

Anna Maria Solbakken Befring

"Jeg vil skrive: Bonjour, jag tycker om dej!"

En kvalitativ undersøkelse av fire elevers uttrykte flerspråklighet i et transspråkingspedagogisk undervisningsopplegg.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.
Norskdidaktikk.

Veileder: Cecilie Slinning Knudsen

Medveileder: Astrid Kufaas Morken

Mai 2023

Anna Maria Solbakken Befring

"Jeg vil skrive: Bonjour, jag tycker om dej!"

En kvalitativ undersøkelse av fire elevers uttrykte flerspråklighet i et transspråkingspedagogisk undervisningsopplegg.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.

Norskdidaktikk.

Veileder: Cecilie Slinning Knudsen

Medveileder: Astrid Kufaas Morken

Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Som følger av at det språklige og kulturelle mangfoldet øker i Norge (Språkrådet, 2018; SSB, 2023a, 2023b), øker også antall elever i skolen som har kompetanser i andre språk enn norsk. I denne studien er jeg interessert i å undersøke hvordan elevenes flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Skriveoppgaven legger til rette for og oppfordrer elevene til å bruke flere språk. For å undersøke dette har jeg utarbeidet et undervisningsopplegg bestående av arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i transspråkingspedagogikken (Berthelin, 2022; Palm, 2021).

Problemstillingen som belyses gjennom studien er: *hvordan kommer flerspråklighet til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave?* Forskningsdeltakerne i studien er fire elever, som alle har ulike språkbakgrunner. Tre av fire elever følger ordinær opplæring, mens én elev har krav på særskilt norskopplæring fordi hen «ikke har tilstrekkelig dugleik i norsk» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det overordnede målet med oppgaven er å gi et bidrag til de lærerne som syns læreplanen skriver store ord, og syns det er utfordrende å inkludere andre språk enn norsk i undervisningen (jf. Palm, 2021, s. 47). Bidraget mitt er transspråkingspedagogisk undervisningsopplegg som er designet til denne studien. Konkret undersøker jeg hvordan elevenes flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Jeg undersøker også hvordan elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom å utarbeide et språkportrett, og hvordan elevene ordlegger seg i skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk når de skriver. Funn tilhørende dette diskuteres i lys av semiotiske ressurser, språkholdninger, transspråking og transspråkingspedagogikk, samt lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki.

Hovedfunn fra studien viser at elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom semiotiske ressurser, som tegn, farger og tekst. I tillegg reflekterer elevene over oppfatningen og betydningen av sine språk, og rangerer språkene i språkportrettene sine seg imellom etter hvilke språk de liker best og minst. Et annet hovedfunn fra studien viser at alle elevene inkluderer flere språk i arbeidet med skriveoppgaven, etter at de ble oppfordret til å bruke flere språk. Elevene hadde ulike forutsetninger for å mestre skriveoppgaven, basert på den kapitalen de besitter (Esmark, 2006, s. 88). Tre av elevene transspråker gjennom planleggings-, og skrivefasen. Elevene bruker sine språklige ferdigheter til å posisjonere seg innenfor et undervisningsopplegg som legger til rette for at elevene skal kunne benytte seg av hele sitt språkrepertoar. Her har jeg fått innsikt i at det skapes en norm, som gjennom å oppfordre elevene til å bruke flere språk i skrivearbeidet, legger føringer for hvordan elevene løser oppgaven.

Abstract

As the linguistic and cultural diversity increases in Norway (Språkrådet, 2018; SSB, 2023a, 2023b), the number of students in schools with competencies in languages other than Norwegian also increases. In this study, I am interested in investigating how the students multilingualism can be expressed through work with language portraits. To investigate this, I have developed a teaching program consisting of work with language portraits and a writing assignment, based on translingual pedagogy. The focus has been on students with different language background, where three out of four students follow regular education while one student is entitled to "særskilt norskopplæring", special Norwegian language education, because he/she does not have sufficient proficiency in Norwegian (Opplæringslova, 1998, §2-8). The overall goal of the study is to contribute to teachers who find the curriculum daunting, and challenging to include languages other than Norwegian in their teaching that includes all students (jf. Palm, 2021, s. 47; Zwankhuizen, 2021), through the teaching program designed for this study. Specifically, I investigate how multilinguism can be expressed through work with language portrait, and how they articulate themselves in written text after being encouraged to use multiple languages when writing. Findings to this are discussed in light of semiotic resources, language attitudes, translingualism and translingual pedagogy, as well as linguistic capital and linguistic market.

The research question addressed in the study is: how is multilingualism expressed through work with language portraits? The study is based on a translingual pedagogy, consisting of work with language portraits and corresponding writing assignment, where the students are encouraged to use multiple languages when writing. The research participant in the study are four students, all with different language backgrounds.

The main findings from the study shows that the students express themselves as multilingual through semiotic resources such as signs, colors, and text. In addition, they reflect on the perception and significance of their languages, ranking the languages in their portraits according to which ones they like the most and least. Another main finding from the study shows that all the students include multiple languages in the writing assignment, after being encouraged to use multiple languages. The students will have different prerequisites for mastering the writing assignment based on the capital they process (Esmark, 2006, s. 88). Three students are translanguaging through the planning- and writing work. The students use their linguistic skills to position themselves within a teaching program that facilitates the use of their entire language repertoire. Here, I have gained insight that the norm created by encouraging students to use multiple languages in their writing takes influences how the students solve the assignment.

Forord

Det er med litt blandede følelser at jeg nå ser målstreken på studenttilværelsen. Denne masteroppgaven setter nå punktum for mitt femårig studieløp på Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. ved NTNU i Trondheim. Nå starter en ny og spennende tid som lærer. Jeg gleder meg til å komme ut i yrkeslivet, samtidig som jeg har trivdes godt i studenttilværelsen.

Arbeidet med oppgaven har vært svært krevende og frustrerende. Samtidig har prosessen vært interessant og lærerik. Jeg har tilegnet meg nye kunnskaper og erfaringer, som jeg kommer til å ta med meg inn i yrkeslivet.

Det er flere som har bidratt til oppgaven min, på ulike måter, som fortjener en takk.

Min veileder, Cecilie Slinning Knudsen. Takk for ditt engasjement til min oppgave, mange nyttige råd, og motiverende ord. Takk også for ditt brennende ønske om at jeg skal få det til og for din tilgjengelighet og fleksibilitet. Jeg beundrer dine faglige kunnskaper, smittende engasjement og er veldig takknemlig for at akkurat du har vært min veileder.

Astrid Kufaas Morken, som jeg har vært min biveileder. Takk for at du har tatt deg tid til meg og min oppgave, selv om du skulle ha fokus på Caroline og Johanne sine prosjekt. Takk for gode råd og faglige kunnskaper. Jeg beundrer også ditt brennende engasjement.

Praksislæreren min. Takk for at du har bidratt med gode råd og støtte under prosessen med datainnsamling, for at du gjorde rekrutteringsprosessen enkel og for gode innspill og idéer. Takk for at du gjennomførte undervisningsopplegget mitt.

Mine medstudenter i PRANO-prosjektet, Caroline, Johanne og Guro. Takk for at dere har kommet med gode råd, innvendinger og for at dere har engasjert dere i mitt prosjekt. Jeg er takknemlig for at dere har tatt dere tid når jeg har hatt behov for å lufte tanker og få ut frustrasjon.

Mine språkvaskere, Eline og Ane. Takk for at dere har tatt dere tid til å lese over oppgaven min i innspurten. En ekstra takk til Eline som også har vært min sparringspartner gjennom hele prosessen med masterskriving. Dette året hadde aldri blitt det samme uten deg.

Og sist, men ikke minst, elevene som deltok i undervisningsopplegget mitt. Takk for at dere sa ja til å bli med på undervisningsopplegget, og for at dere gikk inn med et stort engasjement. Studien hadde ikke vært mulig uten dere.

Takk!

Anna Maria Solbakken Befring
Trondheim, 25. mai, 2023

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Tidligere forskning	4
1.4 PRANO-prosjektet	6
1.5 Oppgavens oppbygging og struktur	6
2 Teori	9
2.1 Språkportrett	9
2.1.1 Semiotiske ressurser	10
2.2 Flerspråklighet	10
2.2.1 Forståelser av flerspråklighet	11
2.2.2 Transspråking og transspråkingspedagogikk	13
2.3 Forestillinger om språk	14
2.3.1 Språkholdninger	15
2.3.2 Lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki	15
3 Metode	19
3.1 Bakgrunn for valg av metode	19
3.1.1 Ontologi og epistemologi	19
3.1.2 En kasusstudie i kombinasjon med deltagende observasjon og tekstanalyse	20
3.2 Datainnsamling	21
3.2.1 Gjennomføring av undervisningsopplegget	21
3.2.2 Rekruttering av forskningsdeltakere	22
3.3 Bearbeiding	24
3.3.1 Transkripsjon	24
3.3.2 Koding, kategorisering og analysearbeid	24
3.4 Metodiske betraktninger	25
3.4.1 Forskerrollen	25
3.4.2 Gyldighet og pålitelighet i studien	26
3.5 Forskningsetiske retningslinjer	27
4 Presentasjon av funn og analyse	29
4.1 Annika	29
4.1.1 Annikas omtaler av språket i arbeid med språkportrett	29
4.1.3 Oppsummering	32
4.2 Arash og Jacob	33
4.2.1 Arashes omtaler av språket i arbeid med språkportrett	33
4.2.2 Jacobs omtaler av språket i arbeid med språkportrett	35
4.2.3 Arash og Jacob bruker hele det språklige repertoaret i arbeid med skrivning	36
4.2.3 Oppsummering	38
4.3 Sarah	39
4.3.1 Sarahs omtaler av språket i arbeid med språkportrett og skrivning	39
4.3.2 Å bruke hele det språklige repertoaret i arbeid med skrivning	41

4.3.3 Oppsummering	42
5 Drøfting	43
<i>5.1 Elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom semiotiske ressurser og omtaler av språket</i>	43
5.1.1 Semiotiske ressurser og muntlige utdypelser fremstiller elevenes personlige oppfatning og betydning av sine språk	44
5.1.2 Elevenes refleksjoner om hvorfor de kan ulike språk	45
5.1.3 Rangering av språk	46
<i>5.2 Tekstene til elevene bærer preg av et språklig mangfold</i>	47
<i>5.3 Oppsummering av drøfting</i>	50
6 Avslutning	53
6.1 Oppsummering	53
6.2 Oppgavens bidrag og veien videre	53
Referanser	56
Vedlegg	61

Figurer

Figur 1: Tom kroppssilhuett	21
Figur 2: Språkportrett, eksempel 1	21
Figur 3: Språkportrett, eksempel 2	21
Figur 4: Annikas språkportrett	29
Figur 5: Annikas tekst	31
Figur 6: Arashs språkportrett	33
Figur 7: Jacobs språkportrett	35
Figur 8: Arashs tekst	38
Figur 9: Jacobs tekst	38
Figur 10: Sarahs språkportrett	39
Figur 11: Sarahs tekst	41

Tabeller

Tabell 1: Anvendt transkripsjonsnøkkel _____ 24

1 Innledning

Denne studien, som er en del av PRANO-prosjektet (1.4), undersøker hvordan fire småtrinnslevers flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Elevene som deltar har ulike språkbakgrunner, hvorav én elev har krav på særskilt norskopplæring fordi hen ikke har «tilstrekkelig dugleik i norsk» til å følge den ordinære opplæringa (Opplæringslova, 1998, §2-8). Jeg har ikke undersøkt hvilke kompetanser elevene har i de ulike språkene, med bakgrunn i at fokuset vil være rettet mot *hvordan* flerspråkligheten til elevene kommer til uttrykk i arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Til denne studien utarbeidet jeg et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i transspråkingspedagogikken (2.2.2), for at elevenes språkkunnskaper kan brukes som en ressurs i opplæringa. Det er i tråd med noe av det Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) legger til grunn for norskfagets relevans og sentrale verdier: «(...) og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs». Undervisningsopplegget er grunnlaget for datainnsamlingen og tar utgangspunkt i arbeid med språkportrett som læringsaktivitet (2.1). I forlengelse av arbeidet med språkportrett skulle elevene skrive tekster der de ble oppfordret til å bruke flere språk. Jeg er interessert i hvordan de forskningsdeltakernes flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med dette transspråkingspedagogiske undervisningsopplegget. I tillegg er jeg interessert i å gi et konkret bidrag til hvordan lærere kan arbeide med flerspråklighet som ressurs i klasserommet.

For å undersøke hvordan flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave har jeg gjennomført en kasestudie, der jeg kombinerer deltagende observasjon og tekstanalyse (3.1.2). Jeg har blant annet sett hvordan flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom semiotiske ressurser, omtaler av språk¹ og gjennom å benytte seg av hele det språklige repertoaret i læringsarbeidet. I studien har jeg et sosialkonstruktivistisk synspunkt (3.1.1), og transspråkingsperspektivet (2.2) ligger til grunn for språkperspektivet mitt. Det ligger også et sosiokulturelt syn på språk til grunn i denne studien. Det vil si at språket som grunnleggende, sosialt fenomen er formet av og integrert i sosiale forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). I min studie dreier dette seg om hvordan elevene bruker språket når de blir oppfordret til å bruke flere språk når de skriver.

I dette kapitlet gjør jeg rede for aktualisering og bakgrunn for valg av tema, før jeg presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter redegjør jeg for tidligere forskning som eksisterer i forskningsfeltet. Videre presenterer jeg PRANO-prosjektet, som oppgaven har vært en del av. Til slutt beskriver jeg studiens oppbygging.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Stadig flere elever i norsk skole er flerspråklige (Kjelaas, 2021, s. 231). Det skyldes at vi lever i en verden som stadig er i forandring og preges av globalisering. Mennesker flytter på tvers av landegrenser, som medfører vekst i det språklige mangfoldet. Flerspråklighet i Norge er ikke noe nytt. Som et resultat av økt innvandring har også det språklige

¹ Med omtaler av språk mener jeg hvordan elevene snakker om og anvender språket. Elevenes refleksjoner rundt språk legges også til grunn.

mangfoldet økt. Det fins ikke sikker statistikk på hvor mange nye innvandrerspråk, såkalte minoritetsspråk,² som brukes i Norge, men en antar at det eksisterer rundt 200-300 (Språkrådet, 2018, s. 55). For å illustrere landets økende språkmangfold vil jeg vise til tall fra Statistisk Sentralbyrå³. Per januar 2023 er det til sammen 1 091 037 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge, som til sammen utgjør 19,9% av landets befolkning (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2023a). Som resultat av krigen i Ukraina fikk vi en historisk innvandringsvekst i Norge ved inngangen til 2023. Det bodde 57 900 flere innvandrere i Norge i 2023, enn året før. 30 300 av disse er flyktninger fra Ukraina. Dette er den største økningen som er registrert fra et år til et annet (SSB, 2023b). Med andre ord får vi flere og flere innbyggere med bakgrunn fra andre land som har andre språkkunnskaper enn norsk. Flere av disse innbyggerne kommer også til å gå på skole i Norge, noe som vil gi den norske skolen elever som har kunnskaper og ferdigheter i mange, ulike språk.

Et av kjerneelementene i norskfaget i læreplanen (LK20) er språklig mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019), som er med på å illustrere viktigheten av tema i opplæringa og i samfunnet. Problemet er, som Palm (2021, s. 47) skriver, at det oppleves som utfordrende for lærere å trekke inn andre språk enn norsk i undervisningen på en måte som inkluderer og aktiviserer alle elevene, uavhengig av språkbakgrunn. Dette viser en undersøkelse som ble gjort i den norske skolen om språkbruk i 2015 (Palm, 2021, s. 47). Et liknende resultat forteller også Zwankhuizen (2021) om i sin studie. Et av hennes hovedfunn viser at flere lærere hun har intervjuet opplever formuleringene i læreplanen som store ord, og at de savner en felles forståelse for hva flerspråklighet som ressurs kan innebære. Ut fra dette kan det tyde på at lærere har et behov for konkrete eksempler på hvordan de kan arbeide med flerspråklighet i skolen. Jeg ville derfor gjennomføre en forskning som skulle bidra til at lærere kunne få konkrete verktøy til å arbeide med flere språk i undervisning. Arbeid med språkportrett og skriveoppgaver med bruk av flere språk skal derfor være konkrete eksempler på slike verktøy. Siden transspråkingspedagogikken er i tråd med LK20s ressursperspektiv (Berthelin, 2022, s. 170) valgte jeg å utarbeide et transspråkingspedagogisk undervisningsopplegg. Transspråkingspedagogikken er i tråd med LK20 fordi det kan bidra til at elevene blir «trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Flere undersøkelser viser, ifølge Ryen (2010), at minoritetsspråklige barn får færre muligheter til å delta aktivt i opplæringssituasjoner enn de majoritetsspråklige. Av den grunn hevder hun at disse barna får færre muligheter til språklig og faglig utvikling (Ryen, 2010, s. 67 og s. 73). Flerspråklige elever klarer seg ikke like godt som elever med skolens språk som førstespråk på grunn av at instruksjoner og vurderinger tar utgangspunkt i enspråklige standarder (García & Wei, 2019, s. 72). Ifølge SSB (2017) har minoritetsspråklige elever svakere resultater på nasjonale prøver enn øvrige elever. Rangnes og Gouvenec (2018, s. 3) påpeker også at flerspråklige elever, som gruppe, presterer lavere på nasjonale og internasjonale lesetester enn elever med norsk som morsmål/førstespråk. Mangel på evnen om å godta et flerspråklig samfunn, kan derfor føre til at flerspråklige elever ikke får tilstrekkelig skolegang, fordi en stor del av deres

² Et minoritetsspråk er et språk som er beskyttet under den europeiske pakten om regions- eller minoritetsspråk, Minoritetsspråkpakten (Svendsen, 2021, s. 25). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1) er minoritetsspråklige elever barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

³ Statistisk sentralbyrå er den sentrale myndigheten for utvikling, utarbeiding og formidling av offentlig statistikk: <https://www.ssb.no/>

språkkompetanser ikke blir benyttet og tatt i bruk som ressurser for å skape mening (García & Wei, 2019, s. 72). García og Wei (2019) mener at det må forskes mer på transspråklige undervisningspraksiser, for å forbedre språkopplæringen til flerspråklige elever.

Det finnes det vedtak og retningslinjer som skal bidra til å ta vare på de minoritetspråklige elevene i opplæringen. Opplæringslova §2-8 beskriver krav på særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Her står det at:

«elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Det vil si at en elev med for eksempel arabisk som morsmål har rett til opplæring i arabisk dersom det er nødvendig. Samtidig betyr det også at eleven ikke har rett til opplæring i arabisk om hen kan norsk godt nok. Stortingsmeldingen *Mangfold og mestring* presiserer at flerspråklighet «må fremmes som et ideal i opplæringa» (NOU 2010: 7, s. 14). Læreplanverket for LK20 gir det flerspråklige perspektivet større oppmerksomhet, blant annet blir ressursperspektivet av flerspråklighet løftet frem. Et eksempel er læreplanen i norsk, under fagets relevans og sentrale verdier, der det står at «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Den overordnede delen av læreplanen skriver også at: «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 5). Hva som ligger i ressursperspektivet spesifiseres det ikke. Bakken, Hundal og Sakshaug (2022, s. 100) skriver at det vil være ulikt hvilke praktiske konsekvenser dette får for enkelteleven. De henviser til både Lausren (2013) og Palm (2021) i det de beskriver at det mest sannsynlig ligger et uutnyttet potensial i den totale språkkompetansen som representeres i flerspråklige klasserom. Derfor er det, som García og Wei (2019) mener, viktig å forske mer på transspråklige undervisningspraksiser, også for å bruke språkkompetansene som finnes i et klasserom.

Min interesse for flerspråklighet og transspråking ble vekket under det fjerde året på lærerstudiet, hvor jeg ble kjent med transspråklige teorier i norskfaget, samtidig som jeg var i praksis på en skole med stort språklig mangfold. På denne praksisskolen var lærerne gode til å fremheve det språklige mangfoldet, blant annet gjennom å si «god morgen» på et nytt språk hver dag, og å la elevene bruke sine språklige repertoar i læringsaktiviteter og i lek. Disse lærerne og læringsmetodene inspirerte meg til å fordype meg i temaet flerspråklighet og transspråking, i undervisningssituasjoner. Jeg ønsker å være like god, om ikke bedre, til å inkludere og bruke språklig mangfold i mine fremtidige klasserom. I tillegg til dette er jeg kjent med at Kunnskapsløftet 2020 (LK20) vier større oppmerksomhet til flerspråklighet og dets ressursperspektiv. Summen av dette gjorde at jeg ville utvide min egen kompetanse innenfor feltet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette masterprosjektet undersøker jeg altså hvordan fire elevers flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Problemstillingen til oppgaven er:

Hvordan kommer flerspråklighet til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave?

Elevene har forskjellige bakgrunner, der tre av elevene er født og oppvokst i Norge, mens én elev er født i et annet land. Felles for de fire elevene er at de alle har vokst opp med andre språk enn norsk i hjemmet. I denne studien er jeg opptatt av å undersøke hvordan elevene anvender språket og uttrykker seg gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. For å belyse problemstillingen nærmere vil jeg ta for meg disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan uttrykker elevene seg selv som flerspråklige gjennom å utarbeide et språkportrett?
2. Hvordan ordlegger elevene seg i skriftlig tekst etter at de blir oppfordret til å bruke flere språk når de skriver?

Jeg vil ta for meg forskningsspørsmålene i analysekapitlet (4), og sammen med drøftingsdelen (5) skal de bidra til å besvare problemstillingen til masterprosjektet. Det første forskningsspørsmålet, «*hvordan uttrykker elevene seg selv som flerspråklige gjennom å utarbeide et språkportrett?*», behandles gjennom elevenes bruk av semiotiske ressurser og omtaler av språket (4.1.1; 4.2.1; 4.2.2; 4.3.1). Det andre forskningsspørsmålet, «*hvordan ordlegger elevene seg i skriftlig tekst etter at de blir oppfordret til å bruke flere språk når de skriver?*», får vi innsikt i gjennom hvordan elevene benytter seg av sine språkrepertoar i arbeid med skriving (4.1.2; 4.2.3; 4.3.2). Her er jeg interessert i hvordan elevene anvender språket. I første del av kapittel 5 drøfter jeg hvordan elevene bruker semiotiske ressurser for å framstille sin personlige oppfatning og betydning av språk, og refleksjoner rundt språk og deres tilknytning til språkene. I tillegg drøftes tre elevers rangering av språk, med bakgrunn i språkholdninger (5.1). I andre del av drøftingskapitlet (5.2) drøfter jeg hvordan elevene benytter seg av språkrepertoarene de besitter i arbeid med skriveoppgaven. Hvordan elevene tar i bruk språkrepertoarene innenfor skriveoppgavens rammer, drøftes i lys av lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki.

1.3 Tidligere forskning

Flere norske og internasjonale studier har undersøkt temaet flerspråklighet i skolen. Ipsos (2015) gjennomførte en studie kalt «Rom for språk?», som kartla hvordan elever og lærere i den norske grunnskolen forholder seg til elevenes flerspråklige praksis og flerspråklige kompetanse i skolehverdagen. Funn fra denne undersøkelsen viser at de fleste elevene bruker flere språk i hverdagen, der en del av dette er gjennom språkfag på skolen. I tillegg bruker mange også ord eller setninger fra andre språk enn norsk når de er sammen med venner. Andre viktige funn dreier seg om hvorvidt flerspråklighet er tematisert i undervisning. Undersøkelsen viser at dette varierer mellom skoler, trinn og lærere. Det snakkes noe oftere om flerspråklighet på de laveste klassetrinnene. Et siste funn dreier seg om at både elever og lærere har delte meninger om hvorvidt det er positivt eller negativt at noen elever bruker andre språk enn norsk i undervisningen og i friminuttene. I denne sammenhengen gir mange uttrykk for at dette er situasjonsavhengig (Ipsos, 2015).

En rapport fra Svendsen et al. (2014), *Ta tempen!-undersøkelsen*, ba elever på alle klassetrinn om å finne ut hvilke språk og dialekter barn og unge kan, og når de bruker

dem. Elevene fikk i oppdrag å samle inn ord og uttrykk som fremstår som populære blant dem. Undersøkelsen fant ut at 50% av barn og unge daglig bruker mer enn ett språk eller én dialekt. I tillegg viser *Ta tempen!-undersøkelsen (2014)* at få elever oppgir at de kun kan ett språk, og mange av elevene ønsker å lære flere språk. Svært mange elever er i stor grad positive til engelsk. Bruk av engelske ord i tale eller skrift forekommer også i svært stor grad. Barn og unge fremstår, ifølge Svendsen et al. (2014) som bevisste og innovative språkbrukere.

Videre har Bakken et al. (2022) undersøkt flerspråklige praksiser og holdninger til flerspråklighet ved en skole der det samme minoritetsspråket er morsmålet til mange av elevene. Resultatene i denne studien viser at enspråklige holdninger og praksiser dominerer, og at norsk har høyere posisjon i språkhierarkiet. De beskriver også funn knyttet til at elevene selv initierer til å transspråke i lærings situasjonene og at det ligger et uutnyttet potensial i å se flerspråklighet som en ressurs i skolen (Bakken et al., 2022, s. 111).

Innenfor flerspråklighetsfeltet eksisterer også perspektivet på transspråking og transspråkingspedagogikken (2.2.2). Berthelin (2022) gir eksempler på og drøfter hvordan man kan benytte seg av transspråkingspedagogikk i praksis. Hennes grunnlag for å si noe om dette er en studie av logger fra lærere som selv har anvendt transspråkingspedagogikken i egne klasserom og i ulike fag på ungdomsskolen, videregående skole og i voksenopplæringen (Berthelin, 2022, s. 168). Datamaterialet er knyttet til klasser fra særskilt norskopplæring, mottaksklasser og klasser der få av elevene har norsk som andrespråk. Et av eksemplene hun gir og drøfter er å la elevene transspråke i arbeid med skriving, noe jeg har latt meg inspirere av i min studie (3.2.1).

