål om hvordan han ønsker å benytte det. Han forteller at han ønsker en flerspråklig lesestrategi hvor hele teksten er oversatt til arabisk fremfor å få enkeltbegreper oversatt til førstespråket. Etter å ha lest på begge språk brukte Gibril det arabiske utdraget for å finne ordene han hadde markert, og bevegde seg med dette mellom utdragene for å forstå ulike deler av det norske ved hjelp av arabisk. Utdragene som til nå er presentert i kapittel 4.3.2, kan tyde på at Gibrils helhetlige leseforståelse økte noe ved hjelp av oversettelse arabisk. På spørsmål om hvordan han opplevde å lese det samme utdraget på to ulike språk svarte han at «det var ganske lett, ja», og at «hvis det er sånn vanskelige ord på norsk, hvis jeg bytter til arabisk, det blir lett for meg». Dette kan forstås som at han har mulighet til å veksle mellom språkene for å skape mening. Det følgende utdraget viser at Gibril opplever arabisk som noe positivt, og at det gjør forståelse enklere:

Utdrag 10, intervju med Gibril. 26.10.20

- Karoline: Når vi leste den teksten her [peker på den oversatte teksten], hvordan opplevde du å lese det på morsmålet ditt?
- Gibril: Morsmålet mitt er sånn, jeg vet ikke hva jeg skal si. Men det er- når du ser- når du ser din morsmål, det er veldig bra for deg. Ja.
- Karoline: Så- sånn som du nevnte tidligere og da, så ble det lettere å forstå teksten, når du fikk lese på arabisk pluss norsk-
- Gibril: Det er lettere å forstå på arabisk, spør du meg. Mye, mye bedre å forstå.
- Karoline: Så, hvis du kunne velge, vi er fortsatt i samfunnsfagtimen, og så kan du velge mellom bare få teksten på norsk, eller både få teksten på norsk og arabisk. Hva hadde du valgt da?
- Gibril: Norsk og arabisk.

Karoline: Norsk og arabisk. Er det noen andre grunner til det enn bare at du forstår mer når du ser og leser den arabiske? Det går på forståelsen din?
Gibril: Ja.

Gibril forteller at han er positiv til å benytte flerspråklige lesestrategier i samfunnsfagundervisning, ettersom han opplever at disse bidrar til økt forståelse av faginnhold når han får bruke hele sitt språklige repertoar. Han uttrykker at det å veksle mellom tekster på ulike språk er nyttig, og at han kan gjenfortelle på norsk selv om han leser faginnhold på førstespråket sitt. Han fremhever viktigheten av å ha tilgang til den norske teksten for å øke sitt norske ordforråd, som er sentralt for at han skal kunne gjenfortelle og gjøre nytte av innholdet i klasserommet på norsk, og han er i likhet med Abdi opptatt av norsk som målspråk i klasserommet. Gibril kan likevel gjøre nytte av et tekstutdrag oversatt til to språk fordi han kan veksle mellom norsk og arabisk, og tilpasse språk etter hvilken situasjon han er i. Williams (2012, s. 139) fremhever at muligheten til å veksle mellom språk, samt veksle mellom muntlig og skriftlig på ulike språk, gir elevene mulighet til å utvikle sine flerspråklige ferdigheter. En slik transspråklig strategi blir tydelig ved at han forteller at han kan gjenfortelle innholdet i tekstutdraget oversatt til arabisk på norsk, noe som vil være viktig ettersom norsk er målspråket ved skolen han går på.

4.3.3 Saleh

Analysen av datamaterialet til Saleh har en hovedvekt på hans arbeid med, og forståelse av, det norskspråklige tekstutdraget, veksling mellom ulike språk i møte med faginnhold, og hans opplevelse av en flerspråklig undervisningsaktivitet. Saleh leste tekstutdraget stille for seg selv, og markerte tre utfordrende ord underveis mens han leste, som vist i figuren under:

Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom

Politisk uro og krig er også en årsak til fattigdom. I alle de fattige landene i verden i dag har det vært kriger, og i noen av dem er det krig og konflikter i dag også. I mange av de fattige landene er det også politisk uro. Politisk uro kan for eksempel oppstå når et land ikke har en regjering som klarer å styre landet på en god måte. Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet. Alle mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis det er politisk uro eller krig i landet. Da er det ikke noen som passer på at lovene blir respektert eller infrastrukturen virker. Infrastruktur er alt det som må virke for at et samfunn skal fungere, for eksempel elektrisitet, vannforsyning, veier, internett og transport.

Figur 4.7. Norsk tekstutdrag med Salehs understrekinger

Etter å ha lest på norsk hadde Saleh understreket tre ord. I likhet med Gibril har Saleh markert ‘uro’. ‘Uro’ er det eneste som kan påvirke den helhetlige forståelsen, ettersom det gjennomgående temaet er politisk uro og krig. Det vil derimot ikke nødvendigvis påvirke hvilke inferenser Saleh kan gjøre (se 4.1). De to neste ordene han understreket var ‘infrastrukturen’, som også ble markert av Abdi og Gibril, og ‘vannforsyning’. Ettersom Saleh har markert ‘infrastrukturen’ første gangen ordet nevnes, er det vanskelig å si hvorvidt han forstod begrepet etter at å ha lest forklaringen, ettersom han ikke gjorde endringer etter å ha lest ferdig. Selv om ‘vannforsyning’ er markert, trenger ikke det å påvirke den helhetlige forståelsen av tekstutdraget ettersom dette er et eksempel brukt for å forklare ‘infrastruktur’. Etter å ha lest tekstutdraget prøver han å skape mening av ordet ‘vannforsyning’:

Utdrag 11, intervju med Saleh. 02.11.20

Saleh: Ja, de tre. Jeg forstår ikke de tre. Jeg forstår vann, men for- kanskje det er vann det som lager elektrisitet, sånn strøm og sånn?

Som utdrag 11 viser, forsøker Saleh å skape mening ved å dele ordet i mindre bestanddeler som han kjenner fra før, «vann» og «for». Videre forsøker han å finne ut hvilken funksjon ‘vann’ har ut ifra sammenhengen det står i ved å koble ‘vannforsyning’ sammen med det forestående ‘elektrisitet’ og strøm. I likhet med Gibril er det noen ord Saleh har vanskelig for å gjenkjenne språkformen på, men det ser også ut til at han ikke forstår betydningen av ‘forsyning’ noe som gjør det vanskelig å forstå det sammensatte ordet ‘vannforsyning’. Kulbrandstad (2018) finner i sin studie at begrenset ordforråd kan føre til at leseren ikke får nyttiggjort seg av all informasjonen i teksten, noe som ser ut til å gjelde også for Saleh i min undersøkelse.

Saleh var den av elevene som så ut til å forstå mest av innholdet i tekstutdraget etter å ha lest på norsk, til tross for at han noen ganger hadde problemer med å gjenkjenne språkformen. Utfordringer med gjenkjenning og forståelse av enkeltord trenger, som nevnt i analysen av Gibrils leseforståelse, ikke å påvirke den helhetlige tekstforståelsen eller muligheten til å gjøre inferenser (se også Kulbrandstad (2018) for lignende funn). Han trakk frem flere sentrale poeng i sin gjenfortelling av utdragets innhold:

Utdrag 12, intervju med Saleh. 02.11.20

Karoline: Kan du bare kort si hva teksten handler om?

Saleh: Det er som det- det er krig på den fattige land, ikke sant, så det står her også, de har ødelagt sånn som lager strøm og sånn tingene, elektrisiti og transport, og det er mange land som lederne bruker mye penger på våpen og soldater. Krig ødelegger hus, skole, veier, sånn sykehus, og sånne tingene. Alle mennesker som vil drive et firma, eller som de dyrker jorda- for det er jo vanskelig hvis det er politisk uro- eller det er krig i landene. Jeg vet ikke, hva betyr uro.

Karoline: Ja, fordi at det skal vi-

- Saleh: Ja, så det er ikke sånn, det er ikke noen som passer på den lovene- at de blir respektert inne- infraktur- hva heter det, jeg vet ikke.
- Karoline: Mhm.
- Saleh: Ja det er krig og sånne tingene, ikke sant, så det er, det er vanskelig å leve og sånn. Følge lovene og sånn.

Som utdrag 12 viser, gir Saleh et utfyllende og sammenhengende svar på hva tekstutdraget handler om. Han forholder seg relativt tett på den konkrete informasjonen som blir presentert i tekstutdraget, og det ser ut til at han har fått med seg de mest sentrale punktene for å forstå innholdet helhetlig. Ut ifra utdraget ser det ut til at han også gjør de nødvendige inferensene ved at han i stor grad får frem sammenhengen mellom de ulike delene av i utdraget, noe som kommer frem ved at han i mindre grad enn de andre elevene følger rekkefølgen fra tekstutdraget i sin gjenfortelling, men forteller det han husker at han har lest.

Hvordan Saleh arbeider med tekstutdraget på norsk og pashto kommer ikke veldig tydelig frem ettersom han valgte å lese begge utdragene stille for seg selv. Likevel får vi innblikk i hvordan han benytter seg av sin flerspråklighet og flerspråklige lesestrategier etter å ha lest oversettelsen til pashto. Da han hadde lest ferdig la han de to tekstutdragene ved siden av hverandre og begynte å lete frem begrepene han hadde markert på norsk, for å se om han forstod dem på pashto:

Utdrag 13, intervju med Saleh. 02.11.20

- Saleh: Ja, jeg forstår den. Så den, vannforsyning, ja. [peker på ordet i begge tekstene] Så og- ja.
- Karoline: Var det greit å forstå enkeltordene som du ikke skjønte på norsk?
- Saleh: Mhm. Ja, jeg forstår her. Jeg klarer det, ja.

Den flerspråklige lesestrategien som fremkommer i utdrag 13 ligner Gibrils strategi, ved at Saleh tydelig veksler mellom utdragene for å skape mening og øke egen forståelse. Han forklarer at han opplevde å forstå mer av innholdet etter å ha lest på begge språkene. Hvorvidt han har forstått ordene kommer ikke frem ettersom han ikke gjenforteller innholdet etter å ha lest på pashto. Dette var en tilpasning som ble gjort i intervjuet fordi han umiddelbart etter å ha lest begge på begge språkene startet vekslingen mellom utdragene for å skape mening, og jeg valgte derfor å ikke avbryte lesestrategien hans ved å stille oppfølgingsspørsmål rundt innholdet i tekstutdraget. Det som kommer tydeligere frem i intervjuet med Saleh enn de andre elevene er hvordan han konkret benytter førstespråket sitt for å forstå det samfunnsfaglige innholdet. Som nevnt i kapittel 4.2, fremstår Saleh som en trygg språkbruker som er vant til å veksle mellom språk både i og utenfor klasserommet.

Gjennom hele intervjuet forteller han om ulike situasjoner hvor han er vant til å ta i bruk store deler av sitt språklige repertoar. En situasjon hvor han forteller at dette gjør seg gjeldende er i

klasserommet ved at han benytter seg av oversettelsesprogram eller bruker medelevene som en ressurs, som vi kan se i utdrag 14 hvor jeg stiller spørsmål om han har benyttet andre språk for å lære:

Utdrag 14, intervju med Saleh. 02.11.20

- Karoline: Har dere brukt noen gang andre språk enn norsk og engelsk for å lære noe?
- Saleh: Pashto. Mhm. Pashto, dari, og noe på urdu
- Karoline: Og på hvilken måte da?
- Saleh: Ja hvis jeg for eksempel forstår ikke så mye i en tekst liksom, så jeg bare sitter med noen venner altså de fra Afghanistan, de snakker dari. Så de bare forklarer meg på dari språk, ja, det betyr det, eller det betyr det. Eller på pashto, det betyr det. Eller på urdu. Eller jeg skal google, eller translate.
- Karoline: Ja, for det òg bruker du?
- Saleh: Hvis jeg noen ganger translate, noen ganger på pashto jeg forstår ikke, til engelsk, hvis jeg ikke forstår, hvis det er vanskelig, så bare til urdu, men jeg forstår, ja. Eller farsi eller panjabi, jeg forstår mer

Utdraget over viser at Saleh trekker på flere deler av sitt språklige repertoar i læringssituasjoner enten ved å spørre medelever om hjelp på ulike språk, eller ved å oversette ord ved hjelp av oversettelsesprogram til ulike språk. Utdraget får frem at han har et stort språklig repertoar, og at han kan benytte flere språk som en læringsressurs. I tillegg til flerspråklighet i klasserommet forteller han at han er vant til å veksle mellom ulike språk også hjemme. Dette viser at Saleh har et stort språklig repertoar han kan benytte seg av, samtidig som han har flerspråklige strategier han allerede er vant til å bruke i klasserommet, noe som kan ha innvirkning på at han umiddelbart etter å ha lest på begge språk vekslet mellom utdragene for å finne begrepene han ikke hadde forstått etter å bare ha lest på norsk.

