

Julie Rimer

**«Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr»**

**En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser**

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5-10

Mai 2019



# Sammendrag

Denne studien omhandler transspråking blant sent ankomne minoritets elever. Transspråking handler om at elevene kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar i skolehverdagen, for å få større forståelse for undervisning og meningskaping (García & Wei, 2014). Det overordna formålet med studien er å få bedre innsikt i hvordan skolen kan tilpasse språkopplæringen for flerspråklige elever. Tilpasset opplæring handler blant annet om å bruke elevenes språk som ressurs for å gjøre læring relevant (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mer konkret undersøker jeg om og eventuelt hvordan elever og lærer legger til rette for bruk av flere språk i undervisningen.

Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke transspråklige praksiser kjennetegner opplæringen for sent ankomne minoritets elever? Og hvordan kan disse praksisene forstås?* Dette undersøkes i en grunnskoleopplæring for minoritets ungdom, lokalisert på en videregående skole. Studien har et etnografisk design med fire elevintervjuer og deltakende observasjon som primæremperi. Beskrivelser av det språklige landskapet på skolen, uformelle samtaler og et lærerintervju fungerer som sekundærdata. Datamaterialet analyseres og fortolkes med en hermeneutisk tilnærming og ses i lys av relevant teori om flerspråklighet.

Hovedfunnene er at det er lite offisiell transspråking, det vil si lærerstyrt tilrettelegging for bruk av flere språk i undervisningen. Elevene bruker imidlertid en del naturlig transspråking, uten at de blir oppfordret til det. Disse naturlige praksisene ser ut til å fremme forståelse og kommunikasjon. Men jeg finner også praksiser som synes mindre hensiktsmessige og bevisste. Som en følge av dette taler studien for mer systematisk offisiell transspråking. Dette finner jeg støtte for hos blant annet Canagarajah (2013), Baker (2011), Williams (2012) og García og Wei (2014).



# Abstract

This thesis addresses translanguaging among late-arriving minority students. Translanguaging refers to the way students are able to use their entire linguistic repertoire to gain greater understanding in the classroom (García & Wei, 2014). The main goal of this study is to give insight into how schools can adapt their education for bilingual students. According to Utdanningsdirektoratet (2015) adapted education refers to different ways to utilize students potential to make learning more relevant. Drawing from a growing number of bilingual students, I argue that translanguaging is important for better and more adapt teaching and learning. More specifically, I examine if, and in that case, how the use of several languages facilitates teaching.

The research problem are: Which *translanguaging practices characterize the education of late-arriving minority students? And how can these practices be understood?* This is examined in a primary education for minority youth, located at a high school. The study is ethnographically oriented and based on four interviews, combined with participant observation as primary empirical data. Descriptions of the linguistic landscape of the school, a teacher interview and conversations with teachers serve as secondary data. The data material is analyzed and interpreted with a hermeneutic approach and is viewed in light of relevant theory of multilingualism.

The main findings are that there is little official translanguaging, that is to say teachers arranged use of several languages in the classroom. The pupils, however, use natural translanguaging without being encouraged to do so. These natural practices seem to promote understanding and communication. But I also find practices that seem less expedient and conscious. As a result, the study speaks for more systematic use of official translanguaging. This I find support for among others Canagarajah (2013), Baker (2011), Williams (2012) and García and Wei (2014).



# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en frustrerende, tidkrevende, givende og ikke minst lærerik prosess. All lesing, skriving og omskriving som ligger i grunn, reflekteres ikke på de kommende sidene, men har vært en stor del av arbeidet. Uttrykk som *kill your darlings* og *livet skjer* oppsummerer mye av skrivinga. Likevel har jeg aldri ville vært foruten disse to åra og arbeidet bak. Jeg har fått innsikt og kunnskap om et tema som jeg vil ta med meg både som menneske og som lærer.

I arbeidet med oppgaven er det flere personer som har vært viktige for meg. Først vil jeg takke veilederen min, Irmelin Kjeelas, ikke bare for solide tilbakemeldinger og støtte underveis, men også for å ha introdusert meg for transspråking. Entusiasmen og engasjementet ditt for feltet har hatt en smittende effekt. Jeg vil også takke NTNU Samfunnsforskning for at dere hadde tro på mitt prosjekt, og ga meg støtte til oppgaven. Gjengen på lesesalen fortjener også en takk for oppmuntring når skrivingen har føltes uoverkommelig. Jeg vil også rette en takk til mamma for korrekturlesing og samtaler underveis. Sist, men ikke minst, informantene mine som tok meg imot med åpne armer. Uten deres hjelp og innspill ville ikke studien vært mulig.

I studiens ånd vil jeg si takk, thank you, sipas, ๗๐๖๓๓๓ og شكر!

Hun snakket norsk og jeg kurdisk. Hver dag, hver gang, hvert minutt kanskje, jeg spurte henne 2000 gang. Hun skrev på hånden min, på veggen, på kjøleskap, på komfyr, på ovn. På norsk, på arabisk, på engelsk som jeg skulle lære. Jeg prøvde på alle språk.

*Informant, Adal*



# Innhold

Bilder .....	xiii
Tabeller .....	xiii
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.3 Begrepsavklaring .....	5
1.4 Oppbygning av oppgaven .....	6
<b>2 Teoretiske perspektiv og tidligere forskning</b> .....	<b>7</b>
2.1 Syn på flerspråklighet .....	7
2.1.1 Språk som adskilte enheter .....	7
2.1.2 Språk som del av samme tankekilde .....	8
2.1.3 Språk som samlet repertoar .....	8
2.2 Transspråking i skolen .....	11
2.2.1 Flerspråklige opplæringsmodeller .....	11
2.2.2 Utviklingen av transspråking som pedagogikk .....	12
2.2.3 Naturlig og offisiell transspråking .....	13
2.3 Språkideologier .....	15
<b>3 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg</b> .....	<b>19</b>
3.1 Forskningsdesign .....	19
3.2 Forskeren som fortolker .....	20
3.2.1 Forforståelse og forståelse .....	20
3.3 Innsamling og bearbeiding av materiale .....	22
3.3.1 Utvalg .....	22
3.3.2 Datainnsamling .....	24
3.3.3 Transkripsjon og gjengivelse av intervjuutdrag .....	26
3.3.4 Koding og kategorisering .....	27
3.4 Metodiske styrker og svakheter .....	28
3.4.1 Refleksivitet, validitet, og generalisering .....	30
3.4.2 Etske betraktninger .....	31
<b>4 Analyse</b> .....	<b>35</b>
4.1 Språklig landskap .....	36
4.1.1 Snakk norsk i klassen! .....	37
4.2 Transspråking utenfor undervisningen .....	38
4.2.1 Tredjerom .....	39
4.3 Transspråking i undervisningen .....	40

4.3.1	Muntlig transspråking.....	40
4.3.1.1	«Så kan jeg forklare det på ett sekund» .....	41
4.3.1.2	Ubevisste praksiser .....	43
4.3.2	Skriftlig transspråking .....	44
4.3.2.1	«Direkte på norsk».....	46
4.3.2.2	«Tilbake til morsmål».....	47
4.3.3	Transspråking – fra lærerperspektivet.....	48
4.3.4	Naturlig vs offisiell transspråking.....	50
4.4	Metaspråklige refleksjoner .....	52
4.4.1	«Nå er det norsk som er viktig».....	53
4.4.2	«Føler ikke at det er noen spesiell ressurs» .....	54
4.4.3	«Det er bedre at de holder munnen på sitt språk».....	55
4.4.4	Morsmål som støttehjul?.....	57
<b>5</b>	<b>Diskusjon og avsluttende refleksjoner</b> .....	<b>59</b>
5.1	Behov for mer offisiell transspråking?.....	59
5.2	Språklige ideologier .....	62
5.3	Didaktiske implikasjoner.....	65
5.4	Veien videre.....	68
	<b>Referanser</b> .....	<b>69</b>
	Vedlegg.....	75

## Bilder

Bilde 1: Kategorisering av intervjuer .....	27
Bilde 2: Klasseregler.....	36
Bilde 3: Klasserom .....	36
Bilde 4: Lesestrategier .....	37
Bilde 5: Sitat.....	39

## Tabeller

Tabell 1: Muntlig språk brukt av elevene i undervisningen (observasjoner).....	40
Tabell 2: Skriftlig språk brukt av elevene i undervisningen (observasjoner) .....	45



# 1 Innledning

Hvis det for eksempel er et ord som vennen min ikke forstår, så kan jeg forklare det på ett sekund. Med ett sekund. Mens læreren bruker kanskje en time på å forklare det. Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr.

Dette utdraget er hentet fra et intervju med den kurdisktalende eleven Adal som forteller hvordan han bruker morsmål i undervisningen for å hjelpe medelever når noe er uforståelig på norsk. Adal er tjue år og har bodd i Norge i halvannet år. For å forstå og gjøre seg forstått kan han bruke både kurdisk, arabisk, norsk og noe engelsk. Dette språklige repertoaret skaper et stort potensial for kreative og utforskende språkpraksiser som kan føre til økt motivasjon, utvikling og læringsutbytte (García og Wei, 2014, s. 65). Men er det slik at dette potensialet blir benyttet i undervisningen, eller forholder elevene seg først og fremst til norsk?

Dette er tema for denne studien: om og på hvilken måter transspråking brukes i én aktuell klasse. Transspråking innebærer at elevene kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar i skolehverdagen, og at språk ikke betraktes som atskilte enheter, men som et sammensatt og integrert system (García & Wei, 2014, s. 21). Det handler med andre ord om et ressursorientert syn på flerspråklighet, hvor språk ikke konkurrerer mot hverandre, men spiller på lag for å skape mening. Transspråklig pedagogikk er relativt nytt innen forskning og utdanning, men med tanke på økt globalisering og flytting over grenser vil det trolig bli enda mer aktuelt framover. For å få innsikt i transspråking har jeg gjort en etnografisk studie i en klasse med sent ankomne minoritets elever. Elevene får grunnskoleopplæring for voksne, såkalt voksenopplæring, et tilbud som er lokalisert på en ordinær videregående skole.

De konkrete metodene for innsamling er deltakende observasjon, semistrukturerte intervjuer, uformelle samtaler og undersøkelser av det språklige landskapet på skolen. Gjennom observasjoner har jeg undersøkt bruken av transspråklige praksiser i ulike læringsaktiviteter, og om og eventuelt hvordan det legges til rette for dem. Ved bruk av intervjuer og samtaler har jeg søkt innsikt i hvordan elevene reflekterer over bruk av flere språk i undervisningen for å øke forståelse.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hvert år kommer det ungdom i videregående alder til Norge med andre morsmål enn norsk, med ulik erfaring, skolegang og årsak til tilflytting. En av grunnene til migrasjonsbølgen er krig og konflikter, blant annet i land som Syria, Afghanistan, Sør-Sudan og Myanmar (Regjeringen, 2019). Med fortsatt høy migrasjon mener jeg det er viktig å forstå hvordan dette påvirker samfunn og skole. Ungdommen er en ressurs i form av kunnskap, språkkompetanse og arbeidskraft, men språkbarrierer skaper også utfordringer i det norske utdanningssystemet.

Tall fra Utdanningsdirektoratet (2017) viser at det har vært en betraktelig økning av nyankomne elever i innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring. I 2006-2007 var det registrert 2421 elever i innføringstilbud, mens tallet har steget til 6737 i 2016-2017. Det innebærer nesten en tredobling i økning. Skolen må være forberedt på å ta imot og tilpasse undervisningen til en mangfoldig gruppe, med ulike forutsetninger for å lykkes i skolen og i samfunnet. Hvordan skolen legger til rette for å gi elevene likeverdige muligheter for læring og utvikling, spiller en sentral rolle.

For ungdom som kommer sent i opplæringen gjelder retten om tilpasset opplæring som er nedfelt i Opplæringsloven (1998) § 2-8 og 3-12. Her står det at kommunen/fylkeskommunen «(...) kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar...» Innføringstilbud er en form for særskilt opplæringstilbud for elever med andre morsmål enn norsk som har behov for særskilt språkopplæring. Målet med tilbudet er at elevene så raskt som mulig skal få tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det innebærer blant annet at elevenes språk og kompetanse blir tatt i bruk i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel skal det bare et googlesøk til for å finne ut at dette ikke er normen på alle skoler. Et søk på «Vi snakker ikke norsk på skolen» gir følgende overskrifter: «Krever at elevene snakker norsk i skolegården» (Aftenposten, 2009), «Har elever fra 40 land - ber alle snakke norsk» (Fædrelandsvennen, 2017) og «Vi må snakke norsk så alle forstår oss» (Frøya nyheter, 2017). Dette indikerer at det trengs mer fokus på tilpasset opplæring og bruk av elevenes språk og kompetanse i undervisningen.

Resultater fra andre studier viser også at unge med minoritetsbakgrunn gjennomgående oppnår svakere skolerresultater enn majoriteten, og at elever som kommer sent i utdanningsløpet er overrepresentert i gruppa som skårer svakest (Bakken & Hyggen, 2018, s. 10). For at elevene

skal utvikle kunnskaper og ferdigheter på lik linje med majoriteten er tilrettelegging en sentral oppgave både for lærere, skoleledere og utdanningsmyndigheter. Dewilde og Kulbrandstad (2016) poengterer at det for denne gruppa er særlig viktig med solid støtte, slik at de kan lære seg norsk og få et godt utgangspunkt for videre utdanning og deltakelse i samfunnet. De utdyper at det trengs mer fokus på sent ankomne minoritets elever og deres særegne behov (s. 28). For å sikre at minoritets elever får mulighet til å utvikle seg på lik linje med majoriteten, kreves det en nytenkning omkring skolens arbeidsmetoder og en kritisk vurdering av eksisterende opplæringstilbud. Derfor er det viktig å undersøke hvordan en konkret kan legge til rette for best mulig utvikling av språk og fagkompetanse, hvor transspråking er en god strategi.

Transspråklige strategier åpner for nytenkende teorier og praksiser om andrespråksundervisning. Til forskjell fra språksyn hvor språk blir sett som adskilte systemer, tar García og Wei (2014) utgangspunkt i hvordan flerspråklige elever bruker sitt sammensatte repertoar for læring. Det innebærer språkpraksiser som synliggjør at det kun finnes ett språklig system, og at flerspråklige bruker et spekter av ulike språkressurser til enhver tid. Det handler om ett felles kommunikativt repertoar, samtidig og i mange sammenhenger, situasjoner og sjangrer, hvor språkene ikke blir adskilt i et første- og andrespråk (s. 21). Tilnærmingen tar med andre ord utgangspunkt i å anerkjenne språk som en verdifull ressurs, og praktisere undervisning som fremmer elevenes flerspråklighet i nye språklæringssituasjoner.

Interessen for andrespråksfeltet ble vekket det første året på masterstudiet hvor jeg ble kjent med transspråklige teorier. Jeg begynte å reflektere over hvordan transspråking ble praktisert i skolen og ble oppmerksom på at elevenes morsmål sjeldent ble brukt. Dette samsvarer med forskning fra García og Wei (2014) som poengterer at det enspråklige perspektivet fremdeles er gjeldende i mange klasserom: «(..), most language-minorized children are still educated in monolingual programs where they remain silent and miseducated» (s. 68). Dette skaper dårlige forutsetninger for elevene til å bruke alle ressursene sine for å skape mening. Canagarajah (2013a) tilføyer at transspråklige praksiser er utbredt i dagligdagse kommunikative sammenhenger, men at det er ignorert eller undertrykt i klasserommet (s. 2). Det tyder på at det brukes mer transspråklige praksiser i sosiale settinger og utenfor akademiske diskurser, mens det i utdanningssystemet praktiseres enspråklige undervisningsformer.

Dette førte til et ønske om å utvide min egen kompetanse innenfor feltet. For å undersøke praksis på området gjennomførte jeg et mindre pilotprosjekt ved en voksenopplæring, hvor jeg observerte hva slags flerspråklige praksiser elevene møtte og tok del i. Resultatet fra undersøkelsen var at elevenes språk, kulturbakgrunn og kunnskaper var lite synliggjort og brukt. Jeg opplevde at fokuset lå på en overføring fra det flerkulturelle til det norske. Lærerne på skolen begrunnet norskfokuset med manglende ressurser til å ta i bruk elevenes språklige og kulturelle kunnskaper. I tillegg fokuserte de på et stramt tidsperspektiv, hvor de argumenterte for at flere språk i opplæringen ville forlenge innlæringen av norsk. Dette står i motsetning til forskning om transspråking som tar utgangspunkt i at flerspråklige elever får økt læringseffekt om de får bruke alle sine språklige ressurser (García & Wei, 2019, s. 85).

I tråd med mitt tidligere pilotprosjekt poengterer Utdanningsdirektoratet (2015) at bruk av flere språk i undervisningen har et uutnyttet potensial i mange klasserom (s. 6). Derfor mener flere forskere, blant annet García og Wei (2014), Canagarajah (2013) og Williams (2012) at dagens transspråklige undervisningspedagogikk må forskes mer på og utvikles for å forbedre språkopplæringen til flerspråklige elever. Transspråking er et relativt nytt begrep og forskningsfelt. Golden og Hvistendahl (2013, s. 70-71) påpeker også at det er mangel på forskning om andrespråksundervisning i Skandinavia, og da spesielt i Norge. Arbeidet med denne oppgaven har gjort meg oppmerksom på at det er særlig lite forskning om sent ankomne minoritets elever. I denne studien ønsker jeg å bidra til å fylle noe av tomrommet ved å utforske transspråkingspraksiser. Kanskje kan dette bidra til bedre undervisning og inkludering av flerspråklige elever?

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I oppgaven undersøker jeg transspråklig pedagogikk, nærmere bestemt om og eventuelt hvordan det legges til rette for at flerspråklige elever kan trekke veksler på hele sitt språklige repertoar i språk- og fagopplæringen. I tillegg undersøker jeg hvordan elevene selv tar det i bruk, uavhengig av tilrettelegging. Studien skal svare på problemstillingen:

*Hvilke transspråklige praksiser kjennetegner opplæringen for sent ankomne minoritets elever?  
Og hvordan kan disse praksisene forstås?*



Problemstillingen er åpen og vidtfavnende, fordi jeg ikke ville gå ut i feltet med klare hypoteser eller forhåndsdefinerte kategorier. For å besvare denne vide problemstillingen stiller jeg følgende fire forskningsspørsmål som har utviklet seg etterhvert som jeg fikk mer innsikt i feltet:

1. *Hva kjennetegner det språklige landskapet på skolen?*
2. *Hvilke transspråklige praksiser bruker elevene utenfor undervisningen?*
3. *Hvilke transspråklige praksiser bruker elevene i undervisningen?*
4. *Hvordan reflekterer elevene rundt bruk av flere språk i undervisningen?*

I analysen fungerer disse spørsmålene som analysekategorier. De to første spørsmålene virker som bakteppe for å få bedre forståelse av konteksten som kjennetegner elevenes transspråklige praksiser. Disse vil være sentrale for å kunne diskutere eventuelle årsaker til elevenes praksiser og refleksjoner i og om undervisningen. De to neste spørsmålene er sentrale for å svare på problemstillingen og gi en helhetlig redegjørelse for hva som kjennetegner opplæringen som elevene inngår i. Det er først og fremst elevenes praksiser, og deres opplevelse av undervisningen jeg er opptatt av. I tillegg er det flere faktorer som kan ha påvirket empirien min. Gjennomgående i analysen og drøftingen vil jeg derfor belyse ulike deler som kan ha påvirket elevenes praksiser og refleksjoner.

### 1.3 Begrepsavklaring

Kjært barn har mange navn er et uttrykk som ofte blir brukt i Norge. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn i den norske skolen omtales også med forskjellige begreper. Eksempler er: tospråklig, fremmedspråklig, innvandrer, flerspråklig og minoritetsspråklig. Språk er ikke nøytralt og ulike begreper gir ulike assosiasjoner og kan bidra til å skape, forsterke eller motvirke holdninger, stereotyper og ideologier. Ved å bruke begreper som fremmedspråklig og innvandrer opplever jeg at man skaper en «oss/dem»-distanse, og velger derfor å bruke begrepene flerspråklig og minoritetsspråklig, selv om dette heller ikke er problemfritt. Begrepet minoritetsspråklig er med på å skape et skille mellom majoritet og minoritet, men brukes ofte i skolepolitiske dokumenter. Begrepet flerspråklig sier ikke noe om hvor forskjellige språkferdighetene kan være og hvem som er i en språkinnlæringsfase. García og Wei kritiserer begrepet for at det brukes som et tillegg til språk med høy status (2019, s. 65),

i dette tilfellet norsk. I mangel på andre mer dekkende begreper, har jeg valgt å forholde meg til både minoritetsspråklig og flerspråklig i studien.

Minoritetsspråklig brukes om barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Flerspråklig brukes om personer som har vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med, og benytter flere språk i det daglige. Språkbeherskelse behøver ikke å være lik i språkene for at personen regnes som flerspråklig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Morsmål er også et komplekst begrep. Jeg bruker det i samsvar med Engen og Kulbrandstad (2004) sin definisjon som sier at morsmål: «er en persons muntlige, og eventuelt skriftlige, hovedspråk». Dette er vanligvis det språket en person lærer først, bruker mest og eller er nærmest knyttet til følelser og identitet (s. 27). Begrepet er ikke entydig. Mange har flere morsmål, og for mange er det forskjell på hvilke(t) språk de lærte først, hvilke(t) de bruker mest og hvilke(t) de er mest knyttet til følelsesmessig. En del vil også skifte morsmål gjennom livet. Språk som er lært som andre, tredje eller fjerde, omtales gjerne som andrespråk (Kjelaas, 2017, s. 220). Når jeg snakker om andrespråk i forbindelse med flerspråklige elever, regnes norsk som elevenes andrespråk.

## 1.4 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I det foregående (kapittel 1) har jeg presentert tema og problemstilling, og i tillegg gjort rede for hvorfor forskning på feltet er aktuelt. Etter innledningen kommer det teoretiske utgangspunktet for studien. Her presenterer jeg relevant teori som belyser hvordan flerspråklige elever trekker veksler fra et samlet språkrepertoar for meningsskaping, samt hvordan en slik praksis kan styrke norskopplæringen. Deretter legger jeg fram studiens metodiske forankring og beskriver hvordan jeg har gått fram i innsamling av datamateriale og begrunner valgene mine. I den fjerde delen analyserer jeg funnene mine og drøfter dem opp mot forskningsspørsmålene som er presentert i denne delen. Derpå følger en diskusjon hvor jeg samler hovedfunnene og ser dem i lys av problemstillingen. I dette vil jeg også peke på hvilke implikasjoner funnene har for norskdidaktisk praksis og veien videre.

## 2 Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

I dette kapitlet gjør jeg rede for teoretiske perspektiv og tidligere forskning som er relevant for studien min. Jeg begynner med å presentere tradisjonelle forståelser av flerspråklighet, og hvilke konsekvenser slike språksyn kan få for opplæringen av sent ankomne minoritetselever. Deretter ser jeg på hvordan transspråking kan implementeres i undervisning og hvilken fordeler slike praksiser kan bidra med. Gjennomgående tar jeg utgangspunkt i teori og forskning fra (blant andre) Suresh Canagarajah, Ofelia García og Li Wei. I tillegg beskriver jeg hvordan transspråklige praksiser påvirker og påvirkes av utdanningssystemets verdigrunnlag og språklige ideologier. Felles for teorigrunnet er at det er sosiokulturelt forankret og ser språklæring som forankret i en sosial kontekst - hvor språk og sosiale faktorer ikke kan ses uavhengig av hverandre (Matre & Nygård, 2017, s. 34).

### 2.1 Syn på flerspråklighet

For å få bedre innsikt i transspråkingsteori og hvilke faktorer som kan påvirke minoritetselevs bruk av flere språk i undervisningen, vil jeg først vise til ulike syn på flerspråklighet. Her presenterer jeg teori og tidligere forskning som antyder at transspråklig undervisning vil være forstyrrende for flerspråklige individers læring. Deretter viser jeg hvordan transspråklige perspektiv skiller seg fra slike språksyn og beskriver hva ulike forskere legger i transspråkingsbegrepet. Avslutningsvis reflekterer jeg over eget språksyn og bruk av begrep.

