

Kilde: Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>

Line Møller Daugaard

VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus

Joke Dewilde

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

## Sammendrag

Denne artikkelen setter søkelyset på flerspråklige lærere i danske og norske skoler. Artikkelen empiriske materiale og teoretiske og analytiske fundament hentes fra doktoravhandlingene våre (Daugaard, 2015; Dewilde, 2013), som begge er lingvistisk etnografisk studier. Daugaards feltarbeid foregår ved en dansk skole og kombinerer feltnotater med videoopptak og fotos, mens Dewildes feltarbeid finner sted ved to norske skoler og trækker på en kombination af feltnotater og lydopptak. I artikkelen kombineres et empirisk fokus på flerspråklige lærere og deres profesjonelle praksis med en teoretisk forståelse av språk som oppfinnelse og i forlengelsen av dette ses de flerspråklige lærere som oppfinnere. Dette perspektiveres med Conteh, Copland og Creeses (2014) konseptualisering av myter om språkundervisning og språklæring. Artikkelen analyser viser, hvordan de flerspråklige lærerne utfordrer mytene i sin pedagogiske praksis og i møte med andre lærere og skoleledelsen, slik at de framstår som forkjempere i en transformasjon av språkpedagogisk praksis i skolen.

Nøgleord: flerspråklige lærere; lingvistisk etnografi; modersmålsundervisning; tospråklig fagopplæring; myter

## Abstract

This article focuses on multilingual teachers in Danish and Norwegian schools. In the article, we bring together empirical material as well as theoretical frameworks from our doctoral dissertations (Daugaard, 2015; Dewilde, 2013). Both dissertations report on linguistic ethnographies; Daugaard's fieldwork is carried out in a Danish school and combines fieldnotes, photos and video recordings, whereas Dewilde's fieldwork takes place in two Norwegian schools and draws on a combination of fieldnotes and audio recordings. In the article, we combine an empirical focus on multilingual teachers and their professional practice with a theoretical understanding of language as invention, thus constructing multilingual

Kilde: Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>

teachers as inventors. The analyses illustrate how multilingual teachers challenge myths about language teaching and learning (Conteh, Copland & Creese, 2014) in their everyday encounters with pupils, teachers and school management, and through their inventive practices stand forward as pioneers in a potential transformation of language pedagogical practice in schools.

Key words: multilingual teachers, linguistic ethnography, mother tongue teaching, bilingual subject teaching, myths

## Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler

### INDLEDNING

De senere års flytningestrømme mod Nordeuropa har stillet uddannelsessystemerne i de skandinaviske lande over for nye udfordringer. I denne situation anlægges der ofte et komparativt perspektiv og ses på tværs af de skandinaviske lande for brugbare erfaringer (se fx specialnummeret i NORDAND om nyankomne elever, Axelsson & Juvonen, 2016). Opmærksomheden retter sig gerne mod de nyankomne børn og unges oplevelser og erfaringer eller mod udfordringerne for de lærere, som underviser de nyankomne børn og unge i skolerne i de skandinaviske lande. I denne artikel retter vi blikket mod en anden gruppe, som vi kalder *flersprogede lærere*. I modsætning til de nyankomne børn og unge har de flersprogede lærere været i Danmark eller Norge i en årrække, men samtidig er de typisk ikke født i Danmark eller Norge, sådan som det gælder for hovedparten af lærerne i danske og norske skoler. Mange flersprogede lærere er kommet til Danmark eller Norge som unge eller voksne med særdeles forskellige historier, erfaringer og uddannelsesmæssige baggrunde, og de arbejder nu i danske og norske skoler, hvor de underviser såvel nyankomne som »gamle« flersprogede elever – og skolens øvrige elever.

I artiklen bringer vi materiale og indsigter fra to ph.d.-afhandlinger sammen: Et casestudie af flersprogede lærere og lærersamarbejde i to norske skoler (Dewilde, 2013) og en lingvistisk etnografisk undersøgelse af sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning i en dansk skole (Daugaard, 2015). Fra Dewildes studie låner vi et empirisk fokus på flersprogede lærere og deres professionelle hverdagspraksis, mens vi fra Daugaards studie henter en teoretisk forståelse af sprog som opfindelse og sproglærere som opfindere. Det sætter vi i forbindelse med Jean Conteh, Fiona Copland og Angela Creeses (2014) konceptualisering af myter om sprogundervisning og sproglæring. Med samtænkningen af materiale og indsigter fra de to studier etablerer vi et tværgående dansk-norsk blik på flersprogede lærere og tegner på den måde et billede af flersprogede lærere som potentielle frontkæmpere i en transformation af sprogpædagogisk praksis i skolen.

I det følgende redegør vi indledningsvis for artiklens teoretiske og analytiske fundament og for det empiriske materiale, som analyserne i artiklen er baseret på. Herefter gennemgår vi én efter én de fem myter om sprogundervisning og sproglæring, som Conteh, Copland og Creese (2014) beskriver og diskuterer, hvordan vi i vores empiriske materiale ser flersprogede

lærere håndtere og udfordre myterne. Analyserne samles i en kort opsamling, der sætter fokus på flersprogede læreres rolle i fremtidens skole. Artiklen handler om flersprogethed, og vi har valgt ligeledes at give den en flersproget dansk-norsk form. De empiriske eksempler holdes således i deres originale danske eller norske form, mens tekstens øvrige afsnit veksler mellem dansk og norsk.

## **FLERSPRÅKLIGE LÆRERE SOM OPPFINNERE**

De flerspråklige lærerne i studiene fungerer som lærere: de er flerspråklige, og de beskjeftiger seg med språk- og fagundervisning av flerspråklige elever. Mange er *ambulerende* i den forstand at de i tillegg til å være ansatt i små stillinger ved flere skoler, har blekksprutfunksjoner i skolen. Dette gjør at de ambulerer hyppig mellom forskjellige teamrom, klasserom, grupperom og personalrom og de utfører en rekke oppgaver. De ambulerer også mellom elever med varierende botid, trinn, fag og språk (Dewilde, 2013). Flerspråklige lærere er ofte involvert i morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring, som begge er pedagogiske ordninger, og som kan sies å plassere seg i et *curriculært mellomrom*, da de skiller seg fra andre fag (Daugaard, 2015).