I likhet med de andre elevene fikk Saleh spørsmål om hvordan han opplevde å lese om det samme temaet på to forskjellige språk, og hvilke tanker han gjorde seg om å bruke flerspråklighet i samfunnsfagundervisning. Han forteller at han er positiv til å bruke elevenes flerspråklighet i samfunnsfaget, og at det var nyttig å ha det samme tekstutdraget oversatt fordi det ga han mulighet til å veksle mellom dem:

Utdrag 15, intervju med Saleh. 02.11.20

- Karoline: Hva tenker du om å få bruke to forskjellige språk i samfunnsfag? For å lære ting. Har du noen tanker om det? Hvis læreren hadde sagt at nå skal alle sammen lese på norsk, og så hadde alle sammen fått en tekst oversatt til sitt [første]språk. Hva tenker du om det?
- Saleh: Ja, så- det er bra altså, kanskje hvis noen forstår ikke den norsk, så de forstår mye på den deres språk, ikke sant, sånn som pashto, kanskje jeg forstår mye pashto fra norsk, så det er bra og det er lettere. Kanskje noen har problem å forstår ikke så mye, så det- da de får en sånn tekst på deres språk sant, så.
- Karoline: Så syntes du det var da nyttig å ha begge to som hel tekst, at den norske teksten var oversatt, i stedet for at det bare var noen ord, på pashto for eksempel?
- Saleh: Ja, det er også greit hvis kanskje du for eksempel gir en tekst til noen, kanskje hvis det er litt vanskelige ord, ikke sant, på norsk, kanskje du- de skriver her [peker i teksten]

- hva er den på for eksempel pashto også, hva betyr det. Så det, ja. Det er bedre fra den full tekst. Jeg tror det.
- Karoline: Bedre med fulltekst?
- Saleh: Ja. Kanskje hvis noen kan ikke norsk, så det er bedre med, eller- eller kanskje de kan norsk men ikke forstår så mye, det er bedre med fulltekst. Hvis noen forstår, kan snakke norsk, så er det bedre med en sånn vanskelig ord.
- Karoline: Så hvor mye norsk kan, kan ha noe å si for om du trenger fulltekst eller ikke?
- Saleh: Ja, ja det er bra å spørre.

I utdraget beskriver Saleh at det er «bra» å ha tekster tilgjengelig på eget førstespråk, ettersom det kan bidra til økt forståelse ved at man da kan veksle mellom de ulike språkene. Han forteller at det er nyttig at hele teksten er oversatt til førstespråket ettersom det gir mulighet til å navigere i begge tekstene for å forstå betydningen av ord. Uttalelsene til Saleh gir indikasjoner på at det kan ha en nytteverdi at ordene ikke er løsrevet, men står i en kontekst på begge språk. Dette står i kontrast til Abdi, som opplevde det som like nyttig å oversette enkeltbegreper. Videre påpeker Saleh at å ha hele teksten oversatt kan passe godt for elever med svakere norskspråklige ferdigheter, mens det for elever som er sterkere i norsk kan ha nytte av at enkeltbegreper oversettes. At elever med ulike språklige ferdigheter vil kunne dra nytte av ulike flerspråklige lesestrategier kan henge sammen med funnene til García og Kano (2014) hvor elever med ulike flerspråklige ferdigheter tilpasser bruken av ulike språk til egne behov. Å kartlegge elevenes behov kan derfor være relevant med tanke på om eleven vil ha nytte av å få hele teksten oversatt eller ikke, som Saleh påpeker i utdraget.

4.3.4 Yosuf

I analysen av intervjuet med Yosuf starter jeg med å analysere hans arbeid med og forståelse av det norske tekstutdraget. Deretter analyserer jeg hans forståelse av utdraget oversatt til tigrinja, hans opplevelse flerspråklige lesestrategier. I likhet med Abdi og Saleh valgte Yosuf å lese tekstutdraget stille, og han satt streker under vanskelige ord underveis i leseprosessen. Han markerte to ord som utfordrende å forstå:

Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom

Politisk uro og krig er også en årsak til fattigdom. I alle de fattige landene i verden i dag har det vært kriger, og i noen av dem er det krig og konflikter i dag også. I mange av de fattige landene er det også politisk uro. Politisk uro kan for eksempel oppstå når et land ikke har en regjering som klarer å styre landet på en god måte. Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet. Alle mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis det er politisk uro eller krig i landet. Da er det ikke noen som passer på at lovene blir respektert eller infrastrukturen virker. Infrastruktur er alt det som må virke for at et samfunn skal fungere, for eksempel elektrisitet, vannforsyning, veier, internett og transport.

Figur 4.8. Norsk tekstutdrag med Yosufs understrekinger

Som figur 4.8 viser, er det to ord Yusuf har markert som utfordrende. ‘Konflikter’ er et av ordene jeg trakk frem som sentralt for å forstå det helhetlige innholdet (se 4.1), mens ‘firma’ inngår som et eksempel på hvordan en gruppe mennesker blir påvirket av krig eller politisk uro. Ettersom ‘firma’ er et eksempel sammen med de som ‘dyrker jorda’ vil det ikke nødvendigvis gjøre det utfordrende å gjøre nødvendige inferenser (4.1) selv om han ikke forstår det ene eksempelet. Heller ikke ‘konflikter’ trenger å ha innvirkning på mulighetene han har til å gjøre inferenser, ettersom ‘krig og konflikter’ settes i sammenheng og det bare er sistnevnte han ikke forstår.

I arbeidet med tekstutdragene sto elevene, som nevnt, fritt til å velge lesestrategi selv, og Yusuf valgte i likhet med Abdi og Saleh å lese stille for seg selv. I utdrag 16 ser vi hva han nevner når han får spørsmål om innholdet i det norskspråklige tekstutdraget:

Utdrag 16, intervju med Yusuf. 02.11.20

- Karoline: Hvis du først, bare helt kort, kan forklare hva denne teksten handler om? Den teksten som du leste nå, hva handler den om?
- Yosuf: Det handler om krig og fattigdom, og så helse og- hvordan lære, bygg og samfunnet og sånne greier. Ja
- Karoline: Og det var ikke veldig mange ord her som var vanskelig å forstå, så var det greit å forstå sammenhengen i teksten på norsk?
- Yosuf: Ja.
- Karoline: Ja, det er bra.
- Yosuf: Ja, den handler også om transport og sånn.

Utdraget viser at Yusuf hovedsakelig benytter noen sentrale begreper fra tekstutdraget når han skal gjenfortelle innholdet. Svaret er lite utfyllende og lite sammenhengende, og det ser ikke ut til at han har forstått innholdet helhetlig ved at han for eksempel trekker inn «hvordan lære, bygg og samfunnet og sånne greier» som ikke står i utdraget han har lest. I hans gjenfortelling av innholdet kommer det ikke frem om han gjør de nødvendige inferensene, eller de sentrale

innholdsmomentene (4.1). Likevel uttrykker han at han selv opplever å ha forstått sammenhengen i tekstutdraget, i likhet med Abdi og Gibril.

Videre i intervjuet fikk Yosuf utdelt tekstutdraget oversatt til tigrinja, som han oppga at var førstespråket sitt. Han leste utdraget, men gjenfortalte ikke innholdet etter å ha lest på tigrinja. Utdrag 17 viser hva Yosuf fortalte om hvordan han opplevde å lese oversettelsen, og at det ikke var så enkelt å veksle mellom norsk og tigrinja for å forstå betydningen av ordene han trakk frem som vanskelige i den norske:

Utdrag 17, intervju med Yosuf. 02.11.20

- Karoline: Hvordan var det å lese den [oversatte] teksten?
Yosuf: Det er bra, også er det masse vanskelige ord som jeg forstår ikke
Karoline: Så det var mange vanskelige ord i teksten på tigrinja, som var grei å forstå her [i den norske teksten]?
Yosuf: Ja
Karoline: For i den norske teksten så var det jo bare to ord som var vanskelige å forstå
Yosuf: Men tigrinja har flere sånne som er vanskelig på norsk
Karoline: De ordene som du satt strek under her [i den norske teksten], skjønnte du hva de betydde når du leste den teksten [på tigrinja]?
Yosuf: Ikke så- helt da.
[...]
Karoline: Så, tigrinateksten hjalp deg ikke så mye med å forstå de tingene som var vanskelig?
Yosuf: Ja. Det er vanskelig, man kan snakke og- snakke litt- og snakke, mens å skrive og lese er- da får man flere ord som du skjønner ikke. Noe som du skjønner, og noe som du skjønner ikke. Det som er her, de blander masse ord på tigrinja.

Som utdraget viser, starter Yosuf med å svare at det var «bra» å lese tekstutdraget oversatt til tigrinja, men at den inneholdt en del vanskelige ord som han ikke forstod, og at det er flere ord på tigrinja som er vanskelige å forstå på norsk. Han forteller også at han ikke fant betydningen av ordene han har understreket som vanskelige i det norskspråklige tekstutdraget, og at det oversatte utdraget dermed ikke var til hjelp for å forstå det faglige innholdet. Mot slutten av utdrag 17 forteller han at «de blander masse ord på tigrinja». Dette forklarer han med at det finnes mange ord for samme fenomen:

Utdrag 18, intervju med Yosuf. 02.11.20

- Karoline: Forstår du de [begge tekstene] på forskjellig måte, eller forstår du mer av innholdet?
Yosuf: Jeg forstår på andre måter, forskjellig måte
Karoline: Ja, hvordan da?
Yosuf: Fordi den, jeg leser her- jeg skjønner noen ord her, og så jeg skjønner på annen måte- og så skrevet på annen, på tigrinja- det finnes mange ord som man skriver forskjellig ting. På tigrinja. Derfor er den forskjellig, og på forskjellig måte. Fordi hvis jeg- hvis jeg leser den, jeg skjønner den oppgaven, og så kommer en annen person og leser, han kan ikke forstå den jeg skriver.
Karoline: Så det er veldig mange ord for de samme tingene?
Yosuf: Ja. Masse ting, og du- samme ord men du skriver på andre måter ja. Men det er samme ord. Men man skriver på forskjellige måter, andre ordene, men så skriver jeg.

Som utdrag 18 viser, forklarer Yosuf at han forstår det norskspråklige og det oversatte tekstutdraget på ulike måter, ettersom språkene opptrer noe ulikt. Han nevner at tigrinja er et språk med mange ord for samme fenomen, og at ulike personer med tigrinja som førstespråk kan forstå skriftlig tigrinja ulikt. Dette tolker jeg som at selv om en person har tigrinja som førstespråk er det ikke nødvendigvis slik at det finnes noen 'hovedformer' for ord som benyttes likt av alle. I tillegg forteller Yosuf at det samme ordet kan ha ulike skrivemåter, som gjør at det kan være utfordrende å lese på tigrinja. Senere i intervjuet forteller han at «jeg skjønner på tigrinja, men det er vanskelig å lese», noe som kan tyde på at de muntlige ferdighetene hans på førstespråket er sterkere enn de skriftlige, i kombinasjon med at tigrinja er et språk som i seg selv er utfordrende å lese. Dette kan ses i lys av tigrinja som et lavressursspråk (4.2) (META-NORD, u. å.; Stack Exchange Inc, 2021), og at situasjonene Yosuf har vært vant til å bruke tigrinja i undervisningssammenheng er ved å reprodusere kunnskap. Han legger likevel til at da han gikk på skole i Eritrea opplevde han mindre utfordringer i lesing på tigrinja ettersom det var undervisningsspråket og han brukte det daglig, i motsetning til nå når han bruker norsk i undervisningssammenheng. I undervisning er det derfor viktig å ta hensyn til at elever ikke har like muligheter til å utvikle leseferdigheter og fagbegreper på førstespråket etter at de har kommet til Norge.

Selv om Yosuf gir uttrykk for at det oversatte tekstutdraget ikke bidro til økt faglig forståelse, er han positiv til å benytte tigrinja i undervisningssammenheng. I utdrag 19 forteller Yosuf igjen at det er vanskelig å forstå skriftlig tigrinja, men han gir også uttrykk for at oversatt tekst bidrar til økt helhetlig forståelse av det faglige innholdet:

Utdrag 19, intervju med Yosuf. 02.11.20

- Karoline: Hva tenker du om å bruke ditt språk, tigrinja, i samfunnsfagtimene dine her? Er det nyttig, eller er det ikke så nyttig?
- Yosuf: Jeg tar på tigrinja samfunnsfag, så det var veldig vanskelig, og så jeg- da kommer det- jeg skjønner ikke, og hørte ikke ordene på tigrinja, for det er- det var vanskelig å prøve. På tigrinja, det er lettere å ta på norsk.
- Karoline: Så det blir litt det samme? Så, hvordan var det da å lese akkurat den samme teksten på to forskjellige språk? Var det forvirrende, eller var det greit, eller? Hva tenker du om det?
- Yosuf: Ja, da- det er litt forskjellig, det- for meg her. Å lese på norsk er lettere enn å lese på tigrinja. Jeg skjønner på tigrinja, men det er vanskelig å lese. Jeg synes her på tigrinja er vanskelig å lese.
- Karoline: Så det er lettere for deg å lese den norske teksten?
- Yosuf: Ja, enn den på tigrinja.
- Karoline: Så det har ikke nødvendigvis så mye å si om du har tekst på begge språkene, eller om du har- bare har på det ene?
- Yosuf: Ja. Hvis du har begge, det er veldig greit
- Karoline: Så- når- så det er bedre for å forstå innholdet som helhet, men ikke nødvendigvis bedre for å forstå enkelte ord.
- Yosuf: Ja, det er det.

