

Eline Øien Haagensen

# Med et ressursorientert blikk på språk: En gruppe førsteklasingers respons på eksplisitt tematisering av språk og språklig mangfold i skolen.

En neksusanalyse

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.

Norskdidaktikk

Veileder: Ina Myrvang Nilsen

Mai 2023



Eline Øien Haagensen

# **Med et ressursorientert blikk på språk: En gruppe førsteklasingers respons på eksplisitt tematisering av språk og språklig mangfold i skolen.**

En neksusanalyse

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.  
Norskdidaktikk  
Veileder: Ina Myrvang Nilsen  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Språk som ressurs er et prinsipp man både kjenner fra politiske styringsdokumenter som Kunnskapsløftet fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fra forskningen innen flerspråklighetsfeltet. Samtidig rapporteres det at mange lærere i den norske skolen, mangler verktøy og kompetanse til å realisere ressursorienteringen (Myklevold & Speitz, 2021; Palm, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). Med bakgrunn i et voksende språklig og kulturelt mangfold i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2013; 2023), får vi også et økt språklig mangfold i norske klasserom. Konsekvensen av dette er komplekse sammensetninger av språkkompetanse og språkidentitet, ikke bare innad i skoleklasser, men også ut i samfunnet. I denne studien har jeg lagt en sosiokulturell lingvistikk til grunn, og gjennom en sosiologisk forståelse av ressursbegrepet er jeg opptatt av å diskutere hvordan ressursorienteringen kan bidra til sosial rettferdighet og myndiggjøring av språkidentitet.

Sammen med to medforskere har jeg gjennomført et undervisningsopplegg i en språkmangfoldig 1. klasse, der språklig mangfold ble tematisert eksplisitt. Datamaterialet i mitt prosjekt er et resultat av observasjon av og samtaler med elevene. Undervisningen ble utformet som ei temauke og foregikk over fem dager. Jeg har både sett på elevenes interaksjon med hverandre og undervisningsopplegget, i undervisning og i overganger mellom fag og friminutt. Videre har jeg benyttet meg av neksusanalysen som analyseramme. Neksusanalysen ga meg en inngang til å identifisere og diskutere neksusen av diskurser som gjorde seg gjeldende i gjennomføringen av temauka. Her har jeg blant annet sett på hvordan elevenes alder og erfaringsmessige bakgrunn har hatt betydning for responsen på opplegget, hvilken diskursiv påvirkning selve undervisningsopplegget har hatt for responsen, samt sett på interaksjonen eleven imellom og med oss forskere. I tillegg undersøker jeg hvordan språklige maktforhold utspiller seg i den aktuelle klassen, og bruker funnene til å diskutere hvordan elevene påvirker hverandre i identitetforhandlinger.

Prosjektets overordna problemstilling lyder slik: *Hvordan responderer elever i ei flerspråklig første klasse på et undervisningsopplegg der språkmangfold tematiseres eksplisitt?* Ved å kartlegge elevenes respons på undervisningsopplegget, drøfter jeg hvordan responsen kan si oss noe om de mulighetene som ligger i en metaspråklig tilnærming til språkmangfold, samt diskuterer hvordan man som lærer kan realisere ressursorienteringen i skolen. Hovedfunn fra studien forteller oss at en metaspråklig tilnærming til språkmangfold kan bidra til å styrke elevenes sosiolingvistiske kompetanse, og gjøre dem nysgjerrige på egen og andres språkidentitet. I tillegg viser et av hovedfunnene at det å legge til rette for å blande hjemme- og skolediskursen når det kommer til språk, har en positiv og anerkjennende effekt på elevene. Ved å implementere elevenes hjemmespråk som tema i undervisning kan man gi elevene mulighet til å erfare at det å kunne flere språk er en ressurs.



# Abstract

Language as a resource is a principle that is recognized in both educational policy documents such as Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) and research in the field of multilingualism. However, many teachers in the Norwegian school system reportedly lack the tools and skills to facilitate this resource (Myklevold & Speitz, 2021; Palm, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). With a growing linguistic and cultural diversity in Norway (Statistisk sentralbyrå, 2013; 2023), there is also an increased linguistic diversity in Norwegian classrooms. This results in complex combinations of language competence and language identity, not only within classrooms, but also in the society. In this study, I have used a sociocultural linguistics approach, and through a sociological understanding of the concept of resources, I aim to discuss how language as a resource can contribute to social justice and empowerment of language identity.

Together with two co-researchers, I conducted a lesson plan in a linguistically diverse first-grade class, where linguistic diversity was explicitly thematized. The data material in my project is the result of observations and conversations with the pupils. The lesson plan was comprised of several activities spanning five days. I have looked at the pupils' interaction with each other, both during lessons and during transitions between subjects and recess. Furthermore, I have used nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004) as an analytical framework. A Nexus analysis gave me an approach to identify and to discuss the nexus of discourses that were present during the week. I have, among other things, examined how the pupils' age and background influenced their response to the lesson, what discursive influence the lesson itself had on the response, and how the interaction between the pupils, us researchers, and the education played out. In addition, I investigated how language and power are connected and use the findings to discuss how the pupils influence each other in identity negotiations.

The research question of the project is: How do pupils in a multilingual first-grade class respond to a lesson plan where linguistic diversity is thematized explicitly? By mapping the pupil's response to the lesson plan, I discuss how the response can tell us something about the possibilities inherent in a metalinguistic approach to linguistic diversity, as well as discussing how teachers can facilitate this resource of multilingualism. The main findings of the study tell us that a metalinguistic approach to linguistic diversity can contribute to strengthening the pupil's sociolinguistic competence and making them curious about their own and others language identity. Additionally, one of the main findings shows that inclusion of home discourses has a positive and affirming effect on the pupils. By implementing the pupils' language as a theme in teaching, teachers can give the pupil's the opportunity to experience that being multilingual is a resource.





# Forord

Masterprosjektet er ved veis ende og jeg sitter igjen med et produkt som både har krevd og gitt meg mye. Jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i et tema og et fagfelt jeg syns er utrolig spennende og viktig. Prosjektet har gitt meg verdifull lærdom jeg tar med meg inn i læreryrket og jeg ser frem til å bringe språkmangfold som tema inn i kommende undervisning.

Det er flere som fortjener en stor takk i realiseringen av dette masterprosjektet!

En stor takk til veilederen min Ina Myrvang Nilsen for oppfølging, råd og store mengder spørsmål som har fått meg til å reflektere rundt egen skriving og gjennomføring. En stor takk til praksislærer som har bistått med hjelp og kloke ord i utformingen og gjennomføringen av temauka. Takk til Hedda og Solveig på PRANO-gruppa for morsomme dager og vell gjennomført temauka. Jeg har satt pris på å få være en del av et team og hatt dere som partnere i masterprosessen.

Jeg vil rette en stor takk til Synne, som har vært en uvurderlig studiepartner i årene frem mot masteren. Det er ingen jeg heller ville rettet tekster til, delt notater med og diskutert vanskelig pensum og begreper med. Anna fortjener en stor takk for å være en god sparringspartner og språkvasker. Dine innspill og småpirk av vært gull verdt i innspurten av dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke gjengen på førstetrinn for deres deltakelse. Det hadde ikke vært mulig uten dere.

Takk til alle som har hjulpet meg med stort og smått!

Eline Øien Haagensen  
25. mai 2023



# INNHold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>ix</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aktualisering av tema .....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.3 Tidligere forskning .....	5
1.4 Oppbygging og struktur.....	6
<b>2 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Den sosiokulturelle lingvistikken som utgangspunkt .....	8
2.2 Begrepsavklaringer .....	9
2.2.1 Flerspråklighetsterminologien.....	9
2.2.2 En ressursorientering på flerspråklighet.....	11
2.2.3 Flerspråklighetspedagogikken .....	11
2.2.4 Linguistically Appropriate Practice (LAP) .....	12
2.3 Språklige forestillinger .....	13
2.3.1 Språk og identitet.....	13
2.3.2 Språk, makt og kapital .....	14
2.3.3 Språklige ideologier .....	15
2.4 Møte med førstetrinn .....	15
2.5 Det teoretiske bakteppet oppsummert.....	16
<b>3 Metode</b> .....	<b>17</b>
3.1 Valg av metode.....	17
3.1.1 Grunnleggende forståelse og antakelser .....	17
3.2 Datainnsamling .....	18
3.2.1 Praktisk gjennomføring .....	18
3.2.2 Observasjon .....	19
3.2.3 Intervju .....	19
3.2.4 Utvalg av forskningsdeltakere .....	20
3.3 Bearbeiding av datamateriale.....	20
3.3.1 Analyseramme .....	20
3.3.4 Kategorisering av funn .....	23
3.4 Forskningsetiske betraktninger og utfordringer ved metoden .....	24
<b>4 Analyse og funn</b> .....	<b>27</b>
4.1 Det språklige mangfoldet i klassen.....	27
4.2 Det semiotiske landskapet inviterer til refleksjon og utforsking .....	28

4.3 Flerspråklige aktiviteter kan legge til rette for mestring .....	30
4.3.1 Lydbok på flere språk.....	31
4.4 Språk og makt .....	32
4.4.1 Definisjonsmakt .....	33
4.5 Oppsummering .....	34
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>35</b>
5.1 Hvordan kan en metaspråklig tilnærming til språkmangfold på førstetrinn bidra til å fremme en sosiolingvistisk kompetanse blant elevene? .....	35
5.2 Hvordan kan man som lærer realiserer ressursorienteringen av språk? .....	37
5.2.1 LAP – Sosial rettferdighet i praksis.....	38
5.3 Maktforhold og lingvistisk marked.....	40
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>43</b>
6.1 Oppsummering .....	43
6.2 Bidrag til forskningsfeltet.....	44
6.3 Veien videre .....	45
<b>Referanser .....</b>	<b>47</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>53</b>
Figur 1 - Felles språkportrett.....	18
Figur 2 - Sosiale handlinger i neksusanalysen.....	21
Tabell 1 - Transkripsjonsnøkkel .....	23

# 1 Innledning

Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan elever i ei språkmangfoldig klasse på førstetrinn forholder seg til egen og andres flerspråklighet. Ved å eksplisitt tematisere språk og språklig mangfold, vil jeg kartlegge elevenes respons i form av ord og handlinger. Elevene jeg har vært i kontakt med er alle en del av den samme klassen, der de alle har vært med på det samme undervisningsopplegg. Opplegget ble utformet som ei temauke med tittelen «Alle verdens språk»<sup>1</sup>. Masteroppgaven er utarbeidet i forbindelse med PRANO-prosjekt<sup>2</sup> ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Prosjektet legger til rette for en praksisforankra norskfaglig masteroppgave, der jeg sammen med to andre medforskere (Gabrielsen, 2023; Tellevik, 2023) har gjennomført et undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget utgjør grunnlaget for empirien i prosjektene våre og vi har utformet tre forskjellige masterprosjekt. Videre i denne studien er det et knippe av elevene i klassen som er sentrert i prosjektet. Med utgangspunkt i elevenes respons er jeg interessert i å se på hvilke holdninger, tanker, følelser og maktforhold rundt språk som gjør seg gjeldende i den aktuelle klassen. For å kunne gå nærmere inn i forståelsen av introspektive data som holdninger, tanker og følelser utgjør (Hult, 2017, s. 99), er jeg blant annet opptatt av å klarlegge hvilken forståelse elevene har av egen og andres flerspråklighet. Som Bonny Norton (2016, s. 476) beskriver, er språk sentralt i identitetsforhandlinger, og Jim Cummins (2021, s. 50-60) fremhever blant annet hvordan skolen som institusjon er et sentralt sted for denne typen forhandlinger. Med utgangspunkt i den empiriske dataen i denne studien, er jeg interessert i å se på identitetsforhandlingene som skjer i elevenes interaksjon med hverandre i situasjoner der språklig tematisering er en sentral faktor for de valgene som blir tatt. Inspirert av Rikke van Ommerens og Irmelin Kjelaas (2022) arbeid med ei opplæring som tar sikte for målrettet arbeid mot mestring og myndiggjøring av nyankomne ungdommer, ønsker jeg gjennom denne oppgaven å bringe disse to prinsippene inn i det ordinære språkmangfoldige klasserommet helt ned på førstetrinn.

I tråd med den sosiokulturelle lingvistikken ønsker jeg å belyse hvordan sosiale og språklige forhold er forbundet (Bucholtz & Hall, 2005, s. 586). For å best mulig kunne ta fatt på denne typen analysepraksis, valgte jeg i denne studien å benytte meg av en etnografisk inngang til diskursanalyse – en neksusanalyse<sup>3</sup> (Scollon & Scollon, 2004). Ved å trekke koblinger mellom diskurser, vil jeg i løpet av prosjektet kunne rette et kritisk blikk på den pedagogiske praksisen jeg og mine medforskere gjennomførte. Metoden gir meg en analyseramme som har til hensikt å identifisere og diskutere neksusen av diskurser som til enhver tid er til stede i situasjoner og handlinger. Neksusanalysen tar høyde for at enhver handling finner sted i en kobling eller neksus av tid og rom, med påvirkning av alle involvert og deres erfaringer og kunnskaper. Med andre ord, gir neksusanalysen en mulighet til å identifisere diskursene som er til stede i en handling og sette fingeren på *hva*, *hvordan* og *hvorfor* elevenes respons på undervisningsopplegget i studien, er som den er. Ved å evaluere undervisningsopplegget med

---

<sup>1</sup> Temauka utdypes i metodekapittelets del 3.2.1.

<sup>2</sup> Les mer om PRANO-prosjektet her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

<sup>3</sup> Neksusanalysen utdypes i metodekapittels del 3.3.1.

bakgrunn i elevresponsen, får jeg et datamateriale som jeg senere bruker til å drøfte hvilke elementer som kan bidra til en fremtidig klasseromspraksis der flerspråkligheten løftes opp og frem.

## 1.1 Aktualisering av tema

Bakgrunnen for valg av tema, kommer fra et ønske og interesse for en ressursorientering av flerspråklighet i skolen. I overordna del av kunnskapsløftet fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det formulert at alle elever i skolen skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs både på skolen og i samfunnet. Vi bruker språket både som en ressurs for å uttrykke identiteten vår, samt innta nye posisjoner og utvikle oss (Norton, 2013). Roma Chumak-Horbatsch (2019) tar til orde for at elevenes sosiale rettferdighet er innskrenket dersom deler av elevenes språklige identitet er ekskludert i skolediskursen. Sosiale forskjeller og ujevn maktbalanse blant folk i samfunnet kommer ifølge van Ommeren (2021, s. 195) ofte til uttrykk gjennom usynliggjøring. En slik usynliggjøring kommer ofte av en frykt for å tematisere forskjeller. For en skole som jobber mot likeverd og fellesskap, er det problematisk å unnlate å tematisere det språklige mangfoldet som eksisterer på skolen og i samfunnet. Derfor er det viktig at samtlige elever i skolen skal få muligheten til å erfare at språkmangfoldet de møter på skolen og i samfunnet er en styrke.

Skolen som institusjon er i en enorm maktposisjon når det kommer til utvikling av kunnskap og holdninger (Cummins, 2021; Norton, 2013). Denne makten er forankret i opplæringsloven (1998, §1-1), og står blant annet beskrevet som skolens samfunnsmandat. Kjernen i skolens samfunnsmandat gjenspeiler seg i skolens oppgave til å forberede elevene på en demokratisk samfunnsdeltakelse. I dette ligger det at elevene skal få tilgang på historisk og framtidsetta kompetanse. En demokratisk opplæring inviterer til å reflektere rundt blant annet likestilling og hva som ligger i dette begrepet. Likestilling i sin enkleste form, bygger på like rettigheter og muligheter til likeverdig samfunnsdeltakelse. Kultur- og likestillingsdepartementet (2022) skriver at et likestilt samfunn forutsetter et fravær av diskriminering. Sett i lys av denne forståelsen baserer skolen samfunnsmandat seg på å sikre at alle elever har muligheten til en likestilt samfunnsdeltakelse. I Stortingsmelding 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, omtales like muligheter i utdanningssystemet som en av regjeringens målsettinger, og som en forutsetning for et bærekraftig velferdssamfunn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Innledningsvis i stortingsmeldingen kan vi lese at «gode skoler og barnehager som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Disse prinsippene er i samsvar med Stortingsmelding 23 – *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Her fremheves språk, med sine unike særpreg og verdi, som brobygger mellom individer, grupper og land. Politiske styringsdokumenter gjør det med andre ord tydelig hvordan skolens tematisering av og arbeid med språk og språklig mangfold er av politisk karakter. Jeg anser ressursorienteringen av flerspråklighet som en avgjørende faktor for å oppnå prinsippene om likestilling og likeverd skolens styringsdokumenter bygger på. Lærere i skole-Norge rapporterer at de mangler kunnskap om hvordan de kan fasilitere ressursorienteringen og gi elevene mulighet til å erfare at deres språklige ressurser er en styrke (Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). Jeg vil

derfor forsøke å belyse en inngang til den sosiale siden ved flerspråklighet som har til hensikt å øke ressursorienteringen av språk.

Flerspråklighet som ressurs kan forstås ut fra et språk-kognitivt-/psykologisk perspektiv, der man ser på det å kunne flere språk som et kognitivt hjelpemiddel enten i seg selv eller for å oppnå noe annet (Svendsen, 2021, s. 16). Eksempelvis vil man med et kognitivt perspektiv, være opptatt av å bruke eksisterende språklig kompetanse til å utvikle denne kompetansen ytterligere. I mitt prosjekt er ikke den kognitive språklige kompetansen en faktor jeg kartlegger. På tross av at jeg også interesserer meg for den kognitive sida av språk og språkutvikling, legger jeg meg i denne studien på et sosiolingvistisk-/språksosiologisk plan. Det vil si at jeg tar for meg språk som ressurs i sosiale og institusjonelle sammenhenger (Svendsen, 2021, s. 16). Med andre ord utgjør språket en ressurs mennesker bruker til å uttrykke identitet og til å innta ulike posisjoner. Det å være i besittelse av lingvistisk kapital, vil ut fra et sosiologisk ressursperspektiv utgjøre en inngangsbillett til å delta i flere og utvida diskurser i samfunnet. Eksempelvis ved at man kan kommunisere på tvers av språk. I forlengelse av denne posisjoneringen, er jeg interessert i å anvende funnene fra studien til å drøfte hvordan skolen i større grad kan implementere en ressursorientering av språkmangfold i den pedagogiske praksisen sin.

Innen flerspråklighetsfeltet er det overveiende vekt på andrespråklæring (Svendsen, 2021, s. 51). På grunn av økt innvandring over lengre tid er det også et økende antall elever som er norskfødte med innvandrerforeldre i den norske skolen. Statistisk sentralbyrå [SSB] (2023) rapporterer at det, ved inngangen av 2023, er 213 810 personer i Norge som er norskfødte med innvandrerforeldre. Disse tallene vitner om at antallet har økt med 82,3% i løpet av 10 år. Ved inngangen av 2013, var tallet 117 144 personer (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2013). Tallene fra SSB inkluderer kun personer der begge foreldre har innvandrerbakgrunn, og ikke de som kun har én forelder med innvandrerbakgrunn. Ved å fremheve tallene fra SSB, kan vi ser at det er et økt antall innbyggere som er født og oppvokst i Norge, men som på bakgrunn av blant annet familiesammensetning har tilknytning til andre land og derav ofte andre språk. Dette øker antallet elever i den norske skolen som ikke lærer norsk som andrespråk, men som har både norsk og et annet språk som morsmål. Elever som er født og oppvokst i Norge og derav ikke nødvendigvis lærer norsk som et andrespråk, er likestilt ovenfor kunnskapsløftes formulering om å oppleve flerspråkligheten som en ressurs. Det ligger derfor føringen for at skolen må legge til rette for en positiv utvikling av språkidentitet hos elevene som har flere morsmål, og ikke bare lærer norsk som et andrespråk. Mitt ønske er å løfte frem kompleksiteten av det å være flerspråklig. Kompleksiteten i flerspråklighet gjenspeiler seg i sammensatte og varierte språkidentiteter. I tillegg bryter blant annet flerpråkligheten med krav om kompetanse eller geografisk tilhørighet. I arbeid med dette masterprosjektet, har jeg blitt oppmerksom på at mye av fagfeltet omdanner flerspråklighet som andrespråklæring. Forskningsdeltakerne i denne studien er født og oppvokst i Norge, men har i stor grad varierende språkbruk i hjemme- og skolediskursen. Å være flerspråklig er ikke ensbetydende med å lære norsk som andrespråk, men det kan indikere at man benytter seg av og interagerer med flere språk i hverdagen. Det er denne distinksjonen og kompleksiteten jeg ønsker å løfte frem. Studien vil derfor være et bidrag til forskningsfeltet på bakgrunn av at den omhandler flerspråkligheten utover andrespråkslingvistikken.

Til slutt vil jeg legge frem et poeng jeg anser som svært relevant innen ressursorienteringen av flerspråklig. Kunnskapsløftet fremhever at alle elever i skolen skal få erfare at det å kunne språk er en styrke i skolen og i samfunnet. Skolen utgjør ikke bare en viktig arena for læring generelt og språklæring mer spesifikt, det er også en viktig arena for danning og identitetforhandlinger. Slike forhandlinger innebærer ikke kun at elever med en mangfoldig språkidentitet forhandler med hverandre. Forhandlingene skjer også i møte med elever som ikke nødvendigvis er flerspråklige. Ressursorienteringen går ut på at alle elever i den norske skolen, skal ut i det samme språkmangfoldige samfunnet. Dette krever at enhver elev har kjennskap til og kompetanse om hva som ligger i ressursbegrepet. Uavhengig av opplevelsen av å bli sett på som en ressurs innen klasserommets fire vegger, hjelper det lite dersom eleven i senere tid skal ut i et samfunn som ikke er av samme oppfatning. I dette masterprosjektet er jeg også interessert i å drøfte hvordan elever med norsk som eneste morsmål posisjonerer seg og interagerer med flerspråkligheten som er rundt dem. Prosjektet vil derfor bidra til å belyse en kompleks side av flerspråklig og språkmangfoldig opplæring.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg vil i denne studien undersøke hvordan elever i ei flerspråklig 1. klasse responderer på et opplegg der språkmangfold tematiseres. Overordna problemstilling for dette masterprosjektet høres derfor slik ut:

*Hvordan responderer elever i ei flerspråklig førsteklasse på et undervisningsopplegg der språkmangfold tematiseres eksplisitt?*

Formuleringen av problemstillingen er ment å romme enhver respons elevene kommer med. I ordet respons, legger jeg alt jeg ser og hører av interaksjon elevene imellom og med opplegget, samt mine tolkninger av holdninger, tanker, følelser og maktforhold som kommer til syne i gjennomføringen av temauka. Den overordna problemstillingen favner bredt, og hensikten med det er at jeg kan inkludere enhver handling som måtte oppstå i løpet av temauka. Elevresponsen utgjør datamaterialet jeg skal analysere og deretter diskutere i drøftingskapittelet. Analysefunnene peker i sin helhet på ulike diskurser som er til stede i den pedagogiske praksisen som ble utført i løpet av temauka. Disse funnene er strukturert i tre kategorier, der jeg har identifisert gjentakende aspekter ved elevenes respons. Et eksempel på et slikt aspekt er nysgjerrighet for språk, som er en type respons som vises i datamaterialet og en diskurs som vil bli diskutert i drøftingen. For å utforske diskursene i den pedagogiske praksisen mer detaljert benytter jeg meg av på to forskningsspørsmål.

