



Flerspråklig tekstskapning på nettbrett

Lærernes intensjoner og elevenes praksiser

AV DAG FREDDY RØED

Sammendrag

Artikkelen utforsker digitale tekstskapingspraksiser i en mottaksklasse på barnetrinnet i Norge, med særlig vekt på forholdet mellom lærernes intensjoner og elevenes praksiser. Studien er etnografisk inspirert og analyserer kvalitative data i form av feltnotater, intervjutranskripsjoner og tekster som elevene har produsert på nettbrett etter lærernes instruksjoner. Med inspirasjon fra *New Literacy Studies* (NLS) og transspråkingsteori, diskuteres overordnede kjennetegn ved den digitale tekstskapingskulturen i mottaksklassen. Et hovedfunn er at elevene jevnlig instrueres til å produsere flerspråklige, multimodale tekster, der samme innhold formidles muntlig og skriftlig på elevenes førstespråk og norsk. Ifølge lærerne er målet å styrke elevenes begrepsforståelse på norsk og samtidig støtte utviklingen av førstespråket. For elevene preges tekstproduksjonen av tradisjonell, «parallel» forståelse av flerspråklighet, der språkene oppfattes som adskilte og autonome. Deres norskspråklige ferdigheter ser også ut til å påvirke hvordan de deltar i og opplever aktivitetene. Funnene danner grunnlag for en drøfting av hvordan det kan legges til rette for inkluderende litterasitetspraksiser i flerspråklige, digitale læringsmiljøer.

Nøkkelord: *andrespråksdidaktikk, nettbrett, tekstskapingspraksiser, flerspråklighet, multimodalitet, elevperspektiver*

Abstract

This article explores digital text-making practices in an introductory primary school class in Norway, focusing on the relationship between teachers' intentions and students' practices. The study adopts an ethnographic approach and analyzes qualitative data comprising fieldnotes, interview transcripts, and texts produced by students on tablets in response to teachers' instructions. Drawing on New Literacy Studies (NLS), translanguaging theory, and previous research on text production using tablets, the paper discusses the overall characteristics of the digital text-making culture in the introductory class. One of the main findings is that students are regularly instructed to create multilingual, multimodal texts, presenting identical content both in writing and in speech in their first languages as well as in Norwegian. According to the teachers, the aim is to strengthen the students' understanding of concepts in Norwegian while also supporting the development of their first language skills. However, for the students, the text-making is characterized by a monolingual approach, and their competence in Norwegian language influences how they participate in and experience the activities. The findings are discussed in light of how inclusive literacy practices can be fostered in multilingual digital learning environments.

Key words: second language didactics, tablets, text creation practices, multilingualism, multimodality, student perspectives

Innledning

Elever som møter det norske skolesystemet med en annen språkbakgrunn enn norsk, har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning (Opplæringslova, 2023, § 3-6). I mange kommuner organiseres dette tilbudet i form av egne innføringstilbud, hvor elevene i en begrenset periode helt eller delvis innplasseres i såkalte innførings- eller mottaksklasser. Opp-læringen er basert på samtykke fra foresatte, og fattes gjennom enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2024). Målet er å gi elevene en trygg overgang til ordinær skolegang – faglig, språklig og sosialt.

I likhet med resten av grunnopplæringen, bygger opplæringen i innføringstilbudene på verdigrunnlaget i den overordnede delen av lærerplanen. Der fremkommer det at skolen, i tillegg til å bidra til at elevene blir «trygge språkbrukere», skal ivareta og fremme det språklige mangfoldet elevene representerer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I *Lærerplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019), som mange kommuner legger til grunn for den særskilte norskopplæringen, fremheves det at opplæringen skal «anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter», og på den måten «ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet» (s. 2). Disse formuleringene legger tydelige føringer for at lærerne i innføringstilbudene aktivt må ta i bruk og synliggjøre elevenes språklige ressurser, og at de i tillegg til å legge til rette for utvikling av elevenes norskspråklige ferdigheter, skal ivareta og fremme elevenes flerspråklige identitet.

Ved mange av landets skoler blir elevene utstyrt med nettbrett til skole- og hjemmearbeid. Studier viser at nettbrett muliggjør tekstskapingspraksiser der elevene får uttrykke seg gjennom ulike modaliteter som skrift, lyd, bilde og video (Strømman, 2022; Engen et al., 2018). I internasjonal forskning fremheves digital, multimodal tekstskaping som en egnet tilnærming i arbeidet med flerspråklige elevers språk- og litterasitetsutvikling (Smith et al., 2021; Si et al., 2022). Hvordan nettbrett brukes i norske mottaksklasser, er lite belyst i eksisterende forskning. Det antydes imidlertid at tekstskaping som involverer flere språk og modaliteter, er en utbredt læringsaktivitet (Brekke, 2021; Røed, under vurdering).

Flere studier har tematisert hvordan lærere i ulike fag og undervisningskontekster legger til rette for læringsaktiviteter der elevene kan bruke de eksisterende språkferdighetene sine. Det argumenteres for at dette kan styrke språklig og faglig læring, og på samme tid bidra til økt engasjement og positiv identitetsutvikling hos elevene (se f.eks. Cummins, 2019; García & Kleyn, 2016). Samtidig viser studier at lærere finner det krevende å legge til rette for flerspråklige undervisningstilnærminger i praksis (Burner & Carlsen, 2022; Myklevold & Speitz, 2021). Det blir også påpekt at innlærere, til tross for lærernes oppfordringer og intensjoner, kan være ambivalente til å bruke førstespråkene sine i klasserommet (Kjelaas & Brekke, 2024; Myklevold & Speitz, 2021; Mendoza & Parba, 2019). For å øke kunnskapsgrunnlaget om hvordan flerspråklige praksiser kan utvikles og styrkes, etterlyses studier som

utforsker både lærernes og elevenes perspektiver (Kjelaas & Brekke, 2024; Mendoza & Parba, 2019).

Denne studien gjør nettopp dette, da den utforsker digitale tekstskapingspraksiser i en mottaksklasse på barnetrinnet i Norge ved å analysere både lærernes og elevenes praksiser. Digitale tekstskapingspraksiser forstås her som lærerinitierte, pedagogiske aktiviteter hvor elevene produserer tekster på nettbrett. Ved å utforske hvordan elevene deltar i og opplever de digitale tekstskapingspraksisene lærerne initierer, søker studien å bidra med forskningsbasert innsikt om andrespråkdidaktisk arbeid i norske mottaksklasser, med et spesifikt søkelys på hvordan digital tekstskaping relaterer seg til lærerplanens mål om å utvikle og ivereta elevenes flerspråklige identitet. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner de digitale tekstskapingspraksisene i en mottaksklasse på barnetrinnet i Norge, og hva er relasjonen mellom lærernes intensjoner og elevenes praksiser?* For å besvare dette forskningsspørsmålet, har jeg formulert tre underspørsmål: (1) *Hva kjennetegner oppgavene og instruksene lærerne gir elevene, og hvilke begrunnelser ligger til grunn for disse?* (2) *Hvordan går elevene frem for å produsere tekstene, og på hvilken måte kommer elevenes flerspråklige ferdigheter til syne i disse?* (3) *Hvordan opplever elevene de digitale tekstskapingspraksisene?*

Mottaksklassen som danner bakgrunnen for studien, er lokalisert ved en barneskole i en mellomstor norsk by. Alle elevene blir utstyrt med nettbrett til skole- og hjemmearbeid, og lærere ved alle trinn bruker nettbrett som en integrert del av sin pedagogiske praksis. I perioden studien ble gjennomført, var det mellom 19 og 29 elever i klassen. Disse var i alderen 6–13 år. Majoriteten av elevene hadde nylig ankommet Norge fra Ukraina, og snakket russisk og/eller ukrainsk. Andre elever brukte kinyarwanda, spansk, rumensk, hindi, arabisk, urdu og persisk. Da jeg begynte studien, hadde klassen to lærere, Liv og Safa (alle navn er pseudonymer). Liv gikk senere over i en ny stilling, og ble erstattet av Hilde. Liv og Hilde har norsk som førstespråk, mens Safa har somalisk bakgrunn og behersker både somali og norsk. Klassen hadde også annet flerspråklig personale tilgjengelig – såkalte språkassistenter – med kompetanse i blant annet russisk, ukrainsk, kinyarwanda, spansk og hindi.