*Morsmålsundervisning* kan på dansk henviser til både skolens undervisning i dansk og – som oftest – til undervisning i andre morsmål enn dansk. Mens det er obligatorisk for danske kommuner å tilby morsmålsundervisning i offisielle EU-språk, er det opp til den enkelte kommune hvorvidt det samme skal gjelde for øvrige morsmål som arabisk eller somali. En tilsvarende curriculær mellomromsposisjon befinner «morsmål for språklige minoriteter» og «tospråklig fagopplæring» i Norge seg i. I lovverket heter det at elever som ikke har gode nok ferdigheter i norsk, har rett til særskilt norskopplæring og om nødvendig til morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring. Mens morsmålsundervisning kommer i tillegg til det ordinære timetallet, er tospråklig fagopplæring en opplæring der både norsk og elevens antatte morsmål blir brukt, som kan gjennomføres i alle fag. Selv om disse to tilbudene framstår som tydelig adskilt i lovverket, kan grensene mellom dem i praksis være mer flytende. Den curriculære mellomromsposisjonen manifesterer seg på denne måten både i de nasjonale retningslinjene, på kommunalt plan og i praksisen ved den enkelte skole. Denne curriculære mellomromsposisjonen bidrar på den ene siden til å gjøre ordningene diffuse, men på den andre siden kan dette rommet også gi de flerspråklige lærerne større frihet til å definere innholdet i undervisningen, samt definere hva språk, morsmål, morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring er og kan være – i samarbeid med elevene

og foreldrene og innenfor rammene som skapes av skoleledelsen.

Med utgangspunkt i handlingsrommet til de flerspråklige lærerne, utvikler Daugaard (2015, s. 47–58) en forståelse av flerspråklige lærere som *oppfinnere*. Denne forståelsen legger til grunn et syn på språk som situerte praksiser og ideologiske konstruksjoner, og utfordrer dermed synet på språk som avgrensede og nøytrale systemer. Dette synet på språk har vært dominerende helt fra det vokste fram under nasjonsbyggingstiden i Europa på 1800-tallet og førte til et sterkt enspråklig og monokulturelt ideal (Blommaert, Leppänen & Spotti, 2014). Det bygget på en antagelse der nasjon, folk og språk står i et en-til-en-forhold som privilegerer den innfødte og dens kompetanse, uten å gi rom for avvik fra en forhåndsbestemt norm (Hutton, 2010). Jan Blommaert, Sirpa Leppänen og Massimiliano Spotti (2014, s. 2) konkluderer med at denne ideologien ikke bare er et historisk fenomen, men at den fortsetter å eksistere i dagens nasjonalstater og interstatlige systemer.

Sinfree Makoni og Alistair Pennycook foreslår å av-oppfinne og rekonstruere språk (Makoni & Pennycook, 2005, 2007; Pennycook, 2002). De bygger på antagelsen om at språk aldri er gitt, men kontinuerlig finnes opp av mennesker under bestemte sosiale, kulturelle og politiske forhold – gjerne i tett tilknytning til sterke ideer om nasjonalstaten og nasjonalspråket. Akkurat som det skapes noe nytt ved oppfinnelser, skapes oppfinnelser av språk gjennom de prosessene der språk oppstår (Makoni & Pennycook, 2007, s. 10). Det er nettopp denne tilblivelsesprosessen der språk blir produsert, regulert og konstruert under bestemte forhold, som er interessant. Argumentasjonen om at språk er en oppfinnelse bygger på tre relaterte antagelser: 1) alle verdens språk ses på som oppfinnelser, og særlig som et ledd i nasjonsbyggingen i Europa; 2) språk framstilles som hermetisk avgrensede enheter, som reguleres gjennom ordbøker og grammatikkbøker, og 3) språk betraktes som «convenient fictions»<sup>1</sup> (Makoni & Pennycook, 2007, s. 21) der statlige utdanningsinstitusjoner spiller en viktig rolle i etableringen av forståelsen av språk som oppfinnelse. Disse bekvemme fiksjonene har likevel reelle konsekvenser i form av for eksempel separate språkfag og språktester, og er på denne måten et kraftig virkemiddel for å kategorisere, sortere og differensiere mellom mennesker.

Ifølge Makoni og Pennycook (2007) er alle undervisere oppfinnere, men som Daugaard (2015, s. 154) påpeker, har begrepet en særlig aktualitet når det gjelder morsmåslærere og tospråklige lærere. Årsaken er at morsmålsfaget og tospråklig fagopplæring har en løsere curriculær regulering enn andre språkfag, som dansk/norsk og

engelsk. Denne løse reguleringen er med andre ord med på å utvide handlingsrommet til de flerspråklige lærerne. I denne artikkelen vil vi vise hvordan de flerspråklige lærerne i studiene våre bruker dette rommet til å utfordre myter om hvordan språkundervisningen kan og bør foregå. Conteh, Copland og Creese hevder at forestillinger om mønsterpraksiser («best practice») i språkundervisning og -læring er preget av «common sense»-oppfatninger som intuitivt er attraktive, men som ikke er begrunnet i forskning, og som derfor bør utfordres (Conteh, Copland & Creese, 2014, s. 159). De beskriver fem slike myter, her gjengitt i vår oversettelse:

1. Språk bør holdes separat i klasserommet, ellers vil innlærere bli forvirret. Undervisningen bør kun skje på målspråket, og elevenes morsmål bør ikke brukes som en støtte.
2. Oversettelse mellom første- og andrespråket bør unngås i språkundervisningen og lese- og skriveopplæringen.
3. Den ideelle læreren er en morsmålsbruker.
4. Jo mer målspråket brukes i klasserommet, desto bedre blir resultatene.
5. Språkmangfold er et problem, og det beste er om elevene snakker målspråket hele tiden.

Myterne er hos Conteh, Copland og Creese (2014, s. 159) uttrykk for »key assumptions about what counts as best practice in language teaching and learning«<sup>ii</sup>, men teoretiseres ikke yderligere. Hos Helle Pia Laursen og Naja Dahlstrup Mogensen (2016) finder vi en lignende anvendelse av myten som analytisk greb, her forankret i Roland Barthes' semiologiske forståelse av myten som en bestemt måte at anvende sprog og andre symbolske systemer på. Laursen og Mogensen beskriver tre sammenflettede myter om den »tosprogede elev«, sproglig diversitet og sproglig kompetance og peger på, hvordan myterne destabiliseres, når de flersprogede elever selv taler om og kroppsiggjør deres sproglige praksisser. På samme måte forstår vi myter om sprog og sprogundervisning som naturaliserede forestillinger, som på den ene siden kan fremstå mere eller mindre ureflekterede, men som netop i kraft av naturaliseringen samtidig er særdeles virksomme og magtfulde. I artikkelens analyser beskriver vi, hvordan de flersprogede lærere håndterer og utfordrer disse myter i deres daglige arbejde – nogle gange i dialog med andre lærere eller skoleledelsen, andre gange gennem deres interaksjon med eleverne – og hvordan de herved træder i karakter som opfindere.

