

Mildrid Bjørnstad og June Alvilde Erikstad

"Det var ikke bare norsk eller engelsk, men sånn andre språk å. Det var bare veldig gøy"

En studie av seks flerspråklige elevers språkpraksiser og refleksjoner

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7

Mai 2022

Mildrid Bjørnstad og June Alvilde Erikstad

"Det var ikke bare norsk eller engelsk, men sånn andre språk å. Det var bare veldig gøy"

En studie av seks flerspråklige elevers språkpraksiser
og refleksjoner

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien handler om seks flerspråklige elever sine språkpraksiser og refleksjoner i møte med et flerspråklig undervisningsopplegg. Vår masteroppgave er skrevet innenfor rammene til PRANO-prosjektet ved NTNU. Dette prosjektet innebærer å styrke samarbeidet mellom praksis og masteroppgaver. Vi har laget et undervisningsopplegg, som vi har tilpasset klassene vi fikk kjennskap til gjennom vår praksisperiode. I undervisningsopplegget lyttet elevene til en fortelling på morsmål, deretter skrev de et kort sammendrag om det de lyttet til på valgfritt språk, for så å samtale om tekstene på valgfritt språk. Studien har som formål å behandle problemstillingen *hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, og hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?* For å undersøke elevenes språkpraksiser i møte med undervisningsopplegget, ledet vi selv timene og på denne måten var vi deltakende i gjennomføringen. For å få innsikt i elevenes refleksjoner i etterkant av undervisningsopplegget, gjennomførte vi gruppeintervju. Studien inkluderer også elevenes refleksjoner rundt bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet.

Hovedfunnene viser at når vi åpner opp for bruk av flere språk i klasserommet, kommer elevenes flerspråklighet til syne. I den muntlige oppgaven kan vi høre en språkblanding, der elevene veksler mellom sine språklige ressurser. Denne språkblanding kan vi forstå som transspråklige praksiser, der elevene tar i bruk større deler av sine språklige repertoar for å kommunisere, og slik skape mening. I den skriftlige delen finner vi imidlertid at elevene forholder seg til kun ett språk av gangen. I intervjuene med elevene uttrykker de at undervisningsopplegget var annerledes, men at det samtidig var positivt å få ta i bruk flere språk. Videre problematiserer og trekker elevene frem utfordringer med inkludering av flere språk i fremtidig skolearbeid. På bakgrunn av elevenes utfordringer peker vi på et behov for større bevissthet rundt flerspråklige elever sine språkpraksiser. På denne måten kan det i større grad legges til rette for flerspråklighet som en ressurs i fremtidig skolearbeid.

Abstract

This thesis addresses the study of language practices and reflections of six multilingual students, facing a multilingual lecture plan. Our thesis is written within the framework of the PRANO project at NTNU, which aims to strengthen the collaboration between practice and master's thesis. We created a lecture plan, which we adapted to the classes we became acquainted with throughout our internship. In the lecture plan, the students were to listen to a story in their first language, then write a short summary about what they listened to, in their own optional language, followed by a conversation in which they discuss the content of the text in yet another language choice. The purpose of the study is to address *what happens when the use of several languages is an option in the classroom, and how can the students' language practice be understood?* To properly investigate the students' practices, that relates to the goals in the curriculum, we have led the sessions ourselves, and in this way been involved in the implementation of the exercise. To gain insight into the students' reflections after the lecture, we completed group interviews. The study also includes the students' reflections of using several languages in future schoolwork.

The main findings show that when we present the use of several languages as an option in the classroom, the students' multilingualism becomes apparent. In the oral assignment we could hear a language diversity, where the students alternate between their linguistic resources. This mix refers to translingual practices, where students use larger parts of their linguistic repertoire to communicate, and thus create meaning. In the written part, however, we find that the students related to only one language at a time. However, in the interviews, they express that the lecture plan was slightly unfamiliar, but that at the same time the use of different language was a positive contribution to the session. Further, the students problematize and highlight the challenges with the inclusion of several languages in future schoolwork. Based on the students' challenges, we wish to emphasize the need of more awareness regarding multilingual students' language practices. In this way, multilingualism can be facilitated to a greater extent as a resource in future schoolwork.

Forord

Siste punktum er satt, og fem års utdanning er ved veis ende. Det å skrive en masteroppgave har vært en tidkrevende, men lærerik prosess. Kunnskapen og innsikten vi har fått gjennom arbeidet med masteroppgaven er noe vi vil ta med oss inn i vår kommende lærerhverdag. Etter dette arbeidet føler vi oss bedre rustet til å møte klasserommets elevmangfold på en måte som fremmer at det å kunne flere språk er en ressurs.

For at arbeidet med denne masteroppgaven i det hele tatt har vært mulig, er det mange som fortjener en takk. Vi vil takke vår flinke praksislærer, som gjorde det mulig for oss å gjennomføre forskningen, og ikke minst til elevene som delte sine refleksjoner med oss. Vi vil takke PRANO-gjengen for godt samarbeid og hjelp underveis i forskningsprosessen. Tusen takk til vår dyktige veileder, Signe Rix Berthelin. Ditt engasjement og tro på oppgaven vår har vært til stor inspirasjon og motivasjon for oss. Takk for dine gode tilbakemeldinger og faglige innspill, dette har bidratt til at masteroppgaven har blitt til det den er. Vi har satt stor pris på din tilstedeværelse og støtte underveis i hele forskningsperioden.

Til slutt må vi takke hverandre. Det har vært gull verdt å være to forskere i denne prosessen, i både faglig og sosiale samtaler. Store mengder kaffe, sjokolade og latter har gjort dette halvåret til en fin erfaring. Det er med stolthet vi presenterer masteroppgaven vår, god lesing!

Mildrid Bjørnstad

June Alvilde Erikstad

Trondheim 25. mai 2022

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn for studien	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Tidligere forskning	5
1.4 Oppgavens oppbygning	8
2 Teori	9
2.1 Begreper knyttet til flerspråklighet	9
2.2 Forståelser av språk som sosialt fenomen	11
2.2.1 Språk og språking	11
2.2.2 Språk i kontekst	13
2.2.3 Transspråkingsbegrepet	13
2.3 Språkideologier	15
2.3.1 Språkideologier i skolen	16
2.3.2 Enspråkligsideologi, purisme og “en-nasjon-ett-språk”-ideologi	17
2.3.3 Språk som ressurs	19
3 Metode	21
3.1 Bakgrunn for valg av metode	21
3.2 Innsamling av materiale	23
3.2.1 Utvalg og rekruttering	23
3.2.2 Undervisningsopplegget	24
3.2.3 Deltakende observasjon	26
3.2.4 Semistrukturerte intervju	27
3.3 Bearbeiding av materiale	28
3.3.1 Transkripsjon	29
3.3.2 Koding	29
3.3.3 Analyse	30
3.4 Metodiske styrker og svakheter	31
3.4.1 Vår rolle som forskere	32
3.4.2 Validitet, reliabilitet, gjennomsiktighet	33
3.5 Etske betraktninger	35
4 Analyse og funn	37
4.1 Elevenes språkpraksiser	37
4.1.1 Samira og Maria	38

4.1.2 Ariel og Sarah	39
4.1.3 Dalia og Khalid	40
4.1.4 Oppsummering av elevenes språkpraksiser i klasserommet	42
4.2 Refleksjoner om bruk av flere språk i undervisningsopplegget	43
4.2.1 Å lytte til en fortelling på morsmål	43
4.2.2 Skriftlig valgfrihet	46
4.2.3 Muntlig valgfrihet	48
4.2.4 Oppsummering av elevenes refleksjoner fra undervisningsopplegget	50
4.3 Refleksjoner om bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid	51
4.3.1 Valgfri språkpraksis	51
4.3.2 Den norske skolekonteksten	54
4.3.3 Oppsummering av elevenes refleksjoner om fremtidig skolearbeid	56
5 Drøfting	57
5.1 Hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk?	57
5.1.1 Offisiell transspråking og transspråking som et naturlig fenomen	58
5.1.2 Utdfordringer knyttet til transspråking	59
5.1.3 Transspråking som en ressurs	62
5.1.4 Oppsummering av hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk	63
5.2 Hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?	64
5.2.1 Språkideologier i det aktuelle klasserommet	64
5.2.2 Muntlig og skriftlig transspråking	66
5.2.3 Oppsummering av hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås	68
5.3 Hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, og hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?	68
6 Avslutning	70
6.1 Oppsummering og veien videre	70
6.2 Didaktiske implikasjoner	72
Referanser	74
Vedlegg	80
Figur 1: Eksempel på kodet transkripsjon	30
Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel	29
Tabell 2: Observerte språkpraksiser	42

1 Innledning

Jeg synes det er gøy jeg, fordi det er annerledes det er ikke det som vi alltid gjør [...] Det var ikke bare norsk eller engelsk, men sånn andre språk å ... det var bare veldig gøy.

Dette var svaret vi fikk av en elev da vi spurte henne om hva hun tenker om å bruke flere språk i undervisningen. Utdraget viser at det å bruke andre språk i klasserommet, enn norsk og engelsk, oppleves som uvanlig. Ifølge overordnet del av læreplanen skal klasserommet denne eleven møter være et inkluderende og mangfoldig fellesskap, som vektlegger at det å kunne flere språk er en ressurs for både skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Til tross for at den overordnede delen av læreplanen vektlegger bruk av flere språk som en ressurs, opplever eleven likevel at det er uvanlig å bruke andre språk i klasserommet.

Ifølge flere studier finner vi at lærere ofte er usikre på hvordan de skal legge til rette for klasserommets flerspråklige elever (Myklevold & Speitz, 2021, s. 26; Palm, 2021, s. 47; Krisch & Duarte, 2020, s. 131). Andre studier viser at lærere kvier seg for å innlemme språk de selv ikke kan i deres undervisning (Myklevold & Speitz, 2021, s. 26). Slike funn kan tyde på at elevenes språklige ressurser ikke blir utnyttet i klasserommet, selv om elevene har flerspråklige ressurser, som skal verdsettes og ivaretas i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I dag finner vi elever med kunnskaper i flere enn ett språk i alle klasserom (Palm, 2021, s. 46). Vår forskning finner sted i to storklasser på mellomtrinnet med et språklig mangfold, der elevene følger den ordinære læreplanen i norskfaget. Målet for studien er å undersøke hva som skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i undervisningen. Videre skal studien belyse klasserommets flerspråklige elever sine refleksjoner rundt en inkludering av deres språklige ressurser innenfor norskundervisningen.

I vår studie har vi designet et undervisningsopplegg, hvor vi legger til rette for at elevene skal kunne skape mening ved å ta i bruk flere språk i klasserommet. Nærmere bestemt legger vi opp til at elevene skal kunne ta i bruk sine morsmål, og vi åpner videre opp for en språklig valgfrihet. Målet med opplegget er å legge til rette for en offisiell bruk av transspråking. Med offisiell transspråking viser vi til en lærerstyrt språkpraksis der elevene skal forklare eller skrive ved bruk av *hele* sitt språklige repertoar for å skape mening (García & Wei, 2019, s. 105). Elevens

språkpraksiser og refleksjoner skal vi drøfte i lys av teori om språkideologier. Metodene vi har benyttet for innsamling av datamateriale er deltakende observasjon av elevenes arbeid med undervisningsoppleggets ulike oppgaver, og semistrukturerte gruppeintervju. Vi har observert elevenes språkpraksiser og reaksjoner i møte med undervisningsopplegget, som la til rette for bruk av flere språk. Slik det innledende sitatet viser, vil bruk av flere språk kunne forstås som uvanlig i dette klasserommet. Et slikt elevperspektiv skal vi få innsikt i ved bruk av gruppeintervju. Vi skal både søke innsikt i elevenes tanker og refleksjoner rundt bruk av flere språk i et undervisningsopplegg, men også rundt det fremtidige skolearbeidet.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for studien

I Norge er det et økende antall barn som vokser opp med bruk av flere språk i sin hverdag (Øzerk, 2016, omslag). Mennesker beveger seg på tvers av landegrenser av ulike årsaker, og det norske samfunnet blir derfor mer sammensatt av ulike kulturer og flere språk. For at skolen skal kunne ivareta elevenes språklige og kulturelle mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5) vil kunnskap om flerspråklighet og flerspråklighetsdidaktikk bli stadig viktigere. Likevel preges dagens klasserom ofte av en enspråklig pedagogisk praksis, der det nasjonale språket har en dominerende posisjon (Durante & Günther-van der Meij, 2020, s. 75; García & Wei, 2019, s. 63, 69). En slik enspråklig pedagogisk praksis vil også kunne være gjeldende i den norske skolen (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; Krulatz & Iversen, 2019, s. 374). Imidlertid finner vi i den overordnede del av læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) at

alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet [...] opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Til tross for at ordlyden i skolens styringsdokument er tydelige, forblir målet om hvordan 'flerspråkligheten som ressurs' bør realiseres i skolen uklart (Myklevold & Speitz, 2021, s. 25). Det oppstår en form for hierarkisk status, der nasjonalspråket verdsettes høyest (Duarte & Kirsch, 2020, s. 1). Slik som språk på denne måten kan ha ulik status, viser dette igjen til hvilke språkideologier vi kan finne i skolen. Språkideologier påvirker hvordan vi ser på språk og språkbruk (McGroarty, 2010, s. 3). Dersom en enspråklighetsideologi gjør seg gjeldende i

skolen, vil dette kunne forårsake et gap mellom LK20 sine mål, og realiseringen av flerspråklighet som en ressurs i skolen (Myklevold & Speitz, 2021, s. 40). Ifølge Zwankhuizen (2021) sin studie av læreres forståelse og realisering av flerspråklighet som en ressurs i skolen, finner hun at lærere ofte opplever læreplanen sin formulering som store ord. Slik vi forstår betegnelsen “store ord” vil et mål kunne være tydelig skrevet i læreplanen, men på en annen side ikke vise til hvordan noe kan praktiseres og realiseres. Flerspråklige elever i skolen vil ha ulike erfaringer, kunnskaper og språkferdigheter, og det vil trolig være ulikt hvordan elevene opplever sin flerspråklighet i møte med skolen (Egeberg, 2012, s. 14). Vi vet lite om hva språk betyr for barn, og vi vet derfor lite om hvordan elevene forholder seg til hvordan deres språklige ressurser ivaretas i skolen (Karrebæk et al., 2015, s. 128). På bakgrunn av lite innsikt i elevenes perspektiv på språk, har vi fått en økt interesse for hvordan klasserommets flerspråklige elever selv opplever en språklig tilrettelegging.

I alle klasserom vil en finne et språklig mangfold. Dette mangfoldet, og vår interesse innenfor den flerspråklige tematikken, har bidratt til et ønske om en større innsikt i forskningsfeltet på flerspråklighet. Denne felles interessen har videre ført oss inn i deltagelse i PRANO-prosjektet, innenfor gruppen ‘Språklig mangfold’. Vår masteroppgave er skrevet innenfor ¹PRANO-prosjektet (praksisforankrede norskfaglige masteroppgave, strekker seg fra 2021-2023) ved NTNU. Dette prosjektet har som mål å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanning, og legger til rette for at arbeidet med masteroppgaver knyttes til praksis i klasserommet, og fag- eller forskergrupper ved universitetet. Vi er fire studenter som har vært på praksisgruppe sammen, og som en forlengelse av dette har vi også gjennomført forskning på samme skole. Gruppen ‘Språklig mangfold’ består av Mildrid Bjørnstad, June Alvilde Erikstad, Emma Overrein og Ingrid Stene. Praksisperioden har bidratt til å bygge relasjoner til elevene og praksislærer, som igjen har gitt mulighet til å designe et undervisningsopplegg tilpasset elevmangfoldet i klassen. Vårt undervisningsopplegg danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

Videre har begrepet ‘transspråking’ vekket vår interesse. García og Wei trekker frem at “transspråking har potensialet til å endre vår forståelse av språkbrukere og påvirke samfunnets strukturer rundt språklæring” (2019, omslag). På denne måten kan tilrettelegging

¹ For mer informasjon om PRANO-prosjektet se: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

for transspråking tas i bruk som en metode, for å oppnå en opplevelse og realisering av flerspråklighet som ressurs. Begrepet transspråking innebærer at en tar i bruk hele sitt språklige repertoar i kommunikasjon for å skape mening (García & Wei, 2019). Formålet med undervisningsopplegget i studien vår er at elevene skal dra nytte av flere deler av sine språklige repertoar i klasserommet. For å muliggjøre dette i praksis designet vi et undervisningsopplegg, der vi la til rette for bruk av flere språk. Elevene skulle først lytte til en tekst på morsmål. Deretter la vi til rette for en språklig valgfrihet, i en skriftlig og muntlig del. Vår interesse har videre vært å få frem elevene sine refleksjoner rundt en slik inkludering av flere språk i undervisning, og en språklig valgfrihet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens problemstilling er todelt. Den første delen tar sikte på å undersøke hva som skjer i klasserommet når vi legger til rette for bruk av flere språk og en språklig valgfrihet, i det designede undervisningsopplegget. Her skal vi samtidig undersøke hvordan elevene reflekterer rundt denne språklige valgfriheten. Med kunnskap om at en dominerende enspråklighet ofte gjør seg gjeldende i skolen (Durante & Günther-van der Meij, 2020, s. 75), vil en slik flerspråklig inkludering kunne forstås som et brudd med vanlig praksis (Hårstad et al., 2021, s. 54). Studiens andre del har som formål å få innsikt i elevenes refleksjoner i etterkant av undervisningsopplegget, og deres tanker om bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet. Mer konkret ønsker vi innsikt i hva som skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk, for og så undersøke hvordan disse språkpraksisene kan forstås. Vår interesse er å få frem et elevperspektiv innenfor forskning på bruk av flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Studien skal behandle problemstillingen:

Hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, og hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?

For å nærme oss problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. *På hvilke måter kan vi se elevenes flerspråklighet i undervisningsopplegget?*
2. *Hvordan reflekterer elevene rundt bruk av flere språk i undervisningsopplegget?*
3. *Hvordan reflekterer elevene rundt bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid?*

For å behandle det første forskningsspørsmålet vil våre observasjoner av elevenes språkpraksiser, og reaksjoner i møte med undervisningsopplegget, være sentrale. Her behandler vi hva som skjer i klasserommet når det åpnes opp for bruk av flere språk. For å behandle forskningsspørsmål to og tre vil intervjudata være den primære empirien. Her vil vi få innsikt i elevenes refleksjoner i etterkant av undervisningsopplegget, hvor de har fått en erfaring med bruk av flere språk. I tillegg søker vi innsikt i elevenes refleksjoner rundt bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid. Analysen av vårt datamateriale vil bidra til å behandle studiens tre forskningsspørsmål (Kapittel 4). Videre skal vi drøfte funn fra analysen, med henblikk på å behandle problemstillingen *hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, og hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?* (Kapittel 5).

1.3 Tidligere forskning

For å kontekstualisere studien vår innenfor tidligere forskning med perspektivet 'flerspråklighet som ressurs', skal vi i denne delen trekke frem tidligere forskning på feltet. I vår studie ønsker vi å få frem et elevperspektiv, og elevers språkpraksiser og refleksjoner i møte med et undervisningsopplegg, som legger til rette for bruk av flere språk. Vi vil trekke frem studier som har gjennomført lignende opplegg, og studier som ser på bruk av flerspråklighet som en ressurs. Hvordan lærere forholder seg til klasserommets flerspråklige elever vil ha en sentral rolle i elevenes bruk av språk i deres skolehverdag (Baker & Wright, 2021, s. 295). Vi vil derfor også trekke frem forskning på lærere og læreres syn på flerspråklighet.

Det er gjort lite forskning på bruk av flerspråklighet som ressurs i ordinær undervisning (Duarte & Günther-van der Meij, 2020, s. 75). Burner og Carlsen (2019) trekker videre frem klasseromsstudier som viser at elevenes flerspråklighet ikke brukes som en ressurs i klasserommet (s. 35). Vi finner likevel noe forskning som ser på perspektivet flerspråklighet som ressurs. Nergård og Lundberg (2019) ser på flerspråklighet som en ressurs i grunnskoleundervisningen. Studien viser hvordan lærere kan ha suksess ved gjennomføring av undervisningsopplegg, der flerspråklighet blir benyttet som en ressurs. Det trekkes frem at kunnskap og systematisk arbeid med flerspråklighet kan føre til positiv endring i læreres syn på klasserommets språklige mangfold. Derimot viste lærerne en usikkerhet ved å inkludere flerspråkligheten som ressurs, som en fast praksis i fremtidig undervisning (Nergård &

Lundberg, 2019, s. 192). Lignende funn finner vi også i Palmberg (2018) sin studie. Her forskes det på svenske lærere i videregående sine holdninger til transspråking, og hvordan de inkluderer elevenes språk i praksis. Flertallet av lærerne i studien var positive til transspråklige undervisningsopplegg. Imidlertid viser det seg en splittelse mellom holdning og handling. Til tross for at lærerne i studien uttrykker positivitet til et språklig mangfold, er de usikre på hvordan de skal inkludere flerspråkligheten i klasserommet som en ressurs (Palmberg, 2018, s. 1). De Backer et al. (2020) viser til studier der lærere ofte føler seg usikre og lite kvalifiserte, for å tilrettelegge for klasserommets flerspråklige elever (s. 131). Felles i disse studiene er at det pekes på at lærere mangler veiledning og bevissthet, og det er en usikkerhet på hvordan perspektivet 'flerspråklighet som ressurs' skal realiseres i skolen. Zwankhuizen (2021) sin masteroppgave finner også at lærerne opplever formuleringene i læreplanen som store ord. Lærerne trekker frem at det er en manglende felles forståelse av hva flerspråklighet som ressurs kan innebære. Samtidig opplever de at flerspråklighet både er positivt og nyttig.

Vikøy og Haukås (2021) har undersøkt norsklæreres refleksjoner rundt undervisning i et flerspråklig klasserom på ungdomstrinnet. Funnene viser at de fleste av lærerne hadde en språk-som-problem-orientering til elevenes flerspråklighet. Lærerne oppmuntret sjeldent elevene til å bruke flerspråkligheten sin som en ressurs i klasserommet. Videre forteller lærerne om lite veiledning fra lærebøkene (s. 1). Reda (2020) trekker i sin masteroppgave frem funn som indikerer at lærere i studien hennes ikke legger til rette for bruk av arabisk i norskundervisningen. Funnene hennes peker på at dette kan skape negative assosiasjoner til morsmål, og videre ekskludering av tospråklige elever. Hun viser til et behov for en bevisstgjøring på hvordan lærere kan bruke elevenes morsmål som en ressurs i undervisningen. I Kristensen (2018) sin artikkel presenteres et undervisningsopplegg der flerspråklighet var fokus i en innføringsklasse (s. 78). Artikkelen beskriver erfaringer med lesing av en tospråklig bok på dansk og arabisk. Det trekkes frem hvordan lærerne viste usikkerhet på om elevene snakket om det som var relevant for undervisningen eller ikke, når de i etterkant av lesing av teksten snakket på språk som læreren ikke forstod (s. 86). I dette undervisningsopplegget ble en sekvens fra en samtale mellom to arabisktalende elever oversatt. Denne oversettelsen viste at elevene snakket om boken. Erfaringene viste at elevene var fornøyde da de ble bedt om å lese tekst på morsmål, og de viste glede over å lese tekster de forsto (s. 83, 85).

Karrebæk et al. (2015) peker på et fraværende barneperspektiv innenfor språkvitenskapen i forskningen. Her argumenteres det for at dette bidrar til å underkjenne et vesentlig aspekt av

barns identitet og tilhørighet (s. 128). Et slikt fraværende barneperspektiv er sentralt innenfor vår studie, hvor vi undersøker flerspråklige elever sine tanker og refleksjoner. Et aksjonsforskningsprosjekt av Palm (2021) gir imidlertid noe innblikk i elevenes syn på egen flerspråklighet. I prosjektet ble det gjennomført aktiviteter der lærere la til rette for at elevene kunne bruke språkene sine som en ressurs. Resultatene viste at transspråking hadde positiv betydning for hvordan elevene så på egen flerspråklighet og språkkompetanse (Palm, 2021, s. 36). Lærerne uttrykte at elevene hadde en økt selvtillit, og at de også tok ordet i klasserommet i større grad enn før (Palm, 2021, s. 61). Krulatz og Iversen (2019) presenterer også et aksjonsforskningsprosjekt som la til rette for bruk av flere språk, og satte fokus på identitet (s. 372). I likhet med Palm, viser også resultatene fra dette prosjektet at når det legges vekt på å inkludere elevenes språklige repertoar, bidrar det til å bygge inkluderende klasserom, som fremmer elevenes flerspråklige identiteter (Krulatz & Iversen, 2019, s. 372). Felles for disse studiene er at de har lagt til rette for bruk av flere språk, og implementeringen av dette i form av planlagte aktiviteter, der elevene bruker flerspråkligheten sin som en ressurs. Dette viser å ha positive følger.

