



UiO • Universitetet i Oslo

«Du bygger hus med taket først»

En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet
for begrepslæring i samfunnsfag

Umran Dede & Bleona Jahiri

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Desember 2020

© Umran Dede & Bleona Jahiri

2020

«Du bygger hus med taket først» En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag

Umran Dede & Bleona Jahiri

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne samfunnsfagdidaktiske-masteroppgaven er tilknyttet forsknings- og utviklingsprosjektet Mi Lenga, som utforsker flerspråklighet i skolefag. Vi har ønsket å få innsikt i hvordan flerspråklige elever arbeider med begreper i samfunnsfag, for å kunne utvikle arbeidsmetoder, som inkluderer deres fulle språklige repertoar. Mi lenga har muliggjort at vi kunne koble flerspråklighet til vårt fagfelt, samfunnsfag. Vi har derfor undersøkt hvordan vi kan styrke begrepslæring i samfunnsfag ved å ha et ressurs syn på flerspråklighet.

Oppgaven er todelt og består av to delstudier. Delstudie en som har et elevfokus utforsker forskningsspørsmålet: Hvordan trekker et utvalg elever veksler på sitt flerspråklige repertoar når de lærer begreper i samfunnsfag, og hvilke holdninger har de til bruk av egen flerspråklighet i undervisningen? Forskningen bygger på et kvalitativt design gjennom forskergenererte aktiviteter med deltakere, og avsluttende semistrukturerte intervjuer. Delstudie to undersøker forskningsspørsmålet: Hvordan reflekterer et utvalg flerspråklige lærere omkring bruken av elevenes flerspråklighet, som et utgangspunkt for begrepslæring i samfunnsfag? Datainnsamlingen i del to bygger på fokusgruppeintervjuer med to grupper av lærere, flerspråklige ressurslærere og flerspråklige samfunnsfagslærere. Intervjuene bygger på delstudie en og muliggjør diskusjoner rundt utsagn fra elevene.

Intervjuguiden vi utarbeidet var styrende i vår analyse. Vi stilte spørsmål knyttet til tre kategorier, forståelse av flerspråklighet, holdninger til bruk av flere språk i undervisningen og arbeidsmåter. Vi gjennomførte en meningsfortetting, der vi kategoriserte materialet fra intervjuene med utgangspunkt i de nevnte kategoriene. Vi har drøftet så funnene våre i lys av det teoretiske grunnlaget vårt. Vi har funnet ut at elevenes holdninger til flerspråklighet varierer, basert i deres egen livsverden, for eksempel vil faktoren om de er født i Norge eller om de er nyankomne være av betydning. Elevene uttrykker ulike arbeidsmåter der de bruker transspråklige arbeidsmetoder, alt fra å samarbeide med medelever som også er flerspråklige, til å bruke oversettelsesverktøy. I delstudie to har vi fått innsikt i ulike måter på hvordan flerspråklige elever kan jobbe med begreper i samfunnsfag. Det er blant annet viktig å knytte det til elevenes erfaringer og til deres forkunnskaper.

Abstract

This master's thesis in social studies didactics is connected to the research and development project Mi Lenga, which explores multilingualism in school subjects. We wanted to gain insight into how multilingual students work with concepts in social so that we can develop working methods that include their full linguistic repertoire. By connecting multilingualism to the field of social studies, Mi Lenga allowed us to investigate how we could strengthen concept learning in the social sciences by viewing multilingualism as a resource.

The thesis is divided into two parts and consists of two sub-studies. Focusing on the students, sub-study one investigated the following research question: How does a sample of students draw on their multilingual repertoire when they learn concepts in social studies, and what attitudes do they have towards the use of their own multilingualism in class? The research was based on a qualitative design through researcher-generated activities and semi-structured interviews with four participants from Albanian and Turkish language backgrounds. Sub-study two examined the research question: How does a selection of multilingual teachers reflect on the use of students' multilingualism as a starting point for concept learning in social studies? The data collection in sub-study two was based on focus group interviews with two groups: multilingual resource teachers and multilingual social studies teachers. The interviews included student statements from sub-study one.

The interview guides we prepared shaped our analysis. We asked questions related to three categories: 1) understanding of multilingualism, 2) attitudes towards the use of multiple languages in teaching, and 3) working methods. We conducted a densification of opinions, where we categorized the material from the interviews based on the mentioned categories. We then discussed our findings in light of our theoretical basis. We found that students' attitudes to multilingualism varied based on their own experience; for example, whether they were born in Norway or were newcomers seemed important. Students expressed different ways of working with translingual working methods, ranging from collaborating with fellow students who were also multilingual to using translation tools. In sub-study two, the multilingual teachers explained how to help students with a multilingual background understand different concepts in social studies. Along with other suggestions, the teachers expressed the importance of linking concepts to the students' experiences and prior knowledge.

Përmbledhje

Kjo tezë e masterit didaktik të studimeve shoqërore është e lidhur me hulumtimin dhe zhvillimin e projektit Mi Lenga, e cila eksploron shumëgjuhësinë në lëndët shkollore. Ne dëshironim të mësojmë se si studentët shumëgjuhësor punojnë me konceptet në studimet shoqërore, në mënyrë që të jemi në gjendje të zhvillojmë metoda pune, të cilat përfshijnë repertorin e tyre të plotë gjuhësor. Mi Lenga na ka bërë të mundur lidhjen e shumëgjuhësisë me fushën tonë, studimet shoqërore. Prandaj kemi hetuar se si mund ta forcojmë mësimin konceptual në shkencat shoqërore duke pasur një vizion të resurseve mbi shumëgjuhësinë.

Teza është e ndarë në dy pjesë dhe përbëhet nga dy nën-studime. Një nën-studim që ka një fokus studentësh eksploron pyetjen kërkimore: Si e bën një përzgjedhje të studentëve të tërheqin repertorin e tyre shumëgjuhësh kur mësojnë koncepte në studimet shoqërore dhe çfarë qëndrimesh kanë ata ndaj përdorimit të shumëgjuhësisë së tyre në mësimdhënie? Hulumtimi bazohet në një model cilësor përmes aktiviteteve të gjeneruara nga studiuesit me pjesëmarrësit, dhe përfundimit të intervistave gjysmë të strukturuar. Nën-studimi dy shqyrton pyetjen kërkimore: Si reflekton një përzgjedhje e mësuesve shumëgjuhësh në përdorimin e shumëgjuhësisë së studentëve, si një pikë fillestare për të mësuar konceptet në studimet shoqërore? Mbledhja e të dhënave në pjesën e dytë bazohet në intervistat në fokus grupe me dy grupe mësuesish, mësuesit me resurs shumëgjuhësor dhe mësuesit për studimet shoqërore shumëgjuhëshe. Intervistat bazohen në një nën-studim dhe mundësojnë diskutime rreth deklaratave nga studentët.

Analiza jonë u drejtua nga udhëzuesit e intervistës që përgatitëm. Ne bëmë pyetje në lidhje me tre kategori, kuptimin e shumëgjuhësisë, qëndrimet ndaj përdorimit të disa gjuhëve në metodat e mësimdhënies dhe të punës. Ne bëmë një përmblyllje të opinionëve, ku kemi kategorizuar materialin nga intervistat bazuar në kategoritë e përmendura. Ne pastaj kemi diskutuar zbulimet tona në dritën e bazës sonë teorike. Ne kemi zbuluar se qëndrimet e studentëve ndaj shumëgjuhësisë ndryshojnë, bazuar në botëjetësinë e tyre, për shembull, do të jetë i rëndësishëm faktori nëse ata kanë lindur në Norvegji ose nëse janë të porsaardhur. Studentët shprehin mënyra të ndryshme të punës, ata përdorin metoda të punës transgjuhësore, duke filluar nga bashkëpunimi me studentë të tjerë, të cilët janë gjithashtu shumëgjuhësor, e deri te përdorimi i mjeteve të përkthimit. Në studimin pjesë dy, ne kemi fituar njohuri për mënyrat e ndryshme se si nxënësit shumëgjuhësor mund të punojnë me konceptet në studime shoqërore. Ndër të tjera, është e rëndësishme ta lidhni atë me përvojat e studentëve dhe me njohuritë e tyre paraprake.

Özet

Bu Sosyal Bilgiler öğretimi yüksek lisans tezi, okul derslerinde çok dilliliği inceleyen, bir araştırma ve geliştirme projesi olan Mi Lenga ile ilişkilidir. Öğrencilerin kelime dağarcığını kapsayan çalışma yöntemleri geliştirebilmek amacıyla çok dilli öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki kavramlarla nasıl çalıştıklarına dair fikir edinmek istemekteyiz. Mi lenga, çok dilliliği alanımız olan sosyal bilgiler dersine bağlamamızı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, çok dillilik üzerine bir kaynak görüşüne sahip olarak, sosyal bilimlerde kavram öğrenmeyi nasıl güçlendirebileceğimizi araştırdık.

Bu tez ikiye ayrılmış olup iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrenci odaklı olup şu soruyu araştırmaktadır: Bir grup öğrenci sosyal bilgilerdeki kavramları öğrendiklerinde çok dilli kelime dağarcıklarından nasıl yararlanıyorlar ve öğretimde kendi çok dilliliklerini kullanmaya karşı ne tür tutumları vardır? Araştırma, katılımcılarla araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlikler ve sonlandırıcı yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla nitel bir tasarıma dayanmaktadır. İkinci bölüm ise şu soruyu araştırmaktadır: Bir grup çok dilli öğretmen, öğrencilerin çok dilliliğinin sosyal bilgilerde kavram öğrenimi için bir başlangıç noktası olarak kullanımını nasıl yansıtıyor, ve bu durumda bunu hangi şekillerde kullanıyorlar? İkinci bölümdeki veri toplama, iki grup öğretmen, çok dilli kaynak öğretmenleri ve çok dilli sosyal bilgiler öğretmenleri ile odak grup mülakatlarına dayanmaktadır. Mülakatlar birinci bölümdeki araştırmaya dayanmakta olup öğrencilerin ifadeleri hakkında tartışmalara olanak sağlamaktadır.

Analizimiz hazırladığımız mülakat kılavuzları tarafından yönlendirilmiştir. Üç kategoriyle ilgili sorular sorduk, çok dillilik anlayışı, öğretimde ve çalışma yöntemlerinde çeşitli dillerin kullanımına yönelik tutumlar. Görüşmelerden gelen materyalleri belirtilen kategorilere göre kategorize ettiğimiz bir fikir çalışması yaptık. Daha sonra bulgularımızı teorik temelimiz ışığında tartıştık. Öğrencilerin çok dilliliğe karşı tutumlarının, kendi yaşam dünyalarına bağlı olarak değiştiğini, örneğin, Norveç'te mi doğdukları veya sonradan mi geldikleri faktörünün önemli olduğunu bulduk. Öğrenciler, çok dilli olan diğer öğrencilerle işbirliğinden çeviri araçlarını kullanmaya kadar, karışık dilli çalışma yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedirler. İkinci bölümdeki çalışmada, çok dilli öğrencilerin sosyal bilgilerdeki kavramlarla nasıl çalışabileceklerine dair farklı yollar hakkında fikir edindik. Bunun yanı sıra, bütün bunları öğrencilerin deneyimleri ve önceki bilgileriyle ilişkilendirmenin önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Forord

Fem år fylt med latter, tårer, stress og dedikasjon er forbi. Mange fortalte oss at det ville være vanskelig å skrive oppgave med en annen person, men vi var sikker på at vi skulle gjøre dette sammen. De fantastiske minnene, det gode samarbeidet og de dype samtalene veier opp for alle de utfordringene vi har fått kastet vår vei. Det er ingen andre enn deg Umran jeg kunne ha gjort dette med. Vi kan endelig kalle oss lektorer. Jeg vil også rette en stor takk til mine brødre og min forlovede som har støttet meg og vært der for meg gjennom tykt og tynt. Jeg vet ikke hvor jeg hadde vært uten dere, og elsker dere utrolig mye. Mami dhe babi dëshiroj të ju falenderoj ju që më keni motivuar dhe inspiruar mua, që asnjëher të mos dorëzohem dhe cdo her të ndjek ëndërrat e mija. Unë e di se sa vështirë ka qen për ju që të krijoni një jetë të re në një vend të ri, pasi që keni përjetuar tmerret e luftes dhe jeni dëbuar me dhunë. Unë e kam të pamundur të ju shpërblej ju për të gjitha kontributet që i keni bërë për mua. Por shpresoj që ju kam bërë të ndjeheni krenar ashtu si ndjehem unë krenare për ju që ju kam prindër. Pa dashurin dhe mbështetjen e juaj këto vite do të ishin të rënda, ju dua pafund.

Bleona Jahiri

Det har vært en lang reise, med mye latter, engasjement, arbeid og utfordringer. En lang reise med vidunderlige topper og krevende nedturer. På denne veien var jeg ikke alene, Bleona det å gå sammen med deg, og dele denne drømmen har vært helt utrolig. Alle ideutvekslingene i tide og utide, de spontane refleksjonene i Oslos gater kommer jeg til å ta med meg videre. Det skal sies at en må kunne stole på den en skriver oppgave med, en må kunne dele på arbeidet og stresset, det har vi klart utmerket. Vi støttet hverandre i alt vi gjorde, når den ene av oss hadde en dårlig dag stolte vi på hverandre, og visste at arbeidet aldri stoppet opp. Takk for samarbeidet. Jeg vil også takke familien min. Det har ikke vært lett, disse fem årene. Anne, Baba her şey için çok teşekkür ederim, başardım. Ben çok çalıştım, çabaladım, emek verdim, ama siz olmasaydınız olmazdı. Çok zorlandığımda oldu, çaresizlikten ağladığımda ama başardım sonunda. Bu yolda kayıplarımda olmadı değil, Dudu ablacığım, sen göremedin ama ben başardım, birlikte kutlayacaktık belki, ama senin nefesin yetmedi. Yinede beni ne kadar çok desteklediğini biliyorum, her zaman yanımda olduğunuda. Hatice ablacığım sana ne yazsam yetersiz, ben teşekkür ediyim ama sen kalbimden geçenleri anla, çok teşekkür ederim.

Umran Dede

Takk til de tyrkiske og albanske elevene som har bidratt med verdifull informasjon, takk for at dere har skapt tid for oss, og vist det engasjementet dere gjorde for prosjektet, det betydde mye. En stor takk retter vi også til lærerne, som har brukt sin fritid for å hjelpe oss, vi er utrolig takknemlige. Den største takken er til Joke Dewilde, uten deg hadde ikke dette prosjektet blitt til. Du har inspirert oss på alle mulige måter, din innsikt, kunnskap og kjærlighet til feltet har vært en stor motivasjon.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	12
1.1	Formålet med samfunnsfaget	13
1.2	Mangfoldige Norge: Fra en hard fornorskingspolitikk til egne konvensjoner.....	15
1.3	Egne historier.....	17
1.4	Forskningsspørsmål	18
1.5	Tidligere forskning.....	19
1.5.1	Tidligere forskning knyttet til samfunnsfag	20
1.5.2	Forskning knyttet til flerspråklighet og transspråking	21
1.5.3	Tospråklig opplæring og morsmålsundervisning.....	23
1.6	Oppgavens oppbygning.....	25
2	Teori.....	26
2.1	Begreper i samfunnsfag.....	26
2.1.1	Erfaringsnærhet.....	27
2.2	Superdiversitet, morsmål eller andrespråk	29
2.3	Flerspråklighet som begrep	30
2.4	Fra separat flerspråklighet til transspråking	32
2.5	Et ressurssyn på flerspråklighet.....	34
2.6	Læringsstrategier	35
2.7	Språkideologier.....	36
3	Metode	39
3.1	Vitenskapstradisjon – Hermeneutikken og forforståelsen	39
3.2	Et kvalitativt forskningsdesign	40
3.3	Delstudie en: Elevperspektivet	41
3.3.1	Rekruttering av elever og utvalg.....	42
3.3.2	Forskergenererte aktiviteter	43
3.3.3	Semistrukturerte intervju med ungdom.....	45
3.3.4	Oversikt av materialet - delstudie en.....	47
3.4	Delstudie to: Lærerperspektivet.....	48

3.4.1	Rekruttering og utvalg av lærere.....	49
3.4.2	Fokusgruppeintervju med artefakter	51
3.4.3	Oversikt av materialet - delstudie 2	52
3.5	Transkriberingsprosessen	53
3.6	Analyse av data.....	54
3.6.1	Det å være to forskere	55
3.6.2	Abduktiv tilnærming	56
3.6.3	Memoer.....	56
3.6.4	Meningsingsfortetting	57
3.7	Refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	59
3.7.1	Studiens validitet.....	59
3.7.2	Studiens reliabilitet.....	61
3.7.3	Studiens generaliserbarhet.....	62
3.8	Forskningsetiske overveielser	62
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	65
4.1	Forståelser av flerspråklighet	65
4.2	Holdninger til bruk av flere språk.....	72
4.3	Arbeidsmetoder.....	83
4.3.1	Elevenes arbeidsmetoder	83
4.3.2	Lærernes arbeidsmetoder.....	100
5	Konklusjon, implikasjoner og behov for videre forskning	115
	Litteraturliste.....	116
6	Vedlegg.....	123
6.1	Samtykkeerklæring elever.....	123
6.2	Samtykkeerklæring lærere	129
6.3	Etisk protokoll for datainnsamling med flerspråklige elever og flerspråklige lærere ..	133
6.4	Språkportrett Hilal	134
6.5	Språkportrett Meryem.....	135
6.6	Språkportrett Alban	136
6.7	Språkportrett Majlinda	137
6.8	Definisjonsoppgaver Hilal	138

6.9 Definisjonsoppgaver Meryem	140
6.10 Definisjonsoppgaver Alban.....	141
6.11 Definisjonsoppgaver Majlinda	143
6.12 Intervjuguide elever	144
6.13 Intervjuguide for fokusgrupper.....	147

1 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg temaene flerspråklighet og begrepslæring innenfor samfunnsfagdidaktikken. Oppgaven er todelt og inkluderer både et elevperspektiv og lærerperspektiv. Norske klasserom har blitt mer mangfoldig med årene, som kommer til syne gjennom flere elever med flerspråklig bakgrunn. Målet med denne oppgaven er å se på hvordan et utvalg flerspråklige elever reflektere over deres flerspråklige repertoar, og hvilke holdninger de har til bruk av morsmål for å lære seg begreper i samfunnsfag. Vi har også fokus på flerspråklige lærere, og hvordan de reflekterer rundt elevenes bruk av deres flerspråklighet til å lære seg begreper, og på hvilke måter flerspråklighet kan trekkes inn i undervisningen. En grunnleggende motivasjonsfaktor bak oppgaven er å forstå flerspråklighet som en styrke, og ikke en mangel hos individene. Egne erfaringer, funn og samtaler med deltakerne viser allikevel at mange kan føle at disse ressursene også kan virke som en hindring. Vi ønsker med denne oppgaven å oppnå mer forståelse rundt dette dilemmaet.

26. februar 2020 ble konferansen *Flerspråklighet – hva betyr det for barn og unge i dag?* holdt på Nasjonalbiblioteket. Bakgrunnen for seminaret var den nye språkloven og stortingsmeldingen om språk, som skulle etter planen legges frem for stortinget våren 2020. Formålet med loven er å gi norsk språk lovfesta status og bedre vern, samtidig som loven også vil bidra til å definere statusen til andre språk i Norge (Kulturdepartementet, 2019). Kultur og likestillingsministeren Abid Raja holdt en inspirerende tale under konferansen:

Det har jo ikke alltid vært enkelt. Det er jo ikke alltid enkelt nå heller, men å snakke et språk hjemme og et annet språk i skolen og samfunnet, det kan gjøre at man føler at man ikke er flink i noen av språkene, at man ikke strekker til. Så fomler man en del på ordene og forstår ikke helt språklige referansene, så hender det at latteren sprer seg og da blir du mer usikker og... også kan man bli forbanna for at man ikke helt klarer å bli helt stø i den ene eller den andre leiren, sånn at man både blir språkfattig i storsamfunnet og i minoritetssamfunnet, også er du ikke god nok i norsk eller god nok i urdu, og hvis du ikke kan snakke med deg selv, hvordan skal du snakke med andre, og hvordan skal vi snakke med hverandre (Raja, 2020).

For å få begrepsforståelse må vi også kunne snakke med oss selv, snakke med hverandre slik kulturministeren sa så fint. Begrepslæring i samfunnsfag danner grunnmuren for videre læring. Det vil påvirke elevens forståelse av ulike fenomener og konsepter. Samfunnsfagets kjerneelementer vektlegger at eleven skal kunne se sammenhenger og utvikle samfunnskritisk tenkning, i tillegg til demokratisk forståelse, og identitets forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse punktene er imidlertid vanskelig å oppnå dersom elevene mangler grunnmuren for læring innenfor samfunnsfag, nemlig begrepsforståelse.

Vår masteroppgave er en del av forsknings- og utviklingsprosjektet Mi Lenga (Universitetet i Oslo, 2019). Mi lenga er et prosjekt i regi av ProTed – senter for fremragende lærerutdanning, og har som mål å styrke flerspråklighet i opplæring ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (Universitetet i Oslo, 2019). Behovet for kunnskap om flerspråklighet som ressurs i opplæringen er stort, og vi har derfor sett på hvordan flerspråklighet kan være en ressurs i samfunnsfagundervisningen. Opprettelsen av Mi Lenga viser også at flerspråklighet får mer fokus i fremtiden, og at det kommer til å være flere studenter som forsker på ulike sider av dette, også i kombinasjon med andre fag.

Videre i kapittelet vil vi beskrive ulike momenter som har vært med på å bestemme valg av temaet, og som har dannet utgangspunktet for oppgaven. Vi starter med å se på formålet med samfunnsfaget (1.1), og beskriver hvordan vår oppgave bygger på fagets formål. Videre skriver vi om dagens mangfoldige Norge, med et tilbakeblikk på fornorskingspolitikken (1.2). Her kaster vi lys over dagens mangfoldighet og hvordan det i seg selv krever nye måter å tenke på i klasserommet. Vi avslutter kapittelet med å dele egne erfaringer av å selv ha vært flerspråklige elever (1.3), som i seg selv har vært en inspirasjonskilde for oppgaven.

1.1 Formålet med samfunnsfaget

Ifølge fagfornyelsen er samfunnsfag ansett som et sentralt fag, som skal hjelpe elevene med å utvikle seg kritisk tenkende, og engasjerte deltagere i samfunnet (Utdanningsdepartementet, 2019, s. 2). Kunnskap er makt, og elever må utdanne seg selv for å bli aktive medborgere, dette er et av de største oppgavene til samfunnsfaget. De nye kjerneelementene i samfunnsfag legger blant annet vekt på at eleven skal få innblikk i hvordan mennesker utvikler sin egen identitet, og demokratisk forståelse. Likevel er det slik at disse elementene er vanskelig å

oppnå dersom man ikke har en forståelse av de grunnleggende begrepene, som for eksempel identitet og demokrati. Det er derfor viktig å kunne beherske begrepsforståelse for å nettopp kunne bidra, for å nettopp kunne besitte denne maktformen, kunnskapen som får uttelling. Det å forbedre elevenes begrepsforståelse er en sentral oppgave samfunnsfaglærere har (Mathé, 2015, s. 68). Oppgaven vår er dermed viktig, fordi vi argumenterer for at begrepsforståelse fungerer som en grunnmur for videre læring.

I den tidligere lærerplanen i samfunnsfag fra 2013 er termen *fagomgrep* nevnt syv ganger, av de 35 eksisterende kompetansemålene. Dette kan tyde på at fagbegreper har en viktig og sentral plass i faget. Med fagfornyelsen som trer i kraft ser vi en endring av oppsett i kompetansemål i samfunnsfaget. I denne endringen er antallet kompetansemål redusert til 16, der *fagomgrep* ikke blir nevnt, men heller referert til en gang under de grunnleggende ferdighetene, å skrive fagtekster og bygge opp argumenter ved hjelp av fagbegreper (kunnskapsdepartementet, 2019) Betyr dette at fagbegreper har mistet den viktige posisjonen den en gang hadde, eller blir det sett på som en implisitt del av alle kompetansemålene? Vi mener det er det sistnevnte, begrepsforståelse må ligge til grunn for at man videre skal kunne sette det i en større sammenheng, og for å forstå større samfunnsfenomener. Derfor mener vi at det heller har blitt flettet inn som et helhetlig og mer implisitt mål.

Mathé argumenterer, på lik linje med oss, at begrepslæring er en integrert del av samfunnsfaget (Mathé, 2015, s. 69). «Disse [begrepene] er en del av den verktøykassen lærere og elever har tilgjengelig i arbeid med refleksjon, diskusjon, analyse og trening til demokratisk beredskap» (Mathé, 2015, s. 69). For å utvikle seg til gode samfunnsborgere med kritisk dømmekraft, er det viktig for elevene å forstå hvordan samfunnet rundt dem fungerer (Mathé, 2015, s. 69). Mathé legger frem at skolen har som ansvar å utvikle elevens forståelse av begreper som tas i bruk, fordi faget har som mål at elevene skal kunne se en sammenheng mellom disse begrepene, og samfunnet de er en del av (Mathé, 2015, s. 69). Med utgangspunkt i dette, lurer vi på hvordan de flerspråklige elevene tilegner seg forståelse av de sentrale begrepene i samfunnsfag, og om de opplever at flerspråklighet er en fordel for utviklingen av deres forståelse, eller et hinder. For flerspråklige elever kan det å lære begreper være en utfordring, fordi de ikke alltid har de samme norskspråklige forutsetningene, slik norske elever har. Det handler ikke alltid om norskkunnskaper, og trenger heller ikke å være noe negativt. Allikevel besitter flerspråklige elever andre kulturelle perspektiver, som i tilfeller det ikke reflekteres over kan bli hemmende. For eksempel, om et begrep har to

forskjellige definisjoner i ens ulike språk eller kultur, er det viktig å kunne reflektere og sammenligne for å oppnå forståelse, og for å unngå forvirring.

1.2 Mangfoldige Norge: Fra en hard fornorskingspolitikk til egne konvensjoner

Det er ingen tvil om at Norge har blitt et mangfoldig land, sammensatt av personer med ulike etnisiteter og kulturer. Dette kan sies å være et resultat av økt globalisering og innvandring til landet. Innvandringen har ført til at norske klasserom består av elever med ulike kulturelle og språklige bakgrunner. Noen av disse elevene er født og oppvokst i Norge, slik som Umran, noen er født i utlandet og oppvokst i Norge, slik som Bleona, mens i andre tilfeller er det nyankomne elever som er født og oppvokst i utlandet. Likevel har det alltid eksistert minoriteter i Norge, et eksempel på dette er blant annet samene. Norge har ikke en rosenrød historie når det gjelder minoritetene til lands. Samene og de nasjonale minoritetene har gått gjennom en hard assimileringpolitikk. Fornorskingsprosessen satte spor i deres språk, identitet og kultur (Sand, 2008; Westerheim, 2013). Romanifolket, «taterne» er en av de nasjonale minoritetene, som har opplevd vanskeligheter i tilknytning til deres kultur og språk her til lands. «De skulle bli kristne, arbeidsomme, fastboende mennesker. Det var ikke rom for deres kultur med fargerike klær, sang og musikk og fint kunsthåndverk. Å snakke romani var forbudt» (Sand, 2008, s.13). Lignende tiltak har også vært rettet mot sigøynerne, «romfolket» har også opplevd identitetssårende og svekkende handlinger (Sand, 2008). Etter andre verdenskrig begynte det gradvis å skje endringer, synet på minoritetene endret seg i politikken og verdien av Norge som et flerkulturelt og mangfoldig samfunn ble anerkjent. (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020a). I dag er samisk et likeverdig språk med norsk ifølge samelovens (1987, §1-5).

I 1997 beklaget, og erkjente kong Harald V fornorskingspolitikken, han var den første som gjorde dette på vegne av norske myndigheter. Norge ratifiserte Minoritetsspråkpakten i 1993, som begynte å gjelde fra 1998 (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020).

Minoritetsspråkpakten har som mål å verne minoritetsspråkene for å holde oppe, og utvikle kulturell rikdom og tradisjoner (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Neste kommisjon som skulle ta vare på de nasjonale minoritetene i Norge, kvenene/norskfinnene, jødene, skogfinnene, romfolket (sigøynerne) og romanifolket/tatere, var Europarådets

rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter i 1999 (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Bakgrunnen for kommisjonene er at det er viktig, at minoritetenes språk og kultur blir ivaretatt, og feilene som tidligere fant sted ikke har mulighet til å blomstre igjen. Det er viktig at alle stemmer blir hørt. Det er viktig å se på verdien av det mangfoldige samfunnet vi har fått i dag, og dra nytte av de ulike kulturelle aspektene individer har.

I 2010 har utvalget for utredningen om mangfold og mestring ønsket 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, s.12). «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. 5). Fagfornyelsen som trer i kraft har tatt stilling til dette ønske, siden et godt samfunn bygger på et inkluderende og mangfoldig felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). UNESCO har også med slagordet «Languages matter!», ønsket å framheve språkenes betydning for identitet, kommunikasjon, samhandling, utdanning og utvikling (2017).

På tyrkisk er det et ordtak «Bir dil bir insan, iki dil iki insan». Direkte oversatt betyr det, «et språk et menneske, to språk to mennesker». Budskapet fremhever verdien av å kunne språk, jo flere språk du kan, jo mer innsikt i ulike perspektiver, kulturer og kunnskap får du. Ordtaket kan også knyttes opp til identitet, jo flere språk du kan, jo flere identiteter får du innsikt i. I tråd med en slik tilnærming er sitatet fra Helene Uri ganske passende, det «å være menneske er å være språkvesen. Å lære mer om språk er å lære om seg selv» (2004, s. 8). Opplæringen skal også bidra til at elever utvikler sin språklige identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Derfor er det å anerkjenne elevenes flerspråklighet av svært viktig betydning. Det er også viktig å være klar over at det ikke er et fast mønster for alle språkbrukere, både definisjoner og bruken varierer. Et av grunnene til at vi vil skrive oppgave innenfor flerspråklighet og begrepslæring i samfunnsfag, er at flerspråklige elever kan møte på utfordringer når de skal tilegne seg og utvikle forståelse av begreper i ulike fag. Vi vil se om utfordringene har utgangspunkt i deres flerspråklighet, eller om deres flerspråklighet heller fungerer som en ressurs for å tilegne seg kunnskap. Vi vil også undersøke lærerens posisjon, spesielt flerspråklig lærere. Samtidig som det er en økning i flerspråklige elever på skolen, legger vi merke til at lærerstanden også har blitt mer mangfoldig enn det tidligere har

vært (Engen & Ryen 2009). Flerspråklige lærere kan fungere som en ressurs for skolen, og er et felt som burde undersøkes mer. Vi lurer på hvordan de flerspråklige lærerne reflekterer rundt det å bruke elevenes flerspråklige repertoar under innlæring av begreper, og eventuelt hvilke arbeidsmetoder lærerne har.

1.3 Egne historier

Vi er to studenter med selv flerspråklig bakgrunn. I løpet av studieperioden har emner og fag som åpner opp for flerspråklighet og mangfold, vært av ekstra interesse. Det er igjen våre opplevelser gjennom utdanningen, av å være flerspråklig, som også har vært en inspirasjon for denne oppgaven. Bleona er født i en liten landsby i Kosovo og migrerte til Norge i 1999, etter at det brøt ut krig i hjemlandet. Da krigen tok slutt, og de fleste flykningene flyttet tilbake til området, var foreldrene hennes fast bestemt på å gi barna deres et annet liv enn det de selv hadde i landsbyen. Bleona og søsknene vokste opp i Nord- Norge, i et område med relativt lite innvandring. Språkmessig levde hun et annet liv på skolen enn hun gjorde hjemme. Manglende norskkunnskaper blant familiemedlemmene førte til et skille mellom albansk hjemme og norsk på skolen. Dette skillet ble stort for Bleona, hovedsakelig fordi hun følte at det ene språket sto i veien for å lære seg det andre. I løpet av ungdomskolen følte hun at hennes vokabular og begrepsforståelse var på et lavere nivå enn hennes medelever. Var dette fordi hun tenkte på albansk og ikke klarte å formidle det med gode nok ord på norsk? Sto albansken i veien for henne når hun skulle lære seg nye ord og begreper på et nytt språk?

Umran er født og oppvokst i Norge, med tyrkiske foreldre som migrerte selv. Hun er oppvokst i et område med lite innvandring i Østlandet, og var vant i å bruke tyrkisk hjemme og norsk på skolen. Det var i løpet av ungdomsskolen og videregående at hun innså at hun brukte tyrkisk i fag, som å trekke linjer mellom forståelser av begreper, oversette ideer fra tyrkisk til norsk, og å bruke tyrkiskrelatert kunnskap for å få uttelling i norske klasserom. Hun husker spesielt en norskinnlevering hvor hun oversatte en tyrkisk fortelling, som hun fikk ekstra skryt for. Var dette juks, plagiering eller en metabevisthet, når hun benyttet ressurser ikke alle elever gjorde, eller kanskje hadde?

Vi er med andre ord to flerspråklige individer med ulike erfaringer knyttet til norsk, er det vårt andrespråk eller kan det også klassifiseres som morsmål? Mens Bleona følte at

flerspråkligheten hennes var en hindring i utviklingen av begge språkene, hadde Umran en helt annen opplevelse. For Umran var tyrkisk en fordel hun hadde ovenfor medelevene, som hun bevisst benyttet seg av. Basert på disse erfaringene vekket det interessen om å undersøke hvordan, og om andre flerspråklige elever benytter seg av deres flerspråklige repertoar. Hvordan er det andre elever opplever deres flerspråklighet i tilknytning til fag, da med fokus på samfunnsfag.

1.4 Forskningsspørsmål

Oppgaven vår inneholder to delstudier, med hvert sitt forskningsspørsmål. I den første delstudien fokuserer vi på elevperspektivet, og i den andre delen på lærerperspektivet. I den første delstudien undersøker vi hvordan elever bruker sin egen flerspråklighet i begrepslæring i samfunnsfagundervisningen. Med dette som utgangspunkt har vi utformet problemstillingen:

Hvordan trekker et utvalg elever veksler på sitt flerspråklige repertoar når de lærer begreper i samfunnsfag, og hvilke holdninger har de til bruk av egen flerspråklighet i undervisningen?

Vi lurer særlig på om de ser og bruker sin flerspråklighet som en ressurs, eller om de opplever at den står i veien for deres begrepslæring, altså som en hindring. Hvilke språk bruker de når de skal jobbe med oppgaver, lære seg begreper, bruker de kun norsk, eller klarer de å trekke inn sider fra den flerspråklige verktøykassa deres, er spørsmål som trigger vår nysgjerrighet. Denne informasjonen vil være aktuelt for lærere som skal møte elever i dagens mangfoldige klasserom, og for at de skal kunne tilpasse undervisningen for elevgruppen. Ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign vil vi prøve å forstå deltakernes holdninger om bruk av flerspråklighet i samfunnsfagundervisningen, da med vekt på begrepslæring. I del en av prosjektet har vi gjennomført språkportretter med to albanske og to tyrkiske elever, som alle går på videregående, for å få innsikt i deres språkverden. Videre gjennomførte vi forskergenererte aktiviteter, som blant annet besto av begrepsoppgaver. Vi møtte gruppene, de tyrkiske og de albanske hver for seg, to ganger, for å gjennomføre definisjonsoppgavene. Til slutt hadde vi semistrukturerte individuelle intervjuer. Aktuelle teoretiske begreper vil være flerspråklighet, transspråking, språklig forståelse, morsmål, holdning og læringsstrategier.

På samme måte som det er viktig å forstå elevenes bruk av flerspråklighet, er det like viktig å se på lærernes tanker rundt bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag.

I delstudie to rettes derfor fokuset mot flerspråklige læreres refleksjoner og erfaringer rundt flerspråklighet. Vi lurer på om deres egen flerspråklighet kan ha en innvirkning på deres arbeidsmetoder og tilnærming til de flerspråklige elevene. Dermed ønsker vi også å finne ut, på hvilke måter de tar i bruk elevens flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag.

Problemstillingen lyder dermed slik:

Hvordan reflekterer et utvalg flerspråklige lærere omkring bruken av elevenes flerspråklighet, som et utgangspunkt for begrepslæring i samfunnsfag.

I delstudie to gjennomførte vi to fokusgruppeintervjuer med flerspråklige lærere. Den første gruppen bestod av flerspråklige ressurslærere, mens den andre av flerspråklige samfunnsfaglærere. Intervjuene med lærerne bestod av ulike diskusjonsoppgaver og utdrag fra intervjuene med elevene. Aktuelle teoretiske begreper for delstudie to blir språkideologier, erfaringsnærhet, kontekstavhengighet, Krysskulturelle sammenhenger og tospråklig støtte.

1.5 Tidligere forskning

Vår masteroppgave befinner seg i et skjæringspunkt mellom feltene flerspråklighetsdidaktikk (inkl. andrespråksdidaktikk) og samfunnsfagsdidaktikk. Det eksisterer mye forskning på flerspråklighet knyttet til andre fag, slik som norsk og engelsk. Allikevel er det mangelfullt når det kommer til forskning som kombinerer flerspråklighet og samfunnsfag. Vi er opptatt av 1) flerspråklige elevers begrepslæring i samfunnsfag, hvordan transspråking, eller de flerspråklige ressursene kan innvirke på læringen, metodene og deres holdninger, og 2) flerspråklige læreres refleksjoner rundt dette. Vi vil i det følgende presentere et utvalg forskning som er gjennomført tidligere. Vi vil begynne å se på forskning rundt begrepslære i samfunnsfag, så flerspråklighet. Vi starter med å legge frem forskning med et elevfokus og avslutter med lærerfokus.

1.5.1 Tidligere forskning knyttet til samfunnsfag

Forskning i tilknytning til begrepslæring i samfunnsfag er mangelfull. Feltet domineres av amerikanske studier. Disse studiene har hovedsakelig fokusert på å utvikle vokabular og literacy, men diskuterer ikke begreper i en samfunnsfaglig kontekst, der man fokuserer på å få en dypere forståelse av ulike samfunnsfaglige begreper og fenomener. Noen av disse studiene er blant annet gjort av Paquette og Kaufman (2008), Ciardiello (2004), Macphee og Whitecotton (2011) og Vaughn m.fl. (2009). I denne sammenheng har vi rettet et større fokus mot Nora Hesby Mathé sin tekst «*Begrepsforståelse i samfunnsfag - Hva vil vi med begrepene?*» (2015), hovedsakelig fordi det eksisterer lite forskning på dette feltet. Hun reflekterer rundt hva målet med begreper er i samfunnsfag i norske klasserom. Et kjennetegn ved samfunnsfag, ifølge Mathé, er at verktøykassa består av ulike begreper, som brukes på ulike måter og har forskjellige karakterer (Mathé, 2015, s. 69). Disse ulike elementene vil videre påvirke hvordan de burde behandles i klasserommet (Mathé, 2015, s. 69). Mathé påpeker at begrepsmangfoldet i samfunnsfag kjennetegnes gjennom å være tosidig basert på fagets dobbelthet. På den ene siden er faget teoretisk, mens på den andre siden er det et danningsfag, der målet er å utdanne elevene til å bli kritisk, selvstendige tenkende borgere preget av demokratiske verdier (Mathé, 2015, s. 69). Hun påpeker selv at det eksisterer lite forskning på begrepslæring i samfunnsfag, selv om det utgjør en grunnleggende del av faget. Det eksisterer også lite forskning på hvordan lærere arbeider med begreper i samfunnsfagundervisningen. (Mathé, 2015, s. 68).

