

Flerspråklighet som ressurs i norskfaget

En kvalitativ undersøkelse med utprøving av
undervisningsaktiviteter på mellomtrinnet og et utvalg læreres
refleksjoner og erfaringer med flerspråklighet i norskfaget

SILJE MARIE FAVILA LILAND

VEILEDER

Lene Anundsen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Etter fem lærerike og spennende år ved Universitetet i Agder på grunnskolelærerutdanningen 5-10 trinn nærmer et kapittel seg ferdig, og jeg ser frem til å starte i læreryrket med gode erfaringer og kunnskap. Arbeidet med masteroppgaven har vært både krevende og givende, og jeg har lært mye om meg selv i denne perioden. Masterprosjektet har gitt meg ny kunnskap og forståelse i arbeidet med flerspråklighet i skolen, og hvordan jeg kan ta i bruk dette videre i arbeidet som lærer.

Aller først vil jeg takke informantene som ønsket å stille til mitt masterprosjekt, og for god forståelse, engasjement og gode tilbakemeldinger under innsamlingen i en travel skolehverdag. Jeg setter uendelig pris på deres bidrag, både gjennom intervju og under gjennomføring av de ulike undervisningsmetodene. Uten dere hadde dette ikke vært mulig!

Videre vil jeg takke min veileder Lene Anundsen som har vært støttende og gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger. Ditt engasjement rundt prosjektet har gitt meg trygghet og vært motiverende i prosessen.

Jeg vil også takke familie og venner som har vært støttende, forståelsesfulle og gitt meg den oppmuntringen jeg trenger. Takk til alle medstudenter for gode lunsjpauser og prat gjennom skriveperioden. Det har vært godt å luften både gode og dårlige dager med dere. Ekstra takk til Hege, Vegard, Anna og Pernille som virkelig har vært gode skrive -og oppmuntringspartnere i denne perioden. En siste takk til Thomas som har vært tålmodig, støttende og hjulpet til med korrekturlesing av masteroppgaven.

Silje Marie Favila Liland

Kristiansand, mai, 2024.

Sammendrag

Tittel: Flerspråklighet som ressurs i norskfaget – En kvalitativ undersøkelse med utprøving av undervisningsaktiviteter på mellomtrinnet og et utvalg læreres refleksjoner og erfaringer med flerspråklighet i norskfaget.

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan ulike undervisningsaktiviteter kan fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning. Prosjektet er inspirert av tidligere forskning og teori som undersøker flerspråklighet. Jeg har også undersøkt et utvalg læreres erfaringer og holdninger med flerspråklighet i skolen.

Oppgaven er basert på en kvalitativ undersøkelse hvor jeg tester ut ulike undervisningsaktiviteter i arbeidet med å fremme flerspråklighet. Jeg har hatt særlig fokus på å teste ut aktiviteter som fremmer bruk av flere språk og lagt opp til samtale om elevenes ulike språkkunnskaper i klasserommet. Lærerinformantene har deltatt gjennom samtale av observasjonene og stilt opp med deres personlige inntrykk og refleksjoner. Datamaterialet ble hentet ut gjennom deltakende observasjon, samt elevtekster som ble lagd under de ulike undervisningsaktivitetene. Jeg gjennomførte intervjuer med lærerinformantene for å belyse deres tanker, refleksjoner, holdninger og erfaringer med flerspråklighet både i norskfaget og i skolen.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at arbeidet med flerspråklighet oppleves positivt både for elever og lærere. Elevene viser språglede, nysgjerrighet og motivasjon for videre språklæring. Det kom også fram ulike flerspråklige praksiser for når språk blir brukt blant elevene, og indikerer et stort språklig mangfold i grunnskolen. Lærerne stiller seg også positive til flerspråklighet i norskfaget, og ble inspirert i prosjektet til videre arbeid med flerspråklighet som ressurs. Ulike forståelser av begrepet flerspråklighet kan være en årsak til at det ikke tidligere har vært en systematisk praksis hvor flerspråklig blir integrert i skolehverdagen.

Nøkkelord: *Flerspråklighet, norsk som andrespråk, transspråking, ressursorientert tilnærming, identitet.*

Abstract

English title: Multilingualism as a Resource in the Norwegian Subject – A qualitative study testing teaching activities at the intermediate level and a selection of teachers' reflections and experiences with multilingualism in the Norwegian subject.

In this master's thesis, I have explored how various teaching activities can elevate multilingualism as a resource in regular Norwegian language education. This project is inspired by previous research and theories that explore multilingualism. I have also investigated a selection of teachers' experiences and countenance towards multilingualism in schools.

The thesis is based on a qualitative study where I tested different teaching activities aimed to elevate multilingualism. I focused particularly on activities that encourage the use of multiple languages and arranged discussions about students' diverse language skills in the classroom. The teacher informants participated through discussions of the observations and shared their personal impressions and reflections. The data was collected through participant observations and student texts produced during the different teaching activities. I conducted interviews with the teacher informants to highlight their thoughts, reflections, countenance and experiences with multilingualism both in the Norwegian subject and in the school environment.

The main findings of the study show that the work with multilingualism is perceived positively by both students and teachers. The students demonstrated joy in language, curiosity and motivation for further language learning. Various multilingual practices emerged regarding when languages are used among the students, indicating significant linguistic diversity in primary education. The teachers also expressed positive countenance towards multilingualism in the Norwegian subject and were inspired by the project to continue working with multilingualism as a resource. Different understandings of the concept of multilingualism might be a reason why there has not previously been a systematic practice of integrating multilingualism into everyday school life.

Keywords: *Multilingualism, Norwegian as a second language, translanguaging, Resource-oriented approach, Identity.*

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3. Flerspråklighet i tidligere læreplaner.....	10
1.4. Styringsdokumenter og læreplanen i skolen.....	11
1.5. Oppgavens struktur.....	13
2. Teoretiske perspektiver og aktuell forskning	14
2.1. Flerspråklighet.....	14
2.2. Andre definisjonsavklaringer.....	16
2.3. Transspråking.....	17
2.4. Flerspråklighet som ressurs.....	20
2.5. Flerspråklighet i skolen og i samfunnet.....	23
2.6. Lingvistisk kapital.....	25
2.7. Holdninger og oppfatninger hos lærere om flerspråklighet.....	27
3. Planlegging av prosjekt	29
3.1 Beskrivelse av prosjektet.....	29
3.2. Utvalgte undervisningsaktiviteter.....	29
3.2.1. Språkportrett.....	30
3.2.2. Skriftspråk i ordsky.....	31
3.2.3. Identitetstekster.....	33
4. Metode	35
4.1. Forskningsdesign og valg av metode.....	35
4.2. Vitenskapsteoretiske tilnærminger.....	37
4.3. Utvalg.....	38
4.4. Observasjon og intervju.....	39
4.4.1. Deltakende observasjon.....	39
4.4.2. Intervjudata.....	40
4.4.3. Elevtekster.....	42
4.5. Gjennomføring.....	42
4.6. Utforming av intervjuguide.....	43
4.7. Datamaterialet – bearbeiding.....	44
4.7.1. Feltnotater fra observasjon.....	44

4.7.2. Transkribering av intervju	45
4.7.3. Analyseprosessen.....	46
4.8. Forskningsetikk og forskerrollen.....	47
4.9. Validitet og reliabilitet.....	48
5. Resultater og funn.....	50
5.1. Struktur.....	50
5.2. Del 1: Observasjoner	51
5.2.1. Språkportrett	51
5.2.1.1. Språkglede	51
5.2.1.2. Nysgjerrighet på hverandres språk	52
5.2.1.3. Stolthet.....	52
5.2.1.4. Flerspråklige praksiser.....	53
5.2.2. Arbeid med skriftspråk.....	56
5.2.2.1. Språkglede	56
5.2.2.2. Stolthet.....	56
5.2.2.3. Nysgjerrighet på hverandres språk	57
5.2.2.4. Flauhet	58
5.2.2.5. Flerspråklige praksiser.....	59
5.2.3. Identitetstekster.....	60
5.2.3.1. Språkglede	60
5.2.3.2. Nysgjerrighet på hverandres språk	60
5.2.3.3. Stolthet.....	61
5.2.3.4. Flauhet	61
5.2.3.5. Flerspråklige praksiser.....	62
5.3. Helhetlig respons av de ulike aktivitetene fra elevene.	64
5.4. Del 2: Lærerintervju.....	65
5.4.1. Forståelse av begrepet «flerspråklighet».....	65
5.4.2. Lærerinformantenes tidligere erfaringer med flerspråklighet i skolen.....	66
5.4.3. Lærerinformantenes refleksjoner om flerspråklighet som ressurs.....	67
5.4.4. Skolens praksis	68
5.4.5. Videre arbeid med flerspråklighet som ressurs	69
5.4.6. Kunnskapsløftet 2020 – lærerinformantenes forståelse.....	70
5.5. Oppsummering.....	70
6. Drøfting	72
6.1. Del 1: Drøfting av funn fra undervisningsaktivitetene.....	72
6.1.1. Elevrespons.....	72

6.1.2. Elevens interaksjon med hverandre.....	74
6.2. Del 2: Drøfting av funn fra lærerintervjuene	74
6.2.1. Erfaringer og holdninger hos lærerne i arbeidet med flerspråklighet som ressurs	74
6.2.2. Inntrykk og refleksjoner hos lærerne i arbeidet med flerspråklige undervisningsmetoder.	75
7. Avsluttende refleksjoner.....	77
7.1. Konklusjoner	77
7.2. Oppgavens bidrag og videre arbeid	77
Litteraturliste.....	79
Vedlegg.....	83
Vedlegg 1	83
Vedlegg 2.....	87
Vedlegg 3.....	91
Vedlegg 4.....	92
Vedlegg 5.....	95

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for prosjektet

Samfunnet endrer og utvikler seg stadig, og dette synes både globalt og i Norge. Samfunnet er stadig i endring, og som et resultat av samfunnsendringer som internasjonalisering, økt mobilitet, flyktningstrømmer og globalisering har flerspråklighet de siste årene blitt et sentralt kunnskapsområde (Hegna & Speitz, 2020, s. 19). Antall flerspråklige og flerkulturelle elever vi møter i skolen øker, og har også blitt et sentralt kunnskapsområde innen opplæringen. Flerspråklighet er et fenomen som ikke er ukjent, og det er globalt sett svært utbredt (Aarsæther, 2017, s. 63).

I Norge kan vi si at alle elever vokser opp i flerspråklig hverdag med norsk språk innenfor bokmål, nynorsk og dialekter, samisk og nabospråkene svensk og dansk. Elevene lærer også engelsk fra de begynner i 1. klasse, opplæring i fremmedspråk på ungdomstrinnet, og noen elever i skolen har andre språk som brukes hjemme eller i nære omgivelser (Hegna & Speitz, 2020, s. 19). I skolen møter vi et stort språklig mangfold. Flerspråklighet som ressurs løftes frem både i mediene og utdannings- og integreringspolitiske dokumenter, men imidlertid er det sjelden det blir aktualisert, eksemplifisert eller gjort rede for hva som ligger flerspråklighet som en ressurs. Dette er et gjennomgående tema i min masteroppgave, hvor jeg både vil trekke inn teoretiske perspektiver og gjennom mitt datamateriale tester ut undervisningsaktiviteter som gir muligheter for å bruke flere språk og flerspråkligheten som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet.

Bakgrunnen for prosjektet er at jeg ønsker å lære og tilegne meg mer kunnskap om flerspråklighet i skolen. Under emnet NO413-1 Skrift og tale, språkleg mangfald i skolen høsten 2022 fikk jeg utforske og lære om ulike språk og hvordan man kan bruke dette som en ressurs i skolen. Jeg synes det er interessant å bli kjent med språk og hvordan disse kan gjenspeile hvem du er, også i skolen. Selv om vi har vært inne på temaet om flerspråklighet som en ressurs i skolen, sitter jeg enda med spørsmål om hvordan jeg kan ta i bruk og møte dette på en trygg måte for meg som lærer. Gjennom masteroppgaven ønsker jeg å utvikle meg og ha kunnskapsrik informasjon om flerspråklighet som ressurs i norskfaget for å kunne arbeide videre med dette som er svært relevant i et mangfoldig samfunn hvor flerspråklighet er aktuelt.

Min egen erfaring knyttet til flerspråklighet er at jeg har vokst opp med flere språk i oppveksten. Jeg har en mor som opprinnelig er fra Filippinene, og har vokst opp med å høre flere språk. Selv om norsk har vært det språket som har blitt brukt hjemme når vi skal kommunisere sammen

har jeg vært tett knyttet til tagalog som er hennes morsmål. Dette har jeg hørt og blitt kjent med gjennom oppveksten selv om jeg ikke kan forstå hele setninger eller bruke språket selv. Selv om jeg ikke aktivt tar i bruk tagalog i min hverdag så er språket er del av min identitet. Dette ønsker jeg at elever i klasserommet også kan kjenne på, og få muligheten til å bli kjent med språk i skolen som brukes hjemme uavhengig av hvilket kunnskapsnivå man har i språket. Jeg har et ønske om at elever med norsk som andrespråk eller elever som har flere språkkunnskaper fra for eksempel hjemme eller andre relasjoner kan få bruke dette i undervisning på skolen.

Når jeg tenker tilbake på egen skolegang har jeg ikke sterke minner fra arbeid eller å bli kjent med de ulike språkene som fantes i klassen. Jeg har heller ingen sterke minner og erfaringer fra undervisning i klasserommet etter disse fem årene på lærerstudiet gjennom praksis og vikarjobbing ved siden av studiene. Jeg har tidligere kjent på at det har vært utfordrende å planlegge og tilrettelegge undervisning for elever med ulike ferdigheter i norsk og inkludere for eksempel elever med norsk som andrespråk i arbeidsoppgaver de kan delta i. Dette kan skyldes lite kunnskap rundt hvordan man kan legge opp til flerspråklige undervisningsaktiviteter. En av motivasjonene bak masterprosjektet er å få ny kunnskap og trygghet rundt flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning, og sette fokus på dette også i et fag hvor man ofte forbinder at undervisningsmetodene og språket foregår på norsk.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

I Stortingsmelding En helhetlig integreringspolitikk i Mangfold og fellesskap står det gjennomgående at flerspråklighet og kulturelt mangfold skal verdsettes. Den kompetansen mange elever sitter med skal anerkjennes, og i skolen får mange barn erfaring med ulike språk og kulturelle inntrykk. Dette kan bidra til økt toleranse og gi barn og unge erfaringer med flerspråklighet og mangfold som en ressurs (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 50). Det står tydelig at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs, men lite om hvordan dette kan gjennomføres i skolen. Særlig i norskfaget står det lite om dette hvor opplæringspråket foregår på norsk og som er majoritetsspråket i den norske skolen.

Min problemstilling for dette forskningsprosjektet er følgende «Hvordan fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet?». I dette prosjektet ønsker jeg å prøve ut og teste ulike aktiviteter i praksis man kan bruke i arbeidet med

flerspråklighet som ressurs rettet mot norskfaget. Jeg har hentet inspirasjon fra tidligere studier, og gjort noen endringer som passer for mitt formål med prosjektet.

Forskningsspørsmål jeg har fokusert under dette prosjektet er både rettet mot elevene av hva jeg har observert under gjennomføring av ulike aktiviteter og hva lærernes tanker, holdninger, refleksjoner og observasjoner. Jeg har dermed delt inn forskningsspørsmålene på denne måten.

1. Hvordan responderer elever med både norsk som førstespråk og elever med annet morsmål i utvalgte undervisningsmetoder som fremmer flerspråklighet?
2. Hvordan forholder elevene seg til hverandres språklige kunnskaper i klasserommet?
3. Hvilke erfaringer og holdninger har lærerne i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning?
4. Hvilke inntrykk og refleksjoner har lærerne i arbeidet med utvalgte undervisningsmetoder som fremmer flerspråklighet i norskfaget?

Flere av forskningsspørsmålene dreier seg om de utvalgte undervisningsmetodene. Her refererer jeg til de aktivitetene som er gjennomført. Dette gjelder språkportrett, arbeid med klassen skriftspråk og identitetstekster hvor elevene har tatt utgangspunkt i et kort dikt eller en sanglinje på et utvalgt språk.

Forskningsspørsmål 1 og 2 er rettet mot elevene og gjennomføringen av de ulike aktivitetene hvor jeg ser på hvordan elevene responderte og samhandlet med hverandre. Her ønsker jeg å se hvordan de uttrykker seg, hvordan de arbeider med de ulike undervisningsaktivitetene og hvordan de deler og lytter til sine egne og andres språkkunnskaper gjennom samtaler. Det er mine observasjoner som er skrevet ned i feltnotat og informantenes inntrykk og refleksjoner som brukes for å besvare disse forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål 3 og 4 tar for seg erfaringer, holdninger, inntrykk og refleksjoner som lærerne sitter inne med og som deles i samtale. Inntrykk og refleksjonene av de utvalgte undervisningsmetodene baserer seg på observasjoner som er gjort under gjennomføringene av undervisningsaktivitetene. Her er jeg interessert i å finne ut hvilke erfaringer lærerne har i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i norskfaget, og deres tanker, inntrykk og opplevelser av undervisningsaktivitetene. I tillegg til dette ønsker jeg å finne ut hvordan de tidligere har arbeidet med dette, og hva de tenker om det som står i læreplanen knyttet til flerspråklighet.

1.3. Flerspråklighet i tidligere læreplaner

For å kunne si noe om hvordan flerspråklighet blir brukt og inkludert i skolehverdagen vil jeg se på hva skolens styringsdokumenter sier, og hvilke holdninger det finnes knyttet til dette begrepet blant lærere og i samfunnet. Her vil jeg trekke frem hvilken utvikling flerspråklighet har hatt, og hva vi kan finne i tidligere og nåværende styringsdokumenter. Flerspråklighet i skolens styringsdokumenter og holdninger har hatt en utvikling. Fra Østbergutvalgets utredning Mangfold og mestring blir det konkludert gjennom flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet med følgende «[...] det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked» (NOU 2010-7:12 i Aarsæther, 2017, s. 40). De gjeldene læreplanen som var i bruk i denne perioden, Kunnskapsløftet 06, hadde et behov for en endring hvor flerspråklighet skal sees på som en verdi.

Utviklingen av flerspråklighet slik vi kjenner det i dag kan trekkes tilbake til 1960-tallet hvor samene først fikk anledning til å utvikle sine kunnskaper i samisk muntlig og skriftlig i den norske grunnskolen etter assimileringspolitikken som foregikk i Norge fra 1850 fram til etterkrigstiden. Denne tiden var enda preget av sterke oppfatninger om at håndtering av flere språk, det vi i dag kjenner som flerspråklighet, var vanskelig og uheldig for elevenes faglige og kognitive utvikling. Dette ble frarådet å kunne flere språk. Behovet for en holdningsendring til flerspråklighet i norsk skole og samfunnsliv kom omtrent 40 år etter at de første barna med innvandrerbakgrunn møtte det norske klasserommet med et annet morsmål enn norsk på 1970 tallet (Aarsæther, 2017, s. 43).

På 1970-tallet var kunnskapen om flerspråklighet enda begrenset, og Mønsterplanen av 1974, forkortet til M-74, hadde ikke et ressursperspektiv på tospråklighet i skolen. Målet var at elever med norsk som fremmedspråk skulle lære seg norsk godt nok for å kunne ta det i bruk og ha lyst til å bruke dette fremfor sitt morsmål i skolen. Elevens førstespråk og språkkompetanse ble usynliggjort (Aarsæther, 2017, s. 53).

En viktig endring skjedde på 1980-tallet med Mønsterplanen 1987, forkortet til M-87, hvor flerspråklighet ble verdsatt. Navnendringen fra norsk som fremmedspråk i M-74 som skapte negative assosiasjoner til norsk som andrespråk i M-87 hvor elevene med annet morsmål ble inkludert i det norske samfunnet. Mønsterplanen 1987 introduserte også en egen læreplan i morsmål for språklige minoriteter, og alle elever fikk rett til læringsstøtte på sitt morsmål. Det

reflekterte høye ambisjoner for flerspråklighet i det norske opplæringsystemet (Aarsæther, 2017, s. 53).

Fra 90-tallet til slik vi kjenner flerspråklighet i Kunnskapsløftet 2020 har det skjedd endringer i det norske skolesystemet. Det ble en skepsis til morsmålsopplæringen for elever fra språklige minoriteter. Oslo bystyre i 1993 vedtar at det er norskopplæringen som skal prioriteres, og at morsmålet kan brukes som hjelpemiddel i arbeidet med å lære seg norsk (Aarsæther, 2017, s. 57). Det ble i klartekst sagt at norsk er majoritetsspråket som er viktigst, og legger føringer for hvordan lærere underviste i skolen. Dette utgangspunktet avgrenser muligheten til å se på flerspråklighet som en ressurs. Fra Læreplanverket 97, forkortet til L97, ble det en innskrenking i hvilke elever som hadde rett til morsmålsopplæring, og det kun gitt til de som ikke var gode nok i norsk. Altså en begrensning i hvilke elever som har rett til tilbudet inntil de har gode nok ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ble beskrevet som en overgangsmodell (Aarsæther, 2017, s. 60).

I Kunnskapsløftet 06, forkortet til LK06, er det samme rettigheter for tospråklig opplæring som i L97. Læreplan i norsk som andrespråk ble avskaffet i 2007 med bakgrunn av at elever som fikk særskilt norskopplæring ble værende i andrespråksundervisningen gjennom hele grunnskolen. Det ga dårlige resultater for denne elevgruppen. Dermed kom det en ny læreplan i grunnleggende norsk som ikke har vurderingsdel, men brukes som en overgangsmodell med målsetting om at elevene skal bli gode nok til å følge ordinær norskopplæring (Aarsæther, 2017, s. 61).

I fagfornyelsen gjennom Kunnskapsløftet 2020, forkortet til LK20, fremmes flerspråklighet. Østbergutvalgets utredning om Mangfold og mestring trer frem i denne læreplanen. Her skal alle elever få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skole og samfunn. Dette går nærmere inn på i neste delkapittel «Styringsdokumenter og læreplanen i skolen».

1.4. Styringsdokumenter og læreplanen i skolen

Flerspråklighet i skolens styringsdokumenter kommer frem i Overordnet del og i læreplanen for norsk som er mitt fagfelt i dette masterprosjektet.

I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen under punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold står det følgende «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at

det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Skolen fungerer som en inkluderende arena for en mangfoldig elevgruppe (Kulbrandstad & Kvammen, 2023, s. 97). Her har skolen som arena mulighet til å speile det mangfoldige samfunnet som finnes. I henhold til Opplæringslovens §1.1, er formålet med opplæringen i skolen: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Lovdata, 1998, §1-1). Tilrettelegging i skolen som bidrar til å aktivisere alle elevenes erfaringer og språkferdighet, og hjelper elevene til å knytte disse erfaringene til et nytt språk og nye kunnskaper som skal læres, er sentralt i utvikling av fellesskap, sosiale kompetanse, norskferdigheter og kunnskaper i skolen (Statped, 2024). De kunnskapene elevene har med seg av erfaring og språk er dermed et viktig utgangspunkt for å utvikle nye kunnskaper og språkferdigheter.

Opplæringen i skolen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere hvor det er mulighet og rom for å utvikle sin språklige identitet. Språket er noe de kan bruke for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Det er også med på å gi tilhørighet og kulturell bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Norskopplæringen i skolen fremmer også flerspråklighet i læreplanen for norsk. Under fagets relevans står det følgende:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk – og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med fagets norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Her blir det satt fokus på at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs. I Kunnskapsløftet 2020 har kjerneelementene erstattet de tidligere hovedområdet i norskfaget. Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur i Kunnskapsløftet 06 er erstattet med seks kjerneelementer i det reviderte læreplanverket fra 2020. Disse er tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet, og språklig mangfold. Det siste kjerneelementet i norskfaget språklig mangfold hvor elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. Videre står det også at elevene skal ha innsikt i sammenhengen mellom

språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

I utarbeidelsen av de ulike undervisningsmetodene jeg ønsket å teste ut i masterprosjektet har jeg også sett på kompetansemålene for norskfaget etter 7. trinn. I arbeidet med å fremme flerspråklighet som en ressurs og i utformingen av de ulike undervisningsøktene har to utvalgte kompetansemål har en betydelig rolle. Kompetansemålene i norskfaget etter 7. trinn er:

- Leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).
- Utforske og reflektere over sammenhengen med språk og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Under de ulike undervisningsaktivitetene som jeg presenterer i kapittel 3: Planlegging av prosjekt er det valgt metoder hvor elevene får bli kjent og teste ut ulike språk gjennom ulike framstillinger. Dette er gjennomført både muntlig og skriftlig som det står i læreplanen at elevene kan utforske språket gjennom.

1.5. Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. I dette kapitlet har jeg introdusert bakgrunnen for prosjektet hvor jeg har lagt vekt på situasjonen i skolen i dag og mine erfaringer. Jeg har også redegjort for hvordan skolen har møtt flerspråklighet i et historisk perspektiv fra 1960-tallet frem til i dag. I kapittel to legger jeg frem teori knyttet til flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs. Her definerer jeg frem relevante begreper, teorier og tidligere forskning. I kapittel 3 legger jeg frem gjennomførelsen av undervisningsaktivitetene jeg har testet ut i praksis, og knyttet det opp til tidligere teori -og forskning som har ligget til grunn i mine valg i gjennomførelsen. I kapittel 4 presenterer jeg forskningsmetodene som er brukt for å samle inn datamateriale, og hvordan jeg har gått fram i analysen. I kapittel 5 presenterer jeg funn og resultater i datamateriale fra analysen, som jeg videre drøfter opp mot teori og forskning i kapittel 6. Avslutningsvis i kapittel 7 legger jeg frem av avsluttende refleksjon hvor jeg svarer på problemstillingen, og hvordan dette arbeidet kan brukes videre.

