

**MASTEROPPGAVE**  
**M5GLU**  
**Master i norsk og norskdidaktikk**  
**Mai 2023**

«Jeg vet ikke om de føler det er en ressurs»

*En kvalitativ studie av et utvalg læreres refleksjoner rundt flerspråklighet i undervisningen  
etter å ha lagd språkportrett med elevene*

“I don’t know if they feel that it is a resource”

*A qualitative study of a selection of teachers' reflections on multilingualism in the classroom  
after making language portraits with the students*

Akademisk masteroppgave

30 studiepoeng

Maria Susann Johansen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Da var et kapittel av livet ferdig, og muligens det mest innholdsrike kapittelet i boken så langt. Livet som student har lært meg mye, og denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine år, og det markerer samtidig begynnelsen på et nytt kapittel, nemlig starten på yrket som lærer. Jeg gleder meg til å se hva neste kapittel vil bringe.

Det er flere som har bidratt til denne masteren, og jeg ønsker først å takke informantene mine som tok seg tid til å både bli observert og intervjuet til dette prosjektet. Jeg ønsker også å rette en takk til veilederen min, Elena Tkachenko, for god veiledning og inspirasjon i arbeidet med masteroppgaven. I tillegg vil jeg takke foreldrene mine for all støtte gjennom studietiden, og spesielt dette siste semesteret.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine fine medstudenter; Nova, Aurora og Emma. Deres motiverende ord og gode humør har gjort studietiden til en veldig fin tid.

Maria

Mai 2023

## Sammenheng

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt problemstillingen *Hvordan forholder et utvalg lærere seg til elevenes språklige ressurser?* Studiens problemstilling er videre delt inn i tre forskningsspørsmål; (1) Hvordan gjennomfører lærerne et undervisningsopplegg om flerspråklighet? (2) Hvilke ulike definisjoner har lærerne av flerspråklighet? (3) Hvordan reflekterer lærerne rundt bruk av flerspråklighet i skolen? Bakgrunnen for denne studien er mine tidligere erfaringer med at lærere i liten grad trekker fram elevenes språklige ressurser i undervisningen.

For å undersøke denne problemstillingen har jeg utformet et undervisningsopplegg og tatt i bruk triangulering av metodene observasjon og intervju. Utvalget er to kontaktlærere som har flerspråklige elever. Undervisningsopplegget jeg utviklet, som lærerne gjennomførte med elevene, var at elevene skulle fargelegge sitt eget språkportrett. De fikk utdelt et omriss av en kropp og fikk spørsmålet «Hvilke språk er en del av deg?» Formålet med studien er å kunne bidra med ny innsikt i hvordan lærere jobber med flerspråklighet og elevenes språklige repertoar. Datamaterialet er analysert med formål om å få et helhetsinntrykk, å få fram meningsinnholdet, samt å se om det er noen sammenhenger mellom observasjon og intervju.

Funnene i denne studien viser at lærerne i noen grad trekker fram elevenes språklige ressurser i undervisningen. Fokuset til lærerne ser ut til å være på kulturen og bakgrunnen til elevene i større grad enn språkene til de flerspråklige elevene. Lærernes definisjoner av flerspråklighet er noe ulike og de trekkes fram og drøftes for å se på hvilke syn og praksiser lærerne har. Språkportrettene elevene lagde, ga lærerne større innsikt om elevenes språkbakgrunn enn de hadde før undervisningsopplegget ble gjennomført.

## Abstract

In this master's thesis, I have investigated the research question: *How do a selected group of teachers approach their students' language resources?* The research question is further divided into three sub-questions: (1) How do the teachers implement a teaching approach on multilingualism? (2) What definitions do the teachers have of multilingualism? (3) How do the teachers reflect on the use of multilingualism in schools? The background for this study stems from my previous experiences where teachers have been found to rarely utilize their students' language resources in their teaching.

To examine this research question, I have designed a teaching approach and employed the triangulation of observation and interviews as research methods. The sample consists of two class teachers who have multilingual students. The teaching approach I developed, which the teachers implemented with the students, involved the students colouring their own language portraits. They were given an outline of a body and were asked, "Which languages are a part of you?" The purpose of this study is to contribute new insights into how teachers work with multilingualism and their students' language repertoire. The data collected is analysed to gain an overall impression, extract meaningful content, and identify any connections between observation and interviews.

The findings of this study indicate that the teachers, to some extent, incorporate their students' language resources in their teaching. The teachers appear to focus more on the students' culture and background rather than the languages of the multilingual students. The teachers' definitions of multilingualism vary somewhat and are highlighted and discussed to explore the different perspectives and practices of the teachers. The language portraits created by the students provided the teachers with greater insight into their linguistic backgrounds compared to their knowledge before implementing the teaching approach.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	7
1.2 Flerspråklighet i skolen .....	7
1.3 Begrepsavklaring .....	8
1.4 Studiens oppbygning .....	10
<b>2. Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Tre teoretiske syn på flerspråklighet .....	11
2.2 Språklige ideologier .....	12
2.3 Transspråking .....	14
2.3.1 Transspråking som pedagogikk .....	15
2.4 Perspektiver på flerspråklighet .....	16
2.5 Tre pedagogiske praksiser for flerspråklighet i klasserommet .....	17
2.6 Språkportrett .....	18
2.7 Tidligere forskning .....	20
2.7.1 Læreres holdninger til flerspråklighet og definisjoner av flerspråklighet .....	20
2.7.2 Tidligere forskning på språkportrett .....	23
<b>3. Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Et kvalitativt forskningsdesign .....	25
3.1.1 Triangulering av observasjon og intervju .....	26
3.2 Utvalg .....	26
3.3 Datainnsamling .....	27
3.3.1 Undervisningsopplegg .....	27
3.3.2 Observasjon .....	28
3.3.3 Intervju .....	30
3.4 Transkribering og analyse .....	31
3.5 Forskningsetiske refleksjoner .....	33
3.5.1 Innhenting av samtykke .....	34
3.6 Validitet og reliabilitet .....	35
<b>4. Analyse</b> .....	<b>36</b>
4.1 Lærernes opplevelser av undervisningsopplegget .....	36
4.2 Lærernes definisjoner av flerspråklighet .....	40
4.3 Forutsetninger for flerspråklig undervisning og nåværende undervisningspraksis .....	41
4.4 Lærernes syn på elevenes bruk av sitt språklige repertoar .....	44
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>49</b>
5.1 Språkportrett i undervisningen .....	49
5.2 Lærernes definisjoner og syn på flerspråklighet .....	50
5.3 Bruk av flerspråklighet i skolen .....	53

<b>6. Avslutning .....</b>	<b>55</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>61</b>
<i>Vedlegg 1 – Undervisningsopplegg.....</i>	<i>61</i>
<i>Vedlegg 2 – Språkportrett.....</i>	<i>62</i>
<i>Vedlegg 3 – Intervjuguide.....</i>	<i>63</i>
<i>Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....</i>	<i>64</i>
<i>Vedlegg 5 – Informasjonsbrev til foresatte.....</i>	<i>67</i>
<i>Vedlegg 6 – Vurdering fra Sikt.....</i>	<i>68</i>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I løpet av egen utdanning, både på grunnskolen og i høyere utdanning, har jeg opplevd at lærere i liten grad bruker de språklige ressursene som er i klasserommet. I likhet med de erfaringene jeg har, skriver Haukås (2018) at intervju med språklærere viser at lærerne ser store fordeler knyttet til sin egen flerspråklighet, men at de sporadisk bygger på forkunnskapene til elevene. De har med andre ord en lite bevisst tilnærming til den flerspråklige rikdommen som finnes i klasserommet deres (Haukås, 2018). Jeg ønsker at mine egne elever skal kjenne på at språkene deres er en ressurs som de tar med seg inn i skolen. Med bakgrunn i dette ønsket jeg derfor å undersøke hvordan dette så ut i dag, fra lærernes perspektiv. Problemstillingen er derfor formulert slik;

*Hvordan forholder et utvalg lærere seg til elevenes språklige ressurser?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål for å konkretisere hva jeg ønsker å finne ut;

1. Hvordan gjennomfører lærere et undervisningsopplegg om flerspråklighet?
2. Hvilke ulike definisjoner har lærerne av flerspråklighet?
3. Hvordan reflekterer lærere rundt bruk av flerspråklighet i skolen?

Det har vært et mål i denne studien å inspirere lærere til å jobbe mer med å inkludere språkene til elevene i undervisningen, og det er en av grunnene til at jeg valgte å lage et undervisningsopplegg som informantene skulle gjennomføre.

## 1.2 Flerspråklighet i skolen

Samfunnet vårt har blitt mer mangfoldig de siste tiårene, og engelsk og andre språk blir en større del av kulturen vår og en del av skolehverdagen til mange barn. Det språklige og kulturelle mangfoldet i Norge har økt siden 1970-årene og i Oslo-skolen er det registrert mer enn 220 språk (Dewilde i García & Wei, 2019, s. 7). Med det store mangfoldet av dialekter og språk elever i Norge møter, forstår og bruker selv, mener Haukås (2018) at alle norske elever er flerspråklige. Hennes definisjon av flerspråklighet er at elevene forstår og/eller kan bruke minst to språk (Haukås, 2018).

Flerspråklighet er også nevnt i læreplanen, og i overordnet del er det beskrevet hvilken verdi språk har. Overordnet del beskriver det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen, og den tydeliggjør skolens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den overordnede delen, under identitet og kulturelt mangfold, står det;

«Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Her nevnes det flere aspekter ved språk, slik som at opplæringen skal utvikle elevenes språklige identitet, og det gis også eksempler på flere måter man kan bruke språket på, og at det ikke bare er for å kommunisere, men også for å skape mening og knytte bånd til andre. Til slutt står det at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Dette er et svært relevant mål, som jeg vil komme tilbake til senere i masteroppgaven. Flerspråklighet som ressurs nevnes også i læreplanen for engelsk og læreplanen for norsk, under fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b) Det er i tillegg tre relevante kompetansemål etter 4.trinn i den nye læreplanen i norsk som ble fornyet i 2020. Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner
- sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk
- utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Kompetansemålene sier at elevene skal reflektere, utforske og samtale om språk, og det krever kompetanse om flerspråklighet av læreren. I tillegg må de også se verdien av flerspråkligheten.

### 1.3 Begrepsavklaring

Begrepene morsmål, førstespråk, andrespråk, flerspråklig og tospråklig blir definert ulikt innenfor forskningslitteratur. I denne delen vil definisjonene fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring og NOU: *Mangfold og mestring* bli presentert. Begge disse instansene



er norske og har kompetanse innenfor flerspråklighetsfeltet. Disse begrepene er relevante og viktige å avklare, da de vil bli brukt senere i oppgaven.

Morsmål: Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan således ha to morsmål (NOU: 2010:7, s. 25). Morsmål er det språket eller de språkene som et barn lærer seg først. Det brukes også om språk som er tilegnet senere i livet, og som en person velger å betrakte som sitt morsmål (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Førstespråk: Førstespråk er en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Det betegner vanligvis språket vedkommende har lært først, benytter mest og er nærmest knyttet til (NOU: 2010:7, s. 25). Det brukes, på samme måte som morsmål, om det språket eller de språkene som et barn lærer seg først. Det kan også brukes om språk som er lært senere i livet, og som en person oppfatter som sitt hovedspråk (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Andrespråk: Andrespråk er språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk (NOU: 2010:7, s. 25). Andrespråk kan også defineres som språk som læres etter at det første språket er etablert. Det brukes primært om språk som læres i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk, men kan også betegne ethvert språk som ikke er førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Flerspråklig: En flerspråklig person er en som er vokst opp med to eller flere språk, og identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (NOU: 2010:7, s. 25). Flerspråklig kan også defineres som en person som har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og / eller arbeid (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

Tospråklig: En tospråklig person er en som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk (NOU: 2010:7, s. 25). Tospråklig kan også defineres som en person som har tilegnet seg og bruker mer enn ett språk

i dagligliv, utdanning og/eller arbeid. Det brukes ofte synonymt med flerspråklig og bør erstattes av dette (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

I mye av forskningen og teorien som det refereres til i denne oppgaven er spesielt begrepene tospråklig og flerspråklig benyttet i ulik grad. Garcia og Wei (2019) skriver at begrepet tospråklig betyr det å ha kunnskap om og bruke to autonome språk, imens flerspråklig brukes ofte om personer har kunnskap om og bruker mer enn to språk (García & Wei, 2019, s. 29). Dette trekker også Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring fram; at tospråklig og flerspråklig blir brukt mye om hverandre, og jeg vil derfor i denne studien bruke flerspråklig istedenfor tospråklig. Videre vil jeg bruke begrepet flerspråklig med definisjonen som sier at å være flerspråklig er at man har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og / eller arbeid.

#### 1.4 Studiens oppbygning

Denne studien er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet har jeg redegjort for bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Deretter har jeg aktualisert studien ved å se på flerspråklig i skolen i dag, og avklart noen sentrale begreper. Andre kapittel er kunnskapsgrunnlaget for studien og innebærer relevant teori og tidligere forskning. Det tredje kapitlet tar for seg de metodiske valgene som er gjort, og det redegjøres for forskningsdesign, utvalg, innsamling av data, forskningsetiske refleksjoner og til slutt en refleksjon av studiens validitet og reliabilitet. Fjerde kapittel er analysen av datamaterialet, og den er delt inn i fire deler. Funnene fra observasjon og intervju blir presentert og diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Studiens femte kapittel er en drøftingsdel, der funnene blir drøftet med bakgrunn i analysen og de tre forskningsspørsmålene som er formulert. Det sjette kapitlet er en avslutning, der de mest sentrale funnene blir trukket fram, og begrensinger og forslag til videre forskning blir presentert.

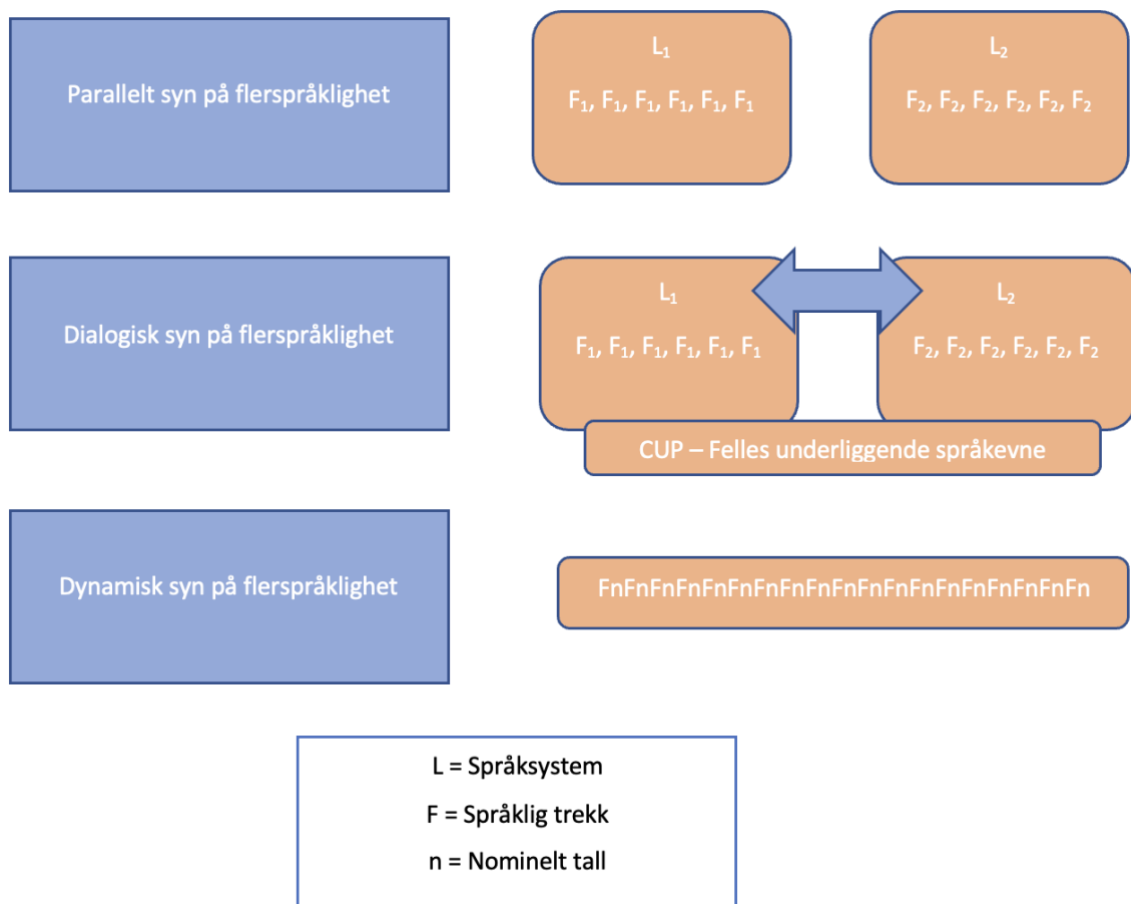
## 2. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg relevante teorier og tidligere forskning som er nødvendig for å analysere datamaterialet. For å få innsikt i teori om flerspråklig, vil det først redegjøres for tre teoretiske syn på flerspråklig og språklige ideologier. Deretter vil det redegjøres for teori innenfor feltet transspråking, tre pedagogiske praksiser for flerspråklig, teori om språkportrett og til slutt vil tidligere forskning innenfor flerspråklig legges fram. I internasjonal forskning blir tospråklig (bilingualism) brukt som begrep for det vi i nordisk forskning kaller flerspråklig, og jeg vil bruke begrepet flerspråklig der García og Wei

har brukt begrepet tospråklighet. Dette er i tråd med hvordan Dewilde beskriver at begrepet blir brukt i nordisk forskning (García & Wei, 2019, s. 17).

## 2.1 Tre teoretiske syn på flerspråklighet

I det følgende vil jeg gjøre rede for tre teoretiske syn på flerspråklighet; parallelt, dialogisk og dynamisk. Dette gjøres for å forstå den historiske utviklingen av flerspråklighet som begrep. Modellen nedenfor er gjengitt etter García & Wei (2019) og illustrerer hvordan synene kan framstilles. L står for språkssystem, det vil si at L1 står for ett språk og L2 står for ett annet språk. F står for språklig trekk, og n står for nominelt tall.