## **TO LINGVISTISK ETNOGRAFISKE UNDERSØGELSER – FIRE FLERSPROGEDE LÆRERE**

Artiklen er som nævnt i indledningen baseret på en kombination af materiale og indsigter fra to ph.d.-afhandlinger. Både Dewildes studie af flersprogede lærere og lærersamarbejde i to norske skoler og Daugaards undersøgelse af sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning i en dansk skole skriver sig ind i en lingvistisk etnografisk forskningstradition (Creese, 2008, 2010; Daugaard, 2015, 2016; Rampton, 2007; Rampton m.fl., 2004; Snell, Shaw & Copland, 2015). Lingvistisk etnografi er en nyere forskningstradition, der sætter fokus på relationen mellem sprog og socialitet, og som har sit udspring i britisk sociolingvistik og anvendt lingvistik omkring årtusindskiftet. Lingvistisk etnografisk forskning udfoldes med afsæt i en grundlæggende antagelse om, at sprog og social praksis er tæt forbundne størrelser, der gensidigt øver indflydelse på hinanden. Det er en lingvistisk etnografisk grundforståelse, at »det, der sker i det små og lokale, og det, der sker i det helt store, har en hel del med hinanden at gøre« (Karrebæk, 2011, s. 13), og en lingvistisk etnografisk analyse stræber med Angela Creeses ords mod at »... look closely and look locally, while tying observations to broader relations of power and ideology«<sup>iii</sup> (Creese, 2010, s. 141). En lingvistisk etnografisk analyse er således sprognær og detaljeret – men uden at tabe blikket for den kontekst, den sproglige praksis er indlejret i (jf. Daugaard, 2016).

Begge lingvistiske etnografier er baseret på feltarbejde i skoler. Dewilde udvikler en særlig form for deltagende observation, som hun kalder *discursive shadowing*<sup>iv</sup> (Dewilde, 2015; Dewilde & Creese, 2016), og som tillader hende at følge udvalgte lærere tæt. Den skyggede lærer udstyres med en mikrofon, og Dewilde følger læreren kontinuerligt gennem arbejdsdagen. Gennem lydoptagelser og Dewildes feltnoter fastholdes den skyggede lærers interaktion med elever, kolleger og andre, men også læreren og Dewildes løbende samtaler og refleksioner. Daugaards fokus er i stedet på, hvordan modersmålsundervisning bliver til og praktiseres i et samspil mellem elever og lærere, og Daugaards lingvistiske etnografi er baseret på deltagende observation i modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali. Som i Dewildes studie står feltnoter centralt, men suppleres af visuelt materiale i form af videooptagelser og fotos. Desuden indgår interviews i begge undersøgelser. I Dewildes tilfælde med de to skyggede flersprogede lærere og hos Daugaard med de flersprogede lærere, som varetager modersmålsundervisning, de deltagende børn samt repræsentanter for skoleledelsen. Endelig indgår analyse af relevante policy-tekster i begge undersøgelser.

Til denne artikels formål er det de flersprogede lærere i de to undersøgelser, som er i fokus. Fra Daugaards undersøgelse møder vi tre flersprogede lærere, som vi i artiklen kalder Emal, Hawra og Idle. De er alle tre ansat på en skole, som vi her kalder Sydskolen; en grundskole i udkanten af en større dansk provinsby. Mens Emal og Idle er ansat som »tosprogede lærere«, er Hawra ansat som pædagogmedhjælper. Funktionen som tosproget lærer på Sydskolen indebærer, at Emal og Idle fungerer som sproglig støtte for udvalgte børnegrupper i fagundervisningen, varetager tolkeopgaver, fungerer som ressourcepersoner i skole-hjem-samarbejdet og varetager modersmålsundervisning – den del af funktionen, som er i fokus i denne artikel. *Emal* er født og opvokset i Afghanistan, hvor han er uddannet mineingeniør, og han kom til Danmark i slutningen af 1980'erne. Emal beskriver både dari og pashto som sit modersmål og varetager modersmålsundervisning i begge sprog, ligesom han fungerer som tolk på begge sprog for forskellige offentlige instanser ved siden af sit virke som tosproget lærer. *Idle* kom til Danmark fra Somalia i begyndelsen af 1990'erne. I Somalia er han uddannet inden for biokemi; som tosproget lærer i Danmark underviser han i modersmålsundervisning i somali. *Hawra* er modsat Emal og Idle ansat som pædagogmedhjælper og er primært tilknyttet skolens 0. klasser (1. klasse i Norge). Herudover varetager hun modersmålsundervisning i arabisk. Hawra er født og opvokset i Irak, hvor hun har taget en læreruddannelse og undervist i den irakiske grundskole, før hun kom til Danmark i slutningen af 1990'erne.

Fra Dewildes (2013) studiet løfter vi her fram Maryam. Maryam ble født i Midtøsten med arabisk som hjemmespråk, og hadde bodd i Norge i fem år da studien foregikk. I hjemlandet skolerte hun seg til å bli lærer i videregående skole med fagene fransk og engelsk, og hun tok en faglærerutdanning for tospråklige i Norge med fagene RLE (religion, livssyn og etikk) og arabisk. Hun er ansatt ved Bergåsen der hun gir tospråklig fagopplæring til åtte arabisktalende barn fra henholdsvis Palestina og Yemen, som er mellom 6 og 13 år gamle, i tillegg til å undervise en vanlig 6. klasse (5. klasse i Danmark) i samfunnsfag.

De flerspråklige lærerne i artikkelen møter og håndterer forskjellige myter om språk og språkundervisning i sin profesjonelle hverdag. I det følgende skal vi se på hva dette innebærer.

## **MYTEN OM SPRÅKATSKILLELSE**

Myten om at språkene bør holdes atskilt i klasserommet, begrunnes gjerne med at språkinnlærere vil kunne bli forvirret når språkene blandes i undervisningen (Conteh, Copland & Creese, 2014, s. 159). Undervisningen må følgelig kun foregå på målspråket uten å trekke veksler på de andre språklige ressursene som elevene bringer med seg til klasserommet. Maryam møter denne myten ved Bergåsen, og da særlig i sitt samarbeid med Kine. Kine er født i Norge og har norsk som hjemmespråk. Hun utdannet seg først som allmennlærer med fordypning i engelsk, spesialundervisning og migrasjonspedagogikk, og senere tok hun en mastergrad i tilpasset opplæring. Ved Bergåsen er hun lærer i grunnleggende norsk i skolens mottaksklasse. Hun er av den oppfatning at det er for krevende for nyankomne barn å få undervisning på flere språk samtidig. Maryam er uenig i dette, og utfordrer følgelig myten, både gjennom sin praksis og i kollegiale diskusjoner.

