

UNIVERSITETET
I OSLO

Joke Dewilde og Victoria Roland

A photograph of four diverse students (three men and one woman) gathered around a globe in a classroom. They are all looking intently at the globe, which is resting on a wooden table. The students are dressed in casual attire, including t-shirts and a hoodie. The background shows a typical classroom setting with a window and ceiling lights.

HUGIN OG MUNIN
et elevperspektiv

Hugin og Munin fra et elevperspektiv

Rapport

Joke Dewilde og Victoria Roland

Hugin og Munin i et elevperspektiv

PROSJEKT:	Hugin og Munin i et elevperspektiv
RAPPORTERINGSÅR:	2023
UTGIVER:	Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
ADRESSE:	Postboks 1099, Blindern, 0317 Oslo
NETTSTED:	https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/hugin-og-munin/index.html
OPPDRAGSGIVER:	Magisk Kunnskap
LAYOUT	Shane Colvin, Universitetet i Oslo
FOTO OMSLAG	Skygge Foto Lise Evensen

ISBN 978-82-692498-9-7

Prosjektgruppe:

Joke Dewilde, professor i flerspråklighet i utdanning (prosjektleder)

Victoria Roland, forsker (prosjektmedarbeider)

Teaching Learning Video Lab

Gunnar Lid, overingeniør

Ekstern fagfelle:

Fatima Reda, stipendiat i flerspråklighet i utdanning, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har på oppdrag av den sosiale entreprenøren Magisk Kunnskap studert hvordan elever bruker og opplever læremiddelet Hugin og Munin. Utvalget for studien besto av en norsklærer en klasse med ti elever med enten kort botid eller rett til særskilt norsk på VG2. Det var første gangen klassen brukte Hugin og Munin, og de prøvde ut deler av en læringssti. Forskningsdesignet besto av etnografiske observasjoner, intervjuer med et utvalg elever og innsamling av elevarbeider.

Flerspråklige og multimodale literacypraksiser

Et hovedfunn er at elevene opplever Hugin og Munin som et fleksibelt læremiddel som i stor grad dekker deres behov. De kommenterer særlig at språket i de norske tekstene er tilpasset deres nivå, den automatiske lydfunksjonen, oversettelsene som kan brukes ved behov og de tematiske illustrasjonene. Noen nevner også at læremiddelet inneholder oversettelser på andre varianter enn de som de selv bruker (arabisk og swahili) eller at det ikke finnes oversettelser til deres sterkeste språk (bilen). En del av læringsstien, analyse og tolkning, inneholder korte videoklipp, men ingen flerspråklig støtte, noe som ser ut til å gjøre det nye fagstoffet vanskeligere og mindre tilgjengelig for elevene.

Samhandling og interaksjon

Et annet hovedfunn er at elevene deltar aktivt, både i par, i grupper og i plenum. De er oppmerksomme på mulighetene og utfordringene som ligger i samarbeid i såkalte språkhomogene grupper og grupper på tvers av språk. Mange av elevene behersker flere språk i ulik grad. Det kan virke som den flerspråklige støtten i Hugin og Munin, skaper gode muligheter for samarbeid på tvers av språk.

Bruk av tidligere kunnskaper og erfaringer

Et siste funn er at den valgte læringsstien skaper muligheter for at elevene skal kunne bruke sine tidligere kunnskaper og erfaringer. Dette gjelder særlig valg av novelle som har et minoritetsperspektiv, tilpassede illustrasjoner og tilhørende oppgaver. Det er likevel helt avgjørende at læreren greier å skape et trygt rom for at elevene skal være komfortable med å dele kunnskapen og erfaringene sine med resten av klassen.

Anbefalinger

Vi anbefaler at Magisk Kunnskap utvikler en introduksjonslæringssti der elevene får muligheten til å reflektere rundt sitt eget språklige repertoar og mulighetene, samt begrensningene som ligger i læremiddelet, mens de gjør seg kjent med funksjonene som tilbys. For å kunne differensiere fagstoff som kanskje er nytt for noen, men ikke for andre, vil mer generelle ressursider på flere språk kunne være et viktig supplement.

Summary

Commissioned by the social entrepreneur Magic Knowledge, the Department of Teacher Education and School Research at the University of Oslo has studied how students use and experience the digital learning tool *Hugin and Munin*. The sample for the study consisted of a Norwegian teacher and a class of ten students with either a short period of residence or the right Norwegian as a Second Language at upper secondary school. The study marked the first time the class used Hugin and Munin, and they tried out parts of a learning path. The research design consisted of ethnographic observations, interviews with a selection of students and collection of student work.

Multilingual and multimodal literacy practices

A main finding was that the students experienced Hugin and Munin as a flexible learning tool that largely met their needs. They particularly commented that the language in the Norwegian texts was adapted to their level, and they discussed the usefulness of the automatic sound function, the translations that can be used when needed and the thematic illustrations. Some students who spoke Arabic and Swahili mentioned that the learning material contained translations in variants other than those they themselves used, while another who spoke Bilen noted that there are no translations into their strongest language. Part of the learning path entitled 'analysis and interpretation' contained short video clips without multilingual support, which seemed to make the new subject material more difficult for students to access.

Communication and interaction

Another main finding was that the students participated actively in pairs, in groups and in plenary sessions. They were aware of the opportunities and challenges inherent in collaboration in linguistically homogeneous groups and in groups across languages. Many of the students mastered several languages to varying degrees, indicating that multilingual support in Hugin and Munin created good opportunities for collaboration across languages.