I undersøkelsen “Rom for språk?” får vi noe innblikk i elevers forhold til deres flerspråklige praksiser. Formålet med studien var å kartlegge hvordan elever og lærere i skolen forholdt seg til en flerspråklig praksis og kompetanse i hverdagen (Ipsos, 2015, s. 3). Her ble det gjennomført en elektronisk undersøkelse av elever på mellom- og ungdomstrinn. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at elevene ofte tar i bruk flere språk i løpet av skolehverdagen. Imidlertid var det varierende om en slik språkpraksis opplevdes som positivt eller negativt av elevene (Ipsos, 2015, s. 3). Dede og Jahiri (2020) har i likhet funn som viser til hvordan elevers holdninger til flerspråklighet vil kunne variere. I deres masteroppgave har de sett på hvordan flerspråklige elever arbeider med begreper i samfunnsfag, for å kunne utvikle arbeidsmetoder som inkluderer deres språklige repertoar. Hovedfunn viser at de fire elevenes holdninger til flerspråklighet varierer ut fra om elevene er født i Norge eller er nyankomne. Mikkelsen (2020) forsket i sin masteroppgave på hvordan elever bruker og reflekterer over flerspråkligheten sin i norskopplæringen. I studien trekker hun frem at flerspråklige elever er en sammensatt gruppe, som oppfatter sin flerspråklighet på ulike måter. Samtidig viste resultatene at elevene også brukte flerspråkligheten sin som en ressurs i språklæringen, noe de gjorde gjennom naturlig transspråking. Transspråking handler om at en tar i bruk hele sitt språklige repertoar for å skape mening og for effektivt å kommunisere (García & Wei, 2019).

Studien “Tegn på sprog” er en omfattende studie, hvor det er blitt lagt opp til bruk av flere språk (Laursen, 2019). Dette er et ti år langt prosjekt, gjennomført i Danmark. Her ble det forsket i fem klasser med et stort språklig mangfold, og studien hadde som hensikt å bidra til flerspråklige elevers lese- og skriveutvikling. I prosjektet ble det gjennomført ulike undervisningsopplegg der det ble lagt opp til bruk av flere språk (Laursen, 2019). Funn fra prosjektet viser at en språkveksling forekom naturlig blant elevene, og videre at de elevene som språkvekslet i størst grad også var de elevene som hadde de beste resultatene (Laursen, 2019, s. 11). I masteroppgaven til Roland (2020), ble det utarbeidet undervisningsøkter basert på en transspråkingspedagogikk. Her arbeidet nyankomne minoritets elever med oversatte tekster i samfunnsfag. I hennes studie hadde elevene ambivalente opplevelser rundt undervisningsmetoden, og samlet sett ønsket ingen å fortsette med dette. Videre viser studien at læreren trekker frem betydningen av trygge omgivelser, og at en trenger bevissthet omkring rådende språkideologier som påvirker elevenes praksiser.

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteravhandlingen består av seks kapitler. I studiens andre kapittel tar vi for oss de teoretiske perspektivene, som er sentrale for studien. Teorikapitlets første del tar for seg måter å forstå språk og flerspråklighet. Her ser vi blant annet på språk og språking, språk som sosialt fenomen og transspråking. Teorikapitlets andre del greier ut om hva språkideologier er, og hvordan disse kan komme til uttrykk i skolekonteksten. I studiens tredje kapittel, metode, presenterer vi vårt forskningsdesign og beskriver arbeidsprosessen fra innsamling og bearbeiding av datamaterialet. I tillegg ser vi på metodiske styrker og svakheter med studien, før vi til slutt reflekterer rundt etiske betraktninger. I det fjerde kapitlet presenterer vi studiens analyse av våre observasjoner, og transkripsjoner fra intervjuene. Vi har analysert datamaterialet i henhold til oppgavens tre forskningsspørsmål. I det femte kapitlet drøfter vi sentrale funn fra analysen med henblikk på å behandle den overordnede problemstillingen for studien. Studiens sjette og siste kapittel sammenfatter studien som helet, før vi peker på didaktiske implikasjoner.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer vi teori som er relevant for vår studie. Innledningsvis skal vi definere og avgrense begrepene morsmål, andrespråk og flerspråklighet (§2.1). Deretter skal vi presentere teori om språk, og språk som sosialt fenomen (§2.2). Vi trekker frem transspråkingsbegrepet sitt potensial, og ser det i sammenheng med undervisning. Videre skal vi se på språkideologier, og hvordan disse kan gjøre seg gjeldende i skole og samfunn (§2.3). Her ser vi også på hvordan LK20 vektlegger et språklig mangfold. Vår masteroppgave har som formål å undersøke elevenes språkpraksiser i møte med et designet undervisningsopplegg. Videre ønsker vi innsikt i elevenes refleksjoner rundt bruk av morsmål, og tilrettelegging av en språklig valgfrihet i undervisningen. Teorigrunnlaget tar derfor utgangspunkt i en sosiokulturell forankring, med fokus på språk som en sosial praksis (García & Wei, 2019, s. 27).

2.1 Begreper knyttet til flerspråklighet

Masteroppgavens formål er å få frem klasserommets flerspråklige elever sine praksiser og refleksjoner. Imidlertid kan termen flerspråklighet assosieres med en rekke andre termer, slik som tospråklig, morsmål, førstespråk, andrespråk og minoritetsspråklig. Disse ulike begrepene kan fortelle oss noe om elevenes ulike språkferdigheter. De vil samtidig kunne forstås på ulike måter av elevene selv, men også av andre som snakker om elevenes språk. Slik vil betydningen av de ulike begrepene kunne forstås forskjellig (García & Wei, 2019, s. 29). I det følgende skal vi presentere hvordan disse termene kan forstås og defineres. Her har vi valgt å ta utgangspunkt i ulike definisjoner og beskrivelser av begrepene, for å vise til begrepenes vidde og kompleksitet. Vi skal samtidig forklare hvordan vi selv tar i bruk begrepene i vår studie.

“Tospråklig er et paraplybegrep for mennesker med mange forskjellige språkferdigheter, som bare har det til felles at de ikke er enspråklige” (García & Wei, 2019, s. 29). Denne definisjonen setter en bred ramme for det å være tospråklig, da det å ha språkferdigheter ikke vil ha en entydig betydning. Dersom vi forstår tospråklighet som en paraply for personer som kan flere enn ett språk, vil begrepet samtidig dekke det å være flerspråklig. Ifølge Europarådet defineres flerspråklighet som “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives” (2022). Med Europarådets definisjon vil en flerspråklig person både kunne bruke og forstå flere språk i

hverdagen. Utdanningsdirektoratet har en tilsvarende definisjon. Her beskrives en flerspråklig person som

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

Slik som flerspråklighet defineres ovenfor vil de fleste av elevene i den norske skolen, som både har språkkunnskaper i norsk og engelsk, kunne defineres som flerspråklige. I Norge knyttes ofte betegnelsen ‘flerspråklige elever’ til elever med norsk som andrespråk, eller minoritetsspråklige elever (Sickinghe, 2015; Hvistendahl, 2009, s. 17). På denne måten vil hva som innebærer å være flerspråklig ta for seg en mer snever elevgruppe, enn slik flerspråklighet defineres i foregående avsnitt. Minoritetsspråklige elever er elever som har et annet hovedspråk enn norsk, og som er i gang med å lære dette som sitt andrespråk (Egeberg, 2012 s. 14). Ifølge Utdanningsdirektoratet vil elever med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål, omtales som minoritetsspråklige (2016, s. 1). Gjennomgående i vår studie har vi valgt å benytte termen flerspråklig for å omtale de elevene med norsk som andrespråk. Videre vil vår forståelse av ‘flerspråklige elever’ inkludere Utdanningsdirektoratet sin forståelse av minoritetsspråklige elever (§ 3.2.1).

Utdanningsdirektoratet definerer morsmål som “språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål” (2016, s. 2). Egeberg bruker termen førstespråk til å beskrive det språket barnet hovedsakelig har hatt erfaring med i oppveksten, og skriver at dette tilsvarer betegnelsene morsmål eller hjemmespråk (2012, s. 14). På denne måten kan vi forstå Egeberg ved at førstespråk, morsmål og hjemmespråk kan brukes som synonymer for hverandre. Egeberg trekker videre frem at barn kan ha to eller flere førstespråk, i likhet med utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2016, s. 2; Egeberg 2012, s. 14). Svendsen betegner språket som læres etter førstespråket, som andrespråk eller fremmedspråk (2009, s. 35). Dette vil være avhengig av konteksten det læres i. Fremmedspråk betegner språk som læres utenfor land der språket vanligvis er i bruk (Svendsen, 2009, s. 35). Andrespråk betegner språket som tilegnes etter førstespråket, og er det andre språket barnet bruker eller skal bruke i opplæringen (Egeberg, 2012, s. 14). I likhet definerer Utdanningsdirektoratet andrespråk som

“språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk” (2016, s. 2). Under denne definisjonen finner vi at begrepet omhandler de språkene som ikke utgjør morsmål. På denne måten vil elevene som ikke har norsk som sitt morsmål ha norsk som sitt andrespråk, når de bruker dette i opplæringen i Norge.

I gjennomføringen av undervisningsopplegget valgte vi å både bruke termene morsmål og hjemmespråk. Disse begrepene brukte vi om hverandre, avhengig av kommunikasjon med elevene. Da fagtermen morsmål ofte kan defineres og forstås på ulike måter, vil ordlyden i begrepet hjemmespråk kunne være lettere for elevene å forstå. Vi valgte derfor å omtale morsmål som ‘språk du snakker hjemme’ eller hjemmespråk, nettopp for å gjøre det tydelig for elevene hva vi mente med begrepet morsmål. Når morsmål omtales videre i teksten refereres det til de språkene eleven har hatt erfaringer med i oppveksten, og som hovedsakelig brukes i barnets hjem av en eller begge foreldrene.

2.2 Forståelser av språk som sosialt fenomen

Opp gjennom tidene finner vi ulike definisjoner på språk. Begrepet er komplekst og kan forstås på ulike måter. Ifølge Baker & Wright vil hvordan en lærer møter elevenes språk, påvirke elevenes språkpraksiser (2021, s. 295). På denne måten vil det være essensielt for oppgaven å belyse ulike måter språk kan forstås. Vi vil først ta for oss noen tradisjonelle språksyn, deretter ser vi på begrepet språking og videre språk knyttet til ulike kontekster og diskurser. Til slutt presenteres fenomenet transspråking.

2.2.1 Språk og språking

Innenfor strukturell lingvistikk finner vi Ferdinand de Saussure sin teori, som ser på språk som et system av tegn. Teorien bygger på tanken om språk som formelle strukturer, uavhengig av individet (i García & Wei 2019, s. 24). Ifølge García og Wei hadde et slikt språksyn innvirkning på hvordan innlæringen av flere språk ble sett på tidligere (2019, s. 29). Tradisjonelt ble det å kunne to eller flere språk forstått som det å kunne to eller flere adskilte språk. En slik måte å skille mellom språk på, kan vi se i sammenheng med den såkalte “ballongteorien” (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Her benyttes ballonger som metafor, for å illustrere et syn på språk som adskilte enheter. I denne metaforen representerer én ballong ett språk. Utvikling av

språkkunnskaper i ett språk vil øke volum i den ballongen som representerer språket. Imidlertid vil denne kunnskapen gå på bekostning av kunnskap i et annet språk, og på denne måten minske en annen språkballong. Dette er en tradisjonell måte å se språkkunnskapene til tospråklige mennesker, som to separate enspråklige, isolert i en og samme person (Grosjean, 1989, s. 3).

En strukturell måte å se språk og språkbruk på har videre utviklet seg til at det også finnes motstridende forståelser. Her finner vi blant annet et økende fokus på den sosiale konteksten som språk inngår i. Bakhtin og Vološniov trekker frem språkets konstante tilknytning til, og påvirkning av brukskonteksten (i García & Wei, 2019, s. 25). Språk kan ifølge Becker forstås som en sosial praksis, og er på denne måten i kontinuerlig utvikling da “språking både former og formes av konteksten” (i García & Wei, 2019, s. 26). Stadig flere forskere benytter begrepet språking, nettopp for å kunne tydeliggjøre en slik utvikling i sammenheng med den sosiale konteksten som språk inngår i (García & Wei, 2019, s. 26; Canagarajah, 2011, s. 402). Språking handler slik sett om en prosess fremfor noe fastslått (Karrebæk et al., 2015, s. 129). Dette kan vi videre se i sammenheng med hvordan Maturana og Varela trekker frem at “det finnes ikke noe som heter språk, bare kontinuerlig språkbruk” (i Wei, 2011, s. 34). På denne måten blir både forståelsen av språk, men også bruk av språk, mer flytende.

I en kontinuerlig språkbruk tar en i bruk de ressursene som en har tilgjengelig, for å kunne kommunisere på en effektiv måte (Karrebæk et al., 2015, s. 131; Canagarajah, 2011, s. 404). På samme måte trekker Karrebæk et al. frem at språk ikke kan forstås som etablerte avgrensede enkeltspråk. I den forstand kan språking forstås som en praksis med en flytende grense mellom ulike språk (2015, s. 129). En slik flytende språkgrense eller språkblanding kan bli tolket som inkompetanse, da det ofte forbindes med forvirring mellom de ulike språkene (Genesee & Nicoladis, 2005, s. 12). Genesee og Nicoladis trekker frem hvordan barn ofte vil blande språkene de har tilgjengelig, som en ressurs for å fylle ut “hull”, eller det de kaller “gap-filling” (2005, s. 14). En slik språkblanding vil bli påvirket av både kontekst og samtalepartner. Slik vil flerspråklige elever ha evnen til å kunne tilpasse sine språkvalg avhengig av samtalepartner (Genesee & Nicoladis, 2005, s. 15, 17). Genesee og Nicoladis trekker frem at hvor hyppig elevene språkblander vil samtidig kunne være bunnet i hvilke språklige normer og språksosialisering, som de flerspråklige elevene er vokst opp med (2005, s. 19).

2.2.2 Språk i kontekst

Slik som vi ser vil språkbruk variere avhengig av brukskontekst og samtalepartner (García og Wei, 2019, s. 25; Genesee & Nicoladis, 2005, s. 15). En slik variasjon kan vi se i sammenheng med Cummins sine begreper BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 2017, s. 47). Her handler førstnevnte om det språket som anvendes i hverdagen, og sistnevnte om elevenes forutsetninger for å forstå og ta i bruk kunnskapsspråket som anvendes i skolemiljøet (Cummins, 2017, s. 48). Utviklingen av kunnskapsbegreper begynner å skille seg stadig mer fra hverdagsbegreper i løpet av de første skoleårene (Cummins, 2017, s. 52). Ifølge Cummins vil en andrespråkselev sin tilegnelse av hverdagsbegreper foregå relativt raskt, ofte kan dette ta ett til to år (Cummins, 2017, s. 51). I innlæring av begreper innenfor et kunnskapsspråk kan elevene bruke omtrent sju år, dersom målet er å komme på samme nivå som majoritets elevene (Cummins, 2017, s. 69). Ofte vil begrepene BICS og CALP kyttes opp mot utviklingen av et andrespråk. Vi vil imidlertid legge vekt på den delen av teorien som danner et skille mellom det ordforrådet elevene anvender i hjemmet (BICS), og det ordforrådet elevene anvender på skolen (CALP).

Det å skille mellom ulike språkkompetanser kan vi videre knytte opp mot Gee sine diskursperspektiver (2015). Han benytter begrepene primær- og sekundær diskurs. Dette viser til en språkutvikling fra den første sosialiseringprosessen, som utgjør en primærdiskurs. Videre vil elevenes språkutvikling i møte med sosiale institusjoner, som for eksempel skolen, utgjøre en sekundærdiskurs (Gee, 2015, s. 187). I møte med skolen som diskurs utvikler elevene et ordforråd som benyttes i denne konteksten, som ofte skiller seg fra den primære. I primærdiskursen benytter elevene ofte et hverdagsspråk, eller det Cummins kaller BICS. På skolen vil elevene møte kunnskapsbegreper, kjent som CALP, som de stadig vil utvikle i denne sekundærdiskursen. Elevenes primære og sekundære diskurser vil i ulik grad skille seg fra hverandre. I hvilken grad elevene mestrer den sekundære diskursen de møter i skolen, vil kunne variere ut fra den allerede eksisterende primærdiskursen (Gee, 2015, s. 193). For flerspråklige elever som tilegner seg et andrespråk på skolen, vil dette dermed innebære en tilegnelse av både hverdagsspråk og kunnskapsspråk i sekundærdiskursen.

2.2.3 Transspråkingsbegrepet

Språking kan forstås som en praksis med flytende grenser mellom ulike språk. Videre har slik 'språking' ført til en økt oppmerksomhet på transspråkingsbegrepet. Begrepet transspråking

finner sin opprinnelse fra Cen Williams, som tok det i bruk for første gang i 1994, som en pedagogisk praksis (i García & Wei, 2019, s. 36). I hans klasserom gikk pedagogikken ut på at elevene skulle veksle mellom bruk av engelsk og walisisk. I senere tid har forståelsen av begrepet blitt utvidet, og benyttes stadig som en pedagogisk tilnærming (García & Wei, 2019, s. 36). García omtaler transspråking som “*multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds*” (2009, s. 45). Ut fra dette transspråkingsperspektivet har “tospråklige individer *ett språkrepertoar*, og herfra velger de trekk *strategisk* for å kommunisere effektivt” (García & Wei, 2019, s. 39). Canagarajah definerer transspråking som “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (2011, s. 401). Her beskrives transspråking som evnen flerspråklige har til å benytte seg av sine språklige ressurser på en vekslende måte. Elevers kunnskaper i ulike språk forstås som separate deler av flerspråklige personer sitt samlede repertoar, som kan veksles mellom. Denne tanken om språk skiller seg imidlertid fra García, som viser til at transspråking strekker seg videre enn en slik veksling mellom språk. Hun legger vekt på at individer har ett samlet språkrepertoar. Målet er dermed at elevene skal ta i bruk hele sitt språklige repertoar på en strategisk måte, for effektivt å kommunisere og skape mening. (García & Wei, 2019, s. 39). Her finner vi hvordan synet på språk handler om ett samlet repertoar, og at det dermed ikke dannes et skille mellom navngitte språk.

Uavhengig av hvordan transspråking blir definert vil vi trekke frem viktigheten av å skape det Wei kaller “translanguing space”, eller transspråkingsrom. Gjennom å åpne opp for et slikt rom vil det kunne skapes en trygg sfære for transspråklige praksiser. Videre vil dette kunne bidra til at eksisterende enspråklighetsideologier skyves bort, og dermed åpner for at grensene mellom språk kan brytes ned (Wei, 2011, s. 23). Dette kan vi se i sammenheng med det Grosjean kaller “the bilingual’s speech modes” (1989, s. 8). Dette kan oversettes til en tospråklig modus. Som en motpol til denne modusen trekker han frem en enspråklig talemodus, der det kun blir tatt i bruk ett språk av gangen. En tospråklig modus handler derimot om en språkblanding, slik transspråkingsbegrepet gjerne inkluderer (Grosjean, 1989, s. 9). Hvordan Wei omtaler transspråkingsrom bygger seg imidlertid på en forståelse av transspråking som mer enn å blande eller veksle mellom språk (2011, s. 23). Et transspråkingsrom vil kunne åpne opp for en praksis der skillet mellom språk viskes ut, og der elevene skyver til side språklige normer. På denne måten vil det være viktig at lærere legger til rette for “rom” hvor elever får ta i bruk sine språklige ressurser (Canagarajah, 2011, s. 415).

Innenfor transspråking kan en skille mellom naturlig- og offisiell transspråking. Den naturlige transspråking beskriver det elevene gjør for å lære. I motsetning blir offisiell transspråking utført og organisert av læreren (Williams, 2012, i García & Wei, 2019, s. 105). Offisiell transspråking innebærer at læreren ønsker at elevene skal forklare, eller skrive ved bruk av *hele* sitt språklige repertoar (García & Wei, 2019, s. 105). Vi kan også se begrepet offisiell transspråking i sammenheng med det Lewis, Jones og Baker (2012) kaller lærerstyrt transspråking (i García & Wei, 2019, s. 105). På samme måte innebærer dette aktiviteter som er planlagt og strukturert av læreren. Et av våre formål i studien er å gjennomføre et undervisningsopplegg som legger til rette for transspråklige praksiser. Med en slik praksis viser vi til en lærerstyrt språkpraksis, der elevene skal forklare eller skrive ved bruk av sitt språklige repertoar (García & Wei, 2019, s. 105). For å få frem en slik språklig praksis benyttet vi oss av benevnelsen “valgfritt språk” da vi presenterte oppgavene for elevene. På denne måten la vi til rette for at elevene kunne bruke flere deler av sine språklige repertoar, for å skape mening i møte med oppgavene, og i kommunikasjon med hverandre. Transspråking kan oppstå både naturlig og spontant (Canagarajah, 2011, s. 402). Ifølge Canagarajah vil en slik naturlig språklig praksis ofte foregå i skjul for læreren (2011, s. 401). Uavhengig om slik naturlig transspråking forekommer, trekker Canagarajah frem et behov for at flerspråklige elever behøver mer tilrettelegging. På denne måten vil det skapes mer effektiv lese- og skrivepraksis, i tillegg til effektiv muntlig kommunikasjon (Canagarajah, 2011, s. 402).

2.3 Språkideologier

McGroarty beskriver språkideologier som de selvfølgeliggjorte forestillingene om språk (2010, s. 3). Dette innebærer at bestemte forestillinger om hva som er “god og riktig” språkbruk tas opp og reproduseres av blant annet skolen. Disse forestillingene normaliseres, og blir en forutbestemt måte å forstå språk og språkkompetanse på (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 55). Teori om språkideologier vil danne et sentralt bakteppe for hvordan vi i denne studien kan forstå språkpraksisene som gjør seg gjeldende i klasserommet, og videre hvordan elevene reflekterer rundt bruk av flere språk. I det følgende skal vi ta for oss hvordan språkideologier kan komme til uttrykk, hvilke språkideologier som kan ha innvirkning på skolens praksis. Til slutt hvilke språkideologier som kan komme til uttrykk i LK20.

2.3.1 Språkideologier i skolen

De språkideologiene som er iboende i skolen vil prege språkopplæringskonteksten på en usynlig måte (van Ommeren, 2022, s. 50; 2017, s. 159; McGroarty, 2010, s. 3). Det vil derfor være vanskelig å peke ut eller få tak på disse ideologiene. Likevel påvirker språkideologier hvordan vi ser på språk og språkbruk (McGroarty, 2010, s. 3). I rollen som lærer vil det være viktig å kjenne til språkideologier, og kritisk reflektere over hvordan disse vil gjøre seg gjeldende i klasserommet (van Ommeren, 2022, s. 48). Dette vil ifølge McGroarty ha betydning for “which language, whose language, which texts and discourses’ will be privileged and promoted” (2010, s. 5). På denne måten vil de språkene læreren trekker frem være de språkene som også anerkjennes og verdsettes i klasserommet. Det er spesielt i tre sammenhenger ideologiske forestillinger kan komme til uttrykk (Woolard, 1998, i van Ommeren, 2022, s. 50). For å bli bevisst på dette kan en kartlegge hva det er vanlig eller uvanlig å gjøre med språk. Her kan en bli oppmerksom på hvilke(t) språk som gjør seg gjeldende i skolekonteksten (van Ommeren, 2022, s. 51). Videre kan en bli oppmerksom på de ideologiske forestillingene på måten språk omtales på. Måten lærerne omtaler og møter klasserommets språklige mangfold på, kan slik være avgjørende for elevenes læring (Baker & Wright, 2021, s. 295). Det mest tydelige uttrykket for språkideologi vil likevel være det som verken blir gjort eller sagt. Ved å usynliggjøre språklig mangfold vil en tydelig kommunisere hvilke språk som tillegges verdi (van Ommeren, 2022, s. 52).

Det vil ikke være noe iboende i språk som har eller gjør noe i praktisk forstand, som skaper makt eller prestisje. Maktforholdene mellom ulike språk blir skapt av måtene språkbrukere bruker språkene på, forestillingene deres om språk og måtene man snakker om språk på (Hårstad et al., 2021, s. 49). Ofte vil nasjonalspråket i et land dominere i det offentlige samfunnet, og på denne måten vil dette språket være det som har høyest markedsverdi. Annen språkpraksis måles dermed opp mot dette (Bourdieu, 1991, s. 45). Språkets verdi er slik sett ikke knyttet til språket selv, men til sosiale, politiske og historiske forhold (Bourdieu, 1991, s. 5). I forhold til den norske konteksten, fastslo Språkrådet i sin rapport “Språk i Norge- kultur og infrastruktur”, at språkene til de som er ikke europeiske innvandrere er rangert lavt (2018, s. 65). Slik kan en se et språkhierarki der norsk har en høyere verdi, enn andre språk. Språk har derfor ikke lik verdi på alle markeder. Samtidig vil hvilken status språk har være relativt i forhold til kontekst. Bourdieu bruker benevnelsen lingvistisk marked, når språk tillegges ulik verdi basert på en tenkt markedsverdi (1991, s. 18). Her trekker han frem hvordan “on a given

linguistic market, some products are valued more highly than others” (Bourdieu, 1991, s. 18). Ett språk kan derfor ha høyere verdi enn andre på et bestemt felt, og at språk slik vil kunne ha det Hårstad og Opsal kaller en ‘feltspesifikk form’. Dette innebærer at en språklig praksis kan ha høy verdi innenfor et felt, og samtidig ha lav verdi innenfor et annet felt (2013, s. 112).