- 1. Hvordan kan en metaspråklig tilnærming til språkmangfold på førstetrinn bidra til å fremme en sosiolingvistisk kompetanse blant elevene?*
- 2. Hvordan kan man som lærer realisere ressursorienteringen av språk i skolen?*

Forskningsspørsmålene er utarbeidet i tråd med den overordna problemstillingen, og vil bidra til å belyse sentrale aspekter ved elevresponsen på undervisningsopplegget. Overordna problemstilling vil i stor grad bli besvart i analysekapittelet. I analysen undersøker jeg blant annet elevenes respons på og bruk av visuelle språklige representasjoner, deres respons på



aktiviteter der de får ta i bruk sine flerspråklige repertoar og de språklige maktforholdene jeg identifiserer i løpet av temauka. I forlengelse av analysen vil jeg i drøftingen benytte forskningsspørsmålene til å diskutere problemstillingen ytterligere i drøftingskapittelet. Gjennom det første spørsmålet er jeg interessert i å diskutere hvordan tematisering av språkmangfold henger sammen med utvikling av metaspråklig bevissthet og sosiolingvistisk kompetanse hos elevene. Her er det viktig å poengtere at studien finner sted i løpet av fem skoledager og at jeg ikke har belegg for å slå fast at det har skjedd store endringer i elevenes utvikling. Videre vil jeg gjennom det andre forskningsspørsmålet bruke analysefunnene til å diskutere hvordan man som lærer kan implementere en ressursorientering av språk i skolen. Oppsummert vil oppgavens analysekapittel til dels besvare den overordna problemstillingen, mens drøftingskapittelet vil ta for seg forskningsspørsmålene som er relevante for å gi en fullstendig besvarelse av problemstillingen. På bakgrunn av at analysefunnene mine forteller meg noe om de språklige maktforholdene i den aktuelle førsteklassen, er maktaspektet et sentralt tema i både analysen og drøftingen.

### 1.3 Tidligere forskning

Prosjekterte mitt er et bidrag inn i det norskfaglige feltet med fokus på en ressursorientering flerspråklighet. For å kunne plassere prosjektet i forskningslandskapet, er det relevant å vise til eksisterende forskning.

I masteroppgaven skal jeg både kartlegge, analysere og drøfte hvordan man gjennom eksplisitt tematisering av språkmangfold, kan bidra til å øke ressursorienteringen av flerspråklighet i skolen. I bunn og grunn er det Utdanningsdirektoratets styringsdokument (Kunnskapsdepartementet, 2017) med formuleringer om en ressursorientering som ligger til grunn for denne studien, noe som gjør at jeg beveger meg inn på det språkpolitiske feltet. Hilde Sollid (2019) har gjennom sin studie undersøkt hvordan en skole i Tromsø implementerer norsk språkpolitikk og dens fokus på å styrke det språklige mangfoldet. Hun finner at det er tydelige koblinger mellom en etablert språkideologisk holdning i skolen, og hvordan språkpolitikk rundt språklig mangfold forvaltes i skolen. Historisk sett har skolesystemets språkpraksis vært homogeniserende og norsk språk er utgangspunktet for en enspråkligsideologi som føres i praksis. På tross av dette, finner hun at det overordna er en verdsetting av det språklige mangfoldet som eksisterer, men at det systematisk foregår utenfor klasserommet. Den aktuelle skolen bringer blant annet visuelle representasjoner som flagg inn i det semiotiske landskapet i skolens felleslokaler. Makten til å bringe språkpolitikken inn i skolediskursen, viser seg å være forbeholdt lærer og rektor (Sollid, 2019). Det språklige mangfoldet realiseres i størst grad i et mer avgrensa fellesskap mellom elev og morsmåls lærere, samisklærer eller lærer i grunnleggende norsk. Til tross for at skolen med gode intensjoner, implementerte språkmangfoldet utenfor klasserommet, er det variert hvordan elevene opplevde dette. Der noen opplevde det som inspirerende, opplevde andre det som utfordrende å skulle blande to språklige diskursen som til det vanlige var separerte.

Videre fremstiller Vikøy og Haukås (2021) funn som tyder på at det er store variasjoner i læreres implementering av språkmangfold som diskurs i skolen. I mangel på verktøy eller ressurser som sier noe om *hvordan* man kan realisere ressursorienteringen, er det mange som et resultat av dette, unngår å tematisere språkmangfold. Van Ommeren (2021, s. 195)

påpeker at språk mangfold ofte er gjenstand for enten en eksotifisering eller en usynliggjøring. Det vil si at språklig mangfold utelates eller behandles som noe eksotisk og avvikende fra normalen. Begge tilfeller er problematiske, da de ikke gjenspeiler det reelle språk mangfoldet som faktisk eksisterer i samfunnet – nemlig et stort språklig mangfold. Olaussen og Kjelaas (2021) forklarer også i en studie hvordan skolens tematisering av mangfold ofte er forbeholdt kultur. Blant annet brukte et utvalg lærere begrepet *flerkulturelt* og *fremmedspråklig*, om de elevene som av forskerne ble omtalt som *flerspråklige* (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 62). Olaussen og Kjelaas beskriver også lærernes omtale av flerspråklige elever som et «dem» distansert fra «vi». Den termbruken Olaussen og Kjelaas (2021) fremstiller er forenelig med både usynliggjøring og eksotifisering av språk – Usynliggjøring i unnvikelsen av tematisering og eksotifisering i det dikotomiske skillet mellom «oss» og «dem».

Flerspråklichetsfeltet som forskningsfelt rommer i stor grad forskning på elever litt opp i trinnene. Særlig er det klasser på mellom- og ungdomstrinn som har vært utgangspunkt for forskningen (Se eksempelvis Aandal, 2022; Dewilde, 2016; 2017; Hermansen, 2020). Kirsten Palm (2018;2021) skiller seg ut med forskning på lavere trinn. Med sitt fokus på læreres håndtering av det økende språk mangfoldet i begynneropplæring, har Palm (2018) publisert en studie som viser en variert praksis blant lærere. Forskningsfokuset var i stor grad på hvordan lærerne tar i bruk elevenes språk som ressurser, sett gjennom en kognitiv linse. Det vil si at diskusjonen i stor grad dreier seg om språklige ressurser i en språkutviklingskontekst. På tross av dette viser funnene i Palms (2018, s.130) studie, at lærere i variert grad trekker inn kultur, nasjon og språk som en motivasjonsfaktor i undervisningen. I en annen studie har Palm (2021) forsket på en flerspråklig pedagogisk praksis hos en lærer ved 2. og 3. trinn. Kortfattet viser funnene fra denne studien, at elevene likte det flerspråklige arbeidet og at det bidro til å få et utvidet syn på egen flerspråklig, også for elever som var utelukkende majoritetsspråklig (Palm, 2021).

Med andre ord er det gjennomført et begrenset antall studier som tar for seg begynneropplæringen og elever i førsteklasse. Dette viser behovet for forskning i fremtiden. Som jeg skal skissere i denne oppgaven (Jf. 4.5 og 4.3) er det mulig å se hvordan språklige holdninger og språklige maktforhold er sentrale tema hos elever ned på førstetrinn. I kraft av slike funn er det ingen grunn til at språklig mangfold som tema er forbeholdt de eldre trinnene. I forlengsle av Palms (2019;2021) fokus på flerspråklig som ressurs er prinsippene som sosial rettferdighet ikke en del av diskusjonen. I tillegg har læreplanens bestemmelse om å gi alle elever en opplevelse av språklige ressurser blitt publisert i etterkant av Palms forskning på førstetrinn. Denne oppgaven vil derfor være et bidrag til forskning på elever på de minste trinnene, samt studere flerspråklig ut fra prinsippet om sosial rettferdighet.

## 1.4 Oppbygging og struktur

Denne studien er strukturert i seks kapitler. Jeg har i dette kapitlet (1) aktualisert den tematiske inngangen til dette masterprosjektet, samt redegjort for oppgavens overordna problemstilling med følgende forskningsspørsmål. I tillegg har jeg posisjonerer meg i henhold til tidligere forskning på feltet. I oppgavens andre kapittel (2) redegjør jeg for det teoretiske rammeverket dette prosjektet tar utgangspunkt i. Teorikapitlet inneholder relevante begrepsavklaringer, aktuelle pedagogiske prinsipper, en redegjørelse av språklige

forestillinger, samt teori på aldersgruppen denne studien bygger på. Videre i oppgaven (3) synliggjøre jeg metodiske valg, praktisk gjennomføring og datainnsamling, bearbeidelse av datamateriale og de forskningsetiske betraktningene og utfordringene som følger metodevalget. Oppgavens fjerde kapittel (4) behandler analysefunnene i denne studien, der jeg fremstiller relevant datamateriale fra de observasjonene og samtalene jeg gjennomførte. Oppgavens overordna problemstilling belyses i stor grad i analysen, i tillegg til at den videre diskuteres i drøftingen (5). Med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål og aspekter ved språklige maktforhold, drøfter jeg funnenes potensial til å si noe om en fremtidig pedagogisk praksis. Avslutningsvis (6) oppsummerer jeg studien, og viser til dens bidrag til forskningsfeltet, samt skisserer veien videre i forskning ut fra sentrale aspekter ved min studie.

## 2 Teori

I teorikapittelet i denne studien presenterer jeg det teoretiske rammeverket som legger grunnlag for denne studien. Jeg skal blant annet posisjonere meg i forskningsfeltet og gjøre rede for den terminologien som blir brukt. Jeg belyser både politiske, sosiokulturelle og lingvistiske sider ved en ressursorientert flerspråklighetspraksis i skolen. For å oppnå dette, diskuterer jeg begrepet transspråking, politiske og ideologiske språkperspektiver, samt sentrale sider ved elevenes kognitive utviklingsstadium, ettersom studien er utført i en førsteklasse. I tillegg presenterer jeg teori som omhandler språklig mangfold og maktstrukturer, og hva dette betyr for utviklingen av den enkelte elevs språkidentitet. Samlet sett skal jeg gjennom det teoretiske rammeverket begrunne min forståelse av flerspråklighet og dens innvirkning på skolepraksis og elevens språklige utvikling. Min forståelse av flerspråklighet påvirker også hvordan jeg tolker og analyserer datamaterialet i denne studien.

### 2.1 Den sosiokulturelle lingvistikken som utgangspunkt

Den teoretiske rammen utgjør i følge Rienecker, Jørgensen, & Skov (2013, s. 179) redskapet for å undersøke datamaterialet. I forsøk på å posisjonere meg og skissere en avgrensning mellom det sosiokulturelle og sociolingvistske feltet i min studie, har jeg valgt å legge Mary Buckholtz' og Kira Halls (2005, s. 586) begrep og definisjon av *sosiokulturell lingvistikk* til grunn. Begrepet fanger den tverrfaglige koblingen mellom kultur og samfunn, og hvordan sosiale forhold er påvirket av alle de tre komponentene. Den sosiokulturelle lingvistikken skal i min studie bidra til å blant annet belyse ressursorienteringen som ligger til grunn i et politisk styringsdokument som læreplanen utgjør. Et ressursorientert perspektiv er med andre ord påvirket av lingvistiske, kulturelle og samfunnsmessige standarder. Uten at studien skal være en læreplananalyse, er læreplanen som forpliktende forskrift for utdanningsvirksomhet, av stor betydning for den pedagogiske praksisen som drives i skolen. Skolens styringsdokument er derfor noe jeg og andre lærere alltid må forholde oss til, og et viktig utgangspunkt både for aktualisering av denne studien og som et avgjørende prinsipp i drøftingen av analysefunn. I denne studien gjør det språksosiologiske perspektivet seg aktuelt, noe som innebærer at jeg ser på språk som en ressurs elevene bruker til å innta ulike posisjoner i klasserommet og til å uttrykke identitet på (Svendsen, 2021, s. 16). Det språksosiologiske perspektivet handler med andre ord om å se språk og språkbruk i samfunnsmessige og sosiale sammenhenger. Læreplanen fremhever at alle elever skal oppleve at det er en ressurs å kunne flere språk på skolen og i samfunnet ellers (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den aktuelle klassen i denne studien er språkmangfoldig, det vil si at elevgruppen representerer ulike språklige varieteter. Tove Skutnabb-Kangas legger frem en definisjon på språklig mangfold som dekker mitt syn på hva et språklig mangfold er; «the variety and richness of language in human societies» (2018, s. 38). Et samfunns språklige mangfold og rikdom av varieteter omfatter ikke bare autonome språk, men også dialektiske varieteter. I denne studien har jeg imidlertid gjort en avgrensning og omtaler språklig mangfold som et mangfold av autonome språkssystemer. Gjennom språket både inntar man og etablerer identitet, i tillegg til at man uttrykker seg gjennom språklige handlinger (Hårstad, Mæhlum, & Ommeren, 2021, s. 42). Språklige handlinger og ytringer inkluderer en vid forståelse av språklig kommunikasjon. Her kan man gjennom semiotiske uttrykk som kroppsspråk, klesstil og holdninger kommunisere identitet

(Svendsen, 2021, s. 155). Oppsummert skal jeg med en sosiokulturell lingvistisk inngang til prosjektet, ha muligheten til å observere og delta i sosiale og kulturelle situasjoner der språk spiller en sentral rolle. Hensikten med et slikt bakteppe er at jeg søker å få en dypere forståelse av språkets betydning for identitetsutvikling og samhandling blant elevene, i situasjoner der språkmangfold tematiseres og inkluderes i skolehverdagen. Skolen og klasserommet utgjør en arena for identitetforhandling og språket spiller en essensiell rolle i slike forhandlingene (Norton, 2016, s. 476).

## 2.2 Begrepsavklaringer

Ved å bevege meg inn på flerspråklighetsfeltet, beveger jeg meg også inn på et felt som rommer mange definisjoner og forståelser. Ulike begrepsdefinisjoner fanger kompleksiteten av det å være flerspråklig på ulike måter. Min forståelse og definisjonsavklaringer, skal med dette gjøre det tydelig hvem og hva som legges til grunn i min studie. Gjennom den sociolingvistiske tradisjonen, påpekes den sosialt konstruerte virkelighet og påvirkningen på språk. Jim Cummins (2021, s. 18) fremhever at man til enhver tid må se sosiale forhold som dynamiske og i utvikling. Med andre ord er begrepsdefinisjoner, i likhet med begrepet i seg selv, konstruert av sosiale forhold i et samfunn. Dette fremhever behovet for å til enhver tid definere hva som inkluderes i de teoretiske begrepene som blir brukt til å omtale både språklige forhold og menneskelige liv og erfaringer. Definisjonsmakt viser til den makten som ligger i mellommenneskelig kommunikasjon, der man gjennom sitt syn og forståelse har makt til å både inkludere og ekskludere andre (Hårstad et al., 2021, s. 50). Begrepsbruk kan derfor kritiseres, og burde derfor alltid sees i lys av gjeldende kontekst og forståelse.

### 2.2.1 Flerspråklighetsterminologien

Begrepet *flerspråklighet* har utviklet seg med tiden, og har både tidligere og i dag rommet ulike definisjoner. Svendsen (2021, s. 54) belyser hvordan ulike definisjoner av flerspråklighet, baserer seg på ulike kriterier. Blant annet har Leonard Bloomfield (1933) et flerspråklighetsbegrep som bygger på et *språklig kompetansekriterium*. Et begrep som med sin forståelse kun vil romme de som oppfyller strenge krav til å beherske et språk, muntlig og skriftlig. Denne forståelsen ekskluderte en stor andel flerspråklige, siden få har en «innfødtlik» kompetanse i flere språk (Svendsen, 2021, s. 54). Denne forståelsen av flerspråklighet er upresist for elevgruppen i denne studien ettersom det ikke er satt noen avgrensninger eller krav til språkkompetanse. Cummins (2021, s. 18) på sin side, bygger på et flerspråklighetsbegrep som gir rom for en dynamisk utvikling av enkeltindividets, flerspråklige kompetanse. Med *CUP – Common Underlying Proficiency modellen* skisserte Cummins et utviklingsbilde på språk som viser hvordan man med en helhetlig, underliggende språkkompetanse er i stand til å videreutvikle seg og benytte den helhetlige kunnskapen til å skape mening (Cummins, 2021, s. 34). Selv om CUP-modellen først og fremst er knyttet til språkkognitive ferdigheter og læring, understreker Cummins viktigheten av en felles språklig kompetanse som kan fungere som brobygger mellom ulike kulturer og språk i samfunnet. CUP-modellens sosiale aspekt innebærer dermed at en underliggende felles språkkompetanse er en verdifull ressurs for å kommunisere på tvers av språklige barrierer. I tillegg til at man har utvidete muligheter til å innta og delta i sosiale posisjoner som strekker seg utover språk. Cummins' flerspråklighetsperspektiv er ment å favne og fremheve alle de språklige

identitetene som elever bruker om seg selv, og de skiftende identitetsposisjonene de blant annet blir plassert i en utdanningspraksis. I mange tilfeller referer Cummins flerspråklighetsbegrep til elever som har tilgang til et hjemmespråk som skiller seg fra det dominerende språket i storsamfunnet. Begrepsforståelsen Cummins (2021) skissere, tar i likhet med Utdanningsdirektoratets (Udir) (2016) definisjon, utgangspunkt i individets erfaringer og identifikasjon. Udir omtaler flerspråklighet som det å identifisere seg med, og/eller bruke flere språk i sin hverdag – uavhengig av språkbeherskelsen. Det er disse to definisjonene, jeg i denne studien tar utgangspunkt i. Det språklige kompetansekriteriet er ikke avgjørende for hvem som er flerspråklig, men *identitets- og identifikasjonskriteriet* legger premissene for min forståelse av flerspråklighet (Svendsen, 2021, s. 54). Basert på datamaterialet i denne studien er alle elevene ut fra dette definisjon flerspråklig (Jf. 4.1). Alle elevene inkluderer norsk og engelsk når de blir spurt om hvilke språk de vil knytte til egen språkidentitet. Flerspråklighetstermen jeg legger til grunn i denne studien er derfor en beskrivelse av de mangfoldige språkidentitetene til elevene, og flerspråkligheten er et kjennetegn på elevenes interaksjon med språkmangfoldet i klassen.

På bakgrunn av at jeg skal drøfte interaksjonen mellom elever med ulike språkidentiteter er det hensiktsmessig å plassere de i det flerspråklige landskapet, utover det å være flerspråklig. Jeg benytter meg derfor av begrepene *morsmål, skolespråk og hjemmespråk*. *Morsmål* blir av Udir (2016) definert som «[...] språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. [...]» Man kan derfor ha flere morsmål, noe en stor andel av elevene i dette prosjektet rapporterer at de har (Jf. 4.1). Udir (2016) beskriver også hvordan morsmål ofte er synonymt med *førstespråk*, som indikerer en persons hovedspråk. Jeg har valgt å gå bort fra begrepet *førstespråk*, da jeg opplever en assosiasjon til det å rangere språk som første og andrespråk, noe som verken er av betydning i denne studien eller relevant for min flerspråklighetsoppfatning. Gitt at jeg legger identifikasjonskriterier til grunn for min flerspråklighetsforståelse, er det viktig for meg at jeg ikke velger å sette elevene inn i en språklig bås og være den som avgjøre hvorvidt de definerer det ene eller det andre språket som *førstespråk*. I tillegg utgjør språkene i klassen utover norsk og engelsk, språk elevene har tilgang til gjennom familie og hjemmet. Ettersom flere av elevene både benytter norsk og et annet språk hjemme, kan det sies å ha to morsmål. I tillegg benytter jeg meg av *skole- og hjemmespråk*. En slik termbruk er kritisert for å implisitt fremheve hvilke språk som er forbeholdt hjemme- og skolesfæren (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 182). På tross av denne kritikken, skal jeg benytte meg av begrepet for å belyse distinksjonen mellom språkbruken i hjemme- og skolediskursen, da det viser seg å være en slik praksis som i stor grad råder i den norske skolen (Aandal, 2022; Hermansen, 2020; Olaussen & Kjelaas, 2021). Skole- og hjemmespråk er derfor begreper som gir meg en mulighet til å videre drøfte effekten av å blande skole- og hjemmediskursene for å fremme språkmangfold i skolesammenheng. I tillegg har jeg muligheten til å si noe om språk, uten å vurdere de som første eller andrespråk. Jeg bruker derfor begrepene *morsmål og hjemmespråk* for å orientere meg mot språklig tilhørighet som går utover norsk og engelsk. Terminologien i denne studien er ment å fange kompleksiteten av det å være flerspråklig, og skal kun fungere som et redskap i analysen og drøftingen av funnen i prosjektet. Alle elevene plasseres i det språklige landskapet ut fra deres egenrapporterte språkidentitet (Jf. 4.1), og hvorvidt de selv identifiserte seg med ett, to, fem eller åtte språk har ingen betydning for deres deltakelse i undervisningsopplegget eller i forskningsprosjektet.

### 2.2.2 En ressursorientering på flerspråklighet

Innledningsvis i dette kapittelet, gjengir jeg Kunnskapsløftets formulering om at alle elever i skolen skal få oppleve og erfare at flerspråklighet er en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). En ressursorientering kan i retorikken løftes frem som en ideal-praksis for å verdsette det språklige mangfoldet. Svendsen (2021, s. 16) forklarer at man på tross av det store fokuset på flerspråklighet som ressurs, sjelden aktualiserer hva som ligger i ressursbegrepet. Gjennom å fremstille hva som ligger i *hvordan* og *hvorfor* man behøver en ressursorientering, samt drøfte *for hvem* og *i hvilke sammenhenger* ressursbegrepet gjelder, kan man sikte mot en pedagogisk praksis som tar høyde for en opplevd ressursorientering i skolen. I denne studien gjør et sosiologiske ressursperspektiv seg aktuelt. Det innebærer at jeg ser på språk som en ressurs i sosiale og/eller institusjonelle sammenhenger (Svendsen, 2021, s. 16). Med andre ord utgjør språket en form for kulturell kapital. Både personen og språket de besitter utgjør ressurser som kan bidra til å styrke deres posisjoner og handlingsmuligheter i samfunnet. Språket utgjør en inngangsbillett til å kommunisere, skape relasjoner, uttrykke seg, utvikle kunnskap og delta aktivt i samfunnsdiskursen.