Et annet prosjekt som baserer seg på transspråkingspedagogikk er Palms (2021) aksjonsforskningsprosjekt. Hun har undersøkt hvordan transspråkingspedagogikk kan legge til rette for å trekke inn elevenes ulike språk i den ordinære undervisningen. I prosjektet gjennomførte både læreren og forskeren ulike aktiviteter som skulle bruke elevenes språk som ressurs. En sentral del av Palm (2021) sitt datagrunnlag i denne studien er elevenes språkportretter. Intensjonen ved bruk av denne aktiviteten var å dokumentere i hvilken grad elevene fremstilte seg som flerspråklige, og hvordan de tenkte rundt språk og bruk av flere språk i skolen. I Palms (2021) forskning viser funnene at en slik transspråking har en positiv betydning for hvordan elevene ser på egen flerspråklighet og språkkompetanse, og at aktivitetene som ble gjennomført er mulig å gjøre i en barneskoleklasse selv om læreren ikke behersker alle språkene.

Videre har språkportrett også blitt brukt mye i forskning og undervisning de siste 25 årene (Busch, 2018). Daugaard, Ladegaard, Laursen, Orluf, Wulff og Østergaard (2018) har bidratt med forskning på dette feltet. De har blant annet arbeidet med et forsknings- og utviklingsprogram i en tiårsperiode fra 2008 til 2018, som resulterte i artikkelen *Tegn på sprog*, der de blant annet undersøker bruk av språkportretter blant 9. klassinger som en del av studiene på literacy og språklig mangfold (Daugaard et al., 2018, s. 57). I tillegg ble det gjennomført ulike intervensjoner som innebar bruk av flere språk, såkalte tverrspråklige praksiser. Gjennom de forskjellige intervensjonene fikk forskerne innsikt i elevenes flerspråklige identitet og deres språklige repertoar (Daugaard et al., 2018).

I de seneste år i Norge har det også vært masteroppgaver som tar i bruk språkportrett i undervisning, blant annet Emma Overrein (2022) og Julie Hauger Arikan (2021). Emma

Overreins (2022) studie undersøker hvordan elever setter ord på sin flerspråklighet med utgangspunkt i språkportrett, opplevelser og erfaringer ved bruk av andre språk i skolen. Et av funnene hennes dreier seg også om at elevene bruker semiotiske ressurser for å sette ord på flerspråkligheten sin, men i ulik grad. Refleksjoner knyttet til språkportrettet er også en måte elevene setter ord på sin flerspråklighet i denne studien (Overreins, 2022). Julie Hauger Arikan (2021) undersøker bruk av språkportretter i undervisning og hvordan elevenes flerspråklige repertoar kan være utgangspunkt for refleksjon. Hun gjør funn knyttet til at elevene har emosjoner og holdninger til språkene de har tegnet. Også i studien fant hun ut av en kan se flerspråklighet som grader av flerspråklighet, fremfor at elevene enten kan eller ikke kan språkene, fordi språkportrettet gir rom for å tegne språk uavhengig av kompetansenivå (Arikan, 2021).

Tidligere studier viser altså at det er mange bidragsyttere til forskning innenfor flerspråklighetsfeltet. Studiene viser at elever bruker flere språk i hverdagen sin (Ipsos, 2015; Svendsen, 2014), og at det ligger et uutnyttet potensial i å se flerspråklighet som en ressurs i undervisning (Bakken, et al., 2022). Det vises også eksempler på hvordan en kan benytte seg av transspråkingspedagogikken i skolen (Berthelin, 2022; Palm, 2021), og at transspråking har en positiv betydning for hvordan elevene ser på egen flerspråklighet og språkkompetanse (Palm, 2021). Gjennom bruk av språkportrett kan en også få innsikt i elevenes flerspråklige identitet og deres språkrepertoar (Daugaard et al., 2018).

1.4 PRANO-prosjektet

Denne oppgaven er en del av PRANO-prosjektet, i regi av NTNU Trondheim. PRANO, som er en forkortelse for Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver, er et forsknings- og utviklingsprosjekt der hovedmålet er å utvikle gode modeller for samarbeid mellom praksisskoler og universitet. Forskningsprosjektet skal styrke samarbeidet mellom praksisskoler og lærerutdanningen. Prosjektet tilrettelegger for at arbeidet med masteroppgaver knyttes til praksis i klasserommet. Jeg har vært en del av en gruppe på totalt fire studenter, to veiledere og en praksislærer. Vi har samarbeidet tett med utarbeidingen av fire ulike masteroppgaver.⁴ Gjennom deltakelse i prosjektet fikk jeg, gjennom prosjektet, veiledning av både praksislærer og veiledere. I tillegg hadde de tre andre studentene godt kjennskap til min oppgave. Deltakelse i PRANO skulle egentlig føre til at gruppa hadde felles datamateriale, men dette ble ikke tilfelle for min gruppe. Grunnen til det var fordi vi alle fire ville gjøre fire forskjellige ting, der vi så at bruk av samme datamateriale ikke ble mulig. Likevel har jeg fått stort utbytte av å være en del av rammene til PRANO-prosjektet.⁵

1.5 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Innledningsvis har jeg greid ut om studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål, og dens aktualitet. I kapitlet som følger, kapittel 2, vil jeg presentere teoretiske perspektiver som bidrar til å sette ramme rundt studien. Her greier jeg ut om språkportrett, semiotiske ressurser og ulike forståelser og perspektiver på flerspråklighet. I tillegg redegjøres perspektivet jeg går inn med i denne studien. Jeg gjør også rede for forestillinger om språk, nærmere bestemt språkholdninger og lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki. Videre, i kapittel 3, går jeg inn

⁴ De andre masteroppgavene fra gruppen min er: Tesaker (2023), Skauen (2023) og Schive (2023).

⁵ For mer informasjon om PRANO kan du se prosjektbeskrivelsen her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

på metodiske og vitenskapsteoretiske valg som ligger til grunn for studien. I dette kapitlet beskriver jeg også hvordan datainnsamlingen foregikk. Hvordan rekruttering av forskningsdeltakere ble gjort og hvordan datamaterialet ble bearbeidet belyses også. Jeg vil også inkludere refleksjoner rundt metodiske betraktninger og forskningsetiske retningslinjer for denne studien. I det fjerde kapitlet analyserer jeg datamaterialet og presenterer funn, med fokus på å belyse forskningsspørsmålene mine. I kapittel 5 drøfter jeg hvordan flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Avslutningsvis (kapittel 6) oppsummerer jeg studien, gjør rede for dens bidrag og reflekterer over veien i videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet gjør jeg greier ut om begreper og teoretiske perspektiver som skal bidra til å gi mening til funnene fra undervisningsopplegget mitt. Først legger jeg frem en teoretiske ramme rundt bruk av språkportrett i undervisning, før jeg presenterer sosiosemiotisk teori. Videre greier jeg ut om flerspråklighet og ulike forståelser av flerspråklighet. Så går jeg inn på perspektivet som er lagt til grunn for denne studien, transspråking og transpedagogikk. Som innledning til delen om transspråking og transpedagogikken redegjør jeg for et par perspektiver på flerspråklighet og flerspråklig utvikling. Til slutt tar jeg for meg forestillinger om språk. Gjennom forestillinger av språk tar jeg for meg språkholdninger og Bourdieus teori om kapital, lingvistisk marked og språkhierarki.

2.1 Språkportrett

En sentral læringsaktivitet jeg har brukt i studien for å se hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk, er språkportrett. Jeg har valgt å bruke språkportrett som beskrevet i Daugaard et al. (2018). Språkportretter er en læringsaktivitet som har blitt mye brukt i undervisning og forskning de siste 25 årene. De er særlig brukt som et verktøy for å undersøke språkbrukernes opplevelser og tolkninger av egne språklige repertoar (Busch, 2018, s. 2). Metoden oppsto på starten av 1990-tallet, da økt globalisering og migrasjon førte til at mange byer og land fikk et større språkmangfold (Busch, 2018, s. 10-11).

Daugaard et al. (2018, s. 57) beskriver språkportrett som en tom kroppsilhuett som fargelegges og kommenteres av en språkbruker, der formålet er å tegne et bilde av personlige oppfatninger og betydninger av sine språk. Etter at elevene er ferdige med å fylle ut sitt språkportrett ledsages de gjerne til å utdype sine tanker muntlig eller skriftlig (Daugaard et al., 2018, s. 57). På den måten kan en ved bruk av språkportrett i klasserommet se hvordan elevene bruker dette til å uttrykke seg selv som flerspråklige. Spesielt den muntlige og skriftlige utdypelsen kan være med på å fange opp hvordan flerspråkligheten kommer til uttrykk. Bruk av språkportrett er en læringsaktivitet som bidrar til at elevene kan reflektere over alle språk og språklige varieteter som spiller en rolle i deres hverdagsliv (Daugaard et al., 2018, s. 58). Slik kan elevene få muligheten til å utvikle et metaspråk om språk, og å utvikle sin språklige bevissthet. Det er viktig å påpeke at arbeid med språkportrett i undervisning kan gjøres uavhengig av elevenes språkbakgrunn, ettersom språkportrettet kan åpne for verdifulle refleksjoner rundt språk og identitet (Daugaard et al., 2018, s. 4). Arbeidet med språkportrett kan blant annet hjelpe lærere med å tilrettelegge skolehverdagen, ved å se elevenes ressurser og behov både faglig og sosialt (Busch, 2006, s. 96). En kan ikke se portrettet i seg selv bare som en representasjon av elevenes samlede språkrepertoar. Det er fordi arbeid med språkportrett er situasjons- og kontekstavhengig, og av den grunn kan en ikke se portrettet i seg selv som en representasjon av elevenes samlede språkrepertoar (Busch, 2018, s. 7).

Arbeid med språkportrett i skolen kan knyttes til arbeid med identitet, flerspråklighet og språklige repertoar (Daugaard et al., 2018, s. 57). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) er norsk et sentralt fag for blant annet identitetsutvikling, der elevene skal bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. Selv om norskfaget har et særlig ansvar for å ivareta og fremme flerspråklighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), skal opplæringen overordnet også «(...) sikre at

elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Ved å bruke språkportrett i undervisning kan man bidra til å bevisstgjøre elevene på sine språklige repertoar. Det kan også skape rammer der det legges til rette for refleksjon rundt flerspråklighet, både hos en selv, men også blant hverandre (Daugaard et al., 2018, s. 5). Slike refleksjoner kan bidra til både identitetsutvikling og at elevene blir bevisste på sin språklige identitet. På den måten kan elevene også oppleve at flerspråklighet blir verdsatt og sett på som en ressurs.

2.1.1 Semiotiske ressurser

I denne oppgaven er jeg interessert i alle former for meningsskapning som kommer til uttrykk, ettersom jeg vil se hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett. Med bakgrunn i denne interessen ser jeg språkportrettene og tekstene elevene produserer som multimodale, i lys av sosiosemiotisk teori. Semiotiske ressurser er et nøkkelbegrep i sosiosemiotisk teori (van Leeuwen, 2004, s. 3), og derfor vil dette begrepet brukes for å beskrive og tolke elevenes språkportrett. Grunntanken i sosiosemiotisk teori er at meningsskapning er en motivert handling i en sammenheng og på bakgrunn av egen interesse (Hopperstad, 2005, s. 37). Lingvisten Michael Hallidays beskriver at bruk av språk i konkrete sammenhenger er det som utgjør meningsskapningen, mens Gunther Kress og Theo van Leeuwen videreførte denne teorien til andre modaliteter enn bare verbalspråk og verbaltekst (Hopperstad, 2005, s. 37).

van Leeuwen (2004, s. 3-4) definerer semiotiske ressurser som de handlingene og artefaktene vi bruker for å kommunisere og skape mening. Noen eksempler på semiotiske ressurser er tegn, skrift, handlinger og objekter. Tegn kan for eksempel være farge, der fargen rød innenfor vestlig kultur tradisjonelt sett symboliserer fare (van Leeuwen, 2004, s. 3-4). Vi kan skille de semiotiske ressursene i tekstuelle trekk og visuelle trekk. Tekstuelle trekk kan være de ordene som kommer ut av munnen vår, og kan kobles til de ulike «språkene» som snakkes. De visuelle trekkene kan være eksempelvis bilder eller tegn (García & Wei, 2010, s. 39; van Leeuwen, 2004, s. 3). Magerø og Tønnessen (2010, s. 141) hevder at det ofte er et samspill mellom de semiotiske ressursene som tas i bruk og at disse kan spille hverandre gode. I tillegg beskriver de at et samspill mellom ord og bilde kan bidra til å utdype eller utvide hverandres informasjon.

I min studie undersøker jeg hvordan semiotiske ressurser i elevenes språkportrett bidrar til at elevene uttrykker seg selv som flerspråklige (jf. forskningsspørsmål 1). Jeg undersøker bruk av semiotiske ressurser som farger, tegning, streker, piler, figurer, skrift, handlinger og språk, gjennom hva elevene sier om sine språkportrett. Å studere det semiotiske potensialet til en gitt semiotisk ressurs dreier seg om å undersøke hvordan ressursen har vært, er og kan brukes til et kommunikasjonsformål (van Leeuwen, 2004, s. 5). Skrede (2021, s. 19) påpeker at ulike semiotiske ressurser kan bidra til å skape mening i språkportrettene, gjennom å vise formål eller kommunisere bestemte formål. Jeg mener at forståelsen av meningsskapning som er beskrevet her samsvarer godt med transspråkingsteorien, der man veksler på et repertoar av språklige ressurser (2.2.2).

2.2 Flerspråklighet

Innenfor språkvitenskapen har det oppstått uenigheter som omhandler hvordan en kan forstå termen *språk*. Ferdinand de Saussure, som regnes som grunnleggeren av den moderne språkvitenskapen, definerer språk som et «system av tegn», der ordene blir sett på som tegn som står for noe (García & Wei, 2019, s. 23; Hopperstad, 2005, s. 23).

Språktegn består av en forbindelse mellom lydbilde og et begrep. Forbindelsen etableres gjennom tilfeldige konvensjoner i hvert enkelt språk. Denne forståelsen kan forklare det språklige mangfoldet i verden (García & Wei, 2019, s. 23), og derfor er Sassures forståelse av språk relevant å trekke inn i min studie som omhandler flerspråklighet.

Formuleringen av problemstillingen min: «Hvordan kommer elevens flerspråklighet til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave?», er valgt med bakgrunn i språkperspektivet jeg legger til grunn i studien. Det er i tråd med transspråkingsperspektivet til García og Wei (2019), der jeg ser språk som et integrert system, i motsetning til et språksyn som ser språk som adskilte og autonome (Lampert, 1974). Fokuset er på språkpraksisene til elevene og hvordan de anvender språket, altså bruksområdene til språket i kontekst. På den måten kan en si at denne mikrostudien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på språk. Det er med bakgrunn i måten språk anvendes, eller kommer til uttrykk i denne undervisningsaktiviteten står i sentrum. Det vil si at jeg anser språket som noe mer enn oppbygging av grammatiske setninger, der meningsskapning eller å tilpasse språkbruken etter sosiale og kulturelle forhold er i fokus (García & Wei, 2019, s. 38-39; Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19).

Flerspråklighet er en term som har flere forståelser og perspektiver. Ettersom tematikken i denne oppgaven dreier seg om flerspråklighet er det viktig å presisere hvilken posisjonering jeg har rundt forståelse og perspektiv av denne fagtermen. Det er fordi det legger grunnlag for hvordan denne studien er planlagt og gjennomført, samt hvordan jeg analyserer, reflekterer og diskuterer videre. Samtidig vil jeg belyse flere forståelser og perspektiver, ettersom det florerer ulike forståelser og perspektiver. I det følgende vil jeg først presentere ulike forståelser av flerspråklighet (2.2.1). Videre vil jeg i kapittel 2.2.2 først gå inn på perspektiver på flerspråklighet, før jeg går nærmere inn på transspråkingsperspektivet og transspråkingspedagogikken.

2.2.1 Forståelser av flerspråklighet

Flerspråklighet er et begrep som er mangesidig og som gjennom tidene blitt definert på ulike måter. I denne studien vil også begrepet ha ulike forståelser, både av meg som forsker og av elevene som deltar i studien. Derfor er det nødvendig å få klarhet i hva som kan ligge i begrepsforståelsen.

Forskere stiller ulike krav til hva det vil si å være flerspråklig. Ifølge Leonard Bloomfield (1933) er personer flerspråklige dersom de har språkkompetanse på lik linje med de innfødte i flere språk (Bloomfield, 1933, s. 56; Røyneland, 2008, s. 37). En slik forståelse kan utfordres ved at det er ikke slik at alle som er født inn i et språk behersker alle sidene ved språket. En kan for eksempel være oppvokst med to språk, der den muntlige språkbeherskelsen er like god på begge språk, uten å kunne lese og skrive ett eller begge språk. På den andre siden finner vi Einar Haugens (1953, i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 25; Røyneland, 2008, s. 37) definisjon. Han anser praksisen om å formulere fullstendige og meningsfulle ytringer på flere språk som flerspråklighet. Personer som kan formulere meningsfulle ytringer blir dermed sett på som flerspråklige. Med Haugens (1953) forståelse kan en inkludere nesten alle elevene i skolen, ettersom elevene allerede fra 1. klasse lærer engelsk (Bakken et al., 2022, s. 99). Grosjean (2010, s. 4) anser personer som flerspråklige dersom de bruker to eller flere språk i hverdagen. Med hans utgangspunkt vil halvparten av elevene i undersøkelsen til Svendsen et al. (2014) være flerspråklige, ettersom 50% oppga at de bruker mer enn ett språk eller én dialekt i hverdagen sin. En

annen forsker på feltet, Richard Diebold (1964, i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 25), legger vekt på personers forståelse av språk. Ifølge han er personer i ferd med å bli flerspråklige om de kan forstå ytringer på andre språk, uten å selv si noe (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 25).

Felles for forståelsene som nå er presentert er at de handler om å ha ferdigheter i to eller flere språk, selv om definisjonene har ulike krav til hvilke ferdigheter som trengs for å bli ansett som flerspråklig. Definisjonene fokuserer også på ulike *dimensjoner* av språket. Dimensjonene av språket kan deles inn i reseptive, produktive, muntlige og skriftlige ferdigheter. De reseptive ferdighetene handler om å lytte og lese, mens de produktive ferdighetene dreier seg om å snakke og skrive. De muntlige ferdighetene omhandler å lytte og snakke og de skriftlige ferdighetene omfatter lesing og skriving. Det å kunne et språk kan sies å omfatte én eller flere av disse dimensjonene og språkferdighetene kan være mer eller mindre utviklet (Baker, 2011, s. 7; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). Noen kan snakke, men ikke skrive og lese på språket. Noen kan forstå et språk eller deler av det, men ikke snakke språket selv.

Hvilken forståelse for flerspråklighet jeg tar utgangspunkt i vil ha betydninger for hvem jeg anser som flerspråklige og derfor vil det også påvirke hvilke forskningsdeltakere jeg har valgt å ta med i denne studien. I tillegg kan det ha betydning for det overordnede synet fenomenet får i mitt forskningsprosjekt. Elevene i studien har også ulike forståelser av hva det vil si å være flerspråklig. Disse forståelsene kan påvirke hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Definisjonen jeg legger til grunn for studien er denne:

«en person som er vokst opp med en eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk» (NOU 2010:7, s. 25).

Denne forståelsen av flerspråklighet er hentet fra stortingsmeldinga *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010: 7). En slik forståelse vil være relevant i denne studien med bakgrunn i at NOU-er ofte viser til føringer for ulike forhold i Norge, for eksempel for norsk skole- og utdanningssystem. Denne forståelsen finner vi også igjen i artikkelen om begrepsdefinisjoner for minoritetsspråklige, i Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2). Forståelsen jeg har lagt til grunn inkluderer blant annet et identifiseringsperspektiv, som også ser ut til å være gjeldene blant noen av elevene i studien (4 og 5). Forståelsen fra NOU 2010: 7 er snevrere enn Haugen (1954) sin omtale av flerspråklighet, ettersom en kan ha mer tilknytning til språkene enn å kun ytre fullstendige eller meningsfulle setninger på språkene. Den gir derimot en videre forståelse enn Bloomfield (1933), med bakgrunn i at en ikke trenger å beherske flere språk på lik linje som de innfødte. Språkbeherskelsen kan være mer eller mindre utviklet og omfatte flere dimensjoner av språket. I tillegg inkluderer forståelsen jeg legger til grunn Grosjeans (2010) definisjon, om bruk av flere språk i hverdagen.

I denne studien har jeg ikke undersøkt hvilke kompetanser elevene har i de ulike språkene, med bakgrunn i at fokuset vil være rettet mot *hvordan* flerspråkligheten til elevene kommer til uttrykk i arbeid med språkportrett og skriving. Siden jeg blant annet har anvendt språkportrett i undervisningsopplegget, vil identitetsperspektivet (jf. Daugaard, 2018, s. 57) ligge sterkere til grunn enn språkferdighetene til elevene. At

identitetsperspektivet ligger sterkest til grunn handler om at språkene elevene fyller sine språkportrett med, kan ha en sammenheng med hvilke språk de identifiserer seg selv med, har vokst opp med, eller språk de bruker og er kjent med i hverdagen (2.1). Det kan også ha en sammenheng med hvilken forståelse av flerspråklighet de har.

2.2.2 Transspråking og transspråkingspedagogikk

I tråd med ulike forståelser av begrepet flerspråklighet, eksisterer også ulike perspektiver på flerspråklighet og flerspråklig utvikling. I det følgende tar jeg kort for meg Jim Cummins (1981) og García og Weis (2019) perspektiv på flerspråklighet for å belyse to perspektiver på flerspråklighet og flerspråklig utvikling. Videre går jeg dypere inn på transspråkingsperspektivet. Til slutt i denne delen diskuterer jeg forskjellen mellom transspråking og kodeveksling.

Jim Cummins (1981) teori dreier seg om at språk ikke kan sees på som uavhengige av hverandre. Utvikling i det ene språket, vil føre til utvikling i det andre språket (Cummins, 1981, s. 36-38). Dette står i motsetning til for eksempel Lampert (1979) som mente at det legges til et nytt språkssystem når en lærer et nytt språk (García & Wei, 2019, s. 29 og s. 32). Cummins (1981, s. 36-38) hevder at alle mennesker, uavhengig av språk, har et felles underliggende kognitivt fundament for språk og begrepsutvikling, omtalt som the Common Underlying Proficiency. En isfjellmetafor blir brukt som metafor for å illustrere teorien, der de to isfjellene skal illustrere to ulike språk. På overflaten er de ulike, men en felles grunnmur under overflaten binder språkene sammen. Grunnmuren skal illustrere at språkene er gjensidig avhengig av hverandre, selv om isfjelltoppene viser at språkene er adskilte og har ulike trekk (García & Wei, 2019, s. 30).

En annen teori, som er beslektet med Cummins (1981), er García og Weis (2019) teori om at flerspråklighet bør forstås som noe dynamisk, som strekker seg forbi tanken om at det finnes to gjensidig avhengige språk. Teorien om at flerspråklighet bør forstås som noe dynamisk «tar utgangspunkt i ett språkssystem med trekk som ofte praktiseres i henhold til sosialt konstruerte og kontrollerte «språk», men som i andre tilfeller produserer nye praksiser» (García & Wei, 2019, s. 31). Det vil si at vi har ett felles språkssystem for alle språkene vi kan, der vi strategisk kan velge mellom ulike trekk for å kommunisere så effektivt som mulig. Flerspråklighet må ses i sammenheng med at en persons språkpraksiser henger sammen, der flerspråkligheten til en person er integrert. Språkssystemene er ett felles språkssystem (García & Wei, 2019, s. 31-33). Dette samlede språkssystemet blir utgangspunktet i kommunikasjon med andre, når García og Wei (2019) introduserer begrepet transspråking.

Transspråking er en tilnærming til flerspråklighet som viser til en språkpraksis der flerspråklige personer bruker hele sitt språklige repertoar når de skal kommunisere. Fokuset er ikke rettet mot språkene i seg selv, men på språkpraksisen. Når en skal benytte seg av hele det språklige repertoaret trenger det ikke handle om å benytte seg av det ene eller det andre språket, men en skal kunne ta i bruk ressurser fra det samlede språkrepertoaret en innehar, for å skape mening. En skal ikke begrenses av ytre faktorer for å kommunisere effektivt, og derfor kan vi ta i bruk det semiotiske repertoaret for å uttrykke oss (García & Wei, 2019, s. 38-39; van Leeuwen, 2004, s. 3).

En kan skille mellom den spontane transspråkingen som flerspråklige benytter seg av i kommunikasjon og læring, og transspråkingspedagogikk er en didaktisk tilnærming fra

lærerens side med planlagte aktiviteter for å bruke elevenes språkkunnskaper som ressurser i opplæringen (Palm, 2021, s. 49). Kort forklart vil en slik tilnærming legge til rette for at elevene kan transspråke og dermed bruke hele det språklige repertoaret sitt i læringsarbeidet (Berthelin, 2022, s. 168). Som lærer trenger man ikke kunne alle språkene som finnes i klasserommet for å legge til rette for en transspråkingspedagogikk. Undervisningen kan bygge på elevenes kunnskaper og en kan som lærer bruke oversettelsesprogrammer (Palm, 2021, s. 49). Ifølge Berthelin (2022, s. 168) vil dessuten transspråking i læringsarbeidet være fruktbart for alle elever. Palm (2021, s. 49) argumenter for flere språk i undervisningen blant annet gjennom at språk er en viktig identitetsmarkør, og det kan være knyttet til elevenes metaspråklige bevissthet, uavhengig av språkbakgrunn. Enspråklige⁶ elever kan også få utbytte av transspråking fordi de også har ulike språklige ressurser som kan tas i bruk (Palm, 2021, s. 50). García og Wei (2019, s. 17 og 18) viser at bruk av transspråkingspedagogikk i undervisning kan anvendes av lærere som ikke kan elevenes språk. En måte det kan gjøres på er å benytte elevenes tidligere kunnskaper, for eksempel ved at de oversetter ord og små tekster til morsmålet sitt (Palm, 2021, s. 49). For flerspråklige elever kan en transspråkingspedagogisk tilnærming skape rom for elevenes samlede språkrepertoar, i stedet for å begrense deres intellektuelle utfoldelse til det de kan klare på norsk (Berthelin, 2022, s. 168). I argumentasjonen på hvorfor lærere bør legge til rette for transspråking i opplæringen, legger Berthelin (2022) frem fem gode grunner. Hun mener transspråkingen kan sette skrivingen fri og at det er et stilistisk grep. I tillegg påpeker hun at mange transspråker i hverdagen, og transspråking i undervisning vil derfor bygge videre på noe elevene kjenner fra før. Videre beskriver hun transspråking som kompetanse for livslang læring. I denne studien ligger en transspråkingspedagogikk til grunn, ettersom jeg har utarbeidet et undervisningsopplegg som skal legge til rette for at elevene skal få bruke sine språklige repertoar i undervisningen. Til slutt beskriver hun at transspråking er i tråd med læreplanens føringer om at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs i skolen (Berthelin, 2022, s. 170).