2. Teoretiske perspektiver og aktuell forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene for masterprosjektet. Kapittelet er delt opp seks deler. Første delen består av begrepsforklaringer hvor jeg forklarer ulike forståelser av flerspråklighet og andre begreper jeg tenker er relevant for mitt prosjekt. Deretter trekker jeg inn flerspråklighet som ressurs, før jeg videre ser på flerspråklighet i skolen og i samfunnet. Avslutningsvis avslutter jeg med lingvistisk kapital og hvilken makt språk har.

2.1. Flerspråklighet

Problemstillingen for min masteroppgave er å undersøke hvordan man kan fremme flerspråklighet som en ressurs. I arbeidet med dette er forståelsen av «flerspråklighet» sentralt for å kunne forstå hva som inngår i begrepet. Flerspråklighet er et begrep som har blitt mer vanlig å bruke først etter årtusenskiftet. I dette kapittelet om flerspråklighet støtter jeg meg til Bente Ailin Svendsens bok *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Svendsen skriver at tidligere var den vanligste betegnelsen tospråklighet (Svendsen, 2021, s. 51). Tidligere på 90-tallet var det et monolingualt perspektiv i språkopplæring, -forskning og didaktikk med morsmålsbrukeren som ideal (Hegna & Speitz, 2020, s. 20). Overgangen til bruken av flerspråklighet skyldes at man i større grad interesserte seg for likheter og forskjeller mellom det å lære og bruke flere språk. Det ble også mer vanlig å bruke betegnelsen flerspråklighet på en mer generell måte som inkluderer språklig mangfold både på individ, - gruppe – og samfunnsnivå (Svendsen, 2021, s. 51-52). Det finnes flere ulike definisjoner på flerspråklighet både på individ -og samfunnsnivå. I min masteroppgave ser jeg på flerspråklighet både i skolen og i samfunnet, samt på individnivå.

Det finnes ulike definisjoner for når man kan definere seg som flerspråklig, og er et tema som diskuteres. Den mest kjente definisjonen for når man kan si at man er flerspråklig er om man kan veksle mellom å bruke to eller flere språk i sitt daglige liv (Vågen, 2018, s. 13). Vågen forklarer videre at hovedmålet med flerspråklighet er at hvert språk, både alene eller sammen med andre språk skal fungere like godt. Det betyr at ferdighetene i hvert språk skal være på samme nivå med det som en enspråklig person ville hatt (Vågen, 2018, s. 13). I dagens samfunn som er preget av språklig mangfold er det få mennesker som kun behersker ett språk

I rapporten NOU 2010: Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet defineres det å være flerspråklig følgende måte:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene, og/eller en 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, 2010, s. 25).

Dette er en bred forståelse av termen flerspråklighet, og omfatter både de elevene som har norsk som morsmål og bruker engelsk i hverdagen og elever med annet morsmål i skolen som også bruker norsk, engelsk og eventuelt andre språk til ulike situasjoner.

De fleste studiene av tospråklighet -eller flerspråklighet på individnivå har i hovedsak handlet om hvordan barn tilegner seg to språk samtidig, hvordan de skiller språkene, hvordan språkene er lagret i hjernen, forholdet mellom språkene, og om ett av språkene er sterkere eller mer dominant på gitte tidspunkt enn andre. Svendsen trekker frem at det også har handlet om hvordan man bruker de ulike språkene i forskjellige sammenhenger (2021, s. 54). Det finnes ulike definisjoner av individuell to -eller flerspråklighet, og en av de er basert på opphavskriterier som tar utgangspunkt i alder og hvordan man tilegner seg språkene. Her peker Svendsen på om språklæringen skjer samtidig eller suksessivt (2021, s. 54). Selvidentifisering og hvordan man identifiseres av andre som tospråklig er også er kriterium for å være tospråklig. Det er ganske vanlig at man har en smal oppfatning av når man er to -eller flerspråklig. Eksempel på dette er at man må være født og oppvokst med to eller flere språk for å kunne kalle seg det. Slik er det nødvendigvis ikke. Ifølge forskere er det en uenighet for når man kan definere seg som tospråklig. Tidligere definisjoner anla språklige kompetansekrav og satte strenge krav til kompetanse i ulike språk. Svendsen trekker frem forskerne Bloomfield, Diebold og Haugen med sine definisjoner for når man kan regnes som tospråklig. Jeg trekker frem disse definisjonene for å vise til hvor bred forståelsen av to -og flerspråklighet kan tolkes av ulike personer.

Bloomfield (1933/1957) hevdet at man måtte ha en «innfødt-lik» kompetanse i begge språkene for å være tospråklig (sitert i Svendsen, 2021, s. 55). En slik definisjon vil utelukke de fleste som faktisk er to -og flerspråklige, ettersom få mennesker har en «innfødt-lik» kompetanse i de språkene man kan. Det er også vanskelig å definere hva en «innfødt-lik» kompetanse innebærer. Diebold (1964) definerer tospråklighet på en annen måte gjennom begrepet «begynnende tospråklighet» for å betone at tospråklighet er noe som kan utvikles over tid (sitert i Svendsen, 2021, s. 55). Ifølge den norske språkforskeren Einar Haugen (1953, s. 7) definerer at en tospråklig person er en som er flytende i ett språk og som kan produsere meningsfulle ytringer på det andre språket. Denne definisjonen inkluderer at man kan ha varierende ferdigheter i

første -og andrespråket, men forteller ikke noe om endringskompetanse som kan forekomme i førstespråket over tid (Svendsen, 2021, s. 55).

I de siste årene er definisjonen av to -eller flerspråklighet definert i et bredere perspektiv. Svendsen trekker frem at definisjonene inkluderer individer som også har varierende ferdigheter i de ulike språkene (2021, s. 55). Grosjean definerer i dag tospråklighet som de som bruker to eller flere språk i sitt daglige liv (2010, sitert i Svendsen, 2021, s. 55). Dette gjelder også dialekter. Denne definisjonen er en kombinasjon av både språkkompetanse og språkbruk, og legger vekt på at man kan bruke ulike språk i dagliglivet, i visse situasjoner, for visse formål eller til ulike personer (Svendsen, 2021, s. 56).

2.2. Andre definisjonsavklaringer

Videre finnes det andre termer som også brukes knyttet til flerspråklighet. Dette er termer som morsmål, førstespråk, hjemmespråk og fremmedspråk. Ofte blir disse forvekslet og brukt om hverandre i forskning. For noen kan morsmålet og førstespråket være det samme som kan skape forvirring i hva som er for forskjellig. Allikevel finnes det forskjeller som gjør at vi kan skille disse to termene. Skutnabb-Kangas (1984) definerer morsmål som det språket man lærte seg først, det språket man identifiserer seg med og det man blir identifisert av andre å være «innfødt» taler av, det språket man kan best og det språket man bruker med i hverdagen (sitert i Svendsen, 2021, s. 56). Ferdigheter i språk kan også endres gjennom livet, og man kan oppleve å flere språk som sitt førstespråk eller morsmål (Svendsen, 2021, s. 58). I NOU 2010:7 betegnes morsmålet som foreldrenes språk, og videre defineres som «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, 2010, s. 25). Morsmålet trenger ikke kun å være ett språk, men kan også være flere språk om for eksempel foreldrene i hjemmet har hvert sitt språk. Ut fra disse definisjonene kan vi se at termen morsmål er bred, og at det ikke finnes noe klar oppfatning av begrepet. Mange språkforskere velger av den grunn å la være å bruke termen morsmål, og bruker heller betegnelsen førstespråk. Betegnelsen «førstespråk» tar utgangspunkt i den samme definisjonen som morsmål, altså det språket eller de språkene som et barn lærer seg først. Betegnelsen kan også brukes om språk man har lært seg senere i livet, og som man nå oppfatter som sitt hovedspråk (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.).

Betegnelsen «hjemmespråk» viser til om det språket som snakkes og brukes hjemme med barnet under oppveksten (Statped, 2021). Det kan både være morsmålet eller førstespråket som

kan bli brukt som hjemmespråket. Det kan også være et annet språk eller det kan bli tatt i bruk flere språk. «Fremmedspråk» er språk som læres på skolen, og defineres hos NAFO som «Et språk som ikke er en persons førstespråk, og som læres utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligbruk» (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å). Eksempel på dette er når en elev velger et valgfag på ungdomsskolen. Vanlige fremmedspråk man kan få opplæring i norsk skole, er engelsk, fransk, spansk og tysk. Her er det også en mulighet for de elevene som har et av disse fremmedspråkene som hjemmespråk til å velge språket i skolen. Statistisk sentralbyrå har tall fra statistikken Elevar i grunnskolen som viser at to av tre elever i ungdomsskolen velger å lære et tredje språk i tillegg til engelsk i 2022. De mest populære fremmedspråkene er spansk med 52%, tysk med 31% og fransk med 16% av andelen elever i ungdomsskolen (Ye, 2023).

2.3. Transspråking

Transspråking (Garcia & Wei, 2019) er et nytt perspektiv innenfor flerspråklighet og flerspråklighetsdidaktikk som kan bidra for å forstå kompleksiteten og globaliseringen på en god måte i dagens samfunn, og skiller seg fra tidligere tradisjonelle andre -og fremmedsspråksteorier. Dette begrepet er en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis. Altså som ikke to autonome språkssystemer, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre og bruke to atskilte språk (Garcia & Wei, 2019, s. 17-18).

Garcia og Wei forteller om termen transspråking som kommer fra det walisiske ordet trawsieithu og ble formulert av Cen William (2019, s. 36). Ordet ble opprinnelig brukt om en pedagogisk praksis der elevene ble bedt om å veksle språk uavhengig av om de skulle ta til seg eller produsere kunnskap (Garcia & Wei, 2019, s. 36). Eksempel fra en slik praksis kunne være at elevene ble bedt om å lese noe på engelsk, og skrive det om på walisisk. Denne termen har senere blitt videreutviklet av andre ulike forskere. Slik vi møter termen i dag henviser den både til de komplekse språkpraksisene til flerspråklige individer og grupper og til de pedagogiske tilnærmingene som utnytter komplekse praksiser (Garcia & Wei, 2019, s. 37). Alle de ulike forskerne som har videreutviklet termen definerer transspråking ulikt, som følge av at de har ulike oppfatninger av språk og tospråklighet.

Utviklingen av begrepet transspråking kan sees i relasjon til språk og tospråklighet, og synes også i Baker sin definisjon av begrepet. Baker var en av de første som oversatte ordet til engelsk

som «translanguaging», og definerte det som «en prosess som skaper mening, former erfaringer, gir innsikt og kunnskaper gjennom bruk av to språk» (Baker, 2011 sitert i Garcia & Wei, 2019, s. 37). Videre har Baker utviklet denne definisjonen sammen med Lewis og Jones som hevder at begge språkene kan brukes på en dynamisk og funksjonelt integrert måte til å organisere og formidle mentale prosesser for å forstå, tale, lese og skrive som kunnskap for videre læring (Garcia & Wei, 2019, s. 37).

Baker, Lewis og Jones tanke om transspråking handler om effektiv kommunikasjon, kognitiv aktivitet og språkproduksjon (2012, sitert i Garcia & Wei, 2019, s. 37). Disse definisjonene på transspråking henviser til bruken av to språk. Garcia og Wei mener at begrepet transspråking ikke handler om to separate språk, eller en syntese av språkpraksiser eller en slags hybridblanding (Garcia & Wei, 2019, s. 37). Begrepet dreier seg om nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutviklingen mellom mennesker med forskjellige historier. Altså om kommunikasjonen man kan ha sammen med andre mennesker med ulike bakgrunn og andre språk i ulike situasjoner. Det betyr at transspråking kan sees på som dynamisk, og at språkene utgjør et integrert system hos den enkelte.

Denne flerspråklighetsforskningen har tatt opp ulike sider ved flerspråklighet hos individer og ulike måter utdanningssystemet kan møte flerspråkligheten på. Det fremheves gjennom de ulike forskerne som er nevnt tidligere at flerspråklighet er en form for integrert kompetanse hvor kommunikasjon og læring kan utnytte de ulike språkkunnskapene man har (Palm, 2021, s. 48). Dette kan trekkes til tidligere forskning som for eksempel Cummins hypotese omtalt som The Common underlying Proficiency. Denne hypotesen tar for seg at det finnes et felles underliggende ferdigheter for språklig og begrepsmessig utvikling uavhengig av språk. Den underliggende kompetansen gjør at man kan overføre kunnskap og begrepsforståelse man har fra ett språk til et annet språk (Palm, 2021, s. 48). Hypotesen er kjent som isfjellmetaforen og illustrerer to isfjelltopper hvor både førstespråket og andrespråket har en felles underliggende kompetanse. Hver topp representerer ett språk, og de toppene som er «synlige» representerer de delene av språkferdighetene som er synlig for andre. For eksempel uttale, grammatikk og ord (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Under vann er isfjellet koblet sammen som representerer den felles underliggende språkkompetansen som de to ulike språkene hviler på. Modellen forteller og viser at de kunnskapene man har i ett språk kan overføres til et annet nytt språk, og hvordan erfaringer med to språk kan videreutvikle et annet språk.

Cummin forteller at tankene som ligger til grunn for språket man bruker, stammer fra den samme kognitive mekanismen, og hevder at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på

mer enn ett språk (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Et eksempel knyttet til skolen kan være om en elev kan naturfaglige begreper på sitt morsmål, så kan også kunnskapen brukes på norsk fordi den er underliggende i språkkompetansen. I skolen kan transspråking være en ressurs i opplæringen ettersom elevene kan ta i bruk forskjellige språk utfyllende og om hverandre for å fremme læring og forståelse, også i norskfaget hvor opplæringspråket er norsk.

Videre innenfor transspråking skiller man gjerne mellom den spontane transspråkingen flerspråklige individer benytter i kommunikasjon og læring, og den pedagogiske transspråkingen (Palm, 2021, s. 49). I mitt masterprosjekt bruker jeg pedagogisk transspråking i undervisningsaktivitetene som et hjelpemiddel for å fremme flerspråklighet og arbeidet med flere språk i ordinær norskundervisning. Jeg viser til dette i kapittel 3. Planlegging og gjennomføring av prosjekt. Cenoz definerer *pedagogical translanguaging* oversatt til norsk «pedagogisk transspråking» som følgende «Pedagogical translanguaging is planned by the teacher inside the classroom and can refer to the use of different languages for input and output or to other planned strategies based on the use of students' resources from the whole linguistic repertoire» (2017, s. 194). Her skriver Cenoz om at den pedagogiske transspråkingen skjer i planlagte aktiviteter fra lærerens side for at elevene har mulighet til å bruke sine språkkunnskaper som ressurs i opplæringen. Planleggingen skjer i interaksjon med elevene, og transspråking som pedagogikk handler om å bygge videre på tospråklige elevers språkpraksis for å blant annet utvikle ny innsikt og nye språkpraksiser (Garcia & Wei, 2019, s. 105-106).

Palm påpeker også at pedagogisk transspråking kan brukes i undervisning selv om læreren er enspråklig eller ikke kan elevenes språk (2021, s. 49). Da kan undervisningen bygge på elevenes tidligere kunnskaper ved for eksempel oppgaver som ber om å oversette ord og små tekster til morsmål gjennom for eksempel oversettelsesprogrammer. Transspråking i klassen kan også bidra til å knytte bånd mellom lærer og elev, og skape trygghet i klasserommet gjennom å anerkjenne ulike språk. Eksempel på dette kan være å lære å bruke ulike ord på språk som finnes i klassen, slik at det kan være lettere for elever med norsk som andrespråk å prøve seg på undervisningsspråket (Palm, 2021, s. 49). Dette er en form for ufarliggjøring hvor elevene kan prøve ut ulike språkkunnskaper uavhengig av hvilken kompetanse man har i det gjeldende språket. I tillegg er transspråkingspedagogikken viktig for språklige minoriteter, uavhengig om man er tospråklig eller ikke, fordi den bygger på elevenes språklige styrke. Dette kan bidra til å minske risikoen for at elevene føler seg fremmedgjort i skolen, og at de møter kulturelle referanser som språklige minoriteter kjenner igjen (Garcia & Wei, 2019, s. 106).

Å ta i bruk transspråking i opplæringen har effektive fordeler. Colin Baker legger frem fire mulige fordeler ved bruk av transspråking i opplæringen:

1. Det kan gi en dypere og grundigere forståelse av emnet.
2. Det kan være til hjelp ved utvikling av det svakere språket.
3. Det kan lette samarbeidet mellom hjem og skole.
4. Det kan bidra til å integrere de som allerede behersker språket, med nybegynnere.

Gjennom disse punktene kan vi konkludere med at transspråking strekker seg lengre enn kun en «trygg» praksis for å skape forståelse i opplæringen, men også relevant for å ivareta og utvikle tospråklighet på alle trinn (Garcia & Wei, 2019, s. 80). Baker forklarer det med: «Det å lese og diskutere et fag på ett språk og så skrive det om på et annet språk, innebærer at stoffet må håndteres og `fordøyes´» (Baker, 2011, s. 289 i Garcia & Wei, 2019, s. 80). Transspråking fremmer ikke kun en dypere forståelse av innhold, men utvikler også det svakere språket i relasjon til det mer dominerende språket (Garcia & Wei, 2019, s. 80), Transspråking handler i korte trekk om å bruke hele sitt språklige repertoar for å fremme forståelse og læring ved å ta i bruk de kunnskapene man har i alle språk.

2.4. Flerspråklighet som ressurs

Både i Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 og under fagets relevans i norskfaget fremmes flerspråklighet som en ressurs som referert i innledningsdelen. For å se videre på hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i skolen, ønsker jeg å gå inn på hva som ligger i selve begrepet «Flerspråklighet som ressurs». Svendsen viser til ressurs som kommer fra fransk, som igjen stammer fra det latinske ordet *resurgere*. Oversatt til «å stige opp igjen» som betyr hjelpekilde eller reserve (Svendsen, 2021, s. 16). For å forstå det i lys av flerspråklighet som ressurs kan dette utgjøre flerspråkligheten som en språklig reserve eller et hjelpemiddel. Å utnytte flerspråklighet som en ressurs kan bety å benytte seg av elevenes fulle språklige evner med sikte på både læring og mestring i skolen.

Ifølge Svendsen er en flerspråklig pedagogikk basert på en forståelse av at alle elever er flerspråklige, som inkluderer undervisningsmetoder som stimulerer bruken av elevenes flerspråklige ressurser (2021, s. 195). Det kan være ferdigheter i engelsk, ulike andrespråk, fremmedspråk eller andre språk, og inkluderer også ulike dialekter og talestiler. Å bruke elevenes språklige ressurser kan stimulere metaspråklig bevissthet, bidra til å styrke det språket som er minst utviklet hos elever med for eksempel norsk som andrespråk, og det kan lette og

stimulere skole-hjem-samarbeidet (Svendsen, 2021, s. 195). Flerspråklighet kan være positivt for utvikling av metaspråklig bevissthet, og i et flerspråklig klasserom er det store muligheter for å arbeide med fonologisk bevissthet (Randen & Danbolt, 2018 i Palm, 2021, s. 49).

Ann-Magritt Hauge (2014) skriver i *Den felleskulturelle skolen* om forskjellen mellom en problemorientert forståelse og en ressursorientert forståelse av begrepet flerspråklighet. Skoler som har minoritetsspråklige elever, omtaler seg ofte som flerkulturelle av lærere og skolens ledelse. Betegnelsen flerkulturell benyttes ofte beskrivende ettersom skolen gir informasjon om at en del av elevsammensetningen på den gjeldende skolen inkluderer språklige minoriteter (Hauge, 2014, s. 22). For å diskutere den flerkulturelle skolen har Hauge laget en modell med hovedforskjellene av en problemorientert forståelse og en ressursorientert forståelse å se skolen på. Her settes de to ulike forståelsene å se skolen på som motsetninger og presenteres som prototyper. Slik ser modellen ut:

Den flerkulturelle skolen	
Problemorientert forståelse (assimilerende og marginaliserende)	Ressursorientert forståelse (inkluderende (integrerende) og likeverdsbasert)
A. Hovedfokus: Knyttet til eksistens av språklige minoriteter	A. Hovedfokus: Knyttet til konsekvens av språklige minoriteter
B. Problemorientering: Mangfold et problem	B. Ressursorientering: Mangfold som ressurs Mulighet for kulturell og språklig refleksjon.
C. Tiltak: Kompensatoriske tiltak for språklige minoriteter. Isolering av det flerkulturelle. Det flerkulturelle feires ved visse anledninger	C. Tiltak: Ordinære tiltak for hele skolen. Lar alle ta del i det flerkulturelle. Det flerkulturelle gjennomsyrrer hverdagen.
D. Kompetanse: I hovedsak norskspråklige formalkompetanse. Kompetanse hos eksperter, faglærer i norsk som andrespråk.	D. Kompetanse: Tospråklig kompetanse Realkompetanse Kompetanse i norsk som andrespråk. Alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk i andrespråksperspektiv.
E. Samarbeid med foreldre: Asymmetrisk.	E. Samarbeid med foreldre: Symmetrisk.

Tabell 1: Oversikt over problemorientert -og ressursorientert forståelse (Hauge, 2014, s. 24-25).

I modellen ser vi at en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen ønsker å være en inkluderende og likeverdbasert skole og ser på mangfoldet som en ressurs. Det er muligheter

for kulturell og språklig refleksjon hvor utgangspunktet ligger i elevenes behov, erfaringer og kompetanse. Skolen ser ikke på mangfold som et problem, men noe som kan styrke og løfte skolen i helhet i arbeidet mot en flerkulturell skole. Den felleskulturelle skolen har et ansvar for å tilpasse seg elevene uavhengig av språk.

I arbeidet med flerspråklighet som ressurs gjør også Vangnes (2013) rede for den individuelle gevinsten det kan ha ved å utvikle to- og flerspråklighet. Han legger frem at to -eller flerspråklige barn ofte utvikler større språklig bevissthet. Det vil si en bedre evne til å oppfatte og forstå strukturelle forskjeller mellom språk enn det ettspråklige barn vil gjøre (Vangnes, 2013 sitert i Hauge, 2014, s. 53). Denne evnen kan bidra og hjelpe til videre læring av nye språk senere i livet, og elevene kan trekke kunnskaper fra tidligere språk inn i språklæringen av et nytt språk. Vangnes hevder også at tospråklige barn legger merke til og forstår forholdet mellom lyd og bokstav tidligere enn ettspråklige, og starter tidligere å lese og lære alfabetbaserte språk (Hauge, 2014, s. 54). I tillegg gjør tospråklige det bedre i undersøkelser av evne til å planlegge, sette i gang og avslutte handlinger og av evne til å styre oppmerksomhet. Det er sentralt i evnen ved å tilegne seg akademisk kunnskap ifølge Vangnes (Hauge, 2014, s. 54). De gevinstene man sitter med ved å utvikle to -eller flerspråklighet må hentes ut under gitte betingelser. Det vil si gjennom stimulering av begge språk, gode muligheter for å kunne ta i bruk begge språkene, god opplæring på begge språk og generelle faktorer som kjennetegner god språkutvikling (Hauge, 2014, s. 54). Ikke minst at de elevene i klasserommet som har to -eller flerspråklig kompetanse opplever motivasjon for å utvikle sine språk, har muligheter til det og opplever støtte i det å være flerspråklig. Negative holdninger til flerspråklighet kan gi motsatt effekt av videreutvikling, og Vangnes konkluderer med at språklig stigmatisering kan føre til at barn ikke ser noen verdi i å tilegne seg det stigmatiserte språket, eller i det hele tatt ønsker å ta det med seg videre inn i voksenlivet (Vangnes, 2013, s. 267).

Kari Spernes påpeker også at all kunnskap elevene sitter inne med, både om det er teoretisk og erfaringsbasert, må forstås som en ressurs (Spernes, 2012, s. 205). Å verdsette elevens kunnskaper og erfaringer er viktig i utviklingen av videre kunnskap av den kompetansen som allerede er der. Det er også viktig i rollen som lærer å være bevisst på hvordan man omtaler elevene, slik at oppmerksomheten er rettet mot det de mestrer og ikke deres mangler (Spernes, 2012, s. 34).

2.5. Flerspråklighet i skolen og i samfunnet

Når det gjelder flerspråklige elever i skolen og hvordan man kan legge til rette for dette i ordinær undervisning vil jeg trekke inn hvordan dette kommer frem både i skolen og i samfunnet. I klasserommet vil man møte på store variasjoner som finnes blant elevgruppa både med hensyn til språklig, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn (Palm, 2017, s. 39).

I norsk skole er det et kjent problem at lærere har lavere forventninger til elever med minoritetsbakgrunn enn til andre elever (Spernes, 2014; Werner, 2008 i Bugge, 2019, s. 57). Slike holdninger må gjøres noe med, og lærere må bevisstgjøres og oppdage hvilken kompetanse minoritetsspråklige elever har med seg i skolen og hvordan flerspråklighet kan være en ressurs for alle elever.

I arbeidet med flerspråklighet som ressurs har læreren også en viktig rolle. Anerkjennelse av elevenes kreativitet og utfordring av sjanger -og språknormer er viktig i rollen som lærer.

Joke Dewilde (2016) har gjennomført flere kvalitative studier med fokus på hvordan minoritetsspråklig ungdom med kort botid bruker sine teksterfaringer i arbeidet med å utvikle sine skriveferdigheter i skolen og på fritiden.

