

Hedda Benum Gabrielsen

Synliggjøring av flerspråklighet: Kunnskapsdeling, nysgjerrighet og språklig identitet hos en gruppe førsteklassinger.

En kvalitativ studie.

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.

Norskdidaktikk

Veileder: Signe Rix Berthelin

Mai 2023

Hedda Benum Gabrielsen

Synliggjøring av flerspråklighet: Kunnskapsdeling, nysgjerrighet og språklig identitet hos en gruppe førsteklassinger.

En kvalitativ studie.

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.
Norskdidaktikk
Veileder: Signe Rix Berthelin
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Norge har et økende språklig og kulturelt mangfold (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dette gjenspeiler seg i klasserommene, og som lærer må man ta stilling til det språklige mangfoldet blant elevene. I politiske styringsdokumentene finner vi prinsippet om språk som ressurs (Kunnskapsløftet, 2017). Samtidig viser forskning at lærere etterlyser kunnskap og kompetanse i hvordan man skal gjøre dette i praksis (Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). Formålet med studien er å bidra med økt innsikt i hvordan elevene responderer når de tar del i aktiviteter der elevenes språk blir synliggjort. Mer konkret observerer jeg på hvilke måter elevene byr på sine morsmål, viser nysgjerrighet på språket og uttrykker sine språklige identiteter. Observasjonene diskuteres i lys av teori om investering, metaspråklig bevissthet og identitet.

Masteroppgaven er skrevet innenfor rammene til PRANO-prosjektet ved NTNU. I samarbeid med to medforskere har jeg designet og gjennomført en språkuke i en språkmangfoldig 1.klasse. Vi har gjennomført flere aktiviteter der elevenes språk ble inkludert og synliggjort. Datamaterialet for min studie er et resultat av observasjoner fra to av aktivitetene elevene gjennomførte denne uken.

Problemstillingen som behandles i studien lyder som følger: *Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter?* Studien fremhever verdien av å synliggjøre og anerkjenne elevenes flerspråklighet i klasserommene. Hovedfunnene fra studien viser at å åpne for flere språk kan invitere elevene til å dele av sin språklige kompetanse, uavhengig av språkbakgrunn. I tillegg forteller funn oss at å synliggjøre flerspråkligheten i klasserommet kan bidra til å øke elevenes nysgjerrighet på eget og andres språk. Samtidig som vi ser at elevene som ikke fikk vist frem sine morsmål ga uttrykk for skuffelse.

Abstract

Norway has an increasing linguistic and cultural diversity (Statistisk sentralbyrå, 2023). This is reflected in the classrooms, and as a teacher, one must address the linguistic diversity among the pupils. In political educational policy documents, we find the principle of language as a resource (Kunnskapsdepartementet, 2017). At the same time, research shows that teachers are calling for knowledge and competence in how to put this into practice (Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). The purpose of the study is to contribute to increased insight into how the pupils respond when they participate in activities where their language becomes visible. More specifically, I observe in what ways the students offer their mother tongues, show curiosity about the language, and express their linguistic identities. The observations are discussed in light of theory on investment, metalinguistic awareness, and identity.

The master's thesis is written within the framework of the PRANO project at NTNU. In collaboration with two co-researchers, I have designed and implemented a language week in a multilingual first-grade. We have carried out several activities where the pupils' languages were included and made visible. The data material for my study is a result of observations from two of the activities the students carried out this week.

The issue addressed in the study is as follows: How can opening up for multiple languages contribute to pupils offering knowledge about their mother tongues, showing curiosity, and expressing their linguistic identities? The study highlights the value of making visible and recognizing the students' multilingualism in the classrooms. The main findings from the study show that opening up for multiple languages can invite the students to share their linguistic competence, regardless of language background. In addition, the findings tell us that making multilingualism visible in the classroom can contribute to increasing students' curiosity about their own and others' languages. At the same time, we see that the students who did not get to showcase their mother tongues expressed disappointment.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt fem år lange studieløp på Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende og frustrerende, men mest av alt lærerikt og givende. Prosjektet har gitt meg muligheten til å dykke ned i en tematikk jeg engasjerer meg for. Det har gitt meg ny og viktig innsikt, som jeg vil ta med meg videre.

I arbeidet med masteren er det flere som har vært viktige for meg, og som fortjener en stor takk. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Signe Rix Berthelin, for god støtte og veiledning. Jeg er utrolig takknemlig for å ha hatt deg som min veileder. Jeg vil også rette en stor takk til praksislærer for all hjelp med gjennomføring av temauken. Takk til PRANO-gruppa, Eline og Solveig, dere har vært en fryd å samarbeide med og jeg er stolt av hva vi har fått til sammen!

Jeg vil rette en stor takk til Hanna og Andrea som har hjulpet med korrektur, støtte og oppmuntring underveis! Dere er best.

Til slutt vil jeg takke elevene på førstetrinn, dette hadde ikke vært mulig uten deres deltakelse.

Takk!

Hedda Benum Gabrielsen
Trondheim, mai 2020

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Tidligere forskning.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Teori	6
2.1 Flerspråklighet.....	6
2.1.1 Begreper knyttet til flerspråklighet.....	6
2.1.2 Syn på språk.....	7
2.1.3 Flerspråklighetsdidaktikk.....	8
2.2 Språk, identitet og investering.....	9
3.0 Metode	11
3.1. Bakgrunn for av metode.....	11
3.1.1 Ontologi og epistemologi.....	11
3.1.2 Observasjon som metode.....	12
3.2 Datainnsamling.....	13
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	13
3.2.2 Praktisk gjennomføring.....	13
3.3 Bearbeiding av datamaterialet.....	15
3.4 Metodiske styrker og svakheter.....	16
3.4.1. Min rolle som forsker.....	16
3.4.2 Validitet, reliabilitet, gjennomsiktighet.....	17
3.5 Forskningsetiske refleksjoner.....	17
4.0 Analyse og funn	19
4.1 På hvilke måter bidrar elevene med kunnskap om sine morsmål?.....	19
4.2. På hvilke måter viser elevene nysgjerrighet?.....	22
4.3 På hvilke måter kommer elevenes språklige identiteter til uttrykk?.....	23
4.4 Oppsummering av analyse.....	24
5.0 Drøfting	25
5.1 Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål?.....	25
5.2 Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene viser nysgjerrighet på språket?.....	27
5.3 Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene uttrykker sine språklige identiteter?.....	29
5.4 Oppsummering.....	30
6.0 Avslutning	31
6.1 Oppsummering og veien videre.....	31

6.2 Didaktiske implikasjoner.....	32
Referanser	33
Vedlegg	37

1.0 Innledning

Norge er et flerkulturelt samfunn som består av mange ulike kulturer og språk, og dette mangfoldet gjenspeiler seg i dagens skole. I de fleste klasserom vil man som lærer møte et stort mangfold av språk. I Læreplanens overordnet del står det at «[a]lle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (kunnskapsdepartementet, 2017). Det å møte flere språk er ikke bare positivt for eleven selv, men også resten av klassen (Kjelaas, 2021, s. 244). Dette kommer frem i den overordnede delen av læreplan, hvor det står at «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner» (kunnskapsdepartementet, 2017). I min studie undersøker jeg hva som skjer når elevenes språk blir synliggjort i en førsteklasse. Vinklingen min vil være å undersøke temaet når alle elevene tar del i flerspråklige aktiviteter i klasserommet.

Som en del av PRANO-prosjektet har jeg sammen med forskergruppen «språklig mangfold» utviklet forskningsdesignet. Forskergruppen bestod av to andre masterstudenter, praksislærere og to veiledere. Vi utarbeidet en språkuke for elever i førsteklasse. Formålet og ønske bak språkukene var å fremme elevenes flerspråklighet og inkludere elevenes språk i undervisningen. Dataen som ble samlet inn i løpet av språkuka utgjør det empiriske materialet for tre ulike masteroppgaver (Haagensen, 2023; Tellevik, 2023), og denne. Hensikten med min studie har vært å gi innsikt i hva som skjer når klasserommet åpnes opp for at flere språk er velkomne. Mer spesifikt skal jeg se på hvordan elevene bidrar med kunnskap om sine morsmål, viser nysgjerrighet på språk og hvordan deres språklige identiteter kommer til uttrykk. For å få belyse dette har jeg benyttet meg av observasjon som metode for innsamling av data. Med observasjon som metode har jeg fått mulighet til å observere elevene når aktivitetene foregår i samspill med resten av klassen. Dette har sammenheng med at jeg ser på språket som et grunnleggende sosialt fenomen, som er integrert og formet av sosiale forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for studiens bakgrunn og aktualisere temaet. Deretter vil jeg presentere problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg så legger frem tidligere forskning på feltet. Til slutt vil jeg gi en oversikt over oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Som nevnt er Norge et flerkulturelt samfunn med stort språklig og kulturelt mangfold. Den økte globaliseringen skaper større flyt av mennesker og kulturer på tvers av land (Hårstad & Solheim, 2021, s.228). Tall fra SSB pr. 1. januar 2023 viser at andelen innvandrere og norskfødte innvandrerforeldre er på 19,9%. (SSB, 2023). Det betyr at i norsk skole vil man som lærer møte på barn med minoritetsbakgrunn, og dermed også forholde seg til et språklig og kulturelt mangfold blant elevene. I læreplanens overordnet del finner vi prinsippet om tilpasset opplæring, hvor det står at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det betyr at man som lærer trenger kunnskap om arbeid med flerspråklighet i skolen. Hårstad & Solheim (2021) skriver også at «norskfaget må favne mer enn norsk, fordi

barn og unges språkkompetanse utvikles av et stort mangfold av språk» (s. 211). Dette språklige mangfoldet må altså læreren være forberedt på å anerkjenne i klasserommet.

Det er nedfelt i læreplanen for norsk at flerspråklighet skal sees på som en ressurs, men til tross for at vi har føringer som dette ser man at det er en enspråklig praksis i skolen (van Ommeren, 2022, s.53). Studier viser at lærere opplever det som vanskelig å inkludere språk de selv ikke mestrer i undervisningen (Myklevold & Speitz, 2021). Videre ser vi også at det er ulike holdninger til elevenes flerspråklighet. Dette ser vi blant annet i Øverbekk (2020) hvor en av skolene i hennes prosjekt har regler for bruk av andre språk enn norsk, noe som står i kontrast til at elevene skal erfare at «å kunne flere språk er en ressurs i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at selv om vi har prinsippet om språk som ressurs nedfelt i læreplan, er det ikke nødvendigvis dette som skjer i praksis.

Språk har ikke bare betydning for enkeltindividet, også for samfunnet. I Stortingsmelding nr. 23 *språk bygger broer* står det at «Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke interessen for språk og for å skape økt forståelse og toleranse» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). Dette viser at det ligger et potensiale i å utnytte flerspråkligheten i klasserommene. I *Språk i barnehagen – mer enn bare prat* (2017) står det også at «barn har utbytte av å være i et flerspråklig miljø fordi de i møte med språk som er annerledes enn deres eget, kan bli nysgjerrige på andres språk og mer oppmerksomme på sitt eget» (Utdanningsdirektoratet¹, 2017, s.20) Det betyr at barn som ikke snakker flere språk enn norsk også vil ha utbytte av at flerspråklighet synliggjøres og prates om i klasserommet. Dette handler blant annet om at bruk av flere språk i undervisningen kan være positivt for utvikling av metaspråklig bevissthet (Bialystok, 2001). Barn som snakker flere språk ha utbytte av at flere språk synliggjøres og prates om i klassen, da synliggjøring av elevenes språk kan ha betydning for deres selvforståelse, motivasjon, og kan være en faktor i hvordan de trives på skolen (Cummins et al, 2011, s. 21-43). Det vil derfor være interessant å se på hvordan elevene responderer på aktiviteter der elevenes språk løftes frem.

Min interesse for tematikken bunner i et ønske om å lære mer om hvordan man kan skape et rom for flerspråklighet i klasserommet. I tillegg har jeg vært i praksis ved skoler der det har vært et stort språklig mangfold. Gjennom disse erfaringene har jeg en opplevelse av at lærerne har ulike holdninger knyttet til det språklige mangfoldet, samt ulike oppfatninger av når elevene får bruke språkene sine. På bakgrunn av dette var det naturlig å bli med i gruppen «språklig mangfold» under PRANO-prosjektet, og undersøke tematikken i praksis. Jeg vil se på hva som skjer når vi åpner for elevenes språk i undervisningen, fordi man har sett at det er positivt for elevene at flerspråklighet synliggjøres.

¹ Heretter forkortes Utdanningsdirektoratet til Udir.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette masterprosjektet undersøker jeg hva som skjer når man synliggjør elevenes språk i én førsteklasse, og lar elevene bidra med sine språklige kunnskaper. Problemstillingen for studien lyder derfor slik:

Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter?

Deltakerne i studien har et stort språklig mangfold. Det er elever som kun snakker norsk hjemme og elever som snakker flere språk utover norsk. Alle elevene møter norsk og engelsk i skolesammenheng, samtidig som de møter hverandres språk. Studien tar utgangspunkt i observasjoner over hva som skjer i klasserommet når elevenes språk blir synliggjort, og når det åpnes for bruk av flere språk. For å nærme meg problemstillingen stiller jeg følgende tre forskningsspørsmål:

1. *På hvilken måter gjør det at elevene bidrar med kunnskap om sine morsmål?*
2. *På hvilken måter viser elevene nysgjerrighet?*
3. *På hvilken måter kommer elevenes språklige identiteter til uttrykk?*

Forskningsspørsmålene vil bli belyst i analysen (4). Disse vil sammen med drøftingsdelen (5) bidra til å svare på problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet vil bli belyst i 4.1, hvor vi får innsikt i på hvilke måter elevene bidrar i undervisningen med kunnskap om sine morsmål. Det andre forskningsspørsmålet vil bli belyst i 4.2, der er jeg er interessert i på hvilke måter elevene viser nysgjerrighet på sitt eget språk og de andre elevene sine språk. Det siste forskningsspørsmålet vil bli belyst i 4.3, hvor jeg er interessert i å observere hvordan elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk i aktiviteter der vi synliggjør flere språk. I kapittel 5 vil funn fra analyse drøftes i lys av teori om investering, flerspråklighetsdidaktikk, metaspråklig bevissthet og identitet. Dette kan sammen vise hvordan det å åpne opp for fler språk bidra til elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter. Analysen og drøfting vil på den måten bidra til å belyse problemstillingen.

1.3 Tidligere forskning

For å kontekstualisere min studie vil det være nødvendig å se på tidligere forskning på temaet flerspråklighet i skolen, og flerspråklighet som en ressurs. Det finnes mange studier som omhandler språklig mangfold i skolen og språk som ressurs. Flere studier viser at norsk fortsatt har en stor plass i undervisningen, og at flerspråklighet i liten grad synliggjøres (Hermansen, 2020; Olaussen & Kjelaas, 2020). I Rimer (2019) er et av hovedfunnene at det er lite tilrettelegging for bruk av flere språk i undervisningen. Dette kan vi også se i undersøkelsen «Rom for språk», som viser at elevens flerspråklighet i liten grad synliggjøres (Ipsos, 2015).