Tidligere studier, gjennomført av Brevik, Fosse og Rødnes tyder på at aktiv bruk av fagbegreper (terminologi), på generell basis fremmer elevenes evne til refleksjon og læring i ulike fag (2014). Et viktig funn de gjorde var at begrepene ble brukt til å tilegne seg faktakunnskaper, og at disse ikke ble benyttet som verktøy for læring og forståelse, med mindre læreren eksplisitt introduserte begrepet for dem (Brevik, Fosse, & Rødnes, 2014). Det viste seg, at både lærere og elever tar i bruk begreper når de får eksplisitt beskjed om det (Brevik, Fosse, Rødnes, 2014). Victoria Roland skrev sin masteroppgave om flerspråklighet, og hvordan den kan fungere som en ressurs i samfunnsfagundervisningen i arbeidet med oversatte tekster (Roland, 2020). Roland og Rana Abuawad, som skrev sin oppgave om kultursensitiv undervisning (2019), er noen av de få som har koblet flerspråklighet opp mot samfunnsfagdidaktikk. Vi vil at vårt prosjekt også skal bidra i dette feltet. Det er viktig for oss

å sette søkelys på mangelen av forskning på feltet, spesielt med tilknytning til begrepslære i samfunnsfag,

1.5.2 Forskning knyttet til flerspråklighet og transspråking

Selv om det er en rekke studier på flerspråklighet, er det ingen som konkret er knyttet opp til våre forskningsspørsmål. Det eksisterer lite forskning i skjæringspunktet mellom samfunnsfag og flerspråklighet. Allikevel er det mye lærdom vi kan ta med oss av den foreliggende forskningen, samtidig som det gir oss muligheten til å ekspandere feltet og knytte flerspråklighet opp mot andre skolefag, slik som samfunnsfag. Det er også et skille mellom forskningen på flerspråklighet på internasjonalt nivå, og nasjonalt nivå. Internasjonalt er flerspråklighet et eget felt, mens det i Norge særlig er andrespråksforskere som har vært opptatt av flerspråklighet. Ryen reflekterer rundt læringsmål og metoder for andrespråksundervisning, altså hvordan man tilegner seg kompetanse i et nytt språk i boken «Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk» (2010). Ryen (2010) peker også på mangelen av forskning på språkopplæring i barnehagen, og at omfanget er enda mindre for elever på ungdomsskole, videregående og voksenopplæring. Hun skriver videre at forskningen som har blitt gjennomført, fokuserer på andrespråkslæring, og noe på morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. «Flere av undersøkelsene viser at minoritetsspråklige barn gis færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplærings situasjon enn barn som tilhører majoriteten, og at de dermed også i mindre grad får muligheter til språklig og faglig utvikling.» (Ryen, 2010, s. 67). Therese Sand sin bok, *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2008) drøfter rundt integrering av elever med flerspråklig bakgrunn, i samfunn og skolen. Lund (2007) undersøker i sin masteroppgave en gruppe tyrkisk-norske elevers muligheter for, og faktisk bruk av to språk i en skolekontekst. Hun fokuserer på grunnskolen. 5. klasse.

Forsknings- og utviklingsprosjektet *Tegn for språk* i regi av Helle Pia Laursen har også vært en stor inspirasjonskilde, fra Danmark. Et prosjekt som varte i 10 år, og som hadde avslutningskonferanse den 6. desember 2019. Vi var heldige som kunne ta del i konferansen, som bidro med mer innsikt i viktigheten av dette offentlig støttede prosjektet i Danmark. Prosjektet har gitt ny kunnskap på hvordan vi kan sikre den skriftspråklige utviklingen til flerspråklige elever, og «gje dei betre moglegheiter til å klare seg vidare i utdanningssystemet» (Ryen, 2019). Selv om prosjektet hovedsakelig fokuserer på lese- og

skriveundervisning, setter de flerspråklighet svært høyt og ser verdien av dette. I klassene som deltok, var fokuset på hvordan elevene kan bruke de språklige erfaringene de allerede besitter, for å kunne utvikle skriftspråkkunnskaper. Ladegaard (2017) skriver blant annet om flerspråklige lesestrategier hos nyankomne elever. Han forklarer at eleven Husna, som han observerte, tok i bruk google for å finne relevant informasjon, samtidig som eleven dannet mening i tekst gjennom å bruke oversettelsesverktøy slik som google translate.

På flerspråklighetsfeltet har begrepet *transspråking* fått stadig større oppmerksomhet. Mye av transspråkings-litteraturen kommer fra den engelskspråklige verdenen, der læreren har den samme språkbakgrunnen som elevene (f.eks. engelsk og spansk). Paulsrud, Rosén, Straszer og Wedin (2017) etterlyser studier fra andre land som kommer med gode eksempler på hvordan både lærere og elever kan bruke sitt flerspråklige repertoar på en strategisk måte.

Lærere og elever bruker det språket som måtte passe for å kunne la kommunikasjonen gå, dette er selvfølgelig enklere å knytte opp til komplementærskoler der lærerne ofte er flerspråklige i samme grad som elevene, flere av forskningsbidragene som vi også har inkludert i oppgaven har sitt fokusområde på komplementærskolene. Flere forskere har i de seinere årene fokusert på de flerspråklige elevens språkpraksis, som synligjør et større repertoar enn hos de som kun bruker ett språk. I stedet for å fokusere på språkvekslingen og bakgrunnsfaktorene for dette, studerer og oppmuntrer forskerne til bruk av hele det språklige og tekstlige repertoaret de flerspråklige individene kan bygge på. (García & Wei, 2019; Dewilde & Igland, 2015).

Dewilde (2017) skriver om literacy-ferdighetene til en vellykket flerspråklig elev på en norsk videregående skole. Transspråking blir brukt strategisk av Bahar, hvor målet er å undersøke det sosiale rommet hun skaper i tekstene sine ved å bruke hele spekteret av det kommunikative repertoaret hun besitter. Bahar viser tydelig hvordan flerspråklige drar inn deler av den flerspråklige verktøykassen inn i klasserommet, læringen og fagene. Beiler undersøker i sitt språklig etnografi, om instruksjoner i engelskfaget for skriftlig arbeid, i to introduksjonsklasser for nyankomne studenter i Norge. Studien har som mål å undersøke lærernes og elevens holdninger, og bruk av flerspråklige ressurser i engelsk skriftlig. Hun uttrykker blant annet at *utviklende tospråklige* forstår sitt språk som ett, men at de oppfattes som om de har to språk av andre. Det er i tråd med García og Kleyn (2016), som uttrykker at «bilinguals, to be sure, have two named languages, but that is only when seen from the social or outsider point of view», But when seen from the point of view of their own linguistic

system, it is more accurate to think in unitary terms, and to assume that they have a single system.» (García, & Kleyn, 2016, s. 10).

García, Flores og Woodley (2012) har i sin studie dokumentert hvordan transspråking brukes av lærere med forskjellig språkkunnskaper. De identifiserte tre pedagogiske metafunksjoner som ble brukt av alle lærerne i studien. Den første var å kontekstualisere viktige ord og begreper, det andre var å utvikle metaspråklig bevissthet, og det tredje var å etablere bånd til elevene (García & Wei, 2019, s. 124). Hopewell (2017) undersøker i sin studie hvordan lærere kan gjenkjenne og bruke språk på måter som fremmer akademisk prestasjon, samtidig som de opprettholder og dyrker studentenes tospråklige identiteter. Forskningen baserer seg på transspråklig praksis av en andreklasselærer i USA. En skole hvor majoriteten av elevene er latinamerikanske og som lærer engelsk som et tilleggsspråk. Rosiers (2017) undersøker om transspråking og bruk av morsmålet kan brukes som et pedagogisk stillas i en skole med superdiversitet. Forskeren mener at pedagogisk stillas ved bruk av transspråking er til fordel for de flerspråklige elevene, men deres bruk og hvorvidt det blir til ressurs avhenger av lærernes og skolens forståelse. Det er mer givende når skolene støtter transspråking som stillasbygging, og for faglig utvikling.

En av de få fagdidaktiske studiene som kobler transspråking og samfunnsfaget er gjennomført av Collins og Peña (2016). De har undersøkt hvordan transspråking kan bidra til at nyankomne elever, med utviklende tospråklighet kan forstå komplekse tekster i samfunnsfag (social studies). «When bilingual students are encouraged to use their language strengths to discuss and reflect on concepts, they are able to gain a deeper understanding and comprehension of new content» (Collins, & Peña, 2016, s. 125). I timen som ble gjennomført, ble oversettelse brukt som et verktøy for å oppnå høyere ordens tenkning hos de tospråklige elevene, for å forstå historiske tekster. Læreren ga elevene oppgaver med tydelig instruksjon om å bruke begge språkene, for eksempel at læreren presenterer på engelsk, elevene får muligheten til å snakke på engelsk eller spansk med medelever, elevene får beskjed om å ta notater på engelsk eller spansk og lignende. (Collins, & Peña, 2016, s.120). Men en forutsetning for dette var at læreren snakket de samme språkene som elevene.

1.5.3 Tospråklig opplæring og morsmålsundervisning

Vår studie inkluderer flere typer flerspråklige lærere, både de som underviser vanlige klasser, og de som fungerer som ressurslærere som gir tospråklig opplæring (ofte kalt tospråklige lærere). Dewilde har forsket på tospråklige lærere som har tatt i bruk transspråking som rammeverk, i arbeidet med elever med samme språk som de selv (Dewilde, 2013). Kamil Øzerk har også en rekke forskning innen tospråklig opplæring og morsmålsundervisning. Han argumenterer for at tospråklig opplæring er den beste formen for tilpasset opplæring for elever med minoritetsbakgrunn, og at det er en ressurs for elever med flerspråklig bakgrunn (Øzerk, 2008). Daugaard skriver om tre former for morsmålsundervisning og hvordan de er påvirket av en spenning mellom ulike språkideologier (2019). Hvistendahl skriver i sin artikkelsamling om tospråklig lærere og den viktige rollen de har som brobyggere for flerspråklige elever, fordi elevene får kontakt med en voksen person som har samme språklige bakgrunn som de selv har (Hvistendahl, 2009). Det faktum at morsmålet blir benyttet for å tilegne seg kunnskap på skolen kan føre til en positiv identitetsutvikling hos flerspråklige elever, fordi de får anerkjennelse gjennom å mestre et annet språk (Hvistendahl, 2009, s. 97). Lignende funn finner vi også hos Engen og Kulbrandstad som skriver om hvordan morsmålsundervisning på skolen kan bidra til å øke minoritetsspråkenes status, som igjen vil bidra til å fremme en positiv selvoppfatning hos de gjeldende elevene (2004, s. 194).

For å oppsummere, de fleste studiene om transspråking som pedagogikk «befinner seg i økende grad i uformelle utdanningsmiljøer, og i etter-skoletid eller tilleggsprogrammer» (García , & Wei, 2014, s. 115), mens forskning i superdiverse (Vertovec, 2007) klasserom fortsatt er mangelvare. Flere av studiene vi også har nevnt fokuserer på mottaksklasser med fokus på nyankomne elever, helgeskoler eller morsmålsundervisning. Det er få studier som befinner seg i ordinære klasserom. I tråd med dette ønsker vi å se på hvordan transspråking som læringsstrategi kan bidra til begrepslæring for flerspråklige elever, vi har både deltakere som går i superdiverse klasserom, men også nyankomne deltakere som allerede er flerspråklig og som har lært norsk de seinere årene. Samtidig vil vi finne ut av hvordan flerspråklige lærere forholder seg til elevenes flerspråklighet, tar de for eksempel i bruk transspråking som et rammeverk for å hjelpe elevene med å tilegne seg forståelse av begreper, og eventuelt hvordan gjør de dette?

1.6 Oppgavens oppbygning

Vår oppgave består av fem hovedkapitler med relevante underkapitler. Teorikapittelet som utgjør kapittel to, tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her er det innslag av teori fra det samfunnsfagdidaktiske feltet og det flerspråklighetsdidaktiske. Det vil i sin helhet hjelpe oss med å besvare forskningsspørsmålene. Det tredje kapittelet er metodekapittelet. Først skriver vi om vår hermeneutiske vitenskapstradisjon, og kvalitativt forskningsdesign i hvert sitt delkapittel, før vi deler videre i delstudie en og delstudie to, med egne passende underkapitler. Metodekapittelet har videre underkapitlene om transkriberingsprosessen, om analyse av data, refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og til slutt forskningsetiske overveielser. I det fjerde kapittelet presentasjon og drøfting av funn, legger vi frem oppgavens datamateriale, og analyse og diskusjon knyttet til dette. I det siste og femte kapittelet har vi en konklusjon og kommenterer implikasjoner, før vi oppsummerer oppgaven i sin helhet.

2 Teori

Vi vil i det følgende legge frem det teoretiske grunnlaget vårt. I tråd med hermeneutisk og abduktiv tradisjon har deler av teorien vært et utgangspunkt for resten av prosjektet, slik som begrepsforståelse og begreper i samfunnsfag, mens andre teoretiske innslag ble vi introdusert med i løpet av prosessen. Noe kom vi frem til ved å lese oss opp, andre var et resultat av funnene og analysene, slik som erfaringsnærhet. Vi vil først starte med vårt samfunnsfaglige utgangspunkt, nemlig begreper og begrepsforståelse i faget (2.1). Videre vil vi se på flerspråklighetsdidaktikken gjennom transspråking og språkideologier (2.2-2.7).

2.1 Begreper i samfunnsfag

Mathé bruker funksjonsord og innholdsord for å skille begrepsmangfoldet som eksisterer. Funksjonsord er bindingsord som binder setninger sammen (2015, s. 70). Innholdsord på sin side, «representerer et meningsinnhold som demokrati, toleranse og kabinettsspørsmål» (2015, s. 69-70). Et annet skille Mathé fremlegger innad innholdsordene er mellom konkrete og abstrakte begreper i samfunnsfag. Den første begrepskategorien representerer noe konkret, dette kan for eksempel være noe som kan holdes, gis bort, kastes, slik som *stemmeseddel* eller *partiprogram* (Mathé, 2015, s. 70). På den andre siden har vi abstrakte begreper, altså begreper som representerer noe større, og som ikke er like konkret. Det er ingen tvil om at det florerer med slike begreper i samfunnsfaget. Begrepene vi har brukt, *identitet* og *demokrati* er eksempler på slike begrep. Disse er eksempler på begreper, som «representerer prosesser, institusjoner og konstruksjoner, heller enn objekter, personer eller steder» (Mathé, 2015, s. 70).

Et viktig poeng i tilknytning til skille mellom konkrete og abstrakte begreper, slik Mathé legger frem, er at det er relevant å se på den potensielle relasjonen mellom begrepene, som tas i bruk i undervisningen, og elevenes erfaringer (2015, s. 70). Med dette mener hun at undervisning vil variere avhengig av hvilke type begreper man arbeider med. Dersom det er begreper som *kabinettsspørsmål*, krever det at elevene har visse historiske forkunnskaper, men dersom man arbeider med begrepet *identitet* skriver Mathé, at fokuset rettes mot elevenes oppfatning av hvem de selv er, ofte i relasjon til andre, og deres personlighet (2015, s. 70).

Selv om begge begrepskategoriene skal forklares og brukes i samfunnsfagundervisningen, er det slik at virkelighetsinnholdet i begrepene er ulikt, og må dermed arbeides med på ulike måter av både lærere og elever (Mathé, 2015, s. 70). Vi vil derfor i denne oppgaven både se det fra et elevperspektiv, og fra et lærerperspektiv, ved hjelp av de abstrakte begrepene, identitet og demokrati.

Slik skrevet av Bernard Crick, «Democracy is both a sacred and a promiscuous word. We all love her, but we see her differently. She is hard to pin down. Everyone claims her but no one can possess or even name her fully» (2008, s. 13). Demokratibegrepet er preget av mange ulike tolkninger. På lik linje med andre abstrakte begreper, kan det oppstå uenigheter knyttet til hvordan demokrati forstås og defineres (Stray, 2014, s. 653). I tillegg til Stray og Mathé, legger Deborah Stone (2002) vekt på at begreper, slik som demokrati, kan ha konkurrerende betydninger. Mange nasjoner kan hevde at deres politiske styreform er preget av og bygger på demokrati, selv om norske øyne kan oppfatte det som fjern fra de grunnleggende demokratiske prinsipper (Stray, 2014, s. 654). Slik Koritzinsky forklarer, så må ikke demokrati defineres på en slik måte at det utelukker og stenger viktige nyanseringer (2014, s.107). Skolen spiller en grunnleggende rolle i utviklingen og opprettholdelsen av demokratiet. Hvordan elever tolker demokrati vil derfor også være grunnleggende for deres utarbeidelse, og utvikling av grunnleggende demokratiske verdier (Stray, 2014, s.651). Det er derfor viktig å være åpen for ulike tolkninger av begrepet.

2.1.1 Erfaringsnærhet

Målet med begreper i samfunnsfag slik presentert av Mathé, er «at elevene skal gjenkjenne begrepene, vite hva de betyr og bruke dem i skriftlig og muntlig kommunikasjon.» (2015, s. 70). Likevel er det slik at begrepsforståelse er satt sammen av ulike komponenter, og det trengs en dypere forståelse av begreper enn det rent teoretiske fundamentet, som det ofte legges vekt på i samfunnsfaget (Mathé, 2015, s. 70). Det er forskjell på å kunne begrep og faktisk lære et begrep og ta det i bruk. Det å lære handler om å kunne sette begrepet i kontekst og kunne se det i sammenheng til noe annet, og knytte det opp mot din egen livsverden og erfaringer. Mathé legger vekt på evnen til å diskutere meningsinnholdet i begreper, samt bruke de til å reflektere over egen posisjon i det samfunnet vi lever i (2015, s. 70). Det oppstår dermed et møte mellom elevenes erfaringer og det teoretiske. På samme måte vil det å

inkludere elevenes fulle lingvistiske repertoar i klasserommet gi elever mulighet til å trekke veksler, og bygge på tidligere kunnskap når de tilegner seg ny kunnskap, i ulike skolefag. Ifølge Cummins (2000) er det en forutsetning for at elever med ulik bakgrunn skal få muligheter, for å kunne forhandle om egen identitet, og for å vekke engasjement.

Koritzinsky (2014) forklarer at ny kunnskap må kobles opp mot den allerede eksisterende kunnskapen eleven besitter. «Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk» (Koritzinsky, 2014, s. 33). Med dette menes det at elever utvikler sine holdninger og ferdigheter, og bygger opp egen kunnskap. Dette henger ifølge Koritzinsky sammen med konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, der det legges vekt på at elevers læring skal knyttes opp mot deres egne erfaringer. Elevene skal selv være aktive og søkende, og skal konstruere kunnskap, holdninger og ferdigheter på egen måte gjennom det de allerede kan (Koritzinsky, 2014, s. 34). Det trengs et samspill mellom egenaktivitet, tilpasset undervisning og læremidler for at det kan utvikles på best mulig måte (Koritzinsky, 2014, s. 33). Elever vil i nær kontakt med medelever, lærere og lokalmiljøet utvikle sine holdninger, kunnskaper og ferdigheter. «Det er derfor viktig å understreke at vi må forstå kunnskapsutvikling og læringsprosesser som en sosial konstruktivisme» (Koritzinsky, 2014, s. 33). Dette stemmer overens med Nyborgs forståelse av begrepsanvendelse som en form for overføring (1978, s. 302). Han påpeker at begreper og begrepssystemer utgjør en viktig form for overføring, når det aktiviseres under begrepsanvendelse (Nyborg, 1978, s. 302). Han skriver om en overføring av tidligere lært kunnskap til nye situasjoner.

Ryen (2017, s. 52) påpeker viktigheten av aktualisering, og rollen den har for danning og læring i samfunnsfaget. Med dette mener han evnen til å knytte «elevers subjektive erfaringer til mer abstrakte og generelle begreper» (Ryen, 2017, s. 52). Det er viktig å ha en gjensidig relasjon mellom eleven og lærestoffet, og dette er et av John Deweys viktigste didaktiske bidrag (Ryen, 2017, s. 52). Hovedpoenget til Dewey er ifølge Ryen, at dersom undervisningen tilknyttes elevens livsverden og erfaringer vil det kunne skje fullstendig læring (2017, s. 52). Imsen betrakter læring som en individuell prosess hvor det aktivt arbeides med å konstruere egen kunnskap basert på egne erfaringer (2005, s. 228). Læring blir dermed sett på som «en kontinuerlig prosess hvor vi konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene våre» (Imsen, 2005, s. 228). For eksempel vil livsverdene til den flerspråklige eleven bestå av andre

aspekter, som ikke alltid er synlig i klasserommet. Det er derfor viktig som lærer å kunne fange opp det, for at fullstendig læring skal kunne finne sted.

2.2 Superdiversitet, morsmål eller andrespråk

Mangfoldsbildet har endret seg i dagens Norge. Antropologen Steven Vertovec introduserte begrepet *superdiversitet* i 2007. Han ønsket å fange forholdene den sosiale, kulturelle og språklige diversiteten i moderne samfunn førte til, som et resultat av globalisering – kjent for å være uforutsigbar. Han beskriver videre hvordan migrasjonene, som var kjent for vesten for 40-50 år tilbake ikke er det eneste eksemplet på dagens mønster. I dag er det mer omfattende og sammensatte migrasjonsmønstre (Laursen, 2013; Westrheim, 2013). Motivene og historiene bak migrasjonene har fått nye former. Hvis vi tar for oss Norge som et eksempel, har det vært et skifte fra arbeidsinnvandring fra asiatiske land og familiegjennforening, til arbeidsinnvandring fra nabolandene som Sverige og Danmark, i tillegg til Polen. Flyktninger påvirker også det endrete mønsteret, både politiske og krigsflyktninger. På den andre siden har også globaliseringen resultert i økt turisme og enklere kommunikasjonsmuligheter, som bidrar til dagens superdiversitet. Superdiversiteten gjør det vanskelig å slå fast at migrasjonskategorien er relativ entydig og stabil. «Superdiversiteten utfordrer blandt annet forestillinger om homogene og stabile sprogfælleskaber og om sprogbrugerne som repræsentanter for disse sprogfælleskaber» (Laursen, 2013, s. 34). I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Endringene i det norske samfunnet krever derfor også endringer i definisjoner av de ulike kategoriserende begrepene, som førstespråk, andrespråk, morsmål og flere.

Hva er morsmål? Finnes det en enkel definisjon? Er det bare kun et språk som kan bli ansett som morsmål, kan man ikke ha flere? Dagens *morsmåls-tilnærming* er i forandring, i tråd med mangfoldet og endringene i samfunnet. Selv om grensen mellom de ulike definisjonene ikke er faste, prøver flere forfattere og forskere å forenkle det komplekse bilde. Et vanlig skille flere forfattere gjør, er å tilnærme seg morsmål på fire forskjellige måter, opprinnelse, kompetanse, bruk og holdninger. Hvordan vi tilnærmer oss begrepet, vil også påvirke vår forståelse av det (Svendsen, 2009; Uri, 2004). Men en definisjon flere støtter, er å si at morsmålet kan betegnes som førstespråket. Dette kan være et språk eller flere, altså de første

språkene én lærer, kan betegnes som morsmål (Selj, 2019, s. 13). Andrespråket på sin side vil bli de språkene du lærer seinere i livet.

Andrespråk er «språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (NOU 2010: 7, s. 25) Ut fra en slik forklaring vil norsk være et andrespråk for mange, men «i tilfeller der barnet fra begynnelsen kommer i kontakt med og utvikler flere språk parallelt, i hovedsak ved at det blir brukt flere språk i hjemmet, snakker vi om flere førstespråk og om *simultan* eller *samtidig* flerspråklighet» (Selj, 2019, s. 13). Dermed er ikke grensene mellom definisjonene så klare. Elevenes faktiske språklige verden er mer kompleks enn disse definisjonene. I tråd med Laursen (2013) og *Tegn for Sprog* prosjektet er det ikke mulig å skille mellom kategoriene morsmål, andrespråk med mer. Det er barnas sosiale relasjoner og liv som påvirker deres definisjoner av de ulike begrepene. «Bag betegnelsen 'tosprogede børn' gemmer der sig et bredt spektrum af børn med meget forskelligartede sproglige erfaringer og sprog mønstre, der ikke kan indfanges og forstås ud fra dikotimiske forestillinger om modersmål og andetsprog» (Laursen, 2013, s. 34).

2.3 Flerspråklighet som begrep

Weinrich bruker begrepet funksjonell tospråklighet, som «the practice of alternately using two languages» (1953, s. 1). Det er en nøytral definisjon av begrepet, siden det bare krever at du bruker flere språk. Definisjonen åpner dermed opp for flere språkbrukere. Engen og Kulbrandstad (2004) skriver allikevel, at funksjonell tospråklighet er vagt og vanskelig å operasjonalisere. De skriver videre, at kjernen i begrepet ligger i tre funksjoner, «Språket tjener ulike kommunikative formål, det er et redskap for tenking og læring, og det gir opplevelse av tilhørighet og identitet» (Engen & Kullbrandstad, 2004, s. 48). For at disse funksjonene skal være på plass krever det en viss ferdighetskunnskap i språkene, altså det tar tid å lære språk for å kunne benytte seg av de funksjonene som er viktig, for å kunne kalle seg selv flerspråklig. En lignende forståelse kommer også fra Øzerk, som skriver at «funksjonell tospråklighet innebærer at elevene skal kunne kommunisere både muntlig og skriftlig på sine to språk i den grad de har behov for det, og så godt at de kan mestre hverdagslivets utfordringer i familiekretsen, på skolen, i sitt eget språksamfunn, i lokalsamfunnet og i storsamfunnet som handlekraftige individer» (2008, s. 112). Han skriver videre at denne

tospråkligheten må gi eleven positive opplevelser, slik at en får trygghet og glede ved å bruke de, derfor henger det tett sammen med den kulturelle, kunnskapsmessige, begrepsmessige og identitetsmessige utviklingen til individene (Øzerk, 2008). Oppsummert kan vi si at funksjonell tospråklighet handler om å kunne bruke flere språk i sin hverdag og ha positive assosiasjoner med dette. I denne oppgaven velger vi å bruke termen flerspråklighet fordi deltakerne våre har tilknytning til flere enn to språk.

NOU har i regi av kulturdepartementet utredet rapporten om *Mangfold og mestring*, hvor de definerer en flerspråklig person som en som er vokst opp med flere språk, og som identifiserer seg med disse, eller en person som identifiserer seg med flere språk og som bruker det i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språkene (NOU, 2010:7, s. 25). Det er mange som også bruker begrepet minoritetsspråklig, men det har en tendens til å oppfattes som uheldig «i den grad det først og fremst assosieres med mangler ved personers kompetanse. I slike tilfeller står en i fare for å undervurdere det totale arsenalet av ressurser som minoritetsspråklige personer besitter» (NOU, 2010:7, s. 27). Minoritetsspråklig som begrep stempler språket til eleven, som noe mindre enn den større enheten. Vi vil ha en nøytral tilnærming for å nettopp kunne øke bruken av deres fulle språklige repertoar i klasserommet. Flerspråklighet som begrep får i større grad enn minoritetsspråklig fram ressursen i det å kunne flere språk (AID, 2007, s. 6).

Utvalget for NOU 2010 anbefaler også at begrepene tospråklig og flerspråklig bør benyttes oftere. Det å kunne flere språk innebærer tilleggskompetanser, som ikke kommer frem ved bruk av minoritetsbegrepet. Språklig minoritet er også et begrep som stadfester din tilhørighet i samfunnet, fordi språk er i en sterk tilknytning til nasjonen vil et minoritetsperspektiv også uttrykke et nasjonalistisk syn (Heller, 1999, s. 7-8). Det å falle innenfor et skille mellom minoritet og majoritet kan skape distanse, og føre til en vi og dem holdning (NOU, 2010: 7, s. 26). Selv om flere av bidragene vi har lest benyttet seg av begrepet tospråklig og minoritetsspråklig, er budskapet og funnene det viktigste for oss. Derfor er vi klar over at begreper kan bli brukt litt over i hverandre, men slik forklart ovenfor foretrekker vi begrepet flerspråklig.

2.4 Fra separat flerspråklighet til transspråking

Konseptet og selvet begrepet flerspråklighet har vært mye til diskusjon. Endrede syn og tolkninger har også funnet sted. Det har hovedsakelig vært en overgang fra å ha et negativt syn på flerspråklighet til et positivt. For eksempel ble tospråklighet ansett som skadelig for den intellektuelle utviklingen (Blackledge & Creese, 2010). Dette minner litt om Norge og fornorskingspolitikken av samene, fra å prøve å utslette deres språk til å verne det (se 1.1.2). Det er også tydelig skifte innenfor feltet i andre deler av verden. Utdanningen har prøvd å inkludere flerspråklighet også i opplæringen og undervisningen, men selv om flerspråklige programmer har blitt introdusert, har det vært en tendens der de ulike språkene ble holdt atskilt fra hverandre. Dette blir kalt for «two solitudes» antagelsen (Cummins, 2008). Denne antagelsen minner om en teori som har fått stor oppmerksomhet i nordisk debatt. Det bygger på ideen om at «morsmålet og et nytt språk i en periode kan «komme i veien for» og hemme hverandre. Dersom dette utvikler seg til å bli en permanent tilstand, vil det resultere i reduserte uttryksmuligheter på begge språk (såkalt «dobbel halvspråklighet»») (Hvenekilde & Ryen, 1984, s. 44). En slik tilnærming som kun fokuserer på barnas språk blir ikke lenger brukt, det er snevert og lite dekkende for elevenes faktiske språksituasjon. Øzerk skriver at det samtidig er stigmatiserende, unyansert og at det derfor er hverken faglig eller etisk forsvarlig å bruke det (2008, s. 120).

Et lignende mønster for å holde språkene atskilt kommer også til syne i forskningen til Blackledge og Creese, med begrepet *separat flerspråklighet* (2010). Forskningen har foregått på komplementærskoler, som tilbyr tyrkisk undervisning av personalet som kan engelsk og tyrkisk. Det er spesielt et utdrag i boken hvor den tyrkisk-engelsk talende eleven ikke forstår tyrkiskopplæringen, og spør læreren om hun kan forklare på engelsk. Læreren spør på tyrkisk hvorfor eleven ønsker å bli forklart på engelsk, men fortsetter å forklare på tyrkisk med enklere språk og saktere gjennomgang. Læreren uttrykker seinere at det må snakkes tyrkisk når faget er tyrkisk, og engelsk hvis faget er engelsk (Blackledge og Creese, 2010, s. 111). Her er det et tydelig ønske om å holde språkene separat. Cummins (1981) foreslo at språkssystemene til tospråklige individer ikke skulle forstås som separate enheter. Han illustrerte dette med et isberg. Han tok for seg et isfjell med to synlige topper, som hver representerte de forskjellige språkene, som var forent under overflaten, og dermed dannet en enhet. Isfjellet fungerte som en metafor, som indikerte ett samlet sett med språklige ressurser, som også kan kalles individets språklige repertoar. Separat flerspråklighet kommer ofte til

syne i politiske og akademiske diskurser, som ser på språk i tilknytning til kultur og nasjon i en forenklet form (Blackledge og Creese, 2011, s.197). Allikevel mener Hornberger, at «The one-nation-one-language ideology», ideen om at en nasjonalstat forbindes med ett fellesspråk, har mistet sin posisjon i vestlig historie de siste tiårene (2007, s. 179).

García introduserte teorien om tospråklighet som noe *dynamisk* (García , 2009). «teorien om dynamisk tospråklighet ser [...] Tospråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte. De oppstår ikke lineært og fungerer ikke separat, siden det bare finnes et språkssystem» (García & Wei, 2019, s. 31). Hun legger frem metaforen om terrengkjøretøyet (ATV) for å visualisere dynamisk tospråklighet. Individuer bruker hele sitt språklige repertoar for å tilpasse seg humper og ujevnheter på terrenget (García, 2009), slik som språklige begrensningene som pålegges av samfunnet, da særlig skolen (García & Wei, 2019, s. 33). Det at flerspråklighet er dynamisk vil også kreve steder å bruke språket på, mennesker å bruke det med, og lyst til å bruke de. Som lærere er det viktig å oppmuntre de flerspråklige elevene til å bruke det språklige repertoaret på en dynamisk måte. Ifølge García og Kleyn må vi bryte ned ideen om å separere språkene, «so that bilingual individuals can have the freedom to express themselves fully and to access content completely» (2016, s. 43). Dette fordi de flerspråklige elevene har ett språkrepertoar, som de velger trekk fra strategisk, for å kommunisere i ulike situasjoner og kontekster.

Det har de seinere årene skjedd en overgang i synet på flerspråklighet, nå er det ikke lenger ønskelig å skille språkene i to eller flere autonome språkssystemer, men å kunne forstå det helhetlige språklige repertoaret. Mens en tilnærming til konseptet gjennom separat flerspråklighet, slik Cummins (2008) påpeker vil være begrensende for den fulle utfoldelsen av språkene og læringen det medfølger, vil en tilnærming ved bruk av begrepene fleksibel flerspråklighet eller transspråking kunne åpne opp for nettopp kreativiteten, og nytten med å kunne flere språk. Mange forveksler kodeveksling med transspråking. Transspråking inkluderer kodeveksling, men er et mye større konsept (García, 2009). En hovedforskjell er at kodeveksling fokuserer på en *veksling*, en veksling impliserer at det må være to poler, altså noe å bevege seg mellom. Det vil derfor bygge under ideen om to separate språkssystemer (Del Valle, 2000; García , 2009; García, & Kleyn, 2016). Fleksibel flerspråklighet setter individet som snakker i sentrum for interaksjon og ikke språket. Interaksjonen blir følgelig et resultat av de sosiale, politiske og historiske betingelsene. Fleksibel flerspråklighet ser derfor på språk som en sosial ressurs (Heller, 2007; Blackledge & Creese, 2010), og er derfor ikke det samme

som kodeveksling (Blackledge & Creese, 2011). Kodeveksling fokuserer på et skille, mens transspråking vil unngå dette. Transspråking som konsept har fokus på individet og språkbrukeren, heller enn språkene og kodene (García, 2009).

Kritisk, fleksibel og kreativ bruk av flere språk, for å kunne kommunisere på best mulig måte kalles for *transspråking* (Blackledge & Creese; 2011, García, 2009; Hopewell, 2017), og kan også brukes som pedagogikk. Cummins skriver at hvis vi kan frigjøre oss fra enspråklige instruksjonsmetoder, oppstår det et bredt utvalg med muligheter for å undervise tospråklige studenter (2008). Transspråking har av denne grunn en naturlig plass i klasserommet som pedagogikk. «Translanguaging is a way to seek connections where miscommunication threatens. It puts the relational before the linguistic, it foregrounds meaning rather than code, and understanding more than ‘correctness’» (Creese, 2017, s. 8). Williams (2002) som er sitert i García og Wei understreker, at transspråking i opplæringen innebærer å bruke ett språk for å forsterke det andre. Ved å styrke forståelsen og øke elevenes aktivitet i begge språkene kan dette oppnås (2019, s. 79). Baker (2011) skriver også at det å gjøre en oppgave på ett språk, og et annet på det andre språket fører til at stoffet håndteres og fordøyes i flere omganger. For eksempel om en diskuterer og leser om folkestrømmer på norsk, og skriver om det på tyrkisk, stimuleres det i to runder.

2.5 Et ressursyn på flerspråklighet

Spørsmålet som har trigget oss for denne oppgaven ble også stilt av Hvenekilde og Ryen i 1984, ikke nok med det var det et spørsmål, som allerede da kunne spores bak et par tusen år er flerspråklighet en ressurs eller handikap? «Tilsynelatende er det «vitenskapelig bevist» at tospråklige mennesker *både* er mer intelligente, skapende, veltilpassede og lykkelige enn enspråklige, og hemmet i sin intellektuelle utvikling, mistilpassede, nervøse, frustrerte og med dårlig selvbilde, og uten evne til å tenke klart eller uttrykke seg ordentlig på noe språk» (Hvenekilde & Ryen, 1984, s. 36). Flere språk gir tilgang til nye perspektiver, tankesett og kulturer, noe som er en berikelse ved det individet, men det har også en annen bakside. «Flerspråklighet har mange ansikter, og det betyr at de flerspråklige elevene behersker sine språk i varierende utstrekning, forholder seg til dem på skiftende måter og anvender dem i ulike sammenhenger.» (Selj, 2019, s. 13). For eksempel har skoleprestasjoner av språklige minoriteter vært et debattert tema, hvordan de både kan være dårligere enn gjennomsnittet,

men også søke mer til høyere utdanninger har ofte blitt knyttet opp til innvandrerdrivet. «Internasjonale og nasjonale prøver samt karakterresultatene fra grunnskolen viser at elever fra språklige minoriteter presterer dårligere enn øvrige elever i fag og emner det testes i, men elever fra språklige minoriteter som selv er født i Norge, har en tendens til å gjøre det noe bedre enn elever som har innvandret. (Hvistendahl, 2009, s. 21).

Vi velger å benytte oss av et ressursyn på språk og mangfold i tråd med Hauge, hun skriver i innledningen av boka *Familielæring*, om at boka bygger på et ressursyn på språk og mangfold (2008). «Det handler om å verdsette ulike perspektiver som deltakere i fellesskapet innehar, og å bruke verdimesse, språklige og kulturelle ulikheter som en energikilde for utvikling i det flerkulturelle samfunnet» (Hauge, 2008, s. 11). Vi er absolutt klar over utfordringene og ønsker å peke på handicapet med flerspråklighet også i løpet av oppgaven, men hovedpoenget er slik som Hvistendahl skriver, «Hvis ungdommenes flerspråklighet ikke inkluderes i opplæringen, forblir den taus kunnskap og en ubrukt ressurs» (2009, s. 20). Skolen har ansvaret for å utvikle et inkluderende fellesskap, som skal fremme helse, trivsel og læring for alle. Dette er et tydelig budskap i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017). «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

2.6 Læringsstrategier

Skolen har et sentralt mål om å stimulere til kreativ, fri og selvstendig tenkning, gjennom utdanning (Solhaug, 2006, s. 229). Dewey påpeker blant annet, at «det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egenhånd» (2000, s. 85). Måten elever kan fungere på egenhånd ligger i å kunne tilegne seg de passende læringsstrategiene. Det eksisterer ingen tvil om at måten elever utfører læringsarbeid, og tilegner seg kunnskap på, påvirker deres læringsutbytte (Elstad & Turmo, 2006, s. 16). Elstad og Turmo formidler, at dersom en læringsprosess skal anses som god, er det viktig at den lærende har en aktiv rolle i prosessen (Elstad & Turmo, 2006, s. 13). For å være aktiv i læringsprosessen så er det nødvendig å forstå det man arbeider med. Språk kan dermed sies å være en grunnleggende faktor for at elevene kan lære og ta i bruk ulike læringsstrategier.

Læringsstrategier er ifølge forfatterne «en betegnelse som knyttes til elevens strategiske oppmerksomhet om egne læringsprosesser» (Elstad & Turmo, 2006, s. 13). De kan ansees som fremgangsmåter, for å tilegne seg kunnskap. Fremgangsmåtene kan blant annet tilegnes gjennom å sette seg mål, være oppmerksom på hva man klarer å fullføre, og gjennom å vurdere resultater på en konsekvent måte (Elstad & Turmo, 2006, s. 14). Problemet her er at mange elever ikke har nok kunnskap om ulike arbeidsmåter, som bidrar til læring. Det er dermed skolens oppgave å sørge for at elevene er bevisst på hvor godt de forstår lærestoffet, i tillegg til å tilrettelegge for elevene slik at de klarer å tilegne seg ulike fremgangsmåter (Elstad & Turmo, 2006, s. 14).

Det finnes ulike typer læringsstrategier som vil påvirke graden av informasjon eleven tilegner seg. De to viktigste strategi kategoriene ifølge Andreassen, er skillett mellom overflate - og dybdestrategier (Andreassen, 2014, s. 220). Overflatestrategier handler om å finne lærestoff for så huske, og deretter gjengi informasjonen (Andreassen, 2014, s. 220).

Memoreringsstrategier er tett knyttet til overflatestrategier og handler om å velge ut informasjon, for så memorere og repetere. Dybdestrategier på den andre siden, «(..) innebærer en mer gjennomgripende bearbeiding av stoffet. Dette er gjerne forbundet med å trekke slutninger mellom ulike elementer i lærestoffet og at man knytter lærestoffet til egne erfaringer og forkunnskaper» (Andreassen, 2014, s. 220). Vi kan si at det handler om å knytte ny informasjon opp mot annen informasjon man besitter, slik at man danner en sammenheng. Elaboreringsstrategier kan være til hjelp med å gå dypere inn i lærestoffet, der man blant annet bearbeider og beriker kunnskapen med utgangspunkt i den allerede eksisterende forkunnskapen en har (Andreassen, 2014, s. 220). Dette henger både sammen med erfaringsnærhet vi skrev om i 2.1.1, og hvordan bearbeidelse av lærestoffet i to omganger kan styrke læringen og læringsprosessen til eleven. En slik dobbel læring, en sammenligning og oversetting kan tolkes som dybdestrategier.

2.7 Språkideologier

Språkideologier er viktig å kartlegge, fordi forskning tyder på at lærernes klasseromspraksis er avhengig av deres språkideologier (Iversen, 2019, s. 3). Språkideologi er et komplekst konsept, og defineres av Woolard, som «a mediating link between social structures and forms of talk» (1992, s. 235). Ifølge Blackledge inkluderer begrepet verdier, praksiser og oppfatninger assosiert med språkbruk, «and the discourse that constructs values and beliefs at

state, institutional, national and global levels» (2008, s. 29). I begge definisjonene finner vi en sammenheng mellom språkpraksis og sosial interaksjon. Iversen anser språkideologier på individnivå, som *sosial delt kunnskap* (2019, s. 3). Språkideologier er altså «formed and maintained in and through dialogical thinking and communication» (Marková, Linell, Grossen & Orvig, 2007, s. 17).