En pågående diskusjon blant forskere dreier seg om hvorvidt bruk av flere språk i ulike sammenhenger baserer seg på transspråking eller kodeveksling. Forskjellen mellom de to perspektivene er at med et kodevekslingsperspektiv er en gjerne opptatt av å identifisere språkene som er brukt og vekslingen mellom to språk, mens med et transspråkingsperspektiv er en mer opptatt av *hvordan* språkbrukeren bruker de ulike språklige, kognitive og semiotiske ressursene for å skape mening (Garcia & Wei, 2019, s. 38-39; Wei, 2018). I studien min vil perspektivet være knyttet til problemstillingen, hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Dermed vil fokuset mitt ligge på hvordan elevene uttrykker seg, anvender språket og bruker semiotiske ressurser i meningsskapingen. På den måten kan jeg si at studien er en aktiv transspråkingspedagogikk.

2.3 Forestillinger om språk

Hvordan elevene i studien bruker språk og hvordan språk kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave, kan påvirkes av hvilke forestillinger de har om språk. I min studie vil det være interessant å se hvordan elevene omtaler språket, i lys av språkholdninger og lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki. I den første delen i dette delkapitlet gjør jeg rede for teori om

⁶ Selv om dialekt også er språklig mangfold, brukes enspråklighet i denne studien konkret om språk, da det er språkene som er i fokus og ikke dialektene.

språkholdninger, før jeg i den siste delen greier ut teori om kapital, lingvistisk marked og språkhierarki.

2.3.1 Språkholdninger

Ifølge Hårstad, Mæhlum, og van Ommeren (2021, s. 44) dreier språkholdninger seg om de oppfatningene vi har om språk og språkbruk. Siden jeg i min studie undersøker hvordan elevenes flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave, blant annet gjennom hvordan elevene omtaler og anvende språk, vil det være interessant å se mine funn i lys av språkholdninger som kan ligge til grunn for omtalene av språket.

Språkholdninger kan knyttes til tilbøyeligheter som resulterer i mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, varieteter av språk, måter språk og varieteter for språk blir brukt på, eller andre omstendigheter som har med språk å gjøre (Kulbrandstad, 2016, s. 249; van Ommeren, 2022, s. 56). Dette kan dreie seg om holdninger til selve språket og/eller til språkbrukerne i seg selv. Holdningene våre stammer gjerne fra de nærmeste sosialiseringsinstitusjonene, eksempelvis kan dette være familie, venner eller andre grupperinger. Det kan også være et resultat av den enkeltes erfaringer eller kunnskap (Mæhlum et al., 2008, s. 95). En skiller gjerne mellom bevisste og ubevisste språkholdninger. De bevisste språkholdningene er de holdningene vi er klar over at vi har. De ubevisste språkholdningene er vanskelig å fange opp, men de kan komme til syne når handlinger motstrider fra det vi sier (Hårstad, et al., 2021, s. 44). Holdninger kan sies å dreie seg om hvordan en håndterer ulike ideer eller uttrykte verdier, reagerer på noe som blir sagt av en bestemt person eller blir gjort i en gruppe. Hårstad et al., (2021, s. 60) hevder at vi kan anta at vi rangerer ulike språkformer langs ulike verdiakser, eksempelvis ved å vurdere språk som «styggere», «finere», «bedre», «vanskeligere» eller «mer morsomme».

I min studie vil språkholdninger som kommer til uttrykk gjennom mine funn være knyttet til *omtaler av språk*. Språkholdningene undersøkes slik de kommer til uttrykk gjennom verbale ytringer fra elevene, på grunn av at holdninger kan være vanskelig å få tak i. Derfor er de ikke direkte tilgjengelige som data for undersøkelser (Kulbrandstad, 2016, s. 251).

2.3.2 Lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki

Å snakke om kapital, lingvistisk marked og språklige hierarkier i min studie er relevant fordi de kan være en bidragsyter, sammen med transspråking, til å diskutere hvordan elevene ordlegger seg i skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk (jf. forskningsspørsmål 2). I tillegg vil det være relevant å diskutere hvilke konsekvenser dette har for elevene. Denne diskusjonen vil jeg ta for med i kapittel 5.2.

I sammenheng med lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki, er Pierre Bourdieu et nevneverdig navn. Svendsen (2009, s. 33 og 54) skriver om det Bourdieu omtaler som det lingvistiske marked. Det lingvistiske markedet forklarer forskjeller ut i fra språkets verdi, basert på historiske, politiske og sosiale forhold. Språk som for eksempel arabisk, persisk og somali har gjennom det norske skolesystemet fått en lav posisjon, til tross for at språkene er utbredt i Norge. Dette handler om at språkene ikke kommer fra Europa (Svendsen, 2009, s. 54). Språk som har høy posisjon i det norske skolesystemet er for eksempel engelsk, spansk, fransk og tysk. Førstnevnte er en del av den obligatoriske

opplæringen, mens de tre sistnevnte har så høy status at de blir tilbudt som fremmedspråk i skolen. På bakgrunn av dette, og at språkene er europeiske, har disse språkene fått høy status i norsk skolesystem (Bakken, et al., 2022, s. 101; Svendsen, 2009, s. 54). For elevene i skolen kan det være vanskeligere å ta i bruk språk som har lav posisjon i læringsarbeidet, enn å bruke språk som har høy posisjon i skolesystemet. Grunnen til det kan være at gjennom den lave posisjonen i skolesystemet, kan det følge en oppfattelse av manglende anerkjennelse og/eller holdninger til hvilke språk som er «bedre» enn andre. Det kan dermed føre til at elevene ser det som «bedre» eller «mer riktig» å bruke språk som har høy posisjon i læringsarbeidet. Hvis slik er tilfelle kan det vær utfordrende å gjennomføre en transspråingspedagogikk i klasserommet, fordi elevene da vil begrense sine språkrepertoar etter hvilke språk som oppfattes som bedre eller mer riktig å bruke i læringsarbeidet.

I og med at noen lingvistiske kapital blir tildelt høyere posisjon enn andre på de lingvistiske markedene, kan det utvikle seg språklige hierarkier. Språkrådet (2018, s. 65) skriver at vi finner et språkhierarki i Norge, der ikke-europeiske innvandringsgrupper og språk blir plassert nederst på rangstigen. Lingvistiske kapital som er plassert øverst på rangstigen i det norske skolesystemet er for eksempel norsk og engelsk (Bakken, 2022; Svendsen, 2009). Svendsen (2009, s. 65) hevder at norsk stort sett er det eneste synlige språket i Norges klasserommet, og at dette kan bidra til at de flerspråklige elever opplever deres språkkunnskaper som mindre verdifulle. Hvis det er eller har vært slik, er dette problematisk, og det vil bidra til å skape språklige hierarkier i norsk skole og samfunn. Det er likevel viktig å påpeke at flere klasserom i dag, med bakgrunn i den nye læreplanen, kan ha andre tilnærminger enn det Svendsen (2009, s. 56) beskriver, der flere språk får større plass, som igjen kan bidra til å sende positive signaler om elevenes språkkompetanse. Den nye læreplanen legger grunnlag for et perspektiv der flerspråklighet skal bli sett på som en ressurs i skolen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). På den måten skal LK20 bidra til mer og mer utvasking av språklige hierarkier.

På det lingvistiske markedet eksisterer ulik lingvistisk kapital. Basert på den kulturelle arven som mennesket innehar er mennesket utstyrt med muligheter og begrensinger i utdanningssystemet (Esmark, 2006, s. 72-74). I den sammenhengen presenteres begrepet kapital som et verktøy til å forstå forskjeller mellom grupper og det handlingsrommet de får. Dessuten brukes begrepet til å vise til de ulike ressursene et menneske besitter og erverver seg (Esmark, 2006, s. 87-88). Aagre (2014, s. 39) beskriver at kapitalene en besitter, bidrar i kampen om godene som er på spill, fordi de er hjelpemidler for å gå inn i posisjoner innenfor et felt som kapitalene refererer til. Bourdieu (1991 i Svendsen, 2009, s. 52) skiller mellom ulike former for kapital. Økonomisk, sosial og kulturell kapital er eksempler på dette, der sistnevnte er mest relevant for min studie. Det er fordi kulturell kapital viser til blant annet kunnskaper, ferdigheter og språk (Svendsen, 2009, s. 52; Aagre, 2014, s.38-39). Videre vil jeg anvende begrepet lingvistisk kapital, ettersom det er den språklige delen av den kulturelle kapitalen jeg retter fokus mot i denne studien. På ulike felt basert på kapitalen en besitter, vil mennesker ha ulike forutsetninger (Esmark, 2006, s. 88). Det vil si at vi, i for eksempel ulike lingvistiske marked i skolen, vil ha ulike forutsetninger. Det kan for eksempel være i ulike fag. I skolen favoriseres bestemte typer kulturelle kapital, eksempelvis bestemte språklige ferdigheter og kunnskaper. Den kulturelle kapitalen elevene besitter vil av den grunn påvirke hvordan de ulike elevene mestrer ulike områder i skolen. Derfor vil også de elevene som besitter de ønskelige språklige ferdighetene og kunnskapene lykkes bedre enn de som ikke har det. Et eksempel som er relevant til min studie kan være at i den norske skolen forventes

det av både elever og lærere at de skal skrive på norsk. De elevene som er vokst opp med norsk språk og som mestrer språket, vil ha fordeler når de da skal skrive på norsk fordi deres skrivemåte bekreftes, anerkjennes og stemmer over ens med hva som forventes i skolen. Elevene som har andre språkpraksiser og som ikke besitter den samme norskkompetansen, vil møte større utfordringer ettersom de ikke innehar den ønskelige kapitalen. I denne studien utfordres forventningen om å skrive på norsk, ved at elevene oppfordres til bruk av språk med tradisjonelt lavere lingvistisk kapital.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg greie ut om metodiske valg som ligger til grunn for studien min, for å etterstrebe såkalt gjennomsiktighet (transparans). Ifølge Tjora (2018, s. 84) er et av de viktigste kravene til presentasjon av all forskning knyttet til gjennomsiktighet (transparens). Det innebærer å være åpen om hvilke valg som er tatt, hvordan deltakere er rekruttert, hvilke problemer som har oppstått, hvilke fremgangsmåter som er brukt, hva slags teorier som er benyttet og hvordan disse har fungert (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248; Tjora, 2018, s. 84). Grunnen til at jeg ønsker å greie ut om dette er at lesere skal få et så godt innblikk i studien min at de kan ta stilling til forskningens kvalitet. På den måten kan leseren lettere vurdere om mine funn er relevante i andre kontekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192, 204; Tjora, 2018, s. 84). I første del av dette kapitlet vil jeg redegjøre for bakgrunn for valg av metode (3.1). Videre vil jeg beskrive datainnsamlingen (3.2), før jeg beskriver hvordan disse dataene ble bearbeidet (3.3). Deretter diskuterer jeg metodiske styrker og svakheter (3.4), før jeg mot slutten av kapitlet legger frem forskningsetiske retningslinjer som jeg har forholdt meg til gjennom hele studien (3.5).

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Ontologi og epistemologi

Ontologi betegner grunnleggende antakelser om hvordan virkeligheten og verden er (Cohen et al., 2018, s. 3; Johannessen et al., 2016, s.50). Jeg som forsker og menneske har også en form for virkelighetsforståelse. Denne vil være sentral i prosjektet, fordi det kan legge føringer for hvilke valg jeg tar underveis i prosessen. For eksempel kan valg av metode være et av valgene som blir påvirket i prosessen. Det er fordi valg av metode for å fremstille denne virkeligheten, bør basere seg på hva jeg ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 217). Oppfatninger knyttet til hva kunnskap er og måten en framskaffer seg kunnskap om virkeligheten på kalles epistemologi (Cohen et al., 2018, s. 5; Johannessen et al., 2016, s. 50; Kvarv, 2021, s. 51). Eksempelvis kan en anta at kunnskapen kan variere i forhold til hvilke mennesker som deltar og hvilke miljøer det er snakk om, eller om kunnskapen er objektiv og gyldig uavhengig av tid og sted. Å begrunne og synliggjøre de ulike antakelsene jeg legger til grunn i min forskning vil være viktig. Det kan ha betydning for mine forskningsresultater (Johannessen et al., 2016, s. 50).

I min studie undersøkes språk som et sosialt fenomen ved å se på hvordan flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave, der fokuset ligger på anvendelse av språket i praksis (3.1.2 og 3.2). Mitt ontologiske perspektiv basere seg på et sosialkonstruktivistisk synspunkt. Dette innebærer at jeg forstår det sosiale fenomenet språk som samfunnsskapt og konstruert i samhandling mellom mennesker (Kjelaas, 2020, s. 31; Tjora, 2018, s. 32). Sosiale fenomen, som språk, må undersøkes i kontekst (Kjelaas, 2020, s. 31), og derfor skal jeg undersøke hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom et bestemt undervisningsopplegg, og se funnene i lys av den konteksten som utspiller seg (se kapittel 4). Ifølge Nilssen (2012, s. 25) bygger den kvalitative forskningen på noen grunnleggende filosofiske forutsetninger eller antakelser. Den ontologiske forutsetningen dreier seg om at det eksisterer mange virkeligheter, mens den epistemologiske forutsetningen bygger på at kunnskap blir konstruert i møte mellom forskeren og forskningsdeltakeren (Nilssen, 2012, s. 25). Virkeligheten er i stadig forandring og konstruert mellom forskningsdeltakerne og meg

(Nilssen, 2012, s. 25). Relasjonen mellom forskningsdeltakerne mine og meg vil derfor være av betydning i studien (3.4.1), siden datamaterialet blir konstruert i vårt samspill.

3.1.2 En kasusstudie i kombinasjon med deltagende observasjon og tekstanalyse

I denne studien undersøker jeg hvordan en gruppe elever med flerspråklig bakgrunn gir uttrykk for sine språkrepertoar i møte et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i en transspråkingspedagogikk. Kvalitative metoder egner seg til denne studien blant annet fordi en bruker kvalitative metoder til å uttale seg spesifikt om sosiale mønstre innenfor en avgrenset kontekst (Johannessen et al., 2016, s. 95). Et annet argument for den kvalitative metoden i denne studien er at jeg er opptatt av å få innsikt, heller enn oversikt, i hvordan flerspråkighet hos elevene kan komme til uttrykk (Tjora, 2017, s. 40). For å avgrense studien min har jeg valgt å gjøre en kasusstudie. Det vil si at jeg undersøker en konkret situasjon, og gjør en bevisst avgrensing når det gjelder hva og hvem undersøkelsen inkluderer (Tjora, 2017, s. 41). Min studie undersøker et undervisningsopplegg som avgrenses til fire elevers uttrykte flerspråkighet, og som er begrenset til to timer på et grupperom. Den uttrykte flerspråkligheten som skal undersøkes er for kontekststøttet til at det kan studeres på noen annen måte, og derfor er en kasusstudie best egnet (Fangen, 2010, s. 187). Videre har jeg også tatt i bruk to andre metoder, deltagende observasjon og tekstanalyse. Ved å kombinere observasjon med tekstanalyse kan sanseinntrykkene brukes til å fylle ut og kontekstualisere data fra språkportrettene og elevtekstene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Disse to metodene ble likestilt, ettersom jeg i analysearbeidet vekslet mellom feltnotatene og transkripsjonen fra observasjonene, og tekstene som ble produkter av undervisningsopplegget. Når en kombinerer ulike metoder på en likestilt måte, kalles det for triangulering (Fangen, 2010, s. 171).

Deltagende observasjon viser til en kompleks balanse mellom det å være blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som en er der for å studere og observere dem (Fangen, 2010, s. 12). Denne komplekse balansen fikk jeg spesielt kjenne på min rolle som forsker. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.1. Min samhandling med elevene skjedde gjennom det Johannessen et al. (2016, s. 137) omtaler som innledende kontakt (3.2). Dette ledet til at jeg fikk en dypere innsikt i hvordan flerspråkligheten til hver enkelt elev kom til uttrykk som den gjorde. Gjennom den innledende kontakten ble det dannet et grunnlag for blant annet å veksle mellom ulike roller i studien (3.5.1), strategisk utvalg av elever (3.2.2) og forkunnskap til forskningsfeltet. Bakgrunnen for å gjennomføre deltagende observasjon i min studie var at jeg ville ha mulighet til å stille oppklarende spørsmål ved behov, underveis mens undervisningsaktiviteten foregikk. Underveis i observasjonen skrev jeg feltnotater, for å gjøre om observasjoner til noe konkret å vende tilbake til når jeg skulle foreta en analyse. På den måten kunne jeg sikre konkrete observasjoner, fordi erfaringsmessig er ikke hukommelsen til å stole hundre prosent på. Det er fordi den kan glemme enkelte detaljer, eller oppfatte hendelser annerledes enn det faktisk var. Feltnotatene mine ble derfor en kvalitetssikring på observasjonene jeg gjorde. Likevel representerer også feltnotatene kun en liten del av observasjonene (Fangen, 2010, s. 102).

Etter observasjonen var gjennomført og analysearbeidet var i gang, tok jeg i bruk tekstanalyse for å undersøke hvordan elevene bruker språkportrett til å uttrykke seg som flerspråklige, og hvordan elevene ordlegger seg i en skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret

til å bruke flere språk (jf. forskningsspørsmål 1 og 2). I tillegg er også tekster en vesentlig del av menneskenes kommunikasjon, og på den måten kan tekstene fra undervisningsopplegget brukes til å uttrykke flerspråklighet gjennom ulike representasjoner eller framstillinger som skaper mening (Gleiss & Sæther, 2021, s. 118).

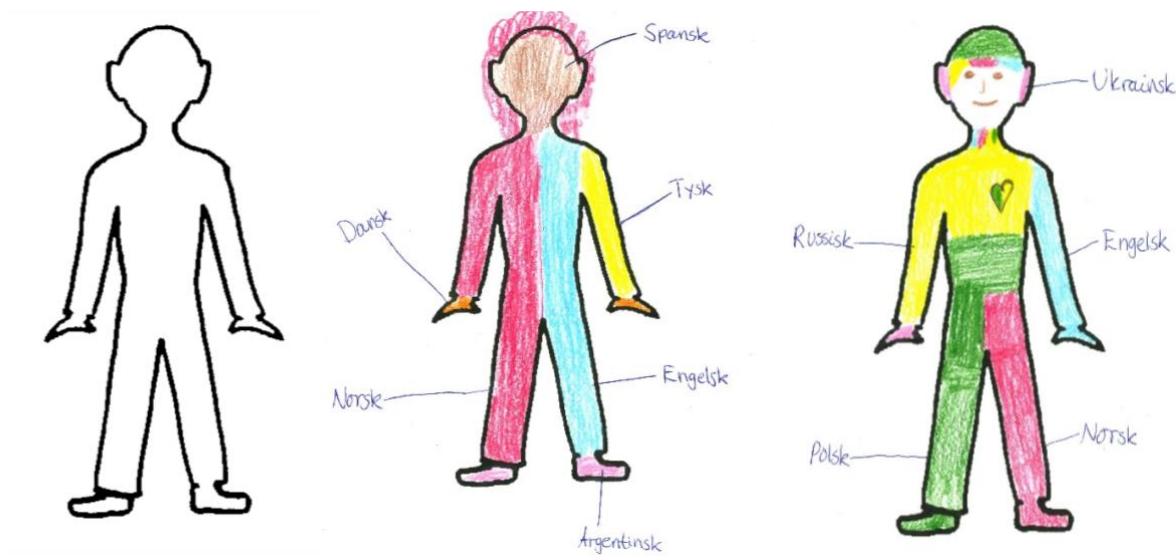
3.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved småtrinnet på barneskolen. Siden jeg er en del av forskningsprosjektet PRANO var vi fire studenter som gjennomførte datainnsamling i samme klasse, den siste uka vi hadde praksis på lærerstudiet (1.4). I forkant av forskningsprosjektets start, hadde jeg to uker praksis ved praksisskolen. Gjennom denne innledende kontakten stiftet jeg bekjentskap med skolen, lærere og elevene på trinnet. Dette la grunnlag for forberedelser og gjennomføring av datainnsamlingen til prosjektet.

3.2.1 Gjennomføring av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget jeg designet skulle gjennomføres av praksislæreren min. Begrunnelsen for at praksislærer skulle gjennomføre undervisningen var for at jeg skulle få et større overblikk over situasjonen, samtidig som jeg kunne skrive feltnotater underveis. Dette skulle bidra til å sikre pålitelige resultater (3.4.2). Undervisningsopplegget besto av tre deler. Første del var en lærerstyrt samtale om språk, andre del dreide seg om utforming av språkportrett og presentasjon av disse, mens tredje del omhandlet en skriveoppgave. Under den lærerstyrte samtalen om språk spurte læreren hvilke språk elevene hadde kjennskap til og hvorfor, samt snakket om hva de kunne bruke språk til. Formålet var at språk skulle få positiv oppmerksomhet. I tillegg var dette en innledende fase til de neste delene av undervisningsopplegget.

Videre planla jeg arbeid med språkportrett (2.1), der elevene fikk utdelt en tom kroppssilhuett som de skulle fylle med sine språk (figur 1). Elevene fikk beskjed om at de skulle tegne og fargelegge *deres* språk. I et forsøk på å eksemplifisere oppgaven hadde jeg i forkant laget to eksempler som ble presentert for elevene (jf. figur 2 og 3). Det ble påpekt at dette *kun* er eksempler på hvordan andre har gjort det og at de skulle lage sine portrett.



Figur 1: Tom kroppssilhuett. Figur 2: Språkportrett, eksempel 1.

Figur 3: Språkportrett, eksempel 2.

Etter at elevene hadde laget ferdig sine språkportrett skulle de presenteres. Hensikten med presentasjonen var å la elevene sette ord på, og reflektere over, sine språklige repertoar og sine språklige variasjoner. For å sette i gang denne tankeprosessen hos elevene utarbeidet jeg en liste med oppfølgingsspørsmål som skulle stilles til elevene under presentasjonen (se vedlegg 1). Oppfølgingsspørsmålene kunne også bidra til å få innblikk i elevenes meningsskaping rundt arbeidet med språkportrettet. Meningsskapingen til elevene i dette arbeidet kan reflektere hvordan de uttrykker seg som flerspråklige (jf. forskningsspørsmål 1). Ulike semiotiske ressurser kan bidra på ulike måter til å skape mening. De kan også vise formål eller kommunisere bestemte formål i språkportrettene (Skrede, 2021, s. 19). Med utgangspunkt i Skrede (2021) har jeg valgt å lage oppfølgingsspørsmål som får frem elevenes handlinger, valg, skrift og tegn (vedlegg 1). Elevenes handling og valg søkes gjennom spørsmålene som dreier seg om at elevene skal fortelle om språkportrettene sine, fargebruk, plassering av språk og rekkefølge av språk (spørsmål 1-7). Videre ville jeg få innsikt i elevenes meningsskaping rundt de semiotiske ressursene skrift, tegn og objekter, og derfor laget jeg spørsmål som dreide seg om de semiotiske ressursenes baktanke og betydning (spørsmål 8). I tillegg har jeg inkludert et spørsmål for å innhente bakgrunnsinformasjon om språkene elevene kan ha kjennskap til (spørsmål 9).

Den siste delen av undervisningsopplegget, skriveoppgaven, ble utarbeidet som en forlengelse av arbeidet med språkportrettet. Hensikten med skriveoppgaven var å lage en oppgave som la til rette for å ta i bruk flere språk. Skriveoppgaven skulle være i tråd med transspråkingspedagogikken (2.2.2), fordi bruk av flere språk i skrivearbeidet kan hjelpe elevene med å fristille tankene og kreativiteten. Hvis de konstant blir stoppet av at de mangler ordforråd på det andre språket, vil denne tankevirksomheten og kreativiteten bli begrenset (Berthelin, 2022, s. 177). Elevene ble derfor kjent med, gjennom lærerens instruksjoner, at det var lov å bruke flere språk samtidig og å skrive på det språket de ville. Læreren oppfordret dem også til å bruke flere språk for å få uttrykt seg best mulig. Videre ble elevene kjent med mottakeren av skriveoppgaven. Mottakeren var en bamse. I et forsøk på å oppfordre til bruk av flere språk, sa læreren at denne bamsen kunne alle språk i hele verden. Oppgaveteksten til skriveoppgaven var: «*Dere skal skrive et brev til Klumse⁷, fordi han snart har bursdag. I det brevet skal dere komme med forslag til hva Klumse kan gjøre på bursdagen sin*».

3.2.2 Rekruttering av forskningsdeltakere

Da jeg skulle rekruttere deltakere til min studie, var allerede skole og alderstrinn bestemt gjennom min deltakelse i PRANO-prosjektet (1.4). Bekjentskapet jeg hadde stiftet med skolen, lærere og elever, som PRANO-prosjektet la opp til, la grunnlag for et nært samarbeid med praksislærer underveis i rekrutteringsprosessen. Det førte til at praksislæreren min og jeg, sammen, gjorde et strategisk utvalg når det kom til rekruttering av forskningsdeltakere. Strategisk utvelgelse av elever som forskningsdeltakere vil si at vi først tenkte igjennom hvilken målgruppe som måtte delta for å samle inn nødvendige data, før vi videre valgte ut elever fra denne målgruppa som skulle delta (Johannessen et al., 2016, s. 117; Neteland, 2020, s. 54).