Use of previous knowledge and experience

A final finding was that the chosen learning path created opportunities for students to be able to use their previous knowledge and experiences. This particularly applied to the selection of a short story that has a minority perspective, thematic illustrations, and associated tasks. Nevertheless, it was crucial that the teacher managed to create a safe space for the students to be comfortable sharing their knowledge and experiences with the rest of the class.

Recommendations

We recommend that Magic Knowledge develop an introductory learning path in which students are given the opportunity to reflect on their own linguistic repertoire and the possibilities and limitations inherent in the teaching aid while they familiarize themselves with the functions on offer. Some important supplements will be the ability to differentiate subject matter that may be new to some but not to others, as well as continuing to develop more general resource pages in several languages.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Summary	5
1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn	7
1.2. Oppdraget	7
1.3. Prosjektdesign	7
1.4. Læremiddelet og læringsstien	8
1.5. Skolen og deltakerne	8
1.6. Forskningsetikk	8
2. Transspråking i opplæring	10
3. Nye innsikter	11
3.1. Flerspråklige og multimodale literacypraksiser	11
3.2. Samhandling og interaksjon	14
3.3. Bruk av tidligere kunnskaper og erfaringer	15
4. Begrensninger og anbefalinger	16
Litteraturliste	17

1. Innledning

I denne rapporten presenterer vi funnene fra «Hugin og Munin i et elevperspektiv» på oppdrag av Magisk Kunnskap. Rapporten er delt inn i 4 kapitler. Kapittel 1 beskriver oppdraget og rammene for prosjektet. Kapittel 2 presenterer pedagogisk transspråking som teoretisk ramme, mens kapittel 3 belyser ulike aspekter ved hvordan Hugin og Munin brukes og erfares av elevene. Kapittel 4 presenterer begrensninger av studien og kommer med anbefalinger for videreutvikling av læremiddelet.

1.1. Bakgrunn

Bakgrunnen for oppdraget er at den sosiale entreprenøren Magisk Kunnskap har utviklet en flerspråklig læringsplattform for ungdommer med kort botid i alderen 16 til 24 år. Plattformen er unik i den forstand at den legger til rette for at elevene kan trekke veksler på sine flerspråklige og kulturelle ressurser mens de lærer et nytt språk og faginnhold samtidig. Elevgruppen, som produktet retter seg mot, er ikke en ensartet elevgruppe, men heller veldig mangfoldig. Elevene har ulike språklige og kulturelle erfaringer og skolebakgrunner. Det er også ulike årsaker til at de har innvandret. Denne mangfoldigheten krever en digital læringsplattform som er fleksibel nok og som innehar gode nok funksjoner, til å imøtekomme elevenes ulike behov. Elevene har, som et minimum, behov for at undervisningen og læremidlene som brukes, er tilpasset deres nivå og ferdigheter. Samt at de får bruke sine flerspråklige ferdigheter og tidligere erfaringer som ressurser i undervisningen. Sistnevnte er blant de viktigste faktorene for at disse elevene skal lykkes i videregående opplæring (García & Li Wei, 2019). Læringsplattformen skal bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring for elevgruppen. Ved å redusere frafallet i videregående opplæring øker sannsynligheten for at flere av elevene blir aktive medborger og arbeidstakere (NOU 2018: 13, 2018).

1.2. Oppdraget

Formålet med Oppdrag 2023/11344-1 «Hugin og Munin i et elevperspektiv» er å styrke kunnskapsgrunnlaget om hvordan elever bruker Hugin og Munin i undervisningen, og hvordan de opplever denne bruken.

Oppdragstaker skal undersøke:

- funksjonaliteten og fleksibiliteten til læremiddelet
- ressursperspektivet på språk og tidligere erfaringer som læremiddelet legger til grunn

1.3. Prosjektdesign

Oppdraget ble gjennomført som en fokusert etnografisk inspirert studie (Knoblauch, 2005), som kjennetegnes ved et kortvarig feltarbeid, data- og tidsintensitet. Professor Joke Dewilde og forsker Victoria Roland fra Universitetet i Oslo gjennomførte et to uker langt feltarbeid med deltakende observasjon, intervju, samt innsamling av elevarbeider. Roland er også prosjektmedarbeider i Magisk Kunnskap og sentral i utviklingen av Hugin og Munin. Dewilde har sittet i referansegruppen til Hugin og Munin og har ved flere anledninger vært med på å gi innspill underveis i utviklingen av læremiddelet. Daglig leder i Magisk Kunnskap, Tone Evensen, valgte ut læringsstien som skulle gjennomføres. Begrunnelsen for valget er at det er en godt gjennomarbeidet læringssti, blant annet med innspill fra referansegruppen i Hugin og Munin. I tillegg har den et eksplisitt søkelys på flerspråklighet, som vil bidra til dataintensitet. Før gjennomføringen gjennomgikk forskerne og daglig leder læringsstien og gjorde noen små justeringer i tråd med pedagogisk transspråking.