2.3.2 Enspråklighetsideologi, purisme og “en-nasjon-ett-språk”-ideologi

Olaussen og Kjelaas viser til at forskere på flerspråklighetsfeltet særlig peker på fire sterke og nært forbundne språkideologier: enspråklighetsideologi, purisme, “en-nasjon-ett-språk”-ideologi og nativespeakerism. Disse har stor innvirkning på praksiser i skolen (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 55, 56). Det er de tre førstnevnte som er særlig aktuelle for vår studie. Forestillingene om at enspråklighet er det normale for individ og samfunn, omtales som enspråklighetsideologi (f.eks. van Ommeren, 2022, s. 53). Språkbruk vurderes ut fra en standard av det “beste” språket. Blommaert trekker frem at “while speech communities are characterized by bewildering diversity, linguistic communities as a rule pledge allegiance to a single norm and define subjects as “(ab) normal,” depending on their degree of fit with that norm” (2009, s. 421). På denne måten blir språkbruk og språkpraksiser vurdert opp mot én gitt språklig standard. Her vil elever som har norsk som sitt andrespråk bli plassert “i” eller “utenfor” standarden til en som har norsk som sitt førstespråk (Blommaert, 2009, s. 421). Enspråklighetsideologi henger tett sammen med, og kan komme til uttrykk gjennom det som omtales som purisme (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). Purisme viser til en tanke om at det finnes én form for språkbruk som er pur, altså ren og ekte. Språkbruken som er “renere”, vil bli betraktet som mer verdifull, enn språkbruken som er mindre “ren” eller “ekte”. Det vil dermed ikke være noe som handler om språket i seg selv som rett eller galt, men én bestemt språkbruk som verdsettes (van Ommeren, 2017, s. 159). Karrebæk et al. påpeker at dersom språk blir bedømt som “feil”, er dette en bedømmelse som bunner i ideologier (2015, s. 130). Bedømmelsen av en setning som for eksempel “det er stygt når man blander språk” vil på denne måten handle om en kulturell og ideologisk fundert forståelse, og ikke om en iboende sannhetsverdi med språk (Karrebæk et al., 2015, s. 131).

Enspråklighetsideologi og purisme vil videre henge tett sammen med det som omtales som “en-nasjon-ett-språk”-ideologi (Blackledge & Creese, 2010 i Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). Dette viser til forestillingen om at “naturlstanden” til en nasjon, er enspråklighet (van Ommeren, 2022, s. 53). Språk blir på denne måten symbolsk for nasjonal identitet (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Spesielt har nasjonalspråkene i de Skandinaviske landene blitt brukt

som sterke tilhørighetsmarkører (Karrebæk et al., 2015, s. 129). Frasen “i Norge snakker vi norsk”, vil slik sett knytte språket til nasjonal tilhørighet. Dette kan bidra til å betrakte noen som ikke mestrer språket “norsk”, til at de bryter med enspråklighets- og puristnormen. En følge av å bryte med dette, er å bli ekskludert fra det felles nasjonale “norske” (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). Når språkkompetansen til en som lærer norsk som sitt andrespråk blir betraktet som mangelfull, fordi den aldri vil kunne måle seg med en som har norsk som sitt morsmål, omtales dette som nativespeakerism. Majoritetsspråklige elever vil her kunne være en del av “vi-et” i det norske, mens minoritetsspråklige elever vil kunne oppleve utfordringer i skolesystemet, ettersom det i skolen vil være en bestemt språkpraksis som verdsettes høyere enn andre (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). Ofte vil bruken av det dominerende nasjonalspråket også være gjeldene i den akademiske standarden i skolen, som elevene måles etter. Dersom flerspråklige elever bli vurdert ut fra en enspråklig standard, vil det på denne måten kunne bli problematisk (Shohamy, 2013, s. 232). En vurderingsstandard, som ikke tar for seg klasserommets språklige mangfold, vil slik kunne hindre elevene i å vise sitt fulle potensiale. Skolens enspråklige vurderingsstandard vil videre kunne utvikle et større skille mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. Her vil det kunne dannes et “oss” og et “dem”, eller det Røthing og Svendsen kaller andregjøring (2009, s. 58).

Karrebæk et al. trekker frem at det kan være gode grunner til å overholde enspråklighet som en norm (2015, s. 130). Språk er et middel for kommunikasjon. For at kommunikasjonen skal være god, krever det imidlertid en felles forståelse med de en henvender seg til (Karrebæk et al., 2015, s. 130). I skolen vil det norske språket være en fellesnevner for lærerne og elevene i deres kommunikasjon. Klasserommet vil samtidig være sammensatt av en elevgruppe med et språklig mangfold, bestående av flerspråklige elever med et annet morsmål enn samfunnets og skolens majoritet. Ifølge Baker og Wright vil elever med et annet morsmål enn majoriteten, kunne ha ulike motivasjonsbakgrunn for deres vektlegging av det felles språket som rår i skole og samfunn. Her vises det til “integrativ motivation” og “instrumental motivation” (2021, s. 132, 133). Sistnevnte innebærer det som ses på som en nyttig del av å vektlegge bruken av et språk, slik som for eksempel i utdanning. Integrativ motivasjon innebærer at elevenes vektlegging av et bestemt språk har bakgrunn i ønske om å identifisere seg, eller bli identifisert som elevene rundt seg (Baker & Wright, 2021, s. 132). Dette kan ses i sammenheng med et ønske om å oppnå sosial anerkjennelse og aksept av de rundt, gjennom å vektlegge det språket som er felles.

2.3.3 Språk som ressurs

Skolene i store deler av verden er til tross for stort språklig mangfold, kjennetegnet av enspråklig undervisning (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; García & Wei, 2019, s. 63, 69). Denne standarden der majoritetsspråket blir prioritert kan som nevnt i avsnittet over, skape utfordringer i opplæringen for elever med et andrespråk. I den norske skolen brukes læreplaner som et policydokument med stor påvirkningskraft (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 7). Læreplaner beskriver den kunnskapen og kompetansen som til enhver tid anses som viktige i vårt samfunn, og kan slik sett betraktes som et uttrykk for overordnede ideologiske tendenser (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 7). Ved å rette blikket mot LK20, finner vi i den overordnede delen at “alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Under norskfagets relevans og sentrale verdier finner vi også at det legges et tydelig fokus på flerspråklighet i faget “gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). En slik vektlegging av flerspråklighet i læreplanen, viser til at flerspråklighet er en viktig kompetanse i vårt samfunn.

Denne orienteringen mot flerspråklighet som ressurs kan vi se i sammenheng med Ruiz sine tre orienteringer for språkplanlegging, “language as problem, language as right, and language as resource” (Hult & Hornberger, 2016, s. 30). Vi tar her utgangspunkt i Hult og Hornberger sin videreutvikling av Ruiz sitt arbeid. Språk som problem knyttes til enspråklighet, der det er majoritetens språk som er verdifull. Videre vil et språklig mangfold bli sett på som en bekymring eller et problem for ideen om et nasjonalt fellesskap. Språk som rettighet handler om menneskers rett og frihet til å snakke og opprettholde sitt eget språk (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Videre dreier språk som ressurs seg om at språklig og kulturelt mangfold blir verdsatt. Språk blir her sett på som en ressurs både for en selv, men også en nasjonal ressurs for samfunnet (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). I en læreplananalyse kan en bruke Ruiz sin inndeling og beskrivelse av de tre orienteringene, til å forstå hvilket språksyn som kommer til uttrykk gjennom dokumentet. Med LK20 sin vektlegging av flerspråklighet som ressurs, kan vi derfor se at dreininga i denne læreplanen lener seg mot orienteringen språk som ressurs. Det viser seg likevel at perspektivet ‘flerspråklighet som ressurs’ er vanskelig å implementere i praksis. Aukrust trekker frem at lærere er varsomme med å rette oppmerksomheten mot forskjeller eller kompleksitet i klasserommet (2005, s. 22). Den ressursen som flerspråklighet

utgjør, forblir dermed ubenyttet. Hvistendahl er blant dem som mener at minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle kompetanse bør få en større plass i opplæringen (2009, s. 91). Til tross for dette finner vi at bruk av norsk har den dominerende rollen i den norske skolen (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; Krulatz & Iversen, 2019, s. 374).

3 Metode

I dette kapitlet skal vi beskrive oppgavens forskningsdesign, og gjøre rede for våre metodiske valg. Hensikten er å gi innblikk i hvordan vi har kommet frem til våre tolkninger i analyse- og drøftingskapitlet. Kapitlet er strukturert slik at vi først beskriver studien sitt forskningsdesign og bakgrunn for valg av metode (§3.1). Videre beskriver vi prosessen for innsamling av datamateriale (§3.2), og deretter bearbeiding av studiens datamateriale (§3.3). Datamaterialet vårt består både av observasjonene vi gjorde under gjennomføring av undervisningsopplegget, og tre gruppeintervju. Videre i kapitlet trekker vi frem metodiske styrker og svakheter, og refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet (§3.4), etterfulgt av etiske betraktninger (§3.5).

Vår masteroppgave tar del i PRANO-prosjektet. Dette prosjektet innebærer en nær kobling mellom masteroppgave og vår praksisperiode i bestemte klasser. Problemstilling og forskningsdesign ble utviklet innenfor PRANO-prosjektet, i samarbeid med de to andre studentene på gruppen, praksislærer og veiledere. I PRANO-prosjektgruppen ‘Språklig mangfold’ har vi sendt inn en felles NSD-søknad (vedlegg 1). De to andre studentene (Overrein og Stene) skriver hver sin masteroppgave. Med bakgrunn i vår kjennskap til klassene har vi kunnet designe et undervisningsopplegg, som var tilpasset elevene. Formålet med studien vår er å få innsikt i flerspråklige elever sine praksiser og refleksjoner, i møte med et undervisningsopplegg. Opplegget hadde tre deler med ulike oppgaver, som alle åpnet for at elevene kunne ta i bruk større deler av sitt språklige repertoar. Hensikten var å undersøke hva som skjedde i klasserommet da vi åpnet opp for bruk av flere språk. I tillegg gjennomførte vi gruppeintervju for å undersøke hvordan elevene selv opplevde undervisningsopplegget, og få innsikt i deres tanker om bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Måten vi framskaffer kunnskap om virkeligheten på kalles epistemologi (Kvarv, 2021, s. 51). Samtidig søker vi innsikt i hvordan en situasjon fra virkeligheten *egentlig* ser ut, dette omhandler ontologi. Valg av metode for å fremstille denne virkeligheten bør basere seg på det en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 217). I denne studien undersøker vi språk som et sosialt fenomen. På denne måten vil vår ontologiske posisjon basere seg på et

sosialkonstruktivistisk synspunkt, som innebærer en forståelse av at det sosiale fenomenet språk konstrueres av mennesket (Kjelaas, 2020, s. 31). Vår ontologiske posisjon vil påvirke vårt epistemologiske utgangspunkt og våre metodiske valg, som videre vil ha betydning for studiens forskningsresultat (Kvarv, 2021, s. 51).

Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, med bruk av deltakende observasjon og gruppeintervju som metode. Kvalitative studier har som formål å undersøke og trekke slutninger om enkelthendelser ved å skape oversikt og sammenhenger, og på denne måten få en helhetlig forståelse (Kvarv, 2021, s. 154-157). Vår studie har til hensikt å belyse et utvalg elever sine språkpraksiser og refleksjoner, i møte med et designet undervisningsopplegg. Studien tar slik utgangspunkt i én unik hendelse, der undervisningsopplegget er grunnlaget. Ved å kombinere observasjon og intervju som metode har vi muligheten til å få innsikt i elevenes refleksjoner på det vi selv har sett og observert (Fangen, 2010, s. 173). En slik metodekombinasjon kalles triangulering, og gir oss som forskere muligheten til å vurdere gyldigheten av elevenes utsagn (Creswell & Miller, 2000, s. 127).

Vi har som tidligere nevnt bygget en relasjon til elevene fra vår tidligere praksisperiode på tre uker. I praksisperioden gjennomførte vi en spørreundersøkelse som lekse, der elevene ble spurt om for eksempel “kunne du ønske at du fikk bruke morsmål mer på skolen?”. I informasjons- og samtykkeskjemaet (vedlegg 2) kunne elevene tillatte “at forskerne bruker spørreundersøkelsen fra lekse i uke 37”. Spørreundersøkelsen har kun blitt brukt som en inspirasjon for å utforme undervisningsopplegget. Gjennom forskningsperioden har vi innhentet observasjons- og intervjudata, som vi vil benytte som empiri i denne studien. I både praksis- og forskningsperioden har vi lært å kjenne elevene i deres naturlige situasjoner i klasserommet. På denne måten har studien innslag av noen etnografiske aspekt (Fangen, 2010, s. 12). Etnografi defineres ofte som studier der en undersøker hvordan mennesker oppfører seg i bestemte situasjoner (Kjelaas, 2020, s. 29). I det vi selv trer inn i en slik situasjon ønsker vi å undersøke elevenes språkpraksiser og reaksjoner. Dette er noe vi skal komme nærmere inn på i §3.2.3. Videre ønsket vi å få innsikt i elevenes refleksjoner i etterkant av undervisningsopplegget. Intervju beskrives som en velegnet metode for å undersøke hvordan mennesker oppfatter situasjoner, og er derfor en god metode når en ønsker å søke innsikt i noens refleksjoner og tanker (Neteland, 2020, s. 51). Bruk av intervju som metode skal vi komme nærmere inn på i §3.2.4.

3.2 Innsamling av materiale

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Valg av skole som vi gjennomførte forskningen har bakgrunn i vår deltagelse i PRANO-prosjektet. I løpet av høsten 2021 tilbrakte vi tre uker i praksis på denne skolen, her stiftet vi godt bekjentskap med skolen, lærerne, elevene og klasserommet, før forskningen fant sted. I løpet av praksisukene var vi sammen med to elevgrupper på mellomtrinnet, begge fra samme trinn. Disse klassene har vi tilbrakt like mye tid sammen med, og har derfor like godt kjennskap til dem begge. Klassene har et rikt språklig og kulturelt mangfold. Vi opplevde at det var etablert et godt og stabilt klassemiljø, og vi har lært å kjenne elevene som en raus gjeng med rom for alle. Like før julen 2021 dro vi tilbake på skolen for å informere klassene om vårt forskningsprosjekt, og for å rekruttere elevene til å delta i forskningen. Her fortalte vi om masteroppgavene, og at vi skulle gjennomføre et undervisningsopplegg i klasserommet, samt at det ville bli intervju i etterkant. Elevene fikk også anledning til å stille oss spørsmål om prosjektet, og konsekvenser ved deltakelse. Det var her vi delte ut samtykkeskjema (vedlegg 2). Dette skjema fikk også elevenes foresatte. På samtykkeskjemaet kunne elevene samtykke til å delta i intervju, til at vi fikk bruke spørreundersøkelsen fra lekse i uke 37, og at arbeid og oppgaver fra timen ble brukt i forskningsperioden. Det siste punktet omhandler innsamling av datamateriale fra timen, her inkluderes våre observasjoner. I tillegg til å informere elevene skriftlig, der språket i samtykkeskjemaet var tilpasset aldersgruppen, gjennomgikk vi samtykkeskjemaet muntlig sammen med klassene. Vi hadde samtykkeskjemaet på smartboarden og forklarte elevene hva de ulike delene i samtykkeskjemaet betydde, og hva de ulike typene datainnsamling ville innebære. Hensikten var at det skulle være helt tydelig hva det innebar for dem å delta i forskningen.

Vårt eneste kriterium i utvalg av elever var at de skulle ha kunnskap i flere språk, og at de skulle ha et annet morsmål enn norsk og engelsk. I denne masteroppgaven benytter vi begrepet morsmål som det språket elevene snakker i hjemmet med én eller begge sine foresatte. Med bakgrunn i oppgavens omfang og kriterium valgte vi ut seks elever. Disse har fått de fiktive navnene Samira, Maria, Sarah, Ariel, Dalia og Khalid. I det følgende kommer en kort oversikt over hver av disse elevene. Oversikten inkluderer informasjon som elevene selv har delt med oss gjennom intervjuene.

Elev 1: Samira har gått i barnehage og på skole i Norge. Hun snakker kurdisk, tyrkisk og norsk, og hun mestrer det tyrkiske skriftspråket.

Elev 2: Maria har gått i barnehage og på skole i Norge. Hun snakker kurdisk, tyrkisk og norsk. Maria sier at hun mestrer det tyrkiske skriftspråket.

Elev 3: Sarah har gått i barnehage og på skole i Norge. Hun snakker kurdisk, tyrkisk og norsk. Det tyrkiske skriftspråket forklarer hun som vanskelig.

Elev 4: Ariel har gått i barnehage og på skole i Norge. Hun snakker kurdisk, tyrkisk og norsk. Hun trekker frem det tyrkiske skriftspråket som vanskelig.

Elev 5: Dalia har gått i barnehage og på skole i Norge. Hun snakker tyrkisk, norsk og engelsk. Hun forteller at hun har glemt mye av det tyrkiske språket, og sier at det er spesielt vanskelig å skrive på tyrkisk.

Elev 6: Khalid kom til Norge i løpet av barnetrinnet. Han snakker ²asiatisk, engelsk og norsk. Han mestrer også det asiatiske skriftspråket.

3.2.2 Undervisningsopplegget

Gjennomføringen fant sted i januar 2022. Vi hadde satt av én time i hver klasse til gjennomføring av undervisningsopplegget, og brukte omtrent hele denne tiden. Vi hadde som formål å legge til rette for bruk av flere språk, og slik åpnet vi opp for at elevene kunne transspråke i arbeidet med oppgavene. Som tidligere nevnt i teorikapitlet innebærer transspråking å kunne forklare og skrive ved bruk av hele sitt språklige repertoar for å skape mening, og på denne måten kommunisere effektivt (García og Wei, 2019, s. 105). Dette gjorde vi tydelig for elevene ved å poengtere en språklig valgfrihet i deler av oppgaveløsingen. Med bruk av frasen “valgfritt språk” ønsket vi at elevene skulle ha mulighet til å skrive og snakke sammen, uten en språklig begrensning. På denne måten la vi til rette for at elevene kunne ta i bruk større deler av sine språklige repertoar. Undervisningsopplegget innebar først å lytte til en tekst på morsmål, for så å skrive kort hva den handlet om. Til slutt skulle elevene samtale om

² Språket til Khalid har vi anonymisert til “asiatisk” fordi barnets integritet går foran vitenskapens og samfunnets interesser av elevens språk (jf. NESH, 2021, s. 19).

teksten med sin samarbeidspartner. Den skriftlige oppgaven og samtaleoppgaven kunne gjennomføres på valgfritt språk (vedlegg 3). Som vi skal se i analysedelen muliggjorde skriveoppgaven og den muntlige oppgaven at vi fikk belyst ulike språkpraksiser.

Vi hentet tekstene elevene lyttet til fra nettsidene Tema Morsmål og Barnebøker (vedlegg 4). Tema Morsmål utvikler ressurser for flerspråklig arbeid i skole og barnehage, og Barnebøker har fortellinger tilgjengelig på de største innvandrings- og flyktningsspråkene i Norge. Fortellingene vi hentet fra Barnebøker hadde tilhørende bilder og skriftlig tekst i tillegg til lydfil. Ettersom undervisningsopplegget ble gjennomført for alle elevene i de to klassene, måtte vi bruke begge nettstedene for å finne lydfiler på alle elevenes morsmål. Det var totalt 12 representerte språk i klasserommene. Ettersom flere av elevene som arbeidet sammen i par hadde samme morsmål, fant vi to forskjellige fortellinger med lydfiler på det samme språket. På denne måten kunne vi sikre at elevene lyttet til to ulike tekster. Dette fant vi viktig da elevene skulle gjenfortelle fortellingene til hverandre, og vi ikke ønsket at de skulle oppleve oppgaven som kjedelig dersom de skulle bli gjenfortalt noe de selv akkurat hadde hørt. For at fortellingene skulle tilrettelegges etter elevenes aldersgruppe valgte vi nivå 4 og 5, som er de to høyeste nivåene på nettsiden Barnebøker. I valg av tekster fra Tema Morsmål valgte vi fortellinger ut fra lengden på fortellingene, slik at elevene skulle bli ferdig omtrent på samme tid. Flere av elevene i vår studie snakker både tyrkisk og kurdisk. I valg av lydfil hadde vi imidlertid kun tyrkisk som et alternativ, da ingen av nettstedene hadde elevenes kurdiske dialekt tilgjengelig som lydfil.

På forhånd hadde vi satt sammen elevpar og laget nye plasser ut fra disse parene, ved bruk av navnelapper på pultene. Vi begynte timen med å introdusere opplegget som 'arbeid med flerspråklighet'. Vi gjennomgikk undervisningsoppleggets ulike deler, og viste frem oppgavearket, som elevene fikk utdelt på papir (vedlegg 3). På forhånd hadde vi også laget et dokument med lydfiler over de ulike tekstene elevene skulle lytte til, så elevene selv kunne klikke seg direkte inn på lydfilen på sine Chromebooks (³vedlegg 4). Disse viste vi også frem på smartboarden. Den første oppgaven innebar at elevene skulle lytte til en fortelling på morsmål. Innad i parene lyttet de til to forskjellige tekster. Den andre oppgaven gikk ut på at elevene skulle skrive et kort sammendrag om fortellingen de hadde lyttet til. På den tredje oppgaven skulle elevparene gjenfortelle teksten de hadde lyttet til og skrevet om, til sin partner.

³ Vi har forenklet dokumentet elevene fikk med fortellinger. Vedlegg 4 viser derfor kun tekstene elevene lyttet til på bokmål.

Oppgave fire gikk ut på at elevene skulle samtale seg imellom om hva de synes om teksten. På oppgavearket poengteres det at oppgave to, tre og fire utføres på valgfritt språk, dette fortalte vi også muntlig under introduksjonen av oppgavene.

3.2.3 Deltakende observasjon

Som en forlengelse av beskrivelsen av undervisningsopplegget, vil det være relevant å komme inn på vår rolle underveis i gjennomføringen. En del av vårt datamateriale består av observasjon av elevenes arbeid med oppgavene i klasserommet, som la til rette for bruk av flere språk. Deltakende observasjon er ifølge Fangen en unik metode for å kunne studere menneskers samhandling og språkbruk (Fangen, 2010, s. 9).

I gjennomføringen av undervisningsopplegget var vi både observatører, men også deltakende og ledende av timen som lærere. Slik deltakende observasjon innebærer å tre inn i elevenes naturlige situasjoner (Fangen, 2010, s. 12). I vår forskning ønsket vi å få frem elevenes språkpraksiser og reaksjoner i møte med et undervisningsopplegg. Her tok vår forskning sted i klasserommet, som er elevenes naturlige setting. Imidlertid vil vår tilrettelegging for at elevene kunne ta i bruk sine morsmål, kunne forstås som en bryting med elevenes vanlige praksiser. Da vi selv gjennomførte undervisningsopplegget hadde vi rollen som lærere. Samtidig var vi forskere som observerte arbeidet med oppgavene, og innhentet data fra gjennomføringen. Opplegget var delvis et selvstendig arbeid med lytting og skriving, og delvis arbeid i elevpar, der de skulle gjenfortelle og samtale. Vi hadde derfor gode muligheter til å observere og notere, men var samtidig tilgjengelig for å følge opp elevene underveis. På denne måten kunne vi opptre interessert, lyttende og følge opp det som blir sagt, snarere enn å unngå å påvirke elevene minst mulig (Fangen, 2010, s. 74).

Før en trer inn i et forskningsfelt vil det være viktig å ha et visst perspektiv (Fangen, 2010, s. 34). På denne måten vil en kunne rette fokuset mot forskningens formål og felt. I rollen som observatør kan en verken prosessere eller notere ned alt som foregår rundt seg. Ifølge Silvermann vil en fallgrube være å notere ned "alt", da en vil kunne miste fokuset på det faktiske forskningsfeltet (i Fangen, 2010, s. 103). For å kunne holde fokus på det vi ønsket å forske på hadde vi konkrete fokusområder. Vi hadde på forhånd laget et skjema som vi kunne notere på underveis i observasjonen (vedlegg 5). Både vi og våre PRANO-medforskere noterte ned elevenes språkpraksiser og observerbare reaksjoner, som elevene hadde i møte med

undervisningsopplegget. Her var fokuset å undersøke på hvilke måter vi kunne se elevenes flerspråklighet, i møte med undervisningsopplegget. Samtidig som vi hadde klart for oss hva vi ønsket å se etter, gikk vi inn med et åpent sinn for variasjoner og kompleksitet i språkpraksisene til elevene. Dataene fra våre observasjoner av elevenes arbeid med oppgavene hadde vi videre med oss inn i intervju med elevene. Slik som Fangen trekker frem, vil en slik observasjon kunne gjøre det enklere for oss som forskere å stille gode spørsmål (2010, s. 90). I intervjuet kunne vi trekke frem og stille spørsmål til konkrete observasjoner av elevenes arbeid fra klasserommet, og videre be elevene utdype eller reflektere over disse. Dette er noe vi skal komme inn på i den kommende delen.

