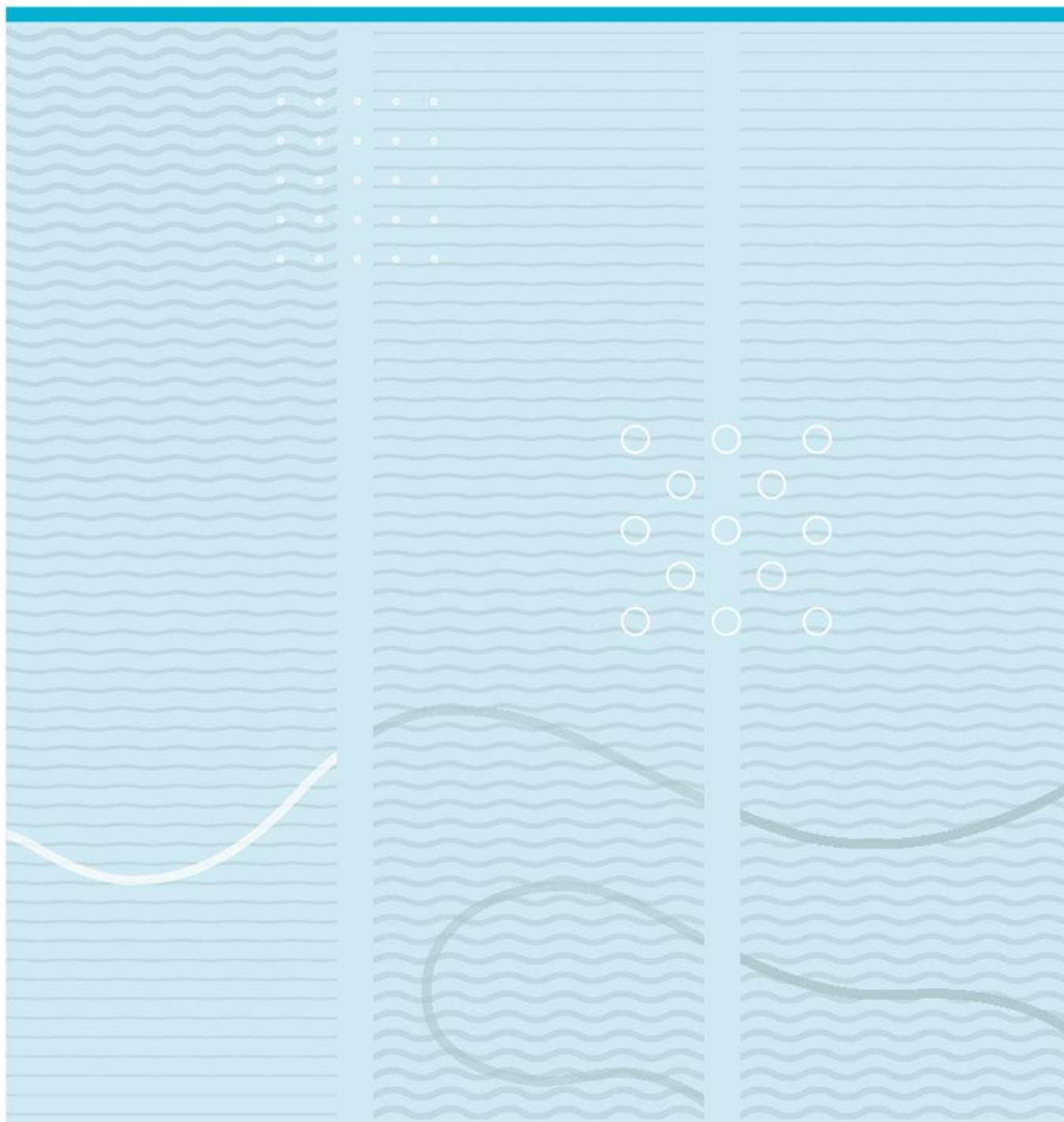


Mina Winther Cieslak

## «Jeg vil helst ha bare norsk i norsktimene»

En kasusstudie av et utvalg åttendeklassinger sine erfaringer med å bruke flere språk i ordinær norskundervisning.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Mina Winther Cieslak

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Til tross for at utdanningspolitiske styringsdokumenter omtaler flerspråklighet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 6 (2012–2013); NOU 2010: 7), viser forskning en gjennomgående manglende bruk av elevenes flerspråklige ressurser i skolen (jf. Svendsen et al., 2020, s. 262). Med denne studien ønsker jeg å møte behovet for mer forskning som kan utdype hvorfor og hvordan *alle* elevers flerspråklige praksiser kan brukes som ressurser i undervisningen, ved å undersøke følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har et utvalg elever på ungdomstrinnet med å bruke flere språk i norskfaget, og hva kan disse erfaringene fortelle oss om hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i ordinær norskundervisning?*

For å besvare problemstillingen utformet jeg et *kvalitativt forskningsdesign* med en *flerfoldig metodisk tilnærming*, der datainnsamlingsprosessen er *fenomenologisk*, mens analyse- og drøftingsarbeidet preges av en *hermeneutisk tilnærming*. I en åttendeklasse med stort språklig mangfold gjennomførte jeg et *transspråklig undervisningsopplegg* i de ordinære norsktimene over en uke. Formålet med undervisningen var å utnytte *alle* elevene sine flerspråklige ressurser. Undervisningsaktivitetene handlet om å synliggjøre elevenes språkbakgrunner og utforske *grammatikken* i forskjellige språk. *Fokusgruppeintervjuer* med utvalgte elever utgjør studiens hoveddata, og ga meg innsikt i deres språkerfaringer i norskfaget, flerspråklige praksiser og forestillinger om språk. Sekundærdata fra en *digital spørreundersøkelse*, *observasjoner*, *elevarbeider* og *lærerintervjuer*, hjalp meg å forstå eleverfaringene i en større samfunns- og skolekontekst. Funn fra datamaterialet ble drøftet ut ifra teori og tidligere forskning om *språkideologier*, *flerspråklighet*, *transspråking*, *identitetsforhandlinger* og *metaspråklig bevissthet* (Hårstad et al., 2021; Cummins, 2017a; García & Wei, 2019; Bialystok, 2001).

Studien viser at samtlige av åttendeklassingene har en flerspråklig praksis som aktiveres av forskjellige kontekster. Elevenes erfaringer antyder at synliggjøringen av disse språkpraksisene i undervisningen kan ha hatt positiv effekt på deres *identitetsfølelse* og vekket en *nysgjerrighet* overfor det språklige mangfoldet i klassen. Dessuten viste det seg at elevenes ulike språkkunnskaper ikke bare var en ressurs for dem selv, men også for medelevene, noe som tilsynelatende skapte endringer i det språklige maktforholdet i klassen. Elevenes erfaringer viser også at de evner å arbeide med og forstå grammatiske fenomener i ukjente språk. Dermed kan det være nyttig å inkludere flere språk i grammatikkundervisningen i norskfaget, for å utvikle elevenes *metaspråklige bevissthet*.

# Forord

Det at jeg nå skriver forordet til en ferdigstilt masteroppgave, er noe jeg bare for få måneder siden opplevde som utenkelig. Å gjennomføre et masterprosjekt i en pandemi (Covid-19) har vært krevende og tidvis ensomt. Samtidig har jeg fått mulighet til å forske på en tematikk som jeg virkelig engasjerer meg for, og jeg har fått en mye bedre forståelse for hvordan jeg som lærer kan møte det språklige mangfoldet i skolen. Nå er fem (og et halvt) års studier over, og jeg klarer ikke beskrive studieløpet på en annen måte enn den klisjéfylte berg-og-dal-banen. Det har vært lærerikt, frustrerende, morsomt, tungt, gripende og fint. Disse ordene tenker jeg også godt beskriver læreryrket som jeg nå skal tre inn i. Det er flere som fortjener en takk for at jeg nå er ved studieløpets ende.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min **Ingunn Indrebø Ims**. Ditt engasjement for masterprosjektet mitt, motiverende ord og konstruktive tilbakemeldinger har vært uvurderlige. Jeg vil også takke **kontaktlæreren** og **avdelingslederen**, som ga meg mulighet til å gjennomføre masterprosjektet mitt på deres skole i en svært hektisk tid. Tusen takk til **elevene** som delte sine erfaringer med meg og lot meg få innblikk i deres flerspråklige hverdag. Denne masteroppgaven hadde ikke eksistert uten dere. I tillegg vil jeg takke **Bente Ailin Svendsen**, som tok seg tid til å diskutere planene for masterprosjektet mitt med meg, og ga meg nyttige innspill for veien videre. Jeg ønsker også å rette en takk til **Tony Burner**, som introduserte meg for flerspråklighet i klasserommet som tematikk i engelskemnet. En annen som fortjener en takk er **Marit Skarbø Solem**, som fulgte meg og mine medstudenter gjennom store deler av norskemnet. Ikke minst må jeg takke alle **studievennene** mine, både for faglige samtaler, kollokviégrupper, humor, omsorg og delt frustrasjon i studiehverdagen.

Det å være en student kan noen ganger bli altoppslukende, så takk til alle **vennene** mine som minte meg på å ta pauser, ha det gøy og huske på at det er mer til livet enn å skrive en masteroppgave. Tusen takk til **familien** min for all tålmodighet, kjærlighet og oppmuntring gjennom hele studieløpet. Til sist ønsker jeg å rette en spesiell takk til **babcia**, som har snakket både polsk og norsk til meg siden jeg var liten. Selv om jeg kanskje ikke snakker like mye polsk som vi begge ønsker, vekket du min interesse for språk og det å være flerspråklig.

Kocham cię!

Tønsberg, 28.11.2022

Mina Winther Cieslak

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1	<i>Bakgrunn for studien .....</i>	6
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	7
1.3	<i>Oppgavens struktur .....</i>	8
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk og tidligere forskning .....</b>	<b>10</b>
2.1	<i>Begrepsavklaringer.....</i>	10
2.1.1	Tospråklighet og flerspråklighet .....	10
2.1.2	Flerspråklige elever .....	11
2.1.3	Førstespråk, hjemmespråk og familiespråk.....	12
2.2	<i>Tidligere forskning .....</i>	12
2.3	<i>Sosiokulturell andrespråkslingvistikk.....</i>	14
2.4	<i>Språkideologier.....</i>	14
2.4.1	Utdanningspolitiske føringer i den norske skolen .....	15
2.5	<i>Sentrale teorier om flerspråklighet.....</i>	17
2.6	<i>Transspråking .....</i>	18
2.7	<i>Flerspråklighet som ressurs i transspråklig pedagogikk.....</i>	21
2.7.1	Identitetsforhandlinger i skolen.....	21
2.7.2	Utvikling av metaspråklig bevissthet .....	23
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>26</b>
3.1	<i>Vitenskapsteoretisk tilnærming.....</i>	26
3.2	<i>Forskningsdesign .....</i>	27
3.2.1	Kasusstudie .....	27
3.2.2	Utvalg og rekruttering.....	29
3.2.3	Transspråklig undervisningsopplegg.....	29
3.3	<i>Datainnsamling .....</i>	32
3.3.1	Hoveddata: Fokusgruppeintervjuer .....	33
3.3.2	Sekundærdata: Spørreundersøkelse, observasjoner og lærerintervjuer .....	35
3.3.3	Transkripsjon .....	37
3.3.4	Analyse.....	39
3.4	<i>Studiens kvalitet .....</i>	40
3.4.1	Forskningsetiske refleksjoner .....	40

3.4.2	Forskningskvalitet .....	41
<b>4</b>	<b>Resultater og drøfting.....</b>	<b>43</b>
4.1	<i>Elevenes opplevelse av at deres flerspråklige praksiser ble synliggjort i undervisningen .....</i>	<i>43</i>
4.2	<i>Elevenes erfaringer med å utforske grammatiske fenomener i flere språk.....</i>	<i>49</i>
4.3	<i>Elevenes usikkerhet på verdien av egen språkbakgrunn i undervisningen.....</i>	<i>56</i>
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>64</b>
	<b>Litteratur .....</b>	<b>67</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>74</b>
	<i>Vedlegg 1: NSD Godkjenning .....</i>	<i>75</i>
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever .....</i>	<i>76</i>
	<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærere.....</i>	<i>80</i>
	<i>Vedlegg 4: Intervjuguide for elever.....</i>	<i>83</i>
	<i>Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere .....</i>	<i>86</i>
	<i>Vedlegg 6: Digitalt spørreskjema .....</i>	<i>88</i>
	<i>Vedlegg 7: Språkportrett.....</i>	<i>89</i>
	<i>Vedlegg 8: Språkportrett–oppgave.....</i>	<i>90</i>
	<i>Vedlegg 9: Sammenligne ord på forskjellige språk .....</i>	<i>91</i>
	<i>Vedlegg 10: Utforske fraser/setninger på forskjellige språk.....</i>	<i>93</i>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

Det har alltid vært et språklig mangfold i Norge, men i de siste tiårene har disse språklige variasjonene økt enda mer, særlig på bakgrunn av innvandring (Aamodt, 2017, s. 11-16) og globaliseringsprosesser gjennom elektroniske medier (jf. Appadurai, 1996, s. 3–10). I 2021 utgjorde andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 18,9 % av den norske befolkningen (SSB, 2022), og man vet at flere av disse familiene bruker andre språk hjemme istedenfor og i tillegg til norsk (jf. Ipsos, 2015; Svendsen et al., 2015). I Norge har vi også norsk og samisk som offisielle språk, mens kvensk, romani og romanés er nasjonale minoritetsspråk (Svendsen, 2021, s. 33), og staten har særlig ansvar for disse (jf. Språklova, 2022, § 1). I tillegg kan norsk, dansk og svensk hevdes å være dialekter av det skandinaviske språket, men grunnet politiske, kulturelle og historiske årsaker regnes de som ulike språk (Røyneland, 2008, s. 17–18).

Språkmangfoldet er også representert i ulik grad i norske klasserom, blant annet i Oslo-skolen hvor det er registrert over 220 språk (Dewilde, 2019a, s. 7). Fordi elever i norsk grunnskole lærer seg norsk og engelsk fra førsteklasse, samtidig som noen bruker andre språk hjemme, kan de fleste elevene regnes for å være flerspråklige (Krulatz et al., 2018, s. 12–14; Haukås, 2014, s. 6). I vid forstand innebærer det å være flerspråklig at et menneske har kunnskap om flere språk, men kompetansen i disse kan variere (Svendsen, 2021, s. 55). Uansett språkbakgrunn, har alle elevene en lovfestet rett til tilpasset opplæring. Opplæringslova (1998, § 1–3) tilsier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Lærere er derfor pliktige til å tilpasse opplæringen til elevenes forskjellige språklige forutsetninger.

Det er likevel først i utdanningspolitiske styringsdokumenter fra 2010-årene at flerspråklighet blir anerkjent som en ressurs. I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* (2010, s. 58) uttrykker utvalget at «det er viktig å se flerspråklighet som en ressurs hos alle elever, ikke som et problem». I tillegg etterlyser de en holdningsendring i opplæringssystemet, slik at flerspråklighet skal bli en verdi for elevene (NOU 2010: 7, s. 12). I Meld. St. 6 (2012–2013, s. 10) konstateres det at «språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole». Det ressursorienterte perspektivet på flerspråklighet framkommer også i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017a), hvor norskfaget har en særlig sentral rolle i arbeidet med språklig mangfold. Under norskfagets relevans og sentrale verdier står det at elevene skal «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet

innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Til tross for at de utdanningspolitiske styringsdokumentene gjør lærere pliktige til å bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs, tilsier mine erfaringer fra praksis på ulike grunnskoler at dette er et ideal snarere enn en realitet. Jeg opplever at det språklige mangfoldet i elevgruppene sjeldent blir tematisert og synliggjort i den ordinære språkundervisningen, og at kunnskap om og arbeid med flerspråklighet ofte forbeholdes lærere i særskilt norskopplæring. Likevel fremstår det ikke for meg som at lærere er motvillige til å inkludere flere språk i undervisningen, men at de ikke kjenner til hvorfor flerspråklighet kan være en ressurs og hvordan man kan inkludere flere språk i undervisningen. Disse erfaringene vekket min interesse for å forske på hvordan elevenes flerspråklighet kan være en ressurs i ordinær norskundervisning.

Erfaringene mine kan sees i sammenheng med Svendsen (2021, s. 16) sin merknad om at det sjeldent blir forklart hvorfor og hvordan flerspråklighet kan arbeides med som en ressurs, og for hvem og i hvilke sammenhenger. I en norsk kontekst er det sammenlagt lite forskning om forvaltning og holdninger til flerspråklighet i skolen. De empiriske studiene som finnes har primært et lærerperspektiv, og flere av klasseromsstudiene konkluderer med at det er et manglende fokus på å bruke elevenes flerspråklige ressurser i undervisningen. Forskningen har i stor grad også fokusert på elever med norsk som andrespråk (Svendsen et al., 2020, s. 259–262). Det er derfor behov for mer forskning på flerspråklighet som tar utgangspunkt i erfaringene til *alle* elever, uavhengig hvilke språk som utgjør deres språkbakgrunn. En studie med en slik inngangsvinkel kan tydeliggjøre på hvilke måter flerspråklighet kan være en ressurs for alle elevene, slik at lærere kan oppdage mulighetene ved å inkludere flere språk i undervisningen (jf. Svendsen et al. 2020, s. 280).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av behovet for mer forskning som fokuserer på elevenes perspektiver på flerspråklighet i skolen, samt hvordan lærere kan bruke elevenes flerspråklighet som ressurs i undervisningen, har jeg utviklet følgende problemstilling for denne studien:

*Hvilke erfaringer har et utvalg elever på ungdomstrinnet med å bruke flere språk i norskfaget, og hva kan disse erfaringene fortelle oss om hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i ordinær norskundervisning?*

Basert på hva jeg tenker elevenes erfaringer kan belyse, har jeg utformet tre forskningsspørsmål:



1. På hvilke måter kan synliggjøringen av elevenes flerspråklige praksiser påvirke deres forestillinger om egen og andre elevers språkbakgrunn?
2. Hvordan kan utforskende grammatikkoppgaver med flere språk utvikle elevenes metaspråklige bevissthet?
3. Hvordan påvirker elevenes forestillinger om egen språkbakgrunn deres deltakelse i et transspråklig undervisningsopplegg?

For å besvare forskningsspørsmålene, har jeg gjennomført et undervisningsopplegg med en 8.-klasse bestående av elever med varierte språkbakgrunner. Undervisningen tok utgangspunkt i en *transspråklig pedagogikk*, som innebærer at det språklige repertoaret til *alle* elevene ble brukt som en ressurs (García & Wei, 2019, s. 86). Denne studien dreier seg dermed *ikke* om hvordan lærere kan drive særskilt norskopplæring innenfor ordinær klasse. Før undervisningen besvarte elevene en spørreundersøkelse, slik at jeg kunne kartlegge deres språkbakgrunner, tidligere erfaringer med flerspråklighet i norskfaget og deres syn på egen flerspråklighet. Svarene ble brukt for å tilpasse den videre undervisningen, i tillegg til å sammenligne elevenes erfaringer før og etter undervisningsopplegget. Erfaringene elevene delte i fokusgruppeintervjuer etter undervisningsopplegget utgjør studiens hoveddata, mens spørreundersøkelse, observasjon, elevarbeider og lærerintervjuer brukes som sekundærdata for å få en bredere forståelse av problemstillingen.

Formålet med studien er å gjøre lærere bedre rustet til å møte det språklige mangfoldet i grunnskolen, slik at alle elevene kan utnytte sine flerspråklige ressurser. I tillegg har jeg et personlig ønske om at elevene etter studien skal sitte igjen med en følelse av at deres forskjellige språkbakgrunner er verdifulle.

### 1.3 Oppgavens struktur

I innledningen har jeg beskrevet bakgrunnen og formålet med studien, samt presentert studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i kapittel 2 redegjør jeg for relevante *teorier* og *tidligere forskning* som kan belyse disse forskningsspørsmålene. I tillegg framhever jeg behovet for min studie i det flerspråklige forskningsfeltet. I kapittel 3 beskriver og reflekterer jeg over hvilke *metoder* jeg har brukt for å samle inn og analysere datamaterialet. Til sist i metodekapitlet diskuterer jeg forskningsetiske problemstillinger og hvordan jeg har forsøkt å sikre studiens forskningskvalitet. I kapittel 4 besvarer jeg studiens problemstilling og forskningsspørsmål, ved å *analysere* og *drøfte* sentrale funn fra datamaterialet opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere

forskning. *Avslutningen* i kapittel 5 oppsummerer hovedfunnene i resultat- og drøftingsdelen i lys av forskningsspørsmålene, og til slutt kommer forslag til videre forskning på flerspråklighetsfeltet.

## 2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Innenfor språkvitenskapen finnes det en rekke ulike og motstridende teoretiske perspektiver som beskriver hva språk og flerspråklighet innebærer. Disse tilsynelatende opposisjonene kan samtidig utfylle hverandre. Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for språkforskning, vil derfor påvirke problemstillingene man er interessert i og de spørsmålene man stiller i studien (jf. Hårstad et al., 2021, s. 20). Formålet med dette teorikapitlet er å forklare hvilke teoretiske perspektiver studien tar utgangspunkt i, samt å kunne benytte teoriene og begrepene i analysen og drøftingen av datamaterialet. Jeg avklarer først noen begreper tilknyttet flerspråklighet, før jeg presenterer tidligere forskning på flerspråklighetsfeltet. Videre beskriver jeg det overordnede språksynet i studien, og deretter utvalgte teorier som er relevante for studiens problemstilling.

### 2.1 Begrepsavklaringer

Det benyttes flere begreper om elever som kan flere språk, både i samfunnet og forskningslitteraturen. Begrepene forekommer i ulike kontekster og kan ha forskjellige betydninger som gjenspeiler ulike forestillinger om flerspråklighet. Jeg finner det derfor nødvendig å beskrive et utvalg av de vanligste begrepene, og begrunne hvilke begreper jeg bruker. I beskrivelsene av teoriene bruker jeg imidlertid begrepene som framkommer i disse, for å være tro mot forskernes perspektiver.

#### 2.1.1 Tospråklighet og flerspråklighet

Begrepene *tospråklighet* (bilingualism) og *flerspråklighet* (multilingualism) er frekvente innenfor andrespråkforskningen<sup>1</sup>. Tidligere antok man at det å lære seg flere språk var underlagt de samme prosessene som å lære seg to, og av den grunn var tospråklighet lenge begrepet som ble brukt for å referere til mennesker med kunnskap om flere språk. Ved årtusenskiftet ble det imidlertid vanligere å bruke flerspråklighet som begrep, da forskere i større grad begynte å interessere seg for forskjeller mellom det å lære og bruke tre språk (Svendsen, 2021, s. 51–52). Skillet mellom tospråklighet og flerspråklighet er imidlertid ikke entydig i all faglitteratur, og noen forskere bruker tospråklighet om mennesker med varierende kunnskaper i mer enn to språk (se Grosjean, 2010, s. 75).

---

<sup>1</sup> I nordisk sammenheng tilhører forskning på flerspråklighet og andrespråk samme forskningsfelt, mens de internasjonalt ofte blir sett på som to separate (Svendsen, 2021, s. 52).

## 2.1.2 Flerspråklige elever

Det å være flerspråklig vil være avhengig av konteksten man befinner seg i (Svendsen, 2021, s. 55). Innenfor andrespråksforskningen (Svendsen et al., 2020, s. 260) og i utdanningspolitiske styringsdokumenter (Sickinghe, 2013, s. 99), relateres ofte flerspråklige elever til *minoritetsspråklige elever* med innvandrerbakgrunn og norsk som andrespråk. Andre begreper som også blir brukt for å omtale slike flerspråklige elever er *andrespråkselever*, *tospråklige elever*, *nyankomne elever*, *fremmedspråklige elever* og *flerkulturelle elever* (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å). Sickinghe (2015, s. 48) forklarer at «når styringsdokumentene betegner elever med utenlandsk bakgrunn som «minoritetsspråklige elever» eller «flerspråklige elever», innebærer dette at elever uten utenlandsk bakgrunn er «majoritetsspråklige elever» eller «ettspråklige elever».

Ifølge Hauge (2014, s. 31) kan en slik gruppering være til hindring for et inkluderende fellesskap i skolen. Majoritetselevene utgjør et «vi» mens minoritetselevene blir «de andre», og vil først aksepteres når de har oppnådd en akseptabel likhetsgrad med resten av klassen ut ifra norskdominant forståelsesramme. Elevene vil ikke nødvendigvis forholde seg til hverandres individuelle egenskaper, men heller kategoriene «norsk» eller «innvandrer». Dersom flerspråklige elever forstås som minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk, forenkles også framstillingen av språkbakgrunnen til de majoritetsspråklige elevene som kan ha kunnskap om norsk, samisk, nasjonale minoritetsspråk, engelsk, andre skandinaviske språk og bruke andre språk hjemme (Sickinghe, 2015, s. 48–49). Med andre ord er andrespråkselever også flerspråklige elever, men en flerspråklig elev er ikke nødvendigvis en elev med norsk som andrespråk.

Siden formålet med denne studien er å bruke alle elevene sine språkkunnskaper som ressurser i undervisningen, velger jeg i likhet med Ermesjø (2020, s. 8) å legge Utdanningsdirektoratet (2016) sin beskrivelse av flerspråklige elever til grunn for min bruk av begrepet:

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

Definisjonen tar utgangspunkt i en mer helhetlig forståelse av flerspråklighet, da kriteriene i mindre grad stiller krav til elevenes språkkompetanse i de ulike språkene, og hvor og når språkene er tilegnet (Svendsen, 2021, s. 54–56). I stedet vektlegges identifikasjon, hvilket gir elevene mulighet til å definere sin egen språklige tilhørighet og språklige kompetanse (jf. Spernes, 2020, s. 154).

### 2.1.3 Førstespråk, hjemmespråk og familiespråk

Med den vide forståelsen av flerspråklighetsbegrepet, vil elevene kunne være flerspråklige på ulike måter. Noen kan ha lært flere språk samtidig fra de var små (*simultan utvikling*), mens andre kan ha lært flere språk etter det første (*suksessiv utvikling*) (Kjelaas, 2021, s. 231). I faglitteraturen refererer *førstespråk* og *morsmål* til det språket en person tilegner seg først og bruker mest, mens andrespråk blir brukt om språkene en person lærer seg etter førstespråket (Hårstad & Nygård, 2021, s. 245). Andrespråkelevne vil derfor være i en annen språksituasjon enn elevene med norsk som førstespråk, da de skal gjennomføre en skolegang på et nytt språk (jf. Selj, 2015, s. 12). Jeg opplever det imidlertid ikke relevant å bruke de ovennevnte begrepene for å beskrive elevenes språkbruk i min studie, da termene ikke viser hensyn til detaljer og nyanser i hvordan elevene bruker flere språk i sin hverdag (jf. Kjelaas, 2021, s. 235). For å få et fullverdig bilde av elevenes flerspråklige praksiser, beskriver jeg heller elevenes ulike *språkbruksdomener*, som er de ulike kontekstene personer bruker forskjellige språk (Hårstad & Solheim, 2021, s. 212). Kjelaas (2021, s. 234) bruker begrepet *hjemmespråk* for å beskrive språkbruken i hjemlige og familiære domener, og det er også denne betegnelsen Ermesjø (2020, s. 9) bruker om språkene elevene oppgir at de snakker eller hører hjemme. Elevene i min studie snakker imidlertid hovedsakelig norsk hjemme, og andre språk innimellom med familien. Jeg finner det derfor mer nøyaktig å bruke *familiespråk* om språkene elevene bruker med familiemedlemmer, når det er hensiktsmessig å spesifisere.