Som vi kan se i utdrag 19, uttaler Yosuf at det var bedre å forstå innholdet på norsk, ettersom det er lettere å lese norsk enn tigrinja. Likevel sier han at det er «veldig greit» å ha både det norskspråklige og det oversatte tekstutdraget tilgjengelig, ved at det bidrar til helhetlig forståelse, men ikke økt forståelse for enkeltbegreper. Det er interessant at Yosuf er positiv til å benytte flerspråklige lesestrategier ettersom oversettelsen til tigrinja er vanskelig for ham å lese. Dette kan tolkes som at å ha tigrinja tilgjengelig oppleves som en trygghet for ham, og at det kan føre til en annen form for tilhørighet ved at han får muligheten til å benytte et språk han er kjent med og trolig har sterk tilknytning til, selv om de muntlige ferdighetene ser ut til å være bedre enn de skriftlige. Dersom språk forbindes med positive opplevelser blir det aktuelle språket en tydelig erfaring som knyttes til elevens språklige repertoar, som en del av «the lived experience» (Busch, 2015).

Til tross for at Yosuf har fortalt at det kan være utfordrende å bruke tekst oversatt til tigrinja for å øke læringsutbyttet, trekker han likevel frem at det kan ha nytteverdi å ha en tekst på førstespråket tilgjengelig i forbindelse med forståelse av enkeltord:

Utdrag 20, intervju med Yosuf. 02.11.20

- Karoline: Så, hvordan opplevde du å nå bli tilbudt både norsk og tigrinja, for å lese samfunnsfag? Syntes du det var- hvordan syntes du det var?
- Yosuf: Det er greit å lese på tigrinja og norsk, fordi vi- du- hvis du leser på norsk og så du skjønner ikke, det finnes på tigrinja her, så du finner ord. Så det er bra hvis du har begge tekstene på ditt språk og på norsk
- Karoline: Synes du det er lettere å- hvis du tenker på hvordan du pleier å gjøre det med å bruke oversettelse, og da tar du jo kanskje ord, ett og ett ord, hvordan synes du det fungerer opp mot sånn som vi gjorde det nå? Vil du helst ha oversettelse av ett og ett ord, eller var det greit å ha hele teksten?
- Yosuf: Hele teksten er best, fordi du finner de ord i teksten, ikke bare oversette ett ord

I utdrag 20 ser vi at Yosuf opplever at dersom han har tekstutdraget tilgjengelig både på norsk og en på tigrinja, gir det mulighet til å veksle mellom tekstutdragene for å finne frem til enkeltord. Han forteller også at han heller ønsker hele utdraget oversatt, nettopp fordi det gir mulighet til å finne ordene i som en del av en kontekst, enn å få oversatt enkeltord, i likhet med Saleh. Dette kan tolkes som at det har nytteverdi å lese ordene i en sammenheng for å forstå hva de betyr, som del av en større helhet.

At Yosuf ønsker hele tekstutdraget oversatt kan også ha sammenheng med hans erfaring med oversettelsesprogram. I utdrag 21 ser vi at han har erfart at tigrinja ikke er tilgjengelig i Google Translate, som av deltakerne var det mest brukte oversettelsesprogrammet:

Utdrag 21, intervju med Yosuf. 02.11.20

[Yosuf ønsker å benytte lesestrategi med hele teksten oversatt heller enn oversettelse av enkeltord]

Karoline: Og hvorfor det? Er det da- er det noe annerledes enn å bruke oversettelse for eksempel?

Yosuf: Ja, for spesielt på tigrinja, hvis du går på Google og finner norsk på tigrinja, du- da kan du få få treff på tigrinja, hvis du vet det, det finnes ikke tigrinja der. For hvis du fikk fra lærer og tekst som er på tigrinja, det er bra

Som utdraget viser, har Yosuf erfart at det ikke alltid er nyttig å bruke oversettelsesprogrammer som Google Translate, som han nevner, ettersom tigrinja ikke er et språk man kan oversette til eller fra. Han forteller at det derfor ville være nyttig dersom å få hele teksten fra læreren oversatt til tigrinja. Mot slutten av intervjuet foreslo han også en annen måte flerspråklighet kan benyttes i undervisningen, som vi kan se i neste utdrag:

Utdrag 22, intervju med Yosuf. 02.11.20

Karoline: Og er det noen andre måter du tenker at du kunne fått brukt tigrinja i samfunnsfagundervisning i Norge?

Yosuf: Kanskje å sånn høre det, undervisningen- hvis du hører på tigrinja den teksten og den så man har det på norsk skriftlig lesing, og det finnes på tigrinja også. Det er bra fordi man- noe er vanskelig å lese, men hvis du hører du skjønner. Ja, jeg tror det er bedre å- det er bra hvis det finnes på norsk og.

I utdrag 22 forteller Yosuf at det kunne vært nyttig å lytte til faginnhold på tigrinja, som et supplement til en norskspråklig tekst. Ettersom det tidligere i intervjuet har kommet frem at de muntlige ferdighetene hans er sterkere enn de skriftlige på tigrinja, kan dette forslaget bidra til at Yosuf får benyttet seg av hele sitt språklige repertoar selv om det ikke er i skriftlig form. At han foreslår hvordan lytting kan brukes for å forstå innholdet i en tekst er interessant med tanke på at det er ulike måter å arbeide med tekst og utvikling av literacypraksiser, og at flerspråklighet derfor kan implementeres på ulike måter, men likevel fungere som en ressurs med hensyn til elevenes språklige kunnskaper. Winlund (2020) finner i sin studie at det kan være nyttig for elever med lite formell utdanning å veksle mellom muntlige og skriftlige praksiser for å lære nytt faginnhold, og dermed bevege seg på ulike deler av skalaen i 'The continua model of biliteracy' (Hornberger, 2004). Det er uklart hvor mye formell utdanning Yosuf har, men han oppgir at han behersker språket bedre muntlig og skriftlig.

4.4 Funn på tvers av elevene

De fire intervjuene inneholder som nevnt (4) ulike vektlegging av hvordan elevene arbeider med og forstår tekstutdragene jeg presenterte dem for. Til tross for forskjellene er det noen tydelige mønstre på tvers av deltakerne, samt funn som skiller seg ut hos enkeltelever. Sett under ett kan datamaterialet bidra til å belyse problemstillingen, selv om problemstillingens første ledd ('arbeider med og forstår') ikke kommer like tydelig frem hos alle deltakerne.

Deltakerne ser ut til å forstå tekstutdraget i ulik grad, med tanke på sentrale innholdsmomenter og nødvendige inferenser (4.1). Abdi, Saleh og Yosuf valgte å lese stille, og det er derfor deres gjenfortelling av utdragets innhold som danner grunnlaget for analysen av tekstforståelsen deres. Saleh forteller fritt og sammenhengende, og ser ut til å få med seg det helhetlige innholdet og gjør nødvendige inferenser etter å ha lest på norsk. Abdi og Yosuf forteller mindre sammenhengende, men begge opplever selv å forstå innholdet. Gibril leste høyt, noe som ga konkret innblikk i hans arbeid med utdraget på norsk hvor han markerer flere utfordrende ord. Dette gjenspeiles i gjenfortellingen hans, der han ikke ser ut til å forstå sentrale innholdsmomenter eller gjøre nødvendige inferenser. Både Abdi og Gibril forteller at de opplevde å forstå det norskspråklige utdraget, til tross for at gjenfortellingene ikke reflekterte dette. Det er mulig at intervjusituasjonen gjorde at de ikke ønsket å svare 'feil' (se kapittel 3.5), men at de i en klasseromssituasjon kanskje ville sagt fra til sin faste lærer om at utdraget var vanskelig å forstå.

Innholdet i tekstutdraget ble mer tilgjengelig for tre av de fire elevene da de fikk det oversatt til førstespråkene sine. Den eneste som opplevde det som enklere å forstå på norsk var Yosuf. Elevene brukte den oversatte utdraget for å finne betydningen av utfordrende ord fra det norske. Dette førte til at de vekslet mellom språkene, en lesestrategi som var spesielt tydelig hos Saleh. Det er viktig å minne om at forståelsen i stor grad er basert på elevenes egne forklaringer og gjenfortellinger. I tillegg var det ingen av de fire deltakerne som markerte ord i det oversatte utdraget, som kan bety at det ikke var ord som opplevdes som utfordrende, eller at mine manglende språkferdigheter påvirket hvorvidt de opplevde det som relevant.

Elevene var opptatt av norsk som målspråk i klasserommet, men samtlige var positive til å benytte flerspråklighet i undervisningen. Alle utenom Abdi opplevde det som nyttig å ha hele utdraget oversatt til førstespråket. Abdi forteller at det er like nyttig med oversettelse av enkeltord, som en hel tekst. Andre måter å bruke flerspråklighet i lesing i samfunnsfag ble foreslått av Yosuf, som tenker at det kan være nyttig å lytte til førstespråket som et supplement til en norsk tekst. Verdien av muntlig kontra skriftlig flerspråklig literacy inngår som en del av konteksten for 'biliteracy', og muntlige ferdigheter kan ifølge 'The continua of biliteracy model' bidra til utvikling av elevens literacypraksiser (Hornberger & Link, 2012). Abdi og Gibril opplevde at det faglige innholdet var mer tilgjengelig på førstespråket, som kan ses i sammenheng med at de har få språk i repertoaret, og er kjent med å bruke språket både hjemme og i tidligere skolegang. Yosuf opplevde at det var lettere å forstå på norsk, men ønsket likevel et oversatt tekstutdrag, og var positiv til å benytte førstespråket i undervisning.

Dette kan forklares med at tigrinja er mest brukt muntlig, og skriftlig har han vært vant til å reprodusere informasjon fra lærebøker. Elevenes ulike opplevelser av flerspråklige lesestrategier kan ha sammenheng med språklig identitet og tilhørighet, noe jeg diskuterer i kapittel 5.

Felles for de fire elevene er at de ikke har benyttet flerspråklighet som en bevisst strategi i samfunnsfagundervisningen, men de forteller likevel om ulike flerspråklige strategier de benytter for å tilegne seg kunnskap. Flere av elevene forteller at de bruker medelever som deler deres førstespråk for å spørre om hjelp, på førstespråket, dersom de ikke forstår på norsk. En annen strategi som blir brukt aktivt av både Abdi og Saleh er oversettelsesprogram. Det å bruke medelever og oversettelsesprogram som spontane strategier hvor elever trekker på sitt språklige repertoar for å øke egen forståelse er noe også Beiler (2019) finner i sin studie. Bruk av oversettelsesprogrammer er en etablert ubevisst strategi, men forskjeller mellom språk blir tydelige. Yosuf forteller at det er vanskelig å benytte oversettelsesprogram ettersom hans førstespråk, tigrinja, ikke har et tilstrekkelig tilbud på disse programmene. De flerspråklige strategiene ser ut til å være ubevisste, men tydeliggjør at elevene benytter seg av tilgjengelige flerspråklige ressurser for å tilegne seg kunnskap.

Foruten de språklige strategiene blir det også tydelig i intervjuet med Gibril at han innehar kulturelle erfaringer som kan utvide forståelsen hans. De andre deltakerne fikk ikke spørsmål om deres tidligere erfaringer knyttet til utdraget, og det er derfor ikke mulig å trekke slutninger rundt hvilken innvirkning elevenes kulturelle referanserammer har på faglig forståelse. Saleh trakk derimot frem erfaringer fra tidligere literacyerfaringer. Han fortalte at samfunnsfaget i Pakistan i stor grad hadde fokus på reproduksjon av kunnskap, mens samfunnsfaget i Norge i større grad krever refleksjon, og har et mer globalt fokus. Sammenligningen mellom Pakistan og Norge kan tyde på at han reflekterer rundt tidligere erfaringer med literacy, og det er derfor mulig at han også kunne benyttet disse i møte med faginnhold. Dette diskuterer jeg videre i kapittel 5.

5 Diskusjon og konkluderende bemerkninger

I dette kapittelet skal jeg diskutere undersøkelsens funn opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, og besvare problemstillingen:

Hvordan arbeider flerspråklige elever med kort botid med fagtekster i samfunnsfag på norsk og på førstespråket, hvordan forstår de tekstens innhold, og hvordan opplever de å arbeide med flerspråklige lesestrategier?

For å besvare problemstillingen er diskusjonen delt i to hoveddeler. Først diskuterer jeg elevenes arbeid med og forståelse av samfunnsfaglige tekster på norsk og førstespråket, i lys av hvordan samfunnsfaglærere kan utvikle elevenes flerspråklige literacypraksiser (5.1).

Videre diskuterer jeg hvordan flerspråklige og flerkulturelle erfaringer kan bidra til å aktualisere faginnhold, og øke elevenes læringsutbytte gjennom kultursensitiv undervisning (5.2). Avslutningsvis reflekterer jeg rundt studiens implikasjoner for samfunnsfaget, og behov for videre forskning (5.3).