I kapitlet *I dine øyne er jeg forlapt: flerspråklig skrivning i skolen* skriver Dewilde om en praksis hvor sent ankomne ungdommer i norsk skole drar veksler på tidligere lese -og skriveerfaringer og fritidsskriving i skoleskrivingen. Dewilde trekker inn transspråklighet, og viser til at ungdommenes transspråking speiler deres mobilitet og erfaringer (2016, s. 68). Elevenes skrivepraksis drar veksel på transnasjonale erfaringer samtidig som de skaper noe nytt. Gjennom bruk av sine språkressurser og kulturelle erfaringer kan elever med minoritetsspråklig bakgrunn skape noe nytt og kreativt i skriveopplæringen. Dette er svært relevant for norskfaget, hvor elevene kan ta i bruk alle sine ressurser inn i en norsk kontekst (Dewilde, 2016, s. 70).

Anerkjennelsen av disse ressursene er en viktig forutsetning for at elevene kan videreutvikle seg som kreative og kritiske skrivere i norskfaget (Dewilde, 2016, s. 71). Flerspråklige elever har i norskfaget en gylden mulighet til å kunne dra veksel på tidligere lese -og skriveerfaringer og flerspråklige skrivepraksiser inn i en ny kontekst. Her kan de utvikle seg som kreative og kritiske skrivere.

Et viktig aspekt ved å bruke flere språk i undervisning er at språket er en viktig identitetsmarkør. Dette kan ha betydning for elevenes selvforståelse og motivasjon gjennom å synliggjøre deres

språkkompetanse i skolen og i opplæringen (Palm, 2021, s. 49). Det er også viktig for videre interesse og engasjement i lese -og skriveopplæringen.

Nergård og Nicolaisen skriver om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom. Det vil si flerspråklige elever som kan dra veksler på tidligere erfaring med tekst, hvor de har opparbeidet seg en form for literacy (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 43). I faget norsk vil det være relevant for minoritetsspråklige elever å få vist fram kompetansen de har fra hjemmebakgrunnen. De aller fleste elever har med seg en form for tekstkyndighet fra oppveksten, som de også kan bruke i norskfaget. Å lese, tolke og arbeide med fortellinger er aktiviteter som preger store deler av norskfaget i skolen, og her kan erfaringer fra for eksempel religiøse fortellinger, historiske fortellinger, myter, sagn og eventyr være relevant kunnskap (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 44).

På en ressursorientert flerkulturell skole er man opptatt av at alle elever skal kjenne seg igjen og kunne identifisere seg med skolen og innholdet (Hauge, 2014, s. 144). Skolen har ansvar for å fremme likeverd, og det må også arbeides for at alle elever får ett likeverdig tilbud. Det stiller krav om ressurser både i form av læretimer og læremateriell, men også at skolen forstår elevens behov (Spernes, 2012, s. 199). I arbeidet med flerspråklighet som ressurs er det viktig at det blir en naturlig del av skolehverdagen. Spernes trekker fram at det kan gjøres gjennom synliggjøring i skolens virksomhetsplan som beskriver skolens visjoner og overordnede målsetting med oversikt over skoleårets innhold (2012, s. 200). Synliggjøring i skolen skaper bevissthet både hos lærere, elever og foreldre. Dersom mangfoldet kun synliggjøres i forbindelser med ulike høytidsdager eller spesielle aktiviteter kan utfallet bli at skolen blir det Spernes kaller en «festbruker» (2012, s. 200). Da vil sannsynligheten for eksotifisering og fremmedhet være stor, og elevene vil istedenfor føle seg annerledes og spesielle. Utfallet av dette er en problemorientert forståelse av flerspråklighet på skolen, som ifølge Spernes kan føre til assimilering, sgrering og i verste fall marginalisering.

Østberg (2017) påpeker at arbeidet med flerspråklighet og det å kunne flere språk ikke kun er en god ting for den enkelte, men også for samfunns -og arbeidslivet. Det kulturelle mangfoldet er et grunnsyn i skolens styringsdokumenter, og inkluderer også at flerspråklighet som ressurs bør ivaretas, styrkes og fremmes (Østberg, 2017, s. 33). Å håndtere og arbeide med kulturelt mangfold er ikke en trussel mot utviklingen av fellesskap, danning og læring, men kan utvikles basert på erfaringer med likheter og ulikheter. Et samfunn der forskjeller erkjennes og

respekteres, hvor møte med variasjoner i språk og livstil kan bidra til å omgås hverandre og utvide perspektiver (Østberg, 2017, s. 34).

Dette prinsippet er også tydelig forankret i læreplanen. I Overordnet del under punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold med følgende: «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Å arbeide med flerspråklighet som ressurs i opplæringen gir derfor elevene gode forutsetninger for hva som møter dem utenfor skolen.

2.6. Lingvistisk kapital

Begrepet «språk» kan omfatte flere aspekter, inkludert kommunikasjon, identitet, kultur og ulike sosiale relasjoner som kan markere tilhørighet. Det kan også dreie seg om makt, ulike holdninger og ideologier.

Språklige hierarkier bestemmer en språkets prestisje, status, utvikling og rolle i samfunnet. Hvordan ulike språk oppfattes og rangeres uttrykkes gjennom benevnelser som offisielt språk, nasjonalspråk, majoritets -og minoritetsspråk, fremmedspråk og morsmål (Aronin, 2018 sitert i Bakken et al, 2022, s. 101). Språk som engelsk, fransk og tysk er typiske vesteuropeiske språk som står sentralt i utdanningssystem rundt om i verden. Også i Norge er disse sentrale i opplæringen gjennom valg av fremmedspråk. Ofte har ikke-vestlige språk lavere status (Bakken et al, 2022, s. 101). Eksempler på ikke-vestlige språk er arabisk, kinesisk, japansk, koreansk osv. I artikkelen *Når minoritet blir majoritet* brukes begrepet privilegium for en bestemt språkkompetanse som medfører fordeler for enkeltpersoner eller grupper av mennesker. Dette kan knyttes til Pierre Bourdieus forestilling om lingvistisk kapital hvor det å beherske majoritetsspråket er essensielt for å lykkes i samfunnet (Bakken et al, 2022, s. 101).

Nergård og Nicolaisen (2015) undersøker hvordan språk kan knyttes til holdninger, verdier og makt og hvordan skolen kan møte minoritetsspråklige elevers tekstkunnskap. De fremhever at lærere kan ha en tendens til å undervurdere de ressurser elever fra minoritetsspråklige miljøer bringer med seg inn i skolen (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 50). Det dokumenteres også av Blackledge i hans artikkel *The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, U.K.* (2001 sitert i Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 50).

Blackledge ser på hvordan forholdet mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre i britiske skoler ofte er preget av negative holdninger. Undersøkelsen baserer seg på ulike literacy i hjemmebakgrunnen til minoritetsspråklige elever (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 50).

I sin analyse bruker Blackledge den franske sosiologen Pierre Bourdieus teorier om språk og makt, inkludert begrepene habitus, kulturell og lingvistisk kapital. Habitus er klassebaserte tillærte sosiale væremåter, og effekten av sosiale ujevnheter i skolen er en essens i studien til Blackledge. Gjennom Bourdieus sin forestilling om lingvistisk kapital hevder Blackledge at skolen bidrar til å opprettholde sosiale skiller ved å bruke språklige koder og læringsmodeller som tilhører den dominerende majoritetskulturen (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 50). Det vil si at barn som ikke tilhører den dominerende sosiale klassen vil føle seg ubekvemme med skolens språk og væremåter, og at skolen opptrer med et problemorientert syn på flerspråklighet når slike situasjoner oppstår.

Nyere teori som har modifisert Bourdieus sin tanke handler om at de lingvistiske kodene og strukturene kan åpne portene for barn som ikke tilhører majoriteten om de lærer seg å beherske disse kodene (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 50-51). Allikevel skapes det et skille i språk, og makt i forhold til hva som gir flest muligheter. Når institusjoner innenfor den dominerende kulturen skaper sosiale skiller der en viss type kulturell og lingvistisk kapital er påkrevd, vil de som ikke har den samme kapitalen bli marginalisert og etter hvert utestengt (Bourdieu & Passeron, 1979 sitert i Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 51). Det er et funn i studien til Blackledge hvor mødre med minoritetsbakgrunn opplevde en følelse av maktesløshet ovenfor barnas skolegang og utdanning i den britiske skolen. Det ble signalisert nedlatende holdninger til de bangladeshiske familiene, og lærerne ga uttrykk for en oppfatning av at mødrene var analfabeter på bakgrunn av at de ikke kunne lese eller skrive engelsk. Det forteller om en hjemmekultur og en skolekultur som står langt fra hverandre. Her har ikke skolen møtt den tekstkulturen barna med minoritetsbakgrunn bringer med seg i klasserommet, og kan dermed ikke bruke det som en ressurs.

I arbeidet med å bygge videre på den tekstkulturen minoritetsspråklige elever har med seg i klasserommet kan vi trekke inn Tonne og Vederhus. De fremhever at tekster på hjemmespråk med mulighet for hjelp hjemmefra regnes som identitetstekster. Tekstene fungerer som et speil for elevene hvor de kan vise frem ulike identiteter i et positivt lys, og få tilbakemeldinger og bekreftelse gjennom fremførelse med publikum som består av lærere og medelever med ulike bakgrunner (Tonne & Vederhus, 2011, s. 249). Tekstene synliggjør ulike familiebakgrunner og

språkkompetanser. Gjennom tilegnelse, metaspråklig dialog i samtaler og fremførelse av sin tekst kan dette styrke elevenes flerspråklige identitet. Tonne og Vederhus fremmer en dynamisk, samtalebasert utvikling av flerspråklige identiteter som er viktig for å øke og anerkjenne den lingvistiske kapitalen i klassen og i skolesammenheng (2011, s. 251).

2.7. Holdninger og oppfatninger hos lærere om flerspråklighet

For å se hvordan flerspråklighet har blitt inkludert i skolen, kan vi trekke fram undersøkelsen «Rom for språk?» gjennomført av analyseinstituttet Ipsos høsten 2015. Hensikten med undersøkelsen var å kartlegge hvordan elevenes språkkompetanse tas i bruk og forvaltes i norsk skole. Undersøkelsen ser på hvordan elever og lærere i den norske skolen forholder seg til elevenes flerspråklige praksis og flerspråklige kompetanse i skolehverdagen. Data fra 2015 viser at i den norske grunnskolen er det registrert mer enn 150 språk, og mer enn 120 språk i Oslo-skolen (Ipsos, 2015, s. 4), Funn fra denne undersøkelsen viser at de fleste elevene bruker flere språk i hverdagen hvor en del av dette er gjennom språk på skolen. Det kommer også frem at mange elever bruker ord og setninger fra andre språk enn norsk når de er sammen med venner. Det finnes dermed et stort språklig mangfold i skolen, men lite kunnskap om i hvilken grad barn og unge bruker de språkene de kan. Andre funn fra undersøkelsen handler om hvordan flerspråklighet kommer frem i praksis, og er et tema i undervisning. Det viser en varierende praksis ut ifra skole, hvilket trinn og lærere. Flerspråklighet kommer oftere til syne på de laveste klasstrinnene, og lærere på 1. trinn og 5./6. trinn snakker oftere med elevene om det å kunne flere språk sammenlignet med lærere på 9./10. trinn. Det kommer også frem at lærere som underviser i engelsk og andre språkfag utenom norsk snakker mer om det å kunne flere språk (Ipsos, 2015, s. 42). Kun 3/10 lærere på ulike trinn har hatt undervisningsopplegg med klassen der det å kunne flere språk eller flerspråklighet har vært et tema. Av lærere som ikke har hatt slik undervisning oppgir 1/3 at de planlegger å gjennomføre dette.

Et siste funn i undersøkelsen tar for seg elevenes og lærerens holdninger om det er positivt eller negativt med bruk av andre språk enn norsk i undervisning og friminutt. Både lærere og elever har delte meninger, og flertallet svarer at det kommer an på situasjonen. Lærerne fikk også anledning til å utdype sine holdninger til at flerspråklige elever bruker andre språk i undervisning og friminutt. Her er det delt hvordan lærerne opplever det. Noen forteller at det er positivt hvor man for eksempel kan bruke flere språk for å hjelpe medelever til å forstå hva som blir sagt. Noen lærere forteller om redsel av at morsmålet hindrer elevene i å tilegne seg gode norskferdigheter, og bidrar til ekskludering fra fellesskapet (Ipsos, 2015, s. 34).

Språkrådet skriver om flerspråklighet som neglisjeres i skolen på bakgrunn av undersøkelsen «Rom for språk?». At flertallet av lærere ikke har hatt undervisning der det å kunne flere språk er et tema, og heller ikke har planer om det står i kontrast med det språklige mangfoldet som dokumenteres i undersøkelsen. Elevenes flerspråklighet utnyttes kun til en viss grad i undervisning, til tross for at flerspråklighet fremmes som en ressurs i Kunnskapsløftet 2020 (Språkrådet, 2015).

3. Planlegging av prosjekt

I dette kapitlet legger jeg fram beskrivelser av prosjektet jeg har gjennomført i klasserommet. Jeg trekker også inn tidligere forskning og teori som begrunner noen av de valgene jeg har gjort. Tidligere forskning jeg er inspirert av er artikkelen *Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – en pedagogisk transspråking i norskfaget* av Kirsten Palm og artikkelen *Gjengklang – utforsking av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital i det fleirkulturelle klasserommet* av Ingebjørg Tonne og Inger Vederhus. Jeg har også brukt fagbok skrevet av Edit Bugge med tittelen *Skriftspråkleg mangfald som ressurs i opplæringa: ei kort innføring*.

3.1 Beskrivelse av prosjektet

Min problemstilling for masteroppgaven er «Hvordan fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet?», og for å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å teste ut ulike undervisningsmetoder som kan fremme flerspråklighet og prøve ut disse i praksis.

Her ønsket jeg å se hvordan både elever med norsk som førstespråk og elever med annet morsmål enn norsk responderte til ulike oppgaver som inkluderte det å ta i bruk flere språk. I korte trekk ønsker jeg å se hvordan klassene i helhet responderer til ulike aktiviteter som fremmer flere språkpraksiser i en ordinær norskundervisning, og hvordan de fører samtaler med hverandre om språk.

3.2. Utvalgte undervisningsaktiviteter

Som nevnt i forrige kapittel viser tidligere undersøkelser at flerspråklighet i liten grad synliggjøres og brukes som ressurs i opplæringen i Norge (Ipsos, 2015). Flerspråklige tilnærminger i skolen er lite utbredt, og at det er en stor avstand mellom målene i læreplanen og hva som skjer i klasserommene (Palm, 2021, s. 47). Dette kan skyldes mangelfull eller liten kunnskap om hvordan man kan arbeide med dette i ordinær opplæring.

De utvalgte undervisningsaktivitetene som jeg har planlagt og gjennomført er inspirert av tidligere forskning -og teori som fremmer flerspråklighet som en ressurs i norskundervisningen, hvor jeg ønsker å teste ut og se hva som kan fungere i arbeidet mot å fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet.

3.2.1. Språkportrett

En studie som baserer seg på transspråkingspedagogikk er Palms (2021) aksjonsforskningsprosjekt, hvor hun undersøker hvordan transspråkpedagogikk kan legge til rette for elevenes ulike språk i ordinær norskundervisning for de yngste elevene på småskoletrinnet. Palms artikkel *Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget* er et aksjonsforskningsprosjekt som dreier seg om studien av elevenes språkportretter, og hvordan de fremstilte seg som flerspråklige, tanker rundt språk og bruken av flere språk i skolen. Det ble gjennomført ulike aktiviteter som la til rette at elevenes språk ble brukt som en ressurs. I likhet med Palm ønsker jeg å synliggjøre mangfoldet gjennom å ta i bruk språkportrett. Palms mål med aksjonsforskningsprosjektet var også å prøve ut ulike aktiviteter der flerspråkligheten kan være en ressurs i opplæringen og styrke elevenes flerspråklige identitet (Palm, 2021, s. 52).

Jeg testet ut språkportrett som min første undervisningsaktivitet for å kartlegge hvilke språk som finnes i de to ulike klassene. Økten ble gjennomført to ganger, altså en gang i hver klasse. Språkportrett er en fin inngang i arbeidet med flerspråklighet i skolen og flere språk i undervisning som en ressurs. Gjennom denne aktiviteten kan man avdekke hvilke språkkompetanse elever har, og eventuelt i hvilken grad. Dette kan komme frem både gjennom fargelegging og i samtale med medelever og lærere hvor de deler sine portrett med hverandre. De ulike språkene blir også synliggjort, både i Palm sin studie og i under min gjennomføring hvor vi lagde en bildevegg med alle portrettene. Denne veggen med klassenes ulike språk fungerer som identitetstekster. Hvert språkportrett sier noe om hvilke språk eleven forholder seg til i hverdagen.

Språkportrettene er tegninger der elevene på en blank silhuett tegner inn sine språk gjennom å fargelegge og markere de. Denne arbeidsmåten er hentet fra en læringsressurs på ECLM – European Center for Modern Languages. Dette er en kjent arbeidsmåte, men som i liten grad er prøvd ut på yngre elever. Jeg testet ut dette på 5. trinn hvor elevene er i alder 10 – 11 år. Språkportrettene åpner også opp for samtale og elevene har mulighet til å dele og lytte til egne og andres språkkunnskaper gjennom noe som er visualisert. Her kan bekreftelse, anerkjennelse og myndiggjøring tre frem. Gjennom samtale om språk og arbeidet med å fordele sine språkkunnskaper i silhuetten bidrar det også i stor grad med å forsterke språklig bevissthet hos både elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som morsmål. Elevene blir bevisste over sine egne språkkunnskaper, og gjennom samtaleoppgavene besvarer de hvilke språk de

kan, hvorfor de har fargelagt som de har gjort og når de bruker de ulike språkene. Elevene fikk også mulighet til å dele med hverandre om det var noen språk de ikke visste at de andre kunne.



Figur 1: Blank silhuett som brukes i arbeidet med språkportrett (Heteroglossia.net, u.å.).

Palm konkluderer i sin studie med at arbeid med språkportrett hadde særlig verdi for de flerspråklige elevene gjennom generell oppmerksomhet mot ulike språk og elevenes språkbakgrunn. Elevene opplevde at alle språk ble verdsatt og sett i klasserommet, og dermed ble trolig deres flerspråklige identitet styrket. Annet viktig funn var at også elever som i utgangspunktet ble karakterisert med norsk som morsmål eller har foreldre som er norskspråklige også viste en interesse og et utvidet syn på egne språkferdigheter (Palm, 2021, s. 62). Et slikt perspektiv er viktig fordi arbeidet med flerspråklighet som ressurs må oppleves som relevant for alle elever.

3.2.2. Skriftspråk i ordsky

I denne undervisningsaktiviteten var målet å bygge videre på språkkompetansene elevene har og som ble synliggjort i språkportrettene fra første undervisningsaktivitet. Inspirasjon til denne

undervisningsaktiviteten er hentet fra Edit Bugge sin fagbok om skriftspråklig mangfold som ressurs i opplæringen. Bugge trekker frem toskriftspråklighet hvor hun definerer toskriftspråklighet dersom man har hverdagserfaringer eller identifiserer seg med mer enn ett skriftsystem eller mer enn ett alfabet (2019, s. 41). I skolen finnes det ulike toskriftspråkspråklige grupper. Bugge skriver at den første gruppa er de elevene som har kommet til Norge etter at de har begynt å lære seg et annet skriftsystem i et annet skolesystem. Den andre gruppa har det latinske alfabetet som primærskriftspråket sitt gjennom at de har hatt det i hele eller store deler av sin skolegang i Norge. Da kan disse elevene ha et annet skriftspråk som hjemmeskriftspråk (Bugge, 2019, s. 41-42).

Ulike språk kan ha ulike skriftspråk, og hovedtanken med aktiviteten var at elevene skulle bli kjent med skriftspråk som finnes på trinnet. Det vil si de språkene som blir brukt i dagliglivet, enten om det er på skolen, hjemme eller i andre situasjoner. Det ble også poengtert under introduksjonen av denne økten. Her hadde elevene mulighet til å bli kjent med eget og medelevers skriftspråk på tvers av klassene, og se likheter og forskjeller. Både hvordan det ser ut visuelt med ulike bokstaver, men også hvordan ordene uttales. Elevene er «eksperter» på sine språk, og kan bruke hverandre for å lære seg og lære bort til medelever. Da blir de en ressurs for hverandre under arbeidet av oppgaven hvor en eller flere elever hadde spesiell kunnskap om enkelte språk.

Å se hvordan ulike ord er skrevet med ulike bokstaver og ulike lyder er med på å synliggjøre skriftspråklig mangfold og språklig kompetanse i klassen. Det bidrar til at elevene må senke tempoet i lesing og skriving, og reflektere over det alfabetiske skriftsystemet som system (Bugge, 2019, s. 68). Dette er med på å styrke den metaspråklige bevisstheten hos elevene gjennom å søke opp og bli kjent med nye og andre alfabet. Bugge skriver videre at arbeid med skriftsystem er nyttig for hele klassen ettersom det øker språklig bevissthet og kunnskap om språklig mangfold (2019, s. 65).

Elevene i mitt prosjekt fikk utdelt en fargeplakat per gruppe hvor de skrev inn ett bestemt ord på A4 ark på ulike språk. Gruppene fikk velge ordet selv ut fra et lite utvalg på tavlen. Det var velkjente ord og hilsefraser som «Velkommen», «Hadet», «Hei», «Kjærlighet», «Vennskap», «Skole» eller «Respekt». Tanken var at disse plakatene som elevene lagde ble ordskyer som inkluderer de ulike språkene som finnes på trinnet. Gruppene var på ca. 3-4 elever, og skulle søke opp det valgte ordet på språk som brukes i dagliglivet av elevene på trinnet. Her kunne elevene bruke hverandre på tvers av gruppene for å høre hvordan man uttaler ordet, men de fikk også tilgang til oversettelsesprogrammer for å kunne skrive det ned. Det ble tatt i bruk

Lexilogos.com med en felles gjennomgang av hvordan de kunne finne fram til ordene, men mange brukte også Google Oversetter som var et kjent verktøy for dem.

Gjennom å arbeide på denne måten, og prøve å skrive og lese på et annet skriftsystem får elevene en tankevekkende erfaring med hvordan det kan være å ikke lese eller forstå de ulike bokstavene. Det åpner også opp for metaspråklige refleksjoner knyttet til språket og forståelse for hverandre. For de elevene som er kjent med andre skriftspråk enn det latinske vil en slik undervisningsaktivitet inkludere skriftspråk som de er kjent med inn i skolen. Dette kan fungere som en brubygger mellom tidligere og nye erfaringer i skriftspråkutviklingen (Bugge, 2019, s. 11). Anerkjennelse av ulik språkkompetanse er en viktig faktor for trivsel og faglig vekst i skolen.

3.2.3. Identitetstekster

Arbeidet med identitetstekster var den tredje og siste undervisningsaktiviteten som ble gjennomført. Her var målet at elevene skulle få finne fram eller bli kjent med et kort dikt eller et utdrag fra en sang på et annet språk enn norsk. Da kunne de enten finne tekster på språk de kan fra før av, språk de snakker hjemme, språk de kjenner til eller språk de ønsker å lære. Her var det mulighet for at de elevene med norsk som andrespråk kunne trekke fram dette i en sjanger som er typisk i norskfaget.

Under planleggingen av denne økten var jeg i stor grad inspirert av Tonne og Vederhus sin studie *Gjengklang- utforskning av poetiske identitetstekster og lingvistisk kapital i det fleirkulturelle klasserommet*. De testet ut et undervisningsopplegg i en 6. klasse på en skole i Oslo hvor de gjennomførte flerspråklig poesi. Diktarbeidet i studien tok utgangspunkt i språkene som finnes i klassen, hvor minoritetsforeldrene hadde mulighet å bidra i skole-hjem-samarbeidet gjennom dikt -eller sangtradisjonene. Hensikten med prosjektet var å se hvordan elevene spontant reagerte til det didaktiske opplegget, hvor det ble samlet inn muntlige ytringer, samtaler, framføringer i grupper og i plenum i klassen. Diktene i seg selv ble også en stor del av materiale (Tonne & Vederhus, 2011, s. 242). Samtalen om språk og dikt var et viktig premiss under planleggingen av opplegget, i likhet med den økten som jeg gjennomførte. I min undervisningsøkt arbeidet elevene i 30 minutters tid med sine valgte tekster, før resterende av timen ble brukt til samtale. I samtalene fikk elevene høre og lese flere ulike språk enn norsk og lytte til de ulike lydene og rytmene som finnes i språkene. Her er ikke hensikten at man trenger

å forstå innholdet, men å oppleve lyd og rytme som gjerne fremheves i poetisk språk ifølge Walter J. Ong (Tonne & Vederhus, 2011, s. 243).

I utprøvingen av undervisningsaktiviteten med identitetstekster måtte elevene først finne en tekst på valgfritt språk. På hvert sitt A4-ark skrev de teksten på sitt valgte språk, og teksten forklart på norsk med en tegning av enten det teksten handler om eller noe som finnes i teksten. Dette var for å visualisere innholdet. Når elevene hadde skrevet ned sine tekster var oppgaven å viderefremde dette til medelever. Da leste de opp tekstene sine og viste det fram for hverandre. De sa også noe om hvorfor de valgte sin tekst, og hva den handlet om. Da var ikke fokuset å direkte oversette, men forklare og tegne opp hva teksten handlet om. Elevene satt i grupper på 4 og delte sine tekster med hverandre, før timen ble avsluttet med felles fremføring av tekstene. Da var klassene samlet i ett klasserom. Sammen i grupper besvarte de på følgende spørsmål: «Kjenner du noen ord igjen?», «Er det noen ord du aldri har sett eller hørt før?» og «Er det noen ord som ligner på norsk eller andre språk du vet om?».