## 2.2 Tidligere forskning

Innledningsvis presenterte jeg en overordnet kunnskapsstatus på det norske flerspråklighetsfeltet, som tilsier at det finnes lite forskning på forvaltning av flerspråklighet i undervisningen. De studiene som finnes har hovedsakelig et lærerperspektiv og dreier seg om andrespråkelever (jf. Svendsen et al., 2020, s. 259–262). Med dette kapittelet ønsker jeg å kontekstualisere studien ytterligere, ved å gi et kortfattet sammendrag av tidligere forskning.

En rekke studier undersøker norske elever sine flerspråklige praksiser. Blant de største er de kvantitative undersøkelsene *Rom for språk?* (Ipsos, 2015) og *Ta tempen på språket!* (Svendsen et al., 2015). Begge undersøkelsene forsker på elevenes språkpraksiser i ulike kontekster og forestillinger om språk, i tillegg til at *Rom for språk?* også inkluderer hvordan elevene og lærerne forholder seg til elevens flerspråklige praksiser i skolehverdagen. Et av hovedfunnene i begge studiene, er at det finnes et stort språklig mangfold i hjemmene til elevene, men at disse flerspråklige ressursene ofte forblir ubenyttet i skolehverdagen (jf. Svendsen et al., 2020, s. 277; Ipsos, 2015; Svendsen et al., 2015). Lignende tendenser vises i flere kvalitative studier av læreres

undervisningspraksiser (Burner & Carlsen, 2019; Palm, 2018). Noen undersøkelser påpeker også hvordan musikk kan påvirke barn og unges språkpraksiser (Dewilde, 2016; Brunstad et al., 2010).

Basert på tidligere studier framstår årsakene til at elevenes flerspråklige ressurser sjeldent blir brukt i undervisningen som sammensatte. Kjelaas og van Ommeren (2019, s.26–27) adresserer hvordan utdanningspolitiske dokumenter kan påvirke forestillinger og praksiser i skolen. De kritiserer språkplanene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og delvis LK20, for kun å tillegge flerspråklighet verdi i sammenheng med tilegnelse av norsk. Andre studier peker på at det er en kunnskapsmangel blant lærere om hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i undervisningen (Dahl & Krulatz, 2016; Haukås, 2016).

Noen studier undersøker hvordan lærere kan utnytte elevenes flerspråklighet i klasserommet (Svendsen et al., 2020, s. 269). Tonne et al. (2011) gjennomførte et diktprosjekt i en sjetteklasser, der elevene blant annet hadde høytlesning av et dikt på norsk eller et annet språk. Gjennom prosjektet fikk elevene arbeidet med sin metaspråklige bevissthet gjennom metaspråklige ytringer, i form av samtale om observasjoner, spørsmål og sammenhenger mellom språklige fenomener. Danbolt (2020) konstruerte et lekespråk sammen med en andreklasser, ved at elevene lagde nye betegnelser på norske ord. Basert på elevenes kunnskaper om forskjellige språk, diskuterte de blant annet ulike måter å uttrykke flertallsformer på. Studien viser at en lekende og utforskende arbeidsform knyttet til språk, kan gi elevene mulighet til å rette oppmerksomheten mot språklige former.

Enkelte studier inntar også et transspråklig perspektiv på elevenes språkpraksiser i skolen. Krulatz og Iversen (2020) fant at arbeid med transspråking gjennom identitetstekster både kunne engasjere nyankomne elever og bekrefte deres flerspråklige identiteter. Flere masteroppgaver omhandler også nyankomne elevers transspråking (Roland, 2019; Rimer, 2019; Storheil, 2022). Jeg finner imidlertid få studier som undersøker hvordan en transspråklig pedagogikk fungerer i ordinære klasser, med noen unntak. Palm (2021) gjennomførte transspråklige undervisningsaktiviteter i en 2.- og 3.-klasse over tid. Etter forskningsprosjektet så de flerspråklige elevene ut til å ha fått styrket sin flerspråklige identitet, i tillegg til at de fikk arbeidet med sin metaspråklige bevissthet. Ermesjø (2020) sitt masterprosjekt har likheter med min studie, men hennes transspråklige undervisningsopplegg foregikk i en 3.-klasse. Hun fant at tredjeklassingene opplevde et språklig engasjement, noe som førte til økt språklig selvtillit og oppmerksomhet rettet mot språkets formside. Hun uttrykker at det hadde vært interessant å gjøre en lignende studie på ungdomstrinnet, da elevene i større grad

muligens kan sette ord på egne opplevelser. I tillegg kunne man undersøkt om den språklige nysgjerrigheten og engasjementet er like gjeldende hos eldre elever.

Med denne studien ønsker jeg å møte behovet for mer forskning på ungdomsskoleelever sine erfaringer med å bruke flere språk i ordinær norskundervisning. I studien forsker jeg på hvordan synliggjøringen av elevenes flerspråklige praksiser kan påvirke deres forestillinger om egen språkbakgrunn, i tillegg til hvordan elevenes forestillinger om egen språkbakgrunn kan påvirke deres deltakelse i det transspråklige undervisningsopplegget. Det som særlig skiller min studie fra tidligere forskning på flerspråklighetsfeltet, er at jeg også undersøker hvordan utforskende grammatikkoppgaver med flere språk kan utvikle elevenes metaspråklige bevissthet. Jeg skal videre beskrive relevante teorier for disse forskningsspørsmålene.

### **2.3 Sosiokulturell andrespråkslingvistikk**

Den *sosiokulturelle andrespråkslingvistikken* dekker de teoretiske retningene som dreier seg om «sosiale og kulturelle faktorer og den sosiale konteksten der språklæring finner sted, i tillegg til den rollen som denne konteksten spiller for både selve tilegnelsen og for identitetskonstruksjoner» (Svendsen, 2018, s. 97). Et sosiokulturelt perspektiv på flerspråklighet som ressurs handler om hvordan flerspråklighet kan være «et hjelpemiddel i sosiale og/eller institusjonelle sammenhenger» (Svendsen, 2021, s. 16). Fordi jeg skal forske på elevenes erfaringer med å bruke flere språk i norskfaget, anser jeg derfor det sosiokulturelle perspektivet som det overordnede språksynet i studien. Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, inneholder språk visse verdier eller sosiale betydninger som kan skape sosiale identiteter og skillelinjer, hvilket fyller språklige enheter med mening (Hårstad et al., 2021, s. 34–35). Med utgangspunkt i skolen som kontekst, kan perspektivet belyse hvordan språk blir verdsatt på ulikt vis i skolesystemet (jf. Matre & Nygård, 2021, s. 37), og hvordan dette påvirker elevenes identitet og opplevelse av undervisningen (jf. Cummins, 2017a). Siden den sosiokulturelle andrespråkslingvistikken er et bredt felt, beskriver jeg videre utvalgte sosiokulturelle teorier og fenomener som er relevante for studien.

### **2.4 Språkideologier**

Som det sosiokulturelle perspektivet påpeker, foregår språkopplæringen i en kompleks kontekst (Svendsen, 2018, s. 100). For å kunne forstå de kontekstuelle faktorene som kan prege de språklige erfaringene elevene gjør i studien, er det relevant å forklare hvordan skolen sosialiserer elevene inn i visse ideologi- og verdisystem (jf. Hårstad, 2019, s. 23). *Språkideologier* referer til «overordnede forestillinger om språk og forholdet mellom språk og sosiale eller kulturelle forhold» (Hårstad et

al., 2021, s. 45). De er «preget av historisk-politiske, moralske, og verdibaserte interesser», og er formet i en kulturell sammenheng (Svendsen, 2021, s. 29). *Språkideologiske forståelsesmåter* kan både komme til uttrykk i eksplisitt og implisitt språkbruk, samt i vurderinger av språk eller språkbrukere (Svendsen, 2021, s. 29). Siden skolen er en samfunnsinstitusjon, vil de dominerende språkideologiene i samfunnet kunne reflekteres i skolesystemet, blant annet i utdanningspolitiske styringsdokumenter (jf. Kjelaas & van Ommeren, 2019), læreverker (jf. Hårstad, 2019) og lærernes undervisningspraksis (jf. Cummins, 2017a). Hårstad et al. (2021, s. 50) påpeker at institusjoner og mennesker som råder over normer for hva slags språkkompetanse som er gyldig i ulike situasjoner, har betydelig makt. Skolen er slik institusjon, da den er en viktig læringsarena for utviklingen av elevenes språklige ferdigheter, og vil følgelig påvirke hvordan elevene opplever sine språklige omgivelser (Hårstad, 2021, s. 198).

Mekanismene bak språkideologier i skolen kan forklares med utgangspunkt i Bourdieu (1991, s. 230) sin teori om *symbolsk kapital*. I begrepet ligger en forståelse av at mennesker tilegner seg ulike former for kapital av varierende symbolsk verdi, hvilket gjør at de kan posisjonere seg i forskjellige sosiale landskap. Språk inngår i det som omtales som *kulturell kapital*, som referer til kjennskap om ulike kulturelle koder. Det å kunne flere språk eller bestemte måter å snakke på vil fungere som en form for kapital (Svendsen, 2021, s. 28), som vil tillegges verdi avhengig av maktstrukturene i et *lingvistisk marked* (Bourdieu, 1991, s. 5s1). Når vi bruker språk, vil vi prøve å maksimere vår symbolske verdi ved å tilpasse språkbruken til forventningene som settes og responsen som gis av de som har makt i det aktuelle markedet vi befinner oss i. All språklig praksis måles opp mot den legitime praksisen som tilhører de dominante (Bourdieu, 1991, s. 53–77).

### **2.4.1 Utdanningspolitiske føringer i den norske skolen**

For å tydeliggjøre kontekstuelle faktorer som kjennetegner den norske skolen, vil jeg forklare hvordan norske utdanningspolitiske dokumenter kan gjenspeile overordnede ideologier og forestillinger om språk på samfunnsnivå. For at det norske samfunnet skal holdes sammen og mennesker skal oppleve en felles tilhørighet, er det naturlig at institusjoner og mennesker i det norske samfunnet har en ideologisk framstilling av at norsk skal være et samfunnsbærende språk (jf. Språkrådet, u.å). Denne språkideologien kommer blant annet til syne i den nye Språklova (2022, § 1) som har som formål å styrke det norske språket, og reflekteres også i den norske grunnskolen hvor det er et krav om at undervisningsspråket, læreplaner og eksamener skal være på norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det norske språket kan derfor regnes som en kulturell kapital av høy verdi i den norske skolen (jf. Bourdieu, 1991).



Samtidig er også *enspråklighetsideologier* dominerende i norske klasserom (Kjelaas et al., 2020, s. 17). Enspråklighetsideologier dreier seg om at et språk eller en måte å snakke på blir definert som en standard språkpraksis, og språkbrukere vil vurderes ut ifra denne (Blommaert, 2009, s. 421). I skolen fører enspråklighetsideologier til at enspråklige praksiser utgjør standarden i undervisningen, mens flerspråklighet behandles som noe eget og annerledes (Ortega, 2019, s. 24). Paragrafen i Opplæringslova (1998, § 2–8) som tilsier at elevene kun har rett til særskilt opplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen på norsk, kan samsvare med en slik enspråklighetsideologi. I tillegg påpeker Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 26–27) at språkplanene i både den tidligere og nåværende læreplanen, knytter de positive effektene av flerspråklighet til tilegnelse av norskkompetanse. Samtidig er det ikke uberettiget at det norske språket vektlegges i den norske skolen. Det viktig for alle elever å få norskopplæring slik at de kan delta i demokratiske prosesser og arbeidslivet, samt kommunisere og lære i det norske samfunnet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg står det norske språket under press fra andre språk, spesielt engelsk (Dewilde, 2019b), hvilket gjør at skolen må verne om norsk.

Likevel ser enspråklighetsideologier ut til å påvirke flerspråklighetsperspektivet i det norske skolesystemet mer enn de burde. Tilnærmingen til den tospråklige opplæringen som framkommer i de ovennevnte utdanningspolitiske styringsdokumentene, samsvarer med Hornberger (1991) sin *transitional model*, som Bakken (2007) kaller for *overgangsmodellen*. Overgangsmodellen regnes som en svak tospråklig modell, da *assimilering* er den sentrale strategien for å integrere innvandrere i det norske storsamfunnet (Bakken, 2007, s. 56). En assimileringssprosess innebærer at skolen forsøker å «endre» de minoritetsspråklige elevene framfor sin egen praksis (Hauge, 2014, s. 264). Elevenes morsmål blir brukt som et hjelpemiddel i undervisningen i en *overgangsfase*, fram til eleven behersker majoritetsspråket godt nok til å kunne delta i ordinær undervisning (Bakken, 2007, s. 56). Dermed jobber det norske lovverket delvis mot forskningen som understreker viktigheten av å dra nytte av elevenes språklige ressurser i undervisningen (jf. Cummins, 2017a; Cummins, 2000; García & Wei, 2019). Flere utdanningspolitiske styringsdokumenter stadfester at flerspråklighet skal være en ressurs i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 6 (2012–2013); NOU 2010: 7), noe som samsvarer med en *heteroglossisk ideologi*, som anerkjenner at flere språk kan sameksistere som språkpraksiser i klasserommet (García, 2009, s. 120–121). Den gjennomgående mangelen på bruk av flere språk i norske klasserom (jf. Svendsen et al., 2020, s. 262), tyder likevel på at den heteroglossiske språkideologien ikke har fått særlig innpass i praksis.

For å kunne tilrettelegge opplæringen til det språklige mangfoldet i skolen, påpeker Hauge (2014, s. 286) at det er nødvendig med målrettede omstillingsprosesser i det norske skolesystemet som i større grad tar utgangspunkt i en *ressursorientert tilnærming*, framfor en *problemorientert tilnærming* til flerspråklighet. En ressursorientert tilnærming til flerspråklighet handler om at elevenes flerspråklighet blir sett på som en berikelse for fellesskapet og integreres som en naturlig del av skolehverdagen. En problemorientert tilnærming til flerspråklighet har derimot som formål å redusere det språklige mangfoldet, da elevenes flerspråklighet oppleves som vanskelig å håndtere (Hauge, 2014, s. 28–33). Ifølge Hauge (2014, s. 295) må skoleledere initiere disse omstillingsprosessene, og sørge for at det ressursorienterte perspektivet sikres gjennom «skolens plandokumenter, kompetanseheving av personalet og å sikre framdrift gjennom fordeling av ansvar».

## 2.5 Sentrale teorier om flerspråklighet

Utdanningssystemer sitt perspektiv på hva flerspråklighet innebærer, har konsekvenser for hvilken tilnærming de har til arbeid med flerspråklighet i skolen (Monsen & Randen, 2017, s. 38). For å kunne drøfte elevenes erfaringer med å bruke flere språk i norskundervisningen, finner jeg det derfor relevant å trekke fram tre sentrale teorier om hva flerspråklighet innebærer: parallell, dialogisk og dynamisk. Det er imidlertid ikke slik at ulike syn på flerspråklighet vil kunne plasseres innenfor én av de nevnte tilnærmingene. I stedet kan man tenke at plasseringen vil skje på en akse mellom parallell og dynamisk (Monsen & Randen, 2017, s. 38).

Fram til godt inn på 1900-tallet var det vanlig å studere språk som autonome strukturer. Det vil si at språk ble sett på som selvstendige mekanismer som opererte uavhengig av menneskets vilje (Hårstad et al., 2021, s. 28–29). Ferdinand de Saussure regnes som grunnleggeren av moderne språkvitenskap, og han skilte mellom *langue* og *parole*. *Langue* refererer til språket som et stabilt strukturelt system, mens *parole* handler om språkbruk i ulike situasjoner (Matre & Nygård, 2021, s. 31). Et systemfokus på språk kan være hensiktsmessig om man ønsker å undersøke stabile språkstrukturer, men problematisk i andre sammenhenger. Et perspektiv på språk som lukkede systemer påvirket de tidlige studiene av tospråklighet, da det å være tospråklig handlet om å ha kunnskap om og bruke to autonome språk (García & Wei, 2019, s. 29). For å kunne regnes som tospråklig måtte en oppfylle strenge kriterier, som å ha «innfødt-lik» kompetanse i begge språkene (Svendsen, 2021, s. 55). Monsen og Randen (2017, s. 34) omtaler dette perspektivet som et *parallellspråklig* tospråklighetssyn.

Nyere teorier om flerspråklighet fokuserer i større grad på at personer sine språkkunnskaper må ses i sammenheng med hverandre, og ikke som adskilte systemer (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Som et motsvar til det parallellspråklige perspektivet, illustrerer Cummins (1981, s. 36–38) med modellen om *felles underliggende språkkompetanse* (The Common Underlying Proficiency Model), en alternativ måte å forstå hvordan språk fungerer i hjernen. Den viser førstespråket og andrespråket som to separate innganger til én hel ballong som representerer deres underliggende kompetanse i begge språkene. Han forklarer modellen ved å bruke en isfjellmetafor. Toppene på isfjellet som syns på overflaten av vannet, representerer hvordan språkkunnskapen manifesterer seg som to språk utad, mens under vann er toppene en del av samme fjell eller samme felles underliggende språkkompetanse. Språkferdighetene som syns på overflaten, er ofte automatiserte og mindre kognitivt belastende enn den underliggende språkkompetansen. Den underliggende språkkompetansen er mer involvert i kognisjon og kommunikasjon, framfor å være knyttet til spesifikke språk. Monsen og Randen (2017, s. 37–38) omtaler dette språkperspektivet som *dialogisk*. Isfjellmetaforen viser hvordan elever sine ferdigheter på morsmålet kan ha positiv innvirkning på andrespråket, da kunnskap kan overføres mellom begge språkene. Det dialogiske perspektivet bærer likevel spor av en strukturalistisk forståelse av språk, da språkene ses på som ulike systemer.

Det *dynamiske* perspektivet på tospråklighet beslekter på Cummins (1981) sin teori om at språk påvirker hverandre, men går vekk fra tanken om at språk lagres som delvis autonome systemer i hjernen. I stedet vokser mennesker sine språklige praksiser ut ifra ett språkssystem, der ulike språktrekk brukes for å tilpasse kommunikasjonen i ulike kontekster. Siden språkpraksisene er kontekstavhengige, kan språklige begrensninger eller muligheter som pålegges av krefter i samfunnet påvirke det språklige systemet (García & Wei, 2019, s. 31–33). Av den grunn samsvarer det dynamiske perspektivet på flerspråklighet med den sosiokulturelle tilnærmingen til språk, som vektlegger den sosiale konteksten der språklæring finner sted, og hvordan den påvirker språktilegnelsen og identitetskonstruksjoner (jf. Svendsen, 2018, s. 97). Det er et dynamisk perspektiv på flerspråklighet jeg inntar i denne studien, når jeg forsker på hvordan elevene kan benytte seg av alle sine språklige ressurser i den ordinære norskundervisningen.

## 2.6 Transspråking

Flere forskere innenfor den internasjonale andrespråkforskningen argumenterer for en *flerspråklig vending* (multilingual turn) på feltet, som bedre representerer en helhetlig forståelse av menneskers flerspråklige praksiser (May, 2014; Cenoz & Gorter, 2011; Ortega, 2014; Svendsen, 2021, s. 53). Et

begrep som har blitt videreutviklet og utvidet i den sammenheng er *transspråking* (translanguaging) (jf. Creese & Blackledge, 2010; García, 2009; Garcia & Wei, 2019; Canagarajah, 2011; Svendsen, 2021, s. 53). Transspråking kan både hen vise til flerspråklige mennesker sine komplekse *språkpraksiser*, men også til de *pedagogiske tilnærmingene* som bruker disse språkpraksisene som utgangspunkt for undervisning (García & Wei, 2019, s. 36–37). Ifølge Dewilde (2019a, s. 5) kan transspråking åpne opp for nye og mer rettferdige måter tilnærme seg flerspråklig undervisning på, da elevene sine sammensatte repertoarer danner utgangspunktet for læring. Siden jeg i denne studien ønsker å undersøke elevers erfaringer med å bruke flere språk i norskfaget, vil jeg i den videre beskrivelsen av transspråking vektlegge hvordan transspråking kan brukes som pedagogisk strategi. Den følgende teorien ligger også til grunn for utformingen av det transspråklige undervisningsopplegget.

Termen transspråking stammer fra begrepet *språking*, som handler om at mennesker utvikler og tilpasser sine språkpraksiser i samhandling med andre mennesker og verden (Garcia og Wei (2019, s. 23–35). Garcia og Wei (2019, s. 23–35) argumenterer for å bruke begrepet transspråking framfor språking, for i større grad å fange opp flerspråklige mennesker sin evne til å utvikle og ta i bruk komplekse språkpraksiser. Begrepet viker fra det parallelle og dialogiske perspektivet som ser på språk som autonome systemer, og tar utgangspunkt det dynamiske perspektivet. Transspråking som et dynamisk språkbegrep handler om at flerspråklige mennesker velger trekk strategisk fra et helhetlig språkrepertoar, for å kunne kommunisere effektivt i ulike kontekster. Teoretisk skiller transspråking seg fra begrepet *kodeveksling*, da at det ikke kun dreier seg om veksling mellom to forskjellige autonome språk. Transspråking vektlegger hvordan flerspråklige personer i samhandling med andre, konstruerer og tar i bruk språkpraksiser som ikke nødvendigvis kan tilskrives en tradisjonell definisjon av språk. Dersom flerspråklige mennesker «blander» ulike språk når de kommuniserer, anses ikke dette som avvik eller feil, men anerkjennes som en mer eller mindre bevisst måte å samhandle på. Transspråking kan både skje muntlig, skriftlig og gjennom andre modaliteter (García & Wei, 2019 s. 36–42).

Transspråking som pedagogisk tilnærming handler om å bruke og anerkjenne språkpraksisen til *alle* elevene som ressurser i undervisningen, uavhengig av om språkene vektlegges av en nasjonalstat. Transspråklig pedagogikk innebærer en motarbeiding av enspråklige opplæringsstrukturer, fordi førstespråk og andrespråk ikke konkurrerer mot hverandre, da språktrekkene elevene bruker utgjør ett system (García & Wei, 2019, s. 86). I skolen kan man skille mellom *elevstyrt transspråking* og *lærerstyrt transspråking*. Den elevstyrte transspråkingen refererer til hvordan elevene på eget initiativ bruker sine språklige ressurser for å søke ny informasjon i undervisningen, mens den

lærerstyrte transspråkingen er aktiviteter som læreren har planlagt for å oppmuntre elevene til transspråking (Lewis et al., 2012, s. 665).

García og Wei (2019, s. 107) understreker at det er viktig at lærere ikke bruker transspråking som «en strategi for å takle et problem». Slik jeg forstår det, handler det om å unngå å bruke transspråking som et verktøy for at elevene skal tilegne seg best mulig ferdigheter i det dominerende undervisningsspråket. Transspråking som pedagogisk strategi innebærer politiske og sosiale *transformasjoner* som utfordrer enspråklighetsideologier i skolen. Den har som formål å overskride språkhierarkier i skolen, slik at språkpraksisen i undervisningen blir bærekraftig for alle elevene (García & Wei, 2019, s. 59–87). Lærere behøver ikke ha inngående kunnskap om de ulike språkene elevene kan for å bruke transspråklig pedagogikk i undervisningen. I stedet innebærer læreren sin rolle å skape rom for at elevene skal kunne bruke alle sine språklige ressurser (García & Wei, 2019, s. 126). Læreren må erkjenne at elevenes språklige repertoarer aldri helt vil samsvare med deres egne, tørre å frasi sin autoritet i klasserommet og *lære sammen* med elevene. Ved at læreren tar hensyn til alle de språklige ressursene som finnes i klasserommet, gjør en transspråklig pedagogikk det mulig å engasjere elevene og å tilpasse undervisningen til deres ulike språklige behov (García & Wei, 2019, s. 83, 107).

Likevel er det ikke gitt at elevene automatisk ønsker å transspråke i undervisningen. García og Wei (2019, s. 32–33) trekker fram filosofen Althusser's begrep *interpellasjoner*, som refererer til hvordan krefter i samfunnet som skoler, ber oss anta bestemte identiteter på bakgrunn av ideologier. Siden enspråklighetsideologier lenge har preget skolesystemene, kan elevene ha tilpasset seg de enspråklige praksisene ved å se på seg selv som mennesker som snakker to separate språk eller som enspråklige. Elevene trenger derfor å øve seg like mye på transspråking som andre akademiske ferdigheter i skolen. Dersom elevene skal ta i bruk nye språkpraksiser i skolen, må de oppleve en trygghet i og et engasjement for læringen (García & Wei, 2019, s. 87–93). García og Wei (2019, s. 95) argumenterer for at elevenes språkpraksiser ikke kan «utvikles på andre måter enn gjennom elevenes eksisterende kunnskaper». Ved å bruke transspråking som pedagogikk, får alle elevene mulighet til å knytte kunnskap de har hjemmefra til hva de lærer på skolen (García & Wei, 2019, s. 84). Elevene vil kunne oppleve en slik kunnskapstilegnelse som mer meningsfull for deres identitet, og dermed kan den transspråklige pedagogikken hjelpe elevene å bygge videre på egen identitet, posisjonere seg og bli engasjert i innholdet som det undervises i (García & Wei, 2019, s. 133). Utviklingen av elevenes metaspråklig bevissthet er også sentral i den transspråklige pedagogikken. Når elevenes forskjellige språkpraksiser bringes sammen i et transspråkingsrom, kan elevene utvide

sitt språklige repertoar og utvikle en mer avansert metaspråklig bevissthet som gjør de i stand til å håndtere dette repertoaret (García & Wei, 2019, s. 89).

## 2.7 Flerspråklighet som ressurs i transspråklig pedagogikk

Som bakgrunn for denne studien nevnte jeg at flerspråklighet stadig blir omtalt som en ressurs i utdanningspolitiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 6 (2012–2013); NOU 2010: 7), men at det sjeldent blir forklart hvorfor og hvordan flerspråklighet kan være en ressurs (Svendsen, 2021, s. 16). I den transspråklige pedagogikken tilskrives elevenes flerspråklighet verdi i sammenheng med utviklingen av deres *identitet og metaspråklige bevissthet* (García & Wei, 2019, s. 89–133). For å kunne forklare på hvilke måter elevenes ulike språkpraksiser kan være ressurser, vil jeg utdype sammenhengen mellom den transspråklige pedagogikken, elevenes identitet og metaspråklige bevissthet. De språklige forholdene som framkommer i den kommende teorien, undersøker jeg om reflekteres i elevenes erfaringer med mitt transspråklige undervisningsopplegg.