Når Maryam underviser i tospråklig fagopplæring for elever med arabisk bakgrunn, bruker hun ikke alene på norsk og arabisk, men trekker også systematisk inn engelsk. I samtale med elevene trekker hun ikke bare veksler på flere språk, hun understreker til og med eksplisitt viktigheten av at de lærer begrepene på alle tre språkene samtidig. Slik som i timen med de to 2. klassingene, Tahar og Ahlam, som skal lære ukedagene i arabisktimen:

**Eksempel 1: Tre språk** (transkripsjon av interaksjon i klasserommet)

Maryam 说	Hvor mange dager? Kam yoom? <i>Hvor mange dager?</i>
Ahlam	Sju
Maryam 说 说 说	Bilinglizi seven days. Sju dager. <i>På engelsk seven days.</i> Sabaat ayyaam bilarabi. Binnarwiji uke, week bilinglizi ismoh. <i>På arabisk sju dager. Uke på norsk, det heter week på engelsk.</i> Taher inta maana? Sho ism al-uke? <i>Taher, følger du med? Hva heter uke?</i>
Taher 说	Week <i>Uke</i>
Maryam 说 说 说	Week, bravo! W bilarabi ismoh osboo. <i>Week, veldig bra! Og på arabisk heter det osboo.</i> Osboo, uke, week. Tre språk, thalaath loghaat. <i>Dere får det på tre språk.</i> Biddiyyaki tihfazhih bilarabi: alosboo, sabaat ayyaam. <i>Jeg vil, at dere lærer det utenat på arabisk: uke, sju dager.</i>

Som eksemplet viser, vil Maryam at de to andreklassingene skal lære ukedagene på arabisk, engelsk og norsk, noe hun understreker for dem i de siste tre linjene. Det å trekke på flere språk for å lære, er med andre ord mer enn en undervisningspraksis for Maryam. Det er i

høyeste grad også et pedagogisk prinsipp. Det som også er interessant, er at elevene behersker arabisk og norsk i ulik grad: Taher er født i Palestina, der han fikk den første lese- og skriveopplæringen på arabisk, og kom til Norge seks måneder tidligere. Ahlam er født i Norge og gikk i norsk barnehage og 1. klasse. Foreldrene hennes kommer fra Palestina, men valgte å snakke norsk framfor arabisk med henne hjemme. Følgelig kan Tahar ukedagene på arabisk, men ikke på norsk ennå, og Ahlam kan dem på norsk, men ikke på arabisk. Barna utfyller hverandre, noe Maryam spiller på i undervisningen. Hun opererer fortsatt med språk som atskilte størrelser, men samtidig fungerer hun som flerspråklig lærer som en oppfinner av en veloverveid flerspråklig pedagogisk praksis der hun tar utgangspunkt i elevgruppens samlede repertoar, og bygger på det.

Maryams pedagogiske strategi er gjenstand for diskusjon blant lærerne, og det er særlig norsklærer Kine som er kritisk. På et månedlig temamøte for alle lærere som underviser nyankomne elever ved skolen, får Kine og Maryam anledning til å gjøre rede for sine ulike pedagogiske syn.

### Eksempel 2. Grunnleggende norsk (transkripsjon av teammøte)

Kine	Vi vet at når du har begreper på morsmålet så vil du automatisk tilegne deg det på andrespråket og- eller ikke automatisk men- da vil du ha et grunnlag for å forstå etter hvert. Det jeg av og til har lurt litt på er de nyankomne, altså innføringselevne mine. Så tenker jeg at den norsken de lærer av meg er jo veldig sånn basic og veldig grunnleggende norsk og det synes jeg det skal være. Synes at norsken skal være- Den skal ha en progresjon som er veldig oversiktlig og enkel men så har jeg- tror jeg det som har vært litt uenighet mellom Maryam og meg kanskje har vært at Maryam ofte lærer ungene- du du gjennomgår ting som ungene har på- i andre fag og så oversetter du det til arabisk, og det synes jeg er helt riktig, men så bruker du og tid til å lære dem en del begreper på norsk innenfor det samme ((temaet)), tror jeg. [...] Det som er veldig viktig er at de får temaet på morsmålet sitt men at de ikke behøver å få tema på de norske ordene inn når det gjelder det tema for det tror jeg de er- det er de ikke modne for egentlig tenker jeg.
------	--

Som utdraget viser, forfekter Kine et språkpedagogisk syn basert på en lineær progresjon der elevene først må lære begreper innenfor et tema på morsmål med begrunnelsen om at de ikke er modne for å lære begrepene på norsk i tillegg. Maryam utfordrer Kines syn på følgende måte:

### Eksempel 3. På begge språk (transkripsjon av teammøte)

Maryam	Jeg vil spørre Kine hvordan kan vi utvide begrepsapparatet hvis vi ikke tar tema på begge språk? Rania er kjempeflink og kan mye på arabisk og vet
--------	--

	mye om tema overtro. Jeg syntes det var ikke det var ikke nødvendig for henne å lære om noe som hun kan fra før om overtro om spøkelser og hekser og troll og hulder og sånne ting, mens det var ve- nødvendig å lære henne om jul, om Lucia om nyttårsaften om feiring fordi hun har aldri sett juletre eller noen som feirer jul og tema var aktuelt på den tida. Da trinnet jobbet med overtro jobbet jeg med juleord altså som euh ja som er rundt jul. Og det var viktig å ta tema på begge språk, på arabisk og på norsk.
--	---

Utdraget viser hvordan Maryam argumenterer for en undervisningspraksis der flere språk brukes samtidig (se eksempel 1), noe hun mener er nødvendig for å utvikle elevenes ordforråd. I motsetning til Kine, som mener at barna ikke er modne for å lære et tema på to språk samtidig, vektlegger Maryam Rantias tidligere kunnskap. Eksemplet viser på den ene siden at forskjellige pedagogiske syn lever side om side i norsk skole, og på den andre siden hvordan Maryam framstår som en oppfinner med mye aktørskap og mot når hun utfordrer sterke og veletablerte språkideologier og myten om språkatskillelse i språkundervisningen. Gjennom feltsamtaler med Dewilde kommer det fram at Kine insisterer på en «kun norsk»-språkpolitikk i mottaksklassen. Hun etablerer med andre ord tydelige grenser mellom språk, fag og – som vi vil utdype under myten om den ideelle lærer som morsmålsbruker – mellom lærere.

## MYTEN OM MÅLSPROGET

Myten om målsproget tilsiger, at jo mere målsproget anvendes i undervisningen, jo bedre understøttes børnenes tilegnelse af målsproget. God og effektiv sprogundervisning er således undervisning, der alene foregår på målsproget – præcis som det var tilfældet i Kines forfægtelse af en »kun norsk«-sprogpolitik i norksundervisningen. På Sydskolens i Danmark er det en forståelse, der opleves som selvfølgelig hos skoleledelsen, men som udfordres af Idle, både som princip og i den sprogpædagogiske praksis i modersmålsundervisningen i somali.

Da Daugaard i et interview med to repræsentanter for skoleledelsen på Sydskolens spørger om deres forventninger til, hvad undervisningssproget i modersmålsundervisningen er, mødes spørgsmålet i første omgang spørgsmål med larmende tavshed og lettere desorienterede ansigtsudtryk – spørgsmålet giver øjensynlig ikke mening. Da Daugaard forsøger at klargøre ved at foreslå, at modersmålsundervisning i pashto vel i princippet kan foregå på og involvere både pashto og dansk, svarer Sydskolens pædagogiske leder med stor overbevisning: »Der er ingen tvivl om, at de kører undervisningen modersmålsbaseret. Så når vi kommer ind og har somalisk, så er det somalisk«.