### 2.2.3 Flerspråklighetspedagogikken

For å posisjonere meg i det flerspråklige landskapet, anser jeg det som relevant å ta stilling til sentrale teoretikere innen flerspråklighetsfeltet. Som en utvidelse av de mangfoldige begrepsdefinisjoner av flerspråklighet, er det også ulike oppfatninger av hvordan den flerspråklige pedagogiske praksisen burde utformes. García og Wei (2019) har med sitt transspråkingsbegrep fått stor oppslutning på feltet. Deres transspråkingsbegrepet tar utgangspunkt i *språking*, som omhandler den kontinuerlige prosessen der vi mennesker utvikler oss selv og våre språkpraksiser gjennom å bruke språk (García & Wei, 2019). Transspråking går i denne sammenhengen ut på å benytte alle sine språklige ressurser og at hver og en av oss har ett utvidet språkrepertoar. Begrepet står i motsetning til en additiv språkforståelse, der man ser hvert språk som standardiserte enheter lagt til en persons språkkompetanse. Denne forståelsen har mottatt kritikk (Jaspers, 2018; Salmerón, 2022), blant annet for å vise til en idealisert språkpraksis som nødvendigvis ikke er gjennomførbar i det virkelige liv. Jaspers (2018) fremhever hvordan maktforhold mellom språk og språkbruker i stor grad er kontekstavhengig. På bakgrunn av sosiale forhold, lar det seg ikke gjennomføre at enhver språkbruker har de samme muligheten til å benytte et helhetlig språkrepertoar. Resultatet av å se forbi en slik ujevnt maktbalanse er at man ved bruk av transspråkingspedagogikk kan overskygge de maktforholdene en språkbruker står ovenfor (Jaspers, 2018). Eksempelvis blir en elev stilt ovenfor et vanskelig valg dersom læreren fra et hold forventer en transspråklig praksis, mens foresatte fra et annet hold forventer at eleven kun skal bruke norsk på skolen. Et annet element García og Weis (2019) transspråkingsbegrep har mottatt kritikk for, er at tanken om ett språkrepertoar kan bidra til å marginalisere minoritetsspråk (Salmerón, 2022). Ved å betrakte alle språk som en del av ett språkrepertoar uavhengig av hvilke språk, kritiseres forståelsen for å viske ut skillet mellom selvstendige språkenheter.

Jeg opplever det som viktig at García og Wei (2019) med sitt transspråkingsbegrep fronter et epistemologisk skifte innen flerspråklighetsfeltet. Deres innovative «trans»-perspektiv på språk gjør det mulig å utfordre etablerte og sosialt konstruerte språkstrukturer og systemer.

I tillegg anser jeg deres fokus på å nyttiggjøre en persons helhetlige språkrepertoar, som et viktig grep mot sosial rettferdighet i samfunnet (García & Wei, 2019, s. 52). På den andre siden er jeg også opptatt av å løfte frem elevenes flere språk, altså en praksis der autonome språk får opptre som autonome, men likevel som en ressurs. Denne studien befinner seg i større grad innen flerspråklighetspedagogikken, og beveger seg i mindre grad over i det transspråklige landskapet. Jeg og mine medforskere la ingen begrensninger for en spontan transspråking i klasserommet, men den lærerstyrte transspråkingen er redusert til enkelte aktiviteter i løpet av uka. Blant annet la jeg ikke til rette for bruk av flere språk i vurderingssituasjon med elevene. På bakgrunn av at jeg ikke har kompetanse innen alle språkene elevene snakker, ønsket jeg å få tilbakemelding på norsk. Dette gjør at den transspråkingen vi la opp til både ble lærerstyrt og avgrenset til gitte situasjoner – noe som fremhever hvordan skolen og læreren i sin maktposisjon har råderett over transspråkingen. I tillegg må elevenes transspråking sees i sammenheng med det utdanningssystemet de er sosialiserer inn i. Det vil si at selv om jeg og mine medforskere hadde lagt til rette for lærerstyrt transspråking i alle aktiviteter i løpet av vårt undervisningsopplegg, har elevene med seg normer og holdninger som påvirker deres valg. Vårt undervisningsopplegg realiserer med andre ord ikke transspråkingspedagogikkens tanke om en helhetlig bruk av elevens språkrepertoar gjennomgående i alle aspekter ved skolehverdagen.

Flerspråklighetspedagogikken jeg legger til grunn i denne studien, er derfor i større grad samsvarende med Cummins CUP-modell (2021, s. 34). Denne modellen ivaretar språkernes autonome status, og man ser de som en styrker og grunnleggende for videreutvikling av språklige ferdigheter og deltakelse i samfunnsdiskursen. På tross av at CUP tilbyr et teoretisk rammeverk for å se på språkkompetanse og kognitive sider ved språk, noe jeg har valgt å bevege meg bort fra i denne studien, utgjør språklige ferdigheter i bunn og grunn en inngang til å delta i det språksosiologiske samfunnet og i undervisning i skolediskursen. En kartlegging av den pedagogiske forståelsen jeg legger til grunn i denne studien, er derfor relevant for å forstå hva som er utgangspunktet for planlegging, gjennomføring, analyse og drøfting av undervisningsopplegget i dette prosjektet. Og utgjør et viktig prinsipp i drøftingen om hvordan man kan realisere og jobbe med språklig mangfold som tema.

#### 2.2.4 Linguistically Appropriate Practice (LAP)

Vider fra flerspråklighetsforståelsen og -pedagogikken jeg skisserte i foregående avsnitt, ønsker jeg å legge meg på et praksisnært teoretisk plan ved å vise til forskeren og lingvisten Roma Chumak-Horbatsch (2019). Hun nevnes av blant annet Jim Cummins (2021, s. 182), og blir løftet frem som en fremragende bidragsyter til fagfeltet. Chumak-Horbatsch (2019) har utviklet det hun kaller *Linguistically Appropriate Practice (LAP)* og setter blant annet søkelys på likestilling og sosial rettferdighet i språkmangfoldig læringskontekster. Teorien bygger på prinsippet om at sosial rettferdighet minsker eller fratras dersom deler av et barns språklige repertoar er ignorert eller aktivt ekskludert fra undervisningssfæren (Cummins, 2021, s. 182). I skolediskurser der dette er tilfellet, får man det som kalles en *Linguistically inappropriate practice*. Teoriens fokus på en *linguistically practice*, handler med andre ord om språkbruk og språkpraksiser i skolen. I dette prosjektet bruker jeg Chumak-Horbatschs språkteori i drøftingen, blant annet til å drøfte datamaterialet opp mot prinsippet om sosial rettferdighet. I tillegg gir teorien meg en inngang til å belyse sentrale aspekter ved en praksis som overskrider grenser for språkbruk som i mange tilfeller er forbeholdt hjemmediskursen,



samt hvordan dette kan bidra til å øke blant annet mestring og myndiggjøring av språkidentitet. LAP skal formålstjenlig hjelpe alle barn å utvikle en interkulturell og internasjonal forståelse og bevissthet. Dette er en forutsetning for å forberede dem på det globaliserte verdenssamfunnet de vokser opp i og sosialiseres inn i (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 7). Gjennom å inkludere alle barn i skolen, har Chumak-Horbatsch belyst en kompleks inngang til flerspråklighet. Hun fremhever blant annet hvordan mangfoldskompetanse er en kompetanse også elever som ikke er flerspråklige må få muligheten til å utvikle. Sentralt i LAP ligger tanken om å skape en klasseromspraksis der språk og literacies i hjemmediskursen og skolediskursen forenes. På denne måten skal LAP bidra til utvidet kompetanse, erfaring, og læringsmuligheter for alle barn, og ikke bare de som er flerspråklige. Teorien om sosial rettferdighet står svært sentralt i LAP (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 11). Toleranse, frihet og likestilling for alle barn er utgangspunktet, og LAP tar sikte på å oppnå sosial rettferdighet gjennom en flerspråklig praksis. Chumak-Horbatsch (2019) hevder at man gjennom å styrke språk, literacy og kulturkompetanse bygger en praksis med sosial rettferdighet i bunn. LAP tilnærmingen kan sees i sammenheng med begrepet *metaspråklig bevissthet*. Metaspråklig bevissthet handler om å se språket utenfra (Randen og Danbolt, 2018, s. 31). Å se språket utenfra innebærer å se på språket som objekt, i tillegg til at man kan reflektere rundt det og vurderer det. Bevissthet om språk og språklige forhold kan bidra til å øke interessen for språk, noe som er essensielt også i LAP-tilnærmingen.

## 2.3 Språklige forestillinger

### 2.3.1 Språk og identitet

Et sentralt begrep i denne studien, er *språkidentitet*. Ved å gjøre rede for teori om språk og identitet, vil jeg i følgende avsnitt skissere en inngang til språkidentitetsbegrepet jeg benytter meg av i dette prosjektet. Prosjektets formål er blant annet å kartlegge elevenes interaksjon med hverandre, for å undersøke hvordan elevene påvirker hverandre i identitetsforhandlinger.

Språk og identitet er uløselig knyttet til hverandre. I en dynamisk identitetsforståelse fungerer språket som ett av flere verktøy i identitetsskapingen (Hårstad et al., 2021, s. 41). Ved hjelp av språket inntar vi og etablerer ulike sosiale posisjoner. Identitetsbegrepet er komplekst. I denne oppgaven tar jeg blant annet utgangspunkt i Bonny Nortons identitetsbegrep (Norton, 2016 [2013]). Nortons identitetsforståelse handler om måten en person forstår sin relasjon til verden og hvordan denne relasjonen er strukturert på tvers av tid og sted, og hvordan vedkommende ser seg selv inn i fremtiden (Norton, 2016, s. 476). Denne forståelsen viser til en dynamisk, erfaringsbasert forståelse, i tillegg til at den viser til den samfunnsmessige påvirkningen som spiller inn på selvforståelsen. Svendsen (2021, s. 155) forklarer hvordan identitet(er) kan være intendert, altså et resultat av blant annet deltakerrolle eller sosial posisjonering. En metafor som er ment å fange den sosiolingvistiske identitetsforståelsen, er *identitetsforhandling* (Hårstad et al., 2021, s. 43). Tanken er at vi gjennom språklige handlinger uttrykker hvem vi er og utvikler oss, vi forhandler identitet. Både Nortons (2016) og Svendsens (2021) definisjoner på identitete, fanger den dynamiske identitetsforståelsen jeg legger til grunn i denne studien og de sier noe om den samfunnsmessige og sosiale påvirkning på elevenes identitetsforhandlinger og utvikling. Forståelsen for identitetsforhandlingene løftes opp fra individet på mikronivå, til å se interaksjonell eller

strukturell påvirkning på makronivå (Hårstad et al., 2021, s. 42; Svendsen, 2021, s. 157). Språkidentitet representerer i denne studien den språklige tilhørigheten hver enkelt elev bruker om seg selv, og deres ytring av språkidentitet må sees i lys av den konteksten de selv blir bedt om å identifisere seg i. Elevenes språkidentitet er med andre ord også et resultat av de kontinuerlige identitetforhandlingene de inngår i.

### 2.3.2 Språk, makt og kapital

Elevene i denne studien er en del av en språk mangfoldig klasse, der jeg er ute etter å blant annet se på deres interaksjoner og påvirkning av hverandres identitetsforhandling. Som en følge av dette, er det relevant for meg å legge til grunn en teoretisk inngang som belyser de maktforholdene som utspiller seg i slike interaksjoner. For det første viser jeg til maktforholdene som ligger i språkbruk og det å kunne uttrykke seg på hensiktsmessige måter (Hårstad et al., 2021, s. 47). Språk fungerer som en inngangsbillett til ulike diskurser. Gjennom språket har man mulighet til å delta og kommunisere med andre. Hva som til enhver tid ansees å være hensiktsmessig språkbruk i en gitt situasjon, er kontekstavhengig. Gjennom å implementere Pierre Bourdieus (2014 [1991]) teori om det lingvistiske marked i min studie, vil jeg i drøftingskapittelet tegne et bilde på den kapitalutvekslingen som finner sted i identitetsforhandlingene hos elevene på førstetrinn. Det som kjennetegner identitetsforhandlingene, er at elevenes oppfatning av hensiktsmessig kapital varierer fra situasjon til situasjon. Eksempelvis skal jeg i denne studien undersøke situasjon der en elevs språkbruk blir vurdert av en andre elever på bakgrunn av de forhåndserfaringene elevene har (Jf. 4.5.1 og 5.3).

Bourdieu (2014 [1991]) kapital-begrep skisserer med andre ord en teoretisk inngang til interaksjon og forhandling av symbolsk makt. Bourdieu forklarer hvordan all interaksjon mennesker imellom, er en del av et lingvistisk marked, der hver og en besitter en viss økonomisk, kulturell og sosial kapital. En ytring har ingen makt i seg selv, men profitten er summen av påvirkningsfaktorer i forhandlingen. De sosiale rammene rundt forhandlingen er i tillegg til kapital avgjørende for utfallet. Hvorvidt en elevs flerspråklighet blir sett på som ressurs avhenger ikke bare av elevens lingvistiske kapital, men også av alle andre påvirkningsfaktorer i det lingvistiske markedet, eksempelvis de sosiale rammene (Bourdieu, 2014 [1991]). De sosiale rammene har makt til å påvirke hvordan eleven opplever sin flerspråklighet og hvilken profitt som står igjen til slutt. Rammene utgjør i stor grad de diskursene som inngår i handlingen og disse kan variere på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Eksempelvis er ulike språkholdninger i et klasserom av stor betydning for hva som er å anse som positiv kapital og ikke.

Det er også et ubalansert maktforhold i hvordan språklige varieteter er organisert ut fra prestisje (Hårstad et al., 2021, s. 48). Hierarkiet av språklig varieteter, er sosialt konstruert og baserer seg på forestillinger om hvilken varietet som indekserer status og prestisje. Den hierarkiske strukturen varierer ut fra den sosiale sammenhengen den sees i, og en varietet kan være rangert lavt i en kontekst, men høyt i en annen. Også i den førsteklasse som er utgangspunkt for denne studien, skal jeg se på den hierarkiske maktstrukturen som utspiller seg (Jf. 4.5.2). Sett i lys av Bourdieu (2014 [1991]), er verdien av en kapital, avhengig av markedskreftene som gjelder. Derav vil den lingvistiske kapitalen man bringer på bordet, avgjøres av de involverte markedskreftene.

### 2.3.3 Språklige ideologier

I denne studien gjør teori om språklige ideologier seg relevant for å trekke paralleller til hvilke språkideologier som både har eksistert (og muligens eksisterer) i skolen. Språkideologier er enten bevisst eller ubevisst til stede i enhver diskurs. van Ommeren (2022, s. 48) forklarer språklige ideologier som de internaliserte forestillingene om språk og språklige forhold. Gjennom den språklige sosialiseringa erverver vi en rekke tanker og holdninger til språk og språkpraksiser. Mer eller mindre ubevisst opparbeider vi oss kunnskaper og ferdigheter i interaksjon med omverdenen (Hymes, 1972, ss. 277-278). Tankegangen om ideologier baserer seg på en normativ forestilling om hva som er godtatt og akseptert, og denne teoretiske retningen er sterkt forbundet med maktperspektivet. Et sentralt begrep som gjør seg gjeldende, er *ensspråklighetsideologi* (Blommaert J. , 2009, s. 421). Begrepet peker på en forestilling som at enspråklighet er den bærende normalstandarden både på individ- og samfunnsnivå. Med andre ord, en forestilling om at det kun skal brukes et språk og at det er et språk som rår høyest i hierarkiet av foretrukne språk. Olausen og Kjelaas (2021) er blant dem som har identifisert en skolepraksis som er nærliggende en enspråklighetsideologi. Deres funn forteller oss om en skolepraksis der et flerspråklig «dem» ble skilt fra et norskspråklig «vi», og at flerspråklighet ble omtalt som fremmedspråklighet. En slik terminologi er et eksempel på hvordan skolen er i en maktposisjon til å enten inkludere eller ekskludere noen gjennom språkbruk. Språk- og utdanningsforskning handler i stor grad om en undersøkelse av institusjonaliserte praksiser i skolesystemet. Maktaspektet ved språk, omhandler også en forståelse av at de med råderett over språklige forhold, er mektige (Hårstad et al., 2021, s. 50). Skolen som institusjon, styres av en rekke bestemmelser og lover, og i denne diskursen ligger det politisk vedtatte formuleringer om hva opplæringen skal inneholde. Disse formuleringene er som skissert innledningsvis, basert på inkludering, likestilling og likeverd av bakgrunn, og språklig og kulturell tilhørighet. En enspråklighetsideologi er derfor ikke forenelig med skolens politiske styringsdokumenter.

## 2.4 Møte med førstetrinn

Helt essensielt for studien er det å gjøre rede for barns utviklingsteori for å si noe om utviklingsstadiet til elevene i denne studien. Ved å presentere psykologen Jean Piagets stadier av barns kognitive utvikling (1970; Miller, 2006; Åsvoll, 2015, s. 236) henviser jeg til en forståelse av den aldersgruppen som er utgangspunkt i studien. Med denne teorien viser jeg til de pedagogiske og didaktiske føringene som ligger til grunn for design av metode og utføring av empiriinnsamling. Som jeg skal gå nærmere inn på i metodekapittelet (Jf. 3.3), utgjør elevenes alder og erfaringsmessige bakgrunn et helt sentral aspekt i gjennomføringen av denne studien. Elevenes alder har vært av betydning både i planleggingsprosessen, i gjennomføringen av datainnsamling, i analysen av funn og i drøftingen av hvorfor funnene ble som de ble.

Ut fra Piagets utviklingsstadier, befinner elevene seg nå i det andre stadiet – i *den preoperasjonelle perioden* (Miller, 2006, s. 47; Piaget, 1970). Denne perioden strekker seg fra 2-7 år, og kjennetegnes ved at barnet i større grad enn tidligere er i stand til å foreta seg mentale representasjoner av den fysiske verden. Et annet kjennetegn ved dette stadiet er at de er på vei til å forstå det arbitrære forholdet mellom ord og gjenstand/fenomen.

Førsteklassinger er i startfasen av å lære seg å lese og skrive. Barnet undrer seg over hvorfor noe heter som det heter og hvilken fysiske koblinger som foreligger. Typisk for dette stadiet er det egosentriske perspektivet barna innehar når de skal iakta verden (Miller, 2006, s. 47; Piaget, 1970). Den egosentriske holdninger er ikke det samme som egoisme, men den indikerer at barnet ofte tar utgangspunkt i seg selv og sin forståelse i det de foretar seg. Dette perspektivet gjør det utfordrende å sette seg inn i andre menneskers ståsted og barnet vil i stor grad gjøre det som faller naturlig der og da, uten å foreta en vurdering av ulike perspektiver. Som et hjelpemiddel i opplæringen er fysiske representasjoner eller visualisering av språk, et fint redskap til å hjelpe eleven med å innta ulike posisjoner.

I arbeidet med å utarbeide undervisningsopplegget brukt i dette masterprosjektet, var jeg og mine medforskere nødt å ta hensyn til elevenes kognitive stadium. Vi planla derfor opplegget med utgangspunkt i at vi befant oss på førstetrinn, noe som blant annet innebar bruk av visuelle representasjoner på tema språk. I tillegg var dette en avgjørende faktor i utarbeidelsen av metoden i studien min (Jf. 3.0). Eksempelvis var jeg opptatt av å designe en samtalesituasjon som foregikk i trygge og kjente omgivelser for barna. Elevene var kjent med stasjonsundervisning, og jeg valgte derfor å gjennomføre samtalene som en del av en slik undervisningssituasjon.

## 2.5 Det teoretiske bakteppet oppsummert

Terminologien jeg benytter meg av i studien er ment å fange kompleksiteten av det å være flerspråklig, og den skal fungere som et redskap til drøfting og analyse, uten at jeg som forsker skal vurdere noens språk som første eller andrespråk. Med et sosiologisk perspektiv på språk som ressurs, fokuserer jeg på språk som redskap til å delta i samfunnsdiskursen og i identitetsforhandlinger. Skolen er en sentral arena for utvikling, og vi benytter språket som en inngang til å kommunisere med andre, uttrykke oss selv og utvikle oss. Språk og makt er sterkt forbundet, og språklige maktforhold eksisterer både på individ- og samfunnsnivå. På individnivå ser vi samhandling elevene imellom og hvordan maktforhold påvirker elevenes identitetsforhandlinger, mens skolens maktposisjon til å implementere og nyttiggjøre språk og språklig mangfold viser til makt på samfunnsnivå. Overordna for hele studien er det viktig å ha i bakhodet at prosjektet er gjennomført på førstetrinn. Dette legger føringer for gjennomføringen av studien, samt analysen og drøftingen av datamaterialet.

## 3 Metode

I det følgende kapittelet redegjør jeg for de metodevalgene jeg har tatt og metodologien som danner grunnlag for denne studien. Rienecker et al. (2013, s. 187) forklarer hvordan metoden utgjør redskapet for forskningen, det utgjør med andre ord rammene rundt selve forskningsprosessen. For å best mulig ivareta oppgavens transparens og etterrettelighet, er det viktig å synliggjøre hvilke antakelser og metodiske valg som er lagt til grunn i forskningsprosessen (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248 ; Neteland & Aa, 2020, s. 15). I det følgende kapittelet tar jeg for meg valg av metode (3.1), der jeg både går nærmere inn på ontologien og epistemologien som ligger til grunn i denne studien, samt en utdypelse av neksusanalysen som rammeverk for videre analyse og drøfting. I metodedelens kapittel 3.2 tar jeg for meg datainnsamlingen, og hvordan observasjon og intervju ble gjennomført, samt en fremstilling av utvalget for studien. Kapittel 3.3. tar for seg bearbeiding av datamateriale, mens jeg avslutningsvis i kapittel 3.4 vil se på etiske betraktninger og utfordringer ved metoden.