5.1 Utvikling av elevenes flerspråklige literacypraksiser

Lesing i samfunnsfag er en kompleks ferdighet hvor elever skal utforske, tolke, sammenligne, kritisk vurdere ulike kilder, og reflektere rundt tekster med ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kulbrandstad (1996; 2018) fant at lesing av samfunnsfaglige tekster er utfordrende, blant annet fordi det ofte er mange inferenser elevene må gjøre for å forstå innholdet ved å 'lese mellom linjene'. Leseutfordringene for flerspråklige elever vises også i PISA-undersøkelsens leseprøver (Hvistendahl & Roe, 2004). Flerspråklig literacy er en kompleks og dynamisk prosess, og handler om at elever trenger å utvikle literacypraksiser på mer enn ett språk på en måte som gjør at de kan nyttiggjøre seg av ordinær undervisning (Grimstad, 2012; Hopewell & Escamilla, 2014). I en transspråklig tilnærming til literacy er grenseoverskridende praksiser sentralt, noe som bryter med en tradisjonell oppfatning om at ett språk av gangen brukes i møte med tekst (Canagarajah, 2013). For å videreutvikle elevenes flerspråklige literacypraksiser er det sentralt å identifisere hvordan de arbeider, i dette tilfellet spesielt hvordan de styrer egen bruk av flerspråklighet gjennom elevstyrt transspråking. Elevene i min undersøkelse ble presentert for de samme to tekstutdragene, på norsk og førstespråket deres, og skulle lese disse i en bestemt rekkefølge. Likevel har de valgt ulike fremgangsmåter, som viser at det er ulike flerspråklige lesestrategier som brukes i møte med oversatte tekster, og at elevenes språkpraksiser er dynamiske i møte med tekst. I dette delkapittelet fokuseres diskusjonen rundt elevstyrt transspråking, elevenes flerspråklige

lesestrategier, påvirkning av monospråklige ideologier, samt hvordan lærere kan tilrettelegge for flerspråklig undervisning.

Transspråking muliggjør at flerspråklige kan overskride skillelinjer mellom navngitte språk, og er en prosess hvor elever tar tak i bruk alle sine språkpraksiser for å kommunisere og tilegne seg kunnskaper (García & Kano, 2014). Ifølge Williams (2012) kan transspråking på ulike måter bidra til å effektivisere elevenes kommunikasjon, øke faglig forståelse, og bidra til elevenes utvikling og modningsprosess i ulike fag. Flere av elevene i min undersøkelse (Saleh, utdrag 13; Yosuf, utdrag 20) brukte tydelig tekstutdragene på to språk parallelt for å veksle mellom språk for å skape mening. Elevene gjorde dette ved å lete frem ord som var utfordrende på norsk, i tekstutdraget oversatt til deres førstespråk. Denne transspråklige lesestrategien var spesielt tydelig hos Saleh, noe som også støttes av hans ytringer om at han behersker mange språk og er vant til å bruke disse for å øke sin faglige forståelse. På denne måten tilpasser han transspråkingen til egne praksiser.

García og Kano (2014) sin studie viste at flerspråklige elever med ulike kompetanser på førstespråket benyttet transspråking for å utvikle sine literacypraksiser, men på noe ulike måter. Elever i begynnelsen av et flerspråklig kontinuum benyttet transspråking for å utvide eksisterende kunnskap, mens mer erfarne flerspråklige elever benyttet transspråking for å forsterke egne praksiser og tilpasse det til eksisterende kunnskap. Som beskrevet i 4.2, behersker elevene i min undersøkelse førstespråkene sine ulikt. Abdi og Gibril er godt kjent med å benytte sine førstespråk. De veksler ikke tydelig mellom tekstene slik Saleh gjør, men etter å ha lest på begge språk opplever de likevel økt forståelse av det faglige innholdet. Gibril forteller, og viser (se 4.3.2), at han kan lese på arabisk og deretter fortelle på norsk. Dette kan ses som en form for transspråking, og viser at han benytter transspråking for å utvide det han allerede kan. Yosuf kan regnes for å være i starten av et flerspråklig kontinuum, og benytter transspråking for å utvide eksisterende kunnskap ved å lete frem enkeltbegreper i tekstene. I tillegg til ulike språkkompetanser vil også språkernes status (4.2) påvirke lesestrategiene elevene velger. Yosuf uttaler at han behersker tigrinja best muntlig, og foreslår at det kunne vært nyttig å lytte til tigrinja som et supplement til det norske tekstutdraget. Hornberger (2004, s. 165) hevder at muntlige og skriftlige ferdigheter er tett knyttet sammen, og at begge settene av ferdigheter kan benyttes både for å videreutvikle elevenes flerspråklige literacypraksiser og innholdsforståelse. Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte både skriftlige tekster og muntlighet for å utvikle elevenes faglige forståelse og flerspråklige literacypraksiser.

Elevenes tydelige veksling mellom språk er en form for ‘elevstyrt’ (Lewis et al., 2012) eller ‘naturlig’ (Williams, 2012) transspråking hvor elevene selv trekker på sitt språklige repertoar i søken etter kunnskap og mening i tekstutdraget. Ved at Saleh tydelig benytter sitt helhetlige språklige repertoar ved å veksle mellom tekstutdragene, og at Abdi, Gibril og Saleh sin innholdsforståelse økte etter å ha lest på to språk, kan det tyde på at arbeid med oversatte tekster kan bidra til å øke elevenes faglige forståelse. Dette samsvarer med funnene i García et al. (2017) sin studie, hvor elevenes dynamiske flerspråklighet ble styrket ved at deres forkunnskaper og erfaringer ble bygget videre på med tanke på innhold, literacy, språk og kulturelle styrker. Ved at elever fikk lese på to språk fikk flere tilgang til, og en dypere forståelse av faginnholdet (García et al., 2017). Creese og Blackledge (2010, s. 112–113) fremhever at en anerkjennelse av at språk ikke er tydelig avgrenset og dermed kan benyttes for å oppnå ulike mål, som å fortelle og forklare, er pedagogiske strategier som kan bidra til å fremme elevenes dynamiske flerspråklighet. Det er dermed ikke nødvendigvis slik at å utelukkende bruke målspråket vil bidra til økt faglig forståelse, eller bidra til å utvikle elevenes literacypraksiser, men flerspråklige undervisningsstrategier vil kunne bidra til elevenes selvtillit i utvikling av lesing og skriving på begge språk (Cummins, 2007).

En flerspråklig lesestrategi elevene i min undersøkelse benyttet i intervjuet og forteller at de bruker i klasserommet, er oversettelse mellom norsk og deres førstespråk. Creese og Blackledge (2010) hevder at oversettelse mellom elevenes språk er en pedagogisk strategi som fremmer dynamisk flerspråklighet. Funnene mine tyder også på at oversettelse kan bidra til økt faglig forståelse. Ved at elevene hadde mulighet til å lese på norsk og på førstespråket parallelt, fikk de mulighet til å benytte sitt språklige repertoar.

Datamaterialet mitt viser at elevene benytter oversettelse på ulike måter. Tre av de fire elevene opplevde det som positivt å ha tilgang til hele tekstutdraget oversatt til førstespråket, ettersom det ga mulighet til å lete frem utfordrende ord på begge språk i kontekst. Roland (2020) fant også i sin masteroppgave at noen elever opplevde det som positivt å benytte oversettelser fordi det ga mulighet til å sammenligne teksten på ulike språk for å forstå innholdet. Saleh brukte tydelig utdraget på pashto som støtte for å forstå det norske, mens Yosuf brukte oversettelsene motsatt ved å bruke utdraget på norsk for å skape mening på tigrinja. Dette er et eksempel på hvordan elever ved hjelp av oversatte tekster kan få mulighet til å utvikle sin faglige forståelse på norsk, samtidig som de utvikler ordforrådet på førstespråket sitt. Abdi opplevde derimot at det kunne være like nyttig med en oversettelse av enkeltbegreper heller enn hele teksten oversatt. Funnene tyder likevel på at elevene fant det

nyttig å benytte oversettelse, enten av hele teksten eller enkeltbegreper, for å få en helhetlig faglig forståelse. Funnene støttes av tidligere forskning om bruk av oversatte tekster i samfunnsfag. Collins og Cioè-Peña (2016) og García et al. (2017) fant at arbeid med tekster på målspråket og oversatt til elevenes førstespråk førte til at flere elever fikk tilgang til tekstene, og det bidro med en dypere og mer nyansert forståelse. García og Kano (2014) fant også at arbeid med flerspråklige skriftlige ressurser bidro til at elevene produserte bedre tekster på målspråket.

Det er viktig å være bevisst på at oversettelse mellom språk ikke er nøytral, ettersom ord og begreper bringer med seg ulike kulturelle betydninger (se 5.2). Dette blir tydelig ved at Yosuf forteller at det er utfordrende å lese på tigrinja, ettersom det finnes flere ord for samme fenomen, noe som kompliserer lesingen for ham. Slike forskjeller mellom språk og innhold kan gjøre det utfordrende å oversette en tekst eller et begrep direkte fra ett språk til et annet (Liu, 1995). På den måten oversetter man kunnskap fra ett språk til et annet, som er et annet sentralt perspektiv på oversettelse i flerspråklig undervisning. Et slikt perspektiv anser også oversettelse som en opprettholdelse av monospråklige forståelser, ved å holde språk separate (Creese et al., 2018; Creese & Blackledge, 2010). En transspråklig tilnærming til oversettelse vil derimot bidra med nye forståelser av oversettelse, med fokus på at oversettelse mellom språk er en transspråklig prosess som bidrar til å skape kunnskap ved at språkinnlærerne får benytte sitt språklige repertoar (Creese et al., 2018; Dewilde, 2016).

I samfunnsfaget står utforskning av egen identitet og mangfold sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I flerspråklige klasserom er det sentralt å anerkjenne elevenes mangfoldige bakgrunner, erfaringer og kunnskaper både for å synliggjøre språklig mangfold, og i utforskningen av elevenes identitet. En anerkjennelse av flerspråklige erfaringer kan bidra til økt selvfølelse hos elevene, og legge grunnlaget for økt læring (Gitz-Johansen, 2009). Transspråking kan også bidra til å styrke elevenes flerspråklige identitet ved at de selv styrer språkbruk etter behov, heller enn at språket begrenser mulighetene deres (García, 2017). Gjennom leseaktiviteten i min undersøkelse fremkommer sammenhengen mellom språk, identitet og følelser tydelig. Gibril uttrykker gjennomgående sterke følelser for arabisk, og uttalte at det er bra for en om man ser førstespråket sitt i ulike situasjoner. Et annet interessant funn er at Yosuf hadde et tydelig ønske om å ha hele tekstutdraget oversatt til tigrinja (utdrag 19), selv om det ikke førte til økt læringsutbytte. Dette kan tyde på at han opplevde det som positivt med en anerkjennelse av sin språklige identitet, og at det kan ha vekket en form for trykksfølelse hos ham. Yosuf fortalte at han ikke har benyttet tigrinja

skriftlig de siste årene, noe som han henge sammen med at tigrinja regnes som et lavressursspråk og at det derfor finnes få tilgjengelige skriftlige ressurser (se 4.2). Hans ønske om å få samfunnsfaglige tekster oversatt til tigrinja kan derfor være påvirket av at det er vanskelig å finne skriftlige ressurser på egenhånd, og at førstespråket oppleves positivt til tross for at han ikke vanligvis bruker det og at det ikke gir ham en dypere faglig forståelse.

Li Wei (2018) hevder at monospråklige ideologier preger undervisning av flerspråklige elever i dag, noe som gjør at flerspråklige elever gjerne kun får opplæring på målspråket uten hensyn til deres førstespråk og dermed bidrar til lite dynamisk undervisning (García & Li Wei, 2019). I mitt datamateriale har elevene en tydelig oppfatning om norsk som målspråk ved skolen, og undervisningen foregår på norsk. Elevene ser ut til å være preget av en monospråklig forståelse, hvor deres førstespråk ikke prioriteres. En slik forståelse kan også påvirke deres elevrolle, som allerede kan være utfordrende med tanke på å utvikle norskspråklige ferdigheter parallelt med faglige ferdigheter (Grimstad, 2012). Arnold (2020), Beiler (2019) og Roland (2020) finner i sine studier en uttrykt skepsis blant både lærere og elever knyttet til bruk av flerspråklige ressurser i undervisning. I min studie fant jeg også noe skepsis blant deltakerne på spørsmål om de kunne tenke seg å benytte flerspråklighet i samfunnsfagundervisning. Skepsisen var spesielt tydelig hos Abdi, ettersom han var opptatt av at norsk er målspråket, og er derfor det språket som må utvikles. Alle elevene, også Abdi, var derimot positive til å benytte sine språklige ressurser i samfunnsfagundervisningen i form av en lignende aktivitet som ble gjennomført i intervjuet med en oversatt tekst som supplement til en norskspråklig. Det er derfor sentralt at lærere anerkjenner elevenes språklige bakgrunn, og presiserer at det er mulig å bruke sitt språklige repertoar uten at det skal gå på bekostning av deres norskspråklige ferdigheter.

Cummins (2007) og Conteh et al. (2014) trekker frem myter om språkopplæring som benyttes i mange klasserom i dag, men at disse bør utfordres. Ifølge mytene bør språk holdes separat for å ikke forvirre innlæreren, og at undervisning derfor foregå på målspråket uten støtte fra elevenes førstespråk. I tillegg er det en oppfatning om at oversettelse ikke hører hjemme i språk- eller literacyundervisning. Mine funn tyder derimot på at elevene ikke ble forvirret av å bruke flere språk i samme undervisningsaktivitet, men at støtten fra førstespråket bidro til at tre av de fire deltakerne økte sin innholdsforståelse. I tillegg tyder datamaterialet på, spesielt intervjuet med Saleh, at det ikke nødvendigvis er tydelige skillelinjer mellom navngitte språk, men at elevene benytter sitt helhetlige språklige repertoar ved benytte transspråking som strategi for å forstå innholdet. Med dette tyder funnene mine på at oversettelser kan bidra til å

øke elevenes faglige forståelse, og at de benytter språk som en del av et helhetlig repertoar. Funnene er også i tråd med en av strategiene Creese og Blackledge (2010) presenterer for å fremme fleksibel flerspråklighet gjennom å erkjenne at språk ikke nødvendigvis er tydelig avgrensede enheter, og kan brukes for å oppnå ulike mål.