Vi vil se på tre ulike språkideologier, *språk som problem*, *språk som ressurs* og *språk som rett*. Med bidrag fra Richard Ruíz (1984), Iversen (2019), Macías (1879), samt Colin Baker og Wayne Wright (2017) skal vi videre prøve å se en sammenheng mellom informantenes språkpraksis og ideologiene. *Språk som problem* er basert på «the idea of the nation-state, in which the nation has one language and other languages are considered to be a threat to the unity of the nation, resulting in their suppression» (Iversen, 2019, s. 4). Et eksempel på slike holdninger mot språk er den strenge fornorskingspolitikken, som ble innført mot samiske og kvenske folkegrupper i Norge. *Språk som rett* tar for seg oppfatningen om at språklig ulikhet kan føre til sosial ulikhet (Iversen, 2019, s. 4). Dette perspektivet kan skille mellom det å ha *frihet til noe*, og *frihet fra noe*. *Frihet til* kan for eksempel være rettigheten til å kunne bruke egne språk «in the activities of communal life» (Macías, 1979, s. 88–89). På den andre siden har vi *frihet fra*, som innebærer rettigheter som frihet fra diskriminering på grunnlag av språket du snakker.

Det å kunne språk er makt. Svennevig ser på makt i betydningen av kommunikativ dominans. «Det grunnleggende premisset for å øve innflytelse og dominere er at man kommer til orde. Den som får sin stemme hørt mest og best, har størst mulighet for å dominere» (Svennevig, 2001, s. 127). Bruk og promotering av *språk som ressurs* - ideologien kan i tråd med Baker og Wright (2017) fremme læring og inkludering blant alle elever, dersom også elever med flerspråklig bakgrunn kan ta i bruk deres morsmål i klasserommet. Denne språkideologien anser alle språk som en ressurs både på individnivå og nasjonalt nivå (Iversen, 2019, s. 4). Språk blir ikke bare ansett som en ressurs for utdanning og næringsliv, men bidrar også med verktøy som skal hindre konflikter mellom ulike grupper (Ruiz, 1984, s. 27–28). Wei (2011) skriver i tråd med oss, at det er viktig at lærere som bruker transspråking må ha et ressursyn, at transspråking er en ressurs for læring, tenking, forestilling og for å utvikle kunnskap i alle språk.

Det å lære språk, eller å bruke sin flerspråklighet vil naturligvis henge sammen med holdningene som er rundt. «Language is a fundamentally social phenomenon, and linguistic practices are not separate from the beliefs and attitudes relating to languages in societies» (Blackledge & Creese, 2011, s. 1197). Holdningene i et land for *minoritetsspråkene* påvirker foreldre, elever og generelt de flerspråklige individene. Blackledge og Creese skriver i sin bok nettopp om denne problematikken. De har en kritisk tilnærming til flerspråklighet, og har funnet at flerspråkligheten av befolkningen ikke var representert i «mainstream utdanningspolicy» (2010, s. 3). De skriver at diskursen rundt minoritetsspråkene er assosiert, og til og med ansvarlig for problemene i samfunnet (Blackledge & Creese, 2010, s. 3). Dette er også i tråd med Cummins, han henvender seg til lingvister og språklærere når han ber om en forandring, og en kritisk tilnærming til egen enspråklig «instructional assumptions» (2005, s. 590). Blackledge og Creese legger til, at det i mange vestlige land er en dominerende ideologi om å plassere majoritetsspråket, ofte engelsk, som det eneste språket for kommunikasjon i institusjonelle og andre offentlige kontekster, dette er konstant produsert og reproduisert ifølge forskerne (Blackledge & Creese, 2010, s. 27).

Cummins (2005) argumenterer for at det er et tap av språkressurser, fordi de unge ikke får muligheter for å bruke og utvikle morsmålet sitt. «Children understand very quickly that the school is an English-only zone and they often internalize ambivalence and shame in relation to their linguistic and cultural heritage» (Cummins, 2005, s. 590). En slik holdningskultur som utelater elevenes flerspråklighet i klasserommet vil ha en rekke konsekvenser. For eksempel språkskam, slik Cummins også understreker. Line Møller Daugaard og *Tegn på språk* tar utgangspunkt i historien til Zahra når de introduserer begrepet språkskam. Zahra viser sterke kroppslige signaler på ubehag når hun får spørsmål om hun kan arabisk, det kan hun, men hun vil allikevel ikke blande det med de danske bokstavene. Det er tydelig at dansk og arabisk representerer to atskilte verdener for Zahra (Daugaard, 2019). Hun er et eksempel på hvordan språkideologiske holdninger kan påvirke elevene, og deres syn på egen flerspråklighet, som igjen kan føre til «ubehag forbundet med at tage en sprogindlæreridentitet på sig» (Laursen, 2014, s. 24). Daugaard skriver at språkskam er en intens negativ følelse og at det er viktig å være klar over problematikken, for å unngå at elever føler slikt (2019, s. 214).

3 Metode

I følgende kapittel vil vi forklare arbeidsprosessen og forskningsmetoden vår. Vi vil presentere fremgangsmåten og utfordringer vi møtte på underveis. Vi diskuterer også svakheter og begrunner valgene vi har tatt i løpet av datainnsamlingen. Alle valg vil ha påfølgende konsekvenser, som kan påvirke forskningens funn og utfall, derfor er det svært viktig å reflektere rundt skjevheter som kan oppstå i oppgaven. Vi har valgt å dele metoden ut fra delstudiene, hvor vi redegjør for rekruttering (3.3.1 og 3.4.1), innsamlingsform og prosess (3.3.2-3.3.3 og 3.4.2), og hvor vi legger frem oversikt av materialet (3.3.4 og 3.4.3) i hver del. Videre inkluderer kapittelet vårt analytiske prosess (3.6), refleksjoner rundt oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (3.7), samt forskningsetiske overveielser (3.8).

3.1 Vitenskapstradisjon – Hermeneutikken og forforståelsen

Hermeneutikken er «læren om fortolkning av meningsfulle fenomener» (Grimen, 2004, s. 66). Det handler om å tolke utsagn fra et dypere meningsinnhold, som kan best gjøres ved å bevege seg mellom ulike deler, ulike perspektiver. «Det enkelte budskapet forstås i lys av en helhet. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen» (Dalen, 2011, s.18). Denne vekselvirkningen mellom helhet og del, for å oppnå dypere forståelse blir også kalt for *den hermeneutiske sirkel* (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Befring, 2016; Dalen, 2011; Hjordemaal, 2014; Postholm & Jacobsen, 2011). Det er altså en konstant veksling mellom ulike deler og helheten, og mellom materialet og forskeren. En hermeneutisk tilnærming tar også stilling til forskerens egne erfaringer, og hva dette har å si for kunnskapen som tilegnes (Hjordemaal, 2014, s. 192). Våre forforståelser har vært en nødvendig del av denne oppgaven, for dets utgangspunkt, men også for den beskrivende og tolkende delen av prosjektet.

Vi som forskere vil alltid gjennomføre en fortolkningsprosess. Ut fra våre forforståelser som grunnlag, vil vi danne en «fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå tekstens, eller personens utsagn» gjennom (Hjordemaal, 2014, s. 193). Slik som våre erfaringer har en betydning for kunnskapen vi tilegner oss, har også informantenes forforståelse og tolkning av verden en betydning for kunnskapen de formidler. Dermed er det viktig å ta stilling til egne, men også deltakernes erfaringer, bakgrunn og perspektiver. «Selve

tolkningsprosessen blir en fram- og tilbakegang mellom det å trenge inn i teksten og det å vende tilbake til ens egne referanserammer» (Hjardemaal, 2014, s. 193). Vi møter verden med bestemte forutsetninger, som vi fortolker materialet fra, derfor vil det aldri være forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993). Om vi møter fenomener helt uten forutsetninger vil vi som forskere mangle verktøy for å forstå, tolke og beskrive fenomenet ifølge Maxwell (2013, s. 45). Gadamer er kjent for å si, at forståelse er avhengig av visse fordommer. (Gadamer, 2010). Siden forforståelsen er viktig for vårt tolkningsarbeid i løpet av prosessen, er det også viktig å være klar over de tilhørende fordommene. Som forskere må vi være så ærlig som mulig mot oss selv og mot leseren.

Selv om vi må være bevisst vår egen forforståelse mener vi i tråd med Fangen, at det også er viktig å ikke begrense seg selv til sine egne forhåndsoppfatninger (2017, s. 44). Det er viktig å ikke la det styre i den grad at det utelukker alt som er annerledes. Vi må reflektere over hvordan våre perspektiver kan ha en betydning for innsamlingen, tolkningen og bearbeidingen. Det at vi er to gjør det mulig for oss å reflektere mer rundt våre forforståelser og hvordan det kan påvirke prosjektet vårt. Vi er to ulike individer som vil besitte ulike forforståelser. Selv om det kan oppfattes som om vi har mye til felles, vil nyansene i livene våre, og de ulike erfaringene sikre at vi både stiller oss selvkritisk til våre egne, men også hverandres forforståelse. For eksempel hadde Umran et sterkere ressursyn på flerspråklighet, mens Bleona selv hadde opplevd dets hindringer. Dette var en viktig faktor for utviklingen av prosjektet og vår åpenhet rundt selve konseptet flerspråklighet, ikke med et ensidig fokus på det som ressurs, men også med aksept for utfordringene, og med et ønske om å forstå hindringene det medførte.

3.2 Et kvalitativt forskningsdesign

Studien vår har et kvalitativt forskningsdesign med forskergenererte aktiviteter og semistrukturerte intervjuer. Vi har delt studien i to deler. I delstudie en fokuserer vi på elevperspektivet. Deltakerne deltok i to forskergenererte aktiviteter: språkportretter og begrepsoppgaver, og tilslutt deltok de i semistrukturerte intervjuer. I delstudie to retter vi blikket mot de flerspråklige lærerne, som vi har gjennomført to fokusgruppeintervjuer med.

Formålet vårt med studien er ikke å presentere statistikk på feltet, eller teste ut ulike objektive teorier (Cresswell, 2014, s. 4). Målet med oppgaven vår er ikke å kvantifisere funnene våre,

men heller få dypere nyanserte beskrivelser av intervjupersonenes liv og språkverden, gjennom ord og ikke gjennom tall. Det handler om å få tilgang til en opplevelsedimensjon, som ikke er like synlig for det enkelte øyet. Vi har valgt en kvalitativ tilnærming for å tilegne oss kunnskap på feltet. Hovedgrunnen til at vi valgte en kvalitativ metode skyldes oppgavens formål og problemstilling. Kvalitativ forskning, slik forklart av Cresswell, har som mål å forstå og utforske enkeltindividers perspektiver og meninger om sosiale fenomener eller om menneskelige problemer (2014, s. 4). Det handler om å få et dypere innblikk i hvordan mennesker forholder seg til den livssituasjonen de er i, med andre ord få innsikt i deres livsverden (Dalen, 2011, s.15). Begrepet livsverden har fått en sentral rolle innen kvalitativ forskning. Det refererer til hvordan personer forholder seg til sin egen hverdag og hvordan de oppfatter den (Dalen, 2011, s. 15).

Patton skriver om at hensiktsmessig utvelgelse ligger i å velge informasjonsrike case, som muliggjør dybde i studie (1990, s. 169). «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2012, s. 145). Målet vårt var dermed ikke å generalisere funnene våre, men heller dykke dypere inn i livssituasjon til noen få informanter. Utvalget vårt består av fire informanter i delstudie en og fem informanter i delstudie to. Kvalitative studier fokuserer mer på dybde enn bredde. Utvalget er også ofte basert på tilgang og muligheter, hvor tidsbegrensninger og andre faktorer kan påvirke utfallet. Det er forskere som mener at informanter basert på frivillighet og tilgjengelighet kan føre til manglende variasjon i datamaterialet (Lewis, Nicholls, Ormston, & Ritchie, 2014, s. 116). Vi argumenterer for at utvalget vårt består av mange ulike nyanser, og at det derfor vil være berikende for oppgaven. I delstudie en har vi albanske informanter som har kort botid i Norge, og tyrkiske som er født og oppvokst i landet. I delstudie to har vi lærere som holder på med tospråklig opplæring, og flerspråklige samfunnsfagslærere som har ulike erfaringer. Alle disse forskjellene bidrar ulikt i oppgaven, det er perspektiver som er verdifull og som sikrer variasjon i datamaterialet.

3.3 Delstudie en: Elevperspektivet

I det følgende vil vi ta for oss delstudiene hver for seg. Først vil forklare hvordan rekruttering av deltakere til delstudie en (elever) foregikk, for så presentere deltakerne individuelt.

Deretter vil vi gi en grundig presentasjon av de ulike datainnsamlingsmetodene vi har tatt i bruk. Vi har også lagt ved en oversikt over datamaterialet vi endte opp med (3.3.4).

3.3.1 Rekruttering av elever og utvalg

Utvalget vårt består av to tyrkisk talende elever som er født og oppvokst i Norge, og to albansk talende elever som er født og oppvokst i den sørlige delen av Albania. De albanske deltakerne er nyankomne elever som har bodd i Norge i to år, og som går i samme klasse på videregående skole. Vi fikk kontakt med de gjennom en tidligere veileder. For å rekruttere tyrkiske elever kom vi i kontakt med noen bekjente på en videregående skole, som fungerte som en portvakt. De tyrkiske deltakerne gikk i samme klasse på VG1 helse og oppvekstfag, men på forskjellige skoler (VG2) på tidspunktet vi samlet data. Deltakerne våre ble valgt ut fra egenskaper og kvalifikasjoner som var relevante for vår undersøkelse (Thagaard, 2018, s. 60). Vi trengte to tyrkisktalende og to albansktalende elever. Dette fordi de ville besitte verdifull kunnskap, om det å være flerspråklig i disse språkene, samtidig som det ville lette arbeidet under intervjuene og analysen, og sikre at kunnskap ikke blir tapt under oversetting. Dalen skriver at utvalget ikke kan være for stort, fordi gjennomføring og bearbeiding er tidskrevende, men at det allikevel må være tilstrekkelig nok for tolkning og analyse (2011, s. 45). Siden vi har deltakere som er unike på hver sin måte, vil vi argumentere for at vi har nok materialet for tolkning og analyse.

Tyrkiske Hilal

Hilal er født og oppvokst i Norge. Det er hennes mor som har innvandret til Norge etter ekteskapet med faren. Hilal kan både tyrkisk og norsk, men mener at hun hverken er god nok i det ene eller det andre, og at hun hovedsakelig bruker et enklere språk i begge.

Tyrkiske Meryem

Meryem gikk helse- og oppvekstfag og var på sitt andre år på videregående da vi gjennomførte innsamlingen. Hun er født og oppvokst i Norge av tyrkiske foreldre. Moren er også født og oppvokst i Norge, mens faren er født i Tyrkia. Meryem snakker både tyrkisk og norsk og uttrykker at hun ikke skiller mellom språkene hun besitter. Hun sier at det er automatisk flyt mellom dem, og at hun har et sterkt ønske om å kunne snakke tyrkisk i klasserommet.

Albanske Alban

Alban går studiespesialiserende og var på sitt andre år på videregående da vi gjennomførte innsamlingen. Han er en nyankommen elev fra Albania, og har bodd i Norge i to år. Alban

snakker flytende albansk og gresk, men sier selv at han har en større tilknytning til gresk. Han snakker også flytende engelsk og behersker norsk til en viss grad. Han går i mottaksklasse sammen med Majlinda. De er barndomsvenner fra Albania og gikk på samme skole.

Albanske Majlinda

Majlinda er på samme måte som Alban født og oppvokst Albania, men flyttet til Norge for to år siden. Hun snakker flytende albansk, gresk og engelsk, og behersker norsk til en viss grad. I motsetning til Alban uttrykker Majlinda at hun har en større følelsesmessig tilknytning til albansk enn gresk.

3.3.2 Forskergenererte aktiviteter

Språkportrett som forskningsmetode har fått innpass de siste tiårene i en rekke land, særlig gjennom Brigitta Busch og hennes forskning i Østerrike (2018). Metoden har også i de seinere årene funnet sin vei til Danmark. Vi tar særlig utgangspunkt i forskningen utført av Daugaard, Jensen og Kristensen (2018). De har brukt språkportretter i mottaksklasser for nyankomne elever. I Norge er Ingrid Rodrick Beiler en av de få som har brukt språkportretter i sin forskning. Hun undersøker i sin studie, flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning, i to innføringsklasser for nyankomne elever på ungdomstrinnet (2019). Hun bruker språkportrettet metodisk på samme måte som oss, ved å ha intervjuer i etterkant.

Språkportrettet er en grafisk visualisering av individers språklige repertoar som synliggjør individers språklige refleksjonsprosess, samtidig som det styrker oppmerksomheten på flerspråklighet (Busch, 2018, s. 2). «Et sprogportræt er i sin enkleste form en tom kroppsilhouet, som farvelægges og kommenteres af en sprogbruger med det formål at tegne et billede af de sprog og sproglige varieteter, der indgår i personenes sproglige repertoire.» (Daugaard et.al, 2018, s. 9). Ifølge Busch kan språkportretter brukes for å få tilgang til elevenes språklige hverdag, kroppslige og emosjonelle språkerfaringer og eller ideologiske ideer og holdninger om bestemte språk. Dette er informasjon som ikke kommer frem gjennom vanlige observasjoner (Daugaard et.al, 2018, s. 4). I denne oppgaven er språkportrettet den første forsker genererte oppgaven. Vi har også gjennomført intervjuer i etterkant av portrettene. På denne måten kan vi bli kjent med informantene våre og deres språkverden.

Etter språkportrettene gjennomførte vi definisjonsoppgaver med deltakerne. Disse aktivitetene gikk ut på å definere begreper. Vi valgte abstrakte begreper fordi de ikke har en fast definisjon, og kan tolkes på ulike måter. Demokrati er et av begrepene vi valgte. Det er et viktig begrep også i tilknytning til de overordnede målene innenfor samfunnsfaget. Demokrati kan defineres på mange ulike måter og kan synliggjøre ulike nivåer av forståelse. Er det veldig overflatekunnskap, eller er det en dypere tolkning av begrepet, altså klarer eleven å se sammenhenger eller gir de oss en konkret definisjon? Demokrati er et mer levende begrep i den forstand at en kulturs forståelse av begrepet kan være ulikt fra en annen kultur. Det er viktig at begrepene vi velger er åpen for refleksjon. Derfor har vi også valgt begrepet identitet. Det finnes ikke en fast definisjon på hva identitet er, og det rommer derfor mye. Dermed kan begrepet lettere åpne opp for ulike kulturelle forståelser av identitet.

Vi valgte å gjennomføre oppgavene med noen dagers mellomrom. Den første dagen skulle elevene selv velge hvilke språk de ville definere på, om de ønsket å definere på norsk eller tyrkisk/albansk. Oppgaven var individuell, selv om de satt i samme rom kunne de ikke samarbeide. Deltakerne fikk ca. fem minutter på hvert begrep. De skulle skrive alt de kom på uten å stoppe, dette for å få ned alle de ufiltrerte tankene i tilknytning til begrepet. Under neste innsamling måtte elevene nå definere på det språket de ikke valgte sist gang, om de valgte å definere på tyrkisk den første dagen, måtte de nå definere på norsk. Det er interessant å se på hvilke språk elevene velger å definere på, og hvorfor de tar de valgene som de tar. Likevel er det viktig å bemerke at det kan være lettere for eleven å definere på norsk dersom de har nylig bearbeidet kunnskap av begrepene.

Valget om å ha pauser mellom innsamlingsdagene har utgangspunkt i en rekke faktorer. Den første faktoren er motivasjonen til deltakerne, vi ville ikke bruke for lang tid med elevene, fordi de fort ville kjedet seg og føle at det var en prøvesituasjon. For det andre skulle innsamlingen finne sted når de hadde fritid, dette for å unngå at de mistet nødvendige skoletimer hvor de risikerte å gå glipp av viktig informasjon og læring. For det tredje ville vi unngå at eleven skulle definere de to begrepene først på det ene språket, og så på det andre språket på en og samme dag. Grunnen til dette ligger i at hukommelsen til elevene vil være fersk, og det kan føre til at elevene direkte oversetter det de skrev på det ene språket til det andre uten å fullstendig reflektere.

3.3.3 Semistrukturerte intervju med ungdom

Kvalitativt forskningsintervju gir kunnskap om hvordan enkeltpersoner forstår, opplever og reflekterer over sin egen livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 12). Ifølge Copland og Creese er intervjuer «used to support researchers in gaining an emic perspective on research, that is, understanding from the participant's perspective» (2015, s. 29). Målet vårt med intervjuene og generelt kvalitativ tilnærming, er å få et innblikk i elevenes livsverden. Vi vil utforske elevenes forståelse av flerspråklighet med fokus på deres egne erfaringer. Kvale og Brinkmann beskriver et intervju som «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Informantene er invitert til å ytre sine meninger og erfaringer om temaer som er presentert av oss som forskere (Copeland & Creese, 2015, s. 29). Selv om vi som forskere velger tema som er oppe til refleksjon, konstrueres kunnskap i samspill med deltakeren, det er derfor gjensidig avhengighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kunnskap er ikke et resultat av den ene parten, det er i interaksjonen den produseres. Allikevel er det faktorer som påvirker kunnskapen som oppstår, slik som kontekstuelle, språklige og narrative faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Når vi startet intervjuene ba vi informantene om å bruke det språket de følte seg komfortabel med. De tyrkiske deltakerne valgte å holde intervjuet på norsk, selv om vi i tilfeller hvor de ikke forstod spørsmålet på norsk stilte det samme på tyrkisk, ble svaret på norsk. En faktor for at de valgte norsk i tillegg til eget ønske, kan være at Bleona var tilstede i intervjuet og ikke kunne tyrkisk. De albanske elevene kan også av samme grunn ønsket å bruke norsk. Intervjuet foregikk hovedsakelig på norsk, men hvor deltakerne ikke forstod spørsmålet, oversatte vi her også til albansk. En faktor som også kan være avgjørende i deres valg av språk under intervjuet, er at Bleona og informantene har ulike dialekter, noe som førte til noen vanskeligheter i kommunikasjonen.

Kvalitativ forskning har en mer ungdomsvennlig natur på grunn av dets åpenhet og fleksible karakter (Dewilde, 2016). Dewilde (2016) argumenterer at stemmen til ungdommer blir lettere hørt med et kvalitativt utgangspunkt, samtidig som de får større kontroll over forskningsprosessen enn de ville ha gjort gjennom andre metoder. Det har i lang tid vært en antagelse om at unge trenger en viss form for veiledning og beskyttelse når de deltar i forskning. Dette skyldes ifølge Rachel Brooks (2013), at de ofte anses som «ikke voksne» eller «nesten voksne». Ved å bruke slike ungdomsvennlige metoder kan vi danne en plattform

der deres stemmer blir hørt. Vi vil med dette bryte den tidligere tradisjonen. Allikevel er det viktig å være klar over, at en slik forskningsmetode ikke alltid er uproblematisk. Hvordan kan man vite at elevene gir oss kritisk reflekterende tanker knyttet til deres flerspråklighet og språkverden, og ikke bare svarer forskerne slik de tror det forventes av dem? Dette vil vi se nærmere på i kapittel 3.7 om troverdighet.

I forskningslitteraturen skilles det mellom formelle og uformelle intervjuer. De uformelle er ofte ikke planlagt eller strukturert, og kan forekomme hvor som helst (Copeland & Creese, 2015, s. 30). Formelle intervjuer derimot er mer strukturerte, planlagt på forhånd, og har som mål å få tak i relevant informasjon fra de angitte temaene. Innenfor formelle intervjuer eksisterer det et skille mellom strukturerte, semistrukturerte og åpne intervjuer (Copeland & Creese, 2015, s. 30). I vårt tilfelle har vi tatt i bruk individuelle semistrukturerte intervjuer med albanske og tyrkiske elever. Semistrukturerte intervjuer skiller seg fra de andre formene fordi det «verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det gir oss mulighet til å fokusere på bestemte temaer som vi har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Semistrukturerte intervjuer er mer fleksible i form og kan derfor benytte seg av det fulle potensialet av kunnskapsproduksjonen, fordi intervjueren kan bevege seg i tråd med den intervjuede, og har derfor muligheten til å stille de spørsmålene som vekker interesse underveis (Brinkmann, 2013, s. 21).

Når vi gjennomførte intervjuene benyttet vi oss av en intervjuguide, som en veiledning. Den bidrar også for å sikre kvalitet i analyse, verifisering og rapportering av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 193). Intervjuguiden vi brukte er basert på språkportrettene og de forskergenererte aktivitetene. Den ble delt inn i bestemte temaer, og vi formulerte spørsmål vi lurte på ut fra de tidligere aktivitetene. Vi har også pilotert intervjuguiden vår sammen med noen medstudenter, for å kunne teste dets relevans og oss selv som intervjuere. Selv om vi har gjort noen endringer i henhold til piloteringen, er ingen intervju lik. Det vil alltid være andre faktorer, andre innviklinger på spørsmålene underveis. Dermed har vi ofte dirigert intervjuguiden litt forskjellig i de ulike intervjuene. Noen ganger måtte vi stille mange oppfølgingsspørsmål, mens andre ganger kunne informanten komme innom temaene uten spørsmål fra oss. Det var også veldig forskjellig rekkefølge hos informantene, dermed ble det noen steder vanskelig å få med seg hvilke spørsmål vi måtte utelate, eller hvilke vi måtte huske å stille. Men det at vi var to intervjuere var til hjelp i en slik situasjon. Når den ene stilte spørsmål kunne den andre følge med på intervjuguiden, og markere neste passende spørsmål.

Vi startet intervjuene med å informere om formålet med prosjektet, takket dem for deltakelse, sikret deres anonymitet, og spurte om vi kunne ta opp intervjuet. Før dette hadde vi uformelle samtaler med informantene, som bidro med verdifull kunnskap. Det var for eksempel forklaringer av deres språkprosess og relasjon til språkene, som kunne bli utelatt ved intervjuene. Det bidro også til å skape gode relasjoner og trygghet hos deltakerne. Det å skape trygghet for deltakerne er av svært viktig betydning. Cresswell (2014) mener trygghet og komfort kan oppnås når for eksempel intervjuene befinner seg i informantenes egne kjente omgivelser, deres kontekst. For de albanske elevene gjennomførte vi innsamlingen på et grupperom på skolen deres. De tyrkiske informantene gikk ikke på samme skole, men de kjente også hverandre og bodde i samme by, derfor kunne de møtes på biblioteket i sentrum.

Vi gjorde lydopptak av intervjuene etter samtykke fra informantene. Refleksjoner rundt samtykke diskuteres videre i kapittel 3.7. Ved å ta opp intervjuet kunne vi fokusere mer på deltakeren og intervjuenes progresjon. Det gjorde det lettere å kunne stille oppfølgings spørsmål eller eventuelt kontrollspørsmål, istedenfor å være innstilt på å få ned all viktig informasjon (Thagaard, 2018, s. 112). «Validering av fortolkninger blir lettere hvis man stiller kontrollspørsmål under intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146). Vi har valgt å ikke ta notater under intervjuene av samme grunn som Cohen argumenterer, det å ta notater eller fokusere på andre ting under intervjuene kan virke fremmedgjørende for informantene, siden det begrenser øyekontakt (2011, s. 424).

3.3.4 Oversikt av materialet - delstudie en

Vår primærdata for delstudie en er transkripsjonene av intervjuene med elevene. Vi var også tidlig klar over viktigheten av å ha analytiske notater underveis (Hammersley & Atkinson, 2007), for å ikke gå glipp av verdifull informasjon hadde vi sekvenser etter hvert ledd i innsamlingen, hvor vi tok opp eller skrev ned inntrykk og refleksjoner vi dannet oss. Dermed utgjør vårt datamateriale transkripsjoner av intervjuene, de analytiske notatene, egne refleksjoner underveis, samt de forskergenererte aktivitetene. I det følgende har vi lagd et skjema hvor materialet kan sees i sin helhet.

Figur 1. Oversikt over materialet delstudie 1

Dato	Metode	Datamaterialet	Deltaker e	Gjennomført av	Omfang	Sted
8.10.19	Forskergenerert aktivitet - Språkportretter	Tegning/ artefakt til intervju	Meryem og Hilal	Umran og Bleona		Cafe der de bor
10.10.19	Forskergenerert aktivitet - Språkportretter	Tegning/ artefakt til intervju	Alban og Majlinda	Umran og Bleona		Grupperom på skolen deres
10.10.19	Forskergenerert aktivitet dag 1	Tekst med begrepsdefinisjon	Meryem og Hilal	Umran		Møterom på biblioteket der de bor
11.10.19	Forskergenerert aktivitet dag 2	Tekst med begrepsdefinisjon	Meryem og Hilal	Umran		Møterom på biblioteket der de bor
11.10.19	Forskergenerert aktivitet dag 1	Tekst med begrepsdefinisjon	Alban og Majlinda	Bleona		Grupperom på skolen deres
14. 10.19	Forskergenerert aktivitet dag 2	Tekst med begrepsdefinisjon	Alban og Majlinda	Bleona		Grupperom på skolen deres
23.10.9	Semistrukturert dybdeintervju	Transkripsjoner	Alban	Bleona og Umran	37 min.	Grupperom på skolen deres
04.11.19	Semistrukturert dybdeintervju	Transkripsjoner	Majlinda	Bleona og Umran	46 min.	Grupperom på skolen deres
05.11.19	Semistrukturerte dybdeintervjuer	Transkripsjoner	Meryem og Hilal	Bleona og Umran	Meryem: 28 min.; Hilal: 31 min.	Møterom på biblioteket der de bor
Under hele prosessen	Uformelle samtaler	Små notater og lydopptak av egne refleksjoner og inntrykk				

For oppgavens struktur og transparens har vi vist dato for gjennomført aktivitet, hvilke aktiviteter vi foretok, i den rekkefølgen det fant sted, hvem av oss som har vært tilstede i innsamlingen til hvilke aktiviteter, samt med hvilke deltakere og hvor innsamlingen har funnet sted er oppført i figuren.

3.4 Delstudie to: Lærerperspektivet

Som nevnt tidligere, har delstudie to et lærerperspektiv. Først vil vi forklare hvordan rekruttering av deltakere til delstudien foregikk, for så presentere deltakerne individuelt.

Deretter vil vi gi en grundig presentasjon av de ulike datainnsamlings metodene vi har tatt i bruk. Vi avslutter også her med en oversikt over datamaterialet.

3.4.1 Rekruttering og utvalg av lærere

Det er vanskelig i seg selv å finne flerspråklige lærere, og det å begrense det til to nasjonaliteter ville ikke være gunstig for vår oppgave. Vi endte med en bred variasjon av nasjonaliteter: polsk, pakistansk, arabisk og rumensk. Lærerne jobber på ungdomsskolen mens elevene vi valgte går på videregående. Det kan føre til ulik tilnærming til begreper og begrepsforståelse, for eksempel demokrati. Hvordan slike utfall kan påvirke oppgaven kommer vi tilbake til i (3.7).

Rekruttering av deltakere til fokusgruppeintervjuene skjedde i et senere tidspunkt, både fordi disse skulle bygge på intervjuene fra delstudie en, og fordi det var mer krevende for lærere med full jobb til å stille til intervjuer. Det å samle flere lærere samtidig var utfordrende. Vi ønsket i utgangspunktet å ha to grupper hvor det var tre informanter i hver, men endte med en gruppe på tre og en på to. Fokusgruppe en er basert på bekjente av veileder, som fungerte som sponsor (Hammersley og Atkinson, 2007), altså et ledd som brukte sitt sosiale nettverk for at vi skulle komme i kontakt med aktuelle deltakere. Fokusgruppe to, besto av flerspråklige samfunnsfagslærere, to tidligere studenter vi kontaktet gjennom Facebook, og en tidligere veileder fra praksisskolen til en av oss. Av tidsmessige og andre pragmatiske grunner endte vi igjen med to typer flerspråklige lærere i to forskjellige grupper. Den første gruppen besto av to lærere som hovedsakelig var støttefunksjon for elever med andre språk. De var inne i timer for å hjelpe elevene, med en mer oversetterrolle. Den andre gruppen besto av lærere som implementerer sin flerspråklighet i ulik grad i samfunnsfagundervisningen sin.

Selv om vi endte med forskjellige type flerspråklige lærere, hadde vi likhetsprinsippet som utgangspunkt for å danne fokusgrupper (Postholm & Jacobsen, 2011). Det bygger på ideen om å danne grupper ut fra mer homogene sammensetninger. Vi har to fokusgruppeintervjuer, som er forskjellig fra hverandre med likhetstrekk innad i gruppene. For eksempel er alle lærerne i den andre gruppen samfunnsfagslærere, de har alle utenlandsk bakgrunn, men vi kan heller ikke utelate forskjellene som finnes, for eksempel ulik erfaring, ulike arbeidsmåter, med mer. Dermed vil disse ulike nyansene mellom deltakerne kunne eliminere et av de største svakhetene med et likhetsprinsipp, nemlig mangel på ulike synspunkt. I den første gruppen

finnes det også lignende, begge lærerne kan sees på likt med tanke på deres tospråklige lærerrolle, men en av deltakerne jobber også som oversetter, noe som kan gi andre perspektiver i tillegg til lærerrollen. Derfor mener vi, at vi har klart å opprettholde variasjon, selv med utgangspunkt i likhet.

Fokusgruppe 1: flerspråklige ressurslærere

Eva

Eva er en polsk tospråklig lærer. Hun har jobbet med begreper på polsk og norsk i fagene norsk, samfunnsfag, naturfag, KRLE og matematikk. Eva uttrykker at hun ikke underviser i polsk, men at hun gjennom polsk hjelper og støtter elevene, ofte er dette nyankomne elever.

Rida

Rida har tidligere jobbet på samme skole som Eva. Hun er ikke utdannet som pedagog, men som lingvist. Hun jobber hovedsakelig med tolking og oversetting, og uttrykker at hun bare har en liten stilling som tospråklig ressurslærer på en ungdomsskole. Hun kan en rekke språk, derav norsk, arabisk og russisk. Hun uttrykker at deres rolle som tospråklige lærere er å fungere som et mellomledd, som skal forklare elevene det de ikke forstår gjennom andre språk, men at de ikke er morsmålslærere.

Fokusgruppe 2: flerspråklige samfunnsfagslærere

Alisha

Alisha jobber på en videregående hvor hun underviser i norsk, samfunnsfag, historie og religion. Hun er født i Pakistan, men emigrerte til Norge i 6-7 alderen. Hun snakker blant annet flytende punjabi, urdu og engelsk i tillegg til norsk.

Rabia

Rabia er født og oppvokst i Norge og er av arabisk bakgrunn. Hun underviser alle fag på barneskolenivå og snakker flytende arabisk, i tillegg til norsk og engelsk. Rabia har mastergrad i samfunnsfagdidaktikk.

Victoria

Victoria har tidligere vært veileder på praksisskolen til en av oss. Hun underviser på en ungdomsskole i norsk og samfunnsfag, i tillegg til andre relaterte fag som for eksempel

demokrati i praksis. Hun kom til Norge fra Romania for å studere, og kan dermed engelsk, rumensk og norsk.

3.4.2 Fokusgruppeintervju med artefakter

En fokusgruppe er «a research method based on open-ended group discussions that examine a particular set of socially relevant issues» (Marková et.al, 2007, s. 32). Målet er å la en gruppe mennesker diskutere ulike temaer, ulike case, ulike spørsmål og eller begreper. Intervjuguiden som vi utarbeidet besto av noen definisjonsspørsmål og en rekke utsagn fra intervjuene vi gjennomførte med elevene i del en. De ulike utsagnene fra elevene ble brukt som et artefakt i intervjuet for å prøve å finne ut av hvordan lærerne hadde håndtert de ulike situasjonene elevene beskrev, og deres meninger knyttet til disse. En lignende metode har blitt benyttet av Bahn og Barratt-Pugh i deres studie hvor artefaktene ble benyttet som en metode for å engasjere deltakerne, og for å skape flyt i samtalen (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 2).

Hovedsakelig skal fokusgruppene bære preg av ikke styrende moderatorer, som skal åpne opp for diskusjon mellom deltakerne. Siden vi hadde for få deltagere i hver gruppe var det ikke alltid en flyt i samtalen mellom deltakerne. Dette var spesielt vanskelig i det første fokusgruppeintervjuet hvor vi bare hadde to deltakere. Det var derfor vanskelig å ikke ta en mer intervjuerrolle i denne gruppen. Vi var allikevel forsiktig med å lede samtalen, vi prøvde å få i gang en samtale for så å trekke oss tilbake. På fokusgruppe nummer to var det mer flyt mellom deltakerne, når de diskuterte de ulike utdragene, og den fiktive historien tok de opp tråden fra hverandre og førte samtalen uten for mye innblanding fra oss som moderatorer.

Fokusgruppeintervjuet legger også til rette for eksplorative undersøkelser. Det kan føre til livlige, kollektive ordvekslinger, som bringer frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Man får ikke bare frem «(...) enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger, men også hvordan ulike oppfatninger diskuteres og utdypes» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Vi er interessert i de ulike synspunktene til deltakerne når det gjelder synet på flerspråklighet, men også de ulike måtene de implementerer flerspråklighet i sin egen samfunnsfagundervisning, eller om de velger å ikke gjøre det, og eventuelt hvorfor. «Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). De forskjellige

perspektivene er det som er verdifullt for oss. Det er flere steder, særlig i det andre fokusgruppeintervjuet at deltakerne ikke var enig i utsagnene til hverandre. Dette er ønskelig så lenge det ikke går ut over i en aggressiv holdning mot andre deltakerne. En åpenbar svakhet ved fokusgruppeintervjuer er hvis enkelte dominerer i intervjuet slik at andre ikke føler de får frem sin stemme (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette var ikke tilfelle i våre intervjuer. Allikevel kan den engasjerte samtalen blant deltakerne føre til et kaotisk preg i transkriberingene, noe som vil gjøre arbeidet mer krevende. Det er mye verdifull kunnskap i interaksjonene mellom deltakerne, og kaoset er bare et tegn på en engasjert samtale.

Det var viktig for oss at deltakerne følte seg komfortable når vi skulle gjennomføre intervjuet, vi har dermed i samarbeid med deltakerne i begge gruppene avtalt intervjusted. Den første fokusgruppen hadde vi intervju på et bibliotek i byen der de jobber. For den andre gruppen var det vanskeligere å finne et felles sted, fordi de var fra ulike områder. Vi valgte derfor i samarbeid med informantene en cafe i sentrum. Intervjusituasjonen er en dynamisk prosess som krever at intervjueren tar flere valg underveis. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36-36). I løpet av intervjuene måtte vi ta ulike valg, for eksempel endte vi med å fokusere på ulike utdrag i de forskjellige fokusgruppene, det samme gjaldt tid og spørsmål.

3.4.3 Oversikt av materialet - delstudie 2

Materialet for delstudie to består av transkriberinger av begge fokusgruppeintervjuer, som igjen bygger på delstudie en. Derfor er det viktig å se en rød tråd mellom figur en og figur to. Vi har også her inkludert dato for innsamling hvor intervjuet fant sted, med hvilke gruppe og omfanget av intervjuene.

Dato	Metode	Datamaterialet	Deltakere	Gjennomført av	Omfang	Sted
12.02.20	Fokusgruppe-intervju 1	Transkripsjoner	Flerspråklige ressurslærere: Eva og Rida	Umran og Bleona	1 time og 30 min.	Bibliotek der de bor
15.02.20	Fokusgruppe-intervju 2	Transkripsjoner	Flerspråklige samfunnsfagslærere Alisha, Rabia og Victoria	Umran og Bleona	2 timer og 17 min.	Cafe i sentrum

Figur 2. Oversikt over materialet delstudie 2

3.5 Transkriberingsprosessen

Transkripsjon er en overføring av muntlig tekst til skriftlig, dette er nødvendig for å kunne analysere intervjusamtalen. «Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk tilstede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). En oversettelse fra talespråk til skriftspråk, krever avveielser og beslutninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er mye som kan gå tapt i transkripsjonene slik som ironi, kroppsspråk, pustepauser og intonasjon. Kvale og Brinkmann oppsummerer transkripsjoner, som «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (2015, s. 205). Allikevel er transkripsjoner nødvendig for å strukturere materialet slik at det blir lettere å få en oversikt, og analysere det i etterkant (Kvale, Brinkmann, 2015, s. 206). Vi har tatt opptak og notert inntrykk og refleksjoner etter hvert intervju. I tillegg har vi kommentert viktige detaljer i parentes løpende i transkripsjonene, for eksempel som ironiske uttrykk og usikkerhet. Dette har vi gjort for at minst mulig skal gå tapt ved en overføring fra lydopptak til skriftspråk.