3.2.4 Semistrukturerte intervju

En del av vårt prosjekt handler om å få frem elevperspektivet. For å kunne få innsikt i menneskers tanker og refleksjoner, vil en sentral del være å nettopp spørre dem om deres tanker og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 18). Intervju ble derfor en velegnet metode for å få innblikk i elevenes opplevelse av undervisningsopplegget, og det å bruke flere språk i skolearbeidet. Vi valgte å gjennomføre gruppeintervju med elevparene som hadde samarbeidet. Neteland poengterer at gjennomføring av intervju krever en hel del planlegging, for at de skal bli vellykket (2020, s. 53). Vi skal i det følgende se nærmere på planleggingen i forkant av intervjuene, og hvordan selve gjennomføringen fant sted.

Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Dalen, 2011, s. 26). De semistrukturerte intervjuene utførte vi med bruk av en intervjuguide, som vi hadde utformet i forkant av gjennomføringen. Intervjuguiden omhandlet bestemte tema og forslag til intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Samtidig var vi åpne for at det kunne bli behov for oppfølgingsspørsmål, eller spørsmål til hendelser fra elevenes arbeid med oppgavene. Det er viktig at spørsmålene vi som forskere stiller i intervjuet, har god sammenheng med problemstillingen for selve studien. Ofte vil det derfor være behov for å dele opp og ta utgangspunkt i problemstillingen eller forskningsspørsmål i formuleringen av intervju spørsmål (Neteland, 2020, s. 58). Vi valgte å dele intervjuguiden inn i tre deler, og formulerte spørsmål i henhold til oppgavens tre forskningsspørsmål (vedlegg 6). Formålet med intervjuene var å få frem elevenes refleksjoner rundt det gjennomførte undervisningsopplegget, og deres opplevelser rundt det å bruke flere språk i fremtidig skolearbeid. Vi forsøkte å stille åpne og reelle spørsmål slik at elevene selv skulle snakke mest mulig (Neteland, 2020, s. 60). Eksempel er “hva tenker dere om å bruke

flere språk i undervisningen, og ha denne valgfriheten?”. I intervju med barn er det samtidig en mulighet for at spørsmålene kan bli ledende eller for kompliserte, og føre til en oppfatning av at det finnes ett korrekt svar (Dalen, 2011, s. 38). Dette var noe vi var oppmerksomme på i intervjuet, og vi poengterte for elevene at vi ønsket deres ærlige meninger og tanker.

I etterkant av det gjennomførte undervisningsopplegget og friminutt for elevene, startet vi opp intervjuene. Vi hentet ut elevene fra deres undervisning for gjennomføring av intervju. Vi gjennomførte tre gruppeintervju i samme par som elevene arbeidet sammen i, som var Samira og Maria, Ariel og Sarah, Dalia og Khalid. Ifølge Cohen et al., (2011) vil gruppeintervju ofte være en god metode når en skal intervju barn, ettersom det kan oppleves tryggere å være flere sammen (i Neteland, 2020, s. 56). Postholm trekker frem at gruppeintervju også kan benyttes til hjelp for elevene selv (2005, s. 72). Her kan de sammen diskutere ulike hendelser eller utdypelser av erfaringer som de har til felles. Imidlertid kan gruppeintervju også bidra til dannelse av en gruppedynamikk, der enkelte elever dominerer med sine refleksjoner og perspektiv. På denne måten vil det kunne oppstå en slags “gruppetankegang” (Cohen et al., 2011, i Neteland, 2020, s. 56). Dette skal vi drøfte nærmere i §3.4.

Selve gjennomføringen av intervjuene foregikk på et grupperom på lærernes kontoravdeling. Intervjuguiden var skrevet ut slik at vi hadde den i papirform. Det ble satt av en halvtime til hvert gruppeintervju, men varigheten på intervjuene endte på mellom 15 til 20 minutter. Det ble presisert for elevene at det ikke fantes noen riktige eller gale svar, men at vi ønsket deres tanker og meninger. Ettersom gjennomføringen av intervjuet foregikk i etterkant av undervisningsopplegget, hadde vi med oppgavearket elevene arbeidet med. Bakgrunnen for dette var at elevene kunne benytte arket for å huske hva de hadde arbeidet med, og at det slik var en støtte under intervjuet.

3.3 Bearbeiding av materiale

Vår empiri består av observasjonene våre fra gjennomføringen av undervisningsopplegget, og gruppeintervjuene vi gjennomførte i etterkant. Den kommende delen skal dreie seg om vår tilnærming til analysene av våre feltnotater fra observasjonene, og videre transformasjonen fra det muntlige intervjuet til skriftlig tekst, som begge er gjenstand for vår analyse.

3.3.1 Transkripsjon

I vår studie benyttet vi oss av en lydopptaker for å ta opp intervjuene med elevene. I etterkant av intervjuene satte vi i gang med prosessen å transkribere. Transkripsjon betyr å transformere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). I vårt transkripsjonsarbeid ble samtalen mellom oss som intervjuere og elevene transformert til skriftlig form. Intervju er et direkte sosialt samspill der kroppsspråk, toneleie og muntlig språk kommer til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). For å få frem dette i transkripsjonen lagde vi en transkripsjonsnøkkel, som illustrerer utvalgte tegn og gir forklaringer på uttalelser, pauser og lignende fra intervjuet (Tabell 1). Det å transkribere intervjuer innebærer etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213). Ettersom vår interesse var å få frem *hva* elevene sa, og ikke nødvendigvis *hvordan*, valgte vi å transkribere intervjuet til bokmål (Neteland, 2020, s. 62). På denne måten bidro samtidig transkripsjonen til anonymisering av elevene.

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Forklaring
...	Pause på mer enn 3 sekunder
/	Avbrytelse
@	Ler litt
@...@	Lattermild setning
...	Elevene snakker morsmål
<...>	Snakker samtidig
(...)	Snakker veldig lavt
[...]	Deler av transkripsjon fjernet

3.3.2 Koding

Etter at intervjuene var transkribert valgte vi å sortere utsagnene fra intervjusamtalene etter koder, slik at de ble bedre egnet for analyse. Vi valgte å kode intervjuene i henhold til studiens forskningsspørsmål (§1.2). Til tross for at oppgavens første forskningsspørsmål tar for seg våre observasjoner av elevenes arbeid i klasserommet, vil den første koden ha til hensikt å vise hvordan elevene selv omtaler sine egne språkpraksiser. Andre og tredje kode omhandler elevenes refleksjoner om både det gjennomføre undervisningsopplegget, og deres tanker om fremtidig skolearbeid. Kodene våre ble som følger: 1. Elevenes tanker om deres språkpraksiser fra arbeid med oppgavene. 2. Elevenes refleksjoner og erfaringer fra arbeidet med oppgavene.

3. Elevenes refleksjoner om bruk av flere språk i fremtidig skolearbeidet. Vi valgte å kode de tre intervjuene i fellesskap. Her markerte vi kun de delene i intervjuet, der elevene sier noe vi opplevde som relevant innenfor disse kodene (Neteland, 2020, s. 62). Til tross for de definerte kodene, opplevde vi enkelte ganger at det var vanskelig å plassere elevenes utsagn, da noen utsagn passet til flere enn én kode. For eksempel sitatet fra utdrag 11, Maria: “jeg skreiv på tyrkisk, fordi jeg ikke liksom å translate altså, fordi jeg vet ikke liksom hva det betyr på norsk noen ord, så jeg skreiv det bare på tyrkisk”. Her snakker Maria både om sin språkpraksis i undervisningen (kode 1), og hennes egen erfaring fra timen (kode 2). Vi valgte derfor å plassere dette sitatet under begge disse kodene.

Figur 1: Eksempel på kodet transkripsjon

Sarah: jeg og skrev på norsk
 June: dere valgte å skrive på norsk, mm. Hvorfor valgte dere det?
 Sarah: jeg er ikke så god til å skrive på tyrkisk, derfor
 Ariel: ja
 Sarah: også for eksempel hvis jeg skulle skrive på kurdisk og så er det litt vanskelige bokstaver
 Ariel: jeg vet ikke hvordan man skriver på kurdisk (lattermildt)
 June: okei
 Ariel: jeg bare klarer å snakke. Jeg valgte å skrive på norsk fordi liksom, fordi hvis jeg skulle skrive på engelsk så kunne det vært litt vanskelig fordi jeg vet ikke så mye ord på engelsk. Det er det samme på tyrkisk da, fordi det var derfor jeg valgte norsk.
 June: okei, skjønner
 Sarah: jeg valgte norsk fordi jeg bare er vant med å skrive tekst på norsk

Sarah: nei det er fordi der er bare vanskelig å skrive tyrkisk
 June: okei, skjønner
 Mildrid: Ville du fortsatt hatt valgfriheten til å velge språk å løse skoleoppgaver på?
 Sarah: det spiller ingen rolle
 Ariel: mm, ja og nei, liksom begge deler
 Mildrid: ja, fordi?
 ...
 Ariel: det er vanskelig å forklare
 Ariel: fordi liksom... jeg vet ikke hvordan jeg skal si det
 Mildrid: du kan jo forklare til Sarah, så kan hvis du trenger
 Ariel: liksom, noen ganger burde man ikke få liksom, kanskje liksom du kan si på samfunnsfag eller naturfag det kan være litt vanskelig for hvert fall for oss å skrive, fordi vi er ikke vant med å skrive så mye på for eksempel, nå har vi om vitenskap på naturfag, og jeg er dårlig på å skrive på engelsk eller tyrkisk om det, så da kan jeg skrive på norsk
 June: at noen temaer /
 Ariel: ja! ja
 June: kan bli litt vanskelig
 Ariel: ja noen tema

3.3.3 Analyse

I forlengelse av koding og sortering av datamaterialet, gikk vi deskriptivt til verks for å analysere datamaterialet vårt. Analysekapitlet har vi strukturert i tre delkapittel, i henhold til oppgavens tre forskningsspørsmål. I tillegg til at vi hadde et deskriptivt blick på vår empiri,

hadde vi videre et meningsfortolkende fokus (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 223). Meningsfortolking innebærer å tre utover det faktiske innholdet i det som blir sagt, og videre fortolke hva elevene mener med det de sier (Neteland, 2020, s. 64). Her tok vi utgangspunkt i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, hvor våre fortolkninger ble påvirket og formet ut fra vår forståelse og forforståelse. Vår utvikling av forståelse underveis i forskningsprosessen inkluderer vårt erfaringsgrunnlag. Dette grunnlaget innebærer vår tidligere kjennskap til elevene (§3.4), men også vårt teoretiske bakteppe innenfor tematikken på flerspråklighet.

I vår rolle som forskere sitter vi inne med en rekke holdninger og forforståelser. Målet vil ikke være å prøve å legge lokk på slike forforståelser, tvert imot tar vi de med oss i møte med datamaterialet, som skal analyseres og drøftes (Kvarv, 2021, s. 152). I den hermeneutiske tradisjonen innebærer denne forståelsesprosessen å bevege seg mellom helhet til del, og tilbake fra del til helhet (Gadamer, 2010, s. 329). I arbeidet med vår analyse søkte vi forståelse av elevenes språkpraksiser og reaksjoner i møte med et undervisningsopplegg, og deres refleksjoner i etterkant. Med utgangspunkt i den hermeneutiske tradisjonen, har vi forsøkt å se empirien sine enkeltdeler i sammenheng med helheten. Vi har på denne måten fortolket feltnotatenes enkeltdeler og elevenes ulike utsagn fra intervjuet, som vi videre har sett opp mot hverandre og drøftet i sammenheng med teori og tidligere forskning. På denne måten har vi forsøkt å gi empirien en helhetlig mening (Kjelaas, 2020, s. 43; Neteland, 2020, s. 64). En slik vekselvirkning mellom empiri og teori beskriver Fangen som en abduktiv tilnærming (2010, s. 38). Abduksjon er en kombinasjon av induksjon, som tar for seg empiri, og deduksjon som omhandler teori (Kjelaas, 2020, s. 32). Empirien og vår fortolkning av denne, er styrende for oppgaven. Samtidig er vår fortolkning og drøfting av våre empiriske funn styrt av vårt teoretiske bakteppe, som også utgjør deler av vår forforståelse (Fangen, 2011, s. 38). På denne måten vil vår forforståelse være et viktig element i arbeidet med å fortolke og forstå oppgavens empiri.

3.4 Metodiske styrker og svakheter

Vi har som tidligere nevnt valgt å benytte oss av to ulike forskningsmetoder i vår masteroppgave, deltakende observasjon og gruppeintervju. Det å kombinere to ulike metoder på en likestilt måte kalles gjerne triangulering (Fangen, 2010, s. 171; Creswell & Miller, 2000, s. 127). I vår analyse har vi arbeidet vekselvis mellom våre feltnotater og observasjoner fra klasserommet, og transkripsjoner og koder fra intervjuene. På denne måten hadde vi muligheten

til å diskutere med hverandre de ulike sammenhengene mellom det elevene sa i intervjuet, med det vi observerte fra elevenes arbeid med oppgavene i klasserommet. Dette har dannet et godt grunnlag for å kunne validere våre fortolkninger, og er dermed en styrke i vår forskning (Fangen, 2010, s. 171).

3.4.1 Vår rolle som forskere

Videre vil det være sentralt å reflektere over hvordan kvalitativ forskning innebærer et forhold mellom oss som forskere, og elevene som deltakere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Forskningsintervju er ikke en åpen dagligdags samtale mellom likestilte parter. Vi var derfor spesielt oppmerksomme på det asymmetriske forholdet som kan gjøre seg gjeldende i en intervjusituasjon med barn (Postholm, 2005, s. 161). Vi som forskere hadde kontroll over intervjusituasjonen sin gang, bestemte valg av tema, intervjuspørsmålene og hvilke svar vi ønsket å følge opp og ikke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Vårt bekjentskap med elevene kan trolig ha bidratt til å gjøre at intervjusituasjonen opplevdes mindre formell. I intervju med barn vil det være viktig med et tillitsforhold mellom den voksne og barnet (Dalen, 2011, s. 38). Gjennom vår praksisperiode hadde vi muligheten til å danne en god relasjon til elevene, noe som videre kan ha vært en påvirkningsfaktor i elevenes åpenhet og svar. Dalen bruker begrepet kontaktetablering, og viser til fasen der relasjonen mellom intervjuer og elever etableres (2011, s. 39). Samtidig kan en slik kjent relasjon føre til at elevene holder tilbake sine meninger, eller påvirkes av en redsel for å skuffe den voksne part. En må dermed vurdere kritisk hvorvidt den informasjonen som elevene har delt reflekterer det de faktisk opplever, eller noe de antar at du som intervjuer ønsker å høre (Fangen, 2010, s. 173). Dette var noe vi var bevisste på da vi intervjuet elevene. For å minske elevene sin terskel til å dele sine tanker og meninger valgte vi som nevnt å gjennomføre intervjuene gruppevis. Samtidig var vi nøye på å opplyse at det var elevene sine meninger vi var interesserte i.

Det vil være potensielle ulemper med gruppeintervju. Noen elever kan blant annet dominere, og på denne måten dannes det en slags “gruppetankegang”. Her vil forskningsdeltakerne som har andre meninger ikke nødvendigvis stå frem og velge å si seg uenige (Cohen et al., 2011, s. 432, i Neteland, 2020, s. 56). En slik gruppetankegang kan vi tyde i vårt datamateriale, der Maria og Khalid ofte svarer det samme som den medeleven de ble intervjuet sammen med. Her gjentar de som oftest med “enig” eller “samme som hun”. Dette ble vi oppmerksomme på

underveis i intervjuet, og vi byttet derfor på hvem av elevene vi henvendte oss til først i de ulike intervju spørsmålene.

I tidligere møte med elevene hadde vi rollen praksisstudenter. Her dannet vi et kjennskap med elevene, og gode relasjoner. Disse relasjonene til elevene har bidratt i utformingen og tilpasningen av undervisningsopplegget. I forskningsperioden hadde vi derimot rollen som forskere. I gjennomføringen av undervisningsopplegget var alle fire studentene fra språkgruppen i PRANO-prosjektet til stede, dette kan ha påvirket elevenes konsentrasjon. Vi viste alle engasjement til elevenes arbeid i møte med undervisningsopplegget, noe som igjen kan ha påvirket elevenes språkpraksiser. Dette kan ha påvirket elevene til å faktisk ta i bruk sine flerspråklige ressurser, fordi de visste at vi var interessert i deres flerspråklighet.

Vi vil også trekke frem det å være to forskere som en styrke for denne masteroppgaven. Det å være to som samarbeider med hele forskningsprosessen har åpnet opp for muligheten til å dele tanker, og diskutere med hverandre. Videre har vi i fellesskap planlagt, og gjennomført undervisningsopplegget. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget hadde vi også med oss de andre forskerne på PRANO-gruppen. Dette kan ha bidratt til å styrke det etnografiske tilsnittet i vår studie. På denne måten hadde vi flere øyne på det som foregikk, og flere som kunne notere ned observasjoner, som vi sammen diskuterte i etterkant. Vi hadde alle fire relasjoner til elevene, og dermed muligheten til å få en mer helhetlig forståelse av det vi observerte (Fangen, 2010, s. 15). En annen styrke med å være to forskere som skriver sammen, er at vi har kunne diskutere tanker og ideer. Vi har på denne måten hatt mulighet til å sammenligne våre tolkninger og antakelser med hverandre, som slik sett kan ha ledet oss til mer valide tolkninger. Vi mener dette bidrar til å styrke oppgavens troverdighet og validitet.

3.4.2 Validitet, reliabilitet, gjennomsiktighet

I forskning er det et krav om å synliggjøre alle prosessene som leder en frem i forskningen (Befring, 2015, s. 56). Morse trekker frem at en kvalitativ studies troverdighet både omfatter studiens validitet og reliabilitet (2015, s. 1219). Dette vil forskeren kunne oppnå på bakgrunn av presentasjon av de metodene en tar i bruk i datainnsamling og analyseprosessen (Morse, 2015, s. 1219). Her skal vi derfor belyse studiens validitet og reliabilitet, for på denne måten å gjøre studien så gjennomsiktig som mulig.

Validitet dreier som om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Vi tok i bruk deltakende observasjon, da vår interesse innebar å undersøke hva som skjedde i klasserommet da vi åpnet opp for bruk av flere språk. Videre tok vi i bruk intervju som metode, for å få innsikt i elevenes refleksjoner rundt undervisningsopplegget, og inkludering av flere språk i fremtidig skolearbeid. Creswell og Miller trekker frem en slik triangulering som en styrke i kvalitative studiers validitet (2000, s. 127). Vi undersøkte både det som foregikk i klasserommet, i tillegg til å få innsikt i elevenes refleksjoner i etterkant av undervisningsopplegget. På denne måten hadde vi mulighet til å se elevenes språkpraksiser i sammenheng med deres tanker og refleksjoner (van Ommeren, 2017, s. 161). I kvalitativ forskning er målet å oppnå gyldige eller valide tolkninger som er fornuftige, velfundert, berettiget og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Ved å presentere teoretiske perspektiv, og se disse i sammenheng med analyse- og drøftingskapitlet, styrkes gyldigheten til oppgavens deskriptive og tolkende element.

Neteland trekker frem at analyse av transkriberte intervju med tydelig definerte koder, i kombinasjon med sitater fra elevene, vil kunne gi god validitet eller gyldighet til tolkningene en gjør (2020, s. 65). Vi har brukt mye plass på å gjengi utdrag fra intervjuet, for å kunne vise til de konkrete utdragene vi analyserer. Dette anså vi som essensielt for å få frem elevenes stemmer i studien, da vår interesse var å få frem et elevperspektiv. Intervju som metode har i utgangspunktet ikke høy relabilitet, dersom vi forstår begrepet som at det samme resultatet skal kunne gjenskapes (Neteland, 2020, s. 65). Dersom en forsker skulle gjennomført samme studie vil det være vanskelig å få nøyaktig de samme refleksjonene av elevene. Elevene vil kunne endre sine svar i et nytt intervju, uavhengig om det er nye eller samme forskere som stiller intervju spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

I forlengelse av oppgavens relabilitet reiser spørsmålet seg om hvorvidt funnene våre kan generaliseres. Kvale og Brinkmann viser til en vanlig innvending mot intervjuforskning, der det er for få intervju personer til at et resultat kan generaliseres (2017, s. 289). Dette er også tilfelle i vår studie. Målet med studien har vært å få innsikt i hva som kan skje når det åpnes opp for bruk av flere språk, og hvordan dette kan forstås. Vår interesse har vært å løfte frem elevene sine refleksjoner, der enkeltpersoners opplevelser og erfaringer er essensielt i studien. Da vi har forsket på seks flerspråklige elever, vil dermed deres refleksjoner ikke kunne generaliseres til å gjelde for alle flerspråklige elever. Vi har på denne måten ikke vært ute etter

å generalisere. Snarere har vi vært opptatt av å løfte frem seks elevers tanker og refleksjoner om bruk av flere språk.

Innenfor forskning er det som nevnt, et grunnleggende krav om at alle deler av prosessen gjennomføres på en reliabel måte (Befring, 2015, s. 56). Dette forutsetter en nøyaktig beskrivelse av alle framgangsmåter, som benyttes fra start til slutt. Videre trekker Creswell og Miller frem hvordan beskrivelser av kontekst, deltakere og tema er viktig for å skape troverdighet i oppgaven. Dette bidrar til at leseren får en opplevelse av hvordan hendelsene har utspilt seg (2000, s. 129). Dersom en synliggjør datamaterialet, i forbindelse med fremstilling av analyser og tolkninger i studiens analysekapittel, kan leseren se hvordan vi har arbeidet fra fremstillingen av analysene til tolkningene vi har gjort. På denne måten blir metoden reliabel i betydningen av “etterprøvbar” (Neteland, 2020, s. 65). Vi har med dette metodekapitlet kontekstualisert studien ved å synliggjøre og beskrive vårt arbeid i forkant av innsamling av datamateriale, prosessen for gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet.

3.5 Etske betraktninger

Forskning innebærer etiske og moralske spørsmål og dilemma. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH), poengterer at “forskning skal organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette” (NESH, 2021, s. 7). I løpet av forskningsperioden er dette noe vi har forholdt oss til og reflektert over. Som forskere har vi et ansvar overfor personene som deltar i forskningen, spesielt har barn et særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskning (NESH, 2021, s. 17, s. 19). Forskningsdeltakerne skal som hovedregel være informert og det skal innhentes samtykke for å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 17). Siden vår forskning innebærer barns perspektiv, var vi nødt til å innhente samtykke fra elevenes foresatte. Her sendte alle på gruppen ‘språklig mangfold’ ut samme samtykkeskjema. Vi informerte elevene muntlig om forskningsprosjektet, og hva deltakelsen ville innebære. Elevene fikk her anledning til å stille spørsmål om prosjektet. I tillegg bidro praksislæreren vår med informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte. Elevene fikk også med seg et skriftlig informasjons- og samtykkeskjema om forskningen hjem, slik at vi kunne innhente samtykke fra foresatte. Vi var også grundige med å presentere deltakelsen i studien som frivillig.

Prosjektet er godkjent av NSD- Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 1). Informasjons- og samtykkeskjemaet (vedlegg 2) ble utformet i tråd med retningslinjene satt av NSD. Skjemaet ble tilpasset til elevene som mottakere. Videre inneholdt skjemaet informasjon om hva vi som forskere skulle benytte dataene til, dersom de valgte å samtykke. Vi informerte også om hvordan elevene ville bli anonymiserte for å sikre konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). Gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet kom det også frem hva det innebar å delta. For oss var det viktig å få frem det positive med å delta i forskningen, og hvordan elevene kunne bidra ved å dele sine refleksjoner om det å bruke flere språk i undervisning. Samtidig ble de informert om at det ikke ville få noen negative konsekvenser, dersom noen ønsket å trekke seg underveis eller velge å ikke delta. Vi oppnevnte en av våre PRANO-medforskere som kontaktperson, i tillegg til veileder, dersom foresatte hadde noen spørsmål som de ikke ønsket å stille direkte til oss.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet skal vi analysere datamaterialet vårt. Nærmere bestemt skal vi se observasjoner fra klasserommet og funn fra intervjuene i sammenheng med våre tre forskningsspørsmål. Som nevnt i metodekapitlet er analysekapitlet strukturert slik at vi først går analytisk til verks hvor vi har en deskriptiv tilnærming til datamaterialet vårt. Deretter inkluderer vi et mer meningsfortolkende fokus. På denne måten vil vi presentere et mer helhetlig blick på empirien.