Videre beskriver Conteh et al. (2014) at den ideelle språkinnlærer bruker målspråket, og at jo mer målspråket brukes jo bedre resultater vil elevene oppnå. Flere av elevene i min undersøkelse var opptatt av at norsk er målspråket på skolen. Datamaterialet viser likevel at elever kan benytte informasjon de leser på andre språk ved å eksempelvis gjenfortelle faginnholdet på norsk. Dette viser at selv om elever bruker førstespråket som støtte i undervisningen, trenger det ikke å gå på bekostning av deres ferdigheter på målspråket. Hvorvidt støtte fra førstespråket påvirker elevenes prestasjoner undersøkes ikke i denne oppgaven, men García og Kano (2014) fant at elevene presterte bedre skriftlig på målspråket ved hjelp av en transspråklig pedagogikk.

Datamaterialet mitt viser at deltakerne allerede benytter flerspråklige strategier i klasserommet. Ved å inkludere disse i en 'lærerstyrt transspråking' (Lewis et al., 2012) hvor læreren tilrettelegger for at flerspråklighet kan benyttes i samfunnsfaget, kan det bidra til å anerkjenne elevenes flerspråklige identitet. Lærere kan tilrettelegge for transspråklig undervisning som bidrar til å både utvikle elevenes flerspråklige identitet, dynamiske flerspråklighet og flerspråklige literacy, ved å planlegge for undervisning med en flerspråklig linse (Burner & Carlsen, 2019). En transspråklig pedagogisk praksis hvor lærerne bygger på elevenes flerspråklige praksiser kan bidra til å utvikle nye kunnskaper, språkpraksiser og literacypraksiser (García & Li Wei, 2019). For at elevene skal oppnå flerspråklig literacy må lærere implementere det og la elevene arbeide aktivt med det i undervisningen (Arnold, 2020; García et al., 2017). Collins og Cioè-Peña (2016, s. 123) brukte et 'intentional translanguaging design' i sin studie, som gjør det mulig for læreren å tilrettelegge for elevenes flerspråklige praksiser som en del av et helhetlig faglig undervisningsopplegg. Ved å ta utgangspunkt i de flerspråklige strategiene elevene allerede benytter, oversettelses- og transspråkingsstrategier, kan lærere bidra til å utvikle deres flerspråklige literacypraksiser, anerkjenne deres flerspråklige identitet og kulturelle referanserammer. Det er i denne sammenheng sentralt å påpeke at lærere ikke trenger å være flerspråklige selv for å legge til rette for en transspråklig pedagogikk (Collins & Cioè-Peña, 2016; García & Li Wei, 2019). Det som derimot er sentralt er at lærere anerkjenner elevenes flerspråklighet som en ressurs som kan bidra til kunnskapsutvikling og økt læringsutbytte (Burner & Carlsen, 2019). En slik

tilnærming til flerspråklighet i undervisning kan utover faglig utbytte også bidra til at elevene føler seg inkluderte, ved at de får mulighet til å utforske sin flerspråklige identitet.

5.2 Kultursensitiv undervisning

Både transspråklig pedagogikk og kultursensitiv undervisning tar sikte på å inkludere elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer for å øke deres læringsutbytte (García, 2017; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995). Transspråking bygger videre på elevenes språkpraksiser for å utvikle nye språkpraksiser og bidra til å utvikle ny kunnskap, er også elevenes språklige repertoar og kulturelle referanserammer inkludert for å bidra til at elevene skal føle tilhørighet til undervisningen (García & Li Wei, 2019). Kultursensitiv undervisning vektlegger elevenes kulturelle erfaringer og kunnskaper i større grad, og har som mål at elevene skal få muligheten til å lære gjennom sine referanserammer for å øke læringsutbyttet (Gay, 2000). I dette delkapittelet vil jeg både diskutere konkrete funn fra undersøkelsen, men også hvordan undervisningsaktiviteten kunne blitt gjort mer kultursensitiv, og hva som er viktig å være bevisst på som lærer i en skole preget av kulturelt mangfold.

Elevenes tidligere erfaringer med literacy og deres tidligere kunnskaper kan være nøkkelen til at elevene får tilgang til teksten de skal lese (McAdam & Arizpe, 2011). Både tidligere erfaringer, kunnskaper og referanserammer kan bidra til å skape ny mening og kunnskap for både flerspråklige elever, og en klasse som helhet (Aamodt, 2017). Elever i flerspråklige klasser har gjerne ulike erfaringer med både skolesystemer og undervisningsformer (Skrefsrud, 2018b), noe som fremkommer i mitt datamateriale ved at Saleh sammenligner samfunnsfaget i Norge med samfunnsfaget slik han opplevde det i Pakistan (se 4.4). Han forteller at i Pakistan var det mest fokus på at elevene skulle gjengi faktainformasjon, gjerne sentrert rundt det pakistanske samfunnet, noe også Yosuf forteller om fra Eritrea. I Norge derimot opplever Saleh at samfunnsfaget har et mer globalt fokus, og at det i større grad krever refleksjon rundt det faglige innholdet elevene blir presentert for. Dette funnet indikerer at flerspråklige elever kan ha ulike erfaringer med undervisningsformer fra ulike land, og som lærer kan det være nyttig å hente ut disse erfaringene og refleksjonene i møte med samfunnsfaget. I tillegg fremkommer det at Saleh har ulike literacyerfaringer fra ulike deler av skolegangen, noe som kan påvirke hans arbeid med tekst på norsk skole. Det kan for eksempel påvirke hans evner til å reflektere rundt faginnhold, ettersom han har lite erfaring med kritisk tenking. I tillegg kan Saleh sine refleksjoner tyde på at han opplever samfunnsfaget i Norge som et fag med rom for tidligere erfaringer og kunnskaper fra andre

deler av verden, ettersom han påpeker et globalt perspektiv. Det er derfor viktig at lærere er bevisste på hvordan kultur kan bidra til å forme undervisning og læring heller enn å presentere faktakunnskaper om ulike kulturer (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008).

Salehs refleksjoner viser ulike erfaringer med skolesystemer og literacypraksiser, mens Gibril sammenligner kulturelle erfaringer fra bestemt faglig innhold i Norge og i Syria ved å sammenligne politisituasjonen i Norge med hvordan han kjenner det fra Syria (utdrag 9). Disse erfaringene kommer frem etter at Gibril har lest på begge språk, og det er interessant hvordan han nevner egne erfaringer med samfunnsforhold i Norge og Syria heller enn å gjenspeile det konkrete innholdet i tekstutdraget. Dette kan tyde på at han benytter minoritetsinnhold for å forstå majoritetsinnhold (Winlund, 2020). Gibril benytter egne erfaringer for å reflektere rundt tekstens innhold i tråd med hvordan Gay (2000) og Ladson-Billings (1995) forstår kultursensitiv undervisning, ved at han henter erfaring fra fortiden for å belyse en tekst han leser nå. Paris (2012) har kritisert deres forståelse ettersom han ser den som kulturelt opprettholdende, og foreslår en mer bærekraftig kultursensitiv undervisning som skal støtte flerkulturalitet og flerspråklighet også i fremtiden (se 2.3). For at undervisningen skal være bærekraftig må elevene få mulighet til å ikke bare benytte allerede eksisterende kulturelle kunnskaper, men også få mulighet til å utvikle disse. Mitt datamateriale viser at noen av elevene benytter førstespråket sitt som støtte for å forstå det norskspråklige tekstutdraget, mens Yosuf benytter norsk for å utvide ordforrådet på førstespråket sitt. Å legge til rette for at elevene får benytte sitt språklige repertoar i undervisning kan dermed bidra til å utvikle elevenes norskspråklige kunnskaper, faglige forståelse, men også deres flerspråklige kompetanse. De ulike oppfatningene av kultursensitiv undervisning viser derfor at det er sentralt at lærere reflekterer rundt hvordan elevenes kulturelle erfaringer skal benyttes i undervisning, enten ved at det skal bidra til å gjøre undervisningen relevant for dem, eller for å støtte og utvikle deres flerkulturelle identitet.

Både Gibril og Saleh trakk frem kulturelle erfaringer uoppfordret, da jeg ikke hadde fokus på dette i intervjuene. Sett i etterkant hadde det vært interessant å få innblikk i om også Abdi og Yosuf har kulturelle erfaringer koblet til tekstutdraget, eller temaet krig og fattigdom. Det er vanskelig å si hvorfor to av de fire elevene trakk frem slike erfaringer uoppfordret, mens de andre to ikke gjorde det. En mulighet er at elevene ikke opplevde at deres erfaringer var relevante i intervjusituasjonen, da minoritetserfaringer gjerne er mindre etterspurt enn majoritetserfaringer i klasserommet. En slik oppfatning finner Dewilde (2021) i sin studie, og hun skriver at det krever mye av læreren for å oppdage hva som står på spill for elevene

dersom de skal trekke på egne erfaringer. En annen mulighet er at temaet politisk uro, krig og fattigdom kan være sensitivt for noen elever. Denne utfordringen var jeg observant på både før og under intervjuet, og ettersom jeg ikke kjente elevene fra før hadde jeg ikke planlagt å fremskaffe slike erfaringer dersom de ikke selv trakk det frem. For å etablere et læringsmiljø hvor elevene får utforske sine komplekse identiteter er det sentralt at læreren anerkjenner mangfoldet og kompleksiteten i deres erfaringer (Skrefsrud, 2018a). Dersom en lærer følger elevene over tid og kjenner dem kan det være nyttig å ha en samtale med elevene om deres bakgrunn, og hvorfor de eventuelt ikke ønsker å benytte minoritetserfaringer i undervisningen. Det er også sentralt at lærere benytter de faktiske kulturelle erfaringene elevene har med seg, heller enn å legge opp til en avgrensning av kulturer (Skrefsrud, 2018a). Ved å åpne for elevenes faktiske erfaringer får elevene mulighet til å utforske sine komplekse identiteter, samt videreutvikle sine kulturelle referanserammer.

Ladson-Billings (1995) inkluderer at kritisk tenkning skal inkluderes i kultursensitiv undervisning, noe som skiller seg fra Gays (2000) 'culturally responsive teaching'. Kritisk tenkning er en sentral del av samfunnsfaget, og i læreplanen for samfunnskunnskap om lesing står det at elevene skal trenes i å kritisk vurdere ulike kilder (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dersom elevene får bruke sine kulturelle erfaringer har de flere perspektiver å trekke på for å tenke kritisk rundt ulike samfunnsfaglige temaer. Ved å kombinere deres kulturelle referanserammer med støtte fra deres språklige repertoar får elevene trent på kritisk tenkning ved at nye systemer for språkpraksiser og kognitive strukturer skapes, og at nye stemmer kommer frem på denne måten (García & Li Wei, 2019). Dersom kritisk tenkning gjennom kultur og språk inkluderes kan lærere tilrettelegges for en kultursensitiv undervisning som både er kulturelt relevant, mottakelig og bærekraftig ved at elevene opprettholder kontakt med egen kultur, men at de også videreutvikler ferdighetene og kompetansene sine. Det er likevel viktig som lærer å være bevisst på at elever med ulik skolebakgrunn også kan ha ulik trening i å tenke kritisk, eksempelvis ulike erfaringer med kildekritikk. Som nevnt har Saleh trolig lite trening i å tenke kritisk rundt informasjon han har blitt presentert for i tidligere undervisning.

Det var variasjoner mellom elevene når det gjaldt å trekke på egne kulturelle erfaringer. Underveis i intervjuet la noen spørsmål til rette for at elevene kunne benytte egne erfaringer, selv om spørsmålene ikke eksplisitt etterspurte dette. Som nevnt, trakk Gibril inn erfaringer underveis i leseaktiviteten, mens Saleh trakk frem erfaringer mot slutten av intervjuet på spørsmål om han hadde lært om temaet tidligere. De avsluttende spørsmålene var relativt åpne og omhandlet elevenes tidligere kunnskaper om temaet, og var formulert slik at elevene skulle

ha mulighet til å trekke på erfaringer dersom de fant det naturlig. I min undersøkelse var ikke kulturelle erfaringer et hovedfokus, men det er ikke nødvendigvis store endringer som må gjøres for at aktiviteten skal bli mer kultursensitiv. Eksempelvis kunne elevene blitt delt i grupper hvor de skulle bidra med fagstoff om et tema fra sitt hjemland, som elevene kunne diskutert gruppevis. En slik organisering kunne bidratt til å fremprovosere ulike kulturelle erfaringer, og fungert som en trening i kritisk tenking ved å sammenligne og diskutere hvordan ulike faglige temaer fremstilles i ulike land. I tillegg kan en slik organisering bidra til å gjøre undervisningen bærekraftig ved at elevene får videreutvikle sine kulturelle og språklige referanserammer i samtale med andre, på en måte som gjør referanserammene deres nyttige fremover (Paris, 2012).