#### 2.1.1 Språk som adskilte enheter

Gjennom tidene har det vært diskutert hvorvidt bruk av flere språk har en støttende eller en forstyrrende funksjon for innlæringen av andrespråk. Engen og Kulbrandstad (2004) presenterer en folkelig teori om språk, ved hjelp av en illustrasjon av ballonger i hjernen som representerer språklagre. Dersom man kan ett språk, har man en full ballong i hjernen, mens flerspråklige har to eller flere halvfulle ballonger. Når den ene ballongen blir større, minker den andre (s. 168). Slike forståelser tar utgangspunkt i at ulike språk et individ kan, utgjør adskilte systemer. Det vil si at det å være to- eller flerspråklig handler om å ha kompetanse i ulike autonome språk. Jacobson (1990) forklarer det enspråklige perspektivet slik:

Bilingual educators have usually insisted on the separation of the two languages, one of which is English and the other, the child's vernacular. By strictly separating the languages, the teacher avoids, it is argued, cross-contamination, thus making it easier for the child to acquire a new linguistic system as he/she internalizes a given lesson. It was felt that the inappropriateness of the concurrent use was so self-evident that no research had to be conducted to prove this fact (s. 4).

I dette perspektivet ligger det gjerne underliggende holdninger om at flerspråklighet er et problem og at flere språk i opplæringen er en byrde. Dette medfører tanker om at flerspråklighet vil føre til lave testresultater i skolen, hindre integrering og true nasjonalspråk (Hornberger, 2016, s. 33). Kompetanse i flere språk har slikt sett ikke akademisk eller samfunnsmessig verdi.

### 2.1.2 Språk som del av samme tankekilde

Ut ifra tradisjonelt syn på flerspråklighet vil styrking i det ene språket gå på bekostning av det andre. García og Wei (2014) utdyper at dette fortsatt er et vanlig språksyn hos lærere (s. 73). Som motsats til språk som adskilte systemer, presenterer Cummins (1981) en teori om flerspråklig kompetanse som én integrert kompetanse, kalt *The Common Underlying Proficiency Model* (CUP). Modellen kan forklares ved hjelp av den såkalte isfjellmetaforen. Et isfjell kan ha to eller flere topper på overflaten, mens det meste ligger under overflaten og representerer en felles base. Toppene er språkene og basisen representerer blant annet det kognitive som styrer tankene, metaspråklig kompetanse og lingvistiske strukturer. Når elever kan to eller flere språk, er språkene en del av samme tankekilde. Hvis elevene har adekvate språkferdigheter på morsmål, vil de kunne overføres fra den felles tankekilden til andre språk (s. 35-42). Den måten å tenke på innebærer at erfaringer i ett språk fremmer utvikling av den felles tankekilden som ligger til grunn, gitt at elevene har adekvate ferdigheter i begge språkene. For at elevene skal kunne ha fordeler av å kunne flere språk må de med andre ord ha språkferdigheter som overstiger en viss terskel.

### 2.1.3 Språk som samlet repertoar

Dette synet på flerspråklighet samsvarer til dels med García og Weis (2019) forståelse for flerspråklighet. Men istedenfor å ta utgangspunkt i at det foregår en overføring mellom språk, eller at språk er gjensidig avhengig av hverandre, mener de at alt man kan av språk er samlet i et felles repertoar (s. 31). Det er snakk om et integrert språksystem, hvor språk ikke har to- eller flere topper som er skilt fra hverandre. Transspråking legger dermed grunnlag for *nye* språklige

undervisningspraksiser, hvor språk ikke blir sett som adskilte deler, men som en helhetlig, kompleks, språklig praksis (García & Wei, 2014, s. 21). Det er slikt sett ikke snakk om kompetanse, men om språklige praksiser som flerspråklige individer bruker for å tilpasse kommunikasjon i ulike sammenhenger og situasjoner (s. 68-70). Det vil si at flerspråklige individer ikke veksler mellom ulike koder eller tankekilder, men at de har et samlet språklig repertoar hvor de strategisk velger ut trekk for å kommunisere effektivt.

Forskninga til Canagarajah (2011) illustrere hvordan en flerspråklig elev bruker transspråking i skriving for å gjøre kommunikasjon mer effektiv. Gjennom et skriveprosjekt utfordrer studenten, Buthainah, forventninger om at en tekst blir skrevet på ett språk av gangen. I begynnelsen av prosjektet var det lite spor av transspråking i tekstene hennes, men etterhvert trakk hun veksler på flere språk, symboler og andre modaliteter for å forsterke tekstens retorikk og budskap. Eleven var i utgangspunktet skeptisk til å bruke flere språk i én tekst, men siden læreren var positivt innstilt til kreative språkformer turte hun å prøve seg frem. Tekstene hun skrev ble også diskutert av medelever og lærer. Canagarajah hevder at samtalene om Buthainahs tekster førte til at hun stilte spørsmål til egne språkvalg, og ble mer kritisk og bevisst på hvordan hun brukte språk i skriving. Tekstene hennes utviklet seg gjennom prosjektet og åpnet for at leserne kunne være med å fortolke mening. I tillegg fikk hun uttrykt identitet og egen stemme på en annen måte en hva hun ville på bare ett språk.

På samme måte som transspråking kan føre til mer effektiv og bevisst skriving, kan det bidra til mer effektiv læring. Baker (2011) definerer transspråking som: «the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages» (s. 288). Ved at elevene får mulighet til å diskutere på et språk og skrive om det på et annet, mener Baker at de vil få en dypere forståelse for innholdet (s. 289). Videre hevder Lewis, Jones og Baker (2012) at:

both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and not least learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production (s. 655).

De overnevnte definisjonene dreier seg om språk som integrerte systemer, hvor bruk av to språk vil gi økt læringsutbytte. Dette er i tråd med García og Wei (2019), men de tar avstand fra at transspråking bare dreier seg om *to språk* i tradisjonell forstand. De mener at transspråking innebærer bruk av et helt semiotisk repertoar som kan bestå av uendelige ressurser med alt fra

emojier til bilder og flere verbalspråk (s. 39). Det innebærer at blant annet kroppsspråk, fonologi og bruk av tegn også er en del av transspråklige praksiser, fordi de er meningsbærende i kommunikasjon. Også Canagarajah (2011) ser transspråking som et samspill av semiotiske ressurser. Han definerer transspråking som: «the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system» (s. 401). Han forklarer hvordan tekster og samtaler ikke kjennetegnes av et bestemt språk og at kommunikasjon omhandler mer enn ord. Videre er han opptatt av at transspråklige prosesser ikke alltid er synlig på overflaten, fordi språk mikses og formidles gjennom ulike koder (Canagarajah, 2013b, s. 6-7). Det vil si at selv skriving på norsk kan være en transspråklig praksis fordi flerspråklige elever kan dra veksler på andre språk, selv om det ikke er observerbart.

Slik det kommer fram er Canagarajah og García og Wei er enige på mange områder, noe som skiller dem er at Canagarajah (2013b) tar avstand fra termer som transspråking og flerspråklighet, fordi han mener de er definert på kognitive vilkår. Han mener at akademikere som favoriserer slike termer har vært så opptatt av å redefinere den chomskyanske språkmodellen<sup>1</sup> at de teoretiserer flerspråklig kompetanse som kvalitativt forskjellig fra enspråklighet. Selv om Canagarajah mener at dette er et viktig prosjekt, hevder han at det kan føre til at transspråklige praksiser blir lokalisert og redusert som individuelle mentale aktiviteter. Han argumenterer for at språk og meningsskaping må behandles som sosiale praksiser og ideologiske konstruksjoner. Canagarajah foretrekker begrepet *translingualism/transspråklig*, og poengterer at det dreier seg om sosiale prosesser og praksiser, mens produktet av språkene er mindre viktig (s. 9-10). Det handler med andre ord om hvordan flerspråklige kommuniserer og trekker veksler på språk og ressurser i ulike situasjoner og hvordan de påvirkes av omgivelser.

Til tross for at termene og tilnærmingene er noe ulike, anser både Garcia og Wei, og Canagarajah språk som et samlet repertoar for meningsskaping, og ikke som atskilte enheter som står i motsetning til hverandre. I oppgaven støtter jeg meg derfor både til Canagarajah og Garcia og Wei sine forståelser av transspråking. Slik jeg forstår Garcia og Wei handler ikke

---

<sup>1</sup> Ifølge den chomskyanske språkmodellen så finnes det enkelt sagt bare ett språkssystem, kalt universalgrammatikken. Mennesker har en medfødt språkevene som består av dette universelle språkssystemet. Med utgangspunkt i dette systemet lærer barn det konkrete språket i det samfunnet de vokser opp i (Chomsky, 2015, s. 27).

transspråking bare om kognitive aktiviteter, men om meningsskaping gjennom sosiale og kognitive aktiviteter i et samspill. I likhet med dem er jeg opptatt av både det kognitive, samt det sosiale ved kommunikasjon. Samtidig er jeg enig med Canagarajah (2013b) om at: «They assume a purported «whole» language as the norm, forgetting that wholeness is a social and ideological construction (...)» (s. 10). I denne studien tar jeg utgangspunkt i at språklige ideologier er med på å påvirke hvordan språk brukes og hvordan det snakkes om språk. I kapittel 5 vil jeg drøfte dette nærmere. Videre ser jeg også transspråking som et samspill av andre semiotiske ressurser som er med på å skape mening og styrke forståelse. Selv om jeg mener semiotiske ressurser er en sentral del av transspråking, er det ikke et primært fokus i denne oppgaven.

## 2.2 Transspråking i skolen

Transspråking er sentralt både når det gjelder som språksyn og som pedagogikk. Med transspråking som pedagogikk, mener jeg hvordan språksyn kommer til uttrykk gjennom undervisning. I denne delen presenterer jeg først hvilke flerspråklige opplæringsmodeller man kan finne i skolen. Deretter går jeg nærmere inn på hvordan transspråking har utviklet seg som pedagogisk praksis og presenterer hvordan lærere kan tilrettelegge for praksisene.

### 2.2.1 Flerspråklige opplæringsmodeller

Hvilke språksyn som er gjeldende innenfor et utdanningssystem og samfunn får også konsekvenser for opplæringen flerspråklige elever møter. Hornberger (1991, s. 223) presenterer tre modeller for flerspråklig opplæring som kan finnes i skolen: overgangsmodellen, vedlikeholdsmodellen og berikelsesmodellen. May (2008) utdyper at i overgangsmodellen brukes elevenes morsmål i begynnelsen av opplæringen, men målet er at elevene skal lære seg norsk fortst mulig og komme inn i ordinær undervisning. Videre sier han at morsmålet brukes i ett til to år, før elevene utelukkende eksponeres for majoritetsspråket (s. 21). Dette kan ses i sammenheng med den norske opplæringsmodellen hvor elevene gjerne deltar i innføringsklasser i om lag to år, før de flyttes over til ordinær undervisning. Sett i et tidsperspektiv, mener Cummins (1981) at det tar omtrent to år å utvikle et hverdagspråk og om lag fem til syv år før andrespråkelever oppnår et godt læringsspråk (s. 9). Dermed vil to år i en innføringsklasse ikke være tilstrekkelig for å utvikle et godt læringsspråk.

Bevaringsmodellen på den andre siden, omfatter alle flerspråklige opplæringsprogrammer som tar sikte på språkbevaring, samt bekreftelse av kultur og identitet (Hornberger, 1991, s. 222). Denne modellen skiller seg også fra overgangsmodellen ved at morsmålet blir brukt som undervisningsspråk i minst fire år, ofte lengre (May, 2008 s. 22). Som sådan er dette en sterkere språklig modell enn overgangsmodellen. Den siste modellen Hornberger (1991) beskriver er berikelsesmodellen. Den kan likne på bevaringsmodellen, men forskjellen ligger i at den ikke bare er rettet mot vedlikehold, men utvikling og utvidelse av minoritetsspråk (s. 222). Målet er ikke bare å oppnå flerspråklighet for på individnivå, men også å ivareta flerspråkligheten i samfunnet generelt (May, 2008 s. 23). En slik opplæringsmodell er i overensstemmelse med et transspråklig perspektiv på flerspråklighet, hvor bruk av flere språk ikke bare anerkjennes som en rett for flerspråklige individer, men også ses som ressurs for majoriteten i samfunnet. I det følgende beskriver jeg hvordan transspråking har vokst fram i utdanning og hvordan det kan implementeres i skolen.

### 2.2.2 Utviklingen av transspråking som pedagogikk

Transspråking har blitt brukt i kommunikasjon i lang tid, men at det har fått økt oppmerksomhet innen forskning og utdanning de siste årene (Lewis et al., 2012, s. 651). De beskriver at Williams var den første som dokumenterte bruk av transspråking i utdanning. I Wales på 1980-tallet planla han og en kollega systematisk bruk av to språk i én og samme undervisning. Williams brukte termen *trawsieithu* for å referere til pedagogiske praksiser som ga elevene mulighet til å veksle mellom engelsk og walisisk i opplæringen. Elevene kunne for eksempel bli bedt om å lese på engelsk og skrive på walisisk. Han mente at elevene kunne bruke det sterkeste språket for å utvikle det svakeste språket, og på denne måten bidra til balansert utvikling av tospråklighet. Resultatene tydet på at praksisen hjalp elevene med å få en dypere forståelse for emnet de lærte om. På slutten av 1900-tallet førte forskninga til at bruk av walisisk og engelsk i undervisningen ble sett på som gjensidig fordelaktige, og ikke som konkurrenter i språkopplæringen (Lewis et al., 2012, s. 643-644). I senere tid har begrepet blitt overført til andre kontekster i og utenfor utdanning, der det brukes på litt ulike måter. I det følgende avsnittet vil jeg se på hvordan transspråking kan implementeres og videreutvikles som pedagogikk i skolen.



Transspråking som pedagogikk handler om å bygge videre på flerspråklige elevers språkpraksiser på et fleksibelt vis for å utvikle ny innsikt og nye språkpraksiser, inkludert de som anses som «akademiske standardpraksiser» (García & Wei, 2019, s. 106). Det innebærer at transspråklige praksiser ikke bare hører hjemme i visse deler av opplæringen, men burde implementeres som en standard del av undervisningen. For å kunne utvikle en slik undervisning mener Canagarajah (2011) at det er sentralt at pedagogikken utvikles nedenfra og opp. Det vil si, ut i fra de naturlige praksisene vi ser at flerspråklige elever bruker. Han mener at vi må spørre elevene om deres transspråklige praksiser - om hvordan og når de bruker dem. Gjennom at læreren stiller slike spørsmål får elevene tenke kritisk over valgene de tar, noe som kan bidra til at elevene utvikler metabevissthet over sine egne språkpraksiser (s. 415). Dette åpner også opp for innsikt i hvilke effekter de ulike praksisene har, og kan dermed bidra til å utvikle dagens praksiser.

### 2.2.3 Naturlig og offisiell transspråking

I sin forskning kaller Williams (2012) praksisene som elevene spontant bruker for naturlige praksiser. Naturlige praksiser er hovedsakelig regulert av elevene, uavhengig av situasjonene de blir bedt om å utføre. Det kan for eksempel innebære å spørre medelever om oversettelser eller lese informasjon på andre språk enn norsk. Williams er også opptatt av hvordan læreren kan organisere undervisningen for å støtte hele elevenes repertoar. Han kaller transspråklige praksiser som er organisert og planlagt av læreren for offisiell transspråking. Det innebærer at læreren legger til rette for transspråklige aktiviteter gjennom for eksempel prosjektbasert undervisning og strategiske samarbeidsgrupper (s. 39).

En studie av Torpsten (2018) viser til positive utfall ved bruk av offisiell transspråking. Hun undersøker hvordan flerspråklige elever, som har kommet til Sverige i ulike aldre, oppfatter og bruker transspråklige strategier. Torpsten poengterer at elevenes morsmål tidligere var uhørt i klasserommet, fordi normen på skolen var at elevene skulle snakke svensk. For å fremme elevene som ressurser i undervisningen innførte læreren transspråking som pedagogisk prinsipp i klassen, inspirert av forskning fra García. I begynnelsen var noen av elevene skeptiske til praksisen, men etterhvert fikk de et mer positivt forhold til eget morsmål, samt økt læringsutbytte. Funnene hennes tyder på at elevene fikk bedre forhold til sitt eget morsmål, samt økt læringsutbytte gjennom offisiell transspråking - hvor læreren brukte undervisningsmetoder som lot elevene dra veksler på hele sitt språklige repertoar.

I det overnevnte tilfellet kunne ikke læreren alle språkene i klasserommet, men klarte likevel å praktisere transspråklig undervisning. Dette førte til at elevene lærte svensk på en mer effektiv måte, enn i den tidligere enspråklige undervisningen. Likevel viser en artikkel fra UiO (2018) at det i mange skoler og utdanningsinstitusjoner foregår lite offisiell transspråking, fordi mange lærere er usikre på hvordan de kan utnytte mulighetene som ligger i det språklige mangfoldet. Dette stemmer godt overens med en annen svensk studie, av Palmberg (2018), som undersøker lærerens holdninger til transspråking i undervisningssituasjoner. Hun konkluderer med at flere av lærerne er positive til at elevene bruker sine språklige ressurser i undervisningen, men i realiteten legger de ikke til rette for andre språk enn svensk. Dette tyder på at det brukes lite offisiell transspråking i mange klasserom og at dette kan få negative konsekvenser for flerspråklige elever.

På den andre siden viser en studie fra Bhatia og Ritchie (2004, s. 780) som undersøker flerspråklighet i Sør-Asia, at flerspråklige praksiser primært oppstår naturlig gjennom samhandling og kommunikasjon. Selv om studien ikke eksplisitt bruker begrepet transspråking, er den relevant i denne sammenheng, i den grad at den fokuserer på at transspråking oppstår som et naturlig fenomen når flerspråklige individer kommer i kontakt. Slik jeg oppfatter studien er flerspråklige praksiser intuitive og naturlige ferdigheter, som en del av flerspråklige individers kompetanse. Canagarajah (2011) stiller seg kritisk til transspråking som en praksis man lærer naturlig. Han mener at elevene trenger veiledning i hvordan de skal utvikle kritisk bevissthet til språk og hvordan ulike språkvalg kan effektivisere kommunikasjon og tilføre retoriske effekter (s. 402). Haukås (2014) støtter opp om dette. Hun argumenterer for at lærere og elever jevnlig burde reflektere og diskutere språklæring og strategier, og at dette vil føre til økt språklæring og bedre læringsstrategier (s. 6).

Hvordan transspråking kan foregå er et viktig poeng hos García og Wei (2019). De mener at alle lærere kan legge til rette for bruk av flere språk, selv om de ikke behersker alle språkene i klasserommet. For å legge til rette for transspråking argumenterer de for å bygge et tredjerom, som er bygget på respekt og anerkjennelse, hvor elevene har makten over språket (s. 90). Ved å ta sikte på at elevene er eksperter i de ulike språkene i klasserommet kan læreren skape muligheter for språkbruk. García og Wei (2019) oppgir flere eksempler på offisielle praksiser som enspråklige lærere kan legge til rette for - blant annet kan læreren oppmuntre elevene til å støtte seg på flere språk, organisere homogene språkgrupper, bruke hjelpemidler som

oversettelsesprogrammer eller prøve å bruke noen ord på andre språk, slik at det blir lettere for elevene å prøve seg på norske (s. 124-125).

En slik praksis gir elevene mulighet til å vise hvem de er og hva de kan: «a place that encompasses their entire selves as learners, and their language and cultural practices» (García & Wei, 2014, s. 77). Slik jeg forstår det, handler det om aksept for at språk kan fungere sammen i undervisningen, heller enn å se språk som konkurrenter. Det er en pedagogisk praksis som har siktemål om å undervise elevene helhetlig, og «...to teach all the students in the classroom» (García & Wei, 2014, s. 89). Alle elevene representerer forskjeller, gjennom sine språkpraksiser, egenskaper og tidligere erfaringer. Det handler om å bruke kunnskaper elevene har fra før for å bygge broer mellom språkene. Transspråking er slik sett ikke bare støttehjul i begynnelsen av opplæringen, men viktig gjennom hele skoleløpet og kanskje særlig for sent ankomne minoritets elever. Trolig møter de større utfordringer enn yngre elever, fordi innholdet i undervisningen er vanskeligere og de har mindre tid til å utvikle nye språkpraksiser.

Hilt publiserte i 2018 en artikkel om undervisningssituasjonen for nyankomne minoritets elever i introduksjonsklasser. Hun beskriver at denne elevgruppa har svært ulike forutsetninger, men møtes med tilnærmet like undervisningssituasjoner. Det kan føre til at elevene får språkpåførte behov, fordi opplæringen er for dårlig tilrettelagt for den enkelte elev. I tillegg problematiserer hun at nyankomne elevers kompetanse ofte får mangelfull anerkjennelse av skolen og dagens pedagogikk. Hun viser blant annet et eksempel med en elev som forteller at han var flink på skolen i Iran, men som føler at han ikke mestrer skolen i Norge. På bakgrunn av dette stiller hun spørsmålet: kunne nyankomne elever hatt bedre grunnlag for utdanning dersom kravene som stilles hadde vært mer tilpasset deres språklige forutsetninger og kulturelle referanser. For å kunne undersøke hvordan elevenes språk og kunnskaper anerkjennes i min studie, vil jeg i det følgende gå inn på språkideologiske perspektiv.

## 2.3 Språkideologier

Et annet viktig aspekt ved transspråking er at språk ikke er nøytralt, men inngår i mange ulike kontekster knyttet sammen med sosialt liv og kulturelle verdier. Språkpraksiser påvirkes både av historie, politikk og samfunn (Grue, 2011, s. 112). I denne delen tar jeg for meg hvordan

språkideologier kan komme til uttrykk i skolen og hvilke føringer dette kan få for transspråklige praksiser - både hvordan språk blir verdsatt og brukt.

Kroskirty (2004) definerer språkideologier som oppfatninger, eller følelser om språk (s. 498). Følelser og oppfatninger om språk kan være både implisitte og eksplisitte, men de vil også være påvirket av kontekst. Sentralt i arbeidet med språkideologier er forståelsen for at språkpraksiser og refleksjoner rundt dem «(...) are not about language alone» (Woolard, 1998, s. 3). Slik jeg forstår det dreier det seg om sosiokulturelle forhold. Som eksempel er det ingenting rent språklig som er feil eller mangelfullt med transspråking, det er vurderinger som gjøres i spesifikke sosiokulturelle kontekster som tillegger transspråklige praksiser slike «merkelapper». McGroarty (2010) hevder at språkideologier påvirker de fleste aspekter ved språkbruk, selv om påvirkningen ikke alltid er observerbar. Derfor kan man ikke forstå språklige ideologier ved å studere individens praksiser alene, de må ses i sammenheng med språkbruk i samhandling med andre (s. 3). Det innebærer blant annet at andres språkpraksiser og vurderinger av dem legger føringer for hvordan man tenker, snakker og bruker språk.

Dette kan ses i lys av Grosjean (1998) som poengterer at flerspråklige individer seg av språkene sine i ulike domener, sammen med ulike personer og med ulike formål (s. 132). Bruken av språk i de ulike domene vil være formet av hva som verdsettes innenfor domenet, hvilke språk og språkformer som er passende sammen med andre, og forventninger fra samfunnet (MaGroarty, 2010, s. 3). Dersom bruk av minoritetsspråk vurderes lavt i et domene er det større sannsynlighet for at flerspråklige individer velger å forholde seg til majoritetsspråket. Dette kan illustreres med en undersøkelse av Fishman på 1960-tallet (referert til i Engen og Kulbrandstad, 2014, s. 35), som undersøkte språkbruksmønstrene til puertorikanere i New-York. Resultatene viste at informantene brukte morsmålet mest sammen med familie og venner, og minst i skole- og jobbsammenheng. Dette tyder på at engelsk var mer verdsatt i skole- og jobbsammenheng, enn morsmål.

I en pedagogisk sammenheng kan språkideologier komme til uttrykk blant annet gjennom hvilke språk det tilbys undervisning i, og hvilke lærere som ansettes for å undervise i språkene (Jonsson, 2018, s. 71). Dersom det ikke tilbys undervisning i elevenes minoritetsspråk, indikerer dette og at språkene ikke ilegges den samme statusen som majoritetsspråket. Dette kan forklares nærmere gjennom Bourdieus (1991) teori om det lingvistiske marked. Han framholder at; «Det finns en lingvistisk marknad när någon producerar en diskurs med tanke

på mottagere som förmår värdera den, uppskatta den och ge den ett pris» (s. 141). Ideen innebærer at språklige praksisformer blir tillagt varierende verdi på et marked, og at bestemte språkformer blir vurdert som en ressurs i gitte kontekster, og som en ulempe i andre. Svendsen (2009) bruker Boudieus teori i sin forskning om lingvistisk marked, og finner at europeiske språk som engelsk og tysk har høyere status i Norge enn utenomeuropeiske språk som thai og arabisk (s. 54).