Brinkmann og Kvale (2015) stiller to krav ved transkribering, det ene er å ta opptak, det andre er å sikre at det ikke er mye bakgrunnsstøy under intervjuet. Det sistnevnte punktet var vanskelig å opprettholde i det andre fokusgruppeintervjuet, når deltakerne ville møtes på en cafe. Vi så på forhånd at dette kunne bli et problem og valgte derfor et stille område og et langbord innerst i cafeen, men allikevel var det mye støy. Vi brukte to opptakere om det skulle dukke opp et problem og la det ganske nærme deltakerne, derfor har vi klart å minimere støyet så godt det lot seg gjøre, men må være ærlig å uttrykke at transkripsjonene av fokusgruppe to var mer krevende enn de andre intervjuene vi hadde foretatt. Dette betydde allikevel ikke at vi gjettet oss utsagn. Vi brukte ekstra lang tid, og hørte om igjen om det var noe vi ikke forstod. I tilfeller der vi var veldig usikre, spurte vi hverandre, for å forsikre oss om å transkribere det så riktig som mulig.

Det at vi har gjennomført transkriberingene selv har gitt oss unik mulighet til å bli kjent med materialet. Under selve transkriberingsprosessen startet meningsanalysen av det som ble sagt. Ifølge Brinkmann og Kvale vil forskere under transkripsjonen til en viss grad huske, eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (2015, s. 207). Vi delte materialet i to og transkriberte hver vår pulje, Umran tok de tyrkiske deltakerne

og Bleona tok de albanske. I tilfeller hvor vi ikke var sikre på hva deltakerne sa, byttet vi og gikk over en gang til. Vi har snakket på forhånd hvordan vi ønsket at transkriberingene skulle skje, det var viktig for oss å ha like skriveprosedyrer, som ville lette analysearbeidet og sammenligningen seinere.

Et potensielt problem ved transkriberingsprosessen, er «at man ikke alltid vet hva som er de viktige temaene og hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå, idet man setter i gang med transkribering» (Tjora, 2012, s. 144). Vi valgte å ha en mer skriftspråksnær transkribering (Tjora, 2012, s. 144) og utelot indikasjoner på tenketid og gjentakelser, slik som «mmm» og «ehhh». Dette er valg som vil eliminere mye av den aktuelle samtalen, men vi velger å beholde de delene som vi mener er verdifulle for den videre analysen, og eliminerer slike pusterom og gjentakelser. Målet vårt er ikke å fokusere på det språklige aspektet ved intervjuene, vi er mer ute etter meningen som oppstår. Allikevel passet vi på å inkludere verdifulle deler i en så original form som mulig, ved å benytte talespråkstil der det var nødvendig. Flere av informantene våre hadde et mer gebrokkent norsk og ulike dialekter. Vi valgte å eliminere dette så mye som mulig for å sikre anonymitet, og for å sikre flyt i utsagnene deres. Men hos de albanske elevene kunne det være aktuelt å ta med, og derfor lot vi det mer i talespråksform. Dersom talespråket hadde noe å si for utsagnet, lot vi det altså være.

3.6 Analyse av data

Det neste kapittelet består av korte redegjørelser av analytiske valg og fremgangsmåter. Dette innebærer blant annet en grundig beskrivelse av de ulike stegene vi har tatt gjennom analysearbeidet, og forklaringer på hvorfor vi har gjort det slik. Analysearbeidet har foregått på samme måte både i del en og del to av oppgaven. De analytiske tilnærmingene vi presenterer nedenfor omfavner både del en og del to. Mot slutten av delkapittelet presenterer vi et par eksempler på hvordan vi har gjennomført analyse (Figur 3)

Slik som Postholm og Jacobsen skriver, «Det å lage problemstilling, foreta datainnsamling og analysere er prosesser som foregår side om side og som gjensidig påvirker hverandre». (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 101). Vår tyngde i analyseprosessen ligger i transkripsjonene av intervjuene vi har gjennomført. Intervjuene hjalp oss med å dykke dypere i deltakernes refleksjoner, og tanker knyttet til deres flerspråklighet, og bruk av det i klasserommet med

fokus på begrepslæring i samfunnsfag. Analyse handler om å utvikle forståelse (Gadamer, 2010). Vår analytiske tilnærming kjennetegnes ved en konstant frem- og tilbakegang mellom funnene og de ulike aktivitetene vi har gjennomført med deltakerne. Dette gir oss et klart og nyansert bilde av deltakernes meninger og refleksjoner. Vi får muligheten til å sette opp utsagn mot handlinger ved å se på oppgavene som er gjennomført. Dette bidrar i seg selv for å styrke våre funn, men også øke vår forståelse av deltakerne våre. Dermed kan vi se at de ulike aktivitetene i løpet av innsamlingsperioden er like aktuelt, selv om vi legger mest vekt på intervjuene fører det oss tilbake til språkportrettene og begrepsavklaringsoppgavene.

3.6.1 Det å være to forskere

Det at vi er to som samarbeider på dette prosjektet kan oppfattes krevende for mange. Når du skriver oppgaven alene må du ikke forklare alle tankene og ideene som dukker opp. Du er ene og alene ansvarlig for prosjektet ditt, og ikke avhengig av en partner. Allikevel har vi klart å finne løsninger som har gjort arbeidet enklere. Vi har i løpet av perioden benyttet oss av lydklipp, videosnutter og meldinger for å oppdatere hverandre konstant. *Snapchat* har blitt brukt hyppig for å både dele refleksjoner, oppdateringer og for å minne hverandre på oppgaver som må gjøres, det har ført til at vi hele tiden har gjennomført refleksjonsprosessen i to runder, først måtte vi selv forstå hva vi tenker for så å kunne fortelle til partneren vår. Derfor har alle ideene, funnene i denne oppgaven gått gjennom flere runder med tenkning før det fant sin vei på papiret. Å bruke andre multimodale kommunikasjonsmuligheter har for eksempel lettet arbeidet også under korona. Det å være to er krevende i seg selv, men når dere ikke kan møtes blir det mer krevende. Det å få mulighet til raske tilbakemeldinger, for eksempel gjennom videosnutt på *Snapchat* eller lydfil på *Messenger*, muliggjorde at vi effektivt kunne jobbe sammen. Vi måtte også hyppig bruke *Teams*, *Zoom*, *FaceTime* og delt-skriving på *Word* og *Google*. Vi har også dannet en egen mailadresse for å kunne samle all informasjon på et sted. Dette har vært en stor styrke, for eksempel for å ikke dele sensitiv informasjon av deltakere eller prosjektet på andre steder, og heller samle alt under en mailadresse kun vi har tilgang til. Det har også bidratt til mer ryddig ideveksling mellom veileder og oss.

3.6.2 Abduktiv tilnærming

Et annet kjennetegn ved vår analytiske tilnærming er at den er abduktivt. Med dette mener vi at det handler om en konstant veksling og avhengighet mellom teori og empiri. Funn fører til nye spørsmål som igjen må undersøkes, og forskeren går tilbake til teorien for å finne svar. «Abduksjon utgår fra empiriske observerte tilfeller, som induksjon, men avviser ikke teoretiske forestillinger» (Fangen, 2010, s.38). Det føltes naturlig for oss å ha en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Induktiv tilnærming er empiridreven. I rendyrka form vil det si at forskeren «går ut i feltet med et helt åpent sinn» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Forskerens forforståelse skal dermed ikke påvirke innsamlingen eller selve prosjektet. På motsatt ende av induktiv tilnærming har vi den deduktive, som er en mer lukket tilnærming. «Ved en deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i begreper og teorier og lager en avgrenset problemstilling knyttet til begrepene eller teorien» (Larsen, 2017, s. 24). Datainnsamlingen, koder og kategorier er dermed tett knyttet til teoriene.

Vår studie krever analysering av et fenomen det ikke eksisterer mye forskning på. Det blir dermed ikke hensiktsmessig for oss å ha teoridreven tilnærming, i og med at det kan føre til at vi overser viktige refleksjoner og aspekter ved deltakernes forklaringer. Likevel ville det heller ikke passe med en empiridreven tilnærming, fordi det bidrar med stor mengde data som blir vanskelig å systematisere. Ulike delene av vårt prosjekt har også blitt formet i løpet av prosessen, for eksempel har de første intervjuene med elevene vært med å definere rammene for fokusgruppeintervjuene, og teorien vi kunne bygge oppgaven videre på. Selv om noen sentrale begreper og teorier lå til grunn før intervjuene var empirien viktig for videre teorilesing. Temaene og kategoriene presentert i denne masteroppgaven er dermed utviklet med henhold til det teoretiske rammeverket, og datamaterialet som er samlet inn av oss.

3.6.3 Memoer

Som nevnt i kapittel 3.5, satt vi igjen med flere titalls sider med transkripsjoner.

Vi var forberedt på at vi måtte lese gjennom datamaterialet en rekke ganger for at vi skulle kunne danne oss en oversikt. Thagaard uttrykker viktigheten av å skrive kommentarer til de refleksjonene vi gjør underveis om meningsinnholdet i teksten (2018, s. 154). Vi hadde allerede under og etter gjennomføringen av datainnsamlingen begynt analysen med såkalte i prosess- memoer, som besto av analytiske notater og lydopptak av refleksjoner og observasjoner vi gjorde underveis. På denne måten var det mulig for oss å oppdage nye

aspekter eller refleksjoner. Memoer ble derimot ikke bare tatt i bruk før og etter datainnsamling, men også underveis i analyse. Etterhvert som vi bestemte oss for hvilke aspekter og ideer vi ville diskutere videre, gjennomførte vi integrerende memoer, som i forhold til de andre typene er mer fokusert (Emerson, 2011, s. 172). Vi brukte de analytiske notatene for å kategorisere ideer og refleksjoner vi gjorde oss underveis, for å danne et mer helhetlig bilde.

3.6.4 Meningsingsfortetting

«Som regel er datamaterialet i kvalitative studier både omfattende, komplekst og uoversiktlig» (Grønmo 2015, s. 154). Det er dermed viktig å systematisere materialet for at vi skal kunne finne mønstre. Intervjuguidene vi utarbeidet har vært styrende i analyseprosessen, der vi stilte spørsmål som ble fordelt på tre kategorier. Den første kategorien kalte vi forståelse av flerspråklighet, og inkluderte deltakernes refleksjoner rundt til flerspråklighet. Den andre kategorien kalte vi holdninger til bruk av flere språk i undervisningen. Arbeidsmåter er den siste kategorien og inkluderer ulike måter å arbeide med begrepsforståelse i samfunnsfagundervisningen både fra et elevperspektiv og lærerperspektiv. Vi mener at disse kategoriene hjelper oss med å besvare problemstillingen vår. Å besvare problemstillingen er et viktig mål med kategoriene, ifølge Larsen (2017, s. 115).

Før vi satte i gang med kategorisering var det viktig for oss å lese gjennom dataene en rekke ganger. Slik nevnt tidligere er dette noe vi har gjort konsekvent gjennom hele analysearbeidet. Analytisk lesing bidrar til at vi kan oppdage nye mønstre og aspekter (Fangen, 2010, s. 112). Mens vi leste gjennom transkripsjonene, og vi kom over noe vi mente var fremtredende noterte vi i margin hva dette var et eksempel på, i tilknytning til de tre kategoriene nevnt over. Kvale og Brinkman skriver at «meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkman, 2015, s.232) Vi overførte kategoriseringsmaterialet over til et skjema vi laget som besto av to deler. Den første delen kalte vi «naturlig enhet», og besto av transkripsjonene fra intervjuene. Den andre delen kalte vi for «sentralt tema» som da tok for seg de tre kategoriene nevnt over. Vi tok dermed utdrag fra intervjuene (naturlig enhet) og koblet det opp mot en kategori (sentralt tema). Dette skjemat hjalp oss med å etablere en oversikt over hovedfunnene.

Kategorisering er nødvendig for å kartlegge data, men fører også til å skifte oppmerksomheten vekk fra data som ikke er inkludert i kategoriene våre (Thagaard, 2018, s. 155). Det å være to forskere som analyserer dataene gjorde det mulig for oss å redusere denne risikoen, selv om man aldri helt blir kvitt den. For å unngå å overse data, startet vi kategoriseringen hver for oss. Det er viktig å bemerke at valgene vi har tatt er basert på det vi mener er viktig og det er ikke nødvendigvis slik at alle deltakerne tolker det på samme måte.

Naturlig enhet	Sentralt tema
Meryem: det skjer automatisk det blir ikke sånn aaa la meg tenke det på tyrkisk nå, det blir jo ikke sånn. Det blir automatisk, det er jo sånn på tyrkisk, eller det gjelder alle timene jeg har. Det er sånn, jeg kommer på tyrkisk med engang liksom, det blir over på tyrkisk til norsk og fra norsk til tyrkisk automatisk.	Forståelse av flerspråklighet.
Rabia: Jeg skjønner ikke hvorfor det skal være tydelig forbud mot det. Du skal ikke snakke norsk i timene. Det skader ikke at du for eksempel skal forklare meg et begrep på tyrkisk og så sier at det er dette det er det samme som vi har i hjemlandet. Så sier jeg aaaa okay så går vi videre.	Holdninger til bruk av flere språk
Alban: okej hvis vi prøver å bruke de andre språkene, da husker vi urdene på språket vår, det vi kan, så da blir det vanskeligere på norsk, det er sånn it blocks whatever we are trying to do in Norwegian, det er det jeg mener.	Arbeidsmåter
Eva: Jeg anbefaler at de snakker også med foreldrene, hvis jeg vet at foreldrene klarer å snakke om det emne, de snakker på polsk, ikke på norsk fordi foreldrene behersker ikke faglige ord, så morsmålet er viktig	Arbeidsmåter

Figur 3. Eksempel på meningsfortetting gjennom tabell

3.7 Refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Et viktig aspekt knyttet til all forskning er hvorvidt den er troverdig, gyldig og pålitelig. Det er med andre ord viktig å se på om tolkningene forskerne har lagt frem er gyldige i forhold til den virkeligheten som studeres (Thagaard, 2018, s. 201). Det er også viktig å reflektere rundt de valgene man har tatt knyttet til studie, i tillegg til dets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Maxwell, 2013). Tidligere i kapittelet har vi redegjort for de metodiske valgene vi har tatt, mens vi videre skal ta for oss ulike punkter i tilknytning til studiens gyldighet og pålitelighet. Vi vil nå se nærmere på forskningens troverdighet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og forskningsetiske overveielser under 3.8.

3.7.1 Studiens validitet

Det florerer av begreper som er synonymt til validitet i kvalitativ forskning. Noen av disse begrepene er gyldighet og troverdighet (Creswell, 2014, s. 201). I samfunnsvitenskapelig metode forklarer Brinkmann og Kvale, at validitet handler om i hvilken grad metoden vi har tatt i bruk er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (2015, s. 276). Creswell forklarer at validitet handler om å avgjøre om funnene man har gjort er nøyaktige, sett fra deltaker- og forskerperspektivet. Han mener videre at kvalitativ validitet handler om å ha strategier for å sjekke «accuracy» (nøyaktigheten) av funnene (Creswell, 2014, s. 201). Vi har tatt i bruk ulike validitetsstrategier slik presentert av både Patton (1999) og Creswell (2014). En tilnærming vi har tatt i bruk for å styrke oppgavens troverdighet er triangulering. Hovedtanken er ifølge Patton at bruk av en enkel metode i forskning aldri løser problemet knyttet til rivaliserende forklaringer (1999, s. 1192). Hver metode hjelper oss med å avdekke ulike aspekter ved den empiriske virkeligheten (Patton, 1999, s. 1192). Patton (1999) skiller mellom ulike former for triangulering. I vårt tilfelle er det mest relevant å snakke om «analyst triangulation», «triangulation of sources» og «theory/perspective triangulation» (1999, s. 1193).

Triangulering gjennom flere analytikere, handler om å ta i bruk flere analytikere under innsamling av data og analyse. Et av de positive faktorene ved å være to forskere er at man i felleskap planlegger og gjennomfører innsamling av data, og at man analyserer sammen. Som beskrevet under 3.6.1 oppstod det en naturlig interaksjon mellom oss der vi sammenlignet

ideer, tanker og perspektiver. Denne interaksjonen bidrar med å styrke oppgavens troverdighet, siden det reduser potensielle skjevheter som vil kunne oppstå dersom det bare var en forsker (Patton, 1999, s. 1195). Det at vi er to personer gjør at vi sikrer objektivitet, i den forstand at det oppleves som frihet fra ensidighet, som ifølge Brinkmann og Kvale «henviser til pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer» (2015, s. 273). Objektivitet i kvalitativ forskning handler om å danne objektivitet om subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Triangulering av forskere har også fra et hermeneutisk perspektiv bidratt i å reflektere rundt hverandres forforståelser og fordommer, for å så kunne stille spørsmål rundt dette.

Patton påpeker at hva folk ser og tolker under analyse og datainnsamling er avhengig av deres bakgrunn og interesser (Patton, 1999, s. 1199). Dette vil kunne skape skjevheter under innsamling av data, under tolkning og analysen. For å være mer oppmerksom på dette skrev vi ned tankene og holdningene vi hadde rundt temaene vi skulle ta for oss, i tillegg til endringene av disse over tid. På denne måten var det mulig for oss å ha oversikt over personlige perspektiver som kunne påvirke funnene våre. Det gjorde det lettere for oss å danne et skille mellom personlige antagelser og tolkninger, og informantenes utsagn og erfaringer. Med dette oppnår vi også dialogisk intersubjektivitet. Vi kom til enighet om ulike aspekter og fenomener gjennom gjensidig kritikk, og relasjonelle diskurser mellom oss som forskere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 273). Alt dette bidrar med en viktig sjekk, som er med på å styrke oppgavens validitet.

En annen måte for oss å validere funnene vi gjorde var gjennom «member checking» (Creswell, 2014, s. 201). Patton forklarer at det handler om å legge frem data som omhandler deltakerne for så la de respondere på dette (1999, s. 1196). Slik nevnt tidligere valgte vi ulike sitater sagt av elevene under intervjuene i delstudie en, for deretter presentere disse under fokusgruppeintervjuene med de flerspråklige lærerne. Målet her var å se på hvordan de flerspråklige lærerne svarte og reflekterte rundt gitte sitater. Vi tok derimot ikke sitatene tilbake til elevene, men tok dem videre til lærerne. Dette for å se om lærerne relaterer seg til utsagnene og tolker de som «accurate» (Creswell, 2014, s. 201). Denne tilnærmingen fungerte både som en innsamlingsmetode for oss, men også som en måte å sjekke validitet. En annen form for member checking var for å sjekke om vi forstod deltakeren riktig. Vi omformulerte budskapet i utsagnet vi ikke forsto, eller opplevde som implisitt i løpet av intervjuet, og la det frem for deltakeren. Dette bidro til at vi fikk en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av

fortolkningen. Brinkmann og Kvale påpeker at det er viktig å se mellom linjene (2015, s. 47), derfor er det særlig viktig å kunne gjøre en slik validitetssjekk løpende i intervjuet.

3.7.2 Studiens reliabilitet

Reliabilitet er ofte knyttet opp til forskningsresultatets konsistens og troverdighet (Brinkmann Kvale, 2015, s. 276). Et spørsmål man ofte stiller seg i slike sammenhenger er om hvorvidt funn og resultater kan gjenskapes, eller reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). Yin (2009) anslår dermed at det er viktig med dokumentasjon av prosedyrer, og steg tatt av forskerne underveis. Vår transparens styrker studiens reliabilitet, og gjør det mulig for leserne å undersøke mulige feiltolkninger eller unøyaktigheter (Tuft, 2011, s. 82). Leserne skal ha innsikt i alle valg vi har gjort, strategier og prosedyrer, som påvirker resultatene vi har fått. Målet vårt har dermed vært å gi en tydelig beskrivelse av alle stegene i forskningsprosessen, der vi er deskriptive i fremgangsmåte og fremstilling av data, i tillegg til de metodiske valgene som ble gjennomført. Allikevel mener Graham Gibbs «it will be hard for you to show that your approach is consistent across different researchers and different projects» (2007, s. 9). For å øke oppgavens pålitelighet er det viktig å være konsistent, en prosedyre forskere kan gjennomføre ifølge Gibbs, er å sjekke transkripsjonene for åpenbare feil (2007, s. 9). Dette forsikret vi gjennom å høre på deler av opptakene flere ganger for å få så nøyaktige transkripsjoner som mulig. Dersom en av oss var usikre på en transkripsjon, tok den andre forskeren over og transkriberte samme del, for så sammenligne de to seksjonene. På denne måten unngikk vi mulige feil som kunne oppstå. Det å være to forskere styrker oppgavens validitet, slik forklart ovenfor, men det kan også styrke oppgavens pålitelighet, for eksempel under transkriberingsprosessen.

Vi diskuterte tidlige analyser i et analyseseminar med resten av MI Lenga- studentene, hvor også Line Møller Daugaard var til stede, i tillegg til å diskutere funn og analytisk fremgangsmåte ofte med veileder underveis i forskningsprosessen. Ved å legge frem sammenkoblinger og fortolkninger vi selv har vært i tvil om for veileder, kunne vi få støtte eller eventuelt endre perspektiv for å forbedre oss, som igjen kan styrke oppgavens reliabilitet. Selv om vi har vært detaljert og så transparent som mulig i våre beskrivelser, er det viktig å bemerke seg at studien til en viss grad ikke kan gjenskapes av andre forskere. Dette skyldes av at den konstruerte kunnskapen i vår forskning nettopp er konstruert, og påvirket av våre egne erfaringer og faglige interesser. Materialet vi har tilegnet oss er påvirket

av konteksten den ble samlet inn i. I og med at det eksisterer lite forskning på krysningspunktet mellom flerspråklighet og begrepslæring i samfunnsfag, er det vanskelig for oss å si noe fullt og helt om studiens reliabilitet. Allikevel var det mulig å sammenligne noen av funnene gjort i vår studie, med funn fra annen forskning. Dette er også med på å styrke reliabiliteten.

3.7.3 Studiens generaliserbarhet

En vanlig misforståelse knyttet til kvalitative studier omhandler over-generalisering av resultater (Patton, 1999, s. 1197). Kvalitative studier er kontekstbaserte, og intensjonen med en slik undersøkelse er ikke å generalisere funnene til individer eller steder utenfor det som studeres (Creswell, 2014, s. 203). En vanlig begrensning knyttet til generalisering har med utvalget å gjøre (Patton, 1999, s. 1197). I og med at utvalget er selektivt og ikke representerer for eksempel elever med andre språkbakgrunn, vil studien begrenses i den forstand at den ikke kan generaliseres. Målet vårt med denne studien er å få et innblikk i hvordan flerspråklige elever forholder seg til deres flerspråklighet når de skal lære begreper i samfunnsfag, og hvordan flerspråklige lærere reflekterer rundt dette. Vi ønsker ikke å generalisere funnene våre i tradisjonell forstand, men heller sette frem noen perspektiver på bakgrunn av noen flerspråklige elever, slik som tyrkiske og albanske, og reflektere rundt om disse har overføringsverdi til lignende tilfeller.

3.8 Forskningsetiske overveielser

I kvalitative studier blir deltakerne involvert i et dypere nivå og metoden vil derfor være sårbar for etiske aspekter. Det oppstår alltid etiske implikasjoner når man forsker på mennesker (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Det er dermed viktig å gjennomføre forskningen på en forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28). Det grunnleggende etiske dilemmaet ved kvalitativ forskning, og spesielt med tanke på intervjuer, er at «forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer fare for at intervjupersonen krenkes» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 96). Således er det et ønske fra oss som forskere å være så respektfulle som mulig mot deltakerne.

Etter å ha fått prosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) var det viktig for oss å utarbeide et samtykkeskjema i henhold til NSD sine etiske retningslinjer. Vi ville ha

disse klare så tidlig som mulig slik at vi kunne innhente samtykke fra alle deltakere. Informert samtykke baserer seg hovedsakelig på «prinsipp om individuell autonomi og dernest på prinsippet om å gjøre godt» (Marzano, 2012, s. 443). Under innsamling av data til delstudie en var det ikke nødvendig å hente samtykke fra elevenes foreldre, i og med at elevene var 16 år og eldre. Deltakerne fikk presentert samtykkeskjema som forklarte hva prosjektet handlet om, hvordan det skulle utspille seg, hvem som ville ha tilgang til funnene og rettighetene til deltakerne. Siden vi også hadde elever med kort botid i Norge var det viktig for oss å forsikre oss om at informasjonen ble forstått. Prosjektet ble derfor også forklart på albansk til de albanske deltakerne, i tillegg til at de fikk presentert et samtykkeskjema (6.1) på begge språk. Alle informantene både i delstudie en og to, hadde muligheten til å trekke seg fra forskningen dersom de ønsket dette. Videre fikk de informasjon om at deres opplysninger ville bli anonymisert.

For å sikre at informantene ikke blir gjenkjent i studien var det viktig for oss å reflektere rundt bruk av sitater. Vi ville ikke at deltakerne skulle oppleve at risikoen for å delta er større en fordelene av det. Risikoen for å skade deltakerne skal være så lav som mulig. Dette er knyttet til prinsippet om velgjørenhet (Guidelines, 1992, s. 15). For å gjøre det lettere for oss selv, og unngå å velge bort nødvendige sitater, valgte vi å ta i bruk pseudonymer (Tjora, 2012). Anonymisere deltakerne for å sikre deres konfidensialitet er viktig. Allerede i transkripsjonsprosessen sikret vi informantenes anonymitet gjennom å danne fiktive navn, slik at ingen av informantene kunne gjenkjennes av andre. Selv om det sto i samtykkeskjema at vi skulle ta opptak av intervjuene spurte vi deltakerne om dette var greit før vi satte i gang med opptaket. Lydfilene ble slettet umiddelbart etter transkripsjonene i april 2020. Alle lydfilene, transkripsjonene og de forskergenererte aktivitetene ble behandlet konfidensielt, i tråd med de etiske retningslinjene gjennom hele prosessen.

Som følge av at studien vår tar for seg ungdommer og med dette flerspråklige elever, kan det oppstå andre etiske problemer vi må ta stilling til. Hovedsakelig fordi denne gruppen kan anses som mer sårbar. Det er viktig å reflektere over de etiske betraktningene som oppstår som følge av dette, i tillegg til hva som kunne oppstå og kan påvirke informasjonen vi tilegnet oss. Slik nevnt tidligere er det viktig at betydningen av kunnskapen og fordelene av å delta er større enn risikoen av å gjøre det (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 107). For å forsikre oss at vi unngår disse belastningsrisikoene etablerte vi en etisk protokoll inspirert av Rana Abuawad og protokollen hun selv brukte i egen masteroppgave (6.3). Dette hjalp oss med å etablere

gode relasjoner med deltakerne preget av respekt og tillit. Deltakeren skal føle trygghet i den forstand at personlige opplysninger holdes konfidensielt, men i tillegg til dette skal de føle seg trygg og tatt vare på under forskningsprosessen. Dersom deltakerne føler seg komfortabel er det lettere for å åpne seg om ulike aspekter og erfaringer.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil vi svare på problemstillingene våre, for del en og for del to.

Problemstillingen tilhørende delstudie en undersøker hvordan et utvalg elever trekker veksler på sitt flerspråklige repertoar når de lærer begreper i samfunnsfag, altså hvilke arbeidsmetoder de benytter seg av. Forskningsspørsmålet tilknyttet delstudie lyder slik: hvordan reflekterer et utvalg flerspråklige lærere omkring bruken av elevenes flerspråklighet, som et utgangspunkt for begrepslæring i samfunnsfag? Denne delen inkluderer flerspråklige læreres refleksjoner rundt noen av de sentrale funnene fra delstudie en, i tillegg til at de presenterer ulike måter flerspråklige elever kan arbeide med begreper i samfunnsfag på. Vi starter først med å presentere funn knyttet til elevens arbeidsmåter før vi går inn på hvilke arbeidsmåter lærerne anbefaler.

4.1 Forståelser av flerspråklighet

Gjennom språkportrettene (6.4 - 6.7) har vi ønsket å forstå deltakernes språkverden og deres relasjoner til egne språk. Slik vi har skrevet under teorien (2.2), er det ikke en enkel definisjon på hva ens morsmål er. Det er interessant å reflektere rundt begreper som førstespråk, andrespråk og morsmål, og være klar over hvordan bastante grensedragninger kan påvirke vår tilnærming til begrepene, fordi ens tilnærming vil påvirke ens forståelse (Svendsen, 2009; Uri, 2004). Hvis vi innstiller oss på at det kun er mulig med et morsmål, begrenser vi våre deltakeres egne oppfatninger om egne språk, og vi vil ikke kunne forstå deres holdninger. Dermed støtter vi opp ideen om et komplekst språklige repertoar (García, 2009; García, & Wei, 2019), og at dette baserer seg på individet og dets oppfatning, og følelsesmessig tilknytning til egne språklige ressurser.

Både Alban og Majlinda er født i den sørlige delen av Albania hvor det er stor gresk innflytelse, og hvor skolefag er parallelt på gresk og albansk. Begge har fedre fra Albania og mødre med bakgrunn fra Hellas. Det vil si at elevene er vokst opp i et miljø preget av begge språk. Likevel har de ulik forståelse av hva som er morsmålet deres. Vi presenterer utdragene først, før vi kommenterer de sammen.

Utdrag 1. Intervju albanskatelende elever

- Alban: Ehh jaa, okej, så her er det gresk, det er språket jeg liker best
Umran: I hjerte
Bleona: Er det liksom morsmålet?
Alban: Ja sammen med albansk
Umran: Hvorfor har du ikke albansk i hjerte da?
Alban: Jeg vet ikke, jeg har aldri følt meg som en albaner, som helt
Alban: nei aldri
Alban: egentlig så kan jeg albansk bedre enn gresk, selv om jeg lærte begge språk sånn samtidig,
Umran: men er det sånn at begge to språkene er morsmålet ditt både gresk og albansk
Alban: de ((foreldrene)) bor i Albania så gresk er morsmålet mitt, men faren min er albaner så jeg lærte begge språkene samtidig
Umran: åja såå du føler deg mer gresk?
Alban: jaa

Utdrag 2. Intervju albanskatelende elever

- Majlinda: Gresk også fordi det er jo egentlig morsmål mitt. Egentlig så elsker jeg albansk mer. I am albanian. liksom ja alle vennene mine kan albansk,

Som vi kan se i utdrag 1 peker Alban på hjertet hvor han har plassert gresk, og sier at dette er språket han liker best. Selv om han ikke har plassert albansk i hjertet sier han at det er morsmål sammen med gresk. Han sier videre at han aldri har helt følt seg som en albaner, selv om han kan albansk bedre enn gresk, og selv om han har lært språkene samtidig. Som vi ser i Utdrag 1 endrer Alban mening på slutten av utsagnet. Han starter med å si at han har to morsmål, noe han støtter underveis i utdraget også, men på slutten kobler han morsmål til foreldrene sine. Dette kan komme av en direkte oversettelse av begrepet og tanken om at ordet mors-mål kan kobles opp til språket til mor. Dette kan ifølge han skape et problem i forståelsen om egne morsmål og tvinge han til å kun adressere et språk som morsmål. Det er tydelig at det er snakk om å assosiere seg selv med to morsmål, og at selv individet kan bli forvirret av de såkalte faste definisjonene, mens hans holdninger og følelser uttrykker det viktigste. Majlinda som er fra samme område som Alban forklarer i utdrag 2, at hun anser gresk som sitt morsmål, men at hun har en større tilknytning til albansk, selv om hun ikke eksplisitt uttrykker at det er hennes morsmål: «egentlig så elsker jeg albansk mer. I am Albanian. Alle vennene mine kan albansk». Dette er noe i kontrast med Alban og synliggjør hvordan personenes egne erfaringer og følelser kan påvirke definisjonene. Dette er i tråd med

Laursen (2013) og ideen om at tospråklige eller flerspråklige elever utgjør et bredt spekter med ulike språklige erfaringer og språkmønstre, og at begrensede definisjoner ikke vil fange opp disse nyansene

Alban og Majlinda har vokst opp med å ha gresk og albansk samtidig både hjemme og på skolen, derfor har de ikke like skarpe definisjoner rundt hva som er morsmålet eller morsmålene deres. I utdrag 3 nedenfor ser vi hvordan de tyrkiske deltakerne, Hilal og Meryem på sin side har en mer entydig forståelse av hva deres morsmål er.

Utdrag 3. Intervju tyrkisktalende elever

Meryem: ja, ok, så morsmålet mitt er jo det jeg snakker mest hjemme og på skolen faktisk, fordi skolen har jo flere tyrkiske elever så det blir sånn, snakke tyrkisk sammen med dem også er det norsk og engelsk når det kommer til klasserommet og når vi har prøver og sånt.

Bleona: så en kombinasjon av begge to, du bruker liksom både tyrkisk hjemme og på skolen.

Meryem: ja

Utdrag 4. Intervju tyrkisktalende elever

Hilal: ja, også var Tyrkia på hjertet fordi det er jo der jeg selv kommer fra, også på hjernen var det Norsk og Engelsk fordi vi bruker mye på skolen da, det er sånn, Norsk er det jeg bruker mest, eller Norsk og tyrkisk, men engelsk var jo på hjernen fordi det er sånn veldig krevende språk og jeg sliter veldig med det sååå det var derfor jeg satt den der.

Når Meryem forklarte språkportrettet sitt, i utdrag 3, kalte hun tyrkisk for sitt morsmål og mente at det var det språket hun brukte mest, både hjemme og på skolen. Lignende mønster ble skissert av Hilal også i utdrag 4. Norsk og engelsk ble plassert som mer skolespråk, språk de brukte i klasserommet og under prøver. Både Meryem og Hilal har en tydelig tanke om at tyrkisk er morsmålet, dette til tross for at de er vokst opp i Norge og har lært tyrkisk og norsk samtidig. Det skillet mellom bruksområdene til tyrkisk og norsk, skissert av begge deltakerne kan komme av at tyrkisk er det språket som ble lært hjemme, og derfor blir sett på som morsmål, og at norsk ble lært på institusjoner som barnehage og skole, og derfor kan tolkes som et andrespråk. Selv om de ga uttrykk på at norsk var skolespråket, kom det frem flere steder i intervjuet, at det ikke var et skarpt skille og at de også benyttet seg av tyrkisk i

timene. Vi spurte derfor om de var bevisst rundt bruken av tyrkisk når de jobbet med samfunnsfag, og skulle lære seg nye begreper. Vi presenterer begge utdragene før vi diskuterer de.

Utdrag 5. Intervju tyrkisktalende elev

Meryem: det skjer automatisk det blir ikke sånn aaa la meg tenke det på tyrkisk nå, det blir jo ikke sånn. Det blir automatisk, det er jo sånn på tyrkisk, eller det gjelder alle timene jeg har. Det er sånn, jeg kommer på tyrkisk med engang liksom, det blir over på tyrkisk til norsk og fra norsk til tyrkisk automatisk.

Utdrag 6. Intervju tyrkisktalende elev

Hilal: det er ikke sånn at jeg bare snakker tyrkisk eller bare norsk, det er sånn det går på en måte inn på hverandre, det er sånn enten så sier, du sier, hvis du for eksempel skal bygge en setning så sier jeg det på tyrkisk og norsk. Det er ikke sånn en setning med norsk og en med tyrkisk liksom, så orda går på en måte inn på hverandre

Slik vi ser ovenfor i utdrag 5 og 6 understreker både Meryem og Hilal at vekslingen mellom tyrkisk og norsk er automatisk, og at de ikke skiller mellom språkene. De tar i bruk det språket som føles naturlig for dem i den konteksten de tar den i bruk. Utsagnet støtter Garcías (2009) terrengkjøringseksempel, der hun forklarer at individer bruker hele sitt flerspråklige repertoar for å overkomme ulike hindringer de møter på. Denne automatiske vekslingen mellom språkene, som Meryem og Hilal uttrykker skiller seg fra Alban og Majlindas oppfatninger knyttet til sin flerspråklighet. Vi presenterer utdrag 7 og 8 først, før vi kommenterer de sammen.

Utdrag 7. Intervju albansktalende elev

Alban: Okej hvis vi prøver å bruke de andre språkene, da husker vi ordene på språket vårt, det vi kan, så da blir det vanskeligere på norsk, det er sånn it blocks whatever we are trying to do in Norwegian, det er det jeg mener

Umran: Jaaa, så du mener for deg er det bedre å lære på norsk fordi da husker du det på norsk?

Alban: Jaa

Utdrag 8. Intervju albansktalende elev

Umran: Hva gjør du hvis du sitter i samfunnsfagtimen og ikke forstår et begrep?

Majlinda : Egentlig jeg søker begreper på norsk jeg søker ikke på albansk fordi jeg vet, hvis jeg søker på albansk da blir det vanskelig for meg etterpå fordi det er sånn okej på albansk jeg kan det selvfølgelig, men hvis jeg for eksempel jeg har ett begrep og jeg jeg tenker la meg oversette det å albansk, så jeg oversetter det på albansk, jeg kan ordet på albansk, men det er sånn jeg kan definisjonen av hva dette ordet er på albansk, men hva er det på norsk. Derfor oversetter jeg ikke lenger jeg bare søker på norsk sånn store norsk leksikon,

Alban sier selv at han vil unngå bruk av albansk når han lærer seg nye ord og begreper fordi da etablerer han forståelse av ordet på albansk og ikke norsk. Slik Majlinda uttrykker det i utdrag 8, blir det vanskelig for henne å søke begrepet opp på albansk hovedsakelig fordi det gjør det vanskeligere for henne å forstå begrepet, for så ta det i bruk i det norske språket.

Majlinda forklarer blant annet at dersom hun søker opp begrepet på albansk først så lærer hun ordet på albansk, men vet fortsatt ikke hva det er på norsk

Det kommer tydelig frem i utsagnene til Majlinda og Alban at deres mål er å unngå å blande språkene (utdrag 7 og 8). De har et ønske om å skille språkene fra hverandre, fordi de kan oppleves som en hindring i å lære prefererte språket, som i dette tilfellet er norsk. På denne måten virker det som de ser på de to språkene som to ulike språkssystemer som ikke kan anvendes på samme måte. I dette tilfellet ser vi likhet med «two solitudes» antagelsen, som bygger på ideen om at to språk kan stå i veien for hverandre, og kan føre til at man ikke klarer å utvikle uttrykksmuligheter i noen av språkene (Hvenekilde, & Ryen, 1984, s. 44; Cummins, 2008). Selv om Alban og Majlinda ser på språkene som separate enheter, forklarer Cummins at språkssystemene til disse tospråklige elevene ikke skal forstås som to separate systemer, men heller et språkssystem, der eleven tar i bruk hele deres språklige repertoar for å komme seg over ulike hindringer (Cummins, 1981; García, 2009). For å belyse Alban og Majlindas tankegang, kan vi sammenligne det med Cummins (1981) illustrasjon om isberget. De synlige toppene hos alban og Majlinda er albansk, gresk og norsk, de tror at disse er separate systemer, mens de i virkeligheten er koblet sammen gjennom et felles språkssystem. Det er en enhet, som tilsammen utgjør elevenes språklige repertoar.

I begge fokusgruppeintervjuene med lærerne har vi stilt spørsmålet, *Hva legger dere i flerspråklighet, hvis dere kunne forklare det med noen få setninger*. Lærernes definisjoner av flerspråklighet vil hjelpe oss med å forstå deres holdninger til flerspråklighet (4.1) og bruk av det i klasserommet (4.3.2). Det vil også være til hjelp for å forstå deres arbeidsmetoder knyttet til begrepslæring i samfunnsfag. Som utdrag 9 og 10 nedenfor viser, bygger lærerne på en grunnleggende lik forståelse av flerspråklighet, nemlig at det handler om å kunne flere språk. Allikevel er det et skille i deres oppfatning av hvilke elever som kan tolkes som flerspråklig. De diskuterer blant annet om en kan ansees som flerspråklig hvis en kan engelsk og norsk. På samme måte blir vi å presentere utdrag fra begge intervjuene før vi diskuterer de.

Utdrag 9. Intervju fokusgruppe 1

- Rida: beherskelse av flere språk samtidig, at man klarer å tilegne seg to språk eller flere språk samtidig.
- Eva: Det er at man snakker flere språk rett og slett.