Funn fra Lomax (2017) viser at lærere opplever det som utfordrende å skulle synliggjøre og ta i bruk det språklige mangfoldet (Lomax, 2017). Ut ifra Lomax (2017) ser det ikke ut til at elevenes flerspråklighet har en stor plass i læreres bevissthet, selv om de er opptatt av at kulturelle mangfoldet skal synliggjøres i skolehverdagen. I en studie utført av Vikøy & Haukås (2021) tyder funn på at lærere i varierende grad inkluderer språkmangfoldet i skolen. De viser til mangel på støtte i hvordan man skal realisere

språk som ressurs. Lignende funn finner vi i Zwankhuizen (2021), hvor lærere forstår flerspråklighet som noe positivt og nyttig, men etterlyser en felles forståelse for hva flerspråklighet som ressurs kan innebære. Dette ser vi og i Myklevold & Spietz (2021), hvor lærere rapporterer at de mangler kunnskap om implementering av flerspråklighet i klasserommet.

Vi ser også i studier hvordan elever opplever opplæringen med tanke på bruk av språkene sine. I Aandal (2022) sin studie indikerer funn at elevene har en opplevelse av opplæringen som enspråklig og at det er et stort fokus på det norske språket. Hovedfunn fra Stene (2022) sin studie viser at det eksisterer normer i skolen som legger føringer for når elevene opplever at de «har lov» til å benytte seg av førstespråket sitt. Videre fører dette til at det språklige handlingsrommet i klasseromskonteksten er mindre enn det som oppleves i friminuttene. Øverbekk (2020) undersøker hvordan en gruppe polske elever opplever at deres språk blir møtt i skolen. Hennes hovedfunn er at elevene opplever både språklige og sosiale utfordringer for deltakelse i nye fellesskap og for identitetsutvikling. De opplever også utfordringer knyttet til opplevelse av irrelevans og manglende forståelse.

Det er gjennomført lite studier av flerspråklighet som ressurs i den ordinære undervisningen (Duarte & Günther-van der Meij, 2020, s. 75). Vi har Palm (2021) som blant annet har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt i en 2. og 3. klasse. Her gjorde elevene ulike aktiviteter der elevenes språk ble sett på som en ressurs. De arbeidet for eksempel med sang, flerspråklige fortellinger, språklig bevissthet og dramatisering. Her fikk de elevene som kunne de aktuelle språkene være «språkeksperter», og elevene fikk vise frem sine språk. Resultater fra denne studien viste at en slik praksis hadde en positiv betydning for hvordan elevene ser på egen flerspråklighet og språkkompetanse. I Krulatz & Iversen (2019) sin studie skrev elevene i en innføringsklasse på ungdomstrinnet identitetstekster på norsk, engelsk og morsmålet sitt. Resultatene fra studien tyder på at å vektlegge alle språk i elevenes språklige repertoarer kan bidra til å bygge inkluderende klasserom og fremme elevenes flerspråklige identiteter. Bjørnstad & Erikstad (2022) undersøkte i en klasse på mellomtrinnet hva som skjer når det brukes flere språk i klasserommet. Dette gjorde de blant annet ved å la elevene lytte til en fortelling på sitt morsmål. Hovedfunnene fra studien viser at når de åpnet opp for flere språk kom elevenes flerspråklighet til syne. Dette så de i den muntlige oppgaven, hvor elevene vekslet mellom sine språklige ressurser. Samtidig som elevene opplevde det som morsomt å få ta i bruk flere språk.

Tidligere studier tyder på at norsk fortsatt har en stor plass i undervisningen, og at det er lite rom for at elevene benytter flere språk. Dette kommer blant annet av at lærerne er usikre på hvordan de skal behandle flerspråklighet som en ressurs. Likevel kan en se eksempler på studier med utgangspunkt i elevenes språk, og hvor dette gir positive resultater for elevenes flerspråklighet og flerspråklige identiteter. Mange av studiene er imidlertid gjennomført på mellomtrinnet eller oppover, og det er lite studier av elevene i begynneropplæringen. I min studie vil jeg observere elever på småtrinnet når de tar del i aktiviteter, der elevenes ulike språk blir synliggjort. Dette vil være relevant i lys av at det fortsatt er en enspråklig praksis på skolen. Samtidig som det er behov for flere studier av elever på småtrinnet, spesielt i ordinær klasse.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert bakgrunn for studien, aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil jeg presentere teorier som vil ligge til grunn for analyse og drøfting. Her blir blant annet teori om investering (Norton 2013a), metaspråklig bevissthet (Randen & Danbolt, 2016) og identitet sentralt (Norton, 2013b; Cummins, 2017). I Kapittel 3 vil metodiske og vitenskapsteoretiske valg begrunnes. Her vil jeg beskrive hvordan datainnsamling og bearbeiding av datamateriale har foregått. Deretter vil jeg diskutere styrker og svakheter ved valgt metode, før jeg til slutt presenterer hvilke forskningsetiske retningslinjer jeg har forholdt meg til gjennom studien. I kapittel 4 vil jeg analysere datamaterialet i henhold til oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel 5 vil jeg drøfte analysens funn i lys av tidligere forskning, teoretiske perspektiver, som til sammen bidrar til å belyse oppgavens problemstilling. Og til slutt vil det i kapittel 6 komme en avslutting som oppsummerer og trekker frem didaktiske implikasjoner.

2.0 Teori

I teorikapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. For å drøfte mitt materiale vil jeg ta i bruk tidligere forskning og teori. I kapittelets første del vil jeg redegjøre for begreper knyttet til flerspråklighet (2.1.1). Her vil jeg presentere hvilke forståelser av begrepene *flerspråklig* og *morsmål*, jeg legger til grunn. Videre vil jeg belyse ulike syn på språk i skolen (2.1.2), og flerspråklighetsdidaktikk (2.1.3). I teorikapittelets andre del vil jeg ta for meg perspektiver på språk, identitet og investering (2.2)

2.1 Flerspråklighet

2.1.1 Begreper knyttet til flerspråklighet

I min studie undersøker jeg hva som skjer når man gjennomfører aktiviteter i en førsteklasse, der det er åpent for å komme med bidrag med kunnskap om sine morsmål. Den overordnede tematikken for oppgaven er språklig mangfold, og det vil derfor være relevant å redegjøre for noen begreper knyttet til den tematikken. I oppgaven benytter jeg meg av begrepene *flerspråklig* og *morsmål*. I det følgende vil jeg presentere ulike definisjoner av begrepene, før jeg tydeliggjør hvilke forståelser jeg legger til grunn i min oppgave.

Begrepet jeg først vil presentere er *flerspråklig*. Hvordan man forstår begrepet flerspråklig kan ha betydning for hvilke personer man regner som flerspråklig. I følge Bloomfield (1933, s.56) er personer flerspråklige dersom de har en fullstendig språkkompetanse i to eller flere språk på lik linje med innfødte. Ut fra denne definisjonen ser det ut til å ligge et krav om flytende språkkompetanse i språkene. Garcia & Wei (2019, s. 29) benytter begrepet flerspråklig (multilingual) om personer som har kunnskap om eller bruker mer enn to språk. Videre påpeker de at det å være flerspråklig kan variere avhengig av hvilken situasjon personen befinner seg i (Garcia & Wei, 2019, s.7). Denne forståelsen vil være mer opptatt av konteksten og setter ikke krav om flytende språkkompetanse, slik som Bloomfield (1993) ser ut til å gjøre. Dette kan ligne på Baker (2006) sin forståelse av flerspråklighet. Han understreker at flerspråklighet handler om evnen til å bruke to eller flere språk i ulike sammenhenger og situasjoner (Baker, 2006). Udir har en videre beskrivelse av begrepet flerspråklig. De definerer flerspråklig 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» (Udir, 2016). Denne definisjonen vektlegger identitet, og har ikke et kompetansekriterium. I lys av denne forståelsen kan alle elever regnes som flerspråklig, så lenge de identifiserer seg med språket. I min studie bruker jeg språkportrettene som utgangspunkt for å kartlegge hvilke språk elevene identifiserer seg med. I språkportrettene rapporterte elevene at de identifiserer seg med norsk og engelsk, og en rekke andre språk. Dette legger premissene for min studie ved at det ikke er det språklige kompetansekriteriet som er avgjørende for hvem som er flerspråklige. Det vil derfor være Udir (2016) sin forståelse av flerspråklighet som ligger til grunn i min studie, da jeg anser alle elevene som flerspråklig.

Morsmål er også et begrep jeg benytter meg av. I likhet med *flerspråklig* vil min forståelse ha betydning for hvordan begrepet benyttes i oppgaven. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 182). definerer morsmål som det språket personen forstår best eller identifiserer seg mest med. Morsmål kan også defineres som språket personen bruker mest, identifiserer seg mest med, lærte seg først eller mestrer best (Spernes, 2012, s.103). Til forskjell fra Engen og Kulbrandstad (2004) sier Spernes (2012) definisjon at morsmål er det språket eleven lærte først, mens begge definisjonene vektlegger det med identitet. Videre definerer Udir (2016) morsmål som det «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». Denne definisjonen inkluderer språket i barnets hjem, samtidig som det kommer frem at en person kan ha flere morsmål. Det vil ikke være relevant for min studie hvilket språk elevene lærte først eller mestrer best slik som (Spernes,2012; Engen & Kulbrandstad,2004) forstår begrepet. Det som er relevant for min studie er at et barn kan ha flere morsmål, samt at morsmål kan være det språket som snakkes i barnets hjem. De fleste elevene i min studie kommuniserer på flere språk hjemme. Jeg velger derfor også her å ta utgangspunkt i Udir sin definisjon av begrepet. Denne definisjonen gir en beskrivelse av morsmål rettet mot kommunikasjon i hjemmet, fremfor hva eleven lærte først eller mestrer best. I tillegg trekker den frem at et barn kan ha flere morsmål. Førstespråk og andrespråk er også begreper som brukes i sammenheng med flerspråklige elever. Disse begrepene antyder en rangering av hvilke språk eleven har lært først. En slik forståelse vil ikke være relevant for min studie, da jeg undersøker hvordan elevene bidrar med alle sine språk, uavhengig av hvorvidt elevene definerer språkene som sitt første- eller andrespråk.

2.1.2 Syn på språk

Språkideologier og syn på flerspråklighet i skolen er noe som ligger til grunn for min studie. I min studie ser jeg på hvordan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter. Det vil derfor være nyttig å vite noe om hvilke forestillinger om språk som finnes i skolen. Språkideologier kan defineres som «uttalte normer for og forestillinger om språkbruk som vi plukker opp gjennom å være deltaker i et språksamfunn, og som vi videreformidler gjennom ord og atferd» (van Ommeren, 2022, s. 50). I dagens skole råder det en enspråkligsideologi, som vil si at norsk er målet og middelet i opplæringen (van Ommeren, 2022, s. 56). Dette er noe som har preget skolens praksis med tanke på flerspråklige elever, og noe som har gjennomsyrt det språkideologiske klima i flere språksamfunn (s.53). I lys av dette i et ideologisk perspektiv vil jeg se presentere Hult & Hornberger (2016) sin analyse av språkplanlegging. De har videreutviklet Ruiz (1984) kategorisering for språkplanlegging, og jeg vil trekke frem *language as a problem* og *language as a right* (Hult & Hornberger, 2016, s. 30).

Språk som problem (*language as a problem*) peker på et sett verdier som fremmer et enspråklig ideal (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Denne orienteringen retter oppmerksomheten mot mangler og begrensninger i minoritetsspråk, og fremhever majoritetsspråket som den eneste effektive måten å oppnå suksess og integrasjon i samfunnet på. Dette innebærer også et syn på nasjonalspråket som det eneste og viktigste, og et syn på språklig mangfold som en trussel mot en nasjonal enhet (Hult & Hornberger, 2016, s. 34). Dette kan minne om målet om et standardspråk under nasjonsbyggingen på 1800 og 1900-tallet. Fremfor å se på flerspråklighet som en ressurs

ble språkvariasjon og mangfold mindre verdsatt og elevene skulle etterstrebe kompetanse i nasjonalspråket (Garcia & Wei, 2019, s. 5). Dette ser vi fortsatt rundt om i verden dag ved at de fleste minoritetsspråklige elever får enspråklig opplæring, (Garcia & Wei, 2019, s. 63). En slik enspråkligsideologi preger også dagens skole i Norge, der norsk er målet og middelet for opplæringen (van Ommeren, 2022, s. 52- 56). I orienteringen *språk som problem* betraktes minoritetsspråklige ofte som mangelfulle når det kommer til flertallsspråket, og deres språk anses som en byrde heller enn en ressurs (Hult & Hornberger, 2016, s. 34). Van Ommeren knytter språkideologier til synliggjøring av språk, hvor hun problematiserer usynliggjøring av språk, fordi det kan kommunisere hvilke språk som tillegges verdi (van Ommeren, 2022, s. 52). En slik ideologi kan også være et eksempel på noe som innskrenker elevenes muligheter i klasserommet, ved at elevene ikke kan spille på de språkene de mestrer, både i læring og i sosial samhandling (van Ommeren, 2022, s.61). I aktivitetene vi gjennomførte var fokuset å synliggjøre elevenes språk, noe som står i kontrast til den enspråkligsideologi.

I *språk som ressurs (language as a resource)* vektlegges potensiale i kulturelt mangfold og flerspråklighet. Flerspråklighet blir anerkjent og betraktes som fullt forenelig med et nasjonalt fellesskap (Hult & Hornberger, 2016, s. 38). Dette står i motsetning til *språk som problem* og en enspråkligsideologi. Istedenfor å bidra til splittelse blir minoritetsspråklige sett på som eksperter i språket, som er nyttig for dem selv og samfunnet (Hult & Hornberger, 2016, s. 38). Hult & Hornberger (2016) viser også til Ricento (2005), som hevder at språket er fremstilt som en ressurs for å tjene nasjonale interesser, fremfor behovene til individet (s.39). De peker på dette som problematisk, fordi det da kan oppstå skjeve maktforhold, der verdien av minoritetsspråket avhenger av hvordan det tjener samfunnet som helhet (Hult & Hornberger, 2016, s. 39). Dette sier noe om hvorfor elevenes språk er viktig å inkludere og anerkjenne i undervisningen. Jeg skal derfor observere elevene der vi inkluderer elevenes flere språk i undervisningen.

2.1.3 Flerspråklighetsdidaktikk

Ifølge Haukås (2014, s.7) har flerspråklighetsdidaktikken som mål å bruke elevenes tidligere kunnskaper som en bro, for å lære nye språk. Haukås (2014) skriver at:

Menneskehjernen assosierer sammenlikner, kategoriserer og tolker hele tiden ny innputt med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dermed gir det lite mening å prøve å stenge elevenes tidligere lærte språk ute fra klasserommet. (s.4)

Dette kan knyttes til det Cummins (2017, s.35) skriver om betydningen av å bygge på elevers kompetanse i førstespråket for å fremme deres faglige utvikling. Han vektlegger hvor viktig det er med bruk av flerspråklige ressurser i undervisningen, og en flerspråklighetsdidaktikk som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Som lærer må man ta utgangspunkt i det elevene kan fra før og mestrer, ikke hva de mangler (Kjelaas, 2021, s. 239). Dette har sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring, og at læreren må tilpasse undervisningen til mangfoldet av elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil derfor være viktig at læreren har kunnskap om elevenes bakgrunn og at læreren bygger på det elevene kan fra før.