Bourdieu og Wacquant (1993) beskriver at ulik vektlegging og anerkjennelse av språk virker styrende på hvordan individet tenker, snakker, handler og oppfatter (s. 112-113). Dersom språk ikke anerkjennes i skolen, kan dette føre til at flerspråklige elever heller ikke ser styrkene med kompetanse i flere språk. Bourdieu (1995) utdyper at dominerte grupper i samfunnet tenderer mot å definere seg selv etter denne vurderingen, og reproducerer dermed slike klassedelinger og praksiser (s. 225). Det innebærer at elevenes praksiser og bruk av semiotiske ressurser påvirkes av skolen, og dens eventuelle anerkjennelse av ressursene. Dersom minoritetsspråk ikke er representert i skolens undervisning, kan det føre til at minoritetsspråklige elever ikke ser verdien av å bruke flere språk og derfor forholder seg til majoritetsspråk.

Språklige ideologier kan også komme til uttrykk gjennom hvilke språk som er fremhevet i et landskap. Undersøkelser at språklige landskap, hvilke språk og semiotiske modaliteter som er representert på et bestemt sted, eller eventuelt ikke representert, kan være en sentral indikator på informasjon om: «societies, vitality and the inter-relationship of groups» (Shohamy & Gorter, 2009, s. 2). Det handler altså om hvilke semiotiske elementer som er presentert i et gitt landskap, hvordan de er plassert og hva de kommuniserer – av hvem og til hvem. Shohamy (2006) utdyper at tilstedeværelsen eller fraværet av språk i det offentlige rom kommuniserer «symbolic messages about the importance, power, significance and relevance of a certain language or the irrelevance of others» (s. 110). Jo mer synlig et språk er, desto høyere status kan vi altså regne med at det har. Samtidig kan vi si at jo mer synlig et språk er, desto høyere status får det. Dersom flerspråklige elevers språk ikke er representert i skolens landskap, kan det være en indikator på at språkene deres ikke hører hjemme på skolen. Dette finner Svendsen i sin forskning (2009), hvor flerspråklige elevers språk og ressurser skjules i flere norske skoler. Hun beskriver at det i mange klasserom henger et slags påbudsskilt om «bare norsk», og at holdninger og praksiser synes å uttrykke at utvikling av morsmål ikke er skolens ansvar, men opp til elevene selv (s. 55). Det at flerspråklige elevers kompetanse blir skjult i opplæringen, mens det som er norsk fremheves, indikerer at kompetansen ikke er en ressurs.

Språklige ideologier er gjerne implisitte og vanskelig å gripe fatt i. Likevel er det ofte to faktorer som undersøkes for å gi innsikt: individers praksiser og metaspråklige diskurser (Ommeren, 2017, s. 161). Nærmere bestemt: faktiske språkpraksiser, og refleksjoner rundt dem. I diskusjonen (kapittel 5) vil jeg diskutere disse to faktorene nærmere, og drøfte perspektiv, tenkning og teorier om språklige ideologier.

### 3 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg

I dette kapittelet gjør jeg rede for vitenskapsteoretisk forankring og metodiske valg. Jeg er opptatt av å få innsikt i og beskrive på hvilken måte flerspråklige elevers språk og kunnskaper kommer til syne i en gitt kontekst, og hvordan elevene reflekterer rundt bruk av flere språk i undervisningen. For å presentere hvordan jeg har samlet inn data gir jeg først en kort oversikt over forskningsdesign. Deretter gjør jeg rede for egen forståelse for transspråking og hvilke konsekvenser dette har for min studie. Videre presenterer jeg fremgangsmetoden for innhenting av data gjennom intervjuer og observasjoner, og begrunner valgene jeg har tatt underveis. I den etterfølgende delen gjør jeg rede for utfordringer jeg har møtt i arbeidet med prosjektet. Kapitlet avrundes med en drøfting av refleksivitet, validitet og etiske overveielser.

#### 3.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, nærmere bestemt etnografi, for å undersøke oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. For å få økt forståelse for feltet har jeg brukt deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer med fire elever som primærdata. Uformelle samtaler med lærere på skolen, samt ett intervju med en lærer og beskrivelser av det språklige landskapet på skolen fungerer som sekundærdata. I kvalitativ og etnografisk forskning har man gjerne en utforskende tilnærming, hvor problemstillingen ofte endres underveis (Jacobsen, 2016, s. 79). Siden jeg hadde liten kjennskap til innføringsklasser fra før, var dette også tilfellet i min studie. Bakgrunnen for valg av metode var at jeg ønsket å være åpen for det som skjedde i feltet og se etter ting jeg fant spennende, interessante og ikke minst relevante. Tema var bestemt på forhånd, men problemstilling og forskningsspørsmål utviklet seg etterhvert som jeg fikk mer innsikt på området.

Etnografiske studier er beskrivelser og tolkninger av sosial samhandling i en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system, ofte basert på direkte observasjon (Fangen, 2010, s. 13). Heller, Pietikäinen og Pujolar (2018) utdyper at «Ethnography is fundamentally about examining social practice as it unfolds, while it happens» (s. 6). Det innebærer at forskeren studerer ordinære fenomener i naturlige settinger, hvor hensikten er å beskrive en gruppe eller en kultur, gjennom å avdekke mønstre og kategorier. Etnografi brukes om et bredt spekter av forskningsprosjekter,

og viser til bruk av en eller annen form for feltarbeid som metode (Fangen, 2010, s. 13). Observasjoner er ikke studiens primære data, men likestilt med intervju, derfor er det en slik åpen og fleksibel forståelse for bruk av etnografibegrepet jeg legger til grunn i dette prosjektet

## 3.2 Forskeren som fortolker

Etnografiske studier baserer seg gjerne på hermeneutiske analyser, hvor datamateriale på mange måter er avhengig av forskeren som samler det inn og tolker det (Fangen, 2010, s. 13). Dette gjelder også for min studie. Hermeneutikk handler om at forståelse alltid beveger seg fra helheten til delen og tilbake til helheten (Gadamer, 2012, s. 329). I dette forskningsarbeidet er min forståelse en del av helheten, og derfor er det nødvendig å gjøre seg noen refleksjoner rundt hvordan datamateriale påvirker og påvirkes av forforståelse og forståelse, og hvilke konsekvenser dette har for innsamling og behandling av data.

### 3.2.1 Forforståelse og forståelse

I løpet av et forskningsarbeid tar man mange valg, både bevisst og ubevisst. Ifølge Gadamer er valgene alltid påvirket av våre tidligere erfaringer og kunnskaper. Man kan si at all forståelse springer ut av forforståelse (referert til i Krogh, 2009, s. 49). Forståelse er som en sirkelbevegelse hvor man i løpet av en prosess korrigerer tidligere antakelser og erfaringer, og kan åpne opp for ny innsikt og nye vinklinger. I forskningen har jeg måttet justere min forståelse av praksisene, og prøve å sette meg inn i elevenes perspektiv. Jeg har ikke forkastet mine tidligere antakelser, men justert dem og åpnet opp for andre syn og tanker om praksisene.

Før jeg begynte datainnsamlingen hadde jeg flere antakelser om hvilke transspråklige praksiser jeg ville finne i feltet, og hva slags meninger elevene kunne ha om dem. Min forforståelse var blant annet preget av praksis- og vikartimer fra ulike skoler, samt teorier om flerspråklighet. Dersom jeg aldri hadde jobbet på en skole før og ikke hadde noen erfaringer fra lærerskolen, hadde trolig datamateriale vært annerledes. Ut ifra min forforståelse hadde jeg blant annet en antakelse om at elevene ønsket å bruke flere språk i undervisningen. Her kan det ligge en fare for at forforståelser preget mine observasjoner og tolkninger og hindret åpenhet for det som skjedde i feltet. Åpenhet kan gi ny innsikt, men det kan være utfordrende å flytte blikket til situasjoner som går utenom sin egen forforståelse. Jaggar (i Alvesson & Sköldeberg, 2017)



argumenterer for at observasjoner ikke er en passiv prosess hvor inntrykk registreres. De påvirkes av følelsesmessige holdninger (s. 350). Det vil si at mine følelser og min forforståelse er med på å påvirke hvordan jeg tolker ulike situasjoner.

Forforståelse kan være et hinder for åpenhet, men den kan også være nyttig før man begynner med forskning. Ifølge Gadamer kan man aldri bli helt fri for forforståelse, og det vil ikke være mulig å betrakte objektivt uten at egne erfaringer spiller inn i forståelsen (som presentert i Krogh, 2009, s. 48). Slik jeg forstår det så er det umulig å fri seg fra forforståelse, men ved at man er bevisst på egne forforståelser og hvordan de påvirker, kan man ta mer reflekterte avgjørelser. Fangen (2010) støtter opp om dette. Hun hevder at forskeren må reflektere over hvordan egne oppfatninger påvirker valgene man tar i fortolkningsprosessen (s. 166). Videre uttrykker hun at dersom forskeren beskriver sin egen rolle i datainnsamlingen, og detaljert legger ut om observasjonene og ulike synspunkter som er innhentet, vil leseren få langt større muligheter til å vurdere tolkningene (s. 248). En utfordring har dermed vært å skape grundige beskrivelser av hva som faktisk skjedde i klasserommet, og ikke bare tolkninger av hvordan jeg selv opplevde det.

I tillegg til at forskeren må være bevisst sin egen rolle, er det nødvendig å reflektere over hvordan rollen kan ha påvirket informantene og forskningen (Fangen, 2010, s. 84). Det innebærer at elevenes forforståelse av meg som forsker kan påvirke funnene. Det kan blant annet dreie seg om tidligere erfaringer med forskning, intervjuer og observasjon. Kanskje var dette nytt for elevene, og virket kontrollerende eller bidro til usikkerhet, eller kanskje det var spennende. Det er mange faktorer som kan ha påvirket elevenes forståelse av meg som forsker. Alder, utseende og væremåte er noe som kan ha hatt innvirkning på informantens svar og handlinger. Det at jeg var i samme aldersgruppe som elevene opplevde jeg som en fordel. Dersom det hadde vært større aldersmessig avstand er jeg usikker på om jeg hadde fått samme «innpass» i gruppa. Elevene tok meg blant annet med på dansing i friminuttene og fortalte uoppfordret om interesser, oppturer og nedturer. De var nysgjerrige på hvem jeg var og stilte mange spørsmål. Dette tror jeg førte til at det ble mer naturlig for dem å svare på mine spørsmål. På den andre siden hadde elevene kanskje fått større inntrykk av at studien var mer viktig og seriøs dersom jeg hadde vært eldre og mer formell. Likevel mener jeg det er sentralt å ta hensyn til at sent ankomne minoritets elever kan være i sårbare situasjoner og jeg tror valget om å innta en deltagende rolle og opptre mindre formelt kan ha vært fordelaktig. Mitt inntrykk er at dette førte til en trygghet, som en passiv rolle ikke nødvendigvis ville gitt.

Dersom jeg bare hadde gjennomført observasjoner, tror jeg min forståelse hadde vært annerledes. Gjennom intervjuene oppdaget jeg at mine antakelser ikke alltid stemte med elevenes tanker og perspektiv. Gadamer bruker begrepet forståelseshorisont om ubevisste og bevisste oppfatninger og holdninger. Forståelseshorisont er ikke noe statisk, men endrer og utvider seg gjennom nye erfaringer og opplevelser. Et individs forståelseshorisont kan så og si smelte sammen med et annet individs. Og etter en slik sammensmeltning kan det være en mulighet for flere sammensmeltninger, igjen og igjen i en uendelig sirkelprosess (som presentert i Krogh, 2009, s. 55-56). Slik jeg ser det, er det nettopp dette som skjer i forskningsarbeidet mitt. Det handler om å utvide forståelse gjennom flere møter med praksisen og oppleve den fra flere vinkler og perspektiv. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg stadig oppdaget noe nytt, og sett andre perspektiv som igjen har fått meg til å stille spørsmål.

### 3.3 Innsamling og bearbeiding av materiale

I det følgende vil jeg presentere utvalget til studien. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg har gått fram i arbeide med å samle inn data. Avslutningsvis i denne delen beskriver jeg hvordan jeg har bearbeidet materiale.

#### 3.3.1 Utvalg

Data til studien min ble samlet inn på en stor videregående skole med det fiktive navnet Storvik. Veilederen min presenterte et feltarbeid hun skulle gjennomføre og fortalte at det også var muligheter for meg til å forske på samme sted. Hun ga meg informasjon om Storvik og fortalte at høsten 2018 skulle en ungdomsgruppe med minoritetsspråklige elever begynne på skolen. Elevene er mellom seksten til tjuer år og har tidligere gått på voksenopplæring sammen med andre nyankomne minoritets elever, et segregert opplæringsmiljø. I august begynte elevene sammen med jevnaldrende, hvor de fortsetter å få grunnskoleopplæring. Tilgangen og informasjonen om skolen, kombinert med min personlige interesse for flerspråklighet, var årsaken til at jeg ønsket å gjøre undersøkelsen her.

Jeg sendte mail til avdelingslederen for ungdom på grunnskoleopplæringen hvor jeg beskrev forløpet til studien. Deretter inviterte hun meg og veilederen min til Storvik for å møte ledelsen.

Sammen diskuterte vi klasser som kunne være aktuelle for mitt prosjekt. Jeg ønsket å følge en klasse med elever som er kommet et steg videre i norskopplæringen. Avdelingslederen foreslo elever fra grunnskoleopplæring modul to (såkalt GS 2) som har vært i Norge mellom ett og tre år. Kontaktlærerne i klassen ble kontaktet av ledelsen, som sa seg villig til å la meg følge dem over en periode. Klassen bestod av tretten elever, som i løpet av tiden jeg var der, økte til nitten, to kontaktlærere, samt morsmåslærere som var til stede i noen undervisningstimer.

Tanken var at utvalget av elever ikke burde være for stort, siden gjennomføring av intervjuer, bearbeiding, samt observasjoner er tidkrevende prosesser. Samtidig var det viktig med tilstrekkelig grunnlag for å beskrive språkpraksisene de inngår i. Jeg bestemte meg for å intervju fire elever. Kriteriene var at informantene skulle ha ulik bakgrunn, erfaring og morsmål. Elevene i klassen er fra Afghanistan, Thailand, Syria og Afrika, og med svært ulik skolegang. Slik sett kunne jeg intervjuet alle elevene i klassen. Jeg ventet til slutten av observasjonsfasen med å velge hvilke elever jeg ønsket å intervju. På denne måten fikk jeg mulighet til å bli kjent med hver enkelt elev og fikk bli bedre kjent med hvilke transspråklige praksiser de inngikk i. Etter å ha observert elevene i nesten to uker merket jeg meg fire elever jeg ønsket å intervju ut fra kriteriene om god variasjon og bredde. Av hensyn til anonymitet har informantene pseudonymer: Adal, Basma, Malee og Nasir. I det følgende beskriver jeg elevene og hvorfor de ble valgt som informanter.

**Informant 1:** Adal er tjue år og kommer fra Syria og har bodd i Norge i ett og et halvt år. På grunn av krig flyttet han til Libanon, hvor han bodde i åtte år før han kom til Norge. Morsmålet hans er kurdisk, men på skolen i hjemlandet var arabisk opplæringspråk. Da han begynte på voksenopplæringen kunne han ikke skrive, verken på kurdisk eller arabisk. Han ble valgt som informant fordi jeg ønsket å lære mer om hans transspråklige praksiser siden han ikke har skriftspråklige ferdigheter på morsmål. I tillegg opplever jeg at Adal er sterk muntlig, og han er en av elevene som snakker mest i timene.

**Informant 2:** Basma er nitten år og kommer også fra Syria. Morsmålet hennes er også kurdisk, og i likhet med Adal, hadde hun arabisk som opplæringspråk. Hun har heller ikke lært å skrive på kurdisk, men leser og skriver arabisk. Jeg opplever at hun er en av elevene i klassen som jobber mest med skolearbeid, både i undervisningen og hjemme. Hun er derfor en interessant deltaker i denne studien.

**Informant 3:** Malee er nitten år og kommer fra Thailand, og har bodd i Norge i snart to år. Hun er den eneste i klassen som ikke har andre i klassen å kommunisere med på morsmål. I intervjuet forteller hun at hun ikke får morsmålsundervisning og at hun heller ikke fikk det i begynnelsen av opplæringen. Med utgangspunkt i at Malee har andre forutsetninger til å bruke morsmålet på skolen enn de andre informantene i klassen, mener jeg at det var sentralt å få med hvilke transspråklige praksiser hun inngår i og hvordan hun reflekterer over språkopplæringen.

**Informant 4:** Nasir er nitten år og har bodd i Norge halvannet år. Han ble født i Sierra Leone og flyttet senere til Gambia. Hovedspråket hans er engelsk, men han forteller at han også forstår fransk, selv om han ikke kan skrive det. Han er den eneste i klassen med engelsk som morsmål – noe som gir han bedre forutsetninger for å gjøre seg forstått. Nasir er en interessant deltaker i studien, siden han er den eleven jeg har registrert at bruker morsmålet mest i undervisningen.

I tillegg til disse fire informantene har jeg intervjuet og hatt løpende samtaler med en av kontaktlærerne i klassen, samt flere uformelle samtaler med andre lærere på skolen. Jeg har gitt læreren det fiktive navnet Hilde. Hun har jobbet mange år i skolen, og mesteparten av tiden på barneskole. I skrivende stund tar hun videreutdanning i norsk som andrespråk. Med tanke på oppgavens omfang og at det bare er en som er intervjuet, har lærerperspektivet mindre plass, men det er likevel et sentralt supplement for å gi et mer helhetlig bilde av elevenes transspråklige praksiser.

### 3.3.2 Datainnsamling

Før jeg startet datainnsamlingen fikk jeg godkjenning fra NSD. Dette beskrives nærmere i kapittel 3.4.2. Datainnsamlingen begynte i 2018 og hadde en varighet på tretten dager. I løpet av denne tiden fulgte jeg klassen hver dag og i alle skoletimer. Jeg introduserte meg selv som forsker, og beskrev prosjektet mitt for klassen. I begynnelsen av observasjonstiden var jeg mindre deltagende og noterte en del i timene. Fangen (2010) beskriver deltagende observasjon som følgende: «Metoden innebærer og være «ute i felten» blant deltagere i situasjoner slik de naturlig framgår for dem» (s. 12). Hun utdyper at dersom forskeren inntar en tilskuerposisjon er observasjonen ikke deltagende. Deltakelse innebærer at man følger menneskene man studerer innenfor et felt, og deltar med dem - ikke bare som forsker, men også som menneske (2010, s. 14). Det innebærer at forskeren engasjerer seg i det deltakerne sier og skaper relasjoner til dem.

Min rolle i observasjonsfasen begynte mindre deltakende, men etterhvert deltok jeg mer og mer i ulike situasjoner, og mot slutten var jeg også sammen med elevene i pauser og satt sammen med dem på bussen på vei til skolen. Endringen i deltakelse førte til at jeg noterte mindre i timene, og skrev heller ned observasjoner og tolkninger etter at skoledagen var ferdig. Samtidig som min deltakelse endret seg over tid, endret også min rolle seg. I utgangspunktet skulle jeg innta rollen som forsker, men det tok ikke lang tid før elevene definerte meg som «student». Jeg hjalp ofte til med arbeidsoppgaver i timene noe som førte til at elevene igjen endret tittelen min til «lærer». Fangen (2010) påpeker at man som forsker må ta den rollen som deltakerne tildeler deg, og heller forhandle om plassen dersom det oppstår roller man ikke ønsker (s. 75). Jeg opplevde ikke at dette var nødvendig, siden rollen ga meg et bilde av praksisen, som jeg ikke nødvendigvis hadde fått ved å være mindre deltagende. Jeg har heller ikke kompetanse eller muligheter til å bli en fullverdig deltaker, på samme måte som elevene. Men ved å være sammen med elevene og observere dem i ulike sammenhenger har jeg fått et bilde av praksisene de møter.

For å få innsikt i elevenes refleksjoner var det også sentral å gjennomføre intervjuer. Kvale og Brinkmann sier: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem» (2015, s. 18). For å få innsikt i informantenes opplevelser av skolehverdagen var det nettopp dette jeg gjorde. Jeg benyttet en form for intervju som Kvale og Brinkmann omtaler som et semistrukturert livsverdenintervju. De beskriver dette på følgende måte: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (2015, s. 357). Jeg var opptatt av å finne en balanse mellom forberedte spørsmål og samtidig være åpen for andre perspektiv. For at spørsmålene skulle bli tilnærmet like, samtidig som de åpnet opp for utdypninger og avklaringer, utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide basert på observasjoner og teori på forhånd (se vedlegg 1). Intervjuguiden ble fulgt til en viss grad, men det ble også stilt naturlige oppfølgingsspørsmål underveis. I de to siste intervjuene ble det diskutert hvorvidt elevene opplevde morsmål som ressurs på skolen. Dette ble ikke tatt opp i de første intervjuene. I analysearbeidet var dette en faktor som skulle vært med i alle intervjuene. Dersom jeg hadde hatt et prøveintervju kunne slike feiltakelser vært unngått. Grunnen til at jeg valgte å ikke ha prøveintervju var at jeg ønsket å ha med tolk, noe som gjorde

at det ble vanskeligere å gjennomføre. Fordeler og ulemper ved bruk av tolk diskuteres lengre ned i kapittel 3.4.

Det ble avsatt én time til hvert intervju som ble holdt på et grupperom i elevenes undervisningstid. Intervjuene foregikk på fire forskjellige dager, med tre forskjellige tolker. Nasir har engelsk morsmål, derfor gjennomførte vi intervjuet uten tolk. Han kunne selv velge hvilke språk han ville snakke på under intervjuet, hvor han gjennomgående snakket engelsk. De andre informantene kunne også velge hvilke språk de ønsket å snakke på, men jeg ønsket å ha med tolk for å sikre at det ikke oppsto misforståelser eller utrygghet. Basma og Malee snakket også på morsmål gjennom hele intervjuet, mens Adal vekslet en del mellom norsk og kurdisk. For at intervjuene skulle oppleves mindre formelle, hadde jeg satt fram mandariner og vannglass på forhånd. I tillegg hadde jeg samtaler med elevene før tolken kom, for å trygge dem i situasjonen. Elevene og tolkene hilste på hverandre og vi begynte med en gjennomgang av samtykkeerklæringa, som alle elevene signerte. Informantene ble forespurt muntlig ved intervjuets start om det var greit at det ble gjort lydopptak av samtalen, noe som var greit for alle fem. Etter intervjuene fortalte elevene at de synes det hadde vært en fin opplevelse.

### 3.3.3 Transkripsjon og gjengivelse av intervjuutdrag

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjusamtalen bedre egnet for analyse gjennom at den transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Gjennom transkripsjonen skjer det en form for lagring og strukturering av intervjuet som er en begynnelse på analysearbeidet (s. 206). Derfor var det sentralt for meg å transkribere materiale selv. Alle intervjuene ble transkribert fortløpende etter gjennomført intervju, for at observasjoner og tolkninger skulle være friskt i minne. Intervjuene ble skrevet ned ordrett, men for å ivareta anonymitet valgte jeg å skrive svarene på bokmål – ikke dialekt. Intervjuet med Nasir foregikk derimot på engelsk, uten tolk. Siden hovedfokuset mitt er rettet mot meningsinnhold og ikke språkenalyse, valgte jeg å oversette svarene til direkte til norsk. Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 523) påpeker at det alltid er rom for informasjonstap under transkripsjonen av et intervju. Dette gjelder nok også for min studie, men for at meningsinnholdet ikke skulle endre seg var jeg nøye med oversettelsens ordlyd og med å notere ned kroppsspråk som kunne være relevant. Ellers ble informantenes svar transkribert ord for ord av det som foregikk på norsk, med unntak av et par sekvenser som ikke lot seg tolke. Slike uklarheter ble også notert som «uklart hva som ble sagt», eller «her oppfatter jeg at hun snakker om språkerfaring fra hjemland». Non-verbal

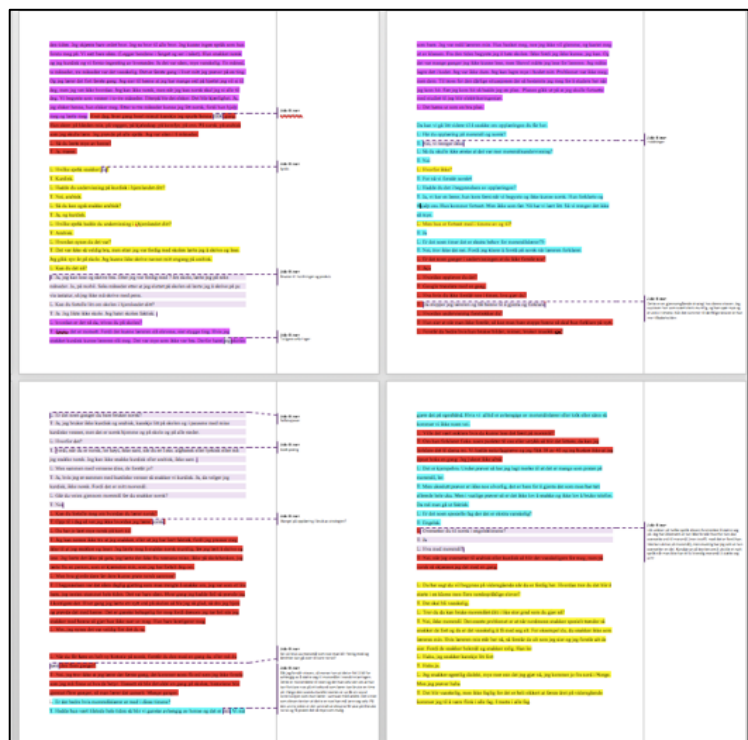
kommunikasjon som jeg vurderte som relevant for meningsinnholdet ble også notert i parenteser, som for eksempel latter, hvisking og blick.