Språkideologier kan komme til uttrykk både gjennom det elevene faktisk gjør, og hvordan de snakker om språkpraksiser (van Ommeren, 2017, s. 161). For å kunne skille mellom elevenes tanker og refleksjoner, og deres faktiske praksiser i løpet av undervisningsopplegget har vi derfor tatt utgangspunkt i å analysere data fra observasjon og intervju separat. Den første delen av analysekapitlet tar for seg datamateriale som kaster lys over forskningsspørsmål: 1. *På hvilke måter kan vi se elevenes flerspråklighet i undervisningsopplegget?* Denne delen inkluderer våre observasjoner av elevenes språkpraksiser og reaksjoner i klasserommet. Analysekapitlets andre del har som formål å behandle forskningsspørsmål 2. *Hvordan reflekterer elevene rundt bruk av flere språk i undervisningsopplegget?* Her ønsker vi å belyse elevenes refleksjoner og tanker om selve undervisningsopplegget, og vi legger vekt på funn fra intervjuene. I den siste delen tar vi for oss forskningsspørsmål 3. *Hvordan reflekterer elevene rundt bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid?* Her skal vi i likhet med det andre forskningsspørsmålet benytte oss av funn fra intervjuene. Etter hver av delene (§4.1, §4.2 og §4.3) oppsummerer vi våre viktigste funn i henhold til forskningsspørsmålene.

4.1 Elevenes språkpraksiser

I denne delen skal vi med et analytisk blick se på elevenes språkpraksiser som forekommer i løpet av undervisningsopplegget. Formålet er å få innsikt i elevenes språkvalg under gjennomføringen, både individuelt og i elevsamarbeidet. Disse observasjonene vil være relevante for studien, for å kunne belyse hvilke språkpraksiser og valg elevene foretar underveis. I tillegg skal vi presentere observerbare reaksjoner, som elevene har i møte med undervisningsopplegget. Dette finner vi relevant, ettersom det vil kunne bidra til hvordan vi videre tolker og analyserer elevenes utsagn fra intervjuene. Vi presenterer observasjonsdata

fra de seks elevene, som viser til hvilke to elever som arbeidet sammen: Samira og Maria, Ariel og Sarah, Dalia og Khalid. Beskrivelser av elevenes språkpraksiser, og våre observerbare funn fra klasserommet vil være relevant å ha med seg inn i det kommende analysearbeidet i §4.2, hvor vi går nærmere inn på elevenes egne refleksjoner rundt bruk av flere språk i undervisningsopplegget.

4.1.1 Samira og Maria

I vår gjennomgang av oppgaven for klassen, stiller Samira spørsmål rundt den praktiske gjennomføringen. I første del av oppgaven skal elevene lytte til en fortelling på morsmål, dette betegner vi som hjemmespråk for elevene. Samira spør her om hvilket språk hun skal høre fortellingen på, da hun både snakker tyrkisk og kurdisk hjemme. Det ble delt et dokument med elevene med lenker til tekstene de skulle lytte til. Her var kurdisk ikke et alternativ. Vi forklarer til Samira at vi kun har lyttefiler på tyrkisk. Hun responderer med ett nikk, noe vi tolker som en bekreftelse på at det er i orden for henne å lytte til en fortelling på tyrkisk. Samira kommer raskt i gang med å lytte til teksten.

Samira sin umiddelbare reaksjon da hun tar på headsettet og lytter til fortellingen er latter og smil. Hun sier noe på tyrkisk eller kurdisk til Maria, før de smiler til hverandre og fortsetter med lyttedelen. Etter at Samira er ferdig med å lytte gjennom én gang spør hun oss “går det an at jeg translater på norsk?”, her minner vi Samira på hvordan valg av språk i den skriftlige oppgaven er valgfri. I andre del av oppgaven skal elevene skrive en kort gjenfortelling på valgfritt språk. Samira sier videre at “det er jo ingen vits i å skrive på tyrkisk når jeg allerede har en tekst her som er på tyrkisk”. Ut fra Samira sitt utsagn kan det tenkes at hun ikke finner et poeng i å skrive akkurat det samme hun nettopp hadde hørt og lest fra teksten, som tilhørte lydfilen. På denne måten kan det virke som om hun opplever oppgaven som noe meningsløs. Vi poengterer hvordan del to er en kort gjenfortelling, som skal benyttes som støtte til samtaledelen. Her ser vi at Samira velger å notere fortløpende på tyrkisk, samtidig som hun lytter til teksten én gang til. Vi observerer at hun noterer ned en hel del, noe vi kan tolke som et tegn på engasjement. Samtalen mellom Samira og Maria foregår mest på tyrkisk eller kurdisk. Vi kan også høre det norske ordet “også” flere ganger i gjenfortellingen til Samira.

Maria følger nøye med og virker interessert underveis i vår forklaring av oppgaven for klassen. Hun stiller ingen spørsmål til det praktiske, og uttrykker i likhet med Samira ingen form for

misnøye med at hun kun har mulighet til å velge tyrkisk i lyttedelen. Hun har også både kurdisk og tyrkisk som morsmål. Hun kommer raskt i gang med å lytte til teksten. Hennes umiddelbare reaksjon til fortellingen er et smil. Fortellingen Maria lytter til er noe lengere enn Samira sin, og Samira har derfor et “forsprang” i skrivedelen. Vi observerer at Maria begynner først med å skrive teksten sin på norsk. Dette visker hun imidlertid ut, og vi ser at hun vender seg til Samira for å spørre hvilket språk hun skriver på. Vi ser her at Maria i likhet med Samira velger å skrive på tyrkisk. Maria tar seg god tid med den skriftlige gjenfortellingen. I samtaledelen hører vi at hun velger å gjenfortelle til Samira på norsk, men vi hører også innslag av tyrkiske eller kurdiske ord. Hun velger imidlertid å stille sine oppfølgingsspørsmål til Samira sin gjenfortelling på tyrkisk eller kurdisk.

Både Samira og Maria lytter til tyrkiske fortellinger. I skrivedelen velger de begge å skrive sin gjenfortelling på tyrkisk. Imidlertid observerer vi at Maria først starter å skrive på norsk, men velger å viske dette ut, og starter opp igjen på tyrkisk. Samira velger å skrive på tyrkisk, til tross for at hun trolig uttrykker at hun ikke helt ser poenget i oppgaven, dersom hun kun skal ta i bruk tyrkisk i skrivedelen. I samtaledelen er det tydelig at Maria i større grad benytter seg av en kombinasjon av norsk, kurdisk eller tyrkisk, og på denne måten tilpasser seg Samira. Samira velger å benytte seg av kurdisk eller tyrkisk, men har likevel innslag av norske ord.

4.1.2 Ariel og Sarah

I gjennomgang av oppgaven forteller vi elevene at de skal lytte til en tekst på morsmål. Her kan vi observere et overraskende ansiktsuttrykk hos Ariel. Dette er noe vi kan forstå som en indikasjon på at det er uvant for henne å lytte til tyrkisk. Dette skal vi se nærmere på i §4.2.1. I skrivedelen ser vi at Ariel skriver gjenfortellingen på norsk. Hun tar seg god tid og er den siste som blir ferdig. Vi observerer at hun har Google oversetter tilgjengelig på Chromebooken, noe som kan indikere en usikkerhet på betydningen av noen tyrkiske ord, eller oversettelsen av de tyrkiske ordene til norsk. Vi velger å sette Ariel og Sarah i gang med oppgavens samtaledel, slik at de skal få tid til å samtale om fortellingen. Ariel velger å gjenfortelle muntlig på norsk, men vi kan også høre en del innslag av tyrkisk eller kurdisk. I tillegg til lyttefilen har elevene tilhørende skriftlige tekster tilgjengelig på tyrkisk. Denne kan de lese samtidig som de lytter. Under gjenfortellingen observerer vi at Ariel peker på den skriftlige teksten på Chromebooken. Her sier hun tyrkiske eller kurdiske ord, og det kan se ut til at hun benytter dette som støtte i sin gjenfortelling til Sarah.

Sarah sin første reaksjon under presentasjonen av undervisningsopplegget er “kan vi skrive på norsk?”. Her poengterer vi at elevene selv kan velge språk i skrive delen og den muntlige samtalen. Sarah lytter til en tyrkisk fortelling. I skrive delen velger Sarah å skrive gjenfortellingen på norsk, og vi observerer at også hun har Google oversetter tilgjengelig på Chromebooken. På et tidspunkt kan det også se ut til at hun prøver å “endre” tastaturet til tyrkisk. Vi kan her tenke at hun har utfordringer med å oversette det hun har hørt fra tyrkisk til norsk, og at hun benytter dette som en strategi for å lette oppgaven for seg selv. Imidlertid kan Sarah sitt første spørsmål om muligheten til å skrive på norsk, forstås som en usikkerhet på det tyrkiske skriftspråket. Dette kan også ses i sammenheng med at hun tar i bruk oversettelsesprogram. En annen mulig tolkning er at Sarah velger å skrive på norsk fordi skolen oppleves som en norsk arena. Bruken av norsk er dominerende i skolen, og på denne måten kan dette være en påvirkningsfaktor (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; Krulatz & Iversen, 2019, s. 374). Dette er noe vi derimot skal komme nærmere inn på i drøftingskapitlet §5.2. Samtalen mellom Sarah og Ariel foregår som tidligere nevnt på norsk. Sarah blir på et tidspunkt spurt på norsk av Ariel om hva hun synes om den tyrkiske fortellingen. Her kan vi tydelig høre at hun svarer på tyrkisk eller kurdisk.

Ariel og Sarah lytter til tyrkiske fortellinger. Begge velger å skrive sine gjenfortellinger på norsk, med Google oversetter tilgjengelig. Dette kan tyde på at elevene har utfordringer med oversettelsen av tyrkisk til norsk. Samtidig kan bruk av oversettelsesprogram være en strategi de tar i bruk for å lette eller effektivisere skriveoppgaven for seg selv. Sarah sin kommentar “kan vi skrive på norsk?” kan mulig vise til at hennes språkvalg var noe hun allerede hadde bestemt, før hun kom til skrive delen. I samtaledelen hører vi at de først og fremst snakker norsk sammen, men vi kan gjentatte ganger høre innslag av enkelte tyrkiske eller kurdiske ord. Vi observerer både latter og smil. Trolig kan dette tydes som et engasjement hos elevene, som både kan knyttes til positivitet over selve oppgaven, men også handle om muligheten ved å få jobbe sammen med en annen elev med samme morsmål.

4.1.3 Dalia og Khalid

Under gjennomgangen av undervisningsopplegget observerer vi at Dalia virker ukonsentrert, og det er tydelig at hun har oppmerksomheten på andre ting. I starten av lyttedelen observerer vi at hun ler høyt, og sier “I can’t listen to this!” i det hun starter å lytte til fortellingen på tyrkisk.

Hun får beskjed om å gi det en sjanse, og å fortsette å lytte til den tyrkiske fortellingen. Hennes reaksjon kan vi både tolke som at det er uvant for henne å lytte til tyrkisk, eller at selve fortellingen ikke er passende for målgruppen. Noen minutter senere går vi bort til Dalia for å høre hvordan det går. Her forteller hun imidlertid at det er vanskelig å forstå alt som blir sagt, og vi opplever at hun er noe frustrert i tonen. I intervjudelen har hun derimot en annen erfaring fra arbeidet med oppgavene, dette er noe vi skal komme tilbake til i §4.2. I skrive delen velger hun å skrive på engelsk. Hun skriver omtrent hva halve fortellingen handler om, og avslutter med “and that’s all i understood”. På bakgrunn av Dalia sine to utsagn kan vi antyde at hun synes det er utfordrende å lytte til teksten på tyrkisk. Imidlertid kan vi i den muntlige delen høre at Dalia gjenforteller hovedessensen fra fortellingen på engelsk, noe som kan vise at hun har en god forståelse fra lyttedelen. Dette var til tross for at hun ga uttrykk for utfordringer med forståelsen i både lytte- og skrive delen.

Khalid uttrykker i starten av undervisningen, misnøye med å få utdelt en ny plass i klasserommet enn den han vanligvis har. Som nevnt i metodekapitlet §3.2.2 har vi endret elevenes plassering i klasserommet. Dette var et strategisk valg i forhold til våre observasjoner. Khalid bruker litt tid på å “slå seg til ro” på den nye plassen, og tid på å komme i gang. Imidlertid viser Khalid stor glede ved å få lytte til en tekst på morsmål, og han gir oss en tommel opp under lyttedelen. I skrive delen rekker han opp hånda og spør hva han skal gjøre. Han får beskjed om å skrive kort hva fortellingen handler om på det språket han selv ønsker. Khalid velger å skrive på sitt asiatiske språk, og da vi kommer bort for å høre hvordan det går svarer han kort “bra”, og virker fornøyd.

I utgangspunktet satt Dalia sammen med en elev som ikke hadde samtykket til å delta på intervju. Under samtaleoppgaven velger vi derfor å flytte Dalia fra sin daværende partner, over til å sitte sammen med Khalid. Bakgrunnen for dette er at de var ferdige med den skriftlige gjenfortellingen samtidig, men også fordi de begge hadde samtykket til å delta i forskningen. Samtalen mellom Dalia og Khalid foregår hovedsakelig på engelsk. Dette valget kan vi trolig se i sammenheng med at Khalid kom til Norge i løpet av barnetrinnet, noe som kan være en påvirkningsfaktor i hans språkpraksis. Ut fra dette kan det trolig tenkes at han er mer komfortabel med å snakke engelsk enn norsk i denne sammenhengen. I intervjudelen forteller Dalia at hun ofte bruker engelsk. På denne måten kan det også tenkes at han ble påvirket av Dalia sin bruk av engelsk i samtaledelen. Samtidig kan vi også høre at Khalid på et

tidspunkt snakker asiatick under gjenfortellingen. Her holder han arket opp foran seg, og det er tydelig at han leser opp det han har skrevet.

Dalia og Khalid lytter til fortellinger på tyrkisk og asiatick. Dalia uttrykker at hun syntes det er utfordrende å lytte til en tekst på tyrkisk. Imidlertid observerer vi at hun har en god forståelse i gjenfortellingen, både skriftlig og muntlig. Khalid velger å benytte seg av asiatick i alle oppgavens deler. Et interessant moment er hans gjenfortelling på asiatick. Til tross for at han visste at Dalia ikke ville forstå det han sa, leser han opp fra sine notater. Den videre samtalen mellom dem foregår på engelsk.

4.1.4 Oppsummering av elevenes språkpraksiser i klasserommet

Denne analysedelen viser hvordan vi kunne se elevenes flerspråklighet, der de tar i bruk ulike språkpraksiser i møte med undervisningsopplegget. For å oppsummere opplevde vi at elevene generelt var svært mottakelige og interessert i gjennomføringen. Det var ingen av elevene som ikke ønsket å delta. Alle elevene uttrykte glede og positivitet gjennom smil eller latter minst én gang i løpet av timen. Elevene fikk den samme oppgaven, men lyttet til egne morsmål. Valgfriheten i skrive- og samtaledelen resulterte i ulike språkpraksiser blant elevene. Vi har fremstilt elevenes ulike språkpraksiser i de forskjellige delene av undervisningsopplegget i tabellen nedenfor.

Tabell 2: Observerte språkpraksiser

ELEVENE	LYTTE	SKRIVE	SAMTALE
Samira	Tyrkisk	Tyrkisk	Mest tyrkisk, litt norsk
Maria	Tyrkisk	Tyrkisk	Mest norsk, litt tyrkisk
Ariel	Tyrkisk	Norsk	Mest norsk, litt tyrkisk
Sarah	Tyrkisk	Norsk	Mest norsk, litt tyrkisk
Khalid	Asiatick	Asiatick	Engelsk, opplesning på asiatick
Dalia	Tyrkisk	Engelsk	Engelsk, innslag av norsk

Slik som vi ser valgte Samira, Maria og Khalid å skrive på det samme språket som de også hadde lyttet til. Ariel og Sarah valgte å skrive gjenfortellingen på norsk, mens Dalia skrev på engelsk etter å ha lyttet til en tyrkisk fortelling. Felles for den skriftlige utførelsen er at alle elevene forholdt seg til ett språk. I de muntlige gjenfortellingene tok alle elevene i bruk flere språk. Samira kunne vi høre snakket mest tyrkisk eller kurdisk, men med innslag av norsk. Maria snakket mest norsk, men med innslag av tyrkisk eller kurdisk. Ariel og Sarah kunne vi høre snakke norsk, men med innslag av tyrkisk eller kurdisk. Khalid leste først opp sin gjenfortelling på asiatiske, for så å snakke engelsk med Dalia, som også gjennomførte den muntlige samtalen hovedsakelig på engelsk. I den følgende delen skal vi ta utgangspunkt i våre observasjoner fra undervisningsopplegget, og koble disse opp mot elevenes egne erfaringer fra undervisningen, slik det kommer frem i intervjuene.

4.2 Refleksjoner om bruk av flere språk i undervisningsopplegget

Slik vi har sett i den foregående delen hadde elevene ulike språkpraksiser og reaksjoner i møte med undervisningsopplegget. Vi ønsket videre å få innsikt i deres refleksjoner og tanker, etter at de selv hadde fått erfart en offisiell språklig valgfrihet. I denne delen legger vi derfor vekt på intervjudata og skal her undersøke vårt andre forskningsspørsmål. Denne delen er tredelt og følger kronologisk undervisningsoppleggets gang. Vi tar først for oss intervjudata fra lyttedelen, deretter skrive delen og til slutt den muntlige samtaledelen. Underveis trekker vi inn sitater og utdrag, som viser elevenes refleksjoner etter gjennomføringen av undervisningsopplegget.

4.2.1 Å lytte til en fortelling på morsmål

Tidlig i intervjuet fikk elevene spørsmål om hvordan de syntes det var å lytte til en tekst på morsmål. Flere av elevene forteller at de hadde en positiv opplevelse med å inkludere bruk av morsmål i undervisningen, og beskriver det som annerledes og morsomt. Slik vi skal se kan det også virke som dette er en ny erfaring for flere av dem, når de blir spurt om de har gjort noe lignende tidligere.

Utdrag 1.

Mildrid: Er denne timen annerledes enn noe dere har gjort før?

Samira: Eeh, egentlig det var ikke så annerledes, men det var også litt annerledes å høre på sånne tyrkiske historier og sånt.

Mildrid: Har dere hatt noe lignende før da?

Maria: Jeg tror ikke det, jeg vet ikke.

Samira: Hmm, nei egentlig ikke.

I intervjuet forteller Samira og Maria at undervisningen var annerledes, fordi det innebar å lytte til en fortelling på tyrkisk. De forteller videre at de ikke kan huske å ha deltatt på en lignende undervisningssituasjon, der morsmål har et slikt fokus. Vi spør videre hvordan det var å inkludere morsmål på skolen.

Utdrag 2.

June: Hvordan synes dere egentlig at det var å lytte til en tekst på morsmål?

Samira: Det var veldig gøy, @annerledes@

Maria: Ja, samme.

Samira: Morsomt.

Slik vi ser i utdraget kommer det frem at elevene likte å arbeide på tyrkisk, og beskriver det som annerledes og gøy.

Utdrag 3.

Samira: Det var bare, det var litt kjedelig fortelling.

Mildrid: Ja.

Samira: Fordi jeg og Maria vet jo tyrkisk veldig godt, så det var litt kjedelig, det var ikke så spennende, men til de som skal lære seg tyrkisk så er det veldig bra fortelling å lære, man lærer veldig mye.

Mildrid: Okei, ja.

Samira: De forteller veldig godt, på en måte.

Som vi ser i utdraget forklarer Samira at fortellingen var kjedelig, og at den kan passe bedre til de som skal lære seg tyrkisk. Dette kan tyde på at hun opplevde at fortellingen hadde et enkelt tyrkisk språk. For hun som kan tyrkisk såpass godt, ble det trolig en enkel oppgave. I likhet med Samira og Maria, uttrykker også Ariel og Sarah hvordan det var en ny opplevelse å lytte til morsmål, men at de på en annen side synes det var rart å skulle lytte til tyrkisk.

Utdrag 4.

Ariel: Det var litt rart å høre på sånn tyrkisk fortelling da, fordi vi begge tok tyrkisk fortelling, det var litt rart.

Mildrid: Det var litt rart å høre på tyrkisk fortelling?

Ariel: I timen ja.

Sarah: I skolen.

Mildrid: I timen, okei. Hvorfor det?

Ariel og Sarah: @

Sarah: Kanskje vi ikke gjør det så ofte.

Ariel: Ja, vi gjør ikke det så ofte.

Mildrid: Men har dere gjort noe lignende før?

Sarah: Vi har kanskje hørt på fortelling før, det husker jeg ikke.

Ariel: @

Mildrid: Men der dere bruker flere språk i undervisningen på skolen?

Ariel: @Det er jo bare norsk og engelsk@

Her ser vi hvordan de begge to poengterer at det er undervisningstimen, og skolen som kontekst, som bidrar til å gjøre at situasjonen oppleves uvanlig. Det kommer frem at elevene ikke husker å ha brukt andre språk enn norsk og engelsk i undervisningen. Dette er noe vi skal ta med oss inn i drøftingskapitlet. Ariel og Sarah er ikke alene om å oppleve undervisningen som uvanlig. Slik vi har sett i oppgavens innledende sitat, forteller Dalia at hun synes det var en gøy time, og begrunner dette med at den var annerledes.

Utdrag 5.

Dalia: Jeg synes det er gøy jeg fordi det er annerledes det er ikke det som vi alltid gjør noe som gjør at vi endelig får lov til å gjøre noe annet.

Mildrid: Hvorfor var det gøy?

Dalia: Fordi det var annerledes. Det var ikke bare norsk eller engelsk, men sånn andre språk å, det var bare veldig gøy @

I utdraget ser vi at også Dalia trekker frem undervisningen som annerledes og gøy, fordi det er noe annet enn de pleier å gjøre. Hun legger også videre vekt på at undervisningsopplegget ikke bare innebar norsk og engelsk. Dette kan tyde på at det er inkluderingen av andre språk som gjorde undervisningen gøy for Dalia. Også Khalid trekker frem det positive med å lytte til morsmål.

Utdrag 6.

Mildrid: Hvordan var det å lytte til en tekst på morsmålet ditt, Khalid?

Khalid: Synes det var bra!

Mildrid: Var det bra?

Khalid: Ja, jeg forstår det.

I utdraget ser vi at Khalid forklarer det som bra å lytte til morsmålet sitt. Dette underbygger han med at han kunne forstå det som ble sagt. Han sier dette med stolthet, noe som kan tyde på en opplevelse av mestring.

4.2.2 Skriftlig valgfrihet

Det er tydelig at bruk av morsmål i skolekonteksten er uvanlig for flere av elevene. I intervjuene spør vi hvilket språk elevene valgte å skrive på, og ber dem videre om å begrunne dette valget. Ariel og Sarah sier at de valgte å skrive sin gjenfortelling på norsk.

Utdrag 7.

Sarah: Jeg valgte norsk fordi jeg bare er vant med å skrive tekst på norsk.

Ariel: Ja.

June: Du er vant med å skrive tekst på norsk?

Sarah: Ja, hvert fall på skolen.

June: På skolen.. enn hjemme da, hvilket språk skriver dere på da?

Sarah: @Jeg skriver ikke tekst hjemme@

Her er det tydelig hvordan elevene er vant med å skrive tekster på norsk på skolen, og trolig er det dette de er mest komfortable med i denne sammenhengen. Ut fra utdraget kan det virke som om valget med å skrive på norsk ble naturlig for elevene, ettersom at det var en skoleoppgave. Ariel og Sarah trekker også frem i intervjuet at de selv ikke er så gode til å skrive på tyrkisk. Videre begrunner de valget med at kurdisk har vanskelige bokstaver, og at dette er noe de bare benytter når de snakker. Dette kan dermed være en indikasjon på at de vanligvis ikke benytter verken tyrkisk eller kurdisk til skriving. I intervjuet biter vi oss merke i dette, og spør dem videre hvilket språk de benytter seg av i tekstmeldinger, til tross for at de sier at de ikke skriver tekster hjemme.

Utdrag 8.

June: Hvis dere skriver meldinger og sånt da?

Sarah: Norsk.

Mildrid: Hvis du skal sende til Ariel?

Sarah: Norsk.

Ariel: Til foreldrene mine skriver jeg tyrkisk, til vennene mine skriver jeg norsk.

June: Okei.

Sarah: Til faren min skriver jeg både mest tyrkisk, men også noe norsk, men til mammaen min er det også samme, men mest norsk med moren min.

Ariel: Jeg skriver tyrkisk til foreldrene mine.

Her kommer det frem at dersom elevene skal skrive meldinger til foreldrene sine kan de ta i bruk tyrkisk, mens de benytter norsk når de skriver med venner. I Sarah og Ariel sin refleksjon rundt skrive delen trekker de også frem at de opplevde at den tyrkiske teksten var utfordrende, og at de ikke forstod alt som ble sagt i teksten de lyttet til.

Utdrag 9.

Ariel: Jeg skjønte ikke helt fortellingen da, men.

June: Du skjønte ikke helt fortellingen?

Ariel: Nei bare litt. Men det gikk bra.

Mildrid: Men var det språket som var vanskelig eller?

Ariel: Det var noen ord som jeg ikke skjønte.

Mildrid: Noen ord. Okei ja.

June: Var det noe som var negativt med å høre på denne teksten?

Sarah og Ariel: Nei.

Sarah: Det var bare at jeg ikke forstod noen ord, men, eller jeg forstod dem, men sånn de var litt vanskelige og oversette til norsk.