1.4. Læremiddelet og læringsstien

Hugin og Munin er et flerspråklig læremiddel. Læremiddelet består av syv moduler, derav tekst i kontekst, språket som system og skriveverksted. Modulene inneholder ulike læringsstier og læringsressurser. Læringsstiene er komplette undervisningsopplegg med ulike tematikker og fokusområder, basert på kompetansemål fra relevante læreplaner for elevgruppen. Kompetansemålene er skrevet om til læringsmål for elevene, som er oversatt til en rekke språk. Læringsstiene er multimodale, og av ulike modaliteter finnes tekst, lyd, bilder og videoer. De inneholder ulike typer oppgaver der elevene blir bedt om å jobbe på egenhånd, i par, i grupper og i helklasse. Oppgavetyperne veksler mellom muntlige, skriftlige, interaktive oppgaver og oppgaver som kan gjøres på papir. I læringsstiene er det integrerte støttefunksjoner som oversettelser, ordlister, leseguider, læringstips og utskriftsmateriell. Læringsressursene består blant annet av læringsstrategier, kontrastive grammatikkvideoer, skriverammer og modelltekster. Innholdet skal være tilpasset slik at elevene kan bruke dem på egenhånd, for blant annet eksplisitt grammatikkopplæring, eller som en del av den øvrige undervisningen. Illustrasjonene skal bidra til å skape assosiasjoner eller refleksjon knyttet til temaet i læringsstiene.

Læringsstien som skulle gjennomføres i dette prosjektet, heter Dilan. Den berører ulike temaer som identitet, tilhørighet, flerspråklighet og kultur, men også andre. Læringsstien er delt opp i fire kapitler: førforståelse, lesing og analyse, tekst i kontekst og egenvurdering. Under feltarbeidet observerte vi at klassen jobbet med de tre første kapitlene. Kapittel 2 inneholder novellen «Dilan» skrevet av Kristina Lindström (2005). Novellen handler om ei kurdisk jente som vokser opp i Sverige, og tematiserer møtet mellom ulike kulturer både for barn og voksne. Læringsstien inneholder tematiske illustrasjoner, som bl.a. viser en kurdisk jente mellom to kulturer og hei på flere språk. Lærerveiledningen opplyser at teksten egner seg godt som utgangspunkt for å reflektere rundt sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. Elevenes egne erfaringer fra hjemlandet og Norge skal også kunne gi viktige perspektiver.

1.5. Skolen og deltakerne

Studien ble gjennomført ved en stor videregående skole på Østlandet. Deltakerne var en norsklærer og ti elever på VG2. Norsklæreren har majoritetsbakgrunn og lang erfaring med undervisning av elever med kort botid. Hun er opptatt av et ressursperspektiv på flerspråklighet i sin undervisning, og hadde et ønsket å prøve ut Hugin og Munin. Elevene hadde enten kort botid (inntil 6 år) eller rett til særskilt norskopplæring etter kartlegging av norskferdighetene. De rapporterte til sammen ferdigheter i følgende språk utover norsk: amharisk, arabisk, bilen, dari, farsi, fransk, engelsk, kinjarwanda, somali, tigre, tigrinja, tyrkisk og swahili. På tidspunktet til studien, hadde læreren og elevene bare kjent hverandre i noen uker. Alle navnene i rapporten er pseudonymer.

1.6. Forskningsetikk

Prosjektet er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Studien ble meldt til og godkjent av Sikt. Alle deltakere fikk informasjon tilpasset alder og bakgrunn om hva det innebar å delta i prosjektet, at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Ni elever samtykket til at vi kunne skrive feltnotater, tre samtykket til intervju. Alle navn er pseudonymer. Forskningsdataene er lagret i henhold til UiOs retningslinjer.

Gjennom oppdraget har Magisk Kunnskap en forventning om å få nyttig og relevant kunnskap som kan optimalisere læremiddelet. For å sikre forskernes reelle uavhengighet, har Magisk Kunnskap skrevet under på en samarbeidsavtale med UiO. Entreprenøren har forpliktet seg til å gjøre seg kjent

med og overholde anerkjente forskningsetiske normer. Dette innebærer blant annet at forskerne har rett til å stille kritiske spørsmål og komme fram til andre resultater enn det oppdragsgiver forventer.

2. Transspråking i opplæring

I tråd med García og Li Wei (2019) bruker vi begrepet transspråking om både flerspråklige individers komplekse språkpraksiser og de pedagogiske tilnærmingene som utnytter disse praksisene. Vi betrakter flerspråklige individers språk som ett samlet språkrepertoar istedenfor separate språk, som de bruker strategisk i ulike sammenhenger for å kommunisere effektivt. I tillegg til språk, omfatter kommunikasjon også andre semiotiske ressurser, som symboler, ikoner og bilder (Canagarajah, 2013), som er særlig relevant når bruken av et digitalt læremiddel skal studeres. I tillegg er ressursene del av en sosial og fysisk kontekst, inkludert deltakere, objekter, kroppen og settingen.

Samhandling skjer i økende grad i det Pratt (1991) kaller «kontaktsoner» der talere med forskjellige bakgrunner, erfaringer og evner møtes. Transspråking gir muligheter for nyskaping og kreativitet, samtidig som den muliggjør kritisk tenkning gjennom å stille spørsmål ved etablerte normer (Li Wei, 2011). Rommet som skapes, gjør det også mulig for talere å konstruere nye og komplekse identiteter (Creese & Blackledge, 2015) og få anerkjent kunnskapen og erfaringen de bringer med seg (Kerfoot & Bello-Nonjengele, 2022). Elever skal gis muligheten til å utvikle og engasjere seg i transspråking, både gjennom lærer- og elevstyrt transspråking (Lewis et al., 2012), men flere studier har dokumentert at det ikke alltid er tilfelle (Dewilde, 2022; Palm, 2018). Samtidig er det viktig at elevene får muligheten til å øve på det som regnes som standardformer i akademiske sammenhenger (García & Li Wei, 2019; Janks, 2013). På denne måten vil de også kunne utvikle kritisk metaspråklig bevissthet, som er nødvendig for å kunne utfordre diskriminerende normer i samfunnet.