Figur 1. Gjengitt etter García & Wei (2019, s.30)

García & Wei (2014) bruker begrepet tradisjonell flerspråklighet for å definere det parallelle synet på flerspråklighet. Figur 1 viser hvordan språkene er to separate rektangler som representerer to språk som separate språkssystemer (L1 og L2) med forskjellige språktrekk (F1 og F2). Det vil si at språkene ikke har en relasjon til hverandre, og når man bruker av det ene

språksystemet (L1), bruker man bare språklige trekk fra det språket (F1) (García & Wei, 2019, s. 30). Det vil si at om man for eksempel kan engelsk og norsk, så kan man, ut i fra dette synet, ikke overføre kunnskap fra det ene språket i læringen av det andre språket.

Det neste synet er dialogisk syn på flerspråklighet, som Jim Cummins har formulert. Han hevdet at tospråkliges kunnskaper i to språk ikke ble lagret på separate steder i hjernen, og at ingen av kunnskapene var uavhengige av hverandre. Han var dermed noe uenig i et parallelt syn på flerspråklighet. Ved bruk av begrepet *felles underliggende språkevne* (CUP – Common Underlying Proficiency) — foreslo Cummins at selv om overflaten på de strukturelle elementene til to språk kan se forskjellig ut, finnes det en kognitiv gjensidig avhengighet som gjør det mulig å overføre språklig praksis (García & Wei, 2019, s. 30). Det er derfor en pil mellom L1 og L2 i figur 1, for å illustrere denne overføringen av språklig praksis. Forskning på kognisjon og flerspråklig funksjon har også støttet dette, og at «språkene» til tospråklige talere virker sammen under lytting eller tale (De Groot (2011) gjengitt i García & Wei, 2019, s. 30). Den felles underliggende språkevnen har tidligere blitt forklart med et bilde av to isfjell, der isfjellene henger sammen under overflaten, som en annen måte å illustrere dette på.

Det siste synet i figuren er det dynamiske synet på flerspråklighet, som ble fremsatt av García (2009a, sitert i García & Wei, 2019). Garcias syn er beslektet med Cummins' teori om språklig gjensidig avhengighet, men den er mer rettet mot sosiolingvistiske praksiser enn mot en mentalistisk oppfatning av kunnskap. I motsetning til en oppfatning som tar utgangspunkt i to separate systemer som ses som avhengig av hverandre, går det dynamiske synet på flerspråklighet ut over tanken om to autonome språk i form av et førstespråk (L1) og et andrespråk (L2). Teorien om dynamisk flerspråklighet ser i stedet flerspråklige personers *språkpraksiser* som komplekse, og de oppstår ikke lineært og fungerer ikke separat, siden det bare finnes ett språksystem. Det er derfor skrevet F (språklig trekk) og n (nominelt tall) i figur 1 for å illustrere at det ikke finnes flere språksystemer, men kun ett språksystem. Det dynamiske flerspråklighetsperspektivet strekker seg dermed forbi tanken om at det finnes to gjensidig avhengige språk, slik Cummins (1979) så det. I stedet tar det utgangspunkt i et språksystem med trekk som oftest praktiseres i henhold til sosialt konstruerte og kontrollerte «språk», men som i andre tilfeller produserer nye praksiser (García & Wei, 2019, s. 31).

## 2.2 Språklige ideologier

Disse tre synene kan være uttrykk for språklige ideologier og kan påvirke hvordan læreres holdninger er til språk i klasserommet. Slik som Williams & Burden argumenterer for, vil

læreres overbevisninger om hvordan språk læres, gjennomsyre deres klasseromspraksis mer enn en spesifikk metodologi som de er bedt om å ta i bruk eller en lærebok. Med dette i bakgrunn, så sier de at lærere tar avgjørelser med deres egne prinsipper til grunn når de planlegger (Li, 2020, s. 22).

García & Wei (2014) har argumentert for at den felles underliggende språkevnen som Cummins har formulert, innebærer en monoglossisk oppfatning av flerspråklighet som er i strid med et dynamisk syn på flerspråklighet. I et dynamisk syn på flerspråklighet har man en heteroglossisk oppfatning som reflekterer hvor flytende språk kan være i flerspråklige samfunn. Ifølge Garcia & Wei, tar monoglossiske oppfatninger utgangspunkt i enspråklighet som norm, imens heteroglossisk tar utgangspunkt i flerspråklighet som norm (García & Wei (2014) gjengitt i Cummins, 2021, s. 230).

Dette skriver også Ommeren (2022) om, og hun beskriver språkidelogier som de internaliserte forestillingene vi har om språk og språklige forhold. Det er særlig i tre sammenhenger at dette kommer til uttrykk. En måte er gjennom språklig praksis, og ved å se på hva som er vanlig/uvanlig å gjøre med språk, kan man se hvor “tålegrensene” for ulike former for språklig atferd går. Man kan også finne uttrykk for språkidelogier i måtene vi omtaler språk på, og i det vi assosierer med ulike språklige varieteter. Den tredje sammenhengen det kommer til uttrykk på er i det som *ikke* blir sagt eller gjort. Ved å usynliggjøre enkelte språk kan man kommunisere hvilke språk som tillegges verdi, og hvilke som er forbundet med lav status (Ommeren, 2022).

Et eksempel på hvilke språk som har størst verdi, ser vi ved at norsk er det opplagte fellesspråket i Norge, og det viser til en ideologi som Blommaert (2009) har omtalt som enspråklighetsideologi. Det er forestillingen om at enspråklighet er normaltilstanden for både individer og samfunn. Ommeren peker på at sider ved språkpolitikken som vi ser i dag overfor en del grupper av nye innvandrere til Norge kan sies å representere en videreføring av enspråklighetsideologi og en-nasjon-ett-språk-tenkningen fra tidligere tider, slik som den diskriminerende språkpolitikken mot det samiske språket (Ommeren, 2022). Dahl & Krulatz hevder også at det norske skolesystemet fortsatt i stor grad preges av Norges forholdsvise monokulturelle tradisjoner, der enspråklighet anses som normalen, mens flerspråklige elever behandles som særtilfeller som krever spesielle løsninger. Samtidig er det et klart mål at alle norske barn skal utvikle flerspråklig kompetanse, gjennom å lære engelsk allerede fra første årstrinn (Dahl & Krulatz, 2016, s. 5).

## 2.3 Transspråking

For å knytte de tre synene på flerspråklighet som har blitt presentert i forrige del, til hvordan praksisen er i klasserommet, vil jeg i denne delen presentere transspråking som et pedagogisk verktøy for å jobbe med flerspråklighet. Transspråking er et relativt nytt begrep og ble først brukt av Cen Williams i 1994, på walisisk *trawsieithu*. Istedenfor å bruke walisisk i en situasjon og engelsk i annen situasjon, slik som tradisjonell flerspråklig undervisning gjør, ga transspråking de walisiske studentene muligheten til å endre språklig input og output. Studentene ble bedt om å lese på et språk, og deretter skrive på et annet språk, eller diskutere på et språk og lese på et annet (García & Kleyn, 2016, s. 11). Slik praksis kan man se i norske klasserom i dag i for eksempel engelsktimer når elevene veksler mellom norsk og engelsk. Begrepet transspråking har blitt et sentralt internasjonalt fagbegrep innen språkpedagogikk så vel som innen sosiolingvistik, og med fokus på alle nivåer av utdannelsessystemet, men særlig hyppig bruk i relasjon til grunnskolen. En sentral fagperson innenfor transspråking er den amerikanske utdanningsforskeren Ofelia García, og hennes bruk av begrepet er mer bredt enn det opprinnelig var, og hun har delt begrepet inn i tre dimensjoner;

1. Flerspråklig kommunikasjon, som er normal språkbruk for befolkningen i flerspråklige samfunn
2. Et kognitivt læringssyn, som legger vekt på brobygging mellom kjent og ny viten og individets strategiske utnyttelse av sine flerspråklige ressurser i meningsdannelse og læring
3. En pedagogisk praksis, som på bakgrunn av de første to dimensjoner målrettet inndrar elevenes språklige ressurser for å styrke deres læring og deltagelse (García gjengitt i Holmen & Thise, 2021, s. 41)

Det er den tredje dimensjonen, en pedagogisk praksis, som vil være mest sentral i denne oppgaven. En annen del av transspråking er hvordan det virker inn på identiteten til flerspråklige individ. Holmen & Thise (2021) skriver om hvordan transspråking-pedagogikk ikke bare gir styrkede læringsmuligheter, men også en styrket identitet som flerspråklig individ. De skriver at det er spesielt viktig for språklige nybegynnere, som er begrenset i sitt uttrykk på det nye språket. Ved at elevene får bruke deres sterkeste språk får de flere muligheter for å uttrykke seg og gå i dialog med det faglige stoffet. Det gir bedre muligheter for læring, men også for å komme til orde og gi uttrykk for sin kunnskap og for den man er (Holmen & Thise, 2021, s. 155).

Til tross for at noen forskere, for eksempel Edwards (2012) & Grin (2018), diskuterer nytten og legitimiteten til begrepet transspråking, er det bred støtte i feltet for påstandene om at flerspråklige individer tar i bruk helheten av sine språklige ressurser i kommunikasjon med andre. Det er også enighet om at klasseromsundervisning skal oppmuntre studentene til å bruke hele sitt språklige repertoar på fleksible og strategiske måter som et verktøy for kognitiv og akademisk læring (Cummins, 2021, s. 266-267).

### 2.3.1 Transspråking som pedagogikk

Som nevnt så deler García begrepet transspråking inn i tre dimensjoner, og i denne delen vil jeg ta for meg den pedagogiske praksisen av transspråking. García & Wei skriver at transspråking som pedagogikk handler om å bygge videre på flerspråklige elevers språkpraksis på fleksibelt vis for å utvikle ny innsikt og nye språkpraksiser. Transspråkingspedagogikken er viktig for språklige minoriteter, enten elevene er flerspråklige eller ikke, fordi den bygger på elevenes språklige styrke (García & Wei, 2019, s. 106). Kompetansen lærerne trenger i arbeidet med transspråking er sentralt, og dette blir diskutert i boken *Translanguaging with multilingual students*, der Ebe referer til García, Johnson & Seltzer (2016) som skriver; ” A teacher in a translanguaging classroom need not be bilingual. However, all teachers in translanguaging classrooms must be co-learners, discovering and learning from their students” (García, Johnson & Seltzer, sitert i Ebe, 2016, s. 76). De fleste lærere som underviser i norsk skole, kan ikke språkene til elevene sine, men de kan, til tross for det, jobbe med transspråking i klasserommet.

García og Wei kommer med eksempler på lærere som ikke har samme språk som elevene og som tar i bruk transspråking som pedagogikk. Ett eksempel er fra skoler for nyankomne innvandrere i New York som er med i et internasjonalt nettverk. Lærerne der bruker transspråking for å undervise sine språklig mangfoldige elevgrupper. Elevene blir delt inn i homogene hjemmespråkgrupper, slik at elevene kan hjelpe hverandre å skape mening i undervisningen, og fordi lærerne ikke kan snakke språkene til alle elevene (García & Wei, 2019, s. 124). Dette er en av flere måter å jobbe med transspråking på i klasserommet.

For å understreke hvorfor det er viktig å inkludere transspråking i klasserommet, har Berthelin (2022) lagt fram fem gode grunner til å legge til rette for transspråking i undervisningen:

1. Transspråking kan sette tanken og skrivingen fri
2. Transspråking kan brukes som stilistisk grep i tekster

3. Mange elever transspråker i hverdagen, og skolen bør bygge videre på det elevene kjenner og kan fra før, inkludert språkpraksisene deres
4. Transspråking er en nyttig kompetanse for livslang læring
5. Transspråkingspedagogikk kan være en måte å realisere de nye læreplanenes føringer om at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs (Berthelin, 2022, s. 172).

Slik som Berthelin nevner, kan transspråkingspedagogikk være en måte å jobbe med læreplanens føringer, og som nevnt tidligere sier den at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. García & Wei (2014) argumenterer også for tre viktige bonuser ved å bruke transspråking; det styrker elevenes kognitive, kreative og kritiske evner gjennom å muliggjøre mer aldersadekvat deltakelse og læring (García & Wei (2014) gjengitt i Berthelin, 2022, s. 172). Dette er også sentrale elementer i læreplanen, som en del av opplæringens verdigrunnlag, punkt 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*, og 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

## 2.4 Perspektiver på flerspråklighet

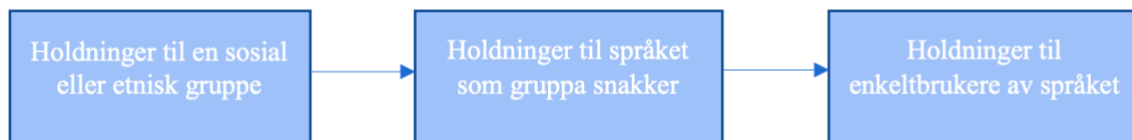
Flerspråklighet kan defineres på mange ulike måter, og det er sentralt i denne oppgaven å se på de ulike definisjonene og perspektivene. Haukås (2014) definerer alle elever i norsk skole som flerspråklige, siden de har norsk som førstespråk og også lærer engelsk (Haukås, 2014, s. 6). Her er det i stor grad ferdighetene i språket som ligger til grunn for definisjonen av flerspråklighet. Engen & Kulbrandstad (2004) har forsket på flerspråklighet og definisjonen av det, og har kommet fram til tre kriterier for å definere en flerspråklig person; *språkferdigheter*, *språkbruk* og *språkholdninger*.

Språkferdigheter kan deles inn i reseptive og produktive ferdigheter. Å kunne et språk reseptivt vil si at man kan lytte eller lese på språket, til forskjell fra å kunne et språk produktivt, der man kan skrive og snakke på språket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). Man skiller også mellom kommunikative og formelle språkferdigheter. Når man har kommunikative ferdigheter i et språk kan man forstå språket og selv gjøre seg forstått i ulike situasjoner. Formelle språkferdigheter handler om å kunne reglene som bestemmer formen på det som sies eller skrives på språket, for eksempel grammatikk og uttale (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). Engen & Kulbrandstad mener det kan være vanskelig å definere begrepet flerspråklighet med referanse til språkferdigheter, siden man må avgjøre hva det vil si å kunne et språk og hva som er tilstrekkelige ferdigheter på et språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 32).



Et annet kriterie for å definere flerspråklighet er å se i hvilken grad man bruker språkene. En kjent definisjon av flerspråklighet er “The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals” (Weinreich, 1953, s.5, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34). Her er det bruken av språket som definerer om man er flerspråklig. Det gjør at det er stor variasjon på de man definerer som flerspråklige, selv om det skal nevnes at de det er snakk om bruker begge språkene i sitt daglige liv (Grosjean, 1994, s.1656, gjengitt i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34).

Språkholdninger er også et viktig kriterie å trekke inn når man diskuterer definisjonen av flerspråklighet. Det er vanlig å skille mellom den flerspråkliges egen holdning til språkene det er snakk om, og andre personers holdning til personen som bruker av språket/språkene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 43). Det kan være vanskelig å skille om holdningene en person har til et språk er til språket eller til kulturen språket tilhører. Appel & Muysken (1987) framstiller dette i en holdningskjede (figur 2), der holdninger til en sosial eller etnisk gruppe i første omgang overføres til og gjenspeiles i holdninger til språket som gruppa snakker, og i neste omgang i holdninger til enkeltbrukere av språket det dreier seg om (Appel & Muysken, 1987, s. 16 sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s.43).



Figur 2. Appel & Muysken (1987, s.16) gjengitt i Engen & Kulbrandstad (2004, s.44)

Skutnabb-Kangas (1987) knytter holdninger til identitetsopplevelse, og gir en definisjon av flerspråklighet hvor positiv identifikasjon med to språk og/eller to kulturer er ett av kriteriene. For at en person skal kalles flerspråklig, må han eller hun etter denne definisjonen ikke bare ha gode ferdigheter på begge språkene og kunne bruke dem i ulike sammenhenger; vedkommende må også identifisere seg med dem begge og av andre bli identifisert med det ene så vel som det andre språket (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 92 sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s.44). Det er dermed opptil den enkelte å avgjøre hvilke språk som er en del av dem.

## 2.5 Tre pedagogiske praksiser for flerspråklighet i klasserommet

Siden jeg skal undersøke undervisningspraksisen til lærerne, så har jeg valgt å ta for meg de tre praksisene som Chumak-Horbatsch (2019) skisserer; assimilerende, støttende og

inkluderende praksis, og jeg vil deretter relatere disse praksisene til de tre synene på flerspråklighet som ble presentert i kapittel 2.1. I en assimilerende praksis er målet å hjelpe elevene med å tilegne seg skolespråket, og assimilere dem inn i majoritetsspråket og kulturen. Fokuset er dermed skolespråket og skolens literacy. Strategiene som blir brukt av lærerne kan være separering av elever som snakker det samme språket. Lærerne kan også motivere og oppmuntre foreldrene til å snakke skolespråket hjemme (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 124). Slik jeg ser på det kan assimilerende praksis ha fellestrekk med et parallelt syn på flerspråklighet, ved at man fokuserer på å holde språkene adskilt fra hverandre. Det å bruke kunnskapen fra det ene språket i tilegnelsen av det andre blir ikke fremhevet.

I en støttende praksis er målet også å hjelpe elevene med å tilegne seg skolespråket, men man anerkjenner hjemmespråket og kulturen i større grad enn i en assimilerende praksis. Fokuset er da ikke bare på tilegnelsen av skolespråket, men det er også fokus på å anerkjenne alle språkene elevene kan. Denne praksisen er ment som en overgangspraksis, og målet er tilegnelse av skolespråket. Lærerne lærer seg noen nøkkelord på hjemmespråket til elevene og tilrettelegger aktiviteter som er multikulturelle (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 124). Slik jeg ser på det, kan støttende praksis ha fellestrekk med et dialogisk syn på flerspråklighet ved at man anerkjenner verdien av å ha flere språk, men språkene holdes fortsatt adskilt.

I en inkluderende praksis er målet å ikke bare hjelpe elevene med å tilegne seg skolespråket, men også fremme hjemmespråket og flerspråklighet. Målet er også å bringe de ulike språkene elevene kan inn i klasserommet. Lærerne tilrettelegger for å lese og skrive flerspråklige bøker, annonserer nyheter på både skolespråket og hjemmespråket, og inviterer familiene til å dele om språkene sine (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 124). Slik jeg ser på det, kan inkluderende praksis ha fellestrekk med et dynamisk syn på flerspråklighet, ved at man ser på språkene som ett felles system, og ikke to adskilte enheter, for eksempel ved at tilegnelsen av skolespråket skjer samtidig som man bruker hjemmespråket aktivt i undervisningen.