Innenfor arbeid med flerspråklighet står begrepet transspråking (*translanguaging*) sentralt. Garcia & Wei (2019) introduserte begrepet som en helhetlig ramme for å forstå flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever. De hevder at alt man kan av språk er

ressurser. Det mener at alt man kan av språk er samlet i et felles repertoar (Garcia & Wei, 2019, s.31). De viser til en språkpraksis hvor elevene får bruke de ressursene de har, uten å la seg begrense av ideen av at man kun kan bruke et språk av gangen. Dette gir grunnlag for nye undervisningspraksiser, der språk blir sett på en helhetlig språkpraksis og ikke adskilte enheter (Garcia & Wei, 2019, s.38-39). Det er snakk om språklige praksiser som flerspråklige individer bruker for å tilpasse kommunikasjon ulike sammenhenger. E at elevene kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar for å få større forståelse for undervisning og meningsskaping (García & Wei, 2019, s.104). De skriver også at transspråking kan brukes for å skape større trygghet i klasserommet. Et eksempel de trekker frem er om læreren prøver å bruke ord fra ulike språk klassen, kan det være lettere for elevene å prøve seg på undervisningsspråket (García & Wei, 2019, s. 117-118). Transspråking er altså en praksis og en pedagogikk. At læreren planlegger aktiviteter basert på elevenes språkressurser beskrives av Cenoz (2017) som pedagogisk transspråking. I min studie vil den pedagogiske transspråkingen være relevant ved at det er designet en språk-uke, med tanke på elevenes språklige bakgrunn.

Det er mange fordeler ved å bruke flerspråkligheten i klasserommet. Som tidligere nevnt kan det å utnytte flerspråkligheten i klasserommet «være et viktig bidrag til å øke interessen for språk og for å skape økt forståelse og toleranse» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). I denne sammenheng er det relevant å trekke frem begrepet metaspråklig bevissthet. I norsk sammenheng brukes det ofte med språklig bevissthet og metalingvistisk bevissthet (Randen & Danbolt, 2018, s. 314). Randen & Danbolt (2018) skriver at metaspråklig bevissthet handler om å se språket utenfra, man ser språket som objekt, kan reflektere rundt det og vurdere det (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). I undervisning kan det bety å snakke om språkets form eller i hvilke situasjoner vi bruker språket.

Det å tematisere flerspråkligheten i klasserommet kan bidra til å vekke den lingvistiske nysgjerrigheten til elevene, samt gi en bedre forståelse for sine språk (Hårstad & Solheim, 2021, s. 228). Bialystok (2001) trekker frem viktigheten av å arbeide med metaspråklig bevissthet i flerspråklig klasserom, og sier at det kan bidra til bedre språklæring og forståelse. Mer kjennskap til andre språk er noe som kan gi grunnlag for videre språklæring (Hårstad & Solheim, 2021, 211). Kjelaas (2021) skriver at å synliggjøre flere språk i klasserommet kan være noe som gagnar alle elevene, fordi alle trenger språklig og flerkulturell perspektivutvikling. Videre skriver hun at elevene kan få styrket sin metaspråklige kompetanse, da man møter ulike typer språk og språkbruk (Kjelaas, 2021, s. 244). Å være flerspråklig kan også være en fordel i utvikling av metaspråklig bevissthet, fordi flerspråklige personer ofte må navigere mellom flere språk. Det gjør at de må være mer bevisste på språklig (Bialystok et al., 2009). Arbeid med metaspråklig bevissthet er derfor lurt med tanke på det man ønsker å oppnå gjennom en flerspråklighetsdidaktikk. Som jeg har nevnt tidligere er dette også viktig for å styrke elevenes identitet og motivasjon for læring (Cummins, 2017).

2.2 Språk, identitet og investering

I min studie undersøker jeg blant annet hvordan elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk. Det vil derfor være relevant å se på hvordan språk kan være knyttet til identitet, spesielt med tanke på flerspråklighet. Norton (2013b) skriver at

“Identity is constituted in and through language. By extension, every time language learners speak, read or write the target language, they are not only exchanging information with members of the target language community, they are also organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world” (s.4)

Denne forståelsen av identitet og språk viser at menneskets identitet er formet gjennom språket. Gjennom språket vil man også organisere og reorganisere en følelse av hvem man er og hvordan man forholder seg til den sosiale verden (Norton, 2013b). I en sosial situasjon vil vi også gi uttrykk for hvem vi er (Hårstad et al, 2021, s.43) Cummings, Early og Stille (2011) argumenterer også for at språk er knyttet til identitet og at identitetsbygging er en viktig faktor i hvordan elever presterer og trives på skolen. Videre trekker de frem hvilken betydning synliggjøring av elevens språk kan ha for selvforståelse og motivasjon (s. 21-43). Cummins (2017, s.20) skriver at flerspråklige identiteter kan styrkes ved å anerkjenne og verdsette deres språklige og kulturelle bakgrunn. Å anerkjenne og verdsette den språklige og kulturelle bakgrunnen til elevene mener han kan føre til økt motivasjon og engasjement i skolen. Spernes (2017) skriver om betydningen av anerkjennelse i skolen, og vektlegger at læreren må ha kunnskap om elevenes bakgrunn, og anerkjenne hver enkelt elevs særegenhet. Anerkjennelse beskrives av Honneth (2008) som noe et grunnleggende behov for menneske. Det handler om å bli anerkjent og sett som en person med egen verdi, og han er opptatt av at det er menneskets forskjellighet som må anerkjennes (i Spernes, 2017, s. 96). I tillegg må elever oppleve det som verdifullt å bringe med seg noe fra sin egen kultur inn i fellesskapet (Spernes, 2017, s. 96). Hun viser også til at elever i flere tilfeller har erfart manglende anerkjennelse i skolen.

Identitet og anerkjennelse er noe som kan ha betydning for elevenes deltakelse. Andrespråksforskeren Bonny Norton (2013a) skriver blant annet om hvordan den sosiokulturelle konteksten kan påvirke hvorvidt det er rom for deltakelse eller ikke. I denne studien vil den sosiokulturelle konteksten være undervisningen med lærer elever i klasserommet. Sentralt for hennes tenkning er at menneske tildeles ulike *identitetsposisjoner*, som sier noe om hvordan en person kan posisjonere seg selv i forhold til en bestemt kontekst (Norton, 2013a, s.13). Hvordan man posisjonere seg kan videre ha noe å si for hvorvidt man *investerer*. Hun bruker begrepet for å forstå det varierende ønske om å engasjere seg i sosial interaksjon og fellesskapspraksis (Norton, 2016, s. 420). Hun skriver at elever ofte defineres som umotiverte eller motiverte, uten å ta i betraktning at det ofte er sosialt konstruert (Norton, 2013a, s. 5) I undervisningssammenheng betyr dette at en elev kan svært motivert så lenge klasseromspraksisen tilbyr posisjoner de kan snakke, lytte, lese eller skrive fra (Norton, 2013a). Kjelaas & Hansson (2020) skriver om det som omtales som literacy safehouse i arbeid med skriving med enslige mindreårige flykninger. Et literacy safehouse kan beskrives som «en trygg og jevnbyrdig arena for språklig meningsskaping» (Kjelaas & Hansson, 2020 s. 124). For at noe skal være et literacy safehouse trekker frem de frem Pratts (1996) tanke om at det må være et frirom uten «undertrykkende strukturer» (i Kjelaas & Hansson, s.165) å skape et «frirom» for elevene, er altså eksempel på noe som kan være med på å åpne mulighetene for språklig meningsskaping. Dette står i kontrast til det jeg tidligere har beskrevet som en enspråklig praksis. Dette kan være et eksempel på det Norton (2013) skriver om å tilby posisjoner elevene kan snakke og lytte fra.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvilke metodiske valg som ligger til grunn for studien. Hensikten er å vise hvordan studien er designet, hvordan dataen har blitt samlet og hvordan jeg har kommet frem til mine tolkninger i analyse og drøftingskapittel. I kapitlets første del vil jeg beskrive oppgavens forskningsdesign og bakgrunn for valg av metode (3.1), før jeg beskriver prosessen rundt innsamling av datamateriale (3.2), og hvordan datamaterialet ble bearbeidet (3.3). Videre vil jeg trekke frem metodiske styrker og svakheter (3.4) og forskningsetiske betraktninger (3.5) jeg har forholdt meg til gjennom studien.

Som nevnt innledningsvis er min masteroppgave er utarbeidet som en del av PRANO-prosjektet. Innenfor PRANO-prosjektet har jeg sammen med forskergruppen «språklig mangfold» utviklet forskningsdesignet. Forskergruppen bestod av to andre masterstudenter, praksislærer og to veiledere. Vi utarbeidet sammen en språk-uke for elevene i 1. klasse. Dataen som ble samlet inn denne uken utgjør det empiriske materialet for tre ulike masteroppgaver: Haagensen (2023), Tellevik (2023) og denne. Mitt prosjekt har til hensikt å undersøke hvordan det å synliggjøre elevenes språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter.

I januar 2023 gjennomførte jeg og mine medstudenter en temauke på 1. trinn. Denne kalte vi for «alle verdens språk», og formålet var å inkludere elevenes språk i undervisningen. I løpet av uken gjennomførte vi ulike aktiviteter. Dette var for at alle skulle få gjennomføre og observere aktiviteter som passet sine prosjekter. Min masteroppgave vil ta utgangspunkt i to av aktivitetene vi gjennomførte med elevene. Bakgrunn for valg av aktiviteter var at de viste seg å være mest aktuelle for mitt prosjekt. I disse to aktivitetene tok vi elevenes språk eksplisitt i bruk. Den ene aktiviteten gikk ut på å synge ulike sanger på elevenes morsmål, mens den andre gikk ut på å lytte til lydbøker på elevenes morsmål. Disse vil bli beskrevet mer utfyllende i kapittel 3.2.2.

3.1. Bakgrunn for av metode

3.1.1 Ontologi og epistemologi

Det ligger noen antakelser til grunn for valg av observasjon som metode. Ontologien omfatter antakelser om hvordan virkeligheten egentlig ser ut, og hva virkeligheten er (Kvarv, 2021, s.51; Harstad, 2022, s. 21). Videre har vi epistemologien som sier noe om hvordan man skaffer seg kunnskap om verden (Kvarv, 2021, s.51; Harstad, 2022, s. 21). Hvilke ontologiske og epistemologiske antakelser jeg har vil påvirke hvilke valg jeg tar når jeg forsker. I min studie vil et sosialkonstruktivistisk syn ligge til grunn, ved at jeg ser på "sosiale fenomen som samfunnsskapt eller konstruert av mennesker gjennom sosial samhandling" (Berger & Luckmann, 1966 i Kjelaas, 2020, s, 31). Min ontologiske posisjon vil altså påvirkes av at jeg ser på sosiale fenomener som samfunnsskapt. Innenfor sosiolingvistikken ser man på språk som et grunnleggende sosialt fenomen, og som må undersøkes i kontekst og de situasjonene det brukes (Kjelaas, 2020, s. 36). Min epistemologiske antakelse er derfor at språket bør undersøkes i sosial samhandling i kontekst, og at man på denne måten oppnår kunnskap om verden. Den ontologiske

posisjonen jeg inntar vil påvirke mitt epistemologiske utgangspunkt og vil ha betydning for metodiske valg og studiens resultater (Kvarv, 2021).

3.1.2 Observasjon som metode

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan det å åpne for flere språk i undervisningen kan bidra til at elevene byr kunnskap om deres morsmål, viser nysgjerrighet på andres språk og at deres språklige identiteter kommer til syne. For å få innsikt i dette har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, med observasjon som metode. I kvalitative tilnærminger er en viktig målsetting å oppnå forståelse av et sosialt fenomen (Thangaard, 2018). Tilnærmingen benyttes ofte for å kunne si noe om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område og er en metode som gjør at man kommer tett på informantene (Johannessen et al., 2019, s. 127).

For å kunne si noe om hvordan flerspråklighet i undervisningen kan bidra til kunnskapsdeling, nysgjerrighet og uttrykk for språklige identiteter vil jeg benytte meg av observasjon som metode. Metoden egner seg best forskeren ønsker direkte kontakt med det man undersøker, man må ut i feltet, slik at man får erfaring med det som skjer (Johannessen et al., 2019, s. 127-130). I denne studien blir elevene observert i en setting som er naturlig for dem, nemlig i undervisning i klasserommet der de har undervisning til daglig. Jeg kunne valgt å benytte meg av intervju som metode, men det ville vært mer relevant om jeg ønsket deres subjektive mening (Fangen, 2011, s. 39). I dette tilfellet er jeg mer interessert i å få innblikk i hvordan elevene reagerer underveis i undervisningen, hva de sier og hvordan de opptrer. Studien derfor sies å ha innslag av etnografiske metoder, som går ut på å få et helhetlig blikk på det man undersøker ved å se på «folks handlinger og hendelser i sammenhenger som fremstår som naturlig for dem» (Fangen, 2010, i Kjelaas, 2020, s. 29). I en etnografisk studie er også deltakende observasjon den mest sentrale metoden. Deltakelse over tid er sentralt (Kjelaas, 2020, s. 40), og en komprimert studie kan ha en varighet på en uke til en måned (Johannessen et al., 2019, s. 195). Studien min er designet med utgangspunkt i elevgruppen. Vi har knyttet relasjoner til elevene fra tidligere praksisperioder, noe som gjør at vi har rukket å bli kjent med deltakerne over tid. Da jeg kun observerer elevene i 2 aktiviteter vi gjennomførte i språk-uken vil ikke min studie falle innunder det som defineres som en etnografisk studie, men heller ha innslag av slike metoder.

Når man benytter seg av observasjon, snakker en gjerne om deltakende og ikke deltakende observasjon. Deltakende observasjon innebærer at man blir «en del av miljøet som studeres». Ikke deltakende observasjon innebærer at forskeren er synlig, med i liten grad deltar i samhandling mellom deltakerne (Johannessen et al., 2019). I studien har jeg vekslet mellom å være deltaker og perifer observatør. I sangaktiviteten var jeg deltakende observatør og hadde jeg rollen som klasseleder. I aktiviteten der elevene lyttet til lydbok var jeg perifer observatør, mens min medstudent var klasseleder. Underveis i observasjonene tok vi feltnotater. I samarbeid med mine medstudenter utarbeidet vi et skjema i forkant av observasjonene. Disse skulle funke som en støtte, for at alle skulle vite hva hverandre var ute etter.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Utvalget for studien kan ses i sammenheng med min deltakelse i PRANO- prosjektet. Her var jeg som tidligere nevnt en del av gruppen «språklig mangfold» og det overordnede temaet var flerspråklig. Dette dannet utgangspunkt for det vi skulle undersøke. I forlengelse av praksis gjennomførte jeg og mine medstudenter forskning på vår tidligere praksisskole. Dette gjorde at vi allerede hadde en relasjon til elevene, og var godt kjent med skolen og de andre lærerne. Vi hadde også dannet oss noen tanker rundt ulike tematikker som kunne være interessant å undersøke. I forkant av forskningsperioden sendte vi ut et samtykkeskjema til alle foresatte i klassen, for å se hvilke elever som fikk godkjenning til å delta. I skjemaet kunne foresatte krysse av for hvilken informasjon vi kunne samle inn. Alternativene de fikk var: observasjon, samtale, lydopptak og tegninger. De ble informert om at de kunne huke av en, flere eller ingen av kategoriene. Det er mange foresatte som ikke forstår norsk like godt, og praksislærer tok derfor en gjennomgang med de det gjaldt. Hensikten med dette var å tydeliggjøre hva en deltakelse ville innebære for barnet deres. Samtidig som vi ikke ville at mangel på forståelse skulle være avgjørende for hva de foresatte valgte å samtykke til, eller ikke samtykke til. Det var viktig for oss å få frem at det var frivillig å delta, og elevene ville få det samme undervisningstilbudet, uavhengig av hva de foresatte samtykket til.