Det er mulig at lingvistisk kapital og metaspråklig bevissthet kan styrkes ved å observere og lytte til likheter og forskjeller i de forskjellige språkene som er representert i klassen. Elevene oppfordres til å utforske språk, og i denne sammenhengen har jeg lagt opp til pedagogisk transspråking under utprøvingen av aktiviteten selv om effekten ikke kan garanteres. Et slikt undervisningsopplegg gir rom for at eleven kan bruke hele sitt språklige repertoar i arbeidet med dikt og sanglyrikk som er sjangre som har en sterk plass i norskfaget, og hvor de kan trekke inn noe fra eget liv inn i skolen. For eksempel kulturelle tekster som kan si noe om elevens personlige og kulturelle bakgrunn.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere metodevalgene for forskningsprosjektet. Jeg vil starte med å legge frem forskningsdesignet og valgene av metode. Her trekker jeg også inn forskningens vitenskapsteoretiske tilnærminger. Jeg vil også trekke frem utvalget mitt, min rolle som forsker og forskningsetiske refleksjoner. Jeg avslutter med forskningsprosjektets reliabilitet og validitet.

4.1. Forskningsdesign og valg av metode

I forskning og samfunnsvitenskapelige fag skiller man mellom kvalitative og kvantitative studier. Ofte blir disse datainnsamlingsmetodene fremstilt som motsetninger hvor de kvalitative metodene betraktes som induktive, mens de kvantitative betraktes som deduktive. Postholm og Jacobsen mener dette er et kunstig skille og en kunstig konstruksjon av motsetninger (2011, s. 41). Det er samtidig viktig å være klar over at kvalitative og kvantitative tilnærminger egner seg til å belyse ulike typer spørsmål.

Til min problemstilling «Hvordan fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet?» ønsket jeg å hente inn empiri til mitt masterprosjekt. Hovedkategoriene av kvalitative metoder er observasjonsstudier, intervjustudier og tekstanalyser (Skilbrei, 2023, s. 13). Innenfor disse retningene finnes det mye variasjon. I min innhenting av empiri har jeg en kvalitativ tilnærming hvor jeg henter inn informasjon gjennom observasjon og intervju i forbindelse med utprøving av et prosjekt.

Jeg kan trekke mitt metodevalg mot et slags utviklingsarbeid der jeg undersøker hvordan både elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som morsmål responderer og samtaler om språk under ulike undervisningsaktiviteter. I tillegg ønsket jeg å få fram holdninger, inntrykk og refleksjoner som lærere har i arbeidet med å fremme flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning. Deres tanker og refleksjoner om undervisningsaktivitetene, basert på utprøvingene, kom frem i intervjuene. Prosjektet kan minne om et pedagogisk forskningsdesign som kan bidra til å fremme en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet. Et formål med en slik metode er å forbedre en praksis og bringe ny kunnskap direkte fra praksisfeltet (Bjørndal, 2013, s. 246). Erfaringene fra dette arbeidet danner grunnlaget for mine funn.

Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord og språk. Her blir virkeligheten fremstilt i tekster, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier eller i en form der forskeren selv skriver ned hva man observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

I kvalitativ metode er ofte intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv og hvilken mening disse handlingene har for dem. Begreper som beskrivelse, forståelse og mening er sentrale i en kvalitativ studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Målet for et kvalitativt orientert forskningsprosjekt er å undersøke, forstå og formidle kunnskap om prosesser, fenomener og meningssammenhenger. Skilbrei mener også at de kvalitative metodene er spesielt egnet for å skape kunnskap om dybde, detaljer og kontekst (2023, s. 28).

Videre vil jeg trekke inn ulike grunnleggende valg som gjøres for å besvare problemstillingen. Man skiller mellom deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming til hva man ønsker å finne ut i sitt datamateriale. En deduktiv tilnærming til praksis innebærer at forskeren har utarbeidet et sett av hypoteser og variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Det innebærer at man på forhånd vet helt klart hva man skal se etter, hvor man nærmer seg praksis med et sett klare hypoteser og antakelser man skal forsøke å avkrefte eller bekrefte. En deduktiv tilnærming vil derfor beskrives som en lukket tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Gjennom en induktiv tilnærming ønsker man å forstå det dynamiske og det unike (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Da tar man utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene, hvor man som forsker «går ut i feltet med et helt åpent sinn». Forskeren møter praksis med ingen holdninger på forhånd, men kun registrerer det som skjer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Forskerens forståelse av temaet skal ikke påvirke eller bestemme hva som blir lagt merke til og begrense informasjonen. Postholm og Jacobsen mener det i utgangspunktet ikke er mulig å være rent deduktiv eller induktiv (2018, s. 102). Forskeren er med å bringe sin egen subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og vil derfor alltid være verdiladet. I mitt forskningsprosjekt har tilnærmingen til datainnsamlingen vært en kombinasjon av deduktiv og induktiv fremgangsmåte hvor jeg har tatt i bruk tidligere teori og forskning, altså en kombinasjon av empirinær og teoriinspirert analyse. Her har jeg et teoretisk rammeverk som kan si noe om utfallet av de ulike aktivitetene og vært med på å forme aktivitetene jeg har testet ut. Det induktive kommer frem gjennom intervjusamtalene hvor det kan lede frem til nye innsikter eller tanker, og eventuelt endre den opprinnelige forståelsen eller teorien.

4.2. Vitenskapsteoretiske tilnærminger

I dette delkapittelet vil jeg legge frem oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærminger. Jeg har brukt til dels etnografiske og fenomenologiske tilnærminger i masterprosjektet for videre kunnskapsutvikling.

Etnografi brukes ofte synonymt med deltakende observasjon. Det vil si når forskeren går inn som både deltaker og observatør og undersøker hvordan folk oppfører seg, hvilke situasjoner og relasjoner de inngår, hvordan de samhandler med hverandre, hva de sier om sine egne handlinger, situasjoner og relasjoner (Kjelaas, 2020, s. 29-30). Denne tilnærmingen innebærer både samhandling og samtale med forskningsdeltakerne. Fangen skriver at gjennom etnografi har man mulighet til å undersøke og beskrive de fenomenene man studerer med en større innlevelse og innsikt i forskningsdeltakernes perspektiv og praksiser enn gjennom mer «utvendige metoder» (2010, s. 10). Selv om jeg ikke har benyttet en fullstendig etnografisk tilnærming, ønsket jeg å forstå hvordan flerspråklighet praktiseres og oppleves i skolehverdagen gjennom planlagte undervisningsaktiviteter som fremmer flerspråklighet som en ressurs. Her så jeg på hvordan elevenes responderer, deres interaksjoner og hvordan de brukte ulike språk i læreprosessen. I tillegg så jeg på hvordan de forholdt seg til hverandres språklige kunnskaper uten at jeg deltok aktivt i deres hverdag slik en fullstendig etnografisk studie ville innebåret.

En fenomenologisk tilnærming til forskning og kunnskapsutvikling beskriver individers felles mening knyttet til livserfaringer. Fenomenologiske studier beskriver hvordan mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen (Giorigi, 1985 & Moustakas, 1994 sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76). Gjennom en fenomenologisk tilnærming har man som intensjon å kunne forstå alt som kan bli erfart i bevisstheten i mennesker sitt hverdagslige verden som vi lever og handler i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Her legges det vekt på ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen. I prosjektet intervjuet jeg lærere som underviser i språkheterogene klasser, hvor det også er elever med norsk som andrespråk. Gjennom intervju med lærere ønsket jeg å forstå deres erfaringer og oppfatninger gjennom deres perspektiver rundt flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning. Jeg ønsket å høre om deres observasjoner, inntrykk og refleksjoner knyttet til de ulike undervisningsaktivitetene som ble testet ut i klasserommet. Her kan deres personlige opplevelser og oppfatninger komme frem, og det kan være mulig å avdekke deres tanker og følelser rundt arbeidet med flerspråklighet. I det fenomenologiske intervjuet henter forskeren

vanligvis inn data gjennom intervju som er blitt transkribert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Noe som også er gjort i mitt forskningsprosjekt.

4.3. Utvalg

Utvalget mitt er to klasser på 5. trinn på en skole i Sørøst-Norge. Skolen viste engasjement og interesse for at jeg kunne utføre prosjektet mitt hos dem. Jeg hadde først kontakt med rektor og avdelingsleder på den valgte skolen gjennom en uformell samtale hvor jeg kom inn på tema jeg har valgt til masteroppgaven. Dette ønsket de å høre mer om, og de kom raskt fram til at dette var aktuelt på denne skolen, og ønsket å bidra som informanter til mitt forskningsprosjekt.

Min relasjon til skolen er at jeg har vært innom skolen i en kort periode høsten 2023. Her observerte jeg elever med ulike morsmål og ulike språkkunnskaper, og kunne se for meg at dette trinnet var aktuelt for mitt forskningsprosjekt. Det er totalt 28 elever på det utvalgte trinnet. Jeg fikk samlet inn 21 av 28 samtykkeskjema. De elevene som ikke leverte inn samtykkeskjema med avkrysning og foresattes underskrift er ikke en del av datainnsamlingen.

Til intervjuene ønsket jeg i første omgang kun en norsklærer som kunne delta i prosjektet. Ettersom det var flere lærere som underviste i norskfaget på det gjeldene trinnet, og timene ble gjennomført samtidig i klassene ble antallet informanter økt til to norsklærere. Det var et strategisk valg av informanter i den form av at jeg ønsket lærere med undervisning i norsk. Gjennom intervju med informantene ønsket jeg å diskutere og reflektere over de ulike undervisningsaktivitetene og observasjonene som ble gjort. Her kunne vi dele våre tanker og refleksjoner med hverandre, og få en felles forståelse.

Jeg har to lærerinformanter som har stilt opp til masterprosjektet gjennom deres observasjoner av undervisningsaktivitetene og samtale om deres tanker og refleksjoner. Lærerinformantene har fiktive navn i masteroppgaven for å sikre anonymitet. Mine lærerinformanter arbeider som kontaktlærere på det gjeldene trinnet for prosjektet. De har ulike erfaringer når det gjelder arbeid i skolen. Kari har arbeidet 7 år i skolen på barneskole, og underviser i norsk, matte, engelsk, gym og samfunnsfag. Hun har utdanning i idrettsadministrasjon og ledelse og PPU. Lars har arbeidet i skolen i 6 år både på barne- og ungdomsskole, og har utdanning i spesialpedagogikk. Han har ett årsstudium i norsk og nordisk litteratur, slik at norsk er fordypningsfaget hans i skolen. Lars underviser i norsk og naturfag, og forteller at han videre skal ta PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning). Lærerinformantene er i alder mellom 25-35 år.

Hvem	Navn	Hvor
Lærerinformant 1	Kari	Lærerintervju
Lærerinformant 2	Lars	Lærerintervju
Elev	Frida	Språkportrett (<i>figur 4</i>).
Elev	Jonas	Språkportrett (<i>figur 5</i>). Identitetstekst på arabisk og norsk (<i>figur 11</i>).
Elev	William	Språkportrett (<i>figur 6</i>). Identitetstekst på hindi og norsk (<i>figur 7</i>).
Elev	Lara	Identitetstekst på fransk og norsk (<i>figur 10</i>).

Tabell 2: Oversikt over informanter med fiktive navn som brukes i masteroppgaven.

4.4. Observasjon og intervju

Mine forskningsmetoder som jeg har tatt i bruk for å besvare problemstillingen på best mulig måte er gjennom observasjon og intervju. I tillegg har jeg brukt elevtekster for å beskrive og referere til observasjoner fra undervisningsaktivitetene. Her begrunner jeg mine valg som er tatt og hvordan de er gjennomført. Jeg skriver også om hva jeg har tatt hensyn til under gjennomføringene.

4.4.1. Deltakende observasjon

Observasjonsstudier som inkluderer ulike former for deltakelse i aktivitetene og det sosiale livet i feltet kalles ofte for deltakende observasjon. Jeg har observert deltakende, ettersom jeg har gjennomført og planlagt de ulike undervisningsaktivitetene selv. Jeg har hatt en intervensjonsrolle, ettersom samtidig som jeg har gjennomført de tre ulike undervisningsaktivitetene har jeg observert elevenes respons, hvordan de snakker sammen og hvordan de forholder seg til hverandres språkkunnskaper. Jeg har notert ned observasjonene i et feltnotat under og etter hver økt. Postholm & Jacobsen påpeker at det kan være en utfordring å observere mens man samtidig underviser. En mulighet da er å skrive observasjonsnotatene rett etter undervisningens slutt (2018, s. 116). Dette merket jeg under gjennomføringene av de ulike undervisningsaktivitetene, og skrev store deler av observasjonsnotatene etter endt økt samtidig som jeg loggførte tanker og refleksjoner.

Elevenes norsklærere har bidratt som informanter til intervju, men også hatt rolle som deltakende observatører under gjennomføringene. De har observert under alle økter, og hjulpet til i klasserommet når elevene har arbeidet med oppgaver knyttet til aktivitetene.

Det ble gjennomført tre ulike aktiviteter i arbeidet med å fremme flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning. Det var aktiviteter med språkportrett, arbeid med skriftspråk og identitetstekster. Øktene ble gjennomført i to ulike klasser på 5. trinn hvor språkportrett og arbeidet med skriftspråk ble gjennomført i hver sin klasse. Siste undervisningsaktivitet med sanglyrikk -og dikt på egenvalgt språk ble gjennomført felles med begge klasser. Felles med alle aktivitetene var at det var lagt opp til samtale om språk i ulike grupper. Det ble alt i alt gjennomført fem økter. Hver undervisningsaktivitet tok ca. en skoletime å gjennomføre. På den utvalgte skolen har en skoletime varighet på 60 minutter. Jeg brukte dermed fem skoletimer over en lengre periode i klasserommet med gjennomføring og observasjon.

Å prøve ut aktivitetene i to klasser har bidratt til flere observasjoner og gitt dypere innsikt og erfaringer som kan styrke de funnene som er relevant for masterprosjektet. I tillegg utvides påliteligheten ved funnene om de samsvarer i de to klassene. Funnene kan ikke generaliseres, men i analysen vil jeg få et fyldigere inntrykk enn om jeg kun hadde gjennomført aktivitetene i en klasse.

4.4.2. Intervjudata

Intervju handler om tilgangen til andres erfaringer og refleksjoner gjennom å snakke med dem. Robert Weiss skriver at gjennom intervju som metode gir oss tilgang til andres observasjoner (1994, s. 9). De observasjonene som lærerne dannet seg under de ulike undervisningsaktivitetene er viktige bidrag for å besvare mine forskningsspørsmål. Her kommer kunnskap både meg som forsker og forskningsdeltakerne i møte. Et forskningsintervju vil gå dypere inn i en bestemt tematikk med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål enn ved den spontane hverdagssamtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Det finnes ulike måter å planlegge og gjennomføre et intervju på. I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt i bruk det semi-strukturelle intervjuet, også kalt det halvstrukturerte intervjuet, med bakgrunn av at intervjuet gjennomføres som en samtale/dialog mellom meg og informantene. I denne type intervju skapes det kunnskap i møte med forskerens og den eller de intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I det semistrukturelle intervjuet har man temaer

og spørsmål klare på forhånd, men trengs ikke nødvendigvis å følges nøyaktig. Her er det åpenhet for å bringe inn andre temaer som man ikke har tenkt på forhånd.

Intervjuene både før, underveis og etter endt prosjekt ble gjennomført felles med begge informanter. Gjennom intervju med to eller flere intervjupersoner samtidig kalles dette for gruppeintervju. Ifølge Neteland har gruppeintervju fordeler gjennom at informantene prater med hverandre, og ikke kun meg (2020, s. 55). Her er det muligheter for at intervjupersonene kan inspirere hverandre til å komme på egne historier og erfaringer samtidig som de utfordres til å forklare og utdype sine holdninger og meninger (Gibbs, 2012 sitert i Neteland, 2020, s. 56). Gjennom gruppeintervju finnes det også utfordringer man må ta stilling til. Skilbrei peker på at informantene kan ha ulike oppfatninger og forståelser av samme fenomen hvor det kan oppstå konfrontasjoner (2023, s.163). Gruppeintervju var den løsningen som passet best for mine informanter i en hektisk skolehverdag. I tillegg så jeg ikke noe negativt med å gjennomføre intervjuene felles ettersom lærerne hadde observert hver sine klasser. Her kunne de dele sine observasjoner og erfaringer, og tydelig se likheter -og forskjeller i hvordan elevene responderte til de ulike aktivitetene og hvordan de forholder seg hverandres språkkunnskaper.

Andre muligheter som jeg har vurdert er å intervjuene elevene rundt de ulike undervisningsaktivitetene, og hvordan de opplevde å arbeide med dette. Det er komplisert å hente inn samtykke til lydopptak av elevene, og på grunn av oppgavens omfang og interesse ønsket jeg derfor å avgrense til norsklærernes erfaringer og holdninger rundt flerspråklighet som ressurs i undervisningen. I tillegg deres observasjoner under undervisningsaktivitetene. Interaksjonen mellom observasjonene og intervjuene kan bidra med å utvikle en bedre forståelse av læringsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 82).

Intervjuet foregikk ansikt til ansikt, og ble gjennomført i klasserom/grupperom hvor informantene var trygge. Å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass var den løsningen som passet best både for dem og meg. I intervjuet var jeg opptatt av at informantene følte seg trygge på situasjonen. Det var god dialog både i forkant, underveis og etter hvert intervju hvor vi la planer for videre arbeid slik at situasjonen kom forberedt. Ved å ha jevnlig dialog både i utprøvingen av undervisningsaktivitetene og rundt intervjuene kan dette ha bidratt til en trygg og avslappet situasjon. Jeg forsikret informantene om at deres tanker og refleksjoner var verdifulle, og at de ikke trengte å være redd for å si noe som oppleves «feil». Jeg forsikret de også om at personopplysninger og navn vil bli anonymisert og opptakene vil bli slettet etter at

transkribering er gjort. Informantene fikk også tydelig informasjon om hva hensikten med prosjektet er, og at er et mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst. Etersom intervjuene foregikk som en samtale, forsøkte jeg å la informantene få ordet først slik at ikke mine syn ikke overveide deres tanker og refleksjoner.

De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført med Universitetets i Oslos Nettskjema-Diktafon. Dette er et nettbasert undersøkelsesverktøy hvor man tilgang til diktafon på nett. Gjennom Nettskjema har man mulighet til å lage, lagre og administrere undersøkelser og datainnsamling. Nettskjema er et sikkert verktøy som sikrer datanøyaktighet og personvern gjennom brukertilgangskontroll, tofaktorautentisering og streng overholdelse av databeskyttelseslover. De skriver også på sin nettside at de er den sikreste plattformen for undersøkelser og datainnsamlinger (Universitetet i Oslo, u.å).

4.4.3. Elevtekster

Jeg samlet inn elevtekster etter gjennomføring av de ulike undervisningsaktivitetene. Disse tekstene inkluderer bidrag fra arbeidet med språkportrett, skriftspråk og identitetstekster. Kun de elevtekstene som er valgt ut til resultatdelen kommer fra elever som har gitt skriftlig samtykke til at deres arbeid kan brukes i masteroppgaven. Det er angitt i samtykkeskjemaet.

Ved å inkludere elevtekstene som materiale i prosjekter oppnår man flere fordeler. For det første gir tekstene enkel tilgang til empirien, som kan løfte opp analysen og tolkning av dataene. De fungerer også som konkrete eksempler, som kan illustrere og støtte funnene som gjøres i analysen. Tekstene viser elevenes personlige erfaringer med flerspråklighet. Tekstene er med elevens egen håndskrift, og det er kun fiktive navn som er knyttet til de ulike tekstene. Elevtekstene er konkrete eksempler til observasjoner som gjøres, og hvordan eleven trekker inn flerspråklighet til sitt personlige liv.

4.5. Gjennomføring

Under gjennomføringen av prosjektet var det mye planlegging både i forkant og underveis av de utvalgte undervisningsaktivitetene. Dette var planlegging i forhold til tidsbruk av gjennomføring og når det passet for informantene å gjennomføre de ulike aktivitetene og intervjuene. Gjennomføringen ble slik at Kari fulgte meg i undervisningsøktene i den ene klassen, og Lars fulgte meg undervisningsøktene i den andre klassen.

Fra informasjon til elevene om prosjektet og informasjonsskriv ble sendt hjem til foresatte tok det omtrent 1,5 – 2 uker før jeg satte i gang med første undervisningsaktivitet. Gjennomføringen av aktivitetene og intervjuene med informantene foregikk over en periode på ca. 5 uker. Dette er med en ukes pause hvor det var vinterferie. Prosjektet tok lengre tid enn antatt å gjennomføre, men jeg ser derimot på det som positivt ettersom vi arbeidet med dette over en lengre periode. Da fikk jeg mer tid til å bli kjent med elevene.

Undervisningsaktivitetene kan gjennomføres i ulike rekkefølger, men i dette prosjektet gjennomførte jeg språkportrett som første økt for å bli kjent med elevene, deretter arbeid med skriftspråk hvor de kunne bruke språkportrettene for å se hvilke språk som finnes på trinnet. I siste økt hvor de skrev sine identitetstekster gjennom poesi kunne de bruke kompetansen fra arbeidet med skriftspråk for å finne fram til ulike alfabet gjennom ulike oversettelsesprogrammer.

4.6. Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet i tråd med min problemstilling og forskningsspørsmål. Ettersom jeg gjennomførte et semistrukturert intervju ble denne guiden brukt som en mal for hvilke hovedpunkter jeg ville dekke i intervjuet.

Rekkefølgen på hvordan jeg ønsket å stille spørsmålene tenkte jeg også nøye over. Jeg delte opp spørsmålene etter «kategorier» underveis. Eksempler på dette er i før-samtalen hvor jeg ønsket å avdekke erfaringer og holdninger lærerne hadde i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i norskfaget. I underveis-samtalen handlet de første spørsmålene om de første observasjonene etter aktivitetene med språkportrett og skriftspråk. Jeg trakk også opp deres tidligere i erfaringer i arbeid med dette om det var noe de kom på siden sist. I sluttsamtalen delte jeg opp spørsmålene i to deler. Første del handlet om observasjonene fra klasserommet etter siste aktivitet med identitetstekster. Deretter går jeg over på en mer generell del hvor jeg trekker inn læreplanen og hvordan de arbeider med flerspråklighet på skolen og i kollegiet. Gjennom spørsmålene ønsket jeg og oppfordret informantene til å snakke mest mulig. Det gjorde jeg gjennom det som Neteland kaller for åpne og reelle spørsmål samtidig som man styrer samtalen inn mot det man er interessert i (2020, s. 60).

Før jeg gjennomførte intervjuene gikk jeg gjennom de ulike spørsmålene for en medstudent. Å gå igjennom intervjuet før det blir gjennomført kalles for pilotering hvor man prøver ut intervjumetoden og kan justere eller endre på spørsmålene. Dette sikrer at spørsmålene er

formulert på en forståelig og rett måte og man kan få innspill om hvordan intervjuet opplevdes (Neteland, 2020, s. 61). I tillegg får man testet ut lydutstyr, og sikrer at dette er i orden før man starter den ordentlige innsamlingen. Treningen hjalp meg til å finne min rolle i intervjudelen.

Under vedlegg 4 har jeg lagt til intervjuguiden som var sentral under gjennomføringen av intervjuene.

4.7. Datamaterialet – bearbeiding

I dette delkapitlet legger jeg frem hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet jeg samlet inn etter observasjon og intervju.

4.7.1. Feltnotater fra observasjon

Feltnotatene er en viktig del av mitt datamateriale fra observasjon. Feltnotatet brukte jeg samtidig som de ulike øktene ble gjennomført og etter for å skrive ned refleksjoner og tanker i etterkant.

Totalt satt jeg igjen med fem ulike feltnotater fordelt på fem økter som ble gjennomført. Elevene var klar over at jeg ledet opplegget samtidig som jeg hadde med meg feltnotat som jeg noterte i underveis. Jeg informerte godt om hva dette skulle brukes til, og at ingen av elevene direkte ble skrevet om her, men at jeg gjorde notater om hvordan klassen arbeider med de ulike oppleggene. Jeg ufarliggjorde dette feltnotatet både i forkant når jeg informerte om prosjektet og før hver økt. Dette gjorde jeg for å minne elevene på det og for at det skulle bli en naturlig del av undervisningsøkten. Elevene ga uttrykk for at de syntes dette var helt greit, og jeg møtte ingen synlig skepsis eller spørsmål rundt dette. Jeg oppfattet at alle elevene var innforstått med hensikten av feltnotatet, og det ble en naturlig del av undervisningen. Om elevene ønsket å vite hva som var nedskrevet, og det gjaldt den enkelte fikk de mulighet til å vite hva dette var. De hadde også mulighet til å si nei gjennom å enten gå direkte til meg eller sin kontaktlærer.

For å få gode feltnotater er det viktig med god oversikt og struktur. Feltnotatet jeg lagde meg er inspirert av Heller et al. (2018) som har skissert en overordna mal for feltnotater. De foreslår å strukturere notatene etter faktisk informasjon, observasjoner fra ulike sanser, notater om hva som ble sagt og hva som foregikk. Altså detaljer knyttet til det man har fokus på (Kjelaas, 2020, s. 42). I mitt prosjekt er det fokus rundt flerspråklige praksiser. I tillegg la jeg til felt hvor jeg kunne føre inn refleksjoner, inntrykk og andre faktorer som er relevant.