Utdrag 10. Intervju fokusgruppe 2

- Alisha: for meg er flerspråklighet alle elever som har flere språk, om så det er norsk kombinert med noe annet eller andre også lære seg norsk. Flerspråklighet for meg er som ordet sier at man kan flere språk, og at det er en viss kunnskap eller kompetanse innenfor de språkene. Og jeg liker å si det, at det er ulik kompetanse i de ulike språkene.
- Victoria: Alle som ikke er 100 % etnisk norske og det varierer fra halvt fransk og halvt spansk alt.
- Rabia: ja, er enig med deres definisjon, men hvis jeg skulle legge til noe; når jeg gikk norsk som andrespråk på UiO så var det flere norske som refererte til seg selv, som ja jeg er også flerspråklig fordi jeg kan engelsk og norsk, men i mitt hode har jeg aldri tenkt på det sånn. Flerspråklighet i klasserommet definerte jeg som elever som har flere kulturelle og språklige bakgrunner, og som ikke alltid blir sett, men som er der.
- Victoria: men det er ikke bare å kunne flere språk, men etnisitet er også viktig. Hvilken etnisk bakgrunn du har, så det er på en måte etnisitet pluss flerspråklighet.
- Bleona: Det henger sammen?
- Victoria: ja, for du kan ikke si jeg er norsk og jeg snakker engelsk, og derfor er jeg flerspråklig.
- Alisha: jeg ville gått imot det jeg vil ha sagt at ja det er flerspråklig. Jeg liker å skille mellom de to. Jeg liker å skille mellom flerkulturell og flerspråklig, fordi flerspråklig for meg er bare hvor mange språk du kan. Mens flerkulturell det er hvor mange kulturer du har. Det blir på en måte en annen dynamikk jeg kan

mange språk, men jeg har på måte ikke den kulturen fordi jeg har en sånn mixed familie der vi har litt fra sør og litt fra øst. Jeg har ikke de kulturene men jeg kan språkene. Så jeg ville sagt at en norsk elev som kan engelsk er også flerspråklig.

Som utdrag 9 viser, definerer Rida flerspråklighet som å kunne beherske og tilegne seg flere språk samtidig. I utdrag 10 uttrykker Alisha også at det handler om å kunne flere språk i tillegg til norsk, men legger til at begrepet åpner opp for å ha ulik språkbeherskelse i de ulike språkene. Victoria sier at det er de som ikke er 100% norske, og gir eksemplene som halvt fransk og halvt spansk. Rabia definerer flerspråklighet i klasserommet som elever med flere kulturelle og språklige bakgrunner, og understreker at de ikke alltid blir sett. Dermed inkluderer hun et kulturperspektiv. Victoria sier videre at etnisitet er viktig, hun mener også at en ikke bare kan kalle seg for flerspråklig om man kan norsk og engelsk. Men Alisha er ikke enig med de andre lærerne. Istedenfor å inkludere det kulturelle aspektet i begrepet flerspråklighet slik som Rabia, velger hun å skille mellom flerspråklig og flerkulturell. Hun gir eksempel fra seg selv om at man ikke alltid trenger å være flerkulturell for å kunne flere språk, på samme måte behøver man ikke å være flerspråklig, selv om man vokser opp med flere kulturer, eller om man har en annen etnisitet. Alisha mener dermed at en norsk elev som kan engelsk også kan kalle seg selv for flerspråklig.

Øzerk (2008) skriver at tospråklighet, i vårt tilfelle flerspråklighet må gi eleven positive opplevelser, slik at en får trygghet og glede ved å bruke de. Ved å tolke flerspråklighet som det å kunne flere språk som gir positive opplevelser, kan man åpne opp begrepet for flere språkbrukere. Begrepet vil da både romme den halvt norsk-franske, den indiske og den norske eleven som kan engelsk. Lærernes tilnærming vil ha en stor betydning for deres arbeidsmetoder, og vil også definere hvem som blir inkludert og hvem som blir utelukket som flerspråklig i undervisningen (García, 2009). Dersom definisjonen baserer seg på å kunne flere språk som gir positiv opplevelse, er det mulig å inkludere alle, selv de elevene som føler seg flerspråklig fordi de kan norsk og engelsk. Vi mener dette er nødvendig fordi en må ta utgangspunkt i eleven. Det er deres oppfattelse av seg selv, som kan definere begrepet. Faste definisjoner vil være begrensende og som i dette tilfelle utelukke elever som kanskje ser på seg selv som flerspråklig. I tillegg vil en bredere forståelse av begrepet også gjøre det mulig å inkludere flerspråklighet mer i undervisningen, fordi alle elevene kan delta.

4.2 Holdninger til bruk av flere språk

Forskning viser at lærernes klasseromspraksis er avhengig av deres språkideologier (Iversen, 2019, s. 3). Dersom vi skal kunne se på hvordan flerspråklige lærere reflekterer omkring bruken av elevenes flerspråklighet som et utgangspunkt for begrepslæring i samfunnsfag, er det viktig å gå i dybden å se på hvilke verdier, assosiasjoner og praksiser de har knyttet til språkbruk (Blackledge, 2008, s. 29). Gjennom å se på lærernes språkideologier er det mulig for oss å få et innblikk i hvordan et utvalg elever trekker veksler på sitt flerspråklige repertoar når de lærer begreper i samfunnsfag, og hvilke holdninger de har til bruk av egen flerspråklighet i undervisningen. Vi vil her presentere funn fra både del studie en og to. Vi starter med å presentere og diskutere funn knyttet til elevene, for deretter rette fokuset mot lærerne. Lærerne fikk utdelt utdrag fra intervju med tyrkiske og albanske elever, hvor de da fikk muligheten til å reflektere rundt elevenes opplevelser. Vi starter først med en diskusjon knyttet til språk som problem, før vi beveger oss mot språk som ressurs.

Flerspråklighet som ressurs er et av utgangspunktene for oppgaven. Denne språkideologien anser alle språk som en ressurs (Ruiz, 1984). I delstudie en har vi ønsket å undersøke hvordan tyrkisk og albansk kan virke som en ressurs for å lære begreper i samfunnsfag. Selv om samfunnsfag er vårt fagfelt vil flerspråklighet kunne bli en ressurs for all læring, og derfor kunne implementeres i alle skolens fag. Det er likevel viktig å informere om at elevene ikke snakket om språk som en ressurs konkret, men viser med sine arbeidsmetoder i kapittel 4.3.1 at det kan tolkes som det. Språk som problem-orienteringen derimot er noe som går igjen i både elev- og lærerintervjuene. For eksempel når en av lærerne til Hilal ikke lar elevene bruke morsmålene sine i undervisningen. Både Meryem og Hilal har uttrykt at de føler at språkene deres ikke alltid blir positivt tatt imot i klasserommet. Vi presenterer utdrag fra begge intervjuene først.

Utdrag 11. Intervju med den tyrkisktalende eleven Hilal

Bleona: Blir det sett på som en negativ ting at dere bruker andre språk i klasserommet?

Hilal: I fjor så var det sånn, hvis vi hadde snakka tyrkisk så var det sånn, vi snakker ikke tyrkisk her vi snakker norsk.

Umran: Hvem var det som sa det?

Hilal: Læreren vår

- Bleona: Så du er vant med å ikke få lov til å bruke det?
- Hilal: Ja på skolen, ja, de var jo sånn; vi er i et norsk land, norsk skole, da må dere bruke norsk hahaha
- Umran: Men har du opplevd noe lignende av andre lærere? føler du at det er en negativ greie om å bruke morsmålet ditt i klasserommet?
- Hilal: jeg føler faktisk det er det, fordi de tror vi snakker, eller baksnakker dem da, men det er jo ikke det, vi snakker, vi trenger jo ikke å baksnakke dem foran dem selv om vi har et annet språk da

Utdrag 12. Intervju med den tyrkisktalende eleven Meryem

- Meryem: Altså de mener at de andre i klasserommet kan føle at de blir baksnakket, snakket bak om eller noe sånt ehh
- Bleona: Hva føler du at læreren kan gjøre for at du skal føle deg komfortabel nok til at du kan bruke tyrkisk i samfunnsfagtimen
- Meryem: la meg snakke tyrkisk hahah

Både Hilal (utdrag 11) og Meryem (utdrag 12) sier at de tror grunnen til at de ikke «får lov» til å snakke tyrkisk muligens er fordi lærerne og medelevene kan føle at de blir baksnakket. Det å ikke forstå elevene vil alltid være en faktor som påvirker lærernes holdning, i tilfeller hvor elever holder andre medelever som ikke kan språket og læreren utenfor kan også virke negativt for klassemiljøet. Allikevel mener vi at det ikke er god nok grunn for å ikke inkludere transspråking, eller ikke gi lov til elever som ønsker å bruke det. En slik *språk som problem*-ideologi kan også ha sitt utspring i den dominerende enspråklige normen, som har godt fotfeste i norske klasserom (Dewilde, 2013; Hvistendahl, 2009). Normen vil også basere seg på separat flerspråklighet av sin natur, og ikke tolke elevenes fulle repertoar som et helhetlig system. Paulsrud, Rosén, Straszer og Wedin (2017) skriver at det er nødvendig å gi rom for transspråking i klasserommet for å se verdien av det. Hvis man ikke gjør det vil man ikke få mulighet til å se verdien heller, og det vil derfor bli værende som en hindring, eller en utfordring. Hvis lærerne kan frigjøre seg fra de enspråklige instruksjonsmetodene, vil man kunne benytte seg av et spekter av muligheter for å undervise tospråklige studenter (Cumins, 2008), noe vi vil se på eksempler av videre i oppgaven. En negativ holdning til bruk av morsmål kan også føre til at elevene utvikler en form for stolthet av eget språk

Utdrag 13. Intervju med den tyrkisktalende eleven Meryem

Meryem: ja, det bare glir ut når noen spør deg (tyrkiske venner) så er det jo bare tyrkisk med engang når du vet at det er det det riktige, så sier du det bare på tyrkisk så prøver du å fortsette å si det på norsk, sånn at læreren ikke catcher deg, men jeg bryr meg egentlig ikke.

Hos Meryem virker det som om en slik negativ holdning til morsmål har en motsatt effekt, at hun for eksempel ønsker å bruke det enda mer. Ønsket om å ta i bruk morsmål mer i timen når man blir nektet kan også komme av at de tyrkiske elevene er vant med å ha tyrkere i klassen, fra de har gått i barnehagen. Det ville mulig vært andre utfall om det var en tyrkisk elev som ikke hadde hatt tyrkere i klassen i løpet av utdanningen sin. Meryem uttrykker et sterkt ønske om å kunne bruke tyrkisk i timene (utdrag 11) ved å si «bare la meg snakke» og er veldig opptatt av å få lov til dette, samtidig uttrykker hun at det er viktig å ikke bli tatt av læreren når hun snakker tyrkisk (utdrag 13). Det er tydelig en implementert del av hennes hverdag, at hun må begrense bruken av tyrkisk og ofte holde det skjult slik at læreren ikke fanger henne.

Ovenfor har vi beskrevet funn knyttet til elevdataene. Vi ser at Meryem og Hilal forklarer at de har fått beskjed om å ikke bruke tyrkisk i timen, fordi de går på skole i Norge. Vi presenterte disse funnene for lærerne vi intervjuet og lurte på hvordan de reflekterte rundt dette. Det var en rekke reaksjoner som fant sted hos lærerne, de diskuterte blant annet egen skolegang.

Utdrag 14. Intervju fokusgruppe 2

Victoria: Men det skjer ikke.

Bleona: Deltakerne uttrykker at det er hendelser de har opplevd

Alisha: Ja, men det har skjedd det har skjedd!

Victoria: Ååå

Alisha: Det har skjedd meg.

Rabia: Jeg skjønner ikke hvorfor det skal være tydelig forbud mot det. Du skal ikke snakke norsk i timene. Det skader ikke at du for eksempel skal forklare meg et begrep på tyrkisk og så sier at det er dette det er det samme som vi har i hjemlandet. Så sier jeg aaaa okay så går vi videre.

Alisha: jeg husker vi hadde strenge regler mot andre språk enn norsk. Vi fikk ikke lov til å kommunisere på et annet språk.

- Rabia: Nei ikke sant, ingen spurte sånn hva er det ordet på ditt språk så jeg kunne henge det ordet på det, det var ikke noe sånn. Men nå så er jeg arabisk tolk på siden, og morsmålet mitt har vært en ressurs som bare det.
- Alisha: Mine søstre kan ikke urdu, de kan hverken forstå eller snakke urdu, så det er alltid en miskommunikasjon med blant annet faren min som ikke kan godt norsk. Det var ikke lov i barnehagen og det var ikke lov på skolen.
- Alisha: Nå er det annerledes
- Victoria: Ja, nå er det annerledes
- Alisha: Min sønn har fått beskjed om at vi burde snakke urdu hjemme. Det skjer forandringer.
- Rabia: jeg har skjønt en ting og det er at all læring sånn generelt for at en elev skal lære noe som helst i klasserommet, så må de være trygge. Føle seg sett og de må føle seg hørt, og at dette her er et trygt miljø hvor jeg kan være meg selv. «Ikke bare det, men her når jeg snakker blir jeg anerkjent». Når det er flerkulturelle og flerspråklige elever, så blir det en relasjon som læreren tar betraktning for at de skal føle seg trygge. «Fordi du ser meg, du anerkjenner meg og ser en viktig del av meg».

I utdrag 14 sa Victoria blant at dette ikke var noe som fant sted i klasserommene, så vi måtte minne om at dette var funn fra del en. Alisha var rask med å påpeke at det å ikke få bruke morsmål i klasserommet har funnet sted. Rabia forstår ikke hva som er poenget med reglene, og sier at det ikke skader hennes undervisning. Som utdrag 14 viser, får lærerne assosiasjoner til egen skolegang i Norge der de ikke fikk lov til å bruke morsmålet sitt (Alisha og Rabia). Alisha så en sammenheng med egne erfaringer av å gå på skolen, og trakk frem at søstrene ikke kan urdu, fordi det var strenge regler om å snakke norsk hjemme, når de var yngre. Rabia påpekte en mangel av en transspråklig tilnærming fra hennes egne lærere når hun gikk på skolen. Lærerne oppsummerte med å si at det nå er annerledes, og at mye har forandret seg. Alisha forklarer blant annet at hun ble anbefalt å prate urdu med sønnen sin hjemme, noe som kan tolkes positivt for sønnens språkforståelse. Rabia uttrykker også at trygghet er nøkkelen for at læring skal kunne foregå i klasserommet. For å oppnå trygghet forklarer Rabia at det er viktig å anerkjenne eleven, og deres flerspråklighet. Funnene henger sammen med den forandringen vi har nevnt i kapittel 2.4, om hvordan synet fra å separere språkene til å se på de som et helhetlig system har funnet sted. Allikevel er det slående at elever i dag fortsatt uttrykker at de ikke føler det er rom for deres flerspråklighet i klasserommet.

I motsetning til lærerne i fokusgruppe 2 kobler de tospråklige lærerne Eva og Rida refleksjonene beskrevet av elevene automatisk til nyankomne elever, og avviser en slik «bare norsk i klasserommet»- forståelse totalt.

Utdrag 15. Intervju fokusgruppe 1

- Rida: Det er tull
- Eva: Hvis elevene er nyankomne, jeg er ikke enig at elevene bare må bruke norsk fordi de nyankomne klarer ikke helt, hvis de har f.eks. tospråklig støtte så er det helt perfekt, hvis ikke så kommer de ikke til å si et eneste ord. fordi de klarer ikke, ofte starter de å snakke etter tre måneder, men det er bare noen ord, så hvordan skal de klare å snakke med de andre elevene når de ikke behersker språket
- Rida: Ja det blir helt umulig ja, hvordan skal de da diskutere tankene, hvordan skal de reflektere. Det er som om du blir tvunget til å snakke på et språk du ikke kan.
- Eva: Så jeg tror det på en måte er dum ting hvordan skal de finne ut hvordan de skal skrive på norsk, de må jo tenke og tankeprosessen må skje naturlig i det språket de klarer å tenke på, og tvinge dem til å tenke på et språk som de ikke kan, det er som å si ti stille. Også den tankeprosessen den går litt saktere. For eksempel vi starter å snakke på norsk men de tenker ikke på norsk, det er også det vi voksne gjør vi starter å snakke, men tenker ikke på måten, derfor vi lager ikke de riktige setningene eller noe sånn, fordi vi tenker fortsatt på morsmålet vårt.

Rida starter med å uttrykke regelen som tull, altså en regel uten hensikt. Rida sier at det blir å tvinge elevene til å tenke på et språk de ikke behersker. Som vi kan se i utdrag 15, retter Eva og Rida perspektivet til elevgruppen de jobber med, de nyankomne elevene. Eva uttrykker at det er vanskelig for nyankomne elever å bare ta i bruk norsk fordi dette er ikke noe de mestrer fullt og helt. Hun forklarer videre at med mindre disse elevene har tospråklig støtte, så vil de ende opp med å ikke si et eneste ord på norsk, fordi de ikke klarer det. Eva uttrykker videre at dersom læreren nekter å la elevene bruke morsmålet sitt vil elevene begynne å tenke at morsmålet deres er dumt.

Utdrag 16. Fokusgruppe 1

- Eva: barna må være stolte av morsmålet sitt så hvis de f. eks. hvis lærerne nekter det vil de miste selvtillit og begynne å tenke morsmålet mitt er dumt hvorfor må jeg bruke det, jeg tror det er en forferdelig situasjon for barnet fordi det også gjelder den kulturelle bakgrunnen

Eva sier i Utdrag 16 at restriksjonen mot bruk av morsmål, som Hilal og Meryem har møtt på, vil begrense individers egenoppfattelse. Det vil gi de dårlig selvtillit, og sette barn i en forferdelig situasjon. Vi ser en enighet mellom lærerne i fokusgruppe 1 og fokusgruppe to om at denne regelen om å ikke bruke morsmål i klasserommet er meningsløs. Slik også Rabia

skrev i utdrag 14 er det viktig at elevene blir sett og at man danner trygge omstendigheter for de i klasserommet. En måte å gjøre dette på er å la de være seg selv i klasserommet, la de bruke språket sitt for å bygge opp kunnskap i for eksempel samfunnsfag. Dette bidrar med å skape et inkluderende miljø. Kleyn (2016, s. 203) tar opp viktigheten av et inkluderende klasserom for alle elevene, en kultur som inkluderer alles språk og kultur er nødvendig, forskeren uttrykker at elever burde føle stolthet over å kunne et annet språk enn engelsk, og ressursene det muliggjør for læringen. På samme måte kan det også implementeres i den norske konteksten, elever må føle stolthet av morsmålet sitt, slik Eva også uttrykker det. Daugaard (2019) skriver at det er viktig å være bevisst problematikken om språkskam slik at vi kan unngå at elever føler slikt. Selv om vi ikke har deltakere som direkte har sagt at de føler språkskam, eller forklart handlinger som kan tolkes som en skamfølelse. vil gjentakende negative holdninger og hendelser kunne påvirke elevens egenoppfattelse av egne språk og videre medføre språkskam.

Rabia nevnte i sin definisjon av flerspråklighet (Utdrag 10), at det var elever som ikke ble sett, eller at deres kulturelle og språklige bakgrunn ofte var skjult i klasserommet. Eksempler fra Alisha og Rabia i utdrag 17 nedenfor viser hva konsekvensene av å utelukke elevenes flerspråklighet, og ikke se deres språklige og kulturelle ulikheter kan føre til.

Utdrag 17. Fokusgruppe 2

Alisha: jeg lærte meg norsk når jeg var 6-7 år, da jeg kom på videregående fikk jeg plutselig veldig dårlige karakterer. Det var alltid språket det var noe med, alltid noe galt med språket, og jeg klarte aldri å plukke opp hva det var, men det sto feil setningskobling osv. Jeg forsto ikke hva som var problemet, også en dag satte jeg meg ned, også tenkte jeg sånn hva skal jeg gjøre. Så gikk jeg seriøst på norskkurs for innvandrere på videregående, jeg snakket med norsklæreren der og forklarte at jeg gikk på videregående, og kunne snakke norsk fint. Hun forklarte meg dette er problemet ditt. jeg viste henne tekstene mine. Hun så den koblingen fordi det er jo andrespråket mitt, mens læreren vurderte det som førstespråket mitt, og ga meg tilbakemelding på bakgrunn av det. Det er det siste språket jeg har lært, det er fjerde eller femte språket mitt.

Rabia: På barneskolen så trodde læreren min at jeg hadde dysleksi og satte meg i sånn norskgruppe, fordi jeg pleide å skrive noen bokstaver andre vei, men de visste ikke at jeg på lørdag og søndag gikk på arabisk skole, og var vant med å skrive andre vei. Jeg skulle prøve å ikke skrive arabisk på en stund for å fokusere på norsk og få det riktig og sånt. Men det var ingen som brydde seg eller spurte om -

oj hvordan bygger dere opp setninger på arabisk, er det derfor du bygger opp setningene sånn på norsk.

Alisha sier i utdrag 17 at hun ikke alltid skjønnte hvorfor hun ikke skåret høyt i norskfaget. Hun uttrykker at hun ikke forstod hvorfor hun konstant fikk dårlige karakterer. Rabia forklarer at hun ble satt i en egen norskgruppe fordi læreren trodde hun var dyslektiker, basert på hennes overføring av arabiske bokstaver og regler til norsk. Både eksemplet med Rabia og eksemplet med Alisha viser hvordan flerspråklige elever kan bli skjult i klasserommet. Enten ved å mistolke eller utelukke deres språklige forutsetninger. Alisha uttrykker at hun seinere skjønnte hvorfor læreren ga de karakterene som hun gjorde, hun vurderte med utgangspunkt i norsk som Alishas førstespråk. Selv om Alisha hadde et repertoar av fire, fem språk var dette ikke synlig for læreren. Rabia viste tydelig tegn på overføring av regler, men ifølge henne ble ikke dette tatt opp av lærerne hennes, hun ble istedenfor satt i en norskgruppe. I dette eksemplet også virker det som om flerspråkligheten blir skjult, eller ikke fanget opp av læreren, en mulig ressurs blir oversett. Ofte så ser vi ikke de flerspråklige elevene, eller kanskje bedre sagt vi hører de ikke. Dette styrker Hvistendahl og hennes utsagn om at elevenes flerspråklighet blir en taus kunnskap og en ubrukt ressurs (2009, s.20). De besitter et større mangfold, en verktøykasse som både kan vise seg som Alisha og som Rabia. Vi ønsker å styrke flerspråklighet som en ressurs gjennom en transspråklig tilnærming, og ikke en hindring slik Bleona, Alisha og Rabia har opplevd det. Gjennom en slik tilnærming kan vi, som García, & Wei også skriver kunne bruke alle elevene som ressurs for læringen, selv om undervisningen offisielt blir utført på ett språk (2019, s. 86).

Allikevel uttrykker Victoria at morsmålet blir tolket som en hindring i å lære norsk. Rabia legger til at det ikke kun er norsk, men at det ofte tolkes som en hindring i andre fag også.

Utdrag 18. Fokusgruppe 1

Victoria: Det er det du sier, at de ser ikke på ditt språk som en rikdom, men de ser på det som en hindring i å lære norsk.

Alisha: Hinder i å lære norsk, men også hinder i å lære andre fag, «hvorfor forstår du ikke begrepene i naturfag, ja men forstår du ikke dette» ... nei jeg gjør ikke det. Så jeg har oftest under utdanningen min på ungdomskolen, vgs, supplert med engelsk.

Lærerne uttrykker et tydelig «de» som tolker flerspråklighet som en hindring. Vi har ikke gått i dybden og stilt oppfølgende spørsmål, noe vi kunne ønske vi gjorde. Men tolker ut fra

konteksten at «de» er tidligere lærere deltakerne selv har hatt, som de har en opplevelse av at «de» ikke har sett på deres flerspråklighet som en ressurs. Et annet interessant aspekt i dette utsagnet, er nemlig Alisha sin egen erfaring av flerspråklighet. Hvordan hun selv har supplert med engelsk i egen opplæring. I intervjuet gikk vi ikke nærmere inn på hvordan Alisha brukte engelsk, og hvorfor hun valgte å bruke engelsk istedenfor et av de andre fem språkene hun kunne, men hvis vi går ut ifra selve handlingen, kan vi også se det i tråd med Eva og Rida som er tospråklige lærere. De uttrykker at elevene klarer å utvikle selvstendighet ved å bruke flerspråkligheten deres i læringsprosessen.

Utdrag 19. Fokusgruppe 1

- Rida: De har slutta med morsmålsundervisning, Eva du får korrigere meg om jeg tar feil
Eva: det var før jeg kom, så jeg tror det er to eller tre år før jeg kom
Rida: Ja, det kan godt stemme, også begynte de med det som heter tospråklig lærer. og da fungerer vi som tolker på en måte ikke sant. Vi er et mellomledd på en måte, vi skal forklare de det de ikke forstår, men vi underviser ikke i deres morsmål.
Umran: Hvis jeg skjønner det riktig, så lærer dere ikke bort polsk eller arabisk, men bruker de som en ressurs.
Eva: For å lære norsk og andre fag, faktisk faglige begreper, fordi det er det viktigste, det står i sentrum
Rida: ja, de får nøklene for å klare seg etterhvert alene

I utdrag 19 snakker Rida og Eva om hvordan de bruker elevenes språk for å utvikle forståelse i fag og for å lære begreper. De lærer ikke bort arabisk og polsk, de hjelper elevene med å bruke språkene for å lære andre fag. Altså bygger de opp en form for læringsstrategi i tråd med en transspråklig tilnærming, for eksempel bruke polsk for å lære om demokrati. Retten til særskilt språkopplæring, som inkluderer tospråklig fagopplæring er en rett for de «minoritetsspråklige elever», om eleven ikke har tilstrekkelig norskerferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016) Det oppmuntres altså for bruk av morsmål for å lære norsk og fag. På den andre siden har vi elever som Hilal og Meryem, og i dette tilfelle også Alisha, som opplever at deres individuelle tiltak om å inkludere andre språk for å hjelpe læringsprosessen som noe negativt. Dette er dikotomisk og gir ikke mening.

I utdraget over diskuterer Eva og Rida rundt deres posisjon som tospråklige ressurslærere og hvordan de bruker transspråking for å lære bort språk og fag. Det er tydelig at det handler om mer enn bare språk, det er faglæring og språklæring parallelt. Derfor burde ikke de

flerspråklige elevers inkludering av transspråking tolkes som en utfordring, men en burde heller hjelpe de med å gjøre det om til en ressurs, ikke bare de vi anser som minoritetsspråklige eller nyankomne, men alle elevene som ønsker å bruke transspråking i egen læringsprosess burde støttes i dette valget. Rida og Eva nevner også hvor viktig begreper er i fagene, at de er nøklene for at de skal klare seg videre. Ved å kunne begreper vil eleven lettere kunne reflektere, når de klarer å se sammenhenger gjennom, for eksempel en dobbel stimulering i de ulike språkene vil de utvikle kunnskapen enda mer. Flerspråklighet blir en ressurs når du har den gitte grunnmuren som kan muliggjøre en slik sammenligning og videre refleksjon.

Hvordan lærerne tilnærmer seg elevene, og om de danner en arena hvor elevene kan utforske sin flerspråklighet vil også ligge til grunn for elevenes opplevelse av egen flerspråklighet, om de føler det blir en ressurs eller hindring er dermed også avhengig av lærerne. På samme måte skriver Wei (2011) at det er viktig at lærere som bruker transspråking må ha et ressursyn, at transspråking er en ressurs for læring, tenking, forestilling og for å utvikle kunnskap i alle språkene. Transspråking har ikke bare fordeler for elevene, men kan også hjelpe lærerne for å plukke det opp som en legitim pedagogisk praksis (García , & Wei, 2019, s. 83). Det har som forutsetning at læreren er åpen for å bruke det.

Slik Eva uttrykker i Utdrag 14 burde Tankeprosessen skje på det språket du er komfortabel i, i den konteksten du befinner deg i, uavhengig om du kan norsk eller ikke. Ideologien om *språk som et problem* kan altså her kobles til *språk som rett*. Det faktum at Meryem og Hilal blir bedt om å ikke bruke morsmålet, fører til at deres frihet til å bruke sitt eget språk til kommunikasjon blir brutt. De blir altså fratatt muligheten til å benytte eget språk. Det er heller ikke slik at elevene alltid vil jobbe på morsmålet sitt. Det er som å gå i trange sko, du bli ukomfortabel og utfolder ikke riktig, det er helt avgjørende å tenke på det språket som er naturlig og tenke i. Vi ser blant annet hos Meryem og Hilal i utdrag 5 og 6, hvor vekslingen mellom språk skjer automatisk. Hvilket språk du foretrekker kan være avhengig av hvilket språk du har mest kompetanse i, knyttet til det temaet det er snakk om. Det er altså viktig å være klar over som lærer, at selv om elevene er født i Norge, burde de fortsatt få lov til å bruke sine flerspråklige verktøykasser, om de besitter dette og om de ønsker det. Fordi slik Cummins argumenterer kan viktige ressurser gå tapt, fordi de unge ikke får muligheter for å bruke og utvikle morsmålet sitt (2005). En pedagogisk tilnærming som inkluderer transspråking er viktig for språklige minoriteter, fordi det vil både bygge på elevenes språklige styrke, og fordi det fanger andre kulturelle aspekter, som elevene kan kjenne seg

igjen (García, & Wei, 2019, s. 106). Akkurat som Rabia sier i utdrag 14 må elevene føle seg anerkjent. Det vil danne grunnlaget for et inkluderende miljø, som starter med læreren.

Det er likevel viktig å være oppmerksom på at det også er elever som ikke har lyst til å bruke morsmålet sitt i undervisning. Som vi har sett på tidligere i utdrag 7 og 8 vil Alban og Majlinda helst unngå å blande språkene. Selv om Cummins (1982; García, 2009) sier at vi ikke kan se på språkene som separate enheter, kan det falle naturlig for elever slik som Alban og Majlinda som er i en læringsprosess hvor målet er å lære norsk. Dermed kan albansk komme i veien. Dersom de skal lære seg begreper i samfunnsfag, uavhengig om de er abstrakte eller konkrete, er det viktig at de lærer det på norsk.

Slik nevnt tidligere bygger språkideologier på verdier, praksiser og oppfatninger assosiert med språkbruk (Blackledge, 2008, s. 29). De er preget av politiske og moralske interesser i tillegg til at det er sosialt konstruert. Dette kan kanskje forklare hvorfor elevene i studien vår opplever norske klasserom som «Norwegian only» - soner, særlig i undervisnings- og læringssammenheng (Dewilde, 2013; Hvistendahl, 2009). Tankeprosessen kan ikke bli styrt av læreren, det å da begrense elevenes flerspråklighet kan hemme personenes læring, eleven går ikke i et klasserom og separerer språkene sine, det er et holistisk system (García, 2009; García, & Wei, 2019). Dette bidraget fra García og Wei kan også forklare hvorfor lærerne synes reglen mot bruk av morsmål i timen er meningsløs. Rida forklarer i utdrag 13 at det kan være vanskelig for nyankomne elever fordi det blir som å tvinge eleven til å snakke et språk de ikke behersker godt. En slik dominerende enspråklig norm vil påvirke elevens læringsstrategier og utfoldelse både faglig og som et individ (se også 4.3).

Slik Øzerk (2008) også skriver, henger flerspråklighet også tett sammen med den kulturelle, identitetsmessige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utviklingen til individet. Det å da sette en slik regel mot bruk av morsmål, kan dermed føre til at eleven ikke føler seg inkludert og at han eller hennes identitet ikke har verdi. Læreren har en stor rolle for å skape rom for transspråking (Rosiers, 2017, s. 153). Fordi transspråking er uløselig knyttet til språkideologier, normer, makt og til identiteter og følelser av språkbrukerne (Jonsson, 2017) er det viktig å reflektere rundt ens holdninger og ideologier i tilknytning til de flerspråklige elevene, for å inkludere, motivere eller åpne opp for transspråking i klasserommet.

4.3 Arbeidsmetoder

Først presenterer vi elevenes arbeidsmetoder (4.3.1) og deretter lærernes arbeidsmetoder (4.3.2) for inkludering av flerspråklighet ved begrepslæring i samfunnsfag.

4.3.1 Elevenes arbeidsmetoder

Bruke medelever

Et eksempel på hvordan de tyrkiske elevene trekker veksel på sitt flerspråklige repertoar er gjennom å kommunisere med medelever. Meryem og Hilal har lenge hatt tyrkiske medelever i samme klasse som de. Begge elevene ble spurt hva de ville gjort dersom de ikke forsto et begrep i samfunnsfag. Vi presenterer begge utdragene før vi diskuterer videre rundt disse.

Utdrag 20: Intervju med tyrkisktalende elev

Hilal: det er jo først nå jeg har samfunnsfag da, jeg hadde jo ikke det i fjor, men for eksempel i naturfag. Der har jeg brukt veldig mye på ungdomsskolen og videregående, hvis jeg ikke forstod noe på norsk så snakka jeg med venninna mi om det på tyrkisk da, sånn at vi forklarte det til hverandre

Utdrag 21: Intervju med tyrkisktalende elev

Bleona: så dere hjelper hverandre hvis dere ikke forstår en oppgave?
Meryem: hvis vi ikke kan noen ord på norsk da eller ikke vet forklaringen så er det lettere å forklare på tyrkisk enn norsk da

De tyrkiske elevene uttrykker at de spør andre tyrkisktalende elever i klasserommet, når de lærer begreper i samfunnsfag. Begge har uttrykt at dersom de selv ikke forstår et begrep henvender de seg til andre medelever med samme språklige bakgrunn. De bruker tyrkiske venner, medelever som en måte å lette læringsprosessen på, en betingelse er at alle kan språket. Hilal viser naturfag som et eksempel på hvordan de hjelper hverandre ved bruk av tyrkisk. Hun sier at hun ikke har hatt samfunnsfag før nå, men at hun har brukt tyrkisk når hun jobbet med begreper i naturfag. Man kan da tenke seg at dette er en strategi hun kunne ha benyttet seg av i samfunnsfag også. Elevene benytter seg av transspråking, fordi de bruker språkene de besitter på en kreativ og fleksibel måte for å kommunisere på best mulig måte (Blackledge & Creese; 2011, García, 2009; Hopewell, 2017), men også for å lære begreper

hvor de benytter seg av både norsk og tyrkisk for å bygge opp kunnskap i faget (García, & Wei, 2019). Det styrker også García s *dynamiske tospråklighet* (2009) hvor elevene får muligheten til å bruke språket dynamisk, siden de har medelever å bruke det med.

Som Utdrag 20 og 21 viser, bruker elevene hverandre og deres flerspråklige repertoar som en ressurs. Selv om det er en stor fordel å kunne gå i en klasse med flere som har lignende språklig repertoar, er ikke dette realitet for mange. For eksempel sier Hilal at hun har vokst opp med å ha flere tyrkisktalende i klassen, og at de derfor benyttet tyrkisk som en ressurs, men at det ikke var mulig det siste året, fordi hun hadde startet i en klasse hvor ingen andre kunne tyrkisk.

Bruke oversettelsesverktøy

Hilal har ikke lenger tyrkisk talende elever i klassen. Hun uttrykker at hun bruker oversettelsesverktøy når hun ikke har medelever som kan jobbe på tyrkisk sammen med henne.

Utdrag 22: Intervju med tyrkisktalende elev

Hilal: ja, jeg hadde tatt translate først haha også sjekka hva det er på tyrkisk og hvis jeg hadde forstått det så hadde jeg bare fortsetta men hvis jeg ikke hadde forstått det på tyrkisk heller så hadde jeg søkt det på det tyrkiske ordet, hvis jeg hadde forstått det så hadde jeg bare fortsetta. Hvis ikke så ehh hadde jeg bare spurt en eller annen.

Slik vi ser i utdrag 22 oversetter Hilal begreper fra norsk til tyrkisk. Dersom hun har et begrep hun ikke forstår, og hun ikke har muligheten til å prate med tyrkisk talende elever prøver hun å oversette begrepet til tyrkisk, for å se om hun forstår hva ordet betyr. Videre forklarer hun at hun søker opp selve begrepet på tyrkisk for å oppnå forståelse. Dette viser en kreativ veksling i ulike strategier ettersom hva som gir mest forståelse for eleven. Vi lurte på om dette var tilfelle hos Meryem også. Vi valgte å spørre henne om hvordan hun ville jobbet om de tyrkiske klassekameratene ikke var på skolen den dagen, for å få kjennskap til andre læringsstrategier hun benyttet seg av.

Utdrag 23: Intervju med tyrkisktalende elev

Meryem: jeg hadde tatt opp pcn min hahah søkt på google, også hadde jeg først egentlig søkt det opp på norsk og hvis jeg ikke hadde forstått på norsk så hadde jeg gått på google translate og søkt det opp på tyrkisk også prøve å finne en forklaring på tyrkisk.

Meryem forklarer at hun først ville søkt opp begrepet på norsk, hvis hun ikke forstod ville hun brukt Google Translate for å oversette begrepet på tyrkisk, for så å prøve å finne en forklaring på tyrkisk. Dette viser at hun inkluderer sitt språklige repertoar som en læringsstrategi, selv om hun ikke kan bruke medelever, i likhet med Hilal. Albansktalende Alban forklarer at han også bruker oversettelse som en læringsstrategi. I utdraget under forklarer han at han benytter seg av Google Translate, men at han synes det er vanskelig å oversette til albansk.

Utdrag 24. Intervju med albansktalende elev

Alban: Jeg kan ikke bruke Google Translate på albansk for at språket albansk er litt sånn, det finnes ikke mange ord som det finnes på engelsk og norsk. Også, jaa it's a poor language, det er ikke mange adjektiver og sånt ting.

Alban forklarer at han bruker Google Translate for å oversette norske ord når han ikke forstår de. I motsetning til Majlinda, så oversetter han ikke til albansk etter at han har prøvd å søke opp på norsk, men heller til engelsk. Han begrunner dette gjennom å si at han mener albansk ikke er et rikt språk, han mener det mangler adjektiver og ulike uttrykk som kan hjelpe han med å få frem det han vil si.

Alban formidler at han heller vil oversette til engelsk enn albansk fordi han føler språket ikke har nok ord til å beskrive ulike fenomener slik vi ser i utdrag 24. Dette er også noe Bleona har følt på når hun anvender albansk. På norsk for eksempel, bruker vi ulike uttrykk for å forklare noen hvor mye vi liker de. Du kan si «Jeg liker deg», «Jeg er glad i deg», eller «Jeg elsker deg». Basert på hvilket uttrykk du tar i bruk kan du tolke til hvilken grad noen liker deg. På albansk derimot sier man enten «Më pelqen», som betyr jeg liker deg, eller «Te dua», som betyr jeg elsker deg, det finnes ikke grader av et uttrykk, det er enten eller. Det albanske språket har lenge hatt et veldig tydelig ordforråd, men det opprinnelige ordforrådet og morfologien har i senere tid blitt påvirket av flerspråklighet og perioder med utenlandsk styre. Dette har ført til en økning av låneord fra blant annet, latin, gresk og tyrkisk.

Ut fra hva Alban formidler i utdrag 24 kan man tro at å oversette til albansk for Alban ikke fungerer som en læringsstrategi eller pedagogisk verktøy, fordi det ikke hjelper han med å etablere forståelse i faget. På den andre siden virker det som om Alban har en større tilknytning til språket engelsk og benytter seg av dette i flere anledninger, også når han jobber med fag. For eksempel under intervjuene transspråker han med norsk og engelsk, mer enn albansk. Utdraget over er et eksempel på det, hvor han sier «it's a poor language». Siden språk og ens bruk varierer med den sosiale konteksten en befinner seg i kan engelsk ha fått en større rolle, med tanke på at de har flyttet til et nytt land hvor albansk ikke er nok til å bli forstått, når en da ser at kommunikasjonen stopper opp blir engelsk lettere å bruke, at det etter hvert kan ha blitt til en vane. Allikevel kan vi ikke trekke en konklusjon på at dette er tilfellet, siden vi ikke har stilt dette spørsmålet direkte. Uansett vil vi argumentere for at Albans bruk av oversetting gjennom Google translate, om det er engelsk eller albansk er en form for å bruke flere språk i læringen. Sammen med Hilal og Meryem viser Alban at enkelte flerspråklige elever bruker elektroniske oversettelsesprogram som en del av deres læringsstrategi. Dette er noe Ladegaard også har funnet gjennom Husna som bruker Google og Google Translate, for å gjøre en oppgave om Afghanistan (2017). Husna bruker i likhet med våre informanter Google translate når hun stopper opp i arbeids- og læringsprosessen (Ladegaard, 2017).