⁷ Klumse er en av mine medstudenters bamse, som elevene har fått et nært forhold til gjennom praksisukene. Medstudenten som eier bamsen har hatt den med gjentatte ganger, der elevene har fått passe på og leke med bamsen som forberedelse til gjennomføringen av hennes og min studie.

Ettersom hensikten med studien var å undersøke hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave, var et av kriteriene at noen av deltakerne skulle ha vokst opp og/eller identifisere seg med et annet språk enn norsk (jf. NOU 2010: 7, kap 2). Et annet kriterium var at noen av deltakerne skulle bruke flere språk i hverdagen sin, uavhengig av språkbeherskelsen på språkene (jf. NOU 2010: 7, kap 2). Utvalget endte derfor med å bestå av fire elever der alle hadde ulik språkbakgrunn. Jeg vurderte fire forskningsdeltakere som tilstrekkelig til prosjektet, da jeg var interessert i å gå i dybden på hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk hos et utvalg elever, heller enn å få mange uttrykk. Etter at det ble bestemt at disse fire var aktuelle for studien, fikk de med seg et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2 og 3), som foreldre måtte underskrive på vegne av barnet sitt, før deltakelsen. I kapittel 3.5 vil jeg gå nærmere inn på etiske hensyn i forskning som inkluderer barn og informert samtykke. Videre vil jeg presentere hver enkelt elev og hvorfor jeg har valgt han eller henne. Alle elevene har fått pseudonymer for å sikre anonymisering (3.5).

3.2.2.1 Arash

Arash ble valgt ut til å være med på studien fordi han har minoritetsspråklig bakgrunn. Han har persisk som morsmål, i tillegg til at han behersker både engelsk og norsk. Hans norske språk viser tegn til å være andrespråk, noe som kommer til syne gjennom utdrag fra transkripsjonen. Praksislærer og jeg hadde i forkant av rekrutteringen observert han snakke engelsk i lek med andre elever. Med dette som utgangspunkt var jeg interessert i å se hvordan hans flerspråklighet kunne komme til uttrykk i det transspråkingspedagogiske undervisningsopplegget.

3.2.2.2 Jacob

Jacob er blant de Arash snakker engelsk med i lek. Dette, sammen med hans engelske morsmål og kunnskapen om at han snakker engelsk hjemme, ble grunnlaget for å velge Jacob som forskningsdeltaker. Jacob snakker både engelsk og norsk, i tillegg til at han har én foresatt som snakker indonesisk. Hans norske språk viser også tegn til å være andrespråk, som kommer til uttrykk i analysekapitlet (4), gjennom utdrag fra transkripsjonen.

3.2.2.3 Sarah

Valget på at Sarah skulle være med i forskningsprosjektet ble tatt fordi hun har norsk som morsmål og snakker dette hjemme, samtidig kommer hun fra en husholdning som har andre språkbakgrunner enn norsk. Hvilke språkbakgrunner hun hadde kjennskap til var praksislærer og jeg usikre på før gjennomføringen av datainnsamlingen, men gjennom arbeid med undervisningsopplegget fikk vi innblikk i dette (4.3).

3.2.2.4 Annika

Annika viste tidlig et engasjement for det svenske språket i klasserommet. Det gikk ikke mange timene av første dag i praksis i høst før hun fortalte om sin svenske bakgrunn. Engasjementet for språk og hennes identitetsfølelse til det svenske språket, gjorde at hun ble valgt ut som deltaker i forskningsprosjektet. Annika har norsk morsmål, men en foresatt hjemme som snakker svensk og har dette som morsmål.

3.3 Bearbeiding

3.3.1 Transkripsjon

Under gjennomføringen av undervisningsopplegget ble det brukt lydopptak. Det ble til sammen tre opptak: opptak av den lærerstyrte samtalen om språk og arbeidet med språkportrettene, opptak av presentasjonen av språkportrettene og opptak av skriveaktiviteten (jf. 3.2.1). Lydopptakene som ble gjort under datainnsamlingen ble transkribert etter endt datainnsamling. Både lydopptakene og transkripsjonen ble oppbevart i henhold til retningslinjer for oppbevaring av personvernopplysninger, som var godkjent av Sikt. Jeg tok i bruk NTNU sin forskningsserver NICE-1⁸. På denne måten var det kun jeg som hadde tilgang til disse dataene.

Begrepet transkripsjon brukes om å skrive ned det som sies, og ofte *hvordan* noe sies, i en samtale. Transkripsjon bør forstås som en bearbeiding av dataene, der det som er særlig relevant for analysen en skal gjøre, velges ut (Riis-Johansen, 2020, s. 101). For å få tak i måten elevene sa ting på har jeg inkludert smålyder som «..» som «ehh», «hmm» og latter (@) i transkripsjonen, fordi dette kan være lyder som uttrykker usikkerhet. I tillegg har jeg valgt å fylle inn (kommentarer) i transkripsjonsnotatene mine, der det var relevant for konteksten. Eksempelvis kan dette være en kommentar om at eleven peker på språkportrettet. Lenger pause enn et komma ble markert med (...) og var pausen lenger enn et punktum ble det markert med parentes og antall sekunder (3.0). Dette er ment å signalisere at elevene tenkte, var usikre eller redd for å si noe feil. Uforståelig språk eller mumling ble markert med en X, mens en avbrutt ytring ble markert med en bindestrek (-). Uforståelig språk eller mumling kan også indikere at elevene er usikre, eller at det er mye prat i bakgrunnen så det er vanskelig å høre på båndopptakeren. Samtidig trenger det ikke å ha noen direkte sammenheng til noen større mening. Transkripsjonsnøkkelen jeg brukte ble laget med inspirasjon fra Matre og Fottland (2004, s. 159, 15), men forenklet og spesifisert til mitt bruk. Transkripsjonsnøkkelen jeg laget så slik ut:

Tabell 1: Anvendt transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
(...)	Lengre pause enn komma
(2.0)	Pause angitt i sekunder
<u>Ord</u>	Ord eller stavelser ytres med markert trykk
«..»	Smålyder. Eksempelvis «ehh» og «hmm».
X	Uforståelig språk eller mumling
(Kommentar)	Forklaring av eller beskrivelser om kroppsspråk til forskningsdeltakeren
-	Avbrutt ytring
@	Latter

3.3.2 Koding, kategorisering og analysearbeid

I kodingsarbeidet valgte jeg å ta inspirasjon i noe som kan likne det Nilssen (2012, s. 78-79) kaller for åpen-, aksikal-, og selektiv koding. Dette er tre faser i kodingsarbeidet som

⁸ NICE-1 er en nettside for oppbevaring av sensitive data, der en må logge inn med passord for å få tilgang til alt som er lagret. Link til nettside: <https://www.nice.ntnu.no/#/>

er inspirert av grounded theory⁹. Jeg startet med den åpne kodingen, der fenomener og ytringer får navn eller koder, gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Her fargekodet jeg ulike sekvenser i transkripsjonen og feltnotatene, for å skille mellom deler av empirien, som etter hvert ble til ulike koder. Hver kode fikk egen farge. Fargene ble brukt for å kunne skille mellom de ulike temaene som dukket opp i samtalene underveis. I tillegg undersøkte jeg elevenes språkportrett og tekster, der jeg også brukte fargekodingsmetoden. Eksempler på koder jeg brukte som vide koder for å få oversikt over datamaterialet mitt var: de ulike språkene som kom til uttrykk - norsk, engelsk, svensk, persisk, kurdisk, portugisisk, fransk, spansk og indonesisk (mørk oransje farge i transkripsjon), ord på andre språk (grønn), eksplisitt språkbevissthet (rosa, fet skrift), implisitt språkbevissthet (rosa, vanlig skrift), positive omtaler av språk (blå), negative omtaler av språk (rød), flagg og språk (lilla), muntlig transspråking (brun), skriftlig transspråking (turkis) og semiotiske resursser (gul). Videre trengte disse kodene å grupperes i kategorier, for at håndteringen av datamaterialet skulle bli lettere. I andre fase av arbeidet begynte jeg derfor med aksikal koding (Nilssen, 2012, s. 79). Eksempler på hvilke kategorier jeg endte opp med er: språkbakgrunn, språklig bevissthet, omtaler av språk, muntlig transspråking, skriftlig transspråking og semiotiske resursser. Underveis i koding- og kategoriseringsarbeidet prøvde jeg og hele tiden ha problemstilling og forskningsspørsmål i bakhodet. I den tredje og siste fasen, i arbeidet med den selektive kodinga, fant jeg ut hvilke kategorier jeg skulle bruke som utgangspunkt i analysedelen, såkalte kjerne-kategorier. Disse kodene skulle hjelpe meg til å belyse forskningsspørsmålene i oppgaven. Resultatet av denne fasen ble tre kategorier: omtaler av språk, semiotiske resursser og bruk av hele det språklige repertoaret. Disse kategoriene skal representere forskningens hovedtema og fange opp essensen i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79), og det er disse som danner utgangspunkt for analysekapitlet (4).

3.4 Metodiske betraktninger

3.4.1 Forskerrollen

I forbindelse med en studie som denne vil jeg som forsker alltid påvirke situasjonen på en eller annen måte (Nilssen, 2012, s. 31), blant annet fordi det er mange valg som skal tas, samt refleksjoner og tolkninger som gjøres. Den ontologiske posisjonen min vil påvirke mitt epistemologiske utgangspunkt og mine metodiske valg, som igjen kan ha betydning for studiens forskningsresultat (Kvarv, 2021, s. 51). Slik vil det være fordi min kunnskap og (for)forståelse av temaet flerspråklighet vil legge føringer for hvordan fenomenet blir undersøkt. Min virkelighetsforståelse (jf. Cohen et al., 2018, s. 3; Johannessen et al., 2016, s.50), sammen med tidligere erfaringer og kunnskaper på den måten ha innvirkning på blant annet hvordan valgene tas, samt hvordan refleksjoner og tolkninger gjøres (Krogh, 2014, s. 49; Nilssen, 2012, s. 31). Med denne bakgrunnen vil kvalitativ forskning aldri være helt objektiv (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 273; Nilssen, 2012, s. 25-26), og nøytralitet kan ifølge Tjora (2018, s. 83) ikke eksistere innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på. Jeg vil derfor presisere at flerspråklighet som ressurs er det jeg legger til grunn for denne studien og min posisjonering i studien vil derfor være at flerspråklighet skal anses som en ressurs i skolen. Det jeg legger til grunn for ressursperspektivet er anerkjennelse og inkludering av språkmangfold i skolen, i tillegg til å la elevene bruke sine språklige repertoar aktivt i undervisning gjennom blant annet

⁹ Grounded theory er en forskningsmetode, utviklet av Glaser og Strauss (1967) på 1960-tallet. Hovedtanken ved metoden er å utvikle nye teoretiske ideer som har utgangspunkt i datamaterialet, en induktiv tilnærming (Johannessen et al., 2016, s.181; Nilssen, 2012, s. 78).

transspråking (jf. García & Wei, 2019). Begrunnelsen for dette er at Kunnskapsløftet (2017; 2019) løfter frem at flerspråklighet skal ses på som en ressurs i opplæringa. I min studie undersøker jeg hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom et konkret undervisningsopplegg, som et forsøk på å ta i bruk dette ressursperspektivet i klasserommet.

I forkant av datainnsamlingen planla jeg å ta i bruk rollen som ikke-deltagende observatør under gjennomføringen av undervisningsaktiviteten, for å få et større overblikk over hva elevene sa og gjorde underveis. Da undervisningsaktiviteten startet forsto jeg raskt at dette ikke var mulig, med bakgrunn i den relasjonen jeg hadde bygget til forskningsdeltakerne i forkant. Derfor ble gjennomføringen preget av veksling mellom roller, der elevene tidvis stilte meg spørsmål og ville vise meg arbeidet sitt. Jeg stilte også tidvis oppfølgingsspørsmål til elevene, samtidig som jeg kunne trekke meg tilbake og kun observere. Vekslingen av roller preget også mitt forhold til elevene. Jeg var både lærerstudent, lekekamerat, og forsker for elevene. Min posisjon i forskningsfeltet har endret seg i takt med forholdet jeg har utviklet til forskningsdeltakerne (Fangen, 2010, s. 85). Relasjoner med elever har blitt skapt gjennom samtaler, både i og utenfor klasserommet, og gjennom lek.

3.4.2 Gyldighet og pålitelighet i studien

For å måle kvaliteten på et forskningsarbeid i kvalitativ forskning er gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) to kriterier (Tjora, 2018, s. 79). Kriteriene gjennomsiktighet (3), generalisering og refleksivitet også sentrale, men videre vil fokus ligge på gyldighet og pålitelighet.

Gyldighet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276; Tjora, 2018, s. 80). I min studie ønsket jeg å undersøke hvordan flerspråklighet kunne komme til uttrykk gjennom et konkret undervisningsopplegg. For å få denne innsikten valgte jeg å konstruere en kasusstudie, i kombinasjon med metodene deltagende observasjon og tekstanalyse. Ifølge Creswell & Miller (2000, s. 127) er slik triangulering en styrke i kvalitative studier. Ved å ta i bruk en kasusstudie og deltagende observasjon kan høy grad av gyldighet sikres, hvis studien undersøker det som skal undersøkes gjennom omfattende og detaljert kunnskap (Andersen, 2013, s. 156; Fangen, 2010, s. 237). Videre skriver van Ommeren (2017, s. 161) at bruk av flere metoder kan bidra til å innhente et innblikk i elevenes språkpraksiser i sammenheng med tankene og refleksjonene elevene gjør seg. En styrke i min studie kan derfor være at jeg fikk innsikt i hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom elevenes språkpraksiser, ut i fra hvordan de anvender- og reflekterer over språket.

Pålitelighet dreier seg, ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s. 276) om hvorvidt resultatene i studien er pålitelige, etterprøvbare og om de kan reproduseres av andre til andre tider. For å etterstrebe en pålitelighet har jeg beskrevet alle steg i prosessen, for å øke studiens gjennomsiktighet (jf. Cohen et al., 2018, s. 248). Jeg er også åpen om hvilke valg som er tatt, funnene i studien og hva jeg legger til grunn for mine tolkninger og refleksjoner. Åpenheten i min studie er viktig for at lesere kan vurdere etterrettelighet, faglig utvikling og kritikk (NESH, 2021, s. 13). Etterprøvarhet kan være utfordrende i en slik studie som jeg har foretatt meg. Begrunnelsen for det er at forskningsdeltakere, tid og sted er anonymisert. Ingen andre enn de som er involvert i denne studien vet derfor hvem elevene er, og andre vil derfor ikke kunne gå tilbake til de samme elevene. Om andre forskere vil

ta i bruk det samme undervisningsopplegget bør de være klar over at det kan være utfordrende å få de samme resultatene jeg fikk i denne studien fordi resultatene avhenger av flere faktorer. Eksempelvis kan både elevenes og forskerens oppfatninger knyttet til hva kunnskap er og måten en framskaffer seg kunnskap om virkeligheten på, utgjøre en viktig rolle fordi kunnskapen kan variere i forhold til hvilke mennesker som deltar og hvilke miljøer det er snakk om (jf. Cohen et al., 2018, s. 5; Johannessen et al., 2016, s. 50).

3.5 Forskningsetiske retningslinjer

Ifølge den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, (2021, s. 6) skal forskning organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken skal være et verktøy for å sikre dette. Forskningsetiske spørsmål har fulgt alle faser i min forskning, både i forarbeid, underveis, og i etterkant av studien. Videre vil jeg diskutere to av de mest sentrale etiske prinsippene jeg har forholdt meg til gjennom arbeidet med studien. Disse prinsippene er tatt med utgangspunkt i noen av de mest sentrale forskningsetiske retningslinjene som NESH (2021) har utarbeidet. Fokuset vil ligge på informert samtykke, ettersom elevene i studien er mindreårige, og anonymisering, for å ivareta kravet om konfidensialitet.

For å få en vurdering på om jeg kunne gjennomføre forskningen sendte jeg inn et meldeskjema til Sikt (kunnskapssektorenes tjenesteutvalg). Til sikt meldte jeg inn hvilke personopplysninger som skulle behandles og presiserte hvordan det skulle behandles. Jeg utformet også et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til både elevene som skulle delta (se vedlegg 2 og 3) og praksislæreren min som skulle gjennomføre opplegget jeg hadde laget (se vedlegg 4) med utgangspunkt i Sikt sine retningslinjer. Siden jeg ikke visste hvilke norskferdigheter foreldrene til noen av elevene hadde, valgte jeg å lage informasjonsskriv og samtykkeerklæring både på norsk (vedlegg 2) og engelsk (vedlegg 3). Hver elev fikk dermed med seg en versjon på begge språk. Dette var for å sikre at de foresatte skulle få tilstrekkelig med innsikt i hva barnet deres eventuelt skulle være med på og ivareta foresatte som eventuelt ikke hadde tilstrekkelig norskkunnskaper. Da jeg fikk godkjenning av Sikt til å gjennomføre prosjektet (vedlegg 5), kunne datainnsamlingen settes i gang.

Gjennom meldeskjema forpliktet jeg meg også til å sikre anonymisering som et etisk aspekt. Opplysningene som alle parter er kjent med at kan komme frem i publikasjonen, via informasjons- og samtykkeskjema, er at barnet går på småtrinnet, at barnet eventuelt behersker flere språk, hvilke språk eleven behersker og hvilken nasjonalitet eleven har (se vedlegg 2). En vanlig måte å sikre konfidensialitet i publikasjonen av forskningsprosjektet er å endre personnavn (Fangen, 2010, s. 196), noe som jeg også har gjort ved å gi elevene pseudonymer. I stedet for å utlevere konkret alder, har jeg valgt å fortelle at elevene går på småtrinnet. Det er hensiktsmessig informasjon med tanke på blant annet utsagn og refleksjoner elevene kommer med, samt at det kan gi et innblikk i det kognitive nivået på elevene. Slike faktorer vil påvirke funnene i studien. Kravet om konfidensialitet kan komme i konflikt med kravet om etterprøvbarehet (Fangen, 2010, s. 198; NESH, 2021, s. 10). Det vil si at når jeg anonymiserer forskningsdeltakerne og oppbevarer annen identifiserbar informasjon konfidensielt, kan ikke andre forskere oppsøke de samme enkeltpersonene (Fangen, 2010, s. 198). Samtidig så veier kravet om konfidensiell behandling tyngre enn kravet for etterprøvbarehet (Fangen, 2010, s. 198).

Et viktig etisk aspekt i mitt forskningsprosjekt er informert samtykke, som innebærer at forskningsdeltakerne er informert om hva formålet med undersøkelsen er, hva deltakelse vil innebære og at de når som helst kan trekke seg fra studien (NESH, 2021, s. 19). Siden jeg ikke visste nøyaktig hva de foresatte hadde snakket med sine barn om i forkant av deltakelsen, valgte jeg å snakke med hver enkelt elev i forkant av datainnsamlingen, den samme morgenen som datainnsamlinga skulle gjennomføres. I samtalen med hver enkelt elev informerte jeg om hva som kom til å foregå, hvorfor dette skulle gjøres og om de fortsatt hadde lyst til å delta. Alle elevene ville fortsatt delta. Det var for å sikre at de hadde fått tilstrekkelig informasjon om studien og for å ivareta retten deres til å trekke seg om de hadde endret mening. Barn skal alltid ha en reell mulighet til å trekke seg fra deltakelse så lenge det er praktisk mulig (NESH, 2021, s. 18). I tillegg har barn alltid rett til å nekte å delta i forskning, selv om foresatte har gitt samtykke (NESH, 2021, s. 21), så derfor var det viktig for meg å få deres bekreftelse muntlig i tillegg, og forsikre meg om at elevene ikke følte seg presset til å delta.

4 Presentasjon av funn og analyse

Analysekapitlet er delt i tre deler og til sammen skal de bidra til å belyse de to forskningsspørsmålene i oppgaven. Hver del vil omhandle én elev, der det vil bli presentert funn og analyse av disse knyttet til kategoriene omtaler av språk og å bruke hele det språklige repertoaret i arbeid med skrivning. I tillegg vil hver del inneholde mine tolkninger knyttet til disse to kategoriene. Omtaler av språk handler om ulike uttalelser om språket elevene gir underveis i arbeid med utarbeiding av språkportrett, og dreier seg i hovedsak om omtaler av språkene elevene selv har inkludert i språkportrettene. Den andre kategorien handler om hvordan elevene bruker hele sitt språklige repertoar i arbeid med skrivning. Kategorien *omtaler av språk* skal belyse forskningsspørsmål 1: *Hvordan uttrykker elevene seg selv som flerspråklige gjennom arbeid med språkportrett?* Kategorien *å bruke hele det språklige repertoaret i arbeid med skrivning* skal belyse forskningsspørsmål 2: *Hvordan ordlegger elevene seg i en skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk når de skriver?* Jeg vil presisere at dette kapitlet er en analyse med utgangspunkt i min (for)forståelse, mine perspektiv på flerspråklighet og mitt syn på virkeligheten.

4.1 Annika

4.1.1 Annikas omtaler av språket i arbeid med språkportrett

Annika har inkludert svensk, norsk, engelsk og fransk i språkportrettet sitt. I tillegg har hun brukt mange semiotiske ressurser, som blant annet figurer, snakkebobler til å utfylle og forklare. Når hun presenterer språkportrettet sitt, sier hun følgende:

Annika: «jeg har tatt hjerte der (peker på hjertene) fordi jeg liker svensk og jeg liker norsk».

Annika: «jeg syns fransk er sånn passe, derfor ville jeg ha runding der (peker på rundingen)».

Annika: «engelsk liker jeg ganske godt, derfor har jeg tegna det som en dråpe (peker på den blå sirkelen i midjeområdet)».

Annika: «Det hjertet her (peker på hjertet på overkroppen) er svensk og jeg elsker svensk mest av alt som er her».



Figur 4: Annikas språkportrett

Gjennom disse omtalene kommer det tydelig frem at hun har en oppfatning om hvilke språk hun «liker», «liker ganske godt», «elsker» og «syns er sånn passe». I tillegg beskriver hun samspillet mellom noen av de semiotiske ressursene hun har brukt og hvilke tanker hun har om språket. Hun liker svensk og norsk, og har derfor tegnet et hjerte rundt disse. Selv om Annika allerede har omtalt at hun liker svensk, påpeker hun senere også at hun elsker svensk mest av alle språkene hun har med og derfor har hun tegnet et hjerte med de svenske fargene på overkroppen, over der menneskehjertet sitter. Fransk liker hun sånn passe og derfor har hun tegnet en runding. Engelsk markerer hun med en dråpeform fordi hun liker det ganske godt. Gjennom disse

ytringene kan det tyde på at Annika skiller sirklene med fransk og engelsk fra norsk og svensk fordi hun elsker svensk og liker norsk. Begrepene som indikerer i hvilken grad hun liker språkene omtales også flere ganger gjennom arbeidet med både språkportrett og skriveoppgaven. I det elevene får utdelt kroppssilhuettene sier Annika blant annet: «jeg skal begynne med svensk fordi jeg *elsker* svensk mest og jeg kan veldig masse svensk». Et stykke ut i arbeidet med å tegne språkportrett, henvender hun seg til meg og sier «Anna? (...) Jeg tror jeg kan svensk mest av alle her, fordi jeg *liker* det så godt (...)». Videre, i det elevene arbeider med skriveoppgaven, spør Annika om læreren kan lese gjennom det hun har skrevet, og læreren starter med å poengtere at hun har brukt flere språk. Annikas respons er da: «jeg har skrevet mest svensk og norsk da, fordi det er de jeg *liker best*». Det kan tyde på at «de» brukes om språkene, slik at en kan forstå utsagnet som at hun liker det svenske og norske språket best. I tillegg kan denne omtalen gi uttrykk for at hun setter svensk og norsk opp mot det tredje språket hun har skrevet på, fransk.

På spørsmål om hvorfor Annika elsker svensk så mye kommer det frem at moren hennes er svensk:

Annika: «(...) For at mamma'n min er jo svensk og hu snakker svensk hele tiden uansett».

Det kommer altså frem at moren hennes snakker svensk, som kan tyde på at Annika eksponeres for det svenske språket hver dag. Her reflekterer også Annika over hvorfor hun elsker svensk, fordi moren hennes er svensk og snakker språket.

En annen refleksjon over språk kommer frem i forlengelsen av presentasjonen av språkportrettet. Læreren spør hvorfor Annika har valgt å ta med fransk. Annika forteller at hun lærer det av søsteren sin. Samtalen utspiller seg slik:

Lærer: og fransk da. Det har du her (peker på beina til kroppssilhuetten). Hvorfor har du tatt med det det da?

Annika: Jo, fordi atte (navn på Annikas søster) lærer meg det! Hun lærer litt fransk, så hun lærer meg det.

Lærer: Ja, okei. Og hvor lærer (navn på Annikas søster) fransk da?

Annika: det er sånn app på ipdaen, så kan man si og skrive ting på fransk ogsånn.

På hvilken måte søsteren lærer fransk kommer ikke til uttrykk. Det som kommer til uttrykk gjennom utsagnet er at det er en app på ipdaen som tilsynelatende brukes som et verktøy i innlæringen.

Selv om Annika, som vist i beskrivelsene over, omtaler språkene hun har inkludert i språkportrettet sitt spesifikt, omtaler hun også språk i en mer generell ramme. Under utarbeidningen av språkportrett uttrykker Annika at hun vil ha med «så mange språk som mulig» (3.4.1). Det vises i en samtale mellom Annika og læreren:

Annika: Jeg finner ikke på et språk til, men jeg vil ha med flere språk.

Lærer: Du vil ha enda – for du vil ha så mange språk som mulig du? (Annika nikker). Tror du det er veldig bra at man kan litt av mange språk?

Annika: Ja, men jeg finner ikke på hvilket.

Annika: Jeg tror jeg tar litt mer fransk oppå buksa.

Lærer: Bitte litt mer fransk ja. Fordi du synes at du kanskje kan det litte grann?

Annika: Mhm.