Mens skoleledelsens forventninger her entydigt flugter med målsprogsideologien, er hverdagens sproglige praksis i klasserummet mindre enstrenget. Selvom henholdsvis arabisk, dari, pashto og somali umiddelbart er det mest udbredte sprog i modersmålsundervisningen, forekommer der ligeledes hyppige indslag af dansk, og hverken i arabisk, dari, pashto eller somali er der tale om, at undervisningen køres »rent modersmålsbaseret« i den forståelse, som den pædagogiske leder formulerer i udsagnet herover. I Daugaards interview med Iidle udfordrer han direkte målsprogsideologien. Om målet med modersmålsundervisningen i somali siger han, at »målet med timerne er selvfølgelig, at børnene skal blive bedre i forhold til sproget« og tilføjer straks herefter: »både dansk og somalisk«. Iidle forklarer, at det er vigtigt for ham, at »børnene skal prøve at tilegne sig begge sprog«. For Iidle handler modersmålsundervisning i somali således ikke alene om somali, men om somali i samspil med dansk. Derfor har oversættelse en naturlig plads i hans undervisning, hvilket vi vender tilbage til i næste afsnit. Det får også betydning for hans holdning til sprogblending, som det fremgår af hans svar på Daugaards spørgsmål om, hvad han gør, hvis »børnene blander sprogene« i somalitimerne:

#### **Eksempel 4. Helt i orden** (transskription af interview)

Iidle	Altså, de gør det, og for mig at se er det helt i orden. Det at blande sproget, det giver et billede af, at man prøver, altså på begge sprog, og det er også meningen, at børnene skal være bedre til begge sprog. Jeg har ikke noget problem med det, og de gør det også en del. De fleste gange, så taler de på somalisk, og når de ikke kan finde ud af, hvad det hedder på somalisk, så siger de det på dansk, og det er helt fint. Men nogle gange så siger de det også uden at tænke på, hvad de siger. De siger bare noget, og om det er somali eller dansk, det er nogle gange lidt svært at finde ud af det. Det vil de bare gerne sige, og så blander de også på den måde, og det synes jeg også er i orden. Det kan man ikke, jeg skælder dem ikke ud og siger »det er kun somalisk«, jeg vil gerne hjælpe dem, hvis det er meningen, at de skulle sige det på somalisk. Hvis de blander det med noget dansk, så siger jeg også, hvad det hedder på somalisk, så på den måde forventer jeg også, at det kunne hjælpe.
-------	--

Iidle giver her udtryk for, at han opfatter sprogblending som både naturligt og hensigtsmæssigt. Han sanktionerer ikke sprogblending, men bakker tværtimod op om den. Han kører således ikke somaliundervisningen strengt modersmålsbaseret, men opfinder et flersproget formål med undervisningen og praktiserer sin undervisning på en flersproget måde, som flugter med dette formål. Iidles eksempel peger desuden på, hvordan de flersprogede læreres opfindervirksomhed udfolder sig i et magtfuldt rum i en spænding

mellem skoleledelsens forventninger og den enkelte flersprogede lærers opfindsomme praksis.

## MYTEN OM OVERSÆTTELSE

I kølvandet på Iidles udfordring af myten om målsproget følger en destabilisering af myten om oversættelse. Ifølge myten om oversættelse har oversættelse mellem 'modersmål' og »målsprog« ingen plads i moderne sprogundervisning. Men når man som Iidle ser målet med modersmålsundervisning i somali som rettet mod at udvikle sprogfærdighed på både dansk og somali, får oversættelse mellem somali og dansk en naturlig plads i somaliundervisningen. I Daugaards interview med Iidle fortæller han, at han bestræber sig på så vidt muligt at arbejde med temaer på både somali og dansk, og oversættelse optræder som en central sproglig praksis i hans somalitimer.

Iidles systematiske arbejde med oversættelse tager forskellige former afhængig af, om der er tale om de yngste elever i 1.-2. klasse eller de lidt ældre elever. Når det gælder de ældre elever i 4. eller 5. klasse, arbejder Iidle med oversættelse på tekstniveau. Han fortæller, at han eksempelvis arbejder med et udklip fra en avis, og at eleverne kan prøve at oversætte en dansk avisartikel til somali – eller omvendt. Iidle understreger, at oversættelsen kan gå begge veje; der kan oversættes fra dansk til somali eller omvendt. Denne bidirektionalitet gælder også, når Iidles yngre elever i 1.-2. klasse arbejder med oversættelse. Her er det ofte enkeltord snarere end tekster, der oversættes. Eksemplet herunder stammer fra en somalitime, hvor det pædagogiske fokus er på ordforråd knyttet til madvarer på somali. Iidle har uddelt et kopiark med illustrationer af forskellige madvarer, og børnene byder nu på skift ind med somaliske navne på madvarerne, som herefter oversættes til dansk. Et eksempel på denne oversættelsespraksis finder vi i episoden herunder, hvor en af pigerne på somaliholdet, Ayaan, først byder ind med det somaliske ord for kylling, »digaag«, og herefter den danske oversættelse, »kylling«:

### Eksempel 5. Kylling (transskription af interaktion i klasserummet)

Iidle 说	Haye? ((peger på Ayaan)) <i>Ja</i>
Ayaan 说	Digaag <i>Kylling</i>
Iidle 说	Meehsa maxas kutaal ((peger på billedet af en kylling på kopiarket)) <i>Kylling hvad er der her</i>
Ayaan	Kylling

Iidle	Kylling ja
-------	------------

Sådanne oversættelsessekvenser, hvor der enten oversættes fra somali til dansk eller omvendt, er en genkommende praksis i Iidles somalitimer. Og indimellem udvides oversættelsesformatet. Det sker i fortsættelsen af episoden herover. Da Iidle har godkendt Ayaans oversættelse af »digaag« til »kylling« med sin evaluerende ytring »kylling ja«, sker følgende:

#### **Eksempel 6. Chicken!** (transskription af interaktion i klasserummet)

Iidle	Kylling ja
Khalida	La[sagna
Abdullahi 说	[chicken! kylling!