I min studie har jeg derfor et tilfeldig utvalg informanter, fordi det baserer seg på hvem som samtykket til studien og ikke. Jeg ønsket å observere alle elevene i klassen, uavhengig av deres morsmål. Det henger sammen med at det positivt for alle elever å ta del i flerspråklige miljøer (Kunnskapsdepartementet, 2008; Udir, 2017), samtidig som lærere etterlyser kunnskap hvordan jobbe med flerspråklig som ressurs (Myklevold & Spietz, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). Derfor ville jeg observere alle elevene uavhengig av språklig bakgrunn. Det betyr at utvalget består av elever med flere morsmål, og elever som kun har norsk som morsmål. I forkant av prosjektet hadde jeg heller ikke sett meg ut noen elever, fordi jeg var ute etter å observere hva som skjedde da vi tematiserte flere språk. Utvalget baserer seg derfor på observasjoner av de elevene som fikk samtykke til studien. Blant elevene som samtykket til å delta var det både noen som snakker norsk hjemme og noen som snakker andre språk enn norsk hjemme, og det er totalt 8 elever med i studien.

3.2.2 Praktisk gjennomføring

I språkuken «alle verdens språk» gjennomførte jeg og mine medstudenter aktiviteter med tanken om å få implementert elevenes språk i undervisningen, og gjøre det til noe å reflektere rundt. Min studie tar utgangspunkt i to aktiviteter som ble gjennomført i språkuken. Den ene aktiviteten ble gjennomført som en undervisningsøkt, mens den andre aktiviteten ble gjennomført som en del av et stasjonsarbeid i en annen økt.

Den første aktiviteten gikk ut på at hele klassen skulle synge sanger på ulike språk. I denne aktiviteten hadde jeg rolle som klasseleder, mens mine medstudenter gjennomførte observasjoner av alt som utspilte seg. Undervisningsøkten der vi gjennomførte aktiviteten hadde en varighet på rundt 45 minutter og ble gjennomført i elevenes klasserom. Jeg startet med en introduksjon til hva vi skulle gjøre, før jeg satte i gang med en oppvarmingssang. Det var en sang hvor vi sang «hei» på mange ulike språk, men på språk som ikke nødvendigvis var representert i klassen. Sangen ble spilt av på youtube og vist på smartboard til elevene i lyttekrok, slik at elevene kunne følge

med på musikkvideoen. Formålet var å ha en intro til neste del av aktiviteten, som var å synge og lytte til sanger på ulike språk.

I del to av sangaktiviteten skulle elevene skulle lytte til og synge sanger på språk som var representert i klassen. I forkant av gjennomføringen hadde elevene fått en lekse, som ga følgende bestilling: «ta med deg et rim, regle eller sang på et annet språk dere kjenner til. Det kan for eksempel være på kurdisk, engelsk, svensk, tyrkisk. Skriv den ned eller se om den finnes på youtube, så vi kan synge de sammen i timen». Formålet var at elevene skulle få mulighet til å ta med seg noe hjemmefra på skolen og vise det frem til de andre elevene i klassen. Før timen hadde jeg allerede funnet frem en del sanger på språk jeg visste var representert i klassen. Dette gjorde jeg for å være forberedt om det var noen elever som ikke hadde tatt med seg sanger til timen. I undervisningsøkten kom det frem at kun to av elevene hadde gjort leksen. De elevene det gjaldt fikk vise frem disse underveis i økta. Den ene sangen ble presentert som en musikkvideo på youtube, mens den andre sangen fremførte eleven selv med tekst og tegning i skriveboken sin. Siden det kun var to elever som hadde med hjemmefra tok jeg frem de sangene jeg hadde forberedt. Alle sangene var hentet fra morsmal.no, som er en nettressurs for flerkulturell opplæring. Jeg viste elevene siden med alle sangene, så elevene kunne se at det var sanger på blant annet tyskisk, kurdisk og engelsk. Videre kunne elevene komme med ønsker til hvilken låt vi skulle lytte til. I likhet med «hei-sangen» ble disse også spilt av på smartboarden i lyttekrok. . Oppleggene er designet i lys av at klassen er vant med å synge sanger, samtidig som jeg vurderte det som en fin inngang til språk for elever på småtrinnet, spesielt med tanke på å få høre hverandres språk.

Den andre aktiviteten jeg tar utgangspunkt i ble gjennomført som post under et stasjonsarbeid. I denne aktiviteten var min medstudent klasseleder, og vi andre var observatører. Aktiviteten gikk ut på at elevene skulle lytte til en lydbok på et annet språk i 4-5 minutter, etterfulgt av en samtale med læreren. Dette ble gjennomført i det vi kalte språkkrommet. I språkkrommet hadde vi hengt opp flagg som representerte landene til elevene i klassen. I forkant av gjennomføringen hadde læreren (se Haagensen, 2023) funnet frem lydbøker på språk som var representert i klassen. Lydbøkene var hentet fra salaby.no og verdensbiblioteket.no. Bøkene hadde bilder og tekst. På nettressursene fantes ikke alle språkene vi hadde representert i klassen. I gjennomføringen av aktiviteten ble elevene tilbudt språk de selv hadde tegnet opp i språkportrett (se Tellevik, 2023), så lenge de var tilgjengelig på salaby eller verdensbiblioteket. Dersom språkene til eleven ikke var tilgjengelig, ble de tilbudt en lydbok på engelsk. Bøkene på de ulike språkene hadde ikke samme handling. Det vil si at elevene som lyttet til ulike språk, også lyttet til ulik fortelling. Elevene som lyttet til samme språk, fikk samme fortelling. Under stasjonsarbeidet var elevene delt inn i grupper, og disse rullerte på stasjonene. Gruppene var satt sammen ut fra hvem som hadde samtykket til de ulike kategoriene vi hadde i samtykkeskjemaet (observasjon, lydopptak og tegninger). Det betyr at elevene som var på samme gruppe ikke nødvendigvis lyttet til samme språk eller hadde de samme fortellingene. Det var rundt 4 elever på gruppe, som alle hadde hver sin chromebook med hodetelefoner. Hensikten med aktiviteten var å implimentere språk både skriftlig og muntlig, og som gjorde at vi kunne observere hvordan elevene responderte på dette.

Som en del av gruppen «språklig mangfold» ble aktivitetene designet i lys av temaet språklig mangfold og flerspråklighet. I tillegg skulle aktivitetene passe til det alle på

gruppen ønsket å undersøke. For min del var dette hva som skjer når vi gjennomfører aktiviteter der elevenes språk blir synliggjort, og hvordan dette kan bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter. Alle aktivitetene som ble gjennomført i språkuken ble utarbeidet sammen, og ble gjennomført sammen. Underveis i begge aktivitetene ble det gjort observasjoner gjennomført av mine medstudenter eller meg selv. Disse ble notert ned i et observasjonsskjema. I tillegg har vi forsøkt å gjennomføre aktiviteter som passer til elevene i denne aldersgruppen (6-7 år).

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

I det følgende skal jeg gå inn på hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. Etter å ha gjennomført observasjonene i de to aktivitetene beskrevet over, satt jeg igjen med en del feltnotater. Feltnotatene ble tatt av meg og mine medstudenter, og det er disse som danner grunnlag for min analyse. For få oversikt over datamaterialet delte jeg feltnotatene inn i kategorier (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Kategoriene manifesterte seg da jeg gikk gjennom feltnotatene, hvor jeg så at noen tematikker gikk igjen. Her så jeg at dataen kunne deles inn i følgende kategorier: elevens investering, og nysgjerrighet, samt språklig identitet. Kategoriene ligger tett opp mot det som nå er mine forskningsspørsmål.

I lys av dette kan en si at analysen tar utgangspunkt i hermeneutisk forskningstradisjon, som dreier seg menneskets forforståelse, og at vi til enhver tid har med oss fordommer (Harstad, 2020, s. 96). Dette kan kobles til det Copland & Creese (2015, s.14) sier om at feltnotater aldri vil være helt nøytrale, fordi vi fordi vi uansett vil posisjonere oss ut ifra det vi undersøker. Det er den som observerer som velger hva som noteres ned, og disse notatene vil gjenspeile hva forskeren følelser av hva som er interessant for menneskene som observeres. (Copland & Creese , s. 14, artikkel). Det betyr at når vi har gjennomført observasjoner, har alle som har tatt feltnotater notert ned ut ifra sine fordommer. At man er informert av teori når man samler inn data eller kategoriserer data er ikke nødvendigvis noe negativt. Det kan være positivt når man er interessert i å samle data om noe bestemt, eller data som skal kaste lys over en bestemt tematikk.

Et sentralt prinsipp i hermeneutikken er at du veksler mellom å analysere delene og helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.377; Neteland, 2020, s. 64). Det er dette jeg gjør når jeg plukker fra hverandre dataen, sorterer det ut i kategorier, for så å sette det inn i en ny helhet. Her ser jeg da på delene i seg selv, samtidig som jeg ser på helheten. Kategoriene er laget ut fra hvilke tendenser jeg å i materialet med min forforståelse rundt tematikken og det jeg ville undersøke, samt forankret i noe teori.

Oppgavens design, tolking av funn og analysearbeidet er også gjort ut ifra min forforståelse. Det vil si at vi har designet oppleggene ut fra hvilken kunnskap vi hadde rundt den overordnede tematikken og kunnskap rundt hvilken elevgruppe som skulle gjennomføre studien. Med det menes at vi hadde noe kunnskap om flerspråklighet i skolen og kunnskap om at det var en klasse med mange ulike språk representert. Jeg hadde med meg det som ifølge hermeneutikken kalles for fordommer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.74) Dette gjelder også tolkning av funn og analysearbeidet, som vil være påvirket at mine fordommer eller forforståelse.

I analysen har jeg gjort det Fangen (2011) omtaler for fortolking av første og andre grad. Det vil si at jeg først beskriver det jeg har observert, for videre å tolke det i lys av egen innsikt og teori (Kjelaas, 2020, s. 44). På denne måten blir funna satt i en ny sammenheng for å gi observasjonene en mer helhetlig mening (Kjelaas, 2020, s. 44) Dette gjør at man kanskje kan legge merke til ulike ting ved fenomenet. Når jeg gjengir det jeg har sett vil det også innebære en tolkning av det, noe som har sammenheng med at kvalitative undersøkelser ikke er subjektive (Neteland & Aa, 2020; Gleiss & Sæter, 2021). Det jeg beskriver og fortolker vil derfor være basert på slik jeg tolker det, ut fra mine forkunnskaper.

3.4 Metodiske styrker og svakheter

3.4.1. Min rolle som forsker

Som jeg har reflektert over tidligere har jeg gått inn i prosjektet med en forforståelse i form av kjennskap til elevene og kunnskap om tematikken. Denne forforståelsen kan gjenspeiles i planlegging, gjennomføring, analyser og tolkning. Jeg vil ha en oppfatning av hva som skjer i klasserommet ut ifra hvilke erfaringer og kunnskap jeg har med meg. Kvalitative studier vil aldri være helt objektive (Neteland & Aa, 2020; Gleiss & Sæter, 2021). I etnografiske studier forskeren skaper dataen, og selv om man observerer det samme fenomenet, vil man legge merke til ulike ting (Spencer, 2001 i Copland & Creese, 2014, s. 3). Metoden egner seg best forskeren ønsker direkte kontakt med det man undersøker, man må ut i feltet, slik at man får erfaring med det som skjer (Johannessen et al., 2019, s. 127-130).

Den konstruktivistiske tilnærmingen innebærer at man anerkjenner forskerens situering, som blant annet handler om forskerens teoretiske ståsted (Kjelaas, 2020, s. 32). Det kan derfor være verdt å nevne at jeg ser på flerspråklighet som en ressurs i skolen. Hvilket ståsted jeg har kan komme til syne i hvilke observasjoner jeg gjør, og hva jeg velger å fokusere på, for eksempel i form av hva jeg velger å notere ned, Metoden innebærer at jeg går inn med hele meg som menneske (Kjelaas, 2020, s. 29). Dette gjør jeg ved at jeg har en lærerrolle ovenfor elevene, noe som kan påvirke studien i større eller mindre grad. Tilstedeværelsen min kan ha påvirket hva elevene velger å si eller hvordan de oppfører seg. Jeg kan også ha påvirket i form av hvilke spørsmål jeg stiller eller hvilke innspill jeg velger å følge opp. Dette kan ha vært en fordel med tanke på at man da får mulighet til å påvirke bestemte ting underveis, slik at opplegget blir som man hadde tenkt. På denne måten genererer man data som gjør at man får man undersøke det man vil undersøke. Selv om jeg kan ha påvirket elevene, vil min rolle og min relasjon til elevene også være noe som styrker studien. At elevene kjenner meg og mine medstudenter kan bidra til at det oppleves som en mer naturlig klasseromssetting, fremfor å få inn noen eksterne personer elevene ikke kjenner for å undervise og gjennomføre observasjoner.

En annen utfordring knyttet til min rolle som forsker var hvordan elevene var vant til at vi opptrådte i klasserommet. Tidligere har vi vært deltakende i klasserommet, noe som er naturlig i en førsteklasse. Når vi skulle gå over i observasjonsrolle ble det utfordrende å melde seg helt ut, fordi elevene var vant til å for eksempel sitte på fanget. Dette kan ha gjort at man ikke har fått observert alt til enhver tid. Til tross for dette var vi flere observatører i undervisningen, noe som gjorde at man hadde mange øyne på situasjonen. Antall observatører er eksempel på noe som bidrar til oppgavens validitet, som jeg går nærmere inn på i §3.4.2.

3.4.2 Validitet, reliabilitet, gjennomsiktighet

Validitet dreier seg å kunne trekke gyldige slutninger om det du undersøker, for eksempel om du bruker en metode som passer til å undersøke problemstillingen (Neteland & Aa, 2020, s. 15) I denne studien har jeg valgt å bruke observasjon som eneste metode. Dette gjorde jeg fordi jeg anså det som den mest hensiktsmessige metoden for å undersøke hvordan det å åpne opp for fler språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter. Innenfor sosiolingvistikken ser man på språk som et grunnleggende sosialt fenomen, og som må undersøkes i kontekst og de situasjonene det brukes (Kjelaas, 2020, s. 36). At elevene blir observert i en klasseromssituasjon gjør at man kan se elevenes språkbruk i klasserommet sammen med andre elever. Selv om det ikke er vi som underviser i klassen til vanlig, vil det likevel være en situasjon de er ganske vant med, ettersom vi har undervist klassen tidligere. En annen faktor som kan ha påvirket studiens validitet er antall observatører. Som tidligere nevnt var vi flere observatører, noe som gjorde at vi fikk flere blikk på samme situasjon. I etterkant snakket med hverandre om observasjonene, for å se at vi satt igjen med samme inntrykk.