I det følgende presenteres teoretiske perspektiver. Deretter følger en beskrivelse av studiens metodologiske og analytiske tilnærming. Videre presenteres resultatene, før jeg avslutningsvis, med utgangspunkt i studiens funn, drøfter hvordan det kan legges til rette for flerspråklige litterasitetspraksiser i digitale læringsmiljøer.

Teoretisk innramming

Studien henter inspirasjon fra forskningstradisjonen *New Literacy Studies* (NLS). Der betraktes literacy først og fremst som en sosial praksis, og forskningen tar sikte på å utforske hvordan tekster brukes av mennesker i ulike kontekster (Gee, 2015). En sentral tanke er at literacy må forstås i lys av samfunnsmessige og kulturelle forhold (Barton, 2007; Street, 2003). Tekster betraktes ikke som nøytrale formidlere av informasjon, men som kulturelle uttrykk som reflekterer og viderefører bestemte verdier, normer og ideologier (Street, 2003). Ved å forankre studien i NLS legger jeg til grunn at literacyarbeidet i mottaksklassen er situert i et flerspråklig og digitalt læringsmiljø, preget av læreplanstyrte mål og institusjonelle forventninger.

I studier av literacy som sosial praksis utgjør litterasitetshendelser (*literacy events*) og litterasitetspraksiser (*literacy practices*) to sentrale analyseenheter (Barton & Lee, 2011). Litterasitetshendelser beskrives som «the particular activities where literacy has a role» (s. 5) og litterasitetspraksiser som «the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event» (s. 5). Den overordnede tanken er at forskere gjennom å identifisere hendelser der tekst inngår, kan si noe mer generelt om bruken av tekster i et spesifikt miljø. For en mer inngående forståelse hevder Barton (2007, s. 82) at det også er nødvendig å analysere tekstene som inngår i praksisene, samt oppfatninger og intensjoner deltakerne knytter til bruken av dem.

Denne studien avgrenser seg til en undergruppe av litterasitetspraksiser, inspirert av det Barton og Lee omtaler som *text-making practices* – «the ways in which people choose and transform resources for representing meanings in the form of texts for different purposes» (Lee, 2007 i Barton & Lee 2013, s. 166). Begrepet har utspring i de nye kommunikasjons- og uttrykksformene som digital teknologi muliggjør (se f.eks. Mills, 2011), og refererer til aktiviteter som involverer produksjon og bruk av tekster via nettverksbaserte enheter. I denne studien knyttes begrepet til en forståelse av at tekster i skolen inngår i en pedagogisk kontekst med læring som formål, og at lærernes oppgaver og instruksjoner utgjør en del av disse tekstene (Skjelbred, 2018, s. 97). *Tekstskapingspraksiser* refererer dermed til overordnede, generelle trekk ved de lærerstyrte aktivitetene i mottaksklassen hvor elevene produserer tekster på nettbrett. Både lærere og elever betraktes som deltakere i disse praksisene: Lærerne initierer dem, og elevene realiserer dem gjennom sitt arbeid med tekstene i klasserommet.

Som nevnt, legger læreplanen tydelige føringer for at opplæringen i innførings-tilbudene skal synliggjøre og utvikle elevenes flerspråklige kompetanse. Et relevant utgangspunkt for å utforske tekstskapingspraksisene nærmere, er dermed gjennom transspråkingsteori. Transspråking viser både til autentiske kommunikasjonspraksiser i flerspråklige miljøer (García, 2009), og til pedagogiske tilnærminger som bygger på elevenes samlede språklige og kulturelle ressurser (Cummins, 2019; García & Kleyn, 2017). I kjernen av begrepet ligger en forståelse av at språk ikke eksisterer som separate og autonome systemer, men inngår i et integrert, fleksibelt og dynamisk kommunikativt repertoar. Flere forskere inkluderer også kroppsspråk, visuelle elementer og andre semiotiske ressurser som en del av dette repertoaret (Canagarajah, 2018; Wei, 2018). Transspråking representerer dermed en utvidet forståelse av kommunikasjon og meningsskaping som anerkjenner flerspråklige elevers evne til å uttrykke seg på fleksible og kreative måter, og utfordrer samtidig de enspråklige normene og standardene som tradisjonelt har preget andrespråksopplæringen i Norge og andre land (Ortega, 2014; Svendsen, 2018). I en mottaksklasse, der samtlige elever har minoritetsspråklig bakgrunn og er i en prosess med å tilegne seg norskferdigheter, kan transspråkingspraksiser både synliggjøre og validere elevenes samlede kommunikative kompetanse, inkludert både verbalspråk og ikke-lingvistiske uttrykksformer.

Cenoz og Gorter (2021) beskriver pedagogisk og spontan transspråking som to ytterpunkter på et kontinuum. Pedagogisk transspråking defineres som «a pedagogic theory and practice that refers to instructional strategies which integrate two or more languages», mens spontan transspråking refererer til «the reality of bilingual usage in naturally occurring context where boundaries between languages are fluid and constantly shifting» (Cenoz & Gorter, 2021, s. 18). Et sentralt poeng hos Cenoz og Gorter (2021) er at det ikke er et klart skille mellom disse, siden lærerne kan legge til rette for at flerspråklige praksiser finner sted gjennom måten de organiserer undervisningen på. Denne studien tar utgangspunkt i dette perspektivet, og undersøker hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom lærerinitierte, digitale tekstskapingspraksiser. Tekstskapingen forstås i denne sammenheng som en kulturell praksis, som oppstår i samspillet mellom lærernes intensjoner, elevenes flerspråklige og semiotiske ressurser, og nettbrettets egenskaper som tekstskapingsverktøy. Å utforske hvordan nettbrettet påvirker prosessen med å skape tekstene, og hvordan tekstene fremstår i sin endelige form, vil kunne si noe om det andrespråkdidaktiske arbeidet og vise hvordan tekstskapingspraksisene både påvirker og blir påvirket av det sosiokulturelle miljøet i mottaksklassen.

Metodologisk tilnærming

Studien er forankret i et etnografisk-inspirert kasusdesign. Gjennom et feltarbeid fordelt over fire uker i perioden mai 2023 til november 2024, samlet jeg inn et variert empirisk materiale bestående av observasjonsdata (feltnotater), intervjuer (transkripsjoner), samt digitale tekster som elevene har produsert med utgangspunkt i lærernes instruksjer (N=23). For å få en dypere innsikt i elevperspektivet, ble enkelte elever valgt ut som fokuselever. Dette innebar at jeg i utvalgte økter fulgte særlig nøye med på deres arbeid på nettbrettet. Elevene hadde ulike språkbakgrunner, og i flere av timene deltok språkassistenter med kompetanse i elevenes førstespråk. Dette gjorde det mulig å kommunisere mer effektivt med elevene underveis og i etterkant, samt å gjennomføre mer nyanserte analyser av tekstene de produserte.