En af de andre piger, Khalida, indleder en ny mulig oversættelsessekvens ved at introducere madvaren »lasagna«. Men i stedet for at følge det gængse oversættelsesspor og tilbyde en oversættelse til dansk, byder Abdullahi i overlap med Khalidas »lasagna« ind med et kækt og insisterende »chicken«. Herved vender han tilbage til den forrige oversættelsessekvens og udvider uopfordret oversættelsesarbejdet til at omfatte tre sprog: somali, dansk og engelsk. Dette er ikke et isoleret tilfælde; oversættelsesarbejdet i Iidles somalitimer rummer ofte referencer til andre sprog end somali og dansk, både på Iidles og børnenes initiativ. I Iidles somalitimer er oversættelse således hverken bandlyst eller dæmoniseret; tværtimod anvendes oversættelse mellem somali og dansk og med udblik til øvrige sprog systematisk som en måde at invitere børnene til at bringe et bredt repertoire af sproglige erfaringer og sproglig viden i spil i somalitimerne – præcis som vi så det i Maryams systematiske brug af norsk, arabisk og engelsk i arabisktimerne.

### **MYTEN OM DEN IDEELLE LÆRER SOM MORSMÅLSBRUKER**

Konflikten mellom Maryam og Kine på Bergåsen handler ikke bare om språkopplæring. Som antydnet under myten om språkatskillelse, kan den også ses på som en profesjonskamp mellom en lærer som gir tospråklig fagopplæring og en lærer som underviser i grunnleggende norsk. På temamøtet nevnt ovenfor, diskuterer lærerne hvilke arbeidsoppgaver en tospråklig lærer skal ha, etter ønske fra Kine. Assisterende skoleleder Lene leder møtet.

#### **Eksempel 7. Tospråklig lærer, ikke morsmålslærer** (transkripsjon av teammøte)

Kine	I praksis så ser jeg at for eksempel- Men jeg vet jo ikke for jeg er jo ikke tilstede i de morsmålstimene, men jeg har en følelse av at en del morsmållærerne hjelper til med leksene som jeg gir for eksempel og bruker samme boka som jeg bruker.
Maryam	Jeg føler meg ikke som morsmållærer. Jeg føler meg som [tospråklig-
Lene	[tospråklig faglærer
Maryam	Jeg fikk kompetansen så jeg kan- Jeg kan virke som tospråklig lærer. Derfor jobber jeg slik på norsk og på arabisk og på engelsk når det er nødvendig. For å hjelpe mine elever. For å tilpasse ting for mine elever.

Begrepsdiskusjonen om forskjellen mellom morsmållærer og tospråklig faglærer er i seg selv interessant. I politiske dokumenter blir lærere som er født i utlandet, og som nå underviser i norsk skole, omtalt som en «tospråklige lærer» eller en «tospråklig minoritetslærer» (Kunnskapsdepartementet, 2007). «Morsmållærere» er derimot forbeholdt lærere som underviser nyankomne etter læreplanen *Morsmål for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007). I praksis brukes begrepene ofte om hverandre, noe som også er tilfelle på Bergåsen. For Maryam er en tospråklig lærer en lærer som kan bruke begge språkene i undervisningen, mens Kine bruker begrepet morsmållærer for å understreke arbeidsfordelingen mellom henne og denne læreren, der hun underviser i og på norsk og morsmållæreren i og på morsmålet til den nyankomne eleven, noe som er sentralt tankegods i én-lærer-ett-språk-språkideologien (jf. Makoni & Pennycook, 2007).

Begrepsdiskusjonen danner også utgangspunkt for å etablere grenser mellom profesjoner. Kines argumentasjon kan forstås som at hun, som morsmålsbruker av norsk, er den best kvalifiserte læreren til å undervise i grunnleggende norsk. Utdraget viser imidlertid hvordan Maryam utfordrer dette synet ved å understreke den pedagogiske viktigheten av å bruke flere språk samtidig. I tillegg markerer hun at hun som «andrespråksbruker» kan bruke det norske språket i sin undervisning, og at hun til og med utvikler undervisningspraksiser med utgangspunkt i elevenes behov. Hun tar med andre ord eierskap til det norske språket, noe som gir henne rett til å eksperimentere og agere som oppfinner av nye språkpedagogiske praksiser.

På Sydskolen i Danmark er situationen anderledes, og her oppstår en annen professionskamp. Emal og Idle underviser som tidligere beskrevet i modersmålsundervisning i henholdsvis dari og pashto og somali og Hawra i arabisk. Men mens Emal og Idle er ansatt som »tosprogede lærere«, er Hawra ansatt som »pædagogmedhjælper« – på trods af, at hun som den eneste af de tre har en læreruddannelse fra sit hjemland og har undervist i engelsk i

Irak. Hawra underviser i arabisk på eget initiativ og med skoleledelsens opbakning, men betegner selv i interviewet med Daugaard arabiskundervisningen som »frivilligt arbejde«. Herved sigter hun til, at arabiskundervisningen indgår i hendes arbejdsopgaver, men at hun som pædagogmedhjælper ikke har forberedelsestid til arabisktimerne, sådan som Emal og Idle som »tosprogede lærere« har det til deres dari-, pashto- og somalitimer:

### Eksempel 8. Frivilligt arbejde (transskription af interview)

Hawra	Du ved godt, jeg blev ansat herovre som pædagogmedhjælper, ikke ligesom de andre, ligesom Idle og den anden, de går på kursus, de får nogle kontakter med de andre modersmålslærere, de har forberedelsestid, men jeg ikke
Line	Så du har ikke engang forberedelsestid til det?
Hawra	Nej, det er frivilligt arbejde, at jeg arbejder som modersmålslærer her. Det er ind i mine timer, men det er nogle helt andre vilkår
Line	Det er nogle helt andre vilkår, det er det
Hawra	Sådan er det, nu var det mit ønske at skulle undervise arabisk herovre, så har de sagt »det må du godt« ((griner)). Men så må du selv.

Skoleledelsen bekræfter denne skillelinje mellem Hawra på den ene side og Emal og Idle på den anden side. Om Hawras initiativ til at oprette modersmålsundervisning i arabisk siger den pædagogiske leder, at »der kan man sige, at vi er heldige, at der er noget initiativ og engagement« og om arabisk modersmålsundervisning, at »arabisk følger så med, kan man sige«. Siden da har Hawra taget konsekvensen af den arabiske modersmålsundervisnings status som frivilligt arbejde, idet hun har valgt at stoppe med at undervise i arabisk. Præcis som hun i sin tid valgte at opfinde modersmålsundervisning i arabisk, vælger hun således senere at af-opfinde og nedlægge den og træder herved tydeligt frem som en handlekraftig opfinder af sprogundervisning.