Reliabilitet kan forstås som hvorvidt forskningsresultatene er etterprøvbare (Neteland, 2020, s. 65). For å etterstrebe dette har jeg forsøkt å være åpen om alle stegene som er gjort i prosessen, både i forkant, underveis og i etterkant av studien. Dette er ment å øke oppgavens transparens, eller gjennomsiktighet (Neteland & Aa, 2020; Gleiss & Sæter, 2021). Ved å gjøre dette kan andre forskere forsøke å gjenskape studien, men det er ikke sikkert de sitter igjen med samme resultat. Årsaken er at i kvalitativ forskning er funn og analyser situert i det subjektive (Neteland & Aa, 2020; Gleiss & Sæter, 2021). Dette har sammenheng med det jeg har trukket frem tidligere om at menneske går inn med hele seg. En annen studie med samme opplegg og andre deltakere kan gjøre at resultatet blir annerledes.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Det er en rekke etiske betraktninger en må ta og forholde seg innenfor forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora skriver at «Forskning skal organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette» (NESH, 2021, s. 6). Dette er noe jeg har måtte forholde meg til og vært oppmerksom på underveis i prosjektet. I det følgende skal jeg trekke frem de mest sentrale etiske prinsippene jeg har forholdt meg til i arbeidet før, under og etter studien.

Før datainnsamlingen meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt til SIKT - kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD), og fikk godkjenning (se vedlegg). I søknaden meldte jeg inn hvilke personopplysninger jeg skulle behandle og på hvilken måte jeg skulle behandle disse. Før jeg begynte å observere elevene måtte jeg hente inn informert samtykke (NESH, 2021, s.8), som betyr at deltakerne skal være informert i sin helhet hva som er formålet med forskningen (Copland & Creese, 2015, s. 5) De skal også være informert hva det vil innebære å delta, at deltakelsen er frivillig og at man når som helst kan trekke seg fra studien (NESH, 2021, s. 17-18; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). I min studie er deltakerne små barn, noe som betyr at det foreldrene må samtykke (Sikt, u.d; NESH, 2021) Det ble derfor sendt ut

informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte. Disse ble utformet i tråd med SIKT sine retningslinjer (Sikt, u.d).

Som tidligere nevnt hadde praksislærer en gjennomgang med de foreldrene som hadde behov for det, for at alle skulle forså hva en deltakelse ville innebære for barnet deres. I tillegg var vi tydelig på at elevene ville få det samme undervisningstilbudet, dersom de ikke samtykket til å delta. Når det kommer til forskning på barn er det også spesielle hensyn som må tas, og de har særlig krav på beskyttelse. Forskere må derfor innhente samtykke fra foresatte og barna selv (NESH, 2021, s. 20). I oppstart av språkuken informerte vi også elevene om prosjektet og hva uken skulle inneholde. Her informerte vi elevene om at deltakelse i prosjektet var frivilling, men at de fortsatt måtte delta i undervisningen som vanlig. Dette gjorde vi for at elevene skulle få mulighet til å si at de ikke ønsket å delta, selv om foreldrene samtykket til det.

Vi informerte foreldre hvordan elevene ville bli anonymisert, og jeg har gjort ulike grep for at det ikke skal være mulig å identifisere elevene i oppgaven. Opplysninger som skole og dialekt er for eksempel utelatt. Videre bruker jeg ikke elevenes navn, eller hvilket land de er fra. Jeg skriver om hvilke språk som snakkes om i klassen, men disse kan ikke kobles til enkeltelever ettersom det er snakk om språk som mange elever i Norge snakker. I tillegg har jeg anonymisert navn på språk få i Norge taler. Dette er for å verne elevene på best mulig måte, slik at det ikke er mulig å spore opp hvem det er snakk om. I teksten vil jeg benytte meg av et fiktivt navn på en elev, utover det vil resten bli omtalt som elev eller eleven.

4.0 Analyse og funn

I dette kapittelet skal jeg analysere datamaterialet. For å gjøre dette tar jeg utgangspunkt i feltnotatene av observasjoner fra klasserommet. Jeg vil se på hvordan det å åpne opp for flere språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter. For å belyse dette vil jeg analysere datamateriale i lys av mine forskningsspørsmål. Datamaterialet kan deles opp i ulike kategorier, som gjenspeiler oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel 4.1 vil jeg se på hvilke måter elevene bidrar med kunnskap om sine morsmål. Kapittel 4.2 vil jeg se på hvilke måter elevene viser nysgjerrighet. I 4.3 vil jeg se på hvilke måter elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk. Som nevnt i teoridelen er fleste elevene i klassen er født og oppvokst i Norge, men har foreldre eller annen familie som snakker et annet språk enn norsk hjemme. Det vil derfor være nærliggende å bruke begrepet morsmål. Det trenger heller ikke være et språk de snakker flytende eller noe de snakker bedre enn norsk.

4.1 På hvilke måter bidrar elevene med kunnskap om sine morsmål?

I denne delen vil jeg se med et analytisk blikk se på hvilke måter elevene bidrar med kunnskap om sine morsmål i undervisningen. Formålet er å få innsikt i hvordan elevene responderer når vi åpner opp for flere språk, og hvordan de bidrar med sine morsmål.

I både sangøkten og lydbokaktiviteten hadde elevene et ønske om å vise hvilke kompetanser de satt inne med. I økten med sanger startet vi med å syng en sang om «hei» på ulike språk. Jeg spurte elevene om de kunne fortelle hva hei er på noen andre språk. Det kommer mange hender i været og mange av elevene snakker i munnen på hverandre. At elevene snakker i munnen på hverandre er ikke uvanlig for en 1. klasse, men likevel kan det være et tegn på engasjement rundt oppgaven. En elev roper ut at på tyrkisk heter det «merhaba», han smiler. Eleven får også bekræftende kommentarer fra de elevene som også kan tyrkisk. Jeg tolker dette som at han er fornøyd med at han kan fortelle hva det er på sitt språk og at han virker litt stolt av å kunne bidra med det. På mitt initiativ gjentar jeg og klassen det sammen «merhaba», og eleven smiler. Videre sier en annen elev «salam alekum», som er en vanlig måte å hilse på arabisk. Eleven smiler og ser seg litt rundt. Vi gjentar på samme måte som tidligere. I begge disse tilfellene kommer elevene med bidrag fra deres morsmål, og forteller de andre elevene i klassen hvordan man kan hilse på andre måter enn norsk. De var ivrige, noe som kan tyde på at de gjerne ønsker å dele. Jeg stilte et åpent spørsmål, som kan ha gitt rom for at elevene kunne komme med bidrag. At elevene smilte og var engasjerte kan tyde på at de også synes det var gøy å dele. Da elevene fikk positiv respons fra læreren, fikk kanskje andre også lyst til å komme med bidrag. Elevene fikk også en bekræftelse på at det de sa var relevant, ved at lærer og medelever gjentok. Dette kan være med på å ufarliggjøre å komme med lignende bidrag senere.

Etter vi hadde lyttet til «hei sangen» spør jeg om elevene kjenner igjen noen ord. En elev rekker opp hånden og forteller at hun har hørt «konichiwa» tidligere, og at hun har lært det av en hun kjenner på skolen. Eleven snakker ikke flere språk hjemme, men viser her at hun også ønsker å vise hvilken kompetanse hun sitter på når det kommer til språk. Ønske om å dele kommer også til syne senere i økten der vi synger sanger på ulike språk. Her er samme elev veldig ivrig etter å vise hvilken sang hun har tatt med seg.

Sangen hun tar hatt med er engelsk og når jeg setter den på kan jeg se at flere av elevene kjenner den igjen. Det er mange elever som begynner å danse, inkludert eleven som viser den frem. Hun smiler og forteller de andre at hun tok med denne sangen. Jeg opplever at hun sier dette for at de andre elevene skal få med seg at dette er hennes bidrag. Elevens reaksjon da vi spilte av sangen kan tyde på at hun var fornøyd med å få vise frem noe i timen. At hun var fornøyd er ikke nødvendigvis fordi sangen var på et annet språk, men kan ha sammenheng med at elevene er i en alder hvor sang og musikk er morsomt. Samtidig så opplevde jeg at eleven syntes det var gøy å få vise frem noe, og hun viste stor iver etter å dele.

Etter at eleven ovenfor hadde fått vise sitt bidrag rekker en annen elev opp hånden. Hun vil gjerne vise det hun hadde med. Eleven får gå opp foran klassen og har med skriveboken sin. Hun bretter ut denne og viser noen tegninger. Videre begynner hun å nynne litt på sangen hun har tegnet, samtidig som hun danser og smiler. Dette kan tyde på at hun synes det var gøy. Jeg spør hvilken sang hun synger, uten å få noe ordentlig svar. Det var litt uklart hvilket språk og hvilken sang eleven nynnede på, men jeg og klassen nynnede med eleven. Eleven ga uttrykk for at hun synes det var gøy og stas å få vise frem. At eleven tok med seg noe, kan tyde på at denne eleven var engasjert i oppgaven.

Når jeg presenterer at vi skal synge sanger på flere språk viser elevene stort engasjement. Mange av elevene begynner å snakke i munnen på hverandre, og viser stor iver etter å synge sanger på sine språk. Det er blant annet en elev som gjerne vil høre på tyrkisk, og han får støtte fra andre i klassen som snakker tyrkisk. Når jeg setter på sangen er det flere som gir uttrykk for at de forstår hva som synges i sangen. Noen elever smiler, nynner og danser mens de sitter i lyttekroken. Dette kan tyde på at de likte å høre på den tyrkiske sangen. Videre er det en elev med tyrkisk bakgrunn som tar ordet og forteller at han forstår hva de sier i sangen. Jeg spør om han kan fortelle hva sangen handler om. Han svarer at de synger om en appelsin og begynner å le. At han begynte å le kan tyde på at han synes sangteksten var morsomt. I denne situasjonen fikk eleven vist frem sine språkkunnskaper til de andre elevene, ved at han kunne dele med de andre hva sangen handlet om. Jeg tolker dette som at når vi hørte en sang på hans morsmål ville eleven delta og dele sine kunnskaper med de andre elevene. At han fikk fortelle de andre hva sangen handlet om kan bidra til at de andre også får en forståelse, og at han ble en slags ekspert i sitt språk. At eleven kommer med innspillet i første omgang kan være et tegn på at han vil jeg skal spørre mer, fordi han ønsker å dele sine kunnskaper. Han er da heller ikke redd for å vise at dette er et språk han kan.

I den samme aktiviteten er det en annen elev som rekker om hånden og spør om vi kan lytte til en sang på et av hennes morsmål. Eleven har ikke noen forslag til sanger selv, men vil gjerne høre på sitt språk. I forberedelser til timen hadde jeg forsøkt å finne sanger på språkene jeg visste var representert i klassen. Jeg fant ikke sanger på alle språkene, og språket eleven spurte etter var et av dem. Når jeg forteller eleven at jeg ikke har en sang på hennes språk, blir hun skuffet og trist. Dette kommer til uttrykk ved at hun setter seg bakover på puffen og ikke sier noe mer. Jeg forteller henne at vi to sammen kan finne en sang senere, som hun kan få vise til klassen. Etter denne beskjeden blir eleven med en gang mer engasjert. I denne situasjonen viste eleven interesse for å vise frem noe fra sin språklige bakgrunn, men hun fikk ikke mulighet til det fordi vi ikke hadde en sang på det språket. Dette gjorde det vanskelig å inkludere

språket, på samme måte som for eksempel det tyrkiske. Her så man også at eleven meldte seg litt ut. Likevel tildeles eleven en slags ekspertrolle, i form av at hun kan være med å finne en sang. Dette kan kobles til det Norton (2013a) skriver om i hvilken grad den sosiokulturelle konteksten legger opp til deltakelse og meningssskaping. Hun skriver at noen identitetsposisjoner gir muligheter, mens andre setter begrensninger for sosial interaksjon. I hendelsen beskrevet ovenfor var det i utgangspunktet en kontekst hvor det var rom for at elevene kunne komme med bidrag, men for denne eleven gjorde også konteksten at hun ikke fikk deltatt på samme måte som de andre. Dette kan ha gjort at hun fikk en opplevelse av at hennes språk ikke er interessant nok for fellesskapet. Likevel viser jeg at språket hennes er velkomment i klasserommet ved å fortelle at vi skal høre en sang på hennes språk senere og at vi skal finne en sang sammen.

I aktiviteten hvor elevene skulle lytte til lydbok, fikk elevene i utgangspunktet tilbud om å lytte til språk de hadde tegnet i språkportrettene, dersom de ønsket det. Målet for aktiviteten var å implementere elevenes språk i undervisningen, og at elevene skulle få lytte til et av sine morsmål. Underveis i lyttingen viser elevene stort engasjement. Flere av elevene er ivrige når de lytter til sin egen tekst. Dette så vi ved at de pekte på sin egen skjerm for at de ved siden av skulle se på, og de snudde skjermene for å vise bildene. Noen av elevene bytter hodetelefoner for å vise hverandre hva de lytter til. Dette går igjen på alle gruppene underveis i stasjonsarbeidet. I disse tilfellene får elevene vist hvordan språkene deres hørtes ut. At elevene var så ivrig etter å vise de andre hva lyttet til, kan i likhet med observasjonene fra sangaktivitetene tyde på et ønske om å vise frem noe de kan og forstår. Dette må ikke nødvendigvis være direkte knyttet til at de lyttet til et annet språk, men også være at de synes aktiviteten i seg selv var morsom. Likevel kan dette vise at de ønsker å by på noe av seg selv og at konteksten de var en del av åpnet for dette.

I etterkant av det samme opplegget er det en elev som ler og smiler. Han forteller at de sier noe morsomt i lydboken hans. Min medstudent som leder stasjonen ser på han og spør hva han synes er morsomt. Eleven forteller at i lydboken hans snakker de om en kjeks på tyrkisk. I dette tilfellet kom eleven med innspill hvor han delte av sin språklige kunnskap. Dette gjør han ved å fortelle lærer og elevene rundt noe av hva lydboken hans handlet om. Læreren viser også at hun er mottakelig for å høre. Videre får han også vist til de andre hva han synes var gøy i sin fortelling, og dele noe han synes var morsomt.

Oppsummerende kan en si at flere av elevene ønsket å bidra med sitt morsmål eller annen språklig kunnskap. At elevene ønsket å bidra var ikke utelukkende knyttet til de som snakker andre språk enn norsk. Alle elevene viser at de ønsker å dele sine flerspråklige kunnskaper underveis i alle aktivitetene, og det er mye som tyder på at de synes det var morsomt. Samtidig som mange av elevene fikk vist frem og bidratt med sine morsmål, så man at det var noen som ikke fikk det. Til tross for dette opplevde jeg at alle elevene synes aktivitetene var morsomme, uavhengig av om de selv var muntlige aktive.

4.2. På hvilke måter viser elevene nysgjerrighet?

I musikkvideoen til «hei-sangen» er det ulike flagg som kommer opp for hvert språk. Når jeg viste videoen blir elevene med en gang nysgjerrig på flaggene som dukker opp på skjermen. De peker og leter etter flagg eller symboler de kjenner igjen. Elevene viser også nysgjerrighet i form av spørsmål som «hvem sitt flagg er det», når de ulike flaggene dukker opp. Noen elever legger også merke til at «sine» flagg ikke er med i videoen. Dette kommer blant annet frem når en elev spør «hvor er Tyrkia sitt flagg». At elevene kobler land til flagg har vi sett tidligere når vi har snakket om språk. Dette kan tyde på at de er nysgjerrig på sitt eget og andres land eller språk, som kommer til uttrykk ved at de søker etter å finne ut av hvilke flagg som kommer opp i videoen. Samtidig som de prøver å koble flaggene til elevene i klassen, eller til sitt eget land og språk.