Slik vi ser i utdraget, hadde Ariel utfordringer med forståelsen av enkelte tyrkiske ord i fortellingen. Sarah poengterer imidlertid at utfordringene i skrive delen oppstod da hun skulle oversette teksten fra tyrkisk til norsk. Elevenes utfordringer med forståelse og oversettelse var noe vi også observerte i undervisningssituasjonen, da de begge valgte å ta i bruk Google oversetter. Dalia forteller også om utfordringer med å forstå innholdet i den tyrkiske fortellingen. På sin side valgte hun å skrive gjenfortellingen på engelsk.

Utdrag 10.

June: Du skrev på engelsk. Men du hørte den bare på tyrkisk? Og så skrev du på engelsk?

Dalia: Mhm.

June: Okei mhm ... var det det som var lettest for deg?

Dalia: Å skrive ja, ja.

June: Pleier du å skrive på tyrkisk?

Dalia: Mm nei det er vanskelig for meg å skrive tyrkisk.

I utdraget over kommer det frem at Dalia valgte å skrive på engelsk, fordi det var det enkleste for henne. Khalid har samme begrunnelse for hvorfor han valgte å skrive på morsmål. Han begrunner valget med “fordi jeg ville” og “det var enklest”. I intervjuet med Samira og Maria kommer det på samme måte frem at Samira sitt valg i skrive delen var lystbetont.

Utdrag 11.

Maria og Samira: <Jeg skrev på tyrkisk>

June: Tyrkisk begge to? Okei.

Samira: Jeg skrev på tyrkisk, fordi, jeg vet ikke, bare lyst.

Mildrid: Ja, du hadde lyst.

Samira: Og jeg la Maria skjønne og sånn.

Maria: Jeg skreiv på tyrkisk, fordi jeg ikke liksom å translate altså, fordi jeg vet ikke liksom hva det betyr på norsk noen ord, så jeg skreiv det bare på tyrkisk.

Da vi ber Samira og Maria om å reflektere rundt valget, begrunner Samira det ut fra lyst, men også at Maria skulle forstå det hun skrev. Maria sier det derimot handlet om å slippe å oversette. Hun forteller hvordan hun ikke visste hva alle ordene betydde på norsk, og at valget derfor falt på tyrkisk.

4.2.3 Muntlig valgfrihet

I den muntlige delen var det opp til elevene selv å velge språk de skulle snakke sammen på, slik som i skrive delen. Dersom vi sammenligner elevenes språkpraksiser i skrive- og samtaledelen ser vi at elevene forholder seg til ett språk i skriveoppgaven. Derimot i den muntlige samtalen kunne vi høre en hyppigere veksling mellom språk. Under samtaledelen i undervisningsopplegget observerer vi at det kommer frem bruk av transspråklige praksiser blant

alle elevene. Til tross for dette hadde de andre oppfatninger av deres egne språkpraksiser, som vi nå skal se nærmere på.

Utdrag 12.

Mildrid: Når dere skulle snakke sammen på oppgave tre, når dere skulle gjenfortelle, hvilket språk skjedde det på?

Sarah: Norsk, jeg leste teksten her til hun da.

Mildrid: Du leste det du hadde skrevet på norsk.

Sarah: Ja, også sa jeg litt mer.

Mildrid: Og da snakket du?

Sarah: Norsk.

Mildrid: Ja. Enn du Ariel da?

Ariel: Jeg og norsk.

June: Bare norsk?

Ariel: @@

June: Ingen ting på /

Sarah: Jo kanskje noen ord som var på teksten så sa jeg det på tyrkisk.

Ariel: Ja noen ord sa jeg på tyrkisk, fordi jeg vet ikke hva de betyr på norsk.

I utdraget med Sarah og Ariel gir elevene først klart uttrykk for at de kun førte samtalen på norsk. Imidlertid kommer det etter hvert frem hvordan de tok i bruk tyrkisk, dersom de møtte på ord de kanskje ikke visste på norsk. Elevenes forklaring på hvorfor de valgte å samtale på norsk kan vi se i sammenheng med valg av norsk i skrive delen. Arket hvor elevene skulle notere ned kort hva fortellingen handlet om, skulle benyttes som en støtte. Dette kan tyde på at samtalen mellom Ariel og Sarah ble ført på norsk, nettopp fordi teksten de hadde skrevet også var på norsk. I utdraget sier blant annet Sarah at hun valgte å lese fra sine notater i den muntlige gjenfortellingen.

I likhet med Sarah valgte også Samira og Khalid å lese fra sine notater. De valgte også å benytte seg av det språket som de hadde skrevet på i sin gjenfortelling, tyrkisk og asiatisk. Det som er interessant er hvordan Khalid først valgte å lese sine notater opp på asiatisk, for å deretter fortelle det på engelsk til Dalia.

Utdrag 13.

Mildrid: Ble dere enige om at dere skulle snakke engelsk eller ble det naturlig?

Dalia: Det ble naturlig ... fordi når vi snakker sammen snakker vi alltid engelsk.

Utdraget viser at valget om å samtale på engelsk ble naturlig for Dalia. Dette begrunner hun med at hun og Khalid alltid snakker engelsk sammen. Maria hadde på sin side en annen strategi. Hun hadde skrevet på tyrkisk, men i sin gjenfortelling snakket hun mest norsk, med innslag av enkelte tyrkiske ord. Hun forteller det slik: “nei, jeg har ikke grunn jeg bare sa det på norsk”, da vi spurte hva begrunnelsen var. Om bruken av tyrkiske ord sier hun “eem, jeg visste ikke hvordan jeg skulle si det på norsk, så da bare sa jeg det på tyrkisk”. Ut fra dette sitatet kan vi tolke at Maria tar i bruk tyrkisk som en ressurs i samarbeidet med Samira som også har samme morsmål. Dette kan vi videre se i sammenheng med Sarah og Ariel, som trekker frem at en fordel med gruppearbeidet var å få arbeide sammen med en medelev med samme morsmål.

Utdrag 14.

June: Ja, dere jobbet sammen nå da om å diskutere og forklare til hverandre, var det noe som var spesielt positivt med det gruppearbeidet?

Sarah: Kanskje fordi vi snakker samme morsmål så er det litt lettere å fortelle.

Ariel: Jeg ble glad for at jeg satt med Sarah, fordi at vi snakker samme morsmål.

Ut fra utdraget kan vi se at Ariel og Sarah opplever det som positivt å få jobbe sammen, da de har samme morsmål. Dette er interessant å bemerke i lys av at de begge forklarte at de benyttet seg av norsk i samtaledelen, tidligere i intervjuet.

4.2.4 Oppsummering av elevenes refleksjoner fra undervisningsopplegget

For å oppsummere våre funn fra elevenes refleksjoner om bruk av flere språk i det gjennomførte undervisningsopplegget, vil vi trekke frem Samira, Maria, Dalia og Khalid, som forteller at de likte å lytte til fortellinger på morsmål. Flere av de beskriver det som gøy, fordi det var annerledes. Ariel og Sarah trekker på sin side frem at det var rart og uvanlig å lytte til morsmål på skolen, der det vanligvis bare brukes norsk og engelsk. I skrivedelen finner vi at Samira, Maria og Khalid skrev gjenfortellingen på morsmål, noe de begrunner ut fra lyst, og at det var lettest. Ariel og Sarah valgte å skrive gjenfortellingen på norsk, noe som trolig kan ha handlet om utfordringer med forståelsen av språket i fortellingene. Videre trekker de frem at det er naturlig å skrive tekst på norsk på skolen. I samtaledelen kommer det frem hvordan elevene vekslet mellom språkene sine etter behov og samtalepartner. Ariel og Sarah var trolig ikke klar over denne vekslingen mellom språkene, men ble bevisst på det da vi trakk det frem i intervjuet.

Videre var de glad for å kunne arbeide sammen, da de har samme morsmål. I neste del retter vi oppmerksomheten mot elevenes refleksjoner i forhold til bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet.

4.3 Refleksjoner om bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid

Slik vi har sett tar elevene i bruk flere deler av sine språklige repertoar, i møte med oppgavens ulike deler. Videre finner vi at de har ulike refleksjoner i etterkant av undervisningsopplegget. Vi gjennomførte undervisningsopplegget én gang i hver klasse. Videre var vi interessert i å undersøke elevenes refleksjoner rundt bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet. Slik vi skal se, finner vi delte meninger. I denne delen legger vi hovedvekt på våre funn fra intervjuene, hvor elevene fikk spørsmål om en språklig valgfrihet i undervisning var noe de ønsket å fortsette med, både i norskundervisning, men også i andre fag.

4.3.1 Valgfri språkpraksis

Elevene har som vi har sett, gitt uttrykk for en positiv opplevelse med det gjennomførte undervisningsopplegget. Blant annet fikk vi en tommel opp fra Khalid under lyttedelen, og Dalia forteller at det var fint å endelig få lov til å gjøre noe annet. Da vi stiller spørsmål om bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet, har Dalia en klar og tydelig mening.

Utdrag 15.

June: Hvis dere fikk valget nå da, når dere kom tilbake ... hvilket språk ville dere arbeidet på da?

Khalid: Mhm.

Mildrid: Hva hadde dere gjort da?

Dalia: Skrevet det språket jeg har lyst til å skrive i.

Mildrid: Hvilket språk hadde du hatt lyst til å skrive på?

Dalia: Engelsk.

Utdraget tyder på at Dalia satte pris på valgfriheten, og uttrykker at dette er noe hun ønsker i det videre skolearbeidet. Her poengterer hun at dersom hun får valget, ønsker hun å benytte seg av engelsk. I likhet med Dalia uttrykker også Samira positivitet til en språklig valgfrihet. Vi

spurte henne om hva hun tenker om muligheten til å ha en slik valgfrihet også i fremtidig skolearbeid.

Utdrag 16.

June: Men dersom vi ser bort i fra denne timen da, er det sånn at dette er, på en måte, noe dere har lyst til å gjøre i andre timer?

Samira: Ja, det kunne vi gjort.

Maria: Ja.

Samira: Det kunne vært gøy ja, det kunne vært gøy å lære andre sine språk og lære andre i klassen dine egne språk.

Slik som vi ser, er Samira sin første kommentar at det ville vært gøy med en språklig valgfrihet i fremtidig skolearbeid. Hun trekker også frem muligheten for at elevene skal kunne lære hverandres språk som positivt. Dette sier hun på en engasjert måte. Samira trekker videre frem hvordan hun selv ikke ønsker å ha kontroll over hvilke språk som skal brukes når.

Utdrag 17.

Mildrid: Vil dere ha den muligheten til at når vi skal skrive nå så kan jeg bestemme selv? Når vi skal diskutere en oppgave så kan jeg bestemme selv hvilket språk det skal være på.

Samira: Jeg ville ikke bestemt selv, men det kunne vært godt at læreren vår bestemte.

Mildrid: At han bestemmer?

Samira: Mhm.

Her ser vi hvordan hun til tross for ønsket om å inkludere flere språk, ikke ønsker dette som en egen valgfrihet. Hun trekker frem at dette burde være under lærerens kontroll.

Flere av elevene har som nevnt, varierende refleksjoner rundt sine ønsker for bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet. Blant annet kan vi trekke frem Ariel sine refleksjoner rundt bruk av morsmål eller engelsk, i sammenheng med begreper hun kan møte på i de ulike skolefagene, som utfordrende.

Utdrag 18.

Mildrid: Ville du fortsatt hatt valgfriheten til å velge språk å løse skoleoppgaver på?

Ariel: Mm, ja og nei, liksom begge deler.

Mildrid: Ja, fordi?

Ariel: Det er vanskelig å forklare... fordi liksom ... jeg vet ikke hvordan jeg skal si det. Liksom, noen ganger burde man ikke få liksom, kanskje liksom du kan si på samfunnsfag eller naturfag det kan være litt vanskelig for hvert fall for oss å skrive, fordi vi er ikke vant med å skrive så mye på for eksempel, nå har vi om vitenskap på naturfag, og jeg er dårlig på å skrive på engelsk eller tyrkisk om det, så da kan jeg skrive på norsk.

June: At noen temaer /

Ariel: Ja! Ja.

Det Ariel forteller kan uttrykke at hun ikke opplever å ha et like velutviklet tyrkisk og engelsk akademisk språk, om for eksempel vitenskap i naturfag. Dette kan vi se i sammenheng med at elevene velger språk ut fra hvilke ord og begreper de har tilgjengelig. Det kan tenkes at hun ønsker å benytte seg av norsk, da det er det språket hun har lært skolefaglige temaer på. På denne måten kan vi ut fra det hun sier, tolke det som at hun velger språk ut fra hvilke begreper hun har tilgjengelig. Dette kan vi videre se i sammenheng med et eksempel fra en KRLE-time, som kommer frem i intervjuet med Sarah og Ariel.

Utdrag 19.

June: Hvis læreren hadde gitt dere valgfriheten om å skrive om et tema, for eksempel i KRLE da, om jødedommen, eller om ritualer.

Sarah: Kanskje det kunne vært litt lettere, for eksempel hvis jeg skulle, jeg skrev for eksempel at som jeg husker, jeg skrev at man må vaske seg i islam før man ber i islam og det har et navn da på tyrkisk, da kunne jeg skrevet på tyrkisk.

June og Mildrid: <Ja, sant>

Sarah: Så det er noen navn i /

Ariel: Hva er det på tyrkisk som man må vaske seg før man ber?

Sarah: (Aptis).

Ariel: Ja.

Mildrid: Hva?

Sarah: Ja, aptis eller noe @

Ariel: Det er det som er før man skal gå å be så er det vaske seg, og det kaller vi for aptis.

I dette utdraget kan vi se hvordan Sarah kommer med et eksempel på hvordan hennes morsmål kan benyttes som en språklig ressurs, i møte med religionsfaget. Her beskriver hun et tyrkisk ord ‘aptis’, som beskriver ritualen “å vaske seg før man ber”. Trolig opplever elevene at ordet ‘aptis’ er mer presist for å kunne beskrive dette ritualen. Her tilbyr det tyrkiske språket fagtermer som er nyttige i arbeidet med det bestemte temaet. Sarah uttrykker imidlertid en likegyldighet,

og sier “det spiller ingen rolle”, da vi spør henne videre om en språklig valgfrihet er noe hun ønsker i fremtidig skolearbeid.

4.3.2 Den norske skolekonteksten

Samtlige elever trekker frem hvordan skolen er en norsk arena. Sarah forteller hvordan hun mener at undervisningen først og fremst bør foregå på norsk, ettersom vi befinner oss i Norge. Mot slutten av intervjuet med Sarah og Ariel, legger Ariel til hvorfor hun også synes undervisningen bør foregå mest på norsk.

Utdrag 20.

Ariel: Liksom vi er jo på skolen for å lære ting og lære mer norsk og sånn så jeg kan lære kurdisk og tyrkisk hjemme for foreldrene mine kan lære meg, liksom jeg kan høre på det de sier så jeg synes at man kan lære norsk her. Eller litt, noen ganger kanskje man kan lære morsmål noen ganger, men ikke så mye.

I utdraget beskriver Ariel skolen som en arena der hun skal lære seg norsk, og at foreldrene kan lære henne kurdisk og tyrkisk. En slik tanke kan vi også finne i intervjuet med Samira og Maria. Samira har også et skiftende ståsted. Hun er bekymret for at kurdisk skal ta for mye plass, og at norsk skal bli glemt.

Utdrag 21.

Mildrid: Hvis du kunne bestemt ville du jobbet mer på tyrkisk eller kurdisk på skolen da?

Samira: Eem, det her er jo for eksempel norsk land da, så hvis du skal til butikken eller noe så snakker du norsk. Em jeg er kanskje, jeg er litt sånn midt på.

Maria: (Mm).

Samira: Fordi foreldrene mine klarer jo kurdisk og tyrkisk så, la oss si at de også er kurdisk læreren min og Ola (fiktivt navn på lærer) er norsklæreren min.

Mildrid: Så du vil ikke ha den valgfriheten til at du skal bestemme, men at en lærer skal si at/

Samira: Ja, for da kan jeg kanskje ta for mye kurdisk også glemmer man litt norsk.

Samira argumenterer her for at vi bor i Norge og at hun derfor må kunne snakke norsk. Hun trekker frem hvordan foreldrene hennes kan lære henne kurdisk, og at det er læreren sin oppgave å lære henne norsk. Under intervjuet fikk også Maria spørsmål om hun ville ha en språklig valgfrihet. Hun tok seg god tid, og kikket bort på Samira og hvisket “kan du forklare?”. Samira

gjentok spørsmålet vårt på tyrkisk eller kurdisk. Vi hørte ordet “valgfri”, og vi kunne derfor gå ut fra at hun oversatte.

Utdrag 22.

Mildrid: Okey. Hva tenker du Maria om det? ... tenker du likt som Samira eller tenker du noe annet?

Maria: ... (Kan du forklare?).

Samira: *Forklarer på kurdisk/tyrkisk*

Maria: Ahaaa, ja jeg tenker likt ja.

At Samira og Maria ikke ønsker valgfriheten selv, men heller at læren skal bestemme kan mulig vise til at de ikke opplever sin egen flerspråklighet som ressurs eller støtte til læring. Det kan virke som at elevene tenker at de må velge mellom norsk og tyrkisk. Dette kan ha sammenheng med en enspråklighetsideologi, dette kommer vi nærmere inn på i §5.2. Dette forsterkes når Samira forklarer i intervjuet at foreldrene hennes kan lære henne tyrkisk og kurdisk, men at det kun er læreren som kan lære henne norsk. Khalid uttrykker også at han kun har lyst til å benytte seg av norsk på skolen, dersom valget var hans.

Utdrag 23.

Mildrid: Du da Khalid?

Khalid: Norsk.

June: Er det noen grunn til det?

Khalid: Eeeh fordi jeg vil lære mere norsk og sånn.

Som vi ser i utdraget, uttrykker Khalid et ønske om å bli bedre i norsk, og at han derfor ønsker at undervisningen skal foregå på norsk. Dette kan vi se i sammenheng med det Samira uttrykker, da hun trekker fram at hun er redd for at kurdisk kan ta for mye plass. Begge uttrykker et genuint ønske om å lære mer norsk.

I analysen av våre observasjoner fra klasserommet, kommer det frem hvordan flere av elevene velger å benytte seg av morsmål i gjennomføringen av oppgaven. Samira benytter seg av det tyrkiske eller kurdiske språket i gjennomføringen. Til tross for dette trekker hun frem en bekymring rundt å inkludere morsmål i undervisningen.

Utdrag 24.

Samira: Ehm, altså for eksempel hvis jeg skal snakke til Maria på kurdisk, jeg ville jo ikke snakke så mye fordi de norske og sånt kan tenke at vi gjør, at vi snakker noe frekt om dem når vi snakker noe om leksen på en måte.

I den ordinære undervisningen er det norsk som er det dominerende språket, men også det språket alle elevene har til felles. Slik vi kan se trekker Samira frem baksnakking som en utfordring med å bruke morsmål i undervisningen. Hun er bekymret for at medelever skal kunne tenke at de blir snakket negativt om, da de ikke kan tyrkisk eller kurdisk. Dette uttrykker Samira i sammenheng med at språkvalg bør være under lærerens kontroll, og ikke elevenes, slik som vi så i utdrag 17.

4.3.3 Oppsummering av elevenes refleksjoner om fremtidig skolearbeid

I elevene sine refleksjoner om å ta i bruk flere språk i deres fremtidige skolearbeid kommer det frem varierende meninger. Flertallet av elevene har ikke et bestemt ståsted. Det er kun Dalia og Khalid som viser klare tanker om det fremtidige skolearbeidet. Dalia er positiv til valgfriheten, og ønsker å ta i bruk engelsk mer i det fremtidige skolearbeidet. Khalid er derimot opptatt av å lære mer norsk, og ønsker ikke en slik valgfrihet videre. De andre elevene viser på sin side noe mer skiftende refleksjoner. De nevner både fordeler og ulemper ved å ta i bruk flere språk i klasserommet. Ariel og Samira uttrykker at bakgrunnen for at de ønsker å ta i bruk norsk på skolen, og morsmål hjemme, er at vi bor i Norge og at vi derfor må kunne norsk. Samira trekker frem ønske om at læreren skal bestemme hvilket språk som brukes når. I denne sammenhengen peker hun blant annet på baksnakking som en bekymring. En annen utfordring hun viser til er at morsmål kan ta for mye plass, og slik gå på bekostning av norsk. For oss kan det virke som elevene mangler erfaringer med å inkludere flere språk som en ressurs for læring. Dette er noe vi skal ta med oss inn i drøftingskapitlet, der vi skal drøfte hva som skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, i sammenheng med hvordan elevenes språkpraksiser kan forstås.

5 Drøfting

Drøftingsdelen har som formål å koble sammen analysekapitlets mest interessante funn, med henblikk på å belyse den overordnede problemstillingen *hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, og hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?* I analysedelen har vi analysert empirien vår, og presentert våre funn i henhold til oppgavens tre forskningsspørsmål. Slik vi har sett viser datamaterialet vårt fra klasserommet og intervjuene at elevene har ulike språkpraksiser, og ulike refleksjoner rundt disse praksisene. Vi tar her sikte på å undersøke hvorfor elevene gjør som de gjør, i sammenheng med hvorfor de sier som de sier.

For å drøfte vår empiri skal vi ta utgangspunkt i de teoretiske perspektivene, som ble presentert i teorikapitlet. Drøftingskapitlet er todelt. Vi skal først drøfte våre funn fra analysen med utgangspunkt i hva som skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk, og hvordan elevene reflekterer rundt dette (§5.1). Deretter skal vi løfte blikket og se på den større konteksten, som elevene er en del av. Her skal vi ta for oss skolekonteksten, hvor vi ser nærmere på ideologier som kan gjøre seg gjeldene (§5.2). På denne måten skal vi drøfte hvordan elevenes språkpraksiser og refleksjoner kan forstås. Kapitlet avrundes med en oppsummering av drøftingskapitlet, hvor vi sammenfatter oppgavens problemstilling (§5.3).

5.1 Hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk?

I henhold til problemstillingens første del, *hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet*, finner vi i analysekapitlet at elevene tar i bruk sine flerspråklige ressurser (§Tabell 2). I vår studie gjennomførte vi et flerspråklig undervisningsopplegg hvor det ble lagt til rette for bruk av flere språk. Her skulle elevene først lytte til en tekst på morsmål, for å deretter skrive ned og samtale om innholdet på valgfritt språk. Målet var å gi elevene muligheten til å strategisk veksle mellom sine språklige ressurser (Canagarajah 2011; García & Wei, 2019). I intervjuene ønsket vi å få elevenes refleksjoner rundt bruk av flere språk i undervisningsopplegget, og videre *om* og *hvordan* de opplever at opplegget skilte seg fra annen undervisning. Både funn fra intervjuene og observasjonene vil være sentrale i det vi skal drøfte elevenes syn på å ta i bruk sine flerspråklige ressurser i undervisningsopplegget.

5.1.1 Offisiell transspråking og transspråking som et naturlig fenomen

I teorikapitlet trakk vi frem hvordan flerspråklige elever ofte benytter seg av sine språklige ressurser på en flytende måte (Canagarajah, 2011, s. 401). Denne flytende grensen mellom språk knyttes gjerne opp mot transspråkingsbegrepet. Transspråking innebærer som nevnt å ta i bruk alle sine språklige ressurser for å skape mening (García og Wei, 2019). I intervjuet ble elevene underveis spurt om valg av språk i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Ariel og Sarah forklarer at de kun brukte norsk i sin gjennomføring (utdrag 7 og 12). Som deltakende i klasserommet kunne vi imidlertid høre at Ariel og Sarah brukte ord fra andre språk enn norsk. Da vi spurte dem om valg av språk, kom Ariel omsider frem til at de også hadde brukt noen tyrkiske ord underveis. Det at elevene i første omgang ikke var klar over at de hadde vekslet mellom sine språklige ressurser, kan tyde på at Ariel og Sarah benyttet tyrkisk ubevisst og spontant, trolig som en strategi for å skape mening og effektiv kommunikasjon. Canagarajah betegner slike spontane praksiser som en del av en naturlig transspråking (2011, s. 402). Denne spontane transspråkingen kan vi videre forstå ut fra det García & Wei omtaler som “ett samlet språkrepertoar” (2019, s. 39). Måten elevene veksler mellom sine språklige ressurser, kan tyde på at elevene ikke skiller mellom de språkene de har tilgjengelig. Elevene bruker hele sitt samlede språklige repertoar til å skape mening.

Ifølge Canagarajah foregår ofte flerspråklige elever sine transspråklige praksiser naturlig og spontant (2011, s. 402). Når vi snakker og kommuniserer med andre vil målet være å skape mening. På denne måten vil det være gunstig å anvende språklige trekk som de en henvender seg til kan forstå (Karrebæk et al., 2015, s. 130). I elevenes arbeid med opplegget ser vi eksempler på hvordan en naturlig språkveksling forekommer innenfor en og samme diskurs, avhengig av samtalepartner (Gee, 2015, s. 187; Genesee & Nicoladis, 2005, s. 15). Vi valgte å legge opp undervisningsopplegget som et gruppearbeid, der to og to elever samarbeidet. Slik som Genesee og Nicoladis trekker frem vil elevene hyppigere kunne dra veksel mellom sine språklige ressurser dersom de snakker sammen med jevnaldrende (2005, s. 15). Samira trekker frem i intervjuet hvordan hun ikke visste hvorfor hun valgte å skrive teksten sin på tyrkisk, men at det var viktig for henne at Maria skulle forstå henne (utdrag 11). Her har trolig Samira tatt et ubevisst valg av språk, som ble naturlig da hun var på gruppe sammen med Maria, som har samme morsmål. Karrebæk et al., trekker frem hvordan en felles forståelse er viktig for å kommunisere (2015, s. 130). Samira og Maria sine felles morsmål kan derfor være en mulig forklaring på hennes språkvalg.