## MYTEN OM SPRÅKLIG MANGFOLD SOM PROBLEM

Ifølge den femte myten er sproklig mangfold et problem i klasserommet, og følgelig er det best hvis elevene kun anvender »målspråket« i undervisningen. Vi har gennem artikkelsett hvordan både Maryam og Idle utfordrer denne myten. Idle arbejder systematisk med oversettelse mellom somali og dansk i sine somalitimer, og Maryam anvender strategisk og systematisk tre språk i sin undervisning: arabisk, norsk og engelsk. Maryam utfordrer myten om språkmangfold som problem også på en annen måte. Da Dewilde besøkte henne skoleåret etter feltarbeidet for å presentere de foreløpige analysene, ble hun invitert med i norskundervisningen for nyankomne elever fra 1.–4. klasse, som var en av Maryams nye

oppgaver som flerspråklig lærer. Åtte elever med fem forskjellige hjemmespråk (albansk, arabisk, polsk, somali og vietnamesisk) fikk undervisning om værphenomener på norsk. I stedet for å bannlyse språklig mangfold fra klasserommet, la Maryam mangfoldet til grunn for språkundervisningen. Dette var en pedagogisk praksis hun utviklet med sine arabisktalende elever, som beskrevet ovenfor, og som hun nå videreutviklet i møte med en språklig sammensatt elevgruppe.

For Maryams arabiske elever gjelder det desuden, at de bringer forskjellige varianter af samme »sprog« med sig til klasserummet, nærmere bestemt arabisk. Maryam løser dette ved at tage en arabisk ordbog med til undervisningen, sådan så hun altid har mulighed for at opsøge forskellige måder at udtrykke sig på på arabisk. Finder hun ikke betydningen eller udtrykket her, søger hun på internettet. Dette eksempel peger på et andet aspekt af myten om sproglig mangfoldighed, som ikke angår sproglig diversitet som en mangfoldighed af nationalsprog, men ligeledes omfatter sproglig diversitet og variation inden for enkelte navngivne nationalsprog. Hermed flyttes fokus fra, hvorvidt modersmålsundervisningen i somali »køres modersmålsbaseret«, sådan som vi tidligere så skoleledelsen på Iidles skole formulere det, til spørgsmålet om, hvad der gælder som somali i somaliundervisningen. Her træder de flersprogede lærere magtfuldt i karakter som opfindere af sprog og sprogundervisning. På Bergåsen orienterer Maryam sig mod forskellige slags arabisk, og heller ikke i Iidles somalitimer på Sydskolen behandles »somali« som en monolitisk størrelse – somali er mange ting, og det tematiseres eksplicit i undervisningen. Det sker eksempelvis under arbejdet med talord på somali, hvor Iidle forklarer børnene på somaliholdet, at der på somali er to måder at sige tallenes navne på, en sydsomalisk og en nordsomalisk. Det bagvedliggende sproglige princip er skitseret herunder med udgangspunkt i tallet 29:

<b>29</b>	<b>Nordsomali</b>	<b>Sydsomali</b>
<b>Talord på somali</b>	sagaal iyo labaaan	labaaan iyo sagaal
<b>Direkte oversættelse til dansk</b>	9 og 20	20 og 9
<b>Navngivningsprincip</b>	Ettre benævnes før tiere	Tiere benævnes før ettre
<b>Svarer til...</b>	nioogtyve (dansk) neunundzwanzig (tysk)	tjueni (norsk) twenty-nine (engelsk) vingt-neuf (fransk)

I Iidles somalitimer giver de nord- og sydsomaliske talord anledning til en animeret samtale, som det fremgår af uddraget af Daugaards feltnoter herunder:

### Eksempel 9. Fra syd eller nord eller midten? (uddrag af feltnoter)

Iidle skriver tallene fra 0–9 i en lodret række på tavlen og repeterer tallenes navne på somali og går herefter til tocifrede tal fra 10–19. Der kommer forskellige bud på tallenes navne, og Iidle stopper op og forklarer, at der er to måder at sige tallene på på somali. Tallet 19 kan enten hedde »sagaal iyo toban« (9 og 10) eller »toban iyo sagaal« (10 og 9), fordi der er to forskellige dialekter, der hører til forskellige steder i Somalia. Han tegner et kort over Somalia på tavlen og laver en streg tværs gennem landet for at markere dialektgrænsen: Fra midten og op, i Nordsomalia, siger man »sagaal iyo toban«, og fra midten og ned, i Sydsomalia, siger man »toban iyo sagaal«. Faruq springer halvt op fra stolen, peger insisterende på talrækken på tavlen og udbryder: »Mig, jeg kommer fra syd, for jeg laver toban iyo kow, toban iyo laba, så jeg kommer fra Syd«. Iidle bekræfter smilende, og Faruq nynner tilfreds: »Jeg kommer fra Sydsomalia«. Ayaan spørger ivrigt: »Hvad med Cabudwaaq, maxaa la dhahaa markaa la joogo Cabudwaaq?« (hvad siger man, når man er fra Cabudwaaq). Iidle forklarer, at det er lige i midten af Somalia, og at man dér siger begge dele. Abdi siger prøvende for sig selv, at han siger begge dele, mens Faruq fortæller, at han kommer fra Mogadishu. Iidle svarer, at man helt sikkert siger »toban iyo kow« i Mogadishu, og Faruq udbryder begejstret: »Toban iyo kow, det gør jeg også!«. Iidle spørger først Abdullahi og herefter Khalida, hvad deres forældre siger. Imens sidder Abdi mere og mere uroligt på sin stol. Han hopper op og ned, vifter med armene og slår i bordet, før han næsten råbende udbryder: »Iidle, Iidle, Iidle, er jeg fra syd eller nord eller midten?«. Iidle griner og siger, at Abdi må spørge sine forældre, men at han tror, han er fra syd, og det passer med hans måde at sige tallene på, bliver de enige om.

Faruqs konstatering af, at han kommer fra Sydsomalia, kan ses som resultatet af et intenst arbejde med at skabe mening i det sproglige princip bag talordene. Faruqs ræsonnement synes at være: »Jeg siger 10 og 1, altså er jeg ifølge princippet fra Sydsomalia« og efter en tænkepause: »Jeg er fra Mogadishu, Mogadishu er i Syd, altså er princippet sandt«. På samme måde arbejder Abdi aktivt med at placere sig selv i det sociolingvistiske landskab, som tegnes af Iidle og børnene i fællesskab. Dette globaliserede sociolingvistiske landskab strækker sig fra Nord- og Sydsomalia til en dansk provinsby og fra forældregenerationen til børnene, og gennem samtalen herom får børnene mulighed for at definere sig og lade sig definere som henholdsvis nord-, syd- eller midtsomalier i et Somalia, som de færreste af dem har førstehåndserfaringer med, fra deres position i udkanten af en større provinsby i Danmark. Abdis insisterende spørgsmål til Iidle om, hvorvidt han er fra nord, syd eller midten vurderet ud fra hans måde at sige de somaliske talord på, viser tydeligt, hvordan sprogtilegnelse ikke alene er et spørgsmål om sprog, men i høj grad også om, hvem man er, og hvem man kan blive. Og denne forhandling inviterer Iidle ind i somaliundervisningen.