I analysen vil jeg vise til flere intervjuutdrag. Her refererer jeg til elevenes pseudonymer, da fokuset er å få frem deres meninger og refleksjoner. Likevel er det sentralt å påpeke at svarene som regel er oversatt av tolk.

### 3.3.4 Koding og kategorisering

Etter at jeg hadde transkribert lydopptakene begynte jeg å lete etter sammenhenger og motsetninger i intervjuene og observasjonsnotatene. Jeg ønsket å ha et åpent sinn til hva materiale kunne fortelle meg, og prøvde å være bevisst min egen forforståelse. Christoffersen og Johannessen (2012) kaller prosessen med å finne viktige mønster i intervju for koding og kategorisering (s. 101). Det var mange spennende tanker og refleksjoner i intervjuene, men jeg valgte å kun ta med det som var essensielt for min problemstilling. Kodene og kategoriene ble også satt i sammenheng med intervjuguiden. På denne måten ble det lettere å skille ut det som

var sentralt i datamateriale. I analyseprosessen kodet jeg det jeg fant interessant i ulike farger. Fargene representerte mønster som fellestrekk og ulikheter som gikk igjen i intervjuene. Deretter identifiserte jeg sammenhenger i kodene og kategoriserte dem i overskrifter. Jeg hadde store mengder data og gjorde gjentatte gjennomlesninger for å sortere materialet i riktige kategorier. Med tanke på omfanget har jeg konsentrert meg om noen funn for å sette dem opp mot hverandre og mot forskning fra teoridelen.



Bilde 1: Kategorisering av intervjuer

### 3.4 Metodiske styrker og svakheter

Datainnsamlingen inneholder flere svakheter. Blant annet er observasjons- og intervjunotatene basert på mine egne oppfatninger og erfaringer. Selv om jeg gjennomgående har reflektert over egen rolle og min for forståelse for transspråklige praksiser, er det ifølge Gadamer umulig å være helt objektiv (referert til i Krogh, 2009, s. 48). I tillegg foregår det mye i et klasserom som er vanskelig, om ikke umulig å observere. Det er dermed mulig at jeg ikke har oppfattet episoder eller misforstått kroppsspråk. Flere episoder har også foregått på andre språk enn norsk, noe som er sentralt å drøfte.

For Gadamer har forståelse bare en forutsetning – å beherske et språk. Språket det midtpunktet hvor samtalepartnerne oppnår gjensidig forståelse og kommer til enighet om saken. (Gadamer, 2012, s. 423). Under observasjonene vekslet elevene mellom ulike språk og dermed er det flere episoder jeg kan ha misforstått eller ikke oppfattet, som igjen kan ha ført til observasjoner eller tolkninger som ikke stemmer overens med elevenes perspektiv. Jeg hadde også flere samtaler med elevene hvor det ikke alltid var like enkelt å komme fram til en «enighet om saken», hvor jeg var usikker på om elevene forsto hva jeg sa, og jeg dem. For å minske den språklige barrieren, og i større grad, sikre en felles forståelse bestemte jeg meg for å ha med tolk til intervjuene.

Bruk av tolk er en faktor som har innvirkning på studiens validitet. I intervjuene stilte jeg spørsmål på norsk, tolken oversatte til morsmål, elevene svarte på morsmål og tolken oversatte igjen til norsk. Flere ganger opplevde jeg at elevene snakket lenge på morsmål, mens tolkens oversettelse var kort og muligens mangelfull. Gadamer (2012) sier det slik: «Når oversettelse er påkrevd, må man ta med på kjøpet avstanden mellom den opprinnelige ordlydens ånd og gjengivelsens ånd. Vi lykkes aldri helt i å overvinne denne avstanden» (s. 424). En klar svakhet i oppgaven blir dermed at jeg ikke kan kontrollere hvordan svarene til elevene ble oversatt. For å øke studiens troverdighet hadde det vært optimalt om en annen tolk kunne gått gjennom lydopptakene. Grunnet mangel på tid og ressurser ble dette ikke gjennomført og dermed kan mening kan ha gått bort i oversettelsene. Hvordan kan jeg vite om innholdet i elevenes svar ble riktig oversatt, eller at elevene forsto hva de ble spurt om? Dette er utfordringer jeg har fundert mye på gjennomgående i prosjektet



Det oppsto også flere situasjoner hvor jeg spurte om noe, men svarene ikke helt ga mening. Et eksempel er:

Julie: Skulle du ønske at du fikk undervisning på kurmanji? (Eleven og tolken diskuterer en stund).

Basma: Men siden jeg kan arabisk så tror jeg det blir lettere etterhvert.

Julie: Hva med på denne skolen, skulle du ønske du fikk undervisning på morsmål?

Tolk: Men da jeg var i Syria så ønsket jeg undervisning på kurmanji.

Selv om det finnes teorier og meninger om hvordan man skal stille spørsmål i intervjuer, tror jeg det er viktig å stole på seg selv og ta egne beslutninger. I intervjuene så jeg det som nødvendig å justere spørsmålene mine for å få svar på det jeg lurte på. I tillegg stilte jeg mange oppfølgingsspørsmål som: «Mener du at...» og «Det du sier er ...», slik at informantene selv kunne korrigere mulige feiltolkninger, eller svare på norsk om nødvendig. I noen tilfeller førte det til at jeg fikk besvart spørsmålene, andre ganger opplevde jeg at det var vanskelig å tolke meningsinnholdet. Om det ble feil i oversettelsen, om spørsmålene var misledende, eller om elevene ønsket å trekke samtalen andre veier er vanskelig å vurdere. Dersom jeg skulle gjennomført intervjuene på nytt ville jeg hatt lengre samtaler med tolkene på forhånd. Da kunne vi kommet fram til en enighet om hvordan intervjuene skulle foregå. Jeg har lite erfaring med bruk av tolk, noe som kan ha påvirket utfallet. Verken jeg eller elevene hadde møtt tolken før, og jeg visste lite om språkkunnskapene til tolken. Jeg opplevde også at det gikk en del tid til å forklare ulike ord og begreper i spørsmålene mine til tolkene. Dette kunne kanskje vært unngått med en lengre samtale før intervjuene.

Til tross for at det er flere feilkilder knyttet til bruk av tolk, hadde det også noen klare fordeler. Først og fremst ga det elevene, i større grad, mulighet til å uttrykke seg og bli forstått. Da jeg spurte elevene om å delta, brukte jeg ord som «intervju», «master» og «forskning». Elevene svarte raskt ja til deltakelse, men jeg var usikker på om de forsto hva det innebar. Siden språk kunne komme i veien for forståelsen ble det ekstra viktig å sikre at elevene forsto hva deltakelse i studien innebar. For å skape forståelse og trygghet mener jeg at det var mest etisk forsvarlig å bruke tolk. Det er også tenkelig at fravær av tolk kunne ført til enda større feilkilder, både etiske og språklige.

For å redusere mulige feilkilder, har jeg hentet informasjon ved hjelp av flere metoder. Jacobsen (2016) kaller bruk av mer enn én metode eller datakilde for metodetriangulering (s. 237). Ved å få tak i informasjon fra ulike metoder og synsvinkler har jeg dannet meg et nyansert bilde av

praksisene elevene inngår i. I denne studien har dette vært en klar fordel. Dersom jeg bare hadde gjennomført intervjuer hadde jeg ikke hatt et bakteppe for å vurdere om elevenes refleksjoner stemmer overens med faktisk praksis. Alvesson og Sköldberg (2017) sier det slik:

«Fakta» är ingenting som bara kan plockas ur källorna, utan måste alltid rekonstrueras genom en många gånger mödosam, prekär och i slutresultatet alltid tentativ tolkningsprocess. Denna verklighet behöver för övrigt själv inte vara enkel, otvetydig eller motsägelsefri: den kan mycket väl vara komplex, vag eller motsägande (s. 159).

Slik jeg ser det, handler det om at man ikke bare kan plukke ut informasjon fra deltakerne og forstå det som kunnskap eller fakta. Forståelse vil utvikles gjennom en prosess, hvor helheten plukkes til deler og delene blir satt sammen igjen til en ny helhet, gjennom tolkning og refleksjon. I denne forskinga kan intervjuene og observasjonene sees som deler av helheten. Observasjoner alene som forskningsmetode ville trolig ikke gitt den samme type innsikt i elevenes refleksjoner som intervjuene. Ved å gjøre intervju og observasjoner fikk jeg sett praksis og refleksjoner i sammenheng med praksiser som elevene inngår i. Fangen (2010) utdyper at intervju kan brukes for å finne ut om observasjonsmateriale stemmer (s. 172). For meg var det viktig å kombinere metodene for å ha ulike data som kunne bekrefte eller avkrefte hverandre. Mine funn tyder på at observasjoner og intervjuer ikke alltid korrelerer. Ved bruk av triangulering har jeg fått et bredere grunnlag for å gjøre tolkninger og beslutninger. Jeg opplever at det har gitt et mer helhetlig bilde av funnene, samt økt forståelse for praksisene.

### 3.4.1 Refleksivitet, validitet, og generalisering

Refleksivitet handler om at forskeren må reflektere over hvordan egne oppfatninger og verdier påvirker valgene som tas i forskningsprosessen og hvordan dette påvirker empirien (Heller m.fl., 2018, s. 10 og 149). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over hvordan egen forståelse og rolle påvirker ulike situasjoner, hvilke konsekvenser det kan ha for empirien som er samlet inn og valgene jeg har tatt. Jeg har også jobbet med å notere og beskrive hva som skjedde når jeg observerte i detalj, for at mine egne tolkninger ikke skulle dominere behandlingen av datamateriale.

Et annet sentralt begrep innen forskning er validitet, eller gyldighet. Det handler om at det er samsvar mellom det som er undersøkt, problemstilling, data og konklusjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Gyldige resultater i kvalitativ forskning må være fornuftig,

velbegrunnet, forsvarlig og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s 276). Validitet er en utfordring i kvalitativ forskning, men for å styrke oppgavens gyldighet har jeg innledningsvis beskrevet eget teoretisk ståsted, for å gi innsikt i hva som ligger til grunn for resultatene jeg presenter. Om mine funn kan være gyldig for andre enn dem jeg har observert og intervjuet, er et sentralt spørsmål. Gyldigheten vil derfor henge sammen med mine funn, forklaringer og teori og om det gir mening for andre. Likevel er ikke resultater fra undersøkelser i én klasse nok til å generalisere til hele populasjonen av elever og lærere i norsk skole. For å vurdere om funnene kan være gjeldene for andre skoler og i andre kontekster, er det sentralt å sette seg inn i lignende studier. Jacobsen (2005) sier det slik: «Når flere studier, fra ulike kontekster, kan påvise det samme fenomenet, kan vi til en viss grad hevde at dette fenomenet kan generaliseres til en større populasjon av enheter» (s. 224). Alle funnene mine drøftes og analyseres opp mot teori og forskning om andrespråksundervisning og transspråking, noe som er med på å styrke oppgavens validitet.

En variabel som kan få utslag i oppgaven er at det er lite norsk forskning på transspråking, da det meste av forskninga er fra USA og Sverige. Om denne forskninga kan overføres til norske skoler, er usikkert. For å forbedre gyldigheten tenker jeg det er viktig å finne en balanse mellom skjønnbaserte og subjektive forståelser på den ene siden, og teoretiske refleksjoner på den andre. Ved å detaljert beskrive valg, begrunnelser og refleksjoner, og samtidig prøve å se helheten i mine funn og andres forskning, tror jeg validiteten i denne studien i prosjektet vil øke.

### 3.4.2 Ethiske betraktninger

As researchers we must be aware of ethical issues involving how we treat those whom we have selected, how we collect our data, and what we do with our results (Lanza, 2008, s. 85).

Som forsker møter man gjerne på etiske utfordringer hvor det ikke fins en fasit på hva som er etisk riktig eller galt, hvor valgene baseres på praktisk skjønn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101). Dette gjelder også i min studie, hvor praktisk skjønn er basert på profesjonalitet og diskusjoner med andre som har mer kunnskap enn meg. Gjennomgående i prosjektet har jeg støttet meg til fire regler for forskning som omhandler mennesker, presentert av Kvale og Brinkmann: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (2015, s. 102).

Før jeg begynte å samle inn data innhentet jeg godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fulgte krav til nasjonale retningslinjene for samtykke og anonymisering (se vedlegg 2). Informasjon om studien og forespørsel om å delta ble først gitt muntlig, deretter skriftlig. I tillegg ble samtykkeerklæringa gjennomgått på elevenes morsmål. Det ble informert om formålet med studien, at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Informantene ble også gjort oppmerksom på hva jeg skulle gjøre med dataene, og at alle opplysninger skulle behandles konfidensielt. For å ivareta anonymitet har elevene og skolen fått fiktive navn. Ettersom jeg nevner personopplysninger som hjemland, alder og hvor lenge de har bodd i Norge, fant jeg det nødvendig å utelate dette. Informasjon om skolen og elevene som ikke omhandler språk, er også utelatt.

En annen faktor som er nødvendig å reflektere over er at kvalitative forskningsstudier gjerne kjennetegnes av et nært forhold mellom forsker og deltakere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg var sammen med elevene og lærerne hver dag over en periode og fikk relasjoner til dem. Dermed fikk jeg vite mye om deres bakgrunn, som ikke var relevant for studien, men som er relevant når man blir kjent med andre mennesker. Elevene hadde også mange spørsmål til meg og mitt privatliv. Dette valgte jeg å svare på, fordi man må gi noe av seg selv for å oppnå en grad av fortrolighet i en relasjon med andre mennesker (Gitz-Johansen, 2006, s. 18). Denne nærheten innebærer at man må foreta etiske overveielser både før, i løpet av og i etterkant av forskningsforløpet om hvilke konsekvenser relasjoner og posisjoner har for forskinga.

I studien har det også vært sentralt å være bevisst på hvordan ulike deler som omgir elevenes språkpraksiser og refleksjoner kan påvirke det helhetlige bildet. Det dreier seg blant annet om å drøfte hvordan ulike roller kan påvirke materialet. Som forsker er det viktig å være bevisst på den asymmetriske maktrelasjonen som kan oppstå mellom forsker og informanter, hvor forskeren gjerne sitter med mest makt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51). Dette er kanskje spesielt viktig i min undersøkelse, hvor jeg forsker på unge mennesker med andre morsmål og hvor språk- og kulturforskjeller preger kommunikasjonen. Videre er ikke forskningsintervjuet en alminnelig samtale, men et middel for forskeren for å få svar på spørsmål (s. 51). Det er forskeren som stiller spørsmål, bestemmer hva som skal diskuteres og tolker det som blir sagt. Det betyr ikke nødvendigvis at asymmetrien skal elimineres, men at forskeren må ta stilling til at maktforholdet kan påvirke informanten og dermed også resultatet av studien. Det er tenkelig at denne maktrelasjonen kan ha påvirket elevenes svar i retning av et norskfaglig fokus, siden jeg er norsklærer og forsker og har større norskkompetanse. Dersom intervjuene ble

gjennomført på norsk, kunne det ha forsterket asymmetrien. Det er sentralt å huske på at elevene er unge voksne, som har stor språklig kompetanse, men kanskje opplever at de blir språklig umyndiggjort i norsk skolesammenheng. Ved at elevene fikk snakke på språket de har mest kompetanse i, er det tenkelig at asymmetrien ikke ble like stor.

En annen faktor som kan ha bidratt med å redusere maktforholdet er hvordan spørsmålet om deltakelse ble formidlet. Som tilnærming til spørsmålet ba jeg om elevenes hjelp til å forstå skolens praksiser. Med en slik åpen tilnærming er det mulig at elevene føler at informasjon de gir er verdifull og at de kan snakke fritt. På den andre siden kan en slik inngang gi forskjellige svar. Jeg opplevde at elevene dro samtalen i ulike retninger, men et felles svar var at de ikke trengte morsmålet i like stor grad som tidligere. Dette forundret meg, og er noe jeg kommer til å se nærmere på i analysekapittelet. Thagaard (2013) sikter til at deltakerne kan analysere spørsmålene slik de tror forskeren forventer, eller slik de ønsker å fremstille seg selv (s. 115). Det er mulig at elevene svarte det de trodde var forventet, da de så på meg som «lærer». Dermed kan det tenkes at jeg kunne fått andre svar dersom asymmetrien mellom oss var annerledes. Dette vil diskuteres nærmere i analysen.



## 4 Analyse

I dette kapitlet analyserer jeg funnene fra datamaterialet mitt. Kapitlet er firedelt, strukturert etter temaene i forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.2: språklig landskap, transspråking utenfor undervisningen, transspråking i undervisningen og metaspråklige refleksjoner. Analysen er inspirert av hermeneutisk tenkning, der analyse av enkeltdeler er sentralt for å kunne se dem i lys av forforståelse, teori og tidligere forskning, og slik få en mer helhetlig forståelse. Derfor er de fire delene i analysen videre strukturert i to nivåer eller trinn. Det vil si at for hvert forskningsspørsmål har jeg først en empirinær og deskriptiv tilnærming, hvor jeg belyser observasjoner og intervjuer ved hjelp av erfaringsnære kategorier og begrep. Deretter inntar jeg et mer meningsfortolkende blikk hvor empirien ses i lys av teori og tidligere forskning. I de fortolkende delene drøfter jeg ulike faktorer som kan påvirke språkpraksiser og refleksjoner, for å få en mer helhetlig forståelse for den overordna problemstillingen.

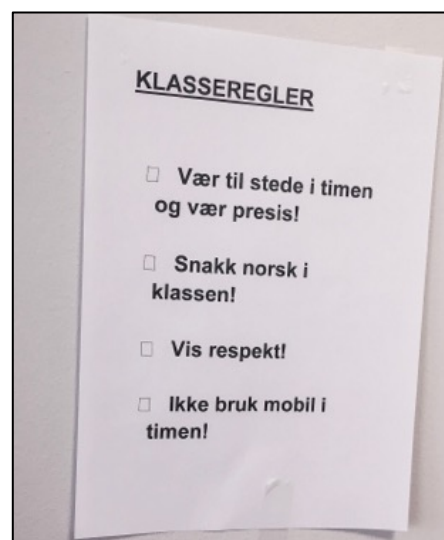
Den første delen av analysen tar sikte på å besvare forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner det språklige landskapet på skolen?* Den andre delen av analysen som omhandler transspråking utenfor undervisningen belyser forskningsspørsmålet: *Hvilke transspråklige praksiser bruker elevene utenfor undervisningen?* Begge disse delene dreier seg om konteksten som omfatter elevenes praksiser. Dette har bakgrunn i Matre og Nygårds (2017) argument om at det ikke er mulig å studere språk uavhengig av det sosiale rundt det (s. 34). Det er med andre ord sentralt å studere konteksten språk inngår i for å få innsikt i hvorfor språkpraksiser er som de er. Den tredje delen av analysen som omhandler transspråking i undervisningen tar sikte på forskningsspørsmålet: *Hvilke transspråklige praksiser bruker elevene i undervisningen?* Denne delen vil bestå av tre deler: elevenes muntlige transspråkingspraksiser, deres skriftlige transspråkingspraksiser og transspråking fra lærerperspektivet. Den fjerde og siste delen av analysen som omhandler metaspråklige refleksjoner tar sikte på å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan reflekterer elevene rundt bruk av flere språk i undervisningen?* Del tre og del fire av analysen har bakgrunn i at jeg ville undersøke språkideologier, som ifølge Ommeren (2017) hovedsakelig kommer til uttrykk på to måter: gjennom hva elevene faktisk gjør og hvordan de snakker om transspråklige praksiser (s. 161).

## 4.1 Språklig landskap

I det følgende vil jeg gå deskriptivt til verks og belyse hvilke språk som er synlig på skolen og i klasseromma på grunnskoleopplæringen. Dette fant jeg sentralt for studien, blant annet fordi språklige landskap gir indikasjoner på hvilke språk som tillegges verdi på et bestemt sted (Shohamy & Gorter, 2009, s. 2).

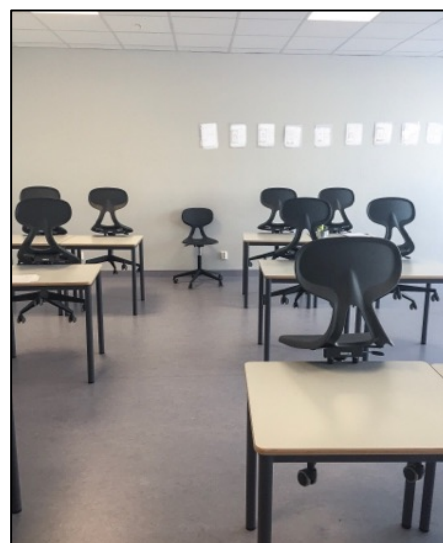
Storvik er en stor, lys og moderne skole. Veggene er hvite og det henger få plakater eller bilder rundt om i bygget. Omkring i fellesarealene henger det elektroniske oppslagstavler som forteller om kommende arrangementer og informasjon om hva som skjer på skolen. I tillegg henger et par informasjonsskriv på veggene. Informasjonen i skolebygningen er stort sett på norsk, med unntak av noe engelsk, samt punktskrift på dører.

Klasserommene til elevene på grunnskoleopplæringen er også hvite, med få elementer på veggene. I de fleste av klasserommene henger det noen norske og engelske grammatikkregler på veggene. På klasserommene til elevene på GS 1 derimot, henger det kun et ark på veggen. På arket står det hva elevene skal og ikke skal gjøre i undervisningen. Her står det blant annet at det skal snakkes norsk i klassen. Det språklige landskapet indikerer på denne måten at bruk av andre språk ikke tilhører undervisningsdiskursen.



Bilde 2: Klasseregler

I klasserommet til GS 2, klassen i denne studien, henger et par grammatikkregler på engelsk og norsk framme ved kateteret. I tillegg henger det et ark med strategier elevene kan bruke når de leser tekster, hvor det blant annet står: hva skal jeg lese nå, tenk over hva du leser, hva har jeg lært. Også denne informasjonen står på norsk. Bakerst i klasserommet henger det tegninger som elevene har laget av seg selv. Der står det hva elevene heter, hva de liker å gjøre på fritiden, samt noe de liker ved seg selv - på norsk. Ved vinduene ligger det en eske med norske Donald-blader.