I aktiviteten der vi lyttet til sanger på elevenes morsmål så vi også på tilhørende videoer. I likhet med «hei-sangen» blir elevene meget nysgjerrige på ulike tegn som dukker opp i videoene. Det er for eksempel bokstaver på andre språk, som elevene lurer på hva betyr. Dette kommer til syne når en elev legger merke til at en av sangene har noen symboler han ikke skjønner hva er. Disse symbolene var fra bokstaver alfabetet på Tyrkisk. Jeg tolker dette som at eleven kanskje så noe annerledes fra han tidligere og søker kanskje søker etter en forståelse.

I aktiviteten med sanger på elevene morsmål begynner elevenes norsklærer å synge med på den tyrkiske sangen. Han har en elev på fanget sitt og hun snur seg og spør overrasket: «forstår du også dette språket?». Flere elever blir nysgjerrige, så de snur seg mot han og venter på svar. Læreren svarer at han bare leser teksten som er på musikkvideoen. Eleven som spurte, smiler og snur seg tilbake. At eleven spør kan vise at hun er nysgjerrig på andres språk og bevisst hvilke språk andre snakker. Kanskje eleven ikke har sett læreren sin snakke flere språk tidligere, og derfor blir overrasket når han plutselig gjør det. Elevene som har tyrkisk som morsmål viste spesielt nysgjerrighet og interesse da læreren begynte å synge.

I aktiviteten med ulike sanger peker jeg på en sang, som er på et språk [språk anonymisert] vi ikke har lyttet til i løpet av økten. Jeg spør elevene om vi skal synge en sang på dette språket, da jeg vet at det er morsmålet til en av elevene. Noen av elevene kjenner igjen språket, og spør «er det ikke det Faven snakker». Når eleven sier dette kan jeg se at Faven smiler uten å si noe mer. Hun sitter på fanget til en av lærerne og trekk seg litt tilbake.. Vi lytter til litt av sangen og prøver å nynne med. Underveis kan jeg se at Faven synes det er litt stas, men ikke vil gi så stort uttrykk for det til resten av klassen. En mulig tolkning kan være at hun er den eneste i klassen som forstår og snakker språket, og dermed ikke ønsker å skille seg ut fra de andre. En annen årsak til at hun gjemmer seg kan være at det er uvant at man lytter til og snakker om språket hennes i skolesammenheng. (at eleven er litt flau kommer til syne under Solveigs språkportrett hvor hun ikke vil si hvilket språk hun snakker). Hun så likevel stolt ut over at hun forstår det de synger. Dette kommer til uttrykk i en kort samtale underveis i sangen, hvor en elev sier: «men jeg forstår ikke» og «hva synger de». Faven har ikke lyst til å svare med det første. Jeg spør Faven om sangen handler om farger, basert på hva jeg ser i videoen. Faven nikker og smiler bekræftende. I denne situasjonen ser vi at eleven får mulighet til å dele sin språklige kompetanse, men hadde behov for støtte fra læreren. Elevene som deltar i samtalen om dette språket viser også nysgjerrighet i form av å prøve å plassere hvem i klassen som snakker eller forstår dette språket. Dette kan bety at de allerede har

mye kunnskap om hverandres språkbakgrunn og er nysgjerrig på hverandres språk og hvordan det høres ut.

I aktiviteten med lydbok får elevene sin egen chromebook med hodetelefoner hvor de skal høre på forskjellige tekster. Underveis i arbeidet er de som tidligere nevnt opptatt av sin egen tekst. Dette er vi ved at de peker i den virtuelle boka på skjermen, og ler på for seg selv. Dette kan vise at de var nysgjerrig på egen tekst og synes det var morsomt. Elevene er også veldig nysgjerrige på hva de andre lytter til. Dette kommer til uttrykk ved at elevene strekker seg over for å kikke på hverandres skjermer, for å se hva de hørte på. Videre spør de også om å få lytte til naboens lydbok. De bytter hodetelefoner frem og tilbake. At elevene var nysgjerrige på egen og andres tekst er ikke nødvendigvis fordi de lyttet til andre språk, men kan også være knyttet til at det var noe nytt og annerledes. I tilfellene der elevene byttet hodetelefoner forstod de ikke nødvendigvis hva de sa i fortellingen, men det så ut som de synes det var morsomt og rart å høre på noe litt annet. Det er ikke sikkert elevene ville synes det var like interessant å bytte hodetelefoner og høre på hverandres tekster dersom det var på norsk.

4.3 På hvilke måter kommer elevenes språklige identiteter til uttrykk?

Palm (2018) skriver at språket kan være en viktig identitetsmarkør for elevene, og at flere språk i undervisningen kan være viktig for selvforståelse og motivasjon. Det kan derfor være relevant å se hvordan elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk i de ulike aktivitetene.

Når jeg presenterer for elevene at vi skal synge sanger på ulike språk kommer det mange hender i været. Elevene som rakker opp hånda ønsker å synge sanger på «mitt språk». At elevene bruker begrepet «mitt» kan tyde på at det er noe de definerer som sitt eget, det er en del av dem, og dermed en del av hvem de er. Dette kommer til syne i alle aktivitetene vi gjennomfører. Elevene sier gjentatte ganger «landet mitt» og «språket mitt», noe som tyder på at språket er noe de snakker som sitt eget. At elevene ønsker å synge sanger på morsmålet sitt kan vise at de gjerne ønsker å vise språket frem for de andre i klassen.

I aktiviteten med lytting er fokuset at dette bare er noe elevene skal få teste ut (Haagensen, 2023). Medstudenten min som leder aktiviteten kommer med forslag til hvilke språk elevene skal lytte til. Hun tar utgangspunkt i språkportrettene elevene har laget tidligere i uken (Tellevik, 2023). I disse har elevene tegnet opp det de regner som sin språklige bakgrunn, eller hvilke språk de identifiserer seg med. Min medstudent forteller elevene hvilke språk hun ser i portrettet og spør om de vil lytte til det språket på lydboken. På denne måten bestemmer hun språket, men det er elevene som først har bestemt hvilke språk de vil inkludere i portrettet. En av elevene har tegnet opp både tyrkisk og kurdisk. Læreren gir eleven først en bok på tyrkisk, og eleven gir først uttrykk for at han synes det er gøy. Han forklarer etter hvert at han ikke forstår så mye av hva de sier i fortellingen. Eleven får bytte og gir med en gang uttrykk for at han forstår mer og synes det er morsomt. Han ler og peker på skjermen sin, for at læreren skal se. Jeg tolker dette som at eleven kanskje ser begge disse språkene som en del av sin språklige identitet, men at han ikke nødvendigvis har like god kompetanse i språkene.

Det var ikke alle språk som fantes på siden hvor de lyttet på lydbok. I disse tilfellene gir min medstudent elevene en lydbok på engelsk, for å få variasjon fra norsk. Det er varierende hvordan elevene tar dette imot. Enkelte elever viser tegn på skuffelse over at de ikke fikk lytte til deres morsmål, når de ser at mange av de andre får det. Dette gjelder spesielt en elev. At eleven ikke fikk lytte til sitt morsmål skjedde også da vi skulle synge sanger. Skuffelsen til denne eleven kom til uttrykk gjennom kroppsspråket hennes. I begge både aktiviteten med sanger og med lydbok så man et eleven falt litt sammen og ble mer stille. Vi opplevde det vanskelig å finne ressurser på dette språket, noe som gikk utover eleven som ikke fikk mulighet til å lytte til språket hun kanskje ser på som en del av sin identitet, og vi fikk ikke synliggjort språkbakgrunnen hennes på samme måte som de andre elevene i klassen. Til tross for dette så det ut til at hun synes selve lyttingen var spennende da hun fikk høre på engelsk. Her viste hun glede og engasjement, og snakket om teksten i etterkant. Det gjaldt ikke bare denne eleven, og de var flere som måtte høre på engelsk. Selv om dette kanskje ikke var det språket de helst ville høre på, synes de det var gøy, spesielt da de var flere som hørte på samme språk. Også de elevene som kun har norsk som morsmål, synes det synes det var veldig morsomt å få høre på noe annet enn norsk. I etterkant var de veldig fornøyd med å ha fått lyttet til engelsk.

Selv om elevene lytter på morsmålet sitt eller engelsk er det ikke slik at de forstår alt de sa i fortellingene. Her er det stor variasjon blant elevene. Underveis virker det som noen av elevene forstår masse, disse elevene er også ivrig på å snakke språket seg imellom på skolen, og praktiserer kanskje språket mer i hverdagen. Andre elever forstår nesten ingenting. Dette kommer til uttrykk ved at elevene kommenterer ord de ikke forstår eller forstår. Likevel smilte eller lo alle elevene noen ganger i løpet av stasjonen, noe som kan tyde på at de synes det var en morsom aktivitet, uavhengig om de forstod innholdet eller ikke. De elevene som forstod mye oversatte til de andre, om de hadde samme fortelling.

4.4 Oppsummering av analyse

I det foregående har jeg belyst mine tre forskningsspørsmål. I 4.1 så jeg på hvilke måter bidrar elevene med kunnskap om sine morsmål. Her så vi at elevene er opptatt av å vise frem språkene sine. Flere elever som gir uttrykk for at de opplever mestring og glede over å få lov til å bruke språkene de kan i tillegg til norsk. Det er likevel i enkelte tilfeller noen av elevene som ikke får denne muligheten, og dermed kanskje ikke får samme følelse av mestring og følelse av at deres språk er en ressurs. I 4.2 viser jeg på hvilke måter elevene viser nysgjerrighet. Dette kommer til syne ved at elevene er nysgjerrig på eget og andres språk. En kan observere at elevene gjerne ønsker å delta og de er nysgjerrige på det som skjer, både sangene og lydboken. I 4.3 ser man at språket kan knyttes til elevenes identitet ved at de omtaler det som noe som er «mitt eget», både land og språk. Her viser jeg hvordan elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk. Ut ifra observasjonene kan en også se at elevene synes undervisningsoppleggene var gøy, uavhengig om de bidro med noe selv. Det var ingen som meldte seg helt ut av undervisningen. De aller fleste elevene smilte og lo, og mange ville ikke legge fra seg lydboken da de holdt på med den. Hvorvidt elevene føler seg sett og anerkjent kan kanskje ha noe å si for videre deltakelse og læring. Dette skal jeg vil ta med meg inn i drøftingskapittelet hvor jeg skal se på hvordan det å åpne for fler språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter

5.0 Drøfting

I analysedelen har jeg analysert empirien og presentert mine funn i lys av oppgavens tre forskningsspørsmål. Gjennom observasjon har jeg fått innsikt i på hvilken måte elevene byr på sitt morsmål og viser nysgjerrighet. Samtidig som man har sett hvordan deres språklige identiteter kommer til uttrykk underveis i gjennomføring av aktivitetene. I oppgavens drøftingsdel vil funn fra analysen ses i lys av de teoretiske perspektiver om investering, identitet og metaspråklig bevissthet. Videre vil dette drøftes med tanke på oppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene byr på kunnskap om morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter?*

Drøftingskapittelet er delt inn i 4 delkapitler. I den første delen (5.1) drøfter jeg hvordan det å åpne for fler språk kan bidra til elevene byr på kunnskap om sitt morsmål. Deretter vil jeg løfte frem hvordan det å åpne opp for fler språk bidrar til at elevene viser nysgjerrighet på språket (5.2). Videre vil jeg drøfte hvordan inkludering av språk fører til at elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk (5.3). Avslutningsvis, i det siste delkapittelet (5.4) vil jeg oppsummere drøftingen.

5.1 Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål?

I kapittel 4.1 analyserte jeg på hvilken måte elevene bidro med sitt morsmål i de to ulike aktivitetene. Det var stor variasjon i måten elevene bidro på i de aktivitetene vi gjennomførte. Da jeg snakket med elevene om hvordan man sier hei på ulike språk så vi blant annet to elever komme med innspillet «mehrba» og «salam alekum». I dette tilfellet spurte jeg om noen av elevene kunne fortelle hva «hei» var på andre språk. Dette kan knyttes til det Norton (2016) skriver om *identitetsposisjoner*, og i hvilken grad man *investerer*. Elevene som fikk i spørsmål om de visste hva «hei» var på andre språk, noe som gjorde at man satt kanskje satt dem i en posisjon der de kunne velge å ta del i samtalen. Man åpnet for at elevene kunne komme med innspill fra sine morsmål, og ga dem en der de kunne snakke fra (Norton, 2013b). At elevene delte med de andre elevene kan vise at de var i en posisjon der de ønsket å investere i samtalen og fortelle hva «hei» var på deres morsmål. I denne situasjonen kan det ha ført til at elevene ønsket å delta med sin kunnskap, noe er positivt for de andre elevene, fordi alle trenger språklig og flerkulturell perspektivutvikling (Kjelaas, 2021, s.244).

I situasjonen beskrevet over gjentok jeg og elevene «mehrba» og «salam alekum». Cummins (2017) trekker frem betydningen av å anerkjenne elevenes språklige mangfold. At alle gjentok innspillene elevene kom med kan ha vist at det de sa var verdifullt. Dette kan knyttes til Spernes (2017, s. 96) og hennes tanker om at elever opplever det som verdifullt å bringe med seg noe fra sin egen kultur inn i fellesskapet. At jeg fulgte opp elevenes innspill kan ha ført til at de fikk følelsen av at en deltakelse hadde verdi, og noe som kanskje kan ha bidratt til videre deltakelse. Dette kan også være et eksempel der elevene tildeles en posisjon hvor de er «eksperter» i språk, og flerspråkighet blir sett på som en ressurs (Hult & Hornberger, 2016, s. 38), fordi man etterspør elevenes kunnskap. På den måten fikk de vist resten av klassen noe av sin språklige bakgrunn, som ikke bare er viktig for elevene som kom med innspillene, men også resten av

klassen. Vi så også at etter det ene innspillet, så var det flere som ville dele. Garcia & Wei (2019) skriver om at når læreren prøver å bruke ord fra et av språkene i klassen, kan det gjøre det lettere å prøve seg på undervisningsspråket. I denne sammenheng ufarliggjør man kanskje det å komme med bidrag på sitt morsmål.

Elevene fikk i hjemmelektse å: «ta med deg et rim, regne eller sang på en annet språk dere kjenner til». Denne hjemmeleksen var det kun to av elevene som gjorde. I oppgavebestillingen ønsket vi å gi elevene mulighet til å bringe noe av sin kultur inn i fellesskapet. At kun noen få tok med seg noe hjemmefra kan vise hvordan den sosiokulturelle konteksten var ment til å gi rom for deltakelse (Norton, 2013a), men ikke direkte førte til det for alle. Likevel kan hjemmeleksen sende signaler til både foresatte og elever at deres språk er ønsket i undervisning. Dette er noe som kan skille seg fra et problemorientert syn på språket (Hult & Hornberger, 2016, s. 34), ved å se på elevenes språk som ønsket i skolen. I Palm (2021) så man at noen av foreldrene positive til at læreren viste interesse for språkene de snakket hjemme. Hjemmeleksen kan ha bidratt til å sende signaler hjem om at deres språk er interessant, som på en måte kan vise at man anerkjenner det språklige mangfoldet. Videre viste også elevene stort engasjement rundt det å høre på sanger på ulike språk. Som Norton (2016) skriver handler *investering* om det varierende ønske om å engasjere seg i sosial interaksjon. Elevenes engasjement i denne aktiviteten kan tyde på at de ønsket å komme med bidrag i undervisningen, uavhengig av om de hadde med seg egne bidrag hjemmefra. Engasjementet rundt flerspråklig opplegg ser vi også i Bjørnstad & Erikstad (2013) hvor elevene også her synes det er morsomt med flerspråklig opplegg.