For å kunne oppnå at elevene tar i bruk sine språklige ressurser i strategisk og effektiv kommunikasjon, legges det ofte vekt på viktigheten ved å skape et transspråkingsrom (Canagarajah, 2011; Wei, 2011; Grosjean, 1989). Et slikt rom kan forstås som en sfære, som åpner for alle elevenes språklige ressurser. For å kunne inkludere elevenes flerspråklige repertoar inn i klasserommet vil det på denne måten være viktig å skape trygge rom (Canagarajah, 2011, s. 415). Her trekker Canagarajah frem samarbeidet mellom lærer og elev som viktig, og legger videre vekt på å være proaktiv. Dette ser vi i sammenheng med bruk av offisiell transspråking, slik vårt undervisningsopplegg er et eksempel på. I analysekapitlet finner vi at flere av elevene trekker frem hvordan undervisningen var annerledes enn andre skoletimer, og begrunner dette med at de fikk ta i bruk flere språk. Blant annet beskrev Dalia undervisningen med at de endelig fikk lov til å gjøre noe annet, og trekker frem at det ble tatt i bruk andre språk enn “bare norsk eller engelsk” (utdrag 5). Samira og Maria beskrev det som annerledes, men morsomt (utdrag 2), mens Ariel på sin side opplevde undervisningen som rar (utdrag 4). Disse funnene fra analysen kan tyde på at elevene ikke har noen tidligere erfaring med offisiell transspråking (García & Wei, 2019, s. 105). Til tross for at elevenes praksiser kan tyde på en manglende erfaring, ser vi likevel at de tar i bruk sine flerspråklige ressurser da vi åpnet opp for bruk av flere språk i klasserommet, og trolig skapte et “trygt rom” for bruk av transspråking.

5.1.2 utfordringer knyttet til transspråking

Slik vi har sett transspråker studiens elever naturlig og noe ubevisst, i møte med undervisningsopplegget. Da vi rettet intervjuet inn mot et fremtidsperspektiv, og spurte elevene om de ønsket å fortsette med en slik undervisning, var Dalia og Khalid de eneste som hadde en tydelig mening. I motsetning til Khalid, ønsket Dalia å bruke flere språk i undervisningen og i andre fag. De andre elevene i studien viste derimot mer ambivalente refleksjoner gjennom intervjuet, rundt en offisiell transspråking. Flere av elevene trekker frem utfordringer med å ta i bruk flere språk i fremtidig skolearbeid. I intervjuet forteller Samira at hun mener en språklig valgfrihet burde ligge under lærerens kontroll, og ikke hos elevene selv (utdrag 17). Videre trekker hun frem en bekymring for at elevene som kun snakker norsk, skal tenke at hun snakker frekt om dem, når hun egentlig snakker om lekser på morsmål (utdrag 24). Her fortsetter Samira sin begrunnelse av hvorfor hun ikke ønsker en språklig valgfrihet, med å tydeliggjøre viktigheten av en felles språklig forståelse. I kommunikasjon med andre er målet at de en

henvender seg til skal skape mening i det en ønsker å formidle (Karrebæk et al., 2015, s. 130). Dette kan vi se i sammenheng med Stene (2022) sin studie. I et intervju med en elev, kommer det frem at en lærer ba elevene om å snakke norsk i klasserommet. Denne oppfordringen fra læreren handlet trolig om et ønske om en felles språklig forståelse. En slik oppfordring fra lærere kan trolig påvirke elevenes språkpraksiser og refleksjoner rundt språk. Dette kan vi videre se som et uttrykk for enspråkligsideologi, som vi kommer nærmere inn på i §5.2.

I forlengelse av bekymringen Samira (utdrag 24) trekker frem vil vi peke på Kristensen (2018) sin artikkel. Her trekker hun i likhet frem at lærere også kan vise en bekymring til at elevene snakker språk som lærerne ikke kan forstå. I hennes artikkel blir denne antakelsen til læreren motbevist, da en sekvens med arabisk ble oversatt til dansk. Det viste seg at elevene snakket om teksten de hadde lest, og arbeidet faglig. Her ble det tydelig at når elevene benyttet språk som læreren ikke forstod ble dette mistenkeliggjort. Dette kan vi videre se i sammenheng med klassemiljø. I klasserommet vil en lærer ikke kunne ha muligheten til å overvåke alle elevene sine til enhver tid. På denne måten vil problemet med baksnakking, som Samira trekker frem (utdrag 24), kunne være eksisterende uavhengig av hvilke språk elevene tar i bruk. Baksnakking handler om pedagogiske utfordringer, som må løses gjennom arbeid med klassemiljøet (Berthelin, 2022, s. 178).

Fra analysen kommer det frem at Samira uttrykker en bekymring for at hennes morsmål skal ta for mye plass, og at dette skal føre til konsekvenser for hennes ferdigheter i det norske språket (utdrag 21). Dette er noe hun nevner i sammenheng med spørsmål om en språklig valgfrihet i fremtidig skolearbeid. I utdraget forklarer hun at språk kan “ta for mye plass”, og at språk kan “bli glemt”. Her tar hun i bruk ord som viser til språk som en mengde, som kan vokse og ta over for et annet språk. På denne måten kan utdraget tyde på en forståelse av at språkene hennes er adskilte. Hun uttrykker at dersom hun skal ta i bruk mer kurdisk på skolen, vil dette gå på bekostning av norsk. I likhet med Samira viser Ariel til en forståelse av språk som adskilte enheter (utdrag 20). Hun vektlegger at hun kan lære mer norsk på skolen av læreren sin, og at kurdisk og tyrkisk kan hun lære hjemmefra. Et slikt språksyn, der elevene skiller mellom norsk og morsmål, kan vi se i sammenheng med tanken om at språk kan illustreres adskilt som to ballonger (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). I den såkalte “ballongteorien” representerer én ballong ett språk. Dersom språkkunnskapene i ett språk utvikles vil den ene ballongens volum øke, noe som forårsaker at en annen språkballong minkes. Samira sin fremstilling av språk som adskilte enheter kan imidlertid fortelle oss noe om hvilke ideologier som gjør seg

gjeldene både i klasserommet og i den norske skolen. Ifølge van Ommreren vil de oppfatningene vi har om språk kunne forankres i ideologier (2017, s. 166). I den norske skolen har ofte norsk en dominerende rolle (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; Krulatz & Iversen, 2019, s. 374). På denne måten vil Samira og Ariel sin forståelse av språk som adskilte, kunne bunne i hvilke språkideologier som gjør seg gjeldene i skolen. Dette skal vi derimot komme tilbake til i §5.2.

Det er tydelig at bruken av morsmål i skolen kan oppleves som problematisk for flere av elevene. Ariel trekker blant annet frem hvordan hun opplever å ikke ha de rette ordene på kurdisk eller tyrkisk som hun trenger på skolen, for å arbeide med et tema i naturfag eller samfunnsfag på norsk (utdrag 18). En slik problematikk kan vi se i sammenheng med hvordan det ofte vil være et skille mellom elevenes språkkunnskaper fra hjemmet, som utgjør elevenes primærdiskurs, og det språket de tilegner seg på skolen, altså deres sekundærdiskurs (Gee, 2015, 187). I møte med skolen som diskurs utvikler elevene et ordforråd, som benyttes i denne bestemte konteksten. Ariel opplever trolig at hun har tilegnet seg et kunnskapsspråk (CALP) på norsk, som hun derimot opplever at hun ikke har på sitt morsmål (Cummins, 2017, s. 52). Dette handler trolig om hvilket språk elevene benytter i sin primære versus sekundære diskurs. Her trekker Cummins frem hvordan enspråklige elever kan oppleve en fordel, da disse elevene vil benytte samme morsmål hjemme og på skolen (2017, s. 68). Elever med et annet morsmål, enn språket som benyttes på skolen, vil dermed kunne ha større utfordringer ved å tilegne seg et kunnskapsspråk (CALP) (Cummins, 2017, s. 68). Ariel (og resten av elevene i studien, foruten Khalid) har gått hele skolegangen i Norge. Trolig kan dette ha bidratt til at Ariel sitt kunnskapsspråk (CALP) på norsk er mer utviklet, enn hennes kunnskapsspråk på morsmål.

De fleste av elevene vektlegger bruk av norsk på skolen. I utdrag 21 begrunner Samira sitt ønske om å bruke norsk på skolen med at vi bor i et norsk land, og at vi snakker norsk når vi for eksempel er på butikken, noe Maria sier seg enig i (utdrag 22). I likhet med Samira trekker også Sarah frem hvordan det norske språket er viktig, da hun bor i et norsk land. Ariel (utdrag 20) og Khalid (utdrag 23) knytter en del av skolen opp mot det å lære seg mer norsk. Slik det kommer frem i intervjuene finner vi at flertallet av elevene ønsker å ivareta språket som er felles i det norske skolemiljøet. Det kan tenkes at elevene har det Baker og Wright kaller en “integrative motivation”. En slik motivasjon for å vektlegge et bestemt språk innebærer et ønske om å kunne identifisere seg, eller bli identifisert som de rundt, slik som majoriteten i skolen (Baker & Wright, 2021, s. 132). På denne måten kan vi se elevenes vektlegging av bruk av

norsk som et ønske om å passe inn i klasserommets fellesskap. Røthing og Svendsen peker på hvordan det ofte kan danne seg et skille mellom minoritet- og majoritetsspråklige elever. Dette skillet kan ofte beskrives som en danning av et “oss” og et “dem”, eller en form for andegjøringspraksis (2009, s. 57, 62). Dette kan vi se i sammenheng med målet om å oppnå sosial anerkjennelse og aksept (Baker og Wright, 2021, s. 132). Språk er nært knyttet til identitet og elevenes identitetsutvikling (Hårstad et al., 2021, s. 40; Palm, 2021, s. 49; Karrebæk et al., 2015, s. 128). På bakgrunn av elevenes utsagn kan en antyde et ønske om å passe inn og være en del av fellesskapet på skolen, og samfunnet for øvrig. Elevenes ønske om å ta del i det felles norske språket, kan slik være en metode for å viske ut et skille mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever.

5.1.3 Transspråking som en ressurs

I intervjuet benytter elevene Samira og Maria sine språklige ressurser for å hjelpe hverandre, og slik få en større forståelse. I utdrag 22, ser vi hvordan Samira uoppfordret snakker på kurdisk eller tyrkisk, for å forklare vårt spørsmål til Maria. På denne måten ser vi tydelig at flerspråklighet benyttes som en ressurs for å tilegne seg forståelse (García & Wei, 2019, s. 105). En slik bruk av en flerspråklig praksis finner vi også igjen i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Her åpnet vi opp for at elevene kunne ta i bruk større deler av sine språklige repertoar. I vår rolle som deltakende i undervisningsopplegget, kunne vi både se og høre transspråklige praksiser fra alle elevene i møte med undervisningsopplegget. Dette gjorde seg gjeldende gjennom lytting, skriving og samtale, og elevene dro veksel mellom språkene på ulike vis §Tabell 2.

Under intervjuet med Ariel og Sarah stiller vi spørsmål rundt ønsket for en språklig valgfrihet i andre fag. Her trekker de frem et eksempel, der deres flerspråklige kunnskaper vil kunne være relevante og nyttige å ha med seg i den norske skolen. I sammenheng med faget KRLE har elevene et begrep eller uttrykk på tyrkisk, som vil kunne være hensiktsmessig (utdrag 19). De forteller om begrepet ‘aptis’, og hvordan dette betyr det samme som “å vaske seg før man ber”. På bakgrunn av dette eksempelet med ordet ‘aptis’, som en enklere eller mer presis måte å uttrykke seg, kan vi tolke at de ser hvordan deres språklige kunnskaper i tyrkisk kan benyttes som en ressurs i skolen, og i møte med KRLE-faget. På en annen side vil det være vanskelig å argumentere for at kun én KRLE-time med Islam som tema skal kunne være tilstrekkelig for at elevene skal oppleve sin flerspråklighet som en ressurs, slik det vektlegges i LK20. Målet bak det læreplanen omtaler som ‘flerspråklighet som ressurs’ retter seg trolig ikke inn på ett enkelt

tilfelle, slik eksemplet Sarah og Ariel trekker frem, men er derimot noe elevene skal oppleve kontinuerlig. Språk som ressurs dreier seg her om en iboende del av skolen, der elevene skal oppleve at flerspråklighet er en ressurs både for seg selv, men også samfunnet (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Likevel vil det eksempelet elevene trekker frem vise at de strategisk tar i bruk sine språklige ressurser for å skape mening (García & Wei, 2019, s. 39).

Elevene i vår studie viser en positivitet overfor bruk av flere språk i det gjennomførte undervisningsopplegget (utdrag 2, 5, 6). Samira trekker frem hvordan hun hadde satt pris på å lære bort sitt eget språk til sine medelever, og videre lære medelevene sine språk (utdrag 16). Samira sitt ønske om å lære medelevene kurdisk og tyrkisk kan være en indikasjon på stolthet over eget språk, og egne språkkunnskaper. I læreplanens overordnede del vektlegges det at “opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, og at de utvikler sin språklige identitet” (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 5). Det er selvsagt ulike måter både skolen og lærerne kan realisere tanken om flerspråkligheten som en ressurs. Imidlertid vil vi trekke frem hvordan det er elevene selv som skal oppleve dette ressursperspektivet, noe vi kan se i sammenheng med læreplanens overordnede del: “alle *elev*er skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (vår kursivering) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Myklevold og Speitz problematiserer hvordan læreplanen setter ansvaret over på elevene (2021, s. 25). Slik som vi ser, uttrykker ordlyden i læreplanen at det er elevenes oppgave å skulle oppleve sin egen flerspråklighet som en ressurs. I utdrag 23 forteller Khalid at han kun har lyst å benytte seg av norsk på skolen, dersom han selv får velge. I en slik sammenheng vil det kunne være utfordrende for en elev å skulle erfare at sin flerspråklighet er en ressurs. Bakgrunnen for Khalid sitt ønske om å benytte seg av norsk i skolen kan bunne i ulike årsaker. Samtidig vil vi trekke frem hvordan språkideologier kan bidra til å underbygge hvordan vi kan forstå blant annet Khalid sine tanker. Dette skal vi videre ta med oss inn i §5.2.

5.1.4 Oppsummering av hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk

I denne seksjonen (§5.1) har vi drøftet våre observasjoner fra klasserommet, og sett på hva som skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk, og videre hvordan elevene reflekterer rundt dette. Med vår tilrettelegging har vi sett at elevenes flerspråklighet gjorde seg gjeldende. Elevene transspråker naturlig i muntlig interaksjon med sin samarbeidspartner. Dette tyder på ubevisste transspråklige praksiser, og vi har drøftet dette i forhold til hvordan flerspråklige strategisk velger ord og begreper fra sitt samlede språkrepertoar for å skape mening og effektiv kommunikasjon (García & Wei, 2019, s. 39). Til tross for dette problematiserer elevene bruk

av flere språk i det fremtidige skolearbeidet. Dette har vi drøftet ut fra en mulig manglende erfaring med å bruke flere språk i undervisningen. Videre har vi sett elevenes manglende motivasjon om å ta i bruk morsmål på skolen, kan handle om et ønske om å være en del av den norske skolens fellesskap.

5.2 Hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?

Opp gjennom tidene finner vi ulike måter å forstå hva språk er. Et klassisk syn på språk inkluderer tanken om systemer og strukturer, uavhengig av mennesket (García & Wei, 2019, s. 23). I senere tid trer blant annet Bakhtins synspunkt frem, som legger vekt på at språket er knyttet til kontekst, og hvordan det både oppstår og reguleres etter talerens ideologiske posisjoner (i García & Wei, 2019, s. 25). I denne sammenhengen vil måten språk og språkbruk omtales på, kunne si noe om hvilke språkideologier som kan gjenkjennes i skolekonteksten. I denne delen skal vi drøfte hvordan elevenes bruk av språk i møte med undervisningsopplegget, og deres refleksjoner rundt dette, kan være et uttrykk for skolens iboende ideologier. Her tar vi derfor sikte på å drøfte *hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås*. Vi skal løfte blikket å se på den større konteksten elevene er en del av, og hvordan dette kan legge føringer for elevenes språkpraksiser og refleksjoner rundt bruk av flere språk.

5.2.1 Språkideologier i det aktuelle klasserommet

Samtlige elever opplever undervisningsopplegget som annerledes og rart (utdrag 1, 2, 4, 5). Flere av elevene begrunner dette med at undervisningsopplegget inkluderte andre språk enn norsk og engelsk. Med utgangspunkt i dette kan vi se det aktuelle klasserommets ideologiske forestillinger komme til uttrykk. Gjennom elevenes utsagn kan vi få innsikt i hva som er vanlig og uvanlig å gjøre med språk, og vi får her innsikt i hvilke språk som gjør seg gjeldende i skolekonteksten (van Ommeren, 2022, s. 51). I klasserommet var det annerledes og rart å bruke andre språk enn norsk, noe som kan uttrykke at det vanlige er å bruke norsk i det aktuelle klasserommet. Dette gir inntrykk av at enspråklighet er normalen, og dette kan vi se i sammenheng med en enspråklighetsideologi. Med hovedvekten på at det er norsk som er vanlig å bruke i klasserommet, vil også norsk være standarden. Elevenes språkbruk og språkpraksiser vil bli vurdert opp mot “norsk” som standard (Blommaert, 2009, s. 421). At elevenes språkbruk og praksis i skolen blir målt opp mot denne standarden, kan trolig være en av årsakene til at flere av elevene uttrykker et ønske om at undervisningen bør foregå på norsk. Samira er redd

for å glemme norsk, mens Khalid og Ariel uttrykker et genuint ønske om å utvikle sine norskkunnskaper. Dette kan vi trolig se i sammenheng med hvordan de ikke ønsker å bli vurdert “utenfor” den norske standarden i skolen (Blommaert, 2009, s. 421). Ved å ta i bruk morsmål på skolen kan det slik sett dannes et skille mellom “oss” og “dem”, og de minoritetsspråklige elevene vil dermed kunne havne “utenfor” den norske standarden i skolen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 62).

Elevene beskriver undervisningsopplegget som annerledes fordi det inkluderte andre språk enn norsk og engelsk. Dette kan vi videre tolke som et uttrykk for hvilke språk som tillegges verdi i klasserommet. En usynliggjøring av språklig mangfold, kan kommunisere hvilke språk som tillegges verdi (van Ommeren, 2022, s. 52). Dette kan videre knyttes til det Bourdieu kaller lingvistisk marked (1991). Her får språk ulik verdi, basert på en tenkt markedsverdi, som er knyttet til sosiale, politiske og historiske forhold (Bourdieu, 1991, s. 5). Hvilken status et språk har vil derfor være relativt i forhold til kontekst. I Norge vil spesielt det norske språket ha høy status og markedsverdi (Språkrådet, 2018, s. 65). Da skolen er en del av det norske samfunnet, vil trolig et slik vurderingssystem av språk også finne sin vei inn i skolens språkideologi. Dette kan vi se i sammenheng med hvordan flere av elevene ikke uttrykker et behov eller sterkt ønske for å inkludere sine morsmål i klasserommet (utdrag 20, 21, 22, 23). Videre vil en tanke om at enspråkighet, der det er majoritetens språk som er verdifull, kunne referere til en tanke om språk som problem (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Språk kan samtidig ha en sterk tilhørighetsmarkør, og kan knyttes til “en-nasjon-ett-språk”-ideologi (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). Dette innebærer at språk kan være symbolsk for nasjonal identitet og tilhørighet (Blackledge & Creese, 2010, s. 27).

I del §5.1.2 av drøftingskapitlet trekker vi frem ulike utfordringer elevene problematiserer med en språklig valgfrihet i fremtidig skolearbeid. I utdrag 20, forteller Ariel at hun opplever skolen som en arena for å lære seg mer norsk, og at hun kan lære både kurdisk og tyrkisk hjemmefra. I likhet med Ariel ønsker ikke Samira å bruke kurdisk på skolen, og begrunner dette med at hun er redd for å glemme norsk (utdrag 21). Khalid ønsker på sin side å lære mer norsk, og ønsker derfor ikke at fremtidig skolearbeid skal ha slik valgfrihet, slik undervisningsopplegget legger til rette for. Flertallet av elevene opplever trolig skolen som en arena for å snakke norsk, og videre at bruk av morsmål tilhører hjemmet. Vi kan antyde at elevene opplever en splittelse i hvilken kontekst de forbinder språkene med. Det kan vi videre se i sammenheng med Bourdieus lingvistiske marked, der språk tillegges ulik verdi (1991, s. 18). Videre kan språk ha en

feltspesifikk form. Det norske språket vil ha høy verdi for eleven på skolen, mens de minoritetsspråklige elevene sitt morsmål vil her ha lav verdi (Hårstad & Opsal, 2013, s. 112). På samme måte vil norsk kunne ha lav verdi hjemme hos en minoritetsspråklig elev, der deres morsmål derimot vil ha en høyere verdi. Skoler generelt vil ofte være preget av en enspråkligsideologi, der samfunnets majoritetsspråk står i en dominerende posisjon i opplæring og undervisning (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; Duarte & Kirsch, 2020, s. 1; García & Wei, 2019, s. 63; Krulatz & Iversen, 2019, s. 374). Trolig kan skillet mellom språks verdi, vise tilbake til hvilke språkideologier som rår i både skole og samfunn, og videre kunne underbygge elevenes ulike tanker og refleksjoner om å inkludere bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid.

5.2.2 Muntlig og skriftlig transspråking

Språkideologier påvirker ikke bare hvordan vi ser på språk, men det påvirker også språkbruken (McGroarty, 2010, s. 3). Som nevnt tidligere finner vi tydelig at elevene transspråker muntlig i interaksjon med hverandre. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget observerte vi at elevene brukte flere deler av sine språklige repertoar. En slik flytende veksling fant også sted under et av intervjuene mellom Samira og Maria (utdrag 22), der de benyttet morsmål for å oversette et intervju spørsmål, og på denne måten skape mening. Slik som det kommer frem i Tabell 2 ser vi at flere av elevene bruker sine flerspråklige ressurser for kommunikasjon og oppgaveløsning i samtaledelen. Dersom vi her bruker García sin forståelse av transspråking, finner vi at elevene strategisk velger språk ut fra sitt samlede språkrepertoar for effektiv kommunikasjon (i García og Wei, 2019, s. 39). I den skriftlige delen ser vi derimot at elevene forholder seg til kun ett språk av gangen. Dette er gjennomgående for alle elevene, uavhengig av hvilket språk de valgte å benytte seg av.

Elevenes enspråklige praksis i skriveoppgaven kan trolig ses i sammenheng med hvordan skriving og vurdering av elevenes skriving, har et stort fokus i skolen (Canagarajah, 2011, s. 402). Da elevene kun tar i bruk ett språk av gangen, gir dette et uttrykk for en forståelse av at det er én språkbruk som er korrekt (van Ommeren, 2017, s. 159). Utvikling av elevenes skrivekompetanse i skolen vektlegges i større grad, og blir ofte sett på som mer “riktig” og som en “egentlig standard”, sett i motsetning til deres muntlige kompetanse (Hårstad et al., 2021, s. 64; Canagarajah, 2011, s. 402). Da skriving ofte forbindes med mer formalitet, som også brukes mye av i skolesammenheng, minskes åpenheten for den flytende språkvariasjonen som

transspråking innebærer (Canagarajah, 2011, s. 402). Van Ommeren trekker frem at i et puristisk perspektiv vil språkbruk, som er preget av elementer fra andre språk, bli negativt vurdert (2017, s. 159). Dette kan være en mulig grunn til hvorfor en fri og spontan transspråking ikke finner sted i oppgavens skrivevedel. Vi kan derfor se elevenes skrivehandlinger som et uttrykk for en språklig purisme. Som et tydelig eksempel kan vi vise til analysekapitlets del §4.1.2. Her finner vi at Maria først skriver på norsk i sin skriftlige gjenfortelling, men ombestemmer seg underveis. Hun visker ut alt og skriver ned på nytt, men denne gangen alt på tyrkisk. Bakgrunnen for valget til Maria handlet antakeligvis ikke om språket i seg selv, men en iboende skriftlig ideologi som vektlegger bruk av kun ett språk i skrift (Hårstad et al., 2021, s. 64). På denne måten kan vi se hvordan skolens ideologier kan påvirke elevenes valg av språkbruk, på en usynlig måte (van Ommeren, 2022, s. 50; 2017, s. 159; McGroarty, 2010, s. 3).