## 2.6 Språkportrett

Språkportrett er en del av undervisningsopplegget som lærerne har gjennomført, som jeg har observert. Jeg vil derfor i denne delen redegjøre for hva språkportrett er, og dens formål. Ifølge Østergaard med flere, er språkportrett, i sin enkleste form, en tom kroppssilhuett, som fargelegges og kommenteres av en språkbruker, med det formålet å tegne et bilde av de språkene og de språklige varietetene som inngår i personens språklige repertoar. Hvert språk eller språklig varietet får en bestemt farge og språkbrukeren bestemmer hvor språket skal

plasseres i kroppsilhuetten, og hvor mye den skal fylle (Østergaard et al., 2018, s. 57). Se figur 3 for et eksempel på et språkportrett hentet fra studien til Palm (2021).



Figur 3. Palm (2021, s.57)

Språkportrett har blitt mye brukt i andrespråksforskning, og ble først brukt som forskningsmetode av Krumm og Jenkins (2001) da de forsket på språklig bevissthet hos flerspråklige elever. Det er flere forskere som har brukt denne metoden, slik som Busch og Coffey. Ifølge Coffey (2015) kan bruken av språkportrett tillate og bistå forskere til å se språk som konkret, opplevd og historisk levd. Slik Busch (2017) foreslår, kan språkportrett bistå med å utforske den levde opplevelsen av språk. Avhengig av hvilke instruksjoner som blir gitt, kan språkportrett inkludere språk som deltagerne håper å lære, ikke klarte å lære seg eller har stoppet å bruke; for eksempel om man lærer et språk i ung alder, og deretter flytter fra området der språket blir brukt. Språkportrett tilbyr et alternativ til kjente språkkonsept, slik som første- og andrespråk, morsmål, majoritetsspråk vs minoritetsspråk og rekkefølgen av innlæringen av språk (Busch, 2018). Disse begrepene er ikke nødvendigvis hvordan deltagerne ville beskrevet språkene de bruker, og de forteller oss heller ikke så mye om det subjektive, emosjonelle forholdet med språk, som er sentralt for personlige opplevelser av språk og språklæring (Kramsch, 2009; Pavlenko, 2012, omtalt i Kusters & De Meulder, 2019).

Busch (2018) skriver også at språkportretter er opptatt av den subjektive vurderingen, og portrettene fremkaller en visuell og narrativ fremstilling fra subjektet. I utarbeidelsen av språkportrettet fungerer omrisset av kroppen som en åpning for å starte en samtale om språk, og som et holdepunkt i samtalen. Den kreative prosessen ved å visualisere språkene sine gir deltagerne muligheten til å stoppe opp og reflektere over deres lingvistiske praksiser og

preferanser, som man vanligvis ikke er bevisst, og deretter snakke om det (Busch, 2018). Busch (2018) skriver videre om betydningen av hvordan instruksene for språkportrettet blir gitt. Om man sier «bruk én farge for hvert språk du snakker», kan det resultere i en reduksjon av kompleksiteten i språkportrettet. Busch foreslår å gi en mer åpen instruks, «Vi ønsker at dere grafisk representerer deres lingvistiske repertoar – språk og måter å snakke på som er viktig i deres liv. Velg farger som passer de ulike språkene og måtene å snakke på som har en spesiell mening for deg» (Busch, 2018, s. 8, min oversettelse). Språkportretter gjør det mulig å observere ulike måter å strukturere språk på, og omrisset av kroppen legger opp til å strukturere med bakgrunn i de ulike delene av kroppen. Man kan referere til metaforer slik som at hodet er der vi tenker, magen er stedet for følelser, hjertet er stedet for intimitet og hånden er for sosial aktivitet. Busch understreker at språkportrettet er spesielt egnet til forskning som er interessert i en utforskning av et heteroglossisk språklig repertoar, som går utover kategoriene, slik som første- og andrespråk, eller morsmål og målspråk (Busch, 2018).

## 2.7 Tidligere forskning

For prosjektet mitt anser jeg tidligere forskning på læreres holdninger til flerspråklighet, læreres definisjoner av flerspråklighet og språkportrett som relevant. Disse temaene er relevante for min master, da problemstillingen min er å se på hvordan lærere forholder seg til elevenes språklige ressurser, og holdningene og definisjonene lærerne har kan påvirke dette. Tidligere forskning på språkportrett er relevant da det er arbeidsmetoden som blir brukt i undervisningsopplegget.

### 2.7.1 Læreres holdninger til flerspråklighet og definisjoner av flerspråklighet

Tidligere forskning på lærernes holdninger til flerspråklighet er interessant for mitt prosjekt, og artiklene som blir presentert er tett opp mot mitt tema, og er med på å aktualisere mitt prosjekt. Metodene som er tatt i bruk i disse studiene er spørreskjema og klasseromsobservasjoner (Yuvayapan, 2019), fokusgruppediskusjoner (Haukås, 2016), dybdeintervju (Olaussen & Kjelaas, 2021) og spørreundersøkelser (Lundberg, 2019; Gorter & Arocena, 2020). Studiene til Yuvayapan og Olaussen & Kjelaas er mest lik min studie, fordi jeg skal ta i bruk observasjoner og intervju.

I studien til Yuvayapan (2019) ble oppfatningene av transspråking til engelsklærere undersøkt ved hjelp av spørreskjema. Deltagerne i studien var engelsklærere som jobbet på private og kommunale skoler i Tyrkia. Klasseromsobservasjoner ble gjennomført for å studere når og til hvilket formål de brukte førstespråket i undervisningen. Videre i studien ble semi-strukturerte

intervjuer gjennomført for å se på grunnene til forskjellene mellom oppfatningene og deres faktiske bruk av førstespråket. Dataene som ble samlet inn fra åpne spørsmål i spørreskjema, klasseromsobservasjoner og de semi-strukturerte intervjuene, ble analysert ved hjelp av strukturell koding. Resultatene viste at engelsklærernes oppfatninger ikke samstemte med klasseromspraksisen. Selv om de hadde positive syn på transspråking i enkelte situasjoner, så brukte de ikke denne pedagogikken på grunn av forventingene fra institusjonene, kollegaene og foreldrene til elevene (Yuvayapan, 2019).

Haukås (2016) har forsket på norske språklærere sine holdninger til flerspråklighet, og hun har i tillegg sett på bruken av en flerspråklig pedagogisk tilnærming i et tredjespråksklasserom. Utvalget i studien til Haukås er på tolv lærere som underviser i fransk, tysk og spansk, og metoden som ble brukt var fokusgruppediskusjoner. Haukås sine funn var at lærere ser på flerspråklighet som en potensiell positiv ressurs. Selv om de ser på flerspråklighet som noe de nyttiggjør seg av i egen språklæring, konkluderer de ikke med at flerspråklighet automatisk er en ressurs for elevene sine. Til tross for dette var det kun tre av lærerne som sa de hjalp og oppmuntret elevene sine til å bli bevisst sine egne språkkunnskaper. Her ser vi igjen de samme tendensene som i forskningen til Yuvayapan (2019). Selv om lærerne stiller seg positive til transspråking og flerspråklighet så skal det mer til for at det skal skje endringer i praksis og undervisning. Haukås fant også at lærerne sier de bruker elevenes lingvistiske kompetanse i norsk og engelsk hyppig når de underviser i tredjespråket. Til tross for dette så fokuserer lærerne sjelden på å overføre læringsstrategiene, fordi de mener at læring av et tredjespråk er helt annerledes enn når man lærer andrespråket, engelsk. Haukås fant også at lærerne i studiene tenker at samarbeid mellom språkfagene kan forbedre elevenes språklæring, men det er ikke noen form for slikt samarbeid enda (Haukås, 2016).

Det er flere studier på lærernes holdninger til flerspråklighet, og den svenske forskeren Lundberg (2019) har undersøkt lærernes holdninger til flerspråklighet og flerspråklige elever i svenske barneskoler. Målet for studien var å støtte opp mot en diskusjon om læreres beslutningsdyktighet i lingvistisk mangfoldige klasserom i den europeiske nasjonsstaten. Metoden som ble brukt var to former for spørreundersøkelser, og de blandet kvantitativ og kvalitativ metode. Utvalget var på rundt 40 lærere, for det meste kvinnelige, som jobbet på tre ulike barneskoler sør i Sverige. Funnene fra studien er delt inn i tre ulike lærersyn, og det kan trekkes linjer til praksisene som Chumak-Horbatsch skisserer. Det første synet er at lærere skal

hjelp elevene med å legge til rette for bruk av flerspråklighet. Det andre synet er at lærere aksepterer flerspråkligheten, men at elevene skal tilpasse seg majoriteten. Det tredje synet er at lærere ikke skal lage noe styr av flerspråkligheten og at elevene kommer til å klare seg fint. Det første synet kan se ut til å samsvare med en inkluderende praksis, imens de andre to synene kan se ut til å være assimilerende praksis, slik Chumak-Horbatsch skisserer det. Lundberg fant at flertallet av lærerne stilte seg positive til det første synet (Lundberg, 2019).

Det er også gjort lignende studier i Norge, og studiet til Olaussen & Kjelaas (2021) handler om fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Det er en kvalitativ studie med dybdeintervju som metode. Funnene fra intervjuene er at lærerne har en relativt smal definisjon av flerspråklighet, og de oppfatter primært elever med en annen nasjonal og språklig bakgrunn og lav akademisk progresjon som flerspråklige. Forskerne fant også ut at lærerne er orientert mot elevenes norsklæring, og oppfatter morsmål/førstespråk som et redskapsspråk for å lære norsk. Funnene i studien er at det er primært kulturelt og ikke språklig mangfold som trekkes fram som en ressurs i opplæringen, og Olaussen & Kjelaas peker på at lærernes forestillinger kan forstås som uttrykk for en enspråklighetsideologi (Olaussen & Kjelaas, 2021). Denne studien ser ut til å være mest lik mitt prosjekt, både i metode og i størrelsen på utvalget.

Artikkelen til Gorter & Arocena (2020) beskriver en studie gjort på tre grupper lærere i Spania som deltok på et faglig utviklingskurs om flerspråklighet, transspråking og en integrert språklæreplan. Denne studien skiller seg fra de andre ved at man går inn på skolene og prøver å endre den nåværende praksisen, altså en form for intervensjon. De tidligere studiene som er nevnt har vært opptatt av å se på hva lærerne tenkte uten noen form for intervensjon. Lærerne i studien underviste hovedsakelig i barneskolen og i ungdomsskolen, og fokuset i studiet var å se på lærernes holdninger og tanker om flerspråklighet og transspråking. I løpet av kurset ble lærerne informert om nye tilnærminger, ideer og klasseromspraksiser, og målet for kurset var at disse lærerne skulle akseptere og anvende disse ideene og praksisene i deres egne klasserom. Forskerne som var involverte i kurset ville finne ut om lærerne endret synet sitt om flerspråklighet i løpet av og etter de deltok på kurset. Funnene fra studien var at de så at kurset endret holdningene og tankene lærerne hadde om flerspråklighet og transspråking. Den største effekten så forskerne fra første dagen og til etter fire dager. De delte funnene sine inn i tre områder av syn på flerspråklighet; å separere språk, å blande språk, og å bruke språk til å lære

nye språk. Det var spesielt området med å separere språk der holdningene ble mest endret i løpet av studien (Gorter & Arocena, 2020).

Funnene fra disse studiene peker på at mange lærere ser på flerspråklighet som en ressurs, men at det ikke anvendes i klasserommet i noen stor grad. Det er flere grunner til at det ikke blir brukt i klasserommet, slik som i Yuvayapan sin studie der forventningene fra institusjonene, kollegaene og foreldrene til elevene var årsaken. En annen grunn er som i Olausen & Kjelaas sin studie, der de fant at det kulturelle mangfoldet får større plass enn det språklige. Disse funnene har påvirket hvilke metodiske valg jeg har gjort, fordi jeg har en antagelse om at lærerne ikke bruker flerspråklighet i noen stor grad i klasserommet.

### 2.7.2 Tidligere forskning på språkportrett

Slik som jeg har redegjort for i kapittel 2.6 er språkportrett en metode som har blitt brukt i forskningen for å undersøke språklig bevissthet hos flerspråklige elever. Denne metoden har også blitt tatt i bruk i klasserommet for å se på hvordan lærere og elever bruker elevenes flerspråklige ressurser. Hovedfunnene i studiene til Beiler & Dewilde (2021) og Palm (2021) viser at det er en god arbeidsmetode for å få elevene til å reflektere over egen flerspråklighet og elevene viste et bredere språklig repertoar enn det som kom fram i klasserommet. Begge studiene tar i bruk språkportrett som en del av datagrunnlaget, men metodene og utvalget skiller studiene.

Kirsten Palm (2021) har i en toårsperiode gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt, og problemstillingen hennes er «Hvordan kan man gjennom det som kalles *pedagogisk transspråking*, legge til rette for å trekke inn elevenes ulike språk i den ordinære undervisningen?» En sentral del av datagrunnlaget i artikkelen er elevenes språkportretter. Dette er tegninger der elevene på en blank silhuett tegner inn sine språk. Arbeidsmåten er hentet fra en læringsressurs på ECML - European Center for Modern Languages. Språkportrett kan styrke elevers flerspråklige identitet (Cummins, Early & Stille, 2011, sitert i Palm, 2021, s. 53), og intensjonen var også å få dokumentert i hvilken grad elevene framstilte seg som flerspråklige, og hvordan de tenkte rundt språk og bruk av flere språk på skolen. Palm skriver at da hun introduserte språkportrettet, viste hun sitt eget språkportrett, og det fungerte som en modell for elevenes tegninger, til en viss grad. Eksempelet viste hvordan ulike språk kan ha ulik plass hos oss, og at noen språk er mer knyttet til følelser enn andre (Palm, 2021, s. 56) I etterkant av gjennomføringen, ble noen av elevene intervjuet om sitt syn på aktivitetene og om

sine egne språkportretter. Resultatene fra studien var at slik transspråking har en positiv betydning for hvordan elevene ser på sin egen flerspråklighet og språkkompetanse (Palm, 2021, s. 46).

I en studie gjort av Beiler og Dewilde (2021) undersøkte de flerspråklige undervisnings- og skrivepraksiser, deriblant oversettelse, med etnografisk metode. I etnografiske studier er det observasjon av menneskelig atferd som utgjør kjernen av studiet. Målet er å forstå mønstre i meningsskaping og kulturelle praksiser. Beiler og Dewilde undersøkte blant annet hvordan lærere og elever brukte elevenes flerspråklige ressurser i engelsk skriveopplæring i et innføringsprogram. Ett av datagrunnlagene i studien var språkportrett, og elevenes språkportretter bidro til å destabilisere antagelser om elevenes forhold til morsmål, norsk, engelsk og andre språk. I disse tegningene viste elevene ofte et bredere språklig repertoar enn det som kom til syne i klasserommet, til tross for at lærerne eksplisitt benyttet en flerspråklig tilnærming til skriveundervisningen. Dette viste seg å være tilfelle fordi mange elever hovedsakelig støttet seg til tidligere skolespråk, som ikke alltid var det samme som det de selv beskrev som morsmål. I noen tilfeller rapporterte elevene at de kunne lite av sitt "morsmål", mens de hadde lettere for å uttrykke seg på andre språk som de var oppvokst med. Elevenes selvrepresentasjoner understreket også at norsk egentlig ikke kunne beskrives som deres *andrespråk* i kronologisk forstand, ettersom alle hadde en framvoksende to- eller flerspråklighet før de ankom Norge som ungdommer. Fra et institusjonelt eller norsk majoritetsperspektiv vil man kanskje referere til norsk som *andrespråk* for elever med andre morsmål enn norsk, men i realiteten vil norsk ofte føyes til et flerspråklig repertoar (Beiler og Dewilde (2021) sitert i Beiler et al., 2021).

Palm (2021) sitt utvalg er en lærer i 2. og 3.klasse, i tillegg til noen elever. Beiler & Dewilde (2021) sitt utvalg er to innføringsklasser for nyankomne elever på ungdomstrinnet. Mitt prosjekt er dermed mest likt Palm sitt, men funnene fra Beiler og Dewilde (2021) er også aktuelle for mitt prosjekt. Mitt prosjekt skiller seg fra studiene jeg har presentert, ved at det er et mindre utvalg, men det er mange av de samme aspektene som jeg skal undersøke. Metodene jeg bruker i mitt prosjekt er en kombinasjon av metodene som har blitt brukt i disse studiene. Jeg tar i bruk klasseromsobservasjoner, i likhet med Yuvayapan (2019), og dybdeintervju, i likhet med Olaussen & Kjelaas (2021). I tillegg har jeg brukt språkportrett, slik som Palm (2021) og Beiler & Dewilde (2021). Mitt prosjekt er derfor noe unikt ved at man kombinerer disse tre ulike verktøyene for å undersøke problemstillingen. Om man skulle gjort noe



annerledes så hadde det vært interessant å gjøre slik som Palm (2021), og intervjuere elevene i etterkant av at de hadde tegnet språkportrettene sine. Da hadde man kunne fått et større bilde av hvordan det er å være en flerspråklig elev. I mitt prosjekt har fokuset vært på hvordan lærere forholder seg til elevenes språklige ressurser, og det har derfor ikke vært et fokus på elevenes oppfatninger.

### 3. Metode

Følgende kapittel vil redegjøre for forskningsmetodene intervju og observasjon, og gjennomføringen av disse. Kapitlet vil også gi en beskrivelse av undervisningsopplegget som ble gjennomført, studiens hensikt, begrunnelse av metodiske valg og utvalg av informanter. Til slutt vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitet i forskningen.

#### 3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Designet for mitt masterprosjekt er kvalitativt og innebærer metodene observasjon av undervisningsopplegg som jeg selv har utarbeidet, og intervju av lærerne som har gjennomført dette undervisningsopplegget. Designet for masterprosjektet har en fenomenologisk tilnærming, som betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). En metode for å undersøke dette er kvalitativt forskningsintervju, som søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, og målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Formålet med intervjuene i denne studien er å undersøke lærernes syn på og erfaringer med flerspråklig, samt deres opplevelse av undervisningsopplegget.