### 2.7.1 Identitetsforhandlinger i skolen

Tidligere i teorkapitlet forklarte jeg at språk ut ifra et sosiokulturelt perspektiv inneholder verdier og sosiale betydninger, noe som gjør at institusjoner kan skape og videreføre språkideologier (jf. Hårstad et al., 2021, s. 34–45). Samtidig bruker også mennesker språklige enheter på eget initiativ for så skape sosiale *identiteter* (Hårstad et al., 2021, s. 41). Det finnes flere perspektiver på hva identitet er, men i den sosiokulturelle forskningen anlegges det ofte et *sosialkonstruktivistisk* syn. Det innebærer at en identitet ikke utelukkende blir sett på som et indre psykologisk fenomen, men heller et produkt av sosial samhandling (Svendsen, 2021, s. 155). Hårstad et al. (2021, s. 41–43) argumenterer for at vi må forstå identiteter som *dynamiske*, da vi kan bruke språket for å uttrykke skiftende oppfatninger av hvem vi er, hvem vi hører sammen med og for å innta ulike sosiale posisjoner. Gjennom samhandling gjør mennesker *identitetsforhandlinger*, som innebærer å bruke språklige handlinger for å uttrykke hvem man er, hvordan man forstår andre og bruke responsen man får til å ta beslutninger om hvordan man ønsker å opptre framover. Cummins (2017a, s. 164–165) belyser hvordan identitetsforhandlinger mellom lærere og flerspråklige elever setter premisser for flerspråklige elever sin deltakelse i skolen. Denne teorien er relevant for min studie, fordi jeg skal undersøke hvordan synliggjøringen av elevenes flerspråklige praksiser kan påvirke deres forestillinger om egen språkbakgrunn og hvordan forestillingene påvirker deres deltakelse i undervisningen.

Identitetsforhandlingene mellom lærere og elever i skolen er preget av et maktforhold. Selv om utdanningssystemer påvirker lærerne sine valgmuligheter, har lærerne makt til å velge hvilke forestillinger de har om elevenes språkbakgrunner, og hvilke pedagogiske metoder og vurderinger de gjør i undervisningen. De kollektive og individuelle valgene lærerne gjør i skolen, skaper et underliggende budskap om legitimiteten til elevenes språk som de kan tilegne seg. Maktrelasjonene som framkommer i samspillet mellom lærere og elever, vil i ulik grad være *tvangsmessige* eller *samarbeidsorienterte*. Tvangsmessige maktrelasjoner referer til hvordan et dominerende individ utøver makt på bekostning av et underordnet individ, mens samarbeidsintrikate maktrelasjoner dreier seg om at et individ gis innflytelse over egen situasjon slik at de kan utrette mer (Cummins, 2017a, s. 164–171).

I skolesammenheng kan tvangsmessige maktrelasjoner innebære at lærere oppfordrer elever til å undertrykke sine flerspråklige praksiser, enten bevisst eller indirekte, til fordel for at elevene skal lære seg det dominerende språket i samfunnet. Dersom elevene mangler anerkjennelse for sin språklige og kulturelle bakgrunn i skolen, kan de utvikle en følelse av *avmakt (disempowerment)*, som innebærer en manglende opplevelse av innflytelse på og eierskap til undervisningsinnholder. Når flerspråklige elever ikke får brukt sine språklige og kulturelle bakgrunnskunnskaper i undervisningen, mister de også muligheten til å knytte tidligere erfaringer til hva de skal lære på skolen. Dermed kan deltakelsen i undervisningen bli mer utfordrende, og en eventuell mangel på deltakelse kan misforstås av lærere som svake akademiske ferdigheter eller lav innsats. Lærere kan av den grunn respondere med lavere forventinger til de flerspråklige elevene, som igjen kan påvirke elevenes identitetsfølelse og dermed bli en selvoppfyllende prosess (Cummins, 2000, s. 165–166). Morsmålet til barn med innvandrerbakgrunn er spesielt skjørt, da det lett kan erstattes av det dominerende skolespråket (Cummins, 2017b, s. 94). Hvis elevenes språk blir avvist i skolen, forlater elevene ikke bare språkene deres ved skoleinngangen, men også en sentral del av hvem de er. Det kan både svekke elevenes selvtillit og sannsynligheten for at de aktivt og trygt vil delta i undervisningen. I verste fall velger elevene å bryte med språkene og kulturene de har vokst opp med (Krulatz et al., 2018, s. 106–107). Under slike omstendigheter kan de flerspråklige barna gå glipp av de potensielle kognitive, språklige og personlige fordelene ved tospråklighet (Cummins, 2017b, s. 94).

Lærere har imidlertid mulighet til å utfordre tvangsmessige maktrelasjoner og gjøre de mer samarbeidsintrikate. Creese og Blackledge (2015, s. 33) hevder at trosspråking kan transformere maktforholdet mellom lærere og elever ved å engasjere elevene i skolearbeidet gjennom *identitetsinvesteringer*. Identitetsinvesteringer handler om elevenes vilje til å investere egen

identitet i skolearbeidet, og kan føre til et engasjement for skolearbeidet, som igjen kan ha en positiv innvirkning på elevenes selvfølelse og skoleresultater (Wessman, 2017, s. 115). Et grunnleggende prinsipp i den transspråklige pedagogikken er at læreren skal skape rom for at alle elevene skal kunne bruke deres språklige ressurser (García & Wei, 2019, s. 86). Når lærere tilrettelegger for at flerspråklige elever skal kunne bruke egne kunnskaper, opplevelser, og interesser i undervisningen, bekrefter og utvider lærerne elevenes identiteter. Elevene kan dermed utvikle en følelse av *egenmakt (empowerment)*, som innebærer at de kjenner på en myndiggjøring og tro på at de kan oppnå noe i skolen. Da er det også mer sannsynlig at elevene finner seg til rette i den skolefaglige konteksten og deltar aktivt i undervisningen (Cummins, 2000, s. 164–175). Avslutningsvis vil jeg likevel trekke fram Dewilde (2016, s. 41) sitt poeng om at lærere må være bevisste på at det å bruke nye språkpraksiser i skolefaglige kontekster kan føre til «usikre følelser» hos elevene. Siden elever ofte er vant til enspråklige opplæringsstrukturer (García & Wei, 2019, s. 83), er det viktig at lærere møter elevenes språkbakgrunner med en viss ydmykhet, og lar elevene sette premissene for egen transspråking i klasserommet.

## 2.7.2 Utvikling av metaspråklig bevissthet

Fordi den transspråklige pedagogikken tilrettelegger for at elevene skal kunne bruke flere språk på skolen, argumenterer flere forskere for at en slik tilnærming til undervisningen kan utvikle elevenes metaspråklige bevissthet (Flognfeldt et al., 2018, s. 14; García & Wei, 2019, s. 89). Metaspråklig bevissthet dreier seg om det komplekse forholdet mellom språk, språkbruk og kognisjon, og det finnes derfor mange ulike definisjoner av hva begrepet innebærer (Randen & Danbolt, 2018, s. 316). I denne studien tar jeg utgangspunkt i Bialystok (2001, s. 127) sin definisjon av begrepet. Hun beskriver metaspråklig bevissthet som evnen til å rette oppmerksomheten mot språket som system, hvilket kommer til uttrykk i morfologiske, fonetiske og syntaktiske former (Matre & Nygård, 2021, s. 210). Ifølge Bialystok (2001, s. 150–151) kan flerspråklige barn ha en fordel i oppgaver som krever at de selektivt retter oppmerksomheten mot språklige strukturer som inneholder konkurrerende eller misledende informasjon. Det begrunner hun med at flerspråklige barn er vant til å skille mellom språklige former som kjennetegner ulike språk og ivareta disse (Bialystok, 2001, s. 150–151). Haukås (2014, s. 7) påpeker imidlertid at elevenes flerspråklighet ikke automatisk vil være en ressurs, og at språkundervisningen må bevisstgjøre elevene på deres språklige kunnskaper og hvordan de kan bruke den i språklæring. Jeg skal nå utdype hva metaspråklig bevissthet innebærer, slik at jeg kan belyse hvordan utforskende grammatikkoppgaver med flere språk kan utvikle elevenes metaspråklige bevissthet.



*Metalingvistik* (*metalinguistics*) består ifølge Bialystok (2001, s. 123) av tre interrelaterte komponenter: *metaspråklig kunnskap* (*metalinguistic knowledge*), *metaspråklige ferdigheter* (*metalinguistic ability*) og *metaspråklig bevissthet* (*metalinguistic awareness*). Metaspråklig kunnskap skiller seg fra *språklig kunnskap* (*linguistic knowledge*), som refererer til kunnskap om spesifikke grammatiske strukturer i et språk. Grammatikkunnskap inngår likevel i den metalingvistiske kunnskapen, som innebærer kunnskap om språk i mer generell forstand i form av abstrakte prinsipper. Selv om det finnes få konkrete grammatiske trekk som er universelle for alle språk, finnes det sterke tendenser i hvordan språk er organisert (Næss, 2011, s. 19). Metaspråklige ferdigheter bygger på språklig kunnskap, men handler om evnen til å bruke kunnskap om språk framfor å bruke selve språket. Metaspråklig bevissthet innebærer at man aktivt retter oppmerksomheten mot og prosesserer mentale representasjoner av eksplisitte egenskaper ved språk (Bialystok, 2001, s. 127–131). De to underliggende kognitive prosessene *analyse* og *kontroll* utgjør den metalingvistiske prosesseringen. Ved å analysere språklige strukturer skaper man mentale representasjoner av den språklige informasjonen som framkommer i disse. Kontroll handler om graden av oppmerksomhet man evner å rette mot de språklige strukturene i løpet av den metalingvistiske prosessen. Resultatet av den metalingvistiske prosesseringen vil være kunnskap om universelle lingvistiske prinsipper, som kan ha overføringsverdi i møte med andre språk (Bialystok, 2001, s. 127–131).

Det finnes imidlertid ingen terskel for at et menneske har tilegnet seg metaspråklig bevissthet. Metaspråklig aktivitet kan skaleres på et kontinuum, da forskjellige metaspråklige oppgaver krever ulik grad av analyse og kontroll. Krav til kontroll av oppmerksomhet trigges av et økende behov for analyse i møte med komplekse språklige strukturer, mens enkle konstruksjoner krever mindre grad av kontroll og analyse (Bialystok, 2001, s. 133). Metaspråklige oppgaver som involverer syntaks fordrer høy grad av analyse, da oppmerksomheten rettes mot språkets forside, som vi i dagligdags kommunikasjon sjeldent reflekterer over. Når grammatiske «feil» blir introdusert i ulike setninger øker kravene til analyse ytterligere, mens distraherende informasjon som er irrelevant for løsningen øker kravene til kontroll. Samtidig påvirkes vanskelighetsgraden i metaspråklige oppgaver også av formålet med oppgaven, for eksempel om det kun er å legge merke til grammatiske trekk eller om man må forklare de aktuelle grammatiske trekkene (Bialystok, 2001, s. 145–147).

Elevers metaspråklige bevissthet kan komme til uttrykk på ulike måter, avhengig av hva slags metaspråklig oppgave som blir gitt. Tonne et al. (2011, s. 30) bruker begrepet *metaspråklig ytring* om når elevene retter oppmerksomheten mot språklige fenomener og uttrykker seg eksplisitt om språk. Wang og Wang (2013, s. 48) skiller mellom *implisitt*, *lav eksplisitt* og *høy eksplisitt*

metaspråklig bevissthet. Den implisitte metaspråklige bevisstheten viser til den underliggende grammatiske bevisstheten som en språkbruker har tilegnet seg gjennom rikelig eksponering til et språk, men som ikke kan artikuleres. I motsetning gjør den lave eksplisitte metaspråklige bevisstheten det mulig for språkbrukeren å forklare metalingvistiske valg og grammatiske fenomener på et hverdagsspråk. Høy eksplisitt metaspråklig bevissthet innebærer at språkbrukeren bruker et *metaspråk* for å kunne forstå og diskutere grammatiske fenomener mer effektivt. Et metaspråk omtales ofte som et språk om språket, og innebærer at man bruker grammatisk terminologi for å kunne snakke om språket som system og i bruk (Iversen et al., 2011, s. 19–21). I et flerspråklig perspektiv er det imidlertid viktig å ikke sammenstille metaspråk og metaspråklig bevissthet. Flerspråklige personer kan utvikle høy grad av eksplisitt metaspråklig kunnskap i et av sine språk, men finne det vanskelig å uttrykke kunnskapen på et annet språk (Randen & Danbolt, 2018, s. 326).

Når Haukås (2014, s. 7) påpeker at språkundervisningen må bevisstgjøre flerspråklige elever på de språklige kunnskapene de besitter, kan det forstås som at elevenes implisitte metaspråklige bevissthet må gjøres eksplisitt. Transspråking som pedagogisk strategi i grammatikkundervisningen kan muligens bidra til en slik bevisstgjøring. Blant transspråkingsstrategiene som García og Wei (2019, s. 123) nevner, er identifisering av beslektede ord, diskutering av oversatte tekster og bruk av elevenes hjemmespråk for å aktivere deres bakgrunnskunnskaper. Iversen et al. (2011, s. 23) argumenterer for at en *kontrastiv tilnærming* til grammatikkundervisningen, hvor man setter språk opp mot hverandre, kan gjøre elevene mer bevisste på universelle språklige basisfunksjoner som kan få ulike uttrykk på forskjellige språk. Hvordan språk markerer relasjoner mellom ord i setninger, kan for eksempel plasseres på en skala mellom *syntetiske språk* og *analytiske språk*. Syntetiske språk uttrykker mange grammatiske forhold gjennom bøyning i det samme ordet, mens analytiske språk i større grad bruker funksjonsord for å uttrykke grammatiske forhold (Iversen et al., 2011, s. 79–89). Elevenes flerspråklighet kan derfor brukes som en ressurs i grammatikkundervisningen, da de kan bli bevisste på hva språk de kjenner til har til felles og hvordan de skiller seg fra hverandre. I tillegg kan et ukjent trekk på et språk elevene ikke kjenner til, for eksempel et urspråk i et annet land, lære dem noe om grammatikkens funksjoner som de ikke ville oppdaget ved å analysere norsk. En slik sammenligning av språk kalles for *språktypologisk kategorisering* (Næss, 2011, s. 19–38)

### 3 Metode

Det finnes en rekke ulike metodologiske tilnæringer til forskning, og disse er nødvendige for å sikre seg brede og sammensatte forskningsfelt. I en studie er det samtidig viktig å velge en metode som reflekterer hva man faktisk ønsker å finne ut (Tjora, 2021, s. 19). Innledningsvis presenterte jeg studiens problemstilling som var følgende:

*Hvilke erfaringer har et utvalg elever på ungdomstrinnet med å bruke flere språk i norskfaget, og hva kan disse erfaringene fortelle oss om hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i undervisningen?*

For å få innsikt i elevenes erfaringer har jeg utformet et *kvalitativt forskningsdesign*, som sikter på å «beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). I metodekapitlet beskriver jeg først studien sin vitenskapsteoretiske tilnærming, deretter valget av forskningsdesign, og så datainnsamlingsprosessen. Avslutningsvis vil jeg argumentere for studien sin forskningskvalitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteori omhandler synet på hva kunnskap er og hvordan kunnskap skapes, hvilket henger sammen med å velge en metode som kan skaffe denne informasjonen (Høgheim, 2020, s. 18). Forskere som anvender kvalitative datainnsamlingsmetoder vil ofte ha et *konstruktivistisk* perspektiv på kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Et slikt perspektiv handler om at menneskers forståelse av virkeligheten ikke nødvendigvis vil være virkeligheten slik den faktisk er, men heller deres *egen* oppfattelse av virkeligheten. Mennesker kan skifte oppfatninger når ny kunnskap kommer til, og kunnskap om virkeligheten vil derfor utvikles i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49–51). En konstruktivistisk tilnærming til kunnskap kan relateres til et *emisk perspektiv*, som dreier seg om hvordan en kulturell virkelighet «erfares og beskrives av medlemmer i et bestemt samfunn» (Ims, 2014, s. 40). Innenfor folkelingvistikken handler det emiske perspektivet om hvordan «vanlige folk gjenkjenner, betegner og tillegger språkbruk verdier» (Ims, 2014, s. 40). Det emiske perspektivet er relevant for min studie, da jeg ønsker å få innblikk i elevenes språkvirkeligheter.

*Fenomenologien* er en form for ytterliggående konstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50), og er den vitenskapsteoretiske retningen metodevalget i denne studien primært bygger på. Innenfor fenomenologien er mennesker sine *livsverdener* det som gjør vitenskapelig aktivitet mulig.

Livsverdener er verdenene mennesker lever i med gjenstander, aktører og språklige uttrykk knyttet til andre mennesker (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 580). Et forskningsdesign basert på fenomenologisk vitenskapsteori, innebærer at man ønsker å avdekke et *fenomen* slik som andre mennesker opplever det. For å besvare forskningsspørsmål benytter man informasjon om andre menneskers livsverden sett fra deres perspektiv (Høgheim, 2020, s. 143). En fenomenologisk tilnærming vil være formålstjenlig i min studie, da jeg ønsker å bruke erfaringer fra elevenes livsverdener for å forske på fenomenet flerspråklighet i skolen. Et viktig prinsipp innenfor fenomenologien er *den fenomenologiske reduksjon*, som handler om at man som forsker forsøker å sette sin egen oppfatning av fenomenet til side til fordel for hvordan det framstår for andre (Høgheim, 2020, s. 143). I studien tilstreber jeg å forstå elevenes språklige erfaringer ut ifra deres perspektiver, og forsøker å sørge for at mine formodninger ikke forstyrrer deres erfaringsdeling.

For å forstå på hvilke måter elevenes flerspråklighet kan benyttes som en ressurs i norskundervisningen, krever samtidig studiens problemstilling at jeg bruker min teoretiske og praktiske forforståelse av flerspråklighet for å tolke elevenes erfaringer. Analysearbeidet i denne studien bærer derfor preg av en *hermeneutisk* vitenskapsteoretisk tilnærming. Innenfor hermeneutikken søker man å forstå meningsperspektiver til mennesker som uttrykker seg i muntlig og skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Der fenomenologien vektlegger andre mennesker sin forståelse av et fenomen, etterstreber hermeneutikken *gjensidig forståelse* (jf. Gadamer, 2010, s. 425). Hermeneutikk dreier seg om å forstå andre mennesker sine synspunkter, samtidig som man relaterer deres oppfatninger til egne formeninger. Våre egne tanker vil alltid påvirke hvordan en tekst blir tolket. Det vil ikke si at man fastholder sitt eget standpunkt, men heller at egne oppfatninger gjør at man kan tilegne seg det som blir uttrykt (Gadamer, 2010, s. 428).

## 3.2 Forskningsdesign

### 3.2.1 Kasusstudie

I denne studien har jeg valgt å gjennomføre en *kasusstudie*, som er en samlebetegnelse for forskningsdesign med formål om å framskaffe detaljert kunnskap om et eller flere *kasus* (Johnson & Christensen, 2008, s. 49). Et kasus refererer til en spesiell kontekst som velges ut ifra dens evne til å belyse studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). I denne studien er kasuset en klasse med stort språklig mangfold, da jeg ønsker å få inngående kunnskap om de språklige erfaringene til både elevene med norsk som familiespråk og elevene med andre familiespråk enn norsk. Med utgangspunkt i elevenes erfaringer, kan jeg undersøke hvordan deres flerspråklige praksiser kan brukes som ressurser i ordinær norskundervisning. Studien har også likheter med

*eksperimentelle kasusstudier*, som forsker på hvilken effekt et tiltak har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). I min studie kan det transspråklige undervisningsopplegget forstås som et tiltak som sikter på å bruke alle elevenes flerspråklighet som en ressurs i større grad enn tidligere.

Det framkommer i det teoretiske rammeverket at språkopplæring foregår i en kompleks kontekst (Svendsen, 2018, s. 100), hvilket er hvorfor jeg har valgt å bruke en *flerfoldig metodisk tilnærming*<sup>2</sup>. Ved å bruke flere metoder kan man beskrive et fenomen fra ulike vinkler gjennom bruk av forskjellige former for datainnsamling og datakilder. På den måten kan man få et mer helhetlig bilde av en kompleks virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 87). Siden studien er ute etter elevenes språklige erfaringer, utgjør datamaterialet fra *fokusgruppeintervjuene* med elevene studiens *hoveddata*. Studiens *sekundærdata* er samlet inn for å forstå elevenes erfaringer i en bredere skole- og samfunnskontekst. Jeg gjennomførte en *digital spørreundersøkelse* i begynnelsen av studien, for å bli kjent med elevenes språkbakgrunner, forestillinger om språk, og erfaringer med å bruke flere språk i undervisningen. I det transspråklige undervisningsopplegget gjorde jeg også *observasjoner*, i tillegg til at jeg brukte *elevarbeider* i intervjuene. Jeg hadde også individuelle intervjuer med kontaktlærer og avdelingsleder, for å forstå elevene sine erfaringer ut ifra et lærerperspektiv.

Siden kasusstudier har blitt kritisert for at kunnskapen de gir er for kontekstavhengig og gjør det umulig å generalisere (Flyvbjerg, 2006, s. 221), finner jeg det nødvendig å argumentere for den potensielle verdien av funnene som blir gjort i studien. Flyvbjerg (2006, s. 223–224) argumenterer for at kontekstuavhengig kunnskap ikke alltid bør være målet, da det i sosialvitenskap ikke finnes universelle og predikerende teorier om menneskelige anliggender. Slik jeg forstår Flyvbjerg (2006), vil menneskelige handlinger og erfaringer alltid være påvirket av den konteksten de utspiller seg i. Ifølge Flyvbjerg (2006, s. 228) kan *kraften ved et godt eksempel* være like viktig for vitenskapelig utvikling som kontekstuavhengig generalisering. Jeg ønsker derfor at studiens funn sammenlagt skal fungere som et detaljert og kunnskapsrikt eksempel på hvordan man kan bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs i undervisningen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 239) kan *tykke beskrivelser*, altså detaljerte beskrivelser av konteksten forskningen forekommer i, gjøre det mulig for leseren å tilpasse og overføre funnene til sin egen situasjon. Denne studien kan derfor både inspirere andre lærere til å inkludere flere språk i undervisningen og vise fram mulighetene ved et transspråklig undervisningsopplegg.

---

<sup>2</sup> Begrepet *metodetriangulering* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 87) er også vanlig å bruke. Jeg bruker imidlertid mer enn tre metoder i ulik grad. Derfor velger jeg heller å bruke begrepet *flerfoldig metodisk tilnærming*.

### 3.2.2 Utvalg og rekruttering

Intervjupersonene i denne studien ble valgt ved å gjøre et *strategisk utvalg*. En slik utvalgsstrategi innebærer at deltakerne velges basert på om deres egenskaper kan belyse studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 55). Ettersom jeg var interessert i om elevenes ulike språkbakgrunner hadde noe å si for deres erfaringer med å bruke flere språk i skolen, var det nødvendig å sikre varierte elevperspektiver ved å velge en klasse med elever som hadde norsk som familiespråk og elever med andre familiespråk enn norsk. Et annet kriterium var at elevene måtte gå på ungdomsskolen, da det finnes få norske studier som undersøker en transspråklig pedagogikk i en ungdomsskolekontekst (jf. Svendsen et al., 2020). I tillegg vil eldre elever muligens i større grad kunne sette ord på egne følelser og opplevelser enn barneskoleelever. Samtidig vil det være interessant å se om åttendeklassingene viser like mye språklig engasjement og nysgjerrighet som tredjeklassingene i Ermesjø (2020, s. 59–60) sin studie.

Siden jeg i denne studien ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg over flere dager, var det viktig å få til en avtale med en lærer tidlig i løpet. Som masterstudent har man begrenset med tid til gjennomføring av studien, hvilket er hvorfor jeg bestemte meg for å dra nytte av mine egne lærerkontakter i skolen. Jeg sendte et uformelt informasjonsskriv til disse lærerne, der jeg beskrev studiens formål, hva slags undervisning jeg ønsket å gjennomføre og hvilke kompetansemål den ville møte. Jeg oppgav også de nevnte kriteriene for utvalget. En avdelingsleder responderte på mailen min, og satt meg i kontakt med en kontaktlærer for en 8.-klasse som jeg ikke kjente fra før. Denne klassen fant jeg aktuell for studien, da elevene hadde svært ulike språkbakgrunner. Alle elevene hadde tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær norskundervisning, og ingen hadde særskilt norskopplæring.

### 3.2.3 Transspråklig undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget i denne studien har jeg utformet selv, med utgangspunkt i det sentrale prinsippet innenfor den transspråklige pedagogikken som tilsier at *alle* elevene skal oppleve at deres språkbakgrunn er ressurs (García & Wei, 2019, s. 86). Dette prinsippet er også i tråd med ressursperspektivet på flerspråklighet som framkommer i LK20 (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). I den transspråklige pedagogikken blir flerspråklighet framhevet som en ressurs i sammenheng med utviklingen av elevenes *identitet* og *metaspråklige bevissthet* (García & Wei, 2019, s. 89–133), hvilket vil være det overordnede formålet med undervisningsopplegget. For å sikre progresjon og sammenheng gjennom norsktimene, er undervisningsøktene utformet slik at elevene først blir kjent med egen og andre elevers språkbakgrunn, før de etter hvert skal bruke sine

språkkunnskaper i møte med andre språk. Undervisningsopplegget vil derfor samsvare med de følgende kompetansemålene fra læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019):

- Eleven skal kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter».
- Elevens skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster».

Det transspråklige undervisningsopplegget ble gjennomført i fire 60-minutters norsktimer gjennom én uke, hvorav spørreundersøkelsen ble gjort i den første. Planen var at jeg skulle lede undervisningen, mens kontaktlærer skulle fungere som støtte. Disse planene ble imidlertid endret da kontaktlærer ble syk uka undervisningsopplegget skulle gjennomføres. Jeg hadde derfor deler av undervisningen alene eller med ulike vikarer. I det følgende skal jeg beskrive nærmere hva vi gjorde i de ulike undervisningsøktene og hvorfor.

#### *Første undervisningsøkt: Spørreundersøkelse*

Formålet med denne økta var å samle inn data. Kontaktlærer og jeg ble likevel enige om at alle elevene kunne dra nytte av spørreundersøkelsen (Vedlegg 6), da elevene kunne bli mer bevisst på egen språkbakgrunn ved å besvare spørsmålene. Elevene som ikke ønsket å være med i studien fikk spørreundersøkelsen på papir, og deres svar ble ikke inkludert som resultater.

#### *Andre undervisningsøkt: Språkportretter*

I denne undervisningsøkta lagde elevene *språkportretter (language portraits)*, hvilket opprinnelig er en oppgave laget av Busch (2018). Å utforme et språkportrett innebærer at elevene må visualisere egen språkbakgrunn, ved å fargelegge, tegne og skrive på ulike kroppsdeler på en silhuett av en nøytral kropp (Vedlegg 7). Elevene velger selv hvilke språk de ønsker å inkludere og hvordan de bruker de ulike modalitetene for å skape mening. Formålet med språkportrettene sine mange ulike løsninger, er at de skal reflektere hvor komplekse mennesker sine språklige repertoarer er.

For at oppgavens åpne karakter ikke skulle bli overveldende for elevene, presenterte jeg mitt språkportrett i plenum før elevene begynte å lage sine egne. I tillegg fikk elevene se en rekke andre språkportretter laget av andre barn og utdelt ett oppgaveark med hjelpespørsmål (Vedlegg 8). Jeg oppfordret også elevene til å inkludere språk de ikke nødvendigvis hadde gode ferdigheter i, slik at alle kunne inkludere flere språk enn norsk. Noen elever nevnte dialekter, hvilket jeg også foreslo at de kunne ta med.

Hensikten med å lage språkportrettene, var at elevene skulle bli mer bevisste på egen språkbakgrunn ved å reflektere over deres forhold og kjennskap til ulike språk (jf. Busch, 2018, s. 11). Samtidig skulle de også bli bedre kjent med det språklige mangfoldet i elevgruppa. Undervisningen baserer seg på et grunnleggende pedagogisk prinsipp om å bygge videre på det som er kjent for elevene (Hauge, 2014, s. 200), noe García og Wei (2019, s. 84) også vektlegger i sammenheng med bekreftelse av elevenes *identitet* og å skape engasjement.