Under vedlegg nederst i masteroppgaven har jeg lagt inn feltnotatet jeg tok i bruk under alle undervisningsaktivitetene. Feltnotatet er delt inn i blå, grønne og røde deler. Blå del tar for seg de overordna aktivitetene hvor kun beskrivelsen kommer frem. I grønn del skrev jeg ned de aspektene som var interessante for studien. Egne refleksjoner, spørsmål, fortolkninger og vurderinger skrev jeg i den røde delen.

4.7.2. Transkribering av intervju

Transkribering av intervjuene ble skrevet ned så raskt som mulig etter at de ble gjennomført. Dette gjorde jeg for at innholdet fortsatt satt raskt i minne. Transkribering av alle intervjuene gjorde jeg selv. Dette bidro til god oversikt over materialet, og at jeg kunne kjenne meg igjen i konteksten underveis i prosessen.

Resultatet av transkripsjon som inneholder de tre ulike intervjuene med før-samtale, underveis-samtale og etter endt prosjekt-samtale ble totalt 10 886 ord fordelt på 31 sider skrevet i et Word-dokument. Jeg brukte god tid under transkribering for å få så korrekt gjengivelse som mulig, og hørte gjennom lydopptakene flere ganger for å sikre at den transkriberte teksten var riktig. I arbeidet med transkriberingen er det ikke man alltid vet hva som er de viktige temaene, og derfor vil det være smart å være litt mer detaljert enn det man tror er nødvendig ifølge Tjora (2021, s. 185). Totalt brukte jeg omtrent 10 timer på totalt 1,5 time opptak på transkribering. Hovedtanken bak å transkribere så ordrett som mulig var for å ikke miste informantenes utsagn, og at videre tolkning av det som blir sagt ikke stemmer overens med konteksten. I ettertid når jeg leser transkripsjonen setter jeg meg inn i situasjonen og kan se for meg kroppsspråk og uttrykk som hørte til. Noe av dette har jeg også notert ned i dokumentet. Det bidrar til at det ikke er noe manglende informasjon i transkriberingen som videre kan ha betydning for analysen (Tjora, 2021, s. 186-187).

Lagring av det transkriberte intervjuet er gjort gjennom universitetets nettsky, OneDrive. Her er dataene sikret gjennom Feide-innlogging, og ikke er tilgjengelig for andre. Dokumentet inneholder ikke navn på verken informanter og elever som har samtykket til å delta i prosjektet. Det er laget en koblingsnøkkel som ikke er lagret med øvrige data for å sikre personopplysninger.

4.7.3. Analyseprosessen

I analysen av datamaterialet både i feltnotatene fra observasjonene og transkripsjonen fra intervju følger jeg Ankers fire faser i analyseprosessen. Hver av fasene tar opp noen hovedelementer som inngår i analyseprosessen, og som følger en viss kronologisk orden. Fasene kan også overlappe hverandre ettersom det ikke finnes en bestemt fremgangsmåte å analysere et kvalitativt empirisk materiale (Anker, 2020, s. 19-20). Anker deler opp prosessen i analysefaser som går suksessivt gjennom fasene. For å kunne tenke og reflektere godt over det datamaterialet man har, må analysen gjøres håndterbar. Det vil si oversikt over materialet.

Analysefase 1 foregår under innhenting av materiale og kalles for tidlige eller preliminære analyser. Denne delen baserer seg på de første inntrykkene og gjerne skrevet som notat. Deretter jobber man mer systematisk i analysefase 2. Her velger man ut materialet gjennom å kode og kategorisere. Både i feltnotatet og i det transkriberte dokumentet med de tre gjennomførte intervjuene har jeg brukt samme kodingsmønster. Jeg har kodet etter forskningsspørsmålene og delt disse inn i farger. Forskningsspørsmålene tar for seg elevenes respons, interaksjon med hverandre, lærernes tidligere erfaringer og holdninger til flerspråklighet, og deretter lærernes refleksjoner rundt aktivitetene. Hver kategori har sin egen farge. Dette var den første grovkategoriseringen jeg gjorde før jeg gjorde en mer tematisk analyse av funnene. Deretter bruker man kategoriene for å se mønstre og spenninger. Her har teorien liten plass i analysen. Siste og fjerde analysefase trekker inn teoriperspektivene aktivt, og fasen består av å drøfte de empiriske funnene med og gjennom oppgavens teoretiske perspektiver (Anker, 2020, s. 20). Her gjelder det å få frem det overordene ved funnene, drøfte hvordan dette kan forstås.

Å lete etter funn i et stort materiale kan være utfordrende og hensikten er å få oversikt der man kan sortere hva som er viktig å ha med. Her handler det om hvordan man skal få oversikt over materialet for å finne frem til interessante funn. Det finnes mange ulike teknikker for å ta fatt på materialet man sitter igjen med etter innhenting av empiri til oppgaven (Anker, 2020, s. 73). Etter grovkategoriseringen brukte jeg tematisk analyse. Skilbrei refererer til Braun og Clarke som beskriver tematisk analyse som en metode hvor man koder materialet og utforsker temaer i det. Man identifiserer meningen i det som observeres, sier eller uttrykkes i tekst eller bilde (2023, sitert i Skilbrei, 2023, s. 186).

Annen måte som jeg har brukt i analysen av datamaterialet er gjennom det Anker kaller for empirinær koding (2020, s. 77). Kodingen refereres til nedenfra, og starter i arbeidet med det

empiriske materialet. Altså empirinær, og følger en induktiv form. Coffey & Atkinson viser til en enkel fremgangsmåte. Først identifisere relevante begreper eller fenomener i materialet, og så gå gjennom materialet for å finne eksempler som passer under begrepene eller fenomenene. Deretter samler man kodene i noen overordnede kategorier, altså kategoriseringen. Til slutt skal man se etter sammenhenger og mønster. Det vil si likheter og brudd (1996, s. 29 sitert i Anker, 2020, s. 77). Mine kategorier i analysen ble delt etter observasjonene og intervjusamtalene. I observasjonsdelen er kategoriene mine: «Språkglede», «Nysgjerrighet på hverandres språk», «Stolthet», «Flauhet» og «Flerspråklige praksiser». I intervjuene kategoriserte jeg etter «Forståelse av begrepet flerspråklighet», «Lærerinformantenes tidligere erfaringer med flerspråklighet i skolen», «Lærerinformantenes refleksjoner om flerspråklighet som ressurs», «Skolens praksis» og «Videre arbeid med flerspråklighet som ressurs».

4.8. Forskningsetikk og forskerrollen

Jeg følger de *forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, u.å). Til min masteroppgave er det som omhandler hensynet til personer og grupper samt etterrettelighet i forskningen vært viktig.

Før jeg kunne sette i gang med innsamling av datamateriale, og teste ut de ulike undervisningsaktivitetene trengte jeg godkjenning av Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Dette sikrer personopplysninger i forskningen, personvernregelverket og lovlig tilgang til persondata. Jeg fikk godkjent forskningsprosjektet i januar 2024. Jeg meldte inn mitt prosjekt til Sikt ettersom jeg bruker informasjon om hvilke språk elevene kan, for eksempel deres morsmål i funn og drøfting av studien. Dette kan knyttes til opplysninger som kan brukes for å identifisere enkeltpersoner, men er svært relevant for mitt prosjekt ettersom jeg tester ut undervisningsaktiviteter hvor elevene kan ta i å bruke andre språkkunnskaper. Det vil være nødvendig å bruke denne informasjonen. Postholm & Jacobsen påpeker at faren for identifisering av enkeltpersoner er større jo mindre utvalg som opereres med. Mitt utvalg av elever er relativt liten med 21 informanter som har samtykke til deltakelse. Se vedlegg 5 for godkjenning fra Sikt.

Jeg har delt ut informasjonsskriv til alle informanter i studien for å sikre frivillig deltakelse gjennom informert samtykke. I skrivene er det god og utfyllende informasjon om hva informantene er med på, og hva dette skal brukes til. Jeg har samlet inn frivillig samtykke fra

informantene og deres foresatte. Selv om foresatte har samtykket minnet jeg elevene på at de også bestemmer selv om de ønsker å delta.

I informasjonsskrivene var det også tydelig informasjon om at alle personer og personopplysninger blir anonymisert i masteroppgaven, og at de når som helst kan trekke seg uten å måtte forklare det. Å gi samtykke til deltakelse i prosjektet er derfor ikke bindende. Anonymisering av informantene skjer gjennom fiktive navn uavhengig av kjønn. Kjønn har ikke noe å si for studien. Jeg gir heller ingen informasjon om hvilken skole det er, hvilke lærere som stilte til intervju utenom at de har erfaring som norsklærere eller navn på elever. Alle navn i studien er fiktive navn.

I denne perioden når jeg har samlet inn materiale har rollen min vært tydelig for informantene som en som kommer utenfra. Elevene har visst at det er jeg som gjennomfører øktene, og henvist seg til meg rundt forskningsprosjektet. Jeg har tidligere i skoleåret vært i møte med lærerne og elevene, og de hadde kjennskap til meg når jeg startet opp prosjektet som kan være en faktor for tillit i prosjektet. Det kan skape en trygghet både for de, men også for meg som forsker i denne settingen ved at jeg er kjent med rutiner og regler på skolen og for det gjeldende trinnet. Det er kun den spontane responsen og det som skjer under undervisningsaktivitetene som er relevant for mitt forskningsprosjekt samt lærerens tanker, refleksjoner og erfaringer.

4.9. Validitet og reliabilitet

Validitet henviser seg til forskningens gyldighet. Det vil si hva slags konklusjoner man som forsker har tilgjengelig for å trekke ut de dataene som er samlet inn. Tjora skriver om at validitet handler om forholdet mellom undersøkelsen og den verden den undersøker (2021, s. 260). Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet, som igjen viser til i hvilken grad man kan stole på funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Gyldigheten i min masteroppgave om flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning er nøye vurdert og sikret gjennom ulike strategier. Jeg har brukt tidligere teori og forskning som har testet ut lignende aktiviteter. Dataene er hentet ut fra reelle klasserom, og gjennomført av meg personlig uten involvering fra andre. Funnene i prosjektet kan overføres til lignende kontekster. Jeg har også prøvd å nøye forklare min fremgangsmåte beskrivende slik at andre lærere kan vurdere overførbarheten til egne situasjoner. De kan også anvende de samme metodene og undervisningsoppleggene og trolig få resultater som ligner mine. Resultatene i

mitt prosjekt kan bidra til en bedre forståelse av hvordan flerspråklighet kan fremmes som en ressurs i norskfaget.

Påliteligheten til funnene i masteroppgaven sikres gjennom flere metoder. Jeg har både brukt observasjoner, elevtekster og intervju for å bekrefte funn fra flere perspektiver. Jeg ønsket å se hvordan elevene responderte, og observerte de under de ulike undervisningsaktivitetene. For å få fram lærerens erfaringer og refleksjoner var intervju den metoden som var mest egnet for å få fram deres perspektiver. Jeg mener at metodevalgene som er gjort gir konkrete funn til min problemstilling og forskningsspørsmål. For eksempel gjennom deltakende observasjon hvor handlinger og holdninger kan øke troverdigheten og dermed relevansen (Kjelaas, 2020, s. 34).

Jeg vil ikke si at funnene i mitt masterprosjekt er generaliserbare, men de kan likevel være overførbare. Resultatene i mitt prosjekt gjelder ikke for alle elevgrupper eller skoler, og er ikke er «fasitsvar» som forteller at slik er det for alle. Min undersøkelse legger frem det som oppstod i to klasser, samt erfaringene og refleksjonene til to lærerinformanter. Funnene kan svare på områder som er interessante å utforske videre i feltet mellom praksis og teori. Som nevnt tidligere er undervisningsaktivitetene inspirert av tidligere forskning og teori, hvor jeg også trekker inn deres funn. (Anker, 2020, s. 110).

5. Resultater og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere prosjektets resultater og sentrale funn i analysen som besvarer min problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene blir presentert ut ifra de kodene og kategoriene som utviklet seg i arbeidet med datamaterialet. Jeg ønsker å beskrive de generelle tendensene og eksemplifisere gjennom å gjengi konkrete utsagn eller hendelser.

Gjennom observasjon i klasserommet og intervju med lærere har jeg forsøkt å besvare mine forskningsspørsmål:

1. Hvordan responderer elever med både norsk som førstespråk og elever med annet morsmål i utvalgte undervisningsmetoder som fremmer flerspråklighet?
2. Hvordan forholder elevene seg til hverandres språklige kunnskaper i klasserommet?
3. Hvilke erfaringer og holdninger har lærerne i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning?
4. Hvilke inntrykk og refleksjoner har lærerne i arbeidet med utvalgte undervisningsmetoder som fremmer flerspråklighet i norskfaget?

5.1. Struktur

Jeg har valgt å strukturere resultatene mine i to deler hvor jeg først vil legge frem funn fra observasjon av de utvalgte undervisningsmetodene i den rekkefølgen som det ble gjennomført. Her legger jeg vekt på det jeg som observatør har lagt merke til, hørt og sett i klasserommet. I tillegg kommer lærerinformantenes observasjoner frem fra lærerintervjuene. I del 2 vil jeg legge fram hvilke funn jeg har fra de ulike lærerintervjuene hvor jeg trekker frem erfaringer, holdninger og tanker lærerinformantene har om flerspråklighet som ressurs.

Funnene i analysen er empirinære, og jeg har satt funnene inn ulike tema. Jeg har plassert mine og lærerinformantenes observasjoner fra undervisningsaktivitetene inn i tema som «språglede», «nysgjerrighet på hverandres språk», «stolthet», «flauhet» og «flerspråklig praksis». I lærersamtalene har jeg analysert funnene etter «forståelse av begrepet flerspråklighet», «informantenes tidligere erfaringer», «informantenes refleksjoner om flerspråklighet i skolen», «skolens praksis», «videre arbeid med flerspråklighet» og «Kunnskapsløftet 2020». I sistnevnte tema trekker jeg frem lærerinformantenes tanker og forståelse av det som står i læreplanen om flerspråklighet. ‘

5.2. Del 1: Observasjoner

Under de utvalgte undervisningsaktivitetene har jeg som sagt brukt feltnotat for å notere ned hendelser og elevrespons som utspiller seg og er relevant for oppgaven. Mine observasjoner under de tre ulike undervisningsaktivitetene vil komme frem i denne delen, samt lærerinformantenes observasjoner.

5.2.1. Språkportrett

I arbeidet med språkportrett deltok alle elever i begge klasser med denne aktiviteten. Det ble totalt lagd 26 språkportrett på trinnet som resulterte i en variert språkvegg hvor man kunne se disse. Både elever med samtykke til å delta i studien og elever som ikke har samtykke deltok i undervisningen.

5.2.1.1. Språkglede

Under denne undervisningsaktiviteten både i A og B-klassen viste elevene interesse og nysgjerrighet gjennom å stille spørsmål til selve oppgaven og hvilke språk de kunne bruke i sine portrett.

I arbeidet med språkportrettet var elevene positive til oppgaven og det å kunne flere språk. Flere elever fortalte om sine språkkunnskaper uoppfordret i begge klasser. Det var ingen elever som uttrykte at det var negativt eller dårlig å kunne flere språk. Jeg observerte at elevene oppmuntret hverandre, og uttrykte at dette var en oppgave de trivdes med. Jeg hørte blant annet elever si følgende: «Men dette er jo gøy!», og «Skal vi gjøre dette mer?» som indikerer på at dette er en aktivitet elevene trives med.

Arbeidet med språkportrettet viste positiv respons hos elevgruppa. Det kommer også til syne i lærersamtalen der informantene trakk fram at annen språkkompetanse som elevene tar med inn i skolen opplevdes som positiv for alle elever. I samtalen fortalte informantene at det ble observert engasjement hos elevene gjennom oppmuntring. I tillegg viste elevene interesse ved å stille spørsmål og prøve seg fram i arbeidet med sine språkportrett.

Glede ble observert rundt ulike språk i begge klassene. Det var gode samtaler mellom elevene hvor de delte hvilke språk de inkluderte i sine portrett. Samtalene oppstod på tvers av klasserommet, og elevene delte sine språkkunnskaper uoppfordret under arbeidet.

5.2.1.2. Nysgjerrighet på hverandres språk

Når det gjelder hvordan elevene forholder seg til hverandres språklige kunnskaper opplevde jeg i både A og B-klassen at de viste interesse og var nysgjerrige på hverandres språk. Samtidig som de tegnet sine portretter delte de hvilke språk de kunne og frivillig viste sine språkportrett for hverandre rundt i klasserommet.

I tillegg oppstod det en konkurranse i klasserommet om å ha flest antall språk med i sine portrett. «Konkurransen» som oppstod skapte en situasjon hvor elevene inkluderte språk de opprinnelig ikke bruker i sitt dagligliv, men hvor de spurte medelever om ett eller to ord på andre språk. Når de hadde lært seg dette ordet, inkluderte de språket med i sine portrett. Et eksempel var språket arabisk som minoriteten av elevgruppen kunne, men som flere elever inkluderte i sitt språkportrett i form av å fargelegge en finger eller en tå etter at de lærte noen ord og setninger på dette språket av sine medelever. Her observerte jeg glede og iver hos flerspråklige elever hvor de hadde mulighet til å lære sitt språk videre. Her viste elevene nysgjerrighet for hverandres språk, gjennom å stille spørsmål, lytte og prøve å uttale ord de lærte hverandre. Spørsmål elevene stilte var for eksempel: «Hvordan sier du «hei» på ditt språk?».

Antall språk ble synliggjort i språkportrettet gjennom mange ulike farger, og elevene viste både iver og nysgjerrighet knyttet til andre språk enn kun de språkene som de bruker i sitt hverdagsliv. Elevene inkluderte også språk de lærer seg eller ønsker å lære mer av, som for eksempel koreansk og japansk knyttet til deres fritidsinteresser.

5.2.1.3. Stolthet

Gjennom analyse av lærersamtalen kan jeg trekke frem stolthet som et tema. Gjennom lærernes observasjoner forteller Lars i samtalen: *«virka som det var, eller at det løfta litt stoltheten i morsmålet deres og de språkene de kunne. Og kanskje de landene de kommer fra med et annet språk»*. I utsagnet til Lars observerer han at elever styrker stolthet i morsmål og andre språkkunnskaper i denne undervisningsaktiviteten. Elevene kommer til syne i klasserommet med ulike ferdigheter i forskjellige språk, og kan inkludere kunnskap de har utenfor skolen inn i norskfaget. Lars forteller også at han tror det er mange elever med utenlandsk opprinnelse som kan løfte seg opp gjennom arbeidet med språkportrett. Her føler de en form for mestring hvor klassen engasjerer seg, og de kan vise og fortelle noe de andre elevene ikke kan. For eksempel at elever med andre språkkunnskaper frivillig og med stolthet lærer bort ord og fraser til medelever. Vi observerte også elever med norsk som førstespråk som viste stolthet rundt de

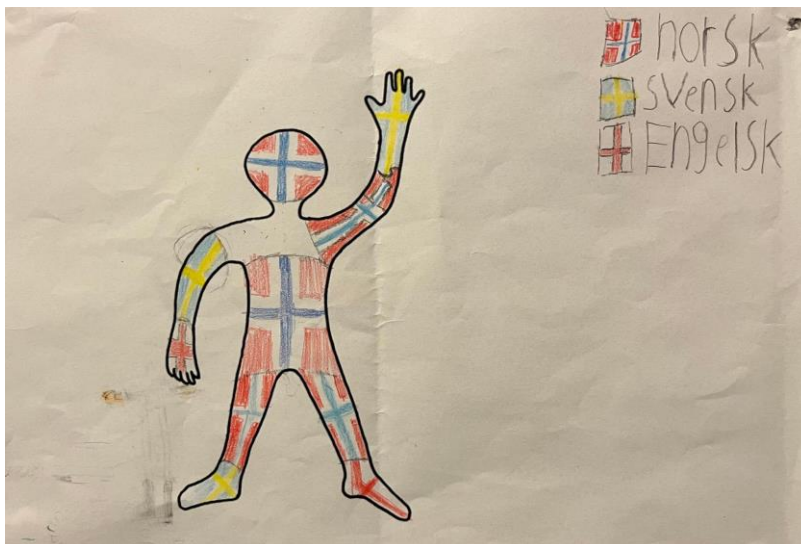
språkene de lærer seg gjennom å inkludere dette i sine språkportrett, og aktivt dele med medelever hvilke språk de inkluderer. Her observerte jeg flere elever som «hengte seg på», og også inkluderte språket i sine portrett.

5.2.1.4. Flerspråklige praksiser

Analysen viser at elevene har ulike praksiser når det gjelder språk. Elevene har ulike bruksområder for når de bruker språkene som er inkludert i deres portrett. Gjennom samtaleoppgavene kommer dette til syne.

Jeg observerte at dette var en oppgave som ga elevene «frihet», og hvor de fikk mulighet til å dele sine erfaringer med språk. Deres erfaringer var knyttet til hjemmespråk, språk i kommunikasjon med slektninger i opprinnelsesland, feriespråk og språk koblet til elevenes interesser og fritid.

Selv om jeg viste fram en modell av mitt språkportrett utformet elevene svært kreative portretter som skilte seg fra mitt. Eksempler fra dette er hvor elever fargelagte deler av språkportrettet gjennom flagg. I figur 2 kan man se at eleven har hatt i tankene hvordan fordelingen av språkene skal være. Størrelsen sier noe om hvilket språk eleven kan best. Eleven kobler språk til nasjonalitet og flagg som hører til. Dette trekker lærerne frem samtalen om tidligere erfaringer der de har arbeidet med flagg og egen nasjonalitet.



Figur 2: Språkportrett laget av en elev som kan språkene norsk, svensk og engelsk. Språkene er tegnet som flagg.

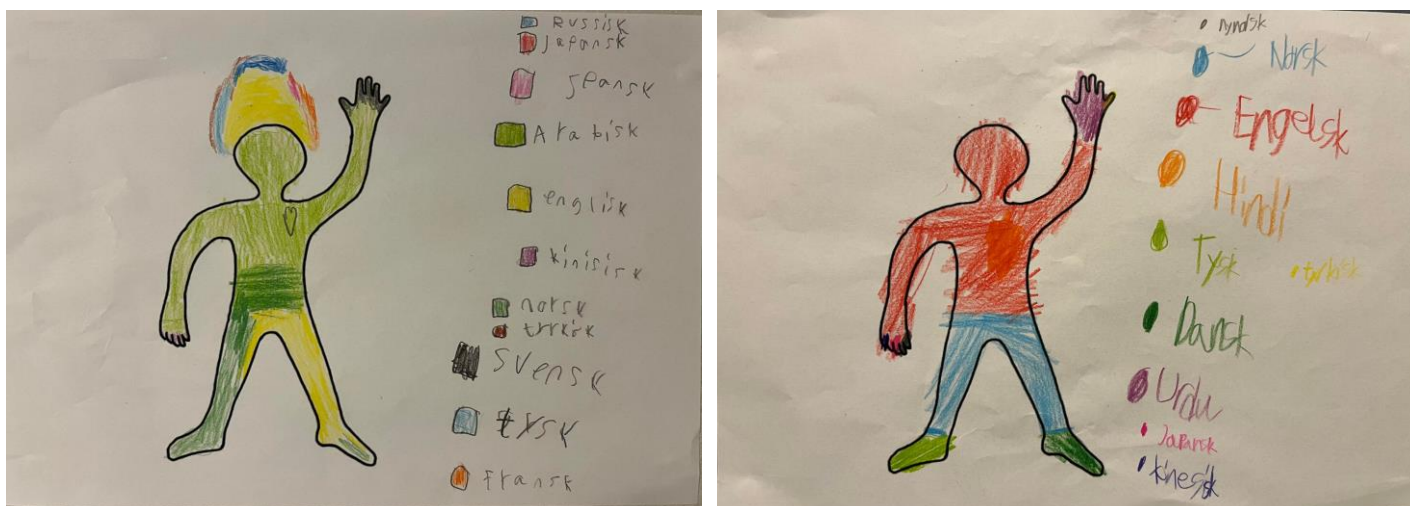
Elevenes erfaringer med språk blir et tema som diskuteres i klasserommet. Her bruker noen elever muligheten til å fortelle hvor de har familie, og knytter sin språkpraksis til både hjemmespråk og kontakt med hjemlandet. Frida fortalte om hvordan hun veksler mellom språk med sine familiemedlemmer. Hun fortalte at hun kan afrikansk og siktet da til kinyarwanda og swahili. Hjemmespråket er kinyawanda, og swahili bruker hun sammen med bestemoren sin i telefon. I språkportrettet har hun skrevet det opp som «Uganda». I Frida sitt språkportrett har hun farget klesplaggene på silhuetten med «norsk» og «Uganda». Dette kan indikere at er de to språkene hun bruker mest i sitt hverdagsliv. I tillegg har engelsk og kinyarwanda fått større plasser på portrettet enn for eksempel språk som japansk og arabisk som hun har mindre ferdigheter i.



Figur 3: Frida sitt språkportrett hvor hun har inkludert språk i hennes hverdagsliv.