Dersom undervisningsaktiviteten også inkluderer støtte fra elevenes førstespråk, eksempelvis ved bruk av oversatte tekster, kan det føre til en refleksjon og diskusjon rundt begreper og språk som kunne bidratt til å videreutvikle elevenes dynamiske flerspråklighet. En annen mulighet er å gjennomføre den samme undervisningsaktiviteten som i mine intervjuer, men at elevene skulle reflektere rundt tekstutdragenes innhold i grupper. En slik organisering kunne også fremprovosert kulturelle erfaringer fra flere elever, ved at det kan oppleves mindre krevende å komme med egne erfaringer, dersom andre også gjør det. Det kan tenkes at flere deltakere hadde hatt lignende erfaringer som Gibril og Saleh, men at det ikke opplevdes naturlig å benytte disse i et individuelt intervju. Det er dermed ulike måter å gjennomføre undervisningsaktiviteter på som ivaretar, og videreutvikler elevenes kulturelle referanserammer og dynamiske flerspråklighet. Det er likevel viktig å være bevisst på hvilke temaer som egner seg for en slik form for kultursensitiv undervisning, ettersom noen samfunnsfaglige temaer kan føre til store diskusjoner mellom ulike etniske grupper.

Undervisningsaktiviteten jeg gjennomførte var kortvarig, men gir et innblikk i at elevenes tidligere erfaringer og referanserammer kan benyttes for å utvide elevenes refleksjoner i møte med samfunnsfaglige temaer. Funnene mine viser at elevene bringer med seg kulturelle erfaringer inn i klasserommet, men lærere bør være bevisste på dette og vite hvordan de kan bygge et kulturelt stillas ('cultural scaffolding') hvor de kan benytte erfaringene for å utvide elevenes horisonter og bidra til økt læring (Gay, 2018). For å skape et slikt stillas er det mulig å gjennomføre arbeid med ulike samfunnsfaglige temaer i grupper, hvor elevene kan vise frem noe fra eget hjemland, eller reflektere rundt tekster i grupper med elever fra ulike bakgrunner for å få en diskusjon med rom for ulike erfaringer. Ettersom prosjektet mitt var kortvarig, og ble gjennomført med elever jeg ikke kjente, var det ikke mulig å oppnå et

kulturelt stillas. Lærere som følger elever over tid vil derimot ha mulighet til å inkludere kulturelle erfaringer over lengre tid. Dersom lærere benytter disse kunnskapene og referanserammene kan det bidra til å balansere det asymmetriske forholdet mellom lærere og elever (Abuawad, 2019), ved at elevene får mulighet til å bidra med kunnskaper som normalt ikke blir etterspurt i skolen. Et kulturelt stillas hvor alle elevene får trekke på egne erfaringer vil kunne bidra til ny felles kunnskap for hele klassen.

5.3 Studiens implikasjoner for samfunnsfaget og videre forskning

Som diskusjonen viser har undersøkelsens funn implikasjoner for samfunnsfagundervisning ved at flerspråklige elever utgjør en sammensatt gruppe med ulike forutsetninger for læring. Elevene bringer med seg ulike språklige repertoarer og kulturelle referanserammer som kan bygges videre på i undervisningen for å tilrettelegge for deres faglige, flerspråklige og flerkulturelle utvikling. Både språk og kultur er tett knyttet til elevenes identitet, noe det er sentralt å la elevene utforske som en del av samfunnsfagundervisningen. PISAs leseprøver viser at minoritets elever skårer lavere enn majoritets elever (Hvistendahl & Roe, 2004), noe som kan skyldes at minoritets elever ikke får den samme muligheten til å reflektere over faginnholdet dersom de bare får tekster på norsk. Denne studien gir innsikt i hvordan lærere kan legge til rette for undervisningsaktiviteter som lar elevene trekke på egne språklige og kulturelle erfaringer i møte med faginnhold, samt at elevene allerede ubevisst benytter flerspråklige strategier i klasserommet som kan implementeres i undervisningen for å øke deres læringsutbytte. Deltakerne i undersøkelsen opplevde det som positivt å bruke flerspråklighet i samfunnsfagundervisning, enten det bidro til å øke deres faglige forståelse på norsk, eller som en trygget ved at deres flerspråklige identitet ble anerkjent. Deltakerne var opptatt av norsk som målspråk i klasserommet, men undersøkelsen gir også innsikt i at støtte fra elevenes språklige repertoar ikke trenger å gå på bekostning av, men heller fungere som en ressurs i møte med undervisning på målspråket.

Ettersom det finnes begrenset forskning på flerspråklighet som ressurs i samfunnsfagundervisning er det behov for mer og utvidet forskning på feltet. Ut ifra forskningsdesignet jeg har benyttet kan det være interessant å prøve opplegget med bruk av oversatte tekster med flere elever, gjerne andre elever, eksempelvis flerspråklige elever som ikke er nyankomne. Et annet forslag er å utforske et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i at elever selv leter etter supplerende informasjon på andre språk og gjerne fra ulike land på internett, for å undersøke flere flerspråklige strategier elever benytter og legge til

rette for undervisningsopplegg som inkluderer trening i kritisk tenking og kildekritikk. En slik aktivitet ville også gjort det mulig i større grad for elevene å benytte hele sitt språklige repertoar, ved at de dermed ikke ville vært begrenset til oversettelsene de fikk tildelt på det som var oppgitt som deres førstespråk. I tillegg vil det være interessant med videre forskning på hvordan kultursensitiv undervisning i samfunnsfaget kan bidra til å nyttiggjøre flerspråklige elevers språklige og kulturelle erfaringer. Som undersøkelsen viser har flerspråklige elever et språklig repertoar de ubevisst bruker, og kulturelle erfaringer som trolig ikke føles relevante nok. Lærere bør derfor ta tak i ressursene elevene allerede besitter, og implementere dem i undervisningen for å synliggjøre og nyttiggjøre seg av mangfoldet i klasserommet.

6 Litteratur

- Abdulrahman, S. (2020). *Flerspråklighet og identitetstekster: En studie av flyktningers bruk av sine flerspråklige ressurser i kreativ skriving*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-84910>
- Abuawad, R. (2019). *Kultursensitiv undervisning: En studie om å anerkjenne og anvende elevers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://hdl.handle.net/10852/70133>
- Arnold, L. R. (2020). «Now I don't use it all...It's gone»: Monolingual ideology, multilingual students, and (failed) translingual negotiation strategies. *Research in the teaching of English*, 54(4), 318–341.
- Bahn, S., & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative social work : QSW : research and practice*, 12(2), 186–199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. I M. Heller (Red.), *Bilingualism: A social approach* (s. 257–276). Palgrave.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Beiler, I. R. (2019). Negotiating multilingual resources in english writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL quarterly*, 54(1), 5–29. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R., & Dewilde, J. (2020). Translation as translingual writing practice in english as an additional language. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 104(3), 533–549. <https://doi.org/10.1111/modl.12660>
- Biswas, A., Menon, R., van der Westhuizen, E., & Niesler, T. (2019). *Improved low-resource Somali speech recognition by semi-supervised acoustic and language model training*. <https://arxiv.org/abs/1907.03064>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Burner, T., & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *spracherleben*—The lived experience of language. *Applied linguistics*, 20(1). <https://doi.org/doi:10.1093/applin/amv030>
- Busch, B. (2016). *Methodology in biographical approaches in applied linguistics*. Routledge.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171–183). Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. (1999). En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. I A.-M. Hauge (Red.), *Lærerveiledning småskolen: Generell del: Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* (67–92). Cappelen.
- Canagarajah, S. (2013). Introduction. I S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. (s. 1–10). Routledge. <https://search.proquest.com/trade-journals/literacy-as-translingual-practice-between/docview/1438845260/se-2?accountid=14699>
- Category: Articles containing Arabic-language text. (2020). I *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Articles_containing_Arabic-language_text
- Category: Articles containing Tigrinya-language text. (2020). I *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Articles_containing_Tigrinya-language_text
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. I J. Cenoz & D. Gorter (Red.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (s. 1–15). Cambridge Applied Linguistics.
- Collins, B., & Cioè-Peña, M. (2016). Declaring freedom: Translanguaging in the social studies classroom to understand complex texts. I O. García & T. Kleyn (Red.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (s. 118–139). Routledge.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT journal*, 72(4), 445–447. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Conteh, J., Copland, F., & Creese, A. (2014). Multilingual teachers' resources in three different contexts: Empowering learning. I J. Conteh & G. Meier (Red.), *The*

- multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (s. 158–178). Multilingual Matters.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE Publications.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. JSTOR.
- Creese, A., Blackledge, A., & Hu, R. (2018). Translanguaging and translation: The construction of social difference across city spaces. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(7), 841–852.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1323445>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. I N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 1528–1538). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning: En lingvistisk etnografisk undersøgelse* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Aarhus]. <https://viden.sl.dk/media/5099/sproglig-praksis-i-og-omkring-modermaalsundervisning.pdf>
- Daugaard, L. M., & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand*, 12(1), 6–22. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-0>
- Daugaard, L. M., Jensen, N. H., & Kristensen, K. S. (2018). Tæt på «de nyankomne elever»: Sprogportrættet som redskab i basisundervisningen i dansk som andetsprog. I L. M.

- Daugaard, N. H. Jensen, & K. S. Kristensen (Red.), *Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog* (s. 9–29). KvaN.
- Dede, U., & Jahiri, B. (2020). «Du bygger hus med taket først»: En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86931>
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt»: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 27–43.
<https://doi.org/10.7146/sss.v7i2.24825>
- Dewilde, J. (2021). Negotiating minority language resources, practices and experiences in Norwegian writing instruction for migrant students. I A. Norlund-Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility—Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 1–16). Palgrave Macmillan.
- Dewilde, J., & Igland, M. A. (2015). «No problem, janem»: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Cappelen Damm akademisk.
- Dewilde, J., & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream: How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032–1042.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne—Og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A.-M. Selleberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37–56). Gyldendal akademisk.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgot (Red.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes* (s. 11–26). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498-005>

- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2008). From biliteracy to pluriliteracies. I P. Auer & Li Wei (Red.), *Handbook of Applied Linguistics and Multilingual Communication* (s. 207–228). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198553>
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Kano, N. (2014). 11. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. I J. Conteh & G. Meier (Red.), *The multilingual turn in languages education* (s. 258–277). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Kleifgen, J. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O., & Li Wei. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 1, 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. utg.). Teachers College Press.
- Gebretensae, Y., & Østebø, T. (2020). Tigrinja. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/tigrinja>
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen, & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Oplandske bokforlag.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA - Norsk som andrespråk*, 28(2), 23–48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K. H., & Randen, G. T. (2018). Innledning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 17–27). Cappelen Damm akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Hélot, C., & Ó Laoire, M. (2011). Introduction: From language education policy to a pedagogy of the possible. I C. Hélot & M. Ó Laoire (Red.), *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (s. vi–xxv). Multilingual Matters.
- Heteroglossia (u.å.) *Sprachporträt/Language portrait*. Heteroglossia.
<http://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>
- Holmen, A. (2009). Multilingualism in education: In favour of a dynamic view of languages. I O. K. Kjörven, B.-K. Ringen, & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Oplandske bokforlag.
- Hopewell, S., & Escamilla, K. (2014). Biliteracy development in immersion contexts. *Journal of immersion and content-based language education*, 2(2), 181–195.
<https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.02hop>
- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2–3), 155–171. <https://doi.org/10.1080/13670050408667806>
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96–122.
<https://doi.org/10.1080/09500780008666781>
- Husby, O. (2001). *En kort innføring i somali*. Tapir Akademisk Forlag.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian journal of educational research*, 48(3), 307–324.
<https://doi.org/10.1080/00313830410001695754>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of research results in quantitative, qualitative and mixed research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277–316). SAGE Publications Inc.

- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge (2017). Forsøkslæreplan i samfunnsfag for forberedende voksenopplæring (FVO). Kompetansenorge.
https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/lareplan_samfunnsfag.pdf
- Kompetanse Norge (u.å) *Modulforsøket*. Kompetansenorge.
<https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/>
- Kompetanse Norge. (2019). *Kompetanseløftet (FVO)*. Kompetansenorge.
<https://www.kompetansenorge.no/kompetanselofket>
- Kulbrandstad, L. I. (1996). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandreringdommers lesing av lærebøker på norsk* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Udir.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg., s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Larsen, I. V. (2017). *GRIP 3: Geografi Grunnbok*. Fagbokforlaget.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>

- Li Wei. (2007). Dimensions of bilingualism. I Li Wei (Red.), *The Bilingualism Reader* (2. utg, s. 1–24). Routledge. <https://books.google.no/books?id=nGIPEAAAQBAJ>
- Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Liu, L. H. (1995). *Translingual practice: Literature, national culture, and translated modernity: China, 1900–1937*. Stanford University Press.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (2000). Introduction: Multilingual literacies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (Bd. 10, s. 1–15). J. Benjamins Pub.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag: Hva vil vi med begrepene? *Bedre skole*, 1, 68–72. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>
- McAdam, J., & Arizpe, E. (2011). Journeys into culturally responsive teaching. *Teacher Education & Teachers' Work*, 2(1), 18–27.
- META-NORD (u. å). *Språkressurser*. Meta-nord.. <https://meta-nord.w.uib.no/om-prosjektet/>
- NAFO – Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2013, 11. oktober). *Trekantsamarbeid og ordbank* [Video]. YouTube. https://youtu.be/cz6ybg_sUpA
- NSD = Norsk senter for forskningsdata (u.å). *Barnehage- og skoleforskning*. Nsd. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208. PubMed.
- Prop. 108 L (2019–2020). (2020). *Lov om språk (språklova)*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>

- Rogne, W. M. (2020). Høgttenking som metode for å undersøke lesestrategiar. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 156–174). Universitetsforlaget.
- Roland, V. (2020). *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82956>
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryen, E. (2017). Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2, 52–56.
- Sand, J. I. (2021). *Samfunnsfaglæreres refleksjoner rundt fjernundervisning for ungdommer med kort botid i koronapandemien* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Sage.
- Simonsen, H. G. (2021). Sosiolingvistikk. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/sosiolingvistikk>
- Skrefsrud, T. A. (2018a). *Intercultural learning in diverse schools: Obstacles, opportunities, and outlooks*. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.08>
- Skrefsrud, T.-A. (2018b). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22–39). Gyldendal akademisk.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. s. 227–244). Universitetsforlaget.
- Stack Exchange Inc (2021). High/low resources language: what does it mean? Hentet 25.04.21 fra: <https://datascience.stackexchange.com/questions/62868/high-low-resources-language-what-does-it-mean>
- Stenbro, N. (2009). Bøker for barn på mange språk. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 107–122). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. S. Fangen Ann-Mari (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 72–99). Gyldendal akademisk.