Bruke familie og andre eksperter

Slik vi ser i utdrag 22 forklarer Hilal at dersom hun ikke forstår begrepet selv etter at hun har oversatt det og søkt det opp på tyrkisk spør hun om hjelp. Utdraget under skisserer at hun får familie eller andre eksperter i tyrkisk til å hjelpe henne med å forstå.

Utdrag 25. Intervju med tyrkisktalende elev

Hilal: ja, hvis vi hadde hatt den på en måte to tre uker på å levere da, da hadde jeg spurt mamma og pappa, eller tanta mi, som er lærer jeg har jo en del lærere i familien som kan hjelpe meg da på tyrkisk også, så da blir det også lettere for meg

Umran: er det tyrkisklærere?

Hilal: ehh han ene er jo mattelærer og engelsklærer og han er jo oppvokst i tyrkia og sånt, men han lærer jo det bort her, han har jo flytta hit

Bleona: men når han lærer det bort til deg, hjelper deg, gjør han det på tyrkisk?

Hilal: ja

Bleona: også på norsk?

Hilal: det står jo på norsk i læreboka, siden han er født og oppvokst i tyrkia kan han ikke sånn veldig bra norsk, men

Umran: men hvis du ikke forstår det begrepet på norsk? bruker du tyrkisk?

Hilal: det er ikke sånn at jeg selv kan bruke det for å forstå det, hvis jeg ikke forstår det på tyrkisk heller, men hvis jeg for eksempel blir forklart det på tyrkisk kan jeg på en måte selv oversette det på norsk da. hvis jeg for eksempel jeg vet ikke jeg kommer ikke på noen eksempel heller, men hvis jeg for eksempel ikke forstår et ord og skal definere det begrepet da, så prøver jeg å forstå det på tyrkisk også på en måte selv skrive det jeg forstår på norsk også bare se om det går

Hilal sier at hun spør foreldrene sine når hun ikke forstår søket på tyrkisk. Hun uttrykker også at hun har mange lærere i familien og at de vil kunne hjelpe henne på tyrkisk. Det er spesielt det hun forteller om den ene læreren i familien som er interessant. Hun sier at hun får hjelp av en som er født og oppvokst i tyrkia, som ikke kan bra norsk. Hun forklarer at hjelpen foregår på tyrkisk, selv om læreboka og oppgavene er på norsk. Språket sier hun er et enklere språk. I utdrag 25 ser vi også at Hilal sier at det å bli forklart av eksperter på tyrkisk kan føre til at hun selv oversetter på norsk for å oppnå forståelse. Hun uttrykker at hun gjerne skriver det over på norsk for å se om det går. Det å spørre noen som man anser som eksperter i språket, enten det er foreldre eller andre man har en tilknytning til, kan dermed fungere som en arbeidsmåte som hjelper henne med å oppnå begrepsforståelse.

Fagterminologi på norsk

Meryem og Hilal uttrykker at det ofte kan være vanskelig å forstå abstrakte begreper fordi fagterminologien kan bli for komplisert. Enkelte ganger kan det være vanskelig å forstå begrepet på begge språk, dette uttrykker både Meryem og Hilal.

Utdrag 26. Intervju med tyrkisktalende elev

Hilal: nei fordi jeg skjønner jo ikke tyrkisk heller, eller noen ord på tyrkisk heller, så hvis jeg spør mamma og pappa om det ordet så forklarer de, prøver å forklare det på norsk og da forstår jeg det ordet bedre da også, det er ikke sånn det er jo ikke spesielt norsk jeg ikke forstår det er begge språka

Umran: så du bruker egentlig et enklere språk på begge språkene for å forklare de vanskelige begrepene

Hilal: ja

I intervjuet uttrykke Hilal at det ikke alltid er like lett å danne forståelse gjennom tyrkisk heller, hun sier at ingen av språkene gjør det spesielt lett, at hun fort kan føle at begge språkene blir vanskelig og at hun ikke forstår. Det er snakk om å unngå vanskelig tyrkisk

blant annet, derfor blir fagterminologi krevende og vil også gjøre forståelsen krevende. Samtidig sier hun at hun vil bruke enklere ord for å forklare begreper både på tyrkisk og norsk.

Utdrag 27. Intervju med tyrkisktalende elev

Hilal: det kan gjøre det enklere men det kommer an på hva slags ord det er fordi det kan være veldig vanskelig på tyrkisk også så det kom.. hvis jeg søker det på tyrkisk og det kom og det blir vanskelig da kan jeg gå og spørre foreldrene mine om det hvis de forstår det da

Hilal foretrekker å forstå begreper i samfunnsfag ved å kun fokusere på norsk, tyrkisk bruker hun hvis hun står fast og det blir for vanskelig. Det at tyrkisk blir for avansert fører til at hun først og fremst vil unngå det, men i tilfeller hun bruker det er det snakk om et enklere språk som sagt. Dette er noe Meryem også uttrykker. De bruker enkel tyrkisk for å forstå konseptet av begrepene, fordi hvis de fokuserer på forklaringene på tyrkisk blir de bare mer forvirret. Dette gjelder både muntlig og skriftlig. Det handler om å velge nettsider som har et enklere språk, bruke enklere begreper under muntlig samtale og forklaring. Lignende funn finner vi hos Laursen (2013) det at flerspråklige elever bruker enklere ord for å kommunisere. Dette støtter også ideen om å benytte seg av medelever som første strategi, siden de gjerne er på likt språklig nivå. Ved hjelp av å bruke et enklere språk for å nettopp forklare de vanskelige begrepene, om det er på tyrkisk eller norsk uavhengig kan man tenke seg gir mer utbytte for Hilal, slik forklart i utdrag 26.

Utdrag 28. Intervju med tyrkisktalende elev

Bleona: Jeg lurer på en ting egentlig, har det vært noen situasjoner der du føler at tyrkisk på en måte kan være en hindring for at du ikke forstår noe?

Meryem: hmm ja, noen ganger, sånn når jeg har et ord på norsk så har jeg søkt det opp på begge språk, men forstår det fortsatt ikke, så må jeg faktisk gå og spørre læreren om hjelp da, kan du forklare meg det og når jeg ikke forstår det så blir det bare ikke forstått

Meryem: jeg føler fortsatt at forklaringene på norsk er lettere enn å lese det på tyrkisk, fordi tyrkiskan er mer avansert tyrkisk enn det jeg snakker hjemme, det er jo mere sånn korrekt tyrkisks da sånn, mere storbyene snakker.

Meryem uttrykker at oversettelse av begrepet og søket på tyrkisk kan være problematisk på grunn av et avansert språk. Vi tolker det slik at selv om dette er videregående elever blir tyrkisk på videregåendenivå vanskelig. Fagbegrepene er tilpasset videregående, men det språklige blir for avansert for deltakerne. De har et enklere vokabular for å etablere forståelse. Derfor er det å søke på tyrkisk ikke første prioritet, fordi det kan virke mot sin hensikt og språket kan forvirre. Altså, selv om det å kunne tyrkisk ofte kan fungere som et ekstra lodd, en ekstra sjanse i Google Oversetter er det ikke alltid en ressurs som bidrar til bedre forståelse, i dette tilfellet fører det mer til forvirring.

Si med egne ord på tyrkisk

Tyrkisk blir et hjelpemiddel for å forklare ting på en enklere måte, for å la samtalen gå videre uten å stoppe, en måte å få frem budskapet ved bruk av det fulle repertoaret, siden målet er forståelse av begreper brukes tyrkisk som et hjelpemiddel blant medelever som også kan språket. Når Meryem jobber individuelt hvor hun må lære seg vanskelige begreper (fagord), foretrekker hun å forholde seg til norsk.

Utdrag 29. Intervju med tyrkisktalende elev

Umran: er det sånn at du føler at tyrkisk hjelper deg for å forklare ting på en enklere måte, men hvis du skal lære deg vanskelige begreper så liker du heller å se det på norsk
Meryem: ja, eller begge deler og bare prøve å forstå det

Målet til Meryem er å forstå, det spiller ingen rolle hvilke språk hun etablerer forståelse på, fordi hun tar i bruk hele det språklige repertoaret sitt i tråd med transspråking. Utsagnet er en påminnelse på hvorfor vi ønsker å studere transspråking. Vår intervjuguide bestod av spørsmål i tråd med «separat flerspråklighet», hvor vi bevisst spurte om når elevene skilte mellom språkene, vi ønsket å finne bevis på at separat flerspråklighet ikke var mulig. Transspråking innebærer en inkludering av det fulle repertoaret, det innebærer å ikke skille språkene i to poler (García , 2009), derfor lurte vi på hvordan praksisen var hos elevene ved å vinkle spørsmålene, som krevde at elevene reflekterte over når de brukte hvilke språk. Tidligere under språkforståelse uttrykker også Hilal blant annet at det er en automatikk mellom språkene, og at de ikke tenker *nå tenker jeg på norsk, nå bytter jeg over til tyrkisk*. Slik det kommer frem i utsagnet ovenfor også, handler transspråking blant annet om å

etablere forståelse og kommunikasjon, uansett hvilke språk. Det er den helhetlige forståelsen som er det viktige, ikke når de bruker hvilke språk, men hvordan de klarer å bruke de sammen, hvilke valg som gir dem kunnskap, som gjør de forstått (García, 2009).

Veksling mellom språk

En automatikk i vekslingen på språkene, slik det har kommet frem hos de tyrkiske deltakerne under forståelser av flerspråklighet (4.1), danner en egen læringsstrategi. Når Hilal ikke finner ordet på det ene språket søker hun hjelp i det andre, transspråking blir dermed et stillas i arbeidsprosessen. Lignende funn ble gjort i klasserommene i forskningen til Rosiers (2017), som bruker transspråking som «scaffolding», pedagogisk stillas. Et eksempel på dette kunne vi se under innsamlingsprosessen med definisjonsoppgavene som var gitt av oss.

Instruksjonen for oppgaven var å kun bruke et språk, om de valgte tyrkisk den første dagen eller norsk var opp til deltakerne. De andre elevene fulgte instruksene og holdt seg til kun et språk, mens Hilal brukte tyrkisk og norsk om hverandre, begge innsamlingsdagene. dette vekket interesse og vi spurte hva grunnen var i intervjuet, i etterkant.

Utdrag 30. Intervju med tyrkisktalende elev

- Umran: Du har skrevet noen ord på norsk også har du skrevet *basbakan* (statsminister), kan du forklare meg det litt?
- Hilal: ja hahaha, jeg vet egentlig ikke hvorfor jeg gjorde det, men det er sånn det bare, jeg bare skrev det jeg tror, kanskje det jeg skrev på norsk var feil så jeg skrev på tyrkisk også
- Bleona: så du kom på liksom ting der og da som du ikke kom på på norsk, men på tyrkisk og da skrev du det ned?
- Hilal: ja, det er ikke sånn at hvis jeg for eksempel ikke kommer på for eksempel sånn som *basbakan*, hvis jeg ikke kommer på det på norsk så bare skrev jeg det på tyrkisk liksom.
- Umran: Du starta norsk også endte du opp tyrkisk
- Hilal: hahah det er jo det jeg sier det går sånn inn på hverandre
- Bleona: tenker du norsk og tyrkisk samtidig?
- Hilal: ja, jeg gjør jo det.

Basbakan betyr statsminister på tyrkisk, og siden deltakerne har fått et begrenset tidsrom har Hilal valgt å bruke det tyrkiske begrepet istedenfor å stoppe opp, fordi hun var usikker på det norske. Dette til tross for at de fikk beskjed om å kun bruke det ene språket om gangen for å definere. Det styrker Hilal sitt utsagn om at språkene for henne går i hverandre. Samtidig får

vekslingen læringsprosessen til å fortsette ved en eventuell usikkerhet i det ene språket, som er en læringsstrategi i seg selv. Hvis vi også tar utgangspunkt i at skolen skal utvikle selvstendige individer som skal oppnå dybdelæring, er transspråking som stillas en læringsstrategi som nettopp bygger opp under dette.

Holde språk separert

I utdraget over hadde vi et eksempel på hvordan Hilal transspråket og vekslet mellom språkene. Vi spurte Majlinda hva hun gjorde dersom hun selv etter å ha søkt på norsk, fortsatt ikke forsto et begrep. Hun sa at hun oversatte ord eller deler av setninger til albansk for å se om hun klarte å lage en kobling. Hun ga uttrykk på at det kunne føre til at hun forsto essensen, men at det ikke hjalp henne for å kunne definere begrepet på norsk.

Utdrag 31. Intervju med albansktalende elev

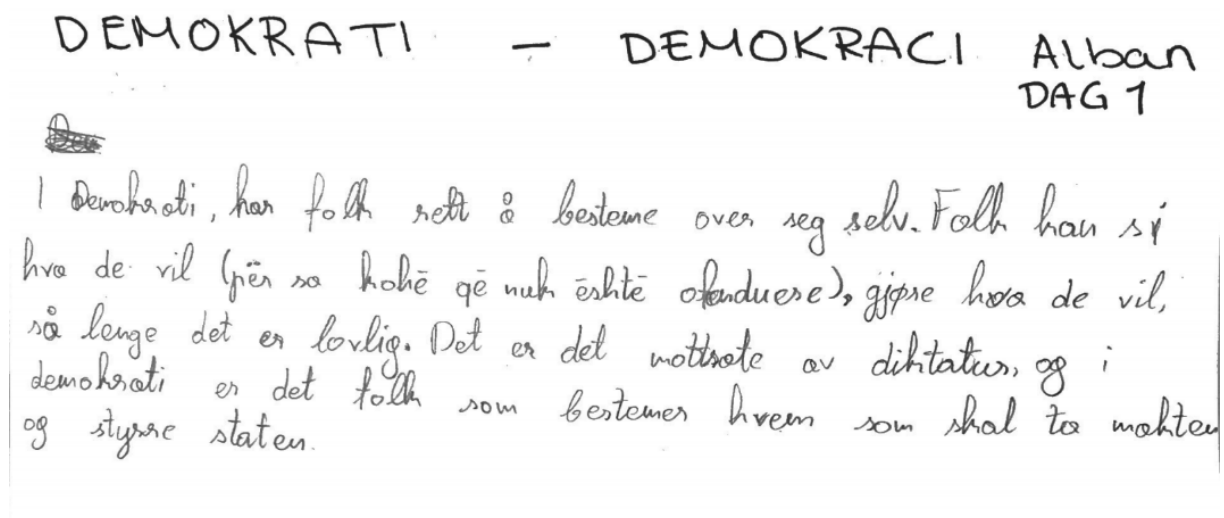
- Umran: Hva gjør du hvis du sitter i samfunnsfagtimen hvor du ikke forstår et begrep?
- Majlinda: Egentlig jeg søker begreper på norsk jeg søker ikke på albansk fordi jeg vet, hvis jeg søker på albansk da blir det vanskelig for meg etterpå fordi det er sånn okej på albansk jeg kan det selvfølgelig, men hvis jeg for eksempel jeg har ett begrep og jeg jeg tenker la meg oversette det å albansk, så jeg oversetter det på albansk, jeg kan ordet på albansk, men det er sånn jeg kan definisjonen av hva dette ordet er på albansk, men hva er det på norsk. Derfor oversetter jeg ikke lenger jeg bare søker på norsk sånn store norsk leksikon,
- Majlinda: jeg tror kan det på norsk, men egentlig så kan jeg ikke det på norsk, derfor søker jeg først på norsk.
- Bleona: så du prøver å unngå albansk i sånne tilfeller?
- Majlinda: ja fordi det blir, ja greit jeg kan det på albansk så slutter jeg å tenke på det, men etterpå så tenker jeg men vent litt jeg skal ikke bruk det på albansk jeg skal bruke det norsk, så hva er det på norsk

Slik Majlinda uttrykker det i utdrag 31, blir det vanskelig for henne å søke begrepet på albansk. Hovedsakelig fordi det gjør det vanskeligere for henne å forstå begrepet, for så ta det i bruk i det norske språket. Selv om hun leser om begrepet på albansk og kanskje får en forståelse av det klarer hun ikke å uttrykke det på norsk, fordi hun mangler vokabular, som følge av at hun er i en læringsprosess. I dette tilfellet virker det som om albansk blir et hinder for henne, selv om det egentlig kan hjelpe henne med å forstå hva begrepet innebærer, blir det ikke nok for å kunne uttrykke kunnskap. Derfor ønsker Majlinda å bare fokusere på et språk av gangen. Dette samsvarer også med det Alban forklarte i sitt intervju.

Utdrag 32. Intervju med albansktalende elev

Alban: okej hvis vi prøver å bruke de andre språkene, da husker vi urdene på språket vår, det vi kan, så da blir det vanskeligere på norsk, det er sånn it blocks whatever we are trying to do in Norwegian, det er det jeg mener.

Alban uttrykker også i utdrag 32 at dersom du bruker albansk til å lære begreper, så lærer du hva begrepet er på albansk. Både Majlinda og Alban gir uttrykk på at de ønsker å holde norsk og albansk/gresk separert. De får ikke fokusert på norsk, noe de har som mål å lære. Vi kan knytte eksemplene til Majlinda og Alban opp mot «two solitudes» antagelsen til Cummins opp. Selv om Alban og Majlinda har en holdning om å holde språkene separert fra hverandre, er ikke alltid dette mulig fordi tospråklighet forklart av García og seinere Beiler en dynamisk prosess, hvor språkene er interrelaterte (García, 2009, Beiler, 2019). Selv om deltakerne har en slik holdning, betyr det ikke at dette er det de gjør i praksis. Vi forstår det heller som et ønske om å holde albansk og gresk utenfor læringsprosessen, men som Figur 4 og 5 nedenfor viser er vekslingen mellom språkene likevel en del av deres faktiske læringsstrategi. Sagt med andre ord, når de stopper opp i prosessen benytter de seg av flerspråkligheten sin.



Figur 4. Alban - demokratidefinisjon

IDENTITET. — IDENTITET
 Det er hva (kufizon) hver person.
 Det gjør deg annerledes fra de andre.
 Hvert identitet er forskjellig og spesielt på sitt eget måte.

Majlinda
 PÅG 2

Figur 5. Majlinda demokratidefinisjon

Figurene over viser Alban sin definisjon av demokrati og Majlindas definisjon av Identitet. Selv om i intervjuet gir uttrykk for at de vil holde språkene adskilt fra hverandre, ser vi at når Alban skulle definere demokrati startet han på norsk, men fullførte en setning på albansk: «Folk kan si hva de vil *për sa kohë që nuk është oftenduese* [så lenge det ikke er støtende]». Majlinda gjør noe lignende i sin definisjon av identitetsbegrepet på norsk. Hun skrev: «Det er hva kufizon [som definerer] hver person». Beiler oppdaget også i sin egen forskning at elevene byttet mellom språk selv om de ikke hadde et ønske om å gjøre det (2019). Det tyder på at det faller naturlig å tilpasse seg utfordringen som oppstår ved å bruke transspråking selv om det kanskje ikke er ønskelig.

Et av grunnene for at Majlinda vil unngå å bruke albansk ligger i hennes forståelse av begrepslæring. Hun sier i utdrag 33. at det er forskjell mellom å forklare et begrep «basic» og å gjøre det med fagord.

Utdrag 33. Intervju med albansktalende elev

Majlinda: når det er morsmålet ditt ikke sant du tenker ikke på hvordan du kommer til å forklare det sånn om du skal bruke fagord eller sånn basic, du bare forklarer, fagordene kommer selv fordi du kan jo språket og du vet hva slags ord du kan bruke, og hva slags ord du ikke kan bruke, men for eksempel på norsk, siden jeg lærer norsk fortsatt, og siden jeg ikke har hatt før om identitet så tenkte jeg okej hva skal jeg skrive nå, fordi på albansk jeg kan bruke begge to jeg kan også bruke fagord hvis noen spør om å forklare no.

Slik vi ser i utdrag 33 forklarer Majlinda at det er lettere å vite hvilke ord de skal bruke når de definerer begreper på albansk fordi det kommer naturlig, men på norsk er det mer komplisert fordi de ikke har det samme vokabularet slik de har på albansk. Majlinda forklarer at hun valgte å definere begrepet på norsk framfor albansk fordi hun ønsket å benytte anledningen til

å utvikle fagspråket på norsk. Hun uttrykker at det kan være vanskelig å definere begreper på norsk fordi hun mangler fagord til å forklare mer abstrakte begreper, slik som demokrati. På albansk derimot kommer språket til henne naturlig, og hun trenger ikke å tenke på hvilke ord hun skal bruke. I det neste utdraget understreker hun viktigheten av fagspråk for å definere begreper.

Utdrag 34. Intervju med albansktalende elev

- Umran: Kan det hende at det er fordi det er begreper? hvis det for eksempel hadde vært en mer basic forklaring
- Majlinda: det kan også vær, fordi når man sier begreper så må man bruke fagord og sånt, men hvis det er mer basic forklaring så hadde jeg sagt sånn identitet er det som definerer hver eneste person
- Majlinda: det er liksom, fordi når du sier sånn forklar begrepene, så du tenker jeg må ha noe fagord og sånt
- Bleona: så du føler at basic språk ikke er nok til å forklare slike begreper i fag
- Majlinda: når du må forklare sånne begreper så må du ikke bruke basic språk

Når Majlinda snakker om å definere begreper har hun en idé om at man burde ta i bruk fagspråk. Som nevnt tidligere, er det mange elever som forbinder begrepslæring i samfunnsfag med det å gjengi og pugge informasjon. Elevene kan dermed være mer faktaorientert, enn forklaringsorientert, som er å legge vekt på forståelse av begrepet og argumentasjon (Hauge, & Lund, 2012, s. 24). Majlinda viser at hun har en snever forståelse av hva det vil si å ha begrepsforståelse. Et spørsmål man kan stille seg her er om man må bare benytte seg av fagord eller holder det med enklere språk for å forklare begreper. Mathé forklarer at et av målet med begrepslæring i samfunnsfag er at eleven skal kjenne igjen ulike begreper, elevene skal forstå hva de betyr for så kunne bruke dem til muntlig og skriftlig kommunikasjon (Mathé, 2015, s. 70). Likevel kan man knytte Majlindas tanker om å bruke fagspråk for å forklare begreper opp mot skolen og skole prestasjoner. Det kan være en tanke om at det skal være mer formelt og at målet er å prestere på best mulig måte gjennom å ta i bruk ord og uttrykk som er mer avanserte, slik man ofte gjør prøvesituasjoner på skolen.

Når Majlinda skulle definere begrepene identitet og demokrati definerte hun først på albansk. Vi skal i det følgende se på utdragene sammen før vi diskuterer de sammen.

Utdrag 35. Intervju med albansktalende elev

Majlidna: så jeg tok bare albansk først

Umran: fordi det er du mer komfortabel i?

Majlinda: ja også hadde jeg lært mer om det i Albania så jeg kunne mer albansk ord om det skjønner du, jeg kunne ikke mye norske ord. Jeg tenkte siden jeg kan mer på albansk om dette temaet så skal jeg skrive om det på albansk

Majlinda uttrykker at hun valgt albansk først fordi hun kan språket, det var lettere for henne å finne frem ord, og det var det språket hun var mest komfortabel i. Når det gjelder demokrati-begrepet forklarer hun at det var lettere å definere på albansk fordi hun hadde hatt om det i Albania, og hun kunne flere albanske ord knytte til temaet. Vi tolker det som Majlinda er veldig opptatt av det å finne de «rette» ordene for at definisjonen skulle bli bra i Utdrag 15. Neste gang hun skulle definere måtte hun definere på norsk (utdrag 16). Her uttrykker Majlinda at hun tenkte på hva hun skrev på albansk for at hun så skulle oversette det til norsk.

Utdrag 36. Intervju med albansktalende elev

Umran: Du sa at du tenkte albansk og skrev på norsk, vil du forklare det litt mer?

Majlinda: Liksom førte gang skrev jeg på albansk ikke sant fordi jeg ble sånn okei jeg kan på albansk, andre gang å tenkte jeg hva skrev jeg på albansk, siste gang så husket jeg, men fortsatt liksom jeg prøvde å tenke også på norsk, men jeg kunne ikke finne noen ord om jeg kunne forklare hva jeg mente, så derfor tenkte jeg mer på albansk. Okei hva hadde jeg sakt på albansk. hvis jeg skulle skrevet det på albansk så tenkte jeg også på norsk hva sånn .. ting

Bleona: Så du prøvde å oversette?

Majlinda: Jaa bare tenkte hva lærte vi så skrev jeg

Majlinda bruker overflatestrategier for å oversette til albansk. Hun er opptatt av å huske og gjengi informasjonen som hun hadde skrevet tidligere (Andreassen, 2014, s. 220). Gjennom å overføre kunnskap fra et språk til et annet kan man si at Majlinda tar i bruk transspråking selv om hun har en klar holdning om å skille mellom språkene. Transspråking handler om å kunne benytte hele det flerspråklige repertoaret for å, for eksempel overføre kunnskap fra et språk til en annen. Det tar for seg, som García forklarer, hele mennesket, og språkene går i hverandre (García, 2009). Hun tenker på albansk for å kunne skrive på norsk. Problemet er at hun sier at hun ikke klarer å finne ord, som hjelper henne med å forklare hva hun mente på

norsk. Dette kan være et resultat av at hun er i en læringsprosess med norsk, og at hun ikke har lært seg disse grunnleggende begrepene enda, som gjør at hun føler at det blir vanskelig.

Kontekstavhengig

Læringsstrategiene og arbeidsmåtene elevene velger å ta i bruk avhenger av konteksten og andre forhold som er rundt. Slik som de tyrkiske deltakerne ga uttrykk for endres arbeidsmåtene deres hvis de ikke har tyrkiske medelever for eksempel. Når de tyrkisk talende elevene skulle definere identitetsbegrepet på tyrkisk, la vi merke til at den skilte seg fra deres definisjon på norsk. Vi viser først Meryems definisjon av identitet på henholdsvis dag 1 og 2 (Figur 6 og 7) før Hilals definisjon (Figur 8 og 9).

IDENTITET - KİMLİK MERYEM 1. dag
Opplysninger av deg. Hvem du er.
Identitet kan også brukes i arbeidslivet
som "tittel". Din identitet hjelper politiet
med å få informasjon om deg.
Identitet kan være basert på hvor du kommer
og din kultur.

Figur 6. Meryem – definisjon av identitet dag 1

IDENTITET - KİMLİK MERYEM 2. dag
Kimlik bir insan ne olduğunu söylemişidir. Yani kim olduğunu
kimlikimizle bizim ne yaptıklarımızı bula bilirler.
Türkiyede kimlik tasamak önemlidir. Kimliğimiz bizim bir
dosya sıfremiz gibi. T.C. kimlik

Figur 7. Meryem – definisjon av identitet dag 2

Kimlik (id-kortet) sier hva du som menneske er. Altså hvem vi er, hva vi gjør kan bli funnet ut gjennom ID-kortet. Det er viktig å gå med ID-kort i Tyrkia. ID-kortet er som en kode til vår mappe, T.C. kimlik (tyrkiske republikken. ID.) [vår oversettelse]

IDENTITET - KIMLIK Hilal 1. dag

identitet handler om hvem du er. Hvor du er født osv.

Kimliğinde senin resmin var, personnumaran var Anne adi ve baba adi, evli veya bekar. olduğun yerde doğduğun

Figur 8. Hilal – definisjon identitet dag 1

Starter først med å forklare på norsk før hun går over til tyrkisk

På ID-kortet ditt er det bilde av deg. Personnumaran er der. Navnet til moren og faren din, om du er gift eller singel, hvor du er født. [vår oversettelse]

IDENTITET - KIMLIK Hilal 2. dag

Identitet sier noe om ~~hva du er~~ hvem du er

Hvor du bor, om du er gift, hvem er foreldrene dine, hvor er du født, morsmål

~~Generelt~~ generelt det viktigste om deg selv, som sier veldig mye.

Figur 8 Hilal – definisjon identitet dag 2

Identitet på norsk er mer abstrakt, mens på tyrkisk konkretisert til identifikasjonskortet. I

Norge rommer *identitetsbegrepet* både et konkret dokument som er et bevis på hvem du er i

form av navn og alder, men også hvem du er som et menneske, din personlighet. *Identitet* på tyrkisk er et todelt begrep, *kimlik* (ID) og *kişilik* (personlighet). *Kimlik* har likhetstrekk med identifikasjonskortet i Norge, for eksempel hvis noen spør om *kimlik* i tyrkia betyr det at de vil se passet ditt eller bankkortet ditt med bilde. De vil altså konkret identifisere hvem du er. *kişilik* tar for seg personlighetsaspektet av begrepet identitet. Da vi delte ut oppgavene har det vært en misforståelse, og vi har brukt *kimlik* som oversettelse på identitet. Det vil si at personlighetsaspektet som er en stor del av det norske begrepet identitet blir utelatt, noe som også kom frem i definisjonene hos deltakerne våre (Figur 6 og 8). Definisjonen til Meryem av identitet rommer mer enn bare identifikasjonskortet, her handler det om hvem du er, identiteten din på jobb, at din identitet kan påvirkes av kultur og hvor du er fra. Allikevel definerer hun ikke *kimlik* kun ut fra den tyrkiske definisjonen (ID-kort), men hun inkluderer forståelser fra det norske begrepet, slik som «*sier hva du som menneske er. Altså hvem vi er*» Det kan da tolkes at hun har tatt utgangspunkt i identitet (personlighetsaspektet) og oversatt kunnskapen til *kimlik*, i tillegg til det hun vet om begrepet på tyrkisk. Hilal på sin side bruker tyrkisk kunnskap om *kimlik* når hun definerer identitet. Hilal inkluderer morsmål, navn på mor og far, adresse, sivilstatus og fødselssted som en del av identiteten din. Dette er hovedsakelig informasjon du kan finne på et tyrkisk ID-kort. I utdraget under uttrykker hun slev at hun er klar over denne forskjellen, men velger å inkludere den tyrkiske informasjonen når hun definerer identitet på norsk.

Utdrag 37. Intervju med tyrkisktalende elev

Umran: er det annerledes forståelse av hva identitet er på tyrkisk enn norsk?

Hilal: ja, det følte jeg at det var fordi, på tyrkisk så er det mer sånn ID-kort der det står om deg selv, mens på norsk så er det så ser det på hvem du er, sånn, ikke sånn, personligheten din og sånt, hvordan du er som et menneske og hvor du er født og sånt, men på tyrkisk så er det mer sånn id kort der det står hvor du er født, hvem som er moren og faren din og, ja så jeg føler det er litt forskjell der da

Hilal ser en forskjell i anvendelse og forståelse av identitetsbegrepet på tyrkisk og norsk. Det ligger en forskjell til grunn mellom begrepet *kimlik* (ID) og identitet, men selv om Hilal har riktig forståelse av begrepene, klarer hun ikke å se at *kimlik* på tyrkisk ikke er tilsvarende identitet på norsk. Meryem viser også forståelse over at begrepene ikke har lik definisjon på språkene, men nevner heller ikke at *kimlik* er en mangelfull oversettelse av identitet.

Forklaringsorientert læring er ifølge Haug og Lund at man legger vekt på argumentasjon og

forståelse av begrepene (Hauge, & Lund, 2012, s. 24). Det handler også om å kunne forklare de forskjellene og ikke bare anerkjenne at det er en forskjell. Hauge og Lund legger også vekt på at det er viktig med argumentasjon og forståelse av de begrepene som blir tatt i bruk (Hauge, & Lund, 2012, s. 24).

Vi kan allikevel ikke si at deltakerne ikke har vist evne til forståelse eller refleksjon rundt begrepene. Det vi ser er at de overfører kunnskap mellom språkene, noen ganger kan det være uheldig med tanke på feil definisjon, men andre ganger kan det gi utbytte.

Utdrag 38. Intervju med tyrkisktalende elev

Meryem: mm ja, det var jo det, eller identitet var lettere å forklare fordi det er deg selv på en måte og hva som handler om deg også tenkte jeg bare sånn jeg tok jo demokrati på norsk hvorfor tar jeg det ikke det der på norsk også sånn, ja og på tyrkisk vet jeg ikke akkurat hva identitet, eller hvordan man skal skrive om utenom det ID-kortet jeg har liksom

Umran: så du mener at det er forskjell på hvordan du forstår identitet på de ulike språkene

Meryem: ja fordi identitet, for det jeg har lært på norsk er jo da du kan ha identitet på jobb også vanlig identitet i det ekte livet og sånt, men når jeg tenker det på tyrkisk så er det id-kortet man har og når man blir catcha av politiet så har du det ID-kortet og det er identiteten din

Bleona: så i tyrkia forbinder man identitet med det ID-kortet?

Meryem: ja, eller jeg føler, jeg har aldri hørt sånn din identitet på jobb er det eller..

Det er veldig interessant at Meryem sier at hun aldri har hørt om personlighetsaspektet av begrepet, altså om *kisilik*. Vi vil hevde at deltakerne ville ha hatt evnen til å kunne definere begrepet *kisilik* i noen grad om de fikk utdelt begrepet. Selv om Meryem her uttrykker at hun aldri for eksempel har hørt jobbidentitet i Tyrkia, vil vi mene at dette fort ville endret seg om vi hadde brukt det riktige begrepet eller stilt oppfølgingsspørsmål etter utsagnet over. Den norske definisjonen kan også ha utgangspunkt i en faglig definisjon, slik det blir lært i norske klasserom. Dette er nok også en faktor bak hennes utsagn om at hun aldri har hørt om jobbidentitet i Tyrkia. Nettopp fordi hun mangler en faglig tilnærming til begrepet på tyrkisk.

Hittil har vi presentert ulike arbeidsmåter elevene tar i bruk når de skal arbeide med begreper i samfunnsfag. Meryem og Hilal forteller at de ofte spør andre tyrkisktalende elever når de ikke forstår et ord på norsk, dette fordi de har vokst opp med tyrkisktalende medelever i klassene

de har gått i. Hilal forklarte også at hun fikk hjelp av familie eller andre eksperter i språket når hun slet med å forstå begreper på tyrkisk. Samtidig er bruk av oversettelsesverktøy slik som Google Oversetter, også ofte benyttet av elevene vi intervjuet. Vi har blant annet vist eksempler fra Hilal, Meyrem og Alban. Vi ser også at Meyrem og Hilal ofte veksler mellom språkene sine, mens Majlinda og Alban prøver å skille mellom dem. Vi har også sett eksempler hos Meryem og Hilal, hvor definisjonen av begrepene ofte kan være kontekstavhengig.

4.3.2 Lærernes arbeidsmetoder

Ovenfor har vi kartlagt og reflektert rundt noen av arbeidsmåtene og strategiene elevene benytter seg av når de skal arbeide med begreper i samfunnsfag. Vi vil i det følgende rette fokuset mot lærerne, og hvordan de arbeider med elevenes flerspråklighet. Hva er det som er viktig for at elever med flerspråklig bakgrunn skal kunne forstå ulike begreper i samfunnsfag? Hvilke anbefalinger deler lærerne?

Elevenes forkunnskaper

I delstudie en viste vi hvordan elevene følte at morsmålet deres ofte kunne virke forvirrende, når de skulle ta det i bruk for begreplæring. De tyrkiske deltakerne ga uttrykk for at språket ble for avansert, mens de albanske sa at de ville fokusere på de norske begrepene, fordi de ellers ikke ville ha lært begrepet på norsk. Det henger også sammen med at begreper ofte ikke har samme definisjon, og at de kan være kontekstavhengig, som for eksempel Id-kortet som vi diskuterte i del en. Lærerne reflekterer i utdraget under rundt den sentrale rollen grunnleggende forkunnskaper kan ha for forståelsen av et begrep.

Utdrag 39. Fokusgruppe 2

Victoria: men det er ikke bare begrepet, for jeg ser forskjell på elevene mine nå har jo jeg jobbet mer enn 10 år som lærer i Oslo da. Og jeg ser at det avhenger av hvilket land du kommer fra, fordi det er annerledes hvis du kommer fra ... jeg sier navnet Napoleon da vet elevene fra Europa hvem Napoleon er, men hvis de kommer fra jeg vet ikke Pakistan jeg har ikke pakistanske elever, men de som er fra Somalia, fra Nord Afrika, eller fra andre steder, de har ikke peiling fordi de ikke har hele den europeisk historie strukturen som alle i Europa har.

- Umran: Når lærerne da tar utgangspunkt i at alle elevene har den grunnleggende forståelsen, når du jo ikke ut til de som mangler den grunnleggende muren, og da prøver du å bygge struktur over ingenting.
- Victoria: du bygger hus med taket først ikke sant. Så du tar taket først og du vet det faller sammen. De må få den grunnmuren de mangler, da trenger du sånn separat undervisning med noen som kan forklare hva det er.

Victoria snakker om hvordan elevenes tidligere kunnskap kan være i motsetning eller til og med mangelfull for å forstå mye av det faglige, spesielt begreper. Hun trekker inn et eksempel med Napoleon, og hvordan elever fra enkelte land kan mangle den grunnleggende kunnskapen for å kunne bygge videre faglig. Metaforen å bygge hus med taket først er veldig treffende, uansett om hvor mye læreren går gjennom vil ikke kunnskapen til eleven kunne bære på det, taket vil kollapse uten en grunnmur, uten stolpene for å holde den. Når en mangler deler av faget og ikke har begrepsforståelsen på plass vil det bli vanskelig å kunne henge med. Lærerne kom videre med eksempler på hva de ville ha gjort i en slik situasjon, eller hva de gjør for å unngå at huset til elevene blir halvferdige.

Utdrag 40. Fokusgruppe 1

- Rida: Selv noen ganger så har det ikke grunnlag på sitt eget morsmål. Har ikke de begrepene selv de forstår ikke de ordene. de mister gradvis begreper i morsmålet sitt fordi de har ikke gått langt nok på skolen før de kom hit. så de begrepene har de ikke og når du forteller dem så er det som om å lære morsmålet sitt på nytt, det blir sånn nye ting, de har ikke de referansene, også lærer de seg norsk fortere fordi de bor her. og da blir det litt dårlig i begge språkene kanskje til slutt, det gjelder mange elever. Vokabularet ditt blir større og større på norsk.
- Bleona: men kan det avhenge om at disse elevene har gått på skole i hjemlandet eller ikke?
- Rida: ja det har mye å si
- Eva: det er mye å gjøre med det, fordi hvis de nyankomne kommer for eksempel til ungdomsskolen, så de har litt bakgrunn fra polen, så det er litt lettere for dem å lære, fordi de har noe å henge de nye begrepene på
- Rida: Det er litt annerledes i forhold til de arabisk språklige elever fordi de kommer fra krigsområder og da har de hatt kanskje flere år uten skolegang og de ligger langt bak i kunnskap og vokabular, der er det veldig mye å jobbe med
- Umran: Du sier at de kommer fra krigsherjede land, at de ikke har fått gått på skole og da mangler de den stabile grunnmur, betyr det da at de både må lære seg faget og språkene samtidig?
- Rida: ja, det er helt riktig, du brukte ordet grunnmuren, du må liksom bygge plattformen, liksom starte helt fra null for å få alle de begrepene på plass fordi de frasene finnes ikke, de har ingenting å henge de nye ordene på og da blir det enda

vanskeligere, mens det hadde vært enklere om de hadde den grunnmuren om demokrati for eksempel. Da hadde det vært en mer oversettelsesfunksjon istedenfor en lærefunksjon, som hadde tredd i kraft.

I Utdrag 40 uttrykker Rida at det har mye å si om eleven har gått på skole i hjemlandet eller ikke. Eva uttrykker at elevene har noen knagger å henge informasjon på dersom de har gått på skole tidligere. Rida forklarer videre at dette ikke alltid er tilfellet med elever fra arabisk språklige land. Disse elevene har kanskje bodd i krigsherjede land hvor de har gått glipp at noen år på skolen. Rida forklarer at man da ofte må starte fra null med å bygge en grunnleggende plattform for elevene. Rida introduserer begrepene oversettelsesfunksjon og lærefunksjon. Skillet mellom begrepene ligger i elevenes kunnskap i deres morsmål, jo mer de kan på det andre språket deres, jo enklere kan de overføre kunnskapen fra det ene språket til det andre, istedenfor å gå gjennom enda en lærefunksjon, kan det holde med å oversette kunnskapen, eller bedre sagt overføre kunnskapen. Gjennom oversettelse kan det være enklere for eleven å feste kunnskap på en tom knagg, men dersom man vil etablere dypere forståelse av et abstrakt begrep slik som demokrati og identitet, er det nødvendig å vite hva de betyr og kunne bruke dem i kommunikasjon enten skriftlig eller muntlig (Mathé, 2015, s. 70). Slik nevnt av Mathé har begreper i samfunnsfag ofte vært preget av et teoretisk fundament, det har vært forbundet med pugging, men begrepsforståelse er mer kompleks enn bare det (Mathé, 2015, s. 70). Det består av ulike komponenter og man trenger en dypere forståelse av begrepene enn bare det faktabaserte (Mathé, 2015, s. 70).