#### *Tredje undervisningsøkt: Sammenligne-ord-oppgaven*

Aktiviteten i denne undervisningsøkta har jeg i et tidligere arbeidskrav (Cieslak, 2021) videreutviklet ut ifra en oppgave fra et hefte av Multilingual Families (2015). Elevene fikk utdelt et oppgaveark (Vedlegg 9) med en tabell som inneholdt en rekke med norske ord, og en annen tabell med de samme ordene på andre språk oppført i tilfeldig rekkefølge. Flere av språkene i oppgaven ble inkludert på bakgrunn av elevenes språkportretter og språk fra spørreundersøkelsen. I grupper samarbeidet elevene om å sammenligne ordene på norsk med ordene på de andre språkene, for å finne ut av hvilke ord som betydde hva. Elevene ble oppfordret til å spørre om hjelp på tvers av gruppene, dersom de tenkte en annen elev hadde kjennskap til noen av språkene. På den måten kunne det språklige mangfoldet i klassen bli en ressurs for alle elevene. Avslutningsvis diskuterte vi i plenum hvilke språk som var enkle å forstå og hvilke som var vanskeligere å forstå.

Aktiviteten er basert på en *induktiv* tilnærming til arbeid med språktypologi, hvilket innebærer at elevene må være språkforskere og selv finne likheter, forskjeller og sammenhenger mellom språk ved å se på ulike eksempler (Iversen et al., 2011, s. 24). Identifisering av beslektede ord er også en transspråkingsstrategi (García & Wei, 2019, s. 123). Hensikten var at elevene skulle oppøve seg evnen til å legge merke til grammatiske trekk i ulike språk, hvilket kunne bidra til å utvikle deres metaspråklige bevissthet (jf. Bialystok, 2001, s. 127).

#### *Fjerde undervisningsøkt: Sammenligne fraser og setninger på andre språk med norsk*

Den siste undervisningsøkta tok også utgangspunkt i en induktiv tilnærming, men hadde et tydeligere fokus på grammatikk. Undervisning i grammatikk har lenge vært nedtonet både internasjonalt og i den norske skolen, grunnet mangel på forskning som påviste en målbar effekt mellom grammatikkopplæring og elevenes skriveferdigheter. I tillegg har grammatikkundervisningen blitt kritisert for å være for *strukturalistisk*, fordi arbeid med språkssystemet ofte isoleres fra bruken av det, og gjør det vanskelig å få en forståelse for hvordan grammatikk skaper mening i tekst (Haugen, 2019, s. 11; Haugen & Spilling, 2020, s. 12–21). I nyere tid har imidlertid synet på grammatikk tatt en vending, mye på grunn av Myhill et al. (2012)



sin studie om grammatikkundervisning (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 25). I deres studie kommer det fram at kontekstualisering av grammatiske trekk i form av litterære tekster, kan ha en positiv innvirkning på elevenes skrivekompetanse og metaspråklige forståelse (Myhill et al., 2012, s. 162). Eiesland og Vindenes (2022, s. 26) påpeker at LK20 legitimerer undervisning i grammatikk i sammenheng med utviklingen av elevenes metaspråk. Det kommer blant annet fram som et underliggende budskap i kjerneelementet «språket som system og mulighet», som uttrykker at «elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Språkoppavene (Vedlegg 10) i denne undervisningsøkta er hentet fra en norskfaglig samling med Stykket (personlig kommunikasjon, 2021), og var også en del av mitt tidligere arbeidskrav (Cieslak, 2021). Innledningsvis ble elevene delt inn i forhåndsbestemte grupper og fortalt at de skulle være språkforskere. En av forutsetningene for å lykkes med grammatikkundervisningen, er å vekke elevenes nysgjerrighet for grammatikk (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 29). I den første oppgaven skulle elevene beskrive og finne ut hva som skjedde med betydningen til et utvalg fraser på urspråket lushootseed. Tanken var at denne oppgaven skulle være nokså enkel, da den fokuserte på ett grammatisk fenomen. I neste oppgave økte vanskelighetsgraden, da elevene måtte forstå en rekke ulike grammatiske trekk. Elevene skulle blant annet utforske hvordan verb, verbtid og ulike pronomen ble uttrykket på swahili, ved å sammenligne og reflektere over forskjellene og likhetene mellom setninger på norsk og swahili. Timen ble avsluttet med en felles gjennomgang av hva gruppene kom fram til.

Jeg tok et bevisst valg om å ikke bruke grammatisk terminologi i denne timen, da oppgavene skulle bevisstgjøre elevene på deres *implisitte metaspråklige bevissthet* (jf. Wang & Wang, 2013, s. 48). På den måten ville elevene ikke bli forhindret av deres eventuelle norskferdigheter (jf. Randen & Danbolt, 2018, s. 326) eller manglende kjennskap til grammatisk terminologi. Formålet oppgavene var at elevene ved å utforske grammatiske fenomener som en rekke språk har til felles, men som uttrykkes forskjellig, skulle oppleve at kunnskap om andre språk kan være en *ressurs* for å forstå grammatikken i flere språk. På den måten kunne elevene erfare at språkkunnskapene deres utgjorde et *felles repertoar*, hvilket er et sentralt perspektiv innenfor den transspråklige pedagogikken (jf. García & Wei, 2019, s. 36–39).

### 3.3 Datainnsamling

Jeg skal nå beskrive og reflektere over studiens datainnsamlingsmetoder. For å få en helhetlig forståelse av studiens problemstilling, har jeg som nevnt valgt en flerfoldig metodisk tilnærming. I

beskrivelsen av datainnsamlingsmetodene vektlegger jeg fokusgruppeintervjuene, fordi de utgjør studiens hoveddata, mens sekundærdataen beskrives kortfattet.

### 3.3.1 Hoveddata: Fokusgruppeintervjuer

For å få tilgang til elevenes erfaringer, fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre *kvalitative forskningsintervjuer*. I kvalitative forskningsintervjuer bruker man samtale for å utvikle en forståelse for intervjupersonenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjupersonene kan uttrykke egne erfaringer, tanker og følelser, noe som gjør at man kan få detaljert informasjon om hvordan de oppfatter ulike tematikker (Thagaard, 2018, s. 90). I denne studien har foretatt *semistrukturerte intervjuer*, hvilket egner seg for studier som skal innhente beskrivelser fra intervjupersonenes livsverden knyttet til bestemte fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I min studie er elevenes erfaringer med flerspråklighet og det transspråklige undervisningsopplegget i fokus. Semistrukturerte intervjuer tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide (Vedlegg 4, 5) som inneholder planlagte temaer og spørsmål, men rekkefølgen på disse kan variere i praksis (Johannessen et al., 2021, s. 108). Ved å bruke semistrukturerte intervjuer kunne jeg forfølge ulike svar i intervjuene (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157), og dermed ha bedre mulighet til å forstå elevenes perspektiver. Jeg valgte å dokumentere intervjuene med lydopptak, så jeg kunne konsentrere meg om temaene som skulle dekkes, dynamikken i elevgruppa, og formuleringen av oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Når man intervjuer barn og unge bør ikke spørsmålene i intervjuguiden være for generelle, da de kan finne slike spørsmål utfordrende å svare på. I stedet kan det være nyttig å knytte generelle spørsmål til konkrete hendelser (Thagaard, 2018, s. 97). Intervjuguiden for elevintervjuene (Vedlegg 4) bygger i stor grad på kjente konsepter for elevene, som egen språkbakgrunn og egne tanker om språk. Flere av spørsmålene dreier seg også om aktiviteter fra det transspråklige undervisningsopplegget, i tillegg til at elevene fikk utdelt både elevarbeider og oppgaveark i intervjuet. På den måten kunne det bli lettere for elevene å fortelle om egne erfaringer.

Utførelsen av elevintervjuene valgte jeg av flere årsaker å gjøre i grupper, hvilket tilsvarer såkalte *fokusgruppeintervjuer*. Fokusgruppeintervjuer skiller seg fra en-til-en intervjuer ved at deltakerne kan respondere på hverandres synspunkter, noe som kan bidra til at forskeren får tilgang til variasjoner i holdninger blant informantene (Thagaard, 2018, s. 92). Fokusgrupper kan derfor produsere data om mønstre i gruppers praksiser og fortolkninger (Halkier, 2010, s. 130). Slik data er relevant for min studie, da jeg ønsker å undersøke om det er noen fellestrekk ved elevenes erfaringer, og om elevenes ulike språkbakgrunner kan ha påvirket deres opplevelser. Ved å

intervjue elevene i grupper kunne jeg også minimere det skjeve maktforholdet mellom meg som voksen og elevene som barn, da elevene kunne føle en trygghet blant medelever og i flertall (Eder & Fingerson, 2001, s. 181–183). I tillegg fikk jeg også mulighet til å utvikle data fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021, s. 137), noe som lønte seg da jeg hadde begrenset med tid til å bruke elevene som informanter i skoletiden.

Samtidig er det flere faktorer som kan påvirke hvorvidt fokusgruppeintervjuer er produktive. Under gjennomføringen av intervjuene må man som forsker innta rollen som *moderator*, hvilket krever at man får samtalen til å flyte mellom deltakerne, parallelt med at relevante emner for studien blir dekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). Disse hensynene fant jeg det utfordrende å imøtekomme, da elevene var beskjedne og hadde et stort behov for å aktiveres av mine spørsmål. Denne erfaringen fikk meg til å reflektere over at selv om vi kan lære av å forske på barn og unges perspektiver på verden (jf. Cohen et al., 2011, s. 433), vil de ikke alltid kunne uttrykke egne behov og tanker på egenhånd. Gruppesammensetningen kan også påvirke dynamikken mellom elevene i intervjusituasjonen og dermed også dataproduksjonen. Mellom elevene i en klasse vil det være et maktforhold, noe som gjør at synspunktene til elever med høy status kan tillegges mer vekt i diskusjoner (Eder & Fingerson, 2001, s. 193). I gruppesamtaler er det også en tendens til at dominerende synspunkter fremmes, da personer med synspunkter som avviker fra majoriteten kan vegre seg for å dele disse (Thagaard, 2018, s. 92). Av den grunn rådførte jeg meg med kontaktlærer angående gruppesammensetningene før intervjuene, slik at gruppedynamikken ikke ville hemme elevenes erfaringsdeling.

Jeg valgte å intervjue elevene i mindre grupper på tre, for at det skulle være lettere å moderere samtalen. I tillegg kan små grupper minimere påvirkningen av maktforholdet mellom elevene (Eder & Fingerson, 2001, s. 193). Fokusgruppene ble *strategisk sammensatt*, som innebar at jeg lagde *homogene grupper* for å skape samhørighet i gruppa (Tjora, 2021, s. 139). I utgangspunktet valgte jeg å dele elevene med norsk som familiespråk og elevene med andre familiespråk enn norsk i egne grupper. Siden språk kan være et personlig og sensitivt tema, tenkte jeg at elevene med språkbakgrunner som skilte seg fra majoriteten i klassen kunne føle det tryggere å dele egne erfaringer blant elever med lignende språkbakgrunn som dem selv. I praksis opplevde jeg derimot ikke at disse elevene hadde en trygghet i hverandre. Jeg fikk heller inntrykk av at de følte seg utpekt og annerledes, til tross for at jeg hadde intervjuet en elevgruppe som hadde norsk som familiespråk tidligere.

Intervjuet med denne elevgruppa var ikke optimalt av flere grunner. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 132) påpeker, er gruppeintervjuer uforutsigbare og kan ta en helt annen retning enn det som er planlagt. Det at elevene virket ukomfortable og noe uinteresserte i intervjusituasjonen påvirket meg om moderator, da jeg ble opphengt i den manglende responsen på de planlagte spørsmålene mine. Framfor å bruke tid på å omformulere spørsmålene eller stille oppfølgingsspørsmål som kunne åpne for refleksjon, var spørsmålene heller lukkede. Følgelig ga elevene korte svar som «ja», «nei», «vet ikke», «greit», eller lignende. I tillegg hadde elevene en konsert samme time som intervjuet, så de var ivrige etter å avslutte så de kunne bli med på den. Av den grunn ga dette intervjuet meg lite datamateriale, så jeg unnlot å inkludere det som funn. Til gjengjeld fikk jeg likevel verdifulle erfaringer som jeg tok med meg videre i neste intervju slik at det skulle bli bedre. Jeg forberedte blant annet mulige oppfølgingsspørsmål og ord som elevene kunne bruke som utgangspunkt for sine refleksjoner (Vedlegg 4).

En annen utfordring var at flere av elevene trakk tilbake samtykket i en av timene gruppeintervjuene skulle foregå, særlig guttene. Det er derfor en skjevhet i antall jenter og gutter som har blitt intervjuet. Hovedårsaken til at noen av elevene valgte å trekke tilbake samtykket, mistenker jeg var fordi det ikke var godt nok planlagt hvilken dag gruppeintervjuene skulle gjennomføres. Elevene var derfor muligens uforberedte på å bli spurt om å delta den timen jeg kom. Framfor å velge elever på bakgrunn av interessante elevarbeider eller observasjoner fra det transspråklige undervisningsopplegget, måtte jeg sporadisk finne noen elever som faktisk hadde lyst til å delta. Til tross for den rotete utvelgelsen av elever til det ene gruppeintervjuet, fungerte likevel gruppesammensetningen, og jeg fikk et fruktbart datamateriale.

### **3.3.2 Sekundærdata: Spørreundersøkelse, observasjoner og lærerintervjuer**

I tillegg til fokusgruppeintervjuene valgte jeg som nevnt å bruke en flerfoldig metodisk tilnærming, som også inkluderte en *digital spørreundersøkelse, observasjon, elevarbeider og lærerintervjuer*. Jeg skal nå forklare hvorfor jeg valgte disse supplerende metodene og hvordan de ble gjennomført i praksis.

#### *Digital spørreundersøkelse:*

Før gjennomføringen av undervisningsopplegget utførte jeg en *digital spørreundersøkelse* (Vedlegg 6) med elevene. Spørreundersøkelser egner seg til å framskaffe overblikk over en situasjon, da man kan samle inn data fra mange mennesker (Stjernholm, 2020, s. 69). Avhengig av spørsmålene som stilles, kan spørreundersøkelser gi informasjon om menneskers kunnskaper, handlinger og holdninger (Johannessen et al., 2021, s. 292–293). Jeg fant det hensiktsmessig å bruke

spørreundersøkelse som supplerende metode i min studie, da jeg ønsket å samle inn data om elevenes språkbakgrunner, tidligere erfaringer med språk i skolen og forestillinger om språk. Flere av språkene elevene kjente til som framkom i spørreundersøkelsen ble også brukt i det transspråklige undervisningsopplegget. I tillegg ønsket jeg å sammenligne elevene sine erfaringer og forestillinger før undervisningsopplegget med erfaringene de delte i gruppeintervjuene senere.

Den digitale spørreundersøkelse ble utformet ved hjelp av Universitetet i Oslo (u.å-a) sin nettskjematjeneste. Spørsmålene som ble stilt var delvis utviklet av meg, mens andre var inspirert av Ermesjø (2020) sin studie, som igjen brukte spørsmål fra *Rom for språk?* undersøkelsen (Ipsos, 2015). Johannessen et al. (2021, s. 291) argumenterer for å bruke spørsmål som allerede finnes på forskningsfeltet, da de i mange tilfeller er kvalitetssikret. Spørsmål som ligner de i andre studier gjør det også mulig å sammenligne svarene. Samtidig kan man risikere å reproducere dårlige spørsmål eller feil, dersom man ukritisk gjenbraker spørsmål. Spørreundersøkelsen i denne studien besto av 11 hovedspørsmål og 6 oppfølgingsspørsmål, avhengig av hvilke svar elevene ga. Spørsmålene dreide seg om elevenes språkbakgrunn, språkpraksis i skolen og på fritiden, og forestillinger om språk. Noen av spørsmålene hadde *lukka svaralternativer*, slik at det var enklere å sammenligne alle elevenes tanker og erfaringer. Andre hadde *åpne svaralternativer* der elevene selv kunne formulere svaret og være mer presise (jf. Stjernholm, 2020, s. 78–84). Før elevene svarte på spørreundersøkelsen gikk jeg gjennom alle spørsmålene i plenum, for å sikre at alle elevene forsto dem. Etersom jeg ønsket å få fram alle språkene i elevenes språkrepertoarer, oppfordret jeg dem til å ikke være så strenge med hvilke språk de inkluderte.

#### *Observasjon:*

Observasjon kan egne seg som supplerende metode, for å forstå en problemstilling fra flere synsvinkler (Johannessen et al., 2021, s. 83). Ved å gjøre observasjoner i undervisningen, kunne jeg utfylle, bekrefte og nyansere hva elevene og lærerne fortalte i intervjuene. I tillegg kunne observasjonene brukes som utgangspunkt for spørsmål i intervjuene. I denne studien inntok jeg rollen som *deltakende observatør*, som innebærer at jeg blir en del av miljøet som studeres, mens deltakerne er klar over at de observeres. Fordelen med en slik tilnærming er at man får nærkontakt til feltet og kan samle inn detaljert informasjon om fenomenet som skal studeres (Johannessen et al., 2021, s. 89). I min studie innebar rollen som deltakende observatør at jeg hadde hovedansvar for elevenes norskundervisning i en uke. Som deltakende observatør kan man imidlertid risikere å bli en *ikke-observerende deltaker*, dersom selve deltakelsen tillegges for mye vekt (Johannessen et al., 2021, s. 89). Jeg opplevde det svært utfordrende å ha det fulle ansvaret for undervisningen, samtidig som jeg skulle gjøre gode observasjoner. Det ble derfor ikke tid til å skrive ned observasjonsnotater

eller personlige notater i undervisningen, og refleksjonene mine ble notert senere enn foretrukket. Lang tid mellom observasjonene og nedtegnelsen kan gjøre gjengivelsen unøyaktig (jf. Johannessen et al., 2021, s. 95), i tillegg til at enkelte observasjoner kan gå tapt.

#### *Elevarbeider:*

En forenklet form for *dokumentanalyse* ble også gjort av elevarbeidene. Som fullverdig metode innebærer dokumentanalyse at forskeren går systematisk til verks for å forstå ulike skriftlige kilder som er relevante for studien. Dokumentene kan komme i mange ulike former, også personlige, slik som elevarbeidene (jf. Johannessen et al., 2021, s. 235–238). I min studie gjorde jeg imidlertid kun en overfladisk undersøkelse av elevenes språkportretter, for å bli kjent med deres flerspråklige praksiser. Språkportrettene ble derfor nyttige i utvelgelsen av informanter til gruppeintervjuene. Jeg valgte også å inkludere språkportrettene og språkoppgavene i gruppeintervjuene, slik at det ble lettere for elevene å reflektere over egne erfaringer fra det transspråklige undervisningsopplegget.

#### *Lærerintervjuer:*

I denne studien valgte jeg også å bruke semistrukturerte intervjuer (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156) med både kontaktlærer og avdelingsleder som sekundærdata (Vedlegg 5), da jeg ønsket å forstå elevene sine erfaringer ut ifra et lærerperspektiv også. Planen var i utgangspunktet at kontaktlæreren skulle delta i det transspråklige undervisningsopplegget og senere bli intervjuet om hennes erfaringer fra undervisningen. Siden hun ble syk, gjennomgikk jeg hva vi hadde gjort og hvordan i intervjuet. Refleksjonene hennes ble dermed mer hypotetiske, hvilket kan være en svakhet ved metoden. Samtidig kjente hun som kontaktlærer klassen sin godt, og jeg opplevde derfor perspektivene hennes som verdifulle. Hennes beskrivelser av typiske trekk ved klassen og elevene samsvarte med flere av mine observasjoner, hvilket tyder på at klassen opptrådte nokså likt med meg selv om jeg var en fremmed. Jeg intervjuet også avdelingslederen på åttende trinn, da hun deltok på noe av undervisningen. Formålet med dette intervjuet var å forstå arbeid med språklig mangfold ut ifra et lederperspektiv. Sammenlagt ga lærerintervjuene meg en bedre forståelse for flerspråklighet som fenomen i det norske skolesystemet.

### **3.3.3 Transkripsjon**

For å klargjøre datamaterialet fra lydopptakene for analyse, valgte jeg å bruke *transkripsjon*. Når lydopptakene transkriberes, blir de omgjort fra muntlig til skriftlig form. Denne prosessen er imidlertid forbundet med en rekke problemstillinger som må overveies (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206–207). Formålet med transkripsjonen, datamengden og tiden man har tilgjengelig, er faktorer som bør tas i betraktning (Hepburn & Bolden, 2017 s. 14). Siden jeg i min studie undersøker

elevenes erfaringer med å bruke flere språk i norskundervisningen, samt tidvis inkluderer lærerne sine synspunkter, er det først og fremst meningsinnholdet i deres utsagn som er av interesse. Å bestemme hva slags detaljeringsnivå som vil være av betydning for analysen på forhånd, kan imidlertid være vanskelig (Tjora, 2021, s. 185). Både pauser, gjentakelser, tonefall og utfyllingsuttrykk kan påvirke tolkningen av intervjupersonene sine utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210–212). For at jeg i større grad skulle sikre meg detaljer som kunne påvirke meningsinnholdet i intervjupersonenes utsagn, valgte jeg å transkribere intervjusamtalen tilnærmet ordrett og å inkludere detaljer som latter, pauser, avbrytelser, manipulering av stemme, trykk på ord og egne kommentarer til intervjusituasjonen. Den følgende tabellen viser transkripsjonsnøkklene jeg brukte, hvorav noen ble mindre brukt etter hvert da de ikke opplevdes som nødvendige:

*Tabell 1 Transkripsjonsnøkler*

Symboler	Forklaring
,	Kort pause
.	Vanlig pause
..	Lang pause
–	Avbrutt av neste linje
A	Ikke tydelig hvem som snakker
()	Mine kommentarer/Usikker transkripsjon
**	Beskrivelse av handling

Det er samtidig viktig å erkjenne at når et muntlig intervju blir omgjort til tekst, vil man få en «begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen» (Thagaard, 2018, s. 111). Riis–Johansen (2020, s. 101) forklarer at «samtalens multimodale natur og hurtige vekslinger og overlappinger gjør at det er umulig å skulle yte den fullstendig rettferdighet gjennom skrift». Muntlige utsagn som høres velformulerte ut, kan framstå som usammenhengende og forvirrende dersom de transkriberes ordrett. En ordrett transkripsjon vil derfor ikke nødvendigvis gjøre den mer lojal til hva intervjupersonen prøver å si (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205–213). Sitatene som blir presentert i drøftingsdelen er derfor gjengitt tilnærmet ortografisk i henhold til standardisert bokmål. Samtidig inkluderer jeg pauser og ord som markerer usikkerhet (eh, mm). På den måten blir sitatene mer leservennlige og tro til hva intervjupersonene prøver å uttrykke. Da jeg lyttet til lydopptakene opplevde jeg også at noen av utsagnene var utydelige. I noen av tilfellene følte jeg meg komfortabel med å tyde hva intervjupersonene prøvde å si, fordi jeg kunne høre enkelte ord og forstå svaret ut ifra konteksten i samtalen. De utydelige utsagnene er imidlertid markert med «()» i drøftingsdelen, for å tydeliggjøre at dette er usikre transkripsjoner. Dersom jeg erstatter ord eller fjerner irrelevant

informasjon, er dette markert med «[]». Selv om jeg har forsøkt å presentere sannferdige beretninger av hva intervjupersonene sier, er transkripsjon en fortolkningsprosess (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Gjengivelsene av intervjupersonene sine utsagn vil uansett til en viss grad være påvirket av meg.

### 3.3.4 Analyse

Det finnes en rekke ulike tilnærminger til hvordan man kan analysere datamateriale fra intervjuer, og hvilke av disse som vil være hensiktsmessige avhenger av formålet med intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221–223). Som nevnt valgte jeg en fenomenologisk tilnærming til intervjuene for å sette intervjupersonene sine meningsperspektiver i fokus. For å få oversikt over meningsinnholdet i hva lærerne og elevene uttrykte, valgte jeg først å gjøre en *meningsfortetting* av uttalelsene deres. Gjennom meningsfortetting blir uttalelsene omgjort til kortere formuleringer, og deretter knyttet sentrale temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). For å gjennomføre denne analyseprosessen, utformet jeg et meningsfortettingskjema basert på Giorgi (2012) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) sine beskrivelser av meningsfortetting:

Tabell 2 Meningsfortettingskjema

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetting	Sentrale temaer
M: Jah. Og hvilke språk snakker dere med foreldrene deres da? J: Norsk. C: Norsk. L: Norsk.	Både Josefine, Carina og Leah snakker norsk med foreldrene sine.	Elevenes språkbakgrunn

Ifølge Giorgi (2012, s. 5) er det viktig at forskeren forstår fenomenet som forskes på ut ifra informasjonen som blir gitt, framfor tidligere kunnskaper. I begynnelsen av analyseprosessen forsøkte jeg å ta hensyn til dette prinsippet, da jeg ville få en forståelse for elevene og lærerne sine meningsperspektiver før jeg fortolket utsagnene deres. Første steg i meningsfortettingsprosessen handler om å få en helhetlig forståelse av datamaterialet (Giorgi, 2012, s. 5), hvilket jeg gjorde ved å skrive et sammendrag til hver av transkripsjonene etter første gjennomlesing. De neste stegene handler om å plukke ut naturlige meningsenheter og omformulere disse for å tydeliggjøre hovedtemaet i det intervjupersonene uttrykker (Giorgi, 2012, s. 5; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). I skjemaet ble utsnitt fra transkripsjonen satt under «Naturlig meningsenhet», mens omformuleringene ble plassert under «Meningsfortetting». I de siste stegene må meningsenhetene



undersøkes i lys av studien sitt formål og bindes med et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). De sentrale temaene som framkom i uttalelsene, utgjør de deskriptive utsagnene i skjemaet og fungerer som koder. Underveis ble kodene gradvis omgjort til overordnede kategorier knyttet til det teoretiske rammeverket, og tanken var at disse kategoriene skulle utgjøre utgangspunktet for den videre analysen og drøftingen av datamaterialet. Denne framgangsmåten opplevde jeg etter hvert som utfordrende, da flere av meningsenhetene kunne plasseres innenfor mange overordnede kategorier. Sett i retrospekt ville jeg vært mer konsekvent med kodene jeg brukte og ikke omgjort dem til kategorier underveis, men heller utformet mulige kategorier til slutt.

## 3.4 Studiens kvalitet

### 3.4.1 Forskningsetiske refleksjoner

I all vitenskapelig virksomhet må forskere forholde seg til en rekke etiske aspekter (Thagaard, 2018, s. 20). Når man forsker på barn, må man være bevisst på at de har et særlig krav på beskyttelse. Deres velferd og integritet skal gå foran studiens interesser (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Tre etiske prinsipper er sentrale i den sammenheng: *informert samtykke*, *frivillighet* og *personvern* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247–251).