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Grunnleggende forståelse og antakelser

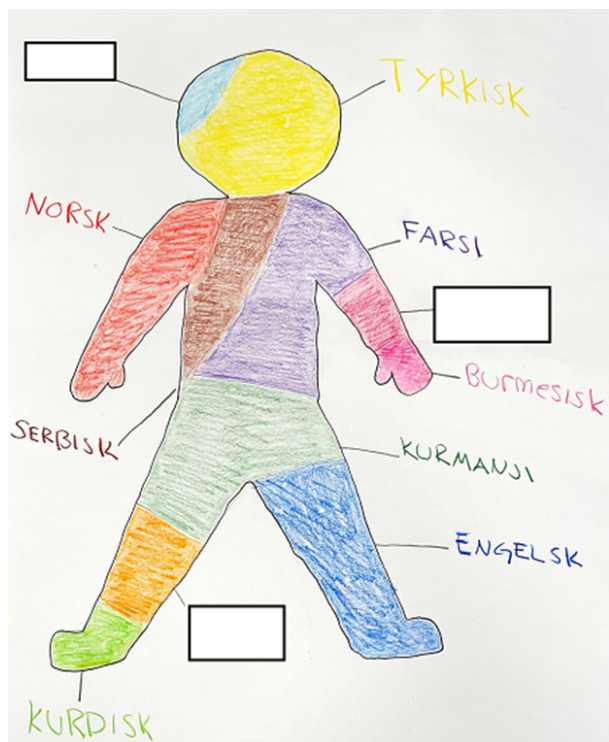
Prosjektet har til hensikt å undersøke hvordan elever i en språkmangfoldig klasse interagerer med hverandres og egen flerspråklighet, i et klasserom der flerspråkligheten tematiseres eksplisitt. Denne studien tar utgangspunkt i data av introspektiv karakter (Hult, 2017, s. 99). Det vil si at datamaterialer blant annet omhandler elevers opplevelser, følelser, tanker og holdninger som kommer til syne gjennom observasjonene og samtalene jeg gjorde. Gjennom bruk av en kvalitativ forskningstilnærming søker jeg blant annet forståelse for elevenes sosiale virkelighet. Med dette ønsket jeg å oppnå en dypere innsikt i enkeltelevers opplevelser og erfaringer rundt tema flerspråklighet (Dalen, 2011, s. 15). Jeg har i denne studien benyttet meg av både observasjon og semi-strukturerte intervju for å samle den dataen jeg er på utkikk etter. Valget av metode gjenspeiler den *epistemologiske* antakelsen som ligger til grunn for studien, og forståelse for at ulike metoder generer ulike funn. Der *epistemologien* har til hensikt å si noe om hvordan man skaffer seg kunnskap om verden, viser *ontologien* til hvordan man søker å forstå verden (Cohen et al., 2018, s.5; Harstad, 2022, s.20; Johannessen et al., 2016, s. 50). Med *sosialkonstruktivismen* som grunnlag, bygger denne studien på en forståelse av at menneskers virkelighet er sosialt konstruert gjennom samhandling med andre (Berger & Luckmann, 1966; Kjelaas, 2020, s. 31). Den dialektiske koblingen mellom individet og samfunnet, viser til prosessen der virkelighet skapes. Et slikt utgangspunkt gir meg en inngang til å se elevenes opplevelser og erfaringer som unike og gyldige for den respektive eleven. I tillegg til at den gir rom for å kartlegge de sosiale rammene rundt elevens forståelse. Gjennom en diskursiv inngang til materialet i studien, belyser jeg det sosiale samspillet mellom elevene som individer og klassen som fellesskap. I tråd med denne forståelsen, må også den sosiale konteksten sees i lys av det forskningsprosjektet den inngår i. Elevenes sosiale virkelighet (re)konstrueres ikke bare i møte med andre elever, men også med meg som forsker og den undervisningspraksisen de er en del av i prosjektet.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Praktisk gjennomføring

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av en etnografisk tilnærming til diskursanalyse. Gjennom neksusanalysen<sup>4</sup> viser jeg til en diskursiv analyseinngang av den etnografiske empirien i studien. Etnografien beskriver en tilnærming til forskningen, som har til hensikt å undersøke mennesker i naturlige handlinger og hendelser (Johannessen et al., 2021, s. 182; Kjelaas, 2020, s. 29). Jeg var en del av en klasse og dere skolehverdag i fem dager. Datamaterialet består av observasjoner og semi-strukturerte intervju med elever i en førsteklasse. Studien er komprimert ettersom innsamlingen strekker seg over én uke. Sammen med mine medforskere i PRANO-prosjektet (Jf. 1.0), gjennomførte vi ei temauke der språk ble tematisert eksplisitt. Uka fikk tittelen «Alle verdens språk» og i samarbeid designet vi et opplegg som inkluderte varierte undervisningsaktiviteter der flerspråkligheten gjennomsyret alle deler av opplegget. Formålet med undervisningsopplegget var først og fremst å samle inn data til prosjektene våre. På tross av at vi i forskningsgruppa samarbeidet om gjennomføringen av hele uka, hadde vi hver våre undervisningsaktiviteter underveis. Slik kunne vi sikre at hver og en av oss på gruppa fikk gjennomført minst en aktivitet som var hensiktsmessig for eget prosjekt. Opplegget gikk ut på å skape en arena der språk og flerspråklighet ble implementert i aktivitetene vi gjorde i løpet av uka og som en del av det semiotiske landskapet. Det semiotiske landskapet utgjør det fysiske rommet rundt oss, med de semiotiske/kommunikative ressursene og elementene som inngikk i rommet. Eksempelvis

lagde vi språkportrett, både individuelle og felles. Et språkportrette er i sin enkleste form tomme kroppssilhuetter som fargelegges for å gi en visuell representasjon av noens språklige repertoar (Daugaard, et al., 2018, s. 57). I de individuelle språkportrettene fargela hver enkelt elev sine språkrepertoar, der hver språklig varietet får den fargen og størrelse på området ut fra hva eleven selv velger å inkludere. I det felles språkportrettet (Figur 1.)<sup>5</sup> brukte vi den samme malen på kroppssilhuetten, men her var alle elevene samlet og vi fylte inn alle språkene representert i klassen. Vi lyttet til lydbok på ulike språk, samt gjennomførte en økt om rim, regler og sanger. Formålet med uka var i mitt prosjekt, å skape et språkpositivt rom, der elevene kunne utforske og være i interaksjon med flerspråkligheten i elevgruppa. For å kartlegge språkene i klassen og la elevene selv definere sin språklige bakgrunn, startet vi uka med en introduksjon av tema og gjennomførte



Figur 1 - Felles språkportrett

<sup>4</sup> I kapittel 3.3 vil jeg gå nærmere inn på neksusanalysen som analyseramme.

<sup>5</sup> Språkene som er visket ut tilhører elever som ikke har samtykket til å delta i prosjektet.

opplegget der elevene skulle få lage individuelle språkportrett (Jf. 4.2). Ettersom undervisningen er utformet for å samle inn empiri og den er komprimert, er ikke funnene nødvendigvis representativt for en hverdagslig undervisningspraksis.

### 3.2.2 Observasjon

Studiens etnografiske tilsnitt kommer til uttrykk gjennom at jeg som forsker er deltakende i store deles av observasjonen min. I løpet av uka vekslet jeg mellom å være *deltakende* og *perifer observatør* (Johannessen et al., 2021, s. 88). Min rolle som perifer observatør strakte seg fra mandagsmorgen til fredags ettermiddag. Det vil si at jeg ikke var deltakende i aktivitetene, men observerte på avstand. Jeg skrev feltnotater av observasjoner jeg anså som relevante for forskningen min underveis. Her observerte jeg elevene i overganger, på tvers av fag og i friminutt. I tillegg var jeg en perifer observatør i timene der mine medforskere hadde klasseledelsen. I de aktivitetene der jeg selv var klasseleder, var jeg en deltakende observatør. Dette gjorde at jeg i større grad kunne komme med innspill og være delaktig i samtalene som fant sted. Postholm og Jacobsen (2017, s. 50) påpeker hvordan observasjon som metode krever en viss systematikk og målretta fokus. Min observasjon er tuftet på induksjon, det vil si at den i stor grad er åpen og inkluderer en viss spontanitet (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 54). For å ivareta systematikken benyttet jeg meg av et observasjonsskjema som var utarbeidet i forkant av gjennomføringen (Vedlegg 1). Her hadde jeg i samarbeid med forskergruppen, utarbeidet noen vide kategorier som skulle hjelpe meg underveis i observasjonen. I tillegg var jeg opptatt av at skjema ikke skulle legge for store føringer for hva som skulle noteres ned i feltnotatet. Observasjonsskjema fungerte også som en støtte til mine medforskere, da jeg i tillegg benytter meg av deres observasjoner som en del av datamaterialet mitt. Ved å benytte meg av et forhåndsdefinert observasjonsskjema kunne jeg sikre at mine medforskere var informert om hvilken type data jeg var ute etter.

### 3.2.3 Intervju

I tillegg til observasjon benyttet jeg meg av intervju. Intervju som metode er godt egnet dersom man ønsker å få tak på menneskers erfaringer, altså den introspektive dataen som holdninger, refleksjoner eller tanker rundt et tema (Neteland, 2020, s. 51). For å skape en samtalesituasjon, der elevene i størst mulig grad skulle føle seg ivaretatt, valgte jeg å gå for gruppeintervju. Tanken var at elevene skulle føle seg ivaretatt gjennom å være en del av et fellesskap i en gruppe og ikke stå alene som indervjudeltaker i situasjonen. Cohen et al. (2018, s. 527) forklarer at gruppeintervju er en egnet metode dersom man skal intervju barn, og at utformingen gjerne burde gjenspeile dagligdagse undervisningssituasjoner som gruppearbeid eller en samlingsstund. Slike fasiliteter skulle bidra til å skape et trygt rom for elevene. Fordelen med gruppeintervju var at elevene kunne snakke med hverandre og bygge på hverandres innspill. Dette ga meg også tilgang på data der jeg i analysen kan si noe om interkasjonen elevene i mellom. Under intervjuet benyttet jeg meg av en diktafon for å sikre lydopptak. Lydopptak gjorde det mulig å lytte til samtalen flere ganger, noe som også øker etterprøvbareheten i mye større grad enn ren hukommelese gjør (Neteland, 2020, s. 56; Postholm & Jacobsen, 2017, s. 56).

Intervjuene ble utført som en samtale i mindre grupper på fem elever, og jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 2). Intervjuguiden viser til intervjuets semistrukturerte oppbygning, da den inneholder et sett med forhåndsdefinerte spørsmål, den åpner også opp

for spontanitet i elevenes ytringer (Dalen, 2011, s. 26; Postholm & Jacobsen, 2017, s. 75). Ved å legge til rette for at spontane ytringer utgjorde en naturlig del av samtalen, kunne jeg bygge videre på utsagn som ble sagt underveis. Ettersom jeg var ute etter å kartlegge elevenes respons på aktiviteter der flerspråklighet ble tematisert, anså jeg den umiddelbare, spontane responsen som verdifullt datamateriale.

### 3.2.4 Utvalg av forskningsdeltakere

På bakgrunn av at denne studien er den del av PRANO-prosjektet (Jf. 1.0), ble kontakten med den aktuelle klassen etablert gjennom praksis ved lærerutdanningen. Sammen med mine medforskere, utgjorde vi en gruppe innad i PRANO-prosjektet, som hadde til hensikt å forske på *flerspråklighet*. Overordna tematikk for prosjektarbeidet gjenspeilet seg i klassens språklige mangfold, der 11 språk var representert<sup>6</sup>. Etter førstegangskontakten var etablert, kunne jeg og mine medforskere sende ut et informasjons- og samtykkeskjema til foresatte på trinnet (Vedlegg 3). Skjemaene ble på forhånd godkjent av Sikt (Kunnskapssektorens tenesteleverandør), og har derfor gjennomgått en vurdering og kvalitetssjekk som tillater oss å gjennomføre forskningen (Vedlegg 4). Disse skjemaene ble sendt ut til hele klassen, da vi ønsket deltakelse fra alle elevene, uavhengig av språklig tilhørighet.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjema la til rette for at foresatte selv kunne velge hvilken type data vi fikk samle inn fra deres barn. Samtykkeskjema følger et hovedprinsippene av forskningsetikken – prinsippet om informert samtykke (Jf. 3.4) (NESH, 2021). Utvalget mitt besto derfor av noen elever som kun hadde samtykke til observasjon, noen som samtykket til observasjon og intervju, samt noen som samtykket til innhenting av skolearbeid. Gjennom varierte metoder og aktiviteter, kunne jeg på en hensiktsmessig måte skille mellom hvilke elever som bidro med hvilke funn. Alle lydopptak foregikk i mindre grupper utenfor klasserommet, noe som gjorde det mulig å kun ta lydopptak av de elevene som hadde samtykket til dette. Feltnotatene på sin side, inneholder kun observasjoner av elever med samtykke for observasjon. Med andre ord la opplegget til rette for at alle elevene kunne delta i undervisningen, uansett samtykke eller ikke. Dette var et grep vi gjorde for at elevene, uavhengig av samtykket, ikke skulle gå glipp av undervisning eller oppleve negative konsekvenser ved å ikke samtykke.

## 3.3 Bearbeiding av datamateriale

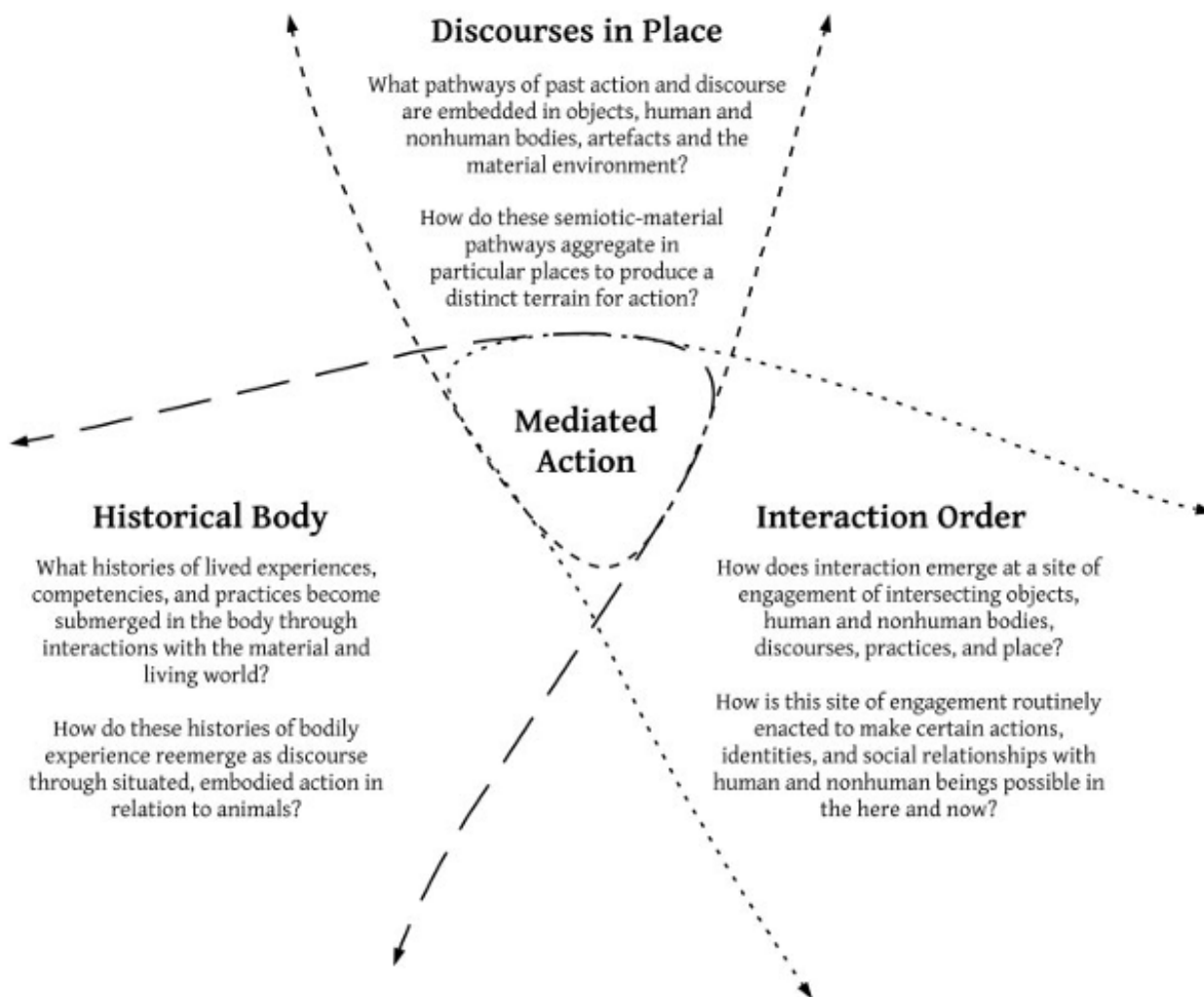
### 3.3.1 Analyseramme

I denne studien møtes diskursanalyse og den etnografiske metoden i en *neksusanalyse*. Neksusanalysen er en metametode utviklet av ekteparet Suzie Wong Scollon og Ron Scollon (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004) og viser til koblingen mellom ulike idéer eller objekter. Metodens etnografiske tilsnitt handler om en inetresse for å undersøke de sosiale handlingene som fant sted i løpet av temauka. Med sosiale handlinger referer jeg til alt elevene foretar seg. Dette kan være alt fra verbalspråklig, skriftlig og kroppslig kommunikasjon til fraværet av kommunikasjon. Alt vi foretar oss som mennesker utgjør en sosial handling. Metoden gir meg en inngang til å blant annet se på elevenes handlinger og de diskursene som til enhver

---

<sup>6</sup> Klassens språklige mangfold utdypes nærmere i analysekapittelets del 4.1.





Figur 2 - Sosiale handlinger i neksusanalysen

tid er involvert i de sosiale handlingene som oppstår (Figur 2). Diskursbegrepet er vidt, og Scollon og Scollon (2004, s. 5) viser blant annet til Jan Blommaerts forståelse av begrepet. Blommaerts' diskursbegrep rommer all form for meningsfull, semiotisk og menneskelig aktivitet sett i lys av de sosiale, kulturelle og historiske utviklingsmønstrene de er en del av (Blommaert J. , 2005, s. 2). Det er denne begrepsdefinisjonen jeg legger til grunn i min forståelse av diskurs. Neksusanalysen bruker jeg som analyseramme for å se på sosiale handlinger som en del av et sosialt system. Det sosiale systemet består av en neksus av påvirkningsfaktorer og diskurser. I kraft av dette ser jeg alle handlinger som situert i en sosial kontekst (Hult, 2017, s. 92; Scollon & Scollon, 2004, s.18). Metoden egner seg derfor godt til å kunne undersøke hvordan holdninger og handlinger blir til sosiale praksiser som finner sted i klasserommet. For å kunne tilegne meg et helhetlig perspektiv på de sosiale handlingene som oppsto, eksempelvis at det å bruke flere språk ga elevene mestringfølelse (Jf. 4.4), viser neksusanalysen til tre faktorer ved sosiale handlinger. Disse faktorene tar hensyn til at en sosial handling finner sted i tid og rom (*discourse in place*), er påvirket av den sosiale samhandlingen den oppstår i (*the interactional order*) og må sees i sammenheng med

aktørens individuelle erfaringer (*the historical body*) (Sollid, 2019, s. 3; Hult, 2017, 92; Scollon & Scollon, 2004, s.19). Ved å se på ulike faktorerers innvirkning på en sosial handling, kan jeg undersøke og belyse relevante aspekter ved elevenes responsen på undervisningsopplegget. Disse faktorene danner grunnlaget for det analytiske begrepet *skala* (opprinnelig *scale*), som refererer til at all meningsskapning er organisert gjennom kommunikasjon og de sosiale forhold som eksisterer (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004; Sollid, 2019). Med andre ord refererer skala til ulike nivåer eller posisjoner som er til stede i en sosial handling. Senere i denne studien skal jeg eksempelvis diskutere hvordan nysgjerrighet og utforskning, som representerer en bestemt skala, utgjør et sentralt nivå i en sammenheng/nekstus av praksiser der språklig mangfold tematiseres (Jf. 4.4). Begrepet må ikke forveksles med det skala-begrepet man kjenner fra dagligtalen. Skala i neksusanalysen referer ikke til at noe er organisert på en stigende eller synkende skala.

### 3.3.2 Transkripsjon

I løpet av temauka, gjennomførte jeg to samtaler med lydopptak. Transkripsjon er et nyttig verktøy for å verifisere eller rapportere den kunnskapen og ytringene som ble til underveis i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Imidlertid er ikke dette en prosess som går uproblematisk hen. Prosessen med å transkribere muntlig tekst, til en skriftlig fremstilling, beskrives av Kvale og Brinkmann (2021, s. 204) som en fortolkningsprosess. Samtalen mellom meg som forsker og mine intervjudeltakere, blir i en transkripsjon abstrahert og går fra å være en muntlig til en skriftlig diskurs. For å kunne etterstrebe en mer korrekt transformering av elevenes ytringer, er det avgjørende at jeg som forsker inkluderer all form for muntlig ytring i transkripsjonene (Hepburn & Bolden, 2013). Med utgangspunkt i Gail Jefferssons transkripsjonssymboler (Hepburn & Bolden, 2012; Riis-Johansen, 2020, s. 110) har jeg laget en transkripsjonsnøkkel som skal gi den informasjonen jeg behøver til videre analyse (Tabell 1.). Jeffersson tar utgangspunkt i at alle aspekter ved meningsskapning er av betydning (Hepburn & Bolden, 2013). Intonasjon, hastighet, volum og endring i tale er blant aspektene som kan kommunisere mening i en samtale. For meg var det ikke avgjørende med alle smålyder, men jeg anså pauser, overlappende tale og volum på ytringene som relevante. Dette var fordi slike aspekter kan kommunisere holdninger eller følelser, som iver, usikkerhet, sinne, glede eller nysgjerrighet. I transkripsjonene har jeg valgt å gjengi talen på bokmål, og talemålsvarieteter er utelatt. Jeg er ikke interessert i å kartlegge språkbruken sådan, men heller fokusere på innholdet i ytringene. I tillegg er alle elever anonymiserte i transkripsjonene. Tre elever omtales ved pseudonymer, da disse elevene er fremtredene i funnene mine. Resterende elever omtales som elev eller elever (Jf. 4.2), da de respektive elevene ikke utgjør sentrum for de sosiale handlingene som diskuteres.