- Universitetet i Oslo (2021, 24. april). *Nettskjema-diktafon-appen*. Uio.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01)*.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6–23.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Williams, C. (2012). *The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold*. The Welsh Language Board.
- Winlund, A. (2020). Emergent literacy instruction: ‘Continua of biliteracy’ among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249–266.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>
- Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 103–129). Cappelen akademisk forlag.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24–39). Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Flerspråkligheit som ressurs i lesing i samfunnsfagundervisning

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet, gjenta formålet med undersøkelsen
- Forklare kort de ulike oppgavene vi skal gjennomføre i løpet av intervjuet
- Gjenta nødvendig informasjon fra informasjonsskrivet
 - Informanten skal anonymiseres, han/hun vil ikke kunne bli gjenkjent
 - Informasjonen fra intervjuet vil oppbevares trygt
 - Informasjonen vil slettes når masterprosjektet avsluttes
- Informanten får utdelt informasjonsskriv på norsk og morsmålet, og leser dette, og skriver under for samtykke
 - Forklar ekstra godt at lydopptaket kun skal høres av meg

Lage språkportrett (skriv fylldig instruksjon til hvordan språkportrettet skal lages)

- *Jeg har laget et eksempel – vis dette og forklar kort*
- *Her foran deg har du fått et hvitt ark med omrisset av en person på. Inni den vil jeg at du skal plassere ulike språk (du kan godt skrive dem med forskjellige farger)*
 - *Jeg vil at du skal plassere alle språkene du kommer på at du har et forhold til, det kan for eksempel være:*
 - *Språk som er viktige i hverdagen din nå*
 - *Språk som har vært viktige i livet ditt før*
 - *Språk du har lyst til å lære deg*
 - *Språk du knytter til konkrete sammenhenger (musikk, uttrykke følelser, andre situasjoner)*
 - *Språk du knytter til konkrete personer (venner, familie, andre personer)*
 - *Språk du knytter til konkrete steder (skolen, hjemme, andre steder)*

Eleven får utdelt samfunnsfagtekst (norsk, deretter morsmål)

Spørsmål: høyttenkning underveis i lesingen – eller du kan understreke utfordrende ord

- Mens du leser tekstene, kan du «tenke høyt», altså forklare hva du tenker underveis?
 - Tenker du på samme måte når du leser tekster på ulike språk?
- Kan du fortelle kort hva denne teksten handler om?
- Er det noen deler av denne teksten som er lett eller vanskelig å forstå? Hvilke og hvorfor?
 - Hva gjør denne delen lett/vanskelig
- Hvordan opplever du å få benytte ditt eget morsmål i samfunnsfagundervisning?
- Hvordan opplevde du å lese den samme teksten på to forskjellige språk?
- Opplevde du det som nyttig å benytte flere språk for å forstå innholdet i teksten?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor har du vokst opp?
 - Har du bodd i andre land enn dette, før du kom til Norge?
- Hvilken skolebakgrunn har du?
 - Har du fått privatundervisning eller gått på offentlig skole?

- Hvordan opplevde du å gå på skole i hjemlandet ditt?
 - Hvilket språk snakket dere på skolen?
 - Hvilket språk snakket dere hjemme?
 - Hvilket språk brukte du da du svarte på oppgaver på skolen?
 - Hvilket språk var skolebøkene deres på?
- Om relevant: Hvordan opplevde du å gå på skole i de andre landene du har bodd i?
 - Hvilket språk snakket dere på skolen?
 - Hvilket språk snakket dere hjemme?
 - Hvilket språk brukte du da du svarte på oppgaver på skolen?
 - Hvilket språk var skolebøkene deres på?
- Hvilken hjelp har du fått til å gjøre skolearbeid?
 - Hjelp fra foreldre, søsken, venner, andre?
 - Hvilke språk bruker dere da? – slår du opp på førstespråket ditt?
 - Vant til å bruke morsmålet til skolearbeid?

Språksituasjonen på skolen du går på nå

- Hvilket språk blir det undervist i på skolen her?
- Bruker dere andre språk enn norsk?
 - Er det lov til å snakke andre språk enn norsk?
 - Bruker dere andre språk for å lære?
 - Hvilke språk bruker dere når dere prater med hverandre i klassen?
 - Hvordan påvirker de ulike språkene dere bruker klassemiljøet?

Flerspråklig lesestrategi

- Hvordan opplevde du å arbeide med ditt eget førstespråk i samfunnsfag?
 - Hva opplevde du som positivt med å bruke flerspråklige tekster?
 - Hva opplevde du som negativt med å bruke flerspråklige tekster?
- Er denne måten å arbeide med lesing i samfunnsfag en måte du kunne tenke deg å gjøre igjen?
 - Hvorfor?
- Opplevde du at du forstod mer eller mindre av det faglige innholdet i teksten ved å benytte flerspråklige tekster?
- Hvordan opplevde du denne arbeide med flerspråklige tekster sammenlignet med hvordan dere vanligvis arbeider med lesing av tekst i undervisningen?

Faginnhold

- Hva kunne du om temaet fattigdom og krig fra før?
- Hvordan opplevde du å arbeide med temaet fattigdom og krig?
- Hvilken rolle spilte det for deg at du skulle lese om temaet fattigdom og krig på forskjellige språk?

Avslutning

- Hvordan opplever du å bruke ditt førstespråk for å forstå temaet fattigdom og krig i samfunnsfag?
- Kan du tenke deg å bruke førstespråket ditt mer i samfunnsfagundervisningen?
 - Hvis ja:
 - Hvilke måter kan vi arbeide på for at du skal få bruke førstespråket ditt i undervisningen?
 - Hvordan kan samfunnsfagundervisningen bli mer flerspråklig?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Flerspråklighet som ressurs i lesing i samfunnsfagundervisning»?

Formål

Jeg heter Karoline Hatvik, og skal skrive masteroppgave om flerspråklighet i samfunnsfagundervisning. I oppgaven min skal jeg undersøke om det er nyttig for flerspråklige elever å få bruke flerspråklige tekster (en tekst på norsk og en tekst på elevens morsmål) når man skal lese i samfunnsfag. Jeg ønsker å undersøke strategiene elever bruker når de leser samfunnsfaglige tekster, for å undersøke hvordan elever opplever å arbeide med flerspråklige tekster.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om flerspråklige tekster (tekster på flere ulike språk) kan brukes som en ressurs til å lese samfunnsfagtekster på norsk i samfunnsfagundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I samarbeid med veilederen min har jeg kommet frem til at jeg skal gjennomføre forskningen min ved din skole, hvor det er mange elever som har flerspråklig bakgrunn. For å få samlet inn informasjonen jeg trenger i prosjektet mitt, er jeg avhengig av flerspråklige elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i oppgaven min, vil det si at du blir intervjuet av meg. Intervjuet vil ta omtrent en time og vil foregå på denne måten:

- 1) Vi starter med kort informasjon om prosjektet
- 2) Du lager et språkportrett som viser hvilke språk du har et forhold til
- 3) Du leser to tekster, en på norsk og en på morsmålet ditt om samme tema
- 4) Etter at du har lest tekstene stiller jeg en del spørsmål til både det du har lest, og bakgrunnen din.

Intervjuet vil foregå individuelt, og det vil altså ikke være andre elever eller lærere til stede. Intervjuet vil ikke være en del av den vanlige undervisningen din, men det vil handle om et tema fra samfunnsfag, og foregå i skoletiden.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet med en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Navnet på skolen, lærere og elever vil ikke fremkomme i forskningen eller i presentasjoner av prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes for å besvare denne oppgaven, slik som forklart i dette informasjonsskrivet. Informasjonen om deg vil ikke bli tilgjengelige for andre enn meg (Karoline Hatvik), og min veileder (Joke Dewilde). Opplysningene dine vil bli anonymisert, slik at ingen kan knytte deg til informasjonen som står i masteroppgaven.

Opptaket av intervjuet vil bli tatt opp med en app som er utviklet til forskningsformål, og dette vil lagres på et sikkert lagringsområde ved Universitetet i Oslo. På dette lagringsområdet vil navnet ditt og opplysningene dine erstattes med koder, og navnet ditt vil derfor ikke lagres sammen med opptaket av intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2021. Når prosjektet avsluttes, vil alle opplysninger om deg, og lydopptaket fra intervjuet bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Karoline Hatvik på epost (karolinehatvik@gmail.com) eller på telefon: 48 07 21 42.
- Joke Dewilde på epost (joke.dewilde@ils.uio.no) eller på telefon: 48 18 64 02
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde
(Forsker/veileder)

Karoline Hatvik
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Flerspråklighet som ressurs i samfunnsfagundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å lage et språkportrett
- å delta i individuelt intervju