I dette utdraget omtales språk med en mer generell tone og det kan virke som at det ikke lenger er snakk om de språkene hun har i språkportrettet fra før. I tillegg kan utdraget gi uttrykk for at hun ikke kommer på flere språk hun kan ha med i portrettet, og av den grunn tegner hun mer på det franske språket hun allerede har inkludert. Gjennom Annikas respons på lærerens utsagn «tror du det er veldig bra at man kan litt av mange språk?» og at hun har inkludert fire språk i språkportrettet, kan det tyde på at Annika ser det som positivt å kunne litt av flere språk. I tillegg omtaler hun språkene positivt med ordbruk som «liker» og «elsker», som også kan indikere at Annika ser det som positivt å kunne litt av flere språk.

4.1.2 Annika bruker hele sitt språklige repertoar i arbeid med skrivning



Figur 5: Annikas tekst

«Jeg vil skrive: bonjour, jag tycker om dej» sier Annika inn kun sekunder etter at læreren er ferdig med å fortelle at elevene kan bruke hvilke språk de vil i skrivearbeidet,

samt oppfordret dem til å bruke flere språk (3.2.1). Det kan tyde på at Annika allerede her starter planleggingen av skrivearbeidet sitt.

Annikas produkt av skriveoppgaven er et resultat av meningsskapning ved hjelp av flere semiotiske ressurser, som skrift og tegning. Hun har brukt tre språk i skrivningen, fransk, svensk og norsk. Et eksempel som illustrerer dette er:

«BÅNSJÅ. JAG TYKER OM DEJ (...) GLATULERE MED 25 ÅRS DAGEN (...)».

Gjennom dette eksemplet kan det se ut til at Annika transspråker ved å veksle mellom franske, svenske og norske setninger. Til tross for at teksten som helhet viser at Annika har brukt tre språk sier hun:

«(...) Og jeg har brukt mest svensk og norsk».

Ved at hun forklarer å ha brukt mest svensk og norsk i teksten, kan det forstås som at det er disse språkene hun kunne anvende i høyest grad for å skape mening. Det kan også være et strategisk utvalg av andre grunner, eksempelvis at det er disse språkene hun omtaler mest i arbeidet med språkportrettet (4.1.1). Videre kan vi også se Annika veksle mellom de to «mest brukte språkene» innad i samme setning. Eksempler på dette er:

«JAG TYKER OM DEJ JAG HÅPAR AT DU HAR EN BRA BURSDAG».¹⁰

«KAN VOKSENE BLI ME TÅG KALASET – FOR VI GODISPOSA».

Gjennom å ordlegge seg på denne måten ser vi at hun tar i bruk trekk ved det språklige repertoaret for å uttrykke seg (jf. García & Wei, 2019, s. 38-39). I tillegg kan teksten hennes gi en indikasjon på at de språklige repertoarene hun har henger sammen, ettersom teksten hennes er skrevet med ulike deler fra det språklige repertoaret hun innehar.

Annika bruker ikke bare de tekstlige trekkene ved det semiotiske repertoaret for å ta i bruk hele sitt språklige repertoar i arbeid med skrivningen, hun tar også i bruk de visuelle trekkene. Det kan vi se gjennom at Annika har laget en tegning til verbalteksten sin. I tillegg har hun brukt farger til overskriften «TIL KLUMSE.». Hun har tegnet Klumse og huset hans, med andre hunder rundt. Andre deler av tegningen som bidrar til å skape mening i teksten, er hjerteformede ballonger, hundebein, et dørskilt med et hundebein, vimpler med det hun selv sier er det svenske alfabetet og blå himmel (figur 5). På denne måten kan det se ut til at Annika har laget en tegning for å skape en sammenheng til teksten, for å uttrykke seg best mulig. I tillegg kan det se ut til at hun trengte både tegning og skrift for å kommunisere til skriveoppgavens mottaker, Klumse.

4.1.3 Oppsummering

Gjennom arbeid med språkportrettet uttrykker Annika at hun har et forhold til svensk, norsk, engelsk og fransk. Det er disse språkene hun har inkludert i språkportrettet sitt. I tillegg omtaler hun disse språkene gjennom en rangering etter hvilke språk hun liker, liker ganske godt, elsker, og synes er sånn passe. Annika gir uttrykk for å være opptatt av å ha

¹⁰ Understrek markerer svenske ord. Kursiv markerer norske ord. Svarte ord markerer ord som er like på svensk og norsk.

med så mange språk som mulig i språkportrettet sitt. Hennes uttrykk for flerspråklighet forekommer også gjennom omtaler der hun forklarer norske ord på svensk, og motsatt.

Språkene fra språkportrettet Annika har brukt i det skriftlige produktet er svensk, norsk og fransk. Hun har ikke inkludert engelsk i teksten sin. I hovedsak veksler hun mellom svensk og norsk. I tillegg er det med et ord fra det franske språket. Hun skriver hele fraser på norsk og svensk, i tillegg til at hun bruker to språk innad i en setning. En egenlagd bursdagssang er også med i teksten. Resultatene fra analysen av Annika blir drøftet videre i kapittel 5.

4.2 Arash og Jacob

I denne delen har jeg valgt å presentere Arash og Jacob sammen. Grunnen til dette er at disse to samarbeidet mye gjennom skriveoppgaven, og funnene viser likheter i hvordan de ordlegger seg i skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk når de skriver. Underveis i arbeidet med skriving satt de ved siden av hverandre, hadde samtaler og arbeidet tett sammen. I arbeidet med utforming av språkportrettet samarbeidet de ikke, elevene vil derfor først presenteres separat under kategorien *omtaler av språk*.

4.2.1 Arashs omtaler av språket i arbeid med språkportrett

Arash har inkludert engelsk, persisk, norsk og portugisisk i språkportrettet sitt. I figur 6 kan vi se at han har brukt semiotiske ressurser som streker, farger og skrift til å skape mening mellom bilde og tekst. De semiotiske ressursene Arash bruker gjør at språkportrettet hans får en mer detaljert mening, og det er lettere for en utenforstående å forstå hvilke farger som er knyttet til hvilke språk. Han har satt strek mellom engelsk og den svarte fargen i hodeskallen på genseren hans, mellom persisk og gul, mellom norsk og det hvite på tennene til hodeskallen¹¹ og strek mellom portugisisk og den turkise streken på hånda.

Med en gang elevene setter i gang å tegne språkportrett, sier Arash: «jeg skal tegne meg jeg». Videre blir han spurt hvordan han skal tegne seg: ¹²

Lærer: Hvordan tenker du å gjøre det da?

Arash: Tegne klærne min. Sånn her (drar i genseren han har på).



Figur 6: Arashs språkportrett

¹¹ Det hvite på tennene til hodeskallen i figur 6 er vanskelig å se, da eleven har tegnet det veldig smått. Etter at jeg scannet språkportrettet ble det enda mer utydelig.

¹² Dette utdraget fra transkripsjonen, og videre utsagn fra Arash, bærer preg av andrespråk (3.2.2.1). Jeg har valgt å gjengi det som ble sagt, uten at jeg har normert det.

I tillegg har jeg skrevet i feltnotatene mine at «(...) han har på gul hettegenser, med en svart hodeskalle foran på genseren. Nederst i ermene stikker det frem en turkis ullgenser. Buksa hans er svart, med noen gule kryss på lårene (...)». Jeg antar derfor at Arash har valgt farger på språkene ut fra hvilke farger det er på klærne hans den dagen aktiviteten med å utarbeide språkportrett ble gjennomført. På hodet til kroppssilhuetten har han også tegnet øyne, munn og hår.

Underveis i presentasjonen av språkportrett, mens Arash forklarer at den blå streken i kroppssilhuetten er portugisisk, spør læreren:

Lærer: Og hvorfor kan du portugisisk tenker du?

Arash: Fordi på anna skole min, jeg to venner som snakker portugisisk også ... de lært meg litt ... også jeg kan snakke litt, men ikke veldig masse.

Gjennom dette utdraget kan vi se at Arash omtaler portugisisk som et språk han ikke kan så godt, men at han har lært litt av vennene sine fra den tidligere skolen. Når elevene skal begynne med skriveoppgaven spør læreren om han vil ha med noen portugisiske ord, men da svarer han «nei, jeg husker ikke».

En annen omtale han har av språket kommer frem i en samtale, etter han har tegnet språkportrettet ferdig:

Anna: Hvorfor ville du at det gule skulle være persisk da?

Arash: For at.. for at.. ehm... for at gule genser er stor.

Anna: Okei, så du ville at persisk skulle ha en farge det var mye av på figuren?

Arash: Ja

Anna: Hvorfor det da?

Arash: Ehm... for at ... persisk jeg kan veldig mye.

Anna: Du kan veldig mye persisk?

Arash: Ja, jeg kan snakke alt persisk.

Her uttrykker altså Arash at gul skulle representere persisk fordi den gule fargen tar stor plass i språkportrettet hans. Begrunnelsen for dette er at han kan mye persisk, noe som stemmer overens med hans persiske bakgrunn (3.2.2.1).

4.2.2 Jacobs omtaler av språket i arbeid med språkportrett

Jacob var opptatt av å lage seg selv som et skjelett da han skulle utarbeide språkportrettet sitt. Tegningen av et skjelett er en av de semiotiske ressursene Jacob brukte for å skape mening mellom språk og han som menneske. Dette la han fokus på gjennom hele arbeidsprosessen. Under presentasjonen av språkportrettet hans kommer det frem hvilke språk som hører til hvilke farger, samt hva han har tenkt i arbeidsprosessen:

Jacob: Jeg har tegna skjeletten min.

Anna: Okei. Er det den blå fargen?

Jacob: Ja, mørkeblå.

Anna: Og hvilke språk er skjelettet ditt?

Jacob: Engelsk. Også ehh ... Visste du at skjeletten er veldig sterk?¹³

Anna: Ja, okei. Ja, skjelettet er sterkt, ja. Jeg ser du også har masse rødt i språkportrettet X

Jacob: det er fordi det er, fordi at, det er fordi jeg må tegne meg og inni kroppen da er det blod, så jeg har tegna blod rundt skjeletten.

Anna: Og hvilke språk er rød da?

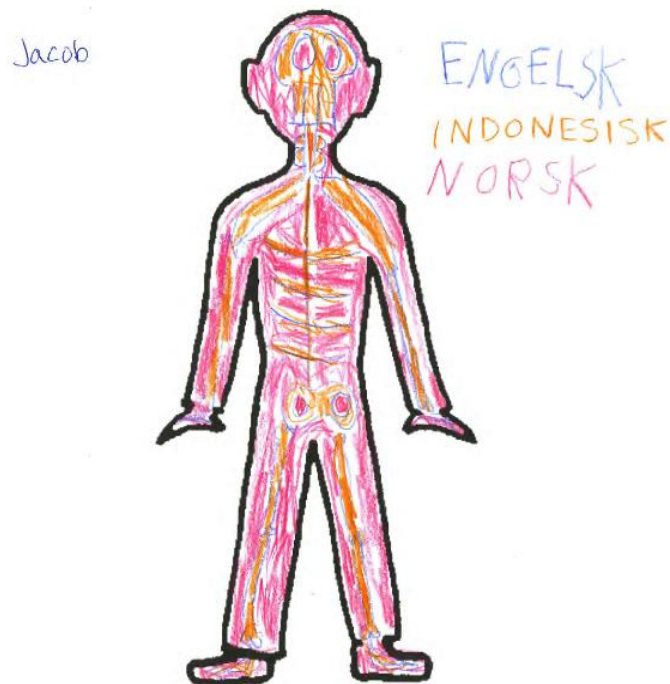
Jacob: Ehh... norsk.

Anna: Okei. hvorfor har du valgt å plassere litt oransje i hele kroppen?

Jacob: Fordi at det er en ting, jeg har ingen plass å sette fargen så da jeg bare satt fargen på alle skjeletten, men skjeletten fortsatt mørkeblå.

Anna: Og oransje er ... ?

Jacob: La meg tenke... indonesia.



Figur 7: Jacobs språkportrett

Her kommer det frem at mørkeblå er brukt for å representere engelsk, rød for norsk og oransje for «indonesia». «Indonesia» ser ut til å implisere til indonesisk. I tillegg har han klare tanker om hvordan han har brukt mørkeblå og rød, henholdsvis til skjelettet sitt og blodet sitt. Den semiotiske ressursen skrift brukes for å bekrefte det som sies i utdragene om hvilke farger som hører til hvilke språk. Til venstre for silhuetten har Jacob skrevet de tre språkene han har inkludert i språkportrettet sitt, med samme farger som er brukt inni silhuetten.

¹³ «Skjeletten» er språk som er andrespråkspreget, videre vil det forekomme flere tilfeller av andrespråkspreget språk (3.2.2.2).

Idet Jacob er ferdig med å presentere språkportrettet sitt og læreren forteller at det er Annika sin tur til å presentere, tar han ordet og tilføyer:

Jacob: «Men engelsk jeg liker mest da, så norsk, så indonesia».

Her beskriver Jacob at han liker engelsk mest, så kan det se ut som han liker norsk nest best og indonesisk etter det igjen. Utsagnet kan indikere at han rangerer språkene han har med i portrettet sitt etter hvilke han liker mest.

Den oransje skriften, indonesisk, blir omtalt gjennom en samtale Jacob har med læreren, mens han tegner på språkportrettet:

Lærer: (...) Og kan du snakke indonesisk?

Jacob: Bare litt snakke indonesia.

Lærer: Hvorfor kan du det da?

Jacob: Fordi mamma min bor der også lærer oss nok det der språken. Men jeg bare kan litt da.

Gjennom utdraget kommer det til uttrykk at Jacob har noen muntlige ferdigheter i indonesisk. Han forteller at han kan snakke litt indonesisk, på grunn av at moren hans lærer han språket. Det kan tyde på at moren hans er fra Indonesia, ettersom Jacob sier at hun «bor der».

4.2.3 Arash og Jacob bruker hele det språklige repertoaret i arbeid med skriving

Før arbeid med skriveoppgaven startet, snakket elevene, praksislærer og jeg norsk til hverandre. Imidlertid, etter at læreren var ferdig med å introdusere skriveoppgaven, begynner Arash og Jacob å snakke engelsk til hverandre:

Arash: Jeg vil skrive på engelsk (...).

Jacob: I also want to write English, okey?

Arash: I gonna teach you the letters so we know, okey?

Jacob: Do you write english?

Arash: Yes, i´m gonna teach you the letters, what letter is this? (peker på bokstaven a)

Her kan vi se at samtalen starter på norsk, ved at Arash sier at han vil skrive på engelsk. Videre går samtalen over til engelsk i det Jacob svarer Arash at han også vil skrive på engelsk. I tillegg kan vi se at Arash uttrykker at han vil hjelpe Jacob, med å lære han bokstavene. Utdraget viser også at begge guttene planlegger å skrive på engelsk. Videre kommer læreren inn i samtalen og spør, på norsk, hva de skal skrive i teksten. Samtalen guttene har med læreren starter på norsk, ved at læreren spør hva de tenker å skrive:

Lærer: Enn Arash og Jacob, hva tenker dere? Hva vil dere skrive?

Jacob: Jeg skal skrive happy birthday.

Arash: Jeg også skal skrive det.

Jacob: Let's do the same thing, Arash!

(...)

Arash: Så happy birthday, nice birthday

Jacob: We need to write that!

Arash sier at han vil skrive det samme som Jacob, og da foreslår Jacob at de skal samarbeide. Gjennom de siste to linjene i utdraget ser vi at de ender opp med å samarbeide. Utdraget viser også at guttene veksler på å komme med forslag til hva som skal skrives. Først foreslår Jacob å skrive «Happy birthday», så foreslår Arash at de skal legge på «nice birthday». Gjennom utdraget kan det også tyde på at guttene bruker det engelske språket til å planlegge skriveprosessen, ettersom de snakker engelsk mens de forteller hva de skal skrive.

Som vist i utdraget over snakker guttene utelukkende på engelsk etter første linje. Andre steder gjennom arbeidet med skriveoppgaven bruker de elementer fra både norsk og engelsk for å uttrykke seg best mulig. Eksempelvis sier Jacob til læreren: «jeg vil write all of that!». I en annen sammenheng sier Arash følgende til læreren: «look! Jeg skal lære han a lot of words!».

Videre i arbeid med skriveoppgaven benytter guttene også mellom hele fraser på norsk og engelsk i én samtale. Det illustreres med dette utdraget:

Arash: Jacob, i'm gonna win. Look!

Jacob: No. You mean you gonna be finished.

Arash: Jeg er ferdig med å skrive! Nå skal jeg tegne.

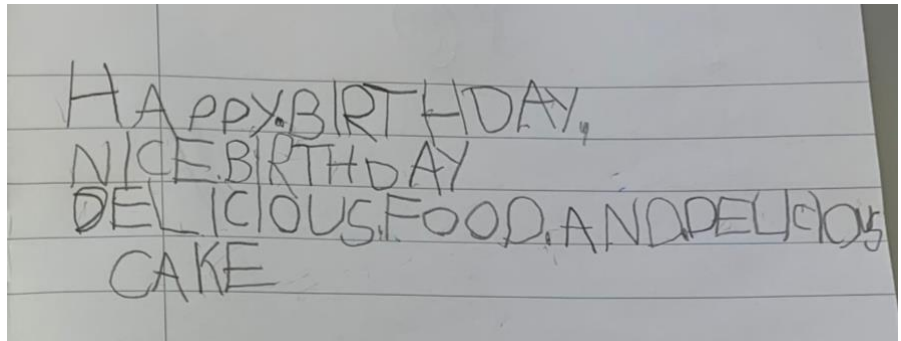
Jacob: Jeg vet ikke hvordan jeg skal tegne en hund.

I tillegg anvender de også tidvis norsk og engelsk innenfor én setning, for eksempel sier Jacob «den er so small» om blyanten han bruker til å skrive med. Ettersom guttene anvender både norsk og engelsk i arbeid med skriveoppgaven benytter de seg av to språk for å uttrykke seg. Ut i fra dette kan det tyde på at Arash og Jacob tar i bruk både norsk og engelsk for å kunne kommunisere best mulig med hverandre og læreren. Ettersom guttene først tar i bruk det engelske språket etter at læreren har presisert at det er lov å bruke hvilke språk de vil, kan det tyde på at guttene får et større handlingsrom (jf. Esmark, 2006, s. 87-88) i læringsarbeidet. Lingvistisk kapital i sammenheng med undervisningsopplegget og transspråkingspedagogikken vil jeg diskutere nærmere i kapittel 5.

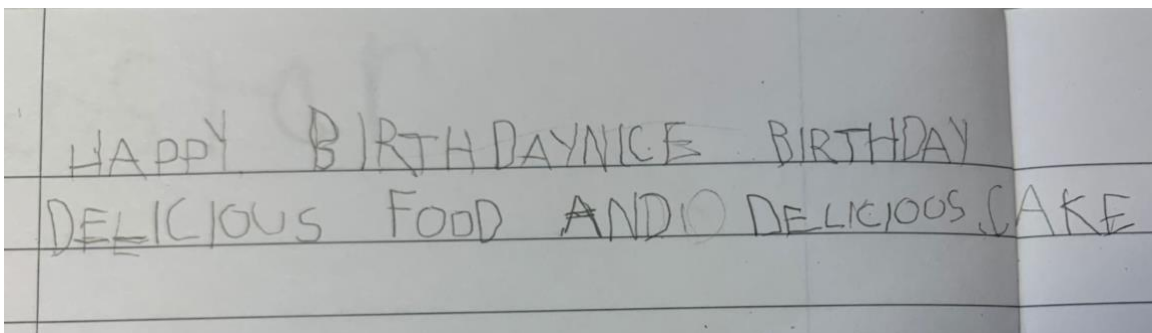
Produktet til guttene er to tekster som inneholder den samme teksten, skrevet på engelsk (jf. figur 8 og figur 9).¹⁴ Gjennom utdrag som er vist over kan det tyde på at det ferdige

¹⁴ Jeg vil presisere at jeg ikke ser på skriveferdigheter eller skrivemåte her. Tekstene er ikke identiske, men innholdet er likt.

produktet derfor er preget av at guttene har samarbeidet. Det var ingen instruksjoner i skriveoppgaven som tilsa at det ikke var lov å samarbeide. I sluttproduktet står det: «Happy birthday. Nice birthday. Delicious food and delicious cake».



Figur 8: Arashs tekst



Figur 9: Jacobs tekst

4.2.3 Oppsummering

Gjennom arbeid med språkportrettet uttrykker Arash at han identifiserer seg med engelsk, persisk, portugisisk og norsk. Språkportrettet han har laget omtaler han som seg selv, gjennom at han har tegnet kroppssilhuetten på lik måte som han selv så ut dagen undervisningsopplegget ble gjennomført. Arash har også brukt semiotiske ressurser som skrift, tegning og streker for å skape mening. Han omtaler også, i arbeidet med språkportrettet, at han kan persisk godt og derfor ville han at persisk skulle være en farge som tok stor plass.

Jacob inkluderer engelsk, norsk og indonesisk i språkportrettet sitt. Ved å bruke sitt semiotiske repertoar har han tegnet kroppen sin innvendig, med skjelett og blod rundt. I tillegg har han fylt ut tegningen sin ved å bruke skrift ved siden av kroppssilhuetten til å skape mening.

I det skriftlige produktet til Arash og Jacob har de brukt engelsk og begge har skrevet det samme. Gjennom analysen kommer det til uttrykk at de vil samarbeide om skrivingen og at de bruker både norsk og engelsk muntlig i planleggingsprosessen av skriveoppgaven. Det ser også ut som at guttene transspråker muntlig i arbeid med å skrive teksten (5.2.2). Resultatene i dette kapitlet drøftes nærmere i kapittel 5.

4.3 Sarah

4.3.1 Sarahs omtaler av språket i arbeid med språkportrett og skrivning

Sarah har inkludert fire språk i språkportrettet og brukt semiotiske ressurser som piler, skrift, farger, tegn og figurer for å skape mening mellom bilde og tekst, og for å forklare hvilke språk fargene representerer. De fire språkene hun har inkludert er persisk, kurdisk, norsk og engelsk. Disse er skrevet med skrift, satt en sirkel rundt, og en pil viser hvor språket er på kroppssilhuetten. På overkroppen av kroppssilhuetten er det et område som ikke har farge. Grunnen til det er selvvalgt fordi hun «(...) kom ikke på flere språk å ha med». Når Sarah blir bedt om å presentere språkportrettet sitt, sier hun følgende:

Sarah: Ehm... det er kurdisk (peker på overkroppen)), jeg vil ha en liten spesiell farge på kurdisk fordi at det er ehm.., mamma mitt sitt språk, så jeg ville bare ha en spesiell farge. Og her er norsk (peker på buksa), ikke fransk, her er littegranne persisk (peker på føttene) for at jeg ville ha det her fordi jeg kan ikke så mye.

På spørsmål om hva hun har tenkt når hun har valgt de ulike fargene i portrettet hennes svarer hun:

Sarah: «Som jeg sa ville jeg ha en spesiell farge på kurdisk, siden det er mamma'n min sitt språk. Også er buksa rød, hvit og blå fordi det er sånn det flagget til Norge her. Jeg vet også at franske flagget også har de fargene, men jeg kan ikke fransk. Også persisk er grå, fordi jeg kan ikke så mye og jeg ville ha grå på føttene»

Forklaringene til Sarah viser at hun har brukt flere farger for å representere ulike språk, i likhet med Annika og Arash. Dessuten kan det se ut til at Sarah har tenkt nøye gjennom fargebruk i utarbeidningen av språkportrettet, og derfor kan det tyde på at fargene spiller en rolle i hvordan hun uttrykker seg selv som flerspråklig (5.1).

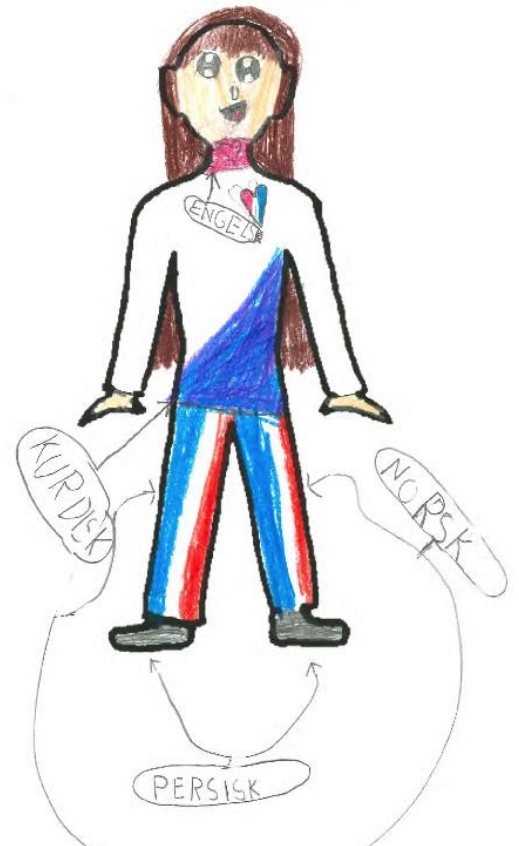
Gjennom presentasjonen av språkportrettet vist over, ser vi at hun kun beskriver tre av de fire språkene hun har inkludert i portrettet. Videre påpeker læreren dette:

Lærer: «Men det er enda et språk (peker på språkportrettet hennes)».

Sarah: «Åja. Ja. Engelsk! Det har jeg i halsen (peker)».

Selv om Sarah glemte å presentere det engelske i språkportrettet sitt beskriver hun at det er et språk hun liker og synes er fint. Det kommer til uttrykk gjennom begrunnelsen for at hun har valgt å tegne et hjerte i halsen av silhuetten:

Sarah: «Engelsk har jeg i halsen da. (...) for det at jeg kan ikke så mye engelsk, men jeg liker engelsk og det er fint».



Figur 10: Sarahs språkportrett

Etter at Sarah har fortalt dette, spør læreren hvorfor hun tenker at hun kan litt engelsk. Svaret Sarah gir lyder slik:

Sarah: «Jo, altså vi lærer jo engelsk på skolen da. Det er jo fint. Også noen ganger øver jeg på engelsk hjemme. Så da kan jeg jo litt engelsk liksom».

Her forteller Sarah at hun kan engelsk fordi hun lærer det på skolen, i tillegg uttrykker hun det som fint å lære engelsk på skolen. Hun sier også at hun øver på engelsk hjemme. Svaret hennes kan indikere at hun kan engelsk fordi hun lærer det på skolen og øver på engelsk hjemme.