## OPSAMLING: FLERSPROGEDE LÆRERE SOM OPFINDERE

Gjennom denne artikkelen har vi vist hvordan de flerspråklige lærerne i studiene våre utfordrer gjeldende myter om hva god språkundervisning er (jf. Conteh, Copland & Creese, 2014). De setter språklig variasjon på dagsordenen og sprenger språkpedagogiske grenser med utgangspunkt i elevenes samlede språklige repertoarer. Følgelig bygger de ned grenser og hierarkier mellom språkbrukere, språkfag og språklærere og mellom hjem og skole, og på denne måten framstår de klart som oppfinnere av språk og språkundervisning.

Alastair Pennycook (2012) drager en slående parallel mellom krydderier og sprog. På samme måte som vi deler krydderier op i separate poser og krukker med hver deres navnelap, er uddannelsessystemet i vid udstrækning baseret på en skarp opdeling af sprog, hvor navngivne (national)sprog gives afgrænsede rum. Men præcis det gælder for krydderier, blander sprog sig i praksis og fungerer og er virksomme i forskellige kombinationer. På den baggrund opfordrer Pennycook til, at vi nøje overvejer, hvilke myter om sprog vi reproducerer i skolens sprogundervisning: »What myths are we perpetuating about languages?«<sup>v</sup> (Pennycook, 2012, s. 13). Som opfindere af sprog og sprogundervisning tager de flersprogede lærere i denne artikel livtag med sådanne myter. Og som andre opfindere opererer de ikke i et magtfrit rum. Tværtimod har vi set, hvordan Maryams udfordring af myten om sprogadskillelse anfægtes af hendes kollega Kine, ligesom Idles udfordring af myten om målsproget anfægtes af skoleledelsen. Ikke mindst derfor fremstår flersprogede lærere som vigtige aktører i fremtidens skole.

I en tid hvor barn med arabisk, somali og en rekke andre språk strømmer inn i danske og norske skoler, er det kanskje mer enn noensinne bruk for flerspråklige lærere. Ikke som støttelærere, krykker eller frelserfigurer for nyankomne barn og unge, men som frontkjempere og drivkrefter i den nytenkning av språk og språkundervisning i skolen, som såvel Pennycook som Conteh, Copland og Creese legger opp til. Flerspråklige lærere – og andre lærere med oppfinnsomme flerspråklige praksiser – bør gis det nødvendige rommet for å spille en nøkkelrolle i denne gjenoppfinnelsesprosessen.

## TRANSKRIPSJONSØKKE

Konvensjon	Beskrivelse	Betydning
Line	navn i margin	angivelse av den handlendes fulle navn i pseudonymisert

Kilde: Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>

		form (med unntagelse av Line og Joke)
说	kinesisk tegn, shuō, i margin	markering av oversettelse av tale på arabisk, somali eller engelsk til dansk/norsk.
((nikker))	doble parentes	beskrivelse av non-verbale trekk eller kommentar til tale
he[i] [h]ei	firkantede klammer over/under hverandre	overlappende/samtidig tale
-	bindestrek	selvavbrytelse

## OM FORFATTERNE

Line Møller Daugaard, ph.d., docent, VIA University College

Adresse: Ceres Allé 24, 8000 Aarhus C

E-post: [lida@via.dk](mailto:lida@via.dk)

Telefon: +45 8755 1736

Joke Dewilde, ph.d., postdoktor, Universitetet i Oslo

Adresse: Postboks 1072 Blindern, 0316 Oslo

E-post: [j.i.dewilde@ils.uio.no](mailto:j.i.dewilde@ils.uio.no)

Telefon: +47 481 86 402

## LITTERATURLISTE

- Axelsson, M., & Juvonen, P. (Red.). (2016). *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2).
- Blommaert, J., Leppänen, S., & Spotti, M. (2014). Endangering multilingualism. I J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, & T. Räisänen (Red.), *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (s. 1-21). New York: Palgrave Macmillan.
- Conteh, J., Copland, F., & Creese, A. (2014). Multilingual teachers' resources in three different contexts: Empowering learning. I J. Conteh, & G. Meier (Red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (s. 158-178). Bristol: Multilingual matters.
- Creese, A. (2008). Linguistic ethnography. I K. A. King, & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2 utg., Vol. 10, s. 229-241). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Creese, A. (2010). Linguistic ethnography. I E. Litosseliti (Red.), *Research methods in linguistics* (s. 138-154). London: Continuum.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning: En lingvistisk etnografisk undersøgelse* (Doktoravhandling). Aarhus universitet.

Kilde: Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>

- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers: A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Dewilde, J. (2015). Discursive shadowing as a methodological approach in a study of bilingual teachers. I G. Smyth, & N. Santoro (Red.), *Methodologies for researching cultural diversity in education: International perspectives* (s. 10-24). Stoke-on-Trent: Trentham books.
- Dewilde, J., & Creese, A. (2016). Shadowing in linguistic ethnography: Situated practices and circulating discourses in multilingual schools. *Education & Anthropology Quarterly*, 47(3), 329-339. doi: <https://doi.org/10.1111/aeq.12158>.
- Hutton, C. (2010). Who owns language?: Mother tongues as intellectual property and the conceptualization of human linguistic diversity. *Language Sciences*, 32, 638-647. doi: [https://doi.org/10.1016/j.langsci.2010.06.001\\_](https://doi.org/10.1016/j.langsci.2010.06.001_).
- Karrebæk, M. S. (2011). *At blive et børnehavebørn: En minoritetsdreng sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. København: Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!/: Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* (Rev. utg.). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf).
- Laursen, H. P., & Mogensen, N. D. (2016). Timespacing competence: Multilingual children's linguistic worlds. *Social Semiotics*, 26(5), 563-581. doi: 10.1080/10350330.2015.1137163.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2005). Disinventing and (re)constituting languages. *Critical Inquiry*, 2(3), 137-156. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15427595cils0203\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1).
- Pennycook, A. (2002). Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.009>.
- Pennycook, A. (2012). What translanguaging education might look like? *Babel*, 47(1), 6-13.
- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 584-607.
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A., & Lytra, V. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. Hentet fra [http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion\\_paper\\_jan\\_05.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf).
- Snell, J., Shaw, S. & Copland, F. (Red.). (2015). *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR8-01). Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR8-01>.

---

<sup>i</sup> «bekvemme fiksjoner» (Makoni & Pennycook, 2007, s. 21; egen oversættelse)

<sup>ii</sup> »centrale antagelser om, hvad der gælder som 'best practice' i sprogundervisning og -læring« (Conteh, Copland & Creese, 2014, s. 159; egen oversættelse)

<sup>iii</sup> »se tæt på og se lokalt, idet observationerne forbindes til bredere forankrede magtrelationer og ideologier« (Creese, 2010, s. 141; egen oversættelse)

<sup>iv</sup> *diskursiv skygning* (Dewilde, 2015; Dewilde & Creese, 2016; egen oversættelse)

<sup>v</sup> »hvilke myter reproducerer og viderefører vi om sprog?« (Pennycook, 2012, s. 13; egen oversættelse)