Innenfor et pragmatisk verdenssyn skal forskeren la forskningsspørsmålene styre valget av metoder – uavhengig av om disse er kvalitative, kvantitative eller begge deler. Det handler om å velge de metodene som egner seg best til å besvare de forskningsspørsmålene man har. Fra et pragmatisk ståsted kan man hevde at man velger de metodene som gir innsikt i fenomenet selv om det er andre metoder tilgjengelige (Brevik & Mathé, 2021, s. 54). Med bakgrunn i at jeg har lest tidligere forskning som sier at lærere i liten grad bruker flerspråklig som en ressurs, valgte jeg å lage et undervisningsopplegg med flerspråklig i sentrum og kombinere det med intervju i etterkant. Ved å kombinere disse metodene får jeg sett hvordan lærerne snakker om flerspråklig med elevene, men også hvordan de reflekterer over det i intervjuet.

### 3.1.1 Triangulering av observasjon og intervju

For å undersøke hvordan lærerne forholder seg til elevenes språklige ressurser har jeg brukt triangulert metodebruk med intervju og observasjon av to lærere, i tillegg til et undervisningsopplegg som lærerne skulle gjennomføre. Jeg observerte lærerne gjennomføre et undervisningsopplegg, og deretter intervjuet jeg dem. Triangulering defineres som bruk av to eller flere datakilder (Bazeley & Kemp, 2012), analyseprosedyrer (Tashakkori et al., 2020) eller metoder (Greene et al., 1989) for å undersøke samme fenomen eller forskningsspørsmål, og se om data fra én metode støttes av data fra en annen (gjengitt i Brevik & Mathé, 2021, s. 50). Intensjonen med triangulering er å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for å få et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Tjora skriver også at observasjon som metode er mye brukt samtidig som man intervjuer, fordi man får et større bilde av virkeligheten. Man kan tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør). Er man interessert i å finne ut hva folk gjør, bør man dersom det er mulig inkludere observasjon som datagenereringsmetode (Tjora, 2012, s. 46-47). Det var et bevisst valg å ha intervjuene etter observasjonene, slik at spørsmålene jeg stilte i intervjuet ikke skulle styre hvordan undervisningen utspilte seg. Lærerne kunne ha gjennomført undervisningsopplegget annerledes med bakgrunn i hvilke spørsmål jeg stilte dem i interjuvet, om intervjuet var i forkant. Ved å observere lærerne i forkant av intervjuene kunne jeg også se hvordan lærerne la fram undervisningsopplegget for elevene, og deretter stille spørsmål om hvordan de opplevde undervisningsopplegget.

### 3.2 Utvalg

Da jeg planla studien var det et mål å intervju minimum to lærere, men det var noe utfordring med å få informanter, og utvalget mitt er derfor to kontaktlærere som jobber på skoler i Østlandsområdet. Jeg kjenner begge informantene fra før av, fordi de jobber på skoler jeg selv har jobbet på og har vært i praksis i. Begge informantene er kvinner og har jobbet i skolen i mange år, og underviser i norsk, i tillegg til andre fag. I det følgende ønsker jeg å bruke fiktive navn på informantene for at det skal være lettere å lese. Nova er kontaktlærer på 6.trinn og har undervisningskompetanse i norsk, i tillegg til særskilt norskopplæring. Emma er kontaktlærer på 3.trinn og har ikke undervisningskompetanse i norsk.

Utvalget i dette prosjektet har vært et formålstjenlig utvalg, som er et utvalg som oppfyller noen kriterier som gjør det formålstjenlig for den aktuelle studien. Forskjellen mellom

formålstjenlig utvalg og et bekvemmelighetsutvalg ligger i at det formålstjenlige utvalget har definerte kriterier som må være oppfylt for at en informant skal være relevant å ha med i studien (Cohen et al., 2018; Etikan et al., 2016; Patton, 2015 gjengitt i Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Kriteriene for å være informant var at man er kontaktlærer på 2.-7.trinn og at man har én eller flere flerspråklige elever. Rekrutteringen av informantene ble gjort ved å sende e-post til skoler i Østlandsområdet, samt til skoler jeg tidligere har hatt praksis på, eller jobbet som vikar på.

### 3.3 Datainnsamling

I følgende del vil gjennomføringen av undervisningsopplegget, observasjon og intervju bli presentert. Observasjonene og intervjuene ble gjennomført på skolene der lærerne jobber, og intervjuene ble gjennomført på grupperom, uten forstyrrelser.

#### 3.3.1 Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget er inspirert av metoden intervensjon, nærmere bestemt aksjonsforskning. En intervensjon innebærer en form for *innblanding*. Innenfor vitenskapelig forskning dreier det seg om studier som har det til felles at de inkluderer en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet de har som hensikt å granske nærmere. Hvordan denne inngripenen skal forstås, har sammenheng med faktorer som er overordnet selve forskningsstrategien, nærmere bestemt forskningsspørsmål og formålet med studien. I stor grad dreier intervensjonsstudier innenfor utdanningsforskning seg om å undersøke og evaluere hvordan endring skjer når nye metoder og arbeidsmåter innføres i klasserommet (Øgreid, 2021). Formålet med undervisningsopplegget jeg lagde var å gi lærerne et eksempel på hvordan de kunne jobbe med flerspråklighet, og forhåpentligvis gjøre at de fikk lyst til å fokusere mer på dette i undervisningen i fremtiden.

Det er akkurat dette som er formålet med intervensjonen i aksjonsforskning; å prøve ut noe nytt som kan bidra til endring i positiv retning. Intervensjonen er både et middel til å løse en konkret utfordring i praksisfeltet og en utprøving som studeres i vitenskapelig forstand med hensikt å bidra til teoriutvikling rundt den aktuelle utfordringen. Hensikten er at både forskeren og dem det forskes på gjennom utformingen og studien av intervensjonen, skal oppnå en form for gjensidig innsikt i hva som vil kunne bidra til positiv endring og utvikling (Øgreid, 2021). En antagelse jeg hadde før jeg skulle observere var at lærerne ikke jobbet med flerspråklighet i stor grad, og dette var basert på hva jeg har lest av tidligere forskning og erfart gjennom min profesjon.

Undervisningsopplegget gikk ut på at elevene skulle få utdelt et omriss av en kropp og de skulle fargelegge disse, slik at det ble deres egne språkportrett (se vedlegg 1 og 2). Det ble lagd med bakgrunn i artikkelen til Kirsten Palm, *Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget*, som nevnt i kapittel 2.7.2. Arbeidsmåten Palm brukte er hentet fra en læringsressurs fra ECML – European Center for Modern Languages, og jeg har selv fargelagt mitt eget språkportrett, i forbindelse med undervisning på lærerutdanningen på OsloMet. Palm skriver i sin artikkel at språkportrett kan styrke elevers flerspråklige identitet, og intensjonen hennes var å få dokumentert i hvilken grad elevene framstilte seg som flerspråklige, og hvordan de tenkte rundt språk og bruk av flere språk på skolen (Palm, 2021, s. 53).

Da jeg lagde undervisningsopplegget som kontaktlærerene skulle gjennomføre valgte jeg bevisst å ikke gi de for mange føringer på hvordan oppgaven skulle presenteres. Jeg ville at kontaktlærer skulle starte timen med å forklare hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Deretter skulle elevene og læreren snakke sammen (helst i samling) om hvilke språk som er en del av dem. Dette valgte jeg å gjøre for å gi elevene mulighet til å reflektere over språkene sine før de satt i gang med oppgaven. Deretter ville jeg at kontaktlærer skulle presentere oppgaven og forklare at elevene skulle fargelegge omrisset av kroppen, og at de skulle skrive på siden av kroppen hvilke språk som representerte hvilken farge. Da jeg sendte undervisningsopplegget la jeg ved et eksempel til læreren, men jeg ga ikke læreren beskjed om å vise dette til elevene, da jeg tenkte det kunne være noe førende for hvordan elevene valgte å løse oppgaven. Dette gjorde jeg med bakgrunn i tidligere forskning, og som nevnt i kapittel 2.7.2, så valgte Palm å vise et eksempel til elevene, og det fungerte til en viss grad som en modell for elevenes tegninger (Palm, 2021, s. 56).

I undervisningsopplegget som jeg ga til kontaktlærerene, var rammene for oppgaven at elevene burde få omtrent 15 minutt på å gjennomføre, og at de skulle ta en felles avslutning der de viste fram språkportrettene sine for hverandre og snakket om dem. Jeg valgte å ikke skrive noen spesifikke spørsmål til avslutningen, for det var tenkt at det skulle være en åpen samtale der elevene i stor grad styrte samtalen selv ut i fra hva de hadde tegnet.

### 3.3.2 Observasjon

Observasjon som metode ble valgt med bakgrunn i at jeg ville få et innblikk i hvordan lærerne jobbet med flerspråklighet, og da var observasjon en måte å få dette innblikket. Dette blir underbygget av Robert Dingwall, som argumenterer for at observasjon er den beste måten å

skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på, fordi man gjennom observasjon ikke har noe annet valg enn å «lytte til hva verden forteller oss» (Dingwall (1997) omtalt i Tjora, 2012, s. 46). Observasjonene jeg foretok meg var kun av en undervisningstime, men det gir et innblikk i hvordan lærerene snakker om språk med elevene, som er mer enn det man ville fått om man kun intervjuet lærerne.

Når man som forsker skal observere, er det viktig å være bevisst sin egen rolle som observatør. Raymond Gold (1958) redegjør for fire observasjonsroller: fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør. Begge de fullstendige rollene er å betegne som skjult observasjon, enten som deltaker på linje med alle de andre eller som fullstendig utenfor situasjonen. Observerende deltaker og deltakende observatør er begge åpne observatørroller, hvor de observerte vet at forskeren er observatør (deltakende observatør) eller at deltakeren også er forsker (observerende deltaker) (Gold (1958) sitert i Tjora, 2012, s. 53). Min rolle i observasjonene var at jeg var en deltakende observatør, fordi lærerne jeg observerte visste at jeg som forsker observerte dem, og det var derfor en åpen observatørrolle. Selv om observatørrollen min var deltakende observatør, så var jeg passivt deltagende i undervisningen som foregikk, da jeg satt bakerst i klasserommet og noterte observasjonene.

Da jeg skulle observere Emma sin gjennomføring av undervisningsopplegget ble vi enige i forkant at hun skulle introdusere meg, og at jeg kunne si noen ord om hvem jeg var. Elevene har møtt meg tidligere, og lurte på hvorfor jeg var der. De fikk mulighet til å stille noen spørsmål etter at jeg hadde forklart hvorfor jeg var der, men spørsmålene gikk mest ut på hva jeg studerte og hvorfor jeg ville bli lærer. Etter dette henvendte elevene seg ikke til meg, utenom en elev som hadde et praktisk spørsmål om oppgaven. Jeg valgte å svare, istedenfor å be eleven spørre læreren sin. I forkant av observasjonen hadde jeg bestemt meg for at jeg skulle være så lite deltagende som mulig, men det var vanskelig å ikke svare da eleven stilte meg et spørsmål direkte. Dette skriver Tjora (2012) om i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Uansett om man har tatt en del beslutninger om hvilken rolle man skal ha og hvordan dette skal være informert om, kastes man som observatør inn i *situasjonen slik den konstant utspiller seg* i det miljøet man forsker i. Man kan derfor aldri ha 100 % kontroll over ens egen rolle og hvordan den kan komme til å endre seg i løpet av den tiden man gjør observasjoner (Tjora, 2012, s. 55). Da jeg skulle observere Nova gjorde vi det samme som da jeg observerte Emma, ved at hun introduserte meg til klassen, og sa at jeg var der for å observere henne, og ikke klassen. Denne klassen kjente ikke meg like godt som Emma sin klasse, og det var ingen spørsmål direkte til meg om hvorfor jeg var der.

I forkant av begge observasjonene tenkte jeg over hva jeg skulle fokusere mest på, og det var i hovedsak hvordan læreren presenterte oppgaven og snakket om språk med elevene, som var viktig. I følge Tjora bør observatørene være «totalt åpne» for inntrykk og «samle data» på en måte som så komplett som mulig får fram hva som skjedde i situasjonen, med vekt på fysisk setting, deltakere, roller, oppgaver, interaksjon, rutiner, ritualer, fortolkninger, hvor ofte gjentatte elementer repeteres, og hvor lenge de varer (Tjora, 2012, s. 62). For å få med meg så mye som mulig av observasjonene tok jeg feltnotater, som Tjora beskriver kan gjøres med to alternative strategier, enten der man noterer seg det mest *iøynefallende*, eller der man noterer så *komplett* som mulig. I den første situasjonen tenker vi oss at vi noterer «kritiske hendelser», mens vi i den andre også tar med oversikter over deltakere, det som skjer, og detaljer fra feltet, såkalte «økologiske beskrivelser» (Tjora, 2012, s. 63). Da jeg noterte under observasjonene, noterte jeg så mye jeg kunne av det jeg tenkte var relevant rundt undervisningsopplegget og til intervjuet etterpå. Feltnoteringen jeg foretok meg var nærmere «økologiske beskrivelser» enn «kritiske hendelser», og fordi jeg kun fokuserte på læreren, og fokuset var på hvordan de presenterte oppgaven, noterte jeg ikke alt i detalj. Til tross for dette var jeg åpen for inntrykk da jeg observerte, men siden det kun var jeg som observerte og jeg kun tok notater som dokumentasjonsform, var jeg nødt til å utelukke detaljer som jeg så på som mindre relevant for oppgaven. Dette henviser også Tjora til, og han sier at forskeres notater blir farget av deres bevissthet, forståelse og tolkning, og de blir dermed både aktører, referenter og forfattere som genererer feltnotatene ikke bare ut fra situasjonen, men også ut fra egen bedømmelse (der og da) om hva som bør inkluderes (Tjora, 2012, s. 63).

### 3.3.3 Intervju

En av metodene jeg har valgt for å undersøke problemstillingen er intervju, og jeg valgte å dokumentere det ved hjelp av lydopptak. For å svare på problemstillingen så jeg det som hensiktsmessig å velge dybdeintervju, og til forskjell fra en surveyundersøkelse som benytter såkalte *lukkede spørsmål* med faste svaralternativer, benytter man i dybdeintervjuer *åpne spørsmål* som gir informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle. Dybdeintervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette (Spradley (1979) sitert i Tjora, 2012, s. 104-105). Problemstillingen min er ute etter å belyse hvordan lærerne forholder seg til elevenes språklige ressurser og det var derfor viktig å stille spørsmål som var åpne, og at jeg ikke la noen føringer. Det gjorde at vi i intervjuet kom inn på ting jeg ikke så for meg å snakke om. Tjora skriver at man i intervjusituasjonen vil tillate digresjoner

fra informantens side, og man kan dermed komme inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd, men som kan synes viktig for informanten, og dermed vise seg relevant for undersøkelsen (Tjora, 2012, s. 104-105).

Dybdeintervjuet kan formes på mange ulike måter, men i grove trekk går det gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingsspørsmål er enkle, konkrete spørsmål, som ikke krever mye refleksjon, men framstår som «uformelle og ufarlige» (McCracken (1988) sitert i Tjora, 2012, s. 112). Refleksjonsspørsmål danner kjernen i intervjuet, og avrundings spørsmål kan gjerne lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene over (Tjora, 2012, s. 112-113). I forberedelsene til intervjuet valgte jeg å bygge opp intervjuet med bakgrunn i disse tre fasene (se vedlegg 3, intervjuguide). Jeg valgte å starte med noen introduksjonsspørsmål, slik som hvilken utdanningsbakgrunn de hadde og hvor lenge de har jobbet som lærer. Deretter gikk jeg over på refleksjonsspørsmålene, som var hoveddelen av intervjuet. Jeg avsluttet med å spørre om det var noe som var uklart eller noe de hadde lyst til å tilføye.

Strukturen på intervjuet var semi-strukturert og det har som mål å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men forskeren er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Forskeren er åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I utformingen av intervjuguiden strukturerte jeg intervjuet med bakgrunn i at det skulle være semi-strukturert. Det gjorde at jeg var åpen for at strukturen og spørsmålene i intervjuet kunne endre seg med bakgrunn i det informantene sa. Jeg tillot derfor også å stille spørsmål som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Det gjør at det blir en pendling mellom deduksjon og induksjon, som man kaller abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2009, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Spørsmålene jeg stilte under intervjuet ble utformet med bakgrunn i at jeg ville vite hva lærerens syn var, og jeg stilte derfor spørsmål med fokus på hva de tenkte rundt tema flerspråklighet og hvordan de jobbet med flerspråklighet. Noen av spørsmålene fokuserte også på hva læreren trodde elevene selv følte og gjorde, selv om de ikke nødvendigvis vet det.

### 3.4 Transkribering og analyse

For å analysere intervjuene jeg hadde foretatt meg, måtte jeg først transkribere datamaterialet fra intervjuene. Det ble gjort ved å høre på lydopptakene og notere ned alt som ble sagt. Dette var noe tidkrevende, men det gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet og jeg kunne sikre

at jeg fikk med meg alt som ble sagt under intervjuene. Etter transkriberingen kunne jeg gå i gang med å kategorisere funnene fra intervjuene. Slik som nevnt tidligere er designet for studien et fenomenologisk design, og da er det vanlig å analysere meningsinnhold, og forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Det er dermed meningsinnholdet i datamaterialet som har vært sentralt i analyseringsprosessen.

En analyseprosess består av ulike faser og innledes med en grovsortering for å redusere kompleksiteten, noe forskere gjerne kaller kondensering eller redusering (Klette, 2009; Roulston, 2014, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Etter denne grovsorteringen utarbeider forskeren mer detaljerte kategorier (Bazeley, 2013, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt under intervjuet, og svarene jeg fikk fra informantene. For å ha oversikt over kategoriene jeg lagde, plasserte jeg det inn i en tabell, også kalt kodeskjema. Dette blir mye brukt i forskning, og å kode slik som dette kan ses på som en kategoriseringsstrategi (Maxwell & Miller, 2008, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021), og for de fleste innebærer begrepet koding at kategoriene i en studie operasjonaliseres i et kodeskjema gjennom tydelige definisjoner og eksempel (Gibbs, 2018, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021). Utarbeidelsen av et kodeskjema innebærer at sentrale begreper blir definert og eksemplifisert gjennom utdrag fra datamaterialet (Gibbs, 2018, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021). Et kodeskjema kan bidra til å bryte ned komplekse fenomener om undervisning og læring til mindre deler som det er mulig å studere, og det hjelper oss med å operasjonalisere de fenomenene vi skal undersøke (Klette & Blikstad-Balas, 2018, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021). For å operasjonalisere, lagde jeg noen overordnede kategorier slik som «elevenes bruk av språk» og satte inn alle sitater fra intervjuet som var relevant for den kategorien, inn i kodeskjema.