For at forskningsdeltakere skal kunne gi et *informert samtykke* til deltakelse, må de ha full informasjon om forskningens hensikt, hva deltakelse vil medføre og hvordan deres personvern vil ivaretas (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Lærerne som ble intervjuet fikk utdelt et nytt og detaljert informasjonsskriv om denne studien som de signerte (Vedlegg 3). I sammenheng med barn bør informasjonen imidlertid tilpasses deres nivå og språklige ferdigheter (Norsk senter for forskningsdata, u.å). Jeg valgte å holde en presentasjon av masterprosjektet for den aktuelle klassen, slik at barna fikk alderstilpasset informasjon og mulighet til å stille spørsmål om studien. Siden barn har redusert samtykkekompetanse, var det samtidig nødvendig å innhente samtykke fra barnas foresatte (NESH, 2021). Flere av de foresatte til elevene har norsk som andrespråk, og for å tilpasse informasjonen til deres språkbakgrunn (jf. NESH, 2021) valgte jeg derfor å bruke et informasjonsskriv med enklere språk, symboler og forklaringer av enkelte begreper (Vedlegg 2). Dermed hadde alle foresatte mulighet til å forstå hva studien innebar for dem og deres barn.

Samtykke skal også være *frivillig*, hvilket innebærer at det er gitt uten begrenset valgfrihet, gjentatte henvendelser eller negative konsekvenser (NESH, 2021). Både i informasjonsskrivet, presentasjonen av masterprosjektet og i intervjuene, uttrykte jeg at det var mulig for barna og

foresatte å takke nei eller trekke seg fra studien. Jeg måtte imidlertid sette en frist til 28. februar, slik at studien kunne ferdigstilles. En etisk problemstilling i min studie var at flere av barna og de foresatte med språkbakgrunner som skilte seg fra majoriteten, var skeptiske til deltakelse.

Kontaktlæreren henvendte seg til disse barna for å understreke at studien skulle bruke deres språkbakgrunn til noe positivt. Grunnet maktforholdet mellom lærer og elev, kan disse barna ha følt på et press til å delta i studien. På en annen side var det flere elever som ikke ønsket å delta og trakk tilbake samtykket, noe som tyder på at det var rom for å takke nei. For at elevene ikke skulle oppleve negative konsekvenser av å ikke delta, ble undervisningsopplegget utformet slik at alle hadde mulighet til deltakelse.

Siden jeg samlet inn personopplysninger om barn i form av navn, lydopptak og språkbakgrunn, hadde jeg meldeplikt til NSD. For å imøtekomme deres personsvernsretningslinjer, ble lydopptakene gjennomført ved hjelp av UiO (u.å-b) sin diktafon-mobilapp og kryptert og lagret sikkert i deres Nettskjema-tjeneste. Lydopptakene ble kun lastet ned på privat pc under transkribering, og slettet da transkriberingen var ferdig. Gjennomføringen og lagringen av de digitale spørreskjemaene ble også gjort i Nettskjema (UiO, u.å-a). For å skille elevenes navn fra de digitale spørreskjemaene, fikk de utdelt koder som brukernavn. Når elevarbeider og samtykkeskjemaer ikke var i bruk, ble de låst i en safe kun jeg hadde tilgang til. For å beskytte informantenes identitet, er elevenes navn byttet ut med pseudonymer og lærerne omtalt som kontaktlærer og avdelingsleder (jf. Thagaard, 2018, s. 115). Da studien ble avsluttet, slettet jeg alt datamaterialet. NSD vurderte og godkjente studien 20.11.2021 (Vedlegg 1).

### **3.4.2 Forskningskvalitet**

En viktig del av forskningsprosessen er å tydeliggjøre hvordan forskningskvaliteten til studien har blitt sikret. I den sammenheng trekker Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) fram de tre korrelative begrepene *pålitelighet* og *indre og ytre gyldighet*, som kriterier for den samlede troverdigheten til en studie. Pålitelighet handler om i hvilken grad man kan stole på funnene i en studie. I kvalitative studier vil forskeren sin evne til å reflektere over hvordan egen subjektivitet kan påvirke forskningsresultatene og synliggjøringen av forskningsprosessen, berøre studien sin pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224–228). I metodekapitlet har jeg beskrevet konteksten datainnsamlingsprosessen har foregått i, begrunnet utvalget av intervjupersonene og reflektert over styrker og svakheter ved metodevalget mitt, for å styrke studien sin pålitelighet. En slik åpenhet i forskningsprosessen er viktig, for at andre kan vurdere valgene jeg har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228). I tillegg har jeg framlagt hvordan mine tidligere erfaringer i skolen og møtet med det

flerspråklige forskningsfeltet, vekket min interesse for å forske på flerspråklighet som ressurs for elevene. Det ressursorienterte perspektivet på flerspråklighet framkommer også i studiens teoretiske rammeverk. Denne forforståelsen av flerspråklighet som ressurs kan ha påvirket mine interaksjoner med elevene og lærerne, da de kan prøve å dele de «riktige» erfaringene som samsvarer med mitt perspektiv. I tillegg kan forforståelsen ha innvirkning på mine fortolkninger av deres erfaringer, noe jeg påpeker i sammenheng med det hermeneutiske analysearbeidet.

Overordnet handler forskningen sin gyldighet om hvilke konklusjoner forskeren kan trekke basert på dataene som er innsamlet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Den indre gyldigheten i kvalitative studier avhenger av sammenhengen mellom teoriene og begrepene som blir brukt i studien, og analysen og tolkningen av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229–230). Siden problemstillingen i studien omhandler elvenes erfaringer med å bruke flere språk i norskfaget og hvordan deres flerspråklighet kan brukes som en ressurs, er det teoretiske rammeverket utformet på bakgrunn av relevante teorier og begreper som framkommer i det norske og internasjonale forskningsfeltet på flerspråklighet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 220) påpeker at det er i dialog med det etablerte forskningsfeltet at kunnskap konstrueres og at man kan tolke funnene man gjør. I studien sin drøftingsdel forsøker jeg aktivt å bruke det teoretiske rammeverket og tidligere forskning for å gjøre velbegrunnede fortolkninger av elevene og lærerne sine erfaringer. Forskningen sin ytre gyldighet refererer til hvilken grad funn fra studiens kontekst kan generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I sammenheng med at jeg valgte å gjøre en kasstudie, understrekte jeg tidligere i metodekapitlet at formålet med funnene i denne studien ikke var å generalisere i form av kontekstuavhengig kunnskap. I stedet ønsket jeg å gi tykke beskrivelser som leseren kunne tilpasse og overføre til egen situasjon, hvilket ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 239) også vedrører studiens ytre gyldighet. Ved å gjøre grundige beskrivelser og begrunnelser av det teoretiske rammeverket, valget av metode og fortolkningene jeg har gjort, har jeg forsøkt å styrke den ytre gyldigheten til studien.

## 4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet skal jeg analysere og drøfte funnene fra datamaterialet opp mot tidligere forskning og relevante teorier. Jeg har en hermeneutisk tilnærming til analysearbeidet, fordi jeg relaterer elevenes erfaringer til min forforståelse av flerspråklighet som fenomen i skolen (jf. Gadamer, 2010, s. 428). Når jeg presenterer elevene og lærerne sine utsagn, enten i form av direkte sitater eller meningsfortettinger, vil jeg imidlertid vektlegge hva de prøver å uttrykke, i henhold til det fenomenologiske perspektivet (jf. Høgheim, 2020, s. 143). Siden elevenes erfaringer med å bruke flere språk i norskfaget er sammensatte, fant jeg det hensiktsmessig å la forskningsspørsmålene være førende for struktureringen av kapitlet. For at framskrivningen av analysen og drøftingen av resultatene ikke skulle bli redundant, drøfter jeg funnene i analysearbeidet underveis.

### 4.1 Elevenes opplevelse av at deres flerspråklige praksiser ble synliggjort i undervisningen

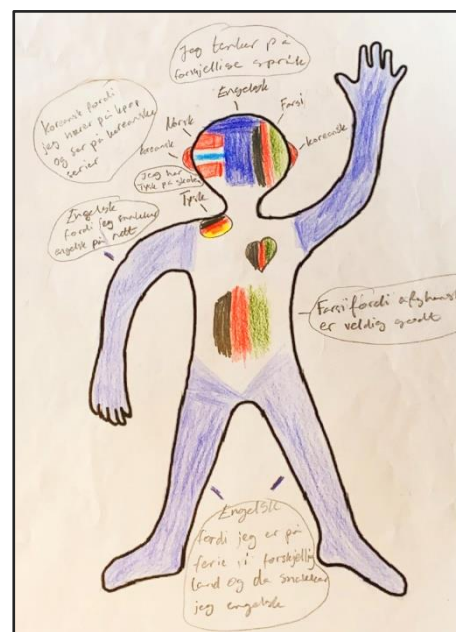
Både spørreundersøkelsen, språkportrettene og elevintervjuene ga meg rikelig innsikt i elevenes ulike språkbakgrunner og flerspråklige praksiser. I tillegg synliggjorde arbeidet med språkportrettene både elevenes flerspråklige praksiser for dem selv, men også det språklige mangfoldet i klassen, hvilket gjorde at eleverfaringene kunne belyse forskningsspørsmål 1: *På hvilke måter kan synliggjøringen av elevenes flerspråklige praksiser påvirke deres forestillinger om egen og andre elevers språkbakgrunn?*

Samtlige av elevene uttrykte i spørreskjemaet og i elevintervjuene at de hovedsakelig bruker norsk med venner og familie, også elevene med andre familiespråk enn norsk, noe som samsvarer med resultater fra andre studier som undersøker barn og unge sine språkpraksiser (Ipsos, 2015, s. 10; Tonne et al., 2011, s. 31; Svendsen et al., 2015, Svendsen et al., 2020, s. 273). Det er ikke overraskende at norsk introduseres i hjem der de har et annet familiespråk enn norsk, da Norge har et statlig ansvar for å ta vare på norsk som samfunnsbærende språk (jf. Språkrådet, u.å.). I 2022 trådte blant annet Språklova (2022, § 1) i kraft, og har som formål å styrke det norske språket og andre nasjonale minoritetsspråk. I tillegg er det et krav i grunnskolen om at undervisningsspråket, læreplaner og eksamener skal være på norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017).

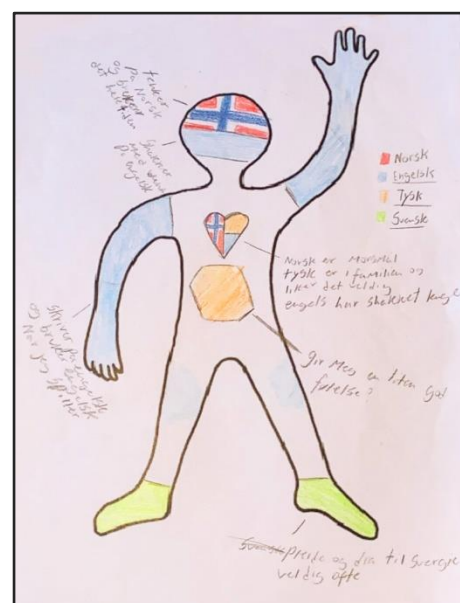
Det som likevel er interessant, er at selv om norsk er det dominerende språket i elevenes språkpraksis, har *alle* elevene kunnskap om og bruker flere språk i sin hverdag. Sammenlagt viser spørreundersøkelsen og språkportrettene at elevene til sammen har kjennskap til 16 forskjellige språk. Hverken i spørreskjemaet, gruppeintervjuene eller i språkportrettene, finnes det elever som

kun knytter norsk til sitt språkrepertoar. Elevenes flerspråklige praksis underbygger påstanden om at alle elever i norsk grunnskole er flerspråklige (jf. Krulatz et al., 2018, s. 12–14; Haukås, 2014, s. 6). Engelsk inkluderes i samtlige av språkportrettene, og er knyttet til blant annet «skrivning», «spilling» og «venner». Både Josefine, Carina og Leah bekrefter i intervjuet at de bruker engelsk med venner. Josefine utdyper at hun er med i en «fan-gruppe» på twitter, hvor hun bruker engelsk for å kommunisere med venner fra hele verden. I *Rom for språk?* er også engelsk det språket elevene bruker mest med venner etter norsk (Ipsos, 2015, s. 12). Flere av elevene bruker også andre språk enn norsk med familien, eller har familiemedlemmer som kan ulike språk. I presentasjonen av språkportrettet mitt omtalte jeg norsk og polsk som mine «hjertespråk», fordi jeg bruker språkene med min familie. Flere av elevene brukte denne metaforen i eget språkportrett, blant annet Omar, Martine, Hadia og Josefine. I intervjuet kommer det fram at Omar kan litt kurdisk, Martine bruker av og til tyske ord med pappaen sin, Hadia snakker farsi, mens Josefine har lært litt tysk av familien fra Sveits. En annen elev brukte tegnspråk med kusinen sin, som hun illustrerte ved å fargelegge hendene grønne.

Elevene knyttet også språk til reising, blant annet italiensk, dansk og svensk. Ingen av elevene nevnte imidlertid svensk eller dansk i spørreskjemaene før undervisningen, hvilket kan dreie seg om at flerspråklighet er avhengig av den sammenhengen man befinner seg i (Svendsen, 2021, s. 55). I Norge vil ikke det å forstå et skandinavisk språk nødvendigvis anerkjennes som å kunne et annet språk, da de skandinaviske språkene har mange likheter. Ut ifra språklige kriterier, kan svensk, dansk og norsk forstås som dialekter av det skandinaviske språket. Av politiske, kulturelle og historiske grunner regnes de likevel som ulike språk (Røyneland, 2008, s. 17–18). At flere av elevene valgte å inkludere svensk og dansk i språkportrettet, kan ha en sammenheng med at jeg inkluderte skandinaviske språk i mitt



**Bilde 1**  
Denne eleven har tegnet norsk, engelsk og farsi i hodet, fordi hun tenker på flere språk.



**Bilde 2**  
Denne eleven plasserte tysk på magen, fordi språket gir henne en «god følelse».

språkportrett. Carina skrev i sitt språkportrett at «Jeg kan mer [svensk] en jeg tror», noe som tyder på at hun muligens har innsett at svensk også er et annet språk hun kan. Musikk var en annen kontekst språk ble knyttet til, som Leah illustrerte ved å plassere koreansk ved ørene, fordi hun har lært seg noen koreanske ord ved å høre på koreansk musikk (kpop). At elevenes språkpraksiser kan påvirkes av deres interesse for musikk, framkommer også i andre studier. Dewilde (2016, s. 27) beskriver hvordan en elev sin forkjærlighet for bollywoodsanger påvirker hennes skrivepraksis i skolen, mens Brunstad et al. (2010, s. 247) påpeker innflytelsen urbane hiphop-artister har på utbredelsen av multietnolektisk talestil i ungdomsmiljøer i Oslo. Sammen med min, viser disse studiene hvordan globaliseringsprosesser knyttet til elektroniske medier som film og musikk kan ha innvirkning på elevenes språklige hverdag (jf. Appadurai, 1996, s. 3–10).

Ved hjelp av farger, tekst, tegninger og plasseringer, illustrer elevenes språkportretter hvordan forskjellige kontekster aktiverer ulike deler av deres språkrepertoar, noe som samsvarer med det *dynamiske* synet på flerspråklighet (jf. García & Wei, 2019, s. 31–33). Språkportrettene reflekterer derfor kompleksiteten i elevenes språkpraksiser (jf. Busch, 2018, s. 8). Til tross for at elevene tydelig ble inspirert av mitt språkportrett, opplevde både avdelingsleder og jeg at de likevel evnet å gjøre sine språkportretter til sine egne. I modelleringen av mitt språkportrett unngikk jeg *opphavskriterier* og *språklige kompetanseskriterier* som tar utgangspunkt i alderen man tilegner seg språk, hvorvidt man har tilegnet seg språkene samtidig, og de språklige ferdighetsnivåene. I stedet vektla jeg *identifikasjonskriterier*, ved å fokusere på språkene jeg *selv* identifiserte meg med (jf. Svendsen, 2021, s. 54). I tillegg var også *språkbruksdomener* sentralt, som refererer til de ulike kontekstene man bruker forskjellige språk (Hårstad & Solheim, 2021, s. 212). Jeg oppfatter at modelleringen ga elevene trygghet til å bruke de samme kriteriene i utformingen av sine språkportretter. De følgende uttalelsene fra Martine og Hadia, tyder på at språkkompetanse ikke var avgjørende for språkene de inkluderte:

**Forsker:** Forstår dere alle språkene like godt av de dere valgte, eller valgte dere å ta med språk dere ikke kjenner så godt også?



**Bilde 3**  
Mitt språkportrett som ble brukt i modelleringen.

**Hadia:** Mm.. Språk jeg ikke kjenner så godt.

**Forsker:** Også?

**Hadia:** Mm.

**Forsker:** Hvilket språk var det da?

**Hadia:** Ehm.. Tysk.

**Forsker:** Ja. Hvorfor valgte du å ta det med allikevel?

**Hadia:** Fordi.. Jeg skjønner litt og har det på skolen.

**Forsker:** Mm. Hva med deg da Martine?

**Martine:** Ja jeg kunne ikke fransk og dansk så godt.

Forståelsen av flerspråklighet som vektla elevenes *egne* opplevelser med språk, skapte dermed rom for at alle elevene kunne bruke sine språklige ressurser, uavhengig av hvilke språk de utgjorde (jf. García & Wei, 2019, s. 86). Både elever med norsk som familiespråk og elever med andre språk som familiespråk, hadde like muligheter til deltakelse. Dersom språkportrettene hadde tatt utgangspunkt i opphavskriterier og språklige kompetansekriterier (jf. Svendsen, 2021, s. 54), ville den helhetlige representasjonen av *alle* elevenes flerspråklige praksiser gått tapt.

Kontaktlæreren la derimot andre kriterier til grunn for hva det ville si å være flerspråklig enn meg. På spørsmål om hva slags holdninger elevene med norsk som førstespråk eller norsk som hjemmespråk har til egen språkbakgrunn, svarte hun følgende:

**Kontaktlærer:** Det tenker jeg at ikke de tenker på

[...]

**Forsker:** At de ikke tenker på seg sjøl som flerspråklige liksom?

**Kontaktlærer:** Eh.. Nei for da er de jo ikke flerspråklige, eller hva mener du?

I intervjuet forklarte også kontaktlæreren at hun i møte med klassenes tidligere barneskolelærere, etterspurte informasjon om språkbakgrunnen til elevene som hun *så* muligens kunne ha en flerspråklig språkbakgrunn. Kontaktlæreren gir derfor uttrykk for at hun setter likhetstegn mellom flerspråklige elever og elever med innvandrerbakgrunn. Sickinghe (2013, s. 99–111) påpeker en lignende tendens i norske utdanningspolitiske styringsdokumenter, hvor begrepene flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever ofte blir brukt om elever som har utenlandsk bakgrunn og norsk som andrespråk. Elevene uten utenlandsk bakgrunn blir dermed betraktet som majoritetsspråklige eller enspråklige (Sickinghe, 2015, s. 48). Hvordan skolepolitiske dokumenter omtaler flerspråklighet er vesentlig for hvilke språklige forestillinger og praksiser som forekommer i skolen (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 27).

Særlig viktig er forestillingene kontaktlæreren har om elevenes språkbakgrunner, da *identitetsforhandlingene* mellom lærer og elev kan påvirke elevenes identitetsfølelse (Cummins, 2000, s. 166). En identitetsforhandlingsprosess innebærer at personer i samhandling uttrykker hvem de er og hvordan de forstår hverandre, som igjen vil ha innvirkning på hvordan de forstår seg selv og opptrer videre (Hårstad et al., 2021, s. 43). Identitetsforhandlingene mellom lærere og elever er påvirket av et maktforhold, hvor lærerne sine valg i skolen kan påvirke hvorvidt elevene opplever egen språkbakgrunn som verdifull eller ikke (Cummins, 2017a, s. 164–168). At kontaktlæreren tilsynelatende sammenstiller flerspråklige elever med elever som har innvandrerbakgrunn og norsk som andrespråk, kan være uheldig. Ifølge Hauge (2014, s. 31) kan en slik todeling mellom elevene forhindre en fellesskapsfølelse i klassen, da elevene med norsk som førstespråk som «majoritetselever» blir et «vi» og andrespråkelevne «de andre». Elevene vil ikke nødvendigvis forholde seg til medelevenes individuelle egenskaper, men heller kategoriene «norsk» eller «innvandrere». I tillegg risikerer læreren å undervurdere den flerspråklige praksisen som finnes blant «majoritetselevne», som muligens kan samisk, nasjonale minoritetsspråk, engelsk, fremmedspråk, eller bruker et annet språk hjemme (Sickinghe, 2015, s. 48–49).

De følgende uttalelsene fra Josefine og Leah, som begge har norsk som familiespråk, tyder på at de ikke har tenkt på seg selv som flerspråklige før:

**Josefine:** Jeg synes det var gøy. Det var liksom litt annerledes å faktisk tenke over kanskje hvilke språk man kan og såne ting.

**Leah:** Mm det var litt gøy å tenke over hvilke språk jeg faktisk kan, fordi jeg tenker ikke så mye over det egentlig.

Leah og Josefine sine uttalelser kan ses i sammenheng med Althussers (i García & Wei, 2019, s. 32) interpellasjonsbegrep, som handler om hvordan institusjoner appellerer til oss eller ber oss om å innta bestemte identiteter på bakgrunn av ideologier. Skolen kan derfor komme med interpellasjoner som påvirker elever til å tilpasse seg enspråklige praksiser, og resultere i at de forstår seg selv som enspråklige. Språkportrettene synliggjorde imidlertid Josefine og Leah sine flerspråklige praksiser og gjorde dem bevisste på at de kan og bruker flere språk i sin hverdag. Tidligere studier peker også på at transspråklige aktiviteter kan bekrefte elevenes flerspråklige identiteter (Krulatz & Iversen, 2020; Palm, 2021). Arbeid med språkportretter kan derfor møte målet i de sentrale verdiene i norskfaget som tilsier at elevene skal bli «bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det at Leah og Josefine syntes det var «gøy» å tenke over hvilke språk de kan, tyder også på at arbeid med språkportretter kan føre



til en følelse av egenmakt (*empowerment*) hos elevene, hvilket innebærer at de utvikler en tro på at deres språkbakgrunn har en plass og verdi i skolen (Cummins, 2000, s. 175). Også i studien til Ermesjø (2020, s. 46) opplevde elevene økt egenmakt som resultat av at deres språkbakgrunn ble synliggjort og verdsatt i undervisningen.

Det kommer også fram i datamaterialet at elevene hadde lite kunnskap om det språklige mangfoldet i klassen før det transspråklige undervisningsopplegget. I spørreundersøkelsen svarte 8 av 11 elever at de bare kjente til noen av språkene de andre elevene i klassen kan, noe som samsvarer med elevenes uttalelser i intervjuene. Elevenes manglende kjennskap til medelevenes språkbakgrunner, antyder at de ikke tar initiativ til å snakke med hverandre om egne språkpraksiser. Det virker heller ikke som om de har fått mulighet til å dra nytte av egen språkbakgrunn i norskundervisningen tidligere. Ut ifra hva blant annet Josefine, Carina og Omar forteller i intervjuet, ser det ut til at elevene har blitt bedre kjent med det språklige mangfoldet i klassen etter å ha arbeidet med språkoppgavene:

#### **Elevgruppe 1**

**Josefine:** Eh.. ja. Det var jo sånn som sånn som farsi eller hva det var som Maria hadde skrevet opp.

**Elev:** Mm.

**Josefine:** Og vi hadde ikke hørt om det før og. Det er vel det hun prater er det ikke med familien sin? Så vi visste liksom at hu prata noe med familien sin, men visste liksom ikke hva det het.

[...]

**Carina:** [...] Egentlig ingen her prater sammen så veldig mye, for alle er liksom ja. Alle andre. Men det var litt morsomt å vite hvilket andre språk alle andre kan.

#### **Elevgruppe 2**

**Forsker:** Bra? Hvorfor ville du beskrevet [det å ha om språk] som bra?

**Omar:** Fordi vi har lært litt om andre språk og.. Hva de andre snakker i klassen og sånt.

I likhet med tredjeklassingene i Ermesjø (2020, s. 38) sin studie, uttrykker elevene i denne studien en *språklig nysgjerrighet* ovenfor det språklige mangfoldet i klasserommet. Samtlige av elevene som ble intervjuet ønsket å lære flere språk, og beskrev det å kunne flere språk som bra fordi man kunne kommunisere med flere mennesker. Også identitetsforhandlingene mellom elevene kan være sentrale for deres deltakelse i skolen (Cummins, 2017a, s. 167). Den språklige nysgjerrigheten elevene framviser i datamaterialet, gir dem mulighet til å opptre anerkjennende overfor språkbakgrunnen til de andre elevene i klassen, og kan føre til en følelse av egenmakt hos elevene (jf. Cummins, 2000, s. 175). Dersom elevene opplever at medelever viser interesse for deres

språkbakgrunn, kan de på eget initiativ ønske å vise fram og bruke egne språk i undervisningen, altså utvikle en vilje til å gjøre *identitetsinvesteringer* i skolearbeidet (Wessman, 2017, s. 115).

## 4.2 Elevenes erfaringer med å utforske grammatiske fenomener i flere språk

I det transspråklige undervisningsopplegget fikk elevene også erfaringer med utforskende grammatikkoppgaver som inneholdt språklige strukturer på flere språk. Sammenlagt besvarer elevenes erfaringer med disse oppgavene forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan utforskende grammatikkoppgaver med flere språk utvikle elevenes metaspråklige bevissthet?*

I intervjuene viste elevene en begynnende forståelse for språktypologisk kategorisering, som dreier seg om å finne ut hva språk har til felles og hvordan de skiller seg fra hverandre (Næss, 2011, s. 38). Ved å sammenligne de samme ordene på ulike språk, oppdaget samtlige av elevene at noen av språkene var enklere å forstå enn andre. I intervjuet forklarer Carina og Josefine hvilke språk de syntes var enkle og vanskelige å forstå og hvorfor:

**Forsker:** Japansk ja. Hvorfor syns du det var vanskeligst?

**Carina:** \*Usikker mumling\* Litt rare ord.

**Forsker:** Mhm.

**Josefine:** Veldig annerledes.

**Carina:** Ja.

**Forsker:** Ja. At de er annerledes enn norsk?

**Elevene:** Mhm.

**Carina:** Det er veldig mye her som er likt da.. som på norsk. Så det var litt enkelt å skrive.

**Forsker:** Ja, hvilke språk tenker du da var enklere?

**Carina:** Ehe. Engelsk og svensk.. og tysk, fordi de var litt lignende.

Flere av de andre elevene nevnte også engelsk, svensk og tysk som enklere å forstå, fordi de ligner norsk. Japansk, samisk og koreansk ble omtalt som vanskeligere å forstå, fordi språkene var så forskjellige fra norsk. Elevene viser evne til *kontroll* når de retter oppmerksomheten mot de ulike ordene på forskjellige språk. Også Danbolt (2020) fant at en utforskende arbeidsform ga elevene mulighet til å rette oppmerksomheten mot språklige former. Samtidig klarer elevene å *analysere* ordene, da de legger merke til likheter og forskjeller mellom de språklige strukturene (jf. Bialystok, 2001, s. 131). Ifølge Bialystok (2001, s. 130–131) er det de kognitive prosessene kontroll og analyse som utgjør *metaspråklig bevissthet*. Det er imidlertid ikke slik at elevene etter denne oppgaven har nådd en terskel som tilsier at de har utviklet metaspråklig bevissthet. Metaspråklig

aktivitet kan skaleres på et kontinuum, fordi forskjellige oppgaver krever ulik grad av analyse og kontroll. Enkle konstruksjoner som ordene i sammenligne-ord-oppgaven, krever mindre grad av kontroll og analyse enn komplekse språklige strukturer som setninger (jf. Bialystok, 2001, s. 133). Elevene visste også på forhånd hvilke leksikalske betydninger som var representert blant ordene, noe som ikke nødvendigvis gjorde oppgaven kompleks.