Den analytiske tilnærmingen er nært knyttet til studiens teoretiske forankring. Overordnet innebærer dette at jeg med utgangspunkt i observasjonsdata og NLS sitt begrepsapparat, har identifisert hendelser der elevene har produsert tekst på nettbrettet (*digitale tekstskapingshendelser*), for så å bruke disse for å beskrive overordnede kjennetegn og trekk ved den digitale tekstskapingskulturen (*digitale tekstskapingspraksiser*) i mottaksklassen. For å belyse deltakernes intensjoner, holdninger og oppfatninger, gjennomførte jeg samtaler og intervju med lærere og elever underveis og i etterkant av observasjonene. Transspråkingsteori fungerte i denne prosessen som en overordnet teoretisk linse for å utforske lærernes intensjoner og instruksjer, samt hvordan elevene tok i bruk lingvistiske og ikke-lingvistiske ressurser innenfor de lærerstyrte rammene. I tillegg til klasseromsobservasjonene samlet jeg altså inn ferdigproduserte elevtekster knyttet til de ulike tekstskapingshendelsene. Disse ble analysert med utgangspunkt i Sebba (2013) sitt rammeverk for analyse av flerspråklige tekster (se nedenfor). For å få en grundigere forståelse av tekstene, hendte det at jeg samtalte med elevene i etterkant av analysen. Observasjonsdataene ga meg informasjon om forholdene rundt selve tekstskapingsprosessen, mens elevtekstanalysen ga meg innsikt i hvordan tekstene representerte elevenes flerspråklige kompetanse. Kombinert med intervjudata, ga dette meg en samlet forståelse av den digitale tekstskapingskulturen i mottaksklassen.

Studien er godkjent av Sikt (referansenummer 318535) og følger deres retningslinjer for behandling av personopplysninger. Før datainnsamlingen fant sted, ble informasjonsskriv om forskningsprosjektet med tilhørende samtykkeskjema sendt ut til lærere, foresatte og elever. Her redegjorde jeg blant annet for at jeg ønsket å observere og intervjuere lærere og elever, samt gjøre opptak av og/eller samle inn de digitale

tekstene elevene produserte på nettbrettet. I den forbindelse forhørte jeg meg om det var mulig å gjøre lydopptak av elevene mens de arbeidet i klasserommet og/eller i et eventuelt intervju. For å ivareta elevenes rett til selvbestemmelse, utarbeidet jeg en barnetilpasset versjon hvor de selv kunne krysse av for hvorvidt de ønsket å delta i prosjektet. Her presiserte jeg at elevene ikke var nødt til å delta selv om foreldrene deres hadde gitt tillatelse. Foresatte til to av barna oppga at de ikke ønsket at det skulle gjøres lydopptak, og tre av elevene ønsket at jeg ikke skulle se på hva de foretok seg på nettbrettet. Disse ble følgelig ikke inkludert i studien.

Analytisk rammeverk

Siden jeg er spesielt interessert i hvorvidt og hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk i tekstene, har Sebba (2013) sitt rammeverk for analyse av flerspråklige tekster vært veiledende for analysearbeidet. Rammeverket legger til grunn at flerspråklige tekster kan analyseres som multimodale. Sentrale analysenheter er romlige *språkrelasjoner* – hvordan språk plasseres og organiseres visuelt, *forholdet mellom språk og innhold* – hva som uttrykkes på de forskjellige språkene, og *språkblandingstyper* – hvorvidt tekstelementene er monolingvale eller inneholder elementer fra flere språk. Med bakgrunn i disse beskrives to hovedtyper flerspråklige tekster, de *parallelle* og de *komplementære*. I de parallelle tekstene gjengis det samme innholdet eller budskapet på flere språk, ofte som direkte oversettelser eller som gjentakelse av samme informasjon, der de ulike språkene er symmetrisk organisert i forhold til hverandre. Komplementære tekster kjennetegnes derimot av en mer asymmetrisk struktur, der de ulike språkene utfyller hverandre ved å gi ulik informasjon. Disse tekstene kjennetegnes også av mer varierte lingvistiske uttrykksformer: «[T]hey may consist exclusively of monolingual units, but could contain any combination of monolingual, mixed and neutral units» (Sebba, 2013, s. 109). Sebba (2013) understreker at mange flerspråklige tekster befinner seg på et kontinuum mellom parallelle og komplementære strukturer, og at kategoriene derfor er å betrakte som veiledende. Videre påpeker han at flere tekster inneholder visuelle elementer som ikke kan knyttes til bestemte språk, som også må inkluderes i analysen for å få en helhetlig forståelse av teksten.

I arbeidet med å analysere tekstene, har jeg ved hjelp av digitale oversettelsesprogrammer og språkassistentene i klassen oversatt tekstelementer der elevene bruker førstespråket sitt. Med utgangspunkt i disse har jeg undersøkt forholdet mellom hva som uttrykkes på de forskjellige språkene, og i hvilken grad monolingvale eller hy-

bride språkpraksiser forekommer i elevens tekster. I tillegg har jeg studert hvordan ikke-lingvistiske elementer blir tatt i bruk av elevene. Det analytiske rammeverket brukes på denne måten for å utforske hvordan elevene uttrykker sin flerspråklige kompetanse i tekstene. Representerer tekstene et tradisjonelt, «parallelt» syn på elevenes flerspråklighet eller et mer dynamisk og bredere syn i tråd med transspråkingsperspektivet? (García, 2009).

Resultater

Presentasjonen av studiens resultater er delt i tre, strukturert etter studiens forskningsspørsmål. Først presenteres overordnede trekk ved lærernes oppgaver og instruksjoner, samt intensjoner og begrunnelser som ligger til grunn for disse (underspørsmål 1). Deretter rettes søkelyset mot elevperspektivet. Først ser jeg nærmere på hvordan elevenes flerspråklighet fremstilles og kommer til uttrykk i de digitale tekstene, og hvordan elevene har gått frem i arbeidet med å produsere dem (underspørsmål 2). Deretter tar jeg for meg hvordan elevene oppfatter praksisene (underspørsmål 3).

Lærernes instruksjoner og intensjoner

Som jeg har gjort redegjort for, legger jeg til grunn at lærernes oppgaver og instruksjoner kan forstås som en del av tekstskapingspraksisene i mottaksklassen. Det jeg her omtaler som instruksjoner, viser til alt det lærerne gjør for å skape et grunnlag for elevenes arbeid med tekstene i klasserommet. Min interesse er primært knyttet til instruksjoner som gjelder bruk av elevenes språklige ressurser, men jeg presenterer også andre instruksjoner knyttet til tekstarbeidet.

Et overordnet trekk ved oppgavene lærerne gir elevene, er at de er knyttet til et specifikt tema klassen arbeider med ukentlig. I de fire ukene jeg observerte klassen, var temaene *Sommer* (mai, 2023), *Klokka* (januar, 2024), *Eventyr* (mai, 2024) og *Reisen min til Norge* (november, 2024). Andre temaer klassen hadde arbeidet med i løpet av året, var *Høytider*, *Skolegården*, *Frukt og grønnsaker*, *Følelser* og *Familien min* (feltnotater, november, 2024). Samtlige v oppgaver la opp til at elevene skulle produsere det Skjelbred (2018) omtaler som *refererende* eller *beskrivende* tekster. Eksempler på førstnevnte var oppgaver der elevene ble bedt om å formidle hva de pleide å gjøre i friminuttet, eller hva de likte og ikke likte å gjøre i sommerferien. De beskrivende tekstene hadde utspring i instruksjoner der elevene ble bedt om å presentere seg selv og familien sin, eller beskrive dyr, insekter, årstider og forskjellige

steder i Norge og hjemstedet sitt. Som en del av instruksene, ble elevene oppfordret til å bruke ord klassen hadde gjennomgått i tilknytning til det overordnede temaet. I arbeidet med å utforme tekstene ble appene BookCreator og Kidspiration brukt.¹

Et fremtredende trekk ved oppgavene var at elevene ble instruert til å gjengi det samme innholdet på norsk og førstespråket sitt, som oftest både i muntlig og skriftlig form gjennom verbaltekst og lydopptak. Praksisen var imidlertid valgfri i den forstand at elever med begrensede skriftspråksferdigheter kun trengte å bruke lydopptak, og at elever som ennå ikke hadde tilegnet seg muntlige (eller skriftlige) ferdigheter i norsk, kun spilte inn lydopptak eller skrev på førstespråket. Selv om de skriftlige instruksene informerte om at elevene skulle uttrykke det samme innholdet på første- og andrespråket, formidlet lærerne at elevene også kunne «blande» språkene, dersom de var usikre på betydningen av et ord på et av språkene². Elevene kunne også bruke oversettelsesprogram (Google Translate) ved behov.