I samtaleoppgavene knyttet til språkportrettet diskuterer elevene når de bruker de ulike språkene, og fortalte om bruk av engelsk på fritiden. De trakk frem at dette er et språk de lærer i skolen, og som de også har bruk for på fritiden. Elevene delte at de bruker engelsk språk i samtale med andre barn fra andre land gjennom gaming. Elevene fortalte også i gruppesamtale knyttet til sine portrett at de lærer seg nye språk når de er på ferie. Altså en praksis knyttet til feriespråk. Et eksempel er en elev med norsk som førstespråk som deler at når han har vært på ferie i Thailand så synes han det er gøy å lære ord og setninger på thailandsk. Elevene fortalte også at de bruker Duolingo for å lære seg nye språk, som japansk og koreansk som elevene interesserer seg for. Det bekreftet både elever med norsk som førstespråk og elever med annet morsmål, og det viser at de er interesserte i å lære seg nye språk frivillig.

I samtaleoppgavene knyttet til deres personlige språkportrett deler Jonas og William deres tanker rundt fargevalg. Jonas sitt morsmål er arabisk, og har valgt grønn for å representere dette. Store deler av hans språkportrett er farget i lysegrønn. Han fortalte at han har hatt et bevisst valg til dette fordi grønn er hans favorittfarge. I språkportrettet har han også tegnet ett hjerte på venstre bryst i denne fargesonen. William har også tenkt på fargebruk i sitt språkportrett. Han fortalte sine medelever at engelsk er det språket han bruker mest, men at han også har vokst opp med hindi og urdu hjemme. På sitt språkportrett har han derfor valgt å farge et hjerte på venstre bryst med oransje. Det begrunner han med sin tilknytning til India og fargen som finnes i Indias flagg. Venstre hånd har han fargelagt lilla og representerer urdu. Dette påpeker han at han ikke bruker, men har kjennskap til og kan forstå ord og fraser.



Figur 4 & 5: Språkportrett hvor elever har vært bevisste på fargevalg.

Elevene på 5. trinn har ulike erfaringer til språk, og når de bruker sine språk. Det kommer frem i analysen av datamaterialet at elevene både har erfaring med språk i skolen, på fritiden, som feriespråk, som hjemmespråk og språk de interesserer seg for å lære. Det gir et perspektiv på at elevenes flerspråklighet er vid, og kan sees i flere retninger. I underveis-samtalen om observasjoner knyttet til språkportrettet sier Kari at arbeidet har bidratt til at elevene har blitt kjent med hverandre på en annen måte enn de vanligvis har gjort tidligere. Språkkunnskaper og hvor man bruker de ulike språkene har vært fokus i samtalene blant elevene, som også har overrasket dem positivt.

5.2.2. Arbeid med skriftspråk

Under denne undervisningsaktiviteten ble det utformet åtte plakater som inkluderte språk som finnes i klassen. Elevene ble delt i grupper på 3-4 stykker per gruppe, og sammen måtte de utforske ulike alfabet.

5.2.2.1. Språkglede

Språkglede kommer til syne gjennom aktiv deltakelse i diskusjon av ulike alfabet. Her er det elever som prøver å gjette, andre med iver som ønsker å svare, Noen elever prøvde å gjette seg til hvilke språk det var. Alfabetene som var avbildet på presentasjonen som ble vist frem i oppstarten av denne økten var det norske, russiske og arabiske alfabetet. Elevene kjente igjen det norske alfabetet raskt, og her var det også noen som påpekte at det også var det latinske i tillegg til æ, ø og å.

Elevenes respons i arbeidet med skriftspråk viste i både A og B-klassen at dette engasjerte dem. Engasjement var tydelig gjennom at elevene selv ønsket å oversette ord og forklare til hverandre. Gjennom observasjonen kunne både jeg og lærerinformantene registrere at elevene ønsket å dele sine språkkunnskaper gjennom å enten forklare på de ulike gruppene eller dele i plenum for hele klassen,

Gjennom observasjon så jeg at elevenes trivdes med oppgaven, og de spurte spørsmål som «Skal vi gjøre dette flere ganger?» direkte til meg. Det viser at dette er noe elevene trives med i undervisningen, og at de interesserer seg for andre språk. Andre funn som indikerer på at dette er en oppgave som vekker interesse er elever som uttrykker timen med «Beste norsktimen». I arbeidet er elevene flinke til å hjelpe hverandre, vise frem og se hva hverandre hadde gjort uten at det var lagt opp det. Elevene bekrefter og søker kunnskap hos hverandre gjennom spørsmål som: «Hvordan sier du det igjen?» og «Hvordan uttaler man det?».

5.2.2.2. Stolthet

En interessant observasjon var mange av elevene var veldig klar over at Jonas kan arabisk. Elevene spurte om han kunne si noen av bokstavene som stod på tavla. Jonas påpekte selv at han kunne litt, og at han mest kunne snakke og ikke lese arabisk. Med oppmuntring fra klassen kom Jonas frem til tavla og leste opp det arabiske alfabetet. Han fortalte at det arabiske alfabetet leses fra høyre mot venstre slik som i Koranen, og at lydene ikke er like som i det norske

alfabetet. For hver bokstav uttalte Jonas en lyd, og klassen prøvde seg frem og gjentok lyden etter han. Det skapte glede både for Jonas og klassen gjennom at han lærte bort sine språkkunnskaper og de ønsket å få det med seg. Jeg opplevde at Jonas gledet seg over å fortelle klassen om det arabiske alfabetet gjennom at han ledet «oppstarten» selv. Han tok kontroll over klasserommet, og hadde alles oppmerksomhet. Jeg observerte at klassen var lyttende, respektfulle og interesserte. Det ble også en naturlig ro ettersom elevene ønsket å høre etter, og de hysjet på hverandre for å få med seg hva som ble sagt. Gjennom denne responsen fikk Jonas vise fram det han kunne om det arabiske alfabetet, og kunnskap som de andre i klassen ikke hadde. Jeg observerte at dette var noe han synes var positivt gjennom iver etter å fortelle mer. Dette kan trekkes til Jonas stolthet over morsmålet sitt. Læreren Kari trekker også fram i samtalen at hun opplever Jonas som stolt i ettertid med:

Men jeg ser jo inne i den gruppa mi, når Jonas tar muligheten og leser opp alfabetet på arabisk for klassen. Han synes jo det er ... jeg følte han synes det var veldig artig og ble stolt i ettertid. Han fikk mye spørsmål om det, og de synes det var gøy at det uttales forskjellig og annerledes da.

5.2.2.3. Nysgjerrighet på hverandres språk

I oppstarten av arbeidet med skriftspråk synliggjøres interessen for hverandre språkkunnskaper. Eksempel på synliggjøring av dette er William som kjenner til det indiske skriftsystemet gjennom hindi, og som ønsket å lære seg det arabiske alfabetet. Mens Jonas uttalte de ulike lydene i det arabiske alfabetet ønsket Jakob seg et ark for å kunne skrive det ned. Han uttrykte at dette ville han skrive ned så han kunne huske det. William etterspurte også om han kunne få vise fram det indiske alfabetet. Det viser både aksept for andres språkkunnskaper, i tillegg at William opplevde aksept i klassen som kan motivere til at han også vil dele sine språkkunnskaper.

Etter arbeidet med språkportrettet virket det også som at elevene var klare over hvilke språk som finnes i klassen, og rettet spørsmål og nysgjerrighet til de elevene som kan flere språk. Under arbeidet med de ulike plakatene så jeg også at elevene søkte opp andre ord i ulike oversettelsesprogram på språk som finnes i klassen. I oppgavebeskrivelsen skulle elevene bruke språk som elevene identifiserer seg med, og bruker aktivt i sin hverdag. De søkte også opp de utvalgte ordene fra oppgaven på språk de ønsker å lære seg, eller bare for å se hvordan det ser ut.

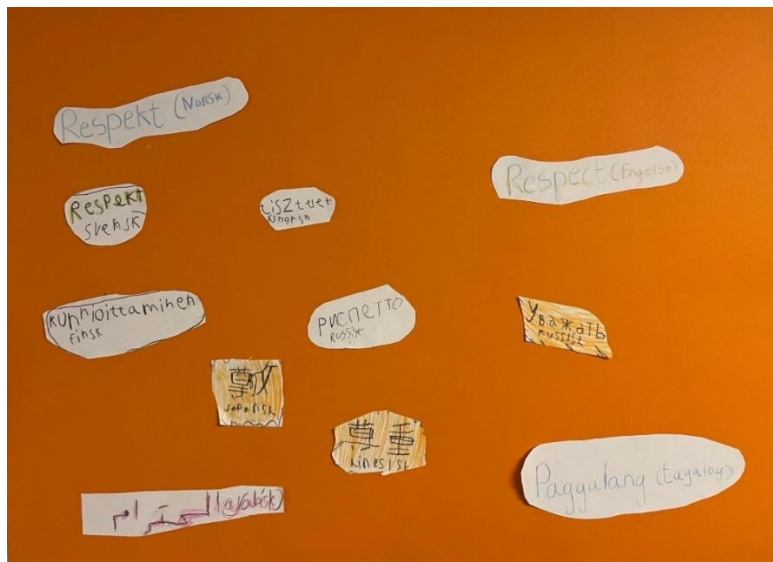
Både i A og B-klassen observerte jeg at elevene brukte hverandre som ressurser i arbeidet med plakat og skriftspråk. Elevene spør hverandre på tvers av gruppene hvordan ordene uttales. Eksempel på dette var ord på arabisk som alle grupper inkluderte i sine plakater, hvor Jonas (med arabisk som morsmål) uttalte ordene slik at gruppene fikk høre dette. Jonas blir en ressurs gjennom språklig støtte hvor elevene får en mer korrekt uttale av de ulike ordene enn eventuelt et oversettelsesprogram ville gjort. Jonas uttaler dermed ordene, og klassen gjentar det som blir sagt. Elevene synes det er interessant at ord og bokstaver uttales ulikt fra det de er kjent med.

5.2.2.4. Flauhet

Noen elever kviet seg for å uttale ordene på språk de kan muntlig for klassen i plenum, men fortalte gjerne hvilke språk de kan med stolthet. Lars forteller også i lærersamtalen at han hadde inntrykk av at for noen elever var det flaut, som kan skyldes at det var en uvant situasjon i skolen.



Figur 6: Plakat hvor elever har inkludert japansk, svensk, tagalog, spansk, hindi, russisk, engelsk, ungarsk, arabisk og norsk gjennom ordet «Hei».



Figur 7: Plakat hvor elever har inkludert engelsk, ungarsk, russisk, tagalog, kinesisk, japansk, arabisk, finsk, svensk og norsk gjennom ordet «Respekt».

5.2.2.5. Flerspråklige praksiser

Fra gjennomføringen av undervisningsaktiviteten observerte jeg flerspråklige praksiser gjennom for eksempel oversettelsesprogrammet Lexilogos. Her måtte elevene først oversette det norske ordet til engelsk for å kunne søke opp ordet og få det oversatt. Jeg observerte at dette ikke var noe problem. Jeg så også at mange av elevene brukte Google Oversetter som verktøy for å finne oversettelse av de ulike ordene.

Et eksempel fra når elevene skrev ned sine oversettelser av ordene, påpekte Jonas tidlig i arbeidet at arabisk skrives annerledes digitalt og for hånd. Da ble han en ressurs for resten av klassen gjennom å hjelpe de andre gruppene når de skulle skrive de arabiske ordene på plakaten for hånd.

De språkene som er mest inkludert i plakatene er: norsk med bokmål og nynorsk, engelsk, russisk, ukrainsk, ungarsk, filippinsk med tagalog, dansk, thai og arabisk. Dette er de språkene som elevene på 5.trinn bruker mest i sin hverdag, og som enkeltelever identifiserer seg med. I selve arbeidet med plakatene ønsket mange av elevene også å inkludere språk de ønsker å lære seg eller språk de kan noen ord eller setninger i. Elevene som nødvendigvis ikke har et annet morsmål, hjemmespråk eller tilknytning til språk ønsker å vise disse frem. Det kan knyttes til for eksempel deres interesser og opplevelser med språk. I oppgaven var det fokus på de

språkene som blir brukt i hverdagslivet, og ikke språk man eventuelt bare har litt ferdigheter i. Jeg observerte at dette var kjipt for elever som ønsket å inkludere sine språkinteresser.

Noen av gruppene har også inkludert koreanske og japanske ord selv om dette er språk som elevene ikke har tilknytning til, men som de er interessert i å lære seg. En stor del av elevgruppen lærer koreansk og japansk gjennom Duolingo og K-pop musikk. Av 26 språkportrett var det 11 elever som inkluderte enten japansk, koreansk eller begge deler i sine portrett. Det viser at en stor del av elevgruppen inkluderer språk de vil lære seg ut fra interesse, og ønsker å vise dette fram gjennom plakatene.

5.2.3. Identitetstekster

I denne undervisningsaktiviteten arbeidet elevene med identitetstekster gjennom dikt -eller sanglyrikk. Økten ble gjennomført med felles gjennomgang og avslutning for begge klasser, men de arbeidet i hver sine klasserom.

5.2.3.1. Språkglede

I PowerPoint-presentasjonen under gjennomføringen hadde jeg med et bilde av mange barn med snakkebobler hvor det står «Hei» på mange ulike språk. Allerede her var det positiv respons der elevene engasjerte seg i de ulike språkene gjennom å prøve å uttale ordene og si hvilket språk det var. Her var det flere elever som meldte seg inn i diskusjonen/samtalen uoppfordret.

Elevene kom raskt i gang med arbeidet med sine tekster, og de fleste hadde allerede på forhånd valgt ut seg et utdrag av en sangtekst. I arbeidet med de ulike tekstene observerte jeg elever som også inkluderte flere språk i oppgaven, elever som sang til tekstene på utvalgt språk, og prøvde å synge hverandres sangtekster. Sang og melodi kan være virkemidler i uttale, og elevene fikk prøve seg på dette. I tillegg kan det også være engasjerende gjennom å ta i bruk noe de er kjent med, som tekstene elevene valgte ut.

5.2.3.2. Nysgjerrighet på hverandres språk

Elevene forholder seg til hverandres språkkunnskaper i ganske lik grad som i de tidligere undervisningsaktivitetene med språkportrett og skriftspråk. Elevene delte både med meg og sine medelever hvilke tekster de har valgt. Jeg opplevde at de synes det er spennende og

interessant å dele sine, og det kan også knyttes til deres stolthet av interesser for utvalgte språk eller sine språkkunnskaper.

Elevene stilte hverandre spørsmål, var lyttende og inspirerte hverandre. En observasjon under denne undervisningsaktiviteten i likhet med de to tidligere er at elevene spurte hverandre om å oversette på sine språk. Eksempler på dette var elever som sa «Kan du si denne setningen på arabisk?» og «Hvordan sier du dette ordet på det språket?» osv.

5.2.3.3. Stolthet

Gjennom observasjon og lærersamtalen trekker vi frem at elevene opplevde det positivt å kunne finne tekster på valgfritt språk, både språk man kan eller språk man ønsker å lære seg. Flere av elevene viste fram sine tekster både for hverandre, og for oss lærere i klasserommet. Vi diskuterer om dette er en form for anerkjennelse der elevene er stolte av språkene som er inkludert i deres tekster. Elevene ønsket tydelig å vise frem sitt arbeid, og kan knyttes til deres stolthet over språket. Kari deler sine tanker om undervisningsopplegget hvor hun forteller at det oppleves stolthet rundt deres morsmål og deres utgangspunkt som kan bli litt usynlig i skolehverdagen. Her får de mulighet til å skinne og vise hva de kan på et annet språk.

Kari underbygger observasjonene under denne aktiviteten med: «*Det har jeg aldri opplevd i andre fag eller timer ... at de har vært så på hverandre. Og på hvordan man uttaler, hva ordene betyr i ulike tekster hvor de deler og sammenligner med hverandre*». Det forteller om en læringsopplevelse hvor flerspråklighet ikke bare engasjerer elevene, men også fremmer samarbeid og en dypere forståelse gjennom å dele og diskutere sine kunnskaper med medelever.

5.2.3.4. Flauhet

De aller fleste elevene kom raskt i gang med arbeidet med sine tekster. Noen synes det var veldig vanskelig å velge tekst, og slet med å komme i gang. Det kan skyldes fokus på ordet «favoritt», hvor noen valgte ut sine favorittsanger og andre ikke ville erkjenne eller velge noe fra sitt personlige liv.

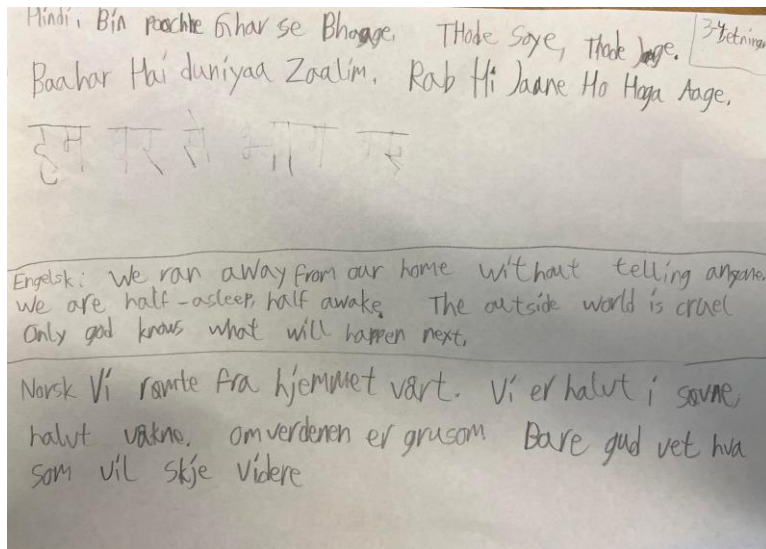
Noen elever viste at de synes det var flaut gjennom å «gjemme»/skjule sine tekster. Det ble gjort ved for eksempel at eleven holdt armen over sin tekst når medelever gikk rundt for å vise sine tekster. Årsaker til dette kan være en praksis som er uvanlig eller ikke hatt stort fokus i skolen. For eleven å få mulighet til noe som eventuelt ikke har vært mulig før kan virke

overveldende for enkelte og vanskelig å dele noe som står sterkt til egen identitet. Kari underbygger også dette i samtalen hvor hun reflekterer rundt om elevene eventuelt var redd for at noen andre skulle kommentere på den teksten de hadde valgt ut. For noen kan oppgaven ha opplevdes som for personlig. Ikke alle elever er komfortable med å dele sine personlige preferanser. Her har et godt klasse -og læringsmiljø mye å si for at alle elever er komfortable med å uttrykke seg

5.2.3.5. Flerspråklige praksiser

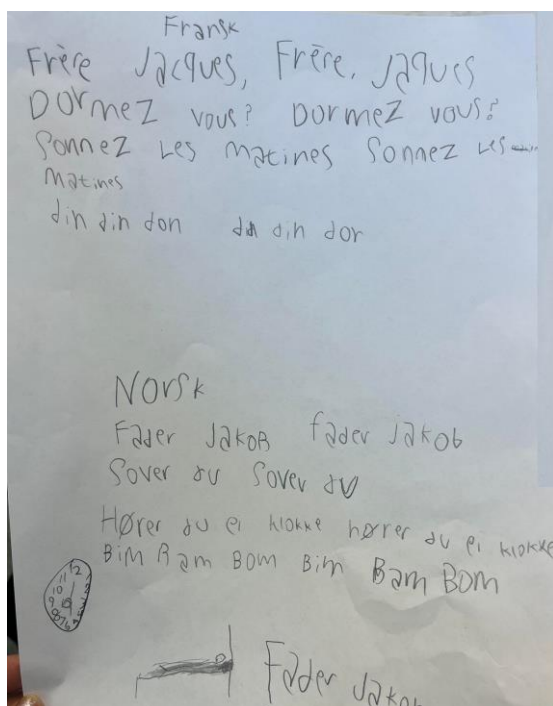
Elevenes flerspråklige identitet og erfaringer med ulike språk og tekster kommer frem i denne oppgaven. Her valgte elevene blant annet sangtekster som de har vokst opp med, sangtekster fra filmer de liker, eller generell musikk de liker å høre på nå. Elevene har ulike bakgrunner for valg av sang, hvor noen valgte en sang med betydning for dem, sang som presenterer kultur eller av personlige interesser. Det viser et mangfold av valg som spiller inn på elevens beslutningsprosesser på bakgrunn av ulike livserfaringer.

William med erfaringer og kunnskap til hindi og urdu valgte ut en sang fra India. Han fortalte at dette var en sang som faren hans hadde hørt i India. Den utvalgte sangen har han vært kjent med siden han var liten, og at han har blitt veldig glad i den. William påpeker at dette er filmmusikk fra India, typisk gjennom Bollywood. Jeg observerte at William synes det var litt flaut og ikke ønsket å vise og fortelle de andre elevene om sin tekst, men etter positiv respons og anerkjennelse fra meg og medelever viste han stolthet når han fremførte dette. Teksten William har valgt er en tekst som skiller seg ut fra typiske tekster medelevene hans har valgt. Teksten gir et innblikk i William sin personlige og kulturelle bakgrunn.



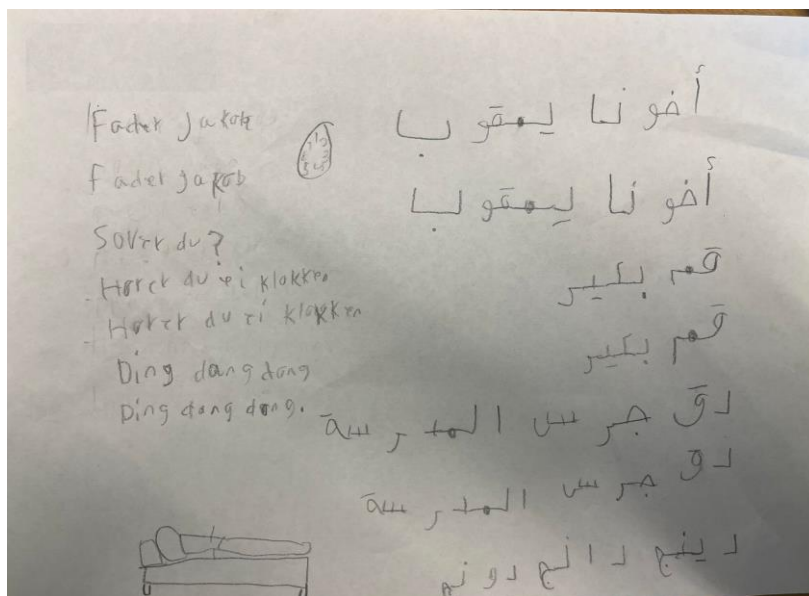
Figur 8: Elevtekst som har inkludert hindi, engelsk og norsk i sin identitetstekst.

Lara valgte Fader Jakob på fransk og begrunnet sin tekst med at hun har vokst opp med denne sangen på fransk gjennom barndommen sin. Hun fortalte i samtaleoppgaven at faren har sunget denne versjonen for henne siden barndommen. Hun fortalte også at foreldrene er norsktalende, men har hatt interesse for fransk. Her ser vi at foreldrenes interesse for språk har hatt betydning for elevens kjennskap til språket, i denne sammenheng fransk. Lara fortalte at fransk ikke er et språk de bruker i kommunikasjon eller hverdag, men ofte gjennom sang og ord/fraser.



Figur 9: Lara har skrevet den franske versjonen av Fader Jakob.

Elevene brukte hverandre til å inspirere og velge ut tekster. Jonas som har arabisk som morsmål valgte ut Fader Jakob som sin tekst. Det var flere av elevene rundt han som også valgte denne. Jonas fortalte at han ikke har noen spesiell relasjon til denne teksten, utenom at han har hørt den på skolen. Han gjør derfor en slags «vri» på oppgaven med å finne teksten på norsk, og oversetter den dermed til arabisk. Dette er et interessant funn for hvorfor han ikke valgte en arabisk språklig sang eller tekst som han kjenner hjemmefra. Det kan være flere årsaker til at Jonas valgte en norsk tekst som han oversatte til arabisk. Her bruker han sine språklige kompetanser, og som kan være tilstrekkelig for hans stolthet og identitet av egen språkbakgrunn. En annen grunn for at han valgte denne teksten kan være påvirkning av elever rundt som også valgte Fader Jakob, eller at det var en lett tilgang om Jakob ikke har personlig tilknytning til arabiske tekster som han følte passet til oppgaven.



Figur 10: Jonas har skrevet Fader Jakob med det arabiske skriftspråket.

5.3. Helhetlig respons av de ulike aktivitetene fra elevene.

Etter alle undervisningsaktiviteter gjennomførte jeg en kort «tommel opp eller ned» med eleven, der de hadde hodet på pulten for å unngå å se på hverandre. Elevene svarte på følgende påstander:

- Jeg synes det har vært lærerikt å jobbe med språk
- Jeg har lært noe nytt som jeg ikke visste fra før.
- Dette vil jeg gjøre mer av på skolen.

Responsen til elevene var ganske samstemt. De aller fleste ga tommel opp på første og siste punkt. På midterste punkt var det ingen som ga tommel ned, men det var både tommer opp og midt på. Jeg observerte dette gjennom overblikk, og antallet tommer med ulik retning ble ikke telt nøyaktig. Denne responsen fra elevene viste at de trivdes med opplegget og ønsker å gjøre mer av det.

Hittil i analysen har jeg sett på elevenes respons og hvordan de interagerer med hverandre under ulike undervisningsopplegg som fremmer flerspråklighet som ressurs. Funnene viser blant annet glede rundt egne og andres språkkunnskaper, lysten til å lære seg flere språk og nysgjerrighet for språklæring. Elevene viser i de ulike aktivitetene at de har forskjellige praksiser for når de bruker språk, og det presenterer et mangfold av språkpraksiser. Videre i analysen skal jeg se på lærernes tanker og refleksjoner knyttet til flerspråklighet som ressurs i norskfaget, deres erfaringer og skolens praksis gjennom før, underveis -og etter endt prosjekt samtale.