Siden oppgaven var basert på flere av språkene i språkportrettene og spørreskjemaene, kunne noen av elevene oversette enkelte av ordene. Samtidig måtte elevene bruke deres *implisitte metaspråklige bevissthet*, den intuitive kunnskapen de har om språk som ikke nødvendigvis kan uttrykkes (Wang & Wang, 2013, s. 48), til å analysere den grammatiske strukturen i ordene for å forstå betydningene:

#### **Elevgruppe 1**

**Josefine:** Sånn som jeg har jo hatt, eller vi har jo tysk på skolen. Så vi kunne jo allerede noen ord derfra. Så liksom sånne ting, og ord som ligner var jo et hjelpemiddel også. Det var jo noen ord der som ligna veldig.

**Leah:** [...] Det var noen ord fra andre språk også som hadde sånn noen like bokstaver, så da bare (putta jeg de inn) og gjetta det egentlig.

#### **Elevgruppe 2**

**Martine:** Jeg tror vi tok [ordene] vi kunne og de som ligna først og så gjetta vi på resten.

**Forsker:** Så gjetta dere på resten. Hvordan var det dere gjetta?

**Martine:** Ehm.. De som ligna mest [på norsk].

Likevel kan noen av ordene framstå som så grammatisk forskjellig fra elevenes tidligere språkkunnskaper, at sammenligne-ord-oppgaven blir utfordrende. Kontaktlæreren kommenterte at det kunne være overveldende for de svakere elevene å se de fremmede ordene på andre språk, særlig de som inneholdt bokstaver med tegn. Samtidig var ikke formålet med oppgaven at elevene skulle plassere ordene riktig, men heller legge merke til og undre seg over hvorfor noen språk var lettere og vanskeligere enn andre. Flere av elevene uttrykte i intervjuet at det var nyttig å samarbeide med elever i og utenfor gruppa, da de kunne bruke hverandres ulike språkkunnskaper for å løse oppgaven:

#### **Elevgruppe 1:**

**Josefine:** Ja på den farsi, men da spurte vi sånn som Maria.. som liksom kunne det.

**Leah:** De kan jo mange språk de også, så det er liksom.. ja.. Bare.. Satt sammen hjernene.

## Elevgruppe 2:

**Martine:** Jeg tror det var lettere å jobbe sammen. [...] Noen så likheter som ikke jeg så.

**Omar:** Og så spurte vi de andre som var fra de landa.

**Forsker:** [...] Hvordan hjalp de deg da?

**Omar:** Mm.. Ved å si.. Mm.. De forskjellige orda liksom.

Elevenes flerspråklighet ble ikke bare en ressurs for dem selv, men også for de andre elevene i klassen. Som nevnt kan det at elevene etterspør hverandres språkkunnskaper i skolearbeidet, bidra til en følelse av *egenmakt* hos elevene, og gi dem en tro på at deres språkbakgrunn har en berettiget plass i skolen (jf. Cummins, 2000, s. 175). I undervisningen virket det som at flere av elevene, særlig de med andre familiespråk enn norsk, innså at deres språkbakgrunn var ettertraktet. Denne realiseringen utspilte seg i klasserommet ved at enkelte av elevene begynte å gjøre «språkforhandlinger» med hverandre:

**Josefine:** [...] Si det var en som kunne.. fransk da. Så gadd ikke han å si det til de andre fordi det ble nesten litt som en konkurranse i gruppen da. Så det var litt sånn..

**Forsker:** Jah. Mm. Så man måtte nesten drive med sånne språkforhandlinger liksom?

**Josefine:** Ja. Mm.

**Forsker:** Mm.

**Carina:** (Så husker jeg) når begge guttene som var fra Litauen da.. satt på samme gruppe, og de var sånn (nei vi kommer ikke til å si det til dere).

**Forsker:** Hehehe!

**Josefine:** Vi kan gi dere svaret på tysk hvis dere gir oss det på litauensk ikkesant?

Siden guttene som kunne litauisk ikke ville dele svarene sine, tenkte Carina og Josefine at de kanskje var flau over å kunne språket. Ifølge Dewilde (2016, s. 41) kan bruk av nye språkpraksiser i skolen føre til «usikre følelser» hos elevene. Siden datamaterialet tyder på at elevene ikke har fått utnyttet egen språkbakgrunn i undervisningen tidligere, kan det tenkes at elevene finner den plutselige oppmerksomheten rettet mot familiespråket deres som uvant. Jeg opplevde imidlertid ikke at elevene prøvde å skjule egen språkbakgrunn i undervisningen. Slik jeg forstår språkforhandlingene, viser de en slags endring i maktforholdene i klassen.

Klasserommet kan forstås som en *lingvistisk markeds plass*, der det norske språket er den *kulturelle kapitalen* som tillegges høyest verdi (jf. Bourdieu, 1991; Hårstad et al., 2021, s. 154–155; Spernes, 2020, s. 161). I arbeidet med sammenligne-ord-oppgaven er det imidlertid elevene med andre familiespråk enn norsk som besitter den ettertraktede kulturelle kapitalen, i form av inngående kunnskap om andre språk. Når elevene etterspør medelevenes språkkunnskaper, kan det ha en

symbolsk virkning på elevenes kulturelle kapital, ved å øke statusen til elevenes familiespråk i skolekonteksten (jf. Bourdieu, 1991; Ermesjø, 2020, s. 52). Sammenligne-ord-oppgaven kan derfor være et eksempel på hvordan *lærerstyrt transspråking*, altså planlagte aktiviteter som oppfordrer elevene til transspråkig (Lewis et al., 2012, s. 665), kan gi verdi til alle elevenes kulturelle kapital (jf. Spernes, 2021, s. 160). Lærerstyrt transspråking kan dermed utfordre *ensspråklighetsideologier* som gjør enspråklige praksiser til den enerådende standarden i skolen (jf. Ortega, 2019, s. 44; Kjelaas et al., 2020, s. 17; Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 26–27).

Til tross for at elevene syntes noen av ordene på andre språk var vanskelige å forstå, klarte enkelte av elevene å legge merke til og beskrive funksjonen til grammatiske fenomener i ukjente språk. Ved å sammenligne ord og fraser på urspråket lushootseed med de samme ordene og frasene på norsk, oppdaget Leah og Martine et mønster i eksemplene:

#### **Elevgruppe 1**

**Forsker:** Hva var mønsteret du kom fram til?

**Leah:** At de to første bokstavene dobler seg. Eller sånn. De kommer to ganger etter hverandre.

**Forsker:** [...] Hva gjorde det med meningen eller betydningen i de orda? Husker du det?

**Leah:** Eh.. Atte.. De ble mindre verdt. Eller sånn.. Hus og hytte, hytte er jo mindre enn hus. Ikkesant? Og da var det lenger ord.

#### **Elevgruppe 2**

**Forsker:** Eh.. Hvilke nye betydninger får orda da? Når de legger til de to bokstavene som dere har sett? (Stillhet)

**Martine:** Det blir noe mindre.

Alle ord på forskjellige språk består av morfemer, de minste meningsbærende enhetene i et språk (Iversen et al., 2011, s. 87). På norsk har vi to typer morfemer: *grammatiske morfemer* som uttrykker den grammatiske funksjonen i ordet, og *leksikalske morfemer* som viser til personer, egenskaper, handlinger, gjenstander og utgjør kjernen i et ord (Iversen et al., 2011, s. 255). Det er imidlertid store forskjeller mellom hvordan ord i ulike språk bygges opp, og hva slags informasjon morfemene uttrykker (Iversen et al., 2011, s. 87). Utsagnene viser at elevene har lagt merke til at lushootseed bruker grammatiske morfemer for å beskrive at et objekt er mindre enn et annet tilsvarende objekt, og samsvarer med det som kalles for *metaspråklige ytringer* (Tonne et al., 2011, s. 30). Ved å legge til de to første bokstavene (*ha*) i det som tilsynelatende er rotordet (*hahlal*) som prefiks, blir det leksikalske morfemet hus omgjort til hytte (*hahahlal*) (jf. Iversen et al., 2011, s. 86–87). Et «uvanlig» trekk ved et urspråk kan med andre ord lære oss noe om grammatikkens funksjoner som vi ikke ville funnet ved å analysere norsk (jf. Næss, 2011, s. 19). Selv om jeg ikke

oppdaget et sammenfallende grammatisk fenomen på norsk, fant Josefine og Leah noen lignende eksempler:

**Josefine:** Em.. det var en som sa at hvis man hvis man setter r så blir det jo flere, sånn som menneske mennesker. Menne.. Jeg vet ikke.

**Leah:** Eh.. vi kom på den derre.. med U.

[...] At det ble negativt. Eller sånn ja.

**Forsker:** Ja. Har du noen eksempler på sånne ord?

**Leah:** \*Fniser\* Usmart.

Slik som Josefine påpeker, tillegger man i rotordet (*menneske*) til et grammatisk bøyingsmorfem (*r*), for å uttrykke flertall på norsk (jf. Iversen et al., 2011, s. 86). Dette grammatiske trekket kan sammenlignes med hvordan lushootseed tilføyer de to første bokstavene av rotordet som prefiks, for å uttrykke størrelsesforhold. På norsk kan man også legge til et avledningsmorfem (*u*) som prefiks til et rotord (*smart*), for å uttrykke en motsetning av rotordet (*usmart*) (jf. Iversen et al., 2011, s. 256). Ved hjelp av hverdagspråket klarer elevene å uttrykke sin underliggende forståelse av funksjonen til morfemer, noe som samsvarer med *lav implisitt metaspråklig bevissthet* (Wang & Wang, 2013, s. 48). Selv om det er få trekk ved språk som er hundre prosent universelle, kan man finne sterke tendenser i hvordan språk er organisert (Næss, 2011, s. 19). Elevenes evne til å bruke sine underliggende kunnskaper om morfemer for å forstå lushootseed, samt finne lignende eksempler på norsk, framhever de universelle egenskapene ved grammatikk og metaspråklig bevissthet (jf. Næss, 2011, s. 19; Bialystok, 2011, s. 128). I tillegg vitner elevenes metaspråklige ytringer om en økt metaspråklig bevissthet (jf. Tonne et al., 2011, s. 43).

En av forutsetningene for å lykkes med grammatikkundervisningen, er å vekke elevenes nysgjerrighet (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 29). Jeg valgte derfor en *induktiv tilnærming* til språkopp gavene om grammatikk, som innebar at elevene på egenhånd måtte finne sammenhenger i de språklige strukturene for å forstå de grammatiske fenomenene (Iversen et al., 2011, s. 24). Elevene framsto imidlertid som fremmede for induktivt arbeid med grammatikk, da jeg i stor grad måtte veilede gruppene i språkopp gaven med norsk og swahili. Elevenes utfordringer med å utforske setningene på egenhånd, kan ses i sammenheng med at metaspråklige oppgaver som involverer syntaks krever høy grad av kontroll og analyse, da oppmerksomheten rettes mot språkets forside som vi ellers pleier å ta for gitt. Særlig utfordrende blir oppgavene hvis de språklige strukturene inneholder villedende informasjon, i tillegg til at man skal forklare de grammatiske trekkene (Bialystok, 2001, s. 145–147). Forskjellene mellom hvordan swahili og norsk framstiller grammatiske forhold, kan muligens oppleves som slik villedende informasjon for elevene. Swahili

kan regnes som et *syntetisk språk*, som innebærer at flere grammatiske forhold kan komme til uttrykk i samme ord (jf. Iversen et al., 2011, s. 87–89). I setningene på swahili i språkoppgaven, blir pronomen som subjekt, verb, og pronomen som objekt uttrykt i det samme ordet. Norsk er derimot et *svakt syntetisk språk*, som vil si at noen grammatiske forhold blir uttrykt gjennom bøyning, og til dels gjennom funksjonsord (Iversen et al., 2011, s. 87–89). Pronomen som subjekt, verb og pronomen som objekt utgjør derfor sine egne ord i setningene på norsk i språkoppgaven.

Samtidig kan elevenes manglende selvstendighet i arbeidet også knyttes til den tidligere nedtoningen av grammatikk i norskfaget (jf. Eiesland & Vindenes, 2022, s. 25) og kritikken av den *strukturalistiske tilnærmingen* til grammatikkundervisningen. Kritikken går ut på at arbeid med språkssystemet ofte isoleres fra bruken av det (Haugen, 2019, s. 11). Når for eksempel arbeid med ordklasser blir adskilt fra tekst, vil det være vanskelig for elevene å få en forståelse for de ulike funksjonene de har (Haugen & Spilling, 2020, s. 20–21). Kontaktlæreren forklarte at elevene hadde syntes grammatikk i form av ordklasser, setningsstrukturer og grammatiske begreper var vanskelig i sammenheng med nynorsk. Dersom elevene skal utvikle et metaspråk for å kunne snakke om tekst, slik som LK20 vektlegger (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 26; Kunnskapsdepartementet, 2019), trenger de kunnskap om hvordan grammatikk skaper mening i tekster (Haugen & Spilling, 2020, s. 12). Et metaspråk innebærer kunnskap om grammatisk terminologi som man bruker for å snakke om språket som system og i bruk (Iversen et al., 2011, s. 19–21).

For ikke å undervurdere den metaspråklige bevisstheten som flerspråklige elever besitter, er det imidlertid viktig å ikke sammenstille elevenes evne til å bruke et metaspråk med deres metaspråklige bevissthet (Randen & Danbolt, 2018, s. 326). Som nevnt kan metaspråklig bevissthet også komme til uttrykk gjennom hverdagspråket, og inngår i det som kalles *lav eksplisitt metaspråklig bevissthet* (Wang & Wang, 2013, s. 48). Til tross for at mange av elevene syntes språkoppgaven med norsk og swahili var vanskelig, klarte flere av dem å oppdage og forklare grammatiske fenomener i setningene på swahili. Josefine viste for eksempel en begynnende forståelse for kontinuumet mellom *syntetiske* og *analytiske språk* (jf. Iversen, 2011, s. 24), da hun forklarte at swahili er ulikt norsk fordi man kan uttrykke en hel setning i ett ord. Både norsk og swahili uttrykker også verbtid. Ved å sammenligne setningene på swahili med de norske som hadde verb bøyd i preteritum, klarte derfor Martine å finne ut at «li» midt i ordet uttrykte verbtid. I tillegg påpekte Martine at man på norsk i likhet med swahili kan bytte ut «jeg, du, han de» i begynnelsen av en setning, bare med hele ord i stedet. Hun viste dermed en forståelse for at norsk og swahili har de samme pronomenene, og at de kan befinne seg på samme plass i setningen. Til tross for at swahili og norsk uttrykker grammatiske forhold forskjellig, har språkene flere overordnede

grammatiske trekk til felles (jf. Næss, 2011, s. 19). Derfor er det mulig for elevene å oppdage og forklare grammatiske forhold i swahili, selv om de ikke kjenner til språket fra før av.

Samtidig tyder de følgende utsagnene på at det også kunne være vanskelig for elevene å uttrykke de grammatiske forholdene i setningene på swahili bare med hverdagspråket:

**Forsker:** [...] Klarer du å sette ord på hva det var som gjorde [språkoppgaven] litt komplisert?

**Leah:** Ehm. Vi bare visste ikke helt hva vi skulle skrive og sånt. Vi visste svaret, men visste ikke helt hva vi skulle skrive (hvis du skjønner hva jeg mener?).

**Forsker:** [...] Var det vanskelig å på en måte forklare det når du skulle svare på spørsmåla?

**Carina:** Ja, men vi fikk det til. Så.. Vi visste på en måte hva vi skulle skrive, men vi visste ikke hvordan vi skulle skrive det.

Slik jeg tolker elevenes uttalelser, hadde de større behov for et metaspråk i denne språkoppgaven, for å kunne forklare de abstrakte grammatiske forholdene. Tatt i betraktning at elevene også trengte grundig veiledning av meg, opplever jeg at denne språkoppgaven egner seg bedre for elever som i større grad har utviklet *høy eksplisitt metaspråklig bevissthet*, som innebærer å forstå og diskutere grammatiske fenomener med et metaspråk (Wang og Wang, 2013, s. 48).

Formålet med de grammatiske språkoppgavene, var at elevene skulle oppdage at mange språk har en rekke grammatiske funksjoner til felles, bare at de uttrykkes annerledes (jf. Næss, 2011, s. 41). Ved å utnytte den metaspråklige bevisstheten for å løse språkoppgaver, kan man tilegne seg kunnskap om universelle lingvistiske prinsipper, som kan ha overføringsverdi i møte med andre språk (Bialystok, 2001, s. 127–131). I gjennomførelsen av språkoppgavene ønsket jeg at elevene skulle innse at alle deres språkkunnskaper er nyttige når de skal forstå grammatiske fenomener på norsk og i flere språk. Et viktig prinsipp i den transspråklige pedagogikken er at alle elever skal oppleve deres språkrepertoarer som en ressurs (García & Wei, 2019, s. 86). Til tross for at datamaterialet viser at elevene evner å bruke deres metaspråklige bevissthet for å oppdage og forklare grammatiske forhold i ukjente språk, uttrykte likevel flere av elevene at de ikke lærte noe av språkoppgavene om grammatikk. Uttalelsen til Josefine tyder på at elevene ikke la merke til de universelle egenskapene ved grammatikken:

**Josefine:** Men hvis vi skal lære liksom si for eksempel swahili uten at det har noe å si til norsken da, så er det sånn at vi kommer jo sikkert aldri til å bruke det.

Denne uttalelsen kan ses i sammenheng med at vi fikk lite tid på slutten av timene til å drøfte språkoppgavene i fellesskap. Siden elevene tilsynelatende ikke er vant til å bruke kunnskaper om



andre språk i norskundervisningen, kan det også hende at jeg gjennom den induktive tilnærmingen la for mye vekt på at elevene *selv* skulle oppdage at det å være flerspråklig er en ressurs. Læreren sin anerkjennelse og oppmuntring til bruk av elevenes flerspråklige praksiser, er sentralt for at elevene skal oppleve deres flerspråklighet som en ressurs i skolen (Cummins, 2000, s. 164–175; García & Wei, 2019, s. 105–107). Sett i retrospekt ville jeg derfor i større grad ha påpekt for elevene at de har klart å forstå grammatiske forhold i språk de ikke kjenner til, fordi mange språk har universelle lingvistiske prinsipper til felles. Derfor er deres flerspråklige praksiser ressurser når de skal forstå grammatikk i norsk og andre språk.

### 4.3 Elevenes usikkerhet på verdien av egen språkbakgrunn i undervisningen

Siden tidligere forskning tyder på at elevenes flerspråklige ressurser i liten grad blir utnyttet i undervisningen (Svendsen et al., 2020, s. 262), var interessert i å vite hva slags forestillinger elevene hadde om egen språkbakgrunn og hvordan disse eventuelt påvirket deres deltakelse i det transspråklige undervisningsopplegget. I det kommende kapitlet skal jeg derfor drøfte elevenes erfaringer i lys av forskningsspørsmål 3: *Hvordan påvirker elevenes forestillinger om egen språkbakgrunn deres deltakelse i et transspråklig undervisningsopplegg?*

Til tross for at synliggjøringen av elevenes flerspråklige praksiser i det transspråklige undervisningsopplegget kan ha positiv innvirkning på deres identitetsfølelse, samt gjøre dem nysgjerrige på *andre* elevers språkbakgrunner, framstår elevene som usikre på verdien av deres *egen* språkbakgrunn i skolearbeidet. Denne usikkerheten kommer til syne i ulike sammenhenger i intervjuene, og ser ut til å påvirke både elevenes deltakelse i intervjuet og det transspråklige undervisningsopplegget. I likhet med Ermesjø (2020, s. 59), var jeg av den formening at det kunne være enklere for eldre elever å sette ord på egne opplevelser med språk. De følgende utsagnene fra Hadia og Martine, eksemplifiserer derimot hvor utfordrende det var for flere av elevene å reflektere over deres egne følelser og tanker knyttet til det å bruke egen språkbakgrunn i skolearbeidet:

#### Elevergruppe 2

**Forsker:** Hva med deg da Hadia? Hvordan syns du det var å lage språkportretter?

**Hadia:** Det var det var fint.

**Forsker:** Det var fint? Hva var det som var fint med det?

**Hadia:** Det er.. Det var bare.. Jeg vet ikke.

**Forsker:** Vet ikke helt? Ehm.. Hvis dere skulle beskrevet det med en følelse da? Hvilken følelse ville dere valgt?

(Stillhet)

**Hadia:** Mm.. Vet ikke.

**Forsker:** Hva med deg da Martine?

**Martine:** Jeg aner ikke.

Andre ord elevene brukte for å beskrive hvordan det var å lage eller dele sine språkportretter, var «fint», «det samme», «ikke noe spesielt» eller «ikke noe ille». Å utdype disse tankene videre syntes elevene var vanskelig, hvilket kan tyde på at de er fremmede for å dra nytte av egen språkbakgrunn i skolearbeidet. Ifølge kontaktlæreren forsøker hun innimellom å bruke mellomspråksteori i norskundervisningen, ved å trekke fram ordklasser og setningsoppbygging på andre språk. Av andre språk enn norsk, er det imidlertid engelsk hun bruker mest. Kontaktlæreren forklarer videre at hun integrerer disse språkeksempelene som «drypp» i undervisningen, men er usikker på om elevene legger merke til det. På spørsmål om hvordan det har vært å bruke flere språk i undervisningen, uttrykker Josefine at det har vært «annerledes» og en «forandring», mens Martine forteller at det var «veldig uvanlig». Hverken Omar, Martine eller Hadia kan huske å ha brukt andre språk i norskundervisningen på barneskolen eller ungdomsskolen. Av den grunn virker det ikke som om «dryppene» med grammatiske eksempler, ble brukt på en slik måte at elevene opplevde sin flerspråklighet som en ressurs i norskundervisningen.

Elevenes manglende erfaringer med å bruke egen språkbakgrunn i undervisningen, ser ikke bare ut til å påvirke deres evne til å reflektere over egne erfaringer med språk i undervisningen. Elevene framviser også en usikkerhet på egen språkbakgrunn ved at ingen av elevene uttrykker «glede» eller «stolthet» over å kunne bruke egen språkbakgrunn i undervisningen, slik som tredjeklassingene i Ermesjø (2020, s. 38–52) sin studie. I hennes studie opplevde elevene disse følelsene i sammenheng med at lærere og medelever hadde vist interesse for språkene de kan. Cummins (2017a, s. 164–178) forklarer at *identitetsforhandlingene* som foregår i menneskelige relasjoner i skolen, er den viktigste faktoren for utviklingen av elevenes identitet, opplevelse av skolen og engasjement i skolearbeidet. Interaksjonen mellom lærer og elev er særlig viktig, da den er preget av et maktforhold hvor læreren styrer hvor stor innflytelse eleven har over egen situasjon i skolen (Cummins, 2017a, s. 171–172). Dersom maktforholdet er *samarbeidsintrikat*, blir elevenes identitet bekreftet og utvidet ved at læreren inkluderer elevenes kunnskaper, opplevelser, og interesser i undervisningen. På den måten kan elevene utvikle en følelse av *egenmakt*, hvilket elevene i Ermesjø (2020, s. 40) sin studie viser tegn til.

En betydelig forskjell mellom Ermesjø (2020) sin studie og denne studien, er at kontaktlæreren i min studie ikke hadde mulighet til å delta i undervisningen. I forhold til kontaktlæreren har jeg som student hverken samme autoritet eller relasjoner til elevene. Min anerkjennelse av elevenes

flerspråklighet vil derfor ikke nødvendigvis være av samme betydning for elevene som kontaktlæreren sin, spesielt når elevenes erfaringer tyder på at hun i liten grad har dratt nytte av andre språk i norskundervisningen tidligere. En transspråking som pedagogisk strategi innebærer en *transformasjon* av tidligere enspråklige opplæringsstrukturer (García & Wei, 2019, s. 85), men uten kontaktlæreren sin deltagelse blir transformasjonen i denne studien mindre merkbar og virkningsfull. Dersom kontaktlæreren og jeg hadde samarbeidet om å oppmuntre elevene til å dele egen språkbakgrunn i undervisningen, samt vist interesse for språkene de kjenner til, kan det tenkes at elevene i denne studien hadde utviklet en større følelse av egenmakt (jf. Cummins, 2000, s. 167).

Samspillet mellom elevene er også sentralt for hvordan de vil oppleve undervisningen i skolen (Cummins, 2017a, s. 165). I tillegg til å mangle anerkjennelse fra kontaktlæreren i det transspråklige undervisningsopplegget, er elevene likeledes uvitende om at medelevene deres faktisk er nysgjerrige på hvilke språk de kan:

#### **Elevgruppe 1**

**Forsker:** Hvordan tror du de i gruppa de syns det var? Å se på språkportrettet ditt?

**Carina:** Vet ikke.

**Forsker:** Tror du de lærte noe nytt?

**Carina:** Kanskje.

**Josefine:** Jeg visste i hvert fall ikke at du kunne så veldig mye italiensk, eller litt i hvert fall. Så da lærte jeg noe nytt.

#### **Elevgruppe 2**

**Forsker:** Hva med deg da Martine? Hvordan tror du de andre i gruppa syns det var å se på ditt språkportrett?

**Martine:** Tror ikke de brydde seg så veldig mye.

**Forsker:** Så du tror ikke de brydde seg så mye?

**Martine:** Nei.

**Forsker:** Hvorfor tror du ikke det?

**Martine:** Mm fordi.. Alle var stressa over sitt eget.

Siden Carina er usikker på hvilke tanker gruppa har om hennes språkportrett, virker det ikke som om gruppa har gitt noe form for uttrykk for sine forestillinger om hennes språkbakgrunn. Likevel erkjenner Josefine i intervjuet at hun lærte noe nytt. At Martine ikke tenker at hennes gruppe «brydde seg», antyder at heller ikke disse elevene kommenterte språkbakgrunnene til hverandre. Hun beskriver imidlertid gruppa som «stressa» i arbeidet med sine egne språkportretter, hvilket kan tyde på at elevene var usikre på hva deres egen språkbakgrunn kunne gi til fellesskapet i klassen, og hvordan den ville bli mottatt. Elevene manglet derfor den tryggheten García og Wei (2019, s. 93) trekker fram som nødvendig for å kunne ta i bruk nye språkpraksiser i undervisningen. Med andre

ord kan elevenes usikkerhet på verdien av egen språkbakgrunn, ha hindret dem i å vise interessen de i intervjuene uttrykker at de har for språkene til medelevene.

Den gjennomgående usikkerheten elevene ser ut til å ha på verdien av egen språkbakgrunn, kan være en konsekvens av enspråklige undervisningspraksiser i skolen. Cummins (2017a, s. 168) forklarer at de kollektive og individuelle valgene lærerne gjør i undervisningen, skaper et underliggende budskap om legitimiteten til elevenes språk som elevene vil tilegne seg. Dersom lærere ikke tilrettelegger for at elevene skal kunne bruke alle sine språklige ressurser i undervisningen, kan elevene få et inntrykk av at enkelte språk ikke tilhører den skolefaglige konteksten. I intervjuene forteller både Josefine, Omar, Martine og Hadia at de ville lære mer om sine familiespråk. Dersom familiespråkene ikke var språkfag, var det likevel ingen av disse elevene som nevnte at de kunne lære mer om og bruke disse språkene på skolen. Både Omar og Hadia foreslo at de burde snakke familiespråket mer hjemme for å kunne lære mer om språket. De var i likhet med Martine og Josefine, tvilende eller likegyldige til hvorvidt de kunne tenke seg å bruke andre språk i norskundervisningen framover:

#### **Elevgruppe 1**

**Josefine:** Jeg syns det spørres litt for hvis man får liksom noe igjen da, for å kunne liksom lære et annet språk i til selve norsken, så syns jeg det er greit.