I enkelte oppgaver la lærerne opp til at elevene skulle inkludere bilder i tekstene sine, eksempelvis fra hjemlandet sitt og Norge, og kort beskrive disse. Andre la opp til at elevene fritt kunne finne bilder og/eller illustrasjoner basert på tekstene de produserte. I oppgavene hvor elevene skulle produsere lengre ytringer, inngikk det i varierende grad støttestrukturer fra lærerne. En ofte brukt støttestruktur var at oppgavene inneholdt illustrasjoner av ord og begreper i tilknytning til temaet de skulle skrive om. I enkelte tilfeller hadde lærerne også lagt inn setningsstartere der elevene selv skulle fullføre setningene. Lærerne var imidlertid fleksible med tanke på hvorvidt elevene måtte følge disse, så lenge de utarbeidet tekstene i tråd med den overordnede instruksene.

Lærerne utarbeidet også modelltekster ved selv å besvare oppgavene. Disse ble gjort tilgjengelige på elevenes nettbrett og ofte gjennomgått felles på whiteboard før elevene begynte arbeidet. Eksempel 1 viser en beskrivende tekst om sommerfuglen, laget av lærer Safa. Teksten består av verbaltekst og et lydopptak der hun har over-

¹ BookCreator og Kidspiration er to digitale applikasjoner utviklet for bruk i undervisning. BookCreator lar brukere lage multimodale bøker med integrert tekst, bilder, lyd og video. Kidspiration lar brukeren lage tankekart og begrepskart med egne bilder og talenotater for å sortere og utforske emner.

² Lærerne i denne studien bruker formuleringer som «språket ditt» og «morsmålet ditt» når de omtaler og instruerer elevene. Begreper som «morsmål» og «førstespråk» i bestemt form entall kan være upresise, ettersom elevene kan ha flere førstespråk, og forholdet mellom dem kan være komplekst. I presentasjonen og diskusjonen av resultatene har jeg selv valgt å bruke begrepet førstespråk når jeg refererer til de lingvistiske uttrykksformene i elevenes tekster som ikke er på andrespråket (norsk). Min bruk av begrepet er først og fremst analytisk, og må forstås som et forsøk på å beskrive tekstene som pedagogiske praksiser – ikke som en indikasjon på elevenes faktiske språkbakgrunn. Selv om jeg anvender «førstespråket» i bestemt form entall, anerkjenner jeg at dette kan bestå av elementer fra flere språk. Det må også nevnes at lærerne, selv om de brukte betegnelser som «morsmålet» og «språket ditt», ga elevene anledning til å skrive og spille inn på alle språkene de behersker, dersom de ønsket dette.

Hvilket insekt blir dette?

*Finn fakta om insektet.
Skriv og ta lydopptak både på norsk, og på morsmålet ditt.*

**Dette er en sommerfugl.
EGG → LARVE → PUPPE → IMAGO (som betyr fullvoksen).**

**/Puppehii wuu
iskala qeeybini
doonaa balanbaalis
weeyn oo qurux
badan/**

Vinteren er tøff for sommerfugler.
Noen sover gjennom vinteren, men de fleste dør på høsten.
De etterlater seg egg med larver som klekkes neste vår.
Larvestadiet er det første stadiet. De pleier å bruke uker, til og med måneder på å spise seg gjennom grønne blader.
Når larven er fullvoksen, finner den seg et beskyttet sted, og deler huden sin en siste gang for å bli puppe. Da hviler den, men på innsiden skjer det forandring.
Puppen deler seg i to, og en sommerfugl stiger ut.

Eksempel 1: Modelltekst utarbeidet av lærer Safa, med eksempel på transspråking i muntlig form der elementer fra norsk og somali brukes. Rubrikken og snakkeboblen er satt inn av artikkelforfatteren og viser transkripsjonen av lydopptaket.

satt den skrevne teksten til somali. Der blir ordet «puppe», som hun ikke kjenner ekvivalenten til, brukt i sin norske form og tilpasset grammatikken på somali. I intervju forteller Safa at hun ved flere anledninger har oppfordret elevene til å blande språkene, slik hun selv tidvis gjør. Dette var også bakgrunnen for at hun hadde utarbeidet nettopp denne teksten.

Når jeg spør lærerne om hvilke intensjoner som ligger bak oppgavene, kommer det frem at ord- og begrepslæring er det overordnede målet. Flere av temaene det arbeides med, er ifølge lærerne valgt ut fordi de inneholder ord og begreper knyttet til elevenes hverdag i og utenfor skolen. Videre gir lærerne uttrykk for at de er opptatt av å fremme elevenes flerspråklige identitet. Dette er grunnen til at de instruerer elevene til å inkorporere verbaltekst og lydopptak på førstespråket sitt og på norsk i tekstene. Som en del av tekstskapingspraksisene, legger lærerne opp til at elevene på slutten av hver uke presenterer tekstene de har laget på den digitale tavla i klasserommet. På denne måten kan lærerne og elevene bli bedre kjent med hverandre, samtidig som det språklige mangfoldet elevene representerer, synliggjøres.

Oppsummert viser dataene at lærerne systematisk instruerer elevene til å produsere flerspråklige, multimodale tekster, der innholdet formidles både på norsk og på elevenes førstespråk. Denne praksisen kan forstås som en form for *pedagogisk transspråking* siden den setter elevenes flerspråklige ressurser i sentrum (Cenoz & Gorter,

2021), og fremmer en forståelse av kommunikasjon og meningsskaping som også omfatter ikke-lingvistiske uttrykksformer (Canagarajah, 2018; Wei, 2018). Gjennom muntlige instruksjoner og bruk av modelltekster oppmuntrer lærerne til kreativ bruk av hele det språklige repertoaret elevene har. På denne måten anerkjennes transspråking som en legitim klasseromspraksis (jf. Cenoz & Gorter, 2021). Tekstskappingspraksisene åpner dermed for meningsskaping på tvers av språk og modaliteter – i tråd med både transspråkingspedagogikkens perspektiver og den norske læreplanens mål om å fremme språklig og kulturelt mangfold.