Ved å kategorisere det informantene sa i intervjuene fikk jeg en oversikt over funn som var relevante for oppgaven, og det var lettere å se det i sammenheng med observasjonene som var gjort tidligere. Jeg kunne dermed gå i gang med å kode observasjonsdata, og slik koding vil ofte være en del av en syklisk prosess: forskeren går fra dataene til å beskrive det som ble observert. Observasjonene blir igjen analysert, noe som fører til økt forståelse (Bazeley, 2013, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021, s. 293). Den økte forståelsen kan påvirke synet på de etablerte kategoriene og gjøre at forskeren ønsker å endre dem igjen. Å endre eller nyansere kategoriene underveis i prosessen med å utarbeide koder er helt vanlig. Dette er viktig



valideringsarbeid, og det er helt sentralt å både avkrefte og bekrefte kategorier (Creswell & Miller, 2000, gjengitt i Eriksen & Svanes, 2021, s. 293). Etter koding av observasjonsdata gikk jeg derfor fram og tilbake mellom notatene fra observasjonene og kodeskjema fra intervjuet for å nyansere kategoriene som eksisterte. Slik ble validiteten i analysen styrket, ved at jeg gikk gjennom intervjuene og observasjonene flere ganger da jeg plasserte de i kodeskjema. Feltnotatene fra observasjonene ble sortert i tre deler; introduksjon av oppgaven, gjennomføring av oppgaven og avslutning av timen. Jeg delte det inn slik for å se de tre delene hver for seg, og deretter så jeg om det var noen koblinger mellom observasjon og funn fra intervjuene.

### 3.5 Forskningsetiske refleksjoner

I denne delen vil jeg ta stilling til noen etiske refleksjoner rundt studien. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan innhenting av samtykke og ivaretagelse av personvern ble gjort. Som nevnt tidligere, satt jeg bakerst i klasserommet under observasjonene og jeg var ikke deltagende i undervisningen, slik at det skulle bli en mest mulig naturlig undervisningssituasjon. Man kan derimot ikke gjenskape hvordan situasjonen ville vært om jeg ikke var der nøyaktig, og med tanke på at jeg kjenner begge informantene mine, samt at jeg har vært vikar i den ene klassen, så er det heller ikke mulig for meg å være helt nøytral i observasjonene og intervjuene. Dette kan påvirke funnene i den forstand at jeg muligens ikke er like kritisk til lærerne som jeg hadde vært om det var noen jeg ikke kjente. Fokuset på bruken av flerspråklighet i forbindelse med undervisningsopplegget kan også ha påvirket datamaterialet, og da spesielt intervjuene og hvordan lærerne svarte på spørsmålene. De visste hva jeg var interessert i å finne ut av, og det kan ha en innvirkning på funnene ved at de svarte det de tenkte jeg ville høre. Til slutt vil jeg trekke fram at jeg under intervjuene har spurt lærerne hva de tenker om elevenes bruk av språk. Svarene lærerne ga vil kun være antagelser av hva de tror elevene ville svart, og for å få et bedre bilde av hvordan elevene opplever bruken av flerspråklighet i klasserommet, ville det vært hensiktsmessig å inkludere elevene ved å intervju de i etterkant av undervisningsopplegget, slik som nevnt i 2.7.2.

I all forskning er det viktig å påpeke svakhetene i den enkelte studien, og om funnene kan overføres eller generaliseres. Overførbarhet omhandler i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller generaliseres – til andre kontekster som ikke er studert. I et kvalitativt perspektiv, slik som det er i denne studien, handler overføring om hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar. Dette kaller Stake & Trumbull (1982) som naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982, gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). For at overførbarheten skal

styrkes, er det viktig for forskeren å skrive slik at leseren opplever at hen blir invitert inn i forskningsprosessen som er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne oppgaven har jeg redegjort for alle deler av forskningsprosessen, som dermed har styrket overførbarheten. På en annen side så kan funnene i denne studien nok ikke kunne generaliseres til å gjelde resten av samfunnet, da utvalget i prosjektet er lite, og jeg observerte lærerene i en kort tidsperiode.

### 3.5.1 Innhenting av samtykke

For å sikre at informantene var innforstått med hva deltagelsen deres innebar, sendte jeg dem et samtykkeskjema i forkant (vedlegg 4). Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Det innebærer også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg sendte samtykkeskjema til informantene mine noen dager i forkant av gjennomføringen av observasjon og intervju, slik at de fikk lest igjennom før vi møttes. Informantene fikk dermed mulighet til å stille spørsmål før de signerte da vi møttes til observasjon og intervju. Før intervjuene startet minnet jeg informantene på at de har taushetsplikt, og at de ikke skulle nevne elevene sine ved navn.

For å sikre at prosjektet mitt var gjort i henhold til personvernloven, søkte jeg om vurdering fra Sikt, og det ble vurdert at det var i tråd med lovverket. I utfyllingen av meldeskjema ble jeg gjort oppmerksom på at det er god forskningsetikk å informere de involverte om prosjektet. Jeg utformet derfor et informasjonsbrev til de foresatte i de to klassene jeg observerte (se vedlegg 5). Der beskrev jeg formålet med prosjektet, hvem som deltar, og hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet. Begge kontaktlærerne videresendte dette til de foresatte i forkant av observasjonen.

Da jeg tok lydopptak av intervjuene brukte jeg Nettskjema-diktafon sin mobilapp, og jeg tok i bruk to mobiler, i tilfelle noe skulle skje med opptaket på den ene mobilen. Dette ble gjort med bakgrunn i at Universitetet i Oslo anbefaler å bruke flere enheter (Universitetet i Oslo, 2017). Personvernet til informantene er ivaretatt gjennom bruk av appen Nettskjema-diktafon til lydopptaket, ved at Nettskjema-diktafon tar opptak inne i appen, og opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen. Deretter må man logge inn på Nettskjema for å høre på lydopptakene.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet er viktig i alle ledd av prosjektet, slik som under intervjuet, i transkriberingen og i analysen. En utfordring med reliabiliteten i mitt prosjekt er at jeg kjenner begge informantene mine. Det kan derfor være at resultatene ikke vil kunne reproduseres på samme måte med en annen forsker. Dette kan være fordi lærerne er trygge på meg, og at de dermed er mer åpne. Det kan også gå i en annen retning ved at man ikke er helt ærlig i svarene sine, fordi man kjenner den som intervjuer deg. Slik som nevnt tidligere, tillot jeg å stille spørsmål som jeg ikke hadde i intervjuguiden, i begge intervjuene, noe som gjør at intervjuene ikke blir helt like. Svarene fra informantene vil dermed ikke kunne reproduseres på akkurat samme måte som under intervjuene jeg foretok meg om man fulgte intervjuguiden min. Dette gjelder også for feltnotatene jeg tok fra observasjonene. De vil heller ikke være mulig å reprodusere på samme måte, da man som forsker har ulike tolkninger og syn på det som blir observert, og man kan ikke notere ned alt.

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann trekker derimot fram at validitet ikke bare handler om metodene som blir benyttet, men også forskeren som person, hens moralske integritet og særlig praktisk klokskap, som avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Salner, 1989; Smith, 1990, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). For å sikre validiteten gjennom intervjuene gikk jeg grundig gjennom spørsmålene jeg skulle stille for å forsikre meg om at de var forståelige og at jeg brukte et enkelt språk, og at det ikke ble et for akademisk språk. Validitet er ikke noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Lund, 1996, gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Begrepsvaliditet er et typisk målingsfenomen; det dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og målingen/operasjonaliseringen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne jobber med flerspråklighet og deres tanker om å bruke det i undervisningen, og det var en rød tråd gjennom hele datainnsamlingen, og spesielt i utformingen av intervjuguiden.

## 4. Analyse

I denne delen skal jeg redegjøre for funnene fra observasjonene og intervjuene, og diskutere dette med bakgrunn i teori og forskning på feltet. Jeg vil knytte observasjonene jeg gjorde av lærerne til deres utsagn og refleksjoner rundt flerspråklighet da jeg intervjuet de. Kapitlet er strukturert i fire hovedtema; lærernes opplevelser av undervisningsopplegget som ble gjennomført, hvordan lærerne definerer flerspråklighet, hvilke forutsetninger lærerne mener man bør ha for å inkludere flerspråklighet i undervisning, og til slutt lærernes syn på elevenes bruk av sitt språklige repertoar.

### 4.1 Lærernes opplevelser av undervisningsopplegget

I denne delen vil jeg ta for meg observasjonene jeg gjorde da lærerne gjennomførte undervisningsopplegget i klassene sine, i tillegg til hva de sa i intervjuet.

Til introduksjonen av oppgaven ga jeg lite føringer til kontaktlærerne, slik at jeg kunne se hvordan de selv ville valgt å introdusere oppgaven. Den eneste føringen jeg ga kontaktlærerne var at de skulle snakke med elevene om hvilke språk som er en del av dem, før de fikk introdusert hva de skulle gjøre. Emma valgte å starte timen med å si «I denne timen skal vi gjøre noe gøy.» med en ivrig stemme, og tok frem omrisset av kroppen. Hun sa deretter «denne kroppen skal forestille deg.» Så spurte hun elevene hvilke språk de følte var en del av dem. Emma sa at hun selv bruker engelsk og norsk i hverdagen. Deretter sa hun «det kan være noen hjemme, mamma, pappa eller besteforeldre som snakker et annet språk enn norsk hjemme.» Så forklarte hun oppgaven i mer detalj, og understrekte at det ikke er noe riktig svar eller fasit, for det er hva man selv føler.

Så sier Emma at det er mange land der det er flere språk og det er mange språk som brukes i flere land, og hun ber elevene skrive det de føler mest tilknytning til, for eksempel Spania istedenfor spansk. Det er flere av elevene som blir opptatt av landene, og mange vil fargelegge med fargene til landets flagg, for eksempel grønn og rød for Italia. Emma sier at de skal bruke en farge for hvert språk. Da elevene satte i gang med oppgaven og gikk for å hente farger så det ut til at de alle fulgte beskjeden om en farge for hvert språk og de satte raskt i gang med å tegne.

Min tolkning av introduksjonen til oppgaven er at Emma har en veldig positiv start til oppgaven, og det ser ut til at elevene synes det virker spennende. Hun relaterer språk til hjemmet når hun introduserer oppgaven, og den språklige identiteten til elevene. Da Emma introduserte språkportrettet, ledet hun raskt elevene på assosiasjon mellom land og språk, som

kan tyde på at hun selv assosierer språk nært med land og muligens kulturen som er forbundet med språket. Dette kan tolkes som at hun ser på språk som adskilte og separate enheter, som kan tyde på et parallelt og dialogisk syn på flerspråklighet, som nevnt i teorikapittelet. Jeg ser også sammenhenger her med tidligere forskning på språkportretter (kapittel 2.7.2) som viste at hvordan språkportrett blir introdusert har en betydning. Busch (2018) skriver om betydningen av hvordan språkportrett blir introdusert, og mener at kompleksiteten i språkportrettet kan bli redusert om man ber elevene bruke én farge for hvert språk de snakker. Det hadde vært interessant å se om elevene hadde fargelagt språkportrettene sine annerledes om de ikke hadde fått den beskjeden. Jeg hadde ikke gitt lærerne beskjed om at det skulle være en farge per språk, men eksempelet som ble gitt til lærerne brukte en farge per språk, og det kan ha hatt en innvirkning.

Fokuset på landet istedenfor språket ser jeg på som noe problematisk, da elevene kan få en opplevelse at språket deres blir mer adskilt fra medelevene sine språk. Spansk, som ble brukt som eksempel av Emma, er et eksempel på et språk som blir brukt i mange land, og de elevene som kan spansk vil trolig kunne kommunisere med hverandre, relativt uavhengig av om det er Spania eller Mexico de har en relasjon til. Min opplevelse er at fokuset i Emma sin klasse ser ut til å være på identiteten til elevene, og den tilknytningen de har til kulturen, mer enn kompetansen elevene har i språket, og hvordan den kompetansen kan være en ressurs. Det samme funnet ser man i Olaussen & Kjelaas (2021) sin studie, og de drøftet ulike grunner til dette. Den ene grunnen kan være at forbindelsen mellom bakgrunn, kultur og språk oppfattes som svært tett av mange. En annen grunn kan være at lærerne er mer sikre på hvordan de kan utnytte det kulturelle mangfoldet som ressurs i klasserommet. Jeg opplever at begge disse grunnene kan være relevante grunner til hvorfor Emma sitt fokus var på kultur framfor språk.

Da Nova startet timen startet hun med å si «Det er mange språk i dette klasserommet.» og nevnte et par elever med navn som eksempler på elever som kan flere språk. Hun spurte de elevene som hun fra før av vet snakker et annet språk enn norsk, om hvor mye de snakker det språket hjemme. Flere av elevene sa at de bruker to språk hjemme, for eksempel norsk og et til språk. Så gikk Nova over til å snakke om hvilke språk hun selv følte var en del av seg, og fortalte litt om dialekten sin og at hun for det meste bruker engelsk og norsk. Så spurte hun elevene om å dele, og si hvilke språk de følte var en del av dem. Noen elever delte, og deretter spurte hun «Hvor mange prosent føler du for eksempel norsk er en del av deg?» Ved å trekke inn prosent i spørsmålet om hvilke språk som er en del av dem, tolker jeg det som at læreren prøver å kvantifisere språk, og det kan gjøre at man tenker at noen språk har større betydning

enn andre. Det kan trekkes linjer til et parallelt syn på flerspråklighet, der man ser på språkene som adskilte enheter. Når elevene svarer, deler de hvilke språk de bruker, men det er ingen som bruker betegnelsen prosent når de svarer.

Nova fortsetter med å stille spørsmål hun ønsker at elevene skal reflektere over, slik som «Hvilke språk tenker du på når du dagdrømmer?» Hun tilføyer også at det ikke bare er hvilke språk man tenker på, men som de føler er en del av seg. Her svarer mange av elevene at det spørres om de er på skolen eller hjemme, og at det ikke bare er ett språk de hører når de «tenker». Det kan se ut til at elevene definerer flerspråklighet sin med bakgrunn i bruken av språket, fremfor ferdigheter, slik som Engen & Kulbrandstad (2004) forklarer. Jeg opplever at mange av elevene i denne klassen ikke nødvendigvis har et hierarkisk førstespråk og et andrespråk, men at de har to språk de bruker daglig i ulike situasjoner som er relativt likestilte. Dette kan relateres til teorien om dynamisk flerspråklighet (García, 2009) som ser på flerspråklige personers *språkpraksiser* som komplekse og interrelaterte. De oppstår ikke lineært og fungerer ikke separat, siden det bare finnes ett språkssystem. Jeg opplever at elevenes språkpraksiser skiller seg fra lærerens syn i denne situasjonen. Det kan tolkes som at Nova sitt syn er relatert til dialogisk syn på flerspråklighet eller parallelt syn på flerspråklighet.

Deretter går Nova over til å forklare selve oppgaven, og hun velger å tegne omrisset på tavla, og bruker igjen seg selv som eksempel. Da sier hun «Jeg er litt kjedelig, så jeg har kun norsk og engelsk» også tegner hun en kropp som er delt i to vertikalt, en norsk del og en engelsk del. Så viser hun et eksempel med tre språk, men da bruker hun en elev i klassen som eksempel som delte hvilke språk hen brukte tidligere. Hun viser at de ulike språkene kan ha ulike størrelser, og fargelegger de tre språkene på tavla.

Da elevene startet med oppgaven så jeg at flere av elevene i klassen til Nova startet med å fargelegge kroppen i to deler, for eksempel en norsk og engelsk, eller en norsk og somalisk. Jeg opplever at det var veldig likt med hvordan kontaktlærer viste på tavla. Jeg anser dette som noe som påvirker elevenes måte å svare på oppgaven på, og at elevene kanskje ikke hadde delt det slik om ikke Nova hadde vist eksemplet slik på tavla. Slik som Palm (2021) viser i sin forskning, er eksemplet som blir gitt av betydning for hvordan elevenes språkportrett blir. Dette reflekterte Nova også over da jeg intervjuet henne. Spørsmålene jeg stilte om undervisningsopplegget handlet i stor grad om lærernes egne opplevelser av hvordan de synes det var å gjennomføre opplegget. Nova sa;

«Jeg synes det var vanskelig om jeg la for mye føringer om hvordan de skulle fargelegge og sånn, for du ser jo da når jeg viser på tavla at jeg er 50/50, så begynner jo alle barna å sette en strek og kopiere hvordan jeg gjorde det på tavla. Så jeg legger veldig føringer.»

Her sier Nova at hun føler hun legger føringer for hvordan elevene skal fargelegge, og at hun så det i resultatet av tegningene. Uttalelsen om at hun er kjedelig fordi hun bare har to språk nevnes ikke i intervjuet, så det er usikkert om hun har reflektert over betydningen av den uttalelsen. Jeg opplever at uttalelsen sier noe om hvilket syn hun har på flerspråklighet, og at dette synet kan samsvare med funn fra tidligere forskning på læreres syn på flerspråklighet. Olaussen & Kjelaas (2021) fant at lærere oppfatter primært elever med en annen nasjonal og språklig bakgrunn som flerspråklige. Dette synet kan ha innflytelse på hvordan elevenes oppfatning av hva verdien av flerspråklighet er. Det var mange elever i klassen hennes som fargela akkurat de språkene, siden de fleste kan engelsk og norsk godt.

Begge lærerne understreket at de skulle bruke en farge per språk og skrive språk og farge på siden av kroppen, i tillegg til at hele kroppen skulle fargelegges. De sa ikke noe om fargene kunne overlappe hverandre. Elevene fargela hele kroppen, og blandet ikke noen farger, men det var flere som fargela for eksempel en hånd, eller en liten del av kroppen, muligens for å illustrere at det var en mindre del av dem enn resten av kroppen. Dette samsvarer med hva Busch (2018) sier om at språkportrettene åpner for å strukturere språk med bakgrunn i metaforer relatert til kroppen. Man kan referere til metaforer slik som at hodet er der vi tenker, magen er stedet for følelser, hjertet er stedet for intimitet og hånden er for sosial aktivitet.