å la forsker ta opp intervjuet med lydopptaker

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

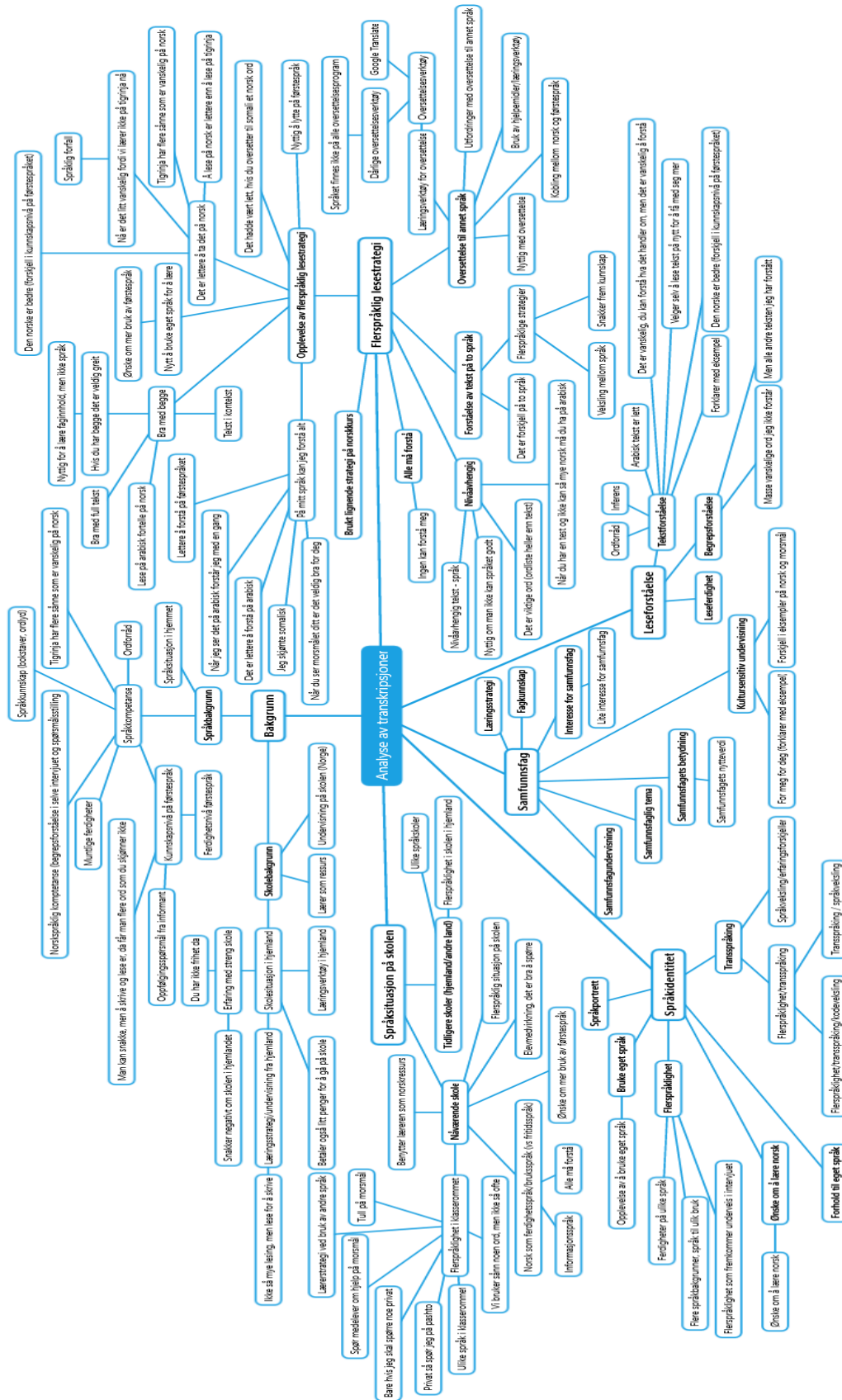
Elevens navn: _____

Klasse: _____

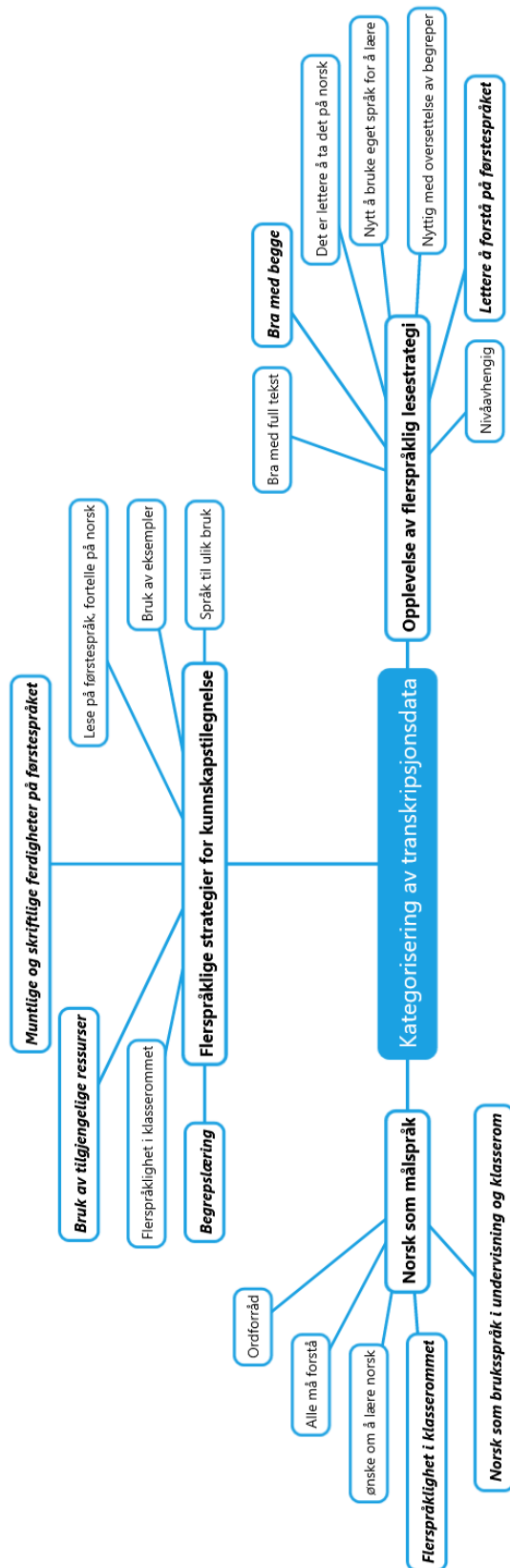
Sted: _____

Dato: _____

Vedlegg 3: Tankekart, den første kategoriseringen av transkripsjonsdataene

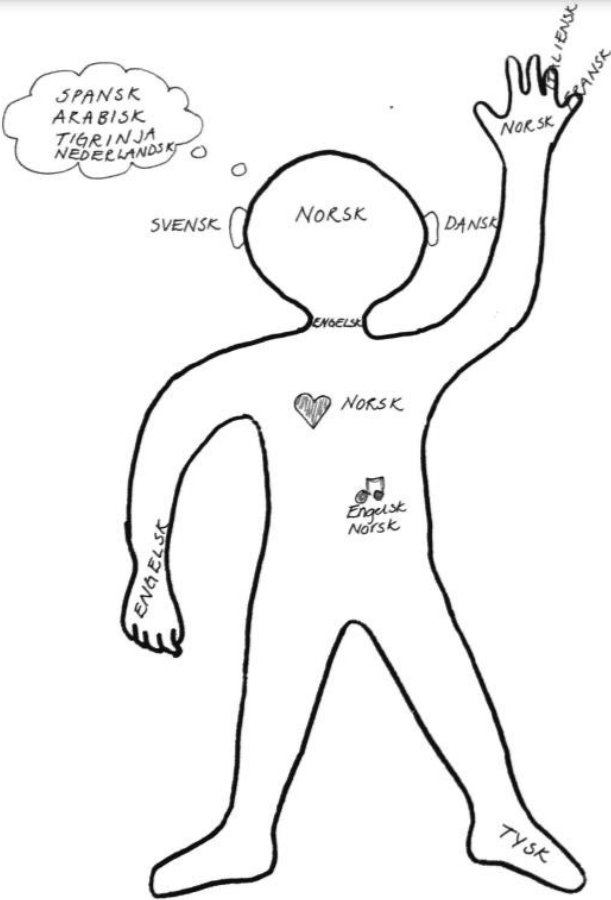


Vedlegg 4: Tankekart, den endelige kategoriseringen av transkripsjonsdata



Vedlegg 5: Språkportrett – eksempel som jeg fylte ut før intervjuene

EKSEMPEL



Vedlegg 6: Tekstutdrag, originalspråk norsk

Politisk uro og krig – en årsak til fattigdom

Politisk uro og krig er også en årsak til fattigdom. I alle de fattige landene i verden i dag har det vært kriger, og i noen av dem er det krig og konflikter i dag også. I mange av de fattige landene er det også politisk uro. Politisk uro kan for eksempel oppstå når et land ikke har en regjering som klarer å styre landet på en god måte. Lederne i noen land bruker også mye av statens penger på våpen og soldater, og kriger ødelegger hus, skoler, veier, sykehus og mye annet. Alle mennesker som vil drive et firma, eller som dyrker jorda, får det vanskelig hvis det er politisk uro eller krig i landet. Da er det ikke noen som passer på at lovene blir respektert eller infrastrukturen virker. Infrastruktur er alt det som må virke for at et samfunn skal fungere, for eksempel elektrisitet, vannforsyning, veier, internett og transport.

Vedlegg 7: Tekstutdrag oversatt til somali

Dagaal iyo deganaansho la'aan siyaasadeed – Sabab saboolnimo

Dagaal iyo deganaansho la'aan siyaasadeed ayaa sidoo kale sabab u ah saboolnimada. Dhammaan wadamada faqriga ah waxaa hore uga dhacay dagaalo, qaar iyaga ka mid ah waxaa sidoo kale maanta ka jira dagaal iyo iska hor imaadyo. In badan oo ka mid ah wadamada saboolka ah waxaa sidoo kale ka jira deganaansho la'aan siyaasadeed. Tusaale ahaan deganaansho la'aanta siyaasadeed waxa ay imaanaysaa marka dalku uusan haysan dowlad awoodda in ay dalka si wanaagsan u maamusho. Hogaamiyayaasha wadamada qaarkood waxa ay sidoo kale lacagtii dowladda u adeegsadaan hub iyo askar, dagaalkuna waxaa uu burburiyaa guryaha, dugsiyada, waddooyinka, isbitaalada iyo waxyaabo kale oo badan. Dhammaan dadka doonaya in shirkad ka shaqeystaan ama dhulka beertaan, waa ay ku adkaanaysaa haddii dalka uu ka jiro dagaal iyo deganaansho la'aan. Markaa ma jirto cid damaanad qaadaysa in shuruucda la ixtiraamo ama kaabayaashu shaqeeyaan. Kaabayaashu waa dhammaan waxa ay qasab tahay in ay shaqeeyaan si bulshadu ay u shaqeeyso, tusaale ahaan korontada, biyo gelinta, waddooyinka, internetka iyo gaadiidka.

الاضطرابات السياسيّة والحروب - سبب للفقر

الاضطرابات السياسيّة والحروب هي أيضاً سبب للفقر. لقد كانت هناك حروب في جميع البلدان الفقيرة في العالم اليوم، وفي بعضها توجد حروب وصراعات اليوم أيضاً. هناك أيضاً اضطرابات سياسيّة في العديد من البلدان الفقيرة. يُمكن أن تنشأ الاضطرابات السياسيّة، على سبيل المثال، عندما لا يكون لدولة ما حكومة قادرة على حكم البلاد بطريقة جيّدة. يُنفق قادة بعض الدول أيضاً الكثير من أموال الدولة على الأسلحة والجنود، وتدمّر الحروب المنازل والمدارس والطرق والمستشفيات وغير ذلك الكثير. كل الأشخاص الذين يرغبون في إدارة شركة ما، أو الذين يزرعون الأراضي، يجدون صعوبة بالغة في حالة حدوث اضطرابات سياسيّة أو حرب في البلاد. ففي تلك الأوقات لا يوجد من يتأكد من أن القوانين يتم احترامها أو أن البنية التحتيّة تعمل بكفاءة. فالبنية التحتيّة هي كل ما يجب أن يعمل بكفاءة من أجل سير المجتمع وقيامه بأداء أعماله، مثل الكهرباء وإمدادات المياه والطرق والإنترنت والنقل

سیاسي ناکراری او جگړه د فقر او بېوزلي یو لامل ده

سیاسي ناکراری او جگړه هم یو لامل د فقر ده . د نړۍ نننی ټول بېوزله هیوادونه په جگړه کې ښکیل وو، او په ځینو کې تر اوسه هم جنگونه او شخړې روانې دي. په ډیرو بېوزلو هیوادونو کې سیاسي گډوډي هم شتون لري. سیاسي بې ثباتي یا گډوډي ، د مثال په توگه ، هغه وخت رامینځته کېدلی شي ، چې په یوه هیواد کې حکومت ونه شی کولای هیواد په ښه ډول اداره کړي . د ځینو هیوادونو مشران د دولت ډیري پیسې په وسلو او عسکرو مصرفوي او جنگونه کورونه ، ښوونځي ، سرکونه ، روغتونونه او هرڅه وچاړوي . که په هیواد کې سیاسي گډوډي یا جگړه وي ټول هغه خلک چې غواړي سوداگر شي ، یا څوک غواړي چې ځمکه وکړي ، د ډیرو مشکلاتو او سختیو سره مخامخ کېږي. نوبیا هیڅوک قانون ته درناوی نه کوي او د هیواد زیربنا یا اساسي جوړښت وچاړيږي. زیربنا هغه اساسي جوړښت دی چې د یوې ټولني د فعالیت لپاره اړین دی ، د بیلگې په توگه بریښنا ، د اوبو رسول ، سرکونو ، انټرنیټ او ترانسپورت.

Vedlegg 10: Tekstutdrag oversatt til tigrinja
ፕላቲካዊ ዘይምርግጋእን ኩናትን፡ ጠንቂ ናይ ድኽነት

ሓደ ሳዕቤን ናይ ፕላቲካዊ ዘይምርግጋእን ኩናትን፡ ድኽነት እዩ። ኣብ ኩለን ድኽነት ዘለዎን ሃገራት ኣብ ኩናት ተሳቲፊን ዝጸንሐ ኾይነን፡ ኣብ ገለ ሃገራት ከም ዝርከ'ውን እቲ ኩናት ጌና ይቐጽል እዩ ዘሎ። ሓደ ጠንቂ ናይ ፕላቲካዊ ዘይምርግጋእን ንኣብነት፡ መንግስቲ'ታ ሃገር ብጸቡቕ ጌሩ ነታ ሃገር ከመሓድራ ምስ ዘይክእል እዩ። መንግስቲ ናይ ገሊኣን ሃገራት ባጀት ናይ ሃገር ኣብ ናይ መሳርሒ ኩናትን ሰራዊትን የወዕልኦ። ሳዕቤን ናይ ኩናት ከኣ ምዕናው ናይ ገዛዉቲ፡ ትምህርታት፡ መገዲ፡ ሆስፒታላት ካልእን ይኸውን። ሰባት ሕርሻ ወይ ፋብሪካ ከካይዱ ይደልዩ እሞ፡ ብምኽንያት ናይ ፕላቲካዊ ዘይምርግጋእ ግን ነዚ ዕላማታት ክበጽሕዎ ወይ ከተግብርዎ ኣጸጋሚ ይኾኖም። እዚ ዘምጽእ ሳዕቤን ከኣ ንናይ ትሕተ ቅርጽን ሕግታትን ዘቆጻጸር ኣካል ምስ ዘይህሉ እዩ። ሓደ ሕብረተሰብ ብሰርዓት ክሰርሕ ከም ኤለክትሪክ፡ መጓጓዣ መገዲ ከማልእን እንተ ኾይኑ፡ ጸቡቕ ትሕተ ቕርጺ ክህልዎ ኣለዎ።

Vedlegg 11: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Flerspråklighet som ressurs i lesing i samfunnsfagundervisning

Referansenummer

511175

Registrert

03.07.2020 av Karoline Hatvik - karolhat@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no, tlf: 48186402

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karoline Hatvik, karolinehatvik@gmail.com, tlf: 48072142

Prosjektperiode

15.08.2020 - 01.06.2021

Status

09.07.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

09.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5efef8e9-23be-4ac5-8b7b-9f12b738ff15>

1/3

hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)