I tillegg til hjerte i halsen har hun tegnet et hjerte på overkroppen, rett over der menneskehjertet ligger. Hun forklarer:

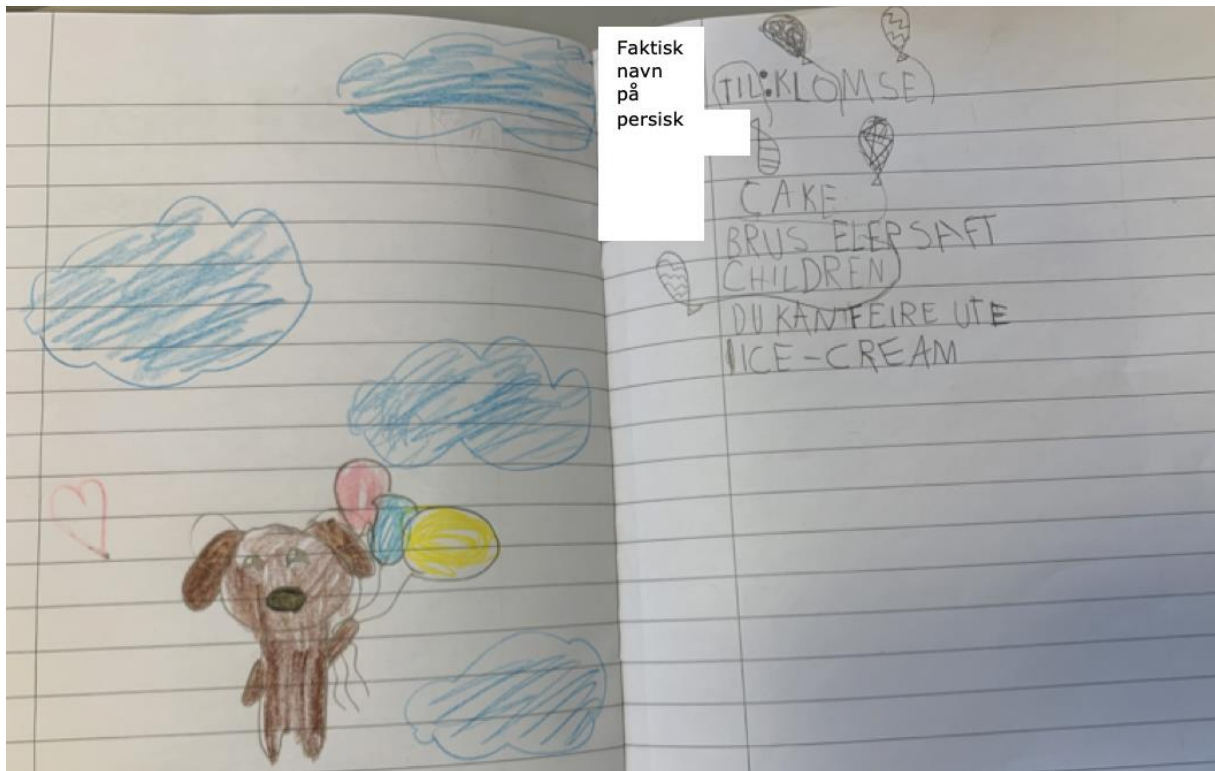
Sarah: «Det er et hjerte der også (peker). (...) Det er norsk fordi at jeg elsker norsk da. Det er ganske gøy og jeg kan mye norsk».

Gjennom disse ytringene om hvorfor hun har tegnet hjerter, som representerer engelsk og norsk, kan det se ut som Sarah omtaler språkene med en positiv holdning. Hun omtaler språkene som gøy eller fint og at hun liker eller elsker språkene. Det kommer også eksplisitt frem at hun kan norsk godt. Hun nevner aldri at det er noen av språkene hun ikke liker og hun snakker ikke om språk på en negativ måte. Likevel sier hun flere ganger at hun «ikke kan så mye» av språket. Det kommer eksempelvis frem i disse utsagnene:

1. Sarah: Jeg kan ikke så mye språk jeg.
2. Sarah: (...) Littegranne persisk for at jeg ville ha det her for at jeg kan ikke så mye.
3. Sarah: (...) For det at jeg kan ikke så mye engelsk (...)

Det første utsagnet er hentet fra den første delen av undervisningsopplegget, der læreren presenterer at timen skal handle om språk. Utsagnet kan gi uttrykk for språk generelt og ikke nødvendigvis de hun inkluderer i språkportrettet. Det kan også tyde på at Sarah selv mener hun ikke kan så mange språk. I kontrast til dette har Sarah likevel fylt språkportrettet sitt med fire språk (figur 10). Utsagn nummer 2 og 3 kommer i forbindelse med presentasjon av språkportrettet. Gjennom utsagn nummer 2 indikeres det at hun ikke kan så mye persisk. I det tredje utsagnet kommer det eksplisitt til uttrykk at Sarah mener hun ikke kan så mye engelsk. Det som også kommer til uttrykk gjennom alle tre ytringene er at hun bruker omtalen «kan *ikke så mye*», som kan tyde på at hun likevel kan noen språk eller kan litt/noe i de ulike språkene.

4.3.2 Å bruke hele det språklige repertoaret i arbeid med skrivning



Figur 11: Sarahs tekst

I skriveoppgaven blir elevene som nevnt tidligere oppfordret til å bruke flere språk. Sarah ville først bare bruke norsk i teksten, noe hun får anerkjennelse og bekreftelse for. Så forteller Annika at hun vil bruke tre språk i teksten sin (4.1.2) og Arash og Jacob ytrer et ønske om å skrive på engelsk (4.2.2). Etter at de tre andre har ytret dette, sier Sarah:

Sarah: Jeg vil skrive på to språk i stedet.

Læreren spør hvilke språk hun vil bruke og Sarah svarer «norsk og engelsk», før hun tilføyer «jeg skal skrive annet hvert ord på norsk og engelsk». Det kan tyde på at Sarah blir påvirket av situasjonen hun er i, ved at hun først vil skrive på norsk, men ombestemmer seg etter å ha hørt de andres tanker.

Det ferdige produktet til Sarah (figur 11) viser at hun endte opp med å skrive annen hver linje på norsk og engelsk, til tross for at hun i 4.3.1 uttrykker at «hun ikke kan så mye engelsk». Siden hun bruker det engelske språket i teksten sin kan det tyde på at hun kan en del engelsk likevel. Da hun ble ferdig spurte læreren hva hun hadde skrevet:

Lærer: Så fint! Hva har du skrevet om da?

Sarah: Ehm.. atte jeg laget en liste over hva Klumse burde ha med på bursdagen sin jeg. Også skrev jeg først på norsk, så på engelsk, så på norsk, så på engelsk, så på norsk, så på engelsk, så ferdig.

I sammenheng med at Sarah skriver annet hvert ord på norsk og engelsk, har jeg notert i feltnotatene mine at hun bruker «english corner» for å skrive. English corner er en vegg i

klasserommet som er fylt med engelske ord, som fungerer som en slags ordbank med engelske ord. Videre har jeg notert:

«Hun sier et ord høyt for seg selv, før hun tar med seg boka og går til english corner. Der blir hun stående å skrive i boka».

I figur 11 kan vi også se at hun har skrevet de engelske ordene rett. Ut ifra rettskrivingen på engelsk og observasjonene fra feltnotatene, kan det antydes at hun gjerne vil skrive ordene riktig. I tillegg kan det tyde på at Sarah har skrevet av ordene fra english corner i boka, ettersom hun ble stående å skrive i boka mens hun var ved den engelske ordbanken.

Sarah bruker hovedsakelig to språk i teksten, men det ferdige produktet viser også at hun har skrevet det faktiske navnet sitt på persisk. Siden forskningsdeltakerne i denne studien skal være anonyme (3.5), måtte det faktiske navnet til Sarah i det ferdige produktet, skrevet på persisk, utelates. Derfor har det blitt erstattet med en hvit klamme der det står «navn på persisk» (figur 11). Mot slutten av skriveoppgaven sier jeg at de ikke trenger å skrive navn på tekstene sine. Da forteller Sarah at hun allerede har gjort det:

Sarah: jeg har allerede skrevet navn jeg, men jeg skrev navnet mitt på persisk for at jeg synes det var litt kult jeg.

Til tross for at hun ytrer dette, står hun fortsatt for bruk av to språk i teksten sin:

Anna: (...) og hvilke språk har du brukt i din tekst, Sarah?

Sarah: norsk og engelsk.

Anna: okei. Hva med det du har skrevet der da (peker mot der hun har skrevet navnet på persisk)?

Sarah: åja, ja, det er persisk.

Anna: så da har du brukt tre språk?

Sarah: hmm... nei, eller ehm... det er bare navnet mitt.

Denne samtalen finner sted mot slutten av timen, der elevene er ferdige med å skrive. Det ferdige produktet hennes (figur 11) viser bruk av tre språk, men gjennom samtalen kan det tyde på at Sarah skiller navnet sitt fra resten av teksten.

4.3.3 Oppsummering

Gjennom arbeid med språkportrettet uttrykker Sarah at hun identifiserer seg med norsk, kurdisk, persisk og engelsk. Det er disse språkene hun fyller inn i språkportrettet sitt. Sarah omtaler også at hun synes engelsk er fint, at hun liker det, men ikke kan språket så godt. I tillegg omtaler hun norsk som gøy, at hun kan mye norsk og elsker språket. En ting som ser ut til å være viktig for Sarah er farger, fordi det kan tyde på at hun har tenkt nøye gjennom hvilke farger hun representerer de ulike språkene med.

I det skriftlige produktet til Sarah kan vi se at hun har skrevet en liste, med annet hvert ord på norsk og engelsk. I tillegg har hun skrevet navnet sitt med det persiske alfabetet. Funnene til Sarah drøftes nærmere i neste kapittel (5).

5 Drøfting

Gjennom undervisningsopplegget har jeg fått innsikt i hvordan fire elevers flerspråklighet kommer til uttrykk. Det omfatter uttrykk som kommer frem gjennom arbeid med språkportrett, og i forlengelsen av det, gjennom arbeid med en skriveoppgave der elevene ble oppfordret til å bruke flere språk. Forskningsspørsmål 1 og 2 ble belyst i analysen. Funnene jeg gjorde knyttet til forskningsspørsmål 1 var at elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom å bruke semiotiske ressurser, reflektere rundt språkene og rangere de ulike språkene i portrettet sitt etter hvor mye de liker dem (4). Funnene jeg gjorde knyttet til forskningsspørsmål 2 var at elevene bruker flere språk i arbeidet med skriveoppgaven (4). To elever transspråker også i planleggings- og skrivefasen (4.2.3). I dette kapitlet skal jeg gå mer drøftende til verks, ved å se funnene fra studien i lys av tidligere forskning og teori. Funnene drøftes opp mot teori om semiotiske ressurser, språkholdninger, transspråking, lingvistisk kapital og lingvistisk marked og språkhierarki. I dette kapitlet drøfter jeg hvordan flerspråklighet kan komme til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave, i tillegg drøfter det didaktiske potensialet ved bruk av transspråkingspedagogikk i klasserommet. Kapitlet skal, sammen med analysekapitlet, bidra til å belyse den overordnede problemstillingen: *Hvordan kommer flerspråklighet til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave?*

Drøftingskapitlet er delt inn i tre deler. I den første delen drøfter hvordan elevene uttrykker seg selv som flerspråklige (forskningsspørsmål 1), gjennom elevenes bruk av semiotiske ressurser og omtaler av språket. Videre drøfter jeg hvordan elevene ordlegger seg i skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk (forskningsspørsmål 2), gjennom elevenes bruk av det språklige repertoaret i skriveoppgaven. I den siste delen trekker jeg sammen trådene og oppsummerer drøftingen.

5.1 Elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom semiotiske ressurser og omtaler av språket

I analysekapitlet så vi at alle elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom å utforme et individuelt språkportrett, som representerer deres oppfatninger av deres språkbakgrunn. Alle elevene inkluderer flere enn ett språk i språkportrettet sitt, som vil si at de har et forhold til flere enn ett språk. Dette kan ses i sammenheng med et av funnene i forskningskampanjen til Svendsen et al. (2014), der *Ta tempen!-undersøkelsen* (2014) viser at få elever oppgir at de kun kan ett språk. Hva det vil si å kunne et språk kan variere blant elevene innad i studien, og blant elevene og meg som forsker. Blant annet kom det til uttrykk i analysen at Annika vier stor plass til fransk i språkportrettet sitt (figur 4). På spørsmål om hvorfor hun har inkludert fransk svarer hun at søstera hennes lærer det, så derfor kan hun litt. I tillegg kommer det frem at Annika og søsteren bruker en type app som verktøy for å lære (4.1.1). På denne måten kan det se ut til at Annikas syn på flerspråklighet er enda videre enn Einar Haugens (i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 24) definisjon (2.2.1)

En liknende forståelse av flerspråklighet virker det også som Arash har. Han har fylt inn flere språk i språkportrettet sitt, blant annet portugisisk (figur 6). Gjennom analysen kommer det til uttrykk at han kan portugisisk fordi han har lært det av noen venner som han tidligere gikk på skole med. Gjennom analysen så man at han uttrykte at han kunne litt portugisisk, men ikke mye og av den grunn kan det virke som at han forstår noe. Det

er ingen nære koblinger mellom han og portugisisk, i den forstand at han kommer fra landet eller har foreldre som snakker språket. Siden Arash inkluderer portugisisk i språkportrettet, med bakgrunn i at det virker som han forstår noe, kan det se ut som han også har en nokså vid forståelse av hva det vil si å kunne et språk.

En elev som ser ut til å ha en smalere forståelse av flerspråklighet enn Annika og Arash, er Sarah. Hun har ett ord på persisk i teksten sin, mens Annika ett ord på fransk. Sarah omtaler at hun ikke kan så mye persisk, samtidig uttrykker Annika at hun har et sterkt forhold til fransk. Likevel har de begge skrevet ett ord på hvert språk. Med utgangspunkt i Annikas og Sarahs uttrykk for fransk og persisk, kan det tyde på at Sarah har en smalere forståelse for flerspråklighet enn Annika. Videre så vi i analysen at Sarah omtaler at hun ikke kan så mange språk. Hun sier at hun ikke ville ha for mye persisk i språkportrettet, fordi hun ikke kunne det så mye. I tillegg ytrer hun også at hun ikke kan så mye engelsk (4.3.1). Gjennom disse omtalene indikeres det at Sarah har enn smal forståelse for flerspråklighet. Hennes forståelse peke mer i retning mot Bloomfields (1933) forståelse, om at en er flerspråklig hvis en behersker språket på lik linje med de innfødte, enn eksempelvis Haugens (1953). Det er fordi at det ser ut som Sarah klarer å uttrykke fullstendige og meningsfulle ytringer på både engelsk og persisk (4.3.2). Likevel ser det ikke ut til at dette er tilstrekkelig gjennom omtalene hennes. På den andre siden får vi ikke noe innblikk i at Sarah sammenlikner sin språkkompetanse med andres. Derfor kan det se ut som at Sarahs forståelse for flerspråklighet ligger et sted mellom Bloomfields (1933) og Haugens (1953) forståelse for flerspråklighet.

5.1.1 Semiotiske ressurser og muntlige utdypelser fremstiller elevenes personlige oppfatning og betydning av sine språk

Et av mine funn er at alle elevene bruker flere semiotiske ressurser i språkportrettet sitt. Det gjør de for å skape mening mellom deres oppfatning og betydning av deres språk, og språkportrettet. De bruker blant annet tegn, tegning, former som hjerter og sirkler, streker, piler og skrift. Gjennom de nevnte semiotiske ressursene og symbolene, kombinert med muntlig utdyping, kommer elevenes tilknytning til språkene frem. Det ser vi for eksempel gjennom Sarahs og Annikas hjerter på overkroppen, som representerer at Sarah elsker norsk og Annika elsker svensk (4.3.1). I språkportrett til Arash ser vi strek mellom den gule fargen og skriften persisk. Gjennom hans forklaring ser vi at persisk skulle være tilknyttet gul var fordi det var mye gult i portrettet, og han kan snakke persisk godt (4.2.1). På den måten bruker Arash semiotiske ressurser, kombinert med muntlig refleksjoner, til å uttrykke seg selv som flerspråklig. Videre ser vi at Jacob har tegnet et skjelett, som representerer engelsk. Gjennom muntlige utdypelser av språkportrettet påpeker han også at han har tegnet sitt eget skjelett. Det bidrar til å skape et bilde på hans tilknytning til engelsk. Han sier også blant annet: «(...) visste du at skjeletten er veldig sterk» (4.2.2). Dette utsagnet, kombinert med at han har tegnet sitt skjelett for å representere engelsk, kan tolkes som at Jacob har en positiv assosiasjon til språket.

I elevenes språkportrett kan det også se ut som det er en sammenheng mellom de semiotiske ressursene som tas i bruk (jf. Magerø & Tønnesen, 2010, s. 141), eksempelvis ser det ut til å være en sammenheng mellom skriften Jacob tar i bruk og fargen han bruker til å skrive med. Han har tegnet skjelettet med mørkeblå farget og skrevet «engelsk» i samme farge (4.2.2). Videre kan vi se at Sarah har brukt to farger for å representere kurdisk, og begrunner det muntlig med tanken om at kurdisk skulle ha en spesiell farge, fordi det var moren hennes sitt språk (4.3.1). Sammenhengen mellom de semiotiske

ressursene her er de to fargene som brukes sammen for å representere et språk. I tillegg kan det tyde på at det er en sammenheng mellom bruken av de semiotiske ressursene og språkportrettene deres (jf. Magerø & Tønnesen, 2010, s. 141), for eksempel gjennom at Sarah har tegnet en strek som har en pil i hver ende, der det står persisk i midten. Pilene peker til de grå føttene i språkportrettet, og på den måten tolker jeg at persisk i språkportrettet representeres gjennom den grå fargen.

I Overreins (2022) studie kan en også se at hun har gjort funn knyttet til bruk av semiotiske ressurser i arbeid med språkportrett, for å skape mening. Hennes funn viser at det er ulikt hvordan elevene benytter seg av de semiotiske ressursene, noe som samsvarer med mine funn (4). Det ser vi blant annet gjennom måtene elevene har brukt farger, skrift, former og tegn på (4). For eksempel har Jacob skrevet «engelsk» i blått, «indonesisk» i oransje og «norsk» i rødt ved siden av kroppssilhuetten sin (4.2.2). I språkportrettet hans har han brukt disse tre fargene. Derfor ser man at han bruker skrift og farge til å skape mening mellom språk og språkportrettet. En som har brukt semiotiske ressurser på en annen måte er Arash og Sarah. Begge disse elevene bruker piler og streker mellom skrift og farge, men på forskjellige måter (4.2.1; 4.3.1). Annika bruker blant annet skrift inni andre tegn, som hjerter og snakkebobler, som henviser til farger i hennes språkportrett (4.1.1). Gjennom språkportrettene ser vi på denne måten at alle benytter seg av semiotiske ressurser for å skape mening mellom sine oppfatninger og betydninger av språk, og språkportrettet. Samtidig er det, i likhet med Overreins (2022) funn, ulikt hvordan elevene bruker de semiotiske ressursene.

Oppsummert kan bruk av de semiotiske ressursene og symbolene ha hjulpet elevene til å framstille sin personlige oppfatning og betydning av sine språk (jf. Daugaard et al., 2018, s. 57), med bakgrunn i at det kan ha hjulpet dem å uttrykke sammenheng og mening mellom deres valg og språkbakgrunn. De semiotiske ressursene kan i denne sammenhengen bidra til å forsterke og utvide meningsskapingen i tekstene (jf. Skrede, 2021, s. 19), samt til å uttrykke seg selv som flerspråklige. Det semiotiske repertoaret til elevene er også en del av hele det språklige repertoaret deres (jf. García & Wei, s. 38-39), som igjen kan indikere til at elevene har brukt hele sitt språklige repertoar i arbeid med språkportrettet.

5.1.2 Elevenes refleksjoner om hvorfor de kan ulike språk

I analysen kommer det også frem at elevene gir det Daugaard et al. (2018, s. 4) omtaler som verdifulle refleksjoner rundt språk. Som vi så reflekterer Sarah over at hun kan engelsk fordi hun «(...)lærer jo engelsk på skolen (...)» og «(...) noen ganger øver på engelsk hjemme» (4.3.1). Sarahs utsagn kan ses i sammenheng med at elever lærer engelsk i skolen allerede fra 1. klasse, i tillegg til at språket utgjør en del av hverdagen til mange barn (Bakken et al., 2022, s. 99). Gjennom utsagnet kan det tyde på at lærerens spørsmål bidro til at Sarah fikk reflektere over hvordan engelsk er en del av hennes språkrepertoar og hvilken rolle det spiller i hennes liv. Det samsvarer med det Daugaard et al. (2018, s. 58) skriver om at bruk av språkportrett i undervisning kan legge til rette for refleksjon over alle språk og språklige varieteter som spiller en rolle i sine liv. Sarahs refleksjon rundt engelsk kan også ha bidratt til at hun ble mer bevisst på sin språklige identitet, ettersom hun reflekterte over hvorfor og hvordan hun kan engelsk. En slik bevisstgjøring samsvarer med det Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) skriver, under norskfagets relevans og sentrale verdier, om at norsk blant annet skal «bidra til å bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet (...)». Andre refleksjoner, som

samsvarer med dette, er Jacobs, Annikas og Arashes refleksjoner om hvorfor de kan indonesisk, svensk og portugisisk. Jacobs svar på hvorfor han kan snakke litt indonesisk: «fordi mamma min bor der også lærer oss nok det der språken. Men jeg bare kan litt» (4.2.2). Som vi så forteller Arash at han kan portugisisk fordi han har lært det av to venner han har gått på skole med (4.2.1), mens Annika reflekterer over hennes forhold til svensk. Hun forteller at hun elsker svensk fordi moren hennes kommer fra Sverige og snakker svensk (4.1.1). Jacob forteller her at han kan snakke litt indonesisk, fordi moren hans lærer han språket, Arash kan litt portugisisk fordi han har lært det av to venner og Annika har et forhold til svensk fordi moren hennes er svensk. På den måten reflekterer elevene over *hvorfor* de har et forhold til språket. Det kan bidra til at elevene blir mer selvbevisst rundt sitt forhold til språkene. Det kan også resultere i det Daugaard et al. (2018, s. 58) omtaler som en verdifull refleksjon, fordi elevene, gjennom å reflektere over sine forhold til de ulike språkene, blir bevisst på sin språklige identitet (jf. Daugaard, 2018, s. 58; Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.1.3 Rangering av språk

I analysen så vi hvordan tre av elevene uttrykte seg selv som flerspråklig gjennom å rangere språkene de har inkludert i språkportrettet sitt (4.1.1; 4.2.2; 4.3.1). Annika og Sarah forteller om språk de elsker, liker ganske godt, liker og liker sånn passe (jf. 4.1.1; 4.3.1). Vi har også sett at Jacob rangerer språkene sine etter hvilke han liker mest av språkene han har tegnet i språkportrettet sitt (jf. 4.2.2). Begreper som indikerer at de liker et språk bedre enn et annet, kan reflektere holdninger og emosjoner elevene har til språkene i portrettene sine. I analysen fant jeg ingen funn som tilsier at Arash rangerer sine språk.

Gjennom Annikas, Sarahs og Jacobs omtaler av språket kan det se ut som de rangerer språkene sine på samme måte som Hårstad et al. (2021, s. 60). Han beskriver at vi rangerer ulike språkformer langs verdiakser og at vi rangerer språkene ved å vurdere språk som eksempelvis «styggere», «finere», «bedre», «vanskeligere» eller «mer morsomme» (Hårstad et al., 2021, s. 60). Vi kan se at Annika har klare tanker om at hun «elsker svensk mest av alt», «liker norsk og svensk», «liker fransk sånn passe» og «liker engelsk ganske godt» (jf. 4.1.1). Disse vurderingene synes å være med bakgrunn i hvor godt hun liker språkene i språkportrettet sitt. Da kan det se ut som svensk er «mest likt» på skalaen, blant annet fordi hun beskriver «jeg elsker svensk mest av alt her» (4.1.1), som gir en indikasjon på at hun sammenlikner svensk med de andre språkene i portrettet. Videre på skalaen finner jeg engelsk, norsk og fransk. Fransk er plassert i bunnen fordi Annika omtaler språket som at hun liker det «sånn passe». Gjennom vurderingene Annika gjør gjennom omtalene jeg har beskrevet her, kan det tyde på at hun vurderer språkene i språkportrettet sitt opp mot hverandre (jf. Hårstad et al., 2021, s. 44). Tankene hennes om hvor godt hun liker de ulike språkene viser også emosjoner knyttet til de ulike språkene. Termen «elsker» indikerer at hun for eksempel har et sterkt forhold til det svenske språket.

Videre ser vi at Sarah har liknende omtaler som Annika, ved at hun også bruker ord som «elsker» og «liker» om sine språk. I språkportrettet til Sarah finner vi uttalelser som viser hennes emosjoner til språkene hun har inkludert, for eksempel der hun beskriver at hun liker engelsk og synes det er fint (4.3.1). Vi kan også finne uttrykk for emosjoner knyttet til norsk, der hun sier at hun elsker norsk fordi det er morsomt og hun kan det godt (4.3.1). Sarah nevner også at hun ikke kan snakke engelsk og persisk så godt (4.3.1). Disse

beskrivelsene av engelsk, norsk og persisk viser også hvordan hun rangerer språkene på en verdiakse. Med utgangspunkt i Sarahs omtaler av sine språk, tolker jeg at norsk har høyest verdi på verdiaksen, etterfulgt av engelsk og persisk. Det skyldes omtalene om at hun elsker norsk, liker engelsk, og ikke kan så mye engelsk og persisk. I språkportrettet hennes har hun inkludert kurdisk, fordi det er moren hennes sitt språk, men Sarah omtaler ikke kurdisk på en slik måte at jeg kan plassere språket på verdiaksen. Hennes begrunnelser om hvorfor hun liker engelsk og norsk, fordi engelsk er fint og norsk er gøy, uttrykker positive vurderinger av språkene. De positive vurderingene av språket kan knyttes til at Sarah har positive språkholdninger til engelsk- og norsk språk. Det ser ut som holdningene er knyttet til språkene i seg selv, ettersom hun ikke på noen måte sammenlikner språkene.