5.4. Del 2: Lærerintervju

Funn fra læreintervjuene er gjort gjennom analyse av de tre ulike samtale som ble gjennomført. Dette var før-samtalen hvor jeg ble kjent med lærerinformantene og hvordan de forholder seg til temaet «flerspråklighet som ressurs». Her kom deres erfaringer og holdninger frem. I underveis-samtalen var det tanker og refleksjoner av observasjoner i klasserommet fra øktene med språkportrett og skriftspråk. Etter endt prosjekt-samtalen trekker vi frem observasjoner fra siste økt med identitetstekster i en del, og i den andre mer generelt om hva læreplanen trekker frem om flerspråklighet. I denne samtalen kommer også skolens praksis rundt arbeidet med flerspråklighet til syne.

5.4.1. Forståelse av begrepet «flerspråklighet»

Lærerinformantenes forståelse av «flerspråklighet» er relevant i mitt masterprosjekt hvor deres forståelse kan fortelle om erfaringer og holdninger knyttet til begrepet. Når jeg spør lærerne hva de definerer som flerspråklighet svarer de ulike svar i første omgang. Kari forteller at flerspråklighet dreier seg om å ha et annet morsmål enn det språket som brukes i landet man er i. Hun virker noe tvilende i sitt svar. Før Lars bryter inn og definerer flerspråklighet gjennom at man kan to eller flere språk. Det viser til ulike tanker rundt begrepet, og at de har ulike forståelse av hva det vil si å være flerspråklig. Kari knytter flerspråklighet til Norge, og til

mennesker som har annet morsmål enn norsk. Lars definerer det å være flerspråklig på et mer generelt nivå, uavhengig av hvilke språk det er snakk om.

Når jeg spør om informantene ser på seg selv som flerspråklige forteller Kari at hun kan engelsk. Lars forklarer at han forstår og kan bruke flere språk enn bare norsk og engelsk. Kari trekker da frem at hun også kan tysk gjennom skolen, og husker fortsatt en del av det. Begge informantene mener det er et skille mellom språk og dialekter for når man er flerspråklig. Flerspråklighet gjelder ikke når man kan flere ulike dialekter. Lærerinformantene har en avgrenset tolkning av flerspråklighet hvor de ser på separate språk som definisjon på når man er flerspråklig.

5.4.2. Lærerinformantenes tidligere erfaringer med flerspråklighet i skolen

I analysen av de ulike samtalene synliggjøres lærerinformantens tidligere erfaringer. Det kommer frem at arbeidet med flerspråklighet er lagt opp til typiske markeringsdager som FN-dagen og morsmålsdagen. De forteller også at de har arbeidet med samisk språk knyttet til Samenes nasjonaldag. De har også arbeidet med morsmål som finnes på skolen, hvor de lagde flagg og fraser fra elevenes språk. Kari forteller at arbeidet med dette var artig, og hun hadde inntrykk av at dette er noe elevene trivdes med. Kari forteller at de ulike frasene på forskjellige språk ble brukt i lang tid etter denne dagen, men dette var ikke noe jeg hadde inntrykk av i gjennomførelsen av de tre undervisningsaktivitetene.

Lars forteller at han har lite erfaringer med flerspråklighet. Han har ikke hatt særlig fokus i undervisning eller på skolen han arbeidet ved tidligere. Det forteller han slik:

Mest i form av kanskje flagget og stolthet rundt egen nasjonalitet. Ikke så mye på selve språket. Som jeg har vært borti foreløpig. Men det er jo klart at de elevene som får særskilt norskopplæring har mer fokus på å ta vare på begge språkene der. Det norske språket og morsmålet der de kommer fra.

Her forklarer Lars at arbeidet med flerspråklighet ofte i tilfeller ikke handler om selve språket i fokus. Han nevner at fokuset rundt selve språket kommer mer til syne gjennom særskilt norskopplæring enn i ordinær norskundervisning. Kari forteller også i underveis-samtalen at flaggende har vært deres form for synliggjøring av mangfold og nasjonaliteter. Det viser ikke noe om elevenes språkkunnskaper, og vi kan se at deres arbeid gjerne er knyttet til

nasjonaliteten til elevene. De har heller ingen synlige plakater i klasserommet, for eksempel velkomstplakater fra NAFO som inkluderer flere språk.

Med flerspråklighet i ordinær norskundervisning forteller Kari at de har sett på likheter på norsk ord og fraser, og sett hvor de norske ordene kommer fra. Hun forteller også om deres erfaring med å bruke morsmål eller andre språk elevene interesserer seg for i undervisningen. Elevene har arbeidet med å skrive ord og gloser på norsk, engelsk eller morsmålet sitt. Videre forteller hun også:

Vi hadde en periode der vi hadde mange fremmedspråklige i klassen hvor de skulle skrive ord og gloser på norsk, engelsk eller morsmålet sitt. Det har jeg gjort i et par år, men ikke spesifikt i en klasse, og ikke noe jeg har gjort fast etterpå.

Kari bruker begrepet «fremmedspråklige» som jeg tolker at hun referer til minoritetspråklige elever i klassen, og samsvarer også med hennes første forståelse av hva det vil si å være flerspråklig. Her kommer det også frem at flerspråklig praksis ikke er fast, og at arbeidet med flerspråklighet skjer tilfeldig eller gjennom dager hvor det er spesielle begivenheter.

Lars konkluderer med at han ikke har noe særlig erfaring knyttet til flerspråklighet som ressurs i undervisning. Han forteller at han har tenkt på det, men ikke gjennomført med bakgrunn av at han ikke helt har visst hvordan man kan gå frem og finne et passende opplegg i en hektisk skolehverdag. Det indikerer manglende erfaring i bruk av flerspråklighet i undervisning som kan lede til usikkerhet i gjennomføring.

Ellers har begge lærerinformantene flere språk de kan bruke i egen undervisning. Kari trekker frem norsk, dansk, svensk, engelsk og tysk. Hun påpeker at hun nesten ikke tør å si tysk ettersom hun ikke er så god i det. Hun forteller at hun kan noe tysk, og også at hun for så vidt kan noen ord på arabisk som hun bruker av og til. Dette er fraser hun tenker er greit å vite, og bruker denne kunnskapen med elevene noen ganger. Lars deler at han kan inkludere norsk, engelsk, tysk, svensk og litt dansk i sin undervisning. Det viser at informantene er bevisste over egne ferdigheter, og kan bidra til et inkluderende og flerspråklig læringsmiljø.

5.4.3. Lærerinformantenes refleksjoner om flerspråklighet som ressurs

Et viktig funn i analysen er lærerinformantenes refleksjoner om flerspråklighet i skolen for å blant annet se hva slags erfaringer og holdninger de har. Lars forteller at det å få fram flere språk i skolen er viktig og positivt. Å ta i bruk flerspråklighet som en ressurs kan styrke både

elevenes identitet og et trygt klasse miljø. Han sier også at selv om opplærings språket i skolen er norsk, så er det viktig å bevare sitt morsmål og stolthet over egen identitet. Det reflekteres rundt elevenes forståelse til språk og identitet. Informantene observerer at elevene har forståelse for dette, men å si nøyaktig hvor bevisste de er på å koble språk og identitet er vanskelig å avklare. Lars forteller at han tror at språk er sterkere knyttet til identitet for elever som snakker andre språk i hverdagen, sammenlignet med de som snakker norsk. Informanten ønsker å fremheve en dypere forståelse av forholdet mellom språk og identitet, og peker på at nordmenn som bor i Norge, ikke direkte forbinder sitt språk med sin egen identitet.

I møte med flerspråklighet i skolen forteller Kari at hun synes det er viktig å være bevisst rundt språk, og opplever det som relevant både for lærere og elever. Gjennom arbeid med flerspråklighet som ressurs tror Lars i tillegg at man kan få en bedre forståelse av ulike kulturer og mer bevisstgjøring av ulike språk for alle elever. I norskfaget forklarer informantene at flerspråklighet kan være en styrke gjennom at elevene har godt av å forklare til hverandre og forstå at vi har ulike forutsetninger og kunnskap når det gjelder språk. Informantene trekker også inn mestring som positivt i arbeidet med flerspråklighet. Kari forteller følgende:

Jeg tenker det i forhold til at det er de som er litt svake i norsk i utgangspunktet, at de får bygget opp selvtilliten litt og viser at de kan mye på sitt språk. Og kanskje også vil gi medelever som i utgangspunktet har norsk som førstespråk en større forståelse for at det kan være vanskelig å lære seg norsk.

Dette understreker viktigheten av å anerkjenne og verdsette elevens flerspråklige ferdigheter, både for styrke deres identitetsfølelse og for å skape et inkluderende og forståelsesfullt klasse miljø.

5.4.4. Skolens praksis

I lærersamtalene kommer det frem hvordan de arbeider med flerspråklighet på skolen. Informantene har informasjon om elevenes språkkunnskaper gjennom overgang fra tidligere lærere. Kari påpeker at elevene også deler det selv med lærerne. Dermed er informasjonen om elevenes språkkunnskaper gjort gjennom muntlig overføring.

I praksis forteller informantene at flerspråklighet som tema diskuteres litt for lite, og muligens blir glemt bort. Arbeidet med flerspråklighet på skolen har vært gjennom dager hvor det er spesielle begivenheter. På den andre siden snakker dem med kollegaer i noen tilfeller om

undervisningsopplegg og hvordan de kan inkludere flerspråklighet. På skolen er det åpent om hvilke språk som finnes, og tidligere har skolen felles arbeidet med dette gjennom flagg som er nevnt tidligere i før-samtalen om deres erfaringer. Informantene deler også at tidligere år har flerspråklighet vært fokus på planleggingsdager. De påpeker at dette er en stund siden, og forteller at med lange pauser mellom hver gang det fokuseres på så blir det litt glemt bort. Gjennom det vi ser av skolens praksis av flerspråklighet som ressurs blir det anerkjent ved spesielle anledninger, men mangler en systematisk og kontinuerlig tilnærming.

Om skolen eller enkeltlærere trenger innspill eller inspirasjon forteller informantene at de har godt samarbeid med ressurspersoner som de kan spørre om råd hos. Ressurspersonene på skolen er tre lærere som arbeider i mottaksklassen og to språkassistenter. Det er en av lærerne i mottaksklassen som har det overordna ansvaret på skolen, og som lærerinformantene trekker frem i samtalene at de har dialog med.

5.4.5. Videre arbeid med flerspråklighet som ressurs

Etter gjennomførelsen av de tre ulike undervisningsaktivitetene trekker informantene frem at de er inspirerte til å ta i bruk aktiviteter som fremmer flere språk i ordinær norskundervisning. Informantene forteller at utprøvingen av de ulike aktivitetene har bidratt til ideer og inspirasjon, De kommer med eksempler på undervisningsaktiviteter som inkluderer bildebøker, små bøker med kort tekst, prosjekt rundt bøker på ulike språk, og trekker inn leker knyttet til språkferdigheter. I tillegg til norskfaget har informantene gjort seg noen tanker om hvordan de kan inkludere flerspråklighet i andre fag. Eksempel på dette er gjennom matematikk hvor de reflekterte rundt tall på ulike språk og i naturfag hvor de kan inkludere flere språk i begrepsavklaringer. Det viser at lærerinformantene er inspirert til å ta i bruk flerspråklige aktiviteter som igjen viser at de gjennomførte undervisningsaktivitetene har hatt en positiv innvirkning på deres holdninger og motivasjon til å inkludere det i deres egne timer.

Lærerinformantene viser også gjennom samtalen at de er åpne for forandring i sine praksiser. Det er også et tegn på at lærerne er interesserte i å lære seg nye metoder, og viser til en positiv utvikling. Gjennom samtale og utprøving av de ulike aktivitetene forteller Kari og Lars at de har blitt mer bevisste på flerspråklighet som ressurs i norskfaget, og i skolen.

5.4.6. Kunnskapsløftet 2020 – lærerinformantenes forståelse

I den generelle delen av etter endt prosjekt-samtale trekker jeg fram Kunnskapsløftet 2020. Jeg forteller om språklig mangfold som kjerneelement i norskfaget, fagets relevans i læreplanen knyttet til norskfaget og Overordnet del hvor identitet og kulturelt mangfold kommer frem.

Lærerinformantene stiller seg positive til det læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, trekker frem om flerspråklig. Språklig mangfold er et kjerneelement i norskfaget, og Lars stiller seg positivt til dette. Han sier følgende at gjennom språklig mangfold blir elevene mer rustet for fremtiden og voksenlivet, og tror elevene får mer forståelse for at Norge er et flerkulturelt land. I tillegg hvorfor det er mangfold i samfunnet, og hvordan man kan møte dette. Lars trekker inn forutsetninger som er viktige for å skape et inkluderende samfunn. Knyttet til norskfaget forteller informantene at flerspråklig i fokus gjennom de ulike aktivitetene bidrar til refleksjon om språk og identitet. Det skaper også interesse og nysgjerrighet som er fint for klasse miljø og samhold. Informantene trekker frem at oppleggene som er gjennomført er aktuelle i norskfaget og noe som kan gjennomføres på alle klassetrinn.

Under fagets relevans i læreplanen kommer flerspråklig frem som noe som skal verdsettes både i skolen og i samfunnet. Både Lars og Kari forteller at de ser på det som en selvfølgelighet, og undrer seg over hvorfor det ikke er mer tydelig i skolens. Dette viser at lærerne er positive for bruk av flerspråklig praksis i skolen, men at det ikke tidligere er gjennomført systematisk i praksis. Ut fra lærerinformantenes erfaringer beskriver de en praksis som ikke er en del av hverdagspraksisen, der arbeidet med flerspråklig ofte kommer frem gjennom «festlige innslag» som markeringsdager. De sier også følgende: «*At flerspråklig er såpass festet i læreplanen var en tankevekker. Det har vært greit å få en oppfrisker i det*», noe som viser at arbeid med flerspråklig ikke har vært en tydelig eller godt innarbeidet praksis hos dem. Med bruk av ordet «tankevekker» indikerer det at informantene har reflektert over egen praksis hvor flerspråklig ikke har kommet til syne i den grad som læreplanen legger det frem. Dette kan også øke deres bevissthet og forståelse av flerspråklig som ressurs, og integrere det mer systematisk i deres undervisning fremover.

5.5. Oppsummering

Funnene i analysen av de utvalgte undervisningsaktivitetene med språkportrett, skriftspråk og identitetstekster viser at aktivitetene fremmer ulike positive aspekter ved flerspråklig. Arbeidet med aktivitetene har bidratt til økt interesse og nysgjerrighet for språk og elevene viser

stolthet over egen språklig og kulturell bakgrunn. Aktivitetene har på hver sin måte bidratt til et inkluderende og engasjerende klasserom, hvor elevene viser glede og engasjement knyttet til egne og andres språkkunnskaper. Aktivitetene har også vist at elevene har ulike praksiser for flerspråklighet. Det er språk i skolen, språk hjemmefra, språk av interesse og språk som brukes på fritiden og i ferier. Mangfoldet av ulike språkpraksiser er bredt på 5. trinn., og det er observert at både elever med norsk som førstespråk og elever med andre morsmål trives med arbeid som fremmer flerspråklighet.

Funn fra lærersamtalene viser at det er en positiv holdning til flerspråklighet blant lærerinformantene. De stiller seg positive til de gjennomførte undervisningsaktivitetene med språkportrett, skriftspråk og identitetstekster. De reflekterer rundt hva Kunnskapsløftet 2020 trekker frem om flerspråklighet, og hva det har å si for deres undervisningspraksis hvor man kan bruke flerspråklighet som en ressurs for å styrke elevenes identitet og øke forståelsen for et flerkulturelt samfunn. Lærerne forteller om deres erfaringer med å inkludere flerspråklighet, hvor det er en praksis som har vært knyttet til spesielle markeringsdager og lite til selve språket. Det har vært mer fokus rundt elevenes nasjonalitet. Informantene Lars og Kari trekker frem i samtalen at gjennom observasjoner av ulike undervisningsopplegg og samtale med rom for refleksjon at de er inspirert og fått nye ideer til videre arbeid med flerspråklighet i norskfaget og på skolen. Dette er et godt potensial for videre utvikling og systematisk gjennomføring av flerspråklig praksis på skolen.

6. Drøfting

I denne oppgaven har jeg vært interessert i å finne ut hvordan utvalgte undervisningsaktiviteter kan fremme flerspråklighet i klasserommet, og hvordan aktivitetene kan brukes i norskfaget. Gjennom de ulike undervisningsaktivitetene har jeg fått erfare hvordan dette tas imot av elevene, både elever med norsk som førstespråk og elever med annet morsmål i skolen, samt norsklærere som fulgte prosjektet.

Min overordnede problemstilling var «Hvordan fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet?». I dette kapitlet vil jeg se på funnene fra analysen i lys av tidligere forskning og teori.

Drøftingskapitlet er delt inn i to deler. I del 1 vil jeg drøfte rundt funnene fra observasjon av de ulike undervisningsaktivitetene. Her vil jeg besvare forskningsspørsmålene:

1. Hvordan responderer elever med både norsk som førstespråk og elever med annet morsmål i utvalgte undervisningsmetoder som fremmer flerspråklighet?
2. Hvordan forholder elevene seg til hverandres språklige kunnskaper i klasserommet?

I del 2 drøfter jeg rundt funnene fra lærersamtalene, hvor jeg besvarer forskningsspørsmålene:

3. Hvilke erfaringer og holdninger har lærerne i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning?
4. Hvilke inntrykk og refleksjoner har lærerne i arbeidet med utvalgte undervisningsmetoder som fremmer flerspråklighet i norskfaget?

6.1. Del 1: Drøfting av funn fra undervisningsaktivitetene.

I denne delen presenteres og drøftes funnene fra observasjonene av de utvalgte undervisningsaktivitetene med fokus på elevrespons og hvordan elevene forholder seg til hverandres språklige kunnskaper.

6.1.1. Elevrespons

Funn fra observasjonene i arbeidet med de ulike undervisningsaktivitetene viser til språkglede blant elevene. Alle elever, det vil si både de med norsk som førstespråk og elever med annet morsmål i skolen, viser interesse og engasjement i arbeidet med å inkludere flere språk. Det støttes i Palms artikkel om pedagogisk transspråking i norskfaget hvor bruken av flere språk i

undervisning er en viktig identitetsmarkør. Videre kan det også ha betydning for selvforståelse og motivasjon gjennom synliggjøring av elevenes språkkompetanse (Palm, 2021, s. 49). Gjennom elevenes positive respons har jeg også observert antydninger til flauhet og kvielse. Det kan skyldes usikkerhet på egne språkferdigheter og frykten for å gjøre feil foran medelever. Et funn fra analysen viser til en ukjent skolepraksis der ikke alle elever er komfortable med arbeid som inkluderer transspråking. Fra arbeidet med identitetstekster har William erfaringer med anerkjennelse og positiv respons fra sine medelever. Gjennom Palm kan vi trekke frem Williams erfaringer hvor han opplever stolthet i sine språkkunnskaper. Det er et positivt utfall, men viktig å vurdere hvordan slike erfaringer kan variere i en elevgruppe med ulike språkkunnskaper og erfaringer. Det er derfor nødvendig å kunne vurdere den positive effekten rundt transspråking med bevissthet rundt eventuelle utfordringer. Som lærer er eventuelle utfordringer knyttet til dette viktig å være forberedt på slik at alle elever kan dra nytte av en flerspråklig praksis i trygge omgivelser selv i arbeidet med flerspråklighet.

Fra en annen side kan man se på Bourdieus teorier om språk og makt. Jeg vil trekke frem lingvistisk kapital rundt elevenes positive respons til kunnskaper om flere språk. Gjennom klassen ulike språkkunnskaper kan begrepet lingvistisk kapital gi oss en indikasjon på synliggjøring. Elevenes positive respons får frem at språk og makt er tett knyttet sammen. Elevenes språklige ferdigheter styrkes ikke kun av identitet, men gir dem også økt anerkjennelse og kapital status i klasserommet. Det forteller at det å mestre flere språk er med på å utjevne maktforhold og fremme inkludering. Dette er faktorer som forsterkes i observasjonene.

Palm og Bourdieus synspunkt på språk gir oss en pekepinn på hvorfor elevene opplever en positiv respons til de ulike undervisningsaktivitetene som fremmer flere språk. Palm fremhever bruken av flerspråklighet i undervisningen som en styrke for elevenes identitet og motivasjon, mens Bourdieu påpeker at elevenes språkkunnskaper øker deres sosiale kapital og anerkjennelse i skolen og samfunnet. Det kommer også frem i Overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 at alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

6.1.2. Elevens interaksjon med hverandre

Funn fra hvordan elevene forholdt seg til hverandres språklige kunnskaper viste nysgjerrighet og interesse for språkkompetanse. Det indikerer at elevene ser på flerspråklighet som en ressurs i klasserommet hvor det utvikles et inkluderende og støttende klassemiljø. Gjennom begrepet flerspråklighet kommer det frem ulike definisjoner. Flerspråklighet er med på å vekke interesse hos elevene, som skaper nysgjerrighet og motivasjon til å lære seg nye språk. I observasjonene så jeg tilfeller hvor elevene viser engasjement til å fortelle og lytte til hverandre. Eksempler på dette var spørsmål som: «Kan du lære meg noen ord på ditt språk» og «Hvordan sier du «hei» på ditt språk?». Det viser at elevene anerkjenner og verdsetter sine medelevers språklige ressurser. Det er også med på å styrke relasjoner i klassen, og fremme samarbeid på tvers av språkkunnskaper. Garcia og Wei sin teori om transspråking er relevant til hvordan flerspråklighet synliggjøres (2019, s. 37). Elevene bruker sine språklige kunnskaper i kommunikasjon og forståelse av verden. I tillegg oppfordrer de hverandre til å dele og benytte seg av sine språkkunnskaper. Det skaper et inkluderende klassemiljø hvor elevene integrerer språklige ressurser som gir mening for dem.

Utfordringer til forholdet mellom elever og deres språklige kunnskap vil være faktorer som kan påvirke elevenes trygghet til å dele med medelever. Det er faktorer som klassemiljø, samarbeid og ulike språkkompetanser. Funn i observasjonene viser at elevene var åpne for alle typer for språklig kompetanse som ikke-vestlige språk som plasseres med lavere status. Mine observasjoner motsier derfor de språklige hierarkier som bestemmer språkets rolle i samfunnet. (Bakken et al, 2022, s. 101).

6.2. Del 2: Drøfting av funn fra lærerintervjuene

I denne delen drøfter jeg funnene fra lærersamtalene med om deres erfaringer og holdninger i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i ordinær norskundervisning. Jeg vil også drøfte rundt deres inntrykk og refleksjoner.

6.2.1. Erfaringer og holdninger hos lærerne i arbeidet med flerspråklighet som ressurs

Gjennom samtale med lærerinformantene tyder det på at de har ulike forståelser og tolkninger av flerspråklighet. I omtalen av flerspråklige elever benyttes både benevnelser som flerspråklig og fremmedspråklig. Sistnevnte begrep kan knyttes til en forståelse av annerledeshet og som avvikende fra normen. Slik begrepsbruk kan skape en følelse av utenforskap hos elever med

andre morsmål enn majoriteten i norsk skole. De blir dermed noen som skiller seg ut i mengden. Lærernes ulike forståelser og tolkninger er med på å styrke ustrukturell praksis i skolen. Her vil jeg trekke inn Hauges (2014) problemorienterte forståelse av begrepet flerspråklighet i den grad at skolens praksis ofte kun sentreres rundt spesielle «festdager» som typiske markeringsdager. I tidligere arbeid har skolen tatt i bruk flagg og fraser fra elevenes språk. Informantene forteller også at flerspråklighet diskuteres i såpass liten grad at resultatet av denne praksisen blir glemmt bort. Dette samsvarer med undersøkelsen til Ipsos «Rom for språk?» (2015, s. 43). Skolens praksis går overens med resultatene som undersøkelsen legger frem. I planlegging av undervisningsopplegg som fremmer flerspråklighet påpeker Palm at pedagogisk transspråking kan også brukes der læreren er enspråklig eller ikke kan elevenes språk (Palm, 2021, s. 49). I lys av Palms fremleggelse, viser hun til elevene som «eksperter» på sine språk (2021, s. 54). Her kan elevene bruke hverandre i læringsprosessen, noe som demper lærerens eventuelle forventninger til en flerspråklig undervisning.

I Ipsos sin undersøkelse viser det til 30% av lærere på ulike trinn som har gjennomført undervisningsopplegg med flerspråklighet som tema. utfordringer knyttet til denne statistikken ligger i lærernes holdninger til tematikken. Funn fra lærerintervjuene viser at informantene tidligere har hatt opplegg med flere språk, men likevel legger de frem at undervisningsopplegg med flerspråklighet er en liten del av deres skolehverdag. Men er det virkelig slik at disse 30% av lærerne som har oppgitt dette faktisk legger til rette for flerspråklighet systematisk i en skolepraksis? Etter mine observasjoner fra lærerintervjuene kan Kari sine erfaringer inkluderes i statistikken. Likevel sitter Kari igjen med holdninger og motivasjon til å legge mer til rette for flerspråklighet som ressurs i skolens praksis.