Det er godt dokumentert at transspråking kan hjelpe elever til å lære både et nytt språk og faginnhold (Collins & Cioè Peña, 2016; Duarte, 2019; García & Li Wei, 2019; Wedin, 2021). I tillegg er García (2017b) opptatt av verdien av at elever jobber sammen i grupper der de føler seg trygge og kan delta på egne premisser og ut ifra egne interesser. Duarte (2019) viser for eksempel hvordan videregående skoleelever med delvis overlappende repertoar i Tyskland, bruker transspråking til å utforske og konstruere fagkunnskap sammen. I en norsk studie i voksenopplæringen, har Beiler og Dewilde (2023) pekt på mulighetene som ligger i å gruppere deltakerne i relativt språkhomogene grupper med begrunnelsen om at det er enklere å bearbeide fagstoffet på et språk deltakerne kan fra før. Basert på en studie i høyere utdanning i Sør-Afrika, trekker Mbirimi-Hungwe og McCabe (2020) spesielt fram samarbeidslæring som en arbeidsform som legger til rette for transspråking i arbeid med begrepslære. Med referanse til Makalelas (2016) utgreiing av «ubuntu»-filosofien, forstått som erkjennelsen blant mennesker om at de trenger hverandre i diskusjoner til å forstå, argumenterer Mbirimi-Hungwe og McCabe (2020) for å gruppere studenter på tvers av språklige ressurser slik at de kan trekke veksler på ressurser etter behov.

En rekke studier har identifisert transspråkingsstrategier ved bruk av digitale verktøy. Beiler og Dewilde (2020) har studert elevens strategiske bruk av digitale oversettelsesprogrammer, som Google Oversetter, i skrivearbeid i en innføringsklasse. I en annen studie identifiserte de den spontane bruken av Siri og den fleksible muligheten som ligger i Showbie der deltakerne kunne skrive på et språk og spille inn en lydfil på et annet (Dewilde & Beiler, 2021). I Canada utviklet forskere den gratis flerspråklige appen ScribJab som gjør det mulig å skrive fortellinger på to språk parallelt i tillegg til å illustrere dem (Dagenais et al., 2021). Et hovedfunn er at den lokale språkpolitikken hadde stor betydning for om og hvordan appens flerspråklige og multimodale muligheter ble utnyttet.

3. Nye innsikter

I dette kapitlet presenterer vi nye innsikter i tre delkapitler som retter oppmerksomhet mot henholdsvis flerspråklige og multimodale literacypraksiser, samhandling og interaksjon, samt bruk av tidligere kunnskaper og erfaringer.

3.1. Flerspråklige og multimodale literacypraksiser

I intervjuene ble elevene spurt om Hugin og Munin skilte seg ut fra eller var annerledes fra andre nettsider eller bøker de hadde brukt før. Chinira, Nala og Layla var alle positive til hvordan læremiddelet ivaretar deres behov. Både Chinira og Nala gir uttrykk for at språket er tilpasset deres nivå:

Chinira: Det er ikke for vanskelige språk og man kan forstå hva de mener og det er korte setninger som- som mener mye

Nala: jaja jeg syns det er bra jaja jeg skal si det men jeg syns den [Hugin og Munin] er mye bedre enn de andre nettsidene jeg så før og ja jeg syns det er mye lettere å forstå hva det er jeg skal gjøre eller hva jeg har lest akkurat nå

Chinira trekker blant annet fram at det er korte setninger som inneholder mye informasjon, og Nala mener at det er enklere å forstå oppgaveinstruksene og innholdet i det de har lest. Layla kommenterer at noen av de bøkene som hun hadde brukt tidligere, var mye vanskeligere, men at nivået i Hugin og Munin var bedre.

Ifølge elevene er det ikke bare språket som er tilpasset, men flere av funksjonene gjør det også lettere å lære og forstå. Chinira kommenterer:

Chinira: ja, på tekster- er at- for min del jeg har lest masse tekster for jeg pleier å lese på engelsk, så jeg syns det er greit for de som ikke er glad i å lese, den [Hugin og Munin] kan lese for deg også. [...] nettsider og bøker jeg liker å sitte og lese men på denne nettsiden [Hugin og Munin] fordi den leser for deg det er bare å høre og hvis du ikke forstår går du bare tilbake jeg syns det er mye bedre

Som vi ser, løfter Chinira særlig fram lydfunksjonen som en nyttig og positiv tilrettelegging av både innholdet og nivået. Nala nevner arbeid med ord og begreper i starten av læringsstien, som en positiv tilrettelegging fordi det gjorde det lettere for henne å forstå temaet:

Nala: jeg syns den nettsiden er mye bedre enn de andre sidene jeg så for det står (tider?) først sånne ord og begreper og alt det der så jeg syns det er litt lettere å skjønne akkurat hva temaet handler om

I læringsstien er læringsmålene, en oppgavetype og en ordliste oversatt til en rekke språk. I undervisningen oppfordret læreren elevene til å lese læringsmålene på norsk og «morsmål». Vi observerte at noen av elevene åpnet oversettelsene av læringsmålene. En elev kommenterte at hun ikke fant læringsmålene på sitt foretrukne språk, som var bilen. Hun fulgte opp kommentaren med å si at hun ikke kunne tigrinja godt nok til å forstå læringsmålene. I senere observasjoner så vi at et par av elevene åpnet oversettelsen av den ene oppgavetypen og ordlisten.