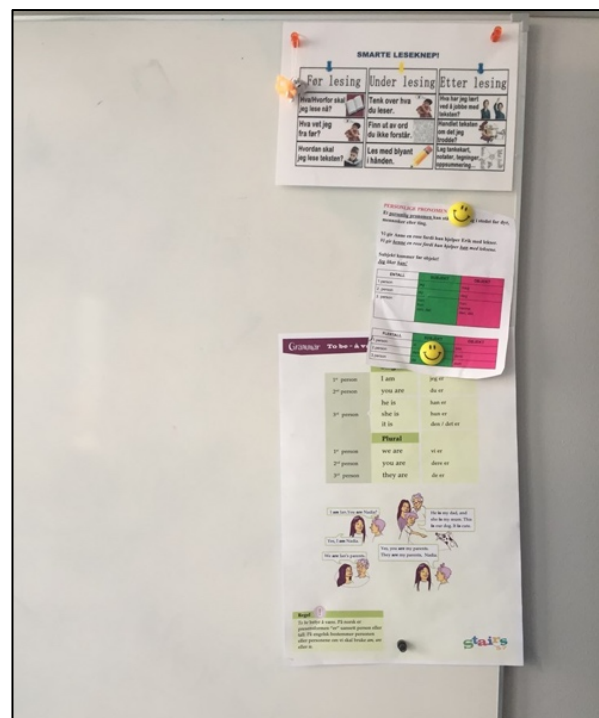
Bilde 3: Klasserom



#### 4.1.1 Snakk norsk i klassen!

Her fortolker jeg hvordan det språklige landskapet kan påvirke elevenes transspråklige praksiser. I det språklige landskapet på grunnskoleopplæringen, er det lite som tyder på et stort språklig og kulturelt mangfold. I forkant av studien trodde jeg at mangfoldet ville være mer synlig i form av bilder, flagg og tekster på andre språk. Det var imidlertid lite som representerte elevenes hjemland eller språk, med unntak av skrift på tavla, på armer og pc-skjermer, som elevene selv hadde skrevet. Norsk og engelsk var synliggjort, mens ikke-europeiske språk som arabisk, kurdisk og thai var fraværende. Dette kommer også fram i forskningen til Svendsen (2009) som viser at europeiske språk har høyere status i den norske skolen og i større grad vektlegges enn ikke-europeiske (s. 54).

Empiri fra Svendsen viser også at det i mange klasserom henger skilt om «bare norsk», noe som samsvarer med klassereglene i klasserommet til elevene på GS 1. Dette signaliserer holdninger om at andre språk ikke hører hjemme i andrespråkopplæringen. Shohamy (2006) utdyper at jo mer synlig språk er i et gitt område, desto høyere status kan vi regne med at de har. Fravær eller fremheving av språk kommuniserer språkets relevans – eller irrelevans (s. 110). Det at norsk og engelsk er representert, er med på å støtte opp under at disse språkene er viktigere enn andre. Dette kan virke begrensende på elevenes transspråklige praksiser, fordi språk som ikke er representert kan oppleves som mindre relevante og ønskelige. Et annet moment i det språklige landskapet som kan virke begrensende for transspråklige praksiser er arket med lesestrategier i klasserommet til GS 2. Her nevnes flere strategier, men ingen som oppfordrer elevene til å koble kunnskap på andre språk. Det språklige landskapet tyder med andre ord på at elevene oppfordres til å bruke norsk. Tilstedeværelsen av eget språk har betydning både for hvordan man vurderer bruk av språk, og også som identitetsbekreftelse. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.2.



Bilde 4: Lesestrategier

## 4.2 Transspråking utenfor undervisningen

På bakgrunn av det språklige landskapet fant jeg det interessant å undersøke hvordan elevene bruker språk utenfor undervisningen. Selv om elevenes morsmål ikke er markert i skolens, eller klasserommets språklige landskap, kan man høre og se mangfoldet i pauser og friminutt, gjennom samtaler og skrift. I tillegg bruker elevene elementer fra flere språk gjennom musikk og dans.

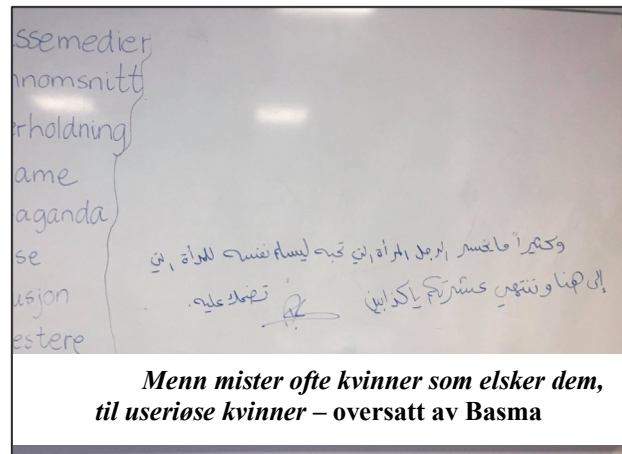
I pauser er mangfoldet av språk synlige på telefoner, datamaskiner, ark og på armer. I tillegg høres språkene når man går gjennom korridorer, i samtaler, og gjennom film og musikk. Elevene står gjerne i klynger og snakker på flere språk. Selv om elevene ikke har samme morsmål, er det også vanlig at elevene diskuterer ord og betydning, på tvers av språk. Et eksempel er en observasjon av tre gutter som hører på en indisk sang. En av guttene synger, og de andre ler. Guttene har ulike morsmål, og ingen av dem har indisk som førstespråk. Jeg spurte hva sangen handlet om. En av guttene ba en annen forklare og sa: «Han er representanten vår for han snakker best norsk». Den andre fortalte at sangen handlet om en fattig mann som ikke hadde noen ting, men fikk store rikdommer i livet. Guttene begynte å diskutere betydningen av ulike ord, på forskjellige språk. Dette viser at selv om elevene har ulike morsmål, har de et bredt repertoar for å uttrykke seg. Slik lærer elevene også elementer av språk fra hverandre.

I tillegg er dans en vanlig aktivitet i pauser. Inne på klasserom, eller små grupperom, har jeg flere ganger funnet flirende elever som danser til afrikansk, arabisk eller indisk musikk. Elevene vil gjerne vise meg og hverandre hvordan man danser til musikken. Når de prøver å lære meg, synger de og snakker på andre språk. Selv om jeg ikke alltid forstår hva elevene sier, er de snare med å forklare om jeg spør. Generelt opplever jeg at elevene er interessert i å lære bort elementer fra andre språk og kulturer, både til meg og til andre i klassen.

Det er også andre transspråklige praksiser som gjør seg gjeldende i pauser. En observasjon jeg gjorde andre dag på skolen illustrerer dette. Jeg kom inn i klasserommet før læreren for å bli bedre kjent med elevene. Noen sang på kurdisk, andre skrev og diskuterte noe de hadde skrevet på tavla og flere lo under en diskusjon på et annet språk. Da læreren kom inn i klasserommet fortsatte summinga og latteren, men elevene visket ut sitatet og gikk over til å snakke norsk.

#### 4.2.1 Tredjerom

Basert på mine tolkninger er transspråking en sentralt praksis i pauser. Selv om flerspråklighet ikke er representert i landskapet, synliggjør elevene språk på hender, tavle og dataskjermer. Dette indikerer at elevene ønsker å fremheve ressursene sine. Observasjoner viser at elevene veksler mellom ulike språk og



Bilde 5: Sitat

semiotiske ressurser i samtaler med hverandre, noe som stemmer overens med elevenes refleksjoner i intervjuene. I pausene virker det som elevene har dannet seg det García og Wei (2019) kaller tredjerom. Tredjerom dreier seg om at makten over språk hviler hos elevene og at de får støtte til å bruke kreative språkformer fra medelever og andre ressurser som Google Translate og telefoner (s. 90). I tredjerom transspråker elevene selv om de ikke nødvendigvis har samme morsmål og diskuterer språk de selv ikke kan. Samtidig som elevene kreativt veksler mellom språk, diskuterer de betydninger og meninger av ulike ord og lærer språk av hverandre. Her styres kommunikasjonen og samtalene av elevene, i motsetning til i skoletimene. Det tyder på at elevene i stor grad bruker flere språk når det ikke finnes føringer for hvordan de snakker og hva som skal diskuteres.

Grosjeans (1998) forklarer at flerspråklige individer bruker ulike språkpraksiser i ulike domener, med ulike formål og sammen med forskjellige personer (s. 132). Funnene indikerer at pauser er et domene hvor elevene transspråker i stor grad. Da er det interessant at elevene går over til å snakke norsk når pausen er over og læreren kommer inn i klasserommet. Dette tyder på at klasseromskonteksten er et domene hvor elevene ønsker å snakke norsk, eller opplever at de kun forventes å forholde seg til majoritetsspråket. En annen årsak kan være at norsk ilegges mer status i klasserommet, slik det synes i det språklige landskapet. Det kan ses i lys av studien til Fishman (referert til i Engen og Kulbrandstad, 2014, s. 35), som viser at informantene bruker morsmål mer sammen med venner og familie, enn i skolesammenheng. Dette er i overensstemmelse med Canagarajah (2013a) hevder at transspråking er utbredt i dagligdagse og kommunikative settinger, men undertrykt i undervisning (s. 2) Dette vil forøvrig bli diskutert nærmere kapittel 5. Mot dette bakteppet vil jeg analysere hvilke transspråklige praksiser elevene bruker i undervisningen.

## 4.3 Transspråking i undervisningen

I denne delen belyses transspråklige praksiser elevene bruker i undervisningen ved bruk av empirinære begrep. Denne delen er tredelt. Først viser jeg hvilke transspråklige praksiser som gjør seg gjeldende muntlig, og hvordan elevene reflekterer rundt disse praksisene. Deretter ser jeg på hvilke skriftlige transspråklige praksiser elevene inngår i og hvordan de reflekterer rundt bruken av dem. Observasjonene tyder på at det er lite offisiell transspråking i undervisningen, likevel er det noe lærerstyrt transspråking som gjør seg gjeldende. Derfor vil jeg også gjøre rede for hvilke transspråklige praksiser som læreren, Hilde, legger til rette for, og hvordan hun reflekterer over bruk av flere språk i undervisningen. Avslutningsvis kommer en fortolkende del hvor jeg drøfter funnene i lys av Williams begreper: naturlig- og offisiell transspråking.

### 4.3.1 Muntlig transspråking

For flere av informantene er muntlig transspråking en sentral del av opplæringen, mens andre har morsmål som jeg ikke har hørt i klasserommet. For å tydeliggjøre forskjeller i hvordan og hvor mye informantene transspråker muntlig har jeg laget en tabell som viser i hvilke sammenhenger jeg har observert bruk av norsk og andre språk.

**Tabell 1:** Muntlig språk brukt av elevene i undervisningen (observasjoner)

	Muntlige praksiser	Norsk	Andre språk
Adal	Hilsen på morgenen	x	x
	Stille spørsmål til lærere	x	
	Svare på spørsmål fra lærere	x	
	Stille spørsmål til andre elever	x	x
	Svare på spørsmål til andre elever	x	x
	Si takk for i dag	x	x
	Spontane praksiser	x	x
Basma	Hilsen på morgenen	x	x
	Stille spørsmål til lærere	x	
	Svare på spørsmål fra lærere	x	
	Stille spørsmål til andre elever	x	x
	Svare på spørsmål til andre elever	x	x
	Si takk for i dag	x	x
	Spontane praksiser		

Malee	Hilsen på morgenen	x	
	Stille spørsmål til lærere	x	
	Svare på spørsmål fra lærere	x	
	Stille spørsmål til andre elever	x	
	Svare på spørsmål til andre elever	x	
	Si takk for i dag	x	
	Spontane praksiser		
Nasir	Hilsen på morgenen	x	x
	Stille spørsmål til lærere	x	x
	Svare på spørsmål fra lærere	x	x
	Stille spørsmål til andre elever	x	x
	Svare på spørsmål til andre elever	x	x
	Si takk for i dag	x	x
	Spontane praksiser	x	x

Tabellen viser til observasjoner av naturlig transspråking. Det vil si praksis som er initiert av elevene selv. Det er ikke læreren som oppfordrer elevene til å hilse på andre språk, men elevene som legger til rette for det. I tabellen har jeg ikke krysset av på bruk av andre språk enn norsk når jeg presenterer Malee. Det er fordi jeg ikke har hørt henne snakke andre språk enn norsk, bortsett fra i intervjuet sammen med tolken. Siden jeg ikke har noen observasjoner eller refleksjoner om at hun bruker andre språk enn norsk muntlig, vil hun ikke være en del av dette delkapitlet. Nasir skiller seg også fra de andre informantene. Han er den eneste som bruker andre språk sammen med lærerne på skolen. Adal og Basma bruker også andre språk en del, men funnene tyder på at de ikke kun bruker det sammen lærere eller elever som kan kurdisk eller arabisk. I tillegg presenterer jeg funn som indikerer at elevene transspråker uten at de nødvendigvis er bevisste på det selv. Malee og Basma virker mer bevisst på sine transspråklige praksiser, mens jeg opplever at Adal og Nasir transspråker mer spontant og ubevisst. I det følgende utdyper jeg de muntlige transspråklige praksisene med observasjoner og utdrag fra intervjuene.

#### 4.3.1.1 «Så kan jeg forklare det på ett sekund»

Muntlig samarbeid er en praksis som brukes mye blant de fleste elevene. Det synes som transspråking hjelper elevene med å gjøre kommunikasjonen mer effektiv. Her ser jeg nærmere på de ulike praksisene og refleksjonene elevene har rundt muntlig samarbeid. Adal forklarer at

det går fortere å forstå noe når man kan spørre elever med samme morsmål, enn når læreren forklarer på norsk. Det er dette vi ser i det innledende sitatet hvor han sier:

Hvis det for eksempel er et ord som vennen min ikke forstår, så kan jeg forklare det på ett sekund. Med ett sekund. Mens læreren bruker kanskje en time på å forklare det. Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. De forstår hva det betyr.

Dette viser at elevene støtter hverandre i opplæringen når noe er uklart. Læreren kan bruke langt tid på å forklare på norsk, men Adal opplever at det går fortere når det forklares på morsmål. Dette er også noe flere av informantene tar opp. De beskriver at praksisen dreier seg om oversettelser av enkelte ord, hele setninger, eller innhold. Dette stemmer godt overens med mine observasjoner. Et eksempel er fra en engelsktime hvor jeg skulle hjelpe en elev med å lese gjennom en tekst. Eleven leste setningen: «Does she speak Chinese well?», og spurte hva «Chinese» betydde. Jeg prøvde å forklare, både på norsk og på engelsk, at Kina er et land og at kinesisk er språket de snakker. Eleven forsto ikke og snudde seg til Adal som satt bak, og sa noe på kurdisk. Gutten snudde seg tilbake til meg og sa: «Jeg forstår», så gjentok han ordet «Chinese» og lo. Jeg oppfattet latteren som at han hadde forståelse for ordet fra før, og at prosessen gikk fort og lett fordi han ikke trengte å lære innholdet i ordet. Transspråking gjorde at han fikk svar på morsmål og forsto hva det betydde på et kort øyeblikk, samtidig som han lærte seg ordet han trengte for å komme videre i teksten. Dette er bare ett eksempel på noe som skjer daglig, og gjerne flere ganger i løpet av skoledagen.

Muntlig samarbeid og oversettelser på tvers av språk er også en transspråklig praksis som kan inkludere hele klassen. I klasserommet sitter elevene to og to i makkerpar. Etter noen uker roteres det på parene slik at elever med samme morsmål plasseres sammen. Elevene samarbeider også på tvers av makkerparene, gjerne ved å snu seg til elever i nærheten for å spørre om noe på morsmål, eller ved å flytte seg fysisk i klasserommet. Flere ganger spør elever høyt hva noe betyr, som fører til at flere i klassen blir involvert. Slik begynner diskusjoner på ulike språk, før det blir oppklart på norsk. En konkret observasjon illustrerer dette: elevene sitter i makkerpar og leser en tekst om reising. De leter etter vanskelige ord i teksten og diskuterer betydninga av dem. To elever begynner å diskutere hva transport betyr. De spør andre elever som også funderer på ordet. Flere i klassen begynner å diskutere både på norsk og andre språk. Det går litt tid før en elev sier: «Jeg vet ikke helt hvordan man forklarer det, men det er sånn som fly». Elevene diskuterer litt til, og begynner deretter å ramse opp ulike transportmidler. Ved samarbeid og bruk av flere språk kom elevene altså fram til et svar og kan fortsette lesinga.

#### 4.3.1.1.1 Vi blander også ord sammen

Elevene transspråker også i ulik grad på ord- og setningsnivå, det vil si at noen veksler mellom enkelte ord, andre med hele setninger. En vanlig praksis hos informantene er at de bytter ut enkelte ord på norsk og fletter inn ord på andre språk. Flere av elevene forteller at dette er noe de ofte gjør, men at det avhenger av hvem de snakker med. Basma sier at hun ikke transspråker sammen med elever som har andre morsmål, eller med lærere. Hennes refleksjoner rundt muntlig bruk av flere språk har likheter til Adal sine svar. Hun sier: «Hvis en person ikke forstår, så hjelper vi hverandre. Det er viktig med samarbeid. Vi blander også ord sammen, så det blir en blanding. Sånn er det på bussen og sånn også».

Flere ganger har jeg sett at Basma snakker norsk med andre elever med samme morsmål, samtidig som hun blander inn enkelte ord på arabisk eller kurdisk. Nasir derimot, veksler gjerne mellom engelske og norske setninger i én og samme samtale, uavhengig av mottaker. Når læreren sier noe på norsk svarer han ofte på engelsk, og lærerne svarer som regel tilbake på norsk. Et eksempel fra undervisningen er:

Nasir: What page?

Hilde: Side 85, om den norske domstol.

Nasir: Skal jeg lese den nå?

Hilde: Ja.

Nasir: Okey, can I listen to music?

Nasir forteller at han forstår det meste som blir sagt i undervisningen, men at han av og til har problemer med å uttrykke seg på norsk. Han sier at han derfor bruker engelsk når han ikke finner de norske ordene.

#### 4.3.1.2 Ubevisste praksiser

En del av de transspråklige praksisene er elevene bevisste på selv, mens andre synes å foregå ubevisst. Adal oppgir at han ofte hjelper og får hjelp fra medelever gjennom flere språk. Likevel forteller han at han bruker lite kurdisk og arabisk på skolen. Han sier: «Jeg bruker ikke kurdisk og arabisk, kanskje litt på skolen og i pausene og med mine kurdiske venner, men det er norsk hjemme og på skole og på alle steder». Adal er en svært muntlig elev og deltar mye i timene, både på norsk og andre språk. Likevel er jeg usikker på om han er klar over omfanget av

transspråking han støtter seg på i undervisningen. En av mine observasjoner peker mot det. Blant annet så hvisker han høyt for seg selv på et annet språk under en prøve. Prøven handlet om å forklare betydninga av en rekke norske ord. Jeg spurte om han trengte hjelp, men han lo høyt og sa: «Nei, lærer. Jeg bare sjekker svarene ved å lese over dem på arabisk». I intervjuet spurte jeg om hendelsen og han forklarte: «Jeg leste ikke på arabisk, men jeg skjønner hva er det er på norsk og jeg sier det på arabisk. Jeg leser først norsk og oversetter det i hodet og sier det på arabisk». Dette viser at Adal sine transspråklige muntlige praksiser også kan være spontane og ubevisste.

Lignende utsagn kommer også fra Nasir. Jeg spør om det er noen steder han bare snakker engelsk og da svarer han:

Nasir: Jeg bruker engelsk overalt

Julie: Er det noen steder du bare bruker norsk?

Nasir: Ja, på skolen. Eller hvis jeg drar til kommunen eller nav. Da må jeg snakke norsk.

Nasir gir altså uttrykk for at engelsk er knyttet til diskurser utenfor skolesammenheng, og at han bruker norsk på skolen. Likevel viser observasjoner at Nasir både spør og svarer på engelsk og norsk. Når lærer spør: «Hva er en hybel?», svarer Nasir «It's a small apartment». Dette er ett av mange eksempel som illustrerer at transspråking kan være spontane og ubevisste strategier, og at elevene ikke nødvendigvis har et metaperspektiv på egen praksis.

#### 4.3.2 Skriftlig transspråking

Praksisene jeg omtaler som skriftlig transspråking handler om hvordan elevene bruker alle sine språklige ressurser når de leser og skriver. Flere av informantene forteller at de brukte morsmål mer i første innlæringsfase av norskopplæringen, men at de ikke trenger det i samme grad nå som de kan mer norsk. Likevel viser det seg at de bruker flere språk i møte med skrift. En skriftlig praksis alle informantene benytter seg av er oversetting, både av enkelte ord, setninger og/eller hele tekster. Ofte foregår dette ved hjelp av Google Translate. Selv om flere av elevene har like transspråklige praksiser, er det også individuelle forskjeller i hvordan og hvor mye de støtter seg på ulike språk når de leser og skriver, noe den følgende tabellen illustrerer:



**Tabell 2:** Skriftlig språk brukt av elevene i undervisningen (observasjoner)

Skriftlig transspråking		
Adal	Lese på andre språk før norsk	
	Skrive på andre språk før norsk	
	Oversette ord og setninger	x
	Bruk av andre semiotiske ressurser	
Basma	Lese på andre språk før norsk	
	Skrive på andre språk før norsk	
	Oversette ord og setninger	x
	Bruk av andre semiotiske ressurser	
Malee	Lese på andre språk før norsk	x
	Skrive på andre språk før norsk	
	Oversette ord og setninger	x
	Bruk av andre semiotiske ressurser	x
Nasir	Lese på andre språk før norsk	x
	Skrive på andre språk før norsk	x
	Oversette ord og setninger	x
	Bruk av andre semiotiske ressurser	x

Funnene tyder på at oversetting er en dagligdags praksis. I tabellen er det tydelig at Basma og Adal har like praksiser, på samme måte som de har like muntlige praksiser (jf. kap. 4.1.3). Malee på den andre siden har flere transspråklige praksiser skriftlig. Hun bruker dessuten ulike semiotiske ressurser for meningsskaping. Med bruk av semiotiske ressurser mener jeg bilder eller film for å øke forståelsen for innholdet (jf. kap. 2.1.3). Dette er strategier jeg har sett både Malee og Nasir bruke mens de holder på med tekster på norsk. Det er ikke dagligdagse praksiser, men likevel en del av deres arbeid med skrift. Nasir skiller seg også fra de andre informantene skriftlig. Han er den eneste som skriver hele tekster på morsmål, før han skriver dem på norsk. I det følgende utdyper jeg de skriftlige praksisene med å vise til observasjoner og intervjuer.

#### 4.3.2.1 «Direkte på norsk»

Flere av informantene oppgir at de brukte morsmålet mer skriftlig i begynnelsen av opplæringen, men at de nå dropper det. I intervjuene spurte jeg om elevene skriver eller leser på andre språk før de går over på norsk. Tre av informantene forteller at de går direkte på norsk. Basma utdyper at hun tidligere pleide å skrive på arabisk, for så å oversette hele tekster til norsk, men at hun nå opplever det som en omvei, og sier: «Jeg bare leser det i hodet mitt på arabisk, men jeg skriver på norsk. Det går ofte direkte på norsk. Jeg skriver ikke på arabisk og oversetter, men jeg tenker på arabisk først». Selv om Basma skriver direkte på norsk, så forstår jeg det slik at hun tenker på arabisk for å skape et grunnlag for å skrive den på norsk. På det samme spørsmålet oppgir Malee at hun også skriver direkte på norsk.

Malee: Nei, ingen thai, bare direkte på norsk. I begynnelsen brukte jeg thai først og så norsk, men ikke nå lenger.

Julie: Hvorfor det?

Malee: Jeg føler ikke at jeg trenger det lenger.

Dette samsvarer godt med refleksjonene til Basma. Nasir svarer også likt på spørsmålet, men forteller at han skriver på engelsk først når noe er vanskelig. På spørsmålet: Skriver du tekster på engelsk først og oversetter dem til norsk? svarer han: «Nei. Jeg skriver de jeg forstår på norsk, og hvis jeg ikke forstår dem skriver jeg noen ganger på engelsk». Dette er en transspråklig praksis som jeg har sett at han har benyttet ved flere anledninger. Etter en ferie skulle elevene skrive om hva de hadde gjort. Jeg var med Nasir og to andre elever på et grupperom for å høre på tekstene de hadde skrevet. Nasir ville egentlig ikke lese høyt, men gikk med på det likevel. Han brukte lang tid på å komme gjennom teksten, og hadde problemer med å forstå hva han hadde skrevet. Da han var ferdig fortalte han at teksten var skrevet på engelsk og oversatt til norsk i Google translate. De andre elevene lo. Nasir lo også, selv om han fortalte at han hadde lagt mye arbeid i teksten. Vi gikk gjennom teksten en gang til sammen, og diskuterte den både på norsk og engelsk. Han stilte flere spørsmål om betydninga av ulike ord, og skrev ned oversettelser på engelsk ved siden av norske ord som syntes vanskelige. Etterpå ga han uttrykk for at han forsto innholdet bedre.

Adal på den andre siden, forteller at han ønsker å gå direkte til norsk. Han forklarer hvordan han på skolen i Syria ofte måtte pugge tekster, for å få til å lese dem for læreren: «Det var mange ganger jeg ikke kunne lese, men likevel måtte jeg lese for læreren. Jeg måtte lagre det i hodet. Jeg var ikke dum. Jeg kan lagre mye i hodet mitt». Videre poengterer han at han leser bra på

arabisk i dag, men at han foretrekker å skrive og få oppgaver og tekster på norsk. Han sier: «Når jeg oversetter til arabisk eller kurdisk så blir det vanskeligere for meg, men på norsk så skjønner jeg det med en gang». Adal ønsker med andre ord å skrive og lese direkte på norsk, fordi det er det skriftspråket han sier han behersker best.