Slik Koritzinsky forklarer er det nødvendig å ha forkunnskaper for å kunne koble det opp mot ny kunnskap, dette fordi kunnskapen utvikles gjennom et samspill mellom nye inntrykk og gamle forestillinger (Koritzinsky, 2014, s. 33). Dersom man ikke har forkunnskaper om hva noe er det vanskelig å bygge opp ny kunnskap. Utsagnet over tyder på at dersom eleven ikke har basis i noen av fagene må man begynne fra begynnelsen med å forklare. I intervjuet med Eva og Rida snakker lærerne om at elevenes kunnskapsmangel, eller kanskje mangel på utdanning vil ha en stor betydning.

Utdrag 41. Fokusgruppe 1

Bleona: men når de da skriver disse definisjonene eller forklarer disse begrepene med enkle ord, er det da konkret sånn enkelt forklart om et begrep eller er det litt mer kompleks forståelse bare forklart med enkle ord, hvis det ga mening?

- Rida: jo det er som regel enkelt begge deler, både i uttrykk og forståelse, de mangler for eksempel tema demokrati, hvis de mangler det, de har aldri lest om det før og det er ukjent så blir det veldig sånn barnslig
- Eva: spesielt de nyankomne, de klarer ikke å forklare det på en annen måte enn det enkle

Rida trakk fram elever som kom fra krigsherjede land som et eksempel i utdrag 40 og at mange elever mangler en grunnmur i fagene. Lærerne sier videre at jo mindre forkunnskaper elevene har i morsmålet, jo mindre er grunnmuren deres utviklet, det vil da ha konsekvenser for å bygge ny kunnskap. I utdraget over ser vi også hvordan mangelen på skole og kunnskap kan påvirke den språklige utviklingen også. Elevene sitter kanskje bare igjen med hverdagspråket og hverdagslig uttrykk på følelser. Vi påstår at elever som ikke har utviklet en grunnmur i morsmålet, eller har dannet en forståelse rundt fagspesifikke begreper synes det er vanskelig å bruke transspråking, men ved å bruke et enklere språk for å forstå de komplekse begrepene i samfunnsfag på norsk, kan elevenes morsmål fungere som en ressurs for å forstå innholde av et begrep.

Slik Meryem sa i utdrag 29, var målet hennes å forstå begrepet, dermed spilte det ingen rolle hvilket språk den forståelsen skulle etablere seg på, men hun uttrykte at det var vanskelig å forstå vanskelig tyrkisk eller faglig tyrkisk nettopp fordi språket er mer avansert enn det hun har blitt utsatt for. Dersom man da ikke hjelper elevene med å styrke vokabular og lære de nye begrepene vil det være vanskelig for de å utvikle kunnskap, og evne til kommunikasjon i begge språk. Her kan man stille samme spørsmål som Mathé (2015): hva er det vi vil med begrepene? Hva er målet med dem? Det er viktig å ha forståelse av samfunnsfaglige begreper slik at man kan bruke de til å reflektere over egen posisjon i samfunnet (Mathé, 2015, s. 70). Dette gjelder alle, men kan spesielt gjelde elever med flerspråklig bakgrunn fordi de kanskje ikke alltid vet hvilken posisjon de har i samfunnet. Et eksempel på dette er blant annet Bleona som følte at hun måtte skille mellom det å prate albansk hjemme og norsk på skolen.

Erfaringsnærhet

Vi stilte spørsmålet om hva som var vanskelig når elevene skulle lære seg begreper i samfunnsfag. Rida og Eva mente at det å fange elevenes interesse var essensielt for å lette arbeidet med begrepslæring.

Utdrag 42. Fokusgruppe 1

- Bleona: Hva er spesielt vanskelig når de skal lære seg begreper i samfunnsfag?
Eva: Stort sett lange og vanskelig ord for å uttale, at det er sammensatte ord. Det avhenger også av tema, hvis eleven er interessert i temaet er det mye lettere for eleven å lære ordet
Rida: ja, det avhenger av interesse, det er veldig individuelt

De tospråklige ressurslærerne Eva og Rida snakket om at begreper kunne være vanskelig på grunn av språket, sammensatte ord, krevende uttalelser med mer. De ga uttrykk for at de fokuserte på språklige barrierer under begrepslæringen, i tillegg til at det er viktig å knytte begrepet opp mot elevenes erfaringer. For lærerne handler det om å få elevenes interesse, for eksempel ved å koble til elevenes erfaringsnære. Dette er i tråd med Koritzinzy som uttrykker at ny kunnskap må kobles opp mot den allerede eksisterende kunnskapen elevene besitter (2014, s. 33). For eksempel er demokratiforståelse veldig ulikt hos elevene, hva de forbinder med begrepet er forskjellig. I lærebøkene er det konkret hva som er ønsket at elevene skal lære, men det som står i boka er kanskje fjern fra elevenes oppfattelse av begrepet. Det vil da igjen gjøre det vanskelig å lære. Selv om boka har en forklaring vil ikke dette bety at det er det mest gunstige for de ulike elevene, de har en annen bakgrunn, deres flerspråklighet kan kreve andre tilnærminger. Det er viktig å aktualisere abstrakte og generelle begreper, gjennom elevenes subjektive erfaringer (Ryen, 2017, s. 52). Ifølge Ryens tolkning av Dewey vil en fullstendig læring finne sted dersom undervisningen blir tilknyttet elevenes verden (Ryen, 2017, s. 52). For eksempel ble *lahmacun* (tyrkisk pizza) en nøkkel for å låse opp kunnskapskammeret til de tyrkiske elevene i forskningen til Paulsrud og kolleger (2017). Ved å fokusere på elevenes kulturelle bakgrunn, erfaringsnærhet og deres verden kan vi som lærere skape engasjement, samtidig som vi gir rom for deres identitet og kultur, på denne måten anerkjenner vi elevene på deres premisser. Gjennom å knytte de faglige begrepene, som ofte kan være veldig abstrakt slik som demokrati, til elevenes realitet, vil eleven selv kunne ha hengeknagger for å få økt forståelse av begrepet. Dette er også en anbefaling fra Rida, hun uttrykker i utdraget under at det er viktig å fange opp noe eleven har kjennskap til.

Utdrag 43. Fokusgruppe 1

Rida: Det er noen som mangler interesse fullstendig, hva gjør man da for å vekke noe hos den eleven, helt riktig. Jeg prøver å knytte det til deres område, tar liksom eksempler som de er kjent med. jeg ser at det mangler kunnskap og ikke noe interesse heller så må man bare liksom prøve å bli kjent med eleven. jeg prøver å fange opp noe de har kjennskap til.

Rida peker på viktigheten av å bli kjent med eleven og å knytte det opp til elevens kjennskap. García, Flores og Woodley (2012) har dokumentert i sin studie hvordan transspråking har blitt brukt av lærere med forskjellige språkkunnskaper, hvor de identifiserte tre metafunksjoner. Det var å kontekstualisere viktige begreper, utvikle metaspråklig bevissthet og å etablere bånd til elevene (García et al., 2012, s. 58). Alle lærerne har i løpet av intervjuene snakket ubevisst rundt de tre metafunksjonene. Arbeidsmetodene de har gitt som eksempel viser også hvordan de har implementert det. Det handler om å kontekstualisere begreper, for eksempel ved å forstå elevenes forståelse av begreper, for å kunne aktualisere og koble til deres egen verden. Rida sier i utdraget over at man rett og slett må prøve å bli kjent med eleven, bygge bånd med de for å kunne komme dem nær, for å få kjennskap til deres subjektive erfaringer.

Den siste metafunksjonen forfatterne skriver om, er metaspråklig bevissthet. En høyere ordens tenkning som er mulig å oppnå gjennom en transspråklig tilnærming vil muliggjøre en slik dybdelæring, basert på forståelse. Slik Mathé også skriver er det forskjell på å kunne begrep og faktisk lære et begrep og ta det i bruk. Det å lære handler om å kunne sette begrepet i kontekst og kunne se det i sammenheng til noe annet (2015, s. 70). Ifølge Mathé, som mange andre forskere, er det viktig å kunne knytte det opp mot elevenes livsverden og erfaringer, fordi det er nettopp da det er mulig å kunne diskutere meningsinnholdet i begreper, samt bruke de til å reflektere over egen posisjon i det samfunnet en lever i (2015, 70). De flerspråklige elevene må oppnå en metaspråklig bevissthet for å kunne forstå seg selv, bli kjent med seg selv og for å kommunisere med seg selv, som Abid Raja sa. De må reflektere for å kunne bruke, men også for å forstå at deres språklige repertoar er en ressurs. For å kunne gjøre dette krever det en lærer som støtter elevene i denne prosessen, og som åpner klasserommet for transspråking.

Tospråklig støtte for å kartlegge forståelse

Tospråklig støtte var en av arbeidsmetodene for å inkludere elevenes flerspråklighet i utdanningen. Victoria kommer med et forslag på konklusjon på forskningen vår, ved å konkludere med at det trengs flere lærere med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn.

Utdrag 44. Fokusgruppe 2

Victoria: fordi dere skal ha en konklusjon på forskningen deres så poenget med det hele er at vi burde være flere sånne lærere med flerspråklig bakgrunn. Vi med flerkulturell bakgrunn vi har en helt annen kulturell forståelse for elevene og det er mange fordeler med å være flerspråklig.

Victoria avslutter utsagnet med å si at flerspråklige lærere har en annen kulturell forståelse og at det er mange fordeler ved seg. Vi vil nå se på hvordan tospråklige ressurslærere kan bruke fordelene ved å være flerspråklig. Eva og Rida er tospråklige ressurslærere, de forklarer hvordan de jobber med elevene, at målet er å hjelpe dem for å forstå, lære ved hjelp av morsmålet. De sa at undervisningen ofte foregikk på utsiden av klasserommet, fordi elevene ikke klarte å konsentrere seg sammen med de andre elevene. Eva skisserer hvordan hun går frem for å hjelpe elevene som trenger ekstra hjelp, som gjerne er nyankomne. Hun snakker om hvordan ulike lærere legger vekt på ulike begreper i faget. Hun starter med å spørre på polsk, morsmålet til elevene for å se om elevene har kjennskap til begrepene fra før av. Til spørsmål om når de trekker veksler på norsk, svarer Rida at det egentlig er parallellt. De sier at de konstant prøver å veie forståelsen til elevene, og at tospråklig støtte for nyankomne ofte blir en form for å lære bort fag og språk samtidig.

Utdrag 45. Fokusgruppe 1

Bleona: begrepslæring i spesifikt samfunnsfag da, kan dere forklare meg hvordan det foregår, eller har dere noen erfaring. Hva er det dere gjør for at det skal være enklere for eleven?

Eva: jeg er tospråklig lærer så faktisk det er ikke undervisning på polsk, men gjennom polsk hjelper jeg og støtter dem. De går ikke i de vanlige klassene, så jeg hjelper etter de temaene som har fokus i velkomstklasser eller internasjonale klasser, men hvis skolen ikke tilbyr sånn så må det være bare noen undervisning utenfor klasserommet, fordi de ikke klarer å holde, å følge det som foregår i klasserommet. Det første som jeg gjør er å se på læringsplanen, så plukker læreren eller jeg ut de begrepene som er viktigst. Forskjellige lærere bruker forskjellige begreper, det er ikke de samme begrepene som er viktige i alle skolene så derfor

er jobben vår litt varierende, så hvis vi får de begrepene så er det lett å få det på plass, for eksempel jeg spør stort sett elevene er det noen som virker kjent, da spør jeg på polsk ikke norsk fordi det er ingen vits å starte med norsk. Jeg starter med morsmålet for å se om de kjenner begrepene fra før eller ikke, hvis de ikke kjenner til de er det ikke vits i å gi dem til dem med engang, da må man forklare først på morsmålet

Bleona: så hvis jeg forstår det riktig så bruker dere begge deres morsmål for å forstå hvor mye de kan om begrepene og bygger videre derfra, når er det dere trekker inn norsk?

Rida: Det er parallelt

Eva: Det er ikke bare sånn at jeg for eksempel bare har nå polsk, og snakker bare på polsk

Rida: Ofte må jeg starte helt fra null, altså hvis de ikke aner hva de er for noe når jeg forklarer demokrati, så må jeg begynne på hva ordet betyr, på morsmålet deres, vi må først få den forståelsen på plass, før vi snakker om hva demokrati er ifølge boka, eller hva som står i boka.

Eva: det avhenger også av eleven, noen ganger gjør jeg for eksempel hvis jeg forklarer på polsk så spør jeg om eleven kan forklare det på norsk for å se, hvordan er det eleven forklarer enkel, eller avansert? det er også litt varierende. Det er akkurat som Rida sa, språkene går parallelt, det går ikke å gjøre noe annet faktisk.

Rida: det er parallelt fordi for eksempel hvis vi begynner å lese, vi begynner på norsk også ser jeg hvor forståelsen stopper, første setning er som regel enkel og da forstår de hva som står der, også stopper de et sted ikke sant hvor de ikke forstår ordet eller meningen med hele teksten, da begynner vi å plukke opp begrepene og begynner å jobbe med de, forklarer på morsmålet, og forklare generelt i temaet på morsmålet slik at de har litt peiling på hva det går ut på også fortsetter vi å jobbe med språket, altså med norsk og fag samtidig

Eva og Ridas arbeidsmetode bygger på å først kartlegge elevenes kunnskap og kjennskap til begreper, når de gjør dette bruker de deres språk parallelt for eksempel norsk og polsk, og arabisk og norsk. Etter de har kartlagt elevenes forståelse av begrepet for eksempel demokrati, fortsetter de å bruke transspråking for å bygge opp kunnskap, for eksempel i tilknytning til læreboka. Ny læring skjer best når den er koblet til tidligere erfaringer, og evnen til å kommunisere og utvikle nye forståelser kan skje på tvers av språk ifølge Hopewell (2017, s. 75). Tospråklig opplæring legger nemlig til rette for at læringsprosessen kan fortsette ved å forstå det nye ut fra det elevene allerede vet (Martincic, 2009). Det er viktig å ha tospråklige, flerspråklige ressurslærere som kan bruke tid på transspråklige arbeidsmetoder som bidrar i for eksempel å fange opp elevenes tidligere kunnskaper. Rida og Eva jobbet hovedsakelig med nyankomne elever, mens Victoria jobbet på en ungdomsskole. Elever på ulike nivå krever ulik hjelp og tilpasset opplæring. Mens nyankomne elever kan få nytte av ressurslærere

med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn, selv om det også her er vanskelig å få tilgang til lærere for alle språk, er det vanskeligere å kunne ha slike ressurslærere i de ordinære klasserommene med tanke på mangfoldet av språk og kultur.

Victoria sier at vi burde være flere flerspråklige lærere på skolen. Selv om vi støtter utsagnet, vet vi også at det er vanskelig å ansette lærere som skal dekke alle de språklige variasjonene i skolen. Derfor er prosjekter som *Fleksibel opplæring* et viktig skritt, som bygger på ressursen og kunnskapen flerspråklige og flerkulturelle lærere har. Utviklingsprosjektet fleksibel opplæring blir fra høsten av en varig ordning. Det er tospråklig opplæring i fag, hovedsakelig for nyankomne elever. Det er et alternativt tilbud for elever som ikke får tilgang til lærere med passende språkkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er fortsatt mange skritt som må tas. Selvfølgelig må nyankomne elevene bli prioritert først, men et slikt digitalt tilbud kunne også inkludert flerspråklige elever som ønsker å få hjelp selv om de er født i Norge, kan norsk flytende eller bare har et ønske om å inkludere sin egen flerspråklighet i egen læring. Tiltak som fleksibel opplæring viser at det er fremgang, og at alternative måter finnes for å inkludere transspråking. Det viktigste en kan starte med å gjøre som lærer er å ha et positivt ressursssyn på de flerspråklige elevene, og et ønske om å støtte en transspråklig pedagogisk tilnærming, selv om man kanskje ikke selv behersker alle språkene til elevene.

La elevene samarbeide

En annen arbeidsmetode som lærerne trekker frem i intervjuene er å la elevene samarbeide. Rabia snakker om hvordan hun velger å sette hennes nyankomne somaliske elev sammen med de som er født og oppvokst i Norge, og som også kan somali. Hun sier videre at elevene bruker somali for å forklare hverandre, selv om de ikke er faglig sterke.

Utdrag 46. Fokusgruppe 2

Rabia: jeg har en elev som kommer direkte fra mottak og så har jeg en del somaliske elever som er født og oppvokst i Norge og kan somali. De er ikke nødvendigvis så sterke faglig sett, men jeg setter de ofte sammen da de har muligheten til å bruke somali til å hjelpe hverandre eller forklare hverandre. Og så bruker vi det på norsk altså begrepet og setter det sammen. Og da føler de seg plutselig sterk fordi hun kan bidra med eller de kan bidra med det de kan. Men hvis jeg hadde satt hun fra mottak sammen med en norsk som ikke kan somali, de hadde ikke klart å spille på hverandres styrker. Og jeg bruker ofte samarbeid elevene føler seg nyttige de føler

at de kan bidra med det de kan å hjelpe noen andre. Samtidig de gir dem en form for trygghet noe å koble opp ting på eller henge opp ting på.

Eksemplet til Rabia fra hennes egen klasse er i tråd med våre tyrkiske deltakere som også sier de bruker samarbeid som en arbeidsmetode (se 4.3.1). Den nyankomne eleven som Rabia forteller om, føler at hun kan delta i undervisningen fordi det tar utgangspunkt i hennes premisser, siden hun ved hjelp av samarbeid forstår faget. Gjennom somali kan hun delta i undervisningen. Rabia trekker frem at de andre elevene også føler seg sterk, nyttige, at de kan bidra, hjelpe noen andre, at de bygger på hverandres styrker og gir dem en form for trygghet. Meryem og Hilal forklarte at de benyttet seg av andre tyrkisktalende elever i klassen for å hjelpe de med å forstå ulike begreper. Gjennom samtaler med medelever kan man etablere dypere forståelse av ulike fenomener, nettopp fordi man får muligheten til å reflektere sammen med noen andre. Læringsstrategier krever at elever har en strategisk oppmerksomhet knyttet til deres egen læringsprosess (Elstad, & Turmo, 2006, s. 13). Det er slik nevnt tidligere, en fremgangsmåte for å lære seg noe nytt, og det er viktig at den som skal lære har en aktiv rolle i den prosessen (Elstad, & Turmo, 2006, s. 13). Dette er noe Meryem og Hilal har, de er aktiv i deres egen læringsprosess, og vet at de kan forstå begreper bedre gjennom å samarbeide med noen andre som har samme språk som de selv har. Samarbeidsgrupper er også noe som García og Wei (2019) nevner som en mulig strategi for å lære innhold og språk samtidig.

Krysskulturelle sammenhenger (Cross-Cultural Connections)

Selv om tospråklig opplæring ikke er mulig i alle klasserom kan man bygge på elevenes erfaringer på ulike måter, et av de kreative arbeidsmetodene en kan bruke er å gjøre «Cross Cultural Connections» (Kleyn, 2016). Krysskulturelle sammenhenger muliggjør også inkludering av hele klassen. Victoria forklarer i intervjuet hvordan hun har brukt denne arbeidsmetoden.

Utdrag 47. Fokusgruppe 2

Victoria: Det er veldig viktig om demokrati, hvordan du skal få alle stemmene hørt. Jeg hadde en oppgave der de skulle sette seg inn i situasjonen til asylsøkere, de skulle forestille seg hvordan det hadde vært for dem å reise fra Afghanistan til Norge. Jeg fikk mange forskjellige svar, fine svar skrevet av norske elever og det hjelper dem med å sette seg inn i den situasjonen.

- Rabia: det er veldig smart, du er norsk sett deg inn i livet til en flerspråklig person eller en person med flerkulturell bakgrunn, hvordan tror du det hadde vært? Det vil kanskje endre din egen forståelse.
- Rabia: forutsetningen er at du kjenner elevene dine hvis du ikke kjenner elevene dine så klarer du ikke å koble opp mot deres livsverden.

I utdrag 47 forklarer Victoria om en oppgave hun selv hadde gitt elevene sine. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle sette seg inn i situasjonen til asylsøkere, der de skulle forestille seg hvordan reisen fra for eksempel Afghanistan til Norge var. Rabia likte denne oppgaven fordi det ga de muligheten til å sette seg inn i livet til noen andre. Denne arbeidsmetoden kan brukes av alle, du må ikke være en flerspråklig lærer for å kunne få til et slikt opplegg. En viktig premisse er å kjenne elevene dine godt, ha en god dialog slik at det ikke ender med at noen elever føler seg hengt ut, latterliggjort eller blir sett på som annerledes i negativ forstand. Vi fokuserer veldig på å løfte opp elevenes ulike kulturelle aspekter. Deres forståelse basert i deres flerspråklighet, men et viktig moment som ikke må glemmes er at ikke alle elevene ønsker å bli løftet frem i klassen som «annerledes». Vi kan ut fra elevenes egne premisser inkludere sider av de selv vil. Det handler om å ha en god dialog og vite hva elevene selv ønsker, om de er komfortable med å for eksempel dele deres oppfattelse av demokratibegrepet eller ikke er viktig. Om de vil snakke om demokratiforståelsen i Albania og Tyrkia er dette en stor ressurs for hele klassen, men om eleven ikke ønsker å prate om det blir det feil å gi ordet til eleven, og forvente at de skal dele. Det handler ikke om å sette elevene i en dårlig posisjon og henge ut eleven. Det handler om å inkludere deler av individet i den grad de selv ønsker å dele.

Transspråking muliggjør at de utviklende tospråklige kan lede klassen under slike oppgaver (Woodley, & Brown, 2016, s. 94). Selv om det blir fokusert på nyankomne og de utviklende flerspråklige i deler av oppgaven og i forskningsbidragene, er det av betydning å avklare at det ikke bare gjelder de elvene, men også de som er født og oppvokst i Norge. De kan ha like stort utbytte av å kunne dele sider av seg, som ofte kan bli skjult i klasserommet. Dette kan bidra i at de føler at hele de blir sett, at deres flerspråklige eller flerkulturelle trekk også blir anerkjent.

Bruke visuelle hjelpemidler

Transspråking handler om flerspråklige elevers fleksible mulighet til å *ta kontroll over egen læring*, ifølge García og Wei (2019, s. 95). En måte å ta kontroll over egen læring på, er å ha

egne læringsstrategier. Dette kom tydelig frem i delstudie en, hvor deltakerne hadde ulike læringsstrategier som alle inkluderte transspråking. Vi kan etablere læringsstrategier sammen med elevene som inkluderer transspråking. Transspråking som pedagogisk verktøy dreier seg ikke bare om å trekke veksler på elevenes språklige ressurser, men også bruken av visuelle hjelpemidler (García, & Wei, 2017; Iversen, 2020). I utdrag 48 nevner Rabia at man kan bruke visuelle hjelpemidler når man har om ulike begreper, fordi det gir elevene referanser knyttet til begrepene.

Utdrag 48. Fokusgruppe 2

Rabia: Og da tenker jeg begrepslæring gjelder å gi dem referanser til de ulike ordene på forskjellige måter, og da kan du bruke visuelle bilder. Det kan være så enkelt som å lage kolonner og skrive norsk ord engelskord, og hva er dette på morsmålet ditt. Og på norsk så skal du jo kanskje definere ordet på engelsk for innføring. Så kan engelsk være det språket de er sterkest i og det kan man ofte spille på. Sette opp sånne ting vi kan henge opp disse ordene på og når de ikke vet hva det er på morsmålet sitt, så gjelder det å bruke visuelle ting. En ting er å bare lære å skrive ned, men de kommer ikke til å huske det hvis de ikke får muligheten til å bruke det på en eller annen måte.

Iversen (2020) observerte i sin studie visuell støtte og oversetting som en transspråklig strategi. Selv om bruk av visuelle hjelpemidler ikke var en strategi elevene trakk frem i delstudie en, kan det gi stort utbytte for elevene. Bruk av visuelle hjelpemidler kan åpne opp for å søke på begrepet (for eksempel Google) på de språkene en besitter. På denne måten kan man se om det er ulike assosiasjoner til samme begrep i ulike språk. Dette kan igjen føre til at eleven kan sammenligne, for eksempel det visuelle som kommer frem ved å søke på demokrati på tyrkisk eller albansk med og norsk. Det kan føre til at eleven danner en forståelse rundt ulike begreper. Husna i forskningen til Ladegaard er et eksempel på hvordan Google kan brukes for å bygge opp kunnskap om et tema, hvor eleven tok i bruk dette for å skrive en tekst om Afghanistan (2017). Alle deltakerne i delstudie en, både de tyrkiske og de albanske elevene nevnte at de søkte på Google i løpet av læringsprosessen. Vi vet allikevel ikke om deltakerne så på bilder eller bare tekst, men ut fra diskusjonen om et vanskelig språk (utdrag 26-28 og 31) kan det tolkes at de ikke fokuserte på det visuelle.

Støtte bruk av morsmål – inkludere hjemmet

En grunnleggende strategi som kommer frem gjennom intervjuene med lærerne er å inkludere hjemmet og støtte bruk av morsmål. En kan for eksempel oppfordre foreldre til å snakke på

morsmålet og å diskutere fagbegreper, noe Eva uttrykker at hun anbefaler foreldrene om å gjøre.

Utdrag 49. Fokusgruppe 1

Eva: Jeg anbefaler at de snakker også med foreldrene, hvis jeg vet at foreldrene klarer å snakke om det emne, de snakker på polsk, ikke på norsk fordi foreldrene behersker ikke faglige ord, så morsmålet er viktig

I utdrag 49 uttrykker Eva at morsmål er viktig. Hun mener at elevene kan snakke om emner og begreper med foreldrene på polsk i dette tilfellet. Hun legger også til at foreldrene ofte ikke behersker det fagspesifikke språket på norsk. Vi tenker at det også kan styrke skolebåndet mellom foreldrene og elevene. Det vil gi en følelse av at foreldrene kan bidra i barnets skolearbeid selv om det kanskje er en språkbarriere. Det å involvere foreldrene i barnas undervisning fører til en rekke fordeler for både elevene og familiene (Olsen, & Fuller, 2012). En måte å involvere familier i deres barns utdanning kan være lekser, det kan tjene som en måte å kommunisere til foreldre om at skoler og lærere verdsetter dem som partnere i utdanningen av barnet (Brisk, 2006). Ved å bruke hjemmet blir familier en form for kunnskapskilder og språklige ressurser for barna sine, og muliggjør slik Kleyn (2016, s. 205) skriver, en integrert læringskontekst mellom hjem og skole for barnet. Her kan læreren bruke transspråking for å inkludere familiene i barnets læringsprosess. Inkludering av familien kan derfor også være en måte å stimulere begrepslæringen hos de flerspråklige elevene.

Det er viktig å kunne diskutere begreper på alle språkene en besitter, fordi de da må utfordre seg selv og utvikle egen transspråking ved å tenke kreativt (García, & Wei, 2017). De må lære begrepet ved å både bruke morsmålet og norsk. Det kan dannes diskusjoner rundt hvordan for eksempel demokrati blir tolket i polen, noe som kan bli en positiv læringsprosess for eleven. Eleven vil kunne trekke paralleller mellom forståelsene samtidig som hen vil sammenligne og se på ulikheter (jf. kontekstavhengig). En slik refleksjonsprosess er ønskelig for at læring skal finne sted. Dette henger også sammen med det å etablere en grunnmur for eleven, som vi diskuterte i utdragene 39 til 41. Ved å inkludere hjemme kan vi gi litt av oppgaven om å bygge opp grunnmuren til foreldrene. Når de sammen danner en forståelse rundt et begrep hjemme, kan vi bygge videre på den i klasserommet. Hvis ikke blir det det samme som å be en fargeblind person forklare hvordan fargen rød ser ut. Hvis vi har tospråklige ressurslærere

er det de som beskriver fargene, men i mange tilfeller har vi ikke denne ressursen, da er hjemme en stor fordel.

For å oppsummere, i delstudie to diskuterte vi med lærerne i begge fokusgruppene om hva som kunne gjøres for å inkludere elevenes flerspråklighet i undervisningen, med utgangspunkt i samfunnsfag og begrepslæring. Mulige forslag vi fikk frem var blant annet å bygge på elevenes forkunnskaper, samtidig ble det lagt vekt på at det var viktig å knytte begreper opp mot elevenes erfaringer. De tospråklige lærerne sa også at tospråklig støtte for å kartlegge forståelse var noe elevene kunne få utbytte av. Et forslag lærerne kom med, som stemmer overens med de tyrkiske deltakerne er samarbeid som en arbeidsmetode. Lærerne foreslo også bruk av visuelle hjelpemidler for å danne knagger elevene kunne henge informasjon på. Vi tolket det i form av Google og bildefunksjonen der. Den siste anbefalingen som ble diskutert var å støtte bruk av morsmål, ved å inkludere hjemmet.

Som analysene i har vist, har flerspråklige elever kreative tilnærminger for egen læring, noe som også påvirker deres læringsstrategier. ATV-visualiseringen til García (2009) er passende for å forklare situasjonen når de flerspråklige elevene står fast i læringsprosessen. Individuer bruker hele sitt språklige repertoar for å tilpasse seg humper og ujevnheter på terrenget, på samme måte bruker elever sitt fulle repertoar i en læringssituasjon. Et eksempel på det, er hvordan Hilal har valgt å bytte over på tyrkisk når hun sto fast i oppgaven om å definere demokratibegrepet. På samme måte er også hennes valg om å bruke et tyrkisk begrep *basbakan*, en kreativ tilnærming for å ikke stoppe i prosessen. I tilfeller hvor elever gjør dette kan man be eleven om en forklaring, som igjen vil føre til enda en bearbeidelse av stoffet. Transspråking som læringsstrategi kan også tolkes som en dybdestrategi fordi det muliggjør en gjennomgripende bearbeidning av stoffet, ut fra definisjonen til Andreassen (2014, s. 220), som forbinder det med å «trekke slutninger mellom ulike elementer i lærestoffet og at man knytter lærestoffet til egne erfaringer og forkunnskaper». Transspråking muliggjør en bearbeidning av lærestoffet i to omganger som styrker læringen og læringsprosessen til eleven. En slik dobbel læring, en sammenligning og oversetting kan tolkes som dybdestrategier.

De valgene elevene gjør underveis er en måte å ta kontroll over egen læring, noe som er en grunnleggende faktor ved transspråking ifølge García og Wei (2019, s. 95). Holum (2017) har skrevet en artikkel om hvordan språket kan bli et verktøy for å lære. Hun understreker at læring ofte handler om «å lære seg nye begreper, trekke slutninger og få en dypere forståelse

av faginnhold. I disse tilfellene brukes språket som et middel for å lære, for å ta til seg eller formidle tanker, meninger eller kunnskap» (Holum, 2017). Hun skriver videre at elevene kan lære seg nytt faginnhold, bli flinkere til å resonnerer og tenke kritisk, dersom de får muligheten til å bruke hele sin språklige verktøykasse (Holum, 2017). Flerspråklige elever kan dermed bruke elementer av sitt språklige repertoar for å kunne lære fag. Elstad og Turmo (2006, s. 13) forklarer at den lærende må være aktiv i egen læringsprosess for at en læringsstrategi skal bli ansett som god. Med et lignende tankesett ser vi på transspråking som en læringsstrategi hvor elevene nettopp benytter seg av sine ressurser som flerspråklighet byr på, og er aktiv i egen læringsprosess. Fordi slik García og Wei (2019, s. 95) også skriver, handler transspråking om flerspråklige elevers fleksible mulighet til å ta kontroll over egen læring.

5 Konklusjon, implikasjoner og behov for videre forskning

Slik vi har sett fra analysene og diskusjonen over er det mange måter for flerspråklige elever å arbeide med begreper i samfunnsfag. Disse arbeidsmåtene kan påvirkes av hvilke holdninger elevene selv har til bruk av egen flerspråklighet, og hvilke holdninger læreren har til at elever bruker ulike språk i undervisningen. Vi har blant annet belyst hvordan begrepsforståelse i samfunnsfag kan opparbeides. De aktuelle samfunnsfaglige begrepene burde først og fremst knyttes opp mot elevenes erfaringer, i tillegg til at det er viktig for eleven å ha grunnleggende kunnskap, og at vi som lærere må tilrettelegge for det dersom de skal ha noe utbytte av undervisningen.

Denne studien er en kvalitativ studie som er gjennomført med albanske og tyrkiske elever, samt språklige faglærere og flerspråklige lærere. Studien gir ikke et fullt bilde av hverken hvordan flerspråklige elever tar i bruk deres flerspråklighet i timen, eller flerspråklige læreres holdning og bruk av elevenes flerspråklighet i timen. Vi mener likevel at hovedfunnene våre kan overføres til både videregående og ungdomsskole elever, og kan hjelpe lærere med å forstå tankegangen til flerspråklige elever, samt inspirere de til å dra nytte av elevenes flerspråklige repertoar i all undervisning, ikke bare samfunnsfag.

Det burde forskes mer på flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen. Vi har lyst til å bidra i fagfeltet med vår forskning. Det hadde først og fremst vært interessant å bygge videre på disse problemstillingene og undersøke holdningene til andre samfunnsfaglærere også, ikke bare de flerspråklige. Deres erfaringer og refleksjoner kan avvike fra de flerspråklige lærernes refleksjoner og erfaringer. I tillegg kan også en ulik sammensetning av elever bidra med nye refleksjoner. Man kan gjennomføre studie der man fokuserer på nyankomne elever i samfunnsfagundervisningen og ytterligere flerspråklige elever som er født og oppvokst i Norge med andre språkkombinasjoner enn det vi studerte. Et annet forslag er å gjennomføre en lignende studie som vår over lengere tid, der man for eksempel arbeider med begreper sammen med flerspråklige elever og ser på hvordan forståelsen utvikler seg over tid ved bruk av noen av de transspråklige arbeidsmetodene vi har presentert. En kan bruke visuelle bilder, oppfordre elevene til å snakke morsmålet sitt i timen eller til å bruke oversettelsesverktøy.

Litteraturliste

- Abuawad, R. (2019). Kultursensitiv undervisning: En studie om å anerkjenne og anvende elevers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom.
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (AID) (august, 2007). *Veiledning - Et inkluderende språk*. Hentet (05.02.20) fra URL:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/veiledninger_og_brosjurer/2007/veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf
- Andreassen, R. (2014). Læringsstrategier. I Stray, J. H., & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 214-231). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2011). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186–199.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). Foundations of bilingual education and bilingualism (6. utg.). Bristol, UK: *Multilingual Matters*.
- Beiler, I.R. (2019). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TEOSL Quarterly*. Hentet fra:
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Blackledge, A. (2008). Language ecology and language ideology. *Encyclopedia of Language and Education*, 9, 40.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective (Advances in sociolinguistics)*. London: Continuum.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196-1208.
- Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. University of Vienna.
- Brevik, L., Fosse, B.O., Rødnes, K.A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: an investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68 (2014) 46–56.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing (Understanding qualitative research)*. Oxford: Oxford University Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brisk, M. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling* (2.utg.). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Brooks, R. (2013). Ethical challenges of youth research. I Te Riele, K., & Brooks, R. (Red.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (s. 179-190). New York: Routledge.
- Ciardiello, V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The reading teacher*, 58 (2): 138–47.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. (2011). *Research methods in education* (7. Utg.). London; Routledge.
- Collins, B, A. & Peña, M, C. (2016). Declaring freedom: Translanguaging in the social studies Classroom to understand complex texts. I Kley, T., & García, O. (Red.), *Translanguaging with Multilingual Students* (s. 132-153). Routledge.

- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Los Angeles, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4.utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, B. (2008). Democracy. I J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Red.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (s. 13–20). Los Angeles: Sage.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto, Ont: Ontario Institute for studies in education.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J. (2008). *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. s. 65-75. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/226304865_Teaching_for_Transfer_Challenging_the_Two_Solitudes_Assumption_in_Bilingual_Education
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Daugaard, L. M., Jensen, N. H., & Kristensen, K. S. (Red.) (2018). *Nyankomne elever i skolen: Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog*. KvaN.
- Daugaard, L. M. (2019). Tosprogede elever og forældres investering i sprog - mellem frihed, ansvar, skyld og skam. I T. N. Rasmussen, & K. L. Thomsen (Red.), *Frihed og ansvar i lærerens grundfaglighed* (s. 202-216). Aarhus: KvaN.
- Dewey J. 2000. Demokrati i utdanning. I S Vaage, (Red). *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers: A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* (ph.d.-avhandling), Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55622/PhD-Dewilde.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dewilde, J., & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem": En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I Golden, A., & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt»: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 46-62. Hentet fra:
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sss/article/view/24825/21735>
- Dewilde, J. (2017). Young people as writers in a global age. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (Vol. 108, Bilingual education and bilingualism). (56-72). Bristol: Multilingual Matters.
- Elstad, E & Turmo. A (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emerson, R. M, Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). Processing fieldnotes: Coding and momoing (s. 171-199) I R. M. Emerson, R. I Fretz & L. I Shaw (Red.) *Writing ethnographic fieldnotes* (s. 171 -199). Chicago: The University of Chicago press.
- Engen, T & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T, O. & Ryen, E. (2009) Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole. *NOA Norsk som andrespråk*, årg. 25, nr. 2, 41–57.

- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stør kurs – å lage en god analyse, i Everett, E. L. & Furseth (Red), I. *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. s. 145 - 161. Oslo: Universitetsforlag.
- Fangen, K. (2010). Analyse av observasjonsmateriale, I K. Fangen, *Deltagende observasjon*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H., & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Pax filosofi). Oslo: Pax.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Basil Blackwell.
- García, O., Flores, N. & Woodley, H.H. (2012). «Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies» I A. Yiakoumetti (Red.) *Harnessing linguistic variation for better education* (Bern: Peter Lang), s. 45-76.
- García, O. & Wei. L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. I O. García. & T. Kleyn, (Red.), *Translanguaging with multilingual students* (s. 9-34). Routledge.
- García, O. & Wei. L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbs, R.G. (2007). *Analytic quality and ethics in: Analyzing qualitative data*. London: Company: SAGE Publications, Ltd.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3.utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund (2015). Å analysere kvalitative data. I S. Grønmo, *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (s.265-287). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guidelines for the protection of human subjects (1992). Berkeley. University of California: Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3.utg.). London: Routledge.
- Hauge, A. (2008). Innledning - Et ressursperspektiv på mangfold. I Hauge, A. & Aamodt, S. (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. (9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heller, M., Campbell, M., Dalley, P. & Patrick, D. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography (Real language series)*. London: Longman.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven. T.A., Hjardemaal.F. & Tveit. K. (Red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget, s. 179-202.
- Holum, L. M. (2017, 31. oktober). Å undervise flerspråklige elever. Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/undervise-flerspraklige-uten-selv-a-vaere-flerspraklig/>
- Hopewell, S. (2017). Pedagogies to challenge monolingual orientations to bilingual education in the United States. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (Vol. 108, Bilingual education and bilingualism). (72-90). Bristol: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2007) Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. I García, O. & Baker, C. *Bilingual education: An introductory reader* (Vol. 61, Bilingual education and bilingualism). Clevedon: *Multilingual matters*.
- Hvenekilde, A., & Ryen, E. (1984). "Kan jeg få ordene dine, lærer?": Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m (Vol. 27, Skriftserie (Landslaget for norskundervisning: trykt utg.). Oslo: *Landslaget for norskundervisning* (LNU): Cappelen.

- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, J, A. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education, *International Journal of Multilingualism*, DOI: 10.1080/14790718.2019.1612903
- Jonsson, C. (2017). Translanguaging and ideology: Moving away from monolingual norm. I B, Paulsrud., J, Rosén., B, Straszer. & Å, Wedin. (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (Vol. 108, Bilingual education and bilingualism). (20-38). Bristol: Multilingual Matters.
- Kleven, T.A., Hjørdemaal, F, & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunal-og moderniseringsdepartementet (2020). *Europarådets rammekonvensjonen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/europaradets-rammekonvensjon/id86935/>
- Kommunal-og moderniseringsdepartementet (2020). *Minoritetsspråkpakten*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/minoritetssprakpakta/id86936/>
- Koritzinsky, Theo (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01 04). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Regelverket for minoritetsspråklige- Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/16-24-ar/>
- Ladegaard, U. (2017). Flersprogede læsestrategier hos nyankomne elever. I H.P. Laursen. (Red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive* (Vol. 2017, s. 63-73). Hentet fra: https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_2017_final.pdf
- Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & Tolkning av data. I A. K. Larsen. (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 113-126). (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Laursen, H. P. (2013). *Biliteracy og skriftsprogstilegnelse – Literacypraksiser i de første skoleår. Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus university press. 7-48.
- Laursen, H. P. (2014). At læse er at samle. *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Statusrapport 7, 6-3. Hentet 19.02.20 https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_7_-_2014.pdf
- Lewis, J., Nicholls, C. M., Ormston, R. & Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (2. utg). London: Sage.
- Macías, R. F. (1979). Language choice and human rights in the United States. I E. J. Alatis. (Red.), *Georgetown University round table on language and linguistics* (s. 86–101). Washington, DC: Georgetown University Press.