I Emma sin klasse var det flere elever som skrev opp dialekter, i tillegg til norsk. Da Emma introduserte oppgaven i samlingen var det en elev som nevnte at en i familien hadde en annen dialekt enn østlandsdialekt, og dette gjorde muligens at elevene ble mer oppmerksomme på dialekter og hadde det i bakhodet da de skulle fargelegge. Dette var det ingen i Nova sin klasse som gjorde, til tross for at oppgaven ble introdusert på relativt samme måte i hennes klasse. Det kan ha betydning at elevene i Nova sin klasse går i 6.klasse og at Emma sine går i 3.klasse, og at de yngste elevene er mer opptatt av dialekter som en del av språket. Det kan tenkes at elevene som går i 6.klasse har hatt om dialekter som en del av det norske språket, og at de kanskje ser på det som en del av norskspråket når de skriver norsk i sitt språkportrett.

I avslutningen av oppgaven ønsket jeg at lærerne skulle be elevene vise hverandre sine språkportrett, og deretter snakke sammen felles i klassen. I klassen til Emma hadde de bedre tid til oppsummering enn i klassen til Nova, og Emma ba elevene dele med eleven ved siden om hvorfor de fargela slik de gjorde. Deretter skulle de fortelle klassen hva den andre hadde fargelagt, slik at alle fikk høre. Det var mange som ville dele og mange elever ga uttrykk for at de ikke visste hvilke språk de andre følte var en del av dem, og at de dermed lærte noe nytt. Dette samsvarer med funnene i studien til Beiler og Dewilde (2021), der man så at i tegningene viste elevene ofte et bredere språklig repertoar enn det som kom til syne i klasserommet. Da elevene i klassen til Nova var ferdig skulle de også dele med sidemann hvorfor de hadde fargelagt slik de gjorde. Elevene i hennes klasse ga også uttrykk for at de ikke visste hvilke språk de andre følte var en del av dem, og at de lærte noe nytt. Det ble dessverre ikke tid til oppsummering i klassen til Nova, da hun måtte gjøre noe kontaktlærerarbeid i forkant av timen som gjorde at vi fikk mindre tid i slutten av timen.

#### 4.2 Lærernes definisjoner av flerspråklighet

I denne delen vil jeg ta for meg hvordan flerspråklighet defineres av de to kontaktlærerne jeg intervjuet. Lærerne har ulike definisjoner av elevenes flerspråklighet, og spørsmålet jeg stilte begge var «Hva legger du i at en elev er flerspråklig?» Jeg valgte å bruke ordet *flerspråklig* istedenfor tospråklig av samme grunn som nevnt i teorikapittelet.

Emma definerer flerspråklige elever som:

«De som snakker et annet språk hjemme. Som har lært seg dette andre språket og som bruker det. De andre elevene er mer at de hører det hjemme og kanskje ikke bruker det så mye.»

Slik jeg tolker utsagnet til Emma er definisjonen hennes i stor grad avhengig av hvor mye elevene bruker språkene de kan, og det er ikke et så stort fokus på hvilke holdninger eller ferdigheter de har i språket. Emma sin definisjon kan knyttes til Engen & Kulbrandstad (2004) sitt språkbruksperspektiv for å definere flerspråklighet. Når man skal definere flerspråklighet med bakgrunn i språkbruk er definisjonen til Weinreich (1953) relevant, og den sier at flerspråklighet er den vekslende *bruken* av to språk. Skutnabb-Kangas (1981) har derimot positiv identifikasjon med to språk og/eller to kulturer som et kriterie for å definere seg som flerspråklig. Ifølge henne må man identifisere seg med begge språkene, og bli identifisert av andre, i tillegg til å ha gode ferdigheter på begge språkene og bruke de i ulike sammenhenger.



Nova definerer flerspråklige elever med to ulike definisjoner. Den første definisjonen hennes er:

«Det som er mest standard at man tenker, er at man tenker at et barn er vokst opp med kanskje foreldre som snakker et annet språk, også snakker man norsk her på skolen eller med venner.»

Definisjonen til Nova er todelt, men den første definisjonen er som hun sier en ganske vanlig definisjon av flerspråklighet. Dette ser vi også, som nevnt tidligere, i studien til Olausen og Kjelaas (2021) der lærerne definerte primært elever med en annen nasjonal og språklig bakgrunn som flerspråklige. Synet på flerspråklighet som Nova definerer her kan minne om Cummins' definisjon av dialogisk flerspråklighet med en felles underliggende språkevne. Cummins hevdet at to språk ikke ble lagret på separate steder i hjernen, og at ingen av kunnskapene var uavhengig av hverandre (García & Wei, 2019).

Den andre definisjonen til Nova er

«Jeg tenker jo også at barn er flerspråklige ved at de tenker på engelsk, eller snakker med vennene sine på et annet språk enn det vi underviser i for eksempel.»

Denne definisjonen tolker jeg at samsvarer med hvordan Haukås (2014) definerer flerspråklighet; hun definerer alle elever i norsk skole som flerspråklige, siden de har norsk som førstespråk og også lærer engelsk (Haukås, 2014, s. 6).

Definisjonene til lærerne er svært forskjellige, og jeg tolker Emma sin definisjon som smalere enn Nova sin. Slik jeg forstår Emma så er det ikke nok å forstå språket, man må bruke det. Det kan ha en innvirkning på hvor mange elever de da definerer at de har i klassene sine. Emma har et lavere antall flerspråklige elever, som hun definerte som flerspråklige, enn det Nova har, med hennes definisjon. Det kan også være at det er færre flerspråklige elever i Emma sin klasse også, men det vil avhenge av hvilken definisjon man legger til grunn.

#### 4.3 Forutsetninger for flerspråklig undervisning og nåværende undervisningspraksis

I denne delen vil jeg ta for meg hvilke forutsetninger lærerne tenker man bør ha for å inkludere flerspråklighet i undervisningen, og hvordan de tilrettelegger for flerspråklige slik de underviser nå. Lærerne har to ulike utgangspunkt til å besvare dette, da de har ulik grad av undervisningskompetanse i norsk. Nova har undervisningskompetanse i norsk og har særskilt norskopplæring i klassen sin, og Emma har ikke undervisningskompetanse i norsk.

Da jeg intervjuet Emma, så jeg det som hensiktsmessig å stille spørsmål om hvilke forutsetninger hun tenker man bør ha for å inkludere flerspråklighet i undervisningen. Da sa Emma;

«Jeg tenker vel at det må være en fordel å ha lært gode strategier, som kan brukes som er konkrete. Eller at man kan få den kompetansen andre steder på skolen. At man kan innhente folk med den kompetansen. Det er kanskje det aller viktigste, at man vet hvor man kan gå for å få gode idéer og få gode råd.»

Jeg følger opp dette utsagnet og spør Emma om hun føler at hun har fått den kompetansen i løpet av studiet eller i jobb. Da sier hun;

«Jeg føler at jeg har fått mye igjennom jobben, at jeg har lært mye av de andre. Samtidig så føler jeg, jeg har jo ikke den formelle kompetansen. Jeg er veldig avhengig av å lære meg det i dette fellesskapet av lærere.»

Det kan tyde på at Emma etterlyser andres kompetanse, men det er ikke helt klart i intervjuet om Emma sikter til eksterne som kommer og har kurs på skolen som kan gi henne denne kompetansen eller om det kanskje er lærere som kan språkene til elevene. Når hun sier «fellesskapet av lærere» er det mulig hun tenker på lærerprofesjonen som en helhet, men det kan også være hun referer til kollegaene på skolen hun jobber på.

Da jeg intervjuet Nova, snakket hun om den særskilte norskundervisningen hun har for klassen, og jeg formulerte meg dermed litt annerledes da jeg intervjuet henne. Jeg spurte hvilke forutsetninger hun tenker man bør ha for å planlegge særskilt norskundervisning. Da sa Nova;

«Jeg tenker forutsetningene er at man må ha rom for at man møter alt med en åpenhet. Og at man har en kunnskap og at man har en lyst og en kunnskap om hvordan man kan jobbe med begreper, tenker jeg er veldig viktig. Det er en blanding av å være åpen, og tenke “ingenting er teit” på en måte, også at man kan hjelpe barna til å finne strategier for å finne ut av ting, og hvordan man skal utforske språket da.»

Nova snakker først og fremst her om elevenes utvikling av andrespråk, og jeg tolker ikke dette som at hun snakker om elevenes samlede flerspråklighet. Dette kan ha sammenheng med hvordan jeg stilte spørsmålet, da fokuset her var på særskilt norskundervisning. Jeg opplever

at Nova føler seg mer trygg med å inkludere flerspråklighet i undervisningen, da hun ikke gir uttrykk for de samme behovene for kompetanse som Emma nevnte i intervjuet.

Etter å ha snakket om hvilke forutsetninger de mener man bør ha var det naturlig å spørre hvordan de ville beskrevet sin egen undervisning for de flerspråklige elevene nå. Nova sier:

«Det er jo litt sånn at det er veldig stor variasjon på hvilke ord og begreper man forstår. Hvis man vet at man jobber med matte så kan man møte på ord og begreper i tekstoppgaver som er helt ukjent, og da må man forklare det. Så det er på en måte veldig, en del av all undervisning man har da, tenker jeg. Også merker jeg at det trenger ikke bare gjelde de tospråklige, det er veldig mange av de som ikke er tospråklige som også er fremmed for ord der også. Gagner jo egentlig alle at barna er flinke til å spørre.»

Nova trekker fram her at det er i hovedsak ord- og begrepslæring som er det elevene trenger mest hjelp med, og at det ikke bare gjelder de elevene som er flerspråklige. Jeg opplever også at det er elevenes spørsmål som gjør at det kommer opp i undervisningen, og at det ikke er noe hun fokuserer på i forkant eller i løpet av undervisningen. Jeg spurte deretter Nova om hun tenker på noe spesielt når hun planlegger undervisningen og hun sa;

«Det er ikke så veldig ofte. Man må på en måte tilpasse undervisningen til alle uansett. Eller sånn for det kan jo være faglig også, men når det gjelder språk så er det litt mer noe man kanskje tar der og da på en måte. For det er noen ting man bare, slik som ord da, som man bare tar, også vet de ikke hva det betyr da. Førrige uke så var det noen som ikke visste hva hems var. Da er det bare en naturlig situasjon som oppstår der og da, da har ikke jeg sittet på forhånd og tenkt at i denne samfunnsfagstimen så er ordet hems nevnt, også planlegger man så mye rundt det.»

Jeg tolker Nova sitt utsagn at hun tar det litt som det kommer, og at hun ikke bruker mye tid på det i forkant. Eksempelet hun viser til illustrerer at et ord som hun ikke tenkte var fremmed, var fremmed for mange av elevene. Synet som Nova har når jeg spør om flerspråklighet kan se ut til å ha fellestrekk med både en assimilierende praksis og en støttende praksis, slik som

Chumak-Horbatsch (2019) skisserer det. Det er i stor grad tilegnelse av skolespråket som er i fokus, men samtidig anerkjenner hun at de har en kompetanse i andre språk også.

Da jeg intervjuet Emma stilte jeg henne også spørsmål om hun hadde noe fokus på det flerspråklige når hun planlegger. Emma sier;

«Jeg trenger ikke det føler jeg, fordi jeg legger til rette når jeg går bort til også forenkler jeg av og til oppgavene. For eksempel så kan jeg si at når de skal inn på et nettsted som er for 3.trinn så kan jeg, uten å si noe, flytte den over på nettsiden for 2.trinn. Sånn at de får repetisjoner på en annen måte. Så jeg tilrettelegger mens jeg er i klasserommet ofte.»

Begge lærerne gir uttrykk for at de flerspråklige elevene kan ha en lavere kompetanse enn de andre elevene i klassen, slik jeg tolker det ut ifra disse utsagnene. I Olaussen & Kjelaas (2021) sin studie var et funn fra analysen deres at de så at flerspråklige elever blir assosiert med svake norskferdigheter. De mener at en slik forståelse av flerspråklighet gjør at mange flerspråklige elever føler seg utenfor. En konsekvens av at flerspråklige elever som mestrer norsk og som dermed ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppa, har lett for å ikke regnes som flerspråklige, er at det nødvendigvis også eksisterer en motpol til disse elevene. Motpolen til de “flinke” elevene blir derfor elevene med dårlig progresjon og svake norskferdigheter, og det er altså disse egenskapene det kan virke som at noen av lærerne forbinder med å være flerspråklig.

#### 4.4 Lærernes syn på elevenes bruk av sitt språklige repertoar

I denne delen skal jeg redegjøre for hva lærerne sa om elevenes språkbruk, og i hvilken grad elevene som var flerspråklige brukte andre språk enn norsk på skolen. Da jeg intervjuet Emma spurte jeg i hvilke settinger hun snakker med elevene om hvilke språk de bruker, og da sa hun at det som oftest var i klasserommet de snakket om det, og at hun pleier å spørre elevene om de kan si hva ordet er på språket deres, og at det ofte er i tema-timer.<sup>1</sup>

Jeg ønsket også å høre om hun hadde opplevd at de flerspråklige elevene snakket sammen på deres felles språk. Da sa Emma;

---

<sup>1</sup> Dette er samfunnsfagstimer som mange velger å kalle tema, istedenfor samfunnsfag, spesielt på småtrinnet.

«Ja, absolutt. De som kan engelsk godt, de finner hverandre ofte. Særlig en elev jeg hadde tidligere, sammen med en annen elev. Og de snakket veldig mye engelsk sammen, og fant hverandre gjennom språket, trengte ekstra trygghet og ble styrket på mange måter gjennom det.»

Eksemplet Emma viser til her, henviser til en positiv opplevelse av at elevene har brukt av sitt språklige repertoar, og at det styrket det sosiale behovet elevene så ut til å ha på det tidspunktet. Hun tilføyer at det er i friminuttet hun har hørt at elevene snakker samme språk sammen. Jeg oppfatter det slik at dette er noe elevene selv har oppdaget, og at læreren ikke gjør noe aktivt for at elevene med samme språk skal møtes og finne hverandre og bruke språkene sammen. Holmen & Thise (2021) skriver at ved å bruke transspråkingspedagogikk kan det gi en styrket identitet som flerspråklig individ, og de understreker at det er spesielt viktig for språklige nybegynnere, som er begrenset i sitt uttrykk på det nye språket.

I forlengelse av det forrige sitatet sier Emma at hun mener det er en fare for at det kan forsinke norskutviklingen at elevene snakker mye sammen på et annet språk enn norsk, da hun har opplevd det tidligere. Dette synet på språk kan vise til et parallelt syn på flerspråklighet. Da ser man på språkene som to enheter, som holdes atskilt, slik som Garcia & Wei (2019) beskriver det, og det kan også ha fellestrekk med en assimilerende praksis, slik som Chumak-Horbatsch (2019) skisserer det. En slik praksis kan kjennetegnes ved at man separerer elever som snakker samme språk. Slik som Ryen & Simonsen (2015) skriver i sin artikkel *Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter*, så er det en myte at språkene skal holdes atskilt. Lenge ble det hevdet at flerspråklige barn skulle holde seg til ett språk, for å ikke skulle bli forvirret og blande språkene sine. De henviser til senere forskning som har vist at det verken er nødvendig eller viktig for utviklingen (Ryen & Simonsen, 2015, s. 200). Emma referer til en tidligere opplevelse der hun har sett det, og jeg tolker det som at hun er skeptisk til at elevene skal blande språkene sine. Dette synet kan se ut til å være uttrykk for en enspråkligsidologi, der tanken er at enspråkighet er normaltstanden.

Nova forteller i intervjuet om lignende situasjoner der elever bruker engelsk og hun sier;

«De snakker engelsk, men det er jo kjempe mange barn som bruker, det er en sånn trend i klassen å snakke engelsk, og de snakker engelsk hele gjengen. Uten at de har det som et

morsmål eller de er ikke vokst opp med det hjemme. Det har vært en trend i denne klassen at de snakker masse engelsk, at det er en form for lek eller rollelek, jeg vet ikke.»

Nova sier ikke noe om hvilke konsekvenser hun tenker det kan ha at elevene snakker mye engelsk sammen. Da jeg intervjuet og observerte henne gjennomføre undervisningsopplegget fikk jeg en oppfatning av at hun ikke så elevenes bruk av engelsk som noe negativt, men heller noe som hun ikke helt forstod. Hun nevnte at mulige årsaker til elevenes bruk av engelsk var at de er mye på sosiale medier, der det er i stor grad er engelsk som brukes.

Da jeg intervjuet lærerne var jeg også nysgjerrig på om elevene som hadde samme språk, som ikke var engelsk eller norsk, men for eksempel somalisk, brukte språket sitt i dialog med andre elever. Da jeg intervjuet Emma sa jeg at jeg selv har erfart at det er noen skoler som ikke tillater at elevene snakker et fremmedspråk eller et språk som de andre ikke forstår, og jeg spurte om hun hadde opplevd noe lignende. Emma sa under intervjuet:

«Jeg har ikke opplevd at det har vært noe problem. Det er stort sett engelsk de jeg har vært borti har snakket. Så er det av og til at to polskspråklige har truffet hverandre, men da bare hygger de seg bare litt med å prate litt med hverandre av og til, og det synes ikke jeg er noe problem. Det er bare hyggelig.»

Jeg tolker at Emma ikke synes det var nødvendig å begrense dette, da det var sjeldent at hun hørte dette blant elevene. Da jeg intervjuet Nova ble spørsmålet stilt noe ulikt og jeg spurte om hun hadde merket at elevene som har samme språk bruker språket i friminuttet eller i klasserommet sammen. Nova sa under intervjuet:

«Nei det har jeg ikke opplevd. Det er flere elever som kan somalisk for eksempel, men de snakker ikke det her på skolen i hvert fall.»

Nova går ikke inn på hvorfor hun tror det er slik, men hun nevner flere ganger i intervjuet at mange elever bruker engelsk og det kan være en mulig årsak til at man ikke bruker andre språk.