#### **4.3.2.2 «Tilbake til morsmål»**

Selv om de fleste av informantene oppgir at de skriver direkte på norsk, så forteller flere at de går tilbake til morsmål når det er noe de ikke forstår. Av dette tolker jeg at transspråking er en reell støtte i møte med skrift. I denne deler beskriver jeg hvilke transspråklige praksiser elevene bruker når det er noe de ikke forstår på norsk.

Mange av skrivebøkene til elevene er fulle av oversettelser og fargekoder. Basma forteller at hun bruker fargekoder for å kategorisere ordklasser eller utheve ord som er vanskelig på norsk. I møte med nye ord sier hun at hun ofte skriver ordet på norsk, med en forklaring på arabisk ved siden av. Malee oppgir også at oversettelser er viktig i hennes praksis. Hun sier at hun at får problemer med å lese tekster på norsk om det er ord eller begreper hun ikke forstår, som ødelegger for den videre lesingen. Hun sier det slik:

Hvis det er begreper jeg ikke forstår, så forstår jeg ikke hele sammenheng eller hele timen. Hvis det er i en setning så forstår jeg ikke hele setningen. I det hele tatt, forstår ingenting. For å komme videre med teksten må jeg tilbake til morsmål.

Videre oppgir hun flere skriftlige praksiser hun bruker om noe er uklart i undervisningen. Hun beskriver at oversetter hun ord i Google Translate, ser på bilder eller filmer på YouTube. Hun sier at: «Hvis læreren bruker bilder så hjelper det, men ikke helt. Det må være en kombinasjon». Av dette tolker jeg at hun bruker en blanding av ulike semiotiske ressurser for å styrke forståelse. En transspråklig praksis hun bruker er å finne informasjon på morsmål før hun går over til norsk. Hun sier: «Av og til bruker jeg teknikken at jeg henter informasjon på thai som allerede er oversatt på thai. Så leser jeg den så forstår jeg bedre når jeg leser samme tema på norsk». Denne teknikken la jeg merke til at hun brukte når læreren fortalte om hvorfor vi feirer Halloween. Læreren forklarte på norsk, og skjermen til Malee viste en nettside med bilder og tekst på et annet språk. Bildene viste et gresskar og mennesker i kostymer.

Til tross for at Adal tidligere i intervjuet gav uttrykk for at han ikke trenger morsmål like mye som før i undervisningen, så sier han at det første han gjør når han ikke forstår noe er å gå veien gjennom morsmål. På spørsmålet, er det noen ganger du ikke forstår hva undervisningen dreier seg om, svarer han:

Adal: Jaja, ofte.

Julie: Hvordan opplever du det?

Adal: Google translate med en gang.

Julie: Kan du bruke andre språk for å lære deg norsk?

Adal: Ja, av og til.

Nasir gir også uttrykk for at han bruker engelsk i møte med tekst på norsk. Han forteller at han må tilbake til engelsk om han ikke forstår teksten. Han sier:

Ja liksom, hvis du leser, hvis du prøver å forstå noe, hvis du ikke forstår et ord, prøv å start fra begynnelsen å se hva temaet handler om. Hvis du ikke forstår så kan du spørre eller sjekke på Google translate, selv om det suger. Min strategi er sånn, jeg bruker ordbok, jeg putter noen norske ord og putter dem på engelsk og jeg prøver å koble sammen ordene på begge språkene, både engelsk og norsk. Jeg gjør det hele tiden. Liksom, hvis vi leser et spørsmål og jeg ikke forstår så skriver jeg det ned.

Praksisen handler den om å bygge broer mellom språkene. Dersom et ord er vanskelig på norsk, kan han finne ordet på engelsk for å sjekke om det stemmer med konteksten. Hvis han ikke forstår, går han tilbake til starten, eller bruke hjelpemidler for å komme seg videre i teksten. Nasir forteller at han alltid går veien gjennom morsmål. På spørsmålet: i Hvilken grad vil du si at du bruker engelsk for å lærer norsk?, svarer han: «I all grad. Jeg går alltid gjennom engelsk så jeg kan vite hva temaene handler om. Jeg tenker på en måte på engelsk». Dette viser at bruk av transspråking er en reell støtte for Nasir. Funnene indikerer at dette også gjelder de andre elevene, selv om de oppgir at de ikke trenger morsmålsstøtte i like stor grad som før.

#### 4.3.3 Transspråking – fra lærerperspektivet

Hittil har jeg analysert hvilke transspråklige praksiser elevene bruker. Observasjonene mine tyder, som beskrevet innledningsvis, på at det er lite offisiell transspråking i undervisningen, noe som stemmer godt overens med elevenes refleksjoner. Likevel er det noe offisiell transspråking som gjør seg gjeldende. Hilde bekrefter at elevene blant annet kan bruke flere språk når de samarbeider, og at hun blant annet oppfordrer til det i møte med nye begreper. Det

gir større innsyn i hva elevene kan, og hva de trenger å lære. I denne delen gir jeg en kort beskrivelse av transspråking fra lærerperspektivet og belyser Hildes refleksjoner til bruk av flere språk i undervisningen.

Hilde oppgir at hun er positiv til at elevene bruker flere språk, i faglige sammenhenger. Hun uttrykker stor forståelse for elevenes bruk av morsmål, og støtten de gir hverandre i opplæringen, og sier:

Jeg oppdager veldig ofte og i mange situasjoner at de gir hverandre den der lille støtten som kan utgjøre den store forskjellen for forståelsen til en annen elev da. Så de legger egentlig opp til strategiene selv, og vi gir jo egentlig rom for det.

Likevel viser observasjonene at transspråklige praksiser er situasjonsavhengig. En observasjon fra en norsktime illustrerer dette. Noen elever diskuterer på andre språk og Hilde sier: «Vi snakker ikke morsmål i timen», deretter ser hun på meg og sier «i alle fall ikke nå». Videre forteller Hilde at: «Vi ønsker at elevene skal snakke mest mulig norsk, men det er jo en sånn balanse der». Hun forklarer at det er ønskelig at elevene skal snakke mest mulig norsk, men dersom noe er vanskelig eller uforståelig, så oppfordrer hun til morsmålsstøtte fra morsmålslærer eller andre elever.

Selv om bruk av flere språk virker situasjonsavhengig, tyder observasjonene på at læreren noen ganger legger til rette for det i arbeidet med innlæring av nye ord og begreper. Hver uke introduseres elevene for øvingsord, som de skal lære. Flere ganger har jeg sett at Hilde ber elevene gjøre øvingsord til sine egne, og oversette dem til morsmål. Hun reflekterer også rundt dette i intervjuet. På spørsmålet: Er det spesifikke situasjoner hvor du bruker morsmål, sier hun: «Ja, det er jo for å jobbe med viktige ord i en tekst da, først og fremst». Hun forteller også at hun benytter seg av konkreter i begrepsopplæringen, og legger til rette for at elevene kan hjelpe hverandre. Dette kan illustreres ved observasjoner fra en samfunnsfagtime: Hilde skriver øvingsordet *fengsel* på tavla og ber klassen tenke på ordet. Etter en liten stund sier hun: «Hva heter det på ditt språk?». En elev svarer på arabisk, og Hilde spør: «Kan du prøve å forklare ordet på norsk for oss nå?». Eleven fikk tid til å tenke og svarer: «Ja, det er for eksempel hvis du har drept noen så må du i fengsel lenge». Hilde reflekterer også over praksisen og sier:

For eksempel, hva heter dette på ditt morsmål osv., muntlig, og det handler jo litt om å heve statusen til elevene, og vise at vi synes at morsmålene deres er viktige. Og det er jo også derfor vi har morsmålslærere, for vi vet jo at det er viktig for å lære et nytt språk.

Til tross for at Hilde uttrykker at morsmål er viktig for å lære et nytt språk, forteller hun at de jobbet mer med flere språk tidligere i opplæringen. På spørsmålet: Hva tenker du om å bruke flere språk i undervisningen?, svarer hun:

På det nivået vi er nå, så bruker vi det egentlig litt mindre.. ehh, organisert enn i fjor da de var på nivå en. For nå har de sine strategier, og mange vet hvordan de ønsker å bruke dem i møte med for eksempel nye tekster, nye ord, nye begrep. Så mange bruker det uansett, de er innom det.

Av dette tolker jeg at Hilde mener transspråking er et nyttig verktøy i andrespråksopplæringen, men at det ikke er like sentralt etterhvert som elevene blir bedre i norsk. Svarene indikerer også at det er litt opp til hver enkelt elev å gå veien gjennom andre språk. Videre spør jeg om hva som er bakteppet for at hun bruker morsmål mindre nå, enn på nivå en. Dette begrunner Hilde med at elevene er på forskjellige faglige nivå, og sier: «Og da for en elev som har kommet ganske langt og som har ganske god forståelse og oversette førti ord på et ark, det er...», hun begynner å le, og fullfører ikke setninga.

Svarene i intervjuet og observasjoner tyder på at hun bruker morsmål i møte med vanskelige ord og begreper, men at elevene har egne transspråklige praksiser, derfor fokuserer hun mindre på morsmål i undervisningen enn tidligere. Hilde oppfordrer noen ganger til å bruke andre språk i møte med nye begreper, men den mest framtrædende praksisen i hennes undervisning er bruk av ulike semiotiske ressurser. For å øke elevenes forståelse vektlegger hun både bilder, tegning, konkreter, kroppsspråk, miming og video. Hun snakker også tydelig bokmål med elevene, selv om hun egentlig prater dialekt. Elevene forteller at de synes det er vanskeligere å forstå hva jeg sier, enn hva Hilde sier, noe som tyder på at tilpasning av dialekt forsterker elevenes forståelse. I neste avsnitt samler jeg de ovennevnte funnene, og tolker elevenes og lærerens transspråklige praksiser i lys av teori og tidligere forskning.

#### 4.3.4 Naturlig vs offisiell transspråking

Som nevnt i teoridelen så deles gjerne transspråklige praksiser inn i naturlig- og offisiell transspråking Williams (2012, s. 39). Det som skiller praksisene er hvorvidt det er elevene selv eller lærerne som legger til rette for bruk av flere språk i opplæringen. Funnene viser at elevene bruker flere naturlige transspråklige praksiser. Formene for naturlig transspråking jeg finner i

studien er oversetting, kodeblanding<sup>2</sup>, samarbeid, indre tale, diskusjon og bruk av ulike semiotiske ressurser som bilde og film. Min tolkning er at dette gir elevene mulighet til å utføre oppgaver som er vanskelige og at de støtter hverandres læring. Dette finner jeg støtte for hos Baker (2011) som argumenterer for at transspråking gir en dypere forståelse for emnet, i tillegg til å styrke det svakere språket (s. 289).

Videre indikerer funnene at elevene inngår i flere transspråklige praksiser som ikke nødvendigvis er synlig på overflaten. Dette samsvarer med tenkninga til Canagarajah (2013b), som poengterer at elevenes veksling mellom språk ikke trenger å være observerbar (s. 6). Slike praksiser kommer til uttrykk hos både Nasir og Basma som oppgir at de konstruerer og tenker på morsmål før de skriver tekster på norsk. En kan derfor hevde at selv om elevene skriver tekster på norsk, så gir transspråking grunnlag for å koble kunnskap og erfaringer mellom én felles tankekilde. På samme måte som Canagarajah, utdyper også Cummins (1981) at det meste av språkkompetansen ligger under overflaten, samtidig som det er en del av den samme tankekilden som kommer til uttrykk på overflaten (s. 36). Transspråking kobler slik sett kunnskap og erfaringer i både sosiale og kognitive praksiser, som kan være vanskelig å observere og identifisere både for forsker og informanter.

Det er mindre offisiell transspråking i klassen. De tydeligste formene kommer fram i læring av nye begreper og i bruk av semiotiske ressurser. Noen ganger oppfordrer Hilde elevene til å koble ukjente eller vanskelige begreper til andre språk, og hun bruker flere semiotiske ressurser for å forsterke elevenes forståelse. På den andre siden viser funnene at bruk av flere språk ikke er akseptert i alle situasjoner og settinger. Det kommer blant annet fram når lærer poengterer at: «Vi snakker ikke morsmål i timen, i alle fall ikke nå». Dette viser at bruk av morsmål i undervisningen er situasjonsavhengig, og i noen settinger oppmuntres elevene til transspråking, mens de i andre oppfordres til å snakke norsk. Dette gjelder også for sammensetninga av språkgrupper. Gjennom roteringer på makkergrupper hender det at elever med samme morsmål plasseres sammen i noen uker. På den andre siden legges det ikke strategisk opp til homogene språkgrupper hvor elevene oppfordres til å støtte seg på flere språk. Dermed blir også samarbeidsgrupper noe tilfeldig.

---

<sup>2</sup> Canagarajah (2013b) påpeker også at begrepet transspråklig fungerer som et paraplybegrep for andre termer som brukes i flerspråklige sammenhenger, hvor blant annet kodeblanding går inn under begrepet. Det skiller seg fra kodeveksling, ved at det forholder seg til et integrert system, ikke som veksling mellom adskilte språk (s. 9). Selv om jeg ønsker å unngå termer som kodeblanding, har jeg valgt å bruke det, for å tydeliggjøre skiller i elevenes transspråklige praksiser.

Til tross for at det er lite offisiell transspråking som kjennetegner elevenes opplæring, viser funnene at det er rom for at elevene kan spørre og hjelpe hverandre på flere språk. Likevel får de i liten grad hjelp til å ta i bruk den flerspråklige kompetansen i faglig arbeid. Hilde forteller at dette var noe de hadde større fokus på før, mens det nå er mer opp til elevene selv å bruke andre språk og hvordan de gjør det. Selv om Hilde sier at hun er positiv til at elevene bruker flere språk, har jeg få observasjoner av offisiell transspråking. Dermed er det tenkelig at elevene ikke forstår nytten av transspråklige strategier og forholder seg til norsk. Det kan altså se ut som fokus på transspråking nedprioriteres etterhvert som elevene har utviklet norskferdigheter på et nivå som gjør det mulig å forstå innholdet i undervisningen på majoritetsspråket. Deretter er det mer opp til hver enkelt elev å vurdere om de har behov for transspråklige strategier.

De ovennevnte funnene er i tråd med forskninga til Palmborg (2018) som konkluderer med at mange lærere er positive til å bruke transspråking i undervisningen, mens de i realiteten forholder seg til majoritetsspråket. Studien hennes viser også at det er delte meninger blant lærere og hva de mener om bruk av flere språk i undervisningen. Dette samsvarer også med min undersøkelse hvor flere av lærerne på Storvik uttrykker at de er positive til transspråking, mens andre virker mer skeptiske. I en uformell samtale med en matematikk- og naturfaglærer på grunnskoleopplæringen ble det snakk om bruk av flere språk i undervisningen. Læreren forklarte at hun ikke har morsmålslærer med i timene sine, og begrunnet det med at: «Elevene må lære seg de matematiske begrepene på norsk uansett, derfor er det like greit at de lærer dem med en gang». Dette indikerer at det er delte meninger til bruk av transspråking blant lærerne på grunnskoleopplæringen og at tradisjonelle syn på flerspråklighet fortsatt er utbredt i flere klasserom (jf. García & Wei, 2014, s. 73). Meninger blant lærere, det at transspråking virker situasjonsavhengig og opp til elevene selv, kan påvirke bruk av flere språk i undervisningen. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.2.

#### 4.4 Metaspråklige refleksjoner

I denne delen belyser jeg elevenes refleksjoner rundt bruk av flere språk i undervisningen. Funnene mine tyder på at elevene har positive holdninger til å bruke norsk på skolen, og at de ikke ønsker mer offisiell transspråking. Samtidig opplever jeg en viss tvetydighet i svarene. Noen ganger gir elevene uttrykk for at det er norsk som gjelder på skolen, mens andre ganger



sier de at de ønsker å bruke flere språk i undervisningen. Dette kan tyde på at elevenes svar også er påvirket av opplæringen de møter.

#### 4.4.1 «Nå er det norsk som er viktig»

I intervjuene forteller informantene at de må snakke mest mulig norsk, og minst mulig morsmål for å lære seg norsk. Flere uttrykker at de tidligere brukte mye bilder, film og oversettelse for å forstå norsk, men at de ikke trenger det lenger. På spørsmålet: Får du morsmålsopplæring på skolen?, svarer Adal: «Nei, vi *trenger* ikke». Han forklarer videre at han brukte flere språk aktivt tidligere, men ikke har det samme behovet lenger. Det kan forstås som han ikke vil bli avhengig av å støtte seg på morsmål eller morsmålslærer. Han sier det slik:

Hadde morsmålslærer vært tilstede hele tiden så blir vi ganske avhengig av henne og det er feil. Vi må gjøre det på egenhånd. Hvis vi alltid er avhengig av morsmålslærer eller tolk eller sånn så kommer vi ikke noen vei.

I likhet med Adal uttrykker også Basma at hun ikke trenger å bruke flere språk i like stor grad som tidligere. Det kan tolkes som at hun kan kurdisk og arabisk fra før av, og derfor ønsker å snakke så mye norsk som mulig på skolen. På spørsmålet: Skulle du ønske du fikk mer undervisning på kurdisk?, svarer hun:

Basma: Jeg *trenger* ikke det da det er engelsk og norsk som er hovedspråkene.

Julie: Men morsmålet ditt er vel også viktig?

Basma: Ja, men ikke her. Nå er det norsk som er viktig.

Malee uttrykker den samme holdningen som Adal og Basma. Hun forteller at hun brukte mer thai i begynnelsen, men ikke gjør det nå lenger. Hun sier at: «Jeg føler at jeg ikke *trenger* det lenger». Dette samsvarer med svarene til de andre informantene. Hun mener man lærer seg norsk fortere om man bare prater norsk, og sier: «Alle må streve med å snakke norsk». Nasir ordlegger seg litt annerledes enn de andre informantene, men den samme holdninga om at det er norsk som er viktig nå, kommer også fram i hans svar. På spørsmålet: Skulle du ønske at du hadde mer morsmålsundervisning?, svarer han:

Nasir: Nei.

Julie: Hvorfor ikke?

Nasir: Fordi det har jeg hatt hele livet. Jeg forstår det. Fordi hvis jeg prøver å snakke engelsk på skolen, så vil jeg ikke konsentrere meg om norsk.

Julie: Tror du at bruk av bruk av andre språk kan motivere deg til å lære norsk?

Nasir: Det går ikke. Hvis du vil lære norsk så må du bare fokusere på det. Snakke det hjemme og ja, med venner.

Informantene virker skeptiske til å bruke flere språk i undervisningen, noe de begrunner med at de allerede kan det og trenger å praktisere norsk. Adal, Basma og Malee sier at de ikke *trenger* å støtte seg på morsmålet i like stor grad som før, mens Nasir forteller at han *må* konsentrere seg om norsk. Det virker som transspråking var viktigere i begynnelsen av norskopplæringen, men at de nå kan «ta av støttehjula» og fokusere på norsk.

#### 4.4.2 «Føler ikke at det er noen spesiell ressurs»

Med tanke på at elevene uttrykker at de ikke trenger morsmålsstøtte og at det er norsk som er viktig, er det interessant å se hvilke holdninger som kommer til uttrykk når det gjelder bruk av flere språk som ressurs. Flere av informantene oppgir at de ikke opplever at morsmålet har en egenverdi i klasserommet. Malee forteller at det var vanskelig å starte på skole i Norge og ikke kunne språket. Hun sier at hun begynte rett på med norskundervisning, og at hun ikke har fått noen form for morsmålsundervisning. Derfor spurte jeg om hun ser på morsmålet som en ressurs på skolen og hun svarte:

Malee: Nei, jeg føler ikke at det er noe ekstra nei. Det er naturlig for meg at jeg har thai morsmål, men jeg føler ikke at det er noen spesiell ressurs, nei.

Julie: Kunne du tenkt deg at morsmålet ditt ble vist tydeligere i klassen?

Malee: Ja, i fjor hadde vi prosjekt som viste frem nasjoner i klassen.

Julie: Hvordan var det?

Malee: Vi presenterte hvordan mat vi spiser, stedet og klær vi kler på oss, og slike ting fra Thailand foran klassen.

Julie: Er dette noe du kunne tenkt deg å gjøre flere ganger?

Malee: Ja, jeg ønsker å presentere flere ganger for vennene i klassen, og lære og bruke ressursene vi har. Jeg tror det er flere i klassen som ønsker det samme.

Selv om Malee ikke opplever at morsmålet er en ressurs i undervisningen, gir hun uttrykk for at hun ønsker å lære å bruke det som ressurs. I intervjuet stiller jeg det samme spørsmålet til Nasir, som svarer:

Julie: Opplever du at læreren ser på morsmålet ditt som en ressurs i undervisningen?

Nasir: Mener du engelsk?

Julie: Ja.

Nasir: Nope!

Julie: Kan du fortelle litt om det?

Nasir: Fordi de underviser bare på norsk. Vi lærer bare norsk, ikke engelsk.

Julie: Opplever du selv at morsmålet ditt er en ressurs på skolen?

Nasir: Ikke på skolen, nei.

Både Malee og Nasir uttrykker en holdning om at morsmålet ikke er en ressurs på skolen. Spørsmålet om morsmål som ressurs var ikke en del av intervjuguiden, men kom som et naturlig oppfølgingsspørsmål når samtalen trakk i den retninga. Temaet ble ikke diskutert med Adal og Basma. Begge har morsmålsundervisning og gode forutsetninger for å bruke morsmålet i undervisningen, og det er ikke sikkert de har den samme oppfatninga.

#### 4.4.3 «Det er bedre at de holder munnen på sitt språk»

En annen holdning som kommer fram i flere av intervjuene er at alle må prøve å bare snakke norsk, slik at ingen skal føle seg utenfor og alle skal få muligheten til å forstå. Klasserommet består av et mangfold av ulike språk og kulturer, og det eneste språket i klassen som alle har tilgang til, er norsk. En av elevene poengterer at det er bedre å holde munn enn å snakke morsmål, for da forstår flere hva de sier.

Adal forteller at han bruker flere språk sammen med venner, men på skolen bruker han det mindre. Når jeg spør hvorfor han bruker det mindre svarer han: «Fordi, du er norsk». Han ler hjertelig, før han fortsetter: «ikke sant, når du er for eksempel afghansk eller tyrkisk så må jeg snakke norsk. Jeg kan ikke snakke kurdisk eller arabisk da, ikke sant». Adal er ikke alene om denne holdninga. I en pause skulle jeg forklare to elever et brøkestykke. Den ene eleven forsto ikke helt så den andre eleven forklarte. Eleven som ikke forsto snakket på arabisk. Den andre sa flere ganger: «Husk å snakke norsk, læreren forstår ikke». Så sier hun til meg: «Ikke sant lærer, han må snakke norsk», mens hun smilte. Jeg opplevde ikke dette som et spørsmål, men et faktum hvor det var meningen at jeg skulle bekrefte. Jeg svarte at jeg syns det var fint at de kunne diskutere på morsmål, og at de kunne oversette om de trengte hjelp. Elevene så på hverandre og på meg med et overrasket blick. Resten av samtalen foregikk på norsk. Dette er bare ett eksempel på noe jeg har observert flere ganger.

Basma argumenterer for viktigheten av at alle skal ha mulighet til å forstå hva som blir sagt i undervisningen. På spørsmålet: Er det noen steder du bare prater norsk?, forteller hun at «Når

læreren er til stede da prater vi bare norsk». Da spør jeg om: læreren oppfordrer henne til å snakke norsk, og svarer:

Hun sier det er slik at vi skal lære norsk. Det er ekkelt at noen for eksempel snakker kurdisk hvis man ikke forstår. Det er viktig at vi snakker norsk i klassen. Men jeg tillater at noen stiller spørsmål på morsmål når det har sammenheng med lekser og skole.

Her er det ikke bare Basmans holdninger som kommer til uttrykk, men også noe hun har hørt læreren si, som hun forteller videre. Det virker som Basma er enig i dette, siden hun forteller at hun selv «tillater» bruk av morsmål i faglige sammenhenger. Videre er hun opptatt av at ingen skal føle seg utenfor, og prøver derfor å ikke bruke morsmål i sosiale sammenhenger, slik at alle kan delta. Det handler altså om å ta hensyn til andre elever, som blant annet Malee, som ikke har forstår kurdisk eller arabisk. Når de andre elevene diskuterer på morsmål, forteller Malee at hun føler seg utenfor. Hun ønsker at de andre elevene skal forholde seg til norsk. På spørsmålet: Skulle du ønske du hadde noen i klassen du kunne snakke med på thai?, sier hun:

Ja skulle ønske at jeg hadde en eller to i klassen som snakker samme morsmål som meg så vi kunne diskutere og utveksle litt synspunkt. Men det er bedre at de holder munnen på deres språk og at vi snakker norsk i hele klassen. Ikke snakk på deres språk i det hele tatt. Man føler seg utenfor, eller sånn det passer ikke å lære seg norsk og snakke deres morsmål sammen.