Chinira, Nala og Layla brukte ikke oversettelsene. En grunn kan være at de opplever at de forstår innholdet i Hugin og Munin på norsk godt nok. De hadde likevel forslag til ytterligere tilpasninger for elever som skulle trenge det. Layla sa for eksempel at «kanskje andre elever kunne hatt glede av å lese Dilan hvis den var oversatt til for eksempel arabisk», og Chinira nevnte at «jeg syns det [Hugin og Munin] burde få, sånn translation i alle [læringsstiene], kanskje noe kan hende er interessant

å lese eller begynne med det (målet) for det blir lettere for ham.» I intervjuene viste vi elevene oversettelsene av læringsmålene og spurte om hvordan de vurderte dem. Alle tre svarte at de kunne lese og forstå dem, men to av elevene kommenterte dialektene eller variantene som var brukt.

Den arabiske oversettelsen inneholder ord fra andre arabiske dialekter enn den som Nala bruker.

Nala: hmm det er en dialekt av arabisk

Victoria: ja okey så det er en dialekt?

Nala: ja ja men jeg kan ikke så mye om dialekter på arabisk så vi snakker som saudi-arabisk språk og jeg syns det det er det samme men det er noen ord som ehh for eksempel de bruker i Syria ofte ikke i Saudi-Arabia så ja

Som utdraget viser, kommenterer Nala at hun snakker saudi-arabisk, og at hun ikke vant til noen av ordene som for eksempel brukes i Syria. Det virker likevel ikke å være et stort problem. I motsetning til standardisert klassisk arabisk som er forbeholdt litteratur, offisielle dokumenter, nyheter og bønn, brukes forskjellige, ikke standardiserte dialekter i dagligdags kommunikasjon av både første- og andrespråksbrukere over hele den arabiske verdenen. Disse dialektene er ganske forskjellige fra klassisk arabisk, og de fleste er gjensidig forståelige (Al-Wer et al., 2022). Oversettelsene i Hugin og Munin er på standardarabisk, og elever som har fått sin skolegang i et arabisktalende land, skal ha fått den på standardarabisk. Det er derfor uklart hvorfor Nala ikke forsto alle ordene i oversettelsen eller hvorfor hun klassifiserte noen av dem som tilhørende en bestemt arabisk dialekt.

Chinira kommenterte at oversettelsen på swahili var vanskelig, men at hun kunne lese den.

Victoria: brukte du oversettelsen på swahili?

Chinira: ikke så mye

Victoria: nei hva syns du?

Chinira: men jeg kan bruke den. ... (xxx) jeg kan begge - for den swahili er vanskelig jeg må bare si det men jeg i Kongo vi snakker ikke så ordentlig swahili

Joke: dere snakker en annen type swahili enn Tanzania? Swahili ja ja så den ((peker på oversettelsen av læringsmålene på swahili på pc-skjermen)) er fra Tanzania ikke sant?

Chinira: ja ja jeg så det men jeg kan fordi jeg har sånn sjans og og jeg har swahilivenner som snakker ordentlig swahili når jeg snakker med dem jeg.

Chinira forklarer at hun kan bruke oversettelsen på swahili, fordi hun har lært seg det hun kaller for «ordentlig swahili», det vil si swahili som brukes i Tanzania, gjennom venner. Akkurat som engelsk, er swahili et språk som brukes av flere andrespråks- enn førstespråksbrukere (Thompson, 2013). Som førstespråk, blir det snakket på kysten og øyene i Øst-Afrika av muslimer som har en lang historie og interaksjon med den arabisktalende verdenen. Som et andrespråk, blir det brukt som et fellesspråk i Øst-Afrika, og det er offisielt språk i Tanzania og Kenya der det blir brukt av personer som snakker 180 forskjellige førstespråk og som praktiserer ulike religioner. Etter etableringen av Tanzania og Kenyas uavhengighet av Storbritannia, begge i 1963, løsnest en postkolonial nasjonalistisk ideologi swahili fra den etnisk-muslimske gruppen. Intensjonen var et inkluderende standard swahili løst fra etnisitet og religion. Dette har blant annet medført intoleranse overfor etniske markører i språkbruken. Selv om mange andrespråksbrukere av swahili fortsatt identifiserer seg med førstespråket, dominerer dagligdagsswahili i de fleste offentlige settinger, og markerer en som utdannet, urbant og moderne. Tilhengere av denne typen inkluderende og ikke-etniske swahili tar avstand fra swahilien som snakkes ved kysten.

Læringsstien inneholder flere bilder og illustrasjoner som er relevante for novellen. Både Nala og Chinira likte tegningen som forestiller hovedkarakteren Dilan, spesielt godt. Tegningen viser en

person som står med ryggen til. Personen er delt i to; på venstre side har personen på seg en drakt med et fargerikt mønster og hodeplagg, og det står to leirkrukker ved føttene. Mens på høyre side har personen på seg en mørkerosa t-skjorte, armbånd og mørkeblå bukser og håret henger løst. Ved føttene står det en Prada-håndveske.

Nala: ja det er fine farger og tegning men det er litt trist som viser at hun har to kulturbakgrunner som svensk og kurder så ja

Chinira: særlig den der har brukt på Dilan ((peker på forsiden som viser tegningen av Dilan)) den viser to forskjellige mennesker med forskjellige kulturer og bakgrunn, sånn på den andre siden der du kommer fra bruker ikke bruker lang hijab eller skjerf men på den andre siden er at da er moten - moten, så det var fint forklart og kultur eller identitet.