#### **Elevgruppe 2**

**Hadia:** Mm.. Mm.. Det er vel.. Eller vi er veldig vant til å ha norsk i norsktimene så det er litt annerledes.

**Omar:** Jeg eh.. bryr meg egentlig ikke så mye, men jeg vil helst ha bare norsk i norsktimene. [...] Fordi jeg kan engelsk og jeg kan norsk, så trenger ikke så veldig mange andre språk.

**Martine:** Fordi.. Ehm.. Så lenge vi kommer gjennom det vi skal lære så bryr jeg meg ikke.

Det framstår derfor slik at Omar og Hadia tenker at deres familiespråk kun tilhører kontekster med deres familie, og ikke i skolen. Denne antakelsen samsvarer også med funn fra intervjuet med kontaktlærer, som forteller at noen av elevene med andre familiespråk enn norsk hadde vært særlig «usikre» og «redde» for at de måtte snakke familiespråket foran klassen i forkant av studien. Dersom elevene opplever at deres språk blir avvist i skolen, kan de utvikle en følelse av *avmakt* (*disempowerment*), da de mister muligheten til å knytte deres tidligere erfaringer om livet og verden til innholdet i undervisningen (Cummins, 2000, s. 16). Dermed kan elevenes selvtillit svekkes sammen med sannsynligheten for at de aktivt og trygt deltar undervisningen (Wedin, 2017, s. 107). Elevenes vansker med å reflektere over egne språkerfaringer i intervjuet, samt usikkerheten knyttet

til det å dele og anerkjenne ulike språkbakgrunner i klassen, eksemplifiserer hvordan mangelen på selvtillit og trygghet kan utspille seg i klasserommet.

Selv om elevene tilsynelatende mangler erfaringer med å bruke flere språk i norskundervisningen, opplever jeg i likhet med Ermesjø (2020, s. 40) at det ikke skyldes at lærerne har en *problemorientert* tilnærming til flerspråklighet, som innebærer en målsetting om å redusere det språklige mangfoldet (jf. Hauge, 2014, s. 28–33). Både avdelingsleder og kontaktlærer omtaler elevenes flerspråklighet i positive termer, og uttrykker et ønske om å ivareta deres ulike språkbakgrunner i undervisningen. Kontaktlæreren forklarer også at flerspråklighet i klasserommet er på agendaen senere på åttendetrinn. Samtidig virker det ikke som om deres positive forestillinger til flerspråklighet gjenspeiles i deres undervisningspraksis. Ifølge Bakken (2007, s. 57) samsvarer *overgangsmodellen* med hvordan det norske skolesystemet tilnærmer seg tospråklig opplæring, og innebærer *assimilering* som strategi for å integrere elever med innvandrerbakgrunn i skolen. Elevenes morsmål vil kun bli brukt i en overgangsfase fram til de kan majoritetsspråket godt nok til å delta i ordinær undervisning. Både kontaktlærer og avdelingsleder fant det utfordrende å nevne konkrete undervisningsaktiviteter eller strategier for å fremheve elevenes ulike språklige ressurser i undervisningen. Også lærerne i Dahl og Krulatz (2016, s. 13–15) sin studie var stort sett positive til elevenes flerspråklighet, men usikre på hvordan de kunne dra nytte av flere språk i den ordinære undervisningen. Uten at lærerne i denne studien vil eller er klar over det selv, kan assimilering bli en ubevisst strategi i deres undervisningspraksis, dersom det er varierende kunnskapskonsentrasjon om flerspråklighet i lærerfellesskapet.

Til tross for at tredjeklassingene i Ermesjø (2020, s. 26–38) sin studie også i liten grad har arbeidet med andre språk i norskundervisningen tidligere, framstår likevel deres erfaringer med det transspråklige undervisningsopplegget som mer positive, sammenlignet med åttendeklassingene sine. Diskrepansen mellom tredjeklassingene og åttendeklassingene sine erfaringer, kan muligens antyde at det skjer noe med forestillingene elevene har til egen språkbakgrunn i overgangen til ungdomsskolen. I studien til Ermesjø (2020, s. 48) svarte 12 av 21 tredjeklassinger at de *ønsket* å bruke flere språk, mens 8 av 11 åttendeklassinger i min studie svarte at de *ikke* ønsket å bruke flere språk. Etter det transspråklige undervisningsopplegget var det kun Carina og Leah som kommenterte at de ønsket å bruke flere språk i norskundervisningen. Et lignende skille mellom barneskoleelever og ungdomsskoleelever kommer også frem i undersøkelsen *Rom for språk?*, hvor flertallet av elevene på 5./6. trinn oppgir at de ønsker å lære flere språk, mens andelen på 9./10. trinn er lavere (Ipsos, 2015, s. 19). Ifølge Svendsen et al. (2020, s. 273) kan ungdomsskoleelevenes manglende ønske om å bruke flere språk i undervisningen, skyldes at behovet for å lære flere språk

i større grad har blitt oppfylt gjennom fremmedspråkopplæringen enn det ble tidligere i skoleløpet. Samtidig nevner ingen av elevene i denne studien fremmedsspråkopplæringen i sine begrunnelser for hvorfor de ikke ønsker eller er usikre på om de kunne tenke seg å bruke flere språk i norskundervisningen. I stedet kan de foregående utsagnene til elevene tyde på at de har internalisert enspråklighetsideologien som råder i det norske skolesystemet (Ortega, 2019, s. 44; Kjelaas et al., 2020, s. 17; Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 26–27), da elevene viser en bevissthet om at de har tilegnet seg det norske språket som er den kulturelle kapitalen av høyest verdi i norskfaget (jf. Bourdieu, 1991; Hårstad et al., 2021, s. 154–155; Spernes, 2020, s. 161). Følgelig opplever ikke alle elevene et behov for å arbeide med flere språk i norskundervisningen.

En vesentlig forskjell mellom tredjeklassingene i Ermesjø (2020) sin studie og åttendeklassingene i denne studien, er hvor lenge de har vært utsatt for enspråklige opplæringsstrukturer. Ut ifra datamaterialet i denne studien, har jeg ikke mulighet til å konstatere hvordan undervisningspraksisen knyttet til flerspråklighet har vært på elevenes barneskoler. Jeg kan likevel gjøre noen antakelser basert på kontaktlæreren og elevene sine erfaringer, samt tidligere studier og læreplaner. Kontaktlæreren fortalte at hun i overgangssamtale med de tidligere barneskolelærerne til elevene, etterspurte informasjon om hvor lenge elevene eventuelt hadde bodd i Norge og om de hadde hatt norsk skriveopplæring. Ifølge kontaktlæreren hadde imidlertid ikke barneskolelærerne god oversikt over elevenes språkbakgrunner, og slik jeg forstår det er hun fortsatt i påvente av mer informasjon. Dette til tross for at hun har vært kontaktlærer for elevene i litt over et halvt år. Den manglende oversikten over elevenes språkbakgrunner etter deres syv år på barneskolen, er et påfallende funn når vi vet hvor viktig gode overganger mellom de ulike utdanningsnivåene er for elevenes flerspråklige utvikling (Cummins, 2000; NOU 2010: 7). Dersom gode overgangsrutiner ikke er på plass, kan det ha negative konsekvenser for elevenes identitetsutvikling og skape et gap mellom prestasjonene til elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk (Cummins, 2000, s. 166–168).

At barneskolelærerne ikke har oversikt språkbakgrunnene til elevene, kan ses i sammenheng med tidligere studier på flerspråklighetsfeltet som peker på et gjennomgående manglende fokus på å bruke elevenes flerspråklighet i norske klasserom (Svendsen et al., 2020, s. 262). I tillegg har flerspråklighet en mindre framtrædende rolle i LK06, den tidligere læreplanen elevene fulgte på barneskolen, enn den nåværende LK20. Under formålene til læreplanen i norsk fra LK06 blir riktig nok språklig mangfold omtalt som en ressurs. Samtidig inneholder kompetansemålene om språklig variasjon begrepene «talemål» og «talemålsvarianter» som tradisjonelt har vært tilknyttet dialekter (jf. Hårstad, 2019, s. 26–29). I LK20 er disse begrepene byttet ut med «talespråk»,

«talespråkvarianter», «språklig variasjon og mangfold» og «språkbruk» (Kunnskapsdepartementet, 2019; Hårstad, 2019, s. 41). De fornyede uttrykksmåtene i LK20 kan invitere til en mer helhetlig forståelse av det språklige mangfoldet i Norge, da språk som overordnet begrep både kan omfatte dialekter, sosiolekter, ulike nasjonale språk, multietnolekter med mer. I tillegg framkommer det ressursorienterte perspektivet på flerspråklighet i LK20 sitt verdigrunnlag og norskfagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også dedikert et eget kompetansemål til utforskning av språklig variasjon og mangfold i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kontaktlæreren og elevene sine erfaringer, sett i forhold til tidligere studier og læreplaner, indikerer at de flerspråklige praksisene til elevene i denne studien kan ha vært usynlige store deler av deres utdanningsløp.

Usikkerheten som preger åttendeklassingene sine erfaringer, tyder på at introduseringen av en transspråklig pedagogikk på ungdomstrinnet kunne vært enklere om ressursperspektivet på flerspråklighet var mer framtrædende tidligere i grunnskolen. Selv om elevene ikke har utelukkende positive erfaringer med det transspråklige undervisningsopplegget, betyr det ikke nødvendigvis at den transspråklige pedagogikken ikke er en fruktbar tilnærming til ordinær norskundervisning. I stedet underbygger elevenes erfaringer García og Wei (2019, s. 107) sitt poeng om at transspråking må bli noe mer enn «en strategi for å takle et problem». Transspråklig pedagogikk innebærer sosiale og politiske transformasjoner av utdanningen, hvilket kan være tidkrevende innenfor utdanningssystemer preget av enspråkligsideologier (García & Wei, 2019, s. 59). Det er derfor urimelig å forvente at én ukes implementering av transspråklig pedagogikk umiddelbart vil overskride og reparere ettervirkningene av enspråklige opplæringsstrukturer.

Ut ifra intervjuene med avdelingsleder og kontaktlærer, ser det likevel ut som det transspråklige undervisningsopplegget kan ha iverksatt en slags endring i hvordan de forholder seg til elevenes flerspråklighet. Avdelingslederen uttrykte seg positivt om det transspråklige undervisningsopplegget og forklarte at flerspråklighetstematikken i større grad er med henne etter deltakelse i studien. I en samtale om masterprosjektet mitt, hadde hun blitt enig med læreren i særskilt norskopplæring om at det ikke var godt nok samarbeid mellom tospråklige lærere og faglærere på skolen. Kontaktlæreren forklarte at masterprosjektet har gitt henne mulighet til å snakke med enkelte elever om deres flerspråklighet i en relevant kontekst, framfor å stille uforutsette spørsmål om deres språkbakgrunn. Lærerne framstår derfor som motiverte for den etterspurte nyorienteringen i skolen som tar hensyn til alle elevenes språklige ressurser (jf. Hauge, 2014 s. 286–295). Lærernes positive forestillinger om det transspråklige undervisningsopplegget, samt usikkerheten som preger åttendeklassingene sine forestillinger om verdien av egen

språkbakgrunn, understreker et behov for at transspråklig pedagogikk bør systematiseres og innlemmes tidligere og i langt større grad i skolen. Det er imidlertid viktig å påpeke at en transspråklig tilnærming til den ordinære norskundervisning ikke kan erstatte særskilt norskopplæring. Den flerspråklige situasjonen for andrespråkelevne i skolen er annerledes enn for de majoritetsspråklige elevene, da de skal gjennomføre en skolegang på et nytt språk (jf. Selj, 2015, s. 12). Kunnskap om andrespråksdidaktikk og tilrettelegging av særskilt norskopplæring er derfor også viktig, slik at andrespråkelevne kan lære seg norsk og delta i samfunnet og skolen på lik linje med majoritetslevne (jf. Kunnskapsdepartementet, 2020).



## 5 Avslutning

Denne studien ble utformet på bakgrunn av behovet for mer forskning som undersøker flerspråklighet som ressurs ut ifra et elevperspektiv som gjelder *alle* elever, uavhengig av deres språkbakgrunn. Følgende problemstilling ble derfor gjeldende:

*Hvilke erfaringer har et utvalg elever på ungdomstrinnet med å bruke flere språk i norskfaget, og hva kan disse erfaringene fortelle oss om hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i ordinær norskundervisning?*

Ettersom flerspråklighet i skolen er en kompleks tematikk, brukte jeg en flerfoldig metodisk tilnærming til datainnsamlingsprosessen. Fokusgruppeintervjuer utgjør studiens hoveddata, og belyser elevenes egne tanker, forestillinger og erfaringer med språk. Sekundærdata fra en spørreundersøkelse, observasjoner, elevarbeider og lærerintervjuer, perspektiverer elevenes erfaringer i en større skole- og samfunnskontekst. Jeg gjennomførte også et transspråklig undervisningsopplegg med formål om at alle elevene skulle oppleve deres flerspråklige praksiser som ressurser (jf. García & Wei, 2019, s. 86). Datamaterialet ga meg mulighet til å besvare tre forskningsspørsmål som jeg nå skal gjennomgå.

Det første forskningsspørsmålet jeg ønsket å belyse var: *På hvilke måter kan synliggjøringen av elevenes flerspråklige praksiser påvirke deres forestillinger om egen og andre elevers språkbakgrunn?* Et viktig funn i den sammenheng er at *alle* elevene i studien har en flerspråklig praksis som aktiveres av forskjellige kontekster. Dette funnet underbygger påstanden om at alle elever i norsk skole er flerspråklige (jf. Krulatz et al., 2018, s. 12–14; Haukås, 2014, s. 6). Den helhetlige representasjonen av elevenes språkpraksiser ble synliggjort ved at jeg opererte med en forståelse av flerspråklighet som vektla språkene elevene *selv* identifiserte seg med, framfor deres kompetanse i ulike språk. Dette perspektivet på flerspråklighet gjorde at alle elevene kunne bruke sine språklige ressurser i undervisningen, uavhengig av hvilke språk de utgjorde (jf. García & Wei, 2019, s. 86).

Elevenes erfaringer tyder på at synliggjøring av det språklige mangfoldet i klasserommet gjennom transspråklige undervisningsaktiviteter, kan ha en positiv innvirkning på deres identitetsfølelse. Enkelte av elevene syntes det var gøy å tenke over på hvilke språk de kan, noe som tyder på at de kan ha utviklet en følelse av *egenmakt* som følge av synliggjøringen av deres språkpraksiser i undervisningen. Elevene vil da kunne oppleve at deres identitet bekreftes i skolekonteksten og dermed få en tro på at deres språkbakgrunn har verdi (jf. Cummins, 2000, s. 175). Dessuten uttrykte

flere av elevene at de var *nysgjerrige* på språkbakgrunnene til medelevene, hvilket tilsier at også elevene selv kan opptre anerkjennende overfor det språklige mangfoldet i klassen (jf. Cummins, 2017a, s. 167).

Særlig i de *grammatiske språkoppgavene* fant elevene det nyttig å kunne bruke hverandres språkkunnskaper for å forstå grammatikken i andre språk. Et interessant funn i den sammenheng er *språkforhandlingene* som pågikk mellom elevene, og førte til en mulig endring i maktforholdet i klassen. I norskfaget vektlegges ofte ferdigheter i norsk, men i det transspråklige undervisningsopplegget hadde elevene med andre familiespråk de ettertraktede språkkunnskapene. Ved å synliggjøre elevenes flerspråklige praksiser ble ikke deres flerspråklighet bare en ressurs for dem selv, men også medelevene.

Det andre forskningsspørsmålet er rettet mot elevenes erfaringer med de grammatiske språkoppgavene: *Hvordan kan utforskende grammatikkoppgaver med flere språk utvikle elevenes metaspråklige bevissthet?* Flere av elevene klarte å bruke sin *metaspråklige bevissthet* for å legge merke til og beskrive funksjonen til grammatiske fenomener på ukjente språk. Selv om språk kan se forskjellige ut, har de ofte noen overordnede grammatiske forhold til felles, bare at de uttrykkes ulikt (Næss, 2011, s. 19). Elevenes erfaringer viser at lærere kan dra nytte av elevenes forskjellige språkkunnskaper, ved å inkludere språklige strukturer fra ulike språk i grammatikkundervisningen. Til gjengjeld kan elevene videreutvikle sin *metaspråklige bevissthet* og tilegne seg kunnskap om universelle lingvistiske prinsipper som kan være av verdi for både forståelsen av grammatiske fenomener på norsk og andre språk (jf. Bialystok, 2001, s. 127–131).

Elevenes erfaringer med det transspråklige undervisningsopplegget var imidlertid ikke entydig positive, noe som vedrører det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan påvirker elevenes forestillinger om egen språkbakgrunn deres deltakelse i et transspråklig undervisningsopplegg?* Elevene framviste en usikkerhet på verdien av egen språkbakgrunn i undervisningen, og noen ønsket at norsktimene skulle dreie seg om norsk framfor andre språk. Disse funnene kan ha en sammenheng med at elevenes flerspråklige praksiser tilsynelatende ikke har vært inkludert i norskundervisningen gjennom hele deres skoleløp. Elevene kan derfor ha internalisert enspråklighetsideologien som råder i norskfaget (jf. Kjelaas et al., 2020, s. 17; Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 26–27) og vektlegger det norske språket som den kulturelle kapitalen av høyest verdi (jf. Bourdieu, 1991; Hårstad et al., 2021, s. 154–155; Spernes, 2020, s. 161). Elevene framstår derfor som ubevisste på de flerspråklige ressursene de besitter. En mulig årsak til den manglende

inkluderingen av flere språk i norskundervisningen, kan være varierende kunnskapskonsentrasjon i lærerfellesskapet om flerspråklighet (jf. Dahl & Krulatz, 2016, s. 15).

For at elevene skal oppleve deres flerspråklighet som en ressurs (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 6 (2012–2013); NOU 2010: 7), tyder de samlede erfaringene til elevene og lærerne på at det er behov for omstillingsprosesser i den norske skolen som i større grad tar hensyn til det språklige mangfoldet blant elevene (jf. Hauge, 2014, s.286–295). Denne studien viser at en transspråklig tilnærming til den ordinære norskundervisningen, kan gi lærere mulighet til å dra veksler på elevenes ressurser i tilknytning til flere norskfaglige temaområder, deriblant utforskning av språklig mangfold i Norge og grammatikk. Elevenes erfaringer indikerer at en transspråklig pedagogikk på sikt kan ha positiv innvirkning på elevenes forestillinger om verdien av egen språkbakgrunn og utviklingen av deres metaspråklige bevissthet. Jeg vil derfor argumentere for at en transspråklig pedagogikk bør innlemmes i langt større grad i den norske skolen enn den er i dag, men samtidig ikke bli en erstatning for særskilt norskopplæring.

Jeg håper også at denne studien kan vekke interesse for videre forskning på flerspråklighetsfeltet. Det er spesielt to spørsmål min studie etterlater seg, som det kunne vært interessant å forske videre på. Som nevnt har jeg funnet få studier som inntar et utforskende transspråklig perspektiv på grammatikkundervisningen i norskfaget. Det ville derfor vært nyttig med flere studier som undersøker hvilke erfaringer elever, også de på mellom- og småtrinnet, gjør når de utforsker språklige strukturer på andre språk. Det andre spørsmålet dreier seg om hvordan skoleledere kan initiere omstillingsprosesser i skolen som i større grad tilpasser opplæringen til det språklige mangfoldet. Særlig relevant er hvordan skoleledere kan sikre at lærerfellesskapet utvikler sin kompetanse til å arbeide med flerspråklighet som ressurs.

# Litteratur

- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11–23). Fagbokforlaget.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 10/07). Oslo Metropolitan University.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/4953>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (G. Raymond & M. Adamson, Overs.) Polity Press. (Opprinnelig utgitt 1982).
- Brunstad, E., Røynealand, U. & Opsahl, T. (2010). Hip-hop, ethnicity and linguistic practice in rural and urban Norway. I M. Terkourafi (Red.), *The Languages of Global Hip-hop* (s. 223–256). Continuum.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations (Urban Language & Literacies Working Papers No. 236).  
[https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/busch18\\_The\\_language\\_portrait\\_copy.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf)
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.  
<http://www.jstor.org/stable/41262375>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369. <http://www.jstor.org/stable/41262372>
- Cieslak, M. W. (2021). *Arbeidskrav 2 – Fleirspråklegheit og grammatikk* [Arbeidskrav]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). 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>

- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <http://www.jstor.org/stable/25612290>
- Cummins, J. (2017a). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (P. Wadensjö, Overs.). Natur & Kultur Akademisk.
- Cummins, J. (2017b). «Jag tror att det hjälper min hjärna att växa». I Å. Wedin (Red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 89–110). Lärarforlaget.
- Cummins, J. (2000). Negotiating Intercultural Identities in the Multilingual Classroom. *The CATESOL Journal*, 12(1), 163–178. [http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ12\\_cummins.pdf](http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ12_cummins.pdf)
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I California State Department of Education (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråkighet?. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.2397>
- Danbolt, A. M. V. (2020) Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe. *Viden om Literacy*, (27), 84–91. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3309/27.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewilde, J. (2019a). Forord. I O. García & L. Wei (Red.), *Transspråking – Språk, flerspråkighet og opplæring*. (I. S. Holmes, Overs.) (s. 5–8). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Dewilde, J. (2019b, 23. januar). *Transspråking – Hva i all verden er det?*. <https://www.fagsnakk.no/norsk/transspraking/>
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt»: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 27–43. <https://doi.org/10.7146/sss.v7i2.24825>
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of Interview Research* (s. 181–201). SAGE Publications.
- Eiesland, E. A. & Vindenens, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ermesjø, T. (2020). *Flerspråkighet i klasserommet – en verdi for alle?* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Flognfeldt, M. E., Krulatz, A. & Dahl, A. (2018). Utvikling av funksjonell flerspråkighet gjennom «translanguaging» og læringsstrategier. *Communicare*, 2018, 13–16.

- [https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2018/utvikling\\_av\\_funksjonell\\_communicare\\_2018.pdf](https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2018/utvikling_av_funksjonell_communicare_2018.pdf)
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1960).
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual*. Harvard University Press.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felles kulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for dypnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.5617/adno.7927>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.104196013>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1–16. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for social research*. SAGE Publications.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. I O. García (Red.), *Focus on Bilingual Education : Essays in honor of Joshua A. Fishman. Volume 1* (s. 215–234). John Benjamins Publishing Company.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., & Nygård, M. (2021). Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland, & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10 : Språkboka* (2. utg.) (s. 245–260). Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., & Solheim, R. (2021). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I M.-A. Igland, & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10 : Språkboka* (2. utg.) (s. 211–230). Universitetsforlaget.

- Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, 10, 23–47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Ims, I. I. (2014). «Alle snakker norsk.» Språkideologi og språklig differensiering i mediene. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1), 5–40. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839>
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?*. Språkrådet. [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3. utg.). SAGE Publications.
- Kjelaas, I. (2021). Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland, & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10: Språkboka* (2. utg.) (s. 231–244). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A. S. & Hauge, H. A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet - En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 35(1), 5–31. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism – from research to teaching practice in the English classroom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, 10. februar). *Hvilke språk kan skoler undervise på?* <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/undervisningsprak/>



- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- 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>
- Matre, S. & Nygård, M. (2021). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I M.-A. Igland, & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10: Språkboka* (2. utg.) (s. 23–38). Universitetsforlaget.
- May, S. (2014). Introducing the “Multilingual Turn”. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (s. 1–31). Routledge.
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Multilingual Families. (2015). Activities to support multilingualism at school – Teachers guide to motivate children to use languages. <http://www.multilingual-families.eu/repository/for-teachers/teachers-guide>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students’ writing and students’ metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å). *Ord og uttrykk – språklige minoriteter i opplæringen*. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk: språktypologi for språklærere* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Ortega, L. (2014). Ways Forward For a Bi/ Multilingual Turn in SLA. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (s. 32–53). Routledge.



- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – Pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46–65). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 115–137). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–335). Universitetsforlaget.
- Rimer, J. (2019). «Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr» – En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser [Mastergradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Roland, V. (2019). *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 195–217. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188>
- Røynealand, U. (2008). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: innføring i sociolingvistikk* (2. utg.) (s. 15–34). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrijving på norsk som andrespråk - vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 11–34). Cappelen Damm Akademisk.
- Sickinghe, A.-V. (2015). Den «flerspråklige elev». *Bedre skole*, 2015(4), 47–52. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202015.pdf>
- Sickinghe, A.-V. (2013). The Discursive Construction of Multilinguals in Norwegian Language Education Policy. *NordAnd – Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 8(2), 87–114. [https://www.academia.edu/11335893/The\\_discursive\\_construction\\_of\\_multilinguals\\_in\\_Norwegian\\_language\\_education\\_policy](https://www.academia.edu/11335893/The_discursive_construction_of_multilinguals_in_Norwegian_language_education_policy)
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie*. Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Språklova. (2022). Lov om språk. (LOV-2021-05-21-42). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>

- Språkrådet. (u.å). *Norsk språk*. <https://www.sprakradet.no/spraklov/spraka-i-lova/norsk-sprak/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Storheil, I. S. (2022). *Flerspråklige elevers bruk og utvikling av transspråkingsstrategier i skriving* [Mastergradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet – til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra «Ta tempen på språket!» og «Rom for språk?». I L. A. Kulbrandstad, G. B. Steien, & A. Golden (Red.), *Språkreiser: festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 259–285). Novus.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 68–88). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Lexander, K. V. (2015). *Ta tempen på språket!* Norges forskningsråd. <https://www.miljolare.no/aktiviteter/ord/rapport>
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk om andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K., Simonsen, M. & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA – Norsk som andrespråk*, 27(2), 24–46. <https://hdl.handle.net/10642/1027>
- Universitetet i Oslo. (u.å-a). *Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Universitetet i Oslo. (u.å-b). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.mai). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige--hva-ligger-i-begrepet/>
- Wang, G. & Wang, S.-D. (2013). Roles of Metalinguistic Awareness and Academic Extensive Reading in the Development of EFL/ESL Academic Writing Skills. *Journal of Arts and Humanities*, 2(9), 47–55. <https://doi.org/10.18533/journal.v2i9.226>
- Wessman, A. (2017). Att arbeta med nyanlända på flera språk. I Å. Wedin (Red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 111–136). Lärarforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg 1: NSD Godkjennelse

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærere

Vedlegg 4: Intervjuguide for elever

Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere

Vedlegg 6: Digitalt spørreskjema

Vedlegg 7: Språkportrett

Vedlegg 8: Språkportrett-oppgave

Vedlegg 9: Sammenligne ord på forskjellige språk

Vedlegg 10: Utforske fraser/setninger på forskjellige språk

# Vedlegg 1: NSD Godkjenning

15.12.2021, 09:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering

### Referansenummer

292519

### Prosjekttittel

Flerspråkligheit som ressurs i ordinær norskundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingunn Indrebø Ims, ingunn.i.ims@usn.no, tlf: 47449354

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Mina Winther Cieslak, Minawici@live.no, tlf: 94785908

### Prosjektperiode

20.12.2021 - 01.07.2022

### Vurdering (1)

---

#### 13.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.07.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever

### Kan barnet ditt delta i forskningsprosjektet

#### *”Flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning” ?*

Hei! Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt på skolen.