På den ene siden ønsker hun noen å diskutere sammen med på thai, samtidig som hun ønsker at klassen skal forholde seg til norsk. Dette indikerer at hennes transspråklige praksiser kunne vært annerledes dersom flere i klassen kunne thai. Nasir har heller ingen med samme morsmål i klassen, men siden noen av elevene, samt lærerne forstår engelsk, bruker han morsmål en del likevel. Han forteller at han ikke bryr seg så mye om de andre elevene snakker på morsmål, men at hvis de skal snakke med han må de bruke norsk. Han sier:

Vel, det er det samme, de forstår ikke når jeg snakker engelsk. Så jeg bare overser dem når de snakker morsmål. Jeg skrur dem liksom litt av og setter på musikk. For hvis jeg snakker engelsk i klassen så forstår de ikke og når de snakker arabisk forstår ikke jeg det. De må snakke norsk for at jeg skal forstå det.

På den ene siden kan det virke som Nasir ikke bryr seg så mye om hva de andre i klassen gjør, eller at han ikke forstår når de snakker morsmål. På den andre siden får jeg inntrykk av at dette er et sårt tema. Han begynner å tegne på et ark mens han forteller, og ser ikke på meg når han svarer. Min oppfatning er at han velger å «skru av» de andre elevene når de snakker morsmål.

#### 4.4.4 Morsmål som støttehjul?

I dette vil jeg innta et mer fortolkende blikk på elevenes refleksjoner. På bakgrunn av utsagna, oppfatter jeg at det er en del tvetydighet i svarene. Gjennom observasjoner har jeg sett at elevene støtter seg mye på flere språk, både faglig og sosialt, samt muntlig og skriftlig. Elevene forteller at morsmål er et viktig hjelpemiddel i opplæringen, samtidig som de alle, på ulike måter, forteller at de må konsentrere seg om norsk. Det kan være flere ulike faktorer som spiller inn på elevenes svar og refleksjoner. Svarene kan blant annet være påvirket av målsettinger i Opplæringsloven, undervisningen de møter, tidligere erfaringer, samt hvordan jeg som forsker og lærer påvirker elevene og hvilke perspektiv jeg har lagt vekt på i oppgaven. I det følgende utdyper jeg hvordan disse faktorene kan påvirke elevenes svar.

I Opplæringsloven (1998) § 2-8 og 3-12 understrekes retten til tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring - til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. I regelverket blir det likevel ikke konkretisert hva det innebærer. En kan dermed hevde at modellen gjelder for den første lese- og skriveopplæringen, og så faller retten bort til fordel for majoritetsspråket. Denne tanken finnes også i overgangsmodellen til Hornberger (1991), hvor morsmål vektlegges i en overgangsfase for å lette innlæring av det dominerende språket. Etter ett til to år eksponeres elevene kun for majoritetsspråket (May, 2008, 22). I en slik modell er transspråking sentralt for å videreutvikle majoritetsspråket, i en overgangsfase, mens styrking og anerkjennelse av morsmålet er ikke like viktig. I min studie beskriver Hilde at de hadde større fokus på flere språk tidligere i opplæringen, mens nå er det mer opp til elevene. Elevene forteller også at morsmål var sentralt tidligere i norskundervisningen, men at de ikke trenger den samme morsmålsstøtten lenger. Fra mitt ståsted ser det ut til at elevenes og lærerens holdninger sammenfaller med Opplæringsloven som sier at morsmål har en støttefunksjon fram til elevene har god nok kompetanse i norsk til å fokusere på norsk.

Et annen årsak som jeg ikke har nevnt, men som likevel er sentral, kan være tidligere erfaringer fra hjemland. Under intervjuene med Adal og Basma forklarte de at de ikke fikk snakke eller skrive på sitt morsmål på skolen. Begge har kurdisk som morsmål, men måtte forholde seg til Arabisk. Adal forteller at han ikke fikk lov til å snakke kurdisk på skolen i Syria, og at han hatet å gå på skole. Når han snakker om tidligere erfaringer med skolen knytter han hendene og ser sint ut. Han forklarer hvorfor han hatet skolen:

Læreren kunne slå elevene, og sier stygge ting. Hvis jeg snakket kurdisk kunne læreren slå meg. Det var mye som ikke var bra. Derfor hatet jeg skolen som barn. Jeg var redd læreren min. Hun banket meg, noe jeg ikke vil glemme, og kastet meg ut av klassen. Fra den tiden begynte jeg å hate skolen.

På skolen i hjemlandet fikk hverken Adal eller Basma snakke sitt eget morsmål, og kunne bli straffet dersom de gjorde det. Det er tenkelig at de har med seg det samme utgangspunktet til språkopplæring i Norge. Altså en underliggende overgangstanke, om at de må forholde seg til norsk på skolen, og at morsmålet ikke hører hjemme i den skolske diskursen.

Spørsmålet mitt blir da om elevene selv mener at de ikke trenger mer å støtte seg på flere språk, eller om tidligere erfaringer, manglende anerkjennelse og påvirkninger fra omgivelsene spiller inn på refleksjonene. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at man bør tenke på deltakerne som «forfattede forfattere» (s. 20). Det innebærer at deltakerne ikke er helt subjektive, men at deres meninger og tanker er påvirket av omgivelsene de tar del i. Elevenes svar er ofte i overensstemmelse med lærerens, selv om de ikke alltid er i tråd med mine observasjoner. På spørsmålet: oppfordrer læreren deg til å snakke norsk, svarer Basma: «Hun sier det er slik vi skal lære norsk». Dette indikerer at det ikke bare er elevenes refleksjoner som kommer til uttrykk i intervjuene, men at lærerens meninger og holdninger også påvirker elevenes svar. Dermed er det ikke usannsynlig at elevene oppfatter det slik at jeg som har tilknytning til norsk skole og lærerutdanning gjerne vil ha svar som viser at de er positive til fokus på norskundervisning. Det kan føre til at elevene i noen tilfeller unnlater å gi svar som røper eventuelle «negative» holdninger til ett av språkene, eller til selve språkundervisningen

## 5 Diskusjon og avsluttende refleksjoner

Nå som de empiriske funnene har blitt analysert og drøftet i henhold til forskningsspørsmålene, vil jeg samle trådene og diskutere hovedfunnene i lys av den overordna problemstillingen: *Hvilke transspråklige praksiser kjennetegner opplæringen for sent ankomne minoritets elever? Og hvordan kan disse praksisene forstås?* Først oppsummerer jeg hvilke transspråklige praksiser elevene inngår i, og ser dem i lys av teori og tidligere forskning. Deretter drøfter jeg den andre delen om hvilke faktorer som kan påvirke praksiser og refleksjoner, på et overordna nivå. Her står særlig språklige ideologier sentralt. Avslutningsvis vil jeg diskutere hvilke didaktiske implikasjoner funnene har for norskfaget og andrespråkspedagogikk og peker på mulige veier for videre.

### 5.1 Behov for mer offisiell transspråking?

Studien viser at elevene primært inngår i naturlige transspråklige praksiser. I denne konteksten gjelder det både observerbare praksiser og ikke-observerbare som kommer til uttrykk gjennom elevenes refleksjoner. De observerbare ser en gjennom dans, sang, sitater, film, bilder, skrift på telefoner, på tavla, i skrivebøker, på hender og på datamaskiner, samt gjennom diskusjoner og samtaler. I tillegg antyder funnene at elevene inngår i transspråklige praksiser som ikke er observerbare. Flere av elevene forklarer at de tenker og konstruerer mening og tekster på morsmål, før det kommer til uttrykk på norsk. Som tidligere nevnt forteller Nasir at han alltid går gjennom morsmål og at han tenker på engelsk. Slik sett inngår elevene i flere transspråklige praksiser som jeg ikke har fått med meg. Likevel er det enkelte strategier hvor elevene tenker og konstruerer tekster på morsmål som kan være observerbare - som eksemplet med Adal som leser en norsk tekst høyt for seg selv på arabisk.

Studien viser at elevene hjelper og får hjelp av hverandre til å forstå innhold gjennom transspråking. Som tidligere nevnt sier Adal at det går fortere å forstå noe på morsmål, enn når læreren forklarer på norsk. I tillegg sier flere at de bruker morsmål med en gang noe er vanskelig på norsk. Her er det nærliggende å tro at transspråking er en reell støtte i opplæringen og at strategiene de bruker gir økt forståelse og læringsutbytte. Elevene har utviklet flere strategier som synes hensiktsmessige. Dette er i tråd med forskninga til Bhatia og Ritchie (2004) som

viser at transspråklige praksiser primært oppstår naturlig gjennom samhandling og kommunikasjon mellom flerspråklige individer. De mener at når flerspråklige individer kommer i kontakt, vil det foregå en naturlig og dynamisk forhandling av språkbruk. De utdyper at et språk ikke kan passe til alle kommunikative situasjoner, derfor vil flerspråklige individer vurdere språkene de har til rådighet og velge hvilke som vil gi mest optimale resultater. Dette kan man også se i min studie, hvor elevene transspråker naturlig for å optimalisere og effektivisere opplæringen, ved samtaler og oppklaringer ved bruk av flere språk.

Selv om mange av de transspråklige praksisene synes hensiktsmessig, er det også eksempler på strategier som synes uhensiktsmessige. I eksemplet med Nasir som oversetter en hel tekst fra engelsk til norsk i Google translate, var det tydelig at han ikke hadde forståelse for eget arbeid. Han sa at det lå mye arbeid i teksten, samtidig som han uttrykte at han ikke forsto hva han hadde skrevet. En slik oversettelse kan bidra til refleksjoner over hvordan mening uttrykkes på forskjellige språk. Samtidig er jeg usikker på hvor mye han ville forstått om vi ikke hadde diskutert teksten sammen. Ved at vi leste over teksten og diskuterte, både på norsk og engelsk, fikk han bygget broer mellom sine språklige ressurser. Slik det kommer fram samtalen om teksten større utbytte og utvikling. Dette samsvarer med Haukås (2014) som mener at diskusjoner og refleksjoner mellom lærer og elever gir økt forståelse og bedre resultater (s. 6).

Et annet aspekt ved elevenes transspråklige praksiser er hvorvidt de er bevisste eller ubevisste. Fra García & Weis (2019) synvinkel, kan det virke som elevene bevisst tilpasser språk ut i fra sosiale situasjoner. De sier at: «Tospråklige talere velger meningsskapende trekk og kombinerer dem fritt (...)» (s. 58). I min studie er jeg derimot usikker på hvor bevisste elevene er på egne språkpraksiser. I intervjuene sier både Adal og Nasir at de bruker morsmål mye, mens de i neste spørsmål sier de at de ikke bruker morsmål på skolen. Observasjonene viser at begge transspråker mer enn de gir uttrykk for. Det indikerer at transspråking kan skje spontant og ubevisst, og at elevene ikke er bevisst på omfanget. Ifølge Canagarajah (2013b) er ikke transspråking og metakognisjon medfødte fenomen, men noe som utvikles gjennom refleksjon sammen med andre (s. 9-10). En mulig årsak til tvetydige svar kan dermed være at elevene sjelden reflekterer rundt språk, hvordan de bruker det og hvordan de lærer det. Et utdrag fra intervjuet med Adal illustrer dette:

Julie: Kan du fortelle litt om hvordan du lærer norsk?

Adal: Opp til i dag så vet jeg ikke hvordan jeg lærer norsk.

Julie: Du har jo lært mye norsk på kort tid.



Adal: Ja. Jeg lærer det ikke på gata, jeg lærer det ikke fra vennene mine, jeg lærer det ikke på skolebenken, jeg lærer det fra en person, som er kjæresten min.

Han begynner med å si at han ikke vet, men så reflekterer han seg fram til hvordan han lærer. Selv om han forteller at han ikke lærer språk på skolen så sier han senere i intervjuet at han blir glad når han lærer nye ord på skolen. Dette antyder at han ikke har tenkt så mye over spørsmålet fra før, og at refleksjonen utvikler seg gjennom samtalen.

Det må også tas høyde for elevenes refleksjoner som indikerer at de ikke nødvendigvis ønsker å transspråke. Det kan handle om holdninger til eget språk, eller andres holdninger til språket. Elevene forteller blant annet at det er norsk og engelsk som gjelder, at morsmål ikke er så viktig innenfor den skolske diskursen og at det er feil å være avhengig av morsmålsstøtte. Refleksjonene tyder på at elevene betrakter språk som atskilte systemer, og at styrking i det ene språket går på bekostning av det andre. Dette er i tråd med det folkelige synet på flerspråklighet, hvor språk holdes adskilt for å ikke forstyrre andrespråksopplæringen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Mulig bunner elevenes refleksjoner i undervisningen de møter, underliggende holdninger eller skolens praksis generelt. Elevene møter en opplæring med likheter med overgangsmodellen til Hornberger (1991, s. 223), hvor morsmål brukes som et redskap i den første innlæringsfasen, men etterhvert utfases til fordel til majoritetsspråket. Kanskje er det slik at elevene overtar denne overgangstanken, og tror dette fremskynder norskopplæringen. Dersom elevene møtte en opplæringsmodell med fokus på flerspråklighet som ressurs - er det tenkelig at holdningene hadde vært annerledes.

De ovennevnte funnene er ikke entydige. På den ene siden viser de at elevene transspråker naturlig, og at de har utviklet flere strategier som synes hensiktsmessige. På den andre siden indikerer refleksjonene at ikke alle elevene har et metaperspektiv på hvordan de lærer, og at de er skeptiske til transspråklige praksiser. Dette samsvarer med forskningen til Torpsten (2018) som viser en elev som var skeptisk til transspråklige praksiser da det ble innført. Gjennom støtte og anerkjennelse fra lærer og medelever utviklet eleven et positivt forhold til bruk av flere språk. En mer tydelig bruk og ramme rundt transspråking i undervisningen, kan føre til at flere elever ser nytten av transspråklige praksiser og verdiene av å bruke flere språk i undervisningen.

Studien til Torpsten (2018) støtter nettopp det. Hun fant at elevene lærte best gjennom offisiell transspråking, hvor læreren brukte undervisningsmetoder som lot elevene dra veksler på hele

sitt språklige repertoar. Det samme synet finnes hos Canagarajah (2011) som poengterer at det er behov for offisiell transspråking. Han understreker at veiledning og tilrettelegging fra lærer er helt avgjørende for at elevene skal utvikle metabevissthet (s. 402). Gjennom å snakke med elevene og utfordre dem til å tenke kritisk over språkpraksiser kan både elever og lærere få økt innsikt i hvordan man lærer effektivt, og dermed kan læreren tilpasse undervisningen bedre for hver enkelt elev. Kanskje er det slik at elevenes naturlige transspråklige strategier kan videreutvikles og forbedres ved refleksjoner og veiledning fra læreren. Lærerens rolle blir da å kartlegge hvilke strategier elevene bruker, hva som er hensiktsmessig for hver enkelt elev og differensiere undervisningen. Både funnene i denne studien, teori og annen empiri indikerer at det er behov for mer offisiell transspråking, slik at elevene kan bli bevisst på kompetansen de besitter, og hvordan den kan brukes. Innføring av transspråklig pedagogikk vil i følge García og Wei «(...) åpne opp et rom av uendelige muligheter for talere og elever, og bærer på et løfte om en mer rettferdig verden (2019, s. 148). Dette utdypes videre i studiens didaktiske implikasjoner.

## 5.2 Språklige ideologier

Så langt har jeg i større grad hatt fokus på å beskrive og analysere elevenes transspråklige praksiser. I det følgende går jeg mer fortolkende til verks, og diskuterer hvordan praksisene og refleksjonene kan forstås: Hvorfor blir de som de blir? Perspektivet som ligger til grunn er at språkpraksiser og vurderinger av dem er forankret i underliggende språklige ideologier. Språkideologier er, som tidligere nevnt, oppfatninger eller følelser om språk (Kroskrity, 2004, s. 498). Ideologiene legger føringer for hvordan språk brukes, vurderes og anerkjennes i samfunnet og dermed i skolen. På bakgrunn av funnene er det aktuelt å problematisere ideologier og språksyn knyttet til opplæringen elevene inngår i. I den forbindelse drøfter jeg hvordan språklige ideologier skapes, opprettholdes og reforhandles gjennom språklige praksiser og metaspråklig diskurs. Her vil jeg løfte blikket fra egne funn til et mer overordna nivå.

Først vil jeg poengtere at det kan være flere ulike årsaker til at språkpraksiser og refleksjoner blir som de blir. En mulig forklaring er at språk har ulik status. Språk fra blant annet Midtøsten og Asia ilegges gjerne mindre verdi enn norsk og engelsk i Norge (Svendsen, 2009, s. 54). Språks status kan være årsaken til at lærere ser norsk som det viktigste språket for alle som skal

bo i Norge over lengre tid, og derfor ønsker mest mulig norsk i undervisningen. Holdningen tyder på at jo mer norsk, og mindre bruk av andre språk, jo fortere vil elevene lære majoritetsspråket. Flerspråklig kompetanse får i et slikt perspektiv liten verdi både for elevene og det norske samfunnet. En annen årsak kan være at lærere ser flere didaktiske utfordringer enn muligheter ved transspråklige praksiser. Tilgang på morsmåls lærere, undervisningsmetoder, tid og krav om rask integrering kan være faktorer som fører til enspråklig opplæring. Det kan også handle om at lærere ikke kan alle språkene i klasserommet og føler seg på utrygg grunn. Her vil jeg påpeke at transspråking er relativt nytt i undervisningssammenheng, også for mange lærere. Dette kan være noe av årsakene til at transspråklige kommunikasjonsformer ikke blir anerkjent og utnyttet i mange klasserom. Selv om det kan være mange årsaksvariabler knyttet til holdninger om at det er «godt nok» å bruke norsk i undervisningen, har jeg funnet det mest nærliggende å fokusere på ideologiforklaringa.

Jeg vil hevde at språklige ideologier er et viktig perspektiv og en god forklaringsmodell for å få økt forståelse for språkbruk og refleksjoner rundt dem. Hvordan man oppfatter og vurderer språk, er kontekst- og situasjonsavhengig, og er tett knyttet til historiske, politiske og samfunnsmessige forhold (Woolard, 1998, s. 3). Opplæringen elevene møter er med andre ord ikke nøytral, men ideologisk fundert. Språklige ideologier kan være vanskelige å gripe fatt i, men ved å undersøke faktiske språkpraksiser, og hvordan det snakkes om språk, såkalt metaspråklig diskurs, kan man si noe om hvilke underliggende og ofte usynlige krefter som påvirker skolen og samfunnet (Ommeren, 2017, s. 161). Undersøkelse av språklige ideologier kan gi økt forståelse for hvordan ulike opplæringsmodeller bidrar til å fremme flerspråklig som problem eller ressurs i skole og samfunn.

En form for ideologi er det en kan kalle enspråkligsideologi. Den dreier seg om underliggende tanker om språk som «rene», hvor majoritetsspråk er normen eller idealet. Det er nærliggende at denne enspråklige «majoritetskompetansen» er den som verdsettes i opplæringen jf. Bourdieu. Dette gjør at transspråklige praksiser blir undertrykt, og da særlig i vestlige samfunn (Canagarajah, 2013b, s. 9). Tradisjonelt har atskillelse av språk vært sett selvsagt, at det ikke engang var behov for forskning på området (Jacobson, 1990, s. 4). I en slik ideologi ligger gjerne tanker om at flerspråklig opplæring er ødeleggende for læring av språk og kognitiv utvikling. Slike oppfatninger kan være implisitte og eksplisitte, men legger likevel føringer for at språk betraktes som adskilte enheter. Hvorvidt skolen og samfunnet ser språk

som dynamiske og integrerte systemer, eller som adskilte deler, vil med andre ord få konsekvenser for språkopplæring og språk i bruk.

Enspråklige ideologier fører til et syn på flerspråklighet som noe lite attraktivt, noe som igjen har følger for språkutvikling og -opplæring. En rekke studier viser at enspråklige ideologier fremdeles er gjeldende i mange klasserom. Blant annet trekker García og Wei (2014) fram at de fleste minoritetsspråklige barn undervises i enspråklige programmer, med den konsekvens at stemmene deres ikke blir hørt (s. 68). En kan hevde at slike syn også vil påvirke elevenes identiteter, hvor de forventes å tilpasse seg majoritetens språk og verdier. García og Wei (2014) støtter opp om dette og poengterer at enspråklige undervisningsform er med på å skape skiller mellom «oss og «dem» (s. 72). Dette sees også i Opplæringsloven (1998, § 2-8) som bruker begreper som «Om nødvendig har **slike elever (...)**», som er med på å plassere minoritetsspråklige elever som en egen gruppe skilt fra majoriteten. I et slikt perspektiv virker det som målet er at alle skal bli mest mulig like, noe som bidrar til segregering og opprettholdelse av språklige minoriteter som forskjellig fra majoriteten

Det må også tas høyde for at språkideologier påvirker elevenes språkpraksiser og holdninger. Ifølge Bourdieu vil deltakere i et gitt fellesskap ha en form for innebygd forståelse av hvordan ulike språklige varieteter og praksiser har ulik verdi på et lingvistisk marked (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 112). Anerkjennelse, eller mangel av det, kan virke styrende for individers tanker og oppfattelser om eget språk. Dette støttes av García og Wei (2019) som argumenterer for at når individer inntar holdninger om at de selv er subjekter som snakker to separate språk, blir de gjerne delaktige i sin egen underordning og tilpasser seg enspråklige praksiser som begrenser tospråkligheten deres (s. 33). Det innebærer at skolen også pålegger elevene enspråklige ideologier, som kan føre til at de ikke tør å bruke flere språk i undervisningen. Dette kan ses i lys av forskninga til Canagarajah (2011, jf. kapittel 2.1.3), hvor eleven turte å utfordre enspråklige tekster nettopp fordi hun forsto at læreren var positiv til transspråking. Dersom læreren hadde vært kritisk til praksisen, hadde eleven trolig skrevet tekstene på ett språk, og ikke blitt bevisst på hvilke effekter transspråking kan ha i skriving. Dermed kan en hevde at lite støtte og anerkjennelse fra skolen kan føre til at enspråklige ideologier opprettholdes og reproduseres. Det kan føre til at elevene gradvis adopterer skolen og samfunnets negative holdninger til minoritetsspråk, og ikke ønsker å identifisere seg med, eller bruke flere språk i opplæringen.

Slik det kommer fram i et transspråklig perspektiv, vil enspråklig undervisning begrense både læring og identitetsutvikling. Transspråklige perspektiv tar utgangspunkt i at flerspråklighet er normen, ikke unntaket eller problemet (García & Wei, 2014, s. 135). I motsetning til å se språk som problem, ses det som en fordel å bruke og eksponeres for flere språk. Med dette grunnlaget vil jeg hevde at enspråklige ideologier er problematiske, og at det er behov for bevisstgjøring og endring av hvordan det brukes og snakkes om språk i skoleverket og i samfunnet generelt. Dette er aktuelt for studiens didaktiske implikasjoner som vil diskuteres nærmere i det følgende.

### 5.3 Didaktiske implikasjoner

Utgangspunktet mitt med studien er at transspråklige praksiser er hensiktsmessige, og på bakgrunn av det ønsket jeg å utforske om og hvordan elever og lærere bruker flere språk i opplæringen. Bruk av flere språk er nedfelt i Opplæringsloven (1998), så studien handler mer om *hvordan* lærere og elever velger å ta i bruk disse ressursene. Det er imidlertid lite forskningsbasert kunnskap om hvordan dette potensiale kan brukes i norske skoler. Siden studien har en norskdidaktisk forankring, vil jeg i det følgende diskutere hvordan lærere kan legge til rette for mer bruk av flere språk, og bevisstgjøre elever på fordeler ved transspråking.