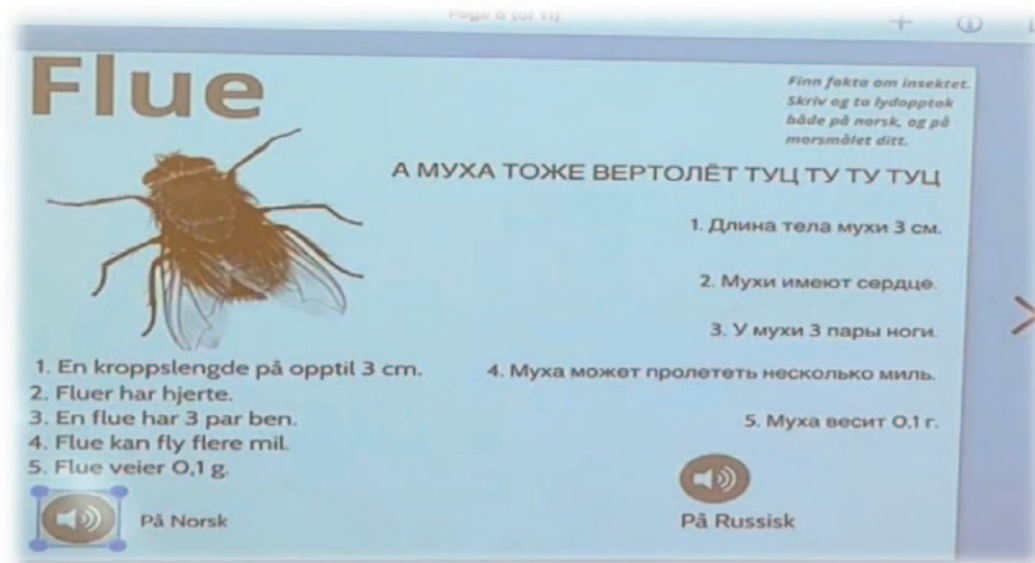
Elevenes praksiser

I den videre fremstillingen utforskes det hvordan elevenes flerspråklige kompetanse kommer til uttrykk i de ferdigproduserte tekstene, og hvordan elevene går frem i arbeidet med å produsere dem. Analysen kombinerer elevtekstanalyse, klasseromsobservasjoner og elevintervjuer. Fremstillingen er strukturert etter analysekategoriene i Sebba (2013) sitt rammeverk. Først ser jeg nærmere på forholdet mellom hva som uttrykkes på de forskjellige språkene i elevenes tekster, og på hvordan språkene er romlig organisert i forhold til hverandre. Deretter utforskes lingvistiske og ikke-lingvistiske uttrykksformer. Elevtekstene som presenteres, er valgt med mål om å gi et representativt bilde av hva som kjennetegner tekstskapingen i mottaksklassen.

Forholdet mellom innhold og språk i elevenes tekster

Som det kommer frem av lærerinstruksene, legges det tydelige føringer for at elevene skal formidle det samme innholdet i muntlig og skriftlig form på første- og andrespråket sitt. Det er dermed ikke overraskende at det er stor grad av samsvar i hva som uttrykkes på de forskjellige språkene og i de ulike modalitetene i elevenes tekster.

I eksempel 2 (nedenfor) vises en tekst laget av Igor, en ukrainsk gutt på 11 år, fra den uka klassen arbeidet med temaet sommer (mai, 2024). Oppgaven er utarbeidet av Liv, og inneholdt illustrasjonen av flua i tillegg til instruksjonen øverst til høyre. I elevteksten blir det samme meningsinnholdet uttrykt skriftlig og muntlig på norsk og russisk. Et brudd i den symmetriske komposisjonen forekommer imidlertid ved at overskriften «*A MYXA TOŽE BEPTOJET TYU TY TY TYU*» (MEN EN FLUE ER OGSÅ ET HELIKOPTER – TUTS TU TU TUTS) kun er skrevet på russisk. «*Тут ты ты тут*» (tursj, tusj tusj, tursj) fungerer her som onomatopoetikon og etterlikner lyden av et helikopter. Da jeg spør Igor om hvorfor han har valgt denne over-



Eksempel 2: Elevtekst produsert av Igor (11 år). Lydopptakene gjengir ordrett hva som er skrevet på norsk og russisk. Teksten ble fotografert da eleven viste frem teksten sin for lærere og medelever på den digitale tavla i klasserommet.

skriften, svarer han at dette er tittelen på en russisk sang som han er kjent med fra før og synes er morsom.

Da teksten ble produsert, hadde Igor vært i Norge i underkant av tre måneder. I arbeidet med å produsere teksten, brukte han internett for å finne informasjon om flua på både norsk og russisk. Setningene ble deretter skrevet på russisk, og så oversatt til norsk ved bruk av Google Translate. Enkelte oversettelser ble justert noe. For eksempel ble oversettelsen av «Длина тела мухи 3 CM» («Kroppslengden på fluen er 3 cm») omgjort til «En kroppslengde på opptil 3 cm», slik at den fikk plass på en linje i likhet med resten av setningene i teksten. Ved å designe teksten på denne måten, viser eleven at han ønsker å opprettholde det symmetriske, parallelle forholdet slik at plasseringen av teksten gjenspeiler at det samme formidles på de to språkene. Etter at teksten var plassert, spilte eleven inn lydopptak på russisk og norsk. Disse var en direkte avlesning av den skrevne teksten, og ble plassert under den tilhørende verbalteksten.

Eksempel 3 (nedenfor) viser en side fra en lengre elevtekst skapt av Martina, en åtte år gammel jente med spansk som førstespråk. Teksten var et svar på en oppgave der elevene skulle gjenskape eventyret om Bukkene Bruse. Illustrasjonene var satt inn av lærerne, og instruksjonen var at elevene skulle gjengi det narrative forløpet muntlig og skriftlig. Ifølge lærerne hadde eleven på dette tidspunktet utviklet gode nok fer-



Eksempel 3: Utdrag fra elevtekst produsert av Martina (8 år). Pilene er satt inn av artikkelforfatteren, og viser til transkripsjoner og oversettelser av det eleven uttrykker gjennom de ulike modalitetene.

digheter i norsk til at hun etter sommeren skulle overføres til ordinært trinn. Under arbeidet var lærer Hilde til stede som støtte, og kommunikasjonen mellom dem foregikk på norsk.

Til forskjell fra Igor valgte Martina å først produsere verbaltekst på norsk. Digitale oversettelsesprogrammer ble tatt i bruk, men da for å oversette enkeltord fra norsk til spansk (feltnotater, mai, 2024). Også i denne teksten er det et tydelig samsvar mellom hva som uttrykkes på de ulike språkene. En forskjell er imidlertid at Martina, i samråd med lærer Hilde, valgte å bruke ordet *montañas* (fjell) i stedet for seter siden hun ikke var kjent med dette ordet på spansk. Det spanske ordet for bukk (*chivo*), er dessuten skrevet med feil ortografi «*chino*» (kineser). Dette ble ikke rettet på av Hilde siden hun ikke har kompetanse i spansk.

De eksemplene jeg har presentert, karakteriserer det jeg vil beskrive som typiske fremgangsmåter for hvordan elevene med ulikt nivå av norskferdigheter går frem i arbeidet med å produsere tekstene. Elever med kort botid og begrensede norskferdigheter, slik som Igor, produserer først teksten på førstespråket og oversetter deretter til norsk ved bruk av digitale oversettelsesprogram. I takt med at elevene utvikler norskferdighetene sine, blir fremgangsmåten motsatt. Da blir teksten først produsert på norsk og deretter oversatt til elevenes førstespråk av elevene selv, slik Martina gjorde. Uavhengig av fremgangsmåte er det tydelig at elevenes tekster, som

ferdige produkter, formidler et parallelt uttrykk av elevenes flerspråklighet ved at det samme innholdet formidles på de to språkene (jf. Sebba, 2013). Det parallelle uttrykket blir ytterligere forsterket av at språkene, som i teksten brukes gjennom ulike modaliteter, er tydelig avgrenset fra hverandre. Dette gir teksten en symmetrisk komposisjon, som både i innhold og romlig organisering uttrykker flerspråklig, multimodal redundans – designet gjennom bruk av nettbrettets berøringsteknologi.