Elevene som har norsk som morsmål viste også uttrykk for at de syntes arbeid med sanger og lydbøker på flere språk er gøy, ved å delta aktivt. Det så vi blant annet da en elev med norsk som morsmål kom med innspillet «konichiwa». I sangaktiviteten var hun også ivrig med å vise sangen hun hadde med seg til timen. Det samme gjelder en annen elev som også har norsk som morsmål. Dette viser at å synliggjøre flerspråk kan ha bidratt til at elevene ønsket å *investere*, samtidig som de så ut til at de hadde det gøy underveis. Aktivitetene som tematiserte flere språk kan ha invitert alle elevene til deltakelse, noe som igjen kan knyttes til at synliggjøre flere språk i klasserommet er noe som kan gagne alle elevene (Kjelaas, 2021, s. 244). Selv om elevene her ikke bidro med sine morsmål, så byr de allikevel på sine kunnskaper, som også det er viktig å anerkjenne (Spernes, 2017).

I sangaktiviteten hørte vi på en tyrkisk sang, og en elev ga uttrykk for at han forstod hva sangen handlet om. Jeg ga han mulighet til å fortelle, og han fortalte med glede at de sang om en appelsin i sangen. På denne måten tildeles han en posisjon hvor han kan velge å snakke fra (Norton, 2013a), og eleven tok denne muligheten ved å engasjere seg i aktiviteten ved å bidra med sin språklige kunnskap. Det kan bety at dette oppleves som er en trygg arena for å delta med slike innspill. Dette kan knyttes til det Kjelaas & Hansson (2020, s.124) skriver om et Literacy safehouse, som en «trygg og jevnbydig arena for språklig meningsskaping». Eleven nevnt over viser tydelig et ønske om å dele det han kan. Dette viser kan vise at han også følte det var åpent for å komme med dette bidraget, og at det kan ha være en trygg arena for deling. Bidraget hans gjorde også at resten av klassen fikk innsikt i hva sangen handlet om.

At elevene var fornøyde med å kunne delta kommer til syne flere steder. Det vises blant annet i tilfellet der elevene sier «mehrba» og «salam alekum». Videre ser vi dette i aktiviteten med lydbok, at elevene var ivrig etter å vise hva de hørte på og uttrykte glede over å kunne vise. Dette så vi også i Palm (2021) sitt prosjekt hvor elevene ga uttrykk for at de var stolte da de skulle vise informasjon eller tekster hjemmefra, og samtidig synes det var morsomt å vise frem sin språkkompetanse. At elevene viser dette engasjementet og gleden når vi gjennomførte aktivitetene er kan være positivt, da vi vet at det er viktig for videre læring (Hårstad & Solheim, 2021; Kjelaas, 2021). Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan også være viktig for «å øke forståelse og toleranse» (kunnskapsdepartementet, 2008, s.11). Når elevene investerer og synes det er gøy, får alle elevene møte de ulike språkene, som kanskje kan bidra å øke forståelsen for hverandre.

Selv om aktivitetene la til rette for et «frirom» for deltakelse, var det ikke alle elever som fikk vist sin språklige bakgrunn. Det kommer frem da en elev rakk opp hånden og ønsket å synge en sang på hennes morsmål, men språket ikke fantes på nettsiden. Eleven ble skuffa og trakk seg tilbake. Dette kan vi se i lys av det Norton (2016) skriver om å være en interessant deltaker i fellesskapet, og at en elev kan være motivert så lenge klasseromspraksisen tilbyr det. I situasjonen beskrevet over kan det være at eleven opplevde at hennes bidrag ikke var interessant nok, som kan gjenspeile seg i reaksjonen hennes. Reaksjonen til denne eleven kan også være et eksempel på hvor viktig det er at elevene får komme med slike bidrag og får vise sin bakgrunn, da de elevene som fikk muligheten viste tegn på stolthet og engasjement. Cummings et al. (2011) trekker frem hvilken betydning det har for elevenes selvforståelse og motivasjon at elevenes språk blir synliggjort. I dette tilfellet fikk ikke eleven vist en del av sin språklige bakgrunn. Til tross for dette ble hennes innspill anerkjent ved at vi sammen skal finne en sang senere, noe som gjorde henne til en slags språkekspert fordi læreren trenger hennes hjelp. Etter at eleven fikk denne beskjeden blir hun også mer engasjert, noe som kan tyde på at hun da kanskje føler seg som en interessant deltaker likevel.

5.2 Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene viser nysgjerrighet på språket?

Kapittel 4.2 viser hvordan elevens nysgjerrighet kommer til uttrykk i de to aktivitetene vi gjennomførte. Her viser elevene nysgjerrighet for flere av sangene vi synger på de ulike språkene. De viser også at de er nysgjerrige på sin egen og de andre elevene sin lydbok. Nysgjerrighet for språket kan kobles til det jeg presenterte som metaspråklig bevissthet (2.1). Metaspråklig bevissthet handler om å se språket utenfra, man ser språket som objekt, kan reflektere rundt det og vurdere det (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). Gjennomføringen av språkuken kan ha vært noe som var med på å skape et forhold til språket, og at det er noe en reflekterer rundt. Ved å gjøre det tematiserer språk som et fenomen. Å tematisere flerspråkligheten er noe som kan vekke den lingvistiske nysgjerrigheten til elevene (Hårstad & Solheim, 2021, s. 228), og kan derfor være positivt for elevene.

I aktiviteten med sangene så vi som tidligere nevnt på musikkvideoer. Underveis ga elevene uttrykk for at de var nysgjerrige på ulike tegn som dukket opp i videoen. Disse tegnene var blant annet ulike bokstaver fra ulike språk. Noen av elevene undret seg over betydningen til disse. Dette kan tyde på at elevene har oppdaget noen symboler de ikke har sett før. Elevene får vite at disse symbolene er bokstaver på tyrkisk. Kjelaas (2021,

s. 244) skriver om at elevene kan få styrket sin metaspråklige kompetanse i flerspråklige miljøer, da man blant annet møter ulike typer språk og språkbruk. I dette tilfellet ble elevene nysgjerrige på de nye symbolene og søkte etter forståelse av hva disse kunne bety da vi så på en tyrkisk musikkvideo. Dette henger sammen med at mennesket hele tiden tolker kunnskap ut ifra tidligere erfaringer (Haukås,2014). Elevene så kanskje at disse bokstavene stod i kontrast til de bokstavene ellers er vant med. Elevene i denne aldergruppen er også i bokstavinnlæringen, som kanskje gjør at de er ekstra bevisst på nettopp dette. Når vi tematiserer språk på denne måten viser altså elevene at de reflekterer rundt noen sider ved språket. Selv om det ikke er bevisst, kan det være noe en lærer kan ta med seg og bygge videre på i samtale om språk, noe som kanskje kan øke deres metaspråklige bevissthet.

Videre kan en se i analysen at elevene var opptatt av hvilke språk elevene i klassen snakker. Dette så vi blant annet i utvelgelsesprosessen til hvilken sang vi skulle synge. Det ble her en samtale rundt den ene sangen og hvem som snakker dette språket. Som presentert innledningsvis kan elevene som del av et flerspråklig miljø «bli nysgjerrige på andres språk og mer oppmerksomme på sitt eget» (Udir,2017, s. 20). Da elevene lyttet til denne sangen ble de altså nysgjerrig på hvem i klassen som snakker dette språket. Det kan være et eksempel på at de faktisk er nysgjerrig på hverandres språk, noe som videre kanskje kan føre til at de blir mer oppmerksomme på sitt eget. At elevene har utbytte av å være i flerspråklige miljø begrunnes med at elevene møter andre språk enn sitt eget (Udir, 2017).

Eksemplet over viser hvordan det å være i flerspråklige miljøer kan gagne alle i klassen, slik som Kjelaas (2021) skriver. Det er ikke bare elevene som snakker de ulike språkene som blir synliggjort som kan ha fordel av at vi lytter til disse. Da vi spilte av sanger på de ulike språkene så vi at flere av elevene var engasjerte og at det oppstod samtaler og nysgjerrighet rundt språket. Det samme skjedde da vi lyttet til lydbok, og elevene byttet hodetelefoner for å lytte til hverandres språk. Når elevene gjør dette får de muligheten til å høre de språklige variasjonene, og kanskje blir oppmerksom på dette. Hårstad & Solheim (2021) skriver at økt kjennskap til flere språk kan gi grunnlag for videre språklæring. Nysgjerrigheten elevene viser rundt språk kan derfor virke positivt på videre språklæring. At elevene byttet hodetelefoner viser også at de var i en kontekst der de fikk mulighet til å høre hverandres språk. Min medstudent åpnet for at de kunne bytte hodetelefoner, noe som gjorde at de var i en posisjon der de fikk mulighet til å høre disse språklige variasjonene.

Selv om elevene viste at de var nysgjerrig i de ulike aktivitetene er det ikke nødvendigvis kun rettet mot språk. Dette kan komme av at de synes aktiviteten er gøy fordi det er noe nytt, eller at de synes noe høres litt rart og spennende ut. Likevel kan nysgjerrigheten kanskje være positiv for metaspråklig bevissthet, fordi det kan gjør at elevene blir mer bevisst språk som fenomen, og på at språket noe man kan reflektere over (Randen & Danbolt, 2018, s. 311).

5.3 Hvordan kan det å åpne opp for fler språk bidra til at elevene uttrykker sine språklige identiteter?

I kapittel 4.3 analyserte jeg hvordan elevenes språklige identiteter kommer til uttrykk. En gjennomgående observasjon fra aktivitetene var at elevene omtaler språk eller land som «mitt». Det kom til uttrykk da en elev rakk opp hånden og ville synge på «sitt» språk, eller da en elev så et flagg og sa at det er «mitt» flagg. Vi ser gjennom Norton (2013b, s.4) at språket er knyttet til identitet og at menneskets identitet formes gjennom språket. Videre kan være en viktig identitetsmarkør for elevene (Cummings et al., 2011). I aktivitetene la vi vekt på å synliggjøre elevenes språk i klasserommet. At elevene brukte ord som «mitt» og «sitt» kan være et tegn på at de identifiserer seg med landene det var snakk om. Vi vet gjennom Nortons (2013b) forståelse av identitet at det er noe som formes gjennom språket, samtidig som mennesket gjennom språklige handlinger kan gi uttrykk for hvem vi er (Hårstad et al, 2021, s.41). Ordbruken til elevene kan markere at de identifiserer seg med ulike land, språk eller flagg, og de velger å by på dette til resten av klassen. At elevene kommer med slike innspill, kan knyttes Nortons (2016) perspektiv om å skape et rom for deltakelse. Elevene tørr å by på deg selv og noe av sin identitet gjennom å dele med de andre at et flagg eller språk er deres. Det kan derfor virke som at elevene føler det er et trygt og åpent miljø i klasserommet for å dele av sine språkkunnskaper. Når elevene byr på hvilke land som er «sitt» og «mitt» kan det også si noe om sin kulturelle bakgrunn. Videre vet vi at å anerkjenne elevenes språklige og kulturelle bakgrunn er viktig eleven selv, fordi deres flerspråklige identiteter kan styrkes (Cummins 2017).

Det er mye som tyder på at det er et rom for å uttrykke sine språklige identiteter, men samtidig er det tilfeller der elevene ikke fikk den samme opplevelsen. Som tidligere nevnt var det ikke alle som fikk lytte til de språkene de kanskje identifiserer seg med. Det kan knyttes til Cummins et al. (2011) sier om at identitetsbygging er viktig for motivasjon og selvforståelse. Skuffelsen til elevene kan tyde på at de ikke var veldig motivert, noe som kanskje kan henge sammen med at de ikke fikk det Cummins et al (2011) skriver om identitetsbygging. Dette kan og oppfattes som at elevene er umotiverte uten å ta i betraktning at det ofte er sosialt konstruert, som påpekes i Norton (2013a, s. 5). At elevene virker umotivert kan forklares med at situasjonen ikke ga henne mulighet til å høre språket hun identifiserer seg med. Elevene som fikk lytte til sine morsmål var engasjerte, lo og delte skjærmer med hverandre. Elevene som ikke fikk sine morsmål, fikk ikke den samme muligheten.

Som nevnt tok min medstudent utgangspunkt i elevenes språkportrett da hun skulle tildele elevene lydbøkene (4.3). Mange av elevene hadde tegnet opp flere språk, noe kan tyde på at de identifiserer seg med flere språk. En av elevene fikk først tilbud om å høre lydboken på et av språkene han hadde tegnet opp. Etter å ha lyttet på lydboken forteller han min medstudent at han ønsket å bytte, fordi han ikke forstod så mye. Det kan vise at selv om han hadde tegnet opp språket i portrettet sitt, har han ikke nødvendigvis like mye kompetanse i språket. Udir (2016) sin definisjon av flerspråklig vektlegger at man kan være flerspråklig om man identifiserer seg med flere språk, selv om man ikke behersker alle språk like godt. Dette kan vise at eleven identifiserer seg med flere språk, da han først ønsket å høre på det språket han fikk tildelt. Det viser og at det er et skille mellom å identifisere seg med et språk, og å ha kompetanse i språket, noe som kom frem da vi gjennomførte denne aktiviteten.

5.4 Oppsummering

Jeg har i det foregående drøftet hvordan det å åpne opp for fler språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål. I sammenheng med dette viste elevene nysgjerrighet og uttrykk for deres språklige identiteter. I første delkapittel ser vi at det er mye som tyder på at det å synliggjøre elevenes ulike språk i klasserommet, kan ha bidratt til at elevene ønsket å by på sine språklige kunnskaper. Dette kan vi se fordi elevene kommer med innspill fra deres morsmål, og er fornøyde med å dele av språkkunnskapene sine. Dette kan vi også se i Erikstad & Bjørnstad (2022), hvor elevene opplevde det som morsomt å ta i bruk flere språk. Videre ser vi at elevene gjerne forteller hva ulike ord betyr på språk de kan. I den sammenheng kan man si at elevene var i en posisjon der de kanskje opplevde en åpenhet for slik deltakelse (Norton, 2013). Videre så vi også at elevene gjerne ville dele morsmålet sitt med de andre i klassen, men ikke fikk mulighet til å vise det fram. I de tilfellene uttrykte elevene tegn på skuffelse og meldte seg litt ut av aktiviteten.

I andre delkapittel så jeg på hvordan elevene viste nysgjerrighet da det ble synliggjort ulike språk i undervisningen. Da så vi at elevene var nysgjerrig på symbolene som dukket opp. De viste også at de var nysgjerrige på de språk, ved var opptatt av sitt eget og de andre elevene sine språk. Dette kan være positivt for utvikling av metaspråklig bevissthet (Randen & Danbolt, 2018). I det tredje delkapittelet ser vi at elevene ga uttrykk for at de identifiserte seg med de ulike landene og flaggene, da vi så på de ulike videoene og lyttet til De brukte ordene «mitt» om flagg og land. Videre så vi og at eleven om ikke fikk lytte til sitt språk på lydbok, virket demotivert, mens de som fikk lytte var engasjerte. I delkapittelet ser vi også at det er en forskjell på å identifisere seg med språk og det å ha kunnskap om dem.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering og veien videre

Formålet med studien er å bidra med økt innsikt i hvordan elevene responderer når de tar del i aktiviteter der elevenes språk blir synliggjort. Problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt er: *Hvordan det å åpne opp for fler språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter.* For å få innsikt i dette designet jeg og mine medstudenter en språk-uke, der vi inkluderte elevenes språk i ulike aktiviteter. Studien min tar utgangspunkt i to av aktivitetene denne uken, og det er disse som legger grunnlag for analyse og drøfting. Den første aktiviteten var å lytte til sanger på elevenes språk i helklassen, mens den andre var at elevene skulle lytte til hver sin fortelling på sitt språk. Jeg observerte elevene underveis i begge aktivitetene, for å undersøke hva som skjedde når elevene tok del i disse aktivitetene.