Tabell 1 - Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Beskrivelse
01, 02, 03 ...	Turtaking
[ ]	Overlappende tale
(0,5)	Pause målt i sekunder
(.)	Pause mindre enn 0,5 sekunder
Ord -	Taleren avbryter seg selv
STORE	Snakk som har vesentlig høyere volum enn det omkringliggende
*lavt*	Snakk innenfor stjerne har vesentlig lavere volum enn det omkringliggende
(gjetter)	Det som står i parentes, er en usikker transkripsjon
((kommentar))	Forskerens (min) kommentar. Eksempelvis lyder i rommet ((latter)) eller ((hvissing)).
XX	Uforståelig/ikke hørbar tale
Y((kategori/kommentar))	Anonymisering eksempelvis y((by))

### 3.3.4 Kategorisering av funn

I sorteringsarbeidet av datamaterialet, har jeg kommet frem til tre hovedkategorier som representerer hovedfunnene i denne studien. De tre kategoriene utgjør grunnlaget for den videre *meningsfortolkningen* i drøftingskapittelet. Med meningsfortolkning viser Neteland (2020, s. 64) til prosessen med å tolke ytringer utover det faktiske innholdet. Med utgangspunkt i Glaser og Strauss' *Grounded theory* (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226), er kategoriene et resultat av en systematisering av de kvalitative dataene. En slik teoritilnærming handler om at man systematisk identifiserer mønstre, tema og konsepter for å skape kategorier. På denne måten kan jeg se kategoriene i relasjon til hverandre og i den handlingskonteksten de opptrer i (Glaser & Strauss, 1999). I tilknytning til neksusanalysen er det de identifiserte mønstrene, temaene og konseptene som utgjør skalaene i funnene. Kategoriene er altså utformet med utgangspunkt i neksusanalysens fokus på sosiale handlinger og praksiser, og er kategorisert ut fra de skalaene som viser seg å være gjentakende i datamaterialet. De tre kategoriene er som følger;

1. *Det semiotiske landskapet inviterer til språklig refleksjon og nysgjerrighet.*
2. *Flerspråklige aktiviteter kan legge til rette for mestring.*
3. *Språk og makt på individnivå.*

Overordna har jeg delt funnene inn i tre kategorier, der de i sin helhet viser til praksiser som finner sted i en språk mangfoldig klasse når det språklige mangfoldet eksplisitt tematiseres. Alle de tre kategoriene er et resultat av en neksus i tid og sted med de involvertes erfaringer og kunnskap, der de både samhandler med hverandre og de diskursene som til enhver tid gjelder (jf. *historical body, discourse in place* og *interaction order*, Scollon & Scollon, 2004). De må derfor forstås som praksiser, som i analysen brytes opp og forstås som neksus av ulike diskurser. I kategoriseringsprosessen så jeg med et overordna blikk på hele datamaterialet, og identifiserte hvilke skaler jeg opplevde som gjennomgående i flere situasjoner. For å identifisere skalaen i de ulike sosiale handlingene i datamaterialet så jeg etter gjentakende

mønstre i elevenes respons. Elevenes gjentakende henvendelser til språkrommet (det semiotiske landskapet) og bruken av rommet til reflekterende og utforskende samtaler, la grunnlaget for den første skalaen. Overordna viser datamaterialet at det var stort engasjement under flerspråklige aktiviteter, og at elevresponsen ofte så ut til å være preget av mestring – noe som la grunnlag for den andre kategorien. I forlengelse av å se på den eksplisitte elevresponsen på undervisningsaktivitetene, så jeg tendenser til at elevene hadde stor innvirkning på hverandre når det kom til det å uttrykke egen identitet. Språklige maktforhold som skala, ble derfor naturlig å plassere i en egen kategori, da det har stor påvirkning på de sosiale handlingene som fant sted i løpet av temauka. Observasjonene utgjør hovedkilden i datamaterialet, da flere av de sentrale funnene er observasjoner av elevenes samhandling med hverandre og med undervisningsopplegget. Jeg gjennomførte to gruppeintervju i løpet av temauka. Det ene intervjuet baserer seg kun på den ene undervisningsaktiviteten og sier derfor ikke noe om elevresponsen på språklig tematisering, utover den spesifikke aktiviteten. Det siste intervjuet er en oppsummerende samtale om hvordan elevene opplevde temauka og hva de syns om den uka vi hadde lagt bak oss. Denne samtalen er preget av et skiftende fokus, og mange spontane ytringer som ikke har med språkuken å gjøre. Intervjuene viser kun en begrenset del av språkuken, og observasjonene som strekker seg fra mandag til fredag, utgjør derfor en større del av datamaterialet. I forlengelse av at kategoriene må forstås som separate praksiser, må de forstås i sammenheng med hverandre og som et resultat av en helhetlig skolekontekst. Denne forståelsen finner vi igjen i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, der man i fortolkningsprosessen pendler mellom del og helhet i jakten på et helhetlig situasjonsbilde (Harstad, 2022; Neteland, 2020, s. 64).

### 3.4 Forskningsetiske betraktninger og utfordringer ved metoden

Når man snakker om de forskningsetiske hensynene som må tas innen forskningen, er ikke disse utelukkende knyttet til gjennomføringen av empiriinnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Forskningsetikken skal ligge i bunnen gjennom hele prosessen, og De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) fremhever at de forskningsetiske prinsippene er til for å konstituere, samt sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021). I dette ligger det en forpliktelse til at hele forskningsprosessen skal følge prinsippene for å sikre fri, god og forsvarlig forskning. Den vitenskapelige prosessen omfatter prosjektet fra start til slutt, og prinsippene er noe jeg som forsker til enhver tid etterstreber å følge.

Inn under dette, går en forsvarlig behandling av informantene. NESH (2021) viser til at barn har særlig krav på beskyttelse, og med hensyn til årstrinn (1. klasse) var vi som forskergruppe nødt til å innhente samtykke fra foreldrene. For å lovlig kunne gjennomføre forskningen, søkte jeg etter godkjenning fra Sikt (Sikt) - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I forlengelse av godkjenningen, kunne vi sende ut et informasjons- og samtykkeskjema til foresatte ved trinnet (vedlegg 4). Skjema var utarbeidet i henhold til Sikts retningslinjer, og hadde tilstrekkelig informasjon om prosjektdeltakelse. Skjemaene inneholdt blant annet informasjon om godkjenning fra Sikt, muligheten til å trekke seg, muligheten til å få innsikt i funn, samt hvordan man kunne stille spørsmål om prosjektet. Ettersom gjennomføringen foregikk i ordinære skoletimer, var det ingen som gikk glipp av det faglige innholdet uavhengig av samtykket. Som nevnt tidligere satt jeg sammen elevgrupper basert på samtykke. Dette var

for å imøtekomme hver enkelt elevs og foresattes ønske om deltakelse. Jeg og mine medforskere hadde også mandagsmorgen en gjennomgang av hva prosjektet og temauka ville innebære. I tillegg minnet jeg blant annet elevene på prosjektet og spurt om tillatelse til å ta lydopptak hos de elevene der dette var aktuelt. Ved å dele elevene i mindre grupper, kunne jeg sikre at lydopptak eller feltnotater kun involverte de elevene jeg hadde informert samtykke fra. I forlengelse av at jeg observerte elevene i løpet av hele uka, gjorde jeg også vurderinger underveis om hvilke typer observasjoner og samtaler som var aktuelle for mitt prosjekt. Det vil si at jeg unnlot å notere hendelser eller ytringer som ikke var relevante. Det faktumet at jeg måtte forholde meg til hvem av elevene som hadde samtykket til hva, påvirket ikke mine funn negativt. Ettersom jeg var opptatt av å samtale eller observere elever som er en del av en flerspråklig klasse oppfyller alle elevene kravet og gruppesammensetning hadde derfor ikke så mye å si.

Et annet viktig forskningsetisk aspekt jeg som forsker har vært opptatt av gjennom hele prosessen, er behandlingen av data og tolkningsrammene jeg har lagt til grunn. Dette aspektet går under det NESH (2021) kaller *Verdier og handlingsmotive*, og bygger på det faktumet at fortolkning skal bygge på forskningsbasert kunnskap. Som forsker har jeg et ansvar for faglig fortolkning, og jeg ser det høyt relevant at jeg er bevisst ordlyden og begrepsbruken jeg velger å bruke gjennom hele prosessen. Med kunnskap om at språk er makt (Ommeren, 2022), har jeg gjennom mine begrepsdefinisjoner stor makt til å både inkludere og ekskludere elever basert på hvordan jeg omtaler elevene og deres språklige tilhørighet.

Neksusanalysen er et godt verktøy for å undersøke en sosiale praksis både på individ- og institusjonsnivå ved å fokusere på diskurser, nettopp fordi diskursene referer både til individuelle samhadlinger og større strukturelle diskurser i institusjoner (Scollon & Scollon, 2004, s. 9). Metoden tar også høyde for at det å benytte seg av diskursanalyse er en sosial praksis forskeren foretar seg (Kjelaas, 2020, s. 32; Scollon & Scollon, 2004). I min vurdering og analyse av diskurser, skjer det en tolkning som er farget av mine erfaringer. Subjektiviteten vil alltid være til stede, og materiale av kvalitativ karakter vil aldri kunne være objektive og verdinøytrale (Neteland & Aa, 2020, s. 14). På bakgrunn av dette snakker man gjerne om en *datakonstruksjon*, heller enn en datainnsamling (Kjelaas, 2020, s. 31). Både feltnotater, tolkninger og observasjoner er et resultat av øyet som ser og de utvelgelsene man gjør som forsker (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 55). Datamaterialet som ble samlet inn under gjennomføringen, er en samling av transkripsjoner og feltnotater. Som nevnt tidligere er feltnotater basert på det øyet som ser, og bevissthet rundt tilstedeværelse er nødvendig. På denne måten kan man redusere det som i forskningsetikken kalles *bias*, en forutinntatt oppfatning av årsak/virkning i forskningen (Cohen et al., 2018, s. 33). Det er viktig at jeg er klar over hvilken påvirkning jeg som forsker har på alle ledd i forskningsprosessen, både i utarbeidelsen, gjennomføringen og i tolkningene og refleksjonene i prosjektet.

Jeg har vekslet mellom å være en perifer og en fullstendig deltakende observatør. Det betyr at min tilstedeværelse er vekslende og jeg vil aldri kunne fremstille empiri fra enhver handling som finner sted i løpet av temauka. I tillegg er noen av feltnotatene førstehåndsobservasjoner jeg har skrevet ned underveis, mens andre notater er andrehåndsobservasjoner avlevert fra mine medforskere. I overleveringsprosessen, går feltnotatene over til å bli en medforskere forståelse av en situasjon, til å bli min tolkning av hennes forståelse og nedskrevne tekst.

Dette krevde en nøye vurdering og konferering med mine medforskere. Vurderingen om å også inkludere observasjoner gjort av de andre, var et tiltak jeg satte inn i forlengelse av at jeg ikke er til stede til enhver tid.

En annen etisk vurdering jeg måtte ta i henhold til innsamlingen av empiri, var hvordan jeg skulle gå frem i intervjusituasjonen med elevene. Som nevnt tidligere, anså jeg gruppeintervju som hensiktsmessig på bakgrunn av at elevene går i første klasse og at dette skulle gjøre situasjonen mindre skummel. Fordelen ved at elevene ikke kun snakket med meg, men også med hverandre. På denne måten kunne de både utfylle og utfordre hverandre med videre refleksjon (Cohen et al., 2018, s. 527). Utfordringen med denne typen intervju er at enkeltpersoner kan dominere samtalen mer enn andre med sine bidrag, og det gir mindre rom for andre til å delta. I tillegg til at man må vurdere hvorvidt elevene lar seg påvirke av fellesskapet og de rundt i ytringene sine.

## 4 Analyse og funn

Analysekapittelet består av fire deler, som hver for seg omhandler sentrale analysefunn fra datamaterialet i denne studien. I første del (4.1) fremstilles det språklige mangfoldet i klassen, her bruker jeg funn fra de individuelle språkportrettene. Analysefunnene er delt inn i tre kategorier, der hver kategori behandler ulike skalaer jeg har identifisert i datamaterialet. Den første kategorien (4.2) omhandler det semiotiske landskapet og hvordan det la til rette for refleksjon og utforskning hos elevene på førstetrinn. I den andre kategorien (4.3) utgjør både undervisningsaktivitetene og prinsippene om mestring en skala som viser seg i elevresponsen på undervisningsopplegget i denne studien. Til slutt (4.4) belyser den siste kategorien de språklige maktforholdene som er å finne hos forskningsdeltakerne på førstetrinn.

I dette kapittelet analyserer jeg systematisk de sosiale handlingene jeg undersøker og trekker koblinger til neksusanalysens tre aspekter (Scollon & Scollon, 2004). Enhver handling som fremstilles i analysen må sees som et resultat av en neksus av diskurser. *Discourse in place* henviser til diskurser i tid og sted, eksempelvis at datainnsamlingen foregikk i løpet av ei temauke med fokus på språk. *Historical body* henviser til elevenes erfaringsmessige bakgrunn, eksempelvis at elevene er førsteklasinger og blant annet preget av å være egosentrisk orientert. På bakgrunn av at studien fokuserer på elevresponsen av språklig tematisering, er det sentralt å se på elevenes erfaringsmessige bakgrunner som flerspråklige og som en del av en flerspråklig klasse. *Interaction order* er en dimensjon som fanger elevenes interaksjon med hverandre, med undervisningsopplegget og oss forskere, og hvilken betydning interaksjonen har på de sosiale handlingene som fant sted.

### 4.1 Det språklige mangfoldet i klassen

For å kunne gå nærmere inn på det språklige mangfoldet representert i klassen som utgjør utgangspunktet i denne studien, trekke jeg frem en analyse av språkportrettene vi lagde i ukas første undervisningsøkt. I gjennomføringen av denne økta var en av mine medforskere klasseleder og jeg fungerte som en perifer observatør. De individuelle språkportrettene viser at alle elevene inkluderer norsk og engelsk i sine språkportretter. Både norsk og engelsk er skolespråk, og norsk er blant morsmålene til samtlige elever. I tillegg viser språkportrettene at det er et flertall elever med tyrkiske og kurdiske som hjemmespråk. Noen elever fargelegger kurmanji i sine språkportrett, som er en dialekt innen språket kurdisk. Funnene mine viser at det særlig er en elev som ofte tar ordet og kommer med innspill og innvendinger til opplegget, og til de andre elevene. Heretter gir jeg denne eleven pseudonymet **Kadir**. Kadir har tyrkisk og norsk som morsmål, samt har lært engelsk på skolen. Av alle språkene i klassen, er det flest som fargelegger at de har tyrkisk i tillegg til norsk og engelsk. Av elevene som oppgir å ha kurmanji og norsk som morsmål, er det en elev som utpeker seg i materialet. Hun går heretter under navnet **Helin**. Videre viser språkportrettene at det er en del elever som er de eneste med sitt morsmål i tillegg til norsk (eksempelvis serbisk), og disse er derfor i en minoritetsposisjon når det kommer til å dele morsmål med andre. Det er noen få som kun skriver norsk som eneste morsmål. Blant denne elevgruppen er det særlig en elev som utpeker seg og er involvert i flere sentrale funn, hun går heretter under pseudonymet **Vilde**. Språkportrettene skisserer i sin helhet et språkligmangfold der 11 språk er representert.

Oppsummert ser vi at flertallet er flerspråklig med minst ett morsmål i tillegg til norsk og engelsk som skolespråk. Språkportrettene sier noe om elevenes språktilhørighet og bidrar derfor til å plassere de i det språklige mangfoldet i klassen. Denne plasseringen er et viktig aspekt ved *historical body* (Jf. Scollon & Scollon, 2004) da den gir meg mulighet til å se på deres erfaringsmessige bakgrunn opp mot fellesskap. Noen elever deler språk med andre og har på denne måten mulighet til å kommunisere og gjøre seg forstått på hjemmespråket sitt. Elever som er de eneste med sitt hjemmespråk har ikke denne muligheten. Det viser seg med andre ord at elevenes erfaringsmessige bakgrunn i form av lingvistisk kapital anerkjennes eller nyttiggjøres på ulike måter. Hvorvidt de deler morsmål med andre eller ikke, viser seg altså å ha en påvirkning på hvordan de går inn i interkasjon med andre elever når språk tematiseres (Jf. *interaction order*, Scollon & Scollon, 2004).

## 4.2 Det semiotiske landskapet inviterer til refleksjon og utforskning

I dette delkapittelet tar jeg for meg det første av de tre kategoriene. Den første kategorien omhandler en analyse av det semiotiske landskapets betydning for refleksjon rundt og utforskning av språkmangfold. Denne delen belyser jeg hvordan elevene trekker koblinger mellom seg selv, de andre elevene og elementer fra hjemmet i kombinasjon med det de ser rundt seg. Temauka jeg og mine medforskere gjennomførte legger premissene for diskursen i tid og rom, dette handler om neksusanalysens *discourse in place* (Scollon & Scollon, 2014). Ettersom temauka tar for seg en eksplisitt tematisering av språklig mangfold, er dette en diskurs elevene blir bedt om å forholde seg til. Det språklige mangfoldet i klassen (4.1) utgjør også en påvirkning på den romlige diskursen. Klassen denne studien tar utgangspunkt i er språkmangfoldig. Det indikerer blant annet at undervisningsopplegget med å lage et felles språkportrett i klassen vil se annerledes ut dersom vi forsket på språkhomogene klasser. Utgangspunktet for tematisering av språk er derfor en viktig faktor når jeg ser på elevresponsen og gjennomføringen. Man må også ha i bakhodet at elevenes erfaringsmessige og historiske ståsted som førsteklasse er av stor påvirkning på hvordan de går inn i enhver interaksjon med hverandre (Jf. *historical body & interaction order*, Scollon & Scollon, 2014). Førsteklasser i det preoperasjonelle utviklingsstadiet skissert av Piaget (1970) er i stor grad egosentriske og tar utgangspunkt i seg selv når de vurderer en situasjon eller andre. Deres utgangspunkt fremhever hvordan hver og ens *historical body* (Scollon & Scollon, 2004), altså erfaringer, spiller inn på *interaction order* (Scollon & Scollon, 2004), altså deres interaksjon med omverdenen.

Under den første kategorien er jeg opptatt av å vise hvordan funnene i materialet fremhever elevenes interaksjon med det semiotiske landskapet. Materialet viser at interaksjonen med det semiotiske landskapet er preget av språklig utforskning og refleksjon. I denne studien er det semiotiske landskapet avgrenset til de visuelle språklige ressursene vi som forskere benyttet oss av underveis i temauka. Eksempelvis brukes lapper med ord på ulike språk. Når jeg skulle se på hvordan elevene interagerer med det semiotiske landskapet inkluderte jeg både samtalen som var initiert av meg som forsker og elevene imellom, samt de aktivitetene vi gjorde i undervisning. Jeg og mine medforskere dekorerte et rom som lå i tilknytning til elevenes yttergang. Det var i hovedsak her vi skapte det visuelle språklige uttrykket, og rommet fikk navnet *Språkkrommet*. I introduksjonen av temauka i den første økta mandagsmorgen spurte vi elevene hva de la i ordet *språk*. Vilde var rask opp med hånden, og



det kom frem at hun både knyttet språklek og tegnspråk til temaet. Konseptet *språklek* kjenner elevene til som en ukentlig undervisningsøkt, og tegnspråk er representert ved skolen. Videre rekker Kadir opp hånden og nevner tyrkisk. Dette fører til at flere elever med ulike morsmål rekker opp hånden og nevner sine morsmål. Jeg merker meg at de fleste knytter språk til land, da de eksempelvis sier Tyrkia og ikke tyrkisk. Funnene viser at de som har andre morsmål i tillegg til norsk, nevner de respektive språkene fremfor norsk. Det er elevene med norsk som eneste morsmål som nevner norsk. Introduksjonsøkta la utgangspunktet for utformingen av Språkrommet. For å imøtekomme elevenes refleksjoner, valgte vi å ta utgangspunkt blant annet i land. Vi hang opp flagg, snakkebobler med «hei» på mange språk og et verdenskart. Her var alle elevenes språk representert, i tillegg til at de individuelle språkportrettene kom opp på veggen da de var ferdigstilte.

Plasseringa av språkrommet gjorde at rommet var tilgjengelig for elevene i hver overgang mellom fag, friminutt, matpause, skolestart og skoleslutt. I tillegg benytte vi oss av rommet i undervisning. Det jeg så underveis i uka var at elevene ga eksplisitt uttrykk for at de ville ta i bruk rommet, og det var ofte elever som oppholdt seg der. Elevene gikk enten inn alene eller med andre barn, og samtalen dreide seg ofte om hvilke flagg som tilhørte deres morsmål eller land. I tillegg lette de etter «hei» på eget morsmål eller hvorvidt de kunne identifisere flagg de kunne fra før av eller flagg som representerte fotballspillere de kjente. Når jeg eller de andre forskerne var til stede, var elevene interessert i å få vite hvilket flagg som tilhørte hvilket land eller hvilken varietet av «hei» som tilhørte hvilket språk. Dersom de oppdaget et flagg eller ord som tilhørte medelevers morsmål, koblet de språket til vedkommende.

I starten av uka hadde elevene kun kjennskap til egne språklige uttrykk. Endringen skjedde parallelt med at vi jevnlig tok i bruk rommet og hadde samtaler rundt de semiotiske ressursene. De semiotiske ressursene er alt av språklige og visuelle uttrykke, eksempelvis flagg eller ord. På slutten av uka kunne flere elever plassere flagg og språk til andre land og elever i klassen. Det vil si at jeg så en utvikling i hvordan elevene brukte de semiotiske ressursene i samtaler utover uka. Her kommer det erfaringsmessige førsteklasseperspektivet tydelig frem (Jf. *historical body*, Scollon & Scollon, 2004). Dette viser seg gjennom at fleste elevene var egosentrisk orientert rundt de semiotiske ressursene i starten av uka og med hjelp av visuell støtte i form av fysiske representasjoner på språk inntok elevene i større grad nye posisjoner. De visuelle semiotiske ressursene hjalp altså elevene til å utvide kunnskapen sin og reflektere rundt sammenhengen mellom språklige uttrykk og språklig tilhørighet. Bildene la opp til utforskende samtaler både som vi forskere kunne bruke og som elevene selv kunne ta i bruk. Det faktumet at elevene er i begynneropplæring og at flere av dem ikke har knekt lesekode, fremhever behovet for visuelle representasjoner og lesestøtte fra oss voksne. Elevenes lese- og skriveferdigheter er en del av deres *historical body*, altså et premiss for deres tidligere og nye erfaringer. I tillegg legger deres *historical body* føringer for *interaction order*, som indikerer elevenes interaksjon med opplegget de var en del av. Denne koblingen mellom diskurser kommer til syne gjennom deres behov for støtte i blant annet avkodning av ord og uttrykk. Hadde situasjonene utspilt seg på et senere årstrinn ville både diskursen i tid og sted vært annerledes, samt elevenes erfaringer og kunnskap.