Lingvistiske uttrykksformer i elevenes tekster

Elevtekstanalysene viser at spontan transspråking sjelden forekommer. I elevtekstene jeg har analysert, finnes tre eksempler, da i form av lydopptak. Eksempel 4 (nedenfor) viser en tekst utarbeidet av Hirwa (7 år) med kinyarwanda som førstespråk. Teksten ble produsert i uka klassen arbeidet med klokka som tema (feltnotater, januar 2024). Da fikk Hirwa, som ennå ikke hadde tilegnet seg skriftspråksferdigheter på norsk og kinyarwanda, hjelp av en språkassistent til å fullføre setningene ved å fylle inn klokkeslett og oversette disse til førstespråket. Lydopptakene ble spilt inn av eleven selv, i en time da språkassistenten ikke var til stede. I disse opptakene brukes lingvistiske elementer fra både kinyarwanda og norsk i frasen/Nja ndyama klokka 0800/ (Jeg legger meg klokka 0800). Det samme lydopptaket ble kopiert og satt inn

The diagram illustrates a digital storybook page for Monday. It features a central vertical timeline with various activities in Kinyarwanda, each accompanied by a Norwegian translation and an audio icon. The activities are as follows:

- MANDAG**
JEG STÅR OPP KLOKKA 06:00
Njewe mbyuka sa kuminebyiri za mugitondo
JEG STARTER PÅ SKOLEN KLOKKA 08:30
Njewe ntangira ishuli sa mbili nigica
JEG LEGGER MEG KLOKKA 8:00
Njewe nja kuryama sambili zumugoroba

Instructions on the page include: "Fyll inn klokka. Skriv 3 ting til. Sett inn 3 bilder." and "Lag lyd til setningene." The timeline is flanked by two images: a person sitting on a rock on the left and a group of people on the right. To the right of the timeline, there are three blue boxes with Norwegian text, each linked to a specific activity on the timeline by a blue arrow:

- Top box: /Nja ndyama klokka 0800/ Jeg legger meg klokka 0800 (linked to the 8:00 activity)
- Middle box: «Jeg står opp klokka 0600 om morgenen» (linked to the 06:00 activity)
- Bottom box: «Jeg starter på skolen halv ni» (linked to the 08:30 activity)

Below these boxes, there is another blue box: /Nja ndyama klokka 0800/ Jeg legger meg klokka 0800 (linked to the 8:00 activity). At the bottom, there is a red box: «Jeg legger meg klokka åtte på kvelden» (linked to the 8:00 activity).

Eksempel 4: Elevtekst produsert av Hirwa (7 år) med spontan transspråking i lydopptak. Pilene og rubrikkene er satt inn av artikkelforfatteren og viser til transkripsjoner og oversettelser av det eleven uttrykker gjennom de ulike modalitetene.

ved siden av setningene på norsk og kinyarwanda. Slik sett er det et manglende samsvar mellom hva som uttrykkes muntlig og skriftlig på de forskjellige språkene i teksten. Av språkassistenten får jeg vite at Hirwa «ikke har lært klokka på kinyarwanda», og at han tror dette er grunnen til at han har blandet norsk og kinyarwanda (feltnotater, januar 2024). Når jeg spør Hirwa om hvorfor han har brukt samme lydopptak tre ganger, smiler han og svarer at han «glemte å gjøre teksten ferdig» (feltnotater, januar 2024).

Med tanke på at lærerne gav beskjed om at elevene (om nødvendig) kunne ta i bruk hele sitt språklige register, og at transspråking også ble demonstrert av Safa i modellteksten hun laget (se eksempel 1), er det interessant at denne type flerspråklig praksis i liten grad var synlig i elevene tekster. At spontan transspråking sjelden forekommer, ble også bekreftet av lærerne i intervju (gruppeintervju med Hilde og Safa, november, 2024). For de to andre tilfellene av spontan transspråking jeg observerte i elevtekstene, ga elevene uttrykk for at de hadde «glemt seg», og at de ikke pleide å blande ord og fraser fra førstespråket og norsk i tekstene (feltnotater, mai 2023; november 2024). Dette antyder at elevenes tekstproduksjon er preget av monolingvale forestillinger, det vil si oppfatninger om at språk eksisterer som separate og rene systemer, og at det å blande språk oppleves som noe unormalt eller feil.

Bruk av ikke-lingvistiske uttrykksformer i elevenes tekster

Samtlige av tekstene jeg har analysert, inneholder ikke-lingvistiske elementer i en eller annen form. Disse inkluderer bilder fra elevenes hjemland, dem selv, andre familiemedlemmer, og bilder av fenomener de skriver om. Bildenes funksjon er først og fremst å illustrere eller utdype den informasjonen elevene allerede har uttrykt muntlig og skriftlig, eller, som en av elevene uttrykker det, «å pynte teksten» (feltnotater, november, 2024). Flere har også inkludert emoji'er som en del av verbalteksten. Bruken av disse synes imidlertid ikke å ha noen annen funksjon enn at elevene synes de er « morsomme å bruke » (gruppeintervju med elevene, mai, 2023).

Enkelte tekster viser imidlertid en mer kreativ og fleksibel bruk av ikke-lingvistiske modaliteter. Eksempel 5 (nedenfor) viser en tekst laget av en ukrainsk elev, Fedor (11 år), der instruksjonen var at elevene skulle beskrive forskjellige steder i Norge og fra hjemlandet sitt. I teksten fungerer det norske og ukrainske flagget som erstatning for lydopptak-tegnet, slik at leseren ved å klikke på det norske og ukrainske flagget, får opplest verbalteksten. Lydopptakene uttrykker altså det samme innholdet som den skrevne verbalteksten, og organiseringen av flaggene, overskriftene og bruken



Eksempel 5: Tekst produsert av Fedor (12 år), hvor ikke-lingvistiske elementer brukes

av hjerte som illustrasjon følger samme komposisjon på begge sider. En forskjell er imidlertid at eleven har satt inn en illustrasjon av et brennende hjerte under bildet av den ukrainske parken. Når jeg spør eleven om hvorfor han har satt inn dette, svarer han at han «liker Norge og Ukraina, men at favorittlandet hans fortsatt er Ukraina» (feltnotater, mai, 2023). Dette blir ikke uttrykt skriftlig eller muntlig i teksten. Det brennende hjertet fungerer på denne måten som en selvstendig meningsbærende enhet og en viktig kommunikativ ressurs for å realisere elevens budskap.

Eksempel 6 (nedenfor) viser en tekst som Aleksandra, en 12 år gammel jente fra Ukraina, produserte den uka klassen arbeidet med temaet *Klokka*. Her har Aleksandra utelatt klokkeslett i den skrevne teksten og i lydopptaket på norsk og ukrainsk, og i stedet formidlet dette gjennom illustrasjoner av de aktuelle klokkeslettene. På denne måten kombinerer hun lingvistiske og ikke-lingvistiske ressurser i samme uttrykk – som begge må leses for å finne tekstens innhold. Teksten inneholder også emoji'er eleven har laget selv, eller som er tilgjengelige for henne gjennom det ukrainske tastaturet på nettbrettet. Hensikten med disse er, ifølge Aleksandra, å vise leseren hvordan hun har følt seg på forskjellige tidspunkt i løpet av uka (feltnotater, mai, 2023).

Begge disse tekstene viser at ikke-lingvistiske ressurser inngår som en del elevenes kommunikative repertoar, og at de mestrer å bruke disse på fleksible og kreative måter. Dette indikerer at nettbrettet åpner for transspråklige praksiser ved å gi tilgang til uttryksformer som ikke kan knyttes til spesifikke, navngitte språk (jf. f.eks., Ca-



Eksempel 6: Tekst produsert av Aleksandra (12 år) der ikke-lingvistiske elementer brukes

nagarajah, 2018). I de to tekstene jeg her har analysert, utgjør slike ressurser viktige meningsbærende elementer, ettersom de formidler innhold som ikke er tilgjengelig for leseren gjennom de skriftlige og muntlige verbaltekstene alene. Fra et transspråkingsperspektiv kan tekstene derfor forstås som komplementære, flerspråklige tekster (jf. Sebba, 2013), og de viser at elevene – i større grad enn det lærernes instruksjoner legger opp til – tar i bruk multimodale uttryksmåter når de kommuniserer gjennom tekst.