En overordna implikasjon av studien er behovet for mer offisiell transspråking. Funnene viser at både lærere og elever først og fremst vektlegger norsk, noe som kan komme av språklige ideologier, manglende kunnskap på feltet eller bevisst praksis. Elevene transspråker naturlig, men lærerne legger i liten grad til rette for det i undervisningen – særlig ikke etter at elevene har nådd et visst nivå i norsk. Fra et transspråkingsperspektiv er dette uheldig på flere måter. Det er uheldig både for elevenes læring, deres utvikling av læringsstrategier generelt og språklæringsstrategier spesielt. Og det er uheldig fordi det fratår elevene muligheter til å utfolde seg kreativt ved hjelp av hele det språklige og semiotiske repertoaret sitt. I tillegg innebærer enspråklig undervisning en devaluering av elevenes ferdigheter, samt de naturlige praksisene de inngår i. I det følgende vil jeg utdype hvorfor dette er problematisk og hvordan lærere legge til rette for transspråklig undervisning.

Først og fremst mener jeg at offisiell transspråklig kan bidra til å øke elevens læring. Dersom elever forventes å forholde seg til majoritetsspråket får de ikke benyttet kunnskapen de allerede har når de skal tilegne seg ny kunnskap (jf. blant annet Baker, Cummins, Garcia & Wei). Som vist innledningsvis kan det læreren bruker lang tid på å forklare på norsk, forklares *med ett*

*sekund* på morsmål. Det gjør at elever slipper å bruke tid på å lage hypoteser om hva ord betyr, og at læreren kan ta i bruk kunnskapen flerspråklige elever allerede har, uten at det går på bekostning av tid eller forståelse. Det er kanskje spesielt viktig for elever som kommer sent i opplæringen. Disse elevene møter et mer akademisk og utfordrende språk enn yngre elever, noe som kan medføre større utfordringer. Ved at læreren oppfordrer og anerkjenner transspråking får elevene mulighet til å koble det som er kjent til det som er ukjent.

Som en følge av dette kan elevene bli mer bevisst på hvordan de lærer. Funnene i studien min tyder på at elevene tror læring i ett språk, får negative konsekvenser for læring i majoritetsspråket. Derfor vil jeg hevde at lærere må reflektere rundt transspråklig læring sammen med elevene. Slik er det nærliggende å tenke at elevene får økt forståelse for at bruk av flere språk ikke er en omvei, men en støtte. Mer eksplisitt kan dette bidra til bedre språklæringsstrategier. Dette kan virke utfordrende, men siden elevene allerede transspråker handler det om å hjelpe dem med å bli bevisst på strategiene sine. Lærere trenger ikke anta at transspråklige ferdigheter må læres «med blanke ark». En kan bygge videre på strategiene elever allerede bruker, bygge stillas og diskutere strategiene slik at elevene får et metaperspektiv på egen læring (jf. Canagarajah, 2013b, s. 5). På denne måten vil lærere få et bedre grunnlag for å kartlegge strategiene som brukes og tilpasse undervisningen bedre for hver enkelt elev.

Rom for transspråklige praksiser kan også føre til mer effektiv og kreativ bruk av språk. I en stadig global verden er det å kunne kommunisere effektivt sentralt, om ikke en forutsetning for samhandling. Canagarajah (2013b) påpeker at språk alltid er i kontakt. Vi er omgitt av dialekter, språk og ulike modaliteter på en daglig basis (s. 8). Slik kan en hevde at ingen er enspråklige, og at alle har behov for transspråklig kompetanse. Gjennom blant annet reklame, skilt, musikk og lyrikk eksponeres vi for transspråking i det daglige. Disse modalitetene har retoriske og kreative effekter som kan berike undervisning. Som følge av dette kan en diskutere hvordan språk kan brukes for å forsterke budskap i kommunikasjon og stille spørsmål som: hvilke effekter det har for mottakere, hvorfor man velger ulike språk eller modaliteter og hvilke retoriske effekter skaper det?

Det er også viktig å minne om at språk og identitet er tett knyttet sammen, og at devaluering av minoritetsspråk kan påvirke elevenes selvoppfattelse. For at elever skal se fordelene og verdiene ved flere språk i undervisningen, er det sentralt at både lærere, skoler og samfunn ser verdiene av flerspråklig kompetanse. For å heve statusen til minoritetsspråk kan lærere og

elever synliggjøre mangfold og ulikhet i det språklige landskapet. Tekster, bilder eller andre representasjoner som indikerer hvem elevene er, hvilke språk de kan og hvor de kommer fra er med på å anerkjenne elever som en ressurs. På denne måten signaliserer man at flerspråklighet er ønsket og velkommen og at mangfold ikke er unntaket - men normen.

Denne studien har tydelig understreket de potensielle positive effektene ved bruk av transspråking, og her er forslag til hvordan lærere kan benytte dette potensialet i undervisning. I tillegg til å synliggjøre et verdifullt mangfold og språk som ressurs, kan lærere gjøre elevene bevisste på at deres flerspråklighet er en viktig kompetanse. Det handler om å vise flere språk i det fysiske miljøet, men også åpne opp for tredjerom, hvor kreative kommunikasjonsformer anerkjennes og diskuteres. Slik jeg ser det, bør lærere slippe litt av kontrollen i undervisningen og la elever være «medlærere», både for å lære norsk og andre fag. Dette kan foregå ved blant annet at elever er tolk for hverandre, ved bruk av homogene språkgrupper og nettressurser. Slik kan en vise at elevenes mangfoldige språk- og kulturbakgrunn er en ressurs for hele skolen og samfunnet generelt, ikke et problem eller en rettighet i en overgangsfase.

For at transspråking skal implementeres i skolen vil jeg hevde at det først og fremst må settes søkelys på språklige ideologier og utdanningssystemet. Det er behov for mer kunnskap. Dette finner jeg støtte for hos García og Wei (2014) som sier at: «Unless teacher education programs acknowledge the potential of translanguaging in the state-government-sponsored schools, translanguaging will remain illicit pedagogical strategy used widely by teachers and students» (s. 124). Det innebærer behov for kunnskapsløft og bevisstgjøring blant lærere. Dersom jeg ikke hadde tatt master i norskdiraktikk, hadde transspråking trolig vært ukjent for meg, og jeg ville ha møtt flerspråklige elever med en annen forståelse. Kanskje hadde jeg bidratt med en reproduksjon av enspråklig pedagogikk, uten å være bevisst på det selv. Lærere som har jobbet i skolen i mange år, har også lett for å komme inn i vante spor, i en «slik gjør vi det her-kultur». Det kan tenkes at de trenger hjelp for å utvikle sin didaktiske praksis i overensstemmelse med dagsaktuell forskning. Transspråking kan bidra til en bevisstgjøring om språk, inkludering og læring. Dette kan føre til mindre enspråklige ideologier, raskere inkludering, bedre læringsstrategier, samt mangfoldige og kreative praksiser jf. blant annet Canagarajah, Baker, García og Wei.

## 5.4 Veien videre

På samme måte som det er behov for mer kunnskap på feltet, er det behov for mer forskning. Denne studien gir innsikt i én klasse med sent ankomne minoritets elever, og det er vanskelig å si om funnene er overførbare til andre skoler. Elever er forskjellige og lærer på ulike måter. Likevel mener jeg studien får fram noen mønstre og sammenhenger som kan bidra til forskningsfeltet og andrespråksopplæring. Dette er ikke bare aktuelt for elever som kommer sent i opplæringen, men for alle skoler og trinn. På bakgrunn av undersøkelsen er det behov for mer forskning.

Selv om studien har flere aspekter som kan undersøkes videre, velger jeg å fokusere på dem som er mest praktisk relevant for utvikling av transspråklig pedagogikk. Det kunne vært interessant å inkludere lærere og morsmåslærere og deres refleksjoner rundt transspråking i større grad. Samt å undersøke hvordan de samarbeider for å støtte opp transspråklige praksiser. Dette kunne gitt innsikt i andre metoder eller perspektiv som fremmer elevers læring. I tillegg kunne jeg vektlagt bruk av semiotiske ressurser mer enn jeg har gjort i denne studien. Det hadde blant annet vært spennende å undersøke hvordan transspråking kan praktiseres ved hjelp av digitale verktøy, som bruk av språklæringapper, digitale bøker og film. En annen variabel kunne vært å gjennomføre undersøkelsen med elever med enda kortere botid. I min studie synes det som transspråklige praksiser er mer utbredt tidlig i opplæringen, mens det nedprioriteres etterhvert som elevene utvikler norskferdigheter. Forskning på feltet kan bidra til at transspråking innføres som norm i alle klasserom, og til at potensialet elevene har med seg ikke forblir uutnyttet. Slikt sett er ikke dette bare en avslutning, men også en begynnelse på en pedagogisk praksis hvor alle språk er *viktige*.



# Referanser

- Aftenposten (2009). *Krever at elevene snakker norsk i skolegården*. Hentet 27. april 2019 fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/rWgMK/Krever-at-elevene-snakker-norsk-i-skolegården>
- Alvesson, M., & Sköldeberg, K. (2017). *Tolknings och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Latvia: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, (5th utg). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Hentet 19. mars 2019 fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritetselever-i-videregaaende>
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2004). *Bilingualism in South-Asia*. Hentet 38. april 2019 fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470756997.ch29>
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Daidalos: Göteborg.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1993). *Den kritiske ettertanke som grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Canagarajah, A. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. Hentet fra 29. februar 2019 fra: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207>.
- Canagarajah, A. S. (2013a). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2013b). *Translingual Practice Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Chomsky, N. (2015). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. (2018). *Research methods in education* (8th Utg). London: Routledge.

- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department of Education (Red) *Schooling and Language Mitority Students: A Theoretical Framework* (s. 3-50). Los Angeles: California State Department of Education.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L., A. (2016). *Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten*. Hentet 18. mars 2019 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-Dewilde-Kulbrandstad.pdf?sequence=1>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frøya nyheter (2017) *Vi må snakke norsk så alle forstår oss*. Hentet 27. april 2019 fra: <https://www.froya.no/nyheter/vi-m%C3%A5-snakke-norsk-s%C3%A5nn-at-alle-forst%C3%A5r-oss>
- Fædrelandsvennen (2017). *Har elever fra 40 land – ber alle snakke norsk*. Hentet 27. april 2019 fra: <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/8yedA/Har-elever-fra-40-land--ber-alle-snakke-norsk>
- Gadamer, H. (2012). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Garcia, O. & L, Wei (2014) *Translanguaging. Language, Bililingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan
- García. O. & L, Wei. (2019). *Transspråking Språk, tospråklighet og opplæring* (Oversatt av Holmes, I. S). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gitz-Johansen, T. (2006) *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). *Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket?* Hentet 20. mars 2019 fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/850>
- Grosjean, F. (1998). *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. Bilingualism: Language and cognition*. Hentet 15. april 2019 fra: <http://www.u.arizona.edu/~witzeln/Grosjean98.pdf>
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 112-114). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haukås, A. (2014). *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv*. Hentet 2. mai 2019 fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130/1009>
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Hilt, L. T. (2016). *Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students*. Hentet 10. mars fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1223179#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xMzYwMzE4Ni4yMDE2LjEyMjMxNzk/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==>
- Hornberger, N. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. I O. García. (Red.), *Focus on Bilingual Education* (s. 215-239). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hornberger, N. (2016). *Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic*. University of Pennsylvania, USA. Hentet 20. april fra: <http://bilingualreview.utsa.edu/index.php/br/article/view/118/84>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. 2016. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. Utg). Cappelen Damm as.
- Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. I R. Jacobsen, & C. Faltis. (Red), *Language distribution issues in bilingual schooling* (s. 3-45). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jonsson, C. (2018). Transspråkenende och språkliga ideologier bland lärare och elever. I B-A, Paulsrud., J, Rosén., B, Straszer., Wedin, Å. (Red). *Transspråkenende i svenska utbildningssammanhang* (s. 69-89). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M-A. Iglund, & M. Nygård. (Red.). *Norsk 5-10 språkboka* (s. 217-229). Oslo: Universitetsforlag.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk om å forstå og fortolke*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language Ideologies. I A. Duranti. (Red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (s. 496-571). Oxford: Blackwell.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lanza, E. (2008). Selecting Individuals, Groups, and Sites. I L. Wei & M. G. Moyer (Red.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, Mass.: Blackwell
- Lewis, G., Jones B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* (s. 641-654). Hentet 19. februar fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803611.2012.718488?scroll=top&nedAccess=true>
- Matre, S. & Nygård, M. (2017). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I M-A. Igland, & M. Nygård. (Red.). *Norsk 5-10 språkboka* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlag.
- May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition. s. 19-34.
- MaGroarty, M. E. (2010). Language and Ideology. I N. H, Hornberger. & S. L., McKay. (Red.). *Sociolinguistics and Language Education* (s. 3-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Ommeren, V. O. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M-A. Igland, & M. Nygård. (Red.). *Norsk 5-10 språkboka* (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlag.
- Opplæringsloven (1998). *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. Hentet 2. mai 2019 fra: fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Palmborg, B. V. (2018). *Prata svenska! – Eller? Vad tycker lärare?*. Hentet 3. april 2019 fra: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250715/FULLTEXT01.pdf>
- Regjeringen (2019). *Rekordmange mennesker på flukt. 2019*. Hentet 20. mars 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/humanitart-arbeid/mennesker-pa-flukt/id2358420/>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. & Gorter, D. (2009). Introduction. I E. Shohamy. & D. Gorter (Red.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (s. 1-11). New York: Routledge.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (2utg.), (s.31-60). Universitetsforlaget AS, Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

- Torpsten, A-C. (2018). Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. Hentet 9. april fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15210960.2018.1447100#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xNTIxMDk2MC4yMDE4LjE0NDcxMDA/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==>
- UiO. (2018) Flerspråklighet gir muligheter og utfordringer i skolen. hentet 23.03.2016 fra:  
<https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2018/konferanse-flerspraklighet-skolen.html>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet 21. mars 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet 25. mars 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva kjennetegner gode innføringstilbud for elever som nylig har kommet til Norge?* Hentet 23. mars 2019 fra:  
<http://tallogforskning.udir.no/innhold/hva-kjennetegner-gode-innforingstilbud-for-elever-som-nylig-har-kommet-til-norge/#referanser>
- Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. Storbritannia: The Welsh Language Board.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard. & P. V. Kroskrity. (Red). *Language ideologies: Practice and theory* (s. 3-47). New York: Oxford University Press.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning NSD

## **Vedlegg 1: Samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:**

#### ***”Bruk av morsmål i andrespråksopplæringen”***

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt som handler om språkpraksisene sent ankomne minoritetselever inngår i. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Mitt navn er Julie Rimer, og jeg er lærerstudent ved NTNU i Trondheim. I forbindelse med utdanninga mi skal jeg året 2018-2019 skrive en masteroppgave. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke språklige praksiser sent ankomne minoritetselever møter i opplæringen. Og få innblikk i elevers refleksjoner rundt dette. Jeg ønsker å lære mer om dette temaet, slik at jeg som fremtidig norsklærer kan møte flerspråklige elever på en god måte, samt bidra til økt kunnskap om flerspråklighet som ressurs i skolen.

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

- NTNU Institutt for lærerutdanning
- NTNU Samfunnsforskning AS

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

Det er til sammen fire elever i klassen som får henvendelse om å delta i undersøkelsen. Etter å ha observert klassen i tretten dager, har jeg lagt merke til at du bruker ulike strategier eller språk for å lære norsk, og har derfor lyst til å høre mer om disse strategiene.

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

Deltakelse i studien innebærer et intervju på ca. 45 minutter, hvor det blant annet vil bli spurt om språkopplæringen du mottar og hvilke tanker du har om bruk av morsmål i undervisningen. Du vil få tilbud om å ha med morsmålstolk i intervjuene, for å sikre at spørsmål og svar blir forstått korrekt. Jeg ønsker å bruke lydopptak fra intervjuene, slik at jeg i etterkant kan



transkribere og analysere intervjuene. Dersom du vil, kan du få tilsendt notatene mine slik at eventuelle misforståelser kan oppklares. Datamaterialet jeg samler inn vil brukes til å besvare min problemstilling.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene, men veilederen min, Irmelin Kjelaas, kan få innsyn i datamateriale hvis det er behov for det. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven når den blir utgitt. Alle opptak og opplysninger vil bli oppbevart nedlåst/utilgjengelig for andre. Etter planen avsluttes prosjektet 01.06.2019 og alt av datamateriale vil bli slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Intervjuene tas opp på enheter knyttet til behandlingsansvarlig institusjon og vil deretter overføres til privat datamaskin, hvor datamaterialet krypteres.
- Det er kun jeg som vil ha tilgang til det krypterte materialet.
- I publikasjonen vil det bli gitt fiktive navn, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i opplysninger som publiseres.

### **Du har rett til:**

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Student – Julie Rimer: telefonnummer 90973026
- Veileder/prosjektansvarlig – Irmelin Kjelaas 41105701
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bruk av morsmål i andrespråksopplæringen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2019

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

(Intervju med elever)

#### 1. Deltakernes bakgrunn

- Kan du først fortelle litt om deg selv?
  - Hvor gammel er du?
  - Når kom du til Norge?
  - Hvilke språk snakker du/forstår/skriver?
  - Hva slags erfaringer har du med skole fra hjemlandet ditt?
  - Du begynte på skole i Norge som ungdom, kan du si noe om hvordan det var å begynne på skolen?

#### 2. Refleksjoner rundt bruk av flere språk i opplæringen

- Får du opplæring på både morsmål og norsk?
- Hvordan opplever du det?
- Kan du beskrive så detaljert som mulig en time eller undervisning hvor du synes språklæringa var god?
- Har du flere eksempler på dette?
- Har du opplevd undervisning som var utfordrende på grunn av språket?
- Hvilken type time var dette?
- Hvordan opplevde du dette?
- Hva tenker du kunne vært gjort annerledes?
- Hva tenker du om å bruke flere språk for å lære norsk?
- Lærer du best på morsmål eller lærer du like godt på norsk?
- Har bruk av flere noe å si for din lyst til å lære norsk?
- Hva gjør dere i skoletimene for å lære nye ord?
- Er det noen lærere kunne gjort bedre/vært flinkere på?

#### Strategier

- Hva gjør du når du ikke forstår ord i en tekst?
- Er det andre måter å finne ut hva et ord betyr?
- Hva gjør du hvis det er noe du ikke forstår i undervisningen?

- Når oppgaveteksten står på norsk, og du skal svare på norsk, begynner du å skrive på norsk med en gang, eller skriver du først på andre språk?
- I hvilken grad bruker du morsmål for å lære?
- Har du noen eksempler på hvordan du kan bruke flere språk for å lære deg norsk?
- Kanskje du kjenner til noen app'er til nettbrett/telefon som du bruker?
- Hjelper disse deg til å bli bedre i norsk? Lese norsk? Skrive norsk?
- Har du noen andre strategier du bruker for å lære deg språk?

### **Sosialt**

- Prater du på andre språk enn norsk med noen i klassen?
- Hvis du ikke forstår noe på norsk, kan du spørre noen andre i klassen om hjelp?
- Er det steder/tider der du bare bruker det norske språket? (hvor, med hvem, hvorfor)
- Er det steder du bare bruker morsmål?
- Hvilket språk snakker du på skolen: I timene med lærer/morsmållærer? I timen blant venner? I friminuttene?

### **Lesing, skriving og muntlighet**

- Hvilket språk får du lesetekster på? Oppgavetekster?
- Hvilket språk kunne du tenkt deg å få lesetekster og oppgavetekster på? Hvorfor?
- Når du leser en norsk tekst, bruker du andre språk for å forstå det du leser?
- Når du leser noe helt nytt, forstår du hva det handler om med det samme eller må du lese det flere ganger?
- Når noen forteller en helt ny historie for deg, forstår du den med en gang da eller må du høre den flere ganger?
- Når du skal skrive en tekst på norsk, skriver du først på morsmål og deretter på norsk, eller skriver du den på norsk med en gang?
- Hvis du kunne lese det på (morsmål) først og så på norsk etterpå – ville det ha noe å si for deg? Hvordan?

### **Morsmållærer**

- Pleier morsmållærer være med i klasserom, grupperom etc.?
- Har du eksempler på situasjoner der morsmållærer er til hjelp for deg på skolen?
- Har du eksempler på situasjoner der det er viktig for deg å ha morsmållærer?

- Er det noe de kan hjelpe deg bedre med enn lærerne? Eksempler? Andre grunner til å bruke morsmåslærere i opplæringen?
- Burde det være morsmåslærer til stede i timene oftere?
- Kunne du klart deg like godt uten morsmåslærer?

### **Framtid?**

- Hvordan tror du det vil være å begynne i en klasse med flere norskspråklige elever?
- Har du lyst til å starte i en slik klasse?
- Tror du at du kan bruke flere språk i like stor grad der som i denne klassen?
- Er det noe annet du har lyst å fortelle meg om morsmålet ditt eller om hvordan du bruker språk på skolen?

### **Avslutning**

- Kan du til slutt si noe om hvor fornøyd du er med opplæringen du får?
- Er det noe du kunne tenkt deg annerledes?
- Har du forslag til forbedringer?
- Har du noen tips/anbefalinger til lærere som skal ha norskundervisning for nye elever som kommer til Norge?
- Da er jeg ferdig med spørsmålene mine. Er det noe annet du vil si før vi avslutter? Noe du mener det er viktig å si noe om som jeg ikke har tenkt på?
- Har dette vært en grei samtale for deg?

(Intervju med lærer)

### **Informantens bakgrunn**

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet med flerspråklige elever?
- Hva synes du var mest overraskende når du begynte å jobbe med andrespråksopplæring?
- Hvordan kompetanse ser du på som sentral i arbeid med minoritetselever?

### **Bruk av flere språk**

- Hva tenker du om bruk av flere språk i undervisningen?
- Hvilke ressurser bruker du for å legge til rette/tilpasning for elevenes flere språk i norskundervisningen?
- Er det situasjoner hvor du benytter deg av flere språk? (oversettelse av tekster etc.?)
- Legges det til rette for at elevene kan samarbeide ved hjelp av andre språk enn norsk?
- Kan du fortelle litt om hvordan læringsmakkere er satt sammen? (på bakgrunn av morsmål, andre årsaker?)
- Når opplever du at elevene bruker andre språk enn norsk? (I friminutt, i timene?)
- Når benytter elevene seg av norsk?
- Når er det greit at elevene benytter seg av flere språk? (lesing, skriving, svare på spørsmål, samtaler med hverandre/deg?)
- Er det noen ganger at det ikke er greit?

### **Synliggjøring av språk og mangfold**

- Hvordan legger du til rette for at elever med norsk som andrespråk får vist frem sin kompetanse i flere språk?
- I hvilken grad får elevenes morsmål plass i klasserommet?
- På hvilken måte kommer elevenes førstespråk/morsmål til syne i klasserommet?
- Hva gjør du for å synliggjøre mangfoldet?
- På hvilken måter kan flerspråklighet være en ressurs i den norske skole?

### **Tilpasset opplæring**

- Hvordan legger du til rette for elevenes læring?
- Hvordan sikre at elevene får tilstrekkelige kunnskaper i norsk?

- Hva ser du som de største utfordringene med å lære bort norsk som andrespråk?
- Gode erfaringer: Kan du fortelle om et opplegg der du lykkes med å involvere alle elevene?
- Hva vektlegger du når du planlegger en time i grunnskoleopplæringen? Vokabular, lesetrening, skrivetrening, muntlig trening, fagstoff osv?
- Hvilke utfordringer opplever du i undervisningen med flerspråklige elever, og hvordan møter du eventuelt disse?

### **Styringsdokumenter, kartlegging og samarbeid**

- Hvilke styringsdokumenter ligger til grunn for undervisningen av minoritetsspråklige elever på skolen?
- Erfaringen med disse?
- Hvordan arbeider du/dere for å kartlegge norskferdigheter? Hvilke kartleggingsverktøy brukes? Erfaringer med dette? Samarbeider du med andre lærere om kartlegging?
- Hvordan føler du at samarbeidet er mellom deg og morsmåslærerne?

### **Avslutning**

- Hva er ditt beste tips til lærere med språklige minoriteter i klassen?
- Er det noe annet du tenker på som vi ikke har snakket om, rundt dette med bruk av morsmål?

## Vedlegg 3: Godkjenning av NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Flerspråklighet som ressurs i skolen

#### **Referansenummer**

544183

#### **Registrert**

18.09.2018 av Julie Rimer - julierim@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Irmelin Kjelaas, kjelaas@ntnu.no, tlf: 41105701

#### **Felles behandlingsansvarlige institusjoner**

NTNU Samfunnsforskning AS

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Julie Rimer, Julie\_rimer@hotmail.com, tlf: 90973026

#### **Prosjektperiode**

24.09.2018 - 01.06.2019

#### **Status**

26.11.2018 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **26.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å



opdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

NTNU Samfunnforskning AS er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Trine Anikken Larsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