I løpet av den siste dagen i temauka, gjennomførte jeg en refleksjonssamtale med en liten gruppe elever mens vi befant oss i språkrommet. Elevenes ytringer i samtalen (utdrag 1),

viser hvordan det visuelle uttrykket har stor betydning for hvordan de forstår det språklige mangfoldet i klassen.

*Utdrag 1:*

**Eline:** Kadir husker du hvor mange språk dere snakker til sammen i klassen? Du husket det i går, husker du det i dag?

**Kadir:** hva?

[**Eline**]: hvor mange språk i 1x

[**Medforsker**]: ja i 1x

**Kadir:** ja det var 11

Elev: jeg har en god ide. Når dere skal gå så kan vi jo ta av alle språkene i dette landet, så kan vi jo gi det til barna som kjenner noen av dem

[**Kadir**]: ((teller alle flaggene)) DET ER 20 – DET ER 20 SPRÅK I ROMMET

**Eline:** så vi kan gi det til de som kjenner landene

Elev: jaa vi kan ta alle landene

**Eline:** hva syns dere om at det er så mange språk i klassa da?

**Kadir:** det er bra

**Eline:** hva er det som gjør at det er bra da?

**Kadir:** at de andre forstår

Det vi ser i utdraget er at Kadir bruker aktivt rommet rundt seg til å telle antall språk. Dagen før hadde klassen laget et felles språkportrett, der vi kunne telle at det var 11 språk representert. I samtalen diskuterer vi klassens språkmangfold, og Kadir svarer at det er 11 språk i klassen. Deretter teller han alle flaggene på nytt og innser at det er 20 flagg i rommet, noe som for han der og da må bety at det er 20 språk i klassen. Det visuelle uttrykket blir for han det eksplisitte uttrykket på klassen språklige mangfold. I dette tilfellet er 20 språk feil, men han viser en forståelse for at elevgruppens mangfold er visuelt representert i rommet. Tidlig i temauka var Kadir kun sentrert rundt sin egen språklige tilhørighet, både i språkrommet og utenfor. I løpet av uka har Kadir både sett klassens språkmangfold representert som farger i et felles språkportrett og i form av flagg på språkrommet. Hvorfor han velger å forkaste kunnskapen om at det er 11 språk representert (språkportrettet) og deretter forklare at det er 20 språk (språkrommet), er det vanskelig å si noe konkret om, da jeg ikke undersøkte utsagnet videre. Derimot fremhever det hvordan handlinger og praksiser varierer ut fra diskursen i tid og sted de opptre i (jf. *discourse in place*, Scollon & Scollon, 2004). I dette tilfellet fikk Kadir spørsmål om språklig representasjon mens han satt i språkrommet. Utdraget viser også tydelig hvordan Kadirs forståelse bygger på tanken om at et språk må tilhører et land. Han teller uoppfordret alle flaggene i rommet, og overfører disse til å representere språk.

### 4.3 Flerspråklige aktiviteter kan legge til rette for mestring

I den andre kategorien er jeg interessert i å analysere hvordan de undervisningsaktiviteten som implementerer flere språk la til rette for mestring hos elevene. Her er jeg interessert i å undersøke hva som skjer når elevene får ta i bruk hele sitt språklige repertoar i klasserommet.

#### 4.3.1 Lydbok på flere språk

En undervisningsaktivitet jeg ønsker å trekke frem fra funnene i materialet, er en aktivitet der elevene fikk mulighet til å lytte til lydbok på hjemmespråket sitt eller engelsk. Hver enkelt elevs individuelle språkportrett la utgangspunkt for hvilket språk de ble tilbudt å lytte til lydbok på, så lenge språket var tilgjengelig på nettressurser som verdensbiblioteket.no eller Salaby.no. Eksempelvis fikk elevene med tyrkisk som hjemmespråk, høre på tyrkisk lydbok. Elever med kun norsk og engelsk i sitt språkportrett fikk tilbudet om å lytte til engelsk lydbok. Det samme gjaldt de få elevene der jeg ikke hadde tilgjengelig lydbok på deres hjemmespråk. Aktiviteten ble gjennomført gruppevis og vi hadde en påfølgende refleksjon om hvordan de opplevde denne aktiviteten:

##### *Utdrag 2:*

**Eline:** men Kadir, hvordan syns du dette var da?

**Kadir:** artig

**Eline:** artig ((respons til eleven))

**Kadir:** morsomt

**Eline:** Hvis du skal forklare hva som var morsomt og artig da?

**Kadir:** at de sa morsomme ting, de sa kjeks

**Elev** ((respons til Kadir)): hehe jaaa

I utdraget responderer Kadir positivt på aktiviteten, og han knytter engasjementet til innholdet i teksten. Her forstår Kadir store deler av innholdet, og viser gleder når han mestrer det å forstå. Helt til slutt i refleksjonssamtalen skal elevene fargelegge smilefjes som representerer deres opplevelse av aktiviteten. Det er fire smilefjes som presenterer en respons som går fra glad og fornøyd, til surmunn og ikke fornøyd. Her fargelegger Kadir alle smilefjesene, og jeg spør videre hva det var som gjorde at han fargelegger smilefjeset som indikerer en mer negativ opplevelse;

##### *Utdrag 3:*

**Kadir:** jeg syns det var litt gøy og litt mer gøy, og litt ikke gøy.

**Eline:** Hva syns du ikke var så bra?

**Kadir:** (2 sekunder) at de – at de sa drepe

**Eline:** men hvis du ikke tenker på det som var inni boka og skal tenke på hvordan denne måten å jobbe på var? Oppgaven med å høre på lydbok på tyrkisk da?

**Kadir:** bra

**Eline:** syns du det var kjempebra eller litt bra? ((viser til smilefjesene han har fargelagt))

**Kadir:** KJEMPE

Gjennomgående i materialet fra denne aktiviteten, er at flere av elevene opplever glede og mestring når de hører ord eller fraser de forstår. Flere av elevene knytter refleksjoner og koblinger til hjemmet og forteller hva de ser på eller hører på hjemme. Aktiviteten fungerte derfor for flere som et rom der hjemmediskursen møter skolediskursen. Det faktumet at skole- og hjemmediskursen møtes, viser til en overskridelse av discourse in place som vanligvis er

representert på skolen. Det oppstår en ny stedlig diskurs som i dette tilfellet tillater å trække over eksisterende grenser og normalpraksis. Det blir altså en *discourse in place* (Scollon & Scollon, 2004) der de får overført kunnskap og erfaringer som benyttes i hjemmet, til skolen. Det vi ser er at elevene tar i bruk større deler av sin *historical body* (Scollon & Scollon, 2004), de nyttiggjør et bredere aspekter av erfaringer og kunnskaper på skolen. Ved å lytte på lydbok på hjemmespråket realiserer elevene i større deler av sitt språklige repertoar og Kadirs respons indikerer en mestring overfor den oppgaven han er gitt. Kadir forteller gjentatt ganger i løpet av uka at han ønsker å ta med seg lydboken hjem og vise den frem til familien, samt høre den ferdig hjemme. I overgangen fra arbeidet med lydbok, til neste aktivitet, uttrykker Kadir;

*Utdrag 4:*

**Kadir:** Dette er det morsomste vi har gjort på skolen noen gang!

Også i løpet av aktiviteten med lydbøker bærer responsen preg av deres erfaringsmessige ståsted som førsteklasinger. Som nevnt tidligere er elevenes egosentriske orientering en sentral del av deres *historical body* (Scollon & Scollon, 2004) som barn i det preoperasjonelle utviklingsstadiet. Bekreftelse av deres egosentriske syn bidrar derfor til å anerkjenne deres posisjon her og nå. Dette aspektet viser seg også i Vildes respons i forkant av aktiviteten, da hun uttrykker en glede for at jeg har lagt til rette for at også hun fikk lytte til lydbok på et språk hun har inkludert i språkportrettet sitt:

*Utdrag 5:*

**Eline:** Hva tenker du om å høre lydbok på engelsk? Du har jo markert i portrettet at du kan en del engelsk. Vil du lytte på engelsk?

**Vilde:** JA!

Vilde responderer med iver og glede når hun får høre at også hun skal få lov til å lytte på lydbok ut fra de språkene hun har inkludert i sitt språkportrett. Hun lytter til lydbok på engelsk og uttrykker underveis en mestring og iver i møte med engelsk tekst. Under påfølgende aktivitet kommer det frem at Vilde opplever det som negativt at hun bare kan norsk, når hun ser på alle de andre i klassen som kan så mange andre språk. *Interaction order* (Scollon & Scollon, 2004) i denne situasjonen er preget av Vildes erfaringer og det faktumet at hun er en del av en aktivitet og en tematisering der det å være språkmangfoldig løftes frem som positivt. Vildes respons viser at en aktivitet som inkluderer flere språk på en side kan både styrke og svekke opplevelsen av mestring og myndiggjøring av elevenes språklige identitet. Reaksjonen er et resultat av neksusen av diskurser som er til stede i det hun føler det slik hun gjør. Hun er i et mindretall når det kommer til å identifisere seg med flere språk, og i en situasjon der det språklige mangfoldet eksplisitt løftes frem som en positiv diskurs. I likhet med flere av elevene i klassen, er Vilde sentrert rundt egen språkidentitet.

## 4.4 Språk og makt

Med kunnskap om at vi mennesker på et makronivå organiserer språk og språklige varieteter ut fra et sett med sosialt konstruerte idealer, kan vi også se tendenser til at en slik organisering

kan finne sted på mikronivå i et klasserom (van Ommeren, 2022). Ut fra funnene viser det seg at dette er en organisering som skjer mer eller mindre ubevisst og kommer til syne gjennom interaksjonen mellom elevene.

#### 4.4.1 Definisjonsmakt

Først vil jeg presentere data som er innhentet fra den første timen vi hadde i løpet av temauka. Denne timen lagde elevene individuelle språkportrett. Underveis i gjennomgangen av elevenes tanker om språk-begrepet stopper den felles samtalen opp, og vi hører at Kadir retter seg mot en annen elev i klassen. Eleven har sagt at han også kan tyrkisk, altså samme språket som Kadir, noe Kadir ikke er enig i. Kadir begynner derfor å teste den andre eleven og ber elever oversette noen norske ord til tyrkisk. Eleven klarer ikke dette og Kadir responderer med at han ikke kan si at han kan tyrkisk ettersom han ikke fikk til å oversette ordene. Av disse to elevene, er Kadir den som har tilsynelatende høyest grad av tyrkisk språkkompetanse og han setter seg selv derfor i en høyere maktposisjon overfor den andre eleven. Eleven har selv lagt et kriterium om identifikasjon til grunn, noe som blir avvist av Kadir. Responsen til Kadir må sees i lys av at han som førsteklasing i stor grad bruker seg selv som utgangspunkt for å vurdere andre (jfr. *historical body*, Scollon & Scollon, 2004). Kadir legger et kompetansekriterium til grunn for å vurdere hvorvidt den andre eleven kan sies å kunne tyrkisk, men eleven selv har lagt et identifikasjonskriterium til grunn for egen språkidentitet. Hvordan Kadir vurderer den andre elevens språkidentitet, er interessant sett opp mot funn fra økten med språkportrettene. I arbeid med det individuelle språkportrettet noterer elevene ned språk de har kjennskap til fra hjemmet eller på skolen.

En tendens er at flere av de som identifiserer seg med tyrkisk, velger å kun notere ned tyrkisk, mens de som noterer ned kurdisk eller kurmanji forklarer at de også forstår tyrkisk og noterer derfor dette språket. De med tyrkisk som morsmål velger å utelate kurdisk eller kurmanji. Det er derfor mangel på et gjensidig forhold mellom elevene som noterer tyrkisk som morsmål og de som noterer kurdisk eller kurmanji. Hva som er den konkrete grunnen til dette, undersøker jeg ikke i denne studien og det utgjør ikke et aspekt drøftingskapitlet. Oppsummert ser vi at elevene i stor grad baserer språkidentiteten sin på et identifikasjonskriterium og til dels et kompetansekriterium av hva de delvis forstår eller mestere å snakke.

I forlengelse av de kriteriene elevene legger til grunn for å vurdere seg selv og andre som språkbrukere, er disse interaksjonene et viktig aspekt ved identitetsforhandlingene som finner sted. Videre i introduksjonsøkta oppstår det en situasjon med Helin. Helin sier at hun snakker kurmanji. Her blir hun møtt av en annen tyrkisktalende elev, som sier at det ikke heter kurmanji, men at hun må si at hun snakker kurdisk. Helin gjentar at det er kurmanji og ikke kurdisk, men får den samme responsen. Det resulterer i at Helin trekker seg tilbake og stopper å si imot. Ut fra teori om det lingvistiske markedet, ser vi hvordan ytringers verdi øker eller minsker i form av bekreftelse eller avkreftelse fra de involverte partene. Det kan virke som hun i mangel på anerkjennelse trekker seg tilbake. Maktforholdene i interaksjonsorden (Jf. *interaction order*, Scollon & Scollon, 2004) i denne situasjonen, bærer preg av de involverte og deres holdninger og erfaringer (Jf. *historical body*, Scollon & Scollon, 2004). Jeg så at Helin i denne situasjonen, gikk inn i en identitetsforhandling der hun forhandler egen språkidentitet med den andre eleven. Helin speiler sin språkidentitet i de hun interagerer med. Det vil si at hun med sin *historical body* (Scollon & Scollon, 2004) som lingvistisk kapital er en del av,

preger interaksjonsorden i identitetsforhandlingen. Eleven hun interagerer med har på sin side en *historical body* (Scollon & Scollon, 2004) med en annen lingvistisk kapital og dette legger føringen for utfallet av forhandlingen, da Helin ikke blir møtt med anerkjennelse.

En annen tendens som viser seg i datamaterialet er at det tyrkiske språket nevnes mye og ofte. Dette må sees i sammenheng med at vi befinner oss i en klasse der de som har tyrkisk som morsmål, i tillegg til norsk, er i flertall. I løpet av uka lagde vi et felles språkportrett der alle elevenes språk var samlet i ett stor bilde. I løpet av denne økten noterte jeg meg hvordan elevene som var det eneste med sitt morsmål gikk inn i oppgaven. Det som kom tydelig fram er at de språkene som snakkes av flere, er de språkene som nevnes først. Deretter trer de som har andre morsmål frem. En annen tendens som også gjenspeiler det egosentriske perspektivet til førsteklasinger, er at elevene kun nevner språk de selv kan. Dette henger igjen sammen med elevenes egosentriske perspektiv som førsteklasinger (Jf. *historical body*, Scollon & Scollon, 2004). På tross av at de har kjennskap til de andre elevenes morsmål, er det ingen som nevner språk de vet andre identifiserer seg med. Oppgaven som ble gitt var ikke spesifikt at de skulle nevne sine egne språk, men sammen lage et portrett av alle språkene i klassen.

## 4.5 Oppsummering

Analysen viser at de sosiale handlingene som utgjør funnene i datamaterialet i stor grad er påvirket av neksusen av diskurser som er til stede. Elevenes *historical body* (Jf. *historical body*, Scollon & Scollon, 2004) med tanke på språklig tilhørighet og alder er av avgjørende karakter for hvordan interaksjonsorden (Jf. *interaction order*, Scollon & Scollon, 2004) med undervisningsopplegget og medelever utspiller seg. I tillegg er det avgjørende å se analysen i lys av den stedlige diskursen (Jf. *discourse in place*, Scollon & Scollon, 2004) som gjelder, og det er at alle funn er et resultat av at de skjer i ei temauke med eksplisitt fokus på språklig mangfold. Den første av de tre kategoriene fremhever elevenes utforskende og reflekterende tilnærming til det semiotiske landskapet. Språk som fenomen er abstrakt og elevene benytter i stor grad de visuelle representasjonene til å uttrykke egen språkidentitet, i tillegg til at de retter blikket mot andres språklige tilhørighet. Den andre kategorien viser hvordan aktiviteter som la til rette for at elevene kunne ta i bruk større deler av sitt språklige repertoar i stor grad la til rette for mestring. Funnene viser at mestring ofte skjer i en neksus av skole- og hjemmediskursen. Til slutt tar den siste kategorien for seg de språklige maktforholdene som er til stede. Flere av elevene tar utgangspunkt i seg selv når de vurderer andre. Noen elever legger andre premisser til grunn når de vurderer andres språkbakgrunn til forskjell fra seg selv. Hvordan de vurderer andre språkbrukere er med på å påvirke de identitetsforhandlingene som finner sted i klassen.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg de to forskningsspørsmålene presenterte i innledningskapitlet. Gjennom forskningsspørsmål 1. *Hvordan kan en metaspråklig tilnærming til språkmangfold på førstetrinn bidra til å fremme en sosiolingvistisk kompetanse blant elevene?* Ønsker jeg å diskutere hvordan språk som tema og metaspråklig inngang, kan bidra til å øke elevenes bevissthet rundt sosiale språklige forhold. En metaspråklig tilnærming innebærer å bevisstgjøre og øke elevenes kunnskaper om språk som tema. *Forskningsspørsmål 2. Hvordan kan man som lærer realiserer ressursorienteringen av språk i skolen?* gir meg en inngang til å drøfte hvordan den pedagogiske praksisen kan bidra til å styrke elevenes opplevelse av mestring og myndiggjøring av språkidentitet. Ved å knytte drøftingen til det teoretiske rammeverket og analysefunnene i denne studien, peker jeg på hvilke didaktiske implikasjoner som er hensiktsmessige og ikke fra undervisningsopplegget vi gjennomførte. Hva som blir ansett som hensiktsmessig og ikke, baserer seg på min evaluering av den responsen elevene ga uttrykk for. I siste del av drøftingskapitlet drøfter jeg det språklige maktaspektet jeg har identifisert i datamaterialet. Dette innebærer å se de maktforholdene jeg har gjort rede for i lys av Bourdieus (2014 [1991]) teori om det lingvistiske markedet. Her er jeg særlig interessert å se på elevenes kapitalutveksling som en del av identitetsforhandlingene som finner sted.

### 5.1 Hvordan kan en metaspråklig tilnærming til språkmangfold på førstetrinn bidra til å fremme en sosiolingvistisk kompetanse blant elevene?

Den metaspråklige tilnærmingen til språk realiseres gjennom språkukens tematisering av språkmangfold. Ved å samtale om og arbeide med språklig mangfold som tema la jeg og mine medforskere til rette for metaspråklige samtaler, der elevene selv fikk delta i samtaler om språk. Med sosiolingvistisk kompetanse referer jeg til en skolepraksis som skal ha til hensikt å gjøre elevene kjent med de sosiale sidene av språket. Slik kompetanse innebærer det å være klar over sosiale forhold og holdninger til språklig mangfold som finner i samfunnet (Svendsen, 2021, s. 98). Med andre ord er jeg ut etter å drøfte hvordan man kan tematisere språk for å bidra til å styrke elevenes forståelse av de språklige forholdene som foreligger i deres språkmangfoldige verden.

I tråd med neksusanalysens fokus på *historical body* (Scollon & Scollon), er alder og erfaringsmessig bakgrunn av stor betydning for elevenes handlingsvalg. Med bakgrunn i Piagets teori om det preoperasjonelle stadiet er elevene på vei gjennom en fase der visualisering og støtte fra voksne er helt avgjørende for å ta stege ut av eget egosentriske ståsted (Piaget, 1970). Metaspråklig bevissthet er en abstrakt ferdighet og noe elevene kontinuerlig utvikler. Ved å se på elevenes interaksjon med oppgavene de blir gitt, ser vi at de aller fleste elevene definerer sin egen språkidentitet ut fra et identifikasjonskriterium. De individuelle språkportrettene gjenspeiler språk elevene interagerer med på ulike plan både i hjemmet og på skolen, men de legger i liten grad opp til en identifikasjon basert på hvor mye de mestrer språkene eller ikke. I forlengelse av dette, ser vi at blant annet Kadir med sin eksisterende sosiolingvistiske kompetanse, definerer en annen elevs flerspråklighet med

utgangspunkt i et kompetansekriterium. Kadirs vurdering av den andre eleven gjenspeiler elevens egosentriske alderstrinn og tidlige stadiet i utviklingen av sosiolingvistisk kompetanse. Med andre ord tar elevenes forståelse av de språklige og sosiale forholdene i stor grad utgangspunkt i deres eget ståsted og det fremhever behovet for å implementere en metaspråklig tilnærming til språklæring, nettopp fordi elevene må få muligheten til å utvikle en forståelse for at språkforhold ikke tar utgangspunkt i dem selv. Kunnskap om sosiale forhold påvirkning på språk og språktilhørighet, er en stor del av den sosiolingvistiske kompetansen. Jeg oppfatter det ikke slik at Kadirs mangel på anerkjennelse er fordi han vil være slem, men at han bruker kunnskap om sin egen tilhørighet til tyrkisk som utgangspunkt for å vurdere den andre eleven. Det egosentriske ståstedet er ikke unikt for Kadirs atferd i denne situasjonen, men et mønster vi gjentatte ganger så gjennom uka. Blant annet er det gjentakende at elevene nevner sine morsmål i oppgaver der de blir spurt om hele klassens språkmangfold. Det var sjelden noen av elevene nevnte andre elevers morsmål. De ser altså seg selv i situasjonen, før de inntar andres posisjon eller ser andres ståsted. En sosiolingvistisk kompetanse innebærer at elevene tar steget ut fra eget perspektiv og evner å sette seg inn i andres posisjoner. Kadirs vurdering av den andre elevenes språklige tilhørighet, er derfor ikke vurdert ut fra de sosiale forholdene som foreligger, men hans oppfatning av de forholdene som foreligger – nemlig seg selv i sentrum.