Chinira kommenterer videre:

Chinira: ja den, jeg - den viser kultur egentlig kan du også vite hvor hun kommer fra for eksempel (xxxx) så hun kan komme fra Afghanistan eller Iran Pakistan. Det tar ikke så lang tid å vite hvor hun kommer fra

Victoria: så bildet hjelper på en måte?

Chinira: ja.

Utdragene viser at tegningen oppleves som både relevant og opplysende for elevene. I en av oppgavene knyttet til Dilan, kunne elevene tegne. I selve undervisningen var det satt av lite tid til dette, slik at ingen av elevene valgte å gjøre dette (se lignende erfaring hos Dagenais et al., 2021). Mens Layla og Nala opplyser at de ikke liker å tegne, nevner Chinira at hun liker kreative oppgaver.

Chinira: ja men den er kreativ

Victoria: ja den er kreativ ja

Chinira: men for jeg liker ikke å mye tekst så når jeg skal skrive oppgaver jeg finner først stikkord for at det skal komme å komme opp med ehh det som skal hjelpe meg med å skrive (tekst) for at det ikke skal bli vanskelig for meg og bli lett for meg at jeg må huske å (xxx) i teksten så jeg syns der ((peker på silhuetten av Dilan)) med stikkord passer

I tillegg til muligheten om å uttrykke seg kreativt, ønsker Chinira å kunne skrive stikkord til bildet, både for å huske teksten, og som hjelp når hun senere skal skrive en lengere tekst. Lærerne i studien til Dagenais et al. (2021) instruerte elevene til å skrive først og så illustrere selv om designet til ScribJab ikke krevde dette. I vår sammenheng er det interessant at Chinira mener at tegning er et hjelpemiddel for å skrive.

I løpet av observasjonsperioden, var det én del av læringsstien som viste seg å være spesielt utfordrende for elevene, nærmere bestemt 'analyse og tolkning'. Elevene skulle jobbe med en personkarakteristikk, tema og budskap, språklige virkemidler og fortellermåter. De skulle se på tre korte videoklipp som forklarte litteraturteori før de skulle svare på refleksjonsspørsmål i språkhomogene par. Klippene er teksten på norsk, men ikke oversatt til andre språk. Det er mulig at læreren hadde forutsett at dette kunne bli et vanskelig tema for elevene, for hun supplerte med et dokument som viste de tre fortellerstilene, skildrende, refererende og scenisk, markert i ulike farger. Da elevene jobbet med fortellermåter, stilte læreren mange spørsmål og på ulike måter. Det samme gjorde hun da de hadde en felles gjennomgang av spørsmålene knyttet til fortellermåter. I feltnotatene noterte vi hvordan elevene prøvde å svare, men at ingen av dem fremsto som sikre på svarene sine. Mulige forklaringer for hvorfor analyse og tolkning var vanskelig for elevene, er at litteraturteori sannsynligvis var nytt for dem, og at det manglet en innføring på deres sterkeste språk

som er vanlig i de øvrige delene av læringsstien. Det virket heller ikke som samarbeid i språkhomogene grupper eller lærerens supplerende undervisningsmaterielle bidro til tilstrekkelig forståelse i denne sammenhengen.

3.2. Samhandling og interaksjon

Vi observerte samhandling mellom elever i forbindelse med de mange samarbeidsoppgavene i læringsstien, men også når elever selv tok initiativ. Noen ganger samarbeidet de med elever fra samme språkbakgrunn, og andre ganger på tvers av språkgrupper. I intervjuene var samarbeid mellom elever også et sentralt tema.

Elevene som vi intervjuet, likte å samarbeide med medelever, og begrunnet dette blant annet med at det bidrar til å lære norsk og om andre kulturer. Nala sier at «vi skal lære sammen at vi- at hvis for eksempel jeg ikke forstår skal de andre hjelpe meg og forstå hva det ordet betyr», mens Chinira svarer «altså jeg synes det er litt kult fordi du lærer fra andre og lærer fra deg sånn kultur, og ehh hva, tradisjonell».

Når det gjelder gruppesammensetning er elevene opptatt av balanse mellom språkhomogene grupper og grupper på tvers av språk. Nala beskriver dette på følgende måte:

Nala: men vi må bruke egne språk for å klare å skjønne ord eller hvordan vi skal bruke ordene, men jeg synes det er bra at vi jobber med andre grupper som vi ikke klarer å snakke samme språk da ja at vi skal hjelpe at for eksempel hun forklarer meg på norsk ehh enn at hun forklarer meg bare på somalisk jeg synes det er mye bedre og det hjelper mye, ja men vi må ha det bitte litt sånn at vi klarer å skjønne det godt ja for å ikke bruke det på feil måte da.

Chinira kommer med lignende refleksjoner, men trekker oppmerksomheten også mot viktigheten av gjensidig respekt i gruppene:

Chinira: i gruppe sånn samarbeide ehh å samarbeide for min del er bra men noen ganger blir det vanskelig med den personen du samarbeider med men man må jo respektere personen men jeg synes det er bra ja jeg har samarbeidet mange ganger så jeg liker det for vi hjelper og lærer fra hverandre, for hvis vi får sånne vanskelige oppgaver hjelper vi hverandre med å få svarene på dem så jeg synes det er (xxx) med gruppe

Chinira oppgir en annen begrunnelse for hvorfor hun synes det er viktig å snakke norsk i timen og i gruppearbeid, nemlig det at læreren vil få motivasjon:

Chinira: hmm når vi snakker norsk ser vi at vi mister det vi lærer og, hva er det, og sånn vi- læreren som må lære oss norsk hun får motivasjon av hvordan vi bruker norsk i klassen eller hvordan vi samarbeider i klassen norsk ja

Vi observerte gjennomgående at elevene snakket sammen på sine sterkeste språk når de satt i mer språkhomogene grupper (Beiler & Dewilde, 2023; Duarte, 2019), både når de skulle jobbe mer individuelt og når det var lagt opp til par- eller gruppearbeid. Eksempler er da to elever vekslet på å lese og forklare ord i ordlista høyt for hverandre på arabisk, og da to elever uoppfordret reflekterte på somali rundt en av illustrasjonene som gjengir 'hei' på flere språk. I en oppgave der elevene skulle lage en felles definisjon av begrepene «identitet», «tilhørighet» og «minoritet», snakket de på et felles språk og skrev ned på norsk. I tilknytning til aktiviteten med språkportrettene, ba læreren elevene om å sette seg sammen i språkhomogene grupper. I feltnotatene beskriver vi hvordan samtalene flytter lett i gruppene.

Språkportrettene viser at elevenes språklige repertoar er sammensatt. For eksempel, snakker Nala primært arabisk, men kan også en god del somali, mens Chinira behersker best swahili, men forstår også mye arabisk. Disse komplekse repertoarene er en viktig påminning om kompleksiteten og mulighetene (jf. Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019). I observasjonene la vi også merke til at begge elevene kommuniserte med henholdsvis somali- og arabisktalende elever. Det at Hugin og Munin tilbyr støtte på elevenes sterkeste språk, og elevene har delvis overlappende språklige repertoarer, styrker kanskje mulighetene for deltakelse i grupper på tvers av språk og utforskning av ubuntu-filosofien (Makalela, 2016; Mbirimi-Hungwe & McCabe, 2020).

3.3. Bruk av tidligere kunnskaper og erfaringer

En sentral del av transspråklig pedagogikk er anerkjennelse av elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer. Hugin og Munin prøver å ivareta denne dimensjonen mer eller mindre eksplisitt. I «Dilan» har hovedkarakteren innvandret slik som elevene, og i oppgavene skal de blant annet arbeide med begreper som for mange er tett på deres livsverden.

Elevene som ble intervjuet, likte å lage språkportrettet og dele det med hverandre. Chinira reflekterer:

Chinira: ehh, jeg syns, det viktige er at noe skal- det er mange som ser meg og det er mange som sier at jeg kommer fra Eritrea, Tyrkia eller Marokko

Victoria: å ja ja

Chinira: så jeg føler meg at øhh hvis jeg bare sier at jeg er kongolesisk fra Kongo altså så blir det mer interessant de spør hvor det ligger i Afrika så jeg syns at det er bra for meg

Utdraget viser hvordan Chinira opplever at språkportrettet skaper nysgjerrighet blant elevene og dermed blir en anledning for Chinira til å dele fra sin bakgrunn. Nala har en lignende refleksjon:

Joke: ja og hva syns du om å dele det med de andre for dere satt i grupper og snakket litt om språkportrettet?

Nala: ehh ja det var litt morsomt, ja

Joke: lærte du noe nytt?

Nala: ehh nei

Joke: nei men det var morsomt å dele?

Nala: ja for det er ehh det er en venninne jeg har som kan masse språk og så ser jeg jeg klarer aldri å gjøre det så det var litt morsomt at jeg ser at hun tegnet så mye farger og så

Selv om Nala først sier at hun ikke lærte noe nytt, beskriver hun hvordan hun oppdaget at en venninne kunne mange språk.

Et annet eksempel fra læringsstien er da elevene ble bedt om å reflektere over at det finnes språkforbud, og hvordan det kan oppleves å ikke få lov til å snakke det eller de språkene som er en del av ens språklige repertoar. I observasjonene så vi at elevene delte svarene sine ivrig. Da læreren sa at samer i Norge har vært utsatt for blant annet språkforbud og straffeforfølgelse, ble flere av elevene overrasket. Farah, en av elevene, fulgte opp lærerens utsagn, og sa at kurdere, der hun kommer fra, ikke får lov til å lære kurdisk på skolen, men at de må lære seg arabisk.

Hendelsen i «Dilan» åpner opp for at læreren trekker paralleller til uretten som skjedde med samene, og at en av de arabisktalende elevene knytter an til kunnskap fra hjemlandet der kurderne ikke får lov til å bruke språket sitt på skolen. Språkforbudet står i sterk kontrast til den umarkerte flerspråkligheten i klasserommet og har et potensial til å gjøre klasserommet til et sted for å fremme

rettferdighet når det gjelder hvem kunnskap som blir anerkjent i klasserommet (jf. Kerfoot & Bello-Nonjengele, 2022).

En annen oppgave som skapte mye engasjement på tvers av språkgrupper, var verdipyramiden. Her fikk elevene delt ut et ark med 16 verdier, som for eksempel religion, familie, venner, språk og trygghet. De skulle rangere fra verdien som har størst betydning for dem til den som har minst betydning, først individuelt og så i gruppe. Til slutt skulle de velge ut de tre verdiene som var viktigst for gruppa. Vi fikk ikke inntrykk av at noen av begrepene var direkte vanskelig å forstå, men heller at elevene reflekterte rundt verdien med utgangspunkt i egne erfaringer. I utdraget under har Oda stoppet opp ved begrepet «mat»:

Oda: jeg har en ting til, mat er viktig for meg. Og vann. I Somalia, mat er med tradisjoner, det handler om mat og klær og.