I intervjudelen med Ariel og Sarah kom vi dypere inn på skriving som tema. Vi stilte blant annet oppfølgings spørsmål om hvilke tekstpraksiser de har i hjemmet. Her kom det først frem en manglende erfaring med å skrive tekster utenfor skolen (utdrag 7). Det er derimot når vi trekker frem det å skrive meldinger på telefonen som en type tekstskrivning, at de forteller at dette er noe de ofte gjør. Dette kan tyde på at elevene ikke opplever tekstmelding som tekstskrivning, og trolig forbinder de det å skrive tekster med skolen. Dette kan vi se i sammenheng med at skriving ofte er formell, sett i motsetning til å tekstmeldinger med venner, som gjerne vil være en mer uformell og muntlig skriftsjanger (Hårstad et al., 2021, s. 137). Videre finner vi at Ariel og Sarah skriver tekstmeldinger på tyrkisk eller norsk, og uttrykker at de kan bytte eller velge begge deler ut fra mottakeren (utdrag 8). Dersom vi ser dette funnet fra analysen i sammenheng med deres valg av språk i den skriftlige delen av undervisningsopplegget, finner vi imidlertid motstridende utsagn. Ariel forteller hvordan hun ikke er vant med å skrive tekster på tyrkisk, og at det derfor ble vanskelig, noe Sarah sier seg enig i. Samtidig har elevene trolig skriftkompetanse på tyrkisk, da de forteller at de kan skrive meldinger på tyrkisk. I skriveoppgaven fant elevene det mer naturlig å skrive på norsk fordi de var på skolen, i motsetning til når de skriver tekstmelding. I denne sammenhengen vil elevenes språkbruk trolig være preget av brukskonteksten (García og Wei, 2019, s. 25). Her kan vi tydelig se hvordan enspråklighetsideologien i skolekonteksten, henger tett sammen med purisme. Elevene opplever trolig at det er en form for språkbruk som er “riktig” i skolekonteksten.

5.2.3 Oppsummering av hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås

I denne seksjonen (§5.2) har vi drøftet andre del av problemstillingen *hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås*. Vi har drøftet hvordan elevenes språkpraksiser og refleksjoner rundt bruk av flere språk, kan bli påvirket av skolens språkideologier. Ved å drøfte hvordan elevene snakker om språk har vi kunnet gjenkjenne en enspråkligsideologi i skolen, der norsk er det vanlige å bruke i klasserommet. I den skriftlige delen benyttet alle elevene seg kun av ett språk, dette har vi drøftet ut fra en skriftligpurisme. I dette ligger det en tanke om at det finnes én språkbruk, som er verdifull. Dette har vi sett som en mulig årsak for hvorfor vi ikke finner transspråklige praksiser i skriveoppgaven. Elevene viser å ha ambivalente tanker rundt bruk av flere språk i fremtidig skolearbeid. Dette har vi drøftet ut fra at enspråklighet ofte preger opplæringen (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56; Duarte & Kirsch, 2020, s. 1; García & Wei, 2019, s. 63; Krulatz & Iversen, 2019, s. 374). Videre har vi drøftet hvordan elevenes refleksjoner kan knyttes til “en-nasjon-ett-språk”-ideologi, der elevene uttrykker viktigheten av å bruke norsk i Norge.

5.3 Hva skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, og hvordan kan elevenes språkpraksiser forstås?

Innledningsvis presenterte vi masteroppgavens problemstilling som todelt. I denne delen skal vi sammenfatte problemstillingen, og slik se på hva som skjer når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet, i sammenheng med hvordan vi kan forstå elevenes språkpraksiser. Ved å designe et undervisningsopplegg, som åpnet opp for bruk av flere språk, fikk vi se elevenes flerspråkligheit komme til syne i arbeidet med oppgavene. Til tross for at elevene i den skriftlige delen av undervisningsopplegget forholder seg til kun ett språk, viser de å ta i bruk flere av sine språklige ressurser i muntlig kommunikasjon. Elevene sin språklige veksling kan vi forstå som transspråklige praksiser, som kommer til syne i våre observasjoner av hva som skjedde da vi åpnet opp for bruk av flere språk i klasserommet. Her observerte vi hvordan elevene tok i bruk sine språklige ressurser for å skape mening.

Elevenes refleksjoner vil videre kunne vise deres perspektiv på egne språkpraksiser. I intervjuet beskriver elevene sin opplevelse av undervisningsopplegget som nytt og annerledes. Deres erfaringer med den språklige valgfriheten i opplegget uttrykker de som en positiv og gøy

opplevelse. I det blikket rettes mot fremtidig skolearbeid, viser flere utfordrende og problemorienterte refleksjoner rundt å inkludere sine flerspråklige ressurser. Flertallet av elevene legger tydelig vekt på bruk av norsk på skolen. Bakgrunnen for at flere av elevene ikke ønsker å inkludere sine språklige ressurser, har vi sett i sammenheng med hvilke språkideologier som er dominerende, og hvilken språklig standard som oppfattes verdifull i dagens klasserom. Til tross for at vi i undervisningsopplegget la til rette for bruk av flere språk, der elevene fikk ta i bruk sine flerspråklige ressurser, ser vi hvordan språkideologier vil kunne forstås som gjennomgripende og styrende for hvordan elevene opplever sin egen flerspråklighet. Likevel mener vi at elevenes refleksjoner ikke vil være ensbetydende, der lærere skal velge å ikke legge til rette for bruk av flere språk. Dersom vi ser hvordan elevene i vår studie transspråker naturlig, i sammenheng med deres ønske om bruk av norsk i det fremtidige skolearbeidet, vil det være hensiktsmessig å legge til rette for offisiell transspråking. På denne måten vil en skape undervisningssituasjoner der elevene får erfaringer med hvordan deres flerspråklighet vil kunne være en ressurs for seg selv og skolen.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering og veien videre

Vår masteravhandling har hatt som formål å få innsikt i flerspråklige elevers språkpraksiser, og deres refleksjoner rundt bruk av flere språk i undervisningen. For å få innsikt i dette, designet vi et undervisningsopplegg som la til rette for bruk av flere språk. Elevene skulle først lytte til en fortelling på morsmål, for deretter å skrive og samtale om teksten på valgfritt språk. Vi observerte elevenes arbeid med oppgavene, i tillegg fikk vi innsikt i elevenes refleksjoner ved bruk av gruppeintervju. I innledningskapitlet pekte vi på det er gjort lite forskning på flerspråklighet som ressurs i ordinær undervisning (Duarte & Günther- van der Meij, 2020, s. 74). Studien vår har bidratt med innsikt til å se på hva som kan skje når det åpnes opp for bruk av flere språk i klasserommet (forskningsspørsmål 1). Videre poengterte vi i innledningskapitlet at det er et fraværende barneperspektiv innenfor forskning i språkvitenskapen (Karrebæk et al., 2015, s. 128). Her vil vår studie kunne være et bidrag, ved at vi har søkt innsikt i seks flerspråklige elever sine tanker og refleksjoner rundt bruk av flere språk i et undervisningsopplegg (forskningsspørsmål 2), men også for det fremtidige skolearbeidet (forskningsspørsmål 3).

Vi har sett at når vi la til rette for bruk av flere språk i klasserommet, kom elevenes flerspråklighet til syne. I den skriftlige delen forholdt elevene seg til kun ett språk. I den muntlige delen av oppgaven kunne vi imidlertid høre en språkblanding. Denne språkblanding kan forstås som transspråklige praksiser, der elevene tar i bruk flere deler av sine språklige repertoar for å kommunisere og skape mening. Vi har drøftet elevenes skriftpraksiser i lys av hvordan skriving ofte forbindes med formalitet (Hårstad et al., 2021, s. 64; Canagarajah, 2011, s. 402), og at det på denne måten finnes én form for språkbruk som oppfattes som korrekt. Vi har pekt på at språkblanding i den muntlige oppgaven, kan ses i lys av at det ofte er naturlig for flerspråklige å veksle mellom sine språklige ressurser for å skape mening. I intervjuet var formålet å få innsikt i elevenes opplevelser av det gjennomførte undervisningsopplegget. Flere av elevene beskrev det som gøy og annerledes å ta i bruk flere språk. Flere andre studier, som legger til rette for aktiviteter der elevene får bruke sin flerspråklighet, viser i likhet til at elevene opplever en positivitet rundt bruk av flere språk (Palm, 2021; Nergård & Lundberg, 2019; Krulatz & Iversen, 2019; Kristensen, 2018). I vår studie uttrykker elevene imidlertid noe mer ambivalente meninger rundt bruk av flere språk i det fremtidige skolearbeidet. Flere av elevene

trekker frem ulike utfordringer med å ta i bruk av flere språk. En av elevene forteller blant annet at hun er redd for å glemme norsk, og peker videre på hvordan medelever kan tro at de blir baksnakket, dersom hun snakker på språk som ikke alle forstår. Flere av elevene uttrykker hvordan skolekonteksten er forbeholdt norsk, og at morsmål kan brukes i hjemmet. Elevenes fokus på hvilke utfordringer bruk av morsmål kan føre med seg, og deres videre vektlegging av norsk i skolen, kan peke på at de ikke opplever eller ønsker å ta i bruk sin flerspråklighet som en ressurs. Vi kan ut fra dette peke på behovet for å legge til rette for positive erfaringer med å ta i bruk elevenes språk i det fremtidige skolearbeidet.

Vi har med denne studien ønsket å bidra med relevant kunnskap fra et elevperspektiv, for utvikling av perspektivet 'flerspråklighet som ressurs'. Dersom vi tar i betraktning, og tar på alvor at fem av seks elever ikke ønsker å inkludere flere språk i undervisningen, vil en transspråkingspedagogikk i skolehverdagen få liten innpass hos elevene. Lignende funn finner vi i Roland (2020) sin studie, der ingen av elevene ønsket å fortsette med offisiell transspråking. Elevene i vår studie har ulike refleksjoner. På samme måte finner vi i masteroppgavene til Dede og Jahiri (2020) og Mikkelsen (2020) at ulike elevers holdninger til flerspråklighet vil kunne variere. Vi har vært opptatt av å se elevenes refleksjoner og tanker opp mot forestillinger og ideologier, som gjør seg gjeldene rundt språk i klasserommet. Her finner vi at det er norsk som prioriteres i skolekonteksten, og det virker å være uvant for elevene å inkludere andre språk i undervisningen. Samfunnet, skolen som organisasjon og lærerne i klasserommet behøver mer kunnskap om hvordan en kan etablere tanken om språk som ressurs både for seg selv, og fellesskapet (Myklevold & Speitz, 2021). I likhet med andre studier (Vikøy & Haukås, 2021; De Backer et al., 2020; Reda, 2020; Nergård & Lundberg, 2019; Palmberg, 2018), peker vi på at lærere behøver mer kunnskap, støtte og veiledning på hvordan perspektivet på flerspråklighet som ressurs skal realiseres. Økt kunnskap kan bidra til å realisere 'flerspråkligheten som ressurs' som en iboende ideologi og praksis. På denne måten kan orienteringen om språk som ressurs bli et faktum i skolen (Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

Vår studie har gitt innsikt i seks flerspråklige elever sine refleksjoner i etterkant av ett undervisningsopplegg. Det vil på denne måten være vanskelig å si om våre funn vil være overførbare til andre skoler, og andre elevgrupper. Likevel vil det være viktig å trekke frem hvordan studien har bidratt med innsikt i elevers perspektiv. Etter denne studien mener vi det derfor vil være relevant å gjennomføre lignende undervisningsopplegg over en lengre periode med de samme elevene. På denne måten vil en kunne gi elever flere erfaringer med å ta i bruk

sin flerspråklighet i skolearbeidet. Videre vil en kunne undersøke om det forekommer endringer både i elevenes praksiser, og i deres refleksjoner og tanker i etterkant. Palm trekker frem at det er en mangel på de yngste elevenes perspektiv på deres flerspråklighet (2021, s. 51). Vi tenker derfor at det også ville vært interessant å gjennomføre denne studien på småtrinnet.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Med denne studien har vi tatt utgangspunkt i offisiell transspråking som en hensiktsmessig strategi, for å kunne la elevene ta i bruk de språklige ressursene som de har tilgjengelig. Det som imidlertid dukket opp som et interessant moment i vår studie, var at flertallet av elevene ikke nødvendigvis ønsket en språklig valgfrihet i fremtidig skolearbeid. Til tross for at flere av elevene i vår studie gir uttrykk for at de ikke ønsker en språklig valgfrihet i fremtidig skolearbeid, mener vi likevel det er et behov for mer offisiell transspråking (i likhet med Reda, 2020; Canagarajah, 2011). Vi mener at elevenes refleksjoner ikke bør forstås som ensbetydende, hvor lærere skal velge å ikke inkludere elevenes flerspråklighet i klasserommet. Dersom lærere kun vektlegger en enspråklig undervisning, vil en samtidig usynliggjøre klasserommets språklige mangfold. På denne måten vil en kommunisere hvilke språk som er velkomne i klasserommet (van Ommeren, 2022, s. 52). Dette vil kunne ha konsekvenser for hvordan flerspråklige elever forholder seg til sin egen flerspråklighet (Baker & Wright, 2021, s. 295). Vi tenker at det derfor vil være viktig at lærere nærmere undersøker hva som ligger til grunn for elevenes språkpraksiser og refleksjoner. Her må samfunnets- og skolens språkideologier undersøkes. Skal elevene kunne dra nytte av sine språklige repertoar, der de selv opplever sin flerspråklighet som en ressurs, må de få erfaringer med dette i klasserommet. Dette krever at lærere har bevissthet rundt hvilket potensiale transspråking kan ha, og hvordan en enspråklighetsideologi i skolen kan påvirke elevenes språkpraksiser.

Etter arbeid med denne studien har vi fått økt bevissthet om hvor viktig det er å være bevisst, og kritisk reflektere rundt egne forestillinger om språk. Vi har sett hvordan iboende språkideologier i skolen preger språkopplæringskonteksten på en usynlig måte (van Ommeren, 2022, s. 50; 2017, s. 159). Hvordan en som lærer møter elevmangfoldet, vil påvirke hvordan elevene ser på sin egen flerspråklighet. Dette gjør seg gjeldende i forhold til hvordan man snakker om, møter og inkluderer språk i klasserommet. I likhet med Roland (2020) vil vi påpeke viktigheten av en bevissthet rundt hvordan språkideologier påvirker skolens praksiser, og

klasserommets språklige mangfold. Uten denne bevisstheten kunne vi trolig selv også ha bidratt til en skole der enspråklighet ble prioritert. Dersom kunnskap om hvordan en kan realisere 'flerspråklighet som ressurs' uteblir, vil LK20 sin vektlegging av flerspråkligheten som ressurs forbli uutnyttet i fremtidig skolearbeid. Vi håper derfor lesing av vår masteroppgave har bidratt til å gi økt bevissthet og oppmerksomhet rundt bruken av flerspråklighet som ressurs i klasserommet.

Referanser

- Aukrust, V. G. (2005). Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt. Utdannings- og forskningsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Baker, C. & Wright, W.E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7.utg.). Multilingual Matters.
- Barnebøker for Norge. *Barnebøker for Norge*. Barnebøker. <https://barneboker.no/#>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskapen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet- å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s.169-184). Fagbokforlaget.
- Blackledge, A & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum.
- 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 i 1982)
https://monoskop.org/images/4/43/Bourdieu_Pierre_Language_and_Symbolic_Power_1991.pdf
- 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>
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (P. Wadensjö, Overs.). Natur og kultur. (Opprinnelig utgitt 2017)

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- De Backer, F., De Cooman, E., Slembrouck, S. & Van Avermaet, P. (2020). Multilingual assessment: Beliefs and practices of geography teachers. I C. Krisch & J. Duarte (Red.), *Multilingual approaches for teaching and learning: from acknowledging to capitalising on multilingualism in european mainstream education* (s. 131-147). Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. (5.utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Dede, U. & Jahiri, B. (2020). «Du bygger hus med taket først»: En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86932>
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2020). Multilingual interaction in secondary education in the Netherlands: Multilingualism to learn or learning to act multilingually?. I C. Krisch & J. Duarte (Red.), *Multilingual approaches for teaching and learning: from acknowledging to capitalising on multilingualism in european mainstream education* (s. 75-93). Routledge.
- Duarte, J. & Kirsch, C. (2020). Introduction: Multilingual approaches for teaching and learning. I C. Kirsh & J. Duarte (Red.), *Multilingual approaches for teaching and learning: from acknowledging to capitalising on multilingualism in european mainstream education* (s. 1-11). Routledge.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Europarådet. (2022, april). *Multilingualism: The language of the European Union*. Europarl. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI\(2019\)642207_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf)
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). (6.utg.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1990)

- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Willey-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring*. (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5.utg.). Routledge.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2005). Bilingual First Language Acquisition.
<https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BFLA%20FINAL.pdf>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
[https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Hult, F. M. & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right and Recourse as an Analytical Heuristic. *Bilingual Review*, 33(3), 30-49. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1488&context=gse_pubs
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen- innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 13-29). Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-94). Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S. & Opsal, T. (2013). *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Fagbokforlaget.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk? Språkrådet*.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Karrebæk, M. S., Ag, A., Dreier, B., Ghadchi, N., Hyttel-Sørensen, L., Lunquist, U., Madsen, L. M., Møller, J. S., Nørreby, T.R. & Stæhr, A. (2015). Hverdagssprogning og sprogideologier: Om betydningen af minoritetssprog hos skolebørn i København. I F. Gregersen & T. Kistensen (Red.), *Hva ved vi nu- om danske talesprog* (s. 127-150). Sprogforandringcenteret.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.

- 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>
- Kristensen, K. S. (2018). At læse på flere sprog- muligheder og barrierer. I L.M. Daugaard, N. H. Jensen & K. S. Kristensen (Red.), *Nyankomne elever i skolen. Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog* (s. 78- 89). Kvan.
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2019). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Student in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372-388. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper forgrunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). (3.utg). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt i 2015)
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Lausen, H. P. (2019). Tegn på sprog- set indenfra. En forskningsmæssig opsamling. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-set-indefra-2019.pdf>
- McGroarty, M. E. (2010). Language and Ideology. I N. H. Hornberger & S. L. McKay (Red.), *Sociolinguistics and Language Education* (s. 3-39). Multilingual Matters.
- Mikkelsen, G. (2020). *Flerspråklighet som ressurs for språkutvikling: En kvalitativ studie av hvordan elever bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin i norskopplæringa*. [Masteroppgave, Nord Universitet]. Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2677682>
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. Sage. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Myklevold, G-A. & Speitz, H. (2021). Multilingualism in Curriculum Reform (LK20) and Teachers' Perceptions: Mind the Gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 9(2), 25-50. <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>
- NAFO. *Tema morsmål: nettsted for morsmål og tospråklig fagopplæring*. Morsmal. <https://morsmal.no/norsk-flerspraklige-fortellinger>

- Nergård, M. E. & Lundberg, P. (2019). "Jeg lærte at jeg kan mer enn det jeg tror". En studie av flerspråklighet som ressurs i grunnskoleundervisning. I K. E. Thorsen & S. Michelet. (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering - sammenhenger og spenninger* (s. 181-196). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei": Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53-80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- 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. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Palmborg, P. V. (2018). *Prata svenska! – Eller? Vad tycker lärare?* <http://nu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250715/FULLTEXT01.pdf>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen: En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82933>
- Roland, V. (2020). *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: arbeid med oversatte tekster*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82956>
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as tool for shaping national, global and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>
- Sickinghe, A-V. (2015). Den "flerspråklige" elev. *Bedre skole*, 4(2014). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-flerspraklige-elev/>
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge- kultur og infrastruktur*. https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Stene, I. (2022). *En kvalitativ studie av en gruppe flerspråklige mellomtrinnslevers*

opplevelse av språklig handlingsrom i klasserommet. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].

Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-60). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Udir.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Van Ommeren, R. (2022). Ideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 47-62). Fagbokforlaget.

Van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: Språkholdninger og språklige ideologier. I M-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s.153- 168). Universitetsforlaget.

Vikøy, Aa & Haukås, Å. (2021): Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1-20. Routledge. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>

Wei, L. (2011). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Zwankhuizen, M. (2021). "Det hjelper ikke at jeg føler det i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.": En kvalitativ studie av en gruppe norsklærere, og mottakslærere og tospråklige lærere sine forståelse av og arbeid med 'flerspråklighet som ressurs'. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<https://hdl.handle.net/11250/2785130>

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjent NSD

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Oppgaveark

Vedlegg 4: Lenker til fortellinger

Vedlegg 5: Observasjonsmal

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjent NSD

16.05.2022, 13:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

530022

Prosjektittel

Prano-prosjekt om språklig mangfold

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke Van Ommeren, Rikke.van.ommeren@stud.no, tlf: 73412351

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

June Alvilde Erikstad, juneerikstad@hotmail.com, tlf: 47854032

Prosjektperiode

30.08.2021 - 01.07.2022

Vurdering (1)

26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 26.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og religion frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Vi legger til grunn at NICE-1 er en del av NTNUs eget fillagringsområdet.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

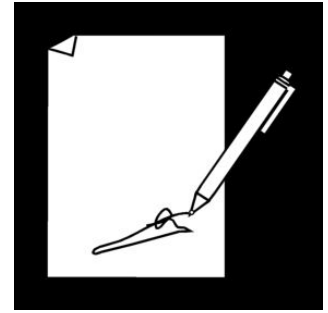
NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du har kunnskap om flere språk.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet.

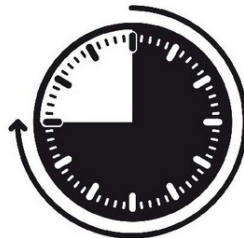


Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om dine tanker og erfaringer om språk.



Én av forskerne/studentene vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn noen oppgaver fra undervisningen vi gjennomfører.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Dette gjelder frem til innlevering av masteroppgavene våre.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne hvordan du bruker, og hva du tenker om dine språk.
- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare vi som har tilgang til informasjonen, men våre veiledere Rikke van Ommeren og Signe Rix Berthelin, og læreren deres kan få innsyn i informasjonen hvis det er behov for det.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver masteroppgavene. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn hvis vi skriver om deg.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 1.juli 2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit, og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Ingrid Stene på mail:

ingstene@stud.ntnu.no

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi 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 (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Emma Overrein, Ingrid Stene, June Alvilde Erikstad og Mildrid Bjørnstad

(Forskere/studententer)

.....

.....

Rikke van Ommeren og Signe Rix Berthelin (Veiledere)

.....

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «språklig mangfold», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- *at forskerne bruker spørreundersøkelsen fra leksa i uke 37*
- *at arbeid og oppgaver fra timene blir brukt i forskningsperioden*

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

.....

.....

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Lenker til fortellinger

Lenker til fortellinger

- <https://barneboker.no/stories/nb/0052/>
- <https://barneboker.no/stories/nb/0243/>
- <https://morsmal.no/norsk-flerspraklige-fortellinger/8900-skomakersonnen-en-polsk-fortelling-3>
- <https://morsmal.no/norsk-flerspraklige-fortellinger/8429-det-rullende-gresskaret-en-fortelling-fra-iran-2>

Vedlegg 5: Observasjonsmal

[DATO]:

[TIDSROM]:

Observasjon av interessante aspekt

Elevenes språkpraksiser	Interaksjon lærer-elev, elev-elev	Elevenes reaksjoner	Spesielle hendelser

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide

Forklare hensikten med intervjuet:

- Vi er interessert i det dere mener og synes, så ingenting er riktig eller galt.
- Vi skal ta vare på det dere sier (lydopptak), og dette er helt anonymt, og ingen vil bli gjenkjent. Vi ønsker deres ærlige meninger og tanker, så ikke tenk på at vi blir fornærmet.

Plassere elevene:

- Hvilket morsmål har du, altså hvilket språk snakker du hjemme? (spørre en og en elev)
- Når begynte du å lære norsk?

Refleksjon rundt undervisningen:

- Hvordan skiller denne undervisningen seg fra andre typer undervisning dere får?
- Har dere hatt en lignende time før, der dere fikk bruke flere språk for å gjennomføre oppgavene?
- Hvordan synes dere det var å lytte til en tekst på morsmålet?
 - Hva synes dere var positivt?
 - Hva synes dere var negativt?
- Hva var grunnen til at dere valgte å skrive på x språk og ikke x språk? (vise frem arket)
- Hvilket språk brukte dere til å snakke om teksten på?
 - Hva var grunnen til at dere valgte dette?
 - Ble dere enige om det eller var det naturlig?
- Hva synes dere var positivt med gruppearbeidet?
- Hva synes dere var negativt med gruppearbeidet?

Spørsmål om arbeid på denne måten videre:

- Hva tenker dere om å bruke flere språk i undervisningen, og ha denne valgfriheten?
- Har dere lyst til å ha et valgt mellom å arbeide på norsk eller morsmålet ditt?

- Lytte, skrive og diskutere
- Hvis dere kunne bestemt, ville dere arbeidet mer på morsmålet ditt på skolen?
 - Hva vil være bra med det tror dere?
 - Hva vil være vanskelig med det tror dere?
- Ønsker dere å jobbe på denne måten videre i skolearbeid? I norsk, eller andre fag.

Avslutning:

- Da er vi ferdige med spørsmålene våre. Er det noe annet dere vil si før vi avslutter eller noe dere ikke har fått sagt? Har dette vært en grei samtale for dere?