Gjennom funnen som omhandler det semiotiske landskapets visualisering av språk, ser vi hvordan konkrete bilder og objekter inviterte til utforskning og refleksjon. Språk som fenomen er abstrakt, og elever i den preoperasjonelle fasen har i ulik grad utviklet forståelsen for det arbitrære forholdet mellom ord og fenomen (Piaget, 1970). Visualiseringen av språk bidro til at elevene kunne plassere andre elever til språk og i dette tilfellet land. Elevene lærte seg navnet på andre land, på flagg eller andre språk. Valget om å knytte språk til land og flagg ble tatt basert på elevenes forforståelse om at land og flagg har en høy grad av korrelasjon med språk. Med et ønske om å bygge videre på elevenes eksisterende forståelse, utgjorde flagg og ord utgangspunktet for visualiseringen av språk i språkrommet. I ettertid av gjennomføringen av temauka, har jeg reflektert rundt bruken av blant annet flagg som språklig representasjon. Valget kan i aller høyeste grad kritiseres da det kan gi assosiasjoner til at morsmål utover norsk, er forbeholdt andre land enn Norge. Og hva gjør man så med elevene som snakker kurdisk og ikke har et flagg som representasjon på samme måte? Ulrich Beck (2002) knytter det å vise kun symbolske og stereotypiske representasjoner av en nasjon eller en kultur, til en overfladisk fremstilling av et mangfold. Gjennom begrepet *banal cosmopolitanization*, kan blant annet flagg-representasjoner som eneste representasjon være en snever fremstilling og med det viske ut verdifulle forskjeller.

Formålet med å jobbe på et metaspråklig plan med flerspråklighet, er å vise en praksis som har som formål å være en motstemme til denne kosmopoliseringen og enspråklighetsideologi (Blommaert J. , 2009). Tanken bak en praksis som fremhever elevenes flerspråklighet, er altså ikke å skape en eksotifisering av språkidentitet ved å distansere elevene fra Norge, men en myndiggjøring av deres mangfoldige språkrepertoar som både en styrke og som en del av den mangfoldige kulturen vi har her i Norge. Visualisering er avgjørende for elever på førstetrinn, ettersom språk er et abstrakt fenomen og må brytes ned og konkretiseres. Elevene er tidlig i et langt utdanningsløp, og denne studien viser bare en inngang til hvordan man kan tematisere språklig mangfold. På tross av kritikken mot bruk av flagg som representasjon, la



flaggene altså grunnlag for mange refleksjoner og metaspråklige samtaler om språk. Flaggene ga ikke bare en mulighet til å samtale om språk, men observasjonen (Jf. 4.2) viser også at elevene stolt viser frem flagg de har kjennskap til og dermed anerkjenner språklig tilhørighet. I utdrag 1 (Jf. 4.2) kommer en elev med et forslag om at vi på slutten av temauka kan ta ned flaggene og gi de til elever som «kjenner landene». Eleven trekker derfor koblinger til det å kjenne land, fremfor å trekke konklusjoner om at noen «kommer fra det landet». Forståelsen til eleven er derfor ikke basert på geografisk avgrensning, men med kunnskap om at noen elever kjenner til det språket uavhengig av hvor i verden vedkommende er født eller har tilknytning til. Situasjonen indikerer at eleven er klar over at det foreligger sosiale forhold om at landene i språkrømmet er representasjoner av språkmangfoldet i klassen, uten at hun plasserer elevene geografisk. En slik samtale kan indikere at eleven er i besittelse av en sosiolingvistisk kompetanse omkring klassens språkmangfold.

Elevene brukte språkrømmet aktivt til å utforske mer om språklige uttrykksmåter. Det faktumet at flere elever på slutten av uka kunne plassere land og ord til medelever, og ikke bare seg selv, viser at visualiseringen bidrar til å utvide elevenes synspunkt. I situasjonene der vi spør Kadir om hvor mange språk som er representert i klassen (Jf. Utdrag 1, 4.3), viser han først til 11 språk (de som er representert i det felles språkportrettet) og deretter korrigerer han til 20 språk (antall flagg i språkrømmet). Videre utdyper han at det er bra at vi har så mange språk, for da er det alltid noen andre som forstår hva man sier. Uavhengig av at 20 språk ikke var det korrekte antallet her, har Kadir forstått at klassen i sin helhet besitter et språklig mangfold. Han anerkjenner også mangfoldet som en styrke i det han sier at det er bra at klassen har så mange språk. Ved å inneha en anerkjennende holdning til andres språkmangfold, kan Kadir i fremtiden spille en viktig rolle i andres identitetsforhandlinger. I tillegg sier ytringen hans noe om at han er positiv til en mangfoldig språkbruk i klasserommet, noe som går imot den rådende enspråklighetsideologien vi finner i mange klasserom. Med denne ytringer løfter Kadir frem språk som en ressurs elevene kan bruke til å kommunisere og forstå hverandre.

Oppsummert kan vi derfor se at en metaspråklig tilnærming til språkmangfold, bidrar til å rette elevenes synspunkter utover seg selv og egen språkidentitet. Både samtaler og visuelle representasjoner fungerte som en anerkjennelse av og bekreftelse på elevenes språkidentitet. På et alderstrinn som førsteklasse, er det særlig viktig at man benytter seg av det semiotiske landskapet. Nettopp på grunn av språkets abstrakte side, er visualiseringen avgjørende for å ta steget ut av eget ståsted. Kadir og flere andre elever kan derfor tolkes å være i besittelse av en annen metaspråklig bevissthet og sosiolingvistisk kompetanse på slutten av temauka, enn de første dagene.

## 5.2 Hvordan kan man som lærer realiserer ressursorienteringen av språk?

I drøftingens andre del diskuterer jeg hvordan elevenes respons på undervisningsopplegget i denne studien kan si noe om hvordan man som lærer kan realisere ressursorienteringen av språk. Innledningsvis og i teorien (Jf. 1.1 og 2.2.2) skisserte jeg et bilde på min forståelse av ressursbegrepet. Denne studien bygger på en sosiologisk inngang til språk som ressurs. Det

vil si at jeg diskuterer hvordan man som lærer kan realisere en ressursorientering som tar til orde for å styrke sosial rettferdighet av språkidentitet og gi elevene en mulighet til å både kjenne på mestring og myndiggjøring. På bakgrunn av at denne studien er begrenset til ei skoleuke, vil ikke analysefunnene si noe om endring over tid. Derimot vil denne delen av drøftingen illustrere en inngang til tematisering av språkmangfold. Den elevresponsen jeg og mine medforskere kartla i løpet av temauka, utgjør et verdifullt materiale til å drøfte hvordan en språkmangfoldig praksis kan se ut og hvordan man kan implementere ressursorienteringen helt ned på førstetrinn.

### 5.2.1 LAP – Sosial rettferdighet i praksis

I dette delkapittelet trekker jeg koblinger mellom analysefunn og Roma Chumak-Horbatsch' (2019) teori om *linguistic appropriate practice (LAP)*. Overordna gjenspeilet gjennomføringen av temauka en glede og et engasjement hos elevene. Blant annet responderte flertallet av elevene med stor iver i aktivitetene der de fikk høre på lydbok eller sang på sine morsmål. Dette viste seg gjennom smilefjes-evalueringen etter endt oppgave, og i form av utsagn som at «dette er det beste vi har gjort på skolen noen gange» (utdrag 4) og at aktivitetene var «morsom» (utdrag 2) fordi de sa morsomme ting i teksten. Opplevelsen av mestring var til stede hos flere av elevene, til tross for at de kun forsto deler av sangen eller teksten i lydboka. Jeg kartla ikke hvilken grad av språkkompetanse elevene hadde i sine hjemmespråk, men det kom frem i gjennomføringen at forståelse stort sett var begrenset til noen få ord eller frase hos de fleste elevene. Temauka sett i lys av prinsippene *LAP* viser hvordan en sammenkobling av hjemmediskursen og skolediskursen kan bidra til å øke den sosiale rettferdigheten og likestillingen av språkidentitet. Ved å implementere elevenes mangfoldige morsmål i skolepraksisen, gir man elevene en mulighet til å benytte hele sin språklige kompetanse og erfaring. Når man som lærer tillater og aktivt tar i bruk elevenes språkidentitet i klasserommet, kan man bidra til å opprettholde en anerkjennende praksis. På denne måten kan man i større grad forhindre at deler av noens språkidentitet ekskluderes. Inkluderingen av språkmangfold er derfor et viktig prinsipp i myndiggjøring av elevenes språkidentitet, og et steg mot å forebygge en ekskluderende og diskriminerende skolepraksis som ekskludere språkidentitet. Med et analytisk blikk på undervisningsopplegget som jeg og mine medforskere benyttet oss av, var det kun i økten der elevene skulle lytte til lydbok og eller sanger vi la opp til at elevene faktisk skulle interagere muntlig og skriftlig med andre språk enn norsk. Det lå ingen føringer for hvilke språk elevene kunne bruke i de andre aktivitetene, men disse aktivitetene inneholdt verken muntlige eller skriftlige elementer på andre språk enn norsk. Ettersom oppgavene ikke la noen føringer for hvilket språk elevene skulle bruke, kunne elevene tatt i bruk hvilke språk de ville. Selv om jeg og mine medforskere ønsket å lage et undervisningsopplegg der elevene skulle interagere med språkmangfold på flere plan og bruk av flere språk ble sett på som positivt, er det ikke utelukkende negativt om elevene kun bruker skolespråket i undervisning. Jaspers (2018) fremhever i sin kritikk av transspråkingspedagogikken at elevenes språkbruk avhenger av det språklige landskapet de er sosialisert inn i. Det vil si at man ikke kan forvente at elever plutselig skal ta i bruk mange språk i en undervisningskontekst dersom de ikke er vant til at dette er noe de kan gjøre. I min studie har jeg verken undersøkt eller noe belegg for å si noe om undervisningskonteksten som foregår i klasserommet til vanlig. Selv om de aktivitetene jeg og mine medforskere inkluderte i språkuka ikke til enhver tid inneholdt skriftlige eller muntlige elementer på andre språk enn norsk, utgjorde språk og språklig mangfold tema for aktiviteten.

Ved å trekke koblinger mellom Chumak-Horbatschs (2019) LAP og analysefunnene i denne studien, kan man argumentere for at en ressursorientering av språk ikke krever at elevene tar i bruk andre språk eller hjemmespråket sitt, enten det er skriftlig eller muntlig. Analysefunnene viser at det å gi elevene muligheten til å interagere med hjemmespråket sitt og å fremme en positiv holdning til språkmangfold, kan være tilstrekkelig for å bygge opp under en mestringsfølelse og utforskende praksis. I tillegg fremhever Chumak-Horbatsch (2019) hvordan språkets sosiale side kommer frem i en slik skolepraksis. Temaukas fokus på metaspråklige samtaler om og arbeid med språkmangfold, viser at elevenes språklige erfaring og tilhørighet er en ressurs også utover det å være en kognitiv ressurs. Elevene tok i bruk sin egne språklige ressurser til å rette et nysgjerrig blikk på hverandres språklige tilhørighet. I flere situasjoner var elevene opptatt av å dele ord, fraser og visuelle representasjoner på sine hjemmespråk til medelever, i tillegg til at de spurt hvilke språklige uttrykk de andre elevene kjente til fra før av. Klassens språkmangfold brer seg som sagt over 11 ulike språk. Den interaksjonen som er mulig å få til i et slik språkmangfold, gjør det mulig å bringe «verden» inn i klasserommet (Chumak-Horbatsch, 2019). Utforskning og refleksjon ved hjelp av visualisering og eksplisitt tematisering av språk, gir elevene mulighet til å vise frem sin språkidentitet, samt få tilgang på andres. Selv om jeg i dette delkapittelet fremhever at man ikke nødvendigvis må ta i bruk flere språk skriftlig og muntlig for å fremme mestring, betyr ikke det at man skal unngå å gjøre det. På bakgrunn av at lærere i den norske skolen rapporterer at de mangler ressurser for hvordan de skal tematisere språk ettersom de mangler språkkompetanse i elevenes morsmål (Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy & Haukås, 2021), anser jeg det som viktig å fremme en praksis om kan bryte denne barrieren. Funnene i denne studien viser at det å bringe elementer fra hjemmespråket inn i skolediskursen, er en mulighet til å anerkjenne og bygge på elevenes språklige ressurser. Eksempelvis var engasjementet og gleden av å høre lydbok på hjemmespråket eller et annet språk en morsmålet, en måte å snakke om språklig mangfold på. Elevene viste ikke bare engasjement for eget språk, men var også nysgjerrig på å utforske hva de andre elevene fikk høre på.

I en neksus av hjemme- og skolediskursen, er det mulig å skape et anerkjennende rom for språkidentitet og derfor ta til sikte for å la elevene erfare at det å kunne flere språk er en ressurs. En opplevd ressursorientering av en mangfoldig språkidentitet, er et bidrag inn i myndiggjøringen av språkidentitet. Derimot viser også funnene i prosjektet, at en slik ressursorientering også kan være utfordrende for noen. I situasjonen med Vilde (Jf. 4.3.1) og hennes skuffelse over «å bare snakke norsk», blir det tydelig at språklig tilhørighet er sentralt i identitetsforhandlingene som foregår i klasserommet. Hennes respons oppsto også i en neksus av hjemme- og skolediskursen, men her har hun helt andre erfaringer og kunnskaper med seg fra hjemmet. I hennes tilfelle deler hun den norske språkidentiteten med alle de andre i klassen. I en situasjon der flerspråkligheten ble løftet frem som ressurs, opplevde hun å ikke være i besittelse av denne ressursen. Vildes opplevelse er også et vitne om hennes stadiet som egosentrisk førsteklassing. Hun, i likhet med de aller fleste andre elevene i klassen, bruker seg selv som utgangspunkt for å vurdere en situasjon eller vurdere andre. Det faktumet at de andre elevenes hjemmespråk i det daglige i større grad er distansert eller utelatt fra skolediskursen, er trolig et perspektiv hun ikke enda har oppdaget eller erfart. Sett i lys av at norsk er majoritetsspråket både på skolen, i klassen og i samfunnet ellers, er det liten fare for at Vilde opplever marginalisering av morsmålet sitt i det daglige. Derimot

fremhever denne situasjonen hvordan skolen som arena fungere som et rom for identitetsforhandlinger (Norton, 2013). Forhandlingen er et faktum i det elevene tar i bruk språket som verktøy for å uttrykke seg selv, tolke eller forstå andre og seg selv i situasjoner. Det at Vilde er en del av ei språkmangfoldig klasse, gjør at hun ofte er eksponert for et språklig mangfold. Temauka, med dens metaspråklige samtaler og arbeid, ga også Vilde mulighet til å oppdage og erfare hvordan språk kunne fungere som en ressurs. Vilde var med på de samtalene som foregikk i språkrommet, både med oss forskere og med medelever. Noe som gjør at også hun er en del av en språkmangfoldig diskurs.

Oppsummert kan vi se at ressursorienteringen av språkmangfold er oppnåelig gjennom en tematisering av språk. Det faktumet at flertallet av elevene opplevde engasjement og mestring i møte med aktiviteter som bygget på deres flerspråklige repertoar, indikerer at undervisningsopplegget hadde en anerkjennende effekt på elevene. Å la elevene få muligheten til å interagere med egen og andres språklige identitet, kan bidra til å styrke myndiggjøringen av språkidentitet. Myndiggjøring henger sammen med sosial rettferdighet, og skal sammen bidra til å motvirke en strukturell diskriminering av språkidentitet (Cummins, 2021, ss. 50-60; Kjelaas & Ommeren, 2022; Norton, 2016). Denne studien viser hvordan man gjennom å bringe hjemmediskursen inn i skolediskursen, kan bygg på elevenes mangfoldige kompetanse og erfaring. Og det kan bidra til å gi elevene opplevelsen av at det de kan, har tilknytning til og identifiserer seg med, er en ressurs. De aktivitetene vi gjennomførte i løpet av temauka, må ikke gjennomføres samtidig, men de viser innganger til hvordan man kan ta i bruk språk som en ressurs. Blant annet ved å samtale om det språklige mangfoldet i en klasse, gjennom språkportretter, lytte til lydbøker på ulike språk eller benytte seg av visuelle representasjoner, kan man både bringe hjemmet og verden inn i klasserommet.

### 5.3 Maktforhold og lingvistisk marked

I drøftingens siste del belyser jeg hvordan funnene jeg har diskutert i delkapittel 5.1 og 5.2 også forteller oss noe om de maktforholdene som foreligger på førstetrinn. For å belyse maktperspektivet, tar jeg utgangspunkt i Bourdieu (2014 [1991]) og hans teori om det lingvistiske markedet (Jf. 2.3.2). I en skolekontekst, representere klasserommet og skolen stedet der forhandlingene finner sted. Identitetsforhandlinger sett i lys av det lingvistiske markedet, baserer seg på at elevene stiller med en kapital som er unik for dem. Den stedlige diskursen som i stor grad legger føringen for hva som er å anse som høy kapital i løpet av temauka, er det faktumet at vi gjennomførte et opplegg der språklige ressurser i seg selv ble ansett som en positiv kapital. Med denne kunnskapen til grunn, er det interessant å se på de maktforholdene som viser seg i interaksjon elevene imellom. I analysekapittelet (Jf. 4.5.2) er det synlig at det tyrkiske språket er i en majoritet i forhold til andre morsmål i klassen. Kurdisk og kurmanji er også språk som er representert hos flere elever, mens det også er en del elever som alene representerer andre morsmål. Fordelingen av hvor mange og hvem som identifiserer seg med hvilket språk bidrar til å forme en hierarkisk struktur av hvilken lingvistisk kapital som er ansett å være mest verdt og ikke. I situasjonen med Helin der hennes yringer om at hun kan kurmanji og ikke kurdisk, blir underkjent av en annen elev, er det tydelig hvordan hun i forhandlingen blir sanksjonert. Sanksjoner kommer i form av negativ respons. Ut fra de sanksjonene Helin blir møtt med, vitne det om at kurmanji blir av eleven hun interagerer med, ansett å være av hierarkisk lavere kapital enn hva kurdisk er tillagt.

Hierarkiet er basert på forestillinger om status og prestisje i gjeldende diskurs (Bourdieu, 2014 [1991]; Hårstad et al., 2021).

Det er interessant å se markedskreftene i lys av at elevene er en del av en førsteklasse, der de aller fleste er egosentrisk orientert. Til tross for at det er tydelig at det også danner seg en hierarkisk rangering av språklig prestisje og status her, kan det tenkes at det er mindre enighet om hva som er de rådende sosiale rammene. Med utgangspunkt i at de fleste førstekllassinger bruker seg selv som måleredskap for å vurdere andre, er det nærliggende å tro at de i stor grad tar utgangspunkt i sin egen forstilling av hvilket språk som har høy lingvistisk kapital og ikke. Dette viser seg blant annet gjennom at Kadir med sitt fokus på tyrkisk, ytrer at han skulle ønske at alle i hele klassen kunne snakke tyrkisk. Tyrkisk er på bakgrunn av sin status som majoritetsspråk (sett bort fra norsk), en kapital som har høy markedsverdi i denne klassen og derav er på toppen av hierarkiet.

Språkbruk endrer status ut fra hvilket miljø bruken opptrer i (Kjelaas, 2021, s. 235) og miljøet kan forteller oss noe om en persons språklig valg i en situasjon. Jeg er derfor interessert å se på identitetsforhandlingene ut fra de situasjonene de oppstår i. Markedsverdien en kapital har i det aktuelle markedet, påvirker valg man som språkbruker tar i ulike typer forhandlinger (Bourdieu, 2014 [1991]). Blant annet ser vi i situasjonen med Helin at hun sanksjoneres av medeleven som forteller henne at hun ikke kan si at hun snakker kurmanji, men kurdisk. Dersom markedsverdien ene og alene er styrt av oss forskere som anser språk som en positiv kapital i seg selv, besitter Helin en lingvistisk kapital som i aller høyeste grad verdsettes. Selv om vi forskere (eller enhver lærer) legger opp til en viss type praksis eller holdninger i undervisningen, vil situasjonen fortsatt avhenge av alle aktørene som er til stede (elevene). Dette illustrerer hvordan det lingvistiske markedet er styrt av markedskreftene som gjelder i spesifikke situasjoner og hvem man samhandler med (Bourdieu, 2014 [1991]). Makten man som aktør har til å anerkjenne blir understreket både på individ- og institusjonsnivå. Individnivået innebærer interaksjonene elevene imellom, mens institusjonsnivå viser skolens makt til å legge til rette for en opplevd ressursorientering av språkmangfold. Også i situasjonene med Vildes opplevelse av mangel på språklige ressurser, ser vi dette prinsippet i praksis. I konteksten av temauka der flerspråklighet løftes frem som en ressurs, oppleves hennes mangel på denne typen kapital, å være av lavere verdi. Vildes respons kan vitne om at hun opplever å bli sanksjonert i mangel på den lingvistiske kapitalen markedet her og nå verdsetter. At Vilde skulle oppleve å bli sanksjonert på denne måten, var ikke noe jeg eller mine medforskere la opp til. Opplevelsen kan altså igjen forklares ut fra gjeldene markedskrefter, representert i diskursene som er gjeldende. Oppsummert kan vi, i de overnevnte situasjonene, se at neksusanalysens inndeling av diskursen har en direkte påvirkning på profitt/sanksjonering av lingvistisk kapital. *Discourse in place* sier oss noe om markedskreftene som gjelder der og da, eksempelvis at elevenes identitetsforhandlinger foregår i et flerspråklig klasserom, i løpet av ei uke der språk tematiseres (Scollon & Scollon, 2004). Det lingvistiske markedet er også styrt av aktørene innad i markedet (eksempelvis elever og lærere), noe som representeres i neksusanalysenes *interaction order*. *Historical body* som begrep, fanger nettopp de erfaringsmessige kunnskapen og forståelsen en person besitter, noe som også utgjør kapitalen vedkommende stiller med.

Avslutningsvis er det interessant å se på det faktumet at ingen av elevene i løpet av uka, stiller spørsmål til noens norske tilhørighet. På tross av at elevene i stor grad knytter hjemmespråk til land, er det ingen som distanserer seg fra norsk språk eller Norge. I denne studien har jeg ikke undersøkt denne tendensen ytterligere. Derimot er det et funn i seg selv at ingen elever reiser spørsmålet om noens tilknytning til Norge og norsk. Fraværet av slike spørsmål kan indikere at dette ikke er holdninger eller antakelser de tenker på. Denne tendensen kan implisere at elevene på bakgrunn av å være en del av et språkmangfold, allerede er sosialisert inn i et språksamfunn der de ikke har behov for å stille slike spørsmål. Sett i lys av denne studien tar sikte for å løfte frem en ressursorientering av flerspråklighet, der enspråklighetsideologier og fremmedgjøring av språkidentitet i aller høyeste grad ansees å være utfordringer, er et slik funn å anse som et steg i riktig retningen. Forhåpentligvis vitner dette om et klassemiljø der ingen fremmedgjøres på bakgrunn av språkidentitet. Det hadde vært et interessant forskningsspørsmål til videre forskning.