#### **Formål**

Jeg er en lærerstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge og skal skrive en masteroppgave i norskfaget. Det er en forskningsoppgave hvor jeg skal forske på et tema jeg har valgt selv som den siste delen av utdanningen min. I dette prosjektet vil jeg forske på om flerspråklighet (å kunne flere språk) kan være en ressurs i norskundervisningen. Jeg har derfor lyst til å snakke med barnet ditt, og andre elever i samme klasse, om deres erfaringer med språk. Det gjør jeg fordi jeg ønsker at vi skal bli bedre til å møte det språklige mangfoldet i klasserommet.



#### **Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å få erfaringer fra elever som snakker både norsk og andre språk. Siden det er mange elever i klassen til barnet ditt som kan flere språk, er denne klassen valgt ut. Hvis det er greit at barnet ditt blir med i dette forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet.



#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Jeg heter Mina Winther Cieslak og er studenten som skal forske og skrive masteroppgaven. Ingunn Indrebø Ims er min veileder og skal hjelpe meg med min masteroppgave. Kontaktinformasjonen vår finner du nederst på brevet. Den behandlingsansvarlige institusjonen for forskningsprosjektet er Universitetet i Sørøst-Norge.

#### **Hva betyr det for barnet ditt å delta?**

Jeg kommer til å gi alle elevene i klassen til barnet ditt informasjon om prosjektet på skolen. Da får de samme informasjon som i dette brevet. De vil også få mulighet til å stille meg spørsmål om det er noe de lurer på.

Alle i klassen vil bli spurt om å svare på et digitalt spørreskjema. Elevene vil få spørsmål om deres erfaringer med språk på skolen og på fritiden og hvilke språk de snakker med foreldrene sine. Hvis du vil kan du få se på spørsmålene først. Da kan du kontakte meg på mail eller mobil. Hvis du ikke vil at barnet ditt skal bli med på forskningsprosjektet, vil de få et alternativt opplegg mens de andre svarer på spørreskjemaet.



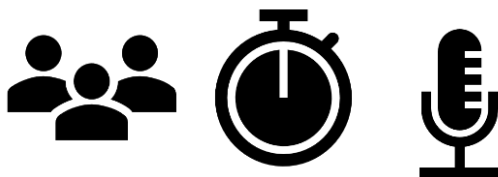
Jeg kommer i samarbeid med kontaktlæreren til barnet ditt å gjennomføre norskundervisning som fokuserer på å bruke flere språk. Hvis du ikke vil at barnet ditt skal bli med i forskningsprosjektet, kan de fortsatt være med på undervisningen. Da vil de ikke inkluderes i forskningen.



Hvis barnet ditt deltar i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med han eller henne. Det vil være en samtale der jeg stiller barnet forskjellige spørsmål om deres erfaringer med språk på fritiden, på skolen, om deres språklige bakgrunn og hvilke språk foreldrene snakker. Du kan også se på disse spørsmålene før intervjuet hvis du vil. Da kan jeg kontaktes på mobil eller på mail.



Jeg kommer til å gjennomføre intervjuer med grupper på 3–5 elever. Dersom jeg observerer noe interessant i timen, for eksempel elevarbeider, kan det hende jeg spør om et intervju med barnet ditt alene. Intervjuet vil ta ca. en times tid og det vil bli tatt lydopptak.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om barnet ditt kan bli med eller ikke. Jeg må ha både ditt og barnet ditt sitt samtykke for å kunne bruke han eller henne i forskningen. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis barnet får lov til å delta, kan du trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og at det er helt greit. Det kan du gjøre ved å kontakte meg på mobil eller mail. Barnet ditt kan også si ifra til meg muntlig om han eller hun ikke vil være med lenger. All informasjon om deg og barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller om dere først sier «ja» og så «nei». Dere kan trekke samtykke fram til 28. februar. 2022.

## **Deres personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker deres opplysninger**

- Jeg vil bare bruke informasjonen om barnet ditt til å forske på flerspråklighet i norskundervisningen.
- Jeg vil ikke dele informasjon om dere med andre. Det er bare jeg, Mina, og min veileder Ingunn som har tilgang til informasjonen.
- Jeg passer på at ingen vil kjenne igjen barnet ditt når jeg skriver masteroppgaven min. Jeg kommer til å finne opp et annet navn for barnet og skolen. Det vil kun være relevant å nevne kjønn, klassetrinn og språklig bakgrunn i oppgaven. Jeg ønsker også å vise noen elevarbeider.
- Jeg kommer til å bruke digitale spørreskjemaer levert av Universitetet i Oslo. Spørreskjemaene er laget for sikker datainnsamling på nett.
- Jeg kommer til å bruke Nettskjema–Diktafon appen levert av Universitetet i Oslo for å ta lydopptak. Denne appen sørger for at lydopptakene blir kryptert og lagres sikkert så ingen andre får tilgang til dem.
- Lydopptak og digitale spørreskjemaer vil slettes når prosjektet er ferdig 1. juli 2021.
- Jeg følger loven om personvern.

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

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 1. juli. 2022.

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg og barnet ditt er slettet.

## **Deres rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg eller ditt barn i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har dere rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan dere si ifra og meg rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om dere på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Jeg behandler informasjon om dere bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

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

Hvis du har spørsmål om studien eller ikke forsto noe som står i brevet, kan du ta kontakt med:

Student Mina Winther Cieslak, tlf.: 947 85 908 eller e-post: [minawici@live.no](mailto:minawici@live.no)

Veileder Ingunn Indrebø Ims, tlf.: 474 49 354 eller e-post:

Hvis du har spørsmål om personvern, kan du ta kontakt med:

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, tlf.: 91860041 eller e-post: [paal.A.Solberg@usn.no](mailto:paal.A.Solberg@usn.no)

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at jeg gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Flerspråklighet som ressurs i ordinær undervisning*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan svare på *spørreskjema*
- at mitt barn kan bli *observert* i undervisningen
- at mitt barn kan delta i *gruppeintervju* og eventuelt *personlig intervju*
- at mitt barn kan gi opplysninger om egen og foreldres språkbakgrunn
- at lærer kan gi opplysninger om mitt barn som er relevant for dette prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1.juli.2022:

Barnets navn og klasse: \_\_\_\_\_

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Foresatt sin underskrift: \_\_\_\_\_

Vennligst returner skjemaet til kontaktlærer så fort som mulig.

Tusen takk!

Med vennlig hilsen,  
Mina Winther Cieslak



## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «*Flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i elevenes erfaringer og opplevelser knyttet til flerspråklighet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er en lærerstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge og skal skrive en masteroppgave i norskfaget som siste del av min utdanning. I masteroppgaven min ønsker jeg å forske på flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning. Ved å få innsikt i elevenes erfaringer med å bruke flere språk i norskfaget, ønsker jeg å få informasjon om hvorfor og hvordan lærere kan arbeide med flerspråklighet som en ressurs. Formålet med studien er at vi kan bli bedre rustet til å møte det språklige mangfoldet i klasserommet.

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

Universitetet i Sørøst-Norge er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet.

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

Siden du er kontaktlærer i en klasse med stort språklig mangfold, ønsker jeg å samarbeide med deg.

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

Jeg ønsker å gjennomføre et undervisningsopplegg om flerspråklighet knyttet til språkundervisning. Tanken er først å gjøre noen aktiviteter for å bli kjent med språkene som finnes i klassen. Videre hadde det vært interessant å gjennomføre noen kontrastive grammatiske oppgaver knyttet til andre språk som finnes i klassen. Det kan for eksempel innebære at elevene forsøker å finne ut hva ord og begreper heter på andre språk enn norsk, at de samarbeider om å lage et nytt språk eller nye ord i grupper og at de analyserer setninger på andre språk for å sammenligne deres grammatikk med norsk. Dersom du er åpen for det, hadde det vært fint å veksle mellom hvem som leder undervisningen, slik at jeg også får mulighet til å observere enkelte aktiviteter.

Etter undervisningsperioden og intervjuene med elevene, ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg. Intervjuet vil innebære spørsmål om egen undervisningspraksis, erfaringer med flerspråklighet og muligens noe om elevenes språklige bakgrunn. Jeg vil også stille noen spørsmål om dine tanker knyttet til undervisningsoppleggene og eventuelt noe jeg har observert i undervisningen. Intervjuet vil vare ca. en times tid.

Intervjuet med deg vil fungere som sekundærdata. Det innebærer at dataene fra intervjuet vil brukes for å få et helhetlig bilde av elevenes erfaringer med bruk av flerspråklighet. Hoveddataene vil være intervjuene med elevene.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det kan du gjøre ved å sende meg mail, ta kontakt på telefon eller muntlig. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan trekke samtykke fram til 28. februar. 2022.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger om deg.
- Lærer, elever og skolen vil være anonymiserte og vil få fiktive navn i oppgaven der det vil kunne være aktuelt. Det vil kun være relevant å nevne kjønn, hvilket klassetrinn du er lærer for, språklig bakgrunn og utdanning.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Jeg kommer til å bruke Nettskjema-Diktafon appen levert av Universitetet i Oslo for å ta lydopptak. Denne appen sørger for at lydopptakene blir kryptert og lagres sikkert så ingen andre får tilgang til dem.
- Lydopptaket vil slettes 1. juli 2022 når prosjektet er ferdig.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Student Mina Winther Cieslak, tlf.: 947 85 908 eller e-post: [minawici@live.no](mailto:minawici@live.no)
- Veileder Ingunn Indrebø Ims, tlf.: 474 49 354 eller e-post: [ingunn.i.ims@usn.no](mailto:ingunn.i.ims@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, tlf.: 91860041 eller e-post: [paal.A.Solberg@usn.no](mailto:paal.A.Solberg@usn.no)

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

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

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Flerspråklighet som ressurs i ordinær undervisning*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at jeg blir *intervjuet*
- at mine elever kan gi opplysninger om meg og min undervisning som er relevant for dette prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1.juli.2022:

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Tusen takk!

Med vennlig hilsen,  
Mina Winther Cieslak

## Vedlegg 4: Intervjuguide for elever

### Innledningsfase

- Har dere noen spørsmål før vi starter?
- Hvilke språk kan dere?
  - Hvordan har dere lært disse språkene?
- Hvilke språk snakker dere med foreldrene deres?
- Hvilke språk snakker dere med venner?

### Språkportretter

- Kan dere fortelle meg litt om språkportrettene deres, og hva dere tenkte når dere lagde de?
  - Hvilke språk valgte dere å ta med i språkportrettene? Hvorfor valgte dere disse språkene?
  - Hvorfor valgte dere å plassere språkene på de ulike kroppsdelene?
  - Hvorfor valgte dere de ulike fargene til språkene?
- Hvordan syns dere det var å lage språkportrettene?
  - Hvis deres skulle beskrevet det med en følelse, hva ville dere svart da?
  - Hvis dere syns det er litt vanskelig å beskrive, har jeg noen forslag til ord dere kan starte med: Vanskelig, gøy, spennende, kjedelig, interessant.
- Hvordan syns dere det var å vise fram deres egne språkportretter til de andre i klassen?
- Hvordan tror dere de andre i gruppa syns det var å se på deres språkportrett?
  - Tror dere de lærte noe nytt? Hva da?
  - Stilte noen i gruppa deres spørsmål om språkportrettene? Hva stilte de spørsmål om?
  - Hva tenker dere om at andre stiller spørsmål om språk dere kan?
- Hvordan syns dere det var å se språkportrettene til de andre i klassen?
  - Stilte dere noen spørsmål til språkportrettet? Hva stilte dere spørsmål om?
  - Lærte dere noe nytt om dem? Hva da?

### Språktypologi

- Hvilke språk syns dere lignet på hverandre?
- Hvilke språk syns var mest ulike fra norsk?
- Hva tror dere er årsaken til at noen språk er like og noen språk er ulike?
- Hvordan jobbet dere i gruppa for å løse oppgavene?
  - Samarbeida dere med elever fra noen andre grupper? Hvorfor det?
  - Hjalp det å jobbe sammen? Hvorfor det?
  - Lærte dere noe av hverandre? Hva da?

- Hvilket eller hvilke språk brukte dere for å løse oppgaven?
  - Hvordan brukte dere disse språkene?
- Syns dere at dere lærte noe av å sammenligne ord på norsk med andre språk? Hva da?

### **Grammatikkoppgaver**

- Hva fant dere ut at skjedde med de ulike ordene på lushootseed?
  - Hvilke nye betydninger får ordene da?
  - Fant dere noe lignende som skjer på norsk? Hva da?
- Hvordan jobbet dere i gruppa for å komme fram til svarene?
- Syns dere at dere lærte noe av å sammenligne lushootseed og norsk? Hva da?
- Hvordan arbeidet dere med setningene for å forstå swahili?
  - Brukte dere kunnskap dere har om andre språk i denne oppgaven? Hvilke og hvordan?
  - Kan dere komme med noen eksempler på hva dere fant ut?
  - Hjalp det å jobbe sammen? Hvorfor det?
- På hvilke måter tenker dere swahili er forskjellig fra norsk?
  - Kan dere gi meg noen eksempler på likheter mellom norsk og swahili?
- Tenker dere at man må kunne snakke og forstå swahili for å kunne forstå språket?  
Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Syns dere at dere lærte noe av å sammenligne swahili og norsk? Hva da?

### **Generell del**

- Har dere brukt andre språk i norsktimen før?
  - Hva med på barneskolen?
- Hvordan syns dere det har vært å bruke andre språk enn norsk i norsktimene?
  - Hvis dere syns det er litt vanskelig å beskrive, har jeg noen forslag til ord dere kan starte med: Vanskelig, gøy, spennende, kjedelig, interessant.
  - Kan dere forklare hvorfor det har vært (beskrivende ord)?
  - Var det noen oppgaver dere likte bedre enn de andre? Hvorfor det?
- Kunne dere ønske at dere fikk bruke flere språk i norskundervisningen på skolen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke? Når da?
- Vet dere hvilke språk de andre i klassen kan?
  - Har dere alltid visst hvilke språk de andre i klassen kan, eller har dere lært flere språk de andre i klassen kan etter undervisningsopplegget?
  - Tenker dere det er bra å vite hvilke språk andre i klassen kan, eller er ikke det så viktig?
- Synes dere det er bra eller dårlig å kunne flere språk? Hvorfor det?

- Syns dere noen språk er bedre å kunne enn andre? Hvilke og hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noen språk dere ønsker å lære mer om? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe dere vil legge til som dere ikke har fått fortalt eller som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere

### Introduksjonsspørsmål og bakgrunnsinformasjon om lærer og skole

- Hvilke språk kan du?
- Hva er din utdanning?
  - Har flerspråklighet vært et tema i din utdanning? Hvordan og i sammenheng med hva?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag har du?
- Hva er dine ansvarsområder som avdelingsleder?
- Hvordan ville du beskrevet elevgruppen på deres skole med tanke på elevenes språkbakgrunner?
- Hvordan organiserer deres skole særskilt norskopplæring?

### Lærerens undervisningspraksis knyttet til flerspråklighet

- Hvordan ville du beskrevet hva som kjennetegner en flerspråklig elev?
- Hvordan opplever du å undervise klasser med flere elever som har svært ulike språkbakgrunner?
  - Hvilke eventuelle muligheter og utfordringer opplever du?
- Hva slags holdninger opplever du elevene har til egen språkbakgrunn?
  - Har elever som har norsk som førstespråk en annen holdning til egen språkbakgrunn enn elever som har norsk som andrespråk? På hvilken måte?
- Har du erfart at elevene bruker andre språk enn norsk på skolen?
  - Hvilke språk og i hvilken sammenheng?
- Har du gjennomført eller har du i fremtiden planer om å gjøre et undervisningsopplegg der det å kunne flere språk er tema?
  - Kan du fortelle om hva du gjorde/kunne tenkt deg å gjøre?
  - Er dette noe du kunne tenkt deg å gjøre i fremtiden? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hvor ofte inkluderer du andre språk enn norsk i undervisningen?
  - Hvilke språk inkluderer du og hvordan?
- Er det noen språk som du tenker er viktigere å inkludere i undervisningen enn andre? Hvilke og hvorfor?
- Hvordan arbeider dere med flerspråklighet i lærerfellesskapet?
  - Har dere hatt seminarer, kurs eller lignende der flerspråklighet har vært et tema? Hva har de handlet om?
  - Har dere hatt faglige diskusjoner om flerspråklighet? Hva har de handlet om?

### **Flerspråklighet i læreplanen**

- Hvorfor tror du læreplanen fremhever at elevene skal utvikle sin språklige identitet og erfare at det å kunne flere språk er en ressurs?
- Hvordan tenker du elevene kan erfare at det å kunne flere språk er en ressurs?
- Hvilke lærere tenker du har ansvar for å møte disse målene?
  - Er det noen lærere du tenker har særlig ansvar for dette? Hvilke og hvorfor?

### **Refleksjoner knyttet til det transspråklige undervisningsopplegget**

- Hva tenker du om de ulike undervisningsaktivitetene vi har hatt i denne perioden?
  - Hvilke utfordringer tror du lærere kan oppleve i et slikt undervisningsopplegg?
  - Hvilke muligheter tror du et slikt undervisningsopplegg gir?
- Hvordan tror du elevene opplevde undervisningsopplegget?
  - Har du opplevd noen endringer hos elevene i etterkant knyttet til deres språkbakgrunner?
- Hva tror du elevene potensielt lærte av undervisningsopplegget?
- Har du noen avsluttende tanker knyttet til forskningsprosjektet?
- Er det noe du har lyst til å kommentere som du ikke har blitt spurt om?



## Vedlegg 6: Digitalt spørreskjema

Hvilke språk kan du? (Ikke vær så streng!)

Hvilket språk kan du best?

Hvilket språk snakker du med familien din? (Hvis det er flere kan du skrive ned alle)

Hvilke språk bruker du på fritiden?

Bruker du noen ganger andre språk enn norsk i norsktimene? (Ja, nei, vet ikke)

Hvis ja – hvilke?

Bruker læreren noen gang andre språk enn norsk i norsktimene? (Ja, nei, vet ikke)

Hvis ja – hvilke?

Kunne du ønske at du kunne brukt flere språk i norskundervisningen på skolen? (Ja, nei, vet ikke)

Hvis ja – hvorfor det?

Vet du hvilke språk de andre i klassen kan? (Nei, bare noen, ganske mange, alle)

Synes du det er bra å kunne flere språk? (Ja, nei, vet ikke)

Hvis ja/nei – hvorfor det?

Synes du noen språk er bedre å kunne enn andre? (Ja, nei, vet ikke)

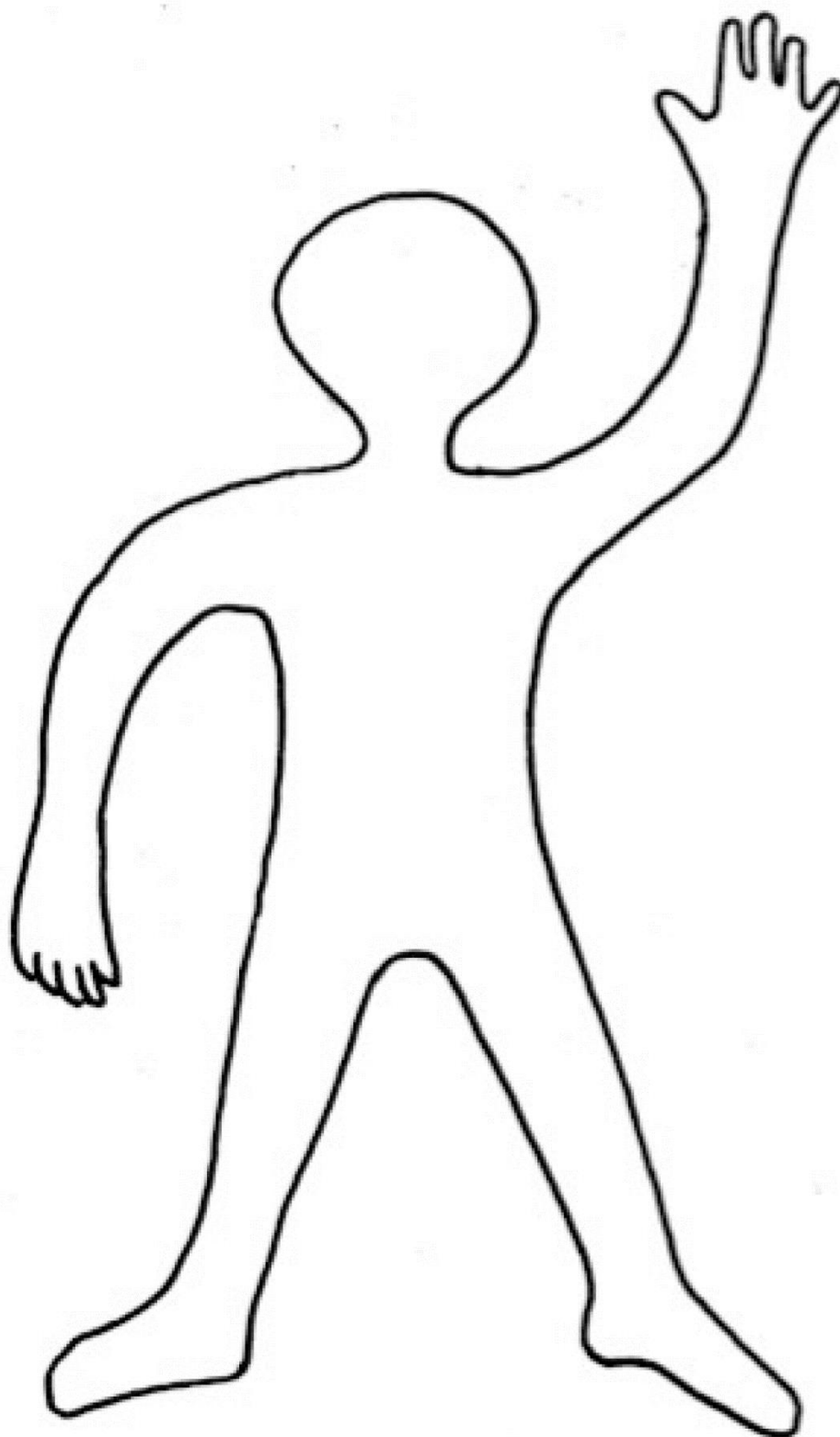
Hvis ja – hvilke og hvorfor?

Er det noen språk du kunne ønske at du kunne? (Ja, nei, vet ikke)

Hvis ja – hvilke og hvorfor?

## Vedlegg 7: Språkportrett

Busch, B. (u.å). [Språkportrett]. <https://heteroglossia.net/Resources-Ressourcen.5.0.html>



## Vedlegg 8: Språkportrett–oppgave

### Språkportrett–oppgave

1. Tittel øverst på arket: Navns språkportrett
2. Fargelegg/lag mønster/tegn noe som representerer et språk på ulike kroppsdeler.
3. Skriv hvilket språk delene på tegningen representerer. Skriv også kort ved siden av figuren hvorfor du har valgt å fargelegge og skrive inn det språket.
4. Forbered deg på å presentere språkportrettet ditt i gruppe. Du må kunne svare på disse spørsmålene:
  - Hvorfor har du valgt de språkene du har valgt?
  - Hvorfor er de ulike språkene plassert på de kroppsdelenene?
  - Hvorfor har du valgt den fargen på språket?

#### Hjelpespørsmål

Husk! Du velger selv hvilke språk som du har lyst til å ta med. Disse spørsmålene skal bare hjelpe deg å tenke. Språkportrettet skal vise språk du har kunnskap om og forhold til.

Hvilke språk kan du godt?

Hvilke språk kan du litt?

Hvilke språk bruker du på fritiden?

Hvilke dialekter snakker du?

Hvilke dialekter snakker familien din?

Hvilke språk pleier du å høre?

Hvilke språk snakker du med familien?

Hvilke språk snakker andre i familien?

## Vedlegg 9: Sammenligne ord på forskjellige språk

### SAMMENLIGNE ORD PÅ FORSKJELLIGE SPRÅK

NORSK	Skole	Familie	Vinter	Fjord	Hund	Fotball	Musikk
ENGELSK							
TYSK							
LITAUISK							
SVENSK							
JAPANSK							
FRANSK							
KURDISK							
KOREANSK							
SPANSK							
FARSI							
SAMISK							

### OPPGAVE

I tabellen *over* står det en rekke med norske ord.

Dere skal sammenligne de norske ordene med ord på andre språk.

I tabellen *under* står ordene på andre språk, men i en annen rekkefølge.

Dere skal prøve å sette det riktige ordet på et annet språk under det norske ordet.

For eksempel: Se på det engelske ordet «school». Vet du allerede hva det betyr på norsk? Kan du sammenligne det med det norske ordet for å finne ut av hva det betyr? Hvis du tenker at «school» er «skole» på norsk, skriver du school på raden for engelsk under det norske ordet «skole».

Engelsk: football, music, family, winter, dog, school, fjord	Kurdisk: malbat, mûzîk, seh, zivistan, fjord, dibistan, gog
Tysk: fjord, familie, hund, schule, fußball, musik winter	Koreansk: eum-ag, gajog, hyeobman, gyeoul, haggyo, chuggu, gae
Litauisk: šuo, žiema, muzika, šeima, futbolas, fiordas, mokykl	Spansk: fútbol, perro, colegio, familia, fiordo, invierno, música
Svensk: hund, familj, fotboll, musik, vinter, fjord, skola	Farsi: medresh, khanewadh, mewsaqa, fewtebal, segu, fawerd, zemsetana
Japansk: ongaku, sakkā, fuyu, fiyorudo, gakkō, inu, kazoku	Samisk: skulva, dálvi, veahka, beana, vuotna, musihkka, juolgespábba
Fransk: musique, l'école, famille, football, chien, hiver, fjord	

## Vedlegg 10: Utforske fraser/setninger på forskjellige språk

### Utforske ulike språk

Navn: \_\_\_\_\_

#### Oppgave 1

Under ser dere noen ord fra språket Lushootseed. Det er et språk som snakkes av urfolk i Washington i USA. Skrivemåten er forenkla for å passe med norsk ortografi.

- Hahlal (hus) – hahahlal (hytte)
- Hiwil (gå i forveien) – hihiwil (gå i forveien et lite stykke)
- Qix (oppover elva) – qiqix (oppover elva et lite stykke)
- Lil (langt) – lilil (et lite stykke)
- Tale (penger) – tatale (en liten sum penger)
- Qiay (tømmerstokk) – qiqiay (pinne)

1. Beskriv hva som skjer med hvert av orda

2. Hvilke nye betydninger får orda?

3. Fins det noe lignende på norsk?

## Oppgave 2

Under ser dere en tabell med setninger på swahili og setninger på norsk. Svar på spørsmålene ved å sammenligne de norske setningene med setningene på swahili.

a) Hvordan sier man verbet «snakker» på swahili?

b) Hvordan får man fram at noe skjer i fortid på swahili?

c) På norsk skiller man mellom «du» og «deg». Hvordan gjøres det på swahili?

d) Hva er likt, og hva er ulikt mellom norsk og swahili?

e) Finner du noen andre ord og egenskaper ved setningene på swahili?

Swahili	Norsk
Ninasema	Jeg snakker
Unasema	Du snakker
Anasema	Han snakker
Wanasema	De snakker
Ninaona	Jeg ser
Niliona	Jeg så
Ninawaona	Jeg ser deg
Nilikuona	Jeg så deg