En elev som synes å ha rangert språkene sine eksplisitt i utsagnet, er Jacob. Han har også en verdiakse basert på preferanser for språk, der han selv sier han liker engelsk best, etterfulgt av norsk og indonesisk (4.2.2). Denne omtalen viser også at Jacob vurderer språkene i språkportrettet opp mot hverandre. Det kommer til uttrykk ved at han eksplisitt sier at han liker et språk bedre enn de to andre. Verdiaksen hans synes derfor å plassere engelsk i den ene enden, norsk i midten og indonesisk i andre enden. Hva Jacob legger til grunn for rangeringer kommer det ikke uttrykk for gjennom analysen. Derfor er det vanskelig å si noe om vurderingene hans baserer seg på om språket er «styggere», «finere», «bedre», «vanskeligere» eller «mer morsomme» (jf. Hårstad, 2021).

Gjennom omtalene av språket som er drøftet over, kan det se ut til at tre av elevene rangerer språkene de har inkludert i språkportrettene. Dette rangeringssystemet synes å være basert på subjektiv verdiakse, der elevene plasserer de språkene de liker best i den ene enden og de språkene som er minst likt på den andre enden. Språkholdningene til elevene kan relateres til språkene som er inkludert i språkportrettene til elevene og deres forhold seg i mellom. Bruk begrep som elsker og liker viser også at elevene har emosjoner til språkene sine. Mine funn om holdninger og emosjoner knyttet til språkene som er inkludert i portrettene, stemmer overens med funnene til Arikans (2021) masteroppgave. Hun så også at elevene har emosjoner og holdninger knyttet til språkene i språkportrettene sine.

5.2 Tekstene til elevene bærer preg av et språklig mangfold

I arbeid med skriveoppgaven, som legger til rette for bruk av flere språk, så jeg at alle elevene brukte andre språk enn norsk i arbeid med skriveoppgaven (4.1; 4.2; 4.3). Det lingvistiske markedet elevene befant seg i verdsatte den flerspråklige lingvistiske kapitalen til elevene. Det vil si at situasjonen elevene ble satt i da de skulle arbeide med skriveoppgaven skapte en slags norm for hvilke lingvistiske kapital som ble verdsatt. Sarahs tekst er skrevet på norsk og engelsk (4.3.2) og Annikas ferdige produkt inneholder trekk fra norsk, svensk og fransk (4.1.2). Arash og Jacob har brukt ett språk i teksten, engelsk. Imidlertid benyttet guttene seg av to språk i planleggings- og skrivefasen muntlig, de transspråket (4.2.3). I denne delen vil jeg drøfte funnene som viser bruk av flere språk i skrivearbeidet opp mot forskningsspørsmål 2: *hvordan ordlegger elevene seg i en skriftlig tekst når de blir oppfordret til å bruke flere språk når de skriver?*

Alle elevene har ulike språkbakgrunner, derfor vil de ha ulike forutsetninger for å mestre skriveoppgaven, basert på språkrepertoarene de har. Etter instruksjonen fra læreren om at

det er lov å bruke hvilke språk de vil i teksten sin, så vi i analysen at Arash og Jacob tar inn det engelske språket muntlig i planleggings- og skrivefasen, samt i den skriftlige teksten (4.2.3). Grunnen til at de gjør det kan være at Arash og Jacob trenger begge språkene for å uttrykke seg best mulig. Ved å ta i bruk begge språkene i planleggings- og skrivefasen, benytter de flere deler av språkrepertoaret sitt, og transspråker. Dette funnet kan kobles til Bourdieus teori (i Esmark, 2006, s. 87-88; Svendsen, 2009, s. 52) om lingvistisk kapital, fordi funnet viser hvordan Arash og Jacob anvender de språklige repertoarene sine i alle faser av skrivearbeidet. Ved at Arash og Jacob tar i bruk både engelsk og norsk, benytter disse elevene seg av muligheten til å anvende flere språk i skrivearbeidet, som et hjelpemiddel til å skrive. Dette er i tråd med det Aagre (2014, s. 39) skriver om at kapitalene en besitter de er hjelpemidler for å gå inn i posisjoner innenfor det lingvistiske markedet kapitalene refererer til (jf. 2.3.3). Det lingvistiske markedet elevene er en del av, verdsetter en mangfoldig språkbruk. En kapital er ikke god eller dårlig i seg selv, men markedskreftene avgjør dette. Siden Arash og Jacob tar inn det engelske språket, som det lingvistiske markedet legger opp til, blir deres anvendelse av språket sett på som en god lingvistisk kapital. Gjennom å bruke transspråking i denne fasen av arbeidet kan tankevirksomheten og kreativiteten deres fristilles, ved å kunne bruke et språk de er trygge på i skriveprosessen. De begrenses heller ikke språklig, ved at de mangler ord (jf. Berthelin, 2022, s. 177). I tillegg kan læringspotensialet ved å tilrettelegge for en transspråkingspedagogikk bli større, fordi elevene kan styrke sine kognitive, kreative og kritiske evner. Samtidig får de mulighet til å delta og lære på en måte som er mer tilpasset deres alder og utvikling (García & Wei, 2019). Å legge til rette for bruk av transspråking i opplæringa er også i tråd med Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Her står det nemlig at eleven skal «bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Imidlertid kan transspråking i undervisning også bidra til å bygge et inkluderende læringsmiljø, der elevenes språklige og kulturelle identitet blir anerkjent og verdsatt (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Et transspråkingspedagogisk undervisningsopplegg kan også få enspråklige elever til å reflektere over sine språklige oppfatninger og betydninger, ettersom alle elever har en eller annen form for språkkompetanse.

Med bakgrunn i at elevene oppfordres til å bruke flere språk i teksten sin, kan det diskuteres om Arashes og Jacobs transspråking forekommer på eget initiativ eller ikke. Gjennom utarbeidingen av språkportrett sa ikke læreren eksplisitt noe om bruk av flere språk. Likevel lå det en aksept til grunn for bruk av flere språk, implisitt, gjennom arbeid med elevenes språkbakgrunn, språklige og kulturelle identitet og den positive rammen for flerspråklighet (jf. Daugaard et al., 2018). Til tross for de implisitte tilretteleggingene viser ikke mine funn at Arash og Jacob, eller de to andre elevene, transspråker under arbeid med språkportrett. Guttenes transspråking begynner etter at læreren har oppfordret til og informert om at det er lov å bruke flere språk i teksten sin. Likevel sies det ingenting om bruk av flere språk i planleggingsfasen, selv om en aksept for dette også kommer gjennom oppfordringen til bruk av flere språk i teksten. Siden Arash og Jacob begynner å transspråke etter at det er gitt en eksplisitt instruksjon, kan jeg ikke si at disse elevene transspråker ved eget initiativ.

I analysen så vi at Annika «har brukt mest svensk og norsk» i teksten sin (4.1.2). Grunnen til at hun har gjort det, kan være fordi hun har et sterkt forhold til begge språkene. Siden moren hennes snakker svensk (4.1.1), og hun er omgitt av svensk i hverdagen sin, kan det være naturlig for Annika å inkludere det svenske språket i skrivingen. På den andre siden kan det være at Annika vil uttrykke sin svenske bakgrunn gjennom å skrive på svensk

fordi det transspråkingspedagogiske undervisningsopplegget, som nevnt, anerkjenner og løfter flerspråklighet som en ressurs ved å legge til rette for bruk av flere språk. Som lærer er det viktig å anerkjenne og verdsette Annikas og de andre elevenes flerspråklighet. Det er viktig for at elevene skal oppleve mestringfølelse, som igjen kan motivere til læring. Elevene «lykkes best på skolen som verdsetter deres kulturelle og språklige bakgrunn» (Engen, 2014, s. 76).

Gjennom undervisningsopplegget informeres elevene som nevnt om at de kan bruke hvilke språk de vil, men det oppfordres også til å bruke flere språk. Med en slik oppfordring vil det bruk av flere språk være den gode kapitalen på dette lingvistiske markedet. Det er altså en fordel å kunne flere språk i denne oppgaven, og elevenes besittelse av språkferdigheter vil påvirke hvordan de mestrer oppgaven (jf. Svendsen, 2009, s. 52; Aagre, 2014, s. 38-39). I analysen så vi at Annika umiddelbart tenker bruk av flere språk i skrivearbeidet, etter at læreren introduserer skriveoppgaven (4.1.2). Annikas lingvistiske kapital gir henne dermed en fordel inn i skriveoppgaven, der det ligger en oppfordring til bruk av flere språk til grunn i det lingvistiske markedet.

Videre kom det frem at Sarah først ga uttrykk å kun bruke norsk i skrivearbeidet. Etter at de tre andre hadde gitt uttrykk for å benytte ulike språk i sine tekster, endrer hun mening (4.3.2). Hun ender opp med å skrive annet hvert ord på norsk og engelsk (4.3.2). Den engelske delen blir ikke selvstendig skrevet ved hjelp av sine språkferdigheter, men Sarah bruker det såkalte «english-corner» som støtte i skriveprosessen. Siden Sarahs morsmål er norsk (3.2.2.3) kan det være at hennes språkrepertoar ikke er stort nok til å skrive en tekst med flere språk. Hvis så er tilfelle vil hun heller ikke løse oppgaven slik den blir oppfordret til å gjøre, uten støtte. Rammene for undervisningsopplegget, der elevene arbeider med- og oppfordres til bruk av flere språk i teksten, kan derfor synes å påvirke hvordan Sarah velger å løse oppgaven. Etter at hun får innblikk i Annikas, Arashes og Jacobs strategier velger hun en lik strategi som dem, å bruke flere språk. Det kan tyde på at Sarah leser det lingvistiske markedet og oppfatter at normen i skriveoppgaven er å bruke flere språk. Det er fordi elevene blir oppfordret til å bruke flere språk, selv om det er tydelig, gjennom lærerens instruks, at elevene kan bruke hvilke språk de vil (3.2.1). Oppfordringen kan derfor legge grunnlag for en slags norm i oppgaven som, for Sarah, synes å veie tyngre, enn den delen av instruksjonen om at elevene kan skrive på hvilke språk de vil. Ved at Sarah oppfatter en slik norm og endrer mening, kan det se ut til at hun går inn med mer lingvistisk kapital i det hun ombestemmer seg og tar i bruk engelsk. Grunnen til at oppfordringen synes å veie tyngre kan være at det å kunne flere språk blir løftet som en ressurs og anerkjent, gjennom alle deler av undervisningsopplegget. Andre faktorer kan også være med å påvirke Sarahs valg, for eksempel arbeidet med språkportrett som ble gjort tidligere. Ved at læreren oppfordrer til å bruke flere språk, og dette blir normen for elevene, kan det tyde på at de lingvistiske kapitalene til elevene som kan flere språk blir favorisert på det lingvistiske markedet de befinner seg i. Derfor vil det å kunne flere språk bli en fordel i denne oppgaven.

Som en ser anvender altså tre av elevene engelsk aktivt i arbeidet med skriveoppgaven. Alle fire elevene inkluderer også engelsk i språkportrettene sine (4). Inkluderingen av engelsk kan ses i sammenheng med Pierre Bourdieus teori om det lingvistiske marked, språkhierarki og lingvistisk kapital (jf. (i Svendsen, 2009, s. 33 og s. 54). Arash og Jacob transspråker, som nevnt, ved å kombinere bruk av engelsk og norsk i planleggings- og skrivefasen, mens det skriftlige produktet er skrevet på engelsk (4.2.3). Sarah ender opp med å skrive annet hvert ord på engelsk og norsk (4.3.2). Med bakgrunn i at engelsk blir

brukt av tre av fire elever i skrivearbeidet, kan det tyde på at det engelske språket blir plassert høyt i språkhierarkiet, i det lingvistiske markedet elevene befinner seg i. Engelsk er et av språkene som på det lingvistiske markedet har høy posisjon i det norske skolesystemet, på grunn av at elevene lærer engelsk fra 1. klasse, at det er et verdensspråk og kommer fra Europa (Bakken et al., 2022, s. 101; Svendsen, 2009, s. 54).

En annen lingvistisk kapital som har høy posisjon i det norske skolesystemet, er norsk. Bakgrunnen til det er blant annet at norsk er majoritetsspråket i det norske skolesystemet. Norsk har derfor høy plass i språkhierarkiet i det norske skolesystemet (jf. Språkrådet, 2018). Det norske språket blir også brukt av alle fire elevene på ulike måter gjennom arbeid med skriveoppgaven. Arash og Jacob bruker både norsk og engelsk muntlig i planleggings- og skrivefasen. I tillegg inneholder Annikas og Sarahs tekst norsk språk. Under arbeidet med språkportrettet snakker- og skriver alle elevene på norsk. Selv når elevene blir informert med at det er lov til å bruke flere språk, og oppfordret til det, bruker alle elevene norsk. Det kan bidra til å understreke posisjonen til norsk i skolen, selv om norsk også er et språk for eksempel Annika og Sarah aktivt bruker i sin hverdag.

Imidlertid ser man at det ikke er alle språkene i språkportrettene til elevene som blir brukt i arbeid med skriveoppgaven. Indonesisk er et eksempel på det. En grunn til det kan være at indonesisk er et ikke-europeisk språk. I det norske skolesystemet er derfor språket lenger ned i språkhierarkiet enn eksempelvis norsk, svensk og engelsk (jf. Svendsen, 2009, s. 54). På det lingvistiske markedet elevene befinner seg i, ser det heller ikke ut til at indonesisk er ansett som god kapital, fordi det ikke tas i bruk av Jacob selv. Han er mer opptatt av å anvende engelsk, som er i ande enden av språkhierarkiet, både på i undervisningsopplegget og i det norske skolesystemet (jf. Svendsen, 2009, s. 54).

5.3 Oppsummering av drøfting

I det foregående har jeg drøftet hvordan elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom bruk av semiotiske ressurser, refleksjoner og rangering av de ulike språkene elevene har inkludert i språkportrettene. Det kan tyde på at elevene bruker semiotiske ressurser som tegn, former, streker, piler og skrift, for å skape mening mellom deres oppfatning og betydning av språk og språkportrettet. Gjennom muntlige utdypelser får vi innblikk i elevenes refleksjoner om hvorfor de har kjennskap til de ulike språkene, som bidrar til å uttrykke elevenes språklige identitet og tilknytningen til språkene. Annika, Jacob og Sarah rangerer også språkene de har inkludert i sine språkportrett etter hvilke språk de liker mest og minst. Språkene blir rangert og plassert på en verdiakse (jf. Hårstad et al., 2021), som gjør at jeg kan si at elevene har ulike språkholdninger og oppfatninger til de ulike språkene de har inkludert i språkportrettene sine. Holdningene elevene har kan synes å dreie seg om mer eller mindre fordelaktige vurderinger av hvilke språk de liker mest av språkene de har inkludert i språkportrettene. I det andre delkapitlet drøftet jeg hvordan elevene anvender språket i skrivearbeidet, etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk når de skriver. Her så jeg at alle fire elevene har brukt flere språk, både i planleggings- og skrivefasen, og i det skriftlige produktet. To av elevene transspråker i planleggings- og skrivefasen, ved å ta inn engelsk og norsk språk muntlig. Jeg drøftet også hvordan elevenes lingvistiske kapital og det lingvistiske markedet spiller en rolle i hvordan elevene løser oppgaven, og viktigheten av å anerkjenne elevenes flerspråklighet. Det ser ut til at engelsk er språket som har høyest verdi i undervisningsopplegget. Imidlertid kan skriveoppgaven, gjennom oppfordringen til å bruke flere språk, bidra til å skape en norm

om å bruke flere språk. Denne normen styrer derfor at en god kapital på dette lingvistiske markedet, er å kunne flere språk.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Formålet med studien har vært å få innsikt i hvordan fire elevers flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Det har jeg gjort gjennom å undersøke elevenes språkportrett og tilhørende skriveoppgave, i sammenheng med hvordan elevene anvender språket for å utfylle de skriftlige produktene i arbeidsprosessen. For å undersøke dette, har studien tatt utgangspunkt i denne problemstillingen:

Hvordan kommer flerspråklighet til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave?

Jeg har gjennomført et undervisningsopplegg, som tar utgangspunkt i transspråkingspedagogikken (jf. Berthelin, 2022; Palm, 2021). Undervisningsopplegget ble gjennomført i en liten gruppe bestående av fire elever. Alle elevene har ulike språkbakgrunner, og studien belyser funn knyttet til alle de fire elevene. Gjennom innledningskapitlet (1) redegjorde jeg for aktualisering og bakgrunn for valg av tema og for tidligere forskning. I teorikapitlet (2) gjorde jeg rede for språkportrett, hvilke syn på flerspråklig utvikling som ligger til grunn for studien, samt beskrev ulike forestillinger om språk. Til sammen dannet disse kapitlene teoretisk bakteppe som jeg tok utgangspunkt i når jeg analyserte datamaterialet (4) og drøftet funnene i studien (5). I metodekapitlet (3) presenterte jeg og drøftet metodiske valg for studien. I analysekapitlet (4) presenterte jeg funn knyttet til hvordan elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom å utarbeide et språkportrett, og hvordan elevene ordlegger seg i skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk når de skriver. Denne delen dannet utgangspunkt for hva som ble drøftet i drøftingskapitlet (5). I drøftingskapitlet anvendte jeg innsiktene fra tidligere forskning, teori og analyse til å undersøke hvordan elevene uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom bruk av semiotiske ressurser, refleksjoner og rangering av språk. I tillegg undersøkte jeg hvordan elevene benytter seg av sine språkrepertoar i arbeid med skriveoppgaven og hvilke konsekvenser skriveoppgavens rammer har for elevene. Gjennom drøftingen som ble gjort ble problemstillingen belyst. I det kommende delkapitlet presenterer jeg de innsiktene som er oppnådd gjennom arbeidet med forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dette vil hjelpe med å synliggjøre oppgavens bidrag og betydning. I tillegg reflekterer jeg over mulighetene for videre forskning.

6.2 Oppgavens bidrag og veien videre

Fokuset i denne oppgaven har som nevnt vært hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Tidligere studier viser at mange elever bruker flere språk i sin hverdag (Ipsos, 2015; Svendsen, 2014), og at transspråking har en positiv betydning for hvordan elevene ser på egen flerspråklighet og språkkompetanse (Palm, 2021). Det er også vist hvordan en kan bruke transspråkingspedagogikk i skolen, gjennom blant annet skriving (Berthelin, 2022). Videre kan arbeid med språkportrett i undervisning gi innsikt i elevenes flerspråklige identitet og språkrepertoar (Daugaard et al., 2018). Imidlertid viser det seg også å ligge et uutnyttet potensial i å se flerspråklighet som en ressurs i undervisning (Bakken et al., 2022). Det uutnyttede potensialet var utgangspunktet for min studie.

I forkant av prosjektet var jeg derfor opptatt av å komme med et bidrag til lærere som synes læreplanens retningslinjer er store ord, og synes det er utfordrende å trekke inn andre språk enn norsk i undervisningen på en måte som inkluderer alle elevene (jf. Palm, 2021, s. 47; Zwankhuizen, 2021). Denne studien kan bistå lærere med å legge opp undervisningen på den måten, ettersom studien består av et undervisningsopplegg, med en didaktisk tilnærming, som legger opp til aktiviteter som bruker elevenes samlede språkrepertoar som ressurser i undervisningen. Gjennom arbeid med språkportrett og inkludering av elevenes samlede språkrepertoar i arbeid med skriving, legges det opp til bruk av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Med andre ord kan en si at undervisningsopplegget som er gjennomført er i tråd med retningslinjene for læreplanen i norsk, i fagets relevans og verdi, og den overordnede delen av læreplanen. Under fagets relevans og sentrale verdier, i læreplanen i norsk, står at «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I den overordnede delen av læreplanen skriver også at: «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 5). Ved å bruke dette undervisningsopplegget blir altså læreplanens retningslinjer litt mindre ord, og det skal være lettere å trekke inn flere språk i all undervisningen.

Ved å analysere elevenes språkportrett og tekster, sammen med hvordan de anvender og omtaler språk underveis i arbeidet, har jeg fått innsikt i hvordan elevene selv uttrykker seg selv som flerspråklige gjennom å utarbeide et språkportrett (forskningsspørsmål 1). Elevene bruker semiotiske ressurser i språkportrettet sitt til meningsskapning (jf. Skrede, 2021; van Leeuwen, 2004), og for å uttrykke sine opplevelser og betydninger av språk. Elevene uttrykker også emosjoner og holdninger til de språkene de har inkludert i språkportrettene sine, gjennom omtaler, refleksjoner og rangering av språkene. Gjennom å analysere hvordan elevene ordlegger seg i skriftlig tekst etter å ha blitt oppfordret til å bruke flere språk når de skriver (forskningsspørsmål 2), har jeg fått innsikt i at tre av elevene transspråker gjennom planleggings- og skrivefasen, ved å ta i bruk flere språk. Elevene bruker sine språklige ferdigheter til å posisjonere seg innenfor et undervisningsopplegg som legger til rette for at elevene skal kunne benytte seg av hele sitt språkrepertoar. Her har jeg fått innsikt i at den normen som skapes gjennom å oppfordre elevene til å bruke flere språk i skrivearbeidet, legger føringer for hvordan elevene løser oppgaven. De skriftlige produktene viser også at alle de fire elevene benytter seg av flere enn ett språk.

I drøftingen har jeg diskutert hvordan funnene kan forstås i lys av teorier om semiotiske ressurser, språkholdninger, transspråking, transspråkingspedagogikk, lingvistisk kapital, lingvistisk marked og språkhierarki. Semiotiske ressurser som tegn, hjerter, sirkler, streker, piler og skrift tas i bruk av elevene, men det er ulikt hvilke og hvor mange semiotiske ressurser hver elev har tatt i bruk. Gjennom muntlig utdyping av språkportrettet og de semiotiske ressursene som tas i bruk i tekstene, kommer elevenes tilknytning til språkene frem. På den måten kan det tyde på at bruk av de semiotiske ressursene og symbolene kan ha hjulpet elevene til å fremstille sin personlige oppfatning og betydning av sine språk i språkportrettet (jf. Daugaard et al., 2018). I tillegg kommer elevenes emosjoner og holdninger til egne språk til uttrykk gjennom verdiaksene elevene rangerer språkene sine gjennom (jf. Hårstad et al., 2021). Gjennom måten elevene anvender språket i skriveoppgaven kan det tyde på at elevene tar det handlingsrommet de får, gjennom skriveoppgaven, til å benytte de lingvistiske kapitalene de besitter som

hjelpemiddel for å posisjonere seg innenfor skriveoppgavens rammer (jf. Esmark, 2006; Svendsen, 2009). Alle elevene inkluderer norsk og engelsk i sine språkportrett, og tre av fire elever anvender det engelske språket i arbeidet med skriveoppgaven. Dette kan ses i sammenheng av Bourdieus teori om lingvistisk kapital, der norsk og engelsk er språk som har høy verdi i det norske skolesystemet (Bakken et al., 2022; Svendsen, 2009). Engelsk blir også bruk av tre elever i arbeid med skriveoppgaven. To av elevene transspråker også muntlig ved å veksle mellom norsk og engelsk i planleggings- og skrivefasen. Ved å legge opp til bruk av flere språk i undervisning kan det fristille elevenes tanker og kreativitet, fordi de ikke blir begrenset av at de mangler ord og begreper på et språk (jf. Berthelin, 2022).

Elevene i studien fikk brukt sine språkrepertoar i læringsarbeidet, gjennom det transspråkingspedagogiske undervisningsopplegget. Gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave der elevene ble oppfordret til å bruke flere språk, kommer flerspråklighet til uttrykk gjennom elevenes bruk av semiotiske ressurser, refleksjoner og omtaler av språk. Det kommer også til uttrykk gjennom bruk av flere språk i arbeide med skriveoppgaven, både skriftlig og muntlig. Jeg mener det er viktig å anerkjenne elevenes språkkunnskap og språkferdigheter, fordi det kan bidra til at elevene får en opplevelse av at flerspråklighet ses på som en ressurs i skolen og i samfunnet (jf. Kunnskapsdepartementt, 2017). Det er også viktig å anerkjenne elevenes syn på flerspråklighet, fordi det kan ha betydning for deres språklige identitet og selvbylde og påvirke deres motivasjon for læring.

Selv om min studie ble gjennomført i en mindre gruppe, mener jeg at undervisningsopplegget kan gjennomføres i klasserommet med alle elever, uavhengig av språkbakgrunn. Det er med bakgrunn i at flere forskere (se for eksempel Berthelin, 2022; Palm, 2021) mener at det kan være fruktbart for alle elever, uansett språkbakgrunn, å transspråke (2.2.2). Alle elever vil ha utbytte av å transspråke, fordi de også har ulike språklige ressurser som kan tas i bruk (Palm, 2021, s. 50). Det ville derfor vært interessant å gjøre en lignende studie igjen, bare i klasserommet med alle elevene som deltakere. Det er fordi jeg mener det kan være behov for å undersøke alle elevene, uansett språkbakgrunn, løser oppgaven. En tilnærming kunne da vært å sammenlikne hvordan de enspråklige uttrykker sin flerspråklighet, med hvordan de flerspråklige uttrykker sin flerspråklighet. Videre kunne denne sammenlikningen blitt tatt i bruk i undervisningen, for å synliggjøre det mangfoldet som finnes i klasserommet. Denne studien kan altså videreføres av andre, med andre elever, eller bygges videre på ved å anvendes i klasserommet med alle elevene.