Siden problemstillingen min er hvordan lærere forholder seg til elevenes språklige ressurser, var det relevant å spørre lærerne om dette. Da jeg intervjuet Nova spurte jeg henne om hun trodde at elevene opplever at førstespråket deres er en ressurs på skolen. Nova sier;

«Jeg vet ikke, det er vanskelig å si. Jeg vet ikke om de føler det er en ressurs, men jeg tror ikke de føler at det ikke er en ressurs heller på en måte. Men det er absolutt en ressurs å ha masse språk og det er veldig fint å ha en sånn stor bank med så mye forskjellig.»

Jeg tolker Nova sitt utsagn her som at hun er usikker på hva elevene føler, men at hun er sikker på hva hun selv synes. Det kommer derimot ikke til uttrykk hvorfor hun er usikker på hva elevene føler. Nova tilføyer at hun tror ikke at de føler at det ikke er en ressurs, som kan tyde på at hun ikke har opplevd noen eksempler der elevene gir uttrykk for hva de tenker om sitt språklige repertoar. Jeg opplever at det Nova beskriver her samsvarer med funnene i Haukås (2016) sin studie. Selv om lærerne i studien så på flerspråklighet som en potensiell positiv ressurs, så var det kun tre av tolv lærere som oppmuntret elevene sine til å bli bevisst sine egne språkkunnskaper. Da jeg stilte henne det forrige spørsmålet begynte Nova å reflektere rundt hva som er førstespråk, og hun sier:

«Vanskelig å si hva som er førstespråk på en måte. For det er veldig naturlig å tenke, og man tenker kanskje automatisk at førstespråket til et barn som snakker somalisk hjemme, men bare snakker norsk på skolen, hva er førstespråket da på en måte. Fra gammelt av, så tenker man at det er språket de er vokst opp med, og det de har hjemme. Men jeg vet jo at det er flere som identifiserer seg med at norsk er førstespråket deres, jeg er jo født her, mamma snakker somalisk, men jeg snakker jo norsk. Det er mange barn her som sier at mamma snakker somalisk til meg, men jeg svarer tilbake på norsk.»

Hun nevner også at de aller fleste flerspråklige elevene i klassen hennes har gått i barnehage, og har dermed lært norsk samtidig som de har snakket et annet språk hjemme. Min tolking av Nova sitt utsagn her er at hun synes det er vanskelig å kategorisere elevene sitt førstespråk, siden det i stor grad er elevene som definerer hva som er førstespråk og andrespråk. Elevenes praksiser samsvarer med dynamisk flerspråklighet/transspråking slik jeg tolker det. Slik som i eksempelet har noen elever somalisk som input og norsk som output, og de blander dermed språkene.

Da jeg intervjuet Emma stilte jeg ikke henne det samme spørsmålet som jeg stilte Nova, men under intervjuet sa hun selv at hun tror de er stolte av språkene sine:

«Jeg tror de er stolte av språkene sine. Og jeg vil gjerne at de skal bli stolte av språkene sine så jeg prøver å fokusere på det positive, og at de skal få lov til å skinne litt ekstra.»

Emma gir uttrykk for noe av den samme følelsen som Nova uttrykker, tolker jeg det som, siden hun er usikker på om elevene er stolte av språkene sine. Det er interessant her å se at Emma sier at hun prøver å *fokusere på det positive*. Det kan tolkes som at hun tenker at det er negative sider ved å kunne flere språk.

På slutten av intervjuet ønsket jeg å vite om lærerne tenkte å bruke det de hadde erfart gjennom undervisningsopplegget og jobbe mer med elevenes flerspråklighet. Emma sa;

«Jeg synes det hadde vært veldig fint å jobbe videre med språket deres og spesielt landene deres, kanskje ikke så mye språket deres. Kombinere det med deres bakgrunn og dele det på alle. At alle skal få lov til å blomstre litt i forhold til sin egen bakgrunn. Ikke minst disse som da har forskjellige kulturer som de kommer fra. Det er mye å lære for de andre.»

Da jeg spurte Emma om hvordan hun ønsket å jobbe mer med elevenes flerspråklighet, var det kulturene til elevene hun trakk fram som hun ville jobbe med. Jeg tolker det slik at Emma vil fokusere på kulturene deres framfor språket, fordi det er lettere å jobbe med. Dette samsvarer med funn som Olaussen & Kjelaas (2021) fant i studien sin. De mener at dersom lærerne mangler kompetanse til å utnytte det språklige mangfoldet, kan det være lettere for lærerne å fokusere på det kulturelle, som Olaussen & Kjelaas oppfatter som lettere å inkludere. De peker også på at det kan være et uttrykk for språklige ideologier at det er den flerkulturelle erfaringen som fremheves og forstås som en ressurs.

Nova nevner, i likhet med Emma, at hun har jobbet med elevenes kulturer. Jeg spurte henne om hun hadde gjort noe lignende som dette undervisningsopplegget med elevene, der de har fått diskutert og snakka om hvilke språk de har. Nova sier;

«Nei ikke hvilke språk de har, det har vi ikke snakka om. Men vi har snakka om, når vi hadde om FN, da snakka vi litt om hvilke. Da hadde alle barna med noe, da snakka vi om hvorfor de hadde med dette, og da kunne de fortelle om på en måte opprinnelse,



eller et land, eller en kulturell tilknytning til den matretten som de hadde med. Men da var det ikke snakk om språk.»

Det var, som nevnt tidligere, ett ønske at undervisningsopplegget lærerne gjennomførte ville inspirere lærerne til å jobbe mer med flerspråklighet. Jeg spurte derfor også Nova om hun hadde tenkt til å jobbe videre med dette og hun sa;

«Jeg kommer i hvert fall til å ta opp dette her igjen, siden jeg kan beholde de. At vi kan snakke litt om det da, det er jo veldig interessant. Jeg så jo det at elevene lærte noe om hverandre også.»

Under intervjuet pekte Nova på språkportrettene når hun sa hun skal ta dette opp igjen, så det er dermed språkportrettene hun refererer til i dette sitatet. Det kan tolkes som at Nova ønsker å jobbe videre med flerspråklighet og språkportrettene, fordi hun ser at elevene lærer noe om hverandre. Hun trekker derimot ikke fram hvordan enkeltelevne kan få nytte av å utforske sitt språklige repertoar.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet blir studienes funn drøftet i lys av problemstillingen «Hvordan forholder et utvalg lærere seg til elevenes språklige ressurser?» Forskningsspørsmålene er utgangspunktet for hver del, og er med på å utdype problemstillingen.

### 5.1 Språkportrett i undervisningen

I denne delen vil forskningsspørsmålet «*Hvordan gjennomfører lærerne et undervisningsopplegg om flerspråklighet?*» bli diskutert med bakgrunn i funn fra observasjoner og intervju. Undervisningsopplegget ble lagd med bakgrunn i at jeg ønsket å inspirere lærerne til et økt fokus på flerspråklighet i undervisningen, og at det skulle være en oppgave man kunne gjøre på alle trinn på barneskolen. Jeg ønsket også at lærerne skulle bli mer bevisst på hvilke språk elevene kunne, da jeg har opplevd at det ikke er et så stort fokus i skolen i dag. Språkportrett har blitt brukt i flere studier (Beiler & Dewilde (2021), Palm (2021)) og det har blitt brukt både på barneskolen og ungdomsskolen.

Da lærerne skulle introdusere oppgaven om språkportrett for elevene opplevde jeg at de begge ga uttrykk for at de var positive og engasjerte. De la det fram på en måte som gjorde at oppgaven hørtes spennende ut, i hvert fall opplevde jeg det slik da jeg observerte. Hvordan

lærerne velger å introdusere oppgaven kan ha blitt påvirket av at jeg var der som observatør, og de var klar over hva som var mitt fokus. Det kan også tenkes at de viste et større engasjement enn det de ville hatt om jeg ikke observerte. Mitt inntrykk fra intervjuene var at de ikke hadde kommet til å gjennomføre et lignende undervisningsopplegg som det jeg utformet, på eget initiativ. Det kan være flere grunner til dette, blant annet at de ikke hadde kjennskap til det, eller at de ikke har hatt det som fokus. Slik som Busch (2018) skriver, så er språkportrett en fin mulighet for elevene til å bli bevisst sine språk, og det er en inngang til å samtale om språk. Elevene fikk muligheten til å bli bevisst sine språk, og samtale om språk med undervisningsopplegget, men ut ifra funnene i analysen virker det usikkert på om elevene vil få disse mulighetene kontinuerlig i undervisningen i fremtiden. Det kan tolkes slik, fordi lærerne ga uttrykk for at de ikke har jobbet med flerspråklighet tidligere, og de ga også uttrykk for at flerspråklighet ikke kom til å være et fokus i undervisningen i fremtiden.

Da lærerne ble spurt om språkportrett i intervjuet, ga begge lærerne derimot uttrykk for at språkportrettene til elevene var noe de ville ta med seg videre og bruke, i ulik grad. Det lærerne trakk fram som positivt ved språkportrettene var at de lærte mer om elevenes språkbakgrunn, og at de andre elevene lærte noe nytt om hverandre. Det kan se ut til at det de fikk ut av undervisningsopplegget var mer gunstig for klassen som helhet enn individet. I forkant av observasjonene av undervisningsopplegget så jeg for meg at lærerne kom til å trekke fram viktigheten av at elevene fikk muligheten til å snakke om språkene sine og at elevene fikk se verdien av flerspråkligheten deres. En kan tenke seg at lærernes egen språkbakgrunn kan være en faktor for at de ikke reflekterte over denne muligheten som elevene fikk til å snakke om språkene sine. Nova sa til elevene sine at hun bare kunne engelsk og norsk, og at hun ikke var vokst opp med noen flere språk enn de to. Emma sa også til elevene sine at hun kun bruker norsk og engelsk. Begge lærerne er dermed vokst opp med språk som en stor del av samfunnet vårt forstår, og de har derfor ikke kjennskap til hva det vil si å være minoritetsspråklig, slik som mange elever i klassene deres er.

## 5.2 Lærernes definisjoner og syn på flerspråklighet

I denne delen vil forskningsspørsmålet «*Hvilke ulike definisjoner har lærerne av flerspråklighet?*» bli diskutert med bakgrunn i funn fra observasjoner og intervju. Definisjonene av flerspråklighet som lærerne formulerte under intervjuet, ser jeg på som viktige å trekke fram, for det gir innsikt i hva lærerne tenker om flerspråklighet. Jeg vil også diskutere hvordan de jobber med flerspråklighet i dag og hvilken kompetanse de ønsker å ha

for å imøtekomme de flerspråklige elevene. Til slutt vil jeg diskutere hvilken av de tre praksisene til Chumak-Horbatsch de to lærerne kan se ut til å praktisere.

Som nevnt i det første kapittelet, er det mange definisjoner på flerspråklighet, og NOU: Mangfold og mestring, definerer en som er flerspråklig som en som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. Nova sin definisjon ligner denne, da den går ut på at elevene bruker språket, ved å snakke og tenke på språkene. Når man ser på Emma sin definisjon, tolker jeg den som at man må bruke språket og kunne det godt. Lærernes definisjoner av flerspråklighet vil trolig påvirke hvordan de trekker fram flerspråklighet det i undervisningen. Dette samsvarer med hva Williams & Burden, som nevnt i teorikapittelet, argumenterer for. De mener at læreres overbevisninger om hvordan språk læres, vil gjennomsyre deres klasseromspraksis mer enn en spesifikk metodologi som de er bedt om å ta i bruk eller en lærebok. De mener at lærere tar avgjørelser med deres egne prinsipper til grunn når de planlegger (Li, 2020, s. 22). En kan derfor tenke seg at definisjonen lærerne har av flerspråklighet, vil påvirke hvordan de underviser elevene deres.

Ett funn fra analysen av intervjuet var at begge lærerne ga uttrykk for at de *tror* elevene ser på språket som en ressurs, eller er stolte av språkene sine. Nova sa at hun trodde elevene så på språket som en ressurs, og Emma sa hun tror de er stolte av språkene sine. I overordnet del av læreplanen står det at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den overordnede delen av læreplanen er tydelig på at elevene *skal* få erfare at deres flerspråklighet er en ressurs i skolen, og i samfunnet. Siden elevene ikke har fått muligheten til å gi uttrykk for om de erfarer språkene deres som en ressurs i skolen i denne studien, kan man derfor ikke si noe om deres opplevelse. Man kan derimot diskutere mulige årsaker til hvorfor lærerne gir uttrykk for at de er usikre på hva elevene føler. I intervjuet sa begge lærerne at de ikke har jobbet så mye med elevenes språk tidligere. Det kan tenkes at det dermed ikke har vært et samtaleemne i undervisningen. En av lærerne, Emma, gir uttrykk for at hun ikke har den formelle kompetansen i norsk, og det kan være en mulig årsak til at det ikke har vært et fokus på flerspråklighet i undervisningen. Nova har derimot undervist elever med særskilt norskopplæring, men da hørtes det ut som at det for det meste er fokus på ord- og begrepslæring i norsk, og hun nevner ikke i intervjuet at de har snakket om verdien av flerspråklighet.

En måte å jobbe med flerspråklighet i klasserommet er å legge til rette for transspråking. Det er enighet innenfor forskning på transspråking at klasseromsundervisning skal oppmuntre elevene til å bruke hele sitt språklige repertoar på fleksible og strategiske måter som et verktøy for kognitiv og akademisk læring (Cummins, 2021). Slik som nevnt i teorikapittelet, så redegjør Berthelin (2022) også for fem gode grunner til å legge til rette for transspråking i undervisningen, og en av grunnene hun trekker fram er at mange elever transspråker i hverdagen, og at skolen bør bygge videre på det elevene kjenner og kan fra før, inkludert språkpraksisene deres. Hun skriver også at transspråkingspedagogikk kan være en måte å realisere de nye læreplanenes føringer om at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs (Berthelin, 2022). Slik som nevnt tidligere er det muligens mangel på kompetanse som gjør at lærerne ikke arbeider med flerspråklighet og transspråking i klasserommet. En grunn til dette kan være at lærerne tenker at de må kunne språket til elevene. Dette sier derimot García, Johnson & Seltzer (2016) at man ikke trenger. De mener at en lærer ikke trenger å være flerspråklig for å legge til rette for et transspråklig klasserom. De må være «co-learners», som vil si at de er samarbeidende og villige til å lære og utforske med elevene.

Med bakgrunn i funnene fra analysen ser det ut til at begge lærerne viser en støttende praksis, slik som Chumak-Horbatsch (2019) skisserer. I en støttende praksis er målet å hjelpe elevene med å tilegne seg skolespråket, men man anerkjenner hjemmespråket og kulturen i større grad enn i en assimilerende praksis. Fokuset er ikke bare på tilegnelsen av skolespråket, men det er også fokus på å anerkjenne alle språkene elevene kan. Det bør nevnes at disse praksisene vil variere fra situasjon til situasjon, så praksisene jeg plasserer lærerne i, er kun fra de situasjonene jeg har sett dem i. En støttende praksis er ment som en overgangspraksis, og målet er tilegnelse av skolespråket. En annen del av en støttende praksis er at lærerne lærer seg noen nøkkelord på hjemmespråket til elevene og tilrettelegger aktiviteter som er multikulturelle. Begge lærerne har gjennomført aktiviteter som er multikulturelle, og da har fokuset vært på kulturene til elevene, for eksempel i forbindelse med FN-dagen. På en annen side så ser det ikke ut til at lærerne praktiserer en inkluderende praksis, der målet er å fremme hjemmespråket og flerspråklighet ved å bringe de ulike språkene elevene kan inn i klasserommet. Jeg tolker det slik med tanke på at de begge sa at de ikke har jobbet så mye med språkene til elevene.

### 5.3 Bruk av flerspråklighet i skolen

I denne delen vil forskningsspørsmålet «*Hvordan reflekterer læreren rundt bruk av flerspråklighet i skolen?*» bli diskutert med bakgrunn i funn fra observasjoner og intervju. Under intervjuene og i observasjonene av undervisningsopplegget så jeg at begge lærerne var opptatte av kulturene til elevene og at språkkompetansen ikke ble løftet fram i samme grad. Jeg vil drøfte mulige årsaker til dette, og hvilke konsekvenser det kan ha på de flerspråklige elevene de har.

Da lærerne ble spurt om hvordan de har jobbet med flerspråklighet, ser det ut til at fokuset deres er på elevenes bakgrunn og kultur, og at det er det som blir løftet mest fram i klasserommet, og språket blir ikke løftet fram i like stor grad. Slik som da Emma introduserte undervisningsopplegget, og hun rettet fokuset mot land istedenfor språk. En konsekvens av dette er at elevene kan få en følelse av at det er kulturen og landet de kommer fra som er en ressurs, og ikke språkkompetansen de har. Det kan derimot være vanskelig å skille om holdningene en person har er til språk eller kultur, og Appel & Muysken (1987) framstiller dette i en holdningskjede, slik som nevnt i kapittel 2.4. I første omgang er det holdninger til en sosial eller etnisk gruppe som overføres til og gjenspeiles i holdninger til språket som gruppa snakker, og i neste omgang i holdninger til enkeltbrukere av språket det dreier seg om. Holdningene som lærerne har, er derfor viktig å se i et helhetsperspektiv. Det kan starte med holdninger til en etnisk gruppe, og disse holdningene kan komme fra medier og mennesker man omgås med. Deretter kan disse holdningene overføres til språket, og deretter til enkeltmennesker.

Språkkompetansen elevene har i engelsk blir derimot trukket fram under intervjuene, og Nova definerer de elevene som kan engelsk som flerspråklige, noe Emma ikke nevner i intervjuet. Nova sier for eksempel at hun bare kan norsk og engelsk, så hun er litt kjedelig. Dette kan vise til et syn på at norsk og engelsk er det «normale» og at man dermed er kjedelig, fordi man ikke kan flere språk som majoriteten ikke kan. Det kan tyde på at den posisjonen engelsk og norsk som språk har fått i klasserommene gjør at det er forventet at både norsk og engelsk er språk som alle elever kan og bruker. Dette er også i tråd med læreplanens mål om at elevene skal lære seg engelsk. På den annen side hevder Dahl & Krulatz (2016) at det norske skolesystemet i stor grad preges av monokulturelle tradisjoner, der enspråklighet anses som normalen, mens

flerspråklige elever behandles som særtilfeller, som krever spesielle løsninger. Spørsmålet blir dermed hva som anses som flerspråklighet.