- MacPhee, D.A. & Whitecotton, E.J. (2011). Bringing the “social” back to social studies: literacy strategies as tools for understanding history. *The Social Studies*, 102:6.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Orvig, A. S. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London, UK: Equinox.
- Mathé, N.E. H (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, (1), 68-72.
- Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I R. Hvistendahl. (Red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 69–94.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Mazano, M. (2012). Informed consent. I F. J. Gubrium, A.J. Holstein, B. A .Marvasti. & D. K.McKinney. (Red.), *Handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2.utg), (442- 456). Thousand Oaks, CA: Sage.
- NOU 2010: 7. (2010). Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyborg, M., & Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt. (1978). *Læring, begrepslæring, begrepsundervisning: Om innlæring av viktige menings-komponenter som grunnlag bl. a. for språk-forståelse og språkbruk (kommunikasjon), for persepsjon og tenkning, samt for menneskelig sosialitet* : A-B (Vol. A-B). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Olsen, W.G & Fuller W.M (2012). *Home and school relations: teachers and parents working together* (4.utg.). London: Pearson.
- Patton, Michael.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5) 1189-1208. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Paquette, K.R., & Kaufman, C.C. (2008). Merging civic and literacy skills. *The Social Studies* 99 (4): 187–90.
- Paulsrud, B., Rosén, J. Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). Perspectives on translanguaging in education. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin. (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (Vol. 108, Bilingual education and bilingualism). (10-20). Bristol: Multilingual Matters.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Raja, A. (2020, Februar). *Kan vi snakke sammen?: Om flerspråklighet hos barn og unge*. Innlegg presentert ved Norsk barnebokinstitutt, Oslo.
- Regjeringen. (23.09.19). *Stortingsmelding om språk*. Hentet fra URL: <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/spraklov-og-ny-stortingsmelding-om-sprak/stortingsmelding-om-sprak/id2636992/>
- Roland, V. (2020). Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: arbeid med oversatte tekster (masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79839>
- Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (Vol. 108, Bilingual education and bilingualism). (148-170). Bristol: *Multilingual Matters*.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk, årgang 26* (2), 67-97.

- Ryen, E (2017, 15. august). «Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren». *Utdanningsnytt*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Ryen, E. (2019). NAFO - Forskning i flerspråklege klassar i 10 år. Hentet (04.02.20) fra URL: <https://nafo.oslomet.no/forskning-i-fleirspraklege-klassar-i-10-ar/>
- Sand, T. (2008). Etniske minoriteter i det norske samfunnet. I Therese Sand (Red.). *Flerkulturell Virkelighet I Skole Og Samfunn*. (9-25). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Selj, E. (2019). Minoritetselevne, språket og skolen. I Selj, E., & Ryen, E. (2019). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sameloven. (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (LOV-1987-06-12-56). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I Turmo. A. & Elstad.E. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stone, D. (2002) *Policy paradox: The art of political decision making*. New York: W. W. Norton & Company
- Stray, J. (2014). *Learning and living democracy* (Vol. 12, pp. 103-111). Rotterdam.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2001) *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen akademiske forla.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.) *Mange ulike metoder* (s. 72-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- (UNESCO) - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). Languages matter!. Hentet fra URL: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>
- Universitetet i Oslo – Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (2019, 06. Desember). *Mi Lengua*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/milenga/>
- Uri, H. (2004). *Hva er språk* (Vol. 5, Hva er). Oslo: Universitetsforlaget
- Vaughn, S., Martinez, L.R., Linan-Thompson, S., Reutebuch, C.K., Carlson, C.D., & Franci, D.J. (2009). Enhancing social studies vocabulary and comprehension for seventh-grade English language learners: Findings from two experimental studies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 297–324.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Westrheim, K. (2013). Den flerkulturelle skolen. I R. Krumsvik, & R. Säljö., *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*. (383-414). Bergen: Fagbokforl
- Williams, C. (2002). *Television and translanguaging in a bilingual teaching Situation*. University of Wales

- Woodley, H., & Brown, A. (2016). Balancing windows and mirrors: translanguaging in a multilingual classroom. I O. Garcia, & T. Kleyn, (Red.), *Making Meaning of Translanguaging: Learning from Classroom Moments*. Routledge.
- Woolard, K. A. (1992). Language Ideology: Issues and Approaches. *Pragmatics* 2:3, 235–249.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T (Red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (103-129). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

6. Vedlegg

6.1 Samtykkeerklæring elever

Vil du delta i forskningsprosjektet -

Flerspråklighet som ressurs for samfunnsfagundervisning?

Dette er en invitasjon til deg om å delta i forskningsprosjektet vårt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Forskningsansvarlige: Umran Dede og Bleona Jahiri

Mailadresse: Fsrprosjektet@gmail.com

Formål

Vi er flerspråklige studenter med tyrkisk og albansk bakgrunn. Ut fra egne erfaringer vet vi at flerspråklige elever kan inkludere flerspråklighet i sin læringsprosess, bevisst eller ubevisst.

Vi vil med dette prosjektet løfte dette til et forskningsperspektiv. Bruker elever deres flerspråklige ressurser i det norske klasserom når de arbeider med begrepslæring i samfunnsfag, og hvor bevisst er de rundt bruken? I tillegg til dette vil vi finne ut av hvordan lærere bruker elevenes flerspråklighet som et utgangspunkt for begrepslæring i samfunnsfag?

Begrepslæring er en fundamental del av samfunnsfaget. Et av hovedområdene i samfunnsfag er at elevene skal kunne drøfte årsaker, virkninger og kunne se sammenhenger. Dette er imidlertid vanskelig å oppnå dersom elevene mangler begrepsforståelse i faget.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi synes elever med flerspråklig bakgrunn er en undervurdert ressurs i klasserommet. Med din hjelp kan vi forske på dette og rette fokuset mot flerspråklighet i samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet vil vi se nærmere på din språkverden, snakke med deg om dine språk og etnisk opprinnelse. Vi vil gjennomføre ulike aktiviteter i løpet av uke dette innebærer observasjon, uformelle og formelle intervjuer og noen oppgaver.

Hvordan kan oppgavene se ut for deg?

- Bruk av et språkportrett for å få kjennskap til din språkverden (hvor mange språk kan du, er du interessert i, forstår, liker og/eller vil lære)
- Definere begreper. Vi vil gi deg noen begreper som vi ønsker at du definerer så godt du kan skriftlig.
- Oppfølgingssamtaler, vi vil gjennomføre slike samtaler for å forstå valgene du gjør eller eventuelt be om loggskrivning.
- Tilslutt ønsker vi at du deltar i et intervju hvor vi spør om ting vi lurer på, og ser på oppgavene som er gjennomført.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Anonymitet vil opprettholdes og man vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020.

Etter prosjektet avsluttes, vil alt data slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg

- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning – UIO* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Lurer du på noe, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med oss!

Forskningsansvarlige: Umran Dede og Bleona Jahiri

Mailadresse: Fsrprosjektet@gmail.com

Veileder: Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no

Vårt personvernombud: Universitet i Oslo: Personvernombud@uio.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige
(Forsker/veileder)

Informacion përmbledhës

A doni të merrni pjesë në projektin kërkimor -

Shumëgjuhësia si resurs në mësimdhënien e studimeve shoqërore?

Kjo është një ftesë për ju për të marrë pjesë në projektin tonë kërkimor. Në këtë shkrim, ne ju japim informacion në lidhje me qëllimet e projektit, dhe çfarë do të thotë pjesëmarrja për ju.

Kush është përgjegjës për projektin kërkimor?

Universiteti i Oslos: Departamenti i Edukimit të Mësuesve dhe Kërkimit Shkollor

Drejtuesit e hulumtimit: Umran Dede dhe Bleona Jahiri

Adresa e emailit: Fsrprosjektet@gmail.com

Qëllimi

Ne jemi studentë shumëgjuhësor me origjinë shqiptare dhe turke. Nga përvoja jonë, ne e dimë që studentët shumëgjuhësor mund të përfshijnë shumëgjuhësinë në procesin e tyre të të mësuarit, me ose pa vetëdije. Këtë projekt ne dëshirojm ta ngrisim në një perspektivë hulumtuese. A i përdorin studentët resurset e tyre shumëgjuhësore në klasën norvegjeze kur punojnë me të mësuarit konceptual në studimet shoqërore, dhe sa janë të vetëdijshëm ata për përdorimin? Përveç kësaj, ne do të zbulojmë se si mësuesit përdorin shumëgjuhësinë e studentëve si një pikë fillestare për të mësuar konceptet në studimet shoqërore?

Të mësuarit konceptual është një pjesë themelore e shkencave shoqërore. Një nga fushat kryesore në studimet shoqërore është se studentët duhet të jenë në gjendje të diskutojnë shkaqet, efektet dhe të jenë në gjendje të shohin lidhjet. Sidoqoftë, kjo është e vështirë të arrihet nëse studentëve u mungon kuptimi i koncepteve në lëndë.

Pse ju kërkohet të merrni pjesë?

Ne mendojmë se studentët me një sfond shumëgjuhësor janë një resurs i nënvlerësuar në klasë. Me ndihmën tuaj, ne mund ta hulumtojmë këtë dhe të përqendrohemi në shumëgjuhësinë në studimet shoqërore.

Çfarë do të thotë për ju të merrni pjesë?

Nëse vendosni të merrni pjesë në këtë projekt, ne do të hedhim një vështrim nga afër për botëgjuhësin tuaj, do të flasim me ju për gjuhët dhe origjinën etnike. Ne do të zhvillojm aktivitete të ndryshme gjatë javës kjo përfshin vëzhgimin , intervista joformale dhe zyrtare dhe disa detyra.

Si mund të duken detyrat për ju?

- Përdorimi i një portreti gjuhësor për të njohur botën tuaj gjuhësore (sa gjuhë dini, a jeni i interesuar, kuptoni, pëlqeni dhe / ose doni të mësoni)
- Përcaktimin e koncepteve. Ne do t'ju japim disa terma që duam t'i përcaktoni sa më mirë me shkrim.
- Intervistat pasuese, ne do të zhvillojmë intervista të tilla për të kuptuar zgjedhjet që ju bëni ose eventualisht lutje për logo me shkrim.
- Në fund, ne duam që ju të merrni pjesë në një intervistë ku ju pyesim për gjërat për të cilat po interesohemi dhe të shohim mbi detyrat që janë kryer.

Pjesëmarrëja është vulletare

Pjesëmarrëja është vulletare në projekt. Nëse vendosni të merrni pjesë, ju mund të tërhiqni pëlqimin tuaj në çdo kohë pa dhënë ndonjë arsye. Të gjitha informacionet rreth jush do të anonimizohen. Nuk do të ketë ndonjë pasojë negative për ju nëse nuk doni të merrni pjesë ose më vonë vendosni të tërhiqeni.

Privatësia juaj - si i ruajmë dhe i përdorim informacionet tuaja

Ne do të përdorim informacionin rreth jush vetëm për qëllimet që kemi përkrahur në këtë artikull. Ne e trajtojmë informacionin në mënyrë konfidenciale dhe në përputhje me rregulloret e privatësisë. Anonimiteti do të ruhet dhe nuk do të jetë i njohur në publikim.

Çfarë ndodh me informacionin tuaj kur të përfundojmë projektin kërkimor?

Projekti është planifikuar të përfundojë më 31.12.2020.

Pas përfundimit të projektit, të gjitha të dhënat do të fshihen.

Të drejtat tuaja

Për sa kohë që mund të identifikoheni në materialin e të dhënave, ju keni të drejtë të:

- hyrja në të cilën regjistrohet informacioni personal për ju
- të korrigjoni informacionin personal për ju
- për të fshirë informacionin personal për ju
- merrni një kopje të informacionit tuaj personal (transportueshmëria e të dhënave)
- për t'i dërguar një ankesë ombudsmanit (autoriteti privatësisë) ose Inspektorati i të Dhënave në lidhje me trajtimin e të dhënave tuaja personale.

Çfarë na jep të drejtë të përpunojmë informacione personale për ju?

Ne trajtojmë informacione rreth jush bazuar në pëlqimin tuaj.

Në emër të Departamentit të Edukimit të Mësuesve dhe Kërkimit Shkollor - UIO, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS ka vlerësuar që trajtimi të dhënave personale në këtë projekt është në përputhje me rregulloret e privatësisë.

Ku mund të mësoj më shumë?

Nëse keni ndonjë pyetje, ose dëshironi të ushtroni të drejtat tuaja, na kontaktoni!

Drejtuesit e hulumtimit: Umran Dede dhe Bleona Jahiri

Adresa e emailit: Fsrprosjektet@gmail.com

Mbikëqyrësi: Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no

Avokati i Popullit për privatësinë tonë: Universiteti i Oslos: Universitet i Oslo:

Personvernombud@uio.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS,, me email (personverntjenester@nsd.no) ose telefon: 55 58 21 17.

Me respekt më të mirë

Menaxherët e projektit

(Studiues / mbikëqyrës)

6.2 Samtykkeerklæring lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet -

Flerspråklighet som ressurs for samfunnsfagundervisning?

Dette er en invitasjon til deg, om å delta i forskningsprosjektet vårt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Forskningsansvarlige: Umran Dede og Bleona Jahiri

Mailadresse: Fsrprosjektet@gmail.com

Formål

Vi er flerspråklige studenter med tyrkisk og albansk bakgrunn. Ut fra egne erfaringer vet vi at flerspråklige elever kan inkludere flerspråklighet i sin læringsprosess, om det er bevisst eller ikke. Vi vil med dette prosjektet løfte dette til et forskningsperspektiv. Bruker elever deres flerspråklige ressurser i det norske klasserom når de arbeider med begrepslæring i samfunnsfag, og hvor bevisst er de rundt bruken? I tillegg til dette vil vi finne ut av hvordan lærere bruker elevenes flerspråklighet som et utgangspunkt for begrepslæring i samfunnsfag?

Begrepslæring er en fundamental del av samfunnsfaget. Et av hovedområdene i samfunnsfag er, at elevene skal kunne drøfte årsaker, virkninger og kunne se sammenhenger. Dette er imidlertid vanskelig å oppnå dersom elevene mangler begrepsforståelse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi synes elever med flerspråklig bakgrunn er en undervurdert ressurs i klasserommet. Med din hjelp kan vi forske på dette og rette fokuset mot flerspråklighet i samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet vil vi gjennomføre et fokusgruppeintervju. Vi har på forhånd samlet inn ulike data fra flerspråklige elver, som vi kommer til å legge frem til dere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Anonymitet vil opprettholdes og man vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *31.12.2020*.

Etter prosjektet avsluttes, vil all data slettes.

Dine rettigheter

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

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

- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning – UIO* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Lurer du på noe, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med oss!

Forskningsansvarlige: Umran Dede og Bleona Jahiri

Mailadresse: Fsrprosjektet@gmail.com

Veileder: Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no

Vårt personvernombud: Universitet i Oslo: Personvernombud@uio.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i Fokusgruppeintervju
- at mine svar kan brukes videre i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [31. 12. 2020]

(Signert av prosjektdeltaker, dato

6.3 Etisk protokoll for datainnsamling med flerspråklige elever og flerspråklige lærere

1. Starte alltid med en uformell samtale. Vise nysgjerrighet og interesse overfor elevene og deres sosiale liv. Se dem først og fremst som ungdom, og ikke bare som nyankomne (gjelder to av deltakerne) elever.

2. For å skape tillitt bør jeg som forsker også gi av meg selv, dele mine historier og opplevelser. Jeg bør signalisere til deltakerne at de også kan være nysgjerrige på meg som forsker og stille meg spørsmål de lurer på.

3. Gi rom for at deltakeren kan komme med sine forslag til måter å kommunisere og gjennomføre datainnsamlingen på. Ved gjennomføringen av valgt metode, bør jeg som forsker være fleksibel og åpen for andre mulige måter å samle inn data på, avhengig av deltakerens behov og måte å uttrykke seg på.

4. Være ekstra varsom og oppmerksom på elevenes følelsesuttrykk. Dersom temaene eller spørsmålene bringer frem en følelseladd reaksjon hos deltakerne, bør det gis rom for at deltakeren enten får tid til å bearbeide følelsen og å uttrykke seg, eller stanse intervjuet, avhengig av hva hen ønsker.

5. Jeg bør dele med informantene de første analysene jeg danner meg under og gjerne etter datainnsamlingsprosessen, og la dem bekrefte eller avkrefte ulike konklusjoner og mønstre jeg har kommet frem til. Slik kan de oppleve at de får muligheten til å supplere, utfordre og/eller avklare ulike punkter.

6. Til tross for at kontakten med informantene blir mindre og ofte ender etter endt datainnsamlingsperioden, er det fint å holde kontakten med informantene i etterkant. I det minste er et endelig møte med informantene i etterkant viktig, hvor hensikten er å få innsikt i hvordan elevene har det og hvordan muligens forskningen kan ha påvirket dem.

6.4 Språkportrett Hilal

HILAL

~~Hjem~~ morsmål

Skole

- Engelsk
- Norsk
- Tyrkia
- Bosnia
- Kurdistan
- Kosovo

- nye ord

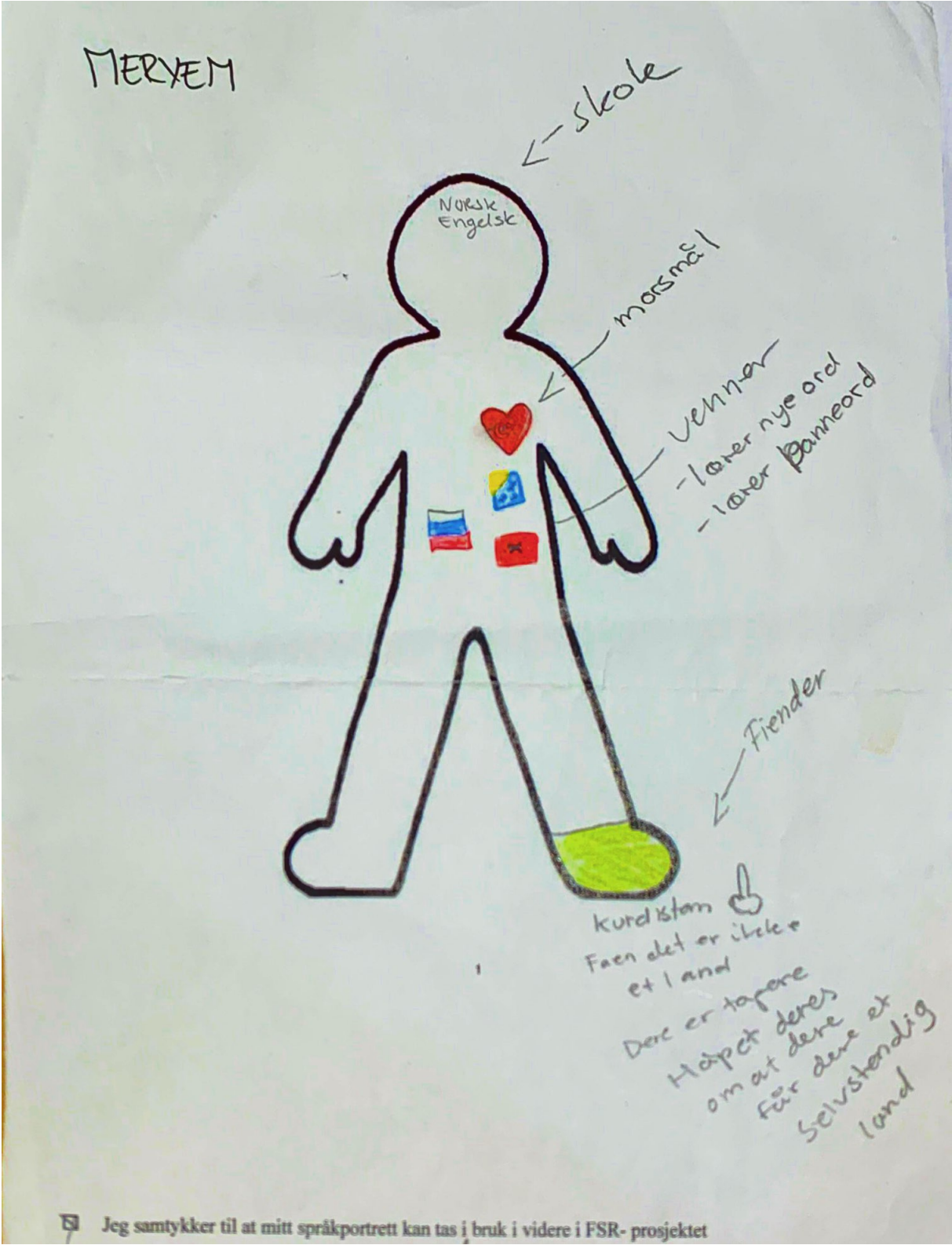
- ny snakke
måte

- fine ord til
venner

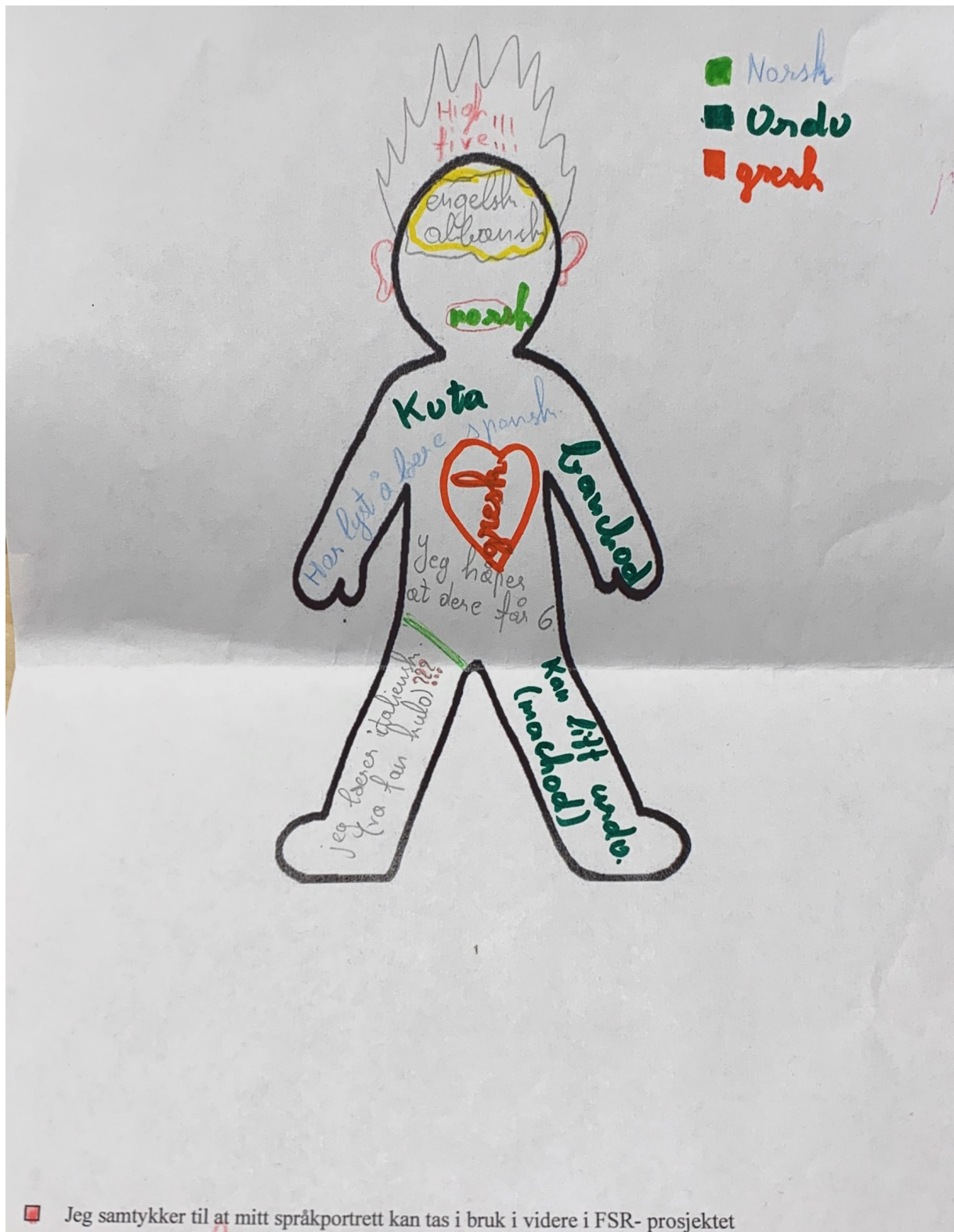
1

Jeg samtykker til at mitt språkportrett kan tas i bruk i videre i FSR- prosjektet

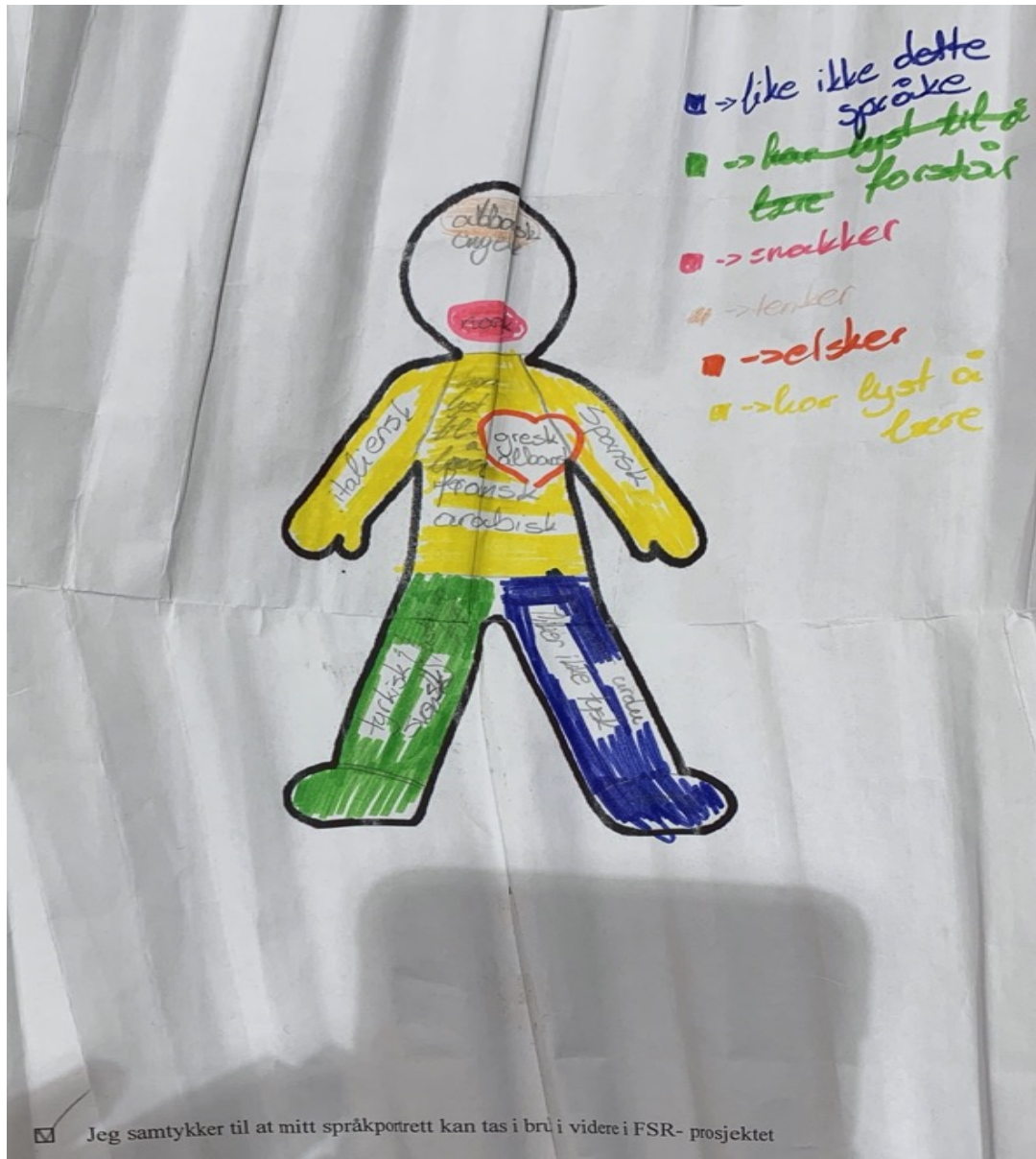
6.5 Språkportrett Meryem



6.6 Språkportrett Alban



6.7 Språkportrett Majlinda



6.8 Definisjonsoppgaver Hilal

IDENTITET - KIMLIK Hilal 1. dag

identitet handler om hvem du er. Hvor du er født osv.

Kimligende seinin resmin var, personnumaran var
Anne adi ve baba adi, evli veya bekar. oldugun
nerde dogdugun.

DEMOKRATI - DEMOKRASI Hilal 1. dag

Menimeskeretten

Bas barcan

lover

regler

Staten

Kommune

~~Land~~ land

IDENTITET - KLILIK

Hilal

2. dag

Identitet sier noe om ~~hvem du er~~
hvem du er

Hvor du bor, om du er gift, hvem er foreldrene dine, hvor er du født, morsmål

~~Identitet~~ generelt det viktigste om deg selv, som sier veldig mye.

DEMOKRATI - DEMOKRASI Hilal 2. dag

Şeçimler

Başbakan

Partiler

Bakanlar

Ülke

Yer

Anlaşmazlık

Kurallar

Özgürlük

Doğru ve Yanlış

6.9 Definisjonsoppgaver Meryem

IDENTITET - KİMLİK MERYEM 1. dag

Opplysninger av deg. Hvem du er.
Identitet kan også brukes i arbeidslivet
som "tittel". Din identitet hjelper politiet
med å få informasjon om deg.
Identitet kan være basert på hvor du kommer
og din kultur.

DEMOKRATI - DEMOKRASI MERYEM 1. dag

Demokrati er et system som skal få alle i befolkningen
stemmerett og rettigheter på plass.
Alle har rett til å si det de mener.

DEMOKRATI - DEMOKRASI MERYEM 2. dag

Demokrasi bir ulkeyi nasıl yönetilecek bir sistemdir
Bu demokraside de ulkede nasıl anlaşılacaklarını konuşurken
insanlar haklarını, insanlara vermede. Herkeze aynı şekilde
korulları aynı. Herkeze geçmesi. Bir bilkede özgürlük
olmasında demokraside içindedir -

IDENTITET - KİMLİK MERYEM 2. dag

Kimlik bir insanın ne olduğunu söylemişidir. Yani kim olduğunu
kimlikimizle bizim ne yaptıklarımızı bula bilirler.
Türkiyede kimlik taşımak önemlidir. Kimliğimiz bizim bir
dosya sıfremiz gibi. T.C. kimlik

6.10 Definisjonsoppgaver Alban

IDENTITET — IDENTITET ALBAN DAG 1

Identitet er hvem du er. Det er grunnen til hvorfor vi gjør hva vi gjør. En ideologi sier at mann kan ha flere identiteter, og det kommer an på hvem vi snakker med. Men jeg synes at mann kan ha flere sider av seg selv og disse sidene danner identitetet.

DEMOKRATI — DEMOKRACI ALBAN DAG 1

I demokrati, har folk rett å bestemme over seg selv. Folk kan si hva de vil (për sa kohë që nuk është ofendues), gjøre hva de vil, så lenge det er lovlig. Det er det motsatte av diktatur, og i demokrati er det folk som bestemmer hvem som skal ta makten og styre staten.

IDENTITET — IDENTITET ALBAN DAG 2

Identiteti është prezantimi i një personi. Mënyra se si ai person e shikon veten mund të jetë një identitet, mënyra se si të tjerët tjerët e shikojn atë person mund të jetë një identitet tjetër. Dhe identiteti i fundit që dikush mund të ketë është mënyra se si ai personi (acts) përreth personave të tjerë.

DEMOKRATI — DEMOKRACI ^{ALBAN} _{DAG 2}

Demokrati është një formë qeverie ~~etë~~ në të cilën ujerëzit janë ata të cilët zgjedhin se kush do të marrë përgjegjësinë për të udhëhequr. Në demokrati çdo ujeri ka të drejtë të thotë çfarë mendon dhe të bëjë çfarë do për sa kohë që nuk ofendon dike tjetër.

6.11 Definisjonsoppgaver Majlinda

DEMOKRATI

- Zgjedhje e lirë e jetës që do të bësh.
- Liri e veprimt dhe fjalës.
- Liri votimi.
- direkt og indirekt demokraci.
- Të drejta njeri që respektohen dhe dëgjohen.

DEMOKRACI Majlinda DAG 1

IDENTITET

- Çdo njeri ka identitetin e vet që e përfaqëson, karakterizon dhe e bën të veçant nga të tjerët.
- Çdo ~~identitet~~ identitet është unik ~~dhe~~ nga të tjerët.
- Shënja dalluese e çdo njeria.
- Përfaqëson karakterin e sdoqyt.

IDENTITET Majlinda DAG 1

DEMOKRATI

Demokrati kalles friheten av et land til å stemme.

Friheten til å snakke og gjøre hva de vil uten å bli kommentert eller "augepet".

Det er lov å gå eller ikke gå på stolen.

du blir ikke tungtet.

DEMOKRACI Majlinda DAG 2

IDENTITET

Det er hva (kult) hver person.
Det gjør deg annerledes fra de andre.
Hvert identitet er forskjellig og spesielt på sitt eget måte.

IDENTITET

Majlinda
DAG 2

6.12 Intervjuguide elever

Intervjuguide: Tyrkiske

Vil du fortelle litt om deg selv?

- Er du født her
- Hvordan synes du det har vært
- Hvordan var øvelsene vi gjorde sammen

Kan du forklare språkportrettet ditt?

- Hvorfor har du ikke noe på munnen
- forklar de ulike flaggene
- har dere fremmedspråk på skolen? Hvilke? Hvorfor ikke?

Den første dagen

Hvorfor valgte du å definere demokrati på norsk først?

- Er det ulikt å tenke på demokratibegrepet på tyrkisk og norsk?

Hvorfor valgte du å definere identitet på norsk først?

- Hva forbinder du med identitet på norsk

Den andre dagen

Hvordan var det å definere demokrati på tyrkisk den andre dagen?

Hvordan var det å definere identitet på tyrkisk

Hva forbinder du med identitet når du tenker på tyrkisk

Oppgavene

Demokrati

- Når hadde dere om demokrati sist?
- Hva husker du?

Har dere hatt om identitet på skolen?

Bruk av andrespråket i samfunnsfag

- Hva tenker du om å bruke tyrkisk når du lærer deg begreper i samfunnsfag

Hva gjør du når dere ikke forstår oppgavene eller leksene dere får fra læreren

Hva gjør dere om dere ikke forstår et begrep?

- Søker du? Hvilke språk?
- Hvis eleven sier at en ikke bruker andrespråket i faget, hvorfor

- Har du tips til hvordan lærerne kan inkludere det?
- Er det noe du føler læreren og skolen kan gjøre for at det skal være lettere for deg?

Intervjuguide: Albanske

Vil du fortelle litt om deg selv?

- Når kom du?
- Hvordan har det vært å lære et nytt språk?
- Vanskelig? Lett? Hvorfor?
- Hvordan synes du det har vært
- Hvordan var øvelsene vi gjorde sammen

Kan du forklare språkportrettet ditt?

- Hvorfor kan du urdu?
- Hvorfor vil du lære arabisk og fransk?
- Hvordan kan du italiensk og spansk?
- Kan du noe tyrkisk?
- Du har skrevet du ikke liker tysk? Hvorfor?

Oppgavene

Hvorfor ville du definere på albansk først?

Hvordan var det å definere på albansk etterpå?

Ville du heller likt å definere på gresk?

Demokrati

- Når hadde dere om demokrati sist?
- Hva husker du?

Identitet

Bruk av andrespråket i samfunnsfag

- Hva tenker du om å bruke albansk når du lærer begreper i samfunnsfag
- Har du tips til hvordan lærerne kan inkludere det?

- Hva tenker du om å bruke morsmålet ditt i faget
- Visste du at du kunne det?

Hva gjør dere når dere ikke forstår oppgavene eller leksene dere får fra læreren

- Søker du? Hvilke språk?
- Hvis eleven sier at en ikke bruker andrespråket i faget, hvorfor

Hva gjør dere om dere ikke forstår et begrep?

Er det noe du føler læreren og skolen kan gjøre for at det skal være lettere for deg?

6.13 Intervjuguide for fokusgrupper

DEL 1: Generelle spørsmål knyttet til hvem de er deres relasjon til flerspråklighet og begrepslæring i samfunnsfag.

1. hvem er de?
2. hvilke fag underviser de i og klassetrinn?
3. Hva legger dere i flerspråklighet?
4. hva legger dere i begrepslæring?
5. legger dere merke til spesielle utfordringer flerspråklige elever møter på når de jobber med samfunnsfag?
6. hvordan jobber dere med nye begreper i samfunnsfag i klasserommet?
7. hva slags utfordringer kan man møte på når man lærer begreper i samfunnsfag?
 - Hva pleier elevene å slite mest med?
8. legger dere merke til at elevene har andre perspektiver på begrepslæring? Hva slags?
9. har du nye innviklinger?
10. hva slags utfordringer møter elever som sliter med å lære begreper i samfunnsfag?

Til oss nevner lærerne de flerspråklige elevene? Kommer elevenes egne språk i veien for begrepslæringen?

DEL 2: Utsagn fra delstudie 1

Utdrag 1:

blir det sett på som en negativ ting at dere bruker andre språk i klasserommet?

Hilal: i fjor så var det sånn, hvis vi hadde snakka tyrkisk så var det sånn, vi snakker ikke tyrkisk her vi snakker norsk.

Umrans: hvem var det som sa det?

Hilal: læreren vår

Bleona: så du er vant med å ikke få lov til å bruke det?

Hilal: ja på skolen, ja, de var jo sånn der vi er i et norsk land norsk skole, da må dere bruke norsk hahaha

Umrans: men har du opplevd noe lignende av andre lærere? føler du at det er en negativ greie om å bruke morsmålet ditt i klasserommet?

Hilal: jeg føler faktisk det er det, fordi de tror vi snakker, eller baksnakker dem da, men det er jo ikke det, vi snakker, vi trenger jo ikke å baksnakke dem foran dem selv om vi har et annet språk da

- a. Hva synes dere om elevenes språkbruk? Er det til hinder for læringen? Er det en ressurs? Er det til hinder for det sosiale samspillet i klassen?
- b. Hva synes dere om regelen som læreren har satt for språkbruk? Støtter det elevenes læring eller er det til hjelp for elevenes læring?
- c. Hvordan ville du reagert mot disse elevenes språkbruk? Finnes det alternativer til å forby språkbruk?
- d. Har dere hatt noen lignende erfaringer?

Utdrag 2

Majlinda: Egentlig jeg søker begreper på norsk jeg søke rikke på albansk fordi jeg vet, hvis jeg søker på albansk da blir det vanskelig for meg etterpå fordi det er sånn okej på albansk jeg kan det selvfølgelig, men hvis jeg for eksempel jeg har ett og jeg jeg tenker la meg oversette det på albansk, så jeg oversetter det på albansk, jeg kan ordet på albansk, men det er sånn jeg kan definisjonen av hva dette orde er på albansk, men hva er det på norsk. Derfor oversetter jeg ikke lenger jeg bare søker på norsk sånn store norsk leksikon, der ikke vanskelig det er lett språket er ikke så vanskelig der, så jeg bare søker definisjon

Utdrag 3

Meyrem: Ehhh det er fordi ehh vi har jo, eller vi har hatt om demokrati på skolen hele tiden da tenkte jeg sånn logisk sett så vet jeg det på norsk, så etterpå når vi skulle gjøre det samme bare på tyrkisk da tenkte jeg ja hvordan kan jeg oversette dette her.

Umran: hmm, da oversatte det du kunne på norsk over på tyrkisk?

Meryem: ja, liksom de har jo annerledes strategier og sånt for hvordan de skal styre et land og da når du tenker på når jeg skal oversette fra tyrkisk så tenker jeg på hvordan Tyrkia har sin demokrati og når jeg skal oversette eller skrive på norsk så er det mere det norske demokratiet da