Referanser

- Andersen, S. S. (2013). Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Arikan, J, H. (2021). "Jeg var med en venn, og da snakket vi om hvor mange språk vi kunne, og da sa jeg seks språk, men jeg husker ikke hvem»: En kvalitativ studie av tre flerspråklige elever sine språkportrett. Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785077>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. utg.). Multilingual Matters.
- Bakken, A, S., Hundal, A, K., & Sakshaug, L, L. (2022). Når minoritet møter majoritet: En kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med ett stort minoritetsspråk. *Nordand, Vol.17(2)*, s. 98-114, ISSN online: 2535-3381. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>
- Berthelin, S. (2022). Transspråking i læringsarbeidet – å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I Kjelaas, I & van Ommeren, R. (Red.). (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehard & Winston.
- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. I Busch, B., Jardine, A., & Tjoutuku A. (Red.), *Language biographies for multilingual learning*. PRAESA. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
- Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. Urban Language & Literacies.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg). Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters*. Working Papers on Bilingualism, No.19, (s. 197-205).
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department Of Education. (red.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (s. 2-49). California State Department of Education. Hentet 01.03.23 fra:

<https://www.researchgate.net/publication/269101664> The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students

Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Laursen, H. P., Orluf, B., Wulff, L., & Østergaard, W. (2018). Sprogportrætter. I *Literacy og andetsprog i udskoling: Ni forløb fra Tegn på sprog* (s. 57-73). Københavns Professionshøjskole.
<https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskoling-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf>

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversitet? I A. Tolo & K. Westrheim (Red.). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.). *Pierre Bourdieu: En introduktion* (s. 71-113). Hand Reitzel forlag.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Svendsen, B.A., E. Ryen og K.V. Lexander. (2014). *Ta tempen på språket! Rapport fra Forskningskampanjen 2014*. Norges Forskningsråd.
https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1336/5502d9f97a260/rapport_fd2014.pdf

García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.

Hopperstad, M. H. (2005). Alt begynner med en strek - Når barn skaper mening med tegning. Cappelen Akademisk Forlag.

Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Ipsos. (2015) *Rom for språk?*. Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf

Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Abstrakt forlag.

Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.

- Kjelaas, I. (2021). Flerspråklighet i skolen. I Igland, M-A., & Nygård, M. (2021). *Norsk 5-10: Språkboka*. (2. utg.). (s. 231-241). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I & van Ommeren, R. (Red.). (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kulbrandstad, L. A. (2016). *Språkholdninger*. NOA- Norsk som andrespråk, 30(1-2), s. 247-283. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190/1180>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket 46 for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket 46 for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket 46 for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2015)
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Magerø, E. & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialesemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system. I S. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Høyskoleforlaget.
- Matre, S., & Fottland, H. (2004). Eitt klasserom – to blikk. I Petterson, T., & Postholm, M, B. (red.). (2004). *Klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Nergård, M. & Lundberg, P. (2019). «Jeg lærte at jeg kan mer enn det jeg tror». En studie av fler-språklighet som ressurs i grunnskoleundervisning. I K.E. Thorsen & S. Michelet (red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger* (s. 181–196). Universitetsforlaget.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland R. og L. I. Aa (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 50-67). Universitetsforlaget.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=3>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV2004-07-02-69). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Overrein, E. (2022). «Mitt språkportrett»: *En sosiolingvistisk undersøkelse av fire flerspråklige elevers språkportretter og deres forestillinger om språk, språkkompetanse og normer i skolen*. [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3007911>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I. Jølle, L., Larsen, A.S., Otnes, H., & Aa, L.I. (red.). (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Rangnes, H., & Gourvenec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 6, 21 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6282>
- Riis-Johansen, M, O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland og L. I. Aa. (Red). *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90-112). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA - norsk som andrespråk*, 26(2), s. 67-97.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>
- Røyneland, U. (2008). Fleirspråklegheit. I. Akselberg, G., Mæhlum, B., Røyneland, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. (s. 35-47). Cappelen Akademisk forlag.
- Skrede, J. (2021). *Visuell kommunikasjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge*. Kultur og infrastruktur.
https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2023a). Statistikk: *Innvandrere og norskfødt med innvandrerforeldre*.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrer/statistikk/innvandrerere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå. (2023b). *Krigen i Ukraina ga historisk innvandrervekst*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/krig-ga-innvandringsvekst>

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

Svendsen, B.A., E. Ryen og K.V. Lexander. (2014). *Ta tempen på språket!* Rapport fra Forskningskampanjen 2014. Norges Forskningsråd.
https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1336/5502d9f97a260/rapport_fd2014.pdf

Svendsen, B, A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*. Gyldendal.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

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

van Leeuwen, T. (2004). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.

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

Wei, L. (2018). Translanguaging and Code-Switching: what's the difference?. *OUPblog: Oxford University Press's Academic Insights for the Thinking World*.
<https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>

Zwankhuizen, M. (2021). «Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det»: En kvalitativ studie av en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere sine forståelser av og arbeid med «flerspråklighet som ressurs». [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785130>

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. (2. utg). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

Oppfølgingsspørsmål til arbeid med språkportrett:

1. Kan du fortelle om språkportrettet ditt?
2. Hvilke farge/språk starter du med? Hvorfor det?
3. Hvorfor bruker du akkurat den fargen til det språket? (spør gjerne dette spørsmålet til flere av fargene eleven bruker)
4. Hvorfor plasserer du dette språket/fargen akkurat der på kroppen? (Spør gjerne om forklaring på plassering av flere farger)
5. Hvorfor er den fargen større enn den fargen? (pek på forskjellige farger når du stiller spørsmålet)
6. Se på hvilken farge som får minst plass: hvorfor er denne fargen mindre enn de andre?
7. I hvilken rekkefølge har du plassert fargene? Hvorfor det?
8. Hvis eleven bruker andre semiotiske ressurser enn farger (eksempelvis streker, skrift, tegn), spør hva eleven har tenkt og hva det betyr.
9. Hvilke språk snakker du på skolen? Og hvilke snakker du hjemme, med søsken og med foreldrene dine? Hvilke språk snakker du med besteforeldrene dine, tanter og onkler?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for elever (norsk versjon)

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet: «Flerspråklighet som en ressurs. Elevers språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave».

Mitt navn er Anna Maria Befring og jeg studerer ved Institutt for lærerutdanninga ved NTNU i Trondheim. I løpet av dette skoleåret skal jeg skrive en masteroppgave i norsk som omhandler flerspråklighet. Jeg er i praksis på skolen din elev går på, som en av de fire studentene til (navn på praksislærer). Vi er med i et forskningsprosjekt på NTNU som heter PRANO, som vil si at jeg som student kan innhente empiri til mitt prosjekt der jeg er i praksis. PRANO-prosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal bidra til å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanninga, og legge til rette for at arbeidet med masteroppgaven knyttes til praksis i klasserommet. Dette er derfor et spørsmål til deg som foresatt om samtykke til at ditt barn kan delta i mitt forskningsprosjekt. I dette skrevet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan en gruppe flerspråklige elever på småtrinnet er bevisst på sitt språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Dette er for å få innsikt i hva elevene tenker om sitt eget språklige repertoar, hvilke holdninger de har rundt sinne språklige repertoar og hvordan elevene benytter seg av de språkrepertoarene i skolen. Prosjektet har som mål å finne ut hvordan flerspråklighet blir brukt som en ressurs av elevene selv i opplæringa. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (2020), har forsøkt å løfte frem flerspråklighet som en ressurs i opplæringa. I overordnet del av læreplanen står det blant annet at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet» (Kunnskapsløftet, 2020). Ved å finne ut av dette kan det gi meg som fremtidig lærer, og andre lærere, en indikasjon på hvordan elevene selv bruker sin språklige kompetanse som en ressurs i opplæringa. Dermed kan dette hjelpe oss lærere til å forstå språksituasjonen til de flerspråklige elevene bedre. I tillegg kan vi få muligheten til å forbedre og tilpasse opplæringa best mulig for disse elevene, slik at de kan oppleve at det å kunne flere språk faktisk oppleves som en ressurs i skolen og i samfunnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette prosjektet skal forske på hvordan flerspråklige elever uttrykker flerspråklighet gjennom arbeid med språkportrett, og påfølgende skriveoppgave. Derfor er jeg interessert i å observere elever som behersker flere språk, samt analysere produkter de produserer. Til prosjektet ønsker jeg derfor å få samtykke til dette av fire flerspråklige elever, og ditt barn er en av de jeg ønsker å ha med. Dette informasjonsskrivet er også sendt ut til andre aktuelle deltakerkandidater.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Ved å samtykke til at barnet ditt deltar i prosjektet, innebærer det at han/hun deltar i en undervisningsaktivitet, utarbeidet av meg, som (navn på praksislærer) gjennomfører. I undervisningsaktiviteten vil det bli brukt lydopptaker som vil bli brukt til senere analyse. Det vil si at det barnet ditt sier under aktiviteten vil bli tatt opp og lagret frem til masterprosjektet er ferdig. Da vil lydopptaket bli destruert. Denne aktiviteten vil bestå av flere deler. Først vil det være en samtale rundt det å kunne flere språk. Videre vil elevene bli bedt om å tegne et språkportrett av seg selv og produsere en skriftlig tekst. Språkportrettet og teksten eleven produserer vil bli samlet inn og brukt til senere analyse i prosjektet. Jeg kommer til å sitte i bakgrunn og observere aktiviteten og barnet ditt.

Hvis du har noen spørsmål du ta direkte kontakt med meg (se kontaktinformasjon under) eller (navn på praksislærer) (se kontaktinformasjon under).

Å delta er frivillig

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis barnet ditt og du velger å samtykke til at barnet deltar, kan hun/han og du trekke samtykket når som helst, uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke påvirke ditt eller barnets forhold til skolen dersom du velger å samtykke eller ikke samtykke til at barnet deltar i prosjektet. Ingen negative konsekvenser vil forekomme dersom barnet ditt eller du selv ønsker å ikke delta, eller senere velger å trekke samtykket.

Barnets personvern

Jeg vil kun bruke opplysningene om ditt barn til de formålene som er opplyst om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Anna Maria, (navn på praksislærer), de andre studentene Guro, Caroline og Johanne, og veiledere Astrid og Cecilie som vil ha tilgang til lydopptakene og det skriftlige materialet. Det er også kun de nevnte over som også vil ha tilgang til barnets navn. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene bli behandlet med taushetsplikten som ble skrevet under i forbindelse med praksisperioden på (navn på skolen). Personvernopplysningene som blir skrevet ned skriftlig, vil kun Anna Maria ha lagret adskilt fra øvrige data. Dette vil bli destruert når prosjektet er ferdigstilt.

Barnet ditt vil *ikke* kunne gjenkjennes i publikasjon da barnet ditt vil bli anonymisert. Opplysningene som kommer til å være med i publikasjonen er:

- At barnet ditt går på småtrinnet.
- At barnet eventuelt behersker flere språk.
- Hvilke språk barnet ditt behersker.
- Hvilken nasjonalitet barnet ditt har.

I tillegg vil barnet ditt få et fiktivt navn i publikasjonen av masterprosjektet, så det ikke skal bli gjenkjent. Det vil også gjøres ytterligere anonymiseringstiltak hvis variablene kan identifiseres. Hvis variablene er unike vil dette bli grovkategorisert slik at barnet ditt ikke kan identifiseres.

Hva skjer med opplysningene om barnet ditt når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes senest 1. september 2023.

Alle lagrede personopplysninger (navn, alder og nasjonalitet) vil bli destruert når prosjektet avsluttes.

Barnets rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har hun/han og du rett til:

- Å innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet
- Å få rettet personopplysninger om barnet
- Å få slettet personopplysninger om barnet
- Å få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet)

Om nødvendig har dere også rett til:

- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du og ditt barn gir samtykke, og skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer om prosjektet?

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

- Anna Maria Befring – ambefri@ntnu.no
- (navn på parkislerer) (praksislærers e-post)
- Veiledere fra NTNU:
 - Cecilie Slinning Knudsen – cecilie.s.knudsen@ntnu.no
 - Astrid Kufaa Morken – astrid.k.morken@ntnu.no
- Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør, på e-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 53 21 15 00
- NTNUs personverombud, Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Anna Maria Befring, prosjektansvarlig & Cecilie Slinning Knudsen, Astrid Kufaa Morken
veiledere.

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Flerspråklighet som ressurs. Elevers språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk i arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave». Jeg/vi har også fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg/vi vet at sensitive opplysninger behandles anonymt og med respekt i den ferdige avhandlingen. Jeg/vi vet at jeg/vi når som helst kan trekke samtykke fra studien.

Jeg/vi samtykker til:

- At barnet mitt observeres.
- At det tas lydopptak av barnet mitt.
- At det samles inn tekster som barnet mitt har laget.

Jeg/vi har snakket med barnet mitt/vårt om dette og han/hun har også gitt samtykke til å delta. Jeg/vi samtykker til at opplysningene om mitt/vårt barn behandles fram til prosjektet er avsluttet.

Dersom du/dere ikke ønsker at ditt barn skal delta trenger du ikke levere samtykkeskjemaet tilbake. Dersom du ønsker å samtykke, kan skjema leveres til (navn på praksislærer).

Elevens navn:

Signatur av forelder/foresatt, dato:

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever, engelsk versjon.

Information letter and declaration of consent

Request for participation in the master's project: "*Multilingualism as a resource. Pupils' language repertoire and how this is expressed in work with a language portrait and subsequent writing task*"

My name is Anna Maria Befring and I study at the Department of Teacher Education at NTNU in Trondheim. During this school year, I will write a master's thesis in the subject Norwegian, that deals with multilingualism. I am an internship student at the school your pupil attends to, as one of (the name of the teacher) four students. We are involved in a research project at NTNU called PRANO, which means that I, as a student, can gather empirical evidence for my project where I am in practice. The PRANO project is a research and development project that will contribute to strengthening the collaboration between schools and the education for teachers, and facilitate the linking of work on the master's thesis to practice in the classroom. This is therefore a request for you as a guardian about consent for your child to participate in my research project. In this letter, I will give you information about the aims of the project and what participation will entail.

Purpose

The purpose of the master's thesis is to investigate how a group of multilingual students at second level are aware of their language repertoire and how this is expressed through work with a language portrait and subsequent writing task. This is to gain insight into what the pupils think about their own language competence, what attitudes they have regarding their language competence and how the pupils make use of this competence in school. The project aims to find out how multilingualism is used as a resource by the students themselves in the school. The new curriculum, Kunnskapsløftet (2020), has tried to highlight multilingualism as a resource in education. In the overall part of the curriculum it is stated, among other things, that "All pupils should experience that knowing several languages is a resource in school and society" (Kunnskapsløftet, 2020). By finding this out, it can give me as a future teacher, and other teachers, an indication of how the students themselves use their linguistic competence as a resource in their education. This can thus help us teachers to better understand the language situation of the multilingual students. In addition, we can get the opportunity to improve and adapt the education as best as possible for these students, so that they can experience that knowing several languages is actually experienced as a resource in school and in society.

Who is responsible for the research project?

The university, NTNU, is responsible for the project.

Why are you being asked to participate?

This project will research how multilingual students make use of their linguistic competence in school. Therefore, I am interested in observing students who master several languages, as well as analyzing the products they produce. For the project, I therefore want to get consent for this from 3 multilingual students, and your child is one

of the ones I would like to include. This information letter has also been sent out to other relevant participant candidates.

What does it take for your child to participate?

By consenting to your child participating in the project, it means that he/she is participating in a teaching activity, prepared by me, which (name of the teacher) will perform in January 2023. In the teaching activity, an audio recorder will be used which will be used for later analysis. This means that what your child says during the activity will be recorded and stored until the master's project is finished. Then the sound recording will be destroyed. This activity will consist of several parts. First, there will be a conversation about knowing several languages. Furthermore, the students will be asked to draw a language portrait of themselves and produce a written text. The language portrait and the text the student produces will be collected and used for later analysis in the project. I will sit in the background and observe the activity and your child.

If you have any questions please contact me directly (see contact information below) or (name of the teacher) (see contact information below).

Participation is voluntary

Participation in this project is voluntary. If your child and you choose to consent to the child participating, she/he and you can withdraw consent at any time, without giving any reason. It will not affect your or your child's relationship with the school if you choose to consent or not consent to the child participating in the project. No negative consequences will occur if your child or you yourself wish not to participate, or later choose to withdraw your consent.

The child's privacy

I will only use the information about your child for the purposes stated in this letter. The information will be treated confidentially and in accordance with the privacy regulations. Only Anna Maria, (name of the teacher), the other students Guro, Caroline and Johanne, and supervisors Astrid and Cecilie will have access to the audio recordings and the written material. It is also only those mentioned above who will also have access to the child's personal information. In order to ensure that no unauthorized person has access to personal data, the name and contact details will be processed with the confidentiality obligation that we signed in connection with the internship period at (name of the school). The privacy information that is written down will only be stored separately from other data by Anna Maria. This will be destroyed when the project is completed.

Your child will not be recognized in publication as your child will be anonymized. The information that will be included in the publication is:

- That your child attends primary school.
- That the child can possibly master several languages.
- Which languages your child has mastered.
- What nationality your child has.

In addition, your child will be given a fictitious name in the publication of the master's project, so that he/she will not be recognized. Further anonymization measures will also be taken if the answers/variables can be identified. If the answers/variables are unique, this will be roughly categorized so that your child cannot be identified.

What happens to the information about your child when we end the research project?

The project ends on 1 September 2023 at the latest. All stored personal data (name, age and nationality) will be destroyed when the project ends.

The child's rights

As long as your child can be identified in the data material, she/he and you have the right to:

- Access to which personal information is registered about the child
- To have personal information about the child corrected
- To have personal data about the child deleted
- To be given a copy of the child's personal data (data portability)

If necessary, you also have the right to:

- To send a complaint to the data protection representative or the Norwegian Data Protection Authority about the processing of the child's personal data.

What gives us the right to process personal data about your child?

I process information about you only if you and your child give consent, and sign the consent form.

Where can I find out more about the project?

If you have questions about the study, want more information or to make use of your rights, contact:

- Anna Maria Befring – ambefri@ntnu.no
- (the teachers name) – (the teachers e-mail)
- Supervisors from NTNU:
 - Cecilie Slinning Knudsen – cecilie.s.knudsen@ntnu.no
 - Astrid Kufaas Morken – astrid.k.morken@ntnu.no
- Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør, e-post: personverntjenester@sikt.no or telefon: 53 21 15 00
- NTNUs personal data officer, Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

Best regards

Anna Maria Befring, project manager

(the teachers name), teacher

Cecilie Slinning Knudsen & Astrid Kufaas Morken supervisors

Declaration of consent

I/we have received and understood the information about the project "Multilingualism as a resource. Pupils' language repertoire and how this is expressed work with a language portrait and subsequent writing task". I/we have also been given the opportunity to ask questions. I/we know that sensitive information is treated anonymously and with respect in the finished thesis. I/we know that I/we can withdraw consent from the study at any time.

I/we consents to:

- That my child is observed.
- That an audio recording is taken of my child.
- That texts created by my child are collected.

I/we have spoken to my/our child about this and he/she has also given consent to participate. I/we consent to the information about my/our child being processed until the project is finished.

If you/you do not want your child to participate, you do not need to return the consent form. If you wish to consent, the form can be delivered to (the name of the teacher).

The student's name:

Signature of the children's parent(s)/guardian(s):

Vedlegg 4

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for praksislærer:

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet: «Flerspråklighet som ressurs. Elevers språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk i arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave».

Mitt navn er Anna Maria Befring og jeg studerer ved Institutt for lærerutdanninga ved NTNU i Trondheim. I løpet av dette skoleåret skal jeg skrive en masteroppgave i norsk som omhandler flerspråklighet. Dette er derfor et spørsmål til deg som lærer om samtykke til at å delta i mitt forskningsprosjekt. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan en gruppe flerspråklige elever på andretrinn er bevisst på sitt språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave. Dette er for å få innsikt i hva elevene tenker om sin egen språkkompetanse, hvilke holdninger de har rundt sin språkkompetanse og hvordan elevene benytter seg av denne kompetansen i skolen. Prosjektet har som mål å finne ut hvordan flerspråklighet blir brukt som en ressurs av elevene selv i opplæringa. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (2020), har forsøkt å løfte frem flerspråklighet som en ressurs i opplæringa. I overordnet del av læreplanen står det blant annet at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet» (Kunnskapsløftet, 2020). Ved å finne ut av dette kan det gi meg som fremtidig lærer, og andre lærere, en indikasjon på hvordan elevene selv bruker sin språklige kompetanse som en ressurs i opplæringa. Dermed kan dette hjelpe oss lærere til å forstå språksituasjonen til de flerspråklige elevene bedre. I tillegg kan vi få muligheten til å forbedre og tilpasse opplæringa best mulig for disse elevene, slik at de kan oppleve at det å kunne flere språk faktisk oppleves som en ressurs i skolen og i samfunnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette prosjektet skal forske på hvordan flerspråklige elever benytter seg av sin språklige kompetanse i skolen. For å forske på dette ønsker jeg å observere elever som behersker flere språk i en undervisningsaktivitet, samt å analysere produkter de produserer. For å observere dette er jeg avhengig av å ha en observatørrolle. Du får derfor spørsmål om å delta for og gjennomføre undervisningsaktiviteten med elevene samtidig som jeg observerer. Bakgrunnen for at jeg ønsker at akkurat du skal gjennomføre aktiviteten er fordi du har flerspråklige elever på trinnet der du jobber og du kjenner elevene som har fått forespørsel om å delta i prosjektet. I tillegg ønsker jeg å ha en samtale med deg i etterkant av undervisningsopplegget, om du velger å samtykke til å delta. Dette er for å få bakgrunnsinformasjon om hvordan du, som elevenes lærer, har forberedt elevene til denne aktiviteten og hva du tenker om deres språklige kompetanse. Til prosjektet ønsker jeg derfor samtykke av deg som lærer for de flerspråklige elevene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å samtykke til å delta i dette prosjektet, samtykker du til å gjennomføre en undervisningsaktivitet som er planlagt av meg i forkant. Denne aktiviteten vil bestå av flere deler. Først vil du gjennomføre en samtale rundt det å kunne flere språk. Videre vil du be elevene om å tegne et språkportrett av seg selv og produsere en skriftlig tekst. Språkportrettet og teksten eleven produserer vil bli samlet inn og brukt til senere analyse i prosjektet. Jeg kommer til å sitte i bakgrunn og observere aktiviteten, deg og elevene som deltar. Du samtykker også til at det blir tatt lydopptak under undervisningsaktiviteten, der du vil bruke en diktafon. Lydopptaket vil bli lagret frem til masterprosjektet er ferdig. Etter dette vil det bli destruert. I etterkant av undervisningsaktiviteten vil jeg også ha en samtale med deg om hvordan du har forberedt elevene i forkant av undervisningen og hvordan du opplever elevenes språklige kompetanser.

På bakgrunn av samtykke til deltakelse i PRANO-prosjektet, der du er delaktig i masterprosjektet, ønsker jeg også samtykke til at de foresatte til elevene som har fått forespørsel om å delta kan kontakte deg ved eventuelle spørsmål til prosjektet.

Hvis du har noen spørsmål du ta direkte kontakt med meg (se kontaktinformasjon under).

Å delta er frivillig

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å samtykke til og delta, kan du trekke samtykket når som helst, uten å oppgi noen grunn. Ingen negative konsekvenser vil forekomme dersom du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke samtykket. Selv om du er deltaker i PRANO-prosjektet er det å samtykke til denne typen deltakelse frivillig.

Ditt personvern

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til de formålene som er opplyst om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, Anna Maria, de andre studentene Guro, Caroline og Johanne, og veiledere Astrid og Cecilie som vil ha tilgang til lydopptakene og feltnotatene som blir tatt under observasjonen. Det er også kun de nevnte som vil ha tilgang til ditt navn. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene bli behandlet med taushetsplikten som ble skrevet under i forbindelse med praksisperioden på (navn på praksisskolen). Personvernopplysningene som blir skrevet ned skriftlig, vil kun Anna Maria ha lagret adskilt fra øvrige data. Dette vil bli destruert når prosjektet er ferdigstilt.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da du vil bli anonymisert. Opplysningene som kommer til å være med i publikasjonen er:

- At du er lærer på trinnet der elevene går.
- At du har vært lærer for elevene siden de startet på skolen.
- At du har ansvar for elevenes særskilte norskundervisning.
- At du er praksislærer i PRANO-prosjektet.

I tillegg vil du bli omtalt som «praksislæreren» i publikasjonen av masterprosjektet, så du ikke skal bli gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene om deg når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes senest 1. september 2023.

Alle lagrede personopplysninger vil bli destruert når prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

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

Om nødvendig har dere også rett til:

- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger deg?

Jeg behandler informasjon om deg kun hvis du gir samtykke, og skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer om prosjektet?

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

- Anna Maria Befring – ambefri@ntnu.no
- Veiledere fra NTNU:
 - Cecilie Slinning Knudsen – cecilie.s.knudsen@ntnu.no
 - Astrid Kufaa Morken – astrid.k.morken@ntnu.no
- Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør, på e-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen
Student
Anna Maria Befring

Prosjektansvarlige
Cecilie Slinning Knudsen og
Astrid Kufaa Morken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Flerspråklighet som ressurs. Elevers språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk i arbeid med språkportrett og påfølgende skriveoppgave». Jeg har også fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg vet at sensitive opplysninger behandles anonymt og med respekt i den ferdige avhandlingen. Jeg vet at jeg når som helst kan trekke samtykke fra studien.

Jeg samtykker til:

- Å gjennomføre en undervisningsaktivitet som er planlagt på forhånd.
- At det blir tatt lydopptak av aktiviteten og at jeg bruker diktafon under gjennomføringen.
- Å delta i en samtale med student, Anna Maria Befring.

Jeg samtykker til at opplysningene om meg behandles fram til prosjektet er avsluttet.

Dersom du ikke ønsker å delta trenger du ikke levere samtykkeskjemaet tilbake. Dersom du ønsker å samtykke, kan skjema leveres til Anna Maria Befring.

Læreren sitt navn:

Signatur, dato:

Vedlegg 5

Godkjenning til å gjennomføre prosjektet, fra Sikt:

20.05.2023, 11:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Flerspråkligheit som ressurs. Elevers språkrepertoar og hvordan dett...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
439044	Standard	09.12.2022

Prosjekttittel

Flerspråkligheit som ressurs. Elevers språkrepertoar og hvordan dette kommer til uttrykk i multimodal tekst.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Cecilie Slinning Knudsen

Student

Anna Maria Befring

Prosjektperiode

20.10.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse frem til 01.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

UTVALG 1

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

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den foresatte til den registrerte, jf.

<https://meldeskjema.sikt.no/635f44b4-cc34-4319-afba-e4ecd4600d10/vurdering>

1/2