Elevenes opplevelse av praksisene

Under datainnsamlingen var det tydelig at elevene gjorde store fremskritt i utviklingen av muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk. Denne utviklingen påvirket ikke bare hvordan elevene brukte digitale oversettelsesprogram, men også hvordan de opplevde og forholdt seg til språkene de mestret i tekstskapingspraksisene. I motsetning til første observasjonsuke da elevene uten motstand skrev og spilte inn på førstespråket sitt, og med stolthet og iver viste frem tekstene på den digitale tavla i klasserommet, avtok denne begeistringen etter hvert som norskferdighetene deres forbedret seg. Lærerne måtte da i langt større grad påminne og oppmuntre elevene til å inkludere førstespråket i tekstene, og flere av elevene ga da uttrykk for at de opplevde dette som unødvendig og påtvunget. For eksempel fortalte en av de ukrainske elevene at han ikke forstår hvorfor han må skrive og spille inn på ukrainsk

eller russisk da lærerne «uansett» ikke forstår ham (feltnotater, mai, 2024). Da jeg intervjuet Martina i etterkant av teksten hun produserte om Bukkene Bruse (illustrasjon 3), uttrykte hun seg slik: «Det er fint at vi kan sette inn bilder og sånn, men det er jo litt leit at lærerne ikke forstår hva jeg skriver og spiller inn på spansk» (intervju med Martina, november, 2024). At elevenes motivasjon for å inkludere førstespråket ble svekket etter hvert som de utviklet norskspråklige ferdigheter, var en utvikling også lærerne registrerte. Dette mente de kunne forstås som en konsekvens av at norsk fikk en mer betydelig plass i elevenes liv, og at elevene først og fremst oppfatter undervisningen som et tiltak som skal forbedre norskferdighetene deres.

Spenningen mellom lærerne og elevenes tilnærming til tekstsapingspraksisene kan forstås i lys av deres ulike roller som aktører i utdanningssystemet. Fra et lærerperspektiv kan det å instruere elevene til å produsere parallelle, flerspråklige tekster forstås som en logisk praksis ettersom lærerplanen gir tydelige føringer om at undervisningen skal anerkjenne og synliggjøre elevenes flerspråklige kompetanse. Elevene er imidlertid i stor grad motiverte av et ønske om å lære seg norsk, og oppfatter derfor det å bruke førstespråket som mindre relevant etter hvert som andrespråksferdighetene deres utvikles. Læreplanens mål og forventninger, som lærerne realiserer gjennom flerspråklige, digitale tekstsapingspraksiser, blir derfor ikke nødvendigvis delt eller forstått av elevene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det flersemiotiske aspektet ved tekstsapingspraksisene er noe elevene ser ut til å verdsette, og noe enkelte elever aktivt utnytter for å uttrykke meningsinnhold i tekstene sine. Dette antyder at elevene er fortrolige med et bredt spekter av uttrykksformer, og at de forstår seg selv som innehavere av en mangfoldig kommunikativ kompetanse – i tråd med transspråkingsperspektivets utvidede forståelse av hva det vil si å være flerspråklig.

Oppsummering og diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å utforske digitale tekstsapingspraksiser i en norsk mottaksklasse. Analysen viser at elevene jevnlig produserer flerspråklige, multimodale tekster, hvor det samme meningsinnholdet formidles både muntlig og skriftlig på elevenes førstespråk og på norsk. Språkene organiseres symmetrisk i forhold til hverandre, og spontan transspråking forekommer sjelden. Dermed kan tekstene karakteriseres som flerspråklige, parallelle tekster (jf. Sebba, 2013). I tillegg til språklige uttrykksformer tas ikke-lingvistiske ressurser i bruk – i enkelte tilfeller på kreative og funksjonelle måter – uten lærernes involvering. Tekstsapings-

prosessen kjennetegnes av at elevene kontinuerlig veksler mellom ulike nettsider for å hente informasjon og illustrasjoner. I tillegg bruker de digitale oversettelsesverktøy for å oversette mellom førstespråket og norsk. Etter hvert som elevenes norskferdigheter utvikler seg, tar tekstproduksjonen i økende grad utgangspunkt i andrespråket, og bruken av oversettelsesverktøy avtar.

Når det gjelder relasjonen mellom lærernes intensjoner og elevenes praksiser, antyder studien en spenning mellom lærernes og elevenes forståelse av opplæringen. Lærerne legger vekt på å anerkjenne elevenes eksisterende språkferdigheter som en ressurs, og instruerer dem derfor til å inkludere førstespråket i tekstene. Elevene ser derimot ut til å oppfatte opplæringen primært som et tiltak for å styrke norskferdighetene, og opplever det derfor som både unødvendig og påtvunget å formidle det samme innholdet på førstespråket i tekstene når de har blitt fortrolige med å uttrykke seg på norsk. Det at lærerne ikke behersker elevenes førstespråk, og dermed ikke kan gi tilbakemelding på ytringene, ser også ut til å spille en rolle. Som Martina uttrykker det i intervju, opplever hun det som «synd» at lærerne ikke forstår hva hun skriver og spiller inn på spansk.

Tidligere studier har også dokumentert at elever ikke nødvendigvis responderer positivt på praksiser som oppfordrer til bruk av førstespråk (Kjelaas & Brekke, 2024; Mendoza & Parba, 2019; Myklevold & Speitz, 2021). I disse påpekes det at motviljen kan skyldes lav språklig selvtilitt, normer om hva som er akseptabel språkbruk i skolen, og en underliggende forestilling om at førstespråket ikke hører hjemme i en formell undervisningskontekst. Denne studien bidrar til å utvide denne forståelsen ved å antyde at elevenes ferdigheter i andrespråket har betydning for hvordan de opplever det å produsere flerspråklige, multimodale tekster.

Å forstå hvordan læreplanens mål og forventninger omsettes til pedagogiske praksiser, og hvordan disse oppleves og tolkes av elevene, er avgjørende for å skape inkluderende læringsmiljøer. Det er grunn til å tro at det å jevnlig instruere elevene til å produsere flerspråklige, multimodale tekster, slik lærerne i denne studien gjør, kan bidra til å etablere en forutsigbar ramme og struktur for elevenes arbeid i mottaksklassen. Flere elever hadde nylig ankommet Norge da jeg besøkte klassen for første gang i mai 2023, og det var da tydelig å se at de allerede var godt kjent med hva de skulle gjøre og at det var trygt for dem at de kunne basere tekstskapingen på førstespråket. Selv om det er mulig å legge til rette for en tilsvarende praksis analogt, er det verdt å fremheve at nettbrettet gjør det mulig å inkludere lydopptak og andre modaliteter i tekstene, og at dette gir alle elever, uavhengig av skriftspråksferdigheter

og kompetanse i andrespråket, anledning til å delta i undervisningen. Å ha som standardinstruks at elevene skal uttrykke det samme innholdet på både norsk og førstespråket, gir dessuten en tydelig indikasjon overfor elevene at språkbakgrunnen deres anerkjennes og verdsettes. Tidligere studier viser at elevene opplever økt engasjement og motivasjon av å kunne bruke og synliggjøre førstespråket sitt i klasserommet (Cummins, 2019; Garcia & Kleyn, 2016). Med utgangspunkt i observasjonene jeg har gjort, vil jeg hevde at produksjon av flerspråklige, parallelle tekster kan være en hensiktsmessig andrespråkdidaktisk praksis for elever som nylig har kommet til Norge, og som har begrensede ferdigheter i norsk.