# 6 Avslutning

## 6.1 Oppsummering

Dette masterprosjektet har hatt som formål å undersøke hvordan elever i ei flerspråklig førsteklasse responderer på et undervisningsopplegg der språkmangfold tematiseres eksplisitt. Oppgavens formål gjenspeiler overordna problemstilling i prosjektet:

*Hvordan responderer elever i ei flerspråklig førsteklasse på et undervisningsopplegg der språkmangfold tematiseres eksplisitt?*

For å få innsikt i elevresponsen gjennomførte jeg og to medforskere ei temauke på førstetrinn der språk og språklig mangfold var tema. Elevene tok del i ulike undervisningsaktiviteter der språk var implementert på ulike måter. Med et helhetlig blikk på temauka, var elevresponsen preget av engasjement, iver, nysgjerrighet og mestringsfølelse. Ved å legge til rette for at elevene fikk ta i bruk større deler av sitt språklige repertoar, fikk elevene bringe større deler av sin språkidentitet inn i skolediskursen. Dette løfter behovet for en ressursorientering av flerspråklighet i skolen. Hos flere av elevene var det tegn på mestringsfølelse i situasjoner der språk som vanligvis var forbeholdt hjemmediskursen ble inkludert i skolediskursen. Språk som fenomen er abstrakt og elevene på førstetrinn hadde tilgang på visuelle representasjoner av språk tilgjengelig i det semiotiske landskapet. Det fysiske rommet var et nyttig verktøy for oss forskere til å starte samtaler om språk eller observere elevene i interaksjon med hverandre. Samtalene om språk var av metaspråklig karakter, det vil si at de dreide som om språklige forhold i klassen. Elevenes sosiolingvistiske kompetanse kom til syne gjennom holdninger og ytringer om egen og andres språkidentitet. Underveis i temauka utviklet flere elever en nysgjerrighet mot andre elevers språklige tilhørighet. Denne utviklingen indikerte en endring i mange av elevenes fokus fra mandag til fredag. Førsteklassingenes egosentriske perspektiv var tydelig de første dagene, men etter hvert som klassens språkmangfold ble diskutert og visualisert felles, var elevene i større grad i stand til å innta nye posisjoner og lære om og av hverandre.

Studien viser også hvordan det helt ned på førstetrinn eksisterer en rekke språkholdninger og språklige maktforhold. Elevene var i en konstant interaksjon med hverandre, der de speilet egen språkidentitet i de rundt seg. De identitetsforhandlingene som fant sted, bar preg av de involverte aktørene. Når elevene skulle vurdere egen eller andres språkbruk eller språkidentitet, la de ulike premisser til grunn. I flere tilfeller så jeg hvordan elevene tok utgangspunkt i et identifikasjonskriterium når de vurderte egen språkidentitet, mens i vurderingen av andre la de et kompetansekriterium til grunn. Det faktumet at barn i det preoperasjonelle utviklingsstadiet bruker seg selv som utgangspunkt for å vurdere andre, kommer til syne i slike situasjoner. Denne tendensen fremhever behovet for å snakke om språklig mangfold og styrke myndiggjøringen av enhver språkidentitet. Elevene på førstetrinn er tidlig i utdanningsløpet, og innsikt i og forståelse for at andre besitter en annen kompetanse eller identitet enn det du har, er en del av den sosiolingvistiske kompetansen elevene gjennom kontinuerlig arbeid med språkmangfold kan få muligheten til å utvikle.

## 6.2 Bidrag til forskningsfeltet

Gjennom å kartlegge elvenes respons på tematisering av språkmangfold, har jeg sett hvordan eksplisitt tematisering og implementering av språk i undervisningen stimulerer til glede og engasjement. Den positive responsen fra elevene er ofte et resultat av situasjoner der hjemmediskursen bringes inn i skolediskursen. En klasseromspraksis som gir elevene mulighet til å benytte språklige erfaringer og kompetanse som ofte er forbeholdt hjemmediskursen, ga de fleste elevene en opplevelse av mestring og anerkjennelse. Aktiviteter som aktivt tematiseres språklig mangfold på en inkluderende måte, er i tråd med det Roma Chumak-Horbatsch teori om Linguistically Appropriate practice (2019). Teorien fremhever hvordan man ved å nyttiggjøre elevenes språklige erfaringer og identiteter, driver en praksis som i større grad ivaretar elevenes sosiale rettferdighet.

Med sitt fokus på førstetrinn belyser denne studien hvordan så små elever har nytte av visualisering og konkretisering av et abstrakt fenomen som språk er. Ettersom elever i 2-7 års alderen i stor grad er egosentrisk orientert, trenger de støtte fra voksne og visuelle representasjoner for å utvide horisonten og innta nye posisjoner. Det at elevene i stor grad tar utgangspunkt i seg selv når de vurderer en situasjon eller medelever, kan føre til situasjoner der de i mindre grad forstår andres valg. Funnen fra denne studien viser derimot at en metaspråklig tilnærming til språk, gir elevene rom og mulighet til å utforske egen og andres språkidentitet. En kompetanse som dreier seg om å se de språklige og sosiale forholdene som er rådene i samfunnet rundt det, er en stor del av den sosiolingvistiske kompetansen.

Et annet sentralt element denne studien undersøker, er en realisering av ressursorienteringen av språk og språklig mangfold. I forlengelse av elevenes respons på undervisningsopplegget, ser vi at ressursorienteringen ikke nødvendigvis krever at man aktivt tar i bruk flere språk muntlig eller skriftlig. En tematisering av språklig mangfold kan også legge til rette for at elevene får oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs. Elevene bruker sine språklige ressurser til å uttrykke seg og innta nye posisjoner, noe de også får mulighet til i samtaler om og arbeid med språk. Derimot viser også elevenes respons på aktiviteter der de faktisk tar i bruk hjemmespråk enten muntlig eller skriftlig, en mestring som ikke nødvendigvis er til stede i en ren tematisering av språk. Det å ta i bruk elevenes språklige repertoar krever derimot ikke at man har fullstendig kompetanse, da funnene i denne studien indikerer at opplevelsen av mestring også er til stede hos elever som kun gjenkjenner enkelte ord eller fraser på hjemmespråket.

Til slutt forteller også denne studien oss, at språklige holdninger er til stede også på førstetrinn. Elevene er i stadig interaksjon med hverandre og de er i posisjoner der de påvirker hverandre i identitetsforhandlinger. Her fungerer de både som en støtte for hverandre, der de kan utfolde seg, vise fram og utforske egen og andres språkidentitet. Samtidig er enkelte situasjoner preget av elevenes egosentriske ståsted, der de bruker seg selv som utgangspunkt for å vurdere andre. Denne tendensen blir tydelig i situasjoner der elevene responderer negativt på andre, og eksempelvis viser mangel på anerkjennelse av noens språkidentitet. Det faktumet at språklige maktforhold ubevisst eksisterer også på førstetrinn, løfter behovet for at man som lærer aktivt tematiserer og skaper positive holdninger til språkmangfold.



## 6.3 Veien videre

Alle elevene i denne studien rapporterer at de er flerspråklige og flertallet rapporterer at de har to eller flere morsmål. Til sammen i klassen er det 11 språk representert, noe som gjør at språkmangfold er implisitt et tema til enhver tid. Elevenes respons på eksplisitt tematisering av språkmangfold, er preget av nysgjerrighet, utforsking, glede og engasjement. Ressursorienteringen som står eksplisitt nevnt i læreplanen, går ut på at alle barn i skolen skal oppleve at det å kunne språk er en ressurs på skolen og i samfunnet. Gitt at elever i dagens Norge bruker store deler av barndommen sin på skolen, er læreren i en særstilling til å reprodusere språklige virkeligheter for elevene (Hårstad et al., 2021, s. 198). Språklæring er ofte forbundet med grammatisk kompetanse, mens språksosialiseringen som ligger i utvikling av sosiolingvistisk kompetanse ofte blir satt i skyggen. Som lærer er det med andre ord viktig å legge til rette for en praksis som gir elevene mulighet til å lære om den pragmatiske siden ved språk og språkbruk. På bakgrunn av at språk og identitet er nært sammenkoblet, er det avgjørende at barn og unge møter en språkpraksis som løfter frem positive sider ved språkbruk. Læreplanen utdyper som sagt at opplevelsen av å være en ressurs, ikke bare gjelder på skolen, men også i samfunnet ellers. Uavhengig om man er elev i en språkmangfoldig klasse eller ikke, skal alle ut i det samme samfunnet. Det er derfor avgjørende at alle i samfunnet er sosialisert inn i språkpositive holdninger der man utvikler forståelse for egen og andres språkbruk. Det hadde derfor vært interessant med forskning som tok for seg tematisering av språklig mangfold også i språkhomogene klasser. I språkhomogene klasser er språklig mangfold til stede på en annen måte enn i språkmangfoldige klasser. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan og i hvor stor grad språkmangfold tematiseres eller fremstilles i språkhomogene klasser? Og hvordan kan man bryte ned forestillinger om «oss» og «dem» av språkbrukere når man i stor grad snakker om språklig mangfold som er utenfor det fellesskapet man selv er en del av?

Jeg har i denne studien kartlagt en elevrespons som er preget av glede og engasjement rundt språkmangfold. På tross av at det også viser seg at språklige maktforhold er til stede også på førstetrinn, er det i stor grad ubevisste og spontane reaksjoner elevene kommer med på bakgrunn av deres alder. Det at elevene går på førstetrinn betyr også at de er i starten av et langt utdanningsløp. Den språklige sosialiseringen er derfor i en tidlig fase. Med et overordna blikk på studien jeg har gjennomført, kan det virke som elevene i sin helhet har et positivt syn på flerspråklighet. Til forskjell fra min studie, har blant annet Aandal (2022) og Overrein (2022) utført forskning på mellomtrinns elever. Det vil si elever som i større grad er sosialisert inn i et sett med etablerte språkholdninger. I delkapittelet om tidligere forskning (1.3) hentyder forskningen at det i stor grad er en enspråklighetsideologi som er rådende i mange norske skoler. Funn fra Aandal (2022) og Overrein (2022), viser også elever på mellomtrinnet i stor grad er av den oppfatningen at det er best å benytte norsk på skolen, på tross av at elevene er en del av språkmangfoldige klasser. Det hadde derfor vært interessant og fulgt en førsteklasse over lang tid, der man hadde implementert ressursorientert som en naturlig del av undervisningen.

Avslutningsvis vil jeg løfte frem et perspektiv som jeg selv har funnet utfordrende i arbeid med anerkjennelse av språkidentitet og det å motarbeide en diskriminerende praksis. Becks (2002) begrep *banal cosmopolitanization* identifiserer han utfordringen med å blant annet

knytte språk til geografiske representasjoner som flagg. I denne studien har jeg kun drøftet dette begrepet opp mot egen gjennomføring, og derfor rettet et kritisk blikk på den måten jeg og mine medforskere valgte å representere språk. Innledningsvis i denne studien fremstiller jeg tall som viser at antallet norskfødte med innvandrerforeldre har økt med 82,3% (Statistisk sentralbyrå, 2013; 2023). Det vil si at det språklige mangfoldet i Norge er komplekst, og en stor del av oss har språklige og kulturelle røtter med rot både i Norge og i andre land. Mitt ønske er å fremme en praksis som ideelt sett anerkjenner språklig mangfold, uten at man trenger å bekymre seg for at noen distanseres eller ekskluderes fra verken Norge eller andre land de måtte ha tilknytning til. Jeg reiser derfor spørsmålet om hvordan man kan jobbe for å oppnå en slik praksis i skolen? Jeg er av den oppfatning av at minoritetsspråklig og innvandrere er begreper som er forbundet med stigma, det er denne tankegangen som må vendes om. For at alle elever skal få oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs, mener jeg det er et behov for å anerkjenne og løfte frem det som gjør samfunnet vårt til språkmangfoldig – noe som i stor grad er takket vært økt innvandring og økt antall minoritetsspråklige. Som Jim Cummins (2021) og Kunnskapsdepartementet (2008) fremhever, er språket en viktig brobygger mellom kulturer og språk i samfunnet. Språklig mangfold er derfor å betrakte som en ressurs med et stort potensial til å lære om og av hverandre.

# Referanser

- Beck, U. (2002). The cosmopolitan Society and Its Enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), ss. 17-44.
- Berger, L. P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books Ltd.
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa, & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (1. utg., s. 158-172). Universitetsforlaget.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the Natinal Order. *Current Anthropology*, 50(4), s. 415-441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehard & Winston.
- Bourdieu, P. (2014 [1991]). Language and symbolic power. I J. A. & N. Coupland (Red.), *The discourse Reader* (3. utg.).
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4/5), s. 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Teaching in Multilingual Classrooms*. Multilingual Matters.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts* (1. utg.). Channel View Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Daugaard, L. M., Østergaard, W., Landegaard, U., Wulff, L., Orluf, B. & Laursen, H. P. (2018). Sprogportrætter. I Literacy og andetsprog i udskolingen: Ni forløb fra Tegn på sprog (s. 57-73). Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-iudskolingen-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf>
- Dewilde, J. (2016). "Det er bare i hjertet mitt". Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Scandinavian Studies in Language (SSL)*, ISSN 1904-7843, 7(2), s. 46-62.

- Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal Of Biligualism*, ISSN 1367-0069, 23(5), s. 942-953. <https://doi.org/10.1177/1367006917740975>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetspråklig og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Gabrielsen, H. B. (2023). *Synliggjøring av flerspråklighet: kunnskapsdeling, nysgjerrighet og språklig identitet hos en gruppe førsteklasinger, [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet]*.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklige og opplæring* (1. utg.). (I. S. Holmes, Overs.) Cappelen Damm Akademisk.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory* (1. utg.). Routledge.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B., & Ommeren, R. van. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* (1. utg.). Cappelen Damm Akademiske.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell, & T. Stivers (Red.), *The handbook of Conversation Analysis* (s. 57-76). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch4>
- Hermansen, A. H. (2020). *Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev: Fem norsk læreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]*. Hentet fra NTNU Open: <https://hdl.handle.net/11250/2784867>
- Hult, F. M. (2017). Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones, & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (s. 89-104). Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. I J. B. Pride, & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics. Selected readings* (s. 269-293). Penguin.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* (58), s. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

- Johansen, Å. M., & Bull, T. (2012). Språkpolitikk og (u)synleggjering i det semitoske landskapet på Universitetet i Tromsø. *Nordlyd*, 39(2), s. 17-45. <https://doi.org/10.7557/12.2472>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2021). Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland, & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & Ommeren, R. van. (2022). Innledning. I I. Kjelaas, & R. van. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærming for mestring og myndiggjøring* (1. utg), (s. 11-23). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning
- Knudsen, C. S. (2022). Andrespråksfonologi og uttaleundervisning. I I. Kjelaas, & R. van. Ommeren, *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærming for mestring og myndiggjøring* (s. 127-142). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet det - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I *Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjue* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Gyldendal.
- Kultur- og likestillingsdepartementet (2022). *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/rasisme-og-diskriminering-pa-grunn-av-etnisitet-religion-og-livssyn/id670393/>
- Marten, H. F., Van Mensel, L., & Gorter, D. (2012). Studying Minority Languages in the Linguistic Landscape. I D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 1-15). Basingstoke.
- Meld. St. 6 (2019- 2020). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Miller, P. H. (2006). *Theories of Developmental Psychology*. University of Florida: Worth Publishers.
- Myklevold, G.-A., & Speitz, H. (2021). Multilingualism in Curriculum Reform (LK20) and Teachers' Perceptions: Mind the Gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), s. 25-50. <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5. utg.)*  
Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene:  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language: Extending the conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL quarterly*, 50(2), s. 475-479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Olaussen, A. H., & Kjelaas, I. (2021). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei": Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, s. 53-80.
- Ommeren, R. van. (2021). Talespråk og talespråksdidaktikk. I M.-A. Igland, & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10 Språkboka* (2. utg.) s. 167-194). Universitetsforlaget.
- Ommeren, R. van. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærming for mestring og myndiggjøring* (1. utg.) (s. 47-62). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (1. utg.) (s. 115-135). Universitetsforlaget.
- Overrein, E. (2022). «Mitt språkportrett» - En sosiolingvistisk undersøkelse av fire flerspråklige elevers språkportrett og deres forestillinger om språk, språkkompetanse og normer i skolen [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Hentet fra NTNU Open: <https://hdl.handle.net/11250/3007911>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*.
- Piaget, J. (1970). *Genetiv epistemology*. Columbia University Press.

- Postholm, B. M., & Jacobsen, I. D. (2017). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Randen, G.T. og Danbolt, A.M. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A. Gujord og G.T. Randen (red). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 331–335). Cappelen Damm akademisk
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland, & L. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Salmerón, C. (2022). Elementary Translanguaging Writing Pedagogy: A Literature Review. *Journal of Literacy Research*, 54(3), s. 222-246.  
<https://doi.org/10.1177/1086296X221117188>
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus Analysis*. Routledge.
- Sikt. (u.d.). *Kunnskapsektorens tenesteleverandør*. Hentet fra <https://sikt.no/>
- Skutnabb-Kangas, T. (2018). Linguistic Diversity, Language Rights And Language Ecology. *Darnioji Daugiakalbystė*, 13(1), s. 14-58. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0011>
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, (10). <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Statistikkbanken: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/10516/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Statistikk: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- St.meld nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæing for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråkklighet - til begeistring og besvær* (1. utg.). Gyldendal.

- Tellevik, S. (2023). *Bruk av språkportrett i en flerspråklig første klasse: En sosiolingvistisk studie av et utvalg elever sine opplevelser, refleksjoner og forståelser. [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet].*
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*. 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Zwankhuizen, M. (2021). «Det hjelper ikke at jeg føler 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 en ressurs. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet], Hentet fra NTNU Open: <https://hdl.handle.net/11250/2785130>
- Aandal, A. (2022). Å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen: En kvalitativ undersøkelse av et utvalg mellomtrinnelevers refleksjoner [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet]. Hentet fra NTNU Open: <https://hdl.handle.net/11250/3008064>
- Åsvoll, H. (2015). Kognitiv teori. Piaget - kunnskapsutvikling og læring. I R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (2. utg., s. 231-246). Fagbokforlaget.



# Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Vurdering fra Sikt

## Vedlegg 1: Observasjonsskjema

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

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

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide – Semistrukturert intervju / Uformelle intervju**

→ Alle spørsmål blir stilt i en samtalesetting, der de er mellom 2-5 elever på gruppe.

Generelle spørsmål om språk:

- a. Hva tenker du på når jeg sier ordet «språk»?
- b. Hvilke språk kan du?
- c. Hva syns du/dere om at mange snakker forskjellige språk?
- d. Hvorfor snakker man forskjellige språk?

Spørsmål knyttet til aktivitet:

- a. Hvordan var det å bruke flere språk på en slik oppgave?
- b. Ble oppgaven lettere eller vanskeligere når du brukte flere språk?
  - a. Oppfølgingsspørsmål: Hva var det som gjorde at du følte det slik?
- c. Hva tenker dere om å bruke ulike språk hjemme og på skolen? (dersom dette er aktuelt for eleven)
- d. Kunne dere tenke dere å bruke flere språk i oppgaver senere også?

Denne intervjuguiden kobles opp mot samtaler i tilknytning til selve undervisningsaktiviteten jeg gjennomfører, der elevene skal delta i en aktivitet som bruker alle de språkene som snakkes i klasserommet.

I tillegg vil det oppstå uformelle intervju/samtaler underveis i løpet av temauka. Disse intervjuene vil spille seg ut som spontane samtaler med elevene i klasserommet, i gangen og andre overgangssituasjoner. Samtalene vil ha samme fokus som spørsmålene over, da holdninger og tanker rundt språk og språklig mangfold er utgangspunktet for innsamling av empiri og drøfting.

## Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema

### Til foresatte på 1. trinn!

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



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

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

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



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

#### **Hva innebærer dette for barnet ditt?**

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

- Ta notater av det vi observerer

- Ta lydopptak under noen av aktivitetene
- Gjennomføre samtaler om språk

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



### **Det er frivillig å delta**

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

Hvis du vil la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser å ikke delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

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

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

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

- Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:
  - E-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)
  - Telefon: 53211500

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

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

## **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

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

**Ansvarlig for prosjektet og hvem kan kontaktes:**

*Studenter ved NTNU:*

Solveig Tellevik

[solvete@stud.ntnu.no](mailto:solvete@stud.ntnu.no)

Hedda Benum Gabrielsen [heddabg@stud.ntnu.no](mailto:heddabg@stud.ntnu.no)

Eline Øien Haagensen [elineoh@stud.ntnu.no](mailto:elineoh@stud.ntnu.no)

*Personvernombud ved NTNU:*

Thomas Helgesen 930 79 038 / [personvernombud@ntnu.no](mailto:personvernombud@ntnu.no)

*Veiledere ved NTNU:*

Signe Rix Berthelin [signe.rix.berthelin@ntnu.no](mailto:signe.rix.berthelin@ntnu.no)

Ina Myrvang Nilsen [ina.m.nilsen@ntnu.no](mailto:ina.m.nilsen@ntnu.no)

**Praksislærere:** (foresatte mottar denne infoen)

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



***Med vennlig hilsen***

*Eline Øien Haagensen*

*Hedda Benum Gabrielsen*

*Solveig Tellevik*

***Samtykkeskjema***

*Lever dette på skolen*

*Frist for innlevering: 6. Januar 2023*

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

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

- Observasjon
- Samtale
- Lydopptak
- Tegninger/Skolearbeid

---

Underskrift foresatte

Dato



## Vedlegg 5. Vurdering fra Sikt

17.02.2023, 15:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Et sosiolingvistisk blikk på flerspråkighet - transspråklig opplæring...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b>	<b>Vurderingstype</b>	<b>Dato</b>
537663	Standard	15.12.2022

### Prosjekttittel

Et sosiolingvistisk blikk på flerspråkighet - transspråklig opplæring på 1. trinn

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Ina Myrvang Nilsen

### Student

Eline Øien Haagensen

### Prosjektperiode

25.10.2022 - 31.08.2023

### 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 31.08.2023.

[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.

### VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om barn. Personverntjenester vurderer at det er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering etter artikkel 35 basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter:

- Det gis informasjon og innhentes samtykke fra foresatte
- Behandlingen har kort varighet
- Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgave/publikasjon

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