Layla: jo tradisjon kan være land, klær, mat.

Vi ser hvordan Layla støtter Odas begrunnelse om at mat er mer enn bare næring, men knyttet til tradisjoner. Når de senere skulle dele sine topp tre verdier i plenum, hadde alle gruppene rangert religion høyt. Læreren spør gruppe 3 om å begrunne hvorfor de har satt religion øverst, før familie og trygghet. Layla svarer noe nølende «religiøst». Læreren betrygger henne og sier «ikke noe farlig å si det, alle [grupper] har det med.» Layla utdyper: «religion er viktigst, jeg liker religionen min». Læreren kommentar er en påminning om viktigheten av et trygt fellesskap der elever føler seg komfortable til å dele sin kunnskap og erfaringer (jf. Pratt, 1991).

4. Begrensninger og anbefalinger

Studien er begrenset i tid, antall og type deltakere, samt materiale. Vi kan likevel trekke noen foreløpige konklusjoner, som kan utforskes videre i andre sammenhenger. Hugin og Munin framstår som et fleksibelt læremiddel, tilpasset behovene til elever som er innlærere av norsk. Funksjonene brukes i ulik grad av elevene, alt ettersom behovene og hvordan de foretrekker å lære og uttrykke seg. Vi observerte høy aktivitet og mye deltakelse i plenum, i språkhomogene grupper og i grupper på tvers av språk.

Vi ser et potensial i at det utvikles en introduksjonslæringssti der elevene blir gjort oppmerksomme på alle funksjonene som er tilgjengelige, samtidig som de kan reflektere over muligheter og begrensninger i lys av eget språklig repertoar (f.eks. arabiske dialekter, varianter av swahili, muntlige ferdigheter på et språk og skriftlige på et annet). Det er urealistisk, og antageligvis ikke nødvendig, at Hugin og Munin tilpasses til enkeltelevers sammensatte repertoarer. Det er derimot viktig med økt kritisk flerspråklig bevissthet (García, 2017a) der elever blir bevisste sine egne sosiale praksiser og flerspråklige erfaringer, samtidig som de gis muligheten til å reflektere over maktforhold mellom språk og språkbrukere. En slik introduksjonslæringssti vil også kunne utfordre enspråklige diskurser i klasserommet.

Læringsstien Dilan byr på flere muligheter der elever skal kunne trekke inn tidligere kunnskaper og erfaringer. I intervjuene ga elevene uttrykk for at de likte å dele og lære av andre.

Introduksjonslæringsstien kunne også ha tematisert dette. Delen med analyse og tolkning av «Dilan» viste seg å være utfordrende for mange av elevene. Det bekrefter verdien av flerspråklig støtte (som ikke er tilgjengelig her) og behovet for å kunne differensiere innholdet når fagstoffet er nytt. Et forslag er å videreutvikle og lenke til supplerende læringsressurser på flere språk som gir en kort innføring.

Litteraturliste

- Al-Wer, E., Horesh, U., Herin, B. & De Jong, R. (2022). *Arabic sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (2020). Translation as translingual writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal*, 104(3), 533–549. <https://doi.org/10.1111/modl.12660>
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (2023). Pedagogisk transspråking i voksenopplæring. I E. Bugge & C. H. Carlsen (Red.), *Norsk som andrespråk: Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 169–185). Cappelen Damm Akademisk.
- Canagarajah, S. (2013). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (s. 1–10). Routledge.
- 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.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Dagenais, D., Toohey, K., Fox, A. B. & Singh, A. (2021). Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action. *Language and education*, 31(3), 263–282. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261893>
- Dewilde, J. (2022). 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. 239–262). Palgrave Macmillian.
- Dewilde, J. & Beiler, I. R. (2021). Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspråklige-strategier-ressurser-opp/index.html>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 150–164. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- García, O. (2017a). Critical multilingual language awareness and teacher education. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language awareness and multilingualism* (s. 263–280). Springer.
- García, O. (2017b). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Red.), *The linguistic integration of adult migrants* (s. 11–26). De Gruyter.
- García, O. & Li Wei. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Kerfoot, C. & Bello-Nonjengele, B. O. (2022). Towards epistemic justice: Constructing knowers in multilingual classroom. *Applied Linguistics*.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(3), [1–14].
- 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. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 370–384.
- Lindström, K. (2005). Dilan. I K. Lindström, E. Bjørnson & H. Kramer (Red.), *Jentenes historie: Europa: fra antikkens Irene til vår tids Dilan* (s. 127–132). Gyldendal.

- Makalela, L. (2016). Translanguaging practices in a South African institution of higher learning: A case of ubuntu multilingual return. I C. M. Mazak & K. S. Carroll (Red.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual identities* (s. 11–28). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783096657-004>
- Mbirimi-Hungwe, V. & McCabe, R.-M. (2020). Translanguaging during collaborative learning: A ‘transcollab’ model of teaching. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 38(3), 244–259. <https://doi.org/10.2989/16073614.2020.1847670>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NOU 2018: 13. (2018). *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring — Finansiering av livsopphold*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876/>
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i førsteklasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 115–137). Universitetsforlaget.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33–40.
- Thompson, K. D. (2013). Representing language, culture, and language users in textbooks: A critical approach to Swahili multiculturalism. *The Modern Language Journal*, 97(4), 947–964.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12047.x0026-7902/13/947-96>
- Wedin, Å. (2021). (Trans)languaging mathematics as a source of meaning in upper secondary school in Sweden I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 146–166). Multilingual Matters.



UNIVERSITETET I OSLO