Innledningsvis trakk jeg frem at det at lærere etterlyser mer kunnskap om arbeid med flerspråklighet som en ressurs (Myklevold & Spietz, 2022; Vikøy & Haukås, 2021), samtidig som det er gjort lite forskning på flerspråklighet som ressurs i ordinær undervisning (Duarte & Günther- van der Meij, 2020, s. 74). Denne studien har bidratt med innsikt i hva som skjer når det åpnes opp for fler språk spisset mot hvordan elevene bidrar med kunnskap om sine morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter. I analysen (4) analyserte jeg data som bidrar til å belyse studiens tre forskningsspørsmål. I kapitlets første belyser jeg forskningsspørsmål 1. *På hvilken måte gjør det at elevene bidrar med kunnskap om sine morsmål?* Her ser vi at elevene bidrar med kompetanse om sine morsmål i form av innspill på sine språk og oversettelser. I kapitlets andre del belyser jeg forskningsspørsmål 2. *På hvilken måte viser elevene nysgjerrighet.* Her viser elevene nysgjerrighet i form av å være nysgjerrig på eget og andres språk. Til slutt belyser jeg forskningsspørsmål 3. *På hvilken måte kommer elevenes språklige identiteter til uttrykk?* Her ser vi at elevene er opptatt av hvilke språk som er sine og tilhørere dem.

Dette tok jeg med meg inn i studiens drøftingsdel (5), hvor jeg undersøker *Hvordan det å åpne opp for fler språk kan bidra til at elevene byr på kunnskap om sine morsmål, viser nysgjerrighet og uttrykker sine språklige identiteter.* I drøftingsdelen så vi at det det å synliggjøre elevenes språk kan legge opp til at elevene bidrar med flerspråklig kunnskap. Elevene viser at de synes aktivitetene er gøy, og ønsker å bidra med deres språklige kunnskap. Deres deltakelse underveis i opplegget kan tyde på at det var en kontekst de ville investere i. Dette vet vi er viktig, ikke bare for eleven selv, men også de andre elevene i klassen (Kjelaas, 2021 s. 244; Kunnskapsdepartementet, 2008 s.11). Da vi synliggjorde elevenes språk viste også elevene også tegn på stort engasjement, uavhengig av om de snakker flere språk eller ikke. Videre i drøftingsdelen så vi at å åpne for flere språk kan ha bidratt til at elevene viser nysgjerrighet på sitt eget og andres språk. Dette viste de gjennom å være interessert i språkene. Til slutt så jeg på hvordan det å åpne for flere språk kan ha bidratt til at elevene viser sine språklige identiteter. Her så vi at når vi lyttet til de ulike språkene kom det frem at land og språk vi snakket om er noe de omtaler som sitt eget. Videre kom det også at det er et skille på hvorvidt elevene har kunnskap i språket eller identifiserer seg med. Elevene har ikke nødvendigvis kompetanse i et språk, selv om de identifiserer seg med. Det kan vise betydningen av at

språk blir anerkjent og synliggjort, da språklige identiteter kan styrkes ved å verdsette deres språklige og kulturelle bakgrunn (Cummins, 2017, s.20).

Studien består av observasjoner fra én førsteklasse, noe som betyr at de ikke vil være representative for alle flerspråklige førsteklasse. Det vil være opp til andre å bedømme om de anser disse funn som relevante for sine kontekster. Jeg benytter meg av observasjon som metode, men det kunne vært interessant å sett dette fra elevenes perspektiv og fått innsikt i hvordan elever opplever at språkene deres blir synliggjort. Vi ser i Palm (2021) at det fortsatt mangler studier knyttet til elevenes perspektiv (Palm, 2021).

6.2 Didaktiske implikasjoner

Etter arbeid med denne studien har jeg fått økt bevissthet om hvor viktig det er å synliggjøre elevenes språk i undervisningen. At elevenes språk blir synliggjort kan ha betydning for elevenes interesse for språk (Kunnskapsdepartementet, 2008; Hårstad & Solheim, 2021). Elevenes språklige identiteter kan og bli styrket, det ser vi også i Palm (2021) sine studier hvor elevene opplevde at språkene deres ble sett og verdsatt. At elevenes språklige bakgrunn blir anerkjent kan ha betydning for motivasjon og læring (Spernes, 2017; Cummins et al, 2011). I min studie viste de fleste elever at de synes det var gøy, og hadde et stort engasjement. I studiens funn ser man også at elevene som ikke får synliggjort sin språklige bakgrunn melder seg ut og trekker seg unna. Dette kan få konsekvenser for motivasjon for videre læring. Det kan handle om at selv om vi åpnet for flere språk gjorde den konteksten at ikke alle elevene fikk den samme opplevelsen, noe som viser at klasseromspraksisen ikke ga hun i en posisjon der hun kunne snakke og lytte fra (Norton, 2013a). I tillegg vet vi at språk er viktig for identitet (Norton, 2013b). Elevene gir uttrykk for dette ved å være opptatt av hvem som tilhører hvilke språk, og hvilke land man omtaler som sine egne. Dette viser hvor viktig det er å anerkjenne elevenes språkmangfold. Samtidig som man så at en elev kanskje identifiserte seg med et språk, men ikke hadde like mye kunnskap i det, noe man bør være bevisst på når i arbeid med flerspråklighet i en klasse.

Studier viser at det å være en del av flerspråklige klasserom kan være bra for utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet (Bialystok, 2001). Nysgjerrigheten elevene har til de andre elevenes språkene er altså noe man bygge videre på i språkopplæring (Hårstad & Solheim, 2021). Som Haukås (2014, s.4) skriver vil man alltid assosiere ny innputt med tidligere erfaringer, og med det gir det lite mening å stenge elevenes språk ute. Alt elevene kommer med av bidrag er nyttig kunnskap en kan ta med seg inn i videre i undervisningen. Videre har også studier vist at lærere synes det er vanskelig å skulle inkludere elevenes språk (Lomax 2017), blant annet fordi man ikke snakker språkene selv. Gjennom denne studien har ser man eksempel på der jeg og mine medstudenter synliggjør språk og språkene til elevene uten at vi selv har kunnskap i disse. Studien viser at ved å lytte til språkene til elevene, så muliggjør man det for elevene å bidra med den kunnskapen de vil vise.

Referanser

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (4th edition). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development* (pp. xii–xii). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2009). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4
- Bjørnstad, M. & Erikstad, J.A (2022). "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 [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet]. Hentet fra NTNU open: <https://hdl.handle.net/11250/3013653>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehard & Winston.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). Linguistic Ethnography. In *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781473910607>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (p. 305). Oversatt av Wadensjö, P. Natur & Kultur.
- Cummins, J., Early, M., & Stille, S. (2011). Frames of reference: Identity texts in perspective. I J. Cummins & M. Early (red.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (s. 21–43). Stoke-on-Trent, England: Trentham.
- 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.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K (2011). Deltakende observasjon, I A-M, Sellerberg & K. Fangen. (Red.) *Mange ulike metoder* (p. 304). Gyldendal akademisk.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklige og opplæring* (1. utg.). (I. S. Holmes, Overs.) Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetoder for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Haukås. Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta didactica Norge*, 8(2). <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hult, F. M., & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review*, 33(3), 30.

- Haagensen, E. (2023). *Med et ressursorientert blikk på språk: En neksusanalyse av en gruppe førsteklasingers respons på eksplisitt tematisering av språk og språklig mangfold i skolen*. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet].
- Hårstad, S., & Solheim, R. (2021). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I M.-A, Igland & M, Nygård (Red.). *Norsk 5-10: Språkboka* (s.211-229). Universitetsforlaget.
- Ipsos (2015). *Rom for språk?* Oslo: Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg., p. 436). Abstrakt
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget
- Kjelaas, I. (2021). Flerspråklighet i skolen. I M.-A, Igland & M, Nygård (Red.). *Norsk 5-10: Språkboka* (s.231-244). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & Ommeren, R. van. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. utgave.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kjelaas, I. & Hansson, K. N (2020). Skriveverksted som literacy safehouse for enslige mindreårige flyktninger. I T.K, Samoilow (Red.). *Barn og katastrofer: sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (s. 148-175). Universitetsforlaget.
- Krulatz, & Iversen. (2019). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23 2007-2008). Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet det - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. I *Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Lomax, E. (2017). Flerspråklighet som ressurs. En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen. [Masteravhandling, Universitetet i Tromsø]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11592/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.) Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene:
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.

- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.
- Norton, B. (2013a). *Identity and Language: Extending the conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013b). *Identity and Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL quarterly*, 50(2), s. 475-479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Olaussen, A. H., & Kjelaas, I. (2021). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei": Norsk læreres forestillinger om flerspråklig i skolen. *Målbryting*, 11, s. 53-80.
- Palm, K. (2021). Flerspråklig som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Randen, G.T. og Danbolt, A.M. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A. Gujord og G.T. Randen (red). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 331–335). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Rimer, J. (2019). «Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han vet hva det betyr»: En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser. [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2610322>
- Sikt. (u.d.). Kunnskapsektorens tjenesteleverandør. Hentet fra <https://sikt.no/>
- Spernes, K. (2012). Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver. Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Statistikk: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Tellevik, S. (2023). *Bruk av språkportrett i en flerspråklig første klasse. En sosiolingvistisk studie av et utvalg elever sine opplevelser, refleksjoner og forståelser*. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet].
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017)
- 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.
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*. 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Zwankhuizen, M. (2021). "Det hjelper ikke at jeg føler det i hjertet mitt at flerspråklig er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.": En kvalitativ studie av en gruppe norsk lærere, 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>

Øverbekk, M. (2022). «*To, że będą się nauczać nowych słów, jaką mają tradycję, co robią Norwedzy. Warto się uczyć nowych języków*». *En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap.* [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet]. Hentet fra NTNU Open: <https://hdl.handle.net/11250/3055360>

Aandal, A. (2022). *Å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen: En kvalitativ undersøkelse av et utvalg mellomtrinnelevers refleksjoner* [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet]. Hentet fra NTNU Open: <https://hdl.handle.net/11250/3008064>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

22.05.2023, 17:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Språklek i en flerspråklig første klasse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
960645

Vurderingstype
Standard

Dato
02.01.2023

Prosjektittel

Språklek i en flerspråklig første klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Signe Rix Berthelin

Student

Hedda Benum Gabrielsen

Prosjektperiode

25.10.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Til foresatte på 1. trinn!

Hei! Vi er tre lærerstudenter fra NTNU som skal skrive masteroppgave. I uke 2 skal vi gjennomføre en temauke på 1. trinn, tema for uken vil være “Alle verdens språk”. I våre prosjekter ønsker vi å se på elevens opplevelser av språk, elevens språk og nasjonaliteter, det språklige mangfoldet og hvordan de bruker ulike språk på skolen.



Vi hadde praksis på skolen tidligere i høst, og ønsker å snakke med elevene på 1. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektene, og hva en deltakelse for ditt barn vil innebære. Vi håper du vil være med!

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i forskningsprosjektene våre, fordi elevene på 1. trinn har kunnskap om mange forskjellige språk og er en del av en flerspråklig klasse.



Hvis barnet ditt har mulighet til å delta, må du skrive under på siste ark i dette brevet.

Hva innebærer dette for barnet ditt?

Prosjektet vil foregå i vanlig undervisning, og barnet ditt vil dermed ikke gå glipp av noe. For å få med oss det som skjer i undervisningen ønsker vi å

- Ta notater av det vi observerer
- Ta lydopptak under noen av aktivitetene
- Gjennomføre samtaler om språk

Vi kommer kun til å gjennomføre dette med de elevene som gir samtykke til det. Lydopptak vil foregå i mindre grupper, der vi sørger for at de som ikke gir samtykke til lydopptak skjermes for dette. Det vil ikke påvirke barnet ditt negativt å ikke delta i prosjektet. Alle elevene kan delta i undervisningen, selv om man ikke samtykker til å delta. Det blir undervisning som vanlig, og vi samler informasjon kun av de elevene som er med i prosjektet.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å la barnet ditt være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke.

Hvis du vil la barnet ditt 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 barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser å ikke delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke informasjonen om barnet ditt til å finne ut av deres tanker rundt språk.
- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare vi som er ansvarlig for prosjektet som har tilgang til informasjonen (se kontaktinformasjonen lengre ned i dette brevet)
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om barnet ditt.
- Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Vi sletter lydopptak fra samtale når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Vi passer på at ingen kan kjenne igjen barnet ditt i masteroppgavene våre. Alle vil bli gjort anonyme, og vi bruker ingen navn i prosjektene våre.
- Vi følger loven om personvern.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om barnet ditt i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om barnet ditt vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av 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.

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.



Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Hedda Benum Gabrielsen på mail: Heddabg@stud.ntnu.no

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Opplysningene vi samler inn vil slettes innen 31.august 2023.

Ansvarlig for prosjektet og hvem kan kontaktes:

Studenter ved NTNU:

Solveig Tellevik
solvete@stud.ntnu.no

Hedda Benum Gabrielsen
heddabg@stud.ntnu.no

Eline Øien Haagensen
elineoh@stud.ntnu.no

Veiledere ved NTNU:

Signe Rix Berthelin
signe.rix.berthelin@ntnu.no

Ina Myrvang Nilsen
ina.m.nilsen@ntnu.no

Personvernombud ved NTNU

Thomas Helgesen 930 79 038 /
personvernombud@ntnu.no

Praksislærere: xxxxxxxxxxxx (foresatte mottar denne infoen)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eline Øien Haagensen

Hedda Benum Gabrielsen

Solveig Tellevik



Samtykkeskjema

Lever dette på skolen

Frist for innlevering: 6. Januar 2023

**Jeg samtykker til at mitt barn _____, kan delta i
prosjektet og at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.**

Jeg gir samtykke til at dere kan hente informasjon gjennom (Kryss av de boksene du samtykker til)

- Observasjon
- Samtale
- Lydopptak
- Tegninger/Skolearbeid

Underskrift foresatte

Dato

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema – DAG (og økt om aktuelt):.....

Samtaler om og med ulike språk	Kropsspråk/følelser	Koblinger/tema	Hvem og hvordan snakker
Notat: Samtale initiert av lærer eller selvstendige samtaler? Hvilke språk? Transspråking? Hva tror man er hensikten med vekslingen?	Notat: Opptrer eleven unnvikende, engasjert, glad, sint, usikker, ivrig o.l. i flerspråklige samtaler og aktiviteter. Beskriv settingen rundt følelsen.	Notat: Hvilke tema knytter elevene til språk? Eks. Familie, land/geografisk område, mat, klær, gjenstander, bøker, filmer, TV o.l.	Notat: Hvordan interagerer de med hverandre? Hvem snakker om og med språk? På tvers av språk? Interesse for andre eller sitt språk?