Min oppfatning er at elevenes språk ikke ser ut til å være synlig i klasserommet, siden begge lærerne nevner at de lærer nye ting om elevene etter at de har fargelagt språkportrettene. Det kan tenkes at synet lærerne har på flerspråklighet er en avgjørende faktor for hvorfor denne språkkompetansen ikke kommer fram. Emma nevner for eksempel at hun har opplevd at når elever bruker engelsk sammen at det kan forsinke norskutviklingen, og det kan trekkes linjer til en enspråklighetsideologi, der man ser på enspråklighet som normalen. Denne ideologien kan man også se komme til uttrykk i Opplæringslova, der det står;

«Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.» (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Dette kan tolkes som at målet er at elevene skal lære seg norsk, og det ser ikke ut til å være et fokus på å ivareta elevenes morsmål. Dette sier også Ommeren seg enig i, og hun skriver at hensikten med å utvikle flerspråklige barn og unges morsmål i skolen er dermed fra offisielt hold nokså tydelig begrenset til det å utvikle norskkompetansen deres – ikke å utvikle dem som flerspråklige (Ommeren, 2022). Forslaget til den nye opplæringsloven ser ikke ut til å ha noen endringer som fraviker denne ideologien. I arbeidet med ny opplæringslov er det lagt fram en proposisjon som er overlevert Stortinget, og i den står det eksplisitt at målet med reglene om særskilt opplæring er at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig, slik at de kan følge den vanlige opplæringen på lik linje med andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2023).

På den annen side så sier læreplanen, som nevnt tidligere, at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Det er dermed noe paradoksalt at målet for den særskilte norskopplæringen er beskrevet slik den er i Opplæringslova. Disse dokumentene er nasjonale førende dokumenter som alle lærere skal forholde seg til. Det kan tenkes at det dermed er med på å påvirke lærernes praksis og identifisering av flerspråklige elever. I følge Skutnabb-Kangas er positiv identifikasjon et av kriteriene for å definere seg som flerspråklig, i tillegg til at man må identifisere seg med begge språkene, og bli identifisert av andre. Elevenes definisjon av seg selv som flerspråklig er dermed relatert til hvordan andre rundt definerer de, slik som for eksempel læreren deres.

## 6. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere forholder seg til elevenes språklige ressurser. Det har vært lærerperspektivet som har vært fokus for denne studien, og deres refleksjoner rundt dette temaet har kommet fram under observasjon og intervju.

Funnene viser at lærerne ser ut til å fokusere på elevenes kulturelle mangfold som en ressurs, og ikke elevenes språklige ressurser i noen stor grad. Dette ser ut til å samsvare med funn fra tidligere forskning, slik som Olausen & Kjelaas (2021). En av lærerne i dette prosjektet gir uttrykk for at hun ikke har den kompetansen hun ser for seg å ha, for å legge til rette for flerspråklig undervisning, og dette kan sees i sammenheng med hvorfor kultur får et større fokus enn språkene, nemlig kompetansen som lærerne sitter med. Selv om fokuset i studien har vært på hvordan lærerne forholder seg til elevenes språklige ressurser, så har det vært relevant å trekke inn elevenes språkbruk, da det kan ha en innvirkning på hvordan lærerne jobber. Det ser ut til at når elevene snakker på andre språk enn norsk, at det hovedsakelig er engelsk som blir brukt, og en av informantene ser på de elevene som kan engelsk og norsk som flerspråklige. De flerspråklige elevene i den ene klassen, som kan samme språk, bruker i noen tilfeller det felles språket som majoriteten ikke kan, til å kommunisere med hverandre, og det er hovedsakelig i friminutt, men det ser ikke ut til å være med oppfordring fra lærerne.

Funnene viser også at språkportrett er en oppgave som lærerne synes var interessant, og at de lærte mye om elevenes språkbakgrunn, og begge informantene ønsket å bruke tegningene videre i undervisningen. Det så derimot ikke ut til at språkportrettene inspirerte til et økt fokus på flerspråklighet, ut ifra lærernes utsagn fra intervjuene. Det kan forhåpentligvis ha bidratt med å så et frø, om ikke hos lærerne, så muligens hos elevene.

Denne studien har sine begrensinger, og funnene kan ikke generaliseres. Utvalget er kun på to lærere, og det er i tillegg bare en time med observasjon. Funnene kan likevel bidra til å belyse viktige aspekter, og bidra på forskningsfeltet. I denne studien var ingen av lærerne minoritetsspråklige, noe som kan ha påvirket i hvor stor grad de jobber med flerspråklighet, og hvordan de utførte undervisningsopplegget. Videre forskning kunne ha undersøkt noe lignende som jeg har, men med et utvalg lærere som har minoritetsspråklig bakgrunn. Som nevnt tidligere, ville det også vært interessant å se på elevperspektivet, og intervjuet elevene om språkportrettene og hvordan deres flerspråklighet kommer til uttrykk på skolen. Et siste forslag til videre forskning er å gjøre noe lignende som Gorter & Arocena (2020) har forsket på, slik som beskrevet i kapittel 2.6.1. I deres studie så de en endring i holdningene til lærerne etter at

de hadde deltatt på et faglig utviklingskurs der de fikk økt kompetanse om flerspråklighet. Om det er slik at man ser at kompetanse kan bidra til å endre synet på flerspråklighet, kan det også undersøkes hvor stor plass flerspråklighet har i lærerutdanningene.



## Litteraturliste

- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam University Press. <https://staatvanhetnederlands.nl/wp-content/uploads/2017/05/Appel-en-Muysken-1987.pdf>
- Beiler, I. M. R., De Korne, H. & Dewilde, J. (2021). Etnografiske tilnæringer til andrespråksforskning. *NOA - Norsk som andrespråk*, 37(1-2), 33-57. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1989>
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet - å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: tilnæringer for mestring og myndiggjøring* (s. 169-186). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-70). Universitetsforlaget.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. [https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP236\\_Busch\\_2018\\_The\\_language\\_portrait\\_i.pdf](https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_i.pdf)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Teaching in Multilingual Classrooms*. Bristol: Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781788924962>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? *Acta Didactica Norge*, 10(1), 18. <https://doi.org/10.5617/adno.2397>

- Ebe, A. E. (2016). Student Voices Shining Through: Exploring Translanguaging as a Literary Device. I O. Garcia & T. Kleyn (Red.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (s. 57-82). Routledge.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System (Linköping)*, 92, 102272-102210. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta didactica Norge*, 8(2), Art. 7, 16 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International journal of multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. (2018). Den fleirspråklege rikdomen. *Communicare*, 8-12. [https://www.researchgate.net/publication/329944742\\_Den\\_fleirspraklege\\_rikdomen](https://www.researchgate.net/publication/329944742_Den_fleirspraklege_rikdomen)
- Holmen, A. & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen : translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Prop. 57 L (2022–2023) Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Kusters, A. & De Meulder, M. (2019). Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. *Forum, qualitative social research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Li, L. (2020). *Language Teacher Cognition: A Sociocultural Perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current issues in language planning*, 20(3), 266-283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2022). *Ord og uttrykk - språklige minoriteter i opplæringen*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Hentet 17.04.23 fra <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-%20opplaeringen/>
- NOU: 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2021). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei". *Målbryting*, (11). <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Ommeren, R. v. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA - Norsk som andrespråk*, 31(1-2), 195-217. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188/1178>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråklighet*. Liber Läromedel.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2017, 20.12.2022). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Hentet 15.03.2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Yuvayapan, F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *The journal of language and linguistic studies*, 15(2), 678-694.  
<https://doi.org/10.17263/jlls.586811>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-237). Universitetsforlaget.
- Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Daugaard, L. M., Orluf, B. & Laursen, H. P. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen: Ni forløb fra Tegn på sprog*. Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskolingen-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf>

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Undervisningsopplegg

### **Språkportrett**

Utstyr: Ark og fargeblyanter

#### Oppstart:

Forklare at jeg er der og skal observere deg

Snakke litt med elevene (f.eks i samling) om hva slags språk som er en del av dem

Forklar at de skal fargelegge en kropp som viser hvilke språk som er en del av dem

(Fint om de skriver på siden av kroppen hvilke språk som er hvilken farge)

#### **Hvilke språk er en del av deg?**

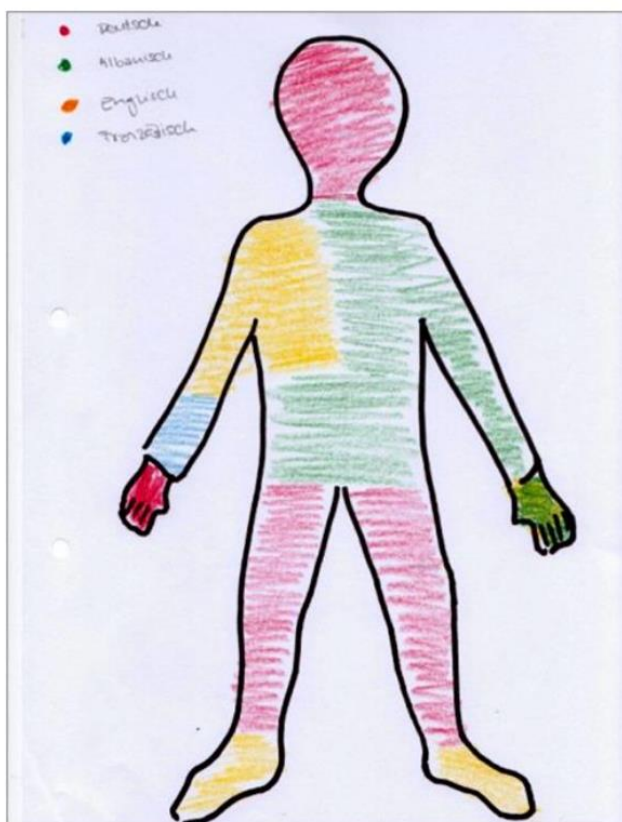
Skriv gjerne spørsmålet på tavlen

Gi elevene ca 15 minutter på å fargelegge kroppen

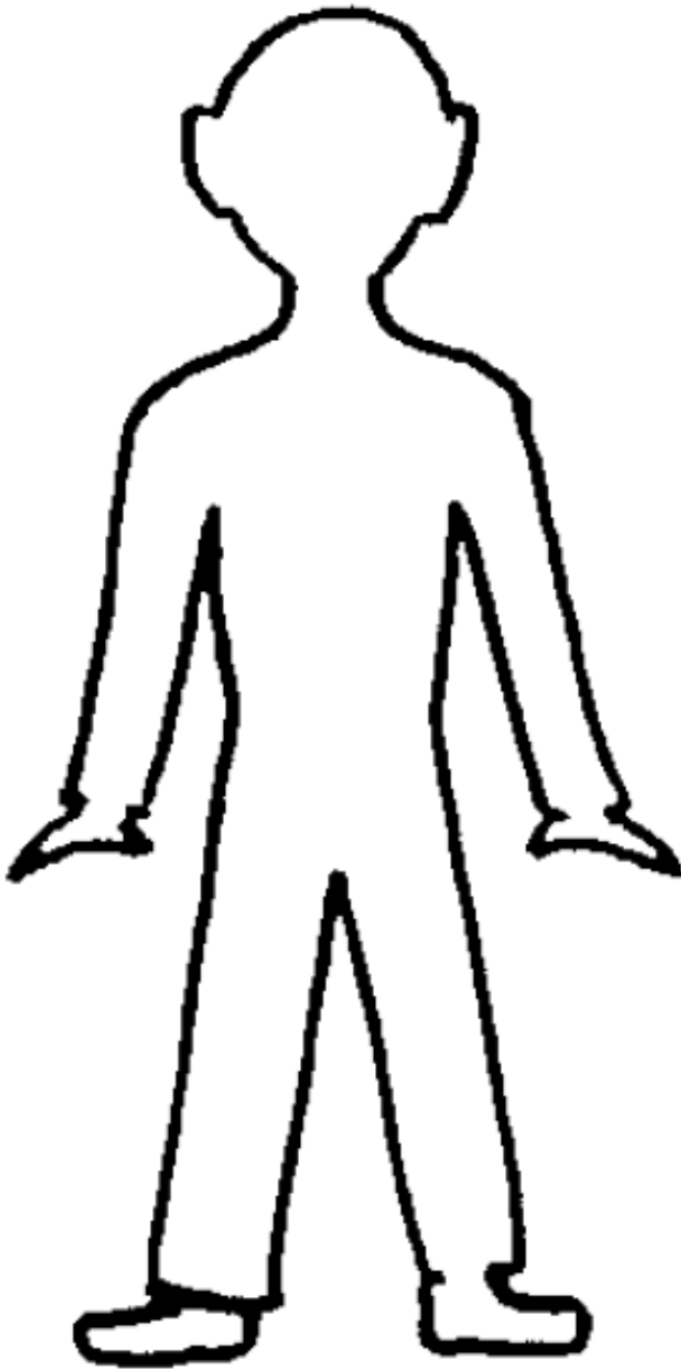
#### Avslutning/oppsummering

Be elevene vise hverandre sine språkportrett og deretter snakke sammen felles i klassen

Eksempel:



Vedlegg 2 – Språkportrett



## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Innledning**

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du undervist i skolen?
3. Hvor mange flerspråklige elever har du?
4. Hva legger du i at en elev er flerspråklig?
5. I hvilke settinger eller situasjoner snakker du med elevene om språkene de bruker?

#### **Undervisningspraksis**

6. Hvordan vil du beskrive undervisningen din for flerspråklige elever?
7. Hva tenker du på når du planlegger undervisningen i en klasse med flerspråklige elever?
8. Har du brukt elevene sitt førstespråk i klasseromsundervisningen, i så fall i hvilken grad? (Fysiske ting slik som flagg eller ord på andre språk)
9. Hvordan tror du det er å være en flerspråklig elev i klasserommet?
10. Opplever du at elevene oversetter fra morsmålet til norsk, og motsatt?
11. Bruker elevene noen andre strategier i opplæringen? (Evt. eks: Snakke med sidemann, skrive på morsmålet, ordbok, bilder, konkreter, lager PP, snakker høyt for seg selv, tegner osv.?)

#### **Egen språkkompetanse**

12. Hvilke forutsetninger tenker du en lærer bør ha for å legge opp til slik undervisning?

#### **Profesjonsselleskapet**

13. Hvordan jobber lærerteamet med å bruke førstespråket til elevene?
14. Er det andre lærere som har motivert deg?

#### **Undervisningsopplegget**

15. Hvordan opplevde du å gjennomføre opplegget? Var det noe som var utfordrende?
16. Hvordan opplevde du at elevene responderte på undervisningen?
17. Har du fått noe ny innsikt eller lært noe om elevene dine?
18. Har du gjort noe lignende med elevene?
19. Hva tenker du om å jobbe mer med dette i fremtiden?

#### **Avslutning**

20. Er det noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?
21. Har du noen konkrete eksempler fra din undervisningspraksis som kan illustrere det vi har snakket om?
22. Var det noen spørsmål du følte du ikke fikk svart fullstendig på?

**Tusen takk for at du lot deg intervju!**

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
**«Hvor er førstespråket i klasserommet?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke i hvilken grad lærere bruker førstespråket til elever med norsk som andrespråk som en ressurs i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Formålet med prosjektet er å intervju og observere lærere, og undersøke i hvilken grad de bruker førstespråket til elever med norsk som andrespråk som en ressurs i klasserommet. Observasjonen vil være i en undervisningstime der lærer gjennomfører et undervisningsopplegg som jeg har lagd. Dette prosjektet er en masteroppgave i norsk for grunnskolelærer 1-7.trinn.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalgte skoler i kommunene Asker og Oslo får spørsmål om å delta med bakgrunn i at det er områder i nær avstand til OsloMet. Det er i all hovedsak kontaktlærere som vil bli spurt, siden de kjenner elevene sine godt.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du bli intervjuet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet som vil bli transkribert i etterkant. Lydopptaket vil bli lagret på en ekstern og sikker nettside. Det vil også være ikke-deltakende observasjon av en undervisningstime med klassen, der man gjennomfører det undervisningsopplegget jeg har skissert. Det vil ikke gjøres noen opptak, kun notater.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst før datamateriale er anonymisert, trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da



bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kunne være Maria og Elena (veileder) som har tilgang til dine opplysninger. All informasjon vil bli lagret på en database som er kryptert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av prosjektet, fordi alt vil anonymiseres.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes i midten av juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved Elena Tkachenko, [elena.tkachenko@oslomet.no](mailto:elena.tkachenko@oslomet.no) eller Maria Johansen, [s334194@oslomet.no](mailto:s334194@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maria Johansen

*Maria Johansen*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvor er førstespråket i klasserommet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5 – Informasjonsbrev til foresatte



Oslo, 31.01.23

### **Informasjon til foresatte**

#### ***Kjære foresatte***

Dette er et informasjonsbrev til deg om observasjoner som planlegges å bli gjennomført i klassen til ditt barn, i forbindelse med et masterprosjekt. Formålet med prosjektet er å intervju og observere lærere, og undersøke i hvilken grad de bruker førstespråket til elever med norsk som andrespråk som en ressurs i klasserommet. Dette prosjektet er en masteroppgave i norsk for grunnskolelærer 1-7.trinn.

#### **Hva innebærer det å delta?**

Å delta innebærer at barnet er med i vanlig undervisning der jeg observerer lærerens undervisning og hvordan elevene i klassen deltar i undervisningen. Klassen vil ha sin vanlige lærer og bli informert om at noen skal forske i de aktuelle timene. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger om elevene, eller tas notater som kan identifisere barnet på individnivå.

#### **Hvorfor får deres barn spørsmål om å delta?**

Kontaktlærerne i klassen til barnet ditt har sagt ja til å delta i studien og vil bli intervjuet i etterkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget.

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

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Masterstudent – Maria Johansen, [s334194@oslomet.no](mailto:s334194@oslomet.no), eller telefon 46964246
- OsloMet – storbyuniversitetet ved veileder Elena Tkachenko
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 555 82 117.

Med vennlig hilsen

Maria Johansen

OsloMet - storbyuniversitetet



[Meldeskjema](#) / [Hvor er førstespråket i klasserommet?](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 493080	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 25.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Prosjekttittel

Hvor er førstespråket i klasserommet?

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Elena Tkachenko

### Student

Maria Johansen

### Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.11.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

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

### FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!