6.2.2. Inntrykk og refleksjoner hos lærerne i arbeidet med flerspråklige undervisningsmetoder.

Lærerinformantene uttrykker positive inntrykk og holdninger til undervisningsaktivitetene som fremmer flerspråklighet i norskfaget. De viser en helhetlig refleksjon over egen praksis og planlegger videre aktiviteter som fremmer flerspråklighet som ressurs. Informantene reflekterer rundt inspirasjon, motivasjon og erfaringer av aktivitetene som er gjennomført. Det viser en holdningsendring i skolens praksis av informantene mot en mer ressursorientert tilnærming til flerspråklighet, i tråd med Hauge sin teori (2014, s. 24-25).

Informantene forteller i samtale at de ikke var klar over at flerspråklighet var såpass festet i læreplanen, som indikerte lite fokus rundt denne praksisen tidligere. Manglede kunnskap innenfor dette kan ha påvirket flerspråklig praksis i skolen.

Lærerinformantene gir også eksempler på hvordan de kan integrere flerspråklighet i andre fag, noe som viser en bevissthet rundt denne praksisen. Dette er et godt utgangspunkt i arbeidet mot en systematisk praksis som fremmer flerspråklighet. Deres positive syn på flerspråklighet samsvarer med funn fra Ipsos-undersøkelsen. Den viser at lærere som tidligere ikke har gjennomført undervisning som inkluderer flerspråklighet, nå planlegger å gjennomføre undervisning med flerspråklighet som tema.

Lærerne ser også på flerspråklighet som en viktig ressurs for identitetsfølelse og kunne styrke mestring i faget. Nergård og Nicolaisen trekker frem relevansen av å bruke kompetanse fra hjemmebakgrunnen i norskfaget, hvor flerspråklige elever kan dra veksel i arbeidet med tekst (2020, s. 43). Her kan de trekke inn både kulturelle og språklig kompetanse i arbeidet som kan øke deres engasjement og mestringsfølelse. På lik linje med disse faktorene ligger sjansene også tilgjengelig for flauhet og kvielse. Kari trekker frem viktigheten av å være bevisst rundt språk. Dette innebærer også mulighetene for utfordringer man kan møte på blant elever som kan føle seg usikre på sine språkkunnskaper. Det peker på nødvendigheten av å skape et trygt klassemiljø hvor elevene er komfortable med å delta i flerspråklige aktiviteter.

7. Avsluttende refleksjoner

7.1. Konklusjoner

Målet for denne masteroppgaven har vært å belyse problemstillingen:

«Hvordan fremme flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet?».

Gjennom dette masterprosjektet har jeg prøvd ut ulike undervisningsaktiviteter som kan fremme og integrere flerspråklighet som en ressurs for både elever med norsk som førstespråk og elever med annet morsmål i skolen. Problemstillingen har en bredde som kan omfatte flere sider av flerspråklighet, og jeg har derfor formulert fire forskningsspørsmål. De retter seg mot å avdekke elevenes respons under de ulike undervisningsaktivitetene, hvordan elevene forholder seg til hverandres språkkunnskaper, lærernes erfaringer og holdninger, samt lærernes inntrykk og refleksjoner etter gjennomføring av undervisningsaktivitetene.

Funn fra analysen av undervisningsaktivitetene med språkportrett, skriftspråk og identitetstekster viser at disse aktivitetene kan fremme elevenes språkglede, nysgjerrighet, stolthet og synliggjøring av flerspråklige praksiser. Elevene viste stor interesse og engasjement for å dele og lære om hverandres språkkunnskaper. Det bidro til et godt, inkluderende og støttende læringsmiljø i klassene under arbeidet av de ulike aktivitetene. Lærerinformantene uttrykte også positive holdninger til flerspråklighet som ressurs i norskfaget, og viste en endringskompetanse gjennom å planlegge flerspråklighet mer systematisk i deres undervisning etter endt gjennomførelse av aktivitetene. Deres refleksjoner som kommer til syne under lærerintervjuene indikerer en endring mot en mer ressursorientert tilnærming til flerspråklighet.

Mine observasjoner og erfaringer gjennom prosjektet tyder på positivt respons på flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet. På bakgrunn av dette prosjektet føler jeg meg nå bedre rustet til å møte og fremme flerspråklighet i skolen.

7.2. Oppgavens bidrag og videre arbeid

Utprøving av undervisningsaktivitetene og samtale med lærerinformantene Kari og Lars i masterprosjektet bidrar til en dypere forståelse av viktigheten med flerspråklighet i skolen, også i norskfaget. Som et positivt funn i prosjektet har informantene blitt inspirert og fått ideer til videre arbeid som fremmer bruk av flere språk i undervisning. Det er et skritt nærmere en

systematisk praksis som inkluderer flerspråklighet i skolen på en tydeligere måte enn det tidligere undersøkelser som Ipsos 2015 har vist.

I tillegg har prosjektet fremmet kunnskap innenfor norsk didaktikk med eksempler på flerspråklige aktiviteter i norskfaget. Prosjektet presenterer også konkrete undervisningsaktiviteter som jeg selv vil bruke som lærer. Jeg håper også at andre blir inspirert til å prøve ut lignende aktiviteter, og får oppleve språglede og engasjement i arbeidet med flerspråklighet som ressurs. Prosjektet viser tydelig innsikt i hvordan man kan arbeide systematisk med flerspråklighet som en del av skolehverdagen, og anerkjenne det språklige mangfoldet.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, A.S., Hundal, A.K., & Sakshaug, L.L. (2022). Når minoritets blir majoritet: En kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med ett stort minoritetsspråk. *Universitetsforlaget*. 17 (2). s. 98-114.
<https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 245-259). Universitetsforlaget.
- Bugge, E. (2019). *Skriftspråkleg mangfald som ressurs i opplæringa: Ei kort innføring*. Universitetsforlaget.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Context: International Perspectives. *Journal of language, identity & education*, 16 (4). s. 193-198.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Dewilde, J. (2016). «I dine øyne er jeg fortapt»: Flerspråklig skriving i skolen. *Bedre skole*, 2, 68–71.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A.M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Indiana University Press.
- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 104(1). s. 18–29.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>
- Heteroglossia.net (u.å.). *Sprachportät/Language portrait*.
<https://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>

Ipsos. (2015) Rom for språk? Språkrådet.

https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_romfor-sprak_2015.pdf

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

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Meld. St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Det kongelige barne-, likestillings -og inkluderingsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>

Monsen, M. & Randen, G, T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.). *Ord og uttrykk – språklige minoriteter opplæringen*. OsloMet. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>

Nergård, M. E & Nicolaysen, T. (2015). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom – mangfold som ressurs i undervisning. I Lindeboe, L, M., Randen, G.T., Skrefsrud, T.A. & Østberg, S (red.). (2015). *Refleksjons & relevans – språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43-62). Opplandske bokforlag.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, juss og humaniora*.

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998 07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39-52). Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklig som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I. Jølle, L., Larsen, A, S., Otnes, H., & Aa, L, I, (red.). (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Skilbrei, M-L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Språkrådet. (2015, 18. november). *Flerspråkligheit neglisjeres i skolen*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2015/flerspraklighet-neglisjeres-i-skolen/>
- Statped. (2024, 10. januar). *Flerspråkligheit og tilrettelegging i grunnskolen*. <https://www.statped.no/flerspraklighet/flerspraklighet-og-tilrettelegging-i-grunnskolen/>
- Statped. (2021, 06. desember) *Vurdering av flerspråklige elevers språkutvikling*. <https://www.statped.no/flerspraklighet/vurdering-av-flerspraklige-elevers-sprakutvikling.-et-samarbeid-mellom-skole-og-ppt/elevers-sprakutvikling/introduksjon/>
- Svendsen, B.A. (2021). *Flerspråkligheit: Til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

- Tonne, I. & Vederhus (2011). Gjenklang – utforsking av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital i det fleirkulturelle klasserommet. I Smidt, J., Tønnesen, E.S. & Aamotsbakken, B. (red.). (2011) *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Tapir Akademisk Forlag.
- Universitetet i Oslo. (u.å). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>
- Vangnes, Ø. (2013). To språk gir meir enn berre to språk. I Bothem, G.S. *Det fleirspråklige Noreg* (s. 260-269). Skald.
- Vågen, B.K. (2018). Verdt å vite om Flerspråklighet. INFOVEST forlag.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. Free Press.
- Ye, J. (2023, 14. august). *Hva er det mest populære fremmedspråket i grunnskolen?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/hva-er-det-mest-populaere-fremmedspraket-i-grunnskolen>
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M.E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 17-35). Gyldendal Akademisk.
- Aa, L.I. & Neteland, R. *Master i norsk: metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M.E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 36-72). Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte av deltakere i masterprosjektet

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

Informasjonsskriv om mitt forskningsprosjekt som handler om:

«Aktiviteter i norskundervisning med muligheter for å bruke flere språk»

Bakgrunn og formål

Jeg er lærerstudent ved Universitetet i Agder, grunnskolelærer 5-10 trinn, og skal skrive en masteroppgave i norskdidaktikk. Jeg heter Silje, og ønsker å gjennomføre mitt prosjekt på 5. trinn. Jeg er litt kjent med begge klassene, og gleder meg veldig til denne perioden.

Hensikten er å undersøke og utforske aktiviteter i praksis i arbeidet med flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning. Det vil bli prøvd ut ulike aktiviteter med mulighet for å bruke flere språk. Eksempler på aktiviteter jeg vil gjennomføre er språkportrett, arbeid med ord på klassens forskjellige språk og kunne se likheter og forskjeller. Det vil også være arbeid med diktskriving på norsk og et valgfritt språk. Dette kan være språk man interesserer seg for eller språk man har kunnskaper om fra tidligere, for eksempel et språk familien kan eller sitt morsmål. Jeg ønsker å se hvordan elevene opplever dette og hvilke inntrykk de får i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i norskundervisningen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer at elevene deltar i undervisningen og arbeider med utvalgte aktiviteter. Undervisningsopplegget vil foregå i norskundervisningen hvor jeg som masterstudent leder timene i en kort periode. Deres norsklærer vil også være til stede i timene.

Det vil ikke bli gjort film – eller lydopptak av elevene, men jeg kommer til å skrive notater underveis og i etterkant av timene. Fokuset her vil være på gjennomføringen av aktivitetene og hvordan de fungerer. Notatene er det kun jeg som skal lese. De vil bli slettet/makulert når oppgaven er ferdigstilt. Alle navn vil være fiktive (anonymisert).

Notatene fra observasjon vil videre bli brukt i samtale med deres norsklærer hvor vi sammen snakker om elevenes opplevelse og inntrykk av undervisningsaktivitetene, gjennomføringer av opplegg, og hvordan elevene har arbeidet med dette.

Det vil ikke være fokus på enkeltelever, men generelt hvordan undervisningene har foregått og hvordan elevene arbeider med de ulike aktivitetene. Det vil også bli snakket om hvilke ulike språk elevene kan, og eventuelt hva de sitter igjen med etter endt prosjekt.

Det vil kun bli gjort registrerte opplysninger om de barna hvor foresatte har samtykket.

Det er frivillig å delta

Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke tilbake samtykke for ditt barn uten å oppgi grunn. Dersom du trekker samtykke vil alle opplysninger bli slettet, og ikke brukt i studien. Personlige opplysninger som kan bli brukt i studien er for eksempel hvilke språk eleven kan, og evt. hvilket morsmål eleven har.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opplysninger vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner. Det vil kun meg og min veileder ved universitetet som har tilgang til personopplysningene. Opplysningene om ditt barn blir behandlet konfidensielt med anonymisering og fiktive navn.

Lagring av personopplysninger vil gjøres på en sikker måte gjennom UiA sin lagringsky, OneDrive.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven etter endt prosjekt.

Hva skjer med informasjonen når forskningsprosjektet er avsluttet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30 mai 2024, og blir da levert inn som mitt masterarbeid. All informasjon knyttet til ditt barn vil bli slettet/makulert, og kan ikke gjenopprettes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiA – Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Dine rettigheter

Du har rett til å vite og se hvilken informasjon som er samlet inn om ditt barn. Du har også rett til å be om at informasjonen skal slettes slik at den ikke finnes lenger om det er informasjon som kan knyttes til ditt barn. Om det er informasjon som er feil har du også rett til å be meg rette opp dette. Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert i prosjektet, og vil ikke kunne spores tilbake. Om du mener at noe ikke gjort riktig, og om opplysningene om ditt barn er behandlet på en uforsiktig måte har du rett til å klage til Datatilsynet.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg ønsker at alle elever deltar i samme undervisning uavhengig av deltakelse i prosjektet. Det vil kun bli brukt opplysninger om de barna hvor foresatte har samtykket i skjemaet som ligger vedlagt på siste side. Samtykket ønskes levert tilbake på skolen så fort som mulig. Det er kun samtykke som gir meg lov til å bruke opplysninger om ditt barn, og jeg behandler kun informasjonen om det er skrevet under på samtykkeerklæringen.

Studien er meldt inn til Sikt som er personverntjenester for forskning. Deres personverntjenester vurderer og dokumenterer den planlagte behandlingen av personopplysninger på vegne av UiA.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til prosjektet er det bare å ta kontakt med:

- Masterstudent ved UiA Silje Marie Favila Liland på mail: smliland@uia.no eller telefonnummer: 94055624.
- Veileder og prosjektansvarlig Lene Anundsen på mail lene.anundsen@uia.no eller telefonnummer: 38141551
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på telefon: 73 98 40 40 om det er spørsmål knyttet til personopplysninger, og hvordan disse behandles.

Med vennlig hilsen

Silje Marie Favila Liland (student).

Samtykkeerklæring

Elevens navn: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Flerspråklighet som ressurs i norskfaget», og samtykker til:

(Kryss av på det du samtykker til)

- Å delta i forskningsprosjektet
- At arbeid og oppgaver som er gjort i undervisningen kan bli brukt i forskningsperioden
- At opplysninger fra observasjon under undervisningsaktivitetene kan brukes i refleksjonssamtale mellom masterstudent og lærer.
(dette kan være hvilke språk eleven kan)
- At inntrykk og opplevelser elevene har fra undervisningsaktivitetene kan oppgis i samtale med lærer, og brukes i forskningen.

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

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere. Informanter til refleksjonssamtaler/intervju.

Informasjonsskriv til lærer

Til lærer _____ ved XXX barneskole.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å teste ut ulike aktiviteter som kan fremme flerspråklighet som en ressurs, hvor elevene kan ta i bruk flere språkkunnskaper i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet.

Formål og gjennomføring

Jeg ønsker å prøve ut tre ulike aktiviteter som kan bidra til å fremme flerspråklighet som ressurs i norskfaget. Jeg vil observere hvordan elevene responderer til de ulike aktivitetene og hvordan de snakker og deler sine språkkunnskaper med hverandre, og hvordan jeg legger opp til dette. Aktivitetene jeg vil gjennomføre er arbeid med språkportrett hvor vi ser på alle språkkunnskaper elevene har, arbeid med ord på klassens forskjellige språk i en ordsky og kunne se likheter og forskjeller både i hvordan man skriver og uttaler ordene. Elevene skal også arbeide med dikt som skal skrives på norsk og på et valgfritt språk. Dette kan være språk man interesserer seg for eller språk man har kunnskaper om fra tidligere, for eksempel et språk familien kan eller sitt morsmål.

Aktivitetene er utformet og inspirert av tidligere forskning som er gjort, og kan knyttes til to kompetansemål i norskfaget etter 7 trinn (NOR01-06). Disse er:

- Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet.
- Leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster.

Jeg vil underveis i utprøvinga gjøre observasjonsnotater av det som utspiller seg, og ønsker at du også deltar og noterer ned interessante observasjoner. Du må gjerne hjelpe til under undervisningsaktivitetene.

Observasjonene er utgangspunkt for intervju/refleksjonssamtale som vil handle om hva som fungerer/ikke fungerer, hvordan elevene arbeider med dette og om det er noe som utspiller seg på et generelt nivå. Dette vil ikke handle om enkeltelever. Jeg ønsker å få frem egne tanker og

refleksjoner i samtalene, og det vil ikke bli stilt spørsmål for å «teste» deg. Jeg er nysgjerrig på refleksjon rundt det som skjer under undervisningsaktivitetene, tanker rundt temaet, dine erfaringer og videre arbeid med flerspråklighet i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien for deg som lærer innebærer at du deltar som observatør i undervisningsaktivitetene. Observasjonsnotatene vil være utgangspunkt for intervju/refleksjonssamtaler jeg gjennomfører med deg. Det vil bli utført en før-samtale, underveis-samtale i prosjektet, og en sluttsamtale. Disse vil handle litt om hvem du som lærer er, dine språkkunnskaper, hvilke erfaringer du har til flerspråklighet som tema, hvordan elevene har arbeidet med de ulike aktivitetene og dine tanker om hva elevene sitter igjen med. Jeg er også interessert i å snakke om hvordan man videre kan arbeide med dette i lys av Kunnskapsløftet 2020. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptak, og deretter transkribert ned i et dokument så fort så mulig.

Du vil bli anonymisert i prosjektet slik at dette ikke kan spores tilbake til deg, eller gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven etter endt prosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiA, Universitetet i Agder er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hva skjer med informasjonen når forskningsprosjektet er avsluttet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30 mai 2024, og blir da levert inn som mitt masterarbeid. All informasjon om deg vil bli slettet/makulert, og kan ikke gjenopprettes.

Frivillig deltakelse og samtykke

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke til å delta uten å oppgi grunn. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og navn og andre opplysninger vil ikke kunne spores tilbake til deg eller elever. Om du ikke ønsker å delta i prosjektet vil alle opplysninger om deg bli slettet, og ikke brukt i studien.

Studien er meldt inn til Sikt som er personverntjenester for forskning. Deres personverntjenester vurderer og dokumenterer den planlagte behandlingen av personopplysninger på vegne av UiA.

Dine rettigheter

Du har rett til å vite og se hvilken informasjon som er samlet inn om deg som lærer. Du har også rett til å be om at informasjonen skal slettes slik at den ikke finnes lenger. Om du finner informasjonen feil har du også rett til å be meg om å endre opp i dette. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert, og ikke kunne spores tilbake. Om du mener noe ikke er gjort riktig, og opplysningene er behandlet på en uforsiktig måte har du rett til å klage til Datatilsynet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til prosjektet er det bare å ta kontakt med:

- Masterstudent ved UiA Silje Marie Favila Liland på mail: smliland@uia.no eller telefonnummer: 94055624.
- Veileder og prosjektansvarlig Lene Anundsen på mail lene.anundsen@uia.no eller telefonnummer: 38141551
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på telefon: 73 98 40 40 om det er spørsmål knyttet til personopplysninger, og hvordan disse behandles.

Vennlig hilsen

Silje Marie Favila Liland

Samtykkeerklæring

Jeg ber om at du som lærer undertegner og leverer dette samtykkeskjemaet til meg.

Samtykke til at du vil delta i studien gjennom:

(Kryss av på det du samtykker til)

- Skrive ned egne observasjoner som skjer klasserommet
- Intervju/refleksjonssamtale sammen med masterstudent

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir herved bekreftelse på at jeg vil delta i prosjektet og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Signatur: _____

Sted og dato: _____

Vedlegg 3

Feltnotat brukt til observasjon under gjennomføring av undervisningsaktiviteter.

BLÅ DEL: Overordna aktiviteter (kun beskrivelse)

Aktivitet	Læringsressurser	Læreren (hva og hvordan/meg som gjennomfører)	Elevene (hva de gjør, hvordan de responderer de på oppgaver/instrukser osv.).	Min deltakerrolle & andre roller

GRØNN DEL - Aspekt som er interessante (beskrivelser)

(Flerspråklige) språkpraksiser	Interaksjon (eks: hvordan prater man sammen. Dette kan være samtale om egen språkkunnskap og lytte og stille spørsmål til andres) Lærer – elev Elev – elev	Engasjement/affinitet	Spesielle episoder/ eksempler.

RØD DEL - Egne refleksjoner, spørsmål, fortolkninger og vurderinger

(Mine) samtaler med elever og lærer(e)	Inntrykk/refleksjoner/fortolkninger

Annet som er relevant:

Vedlegg 4

Intervjuguide

Intervjuguide – refleksjonssamtale

Rammer for de ulike fasene.

Trenger ikke følges punktlig, men brukes som en mal for hvilke områder jeg ønsker å dekke.

1. Samtale før prosjektstart

Introduksjon/bli kjent med informant:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i? Hva er ditt fordypningsfag?
3. Er du kontaktlærer/faglærer?
4. Har du annen utdanning/videreutdanning?

Overgang til tema:

5. Hvordan definerer du flerspråklighet? (Holdninger, tanker, refleksjon rundt dette).
6. Dine erfaringer i arbeid med flerspråklighet
7. Hvilke erfaringer har elevene med et slikt fokus i norskundervisning? Eller eventuelt andre fag?
8. Er ulike språk synliggjort i klasserommet? (for eksempel plakater på ulike språk).
9. Hvilke språk er presentert på dette trinnet? Har du oversikt over elevenes flerspråklige kompetanse? (Oppfølgingsspørsmål: Hvor er denne informasjonen hentet fra?).
10. Hvilke språk kan du bruke i egen undervisning?
Evt. har du prøvd dette ut?

2. Underveis i prosjektet

Etter de første observasjonene:

1. Hva synes du om de utvalgte aktivitetene?
2. Er dette noe elevene opplever relevant?
3. Er det noe du har lagt merke til under aktivitetene til nå? *Elevgruppen i helhet, ikke enkeltelever.*
Her skal ikke informasjon om enkeltelever være fokuset, mer generell refleksjon rundt undervisningsaktivitetene og hvordan disse foregår.
4. Kunne noe blitt håndtert annerledes? (Eks: gruppeoppsetninger).
5. Hvordan opplever elevene det ved bevisstgjøring av ulike språkkunnskaper? (hvordan responderer de på et generelt nivå, hvordan prater og lytter elevene om ulike språk, er de nysgjerrige? I hvilke settinger deler de språkkunnskaper?).
6. Hvilken rolle tenker dere at vi som lærere har i møte med de ulike språkene i klassen?
Oppfølgingsspørsmål: Hva tenker dere er viktig? (Holdninger, språkkunnskaper, engasjement?)

7. Hvordan tror dere elevenes norskfaglige kompetanse blir påvirket av å ha elever i klassen med ulike språkkompetanse?
8. Er det noe dere vil tilføye knyttet til gjennomføring av opplegg og inntrykk og opplevelser elevene sitter igjen med til nå?
9. Hvordan tror dere elevene vil oppleve å arbeide med egenvalgt tekst på norsk og valgt språk som er neste aktivitet? Har de arbeidet med dikt eller sanglyrikk tidligere?

Tidligere erfaring:

10. Kommer dere nå på noen egne erfaringer med aktiviteter som kan fremme flerspråklighet som ressurs i norskundervisningen? Eks: tekst eller bøker på andre språk?
 - ➔ Hvor får du inspirasjon og ideer fra?
 - ➔ Samarbeid med andre lærere? For eksempel: morsmåslærer, eller mottakslærer.

Sluttsamtale

Etter prosjektutførelse:

1. Hva synes dere om opplegget med diktskriving/sanglyrikk på valgt språk og norsk? Hvordan arbeidet elevene med dette? Hva er deres inntrykk av timen?
2. Hva tenker dere at elevene sitter igjen med etter disse tre aktivitetene med fokus på å fremme språk i norskundervisningen?
3. Hvordan tenker dere at elevene kan lære og føle på mestring av dette?
4. Lærer de av hverandre?
5. Opplever dere at elevene er interesserte i hverandres språkkunnskaper? (eks: hvordan lytter de og stiller de spørsmål til hverandre?) Har dere gjort noen observasjoner av dette?
6. Hva tenker dere at har fungert? Og hva har ikke fungert så bra?
7. Tenker dere at alle elever har hatt utbytte av dette prosjektet? Både elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål?
8. Tror dere at elevene har en forståelse av at språk og identitet hører sammen? På hvilken måte kan vi se dette gjennom observasjoner fra gjennomføringene?
9. Har dere inntrykk av at dette er noe elevene trives med?
Oppfølgingsspørsmål: Hvordan har du sett dette? Har de uttrykt sine opplevelser eller er det synlig i klasserommet? Kan dere gi noen eksempler som dere har sett eller hørt.
10. Er aktivitetene som er gjennomført noe du ville brukt i egen undervisning?

Generelt:

11. Har dere noen tanker knyttet til at språklig mangfold er et kjerneelement i norskfaget? (Kunnskapsløftet 2020).

Språklig mangfold

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.

12. Tenker dere at disse oppleggene som er gjennomført er relevant for norskfaget?
13. Under fagets relevans i læreplanen står det følgende «*Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap **der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs***». Hvilke tanker har dere rundt dette, og hvordan kan man videre arbeide med flerspråklighet?
14. Er flerspråklighet som en ressurs relevant i andre fag? Har dere noen eksempler?
15. I overordna del under 1.2 Identitet og kulturelt mangfold står det «*Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet*». Hvordan arbeider skolen med dette? Er skolen ressursorientert?
Oppfølgingsspørsmål: Er dette et tema dere diskuterer med kollegaer?
16. Er det noe annet knyttet til flerspråklighet vi ikke har snakket om som dere tenker er relevant?

Vedlegg 5

Godkjenning til å gjennomføre prosjektet fra Sikt:

21.05.2024, 13:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

118598

Vurderingstype

Standard

Dato

21.05.2024

Tittel

Flerspråklighet som en ressurs i ordinær norskundervisning på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Lene Anundsen

Student

Silje Marie Favila Liland

Prosjektperiode

01.01.2024 - 30.05.2024

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 30.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endring:

- Prosjektperioden er utvidet med ca to uker
- Personlig intervju er endret til gruppeintervju

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til videre med prosjektet!