Samtidig viser studien at elevenes motivasjon for å inkludere førstespråket i tekstene svekkes etter hvert som de utvikler norskspråklige ferdigheter. Dette reiser spørsmål om hvorvidt – og hvor lenge – slike praksiser bør prege literacyarbeidet i mottaksklassen. Opplæringsloven (§ 10-2) fastslår at elever har rett til å medvirke i alle forhold som angår dem i skolehverdagen, og at deres meninger skal tillegges vekt i tråd med alder og modenhet. Dersom elevene etter hvert opplever det som kunstig eller lite meningsfullt å produsere tekster der samme innhold formidles både på norsk og førstespråket, bør det vurderes om tilnærminger som i større grad tar hensyn til elevenes preferanser og deres egen oppfatning av seg selv som flerspråklige individer, bør få større plass. Et alternativ, som jeg kommer tilbake til nedenfor, kan være å gi elevene økt frihet til å uttrykke seg kreativt gjennom ulike språk og modaliteter – uten nødvendigvis å følge fastlagte rammer for bruken av førstespråk og norsk.

Et annet aspekt angår selve tekstene, og hvordan disse fra et NLS- perspektiv kan forstås som bærere av bestemte oppfatninger om språk og flerspråklighet. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at spontan transspråking er lite utbredt i elevenes tekster, selv om dette er en vanlig praksis hos flerspråklige individer (García, 2009). Det er nødvendig å erkjenne at det for opplæringen i seg selv ikke er et mål at elevene skal produsere denne typen ytringer. Tvert imot, for å kunne delta i fagopplæring i Norge eller andre land, vil det ofte være nyttig for elevene å lære å holde språkene adskilt i tekstene de produserer. Sett i lys av læreplanens mål om å fremme og synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, er det likevel relevant å påpeke – slik denne studien antyder – at flerspråklige tekster produsert i skolen, av flerspråklige elever selv, ikke nødvendigvis gjenspeiler autentiske språkpraksiser i samfunnet ellers. I forlengelsen av dette kan det diskuteres om det å jevnlig produsere flerspråklige, parallelle tekster utilsiktet kan bidra til å reprodusere et mer tradisjonelt

og statisk språk- og identitetssyn, der flerspråklighet forstås som summen av separate språk, snarere enn som en dynamisk og helhetlig kompetanse (Svendsen, 2018; Ortega, 2018).

Et siste perspektiv jeg vil trekke frem omhandler innholdet i tekstene elevene produserer. Det er forståelig at lærerne legger opp til produksjon av fortellende og beskrivende tekster, all den tid det gir elevene mulighet til å presentere ulike sider av seg selv og livet deres. Sammenliknet med argumenterende, reflekterende og drøftende tekster, som er mer krevende med tanke på form og innhold (Skjelbred, 2014), er disse teksttypene godt egnet når formålet med undervisningen er at elevene skal tilegne seg ord og begreper og utvikle flerspråklig identitet. Med tanke på de ulike uttrykksformene nettbrettet muliggjør, kan det likevel diskuteres om elevene, i større grad enn det som var tilfelle her, også kunne blitt engasjert i aktiviteter der de mer fritt kunne uttrykke seg gjennom ulike modaliteter og språk. Studier har vist hvordan transspråklige tilnærminger kan kombineres med kunstneriske uttrykksformer (se f.eks. Dutton & Rushton, 2021). I Danmark har Kolstrup & Laursen (2024) vist hvordan flerspråklige elever gjennom tekstproduksjon bruker ulike lingvistiske og multimodale ressurser til å konstruere sin etnolingvistiske identitet. Det er grunn til å tro at slike praksiser, som et supplement til aktiviteter med et mer eksplisitt fokus på andrespråkstilegnelse, kan bidra til økt motivasjon hos elevene, og en større følelse av aktørskap i forhandlingen om sin egen (flerspråklige) identitet. Det at flere elever i denne studien tar i bruk ikke-lingvistiske uttrykksformer på kreative og selvstendige måter, understøtter denne antakelsen.

Avslutningsvis må det understrekes at en begrensning ved denne studien er at den avgrenser seg til en enkelt mottaksklasse. Det er følgelig behov for flere studier for å få mer kunnskap om literacyarbeidet i grunnskolens innføringstilbud, med og uten digital teknologi. Denne studien har imidlertid utvidet kunnskapsgrunnlaget ved å gi innsikt i hvordan digitale tekstskepingspraksiser former mulighetsrommet for deltakelse, meningsskaping og språkbruk i en norsk mottaksklasse. Forhåpentligvis kan funnene bidra til å utvikle inkluderende andrespråkdiraktiske undervisningstilnærminger, og på samme tid stimulere til videre forskning på feltet.

Referanser

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.

- Barton, D. & Lee, C. (2011). Literacy studies. I R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswell (Red.), *The SAGE handbook of sociolinguistics* (s. 598–611). SAGE.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203552308>
- Brekke, A. L. (2021). *Elever som meningsskapere på flere språk* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785141>
- Burner, T. & Carlsen, C. (2022). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19–36. <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Dutton, J. & Rushton, K. (2021). Using the translanguaging space to facilitate poetic representation of language and identity. *Language Teaching Research*, 25(1), 105–133. <https://doi.org/10.1177/1362168820951215>
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2018). «It's a fairy tale»: Using tablets for creating composite texts. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 301–321. <https://www.learntechlib.org/primary/p/184756/>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- García, O. & Kleyn, T. (Red.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. I J. Roswell & K. Pahl (Red.), *The Routledge handbook of literacy studies* (s. 35–48). Routledge.
- Kjelaas, I. & Brekke, A. (2024). «Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng». Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen. *ELLA*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.58215/ella.31>
- Kolstrup, K. L. & Laursen, H. P. (2024, juni). «Jeg siger bare du er blandet»: Flersprogede elevers forhandling af identitet under en literacyopgave i skolen. Vitenskaplig presentasjon på Nordand 16. Stockholm. Sammendrag hentet fra <https://www.sh.se/download/18.6c81576118fe7ade3d215f85/1718034342434/Abstraktsamling%20-%20final.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Mendoza, A. & Parba, J. (2019). Thwarted: Relinquishing educator beliefs to understand translanguaging from learners' point of view. *International Journal of Multilingualism*, 16(3), 270–285. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1441843>

- Mills, K. A. (2010). A review of the «digital turn» in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Myklevold, G. A. & Speitz, H. (2021). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers' perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 25–50. <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Ortega, L. (2018). Ontologies of language, second language acquisition, and world Englishes. *World Englishes*, 37(1), 64–79. <https://doi.org/10.1111/weng.12303>
- Røed, D. F. (under vurdering). Nettbrett som andrespråkdidaktisk ressurs? En etnografisk-inspirert studie av lærerrefleksjoner i en norsk mottaksklasse [Manuskript innsendt til vurdering i Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis].
- Sebba, M. (2013). Multilingualism in written discourse: An approach to the analysis of multilingual texts. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 97–118. <https://doi.org/10.1177/1367006912438301>
- Si, Q., Hodges, T. & Coleman, J. (2022). A synthesis of how multimodal literacies impact emergent bilingual students' literacy and cultural identities. I S. Brown & L. Hao (Red.), *Multimodal literacies in young emergent bilinguals: Beyond print-centric practices* (s. 105–120). <https://doi.org/10.2307/jj.22679768.6>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, B. E., Pacheco, M. B. & Khorosheva, M. (2021). Emergent bilingual students and digital multimodal composition: A systematic review of research in secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 33–52. <https://doi.org/10.1002/rrq.298>
- Street, B. (2003). What's «new» in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Strømman, E. (2022). Writing with iPads in Grade 7: Students' perspectives on possibilities and limitations. *Nordic Journal of Digital literacy*, 17(2), 95–111.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2024). *Særskilt språkopplæring*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022 – Digital infrastruktur og skolehverdag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/skolehverdag>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Dag Freddy Røed. Stipendiat, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Universitetet i Innlandet. E-post: dag.roed@inn.no